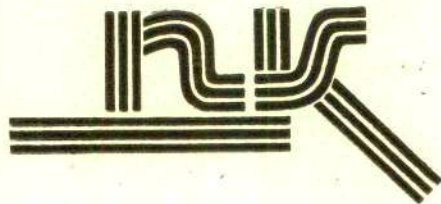


NÕUKOGUDE KOOL · 75







EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

**MÄRTS NR. 3**  
**XXXIII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja V. LEHT  
Tehniline toimetaja O. Leidmaa

TOIMETUSE ADDRESS:

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja  
ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja alg-  
õpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81,  
vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse  
osak. ning humanitaarainete ja esteetilise  
kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja kooli-  
korralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak.  
493-97, korrektuur 429-35.

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

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-  
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 28. I 1975. Trükkimisele  
antud 26. II 1975. Trükiarv 5100. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvutuspoognaid 9,18. MB-01599. Tel-  
limise nr. 363.

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

«Ньюкогуде Кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

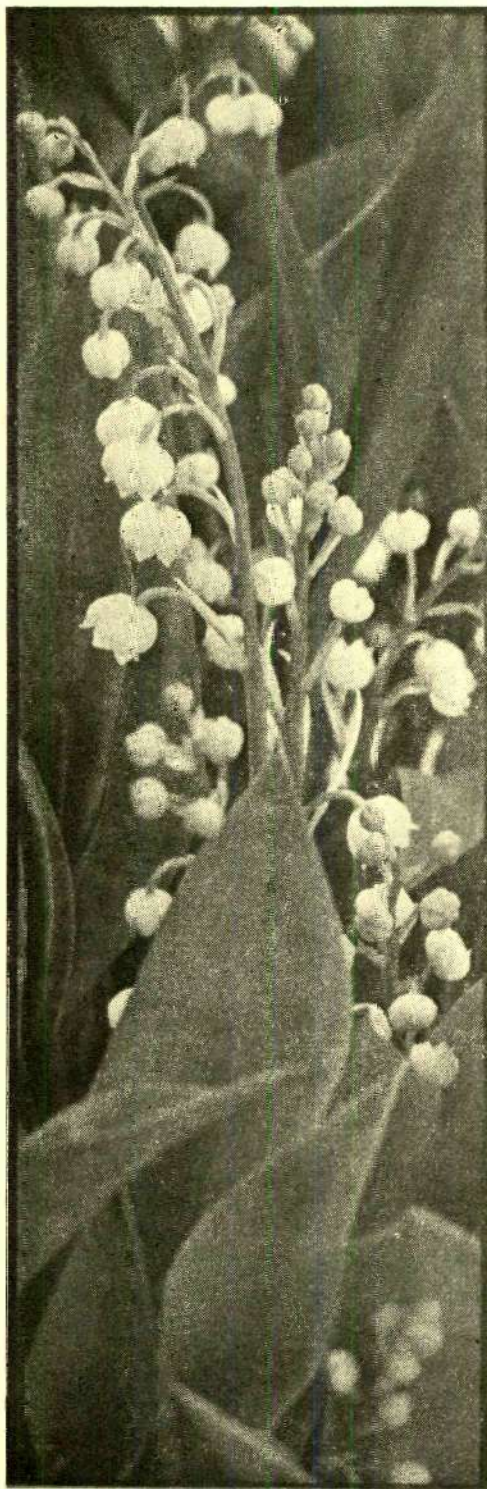
На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1975.

**E s i k a a n e l:** Bioloogiaõpetaja Linda Lõh-  
mus on Pärnu 4. keskkoolis üks staažikamaid  
ja töökamaid.

**T a g a k a a n e l:** Üks hästisustatud õppeka-  
binette Sindi keskkoolis on ka eesti keele ja  
kirjanduse oma.





---

# ÕPPEPROTSESSI TÄIUSTAMINE ERIKLASSIDE TÖÖ KAUDU

---

**JUHAN SEPP,**  
**Eesti NSV Haridusministeeriumi**  
**koolivalitsuse juhataja asetäitja**

Mõningate õppeainete süvendatud õpetamine eriklasside kaudu võeti eksperimentaalse õppevormina meie vabariigis kasutusele juba üle 10 aasta tagasi. Kuid eriklasside võrgu tunduv laiendamine nii üleliidulises ulatuses kui ka meie vabariigis toimus vastavalt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1966. aasta 10. novembri määrusele «Üldharidusliku keskkooli töö edasise parandamise abinõudest», milles ühe õppe- ja kasvatus töö tõhustamise vormina nähti ette üldhariduskoolides üksikute õppeainete süvendatud õpetamine eriklasside ja fakultatiivkursuste kaudu. Ka praegusajal, millal nõukogude kool täidab NLKP XXIV kongressi otsust viia lõpule üleminek üldisele keskkaridusele, vastab see õppevorm paremini teaduse ja tehnika progressile ning loob kasvavale põlvkonnale optimaalsed võimalused vaimseks arenguks ning praktiliste oskuste omandamiseks. Eriklassid täiustavad üldhariduse sisu, tõstavad selle taset, parandavad ettevalmistust tööks ja eluks ning suurendavad teadlikkust elukutse valikul.

Eriklassid on põhimõtteliselt teistsugune hariduse diferentseerimise tee, kui see on kodanlikes maades. Nimelt saavad õpilased nõukogude koolide eriklassides täisväärtusliku ettevalmistuse ka nendes ainetes, mis

eriklassi profiili ei kuulu. Eriklass annab kõikidele õpilastele üldise ja ühtse keskkariduse taustal võimaluse saavutada mõningates ainetes suuremat sügavust ning luua paremad eeldused rahvamajanduses töötamiseks või õpingute jätkamiseks kõrgemates koolides. Õpilastele antakse eriklassides lisaks põhiainele ka mitmesuguseid praktilisi oskusi.

Eriklassid avatakse Eesti NSV haridusministri käskkirjaga tavaliselt 9.—11. klassini, mõningates õppeainetes (võõrkeel, kunstiline kasvatus, muusikaõpetus jt.) töötavad eriklassid 1.—11. klassini. 9.—11. kl. kasutatakse eriklassides polütehnilisele tööõpetusele ja fakultatiivainetele ettenähtud tunde. Kuid 1.—8. kl. õpilaste nädalakoormus on veidi suurem ning senini on mõningaid õppeaineid (eesti keel, matemaatika, loodusõpetus) läbi võetud tihendatult ning kiiremini. Seega vähendati nimetatud ainetes nädalatundide arvu, õppeprogramm jäi aga samaks.

Kas eriklasside õpilaste koormus liiga suureks ei paisu? Ei. Ankeetküsitlused kinnitavad, et 9.—11. klassis kulutavad õpilased tundide ettevalmistamiseks 2—3,5 tundi päevas, sellest eriaine õppimiseks 1—1,5 tundi. Selle kõrval jääb aega üle puhkamiseks, lugemiseks, sportimiseks ja muuks. Suurem on koormus vene õppekeelega koolide eriklassides, mis tuleneb lühemast õppeajast (10 klassi eesti õppekeelega koolide 11 klassi asemel).

## ERIKLASSIDE VÕRK

Eriklasside arv on aastate jooksul kõikunud seoses nende korrigeerimise ja sisulise töö ümberkorraldamisega. Eriklasside üldist arvu vähendas seegi, et ainealaste sidemete tugevdamise eesmärgil ühendati 1969. a. matemaatika ja füüsika eriklassid. On juhtunud ka seda, et algul avati eriklasse palju, kuid ilma küllaldase ettevalmistuseta. Seepärast ei kasvanud mitmed nendest elujõuliseks ning need tuli sulgeda.

Liiga suur eriklasside arv rikub ka proportsioone polütehnilise tööõpetusega, olgugi et praegusajal on füüsiline ja vaimne töö väga tihedasti seotud. Seepärast on võimalik eriklasse avada ainult siis, kui koolis on kolm (äärmisel juhul kaks) paralleelklassi, millest üks on eriklass mingi õppeaine süvendatud õpetamiseks. Sellest tingituna on Eesti NSV-s avatud eriklassid põhiliselt linnades ja suu-



remates maakeskkoolides. Mõningates suuremates linnakeskkoolides, kus on palju paralleelklasse, töötab mitu eriklassi (Tallinna 1. keskkoolis — matemaatika-füüsika, prantsuse keel; Tallinna 21. keskkoolis — inglise keel, muusika; Tartu 5. keskkoolis — loodusteadus, keemia, muusika; Tartu 7. keskkoolis — ajalugu ja ühiskonnaõpetus, muusika; jne.).

Aastate kaupa on eriklassidega koolide arv kujunenud meie vabariigis selliseks:

Õppeaasta	Keskkoole kokku	Eriklassidega keskkoole
1967/68. õ.-a.	134	52
1970/71. õ.-a.	142	22
1971/72. õ.-a.	145	39
1972/73. õ.-a.	147	48
1973/74. õ.-a.	154	52
1974/75. õ.-a.	160	56

1973/74. õppeaasta andmetel õppis üldhariduskoolide eriklassides 9685 õpilast (5,2%). Nendest: 1.—3. kl. 2419 õpilast (4,2%); 4.—8. kl. 3225 õpilast (3,1%); 9.—11. kl. 4041 õpilast (16,3%).

Kõige rohkem eriklasside õpilasi õppis võõrkeelt (inglise, saksa ja prantsuse keel) kokku 14 koolis 4355 õpilast, matemaatikafüüsikat 14 koolis 1282 õpilast, vene keelt ja kirjandust 8 koolis 441 õpilast jne.

#### 1974/75. õppeaastal õpitakse süvendatult: 9.—11. kl.

**1) matemaatikafüüsikat** Tallinna 1., Tartu 1., Pärnu 2., Kohtla-Järve 5., Kingissepa, Rakvere 1., Valga 1., Viljandi 1., Võru 1. ja Nõo keskkoolis;

**vene õppekeelega** Tallinna 6., 15. ja 19., Tartu 6., Narva 6. ja Kohtla-Järve 13. keskkoolis;

**2) keemiat** Tallinna 44., Tartu 5. ja Jõgeva keskkoolis;

**3) eesti keelt ja kirjandust** Tallinna 20., Tartu 8., Viljandi 1. ja Elva keskkoolis;

**4) vene keelt ja kirjandust** (eesti õppekeelega) Tallinna 4., 8., Tartu 10., Kohtla-Järve 1., Türi, Pärnu 2., Rakvere 3. ja Viljandi 5. keskkoolis;

**vene õppekeelega** Tallinna 14. ja Tartu 9. keskkoolis;

**5) ajalugu, ühiskonnaõpetust** Tartu 7., Otepää ja Tallinna 16. keskkoolis;

**6) inglise keelt** 1.—11. kl. Tallinna 7., 21. ja

44. keskkoolis, Tartu 2., Pärnu 1., Rakvere 1., Võru 1. ja Rapla keskkoolis; 1.—10. kl. Tallinna 26. keskkoolis (vene õppekeelega); **7) saksa keelt** 1.—11. kl. Tallinna 42. keskkoolis; 9.—11. kl. Tartu 3., Rääpin ja Võru 1. keskkoolis, 1.—10. kl. Tallinna 50. keskkoolis (vene õppekeelega);

**8) prantsuse keelt** 1.—11. kl. Tallinna 1. keskkoolis;

**9) loodusteadust** 9.—11. kl. Tartu 5. keskkoolis (bioloogia, geograafia), Pärnu 4. keskkoolis (bioloogia);

**10) muusikat** 1.—11. kl. Tallinna 21. ja 22., Pärnu 4., Keila 1. keskkoolis;

1.—8. kl. Tartu ja 7. keskkoolis;

1.—10. kl. Tallinna 51. keskkoolis (vene õppekeelega);

**11) filmikunsti aluseid** 9.—11. kl. Tallinna 22. keskkoolis;

**12) kujutavat kunsti** 1.—11. kl. Tallinna 46. keskkoolis;

**13) tarbekunsti** 1.—11. kl. Tallinna 24. keskkoolis;

**14) teatrikunsti aluseid** 9.—11. kl. Tallinna 32. keskkoolis;

**15) spordialasid** 4.—11. kl. Tallinna spordi-internaatkoolis ja tema filiaalis Otepääl, Tallinna 2. keskkoolis (ujumine); 9.—11. kl. Haapsalu 1., Võru 1. keskkoolis.

Kokku võttes on 1974/75. õppeaastal süvendatult õpetatavatest õppeainetest arvukamalt esindatud matemaatika-füüsika (16 koolis, 48 klassi, 1509 õpilast), võõrkeel (14 koolis), vene keel ja kirjandus (10 koolis, neist eesti õppekeelega 8 kooli, 19 klassi, 553 õpilast), muusika (7 koolis), eesti keel ja kirjandus (4 koolis, 11 klassi, 338 õpilast). Peale selle töötavad eriklassid — keemia (3 koolis, 7 klassi, 218 õpilast), ajalugu ja ühiskonnaõpetus (3 koolis, 6 klassi, 128 õpilast), loodusteadus (2 koolis) ja kunstikallakuga eriklassid (kujutav kunst, tarbekunst, filmikunsti alused, teatrikunsti alused — 4 koolis) jt. Üldse töötavad 56 keskkoolis 12 õppeaine eriklassid.

Eriklasside võrk on enam-vähem välja kujundatud Tallinnas, Tartus ja Pärnus. Eriklasse on võimalik juurde asutada Narvas, Harju ja Jõgeva rajoonis. Seni pole neid loodud Pärnu ja Kohtla-Järve rajoonis, kuid mõningaid võimalusi selleks on. Eriklasse pole võimalik luua Sillamäel ja Hiiumaa rajoonis.



Eriklasside geograafias oleme lähtunud sellest, et need paikneksid enam-vähem ühtlaselt üle vabariigi. Nii see ongi matemaatika-füüsika ja võõrkeele eriklassidega. Ent siiski on eriklasside võrk kõige tihedam Tallinnas, kus neis õppis 1973/74. õ.a. 5505 1.—11. kl. õpilast (11,6%).

Tulevikus on vaja avada vene keele ja kirjanduse, bioloogia ning keemia eriklasse. Muret teeb, et keemia eriklassid näitavad viimastel aastatel kahanemistendentsi. On vaja põhjalikult analüüsida selle põhjusi.

### KUIDAS ON ERIKLASSID END SENI ÕIGUSTANUD?

Üldhinnang on positiivne. Eriklasside tulemusi, võrrelduna teiste klasside omadega, on paljude näitajate põhjal uuritud ja on selgunud nende tähelepanuväärsed eelised. Eriklasse võib pidada meie koolisüsteemi kindlaks osaks.

Eriklassi astumise aluseks on õpilaste eri huvid ja võimed, seetõttu võime neid vaadelda kui üht olulist õppe- ja kasvatustöö diferentseerimise moodust. Enamik õpilasi (ankeetküsitluse põhjal üle 70%) on eriklassi astunud huvist aine vastu ja soovist saada selles sügavaid teadmisi. Seejuures eriklassi (9.—11. kl.) astumise otsuse on õpilased teinud enamasti (90%) 8. klassis. Eitav suhtumine valitud eriklassi 2—3 aasta jooksul on tekkinud vähestel õpilastel.

Koolide kontrollimine on näidanud, et eriklasside õpilased oskavad süstemaatilisemalt töötada ja ratsionaalsemalt kasutada oma aega. Neil on paremad teadmised mitte ainult profiileerivates, vaid ka teistes õppeainetes. Eriainetes on õppeedukus kõrgem, puudulikke hindeid saadakse harva. Eriklassides on õpilaste hindamine sage ning piisav. Eriklasside õpilased mõjutavad ka teiste klasside õpilasi positiivselt, nendes koolides on üldiselt hea töömeeleolu, hindede «4» ja «5» õp-pijate arv on suurenenud.

Eriklasside õpilased võtavad aktiivselt osa väga erinevatest klassi- ja koolivälise töö vormidest (80% õpilastest võtab osa 1—2 klassivälisest ringist), ühiskondlik-poliitilisest elust, sporditööst ning taidlusest. Enamik eriklasside õpilasi (80—100%) on kommunistlikud noored ning lööb aktiivselt kaasa kom-somoliorganisatsiooni töös, on tooniandja

kogu õpilaskollektiivile. Õpilaste mitmekül-gust näitab ka see, et mitu aastat järjest võit-sid matemaatikaolümpiaadil 50% kõigist au-hinnalistest kohtadest humanitaartsükli õpi-lased. Või vastupidi — matemaatika-füüsika eriklasside lõpetanud on astunud edasi õp-pima kõrgemates koolides ka humanitaar-alale. See loob head eeldused matemaatiliste meetodite kasutamiseks teistel, eriti humani-taaraladel. Oht, et eriklassid arendavad õpi-lasi ühekülgseks, langeb ära.

Märkimist väärib ka muusika-, kunsti- ja spordikallakuga klasside positiivne mõju õpilaste üldisele arengule. Sotsiomeetriselised mõõtmised näitavad tavaliste ja nimetatud eriklasside õpilaste arengu erinevusi viimaste kasuks.

Uurimused näitavad, et õpilaste tööoskusi, huvi, õppeedukust ei saa tõsta alati ainetun-dide arvu suurendamisega konkreetsetes õppe-aines, vaid on vaja hoopis suurendada laul-mise ja joonistamise tundide arvu (Tallinna 22., 24. ja 46. keskkooli kogemused) — nende õppeainete õpetamine on positiivselt mõjunud ka teiste ainete õppimisele.

Liiga suur tundide arv matemaatika, viima-sel ajal aga keemia eriklassides on andnud isegi vastureaktsiooni. Samuti ei õigustanud kõrgemate koolide programmiosade lülita-mine keskkooli eriklasside programmidesse. Keskkooli lõpetamisel olid need noored küll teadmiste poolest teistest üle, kõrgemasse kooli sisseastuminegi läks libedasti. I ja ka osalt II kursusel olid nad teistest ees. Kuid III kursusel katkestas neist nii mõnigi suur-koolis õppimise, tavaliste keskkoolide lõpe-tanud edestasid neid õpingutes. Sel ajal, kui kõrgema kooli I ja II kursusel tavalisest kesk-koolist tulnud õppisid süstemaatiliselt töö-tama, hakkas nii mõnigi eriklassidest tulnu kergelt ära elama ning tagajärjed ei lasknud end kaua oodata.

Eriklasside komplekteerimisel on sageli lähtunud mitte selle aine vastu huvi tundvate ja võimekate õpilaste väljaselgitamisest, vaid on võetud vastu lihtsalt parema õppeeduku-sega õpilasi. Osa koole on teinud ka õpilas-tele takistusi teise kooli eriklassi astumiseks. Mitteküllaldase selgitustöö tõttu on eriklasse komplekteeritud osaliselt ka nõrga õpilaskon-tingendiga.

Eriklasside õpilaste sotsiaalne koosseis Eesti NSV-s vastab küll üldiselt elanikkonna



omale, kuid vajab muutmist (eriti mitmetes Tallinna ja Tartu koolides) tööliste ja põllumajandustöötajate laste kasuks. Sellele puudusele eriklasside töös juhtiti tähelepanu EKP Keskkomitee XVI pleenumil. «Kool peab looma tingimused ühiskonna homogeensuse suurenemiseks, ning õpilaste sotsiaalne koosseis on üks tähtsamaid näitajaid kooli tegevuse planeerimisel. Haridusministeerium, kohalikud haridusorganid, koolide juhtkonnad ja parteiorganisatsioonid peavad nendele küsimustele tõsiselt tähelepanu pöörama» (EKP Keskkomitee sekretäri V. Väljase kõnest EKP Keskkomitee XVI pleenumile).

Kasvatuseks on väga oluline, kuidas suhtutakse koolis eriklassidesse. Otsustav osa suhtumise kujundamisel on kooli juhtkonnal ja õpetajatel. Nende hoiak eriklasside suhtes kajastub nii või teisiti õpilaste üldises hoiakus ja tegudes. Kui koolis klasside vahet rühutatakse — eriklasside võimekust kiidetakse ja teiste mahajäämist laidetakse, ongi kahepoolset kahju karta: eriklasside õpilased hakkavad end teistest paremaks pidama, paralleelklassides õppijad aga võivad kannatada alaväärsustunde all. Sellised tendentsid pole meil eriti esile tulnud, kuid varjatud kujul küll. Paremate koolide kogemused näitavad, et neid on võimalik ära hoida kommunistliku kasvatustöö õige suunamisega.

Suurem osa eriklasside õpilastest suhtub tööse tõsisemalt, on hoolsamad, püüdlikumad. Eriklassis õppijad on võimetelt võrdsemad ja on endale eesmärgiks seadnud lõpetada keskkool, mistõttu on õpetajal kergem õpetada. Palju on kiidetud eriklasside õpilaste teadmisi, andekust, töökust, kohusetunnet, kuid sageli on pahandatud ka nende laiskuse või halva käitumise pärast. Kuid halba käitumist ja ülbust ei saa alati ühendusse viia eriklassiga. Muidugi on ka eriklassides õpilasi, kes oma halva käitumisega klassi ilmet rikuvad. Enamasti on nad hakanud eriklassis õppima juhuslikult (vanemate jt. soovil). On ka neid, kes suurema koormuse tõttu lihtsalt toime ei tule ja siis korda rikuvad.

On ilmnenud, et just need õpetajad, kes eriklassides ise ei õpeta, näevad seal kõige rohkem puudusi. Neile torkavad teravalt silma vead eriklasside õpilaste käitumises. Õpilasi põhjalikult tunda, nende võimekust ja töössesuhtumist õigesti, objektiivselt hin-

nata on raske ilma nendega koos töötamata.

Eriti palju oleneb klassijuhatajast. See pärast peab eriklassi juhataja olema väga tugev pedagoog, sest õpilaste koosseis on võimekam ja mitmekesisem ning iga õpetaja ei suuda saavutada head kontakti ja autoriteeti.

**Eriklasside õpetajate kaader** on üldiselt kõrgema haridusega, suure pedagoogilise tööstaažiga ja rikkalike kogemustega. Häid tulemusi õppe- ja kasvatustöös on saavutanud matemaatika-füüsika eriklassides õpetajad V. Väinaste (Nõo keskkool), E. Meidla (Viljandi 1. keskkool), E. Paju (Tallinna 1. keskkool), G. Griško ja T. Gorbatšova (Tallinna 15. keskkool); vene keele eriklassides V. Muhhina (Tartu 10. keskkool); eesti keele ja kirjanduse eriklassides V. Saage (Tartu 8. keskkool); ajaloo eriklassides A. Juhkam (Tartu 7. keskkool); võõrkeele eriklassides M. Piel (Tallinna 1. keskkool), H. Keevallik (Tallinna 7. keskkool), M. Varbola (Tartu 2. keskkool); keemia eriklassides J. Vene (Tartu 5. keskkool); muusika eriklassides V. Toomi (Tallinna 21. keskkool), I. Indas (Tallinna 22. keskkool), T. Otsus (Tartu 7. keskkool) jt.

Kui mõned aastad tagasi töötasid eriklasside õpetajaina kõrgemate koolide õppejõud ja teadlased, siis praegu töötavad põhiliselt entusiastlikud üldhariduskoolide õpetajad. Kõrgemate koolide õppejõud juhendavad praktikume.

Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisega on aga raskusi, sest väike õpetajate arv ei võimalda alati komplekteerida grupe. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on korraldanud kursusi võõrkeele ja seminare matemaatika-füüsika eriklasside õpetajaile. Mitmel erialadel on selles pöördutud Moskva, Leningradi, Riia jt. õpetajate täiendusinstituutide poole. Kuid ka oma vabariigis pole selleks veel kõik võimalused ammendatud.

#### MIS ON SAANUD ERIKLASSIDE LÕPETA- NUTEST?

70—80% eriklassides õppinud noortest töötavad valitud alal või jätkavad edukalt õpinguid kõrgemates koolides erialal või sellele lähedasel alal. Et eriklassidesse on koondunud edukamaid õpilasi, siis nende hulgast on kõrgemates koolides edasiõppijaid suhteliselt rohkem kui tavaliste koolide lõpetanuid.



1974. a. sügisel oli aga mõnede kõrgemate koolide üliõpilaskontingendi komplekteerimisega teatud erialadel raskusi. See sunnib meid tõsisemalt tagasi vaatama tehtud tööle.

1974. a. kevadel lõpetas keskkooli eriklassides (v. a. võõrkeeled, muusika ja kehaline kasvatus) 739 õpilast, kellest jätkab õpinguid kõrgemates koolides 440 noort (59,7%) [sellest TRÜ-s 156, TPI-s 136 ja EPA-s 49] keskeriõppeasutustes 36 noort (5,3%) ning tehnika- ja kutsekoolides (+ kursused) 16 noort (2,6%). Ülejäänud noored on siirdunud tööle (mõned ka sõjaväeteenistusse).

Rohkem läks edasi õppima kõrgematesse õppeasutustesse vene õppekeelega koolide eriklassidest, paljud väljapoole meie vabariiki. Eesti õppekeelega koolides on vastav näitaja 55,5%.

Kui võrrelda kõrgematesse koolidesse õppima asunute osakaalu lõpetanute hulgas, ilmneb, et eriti suur on see matemaatika-füüsika eriklasside lõpetanute hulgas — 78%, järgneb keemia-bioloogia — 55%, ajalugu — 52%, eesti keel — 34%, kunstialad — 30%, vene keel — 29%.

Selline küllaltki suur erinevus reaali ja humanitaarkallakuga klasside lõpetanute edasiõppimise vahel kajastab eelkõige kõrgemate koolide vastuvõtu profiili (reaalalade suurt ülekaalu), mitte aga niivõrd vastavate klasside tugevust või kutsevalikutöö suunda nendes. Küll aga vajab selline olukord õppeja kasvatustöös arvestamist.

Kõrgematesse koolidesse siirdujate erialavalikud on väga mitmesugused ja küllaltki vähe mõjutatud süvendatult õpitud ainetest. Ainult väheste koolide puhul võib täheldada eriala valikul ilmset eriklassi mõju, näit. Tartu 10. keskkooli vene keele ja kirjanduse eriklass (6 lõpetanut TRÜ-sse vene keelt õppima), Tartu 5. keskkooli keemia eriklass (5 lõpetanut TRÜ-sse keemiat õppima) ja loodusteaduse eriklass (6 lõpetanut TRÜ-sse geograafiat või geoloogiat õppima), Tallinna 46. keskkooli kujutava kunsti eriklass (6 lõpetanut ERKI-sse). Matemaatika-füüsika eriklasside lõpetanuteast astub väga palju noori TPI-sse, ka TRÜ-sse reaalaraladele, kuid üldiselt on valikuring väga lai. Ka humanitaaraladel on nendel õpilastel kergem toime tulla matemaatiliste meetodite kasutamise.

Mitimest koolist (näit. Kohtla-Järve 1. keskkool, Elva keskkool, Tallinna 24. keskkool

jt.) ei ole 1974. a. ükski lõpetanu asunud õpinguid jätkama koolis õpitud erialal.

Iseloomulik on see, et täppisteaduste olümpiaadide võitjad on asunud õppima nendel erialadel, milles nad on saavutanud häid tulemusi. Positiivne on ka EPA-sse astujate rohkus.

Kõikidele eriklassidele on tüüpiline see, et väga väike arv lõpetanuid astub Tallinna Pedagoogilisse Instituuti (2,7%).

Kui 8. kl. lõpetanu astub tehnikumi, on ta oma elukutsevalikus veendunud. Kui aga 8. kl. lõpetanu astub eriklassi, ei saa elukutsevalik olla veel sugugi kindel, sest võimalusi selleks on väga palju. Seepärast on vaja parandada kutseorientatsioonitööd eriklassides. Seda nõuet kinnitavad mitmel viimasel aastal ilmnunud raskused kõrgemate koolide mõningate erialade komplekteerimisel. Eeltoodud arvestades on vaja noori rohkem orienteerida järgmistele erialadele:

1) matemaatika-füüsika — eriklasside lõpetanute arv peaks võimaldama nende erialade raskusteta komplekteerimise nii Tartu Riiklikus Ülikoolis kui ka Tallinna Pedagoogilises Instituudis;

2) vene keel ja kirjandus;

3) kõikides eriklassides peab paranema õpilaste suunamine Tallinna Pedagoogilisse Instituuti.

Ühiskond nõuab väga erinevate võimete ga inimesi. Eriklassid on erinevate ühiskondlike vajaduste ja inimisiksuse erinevate huvide rahuldamise ning erinevate võimete õnnestunud ühendus. Kuid eriklasside tööd ei saa vaadata kitsalt kui ettevalmistust kõrgemasse kooli astumiseks antud erialal, vaid kui mitmekülgset ettevalmistust eluks ja tööks. Kõrgema kooli poole pürgimine ei tohi olla ainukeseks eesmärgiks, hoolimata asjaosaliste tegelikest vaimsetest eeldustest.

Seoses üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisega kasvab aasta-aastalt nende noorte arv, kes lähevad pärast keskkooli lõpetamist tööle. Seepärast on oluline töökasvatuse, eriklasside õppepraktika korraldamine kõrgel organisatsioonilisel ja sisulisel tasemel, eriklasside õige proportsionaalne vahekord polütehnilise tööõpetusega ning õpilaste ettevalmistus eluks ja tootvaks tööks kogu õppe- ja kasvatustöö protsessi kaudu.

Täie teravusega on tõstetud üles probleem — kuidas eriklassides õpitavad ained



leiavad tee tootmisel, või õigemini laiemalt — praktikasse. NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev on märkinud, et tuleb hoiduda praktikaga sidumiseks kunstlike võimaluste otsimisest.

Eriklassides on vaja kasutada kõiki võimalusi teooria ühendamiseks praktiliste töodega. Kaotada tuleb õppetöös kohati esinevad nn. akadeemiline ühekülgus, mille tagajärjeks on see, et õpilased teavad fakte, kuid saavad õppematerjalist halvasti aru ning ei oska omandatud praktikast kasutada.

Praktika mahajäämist teooriast näitab ka praktiliste ja laboratoorsete tööde kuhjumine õppeveerandite või -aasta lõpu. Rühmatunde ei kasutata õppetöö individualiseerimiseks, vaid klassid on jaotatud enamikul juhtudel rühmadeks täiesti mehaaniliselt. Kohati kaldutakse teise äärmusse — füüsikas kulutatakse liiga palju aega ülesannete lahendamiseks, seda teooria sügavama omandamise arvel.

Eriklassides on eriala õpetamiseks küllaltki suur tundide arv, seetõttu on vaja tundides kasutada mitmekesiseid töövorme ja -võtteid. Vanemates klassides on mõeldav muidugi kasutada õppevorme, mis lähendavad õpilasi kõrgemale koolile. Kuid siiski liiga palju aega kulutatakse kooliloengule ja dikteerimisele, viimasele isegi siis, kui vajalik materjal on õpikus olemas.

Mitteküllaldase juhendamise ja vastava erialase kirjanduse halva kättesaadavuse tõttu (kooliraamatukogudes on seda veel napilt) loevad eriklasside õpilased vähe erialast klassivälisest lektüüri.

## ÕPPEPRAKTIKA

Nagu polütehnilises tööõpetuses, nii on ka eriklassides igakevadine pidev õppepraktika vastavalt õpitavale erialale, et teooriat paremini praktikast kinnistada: eesti õppekeele koolides 9. kl. 15 päeva (à 6 tundi) nii poegkui ka tütarlastele; 10. kl. tütarlastele 15 päeva, poeglastele 10 päeva;

vene õppekeele koolide 9. kl. tütarlastele 22 päeva, poeglastele 17 päeva.

Mitmete koolide eriklassides on kevadine õppepraktika läbi mõtlemata ja planeerimata, toimub korrapäraselt ning kohati formaalselt.

On ka koole, kus õppepraktika on planeeritud pealiskaudselt, baasettevõttega eelnevalt kooskõlastamata, juhendajad õpetajad

õigeaegselt määramata ja plaani märkimata, õppepraktika plaan õppenõukogus kinnitamata ning õpilastele ja lastevanematele õigeaegselt teatavaks tegemata.

Osas eriklassides on kiputud võõrduma tootvast või praktilisest tööst (eriti keelte, kunsti- ja muusikakallakuga eriklassid), seepärast on nendes eriklassides vaja eriti rõhutada praktilist suunda.

Eriklasside õppepraktika programmid koostab kool, lähtudes õppeprogrammi nõuetest, kohalikest tingimustest ja võimalustest, eeskätt praktikabaasidest. Üleminekuga kabinetisüsteemile on koolidel vaja valmistada jaotus- ja didaktilist materjali, suuremaid ja väiksemaid näitlikke vahendeid jne., üks õppepraktika aega tuleb osaliselt ka selleks kasutada. Osa vene ja võõrkeele eriklasse on olnud õppepraktika ajal ka mõnel päeval abistamas kolhoose, sovhoose, ise samal ajal kõnelnud aga süvendatult õpitavas keeles, nii on hea keelepraktika seotud tootva tööga, kasu isegi mitmekordne. Samuti on toimunud ka mõningad kunstikallakuga klassid, saades tootva töö juurest inspiratsiooni loominguks tegevuseks.

Nii polütehnilise tööõpetuse kui ka eriklasside pideva õppepraktika eest pannakse õpilastele hindend ning kogu õppepraktikast tehakse kokkuvõtte õppenõukogus.

Mingil juhul ei tohi koolides lasta tekkida ebatervetel meeleoludel, nagu oleksid eriklasside õpilased mingi eliit! See aga võib tekkida, kui eriklasside õppepraktikale vaadatakse läbi sõrmede.

Mitmed eriklassid ootavad suuremat abi ka haridusosakondadelt, kes pole veel küllaldaselt tegelnud koolidele vajalike praktikabaaside soetamisega, mistõttu osal koolidel on olnud tõsiseid raskusi praktika korraldamisel.

**Eriklasside õppetöös loodud materiaalne õppebaas** on küll aasta-aastalt paranenud, kuid ei ole veel kaugeltki nõuetele vastav. Näiteks füüsikas on see tavaliste (erikallakuta) koolide tasemel (välja arvatud Tallinna 1. ja 15. keskkool), mis kaugeltki ei rahulda eriklasside vajadusi.

Eriklasside kabinetides on üldiselt suur puudus ajakohastest ja tehnilistest õppevahenditest. Viimased aga ei õpeta ise, neid tuleb osata õppeprotsessis oskuslikult käsitseda, alles siis on neist kasu. Pole harvad juhtumid, kus väärtuslikud tehnilised vahend-



did seisavad tolm all või ei osata neid lihtsalt kasutada.

Vajalikke õppe- ja töövahendeid ning materjale on raske muretseda. Haridusosakondade majandusosakonnad ei arvesta eriklasside varustamisel veel küllaldaselt kõrgemate organite otsuseid, mille alusel tuleb eriklassidele muretseda ning jaotada õppevahendeid ja materjale eelisjärjekorras.

Kuid sageli pole ka oma kooli jõududega tehtud kõike võimalikku kabinetide sisustamiseks. Mõningate koolide juhtkonnad ei abista aineõpetajaid kabinetide sisustamisel. Esineb ka aineõpetajate endi inertsust materiaalse õppebaasi tugevdamisel. Praegusel ajal, kabinetisüsteemile ülemineku etapil peaksid just eriklassid näitama eeskuju kabinetide loomisel ja sisustamisel.

On vähe usutav, et koolid üksinda oma rahaliste vahendite ja jõududega suudaksid luua ajakohase materiaalse õppebaasi. Väga palju on koolide šeffidest, šefflusvahekorras kooli ja ettevõtte (asutuse) vahel, nende vahel sõlmitud konkreetsete šeffluslepingute (mõlemapoolsed) täitmisest jne. Üldiselt võib märkida siin viimasel ajal palju positiivset, kuid reservid pole veel kaugelki ammendatud.

Viimastel aastatel on tugevnenud ka side eriklassidega koolide ning teaduslike asutuste ja kõrgemate koolide vahel. Hea koostöö on õppebaaside loomisel ja kasutamisel Nõo keskkoolil Astronoomia Instituudi ja TRÜ-ga, Tartu 2., 3., 5., 7., 8., 10. keskkoolil TRÜ kateedritega, Tallinna 21., 22. keskkoolil Tallinna Riikliku Konservatooriumiga, Tallinna 24. ja 46. keskkoolil ERKI-ga jne.

Kuid eriklassidega koolide side kõrgemate koolide vastavate kateedrite, teaduslike asutuste ning ettevõtetega pole veel küllaldane. Praegu me tugevdame šefflussidemeid eriti Eesti NSV Teaduste Akadeemiaga ning ka teiste asutuste ja ettevõtetega, kes abistavad koole nii sisulise töö korraldamisel kui ka materiaalse õppebaasi tugevdamisel ning šeffluslepingute alusel praktikabaaside loomisel. Seda on vaja selleks, et kinnistada paremini teoreetilisi teadmisi praktikas, kõikides eriklassides teha praktilised tööd ning kindlustada programmide rakendusliku osa täitmine.

Osa haridusosakondi ja koolide juhtkondi pöörab eriklasside abistamisele, töö juhenda-

misele ja kontrollimisele veel suhteliselt vähe tähelepanu. Õppetunde on kuulatud ja analüüsitud, kuid eriklasside tööprobleeme arutatakse eraldi harva. Kohati väljendub koolide juhtkondade vähene huvi ka eriainetega õpetamise materiaalse baasi tugevdamise ja nõuetekohaste sanitaar-hügieeniliste tingimuste loomise vastu õppebaasides. Mitmete koolide juhtkondades puuduvad vastava eriala inimesed. Uue põhimääruse alusel on see nõutav kõikides eriklassidega koolides.

Asjalikumalt tuleb õpilastele tutvustada eriklasside võrku kodulinna (-rajoonis), samuti vabariigis, selgitada õppimistingimusi nendes, selleks tuleb kasutada ka kutsenõuandlaid.

Paremini tuleb reguleerida eriklasside õpilaste osavõttu klassi- ja koolivälisest tööst, et vältida ühekülgust ning et vaimsete huvide arendamine oleks tasakaalus füüsilise tegevusega.

Ebarahuldavalt täidetakse mitmete haridusosakondade ja koolide poolt Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsust 23. märtsist 1972. a. «Eriklasside tööst ja fakultatiivsete ainete õpetamisest vabariigi koolides».

Eriklassidega tegelemine ei välista aga kõigi õpilaste kommunistliku kasvatamise ning haridustaseme tõstmise probleemi — mitteadasijõudmise ja istumajäämisega tõsist tegelemist, õpilaste teadmiste taseme üldist tõstmist, üldisele keskharidusele ülemineku edukat lõpuleviimist.

## Kirjandus

1. EKP Keskkomitee XVI pleenumi materjalid.
2. NSV Liidu Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsused eriklasside töö kohta.
3. I. K r a a v, Eriklassid ja õpetajad. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.
4. M. M a d a l, Kuidas külvad, nõnda lõikad. «Edasi», 20. jaan. 1971.
5. H. L i i m e t s, Mis saab eriklassidest. «Nõukogude Õpetaja», 20. veebr. 1971.
6. J. S e p p, Mõningaid päevaprobleeme eriklassidest. «Õhtuleht», 11. sept. 1972.
7. M. L u i d e, Materjale eriklasside kohta meie vabariigis. Menetluspraktika aruanne, Tartu Riiklik Ülikool, 1972.
8. J. S e p p, Õppimisest eriklassides. «Noorte Hääle», 7. aug. 1973.
9. Ü. S i i m a n n, Pere loomise aegu TRÜ-s. «Rahva Hääle», 14. aug. 1974.



# ET REVOLUTSIOONI- LEEK ELAKS SÜDAMEIS\*

JUTA RENZER

3. «Eks ole tõsi, sinust kasvab hea kommunist?» küsis Vladimir Iljitš Lenin kord ühelt noorukilt. Selles väljendus Vladimir Iljitši suurim soov: et meie lastest kasvaks vahetus kommunistidele.

Kasvatada vahetust... See on meie ühiskonna deviis. Sellele deviisile vastab pioneeriorganisatsiooni tegevuse esimene printsiip: ühiskondlik-poliitiline suunitlus, pioneeride ühiskondlik aktiivsus.

See printsiip tähendab, et pioneerisalkade, -rühmade ja -malevate kõik ettevõtmised, pioneerijuhtide ja pedagoogide tegevus peavad olema suunatud pioneeridest tõeliste kommunismi eest võitlejate kasvatamisele.

Oskusliku juhtimise korral saab nimeetatud printsiibile allutada pioneeride kogu tegevuse: maleva nimikangelasega seotud töö, matkad mööda kodurajooni, ühiskondlikult kasulik töö, Lenini või lahingukuulsuse muuseumi rajamine, poliitilised aktsioonid.

On pikematagi selge, et pioneeride matku tuleb suunata nii, et nähtaks mitte ainult arhitektuuri ja kaunist loodust, vaid saadaks teada, mida on ehitatud ja loodud nõukogude võimu aastail, viimasel viisaastakul, kohtutaks tööeesrindlastega. Et lapsed ühiskondlikult kasulikku tööd tehes ei loeks kokku tunde ega püüaks ainult naabritega võistelda, vaid tajusid peamist — et nad teevad vajalikku, ühist tööd kogu nõukogude rahvaga, kommunistlike noorte ja kommunistidega. Et muuseumi sisustades mõistaksid pioneerid: meie kodumaa rikkus, nõukogude inimeste vabadus ja õnn on kätte võidetud kangelasliku võitluse ja ennastsalgava tööga; et nad tunneksid endid nende võitude pärijatena, kodumaa tuleviku eest vastutajatena.

Tahaksin peatuda vaid paaril momendil. Mitte alati ei mõista pioneerid päris hästi, mis tähendab olla aktivist (selle sõna laiemas mõttes) ja ühiskondlikult aktiivne. Pioneeritöötajatel on tavaks selgitada seda ligikaudu järgmiselt:

**OLLA AKTIIVNE OMA MALEVAS TÄHENDAB TÄITA MINGIT ÜLESAN-  
NET, teha midagi vajalikku oma salgas, rühmas, malevas, koolis, tegevuspiirkonnas, šeffide juures.**

Aktivist olla tähendab sulle väga palju. Selles, et sind valiti, et just sinule üks või teine ülesanne anti, tuleb näha kaaslaste usaldust, usku sinu võimetesse ja tublidusse, lootust sinu vastutus- ja kohusetundele. Kui sa õigustad tehtud valikut, suudad täita sinule pandud lootusi — siis oledki aktivist. Ära muretse, kui algul ei oska või ei tea — ka aktiivsus on õpitav. Küsi, palu abi, ära otsusta üksinda, pea nõu oma kaaslastega, võta alguses ette töö, mille suudad kindlasti hästi ära teha! Edaspidi proovi jõudu juba suurema ülesande kallal. Küll näed, et saad hakkama.

Ometi on teil rühmas neid, kellele kindlat ja pidevat ülesannet ei jätkunud. Kas nemad on siis passiivsed? Sugugi mitte. IGA PIONEER peab olema aktivist ka laiemas mõttes, ta peab olema ühiskondlikult aktiivne. Selle kohta kirjutas väga hästi Nadežda Krupskaja: «Pioneer olla ei tähenda ainult punast kaelarätti kanda.

\* Alguis «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 2.



Pioneer olla tähendab võtta osa ümbritseva elu parandamisest, mõelda selle üle, kuidas seda teha. Ja iga pioneer peab sellest osa võtma mitte ainult koolis, vaid ka väljaspool kooli.

Paljud lapsed ei kujuta selgelt ette, mis on ühiskondlik töö. See on töö, mis on suunatud sellele, et ühiselt muuta ümbritsevat elu paremaks.»

Ühiskondlik töö, ühiskondlikult kasulik töö on meie pioneerimalevates juba heaks tavaks saanud. Kuid siiski juhtub, et seda tehakse hooti ja etteütlemise peale. Keegi täiskasvanutest ütleb: pioneerid, nüüd kogume vanametalli, nüüd korrastame kooliümbrust jne.

Nadežda Krupskaja mõtles pioneeride ühiskondliku aktiivsuse all väga konkreetseid asju: kooli lähedal asuva laste-  
aia kiiged, liivakastid ja aed vajaksid värvimist — pioneerid võiksid minna ja abi pakkuda; kodus räägivad vanemad, et kuidagi ei jätku töökäsi kolhoosikeskuse lilled eest hoolitsemiseks ja pargi korrashoiuks — pioneerid võtavad selle oma hoole alla; mõned väga agarad tädid vallutavad oma majapidamise alla kogu hoovi, lastele ei jää mängunurka — pioneerid seavad õiguse jalule ja aitavad mängunurgagi sisustada; alevi kultuurimaja raamatukogus ei saa paljusid raamatuid laenutada, need on katki — pioneerid töötavad mõne õhtupooliku ja asi on korras. Näiteid võiks palju tuua, kuid veel parem on, kui ise leiata ümbritsevast elust selle, mis vajab teie abi, mida suudate korda ja paremaks teha. Mõnikord on see päris väike asi, mõnikord läheb tarvis rühma, terve maleva ja täiskasvanutegi abi. Pioneerid ülesandeks on visalt taotleda, et puudus saaks kõrvaldatud, töö tehtud. See ongi ühiskondlik aktiivsus, kodaniku- ja peremehetunne, mida iga pioneer peab endas kasvatama.

Ühiskondlik aktiivsus tähendab seda, et pioneer pole iial ükskõikne, et ta ruttab täiskasvanuile appi kõikjal, kus suudab, et ta tõeliselt teeb midagi ümbritseva elu parandamiseks.

Nii et aktivist peab olema iga pioneer.

Süvendavat selgitamist vajab pioneeride hulgas ka mõiste laste internatsionaalne solidaarsus, kuigi suure töö tegi selles ära

koolide solidaarsuskampania «Sõprusnelk». «Sõprusnelk» on hea näide komсомoli, pioneerorganisatsiooni ja pedagoogide ühisest tööst, nende kollektiivsest osavõtust tähtsast poliitilisest aktsioonist, ühiskondlikust aktiivsusest, tõelisest solidaarsusest. Mõiste selgitamiseks võiks kasutada teisigi näiteid.

Internatsionaalne solidaarsus on Nõukogudemaa pioneeride ammune seadus.

See oli üsna pioneeriliikumise algaas-  
tail, kui Inglismaa, Saksamaa, Argentiina, USA, Austraalia jt. maade lapsed kirjutasid Nõukogude Liidu pioneeridele ning palusid: «Jutustage meile oma tööst... me tahame olla samasugused kui Nõukogudemaa pioneerid... ka meil on juba pioneerirühm.»

Nõukogude pioneerid vastasid, abistasid, selgitasid. See jätkub tänapäevalgi — kogu maailmast tullakse Artekki pioneeritöö kogemusi omandama. Meie pioneerorganisatsiooni kogemused on saanud rahvusvaheliseks omandiks.

Nõukogudemaa pioneerorganisatsioon on alati olnud solidaarne oma õiguste eest võitlevate eakaaslastega välismaal, ulatanud neile sõbrakäe.

«Ameerika võimud! Vabastage vanglast pioneer Harry Eisman!» Nii nõudsid Nõukogudemaa pioneerid. Ja tuligi 1930. aasta 9. detsember — päev, mil Harry Eisman saabus Nõukogude Liitu, kus ta leidis oma teise kodumaa ja kus ta elab praegugi.

Saksamaal võimutses kolmekümnendate aastate algusest peale fašism. Paljud antifašistid heideti vanglatesse. Nõukogudemaa andis peavarju nende lastele... Hispaania põles kodusõja leegis — taas pakkus oma abi Nõukogude Liit. Hispaania vabariiklaste lapsed leidsid kodu meie maal. Nõukogude pioneerid olid nende sõpradeks, asendasid omakseid. Aga alles mõned aastad tagasi kõlasid maailmas üleskutsed: «Maavärisemine Jugoslaavias. Lapsed vajavad abi», «Aafrika lastel ei jätku koolitarbeid, mudilastel pole mänguasju. Süüdi on kolonialism. Abistage!», «Vietnami hospitalides on palju haavatud lapsi. Vajatakse ravimeid!»... Need üleskutsed on veel kõigil meeles. Meeles, nagu seegi, et Nõuko-



gudemaa pioneerid ei jäänud ükskõikseks, ruttasid appi. Mäletate, Jugoslaaviasse saadeti rõivaid, ravimeid. Aafrikasse läksid laevad vihikute ja teiste koolitarvetega. Vietnami lastehaigla jaoks kogusite ravimtaimi.

Alati on maailmas keegi, kes vajab abi. Praegu on palju muret Tšiilis. Fašistlik hunta on tõuganud tuhanded inimesed surma, piinadesse ja viletsusse. Kuid Tšiili rahvast pole põlvili surutud. Rahvas usub oma võidusse ja temaga on solidaarne kogu maailm. Hiljuti esines Artekis Tšiili Kommunistliku Noorsooühingu peasekretär Gladys Marin, kellel õnnestus Tšiilist pageda. Ta ütles:

«Mis on solidaarsus?

SOLIDAARSUS, see on meie sõprus.

SOLIDAARSUS, see on Nõukogudemaa ja maailma teiste maade laste kirjad, mis te saadate Tšiilisse, et avaldada protesti fašistliku hunta vastu.

SOLIDAARSUS, see on raha, mis te kogute vanemateta jäänud Tšiili laste abistamiseks.

SOLIDAARSUS, see on teie rahuläkitused, mis te pudelitesse pitseeritult merre heidate, et rahusõnad jõuaksid kõigile mandritele ja saartele.

SOLIDAARSUS, see on sõprustunne ja teiste abistamiseks valmisolek, mida teie kasvatatakse.»

Nii kõneles Gladys Marin. Ta kõneles ka sinu, sinu rühma ja malevaga.

Iga protestikiri, iga resolutsioon, mis te oma solidaarsusmitingul vastu võtate ja otse Tšiilisse või Nõukogude Rahufondi aadressil teele saadate, on tähtis, aitab võidelda ja võita. Et see nii on, seda kinnitavad sajad näited. Meenutage, kuidas võitles kogu maailm, ka pioneerid, Angela Davise vabastamise eest. Tuhanded läkitused sundisid USA võimused Angela vabastama. Angela Davis ütles hiljem Moskvas esinedes: «Ma kuulsin teie võimast häält läbi vanglamüüride. Tänan teid, mu noored sõbrad. Tänan vabaduse eest!...»

Niisugune on solidaarsuse jõud, mis saab seda võimsamaks, mida rohkem hääli, ka laste omi, sellega liitub.

Töö seoses maleva (rühma) nimikangelasega vajab samuti veel pedagoogide abi.

Nagu juba eespool öeldud, kannab meil kangelase nime 228 pioneerimalevat. Nimelisi rühmi on 612. Üldse aga on vabariigis 505 pioneerimalevat ja 3610 rühma. Tähendab, et töömaa nime taotlemiseks on suur. Suur osa tööst aga on kõigil enam-vähem selge, läheb hästi, hoogsalt.

Hoopiski vähem on mõeldud, kuidas ja mida teha seoses nimikangelasega hiljem, pärast nime kättesaamist. Häid traditsioone on paljudes malevates: nimikangelase päev (ka maleva aupäev) — auvalve tema portree või büsti juures, koondukus, eesrindlaste aunime\* omistamine, uute pioneeride vastuvõtt; rivistus ja lilledepanek mälestussamba juurde; omaste õnnitlemine; kangelase kodukoha külastamine jne.

Töövorme, kasutamata võimalusi on aga veel palju. Võib-olla annab heade eeskujude meie vabariigi Zoja Kosmodemjanskaja nimeliste pioneerimalevate algatus. Need malevad (13) otsustasid seada sisse omavahelised sõprussidemed: rändpäevik, pioneeriaktiivi kohtumised, informatsiooni ja materjalide vahetamine, kokkutulek, sidemete loomine teiste vennasvabariikide Zoja-nimeliste malevatega. Pärnu 1. keskkooli pioneerimaleva nõukogu esitaski vastava üleskutse kõigile Eesti NSV kangelaste-nimelistele pioneerimalevatele:

«Läheneb Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 30. aastapäev. Võidu eest, helge tuleviku eest andsid oma elu miljonid inimesed. Me ei unusta neid. Üleliiduline pioneerirühmade marss «Alati valmis!», mille deviisiks on «Saluut võidule!», kohustab meid elama ja töötama langenud kangelaste vääriiselt.

Meie pioneerimalev kannab 1952. aastast Nõukogude Liidu kangelase Zoja Kosmodemjanskaja nime. Seoses selle austava nimega on malevas välja kujunenud toredad traditsioonid. Igal aasta! 29. novembril tähistame pidulikult Zoja Kosmodemjanskaja mälestuspäeva. Enne seda toimuvad rühmades lahtised võistluskoondused, kus räägime kangelastest. Malev on marsi «Alati valmis!» eesrind-

\* dejevlane, koševõilane, matrossovlane, kunderlane jne.



lane ja õpib aastaid mahajääjateta. Peame sidemeid teiste samanimeliste pioneerimalevatega.

Et neid sidemeid tugevdada, veelgi põhjalikumalt oma kangelase elu ja tegevust tundma õppida, uusi kogemusi saada, moodustasid vabariigi kolmteist Zoja Kosmodemjanskaja nimelist pioneerimalevat sõprusringi. Korraldame ühiseid koondusi, võistlusi, sõpruskohtumisi jms. 29. novembril, Zoja Kosmodemjanskaja mälestuspäeval, alustas meie koolist teekonda mööda Zoja-nimelisi malevaid teatapäevik, mis jõuab Tallinna 19. maiks.

Leen Kullmani, Volodja Dubinini, Oleg Koševoi, Liisa Tšaikina, Juri Smirnovi, Jakob Kunderi jt. nimelised pioneerimalevad! Kutsume kõiki looma oma sõprusringe, pidama kalliks kangelaste mälestust, tähistama vääriliselt suure võidu 30. aastapäeva!»

Kuidas ja mida igas koolis ja rühmas teha — selles vajavad pioneerid kindlasti õpetajate kogemusi, teadmisi ja nõuandeid. Lapsed armastavad kangelaslikkust, see elab nende kujutlustes. Lapse süda on avatud kangelastele. Aidakem neil oma kangelast leida ja tema eeskujul elada!

4. 1972. a. märtsikuus võttis NLKP Keskkomitee vastu otsuse «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni aastapäevast». Iga pedagoog leiab taaslugemisel sellest endale uusi tegevusjuhendeid. Eriti tahaks aga rõhutada otsuse üht osa, mis omandab igapäevases töös järjest suuremat kaalu. Selles saavad pedagoogid tõepoolest palju ära teha pioneerimaleva ja rühmade abistamiseks.

**«Kommunistid ja kommunistlikud noored, kõik nõukogude inimesed on kohustatud aktiivselt osa võtma pioneeride ja õpilaste kasvatamisest, nägema selles töös oma kodaniku- ja aukohust.»**

Iga nõukogude inimene... Kui palju elab ja töötab igas linnas ja külas, iga kooli lähikonnas inimesi, kes suudaksid väga palju anda laste kasvatamisele kommunistlike ideaalide vaimus, rikastada pioneerorganisatsiooni poliitilist tegevust. Need on partei veteranid, endised sõjamehed, rahvasaadikud, kommunistid ja kommunistlikud noored mitmetel töökoh-

tadel, tööesrindlased, kunstnikud, kirjanikud, ajakirjanikud, lastevanemad. Enamikul juhtudel ei tule nad ise oma abi pakkuma, ei oska ise leida vajalikku kohta pioneeride kommunistliku kasvatusesüsteemis. See on arusaadav, nad pole kursis maleva igapäevase tegevusega, nad pole pedagoogid, ei oska sageli lastepäraselt, arusaadavalt ja veenvalt esineda. Siit algabki pedagoogi töömaa — kui on selge inimeste ring, keda saaks ja võiks kaasa tõmmata, ei tohi piirduda sellega, et inimene annab nõusoleku tööks (kas või 1—2 korda esinemiseks) lastega. Lapsi ei tohi petta, nad peavad igal juhul saama **elamuse**, kohtumine peab neile positiivset **mõju** avaldama. See aga tähendab, et pedagoog peab olema täiskasvanuid eelnevalt juhendanud, abistanud, **ette valmistanud** kohtumiseks lastega. Ainult siis on garanteeritud huvitavus, elamuslikkus, laste aktiivsus. See on raske, kuid väga vajalik, kui tahame täiskasvanute tõelist, kasutoovat osavõttu laste kommunistliku maailmavaate, eetiliste tõekspidamiste kujundamisest.

Ja lõpuks veel ühest, eelnevaga seotud probleemist. Kui me näeme töös lastega oma kodaniku- ja aukohust, tähendab see ühtlasi, et seda ei tehta ükskõikselt, vaid südamega. Laps on väga tundlik, ta taipab otsekohe, kas temaga räägitakse niisama või esitatakse oma veendumusi, oma südamesoovi, et lapsest kasvaks igakülgsest haritud ja arenenud, kommunistlike vaadete ja veendumustega kodanik, oma kodumaa patrioot. Lapse süda ei andesta vähimatki pettust ega pealiskaudsust.

Nõukogude patrioodi, kommunistliku lasteorganisatsiooni liikme kasvatamine tähendab üldkokkuvõttes ka tunde kasvatust. Me ei saa loota edu, kui varustame lapse hulga teadmistega kommunistlikust lasteorganisatsioonist, õpetame talle selgeks tema kui tulevase kodaniku, oma maa tulevase peremehe kohustused. Sellest on vähe. Pioneerorganisatsiooni kogu tegevus, temas tehtav poliitiline kasvatus töö eriti, peab olema ka tunde kasvatust. Ainult siis, kui kõnelevad lapse parimad tunded, kui räägib süda, oleme saavutanud tõelist edu.



Artiklis «Revolutsioon ja unistus» on kirjutanud Nõukogude Liidu kangelane Aleksei Maresjev: «Töötage lastega nii, et revolutsioonileek elaks igavesti nende südameis, et nad teaksid ja tunneksid: revolutsioon jätkub! Ta kestab ka praegu meie maal, jätkub kommunismi ehitava rahva töös.»

Tõelisel inimesel, kelle elu ja kangelastegu on noorele põlvkonnale üllaks eeskujuks, on õigus seda öelda kõigile, kes töötavad lastega.

Pioneerorganisatsiooni saavutused on suured, neid on hinnatud kodumaa kahe kõrgeima autasuga — pioneerorganisatsiooni lipul on kaks Lenini ordenit. Need autasud on tunnustuseks ka arvukale pedagoogide perele, kelle igapäevase suunamise, juhendamise, nõuannete, eeskuju ja südamesoojuseta pole pioneeride tegevus kujutletav. On ainult tarvis, et igapäevaste askelduste keerises, tuhandete suurte ja väikeste tegemiste hulgas ei kaoks hetkekski meelest peamine: pioneerorganisatsioon on laste poliitiline, kommunistlik organisatsioon.

---

## MILLEST SAAB ALGUSE KODUMAA?

---

ELLEN LINDSTRÖM

«Meie abiturientide lõpuaktuse üks osa toimub vahipostil nr. 1, Tundmatu Madruse mälestusmärgi juures. See on kõige püham paik meie linnas. Sellega on seotud meie õpilaste kõige austavamad kohustused,» ütles Odessa 116. keskkooli direktor Galina Handrikova.

Ta ulatas foto foto järele, et mitte ainult sõnad, vaid sõnad ja pilt koos looksid külalisele mingigi kujutluse sellest, mis ja kuidas toimub.

Teadsin juba, et üks Odessa kaldapealse varjulistest parkidest kannab Tarass Ševtšenko nime. Selle kõige rahvarohkema ja kõige vaiksema osa moodustab Kuulsuse allee ja Tundmatu Madruse mälestusmärk, rajatud aastail 1960—1969 skulptor M. Naruzetski ja arhitektide P. Tomilini ning G. Topuzi projekti järgi.

Olin näinud, et seda alleed palistavad kahelt poolt mustast ja punasest marmorist hauaplaadid ning lugenud sellelt marmorilt nende nimesid, kes kaitsesid kunagi Odessat ning andsid tema eest oma elu.



Olin näinud, kuidas Tundmatu Madruse igavest und valvavad Odessa õpilased. Iga viieteistkümne minuti järel vahetub valve ja nii avaldavad talle austust ikka uued ja uued õpilased. Korraga seisab neid madrusevormi riidetatult tema juures neli — kaks noormeest, automaadid käes, ja kaks tütarlast. Enne aualvesse asumist on antud vanne, mis kohustab:

«Asudes aualvesse postil nr. 1 töotan olla elu lõpuni Odessa eest langenute mälestuse vääriline, töotan hoida kindlalt käes meie isade — kodumaa kaitsjate relva, töotan kaitsta nende igavest rahu, nagu on kohane pioneerile ja kommunistlikule noorele. Ma ei lahku sellelt postilt ka siis, kui mu elu ähvardab surmaoht. Kui murran seda töötust, tabagu mind seltsimeeste karm karistus ja Odessa elanike põlgus.»

Aga igast lapsenäost näed, et valve ei ole kohustus. See on auasi, selle üle tunneb ta uhkust. Selles väljendub tema osa ja vastutus.

Mis on selle kujundanud? Pedagoogid, Galina Handrikova nende hulgas, avaldasid arvamust, et mitte ainult nemad, kasvatajad. Palju sõltuvat hoopis kõrvalistest inimestest, kes mälestusmärgi juurde tulevad — kes seisavad seal kaua ja liikumatult, kelle silmi täidavad pisarad, mida ei kuivatata ega häbeneta.

Odessa õpilased avaldavad austust langenud kangelastele üheksandat aastat. Päev päeva järel vihmas, lumes ja päikesepaistes. Ent ikka oleks see kõik nende eneste pühalikkuse ja tõsiduse järgi otsustades nagu esmakordne. Igal täistunnil kajavad üle allée ja kaugele-kaugele parkisügavusse Dmitri Kabalevski «Reekviemi» saatel Robert Roždestvenski värside. Igaüks, nii laps kui ka täiskasvanu, seisatab ja langetab pea — mälestades.

«Meie õpilased teavad, et Nõukogude armee sõjatee oli ränk tee. Kaotasime kaksikümne miljonit inimest. Nad teavad, et meie võidu sarnast ei leia teist ajaloost. Rohkem kui üksteist ja pool tuhat võitlejat sai Nõukogude Liidu kangelase nimetuse, rohkem kui seitset miljonit inimest autasustati lahingukangelaslikkuse eest ordenite ja medalitega...

Kui läheneme Tundmatu Madruse mälestusmärgile kooli lõpupäeval, siis on sõnad üleliigsed. Oleme kõigest juba ammu rääkinud. Mõjuma peab ja mõjubki meie tseremoonia ilu ja lihtsus, seda saatev vaikimine. Iga õpilase käes on punased nelgid. Noormehed panevad need hauaplaatidele ühel, tütarlapsed teisel pool alleed. Õpetajad ja lastevanemad aga kannavad punastest nelkidest vanikut ning see asetatakse Tundmatu Madruse obeliski jalamile,» jutustas Galina Handrikova.

Üleelatud tseremoonia pidulikud hetked sunnivad mõtlema, fotod neist hetkedest kooli kroonikaraamatus püüavad kaua pilku. Niisama kui mõnede lastevanemate sõjaaegsed pildid klasside komsomolorganisatsioonide päevikutes. Lapsenäod täiskasvanute silmadega ajast, millal täiskasvanuks ei saadud mitte aastate ega kuude, vaid päevadega. Lapsed vaatavad oma isa ja ema lapsepõlvenägu ning küllap mõtlevad — kes ma olen? kelleks saan? kas elan õigesti? kuidas oleksin toiminud nende asemel?

Odessa 116. keskkool pälvis möödunud õppeaastal ÜLKNÜ Keskkomitee, Üleliidulise Ametiühingute Nõukogu ja ajalehe «Izvestija» aukirja sõjalis-patriootilise töö eest. Selle kooli direktor oli ALMAVÜ VII kongressi delegaat ning esines ettekandega, milliseid sõjalis-patriootilise kasvatustöö vorme kollektiiv on aukohal hoidnud ning kuidas nende abil õpilasi kasvatatud.

Väga populaarne on koolis laskering. Sellesse kuulub iga teine õpilane. Osavõtjaterohke on langevarjurite ring, auto- ja raadioring. Tütarlapsed huvituvad stenograafiast.

Traditsioonilised on lahingukuulsuse jätkajate kokkutulekud, mida korraldatakse 1948. aastast peale.

Kroonika jutustab sellest nõnda:

«Lahingukuulsuse jätkajate kokkutulekuid korraldatakse meie koolis tema ekstsisteerimise esimestest aastatest alates.

Kokkutulekul muutuvad klassid rühmadeks. On eraldi komandöride rühm, kelle ülesandeks on leida laagripaik ja



ette valmistada kokkutulek, süüdata igavesest tulest laagrilõke.

Meie käsutuses on sõjakoolist saadud lahingutehnika — tankid, soomustransporditööriidid jne. Sealsed õpetajad aitavad lisaks meie kooli pedagoogidele kõik «lahinguoperatsioonid» ette valmistada. Aitavad kinni pidada «vaenlase desandid», õpetavad sõjaväelasele vajalikku vastupidavust ja distsipliini.

Päeval korraldame spordivõistlusi, öösel äratab meid lahinguhäire.

See olevat mäng...

Meie võtame seda mängu tõsiselt, sest siin saame esimesed oskused kaitsta kodumaad.»

Kooli direktor lisas kokkusurutud kroonikaridadele mõne detaili, mis tehtud elustas, konkretiseeris ja täpsustas.

Kokkutulek peetakse Odessa fašistidest vabastamise aastapäeval. See toimub paigas, kus käisid aastate eest kõige ägedamad lahingud.

Ettevalmistavasse nn. komandöride rühma valitakse need, kes suvel töölaagris on olnud kõige tublimad. Nemad sõidavad kokkutulekupaika varem: panevad üles telgid, ehitavad köögi, valmistavad ette võistluspaigad.

Kokkutulekust osavõtjad kogunevad koolimajja kella kuueks, sõidavad sealt läbi varahommikuse linna, seisavad aualves Kuulsuse alleel ja Tundmatu Madruse obeliski juures, kust võtavad kaasa igavese tule.

Spordivõistlused on kindla suunitlusega — teatejooks välitelefoniga kasutamise, teatejooks laskmisega...

On Odessa vabastajate mälestusmiiting. Šefid sõjaväeosadest korraldavad saluudi. Kokkutulekust osavõtjad töötavad olla langenud kangelaste väärilised.

Järgnevad kaks ühise lõkke tundi, niisama palju und, siis aga häire ja sõjamäng.

Nagu paljudel teistel piltidel, nägin kokkutulekut meenutatavatel ikka ja jälle koos õpilastega hulganisti õpetajaid. Kui vahetuid osavõtjaid, sõpru ja kaaslasi.

«Romantika, alatiste otsingute ja püüdega ikka rohkem ja rohkem teada saada inimestest ja sündmustest kangelaslikel sõja-aastatel hoiab meid oma liikmete

hulgas klubi «Kodumaa»,» seisab sellesamas kroonikaraamatus.

Lahingukuulsuse jätkajate kokkutuleku traditsiooniga võrreldes on see klubi nooruke — loodi õpilaste eestvõttel ja kirjandusõpetaja Nadežda Matjušenko kaasabil alles 1971. aasta novembris.

Tänaseks on klubil üle 120 liikme. Tänu neile on nüüd olemas üsna üksikasjalikud andmed 35 võitleja kohta, kes langesid lahingutes Odessa eest ja kellest kaua aega teati vaid nime. Õpilased peavad meeles nende omakseid, õnnitlevad tähtpäevade puhul, huvituvad nende elust ja tegevusest ning rikastuvad kõige muu kõrval veel ühe vajaliku omaduse võrra — see on osavõtlik suhtumine, tähelepanelikkus kaasinimeste vastu.

Klubi liikmed peavad kirjavahetust kooliõpilastega kõigist kangelaslinnadest. Kaks korda aastas võimaldatakse šeffide ja kooli oma summadest kõige aktiivsematele liikmetele ekskursioone. Nõnda on parimad viibinud Kiievis, Brestis, Moskvas ja Leningradis.

Klubi auliikmed on J. Koševaja, S. Smirnov ja Lenini preemia laureaat V. Leskov.

«Me otsime võitlejaid, kelle sõjamehevaprusest kinnitavad kolm Kuulsuse ordenit. Oma klubi koosolekutel oleme mõne dega neist kohtunud, kuulanud nende sõjamälestusi ja söönud koos kuivikuid. See on otsekui kauge mälestus sõjapäevadest, mida meie näinud ja üle elanud pole», kirjutatakse klubist «Kodumaa» kooli kroonikas.

Kas pole tore, et õpilased on läinud just seda teed, mida pioneeri- ja komsomolitöös korduvalt soovitatud: andke võimalus mõista, et inimesed, kelle nimed on tuntud tuhandetele, olid kunagi niisamasugused vallatud, kannatamatud ja uudishimulikud õpilased nagu praegusedki. Lapsed peavad oskama ette kujutada nende edaspidist eluteed, nende unistusi ja püüdlusi, nende püsivust ja tahtejõudu oma eesmärkide realiseerimisel.

Meenutades oma isade ja vanaisade unustamatut võitlust vaenlasega, mõistavad õpilased, kelle ja mille heaks ning millise hinnaga sepistati võitu. See kii-



rendab nende vaimset kasvu ja ideelist karastumist.

Ei toonitata ju asjatult, et ainult teadmine — ma vastutan kõige eest — kujundab kodanikku. On tarvis, et lapsed endale täpselt aru annaksid — nende kätes on ühiskonna tulevik.

Galina Handrikova kollektiivis on tähtsal kohal töö. Töö annab oskuse ja kogemused, töö õpetab järjekindlust ja vastupidavust.

Kuigi õpilaste suvine töö öeldi Odessas suhteliselt vähe organiseeritud olevat, oli 116. keskkoolis seda ometi vajalikuks peetud ja korraldatud. Juba kaks suve järjest.

Aprillis vaadatakse välja laagripaik, kus kuu aega telkides elada. Lepitakse kokku majandiga tööde (põhiliselt viinamarjaväätide toestamine, maisi harvendamine ja söödajuurvilja rohimine) ning toitlustamise suhtes.

Enne kui töörühmad välja saadetakse, jaotatakse nende vahel ülesanded, määratakse kindlaks tööaeg, tutvustatakse rühmadevahelise võistluse tingimusi.

Ent ikka on olnud ootamatusi. Paljud õpilased lihtsalt ei kujuta ette maatöö raskust — nad pole seda kunagi teinud.

«Esimest korda elus nägime ja tundsiime, mis tähendab toestamine ja rohimine. Saime esimesed rakud pihkudesse. Käed ja seljad valutasid, päike «praadis» meid armutult ja näis, et vagudel lõppu ei olegi. Vähemalt veel seal mitte, kuhu jõudmiseks meie viimastest jõuvarudest näis piisavat.

Ent veidike puhkust aitas ja tööpäeva lõpul oli hea tunne puhtaid peediridu vaadata,» tunnistavad õpilased.

«Olid muidugi ka omad tööle virgutamise vahendid,» naeratas Galina Handrikova.

Igal õhtul tehti staabi koosolekul päevast kokkuvõtte — kelle töö tulemused olid kõige paremad. Ei arvestatud mitte ainult töö hulka, vaid ka kvaliteeti. Rühmale, kes viis päeva järjest ületas töönormi ja sai kvaliteedihindeks «väga hea», anti kvaliteedimärk. See kinnitati rühma telgile. Laagri juhtkond aga saatis kirjad vanemate töökohtadesse, et ka

seal teataks, kes teevad tööd teistest jõudsamalt ja paremini.

Šeffide abiga õnnestus viiele kõige tublimale kinkida nimeline käekell, parim rühm aga saata ekskursioonile Karjalasse.

Üldiselt eksisteerivad 116. keskkoolis õpilaste töörühmad aasta läbi — linna ettevõtete baasil.

Igal rühmal on oma vorm. Kogune takse kooli juurde ja sealt suundutakse ühiselt tööle.

Kooli juhtkonna abiga saatis komsomoliorganisatsioon 15 tublimat enda hulgast BAM-i ehitust vaatama.

«Need, kes sealt tagasi tulid, olid hoopis uued õpilased. Mis sellest, et enne ärasõitu olid nad meie pere kõige tublimad. Nad olid näinud millegi väga suure ja riiklikult vajaliku algust. Nad olid ise seal kolm päeva töötanud. Muidugi tingimustes, mis ei anna võrrelda ei kolhoosi ega ettevõtte omadega. Nad tõid BAM-ilt kaasa entusiasmi ja romantikaigatsuse. Nad rääkisid pärast koolipäeva lõppu viis tundi, mis nad mõtlevad ja kavatsevad, et BAM-i ehitus iga meie õpilast huvitaks ja tegutsema kutsuks ning mul oli heameel nende plaane kuulata, lasta endale seletada, aidata täpsustada meie võimalusi.»

116. keskkoolis hakati kõigepealt mõtlema BAM-i koolihoonele ja selle tulevastele kasvandikele.

Õpilased kohustusid oma tööga teenitud raha eest ostma tolele praegu alles kavandatavale koolile 1000-kõitelise raamatukogu, valmistama tabeleid ja herbaariume, koostama albumeid, koguma kokku ja korrektselt vormistama aasta jooksul parimaks tunnistatud referaadid, olgu need siis seotud mõne konkreetse teemaga õppetunnis või kajastagu ühiskondlik-poliitilisi sündmusi, millest oma koolikaaslastele on esinetud.

Igatahes on kutsunud külaskäik BAM-i ehitusele kollektiivis esile võistlusvaimu, mille sarnast pole kaua nähtud. Klasside komsomoliorganisatsioonid asusid omavahel selle nimel võistlema, võistlema hakkasid ka klassijuhatajad. Oma tubliduse tõestamiseks anti aega kolm õppeveerandit: kevadisel koolivaheajal sõi-



dab BAM-ile uus grupp parima klassi parimaid kommunistlikke noori koos oma klassijuhatajaga.

Odesa 116. keskkoolis kõneldakse oma komsomoliorganisatsioonist uhkusega, sest sellesse organisatsiooni kuulub peaaegu kogu koolipere. Komsomoliorganisatsiooni üldkoosoleku tarvis üüritakse tavaliselt teatri või kultuurimaja saal. Selleks valmistatakse vähemalt kuu aega. Pärast teema väljakuulutamist korraldatakse tavaliselt küsitlus, et ettekandeks konkreetset ja objektiivset materjali saada, aga ka sellepärast, et õpilasi arutatava probleemi üle sügavamalt mõtlema panna. Arvamustest, mida ettekandes ei kasutata, mille teatavakstege mist aga ometi tarvilikuks peetakse, antakse välja seinaleht.

Ettekandeid koostama on õpitud aegamisi ja suure vaevaga, aga nüüd olevat komsomolikomitee liikmetel see kunst käes, kuidas üldkoosoleku ettekandes kahekümne minutiga (ja mitte kauem!) kõik oluline ära öelda.

Iga klass on ettenähtud päevakorrast lähtudes ette valmistanud oma teema või probleemi. Seepärast tekib enamasti alati elav järjekord sõnavõttudeks ja koosoleku juhataja repliiki «lõpetada sõnavõttud tänase päeva jooksul» ei võetavat teravmeelsusena — peaaegu alati on nii mõnigi õpilane pidanud oma arvamuseavaldusest ajapuudusel loobuma.

Pärast üldkoosolekut jääb tööle pressikeskus, kelle mureks on koosoleku materjalid järgmiseks koolipäevaks seinalehes avaldada.

Sageli jätkub päevakorra arutamine siis kirjalikult. Seinalehes on jätetud ruumi oma arvamuste avaldamiseks kõigile soovijaile ning seda võimalust kasutatakse agarasti.

Päevil, millal mina 116. keskkoolis viibisin, valmistati parajasti ette komsomoliorganisatsiooni üldkoosolekut «Mis vaevab sinu kui kommunistliku noore südant». Ühel pärastlõunal mõtestati seda probleemi lahti koos komsomolikomitee liikmetega, järgmisel — klassijuhatajate ja aineõpetajatega.

«Ettevalmistajate hulgas on alati ka kaks õpetajat — nemad aitavad luua konfliktsituatsioone, leida esitatud arvamuste hulgast kollektiivi jaoks kõige vajakumaid.

Meie üldkoosolekuil on arutatud puht koolielu probleeme («Missugune on meie 116.»), aga oleme neidki vaadanud laiemalt, meie eneste ja kaasinimeste tuleviku seisukohalt («Olen Nõukogude Liidu kodanik», «Mina ja minu kool 25 aasta pärast»). Oleme koolimajas püüdnud luua huvi arutatava vastu plakatite, fotode ja välklehtedega, korraldanud kohtumisi inimestega, kelle mõtted ja seisukohad pakuvad huvi, sunnivad edasi mõtlema, oma arvamuseni jõudma. Kõike seda oleme silmas pidanud; kasvatades kodanikutunnet ja avardades mõistet — kodumaa.»

Kodanikutunde kasvatamine ei ole juhuslike, olgugi efektsete ürituste rida. See on terviklik süsteem. Iga õpilane peab tundma end osalisena mitte ainult nendes sündmustes, mis kulgevad tema ümber, tema koolis või kodus. Ta tundku end osalisena ka kõiges selles, mis toimub meie riigi elus.

Ometi on väga oluline, et kodanikutunne leiaks konkreetseid avaldumisvõimalusi igapäevases koolielus.

Odessalased on neid leidnud.

Õppida on neilt mõndagi.



# ÜKS VÕIMALUS AINETUNNI KASVATUSLIKU ASPEKTI MÄÄRATLEMISEKS

## VIIVE RUUS

Kuigi ainetunni kasvatuslike funktsioonide olemasolu ja nende tähtsus on meie pedagoogilises praktikas ning pedagoogikateaduses väljaspool kahtlust, ei ole selles, milles konkreetselt seisneb ainetunni kasvatuslik aspekt, kaugeltki jäägitut üksmeelt. Õpetajatega vesteldes selgub, et on neid, kes praktiliselt samastavad ainetunni hariduslikud ning kasvatuslikud funktsioonid, väites, et kui õpilased on kindlalt omandanud ainetunni pakutavad teadmised, siis tähendabki see samaaegselt ainetunni kasvatusliku funktsiooni täitmist. Teised küll eristavad ainetunni hariduslikke ja kasvatuslikke funktsioone, kuid ei suuda kasvatuslikke funktsioone viia mingi üldmõiste, «üldnimetaja» alla, mis võimaldaks avada kasvatusliku aspekti olemuse, vaid määratlevad ainetunni kasvatuslikke eesmärke mingite ülesannete loetelu kaudu (sealjuures aga pole selge, millal võiks loetelu pidada täielikuks või ligikaudu täielikuks). Alljärgnevalt selgub, et ka pedagoogikateaduses pole ainetunni kasvatusliku aspekti ühest mõistmist, mistõttu eelnimetatud lahknevaid arusaamu tegelikult koolitöös võib ja tõenäoliselt tulebki suures osas seletada küsimuse teoreetilise läbitöötamusega.

Pedagoogiline tegevus on üks inimtegevuse liike, seepärast tuleb teda eristada teistest inimtegevuse liikidest, s. t. kirjeldada tema olemuslikke tunnusoone mingite üldisemate mõistete abil, mis on iseloomulikud inimtegevusele üldse, sealjuures avades nende üldiste kategooriate konkreetse sisu. Kasvatustöö ainetunnis oleks aga pedagoogilise tegevuse üks alaliike. Näib, et selliseks kõige üldisemaks mõisteks, mis eristab üht inimtegevust teisest, on tegevuse konkreetne **eesmärk** (ja muidugi sellele vastavad konkreetsed vahendid ning resultaadid, seega aga on lähtemõisteks just eesmärk).\*

Püüame anda ülevaate sellest, mida mõistetakse nõukogude pedagoogikas ainetunni kasvatusliku eesmärgi all. Analüüsime nõukogude pedagoogilist kirjandust, mis käsitleb spetsiaalselt ainetundi, eeldusel, et üldteoste läbivaatamine, kus ainetunnile on pühendatud vaid peatükk või paragrahv, ei tohiks pilti oluliselt muuta. Kirjandus hõlmab ajavahemiku aastatest 1950—1974 (vt. kirjanduse nimistus 8; 11; 14; 13; 17; 12; 22; 23; 31; 30; 5; 29; 21; 20; 35; 37; 33; 28; 34; 25; 24).

Et väga paljudes vaadeldud teostes ainetunni kasvatusliku eesmärgi definitsioon puudub, ei osutunud võimalikuks määratlusi kõrvutada ja neid siis analüüsida. Seepärast olime sunnitud tekstis esinevad kasvatuslikud eesmärgid registreerima (sagedusarve konkreetsetes teoses ei arvestata). Esitatud tabel on koostatud sel alusel, et sõnad, mille tähendus on identne, väljenduslik plaan aga mitte, on viidud ühe näitaja alla. Lähedase tähendusega sõnu pole koondatud, sest siin võib tegemist olla terminitega, mis põhinevad erinevatel teoreetilistel kontseptsioonidel (võrdle näiteks *kommunistlikud veendumused ja kommunistlik teadvus*). Kui oli tegemist sõnaühendiga, mis sisaldas endas sisu-

\* Tundub, et **tegevuse** mõiste on praktiliselt läbi töötamata sotsioloogilisel ja suurelt osalt ka filosoofilisel tasandil (näiteks puudub **tegevus** eri märksõnana filosoofilises entsüklopeedias — «Философская энциклопедия»), kuigi see on nõukogude psühholoogiateaduste baaskategooria. See aga toob kaasa teatavad raskused tegevuse mõiste interpreteerimisel ka psühholoogias, sest pole võimalik kõrvutada tegevuse psühholoogilisi ja sotsioloogilisi koordinaate.



Teos	Teaduslik-kommunistlik maailmavaade	Initsiatiiv (õpilasepoolne)	Aktiivsus	Kommunistlikud veendumused	Iseseisvus	Teadlikkus	Tahtejõulisus	Huvi teadmiste vastu	Igakülgne areng	Kommunistlik käitumine	Kommunistlik moraal	Kommunistlik töösesuhtumine	Kommunistlik suhtumine ühiskondlikusse omandisse	Printsiipiaalsus	Kommunistlik teadvus	Eneeskriitilisus	Ustavus Kommunistlikule Parteile
1 (8)	5	—	—	5	—	8	5	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—
2 (11)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	25	25	—	—	—	—	—	—
3 (14)	69	—	—	—	—	68	—	68	68	—	68	—	—	68	—	—	68
4 (13)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5 (17)	81	—	—	—	—	—	—	—	81	—	—	—	—	—	—	—	—
6 (12)	5	—	5	—	—	5	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—
7 (22)	—	—	3	—	78	3	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—
8 (23)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	14	—	—	—	—	14	—	—
9 (31)	8	—	—	8	8	8	8	8	—	8	—	—	—	8	—	8	—
10 (30)	7	—	—	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11 (5)	—	—	38	—	38	—	—	9	—	—	—	8	8	—	—	—	—
12 (29)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13 (21)	—	—	—	141	—	—	—	144	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14 (20)	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15 (35)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16 (37)	27	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27	—	—	—	—	—
17 (33)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
18 (28)	5	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
19 (34)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
20 (25)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21 (24)	—	22	22	—	22	—	—	22	—	—	22	—	—	—	—	—	—

\* Umarsulgudes number viitab täielikule pealkirjale kirjanduse nimistus. Teosed on antud kronoloogilises järjekorras. Number tabeli lahtris viitab teose leheküljele, kus antud kasvatuslik eesmärk esineb.

liselt kaht või rohkemat tunnust (näiteks *aktiivne kommunistlik*), siis see lahutati (antud juhul näiteks 1. *kommunistlik*; 2. *aktiivsus*). Mõningate teoste puhul (näit. 31) ei ole loetletu ammendav, kuna teos-ride vahelt võis välja lugeda veelgi aine-tunni kasvatuslikke eesmärke.

Toome välja teoste ja tabeli analüüsimi-sest tulenevad tähtsamad järeldused.

1. Kahekümne ühest teosest kuues ( $\approx 29\%$ ) pole kasvatuslikku eesmärki üldse märgitud (13; 29; 35; 33; 34; 25). Kui mõningail juh-tudel tingib selle teoses käsitletavate üksik-küsimuste teadlik piiritlemine (33; 34; ka 29), siis teistel juhtudel nõuaks nii teose üles-ehitus kui ka adressaat tingimata kasvatus-like eesmärkide sõnaselget esitamist.

2. Ainetunni kasvatuslike eesmärkide suhtes

puudub üksmeelne seisukoht (pole ühtki ees-märki, mis esineks vähemalt poolteski teos-tes).

3. Kasvatuslike eesmärkide sõnastamisel ollakse ebajärjekindel: vastavas peatükis antakse mingi üks tunnuste loetelu, konkre-etse käsitluse korral aga terminoloogia muutub (vt. näiteks 14).

4. Mitmetes teostes on kasvatuslik eesmärk küll sõnastatud, kuid teose süsteemis see ei kajastu: ainetunni efektiivsuse kriteeriumi-deks on teadmised, oskused, vilumused, mis, nagu üldiselt teada, on ainetunni **haridusliku funktsiooni** tagamise kriteeriumid. Kui aga haridusliku ja kasvatusliku funktsiooni täit-mist kontrollitakse ühtede ja samade kritee-riumidega, sealjuures selgitamata, kas tule-vad arvesse mingidki erinevused, on loogi-



Sihikindlus	Sügavad esteetilised tunded	Nõukogude patriotism	Ausus	Kohusetunne	Südametunnistus	Mehisus	Täpsus	Teadlik distsipliin	Kommunismiehitaja, kommunist	Valmisolek praktiliseks tegevuseks	Kodanikuomadused	Hoolsus	Organisaatori vilumus	Kommunistlik ideoloogia	Isikuse positiivsed omadused	Emotsionaalne suhtumine
—	—	5	—	—	—	—	—	5	—	—	—	5	5	—	—	—
68	—	—	—	—	—	68	—	68	69	—	—	—	—	68	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	81	—	—	—	—	—	—
—	—	5	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—
—	8	8	8	8	8	8	8	8	—	—	—	—	—	—	8	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7
—	—	—	—	—	—	—	—	—	27	—	27	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	22	—	—	—	—	—	—	—

line järeltada, et autorid tegelikult samastavad kasvatuslikud ning hariduslikud eesmärgid või eeldavad, et ühe eesmärgi täitmine toob iseenesest kaasa ka teise saavutamise (vt. näit. 17; 22; 23; 24; 20).

5. Valdavalt on ainetunni kasvatuslik eesmärk antud kui soovitud **lõppresultaat**, mis peaks olema kogu üldhariduskooli ainetundide tulemuseks *summa summarum*. Puudub eesmärkide diferentseerimine vanuseti (klas-siti) ja aineti (kuigi konkreetsete õppeainete käsitlustes võib vastavate õppeainete kasvatulike eesmärkide kohta rohkem materjali leida). Ja veel.

6. Et eesmärgi kirjeldamine oluliste tun-nuste kaudu toimub valdavalt sõnade abil, mille **terminoloogiline** tähendus on ava-mata, siis on arusaamatu, kuidas hinnata kasvatustöö tegelike resultaatide vastavust ees-märkidele a) teatud etappide järel ja b) lõpp-kokkuvõttes.

Tuleb märkida, et viimasel ajal on meie pedagoogilises kirjanduses märgata suurenevahulolematust seoses kasvatuslike ees-märkide käsitlusega, kusjuures autorid märgivad enamasti — ja täiesti põhjendatult! —, et see on suuresti tingitud probleemi äärmi-sest komplitseeritusest teoreetilises mõttes. Näiteks: «Kui didaktikas ei ole veel küllal-dasi teaduslikke teadmisi õpetuse eesmärkide täpseks määratlemiseks... siis kasvatusteoo-rias on eesmärkidel tihtipeale üldiste kõlbe-liste normide ja printsiipide globaalne ise-loom, ilma et arvestataks vanust ja lapse kõlbelise kasvatatuse taset.» (27, lk. 14.)

Esitame ühe võimaliku seletuse selle kohta, milles võiks näha ainetunni kasvatusliku külje olemust — ehkki see pole ainuvõimalik ega hoopiski mitte ainukehtiv. Ühtlasi näi-tame, et esitatav kontseptsioon pole vastu-olus nõukogude pedagoogika seisukohtadega ainetunni kasvatulike funktsioonide kohta, ta vaid opereerib üldisemate mõistetega. Vi-



mane asjaolu toob kaasa teatava suurema üldistatuse, mistõttu sellega sõandamegi tulla pedagoogilise avalikkuse ette.

Kooskõlas eespool öelduga tuleb meil lähendada ainetunni kasvatuslikest **eesmärkidest**. Et pedagoogilise tegevuse funktsioneerimistandardiks on kõigepealt ühiskond, tuleb ainetunni kasvatuslikele eesmärkidele anda esmalt sotsioloogiline interpretatsioon.

«Marksistliku sotsioloogia seisukohalt vaadatuna rahuldab haridus ühiskondlikku vajadust kindlustada järjepidevus ühiskondliku tootmise ja kultuuri arengus. See on üks mehhanisme, mis taastoodab ühiskondlike suhteid tervikuna ja selle tootlike jõude eraldi võetuna, kuna inimene on ühiskonna tootlike jõudude tähtsaim element» (15, lk. 5).

«...haridus on samaaegselt ka «sotsiaalse dünaamika» faktor. ...haridus ei ole taandatav ainult inimkogemuse, teadmiste, käitumisvormide omandamisele, vaid on tegevuse spetsiifiline vorm, mis avaldab mõju ühiskondlike suhete muutumisele...» (15, lk. 6).

Autor on öelduga silmas pidanud nimelt üldharidust kui sotsiaalset institutsiooni, seega üldhariduskooli. Imne on, et oma teist funktsiooni — olla sotsiaalse dünaamika faktor — suudab haridus (üldhariduskool) täita vaid esimese funktsiooni baasil, nimelt siis, kui ta garanteerib inimkonna kogemuse edasiandmise mingis olulises osas, mistõttu võiksime hariduse esimest funktsiooni pidada tema primaarseks, s. o. põhifunktsiooniks. Põhifunktsiooni täitmist võime pidada üldhariduskooli **põhieesmärgiks**.

Nõukogude pedagoogilises kirjanduses rõhutatakse, et üldhariduskooli kui vastava sotsiaalse institutsiooni põhifunktsioonide täitmine toimub ainetunnis, seega on üldhariduskooli tähtsaim eesmärk ühtlasi ainetunni põhieesmärk.

Eeldusel, et ainetunni põhieesmärgiks on inimkonna kogemuse (kultuuri) edasiandmine uuele põlvkonnale ning et ainetunni põhieesmärk jaguneb hariduslikuks ja kasvatuslikuks, on loogiline, et ka eelnenud põlvkondade kogemus peab teatud mõttes liigituma (vähemalt) kaheks suureks sfääriks, millest ühel on domineerivalt hariduslik, teisel aga kasvatuslik funktsioon.

Kultuuriline kogemus sisaldab **objektiiv-**

**seid tõdesid** nii looduse kui ka ühiskonna kohta, mida inimkond oma tunnetustegevuses on avastanud: seadusi, fakte jne., ja on ilmne, et ükski järgnev põlvkond ei saaks ühiskonna tegevaks ja seda edasiviivaks jõuks, kui ta ei ole omandanud teatava osa eelnenud põlvkondade poolt avastatud tõdest.

«Väites, et tõde on objektiivne, peame me seejuures silmas järgmist: igale tõesele otsustusele vastab reaalsus, mis eksisteerib sõltumatult otsustusest ja isikust, kes antud otsustust väljendab» (16, lk. 101). «Tõde on kaheleheline suhe, suhe otsustuse ja reaalsuse vahel, mis moodustab selle otsustuse sisu.» (16, lk. 99.) «Teaduslik lähenemine nähtustele on puhtobjektiivne ses mõttes, et objekti uuritakse lahus tema suhtest subjektiga, seda tunnetava inimesega.» (32, lk. 10.)

Kogu teaduse ajalugu on sisuliselt võitlus objektiivse tõe eest, pidev lähenemine sellele. Koolis aga antakse objektiivseid tõdesid uuele põlvkonnale edasi nn. teaduste alustena.

Inimkonna ajalooga võrreldes on teadus suhteliselt uus nähtus. Palju vanem lähenemine ümbritsevale reaalsusele on selline, kus tunnetav subjekt oma eesmärkide, vajaduste, huvidega ei ole lahutatud objektist (võrdle tsiteerituga: 32, lk. 10); ei ole talle sel määral vastandunud, et me võiksime subjektist abstraheeruda. Sellisel juhul ei ole otsustus sõltumatu selle autorist: mis on õige ühe subjekti suhtes, võib olla vale teise suhtes, seega muutub «tõde» seoses subjekti muutumisega. «Inimeste lähenemisel neid ümbritsevatele loodusnähtustele ja ühiskondlikule elule tuleb eristada kaht lahutamatu seotud külge — teoreetilist ja praktilist: nähtuse uurimist, nagu see eksisteerib isendas, ja praktilist suhtumist sellesse.» (32, lk. 6.)

Viimane suhe on väljendatav väärtuse mõiste abil. «Väärtuse mõistet võime kõige üldisemal kujul määratleda järgmiselt: väärtused või hüved on need looduse ja ühiskonna nähtused (või nähtuste küljed, omadused), mis on teatud ajaloolise klassi esindajatele vajalikud kui tegelikkus, eesmärk või ideaal.» (32, lk. 7.) Väärtused on alati subjekti ja objekti vastastikuse suhte väljenduseks» (7, lk. 343); seega: «Väärtuseline lähenemine ei saa abstraheeruda inime-



sest. Lähtub ju see lähenemine inimese vajadustest ja huvidest, mis on tema hinnangute aluseks.» (32, lk. 10.)

Nimetatud kaks suhet reaalsusega — väärtuseline (aksioloogiline) ja selline, mille eesmärgiks või resultaadiks on objektiivne tõde (gnoseoloogiline), on inimese kui liigi kaks fundamentaalset suhet maailmaga. Objektiivse vaatenurga saavutamine võimaldas inimesel tõusta kõrgemale otseste vajaduste, huvide, soovide jne. tasandilt, avades tunnetuse ees uusi võimalusi, mille parimaks tõenduseks on teaduse saavutused. Seepärast on arusaadav filosoofide, eelkõige nõukogude filosoofide suur tähelepanu objektiivse tõe ja selle saavutamise teede analüüsimisele, mistõttu aksioloogia on ka nüüdisaegses marksistlikus filosoofias (ning sotsioloogias) suhteliselt hiline nähtus, kuigi rõhutatakse aksioloogilise problemaatika uurimise vajalikkust marksistliku filosoofia mõistete süsteemis (4, lk. 30).

Tuleb rõhutada, et nn. objektiivne tunnetusviis ei ole lõppkokkuvõttes midagi kõrgemat kui inimese aksioloogiline suhe maailmaga. Vastupidi, tõde ise on inimese jaoks väärtus, sest tõde toob endaga kaasa hüve (vajaduste rahuldamise). Kui seda ei oleks, poleks tõe probleemi meie jaoks olemaski (6, lk. 19).

Väärtusi (nagu objektiivseid tõdesidki) ei loo, ei tööta välja iga põlvkond uuesti, vaid suur osa neist pärandatakse kultuurilise kogemusena edasi põlvest põlve. Et kool on sotsiaalne institutsioon ühiskondliku kogemuse edasiandmiseks, mille tähtsaimaks organisatsiooniliseks vormiks on ainetund, tähendab see, et ainetunnis antakse edasi mitte ainult objektiivseid tõdesid, vaid ka väärtusi.\*

Tuleb tähelepanu juhtida sellele, et me kasutame siinkohal sõna **väärtus** võimalikult laias tähenduses, hõlmates selle sõnaga ka **normid** kui ettekirjutused, preskriptsioonid. Märksõna **aksioloogia** all ühendab «Filosoofi-

\* Tuleb märkida, et objektiivsed tõed koolisüsteemis omandavad väärtuse funktsiooni: ühiskond, klassiühiskonnas eeskätt valitsev klass, **hindab** ka objektiivseid tõdesid oma vajaduste, huvide, eesmärkide seisukohalt ja teeb nende hulgast valiku haridussüsteemi tarvis. Seejuures eeldatakse, et väljavalitud tõed astuksid ka kasvatatavate jaoks **väärtuse** rolli.

line entsüklopeedia» väärtuste mõistetega ka normid (4, lk. 30), sama teeb ka V. Tugari-nov: «Marksistlik filosoofia, kujutades endast teaduslike teadmiste tervikut ja seostades teooriat tihedalt praktilise eluga, lülitab endasse ka normatiivse, väärtuselise funktsiooni, õpetab inimesi, kuidas elada, aitab teaduslikult hinnata ja juhtida elu- ja kultuurinähtusi (32, lk. 10; meie sõrendus — V. R.). Kuigi normide ja väärtuste loogiline vahekord pole praegusajal veel kaugeltki selge (9, lk. 104), leiab A. Ivin siiski, et «...normide loogika sisaldub absoluutsete hinnangute loogikas, mis on täiendatud kohuse määratlusega hea ja kurja terminites.» (10, lk. 213; 9, lk. 104.) (Juhime tähelepanu, et hinnangud on lausungid väärtustest — vt. 10, lk. 12 a—13.)

Väärtused ja normid on **sotsiaalse teadvuse tasandi** fenomenid; «...objekti väärtus ei sõltu kellegi eelistustest ega isegi mitte organismi individuaalsetest iseärasustest, vaid sotsiaalse arengu seadustest, ja **ses mõttes** kuulub objektile objektiivselt.» (7, lk. 343.) Seetõttu kuulub väärtuse (ja normi) mõiste esmajoones filosoofiliste ja sotsioloogiliste, mitte aga psühholoogiliste mõistete süsteemi (vt. ka 36, lk. 6 ja 7).

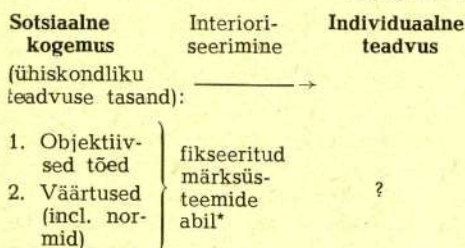
Lugemise hõlbustamiseks teeme seniõeldust lühikese kokkuvõtte. 1. Ainetunni põhifunktsiooniks (seega ka põhieesmärgiks) on inimkonna kogemuse edasiandmine mingis olulises osas. 2. Inimkonna kogemuses võime eristada objektiivseid tõdesid ja väärtusi (täpsemalt — väärtusotsustusi ehk hinnanguid; miks, sellest tuleb juttu hiljem). 3. Väärtuste mõistes sisaldub meie käsitluses ka norm. 4. Väärtused (incl. normid) on sotsiaalse (ühiskondliku) teadvuse fenomenid.

Oleme käesolevas käsitluses kohanud mitu korda sõnaühendit **kogemuse edasiandmine**, kusjuures viimase sõna tähendus terminoloogilises mõttes on avamata. Tegelikult tähendab see, et kogemus on kasvatatava ees algul kui midagi välist, interpersonaalset, mis alles peab saama tema isiksuse psüühilise struktuuri koostisosaks. Ühiskondliku teadvuse elementide üleminekut individuaalse teadvuse elementideks seletab teatav psühholoogiline mehhanism — **interioriseerimine**. «Interioriseerimiseks nimetatakse... üleminekut, mille tulemusena oma võrmilt välised protsessid väliste esemelite objektidega muutu-



vad protsessideks, mis toimuvad vaimses plaanis, teadvuse plaanis.» (19, lk. 102.) Siinkohal peame märkima, et: «Informatsioon, mis on kogutud inimeste poolt (s. t. ühiskondlik kogemus, — V. R.), fikseeritakse, säilitatakse ja antakse edasi põlvest põlve märkide abil» (26, lk. 11). Sellisteks märkideks (täpsemalt — märksüsteemideks) on eelkõige loomuliku keele märgid ja sellel baseeruvad mitmesugused nn. sekundaarsed märksüsteemid (näiteks kaardid, graafikud, diagrammid, keemia ning matemaatika sümboolid jne.), kusjuures märgi funktsiooni, sõltuvalt situatsioonist, võivad tegelikult omandada mis tahes materiaalsed (meeleliselt tajutavad) esemed. Et kogemuse edasiandmine ilma märkide vahendusest põlvest põlve pole võimalik (me ei saa teise inimese mõtteid üle kanda vahetult, teadvusest teadvusse), siis peame järelutama, on «välised esemelised objektid, antud juhul märgilised (näit. sõnad, laused, tekstid jne.). Seega oleme jõudnud järgmise skeemi.

Skeem 1.



Küsimärk skeemi parempoolses osas tähendab, et esialgu jätame lahtiseks, milliste mõistete abil saab kirjeldada sotsiaalse kogemuse interioriseerimise resultaati. Selge, et vastust tuleb otsida psühholoogiateadustest, täpsemalt — sotsiaalpsühholoogiast: kuna on tegemist sotsiaalse sisu üleminekuga individaalsesse teadvusse, nimelt kahesuguste parameetrite — isiksuslike ja üleisiksuslike (intra- ja interpersonaalsete) — uurimisega nende vastastikusel tingituses, tähendab see sotsiaalpsühholoogilist problemaatikat (36).

Püüame eeltoodud skeemi aluseks võttes analüüsida kasvatuses eesmärke tabelis 1. Kahjuks, nagu juba eespool ütlesime, on nimetatud mõistete sisu, nende terminoloogiline

\* Sellega ongi seletatav, et väärtuste asemel on õigem rääkida väärtusotsustustest, s. t. hinnangutest.

tähendus avamata, mistõttu tuleb interpreteerimisel olla võimalikult ettevaatlik. Seetõttu püüame kokku võtta ainult kõige üldisemad tendentsid, pööramata tähelepanu üksikasjadele.

1. Umbes pooltel juhtudel on kasvatuses eesmärke kirjeldatud individaalse teadvuse tasandil, kusjuures interioriseerituse kriteeriumiks on põhiliselt järgmised näitajad: maailmavaade, veendumused, suhtumine, emotsioonid. Seega on ainetunni kasvatuslik külg eristatud — vähemalt neil juhtudel — õpetuslikust, mille kriteeriumiks on teatavasti teadmised, oskused, vilumused.

Tuleb veel tähelepanu pöörata sellele, et kõik nimetatud näitajad on psüühilise struktuuri elemendid (või, teiste sõnadega, käitumise **sisemised** regulaatorid), ainult kaks korda hindavad vaadeldud pedagoogikateadlased kasvatuses efektiivsust välise käitumise alusel.

2. Nimetatud interioriseerituse näitajail on olemas konkreetne sisu, objekt, millele see on suunatud: suhtutakse **millessegi**, ollakse veendunud **milleski**. Põhiliseks sisuks on kommunismiideaalid, kusjuures osa autoreid eraldab neist mingi konkreetse allosa: kommunistliku kõlbluse või töö ideaalid jne.

3. Kui interpreteerimata jätta «üldised kõlblised printsiibid» (näit. südametunnistus), mille sisu tulnuks autoreil kommunistliku kasvatuses seisukohalt vaadatuna tingimata avada, ja veel mõned, mida ei oska liigitada, jääb üle üks tunnuste grupp, mis on seostatav isiksuse aktiivsuse faktoriga: *aktiivsus, iseseisvus, tahtejõulisus, sihikindlus* jt.

Nn. aktiivsuse näitajate puhul peaks olema selge, et aktiivsus peab olema suunatud mingile kindlale sisulisele eesmärgile ja seetõttu saab see olla vaid **alleesmärk**, kuigi väga tähtis alleesmärk.

Mis puutub veendumustesse, suhtumisesse, maailmavaatesse, siis neil kõigil on oma **sisu**, mis kasvatuses seisukohalt vaadatuna on algselt sotsiaalse teadvuse (kogemuse) elemendid.

See sisu on oma iseloomult **väärtuseline**.

Tõepoolest, minnes tagasi väärtuse definitioonide juurde — (kordame siinkohal V. Tugarinovi definitiooni: «...väärtused või hüved on need looduse ja ühiskonna nähtused...», mis on teatud ajaloolise klassi esindajatele vajalikud kui tegelikkus, eesmärk



või ideaal»), võime veenduda, et mõiste *kommunism* ja sellega seostuvad mõisted, mille abil ongi enamik vaadeldud pedagoogikateadlasi kirjeldanud kasvatusliku eesmärgi **sisu** ainetunnis, eeldab, et see ei oleks ainult teoreetilise lähenemise objektiks, vaid inimeste **praktilise tegevuse eesmärgiks**, seega nende positiivse hinnangu objektiks. See aga tähendab, et kaheliikmelise suhte asemel «otsustus — reaalsus» (vrd. lk. 196 toodud tsitaadiga 16, lk. 99), on tegemist kolmeliikmelise suhtega: «inimesed (subjekt) — otsustus — reaalsus» — seega väärtusega.

Et tegelikult on ainetunni kasvatuslikke eesmärgi kirjeldanud autorid näinud kommunismis väärtust, tõendab kaudsest ka see, et nad on interioriseerituse kriteeriumina vaadeldud mitte pelka teadmist, vaid (hinnangulis-emotsionaalset) suhtumist kommunismisse.

Oleme jõudnud niikaugemale, et võime anda ainetunni kasvatuslikule aspektile määratluse. Teeme seda, vastavalt eespoolsetele põhjendustele, eesmärgi kaudu.

Ainetunni kasvatuslikuks põhieesmärgiks on sotsiaalse kogemuse väärtuselise osa (kaasa arvatud normid) edasiandmine uuele põlvkonnale (selle interioriseerimine uue põlvkonna poolt).

See protsess saab ainetunnis toimuda vaid märkide vahendusel, kujutades endast seega suhtlemist.

Toodud määratlus ei ole vasturääkiv nõukogude pedagoogikas kehtivate seisukohtadega, vastupidi, toetub neile, kuid on antud taotlusega teatavale suuremale abstraheritu-sele.

Juhime tähelepanu väärtuste mõningaile aspektidele, mis on pedagoogika seisukohalt olulised.

1. Väärtuste aluseks on inimestevahelised suhted tootmissfääris kui ühiskondliku olemise materiaalne baas. Kuna väärtustes väljenduvad eri klasside erinevad vajadused, eesmärgid, huvid, on väärtussüsteemil klassi-ühiskonnas klassiiseloome, kusjuures antagonistlike klasside väärtussüsteemid on vastandlikud neis sfäärides, mis kõige rohkem on seotud klassihuvide ja klassivõitlusega.

«...kuid ärge vaelege meiega, mõõtes kodanliku omandi kaotamist oma kodanlike kujutlustega vabadusest, haridusest, õigusest jne. Teie ideed ise on kodanlike tootmis- ja

omandussuhete saadused, samuti nagu teie õiguski on ainult teie klassi tahe, mis on ülendatud seaduseks, tahe, mille sisu on määratud teie klassi materiaalsete elutingimustega,» kirjutavad K. Marx ja F. Engels «Kommunistliku partei manifestis». (1, lk. 32.) Vabastades ennast, vabastab proletariaat lõppkokkuvõttes inimkonna, seega on tema klassiväärtused lõppkokkuvõttes ja perspektiivis üldinimlikud väärtused. (32, lk. 20.)

2. Väärtussüsteemidel on ajalooline iseloom. «...inimeste elutingimustega, nende ühiskondlike sidemetega, nende ühiskondliku olemisega muutuvad ka nende kujutlused, vaated ja mõisted, muutub... nende teadvus» (1, lk. 33). Seega on ka väärtused kui ühiskondliku teadvuse element ajas muutuv nähtus.

3. Ühiskonna väärtused moodustavad süsteemi: on tähtsaimad, juhtivad väärtused, nende allväärtused, allväärtuste allväärtused jne. Meie ühiskonna kõrgeimaks väärtuseks on kommunism. «Kommunismi ajal on kõigil inimestel võrdne seisund ühiskonnas, ühesugused suhted tootmisvahenditega ning võrdsed töö ja jaotuse tingimused ja nad võtavad aktiivselt osa ühiskonna juhtimisest. Ühiskondlike ja isiklike huvide ühtsuse alusel pääseb võidule isiksuse ja ühiskonna harmooniline vahekord.» (2, lk. 59.)

«Kommunismi ülesehitamine NSV Liidus saab inimkonna suurimaks võiduks kogu tema pika ajaloo jooksul,» kirjutatakse NLKP programmis (2, lk. 129).

4. Väärtuste ja teadmiste vahel pole ületamatut vaheseina ei ühiskondliku ega individuaalse teadvuse tasandil. (Vastupidist väita tähendaks nõustuda nende positivistidega, kes on eitanud võimalust tuletada «nõutav» «olemasolevast.»)\* Mõningaid tõendeid on kerge leida: igal väärtusel on sisu (igal hinnangul on objekt — see, mida hinnatakse), mis eeldab vähemalt teatavat teadmiste miinimumi selle hindamisele kuuluva objekti ja tema tunnuste kohta, vastasel korral poleks antud objekti eristamine teistest võimalik. Kommunismi kui väärtuse aluseks on marksistlik-leninlik **teooria ajaloo objektiivsetest seaduspärasustest**, ja just seepärast on ta

\* Tõsi küll, tänapäeva loogika ei oska seletada, kuidas toimub üleminek faktiliselt teadmisele väärtusele. (10, lk. 113).



meie jaoks kõrgeim väärtus, ühtlasi meie praktilise, igapäevase tegevuse kõrgeim eesmärk.

Siinjuures võib tekkida järgmine küsimus: kas sotsiaalse kogemuse liigendamine kaheks tinglikuks allfääriks — nn. objektiivseteks tõdedeks ja väärtusteks — kui klassifitseeriv võte on üldse õigustatud? Pedagoogika seisukohalt on see ilmselt vägagi vajalik ning selle ignoreerimine toob kaasa mitte ainult teatava teoreetilise ebaselguse kasvatusküsimustes, vaid tekitab ebasoovitavat segadust ka pedagoogilises praktikas. Asi on nimelt selles, et mitte iga konkreetne teadmine ei omanda ega pea omandama väärtuse funktsiooni, — ja seda nii individuaalse kui ka ühiskondliku teadvuse tasandil. Pedagoogikast aga on teada hulgaliselt juhtumeid, kus see, mis ühiskondliku teadvuse tasandil eksisteerib kui väärtus, võib individuaalse teadvuse tasandil täita ainult teadmise funktsiooni. (Sageli kasutatav näide: üliõpilane võib ateismi arvestusel anda hiilgava vastuse, kuigi on küllalt tugevasti religiooni mõju all.) Kui ainetunni (üliõpilaste puhul — loengu, seminari) efektiivsuse kriteeriumiks, kooskõlas sellega, et sotsiaalses kogemuses nähakse ainult nn. objektiivset aspekti (teadmisi), loetakse **ainult** teadmised, oskused, vilumused, tundub selline situatsioon lihtsalt paradoksaalne. Seega on siiski vaja määratleda, mis nimelt ühiskondlikus teadvuses esineb kui väärtus, mis aga mitte.

Meie määratluses ainetunni kasvatusliku aspekti kohta ei puudutanud me teadlikult küsimust, milline sotsiaalpsühholoogiline mõiste võiks esineda ainetunni kasvatusliku efektiivsuse kriteeriumi tähistajana. See on äärmiselt tähtis, sest ainult nii saame me tegelikult kontrollida resultaadi vastavust eesmärgile. Pedagoogikas kasutatavatest mõistetest sobiks paremini kas **veendumus** või **suhtumine**, kahjuks aga on seal mõlema sõna (sotsiaal)psühholoogiline sisu avamata. Laskumata pikematesse teoreetilistesse arutlustesse (kogu probleem nõuaks tegelikult eraldi artiklit), väidame, et vastavalt väärtuse definitsioonile peaks see mõiste võimaldama kirjeldada subjekti asetumist objekti suhtes hindavasse positsiooni, kusjuures objektiks saab olla ainult (kuna meie käsitlus lähtub ainetunnist) sotsiaalse kogemuse element. Näib, et kõige paremini täidab selliseid nõu-

deid **väärtusorientatsiooni** mõiste. Väärtusorientatsiooni suhteliselt jagamatuks osaks, «algaatomiks» peetakse sotsiaalset hoiakut; väärtusorientatsioon oleks sotsiaalsete hoiakute süsteem, korraldatud rohkem või vähem hierarhiliselt. Meie eesmärke rahuldab paremini sotsiaalse hoiaku defineerimine inimese eelsoodumuse kaudu hinnata ümbritseva reaalsuse objekte positiivselt või negatiivselt (vrd. 3, lk. 459). Tähtis on rõhutada, et emotsionaalse komponendi olemasolu sotsiaalses hoiakus on väljaspool kahtlust,\* millest tuleneb väga oluline järeldus pedagoogika tarvis: väärtuse interioriseerimise näitajaks ei saa olla psüühiline struktuur, millel emotsionaalsuse element puudub, seega — teadmine.\*\* Pedagoogika seisukohalt oleks võib-olla olulisim järgmine uurimisprobleemaatika: väärtusorientatsioonide kujunemine ja ümberkujunemine, selle sisemised ja välised tingimused; väärtusorientatsioonide struktuur; sotsiaalne hoiak ja teadmised; sotsiaalne hoiak ja vajadused; sotsiaalne hoiak (väärtusorientatsioonid) ja tegelik käitumine; väärtusorientatsioonid (sotsiaalsed hoiakud) ja eneseteadvus. Ja muidugi: millised on

\* Vt. selle kohta P. Vihalem, Seadumus ja hoiak. («Nõukogude Kool» 1974, nr. 12); alapealkirja all «Fikseeritud sotsiaalne seadumus» leiame psühholoogilise fenomeni käsitluse, mida antud kirjutises nimetatakse **sotsiaalseks hoiakuks**. P. Vihalem soovib seda nimetada lihtsalt **hoiakuks**. Trüki toimetamisel on J. Veimeri artikkel sotsiaalse hoiaku mõiste kasutamise võimalustest pedagoogikas («О возможности использования социально-психологического понятия установки в педагогике». В сб. «Проблемы коммунизации в общеобразовательной школе».)

\*\* On selge, et ainetunni võib vaadelda kui suhtlemisprotsessi, sest, nagu eespool öeldi, ei ole sotsiaalse kogemuse edasiandmine märksüsteemideta (nende alusel loodud tekstideta) võimalik — seega tekib selgekuuline kommunikatsioonisituatsioon. Peatudes põgusalt suhtlemise kasvatuslikul aspektil, väljendab A. Leontjev tegelikult sedasama üldkontseptsiooni mis käesolev kirjutiski, kuigi pisut teise rõhuasetusega: «Lapse või murdealise ning täiskasvanu suhtlemisprotsessis toimub... **kasvatusprotsess**, s.t. sotsiaalsete hoiakute, normide, väärtuste, ühesõnaga — isiksuse väärtusorientatsiooni kujunemine. Kasvatus toimub suhtlemisprotsessis ja ei ole sellela võimalik. Ja mida keerukamad isiksuse aspekte me «ehitame», seda suuremat rolli etendab siin kõneline suhtlemine» (18, lk. 165).



**pedagoogilised** vahendid, kujundamaks õpilastes sotsiaalselt soovitavaid väärtusorientatsioone. (Meie teema seisukohalt huvitaksid meid ainetunnis kasutatavad vahendid.) Käesolevas kirjutises nimetatud probleemidel ja olemasolevatel uurimustel nende kohta ei peatuta, öelda tuleb aga seda, et nimetatud (ja teised) probleemid pole veel kaugeltki lahendatud.

Lõpetuseks tahaks tähelepanu juhtida veel asjaolule, et ainetunni kasvatusteooria saab olla ainult kompleksne teadus, kus on loodud harmooniline kontseptsioon vajalike teaduste mõistetesüsteemi baasil. Käesolevast artiklist järelduks, et need peaksid eelkõige olema filosoofia (eriti aksioloogia, kuid ka hinnangute ning normide loogika); sotsioloogia (uuriks ainetunnile seatavaid kasvatuslikke eesmärke, lähtudes nõukogude ühiskonna väärtussüsteemi analüüsist, kusjuures, toetudes kõrgemate parteiorganite otsustele, arvestades väärtussüsteemi teatavat muutumist ajas), psühholingvistika\*, sotsiaalpsühholoogia. Kui arvestada, et sotsiaalpsühholoogia peab alati toetuma mingile üldpsühholoogilisele kontseptsioonile, tuleb siia lisada ka üldpsühholoogia. Mõõda minna ei saa arengupsühholoogiast, kuna pole sugugi selge, millises järjekorras on otstarbekas viia ühiskonna väärtussüsteem eri vanustes lasteni. Pedagoogika aga, sünteesides (vähemalt) nimetatud teaduste andmed ja toetudes õpetajate töökogemusele, mis on saadud elavas, loovas koolitöös, peab välja töötama pedagoogiliste vahendite süsteemi noorsoo kommunistliku kasvatamise edasisel täiustamisel ainetunnis.

\* Õigem oleks rääkida mitte ainult loomuliku keele psühholoogilistest aspektidest, vaid üldse märksüsteemide kasutamisest inimese poolt. Vt. ka 18, lk. 73, kus rõhutatakse märgi ja inimtegevuse vastastikuste suhete uurimise vajadust, sest: «... terve rida fundamentaalseid küsimusi psühholoogias, sealhulgas need, mis on seotud sotsiaalse ja individuaalse vastastikuste suhetega teadvuses ja tegevuses, kõne ja mõtlemise dialektikaga jne., on edukalt võimalik lahendada ainult märgi psühholoogilise teooria abil...»

#### Kirjandus

1. Karl Marx ja Friedrich Engels. Kommunistliku partei manifest. Karl Marx ja Friedrich Engels. Valitud teosed kahes köites. I kd. Tallinn, 1957.

2. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, ERK, 1961.
3. D. Katz, The Functional Approach to the Study of Attitudes. In: M. Fishbein (ed). Readings in Attitude Theory and Measurement. New York, London, Sidney, 1967.
4. Аксиология. Философская энциклопедия. М., 1960, т. I.
5. (Ред.) Н. Р. Белокур, С. Е. Матушкин, М. Н. Терехин. Пути повышения эффективности урока. (Материалы к конференции), Челябинск, 1966.
6. В. А. Василенко. Ценность и оценка. (Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук). Киев, 1964.
7. О. Г. Дробницкий. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М., изд-во политической литературы, 1967.
8. Б. П. Есипов, М. А. Данилов. Урок как основная форма организации учебной работы в школе. Проект главы учебника для педагогических институтов. М., 1954.
9. А. А. Ивин. Логика норм. Изд-во Московского университета, 1973.
10. А. А. Ивин. Основания логики оценок. Изд-во Московского университета, 1970.
11. С. В. Иванов. В чем сущность урока. Воронеж, 1956.
12. С. В. Иванов. Дидактические правила успешного ведения урока. Воронеж, 1957.
13. С. В. Иванов. Типы и структура уроков. Воронеж, 1957.
14. И. Н. Казанцев. Урок в советской школе. М., 1956.
15. А. А. Киссель. Социальные функции общего образования при социализме. Автореферат на соискание ученой степени кандидата философских наук. Л., 1972.
16. Г. Клаус. Сила слова. Гносеологический и прагматический анализ языка. М., «Прогресс», 1967.
17. Р. Г. Лемберг. Вопросы методики урока. Алма-Ата, 1957.
18. А. А. Леонтьев. Психология общения. Учебное пособие для студентов-психологов. Тарту, 1974.
19. А. Н. Леонтьев. Проблема деятельности в психологии. «Вопросы философии», 1972, № 9.
20. И. И. Малкин. О современной модели урока. Казань, 1969.
21. К. А. Москаленко. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. Воронеж, 1968.



22. И. Т. Огородников и Л. П. Аристова. Вопросы повышения эффективности урока. (Из опыта экспериментальной работы в школах г. Казани.) Казань, 1959.
23. И. Т. Огородников. Основные проблемы и методика изучения эффективности урока по основам наук в школе. Материалы по изучению эффективности урока. М., 1961.
24. В. О. Онищук. Типы, структура и методика урока в школе. Київ, 1973.
25. Пути и методы совершенствования современного урока. Минск, 1973.
26. Д. О. Резников. Гносеологические вопросы семиотики. Изд-во Ленинградского ун-та, 1964.
27. Л. И. Рувинский. К проблеме управления процессом воспитания. В «Проблема управления процессом воспитания». (Материалы симпозиума. Под ред. Н. Р. Талызиной и Л. И. Рувинского.) Изд-во МГУ, 1971.
28. Современный урок. (Сборник статей участников экспериментальной совместной работы.) М., 1971.
29. И. В. Страхов. Психологический анализ урока. (Лекция для студентов педагогических инст-тов.) Саратов, 1968.
30. В. П. Стрезикозин. Актуальные вопросы дальнейшего совершенствования урока. (Методические рекомендации.) Москва, 1966.
31. М. Н. Терехин. Дидактические требования к уроку на современном этапе. (Методическое пособие по педагогике.) Челябинск, 1966.
32. В. П. Тугаринов. Проблема ценностей в марксистской философии. Москва, 1965.
33. Урок — основная форма учебно-воспитательной работы в школе. Саратов, 1970.
34. Урок в школе. Вып. IV. Изд-во Саратовского гос. пед. инст-та. Саратов, 1973.
35. Б. Фоменко. Исследование структуры урока. Душанбе, 1969.
36. В. А. Ядов, Э. В. Беляев, В. В. Водзинская. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением. (Советская социологическая ассоциация, Советский оргкомитет по подготовке VII международного социологического конгресса.) Москва, 1970.
37. Н. М. Яковлев. Методика и техника урока в школе. М., 1970.

## INTERNATSIONALISTLIKU KASVATUSE MÕNINGAID LÄHTEKOHTI EMAKEELE ÕPETAMISEL

VIIVI RUKKI

Eesti keele programmi seletuskiri fikseerib emakeeleõpetuse osatähtsuse meie õppeainete süsteemis järgmiselt:

«Emakeelel kui õppeainel on üldharidusliku kooli õppeainete hulgas keskne koht: emakeeleõpingute edukusest sõltub mitte üksnes emakeele kui õppeaine vahetute eesmärkide ja ülesannete saavutamine, vaid suuresti ka teiste õppeainete edukas omandamine ning õpilasisiksuse arenemine tervikuna. Emakeel on uue põlvkonna kommunistliku kasvatuse peamisi vahendeid. See kõik nõuab emakeeleõpetuse tõsiselt läbikaalutud korraldamist, sihiteadlikku eesmärkide ja ülesannete püstitamist, nende realiseerimist tagavat õppematerjali ning meetodite valikut.»\*

Siit järeldub, et emakeeleõpetuse ülesandeid tuleb näha kitsamas ja laiemas plaanis, mis kokku moodustavad terviku. Kui kitsam liin on taandatav programmile, keeleõpetuse üksikteemadele, seejuures loomulikult ka sõnavaralisele tööle, sõnastus- ja kirjandiõpetusele, siis emakeele õppimine laiemas mõt-

\* Üldharidusliku keskkooli programmid. Eesti keel IV—XI klass. Tallinn, 1973.



tes on suhtlemisvahendi omandamine kõigi oma nüansside, erijoonte ja mõjudega, mis see isiksuse kujundamisele kaasa toob.

Tavaliselt seostatakse meie koolipraktikas emakeeleõpetuse laiemaid ülesandeid algklassidega, kus õpitakse lugema, kirjutama ja end suuliselt ning kirjalikult väljendama. Selles algkursuses põimuvad kõige orgaanilisemalt emakeeleõpetusse tundmuste arendamine, tahte ja iseloomu kasvatamine ning materialistliku maailmavaate rajamine. Tundide arvi on selleks mahukaks tööks küllalt ulatuslik (1. kl — 12 t.; 2. kl. — 8 t.; 3. kl. — 7 t.).

Kesk- ja vanemates klassides kipub aga keeleõpetus mõnikord ahenema vaid grammatika õpetamiseks, mis vähendab emakeeleõpetuse kasvatuslikku ning arendavat osakaalu.

On teada, et kommunistlikku kasvatust ei taga üksikud kasvatuslikud üritused, vaid kogu õppe- ja kasvatusüsteem. Seepärast lähtub emakeeleõpetaja teadmisest, et tema töö, isikul ja ainel on tohutu suur osa selles kompleksis, s. o. teadmiste omandamisel üldse, iseseisva mõtlemise kujundamisel ja ideoloogilises arengus.

Kõigepealt avab ju emakeel tee teadmiste juurde, avab tee kirjandusse. Enamiku elu vältel kogutavatest teadmistest omandab inimene raamatute kaudu. Kirjasõna sunnib mõtlema, arutlema, annab eeskujusid, kasvatab kriitilist suhtumist, aitab kujundada maailmavaatelisti veendumusi ja avardada kultuurilist silmaringi, sest ta avab sõna mõjujõu ja sõnakunsti rikkused. Selleks arendamegi lugemistehnikat, mõtestatud lugemisoskust ning sõna tähenduse mõistmist, et osa saada nii oma kui ka teiste maade kirjandusest, kunstist, teadusest, kultuurist.

Läbimõeldud, süstemaatiline, mitmekülgne ja terviklik kommunistlik kasvatus emakeele kui õppeaine kaudu on küllalt keerukas, nõuab õpetajalt perspektiivitaju, meisterlikku aine temaatilist planeerimist ja oskust seostada ning ühendada kõiki keeleõpetuse komponente ühtseks kasvatuslikuks süsteemiks.

Internatsionalismi kui kommunistliku kasvatus ühe osa põhimõtete süvendamiseks keeleõpetuses on võimalusi üldiselt vähe, kuid mõndagi, mis toetab kogu klassi- ja koolikollektiivi ees seisvaid internatsionalistliku kasvatus eesmäärke, on siiski võimalik teha. Põ-

hilise sotsialistliku internatsionalismi kasvatusseks realiseerib emakeeleõpetaja aga kas klassijuhatajana või klassi- ja koolivälises tegevuses.

Klassivälises töös juhendab emakeeleõpetaja harilikult kirjandus- ja keeleringi. Nende aineringide tegevus lülitub kogu kooli internatsionalistliku kasvatus süsteemi ning võib sellest haarata üsnagi ulatusliku osa. Mitmete huvialaringide, pioneeeri- ja komsomoliorganisatsiooni ühiste ettevõtmistena saavad ju teoks rahvaste sõpruse õhtud, päevad või nädalad, eri rahvuste sõpruskoollide kohtumised, sõprusfestivalid, kirjandusringis teiste rahvaste kirjandusega tutvumine, teoste analüüsi õhtud ja näitused.

Keeleringist osavõtjate huviobjektiks on paralleelselt emakeelega ka vene ja võõrkeeled, sest emakeele õpetamisel lähtume Tammsaare seisukohast: «Armastage emakeelt, siis õpite armastama ka võõraid keeli.»

Keeleringis tehakse esimesi väikesi tõlkeharjutusi emakeelest vene ja võõrkeelde ning tagasitõlkeid. See teritab keelehuviliste tähelepanelikkust väljendusvahendite ja sõnavaliku suhtes ning paneb võrdlema keelte iseärasusi.

Keeleringide tegevuskavva kuuluvad näitused raamatutõlgetest eri keeltes või rahvaste raamatutest. Koolivaheaegadel käivad vanemate klasside õpilased ja paljud lastevanemad teistes liiduvabariikides, kust tuuakse kaasa sealseid ajalehti, ajakirju või raamatuid. Nendest saavad korraldada keeleringid oma väljapanekuid.

Ka niisugune, kasvatus töö kui terviku seisukohalt võib-olla üsnagi tagasihoidlik õpilaste tegevuse ja otsingute suunamine võib mõne õpilase lähendada raamatule, lugemisele, ka tõlke- või originaalteoste lugemisele, mis tähendab teiste rahvaste kultuurist osa saamist.

Keeleringi seinalehenumbrid sisaldavad kaastööd, mis süvendavad tähelepanu, austust ja lugupidamist teiste rahvaste, nende keele ja kultuuri vastu, tutvustavad õpilaste kogutud huvitavaid andmeid ja võrdlusfakte mõne teise keele kohta.

Internatsionalistliku kasvatus eesmäärke arvestame ka klassivälise lugemise korraldamisel lugemiseks soovitatava tõlkekirjanduse valikul.



45-minutilises keeletunnis pakuvad aine sisust lähtuvaks internatsionalistlikuks kasvatustööks avaramaid võimalusi sobivateemalised ümberjutustused ja etteütlused, oskuslikult valitud harjutus- ja vaatlustekstid kas ühe või mitme tunni (s. o. teema) ulatuses, mis oma sisukuse ja mõttekusega suunavad hästi korraldatud õppetöö üldise taseme puhul õpilaste mõtte- ning tundemaailma. Mitmed kirjanditeemadki võivad õpilase mõttekäigu viia niisugusesse valdkonda, kus ta arutleb, järeldab ja üldistab oma internatsionalistlike seisukohtade ning arusaamade baasil. Jälgigem seejuures aga hoolikalt teemade jõukohasust ja elulisust, et vältida üldsõnaliste, deklaratiivsete ja valmina saadud mõtete ilukõlalist kordamist. Vaid oma mõtete ja seisukohtade läbitunnetamine, väljendamine ning põhjendamine aitavad selguda õigetel tõekspidamistel.

Keskooliklasside programm näeb ette õpilaste keeletunnetuse avardamist. Selle üks tee on paralleelide tõmbamine emakeele ja teiste õpitavate või muude huvitavate keelte vastavate grammatiliste kategooriate vahel. Igapäevane elu pakub lugejale-kuulajale-vaatajale selle kohta üldiselt vähe lisateadmisi. Vaid «Noorusest», «Horisondist» ja vahel ka «Edasist» leiame mõnikord populaarsetes vormis artikleid teistest keeltest, keeleajaloo probleemidest ja keelte rööpjoontest. Emakeeleõpetaja sirvib aga ka oma ülikooliaegseid konsepte, loeb tähelepanelikult «Keelt ja Kirjandust», Emakeele Seltsi Aastaraamatut ning Keele ja Kirjanduse Instituudi Uurimusi, et tabada huvitavaid fakte ja võrdlusandmeid, mida saaks tunnis kasutada otsest õpetuslikust eesmärgist kaugemat taotledes. Eeldab ju õpilaste kasvatulik suunamine õpetajalt eelkõige ulatuslikku lugemust ning oma aine igakülgset ja eeskujulikku tundmist.

Mitmete keelefaktide, paralleelide ning keeleajalooliste seikade meetodiliselt läbimõeldud esitamine äratav esmajoones huvi emakeele vastu, aitab mõista keelt kui arenevat nähtust ning teatud puhkudel jõuda ka internatsionalistliku kasvatuses põhimõtteni.

Mõned näited niisugustest faktidest ja paralleelidest.

Häälikute struktuuri õppimisel vihjame vokaalide arvu erinevusele emakeeles, vene ja õpitavates võõrkeeltes (eesti k. — 9; saksa

k. — 8; vene k. — 6). Et eesti keel kuulub vokaalirikaste keelte hulka, tõendab asjaolu, et meie keeles tuleb 100 vokaali kohta umbes 117 konsonanti. Enamikus kultuurkeeltes on konsonantide osa palju suurem: ungari k. — 100:141; vene k. 100:150; saksa k. 100:177.

Käänamisel võrdleme käänete hulka (soome k. — 15; eesti k. — 14; vene k. — 6; saksa k. — 4; inglise k. — 1 kindla käändelõpuga kääne) ja arutleme, kuidas väljendatakse väikese käänete arvuga keeltes (artiklid ja eessõnad). Käänete süsteemis võivad huvi pakkuda ka kohakäänded. Viimaste poolest on rikas näit. ungari keel, kus on 9 kohakäänet (ka juurde-, juures- ja juurest-ütlev).

Kõneviisidki on keeltes erinevad. On keeli, kus neid pole, vene ja ladina k. — 3, eesti k. — 4; läti k. — 5; jaapani k. — 6.

Mõned aeg-ajalt tõmmatavad põgusad võrdlusjooned emakeele ja teiste õpitavate keelte vahel võimaldavad aru saada, et mõisted eri keeltes pole ühesuguse mahuga, et ka mõisteid tähistavate sõnade seostamisvahendid on isesugused. Niisuguste arusaamade kujunemine laiendab õppijate üldist lingvistilist silmaringi ning arendab nende keelevaistust.

Internatsionalistliku kasvatuses kõige otsemad võimalused seostuvad sõnavaraõpetusega. Siin saame õpilastes arendada mõtet, et keel ei tunne vaenu rahvaste ega rahvuste vahel: sõnad ületavad keelepiire. Selle kindlituseks on keelelise laenamise tulemusena kujunenud laen-, võõr- ja rahvusvahelised sõnad.

Sõnavara koosseisu õppimisel saabki kõrvalepõike korras süveneda laensõnadesse, analüüsida neid temaatiliselt, jälgida laenamise teid ja põhjusi. Tähelepanu suunamine rohketele slaavi laenudele ja vene keelest tulnud laensõnadele on eriti oluline, sest siin saab toetuda õpilaste vene keele oskusele.

Kirjakeelsete laenude — võõrsõnade rohkust meie emakeeles näitame «Võõrsõnade leksikoni» abil, kus on ca 200 000 sõna. Siin on paljudes kultuurkeeltes käibiv rahvusvaheline sõnavara, mis on ületanud rahvuskeelte piirid.

Mõne üksiksõna etümoloogia avamine on huvipakkuv sõnade liikumise ja tähenduse muutumise või ülekandumise seisukohalt rahvaste vahel.



Sõnade kõrval liiguvad keelest keelde ka liited, mille tundmine aitab kaasa paremaks orienteerumiseks hulga üldtarvitatavate sõnade tähenduses (-ism — realism, sotsialism, kommunism, dia- — diafilm, diaposiitiv, dia-meeter, diafragma, dialoog, dialektika).

Kõikides kultuurkeeletes on rahvusvahelised lühendid ja sümbolid, mida tuntakse üle maailma. Need kergendavad suhtlemist, tähistades peamiselt keemilisi elemente, matemaatika ja füüsika mõisteid, ilmakaari ja meetermõõdustikku (Au — kuld, sin — siinus, cal — kalor; N — hõhi; ha — hektar; ca — umbes; P. S. — järelkiri).

Sõnavaraprobleemide ja laenude käsitlemisel toetume J. V. Veski seisukohale: «Meie kirjakeel on nagu teisedki rahvuskeeled, lähtunud rahva enese loodud sõnavarast. Ja kui see keel on mitmesuguste tarviduste ajendusel ajapikku uusi rikastusi paljude teistegi rahvaste keeltest endasse vastu võtnud, siis on ta selle laenuvarugi sulatanud oma keeleehitussüsteemi.» Kunagisest algelisest talupojakeelest kujunenud kultuurkeel, meie emakeel, rahuldab täielikult tänapäeva sotsialistliku ühiskonna nõudeid ning teenib sotsialistlikku kultuuri.

Õpilaste kasvatamine internatsionalismi vaimus on kaasaegne vajalik ja keerukas ülesanne. See on meie kõikide koolide ja haridustöötajate ühine ülesanne, kuigi erinev aineti ja kooliti nii teostusviisilt, süsteemilt kui ka sügavuselt.

---

# TUNNID

## JUHAN SMUULI POEMIGA

### «JÄRVESUU POISTE

### BRIGAAD»

---

#### VELLI KUUSEOKS

Kirjandustund kui sõnakunstiga otsese kokkupuutumise tund peaks olema kunsti-väliste ainete omast pisut pühapäevasem. Taotleme ju kirjanduse õpetamises kunsti tunnetamist ning selle tunnetuse mõjul õpilaste esteetilist, eetilist ja poliitilist arendamist.

Iga töö, eriti inimese hingepõllu harimine, nõuab asjatundmist, oskusi ja läbimõeldud tegutsemist oma ajastu tasemel. Meie kiiresti muutuvas elus ei tule kirjandusõpetajagi enam toime sajandi esimese poole «agrotehnikaga». Ka siin on vaja kasutada kõiki nüüdisaja vahendeid ja võimalusi.

Millised vahendid need on ja kuidas võiksime neid rakendada kirjanduspõllu sügavkänniadra ette? Püüan seda selgitada J. Smuuli poeemi «Järvesuu poiste brigaad» käsitlemise põhjal 8. klassis, arvamata näidet täiuslikuks või ainuvõimalikuks.



Käsitluse eesmärgiks on tutvuda J. Smuuli kui poeedi ja kodaniku mõningate iseloomulike joontega, juhatada õpilased poeemi «Järvesuu poiste brigaad» väärtuste juurde; suunata neid mõtlema töö, enesekasvatuse ja komsomoli üle.

Praegusaegne tund nõuab õpilastelt aktiivset tööd õpetaja juhendamisel. Seetõttu tuleb ülesanded klassile aegsasti teatavaks teha. Kui vara need kätte anda, sõltub õpilaste suotlikkusest ja analoogiliste tööde sooritamise sagedusest. Igatahes nõuab poemikatkendite päheõppimine ja kvaliteetne esitamine üsna palju aega.

Seoses teema ettevalmistamisega võiks anda järgmised ülesanded.

### I. Kogu klassile.

1. Poeem läbi lugeda ja osad pealkirjastada.
2. Pärast lugemist mõelda antud küsimuste üle: a) Mida olete varem kuulnud Leevaku elektrijaama ehitamisest? b) Mis on poeemi teema? Millega võite seda tõestada? c) Mida leiate tegelastes paeluvat? Kes neist kõige rohkem meeldib? d) Kuidas hindate aine käsitlust autori poolt?

### II. Individuaal- ja rühmaülesanded.

1. Koostada referaat teemal «Leevaku elektrijaama rajamisest».
2. Õppida ilmekalt esitama a) katkendit V. Beekmani poemist «Ida-Euroopa valgus» (kõnekoor); b) katkendeid J. Smuuli poemist «Järvesuu poiste brigaad»: kodunt lahkumine, töö ja selle tegijad, komsomoli astumine. (Üksikesinejad ning rühmad õpetaja soovitusel.)

Teose mõju oleneb sellest, kui agaralt õpilane ise temaga tegeleb, kui võrd sügavalt probleemide üle juurdleb, millisel määral teose positiivsed tegelased, nende tõekspidamised ja ellusuhtumine talle lähedaseks saavad. Aegsasti antud ülesanded võimaldavad õpilastel pikemat aega viibida teose mõjusfääris, otsida ja leida vastuseid mitte ainult õpetaja antud küsimustele eelseisvaks tunniks, vaid vahel ka enda jaoks ulatuslikumaks eluetapiks.

Kirjandustunni mõju eelduseks on emotsionaalsus, mis sõltub kirjaniku ja õpetaja sõna jõust, aga ka kõigi näitlike vahendite ning miljöö koosmõjust.

Missugust lisamaterjali ja näitlikke vahendeid on antud teema puhul võimalik kasutada?

J. Smuuli kui inimese ja kirjaniku kohta on palju kirjutatud. Tema loomingut on analüüsitud rohkearvulistes artiklites. Neid saab iga õpetaja oma äranägemise järgi kasutada. Smuuli enda sulest pean poeemi «Järvesuu poiste brigaad» käsitlemisel vajalikuks tema autobiograafiat ning vastuseid «Noorte Hääle» lugejate küsimustele (kogumik «Meie sõbrad, meie tuttavad» I, Tln., 1966). Väärtuslikku sõna- ja pildimaterjali poeemi tegelaste ning autori kohta sisaldab P. Haavaaksa «Eelkarastumine». Leevaku elektrijaama ehitamisest ja ehitajaist pajatavad mitmete ajakirjanike kaastööd ajaleheveerugudel. Neist kõige ulatuslikum ja värvi- kam on M. Kitse «Haanjamaa monumendid» («Noorte Hääle» novembris 1967; eraldi raamatuna 1968, «Eesti Raamat»), kust võib leida sobivat ainet referaadi koostamiseks.

Õpilaste tähelepanu paelub tavaliselt kirjaniku enda esinemine. 8. kl. kirjaniku helilint võimaldab kuulata ka Juhan Smuuli häält. Intervjuukatkendis meenutab Smuul talle omase huumori või tõsidusega neid inimesi, kellega ta on kokku puutunud ja kellest kirjutanud. Heli- lindil on veel katkend poemist «Järvesuu poiste brigaad» ning J. Smuuli sõnadele G. Ernesaksa loodud laul «Kutse». Laul peegeldab luuletaja loomuse olulisi külgi, kauguste kutse järgimist, rännurahutust, elu ja inimeste tundmaõppimise soovi.

Et poeemi aluseks on reaalelu sündmused, paigad ja isikud, on võimalik kasutada tunnis ka pilte, fotosid või diaposiitive J. Smuulist, Järvesuust, Leevakust ja elektrijaama ehitajaist. Tõsiselt mak- saks kaaluda ka ekskursioonivõimalust Leevaku ja Järvesuu maile kevadel, kui koolitöö on lõppenud.

Enne poemi vaatlust on kohane öelda midagi iseloomuliku autori kui inimese ja looja kohta. Soovi korral saab siin kasutada eespool nimetatud saatematerjali ja näitlikke vahendeid. J. Smuuli enese vestlus inimestest, kellest ta on kir-



jutanud, moodustab vajaliku silla «Järvesuu poiste brigaadi» juurde minekuks.

Vestluse loomuliku jätkuna sobiks siia veel Smuuli vastus «Noorte Hääle» lugejate küsimusele «Milline on Teie kõige eredam mälestus komsomoliaastatest?» Kirjanik vastab, et see oli Leevaku elektrijaama ehitamine.

Analüüsi üks võimalikest lähtekohtadest on valguse motiiv, mis esineb poemis nii otseses kui ka kaudses mõttes. Valguse pärast tulid noored Leevakule, valguse pärast sündis Leevaku. Tööoskuste omandamine, silmaringi avardumine, uute tööspidamiste kujunemine ja teadlikkuse kasv tõid noortele sisemist selgust, aitasid leida oma teed. Niisiis võiks poemi käsitledes rääkida valgusest, selle loomisest ja loojaist.

Käsitluse motoks sobib V. I. Lenini tuntud tees, mis oli ka Leevaku elektrijaama ehitajate loosungiks: «Kommunism on nõukogude võim + kogu maa elektrifitseerimine». Leevaku on leninliku elektrifitseerimisplaani üks konkreetseid näiteid Eestimaal. Ta polnud ega jäänud ainsaks. Olid veel Vastse-Nursi, Saesaare, Vaimastvere, Painküla ja paljud teised hüdroelektrijaamad. Kõik nad andsid valgust sõjast laastatud maale.

V. I. Lenini teaduslik formuleering nõuab lahtimõtestamist 8. kl. õpilaste jaoks. Kirjandustunnis püüame seda võimalikult teha kunstilise sõna abil. Selleks leiame sobiva lõigu V. Beekmani poemist «Ida-Euroopa valgus». Katkendi esitab kõnekoor.

*Leninil oli seitsmeteistkümnendal  
Smolnõis  
üks tuba*

*ja üksainus laualamp,  
mis petroooliga käis, kui elektrit polnud.  
Elektrit ei olnud enamasti.*

*Kogu Venemaal,  
kogu Ida-Euroopas  
ei jätkunud valgust  
Lenini enda jaoks...  
Valgus magas.  
Ning Lenin äratas ta  
oma laualambiga,  
milles põlesid vaheldumisi  
sõeniidiga ähmane pirn*

*ja veel Nobeli tehastes aetud petrooleum.*

*Sündis valgus  
igipimeda maanurga jaoks.  
Ta pidi küündima  
metsakülade madala lae alla,  
soosaarte sügisesse,  
munakiviste linnade agulirähma,  
et loidaks  
ja hüüaks  
ja ärataks  
inimest.  
Nii, nagu tahtis Lenin.*

Esimene osa teema käsitlusest võiks olla **VALGUS LEEVAKULE!**

Kõigepealt vesteldakse sellest, millal ja kuidas sündis esimene sõjajärgne komsomoli löökehitus Eestis, esitatakse referaat, leitakse tegevuspaik Eesti NSV kaardil või skeemil; näidatakse pilte, fotosid, diapositiive Järvesuust, Leevakust, elektrijaama ehitajaist.

Järgneb poemi analüüs.

Õpilased on kodus selle üksikosad pealkirjastanud ja mõelnud teose teemale. Mis on kesksel kohal? Kas valguse loomine Leevakul, s. t. elektrijaama taastamine, või Järvesuu poiste arengulugu? Tähelepanelik lugemine ja osade pealkirjastamine viivad õigele järeldusele. See on noorte kangelaste kujunemisprotsess, millele autor muidugi külgest valgust heidab. Rahvamajanduse seisukohalt oli peamise tähtsusega muidugi jõujaama ülesehitamine. Smuuli kui kirjanikku huvitas aga rohkem inimeste kasv ja karastumine. Ühistöö Leevakul oli eelduseks noorte arengule. Seepärast ei saa sellestki sõnatult mööda minna.

Poemi põhjal tuuakse kokkuvõtlikult esile kõik raskused ja takistused, millega ehitajad kokku puutusid ja mida ületasid.

Ulatuslikumaks kujuneb teema teine osa **VALGUSE LOOJAD.**

Meid huvitab, missugused olid Järvesuu brigaadi liikmed kodunt lahkudes, mida nad suutsid ühisürituse heaks anda ja mida sealt elu jaoks kaasa võtta.

Millised on poemi võtmepeatükid noorte arengutee mõistmiseks?



Analüüsi puhul pöörame suuremat tähelepanu 1., 3., 5., 10., 11. ja 12. osale,\* jälgides ühtlasi, milliseid võtteid autor on kasutanud noorte koondportree maali-  
miseks või silmapaistvamate tegelaste väljajoonistamiseks.

Kodunt lahkuvaid Järvesuu poisid oli kaksteist, kuus neist kommunistlikud noored, märgib autor. Kuid nimesid nimetatud ei ole. Veel pole need noorukid millegagi silma paistnud, endale nime teinud. Neist endist sõltub, kas seda nimetatakse lugupidamisega või mitte.

Jälgime, millal saavad Järvesuu poisid endale nime, millal ja millega kerkivad esile Jakob Karusoo, Paul Haavaoks, Paul Külvi ja jt. Milles väljendub nende arengu kõrgpunkt Leevaku perioodil? Mis on neis ühist ja erinevat? Milliseid kujutamisevõtteid autor kasutab? Mis jääb neist meelde? Kes saab lugejale kõige lähedasemaks? Mis meid temas paelub? Oluline on õpilasi endid mõtlema panna ja järeldustele juhtida. Enda leitud tõde on alati armsam kui teiste pakutu, ehkki sisu võib olla sama.

Vaheldumisi analüüsiga esitavad õpilased poemist päheõpitud olulisi lõike, mis aitavad tegelasi sügavamalt mõista, neid lugejale lähendada ja nende vaateid elule ning tööle õigesti hinnata.

Lõpetuseks fikseeritakse ühisjooned Järvesuu poiste arenguloos.

1. Pärit vaesest maanurgast ja kehvadest kodudest.
2. Olid Leevakule tulles väheste oskuste ja kitsa silmaringiga.
3. Kasvasid ja mehistusid töös.
4. Pidasid nõukogude võimu oma, töörahva võimuks.
5. Said Leevakult lähetuse ellu.

Pärast seesugust analüüsi on võimalik peatada ka poemi mõistel ja sõnastada see õpilaste ja õpetaja koostööna.

**LEEVAKU VALGUS** on üldistav ja kokkuvõttev osa teema käsitlesest. Eelnevalt anname klassile kodus mõtlemiseks vaid ühe küsimuse:

\* Poemi osad on antud kogu «Valus valgus» järgi (Tallinn, 1972).

Mida Leevaku ehitus andis lähemale ümbruskonnale, Järvesuu poistele, kogu rahvale?

Enne kui probleemi üle mõtteid vahetada, võiks kõnekoorile V. Beekmani poeemikatkendiga kordavalt sõna anda.

*Sündis valgus*

*igipimeda maanurga jaoks.*

*Ta pidi küündima*

*metsakülade madala lae alla,*

*soosaarte sügisesse,*

*munakiviste linnade agulirähma,*

*et loidaks*

*ja hüüaks*

*ja ärataks*

*inimest.*

*Nii, nagu tahtis Lenin.*

Vestluses selgub, et Leevaku ehitamine andis igapäevale midagi lähemale ümbruskonnale — elektrivalguse; Järvesuu poistele — töösuksi ja kogemusi, iseisvust, usku endasse ja kollektiivi jõusse, silmaringi avarust, poliitilist teadlikkust, kommunistliku noore nime; kogu rahvale — poemi «Järvesuu poiste brigaad» (tänu Juhan Smuulile) ja luuletaja Paul Haavaoksa.

Tunneme huvi ka selle vastu, kuidas hindas poemi Paul Haavaoks. Loeme katkendi kirjutisest «Juhan Smuul Kagu-Eesti radadel».\*

Millise hinnangu anname poemile meie?

Võtame veel kord kokku poemi analüüsimisel avastatud väärtused: autori lähedalseismine ainele, meeldejäädav karakterid ja nende arenguloo elav kujutamine, rahvalikkus, huumor.

Leevaku elektriijaam tõusis rusudest ligi 30 aastat tagasi. Praegu on tema tulud kustunud. Nüüd annavad Eestimaale voolu energiahiiqlased — Balti ja Eesti Soojuelektriijaam. Ent Leevaku valgus pole kadunud. Ta särab edasi Juhan Smuuli poemis «Järvesuu poiste brigaad». Sellest valgusest saavad igal aastal osa kõikide eesti koolide 8. klasside õpilased, samuti need, kes ise poemi kätte võtavad ja seda loevad. Leevaku val-

\* P. Haavaoks, Eelkarastumine. Tln., 1974, lk. 93 ja 94.



gus elab edasi ka tema kunagiste loojate mõttes ja meeles, sest mälestus heast ja kasulikust tööst soojendab inimese südant kogu eluaja.

Kevaditi sõidab iga 8. klass ekskursioonile. Sageli viib matk Lõuna-Eesti maile. Paljud käivad ära Leevakulgi.

Seal on endisest jõujaamast kujunemas komsomolimuuseum. Nii otsustati 14. oktoobril 1972. a., kui tähistati Leevaku elektrijaama 25. aastapäeva.

Leevakule ei maksa sõita niisama lustiks, ainult uudishimulikult vaatama seda paika, kus kord valguse nimel töötasid Järvesuu poisid ja teised Haanjamaa noored. Sinna peaks sõitma poeemi ja selle kangelasi mäletades ning meenutades, seal peaks lisa saama ka sellest, mis õppetundi ei mahtunud.

Kui kirjandustunnis asetasime pearõhu J. Smuuli poemile «Järvesuu poiste brigaad», siis ekskursioonil kasutame Leevaku esilekerkinud luuletaja Paul Haavaoksa mälestusi toonasest ajast, tööst ja töökaaslastest. Teos «Eelkarastumine» sobib aluseks lühiettekannetele, mida Leevaku muuseumis kuulatakse. Nii võiks peatada Andres Ojasool, Viktor Kaarnal ja Paul Haavaoksal endalgi. Seal sobiks meenutada ka Paul Haavaoksa sõnu Leevaku elektrijaama avamise 25. aastapäeval:

*«Leevaku peaks kestma kauem, kui tema ehitajad elavad. Mitte ehitajate, vaid Kommunistliku Noorsooühingu ajaloo nimel.*

*Pean vajalikuks avada Leevaku elektrijaama hoones komsomolimuuseum. Eksponaate on praegu veel kerge saada.*

*Leevaku on üks Haanjamaa komsomolimonumente ja selleks peab ta alati jääma.»*

(«Noorte Hääl», 21. okt. 1972. a.)

Küllap suudab ka vabariigi kirjandusõpetajate pere midagi korda saata, et mälestus Leevaku valgusest püsiks elavana.

## MAAILMAVAATE KIJUNDAMISE VÕIMALUSI KOOLIGEOGRAAFIAS

HELI TIITS

Meie maa rahvaste haridus- ja kultuuritaseme, samuti poliitilise teadlikkuse tõstmisel etendab tähtsat osa geograafia. Kooligeograafiale esitatavad nõuded on eriti suured seetõttu, et erinevalt teistest õppeainetest omandatakse geograafia kaudu teadmisi nii loodusest (füüsiline geograafia) kui ka ühiskonnast (majandusgeograafia). Ulatusliku ainekogu tõttu avaldab see mõju õpilaste suhtumise kujunemisele loodusesse ja ühiskonnasse, vaa-dete kujunemisele maailmale tervikuna ja inimesele kuuluvale kohale maailmas. Põhiliseks kasvatustaotluseks on geograafia õpetamisel seetõttu teadusliku maailmavaate aluste kujundamine (4). Sellest taotlusest lähtuvalt püüame alljärgnevas keskenduda mõnede marksistlik-leninliku filosoofia põhiteeside ja kooligeograafia sisu seoste avamisele.

Kooligeograafia metodoloogilise aluse moodustavad dialektiline ja ajalooline materialism. Geograafia vahendusel tutvuvad õpilased looduses ja ühiskonnas kulgevate protsesside ning nähtuste teadusliku tõlgendusega, mille kaudu nad veenduvad maailma materiaalsuses, materia primaarsuses, materiaalse maailma põhimõttelises tunnetatavuses.

Nagu kogemused näitavad, ei ole tänasele õppurile vaja tõestada taimede, loomade, kivimite, vee, taevakehade jt. makrokehade reaalsust, nende materiaalse olemust. Selles on ta veendunud oma praktilise tegevuse põhjal, õppeprotsessis leitakse sellele kinnitust. Geograafia aitab saada ülevaadet taime- ja loomariigi, mineraalide ja kivimite, looduslike ja tootmisterritoriaalsete komplekside mitmekesisusest. Maailmavaate kujunemise



huvides on aga oluline, et õpilane ühtlasi tunnetaks objektide ja nähtuste ühtsust, mateeria organiseeritust.

Mateeria tunnetamine realiseerub tema süsteemse organisatsiooni konkreetsete vormide tundmaõppimise teel. See asjaolu rõhutab niisuguse õppematerjali, millega antakse ülevaade mitmesugustest süsteemidest ja neid moodustavatest elementidest, erilist tähtsust materialistliku maailmavaate kujunemise seisukohalt. Mateeria süsteemse organisatsiooni tunnetamiseks valmistab õpilasi ette tutvumine meid ümbritsevate objektide ja nähtuste korrapärasusega. Iga süsteemi tundmise aluseks on seda moodustavate elementide tundmine. Geograafia osa maailma tervikkuse idee tunnetamises seisneb teadmiste esitamises **ruumsüsteemidest** (looduslik-territoriaalsed ja tootmis-territoriaalsed kompleksid). Nende tundmine rajaneb vastavate elementide tundmisele (näit. loodusliku kompleksi tundmine looduse komponentide tundmisele). Seepärast etendavad teemad, mis sisaldavad õppematerjali kivimitest ja mineraalidest, mullast, veest jt. looduse komponentidest, looduslikest kompleksidest, majandusrajoonidest jt. geograafilistest süsteemidest, olulist osa õpilaste maailmavaate kujunemisel.

Mis tahes geograafilise nähtuse õiget mõistmist tagab selle vaatlemine seoses teiste nähtustega.

Materialistlik dialektika õpetab, et maailmas on iga nähtus lõputu ahela lüli. Seosed iseloomustavad kõiki mateeria liikumise üksikvorme, ent eksisteerivad ka nende vormide vahel. Meenutame, et **seos on ühe nähtuse sõltumine teisest mingis suhtes**. Käsitledes tuult kui meteoroloogilist elementi, avatakse selle seos õhurõhuga. Esitades teadmisi teatud ala taimkattest, seostatakse seda selle ala kliima, reljeefi ja mullastikuga. Geograafia õppematerjal võimaldab avada väga mitmesuguseid seoseid. Esmajärgulise tähtsusega on **ruumilised seosed**. Kõik objektide ja nähtuste paiknemist käsitlevad küsimused avavad alati ruumilisi seoseid. Just seetõttu on nende õpetamisel vaja pöörata tähelepanu mitte üksnes sellele, kus see või teine objekt (nähtus) paikneb, vaid küsimusele, miks see paikneb antud kohas (näit. maavarade leiukohtade seos maakoore geoloogilise ehitu-

sega, mullastiku- ja taimkattevööndite paiknemise vahelised seosed, tööstuspiirkonna paiknemise seosed tooraineallikaga jne.). Geograafia on rikas ka nähtustevaheliste ajaliste seoste avamise võimaluste poolest. Käsitledes näiteks jõgede veerežiimi, selguvad ajalised seosed suur- ja madalvee ning sademete hulga või liustike ning lumesulamisvee tekke vahel. **Geneetilisi seoseid** õpitakse tundma näiteks mullatekkeprotsessi, õhumasside omaduste, pinnavormide tekke jmt. põhjal (näit. mulla mehaanilise koostise seos lähtekivimiga, õhumassi ja aluspinna vahelised seosed, moreenkuhjatiste seos mandrijääga jne.). **Põhjus-tagajärg seosed** avalduvad hästi näiteks meteoroloogiliste elementide vahel, aastaegade iseloomulikes tunnustes jne. Geograafia õpetamisel saab õpilastele veenvalt näidata, et merevee pindmiste kihtide temperatuur on **oluliselt seotud** päikesekiirguse intensiivsusega, et merede jäätumise ulatus on **otsestelt** sõltuv hoovustest, samas aga selgitada, et antud koha taimkatte ja loomastiku iseärasused on merehoovuste kulgemisega seotud **kaudselt** (merehoovus mõjutab kliimat, kliima omakorda elusloodust). **Paratamatu seose** näiteks on seos temperatuuri tõusmise ja lume hooga sulamise vahel kevadel, lehtede langemise ja tuule kiiruse vahel valitseb aga **juhuslik seos** (sügisel langetavad lehtpuud lehti ka tuulevaikse ilmaga). Kui temperatuuri kõikumise ja kivimi murenemise vahel valitseb **ühesuunaline seos** (temperatuuri kõikumine põhjustab kivimi murenemist, kivimi murenemine ei avalda mõju temperatuurile), siis mulla ja taimede vahel valitseb **tagasisidestatud seos** (mulla omadustest sõltub taimkate, taimedest omakorda sõltuvad mulla omadused).

Nagu eeltoodud näidetest selgub, iseloomustab paljusid nähtusi nende **vastastikune toime**. Geograafia õppimisel puutuvad õpilased kokku paljude niisugust toimet iseloomustavate küsimustega, nagu näiteks taimestiku sõltuvus antud ala soojus- ning valgusrežiimist, kusjuures samaaegselt mõjutab taimestik omakorda soojus- ning valgusrežiimi.

Geograafia õpetamisel avatakse õpilaste ees mitte üksnes kahe nähtuse vahelised seosed, vaid **nähtuste lõputu ahel**. Füüsilise geograafia vahendusel omandatakse kujutlus näiteks sellest, et teatud territooriumi kliima on seotud selle ala geograafilise asendiga (ek-



vaatori ja merede suhtes), maapinna kõrgusega arvestatuna meretasemelt, reljeefi, merehoovustega, kliimast aga sõltub veekogude režiim, mullastik, taimkate ja loomastik.

Nähtuste vastastikuse toime ja mitmesuguste seoste tunnetamine on praktika seisukohalt äärmiselt suure tähtsusega. Kasutades üha rohkem loodust majanduslikes huvides, seekub inimene paratamatult looduses valitsevatesse seostesse ja kutsub esile olemasolevate seoste asendumise uutega. Näiteks, jõge süvendades muudetakse alal, kus jõgi voolab, pinnase niiskusrežiimi, see avaldab omakorda mõju taimestikule, muutused taimestikust kutsuvad esile muutusi loomastikus. Pinnase niiskusrežiimi muudab inimene ka maade niisutamise ja kuivendamiseega. Metsaraie, metsa rajamine muudavad antud ala niiskus- ja valgusrežiimi, mis otseselt mõjutab elusloodust. Kui inimesed ei tunne või ignoreerivad nimetatud ja paljusid teisi looduses valitsevaid seoseid, võivad ilmnedä sootuks kahjulikud muutused. Lõppkokkuvõttes ei ole muidugi küsimus selles, kui suur on õpilase teadmiste maht nähtustevaheliste seoste konkreetsetest avaldumisevormidest, vaid selles, et nende teadvuses leiaks kindla koha veendumus nähtustevaheliste seoste eksisteerimisest üldises tähenduses. See ajendab teda materiaalsest tootmisest osavõtmisel alatasa tõstatama küsimusi: millised on antud nähtuse seosed teiste nähtustega? milline koht on antud nähtusel nähtuste lõputus ahelas?

Nähtused on omavahel mitte üksnes seotud, vaid nad pidevalt **arenevad**. Materialistlik dialektika peab arenemise allikaks antud nähtusele (objektile) omaseid seismisi vastulolusid. Järelikult on suure kasvatusliku väärtusega kõik need õppematerjali osad, milles käsitletakse looduse rütmilist ja tsüklilist arenemist (näit. aastaaegade vaheldumine, mäe tekke epohhide esinemine, jääaegade vaheldumine, kliima muutumine, maakoore vertikaalsete kõikumliikumiste tendentside vaheldumine jne.), muutusi tootmis-territoriaalsete komplekside majandusgeograafilises asendis, looduslike ja tööjõuresursside kasutamises, majanduse struktuuris jne.

Dialektilist arenemist iseloomustavad kõige üldisemalt kolm põhilist seadust:

1) kvantiteedi ja kvaliteedi vastastikuse ülemineku seadus,

2) vastandite ühtsuse ja võitluse seadus,

3) eituse eitamise seadus.

Kooligeograafia ülesandeks ei ole teadmiste andmine dialektika seadustest, küll lasub tal aga kohustus valmistada õpilasi ette selleks, et nende teadvuses kujuneks metodoloogiliselt õige geograafiline maailmapilt. Nimelt seetõttu on vaja, et õpilased saaksid mis tahes teema õppimisel vastused küsimustele, **kuidas toimub arenemine, kuidas tekib uus, mis on arengu allikaks, millises suunas kulgeb arenemine.**

Objekte ja nähtusi tundma õppides saadakse teada, kuidas need tekivad (näit. kuidas tekivad mäed, lumelaviinid, tuul, sademed jne.), millised on nende olulised omadused, ruumiline ulatus, muutumise kiirus, paiknemine jne. Nii avanevad õpilase ees objekti (nähtuse) kvaliteet ja kvantiteet. Nagu näitavad õpetamise kogemused, valmistab osale õpilastest raskusi objekti (nähtuse) üldiste ja spetsiifiliste omaduste tunnetamine. Sageli pööratakse üksikule suuremat tähelepanu kui üldisele. Paraku soodustab seda kooligeograafia sisu ja struktuur, milles tänini on üksikküsimuste osatähtsus liiga suur. Raske on leida õigustust sellele, et üldhariduskooli õppeplaanis puudub füüsilise geograafia üldkursus, milles süstematiseeritaks ja üldistataks kõik need rohkearvulised üksikteadmised, mida omandatakse regionaalsetes füüsilise geograafia kursustes. Piisavalt ei ole võimalik üldistada ka majandusgeograafias omandatavaid üksikteadmisi, mille väärtuses õpilaste ettevalmistamisel ühiskondlikust tootmisest osavõtuks pole põhjust kahelda.

Kvaliteedi ja kvantiteedi vastastikuse ülemineku tähtsust kriipsutab alla see fakt, et tänu seesugusele materiaali arenemisele on meid ümbritsev maailm lõpmata mitmekesine. Õppides tundma geograafia vahendusel erisuguste omadustega taim- ja loomorganisme, mineraale ja kivimeid, pinnamoe mitmekesisust, eri paikkondade kliima erisugusust, veekogude «omanäolisust» jmt., maakoores toimuvaid tektoonilisi protsesse, meteoroloogilisi nähtusi, geisri tegevust, lumelaviini teket jne., mõistavad õpilased järjest sügavamalt **loodusnähtusi kui looduse seaduspärasest arenemist peegeldavaid muutusi**. Nn. kohutavad loodusnähtused kaotavad õpilase kujutluses oma üleloomuliku varjundi, omandavad õpilase maailmapildis õige koha (lumelaviini,



maavärina, vulkaani purske, taifuuni, ülejuhtuse või mis tahes nähtuse teke on loomulik looduse muutumine, kvalitatiivne hüpe, mida «valmistab ette» kvantiteedi muutumine ja mis on teatud kindla mõõdu piiride ületamine). Eeltoodul on suur tähtsus õpilaste ateistlike vaadete kujunemise seisukohalt.

Meid ümbritsevas maailmas toimuvate arenguprotsesside olemust võimaldab mõista arengu allika tundmine. Füüsilise geograafia vahendusel omandatakse teadmisi põhja- ja küljeerosioonist kui vastandlikest protsessidest, mille tulemuseks on jõeoru arenemine; nendest seesmistest vastuoludest, mis esinevad õhus ja mille tagajärjel tekivad tuul, pilved, sademed; tuule, lainetuse ja vooluvete tegevuse vastandlikest külgedest — kullutavast ja kuhjavast toimest; reljeefi arenemisest Maa sise- ja välisdünaamiliste protsesside vastuolude toimele jne. Liivaluited ja lumehanged, moreenkujatised ja ürgorud, uhtorud ja seenkaljud, kärestikud ja joad, tsüklonid ja antitsüklonid, passaadid ja mussoonid — kõik need ja muud geograafias käsitletavat nähtused kätkevad endas vastandeid, mida iseloomustavad ühtsus ja võitlus, mis on omavahel vastuolus ning mis põhjustavadki antud nähtuse arenemist. **Õppides tundma nähtuste seesmisi vastuolusid kui arengu liikumapanevat jõudu, tunnetavad õpilased arenemise objektiivsust, liikumist kui materiaali olemise viisi, mis aitab jõuda üleloomulike, väliste jõudude olemasolu eitamisele.**

Geograafia vahendusel õpitakse tundma ka looduse arenemise suundi. Füüsilises geograafias luuakse näiteks kujutus sellest, et Maa ajaloo vältel on maakoore geoloogiline ehitus muutunud järjest keerulisemaks, et mandrite konfiguratsioon on aegade vältel seaduspäraste muutuste tagajärjel läbinud keerulise arengutsükli jmt. Käsitledes nähtusi nende pikaajalises arenemises, mõtestatakse lahti vana hävimise ja uue tekkimise ühtsuse probleem. Siis õpilased mõistavad, et arenguprotsessi vältimatuks tingimuseks on vana eitamine, kusjuures uus tekib vana raames, uus võtab vanast endasse kõik positiivse, elujõulise, vanast säilib uues see, millela edasiarenemine pole võimalik, kuid et uus ei korda vana samal, vaid uuel, kõrgemal arengutasemel. Füüsilise geograafia õpetamisel

tuginetakse eituse eitamise seadusele kõigis nendes õppematerjali osades, milles käsitletakse kivimite, mulla jt. looduse komponentide pikaajalist arenemist (näiteks tardkivimite murenemine, murendmaterjali muutumine settekivimite koostisosaks, õhumasside transformeerumine, mulla tekkimine jne.). Eituste ahelat peegeldavad ka näiteks järgmised arenemise tsüklid: järv — madal soo — kõrgsoo — mets; ovraag — balka — tasandik.

Maa geograafilisele pindmikule ja ühiskondlikule tootmisele omaste seaduste tundmine on õpilase praktilise loova tegevuse alus. **Maailmavaate kujundamise huvides on eriti tähtis, et õpilane järjekindlalt tunnetaks mis tahes seaduse üldisi tunnuseid, s. t. seda, et iga seadus on objektiivne (ei sõltu teadavusest, teda ei saa suvaliselt muuta), üldine (kehtib kõikjal) ja püsiv (muutumatu ajas).** Kõnesolevaga seostub tihedasti üks kooligeograafia ülesandeid — suunata õpilast veenduma maailma tunnetatavuses. Näiteks tänu loodusseaduste muutumatusel ajas on võimalik rekonstrueerida looduse arenemist väga kauges minevikus, seaduse üldise iseloomu tõttu aga seletada nende abil nähtusi, mis leiavad aset kodukoha looduses ja ühiskondlikus tootmises. Viimane kriipsutab eriliselt alla kodu-uurimusliku printsiibi järgmise tähtsust õpilaste maailmavaate aluste kujundamise huvides.

**Maailma tunnetatavuses veenavad õpilasi geograafiateaduste ajaloo andmed.** Kooligeograafia põhisisuks on avastuste tulemused. Inimese jõud muutub nende teadmiste kaudu õpilasele tajutavaks, kui tal on ülevaade sellest, kuidas niisuguste avastusteni on jõutud, missugused asjaolud valmistasid selleks pinna ette, mis ei lasknud ühe või teise avastuseni varem jõuda.

Et saavutada tõelist kasvatuslikku efekti, peab õpilane tundma ka geograafiateaduste täna ja homset päeva. Selleks pakub häid võimalusi õppematerjal, milles tutvustatakse **teadusliku uurimistöö meetodeid** ja nende tähtsust teaduse ning praktika seisukohalt. Mitmete uurimismeetoditega tutvuvad õpilased praktilises tegevuses. Seetõttu on füüsilises geograafias erilise tähendusega loodusvaatlused ja välitööd, majandusgeograafias aga tootmise vahetu tundmaõppimine ekskursionidel ettevõtetesse, praktiline töö statis-



tiliste materjalidega, lihtsate majandusülesannete lahendamine jne. Eriti väärtuslikud on kartograafiapraktikumid. Kooligeograafia vahendusel tutvutakse ka sellega, milline on olnud ja on teatud avastuste tähtsus materiaalse tootmise arenemise seisukohalt. Füüsiline geograafia esitab rohkesti näiteid selle kohta, kuidas Maa geograafilisele pindmikule omaste seaduste tundmine võimaldab muuta pinnase niiskusrežiimi, avastada maavarade leiukohti jne., majandusgeograafias aga selle kohta, kuidas teadmised tootmise paigutamise printsiipidest ja tootmisharu paigutamisel olulist osa etendavatest faktoritest võimaldavad planeerida tootlike jõudude arenemist. Nii viisi osutub võimalikuks suunata õpilast järeldusele, et inimene suudab maailma tunnetada, avastada kõige varjatumadki saladused, annab võtme looduse ratsionaalseks kasutamiseks ja ühiskondliku tootmise otstarbekohaseks korraldamiseks.



Geograafia õppimisel veendutakse, et loodus on ühiskonna arenemise alus, et tootmist arendatakse looduse kasutamise ja ümberkujundamise arvel. Dialektilis-materialistlik vaade loodusele seisnebki selles, et loodust vaadeldakse kui ühiskonna arenemiseks vajalikku, kuid mitte määravat tingimust. See vaade läbib esmajoones majandusgeograafiat, mille vahendusel õpilane tunnetab, et looduslikud tingimused ja loodusvarad on mis tahes tootmisharu, mis tahes maa või rajooni majanduse arenemise baas, et ühiskondliku tootmise mis tahes arengutasemel sõltub töötootlikkus looduslikest tingimustest, et loodusvarade osatähtsus on sõltuvalt tootmise paigutamisest ja arenemisest ajalooliselt muutunud, kuid et oma tähtsusele vaatamata ei määra loodus majanduse arenemist, vaid kiirendab või aeglustab seda (5).

Kooligeograafia vahendusel rikastuvad õpilaste teadmised andmetega mitte ainult sellest, et inimene, elades geograafilises keskkonnas, on loodusvarade kasutaja, vaid ka sellest, et ta on aktiivne osaleja looduse arenemises. Aine sisu võimaldab esitada rohkearvuliselt fakte inimese teadlikust mõjust loodusele eesmärgil tõsta materiaalse tootmise taset (näit. maaparandus, metsaistutamine jne.). Nendes peegeldub inimese heaperemehelik suhtumine loodusesse. Kuid samas

omandatakse teadmisi ka inimese ebateadlikust mõjust loodusele ning selle kahjulikest, nii mõnigi kord raskesti või üldse mitte parandatavatest tagajärgedest. Selle probleemi tõsidust rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev XXIV kongressi aruandekönes, väites, et «...teaduse ja tehnika progressi kiirendamiseks on vaja teha kõik võimalik, et sellega kaasneks heaperemehelik suhtumine loodusvaradesse, et teaduse ja tehnika progress ei oleks õhu ja vee ohtliku saastamise ja kurnamise allikaks» (6, lk. 69). Nimelt selliste allikatega tutvuvadki õpilased geograafia õppimisel. Ühtlasi võimaldab kooligeograafia tekkida kujutlusel inimese negatiivsest mõjust loodusele loodusvarade ebaratsionaalse kasutamise (näit. ulukite arvu vähenemine ja teatud loomaliikide hävimine, metsavarude vähenemine jm. taimsete ning loomsete ressursside liigselt forsseeritud kasutamise tagajärjel, maavarade kokkusulamine nende ebaotstarbeka kasutamise tõttu jne.), maa ebaõige harimise, mageda vee varude hoolimatu kasutamise tagajärjel jne.

Geograafia vahendusel tutvuvad õpilased ka keskkonnakaitse abinõudega. Selleks valmistavad neid ette teadmised loodusvaradest, nende kasutamisest ja keskkonnale negatiivset mõju avaldavatest faktoritest. Kuidas tagada õhu ja vee puhtus tööstuspiirkondades ja linnades, kuidas reguleerida taimsete ja loomsete ressursside kasutamist ning taastamist, kuidas säilitada ja tõsta mullaviljakust, milline tähtsus on maavarade kompleksel kasutamisel — nendele ja paljudele teistele keskkonnakaitse küsimustele annab vastuse esmajoones kooligeograafia.

Geograafiaõpetaja ülesandeks on näidata aine käsitlemisel teid, kuidas materiaalse tootmise praeguse taseme juures loodusvarasid säästlikult kasutada, kuidas säilitada looduse komponente nende loomulikus koostöös, kuidas kaitsta keskkonda, et maakera loodus võimaldaks inimesel eksisteerida ja kasutada looduse varasalvesid ka edaspidi. Looduskaitse küsimusi tuleb vaadelda komplekselt. Selles suhtes lasub füüsilisel geograafial eriti suur vastutus, sest kõige mitmekülgsemalt avanevad looduskaitse probleemid looduslike komplekside kaitse põhjal. Paraku on praegu selleks võimalused vaid 5. klassis füüsilise geograafia algkursuses. Tead-



miste puudumise tõttu füüsikast, keemiast ja majandusgeograafiast, nende kasinuse tõttu füüsilisest geograafiast ja bioloogiast ning elukogemustel põhinevate teadmiste nappuse tõttu on nende võimaluste realiseerimine väga väikese kasuteguriga. Mõningat väljapääsu võib näha looduskaitse fakultatiivkursuse taas õpetamises ning vastavate küsimuste käsitlemises klassivälises töös, seda ei saa aga pidada lahenduseks. Viimase teokssaamine tagataks füüsilise geograafia üldkursuse õpetamisega keskkooli vanemates klassides, sest ei saa kuidagi viisi eitada tõsi- asja, et Maa geograafilist pindmikki tervikuna käsitleb ikkagi üksnes geograafia, mis- tõttu ka looduse kui terviku kaitse probleeme saab komplekselt vaadelda üksnes selles õppeaines.

Kooligeograafia kätkeb endas õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks võrratult mitmekesisemaid võimalusi, kui käesolevas kirjufises osutus võimalikuks vaadelda. Kasvatav õpetamine — see on geograafilise hariduse andmisel peamine ülesanne. Kujundada õpilastes teaduslik-materialistlikke vaateid ja veendumusi teadmiste omandamise protsessis ja praktika vahendusel muundada need vaated ja veendumused kommunistliku maailma- vaate alusteks peaks olema iga geograafia- õpetaja püüdlus.

#### Kirjandus

1. И. Т. Огородников. Педагогика. М., 1968. 574 с.
2. К. В. Пашканг, И. В. Васильева. Природно-территориальные комплексы и их изучение в школе. — «География в школе», 1973, № 5, с. 32—43.
3. Э. А. Файбусович. Образовательно-воспитательное значение школьной географии. Лекции по методике преподавания географии в средней школе. Изд. Саратовского Унив. 1973, с. 3—21.
4. Т. П. Герасимова. Воспитание на уроках географии. М., 1965. 104 с.
5. М. К. Ковалевская. Роль курса экономической географии СССР в формировании учащихся. — Методика изучения экономической географии СССР. М., 1973, с. 17—23.
6. L. I. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tln., 1971. 127 lk.

## POLIIT- INFORMATSIOON KLASSIS

ELLEN VÄLJA

#### Maailmavaatest ning poliitinformatsiooni mõistest ja eesmärgist

Maailmavaate all laiemas tähenduses tuleb mõista kogu vaadete süsteemi elule, ühiskonnale, tööle ja toimuvatele sündmustele. Üks maailmavaate komponente on ka poliitiliste vaadete süsteem ehk poliitiline meelsus. Mõnikord kasutatakse sel puhul väljendit *maailmavaate kitsamas tähenduses* ehk *poliitiline maailma- vaade*.

Iga ühiskond kasvatab oma noortes niisugust maailmavaadet, mis kujundab isikuid, kes viiksid ellu selle ühiskonna ideid ja printsiipe, aitab kindlustada ja arendada antud ühiskondlikku korda. Nõukogude ühiskond kasvatab oma tulevast põlvkonda marksistliku maailmavaate, kommunistliku ideelisuse, nõukogude patriotismi ja internatsionalismi vaimus.

Koolil on kodu ja mitmete kommuni- katsioonivahendite — raadio, televisiooni, ajakirjanduse kõrval juhtiv osa noorte maailmavaate kujundamisel. Koolis on õpilaste maailmavaate kujundamise teenistuses ajalugu, ühiskonnaõpetus, kirjandus jt. õppeained ning kõikides aine- tundides tehtav kasvatustöö. Lisaks sellele pööratakse õpilaste poliitilisele kasvatusele suurt tähelepanu klassijuhataja-



tundides ja eriti ühes selle erivormis, mis tänini kannab poliitinformatsiooni nime.

On kujunenud tavaks, et 4.—11. klassides korraldatakse 1—2 korda kuus poliitinformatsioon. Paljudes koolides tehakse sealjuures aeg-ajalt ka ülekoollisi (tavaliiselt eraldi 4.—8. klassi ja 9.—11. klassi õpilastele) poliitinformatsioone, mis on ühisel jõul väga põhjalikult ette valmistatud, kus esinevad vanemate klasside tublimad oraatorid või õpetajad. Võimaluse korral kutsutakse esinema lektoreid väljastpoolt kooli. Viimast töövormi tuleks laiemalt rakendada, sest on väga vaja, et poliitinformatsioonid oleksid oma vormilt mitmekesised. Vanemate klassidega on soovitatav kuulata loenguid sise- ja välispoliitilistest probleemidest ka väljaspool kooli.

Loomulikult ei piirdu klassijuhataja poliitiline kasvatustöö õpilaste hulgas poliitinformatsiooniga. Edaspidises vaadeldakse ainult viimast.

Poliitinformatsiooni mõiste on kujunenud kahest sõnast: poliitika ja informatsioon. Poliitika tuleneb kreekakeelsest sõnast *politikē*, mis tähendab linna- või riigijuhtimise kunsti (tuleneb omakorda sõnast *polis* — linn), tänapäeval tähendab poliitika osavõttu riigiasjadest, riigitegevuse vormide, ülesannete ja sisu määramist (V. I. Lenini järgi). Informatsiooni mõiste on nüüdisajal kujunenud õige laiaks. Sõna põhiliseks sisuks on jäänud siiski teadete andmine (ladina keeles *informatio* — kujutus, seletus). Niisiis võib öelda, et poliitinformatsioon on seletuse, kujutuse andmine linna- või riigijuhtimise kunstist, riigiasjadest osavõtust, riigitegevuse vormidest, ülesannetest ja sisust. Seega üpris laia, mitmekesise ja keeruka sisuga mõiste. Missugune osa sellest jääb ajalooõpetaja, missugune klassijuhataja lahti mõtestada, on iseküsimus. Eesmärgiks peaks olema aja jook-sul, arvestades õpilaste iga ja toetudes neil olemasolevatele teadmistele, käsitleda kõiki nimetatud poliitinformatsiooni komponente.

Tõdeme, et senini on poliitinformatsioonides peamist tähelepanu pööratud riigitegevuse sisule. Poliitinformatsioonide te-

maatika avardamine on vajalik, sest ainult nii kasvatame poliitiliselt sügavalt haritud, laia silmaringiga ja, mis kõige olulisem — aktiivselt poliitilisse ellu suhtuvaid inimesi. See on aga alati olnud nõukogude pedagoogika eesmärk.

Käsitletav töövorm kannab küll poliitinformatsiooni nimetust, kuid paljudes eesrindlikes koolides on sellest kujunenud märksa laialdasemate eesmärkidega poliitkasvatuse tund. Poliitinformatsioon oma ajalooliselt väljakujunenud tähenduses on nüüdisajal tegelikult oma aja ära elanud. Ajaloo teatud etapil oli ta äärmiselt vajalik, eelkõige siis, kui raadio, televisioon ja teised massikommunikatsioonivahendid ei andnud veel operatiivselt edasi poliitilisi uudiseid või oli informatsiooni levik nende kanalite kaudu raskendatud. Niisugused olid näiteks revolutsioonijärgsed aastad ja Teise maailmasõja periood. Nendel ajajärkudel oli poliitinformatsioon elanikkonna kõigis gruppides, nende hulgas ka õpilased, äärmiselt vajalik ja oodatud. Praegusaajal ei suudaks enam populaarsust võita poliitloengud, milles lihtsalt korraldatakse ajalehtede, raadio või televisiooni materjale. Suurt huvi tuntakse aga ettekan-nete vastu, milles vastava ala spetsialist analüüsib mõnd keerukat rahvusvahelist probleemi või antakse vastuseid kuulajate küsimustele. On ilmne, et kooliski pole mõtet õpilasi koormata aktiivses ringluses oleva informatsiooni kordamisega, vaid tuleb olemasolevast aktuaalsest poliitilisest materjalist, leida see, mis vajab noorte jaoks sügavamat eakohast lahtimõtestamist, ja anda seda uuest, õpilasi huvitavast aspektist läbitöötatuna, pidades silmas konkreetseid poliitilise kasvatustöö eesmärgi koolis ja klassis. Seega pole poliitinformatsiooni ehk poliitkasvatustöö tunni otseseks eesmärgiks eelkõige konkreetsete poliitiliste teadmiste andmine, vaid informatsiooni lahtimõtestamine ja sisendamine, veendumuste, tõekspidamiste ja seadumuste kujundamine, see tähendab — marksistliku poliitilise maailmavaate loomine. Selle kõrval on poliitinformatsiooni ülesanne revideerida ja kummutada ka vanu, aegunud seisukohti ja veendumusi.



## **Poliitinformatsiooni meetodika psühholoogilistest aspektidest**

Poliitinformatsiooni teemat valides tuleb silmas pidada, et

■ valitud teemaga antavad teadmised oleksid õpilastele vajalikud;

■ teema käsitlel oleks poliitiliselt suur kasvatuslik väärtus.

Seega peab õpetajal enne tunnikonspekti koostamist selge olema, milliseid kasvatuslikke eesmärgi ta taotleb ja kuidas ta seda teeb.

■ Poliitinformatsiooni temaatika ei tohiks olla väga lai. Kahtlemata on väga paljudel sise- ja välispoliitilistel sündmustel suur tähtsus, kuid paljut korra-tes muutub käsitlelus pealiskaudseks ja õpilastel jääb sellest vähe meelde.

■ Antavad poliitilised teadmised ja seisukohad tuleb vestluses esitada selges, arusaadavas keeles, milles iga sõna ja mõte on mõistetav, kus iga uus mõiste põhjalikult ära seletatakse. Vältida tuleks trafaretset, kantseleilikku keelt.

Poliitinformatsiooni tunni tüüp on kolme laadi: referatiivne-arutlev, terviklik-emotsionaalne ja segatüüpi.

Vastavalt õpilaste eale, teadmiste ning II signaalsüsteemi arengule võib esimest tüüpi tundi aeg-ajalt kasutada keskkooli lõppklassides, teine leiab rakendust nooremate õpilaste puhul. Enam soovitatavam on segatüüpi tund, kus emotsionaalsete kanalite kaudu luuakse soodne meeleolu ja hoiak, faktide esitamise ja arutelu teel aga jõutakse vajalikele seisukohtadele.

Paljude tähelepanekute alusel võib öelda, et senini ilmneb poliitinformatsioonides liigne intellektuaalsus, samal ajal jääb vajaka õpilase tundeelu mõjustamisest. On ammu tõestatud, et inimene vajab emotsioone. Kõike, mis on seotud emotsioonidega, võtab õpilane vastu paremini ja jätab ka paremini meelde. Seepärast tuleb kasvatustööd teha asjalikult ja arukalt ning senisest võimalikult rohkem orienteerida õpilaste emotsioonidele ja tundmustele.

Nendest seisukohtadest lähtudes tuleks silmas pidada, et

■ tunni algus ei oleks šabloonne, kulu- nud. Huvitav originaalne algus tekitab emotsionaalse eelvuse, loob eelduse õpilaste tähelepanu püsivaks keskendumiseks.

■ Ettekanne või sõnavõtt peab olema emotsionaalselt nakatav.

■ Esitatavad faktid ja arvud tuleb n.ö. panna elama näitlikkuse, graafilise kujutamise ja sobivate ilmekate võrdlustega.

Alles nende kaudu moodustuvad kujutlused ja tekivad emotsioonid.

Toome mõned näited kuulatud poliitinformatsioonidest. Sõjakolled maailmas kaovad õpilaste silmade eest kohe pärast nende asukohta näitamist kaardil. Muljet saame jäädvustada paberist väljalõigatud punase leegiga mustal kettakesel, mille kinnitame kaardile igasse käsitletavasse sõjakolde paika.

■ Kauge ja võõras saab mõistetavaks võrdluses tuntu ja lähedasega. Näiteks jääb hästi meelde Tšiili elanike arv, kui teatakse, et see on umbes 7 korda suurem kui Eesti NSV-s.

■ Väljapaistvate isikute mõtterikkad üt- lused mõjuvad poliitinformatsioonis suge- reerivalt.

■ Luule- või ilukirjanduslik proosakat- kend sobib nii teema sissejuhatuseks kui ka mõtete illustreerimiseks (kas või kok- kuvõtteks).

■ Sobivaks meeleolu loojaks on õigesti valitud muusikapala.

■ Meeldivaid tundmusi tekitavad õpilas- tes alati nende endi edu ja kordaminek. Seepärast anname neile poliitinforma- siooni ettevalmistamisel jõukohaseid üles- andeid. Näiteks: aplikatsioonide valmista- mine ja kasutamine, luulekatkendi esita- mine, huvitava kirjandusteose katkendi ettekandmine, faktide kogumine, esita- mine ja tahvlile kirjutamine, graafikute ja skeemide joonistamine. Kõik materja- lid esitagu õpilased peast, välja arvatud pikemad ilukirjanduslikud proosatekstid. Seesugune töö pakub õnnestumise korral õpilasele enesele ja ka kaaslastele rahul- dust. Saadud positiivsed elamused säili- vad ting-reflektorsetes süsteemides koos käsitletud probleemide ja faktidega, moo- dustades ühtse jääva tähtsusega positiivse kogemuse. Samavõrd tähtis on, et saadud



elamus poleks mingil juhul negatiivne (ebaedu), sest ka sellel on seoseline ja püsiv mõju.

Oleks vääri arvata, et inimese emotsionaalsed reageeringud ümbritseva keskkonna mõjutustele kujutavad endast vaid lühiajalisi mööduvaid reaktsioone. Väga tihti on jäljed püsivad, mulje mõjutab nii olemasolevat kui ka järgnevat informatsiooni ja veendumusi. Sellisel juhul võib tekkinud reaktsiooni püsiv järelmõju saada uute soovide ja püüdluste allikaks. Niisugune emotsionaalne «tõuge» rajab teed uutele mõtetele, plaanidele ja tegudele, vahel neid otseselt inspireerides.

Meie arvates on loetletud näpunäiteid silmas pidades võimalik edukalt kujundada valmisolekut pakutavate ideede ja vaadete vastuvõtuks.

Mõnikord ei saavuta poliitinformatsiooni tund seepärast eesmärki, et õpilastel on tekkinud selle suhtes vähem või rohkem püsiv emotsionaalne barjäär. See võib tuleneda pakutava informatsiooni ühekülgisusest, igavusest, pakkumise ebasobivast vormist või ajast, isegi isikust. Sellisel juhul jääb vastu võtmata isegi see uus ja oluline, mida informatsioon sisaldab. Näiteks ei kuulata õpilast, kes loeb teksti, ehkki huvitavat, paberilt maha igavalt, monotoonselt.

Õpetaja pidagu silmas, missugune on üldine psühholoogiline häälestatus antava poliitinformatsiooni vastuvõtuks. Juhul kui see on soodne, ühtib uute teadmiste, andmete, seisukohtade ja põhimõtete ringkergesti juba olemasolevate teadmiste, kujutluste, vaadete ja veendumustega.

Psühholoogiline häälestamatus on oma olemuselt vastupidine nähtus. Selle peamiseks põhjuseks võib olla olemasolev psühholoogiline barjäär saadava mõjutuse vastuvõtuks või olemasolevate seisukohtade ja vaadete anarhia, organiseerimatus, eelneva kogemuse puudumine.

Oluliseks poliitinformatsiooni õnnestumise eelduseks on õpilaste huvi selle vastu. Huvi on nn. vastuvõtu pinnase olulisemaid komponente. Huvitatus korral langeb kogu antav informatsiooni-seeme selleks ettevalmistatud, ooteseisundis pinnasele, nagu küntud ja äestatud

mulda. Kuidas kujundada õpilastes soovitud huvitatus?

■ Poliitinformatsiooni teema peab olema sõnastatud selgelt ja konkreetselt, eakohaselt ja võimalikult probleemküsimumena.

■ Käsitletavas peavad kätkema küsimused, mis õpilast huvitavad või mis võimaluse korral seostuvad õpilase enese isikuga.

■ Õpilased jälgivad tundi huviga, kui neil on selles konkreetne ülesanne, mida nad peavad täitma.

■ Poliitinformatsiooni tund muutub huvitavamaks, kui selles aeg-ajalt rakendatakse küsitlust, nii et õpilased saavad näidata oma teadmisi. Häid tulemusi on saavutatud mitmesuguste viktoriinidega.

■ Huvitatus võib olla kujunenud kogemuslikul alusel varasematest poliitinformatsioonidest. Varem on õpilastele antud teadmisi, mis on olnud neile vajalikud või kasulikud, neil on olnud võimalus oma mõtteid avaldada ja nad on saanud selgust neil enestel üleskerkinud küsimustes. Seega on nad saanud rahuldust ja emotsioone ning seetõttu on järjekordne poliitinformatsioon oodatud, soodsa hoiakuga jälgitav, on olemas huvitatus.

### Õpetaja isiku mõjust

Poliitinformatsiooni tunnis on õpetaja enese suhtumine tehtavasse olulisem kui üheski teises õppe- ja kasvatustöö osas.

Õpetajal peab endal olema sügav huvi poliitiliste küsimuste vastu. Mingil juhul ei tohi õpetaja jääda materjali passiivseks esitajaks või ükskõikseks tunni organiseerijaks ja juhtijaks. Õpetaja ükskõikus on õpilastele intuiivselt tajutav ja oodatud positiivse efekti asemel saadakse hoopis negatiivne: kasvatatakse ükskõikset või taunivat suhtumist poliitikasse üldse. Õpetajal tuleb omapoolset huvi poliitiliste küsimuste vastu õpilastele mõistetavaks teha emotsionaalse suhtumisega nii poliitinformatsiooni ettevalmistamisesse kui ka selle esitamisesse. Hästi mõjuvad õpetaja asjalikud vahemärkused ja täiendused, millest noored mõistavad, et õpetaja on arutatavate probleemide vastu varemgi huvi tundnud ja tal on



nende kohta laialdane informatsioon. Suhtumine on psühholoogiliselt sugereeriv ja sugereeritav (vt. И. Е. Шварц, Внушение в педагогическом процессе. Перм, 1971).

■ Õpetajal tuleb selgelt ja kindlalt näidata oma poliitilisi veendumusi, marksistlikku maailmavaadet. Oma seisukohti ei tohi õpetaja õpilastele peale suruda, vaid elust võetud faktidele ja marksismi-leninismi teooriale tuginedes rahulikult, sõbralikult ja veendunult selgitada ning põhjendada.

■ Õpetaja veendumused ja seisukohad on enam sugereerivad, kui ta ei esita neid näidetega varustatud teesidena, vaid need kooruvad loogiliste järeldestena õpilastega peetud arutlustest.

■ Õpetajat usutakse ja usaldatakse rohkem, kui ta ei jäta tähele panemata ühtki üleskerkinud küsimust kui mitte päevakorras olevat, vaid on valmis õpilastega koos lahendama ka nende poolt tõstetud, teemaga külgnevaid probleeme.

■ Õpetaja poliitilisele autoriteedile avaldab mõju täpsus ja taktitunne, millega ta parandab õpilaste puudulikest teadmistest või väikekodanlikest mõjudest tekkinud ebaõigeid seisukohti või arvamusi.

Tänapäeva maailmale on iseloomulik äge ideoloogiline võitlus. Sotsialistlikku süsteemi ründab kapitalistlik piiritagune nii avalike kui ka kaudsete vahenditega. Kuigi kapitalimaailm on selle võitluse sisuliselt ammugi kaotanud, tuleb tema tegevusega arvestada ja raugematult hoolas olla kasvava põlvkonna kasvatamisel ideelise printsiipaalsuse, kõrge marksistliku teadlikkuse, nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus. Nõukogude koolil on kõrgesti haritud ja teoreetiliselt tugevale baasile rajatud teadusliku maailmavaadega õpetajate, praktikas õigustust leidnud ja psühholoogiliselt põhjendatud poliitilise kasvatustöö vormide ja meetodite näol kõik võimalused selleks, et täita Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse poolt talle usaldatud tähtis ülesanne — varustada noorsugu heade teadmistega ning kujundada neis kõrge poliitiline teadlikkus, marksistlik-leninlik maailmavaade.

---

## GRUPISISENE ARVAMUS KLASSIJUHATAJAST

---

HELGI LAHT

Igas klassikollektiivis on kujunenud vastastikuse sümpaatia alusel väikesed grupid.

Pedagoog ei saa juhtida lastekollektiivi, kui ta ei suhtle klassikollektiivi kui tervikuga, aga ka väikeste gruppidega selles, sest pedagoogipoolne õpilaskollektiivi mõjutamine ei toimu ju ainult ofitsiaalsete inimestevaheliste seoste ja suhete läbi (1).

Väikesed grupid on need, kuhu kuulub kõige rohkem mõnikümmend tavaliselt omavahel sõbralikes suhetes olevat inimest. Need grupe iseloomustavad vahetud isiklikud kontaktid, suhted liikmete vahel reguleeritakse mitteformaalsete institutsioonide abil. Et grupi liikmete vahelistes suhetes on olulisel kohal isiklik tutvus, lähedus, pole kunagi isikupäratud isegi vastastikused institutsionaliseeritud mõjutused. Seepärast kujuneb väikestes gruppides, olgu need seejuures esmased või mitte, eriline lähedus, mis annab grupi liikmetele suuremad võimalused kui suurtes gruppides enese täielikumaks identifitseerimiseks grupiga (2).

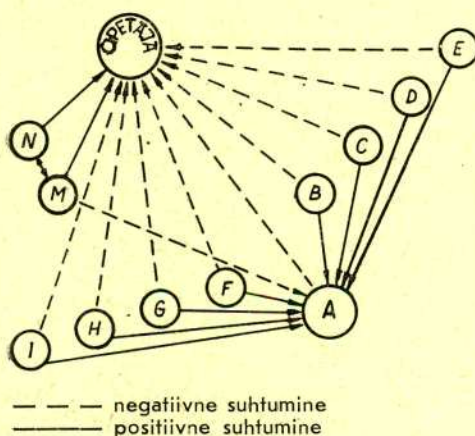
Suhtlemisel vahetatakse igakülgset teadmisi, otsustusi, elamusi, väärtusi, ideaale, motive ja huve. Vastastikku täpsustatakse ja kooskõlastatakse püüdlused, vajadused ja eesmärgid ning saavutatakse vastastikune mõistmine. Antakse üle mõtted ja omandatakse käitumine, maneerid, harjumused jms., kujuneb meeleolu, mida on vaja valmisolekuks käituda just teatud viisil, ning solidaarsus ja liitumine, mis iseloomustavad igasugust kollektiivset ja grupitegevust (3). Tänu



suhteliselt pikaajalisele ja tihedale kontaktile grupi liikmete vahel suhtub neist igaüks oma gruppi usaldavalt, mis tundubalt suurendab kasvatuslikku mõju grupi kaudu. Grupiarvamuse kujunemine üldistes otsustustes, ühistes seisukohtades või grupi hinnangus ja väärtusorientatsioonis ükskõik millise konkreetse sfääri suhtes tekitab grupi liikmes ka teatud kaitsetunde (4).

W. Kesseli uurimuse järgi mõjutab grupi arvamus õpetajast üksikõpilase sümpaatia- ja antipaatiatunde kujunemist õpetaja suhtes, ja vastupidi, üksikõpilane mõjutab grupi arvamust (5). Analüüsidest grupi mõju üksikisiku arvamus kujunemisele, toob C. Bondy järgmise sotsiogrammi mudeli (vt. skeem 1).

Skeem 1.  
SOTSIOGRAMMI MUDEL C. BONDY JÄRGI.



Sotsiogrammist nähtub, et õpilase A kaudu, kes suhtub õpetajasse halvasti, näevad ka teised samasse gruppi kuuluvad õpilased õpetajat ebameeldivana. Ainult sellest grupist isoleeritud, ka õpilase A poolt tõrjutud õpilased M ja N on seotud omavahel ja ka õpetajaga (6, lk. 63).

Meid huvitas antud uuringus, kas ühte ja samasse väikesesse gruppi kuuluvate õpilaste arvamus oma õpetajast on kokkulangev ning kas arvamus kooskõla sõltub ka väikesest grupi suurusest.

2308 5.—11. kl. õpilast kirjutasid kirjandi «Minu klassijuhataja», milles iseloomustati oma klassijuhatajat, ning täitsid sotsiomeetrilise testi, mille abil oli võimalik välja selgitada klassisisesed väikesed grupid. Töös osalesid 79 klassikollektiivi õpilased. Analüü-

siti 198 sõpruspaari ja 268 väikesest grupi grupisest arvamus 79 klassijuhataja kohta.

Andmeid töötlesid üliõpilased A. Keinanen, R. Saagpakk, S. Klaas, S. Reispas, M. Veski ja teised.

5. klasside kohta on uuringu tulemused juba varem avaldatud (7).

Sotsiomeetrilise testi järgi koostati sotsiomaatriksid ja sotsiogrammid ning uuriti väikesesse gruppi kuuluvate õpilaste grupisest arvamus klassijuhatajast nii, et analüüsiti iga õpilase kirjandis klassijuhataja kohta toodud väiteid ning kõrvutati neid. Nii analüüsiti iga õpilase ja iga grupi arvamus klassijuhatajast.

Näiteks sotsiomeetrilise testi järgi ilmnes, et 11. kl. õpilased A. R., A. L. ja A. T. kuuluvad ühte sõpruskolmikusse. Kirjandites on nad oma õpetaja iseloomustamiseks kasutanud järgmisi väiteid. (vt. skeem 2).

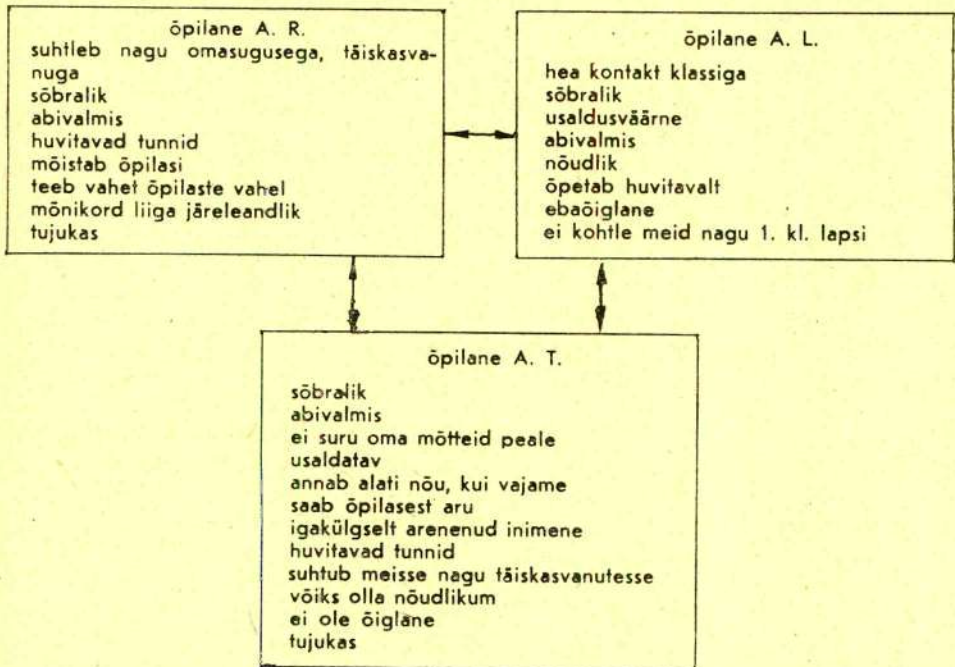
Antud väikesest grupi liikmete poolt õpetajat iseloomustavad omadused, käitumis- ja suhtumisviisid on järgmises tabelis (vt. tabel 1).

Tabel 1.  
ÜHTE JA SAMASSE VÄIKESSESSE GRUPPI KUULUVATE ÕPILASTE VÄITEID OMA KLASSIJUHATAJAST

Klassijuhataja omadus, käitumis- või suhtumisviis	Õpilase hinnangus		
	R	L	T
Suhtleb nagu omasugusega, täiskasvanuga	+		
Suhtub meisse nagu täiskasvanuisse			+
Ei kohtle meid nagu 1. kl. lapsi	+	+	
Sõbralik	+	+	+
Abivalmis	+	+	+
Huvitavad tunnid	+		+
Õpetab huvitavalt		+	
Hea kontakt klassiga		+	
Usaldusväärne, usaldatav		+	+
Nõudlik		+	
Ei suru peale oma mõtteid			+
Annab alati nõu, kui vajame			+
Saab aru õpilasest, mõistab teda	+		+
Igakülgset arenenud inimene			+
Ebaõiglane, teeb vahet õpilaste vahel		+	+
Tujukas		+	+
Võiks olla nõudlikum, mõnikord liiga järeleandlik		+	+
Väiteid	8	8	12



## 11. KLASSI TÖTARLASTEGRUPI SUHTUMINE OMA KLASSIJUHATAJASSE.



Nimetatud kolm õpilast kasutasid klassijuhataja iseloomustamiseks 28 väidet. Neist 21 kõnelevad klassijuhataja meeldivatest omadustest ning 7 märgivad klassijuhataja eba-meeldivaid omadusi õpilaste hinnangu järgi.

Oli klassikollektiive, kus klassijuhatajasse suhtumine oli kõikides selle klassi väikestes gruppides tunnustav. Õpilased polnud nimetanud ühtki negatiivset omadust või siis mõne üksiku. Näitena on toodud skeemil 3 ühe poistegrupi suhtumine klassijuhatajasse. Selle õpilaskollektiivi ülejäänud väikeste gruppide iseloomustus klassijuhataja kohta on antud näitele väga sarnane. Kuid oli õpilaskollektiive, kes klassijuhataja iseloomustamisel polnud nimetanud ühtki väidet, millest oleksime võinud välja lugeda rahulolu klassijuhatajaga. Skeemil 4 on sellise klassikollektiivi ühe väikese grupi arvamus klassijuhatajast.

Sotsiaalpsühholoogias on vaieldud, kas kaheliikmelist sotsiaalset kooslust võib nimetada väikeseks grupiks. Nii näiteks väidab J. Szczepański, et grupiks võib nimetada teatud isikute hulka mitte alla kolme isiku, kuna grupp algab seal, kus indiviid A pole suhe-

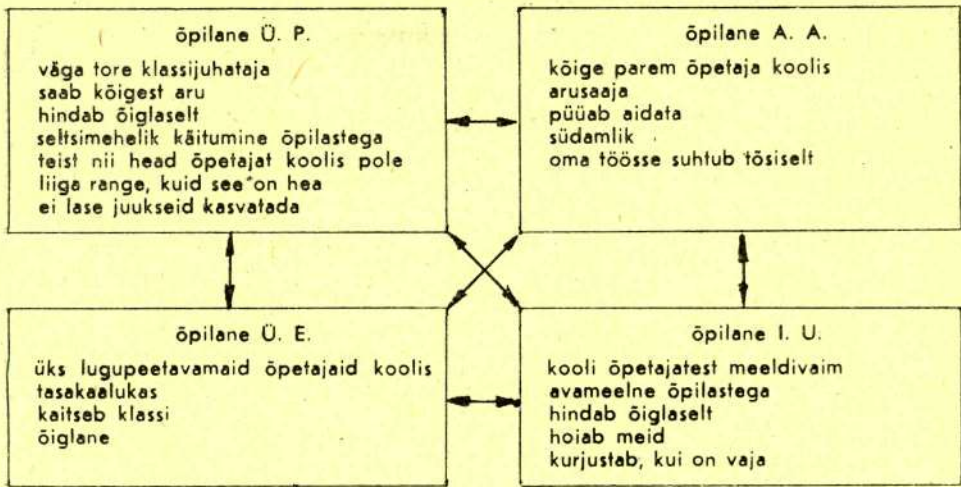
tes mitte ainult indiviid B-ga, vaid ka C-ga ning suhetes sellega, mis leiab aset B ja C vahel (J. Szczepański, 1969).

Meie uurisime klassikollektiivis esinevate väikeste gruppide kõrval ka sõpruspaaride arvamise kooskõla klassijuhatajale hinnangu andmisel. Tabelist 2 nähtub analüüsitud sõpruspaaride ning väikeste gruppide arv ning ka väikeste gruppide koosseisu suurus. 466-st uuritud sotsiaalsest kooslusest oli kaheliikmelisi sõpruspaare 198 e. 42,5% sotsiaalsete koosluste üldarvust, kolmeliikmelisi väikesi gruppe 100 (21,5%), neljaliikmelisi — 75 (16,1%), viieliikmelisi — 39 (8,4%), kuueliikmelisi — 29 (6,2%), seitsme- ja kaheksaliikmelisi oli 10 (2,1%), üheksaliikmelisi — 4 (0,9%) sotsiaalsetest kooslustest. Oli ka üks kümneliikmeline grupp. Gruppide suurus klassiti oluliselt erinevusi ei olnud.

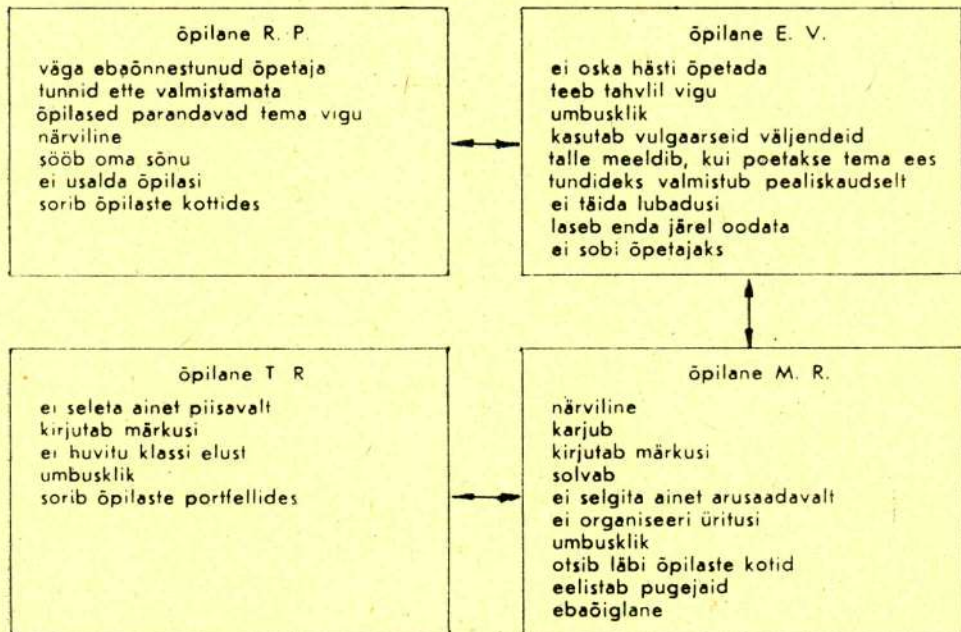
Vasturääkivusi sõpruspaaride ja väikeste gruppide grupisiseses arvamusel klassijuhataja omaduste, käitumis- ja suhtumisviiside iseloomustamisel esines 466-st sotsiaalsest kooslusest 88-s, mis moodustab 18,9% (vt. tabel 2). Poiste sõpruspaarides ja väikestes gruppides tuli ette klassijuhataja hindamisel



## 11. KLASSI POISTEGRUPI SUHTUMINE KLASSIJUHATAJASSE ON VÄGA POSITIIVNE.



## 10 KLASSI ÜHE TÛTARLASTEGRUPI SUHTUMINE OMA KLASSIJUHATAJASSE ON NEGATIIVNE.



vasturääkivusi 18,8% poiste sotsiaalsete koosluste üldarvust, tütarlastel vastavalt 18,9%.

198 sõpruspaaris oli klassijuhataja iseloomustamisel õpilaste väidetes vasturääkivusi 22 paaris (11,1% sõpruspaaridest). Poiste 97 sõpruspaarist oli vasturääkivus kaheteist-

kümnes (12,4%) ning tütarlaste 101 sõpruspaarist kümnes (9,9% tütarlaste sõpruspaaridest).

Kui jätta kõrvale sõpruspaarid ning analüüsida ainult väikeste gruppide grupisest arvamust, oli vasturääkivus 121 poistegrupist ka-



Tabel 2.

## SOTSIAALSE KOOSLUSE LIIKMETE ARV MÕJUTAB ARVAMUSE VASTURÄÄKIVUST KLASSIJUHATAJA ISELOOMUSTAMISEL

Sõpruspaare	Väikesi grupe									Kokku	Kokku
	3-liikm.	4-liikm.	5-liikm.	6-liikm.	7-liikm.	8-liikm.	9-liikm.	10-liikm.	Kokku		
Kokku sõruspaare ja väikesi grupe											
5.—11. kl.	198	100	75	39	29	10	10	4	1	268	466
neist vasturääkivusi	22	17	13	12	12	4	5	2	1	66	88
e. %-des	11,1	17,0	17,3	30,8	41,3	40,0	50,0	50,0	100,0	24,6	18,9
poiste sõruspaare ja väikesi grupe											
5.—11. kl.	97	46	29	21	11	7	5	1	1	121	218
neist vasturääkivusi	12	6	5	6	6	2	2	1	1	29	41
e. %-des	12,4	13,0	17,2	28,6	54,5	28,5	40,0	100,0	100,0	24,0	18,8
tütarlaste sõruspaare ja väikesi grupe											
5.—11. kl.	101	54	46	18	18	3	5	3	—	147	248
neist vasturääkivusi	10	11	8	6	6	2	3	1	—	37	47
e. %-des	9,9	20,3	17,4	33,3	33,3	66,6	60,0	33,3	—	25,2	18,9

hekümne üheksas grupis (s. o. 24% poiste gruppidest) ning tütarlaste 147 grupist kolmekümne seitsmes, mis moodustab 25,2% tütarlaste gruppide arvust. Kokku 268-st uuritud väikesest grupist sajas kolmeliikmelises grupis oli vasturääkivus 17 grupis (17% kolmeliikmeliste gruppide üldarvust); 75-st neljaliikmelisest grupist oli vasturääkivus 13 grupis, s. o. 17,3% vastava suurusega gruppidest; 5-liikmelisest gruppidest märgiti vasturääkivus 39-st grupist 12 grupis (30,8% viieliikmeliste gruppide üldarvust); 29-st kuueliikmelisest grupist oli vasturääkivus 12 grupis, mis moodustab 41,3% kuueliikmeliste gruppide arvust; seitsmeliikmelistes gruppides esines lahkarvamus 10-st neljas grupis, s. o. 40% seitsmeliikmelisest gruppidest; kaheksa- ja üheksaliikmelistes gruppides täheldati lahkarvamust 50% vastava suurusega gruppidest. Kümeliikmelises grupis puudus kooskõlastatud arvamus.

Kokku võttes võib väita, et

■ klassikollektiivi sotsiaalsetest kooslustest on valdavaks sõruspaarid ja 3—4-liikmelised väikesed grupid;

■ uuritud sotsiaalsetest kooslustest esines klassijuhataja omaduste, käitumis- ja suhtumisviiside hindamisel kooskõlastatud arvamus 88,9% sõruspaaridest ning 75,4% väikestest gruppidest;

■ väiksema grupi liikmete vaheline grupisisene arvamus klassijuhatajast on rohkem kooskõlas;

■ grupisisene arvamus klassijuhatajast esineb ühe tegurina õpilase suhtumise kujunemisel õpetajasse.

## Kirjandus

1. А. Т. Курасик, Л. И. Новикова. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе. В кн.: Проблемы общения и воспитание I. Тарту, 1974.
2. Я. Щепанский. Элементарные понятия социологии. Изд. «Прогресс». Москва, 1969.
3. А. П. Буева. Общественные отношения и общение. В кн.: Проблемы общения и воспитание I. Тарту, 1974.
4. Н. Ф. Маслова. Педагог и малые группы школьников. В кн.: Проблемы общения и воспитание II. Тарту, 1974.
5. W. Kessel, Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehung. Psychologische Beiträge Heft 10. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 1969.
6. C. Bondy, Einführung in die Psychologie. Unter Mitarbeit von Dietrich Eggert. Ullstein Buch Nr. 2644 im Verlag Ullstein GmbH. Frankfurt/M-Berlin.
7. H. Laht, Klassijuhataja viiendate klasside õpilaste hinnangus. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX. Tartu, 1972.



# NOOREMATE ÕPILASTE TÖÖVÕIME PSÜHHOFÜSIOLOOGILISI ISEÄRASUSI

RAIOT SILLA, TAIMI TULVA

Nõukogude kooli oluline ülesanne on õppetöö efektiivsuse tõstmine. Selle eesmärgi edukus kindlustub vaid siis, kui õppe- ja kasvatustöö protsess seostub õpilaste ealiste ja psühhofüsioloogiliste iseärasuste arvestamisega. Psühholoogide ja füsioloogide arvukate uurimistööde põhjal võime tõdeda, et õpilaste intellektuaalse tegevuse võimalused nooremas koolieas on avaramad, kui seni on arvatud. Pedagoogiliste õppe- ja kasvatustöö printsiipide seas pidas K. Ušinski tähtsaimaks vajadust arvestada õpilaste isiksust, mis avaldub õpilaste võimetes. Selle

printsipi järjepidevus on leidnud väljenduse nõukogude uurijate töödes (1; 4; 5; 8 jt.). Õppetöö individualiseerimise ulatusliku eksperimendi on korraldanud A. Budarnõi (2) ja A. Konev (5). Nähtavasti tuleb õigeks pidada ühe klassi õpilaste rühmitamist vastavalt õppimisvõimele, mis on määratletud võimete erineva tasemega (kõrgema närvitalitluse iseärasused jne.) ja töövõime eripäraga.

Et töövõime kuulub K. Platonovi (7) määratluse kohaselt komplekssete üldiste võimete kategooriasse, lubatagu alljärgnevalt pakkuda skeem töövõime seosest teda mõjutavate faktoritega (skeem 1). Töövõime on üks olulisemaid õppeedukust mõjustavaid tegureid.

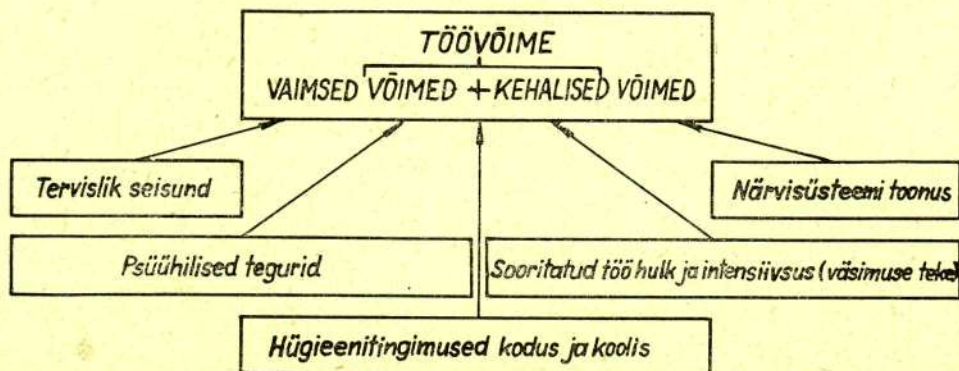
Püüame analüüsida kainiku töövõime mõningaid iseärasusi, millest johtuvalt ongi eesmärgiks:

- uurida õpilaste päevase ja nädalase töövõime dünaamikat sõltuvalt soost ja vanusest;
- välja selgitada õpilaste psühhofüsioloogiliste iseärasuste soolisi ja ealisi erinevusi;
- analüüsida mõnede töövõimete mõjustavate tegurite toimet (päevarežiim, erikallakuga kool).

Konstateeriv eksperiment toimus viies Tallinna üldhariduskoolis (4., 20., 28., 37. ja 42.) 1971/72. õ.-a. Eksperimendis osales 285 õpilast: 135 2. klassi õpilast ja 150 4. klassi õpilast 8—10 aasta vanuses. Tütarlapsi oli 2. klassis 72 ja 4. klassis 84, poisse vastavalt 63 ja 66. Kõik õpilased õppisid üldprogrammi alusel, välja arvatud 42. keskkooli õpilased, kes õppisid süvendatult saksa keelt. Nädala koormus oli üldprogrammiga koolide 2.

Skeem 1.

Töövõime komponendid ja seda lühiajaliselt mõjustavad tegurid.





Tabel 1.

## 2. KLASSI ÕPILASTE TÖÖVÕIME MUUTUSED PÄEVA DÜNAAMIKAS

Näitaja	Muutuse iseloom	Nädala algus			Nädala lõpp		
		T	P	p% <sup>0</sup> **	T	P	p% <sup>0</sup> **
		Juhtude arv*	Juhtude arv*		Juhtude arv*	Juhtude arv*	
1. Aritmeetikatestide lahendamisel sooritatud tehete hulk minutis	Suurenemine	51	41	<90	37	29	<90
	Muutusefa	16	18		28	28	
	Vähennemine	5	4		7	6	
2. Vigade arv 100 tehete kohta	Suurenemine	20	17	<90	29	20	<90
	Muutusefa	30	18		29	18	
	Vähennemine	22	28		14	25	
3. Silmade akommodatsioonivõime	Paranemine	28	16	>95	17	10	<90
	Muutusefa	21	32		28	32	
	Halvenemine	23	15		27	21	
4. Arvude loendamine 30 sek. vältel	Kiirenemine	31	19	>95	20	16	<90
	Muutusefa	31	34		39	37	
	Aeglustumine	10	10		13	10	
5. Kirjutatud tähtede arv minutis	Suurenemine	47	33	>95	36	27	<90
	Muutusefa	14	18		21	25	
	Vähennemine	11	12		15	11	
6. Vigade arv 100 tähe kohta	Suurenemine	27	28	<90	28	30	<90
	Muutusefa	30	22		19	12	
	Vähennemine	15	13		25	21	
7. Tähtede suurus	Suurenemine	25	37	>95	22	23	<90
	Muutusefa	37	19		38	22	
	Vähennemine	10	7		12	18	

Märkus: \* — juhtude arv absoluutväärtustes  
 \*\* — muutuse tõenäosuse tase (p%)

p=90% on tendents poiste ja tütarlaste näitajate erinevusele.

p=95% erinevused on arvestatavad

p=99% erinevused on olulised

klassides 24 t. ja 4. klassides 27 t., kuid erikallakuga koolis vastavalt 27 ja 30 t.

Meie poolt uuritud õpilaste kontingendis moodustab 42. keskkooli, nn. erikallakuga kooli õpilaste arv 2. klassis 20% ja 4. klassis 18%. Ilmnes, et erinevused nende ja ülejäänud õpilaste organismi seisundi näitajate vahel ei ületa nimetamisväärselt juhuslikkuse

piiri, mistõttu on võimalik analüüsida eriklasside õpilaste andmeid koos üldprogrammi järgi õppivate õpilaste omadega. Eksperimendi tulemusi analüüsiti statistiliselt TPedl ja Eești Raadio Arvutuskeskuses.

Õppekoormuse mõju õpilaste töövõimele võrreldi kahel päeval (teisipäeval ja reedel) esimese tunni alguses ja viimase tunni lõpus.



Vastavalt Z. Zolina (3) andmetele eksisteerib tööfüsioloogias enam kui 80 füsioloogilist meetodit, võimaldamaks uurida inimese töövõimet tööprotsessis. Pedagoogikas on füsioloogilistest meetoditest eelistatumad nn. ekspres-meetodid, võimaldades informatsiooni kogumist lühikese aja jooksul. On kõigiti põhjendatud uurida õpilast tema tööprotsessis (õppetöös), kuid kauakestev eksperiment võib esile kutsuda väsimuse nähte. Töövõime päevase dünaamika määramisel kestis eksperiment summaarselt 30 min. päevas, üksikuid organismi psühhofüsioloogiliste omaduste näitajaid on saadud teistel nädalapäevadel. A. Ljublinskaja (6) uurimistulemused on veenvalt kinnitanud, et uute programmide järgi töötades on vaja toetuda õpilaste aktiivsusele ja silmas pidada seda, et õppe-tegevuses ei ole põhiline ainult mälu, vaid ka mõtlemine. Õppetöö on samuti tugevaks kehaliseks koormuseks, eriti silma- ja käelihastele ning keha asendit kindlustavatele staatilistele lihastele.

Õpilase päevase ja nädalase töövõime hindamisel kasutasime järgmisi meetodeid:

- lihtsate aritmeetikatestide lahendamine;
- silmalihaste väsimuse määramiseks uuriti akommodatsioonivõimet, s. o. objekti selge nägemise lähimat kaugust silmast (M. Popesco (10) ja M. Turneri (11) meetod);
- arvude loendamine (30 sek. vältel);
- 3 minuti jooksul kirjutatud teksti pikkuse, vigade arvu ja käekirja analüüs.

Silmade akommodatsioonivõime kui silmalihaste väsimuse näitaja uurimine pakub erilist huvi, sest umbes 90% informatsiooni välismaailmast saame silmade vahendusel. Ö. Mandeli (9) uuringud Tartu kooliõpilaste kohta on tõestanud, et nägemisväsimuse saadasemaid põhjusi on akommodatsiooni ja konvergentsi nõrkus, mistõttu on soovitatav «silmaõimlemine» (spetsiaalsed harjutused silmamuna lihastele).

(Järgneb.)

## RELATIIVSUSTEORIA ALUSTE ÕPETAMISEST KESKKOOLIS

Professor PAUL KARD

Eelmistes artiklites (1—3) esitasime uued meetodid, mille alusel on võimalik õpetada keskkoolis relatiivsusteooria põhitulemusi — kinemaatilisi efekte, massi sõltuvust kiirusest ning massi ja energia ekvivalentsust — õpilastele jõukohasel, ent ühtlasi täiesti rangel tasemel. Lihtsusele ja rangusele lisandub meetodite kõrge tootlikkus: ühe ja sama valemi (näiteks kiiruste liitmise valemi) saab tuletada ühesugustel lähte-eeldustel mitmel eri viisil. See asjaolu toob õppetöösse vaheldust ja võimaldab ka füüsikaringide tegevust mitmekesiselt sisustada.

Siinses kirjutises seame eesmärgiks anda süstematiseeritud ülevaate uutest meetoditest, selgitamaks mõningaid huvipakkuvaid seoseid nende vahel. Ühtlasi esitame uusi variante. Piirdume kinemaatiliste efektide ja massi kiirusest sõltuvuse vaatlemisega, jättes kõrvale massi ja energia ekvivalentsuse seaduse.

Massi kiirusest sõltuvuse

$$m(v) = \frac{m(0)}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} \quad (1)$$

ja liikuva varda lühenemise

$$l(v) = l(0) \sqrt{1 - v^2/c^2} \quad (2)$$



valemite tuletamisel võib tähele panna huvitavat paralleelismi. Massi ja impulsi jäävusele esimesel juhul vastab pikkuse ja aja bilanss teisel juhul. Et seda asjaolu võimalikult selgesti esile tuua, on alljärgnevalt nende valemite tuletamist esialgsega (1; 3) võrreldes veidi modifitseeritud.

Kirjutame esmalt valemid (1) ja (2) ümber kujul:

$$m(v) = m(0)\gamma(v), \quad (3)$$

$$l(v) = l(0)g(v), \quad (4)$$

kus  $\gamma(v)$  ja  $g(v)$  on esialgu tundmata. Samuti nagu artiklis (1) vaatleme liikumatut keha massiga  $m_1(0)$ , millele langeb kiirusega  $u$  liikuv keha massiga  $\mu$ . Täielikult mitteelastse põrke tulemusena tekib kiirusega  $v$  liikuv keha massiga  $m_2(v)$ . Massi ja impulsi jäävuse põhjal saame

$$\left. \begin{aligned} m_1(0) + \mu &= \gamma(v)m(0), \\ u\mu &= v\gamma(v)m_2(0). \end{aligned} \right\} (5)$$

Liitkeha paigaloleku inertsiaalsüsteemis kehtivad analoogilised seosed:

$$\left. \begin{aligned} \gamma(v)m_1(0) + \mu' &= m_2(0), \\ u'\mu' &= v\gamma(v)m_1(0), \end{aligned} \right\} (6)$$

kus  $\mu'$  on pealelangeva keha mass ja  $u'$  tema kiirus selles süsteemis. Elimineerides valemitest (5)  $\mu$  ja valemitest (6)  $\mu'$ , leiame

$$\left. \begin{aligned} m_1(0) &= (1 - v/u)\gamma(v)m_2(0), \\ m_2(0) &= (1 + v/u')\gamma(v)m_1(0). \end{aligned} \right\} (7)$$

Korrutades need valemid läbi ja taandades massidega  $m_1$  ja  $m_2$ , saame:

$$(1 - v/u)(1 + v/u')\gamma^2(v) = 1. \quad (8)$$

Nüüd vaatleme liikuvate varraste lühenemist [vrd. (3)]. Liikugu kaks paralleelset varrast teineteise suhtes nende endiga paralleelse kiirusega  $v$ . Varraste seisupikkused olgu  $l_1(0)$  ja  $l_2(0)$ . Hetkel, mil varraste vasakpoolsed otsad on koos, möödugu sealt varrastega paralleelselt liikuv signaal, mis peab jõudma parempoolsete otste juurde parajasti nende teineteisest möödumise hetkel. Signaali kiirus olgu  $u$ . Varda paigaloleku inertsiaalsüsteemis  $u$  ja 2. varda paigaloleku inertsiaalsüsteemis  $u'$ . Siis kehtivad 1. varda paigaloleku süsteemis seos

sed (eeldades, et 2. varras liigub vasakult paremale)

$$\left. \begin{aligned} l_2(0)g(v) + \lambda &= l_1(0), \\ u\lambda &= vl_1(0), \end{aligned} \right\} (9)$$

kus  $\lambda$  on vahe, mille võrra esimene (liikumatu) varras on pikem teisest (liikuvast); signaal liigub liikumatu varda ühest otsast teise ajaga  $l_1(0)/u$  ja sellega võrdse ajaga  $\lambda/v$  liigub teise varda parempoolne ots kaugusele  $\lambda$ . Teise varda paigaloleku süsteemis olgu esimene (liikuv) varras teisest (liikumatu) pikem  $\lambda'$  võrra. Sarnaselt valemitele (9) saame

$$\left. \begin{aligned} l_2(0) + \lambda' &= l_1(0)g(v), \\ u'\lambda' &= vl_2(0). \end{aligned} \right\} (10)$$

Pangem tähele sarnasust valemite (5) ja (6) ning (9) ja (10) vahel! Seisumasile vastab liikuva varda pikkus, liikuva keha massile — seisupikkus; massile  $\mu$  või  $\mu'$ , mis on kahe vaadeldava keha (primaarse keha massiga  $m_1$  ja sekundaarse keha massiga  $m_2$ ) masside vahe, vastab varraste pikkuste vahe  $\lambda$  või  $\lambda'$ . Valemities (5) ja (6) väljendab esimene võrdus massi jäävust ja teine impulsi jäävust. Analoogiliselt väljendab esimene võrdus valemities (9) ja (10) pikkuse bilanssi ja teine aja bilanssi.

Elimineerides nüüd seostest (9)  $\lambda$  ja seostest (10)  $\lambda'$ , saame

$$\left. \begin{aligned} l_2(0)g(v) &= (1 - v/u)l_1(0), \\ l_1(0)g(v) &= (1 + v/u')l_2(0). \end{aligned} \right\} (11)$$

Korrutades need valemid läbi ja taandades pikkustega  $l_1$  ja  $l_2$  leiame:

$$(1 - v/u)(1 + v/u') = g^2(v). \quad (12)$$

See valem on ilmselt sarnane valemiga (8). Mõlemast järeldub otsekohe, et

$$g(v)\gamma(v) = 1. \quad (13)$$

Seega on massi sõltuvus kiirusest ja pikkuse sõltuvus kiirusest teineteisega tihedas seoses. Et edasi minna, peab teadma  $u'$  avaldist  $u$  ja  $v$  kaudu, kas või mõnel erijuhul. Mitterelativistliku kineemaatika järgi on

$$u' = u - v \quad (14)$$

ja sel juhul

$$(1 - v/u)(1 + v/u') = 1, \quad (15)$$

s. o. mass ega pikkus kiirusest ei sõltu. Üldist relativistlikku kiiruste liitmise



valemit meil veel ei ole, kuid  $g(v)$  ja  $\gamma(v)$  leidmiseks piisab erijuhust:  $u=c$ . Valguse kiiruse konstantsuse postulaadi kohaselt on siis ka  $u'=c$  ja valemid (8) ja (12) annavad

$$\left. \begin{aligned} \gamma(v) &= \frac{1}{\sqrt{1-v^2/c^2}}, \\ g(v) &= \sqrt{1-v^2/c^2}. \end{aligned} \right\} (16)$$

Asetades need avaldised uuesti valemitesse (8) või (12), saame üldjuhulise seose

$$(1-v/u)(1+v/u')=1-v^2/c^2, \quad (17)$$

mis määrab  $u'$ :

$$u' = \frac{u-v}{1-uv/c^2} \quad (18)$$

Oleme saanud ühekorraga kolm tulemust: massi sõltuvuse kiirusest, pikkuse sõltuvuse kiirusest ja kiiruste liitmise valemi (ehk kiiruse teisendusvalemi).

Aja aeglustumise valemi tuletamiseks on nüüd võimalusi palju. Eelmistest mõttekäikudest sõltumatu on näiteks H. Öiglase raamatus (4) esitatud meetod (seda kasutavad ka mitmed teised autorid). Eelistatav on siiski ühtne meetodika, seega tuleks taotleda seost eespool esitatud meetoditega. Üht sellekohast võimalust (edasi-tagasi kulgeva valguse-signaali abil) pakkusime artiklis (3). Võib teha ka teisiti. Vaatleme varrast seisupikkusega  $l_0$ , mille ühest otsast teise liigub kiirusega  $v$  kell. Selleks kulub tal aega

$$t = l_0/v. \quad (19)$$

Kell ise aga näitab väiksemat aega  $\tau$  (omaaega), sest kella paigaloleku inertsiiaalsüsteemis on varda pikkuseks

$l_0 \sqrt{1-v^2/c^2}$ , seega

$$\tau = (l_0/v) \sqrt{1-v^2/c^2}. \quad (20)$$

Valemitest (19) ja (20) saamegi aja aeglustumise valemi:

$$\tau = t \sqrt{1-v^2/c^2}. \quad (21)$$

Esitame veel ühe meetodi aja aeglustumise valemi tuletamiseks, mis nõuab küll veidi pikemaid arvutusi, ent eeliseks on tal see, et ilmneb jälle märkimisväärne analoogia eespool toodud massi ja pikkuse kiirusest sõltuvuse tuletamisega. Vaatleme kaht kella, mis

eemalduvad teineteisest, liikudes suhtelise kiirusega  $v$  neid ühendava sirgjoone sihis. Esimene kell saadab teise suunas välja teatava ajavahega  $\tau_1$  kaks hetkelist signaali. Nende kiirus olgu esimese kella paigaloleku süsteemis  $u$  ja teise kella paigaloleku süsteemis  $u'$ . Teise kella juurde saabuavad need signaalid ajavahega  $\tau_2$ . Mõlemad ajavahemikud  $\tau_1$  ja  $\tau_2$  on omaaja vahemikud, s. o. neid mõõdavad vastavalt esimene ja teine kell. Aga esimese kellaga mõõdetud teine ajavahemik  $t_2$  ja teise kellaga mõõdetud esimene ajavahemik  $t_1$  ei ole omaaja vahemikud. Olgu

$$\left. \begin{aligned} t_1 &= \tau_1 k(v), \\ t_2 &= \tau_2 k(v). \end{aligned} \right\} (22)$$

Ülesandeks on leida teguri  $k(v)$  kuju.

Vaatleme esmalt liikumatuna esimest kella. Selles inertsiiaalsüsteemis on mõlema signaali vaheline kaugus võrdne  $u\tau_1$ . Ilmselt säilib see muutumatuna kogu liikumise vältel. Kui esimene signaal on juba teise kella juures, peab tagumine katma ajaga  $t_2$  veel kauguse  $u\tau_1 + vt_2$ . Seega

$$u\tau_1 + v\tau_2 k(v) = u\tau_2 k(v) \quad (23)$$

ja siit

$$\tau_1 = (1-v/u)\tau_2 k(v). \quad (24)$$

Nüüd vaatleme liikumatuna teist kella. Esimeselt väljunud signaalide vahekaugus on nüüd  $u't_1 + vt_1$ . Kui esimene on juba jõudnud liikumatu teise kella juurde, peab teine veel katma selle vahekauguse ajaga  $\tau_2$ , liikudes kiirusega  $u'$ . Seega

$$u'\tau_1 k(v) + v\tau_1 k(v) = u'\tau_2. \quad (25)$$

Siit

$$\tau_2 = (1+v/u')\tau_1 k(v). \quad (26)$$

Korrutades teineteisega valemid (24) ja (26), saame pärast taandamist  $\tau_1\tau_2$ -ga

$$(1-v/u)(1+v/u')k^2(v) = 1. \quad (27)$$

Kõrvutades selle valemi valemitega (8) ja (16), leiame:

$$k(v) = \frac{1}{\sqrt{1-v^2/c^2}}, \quad (28)$$

s. o.

$$t = \frac{\tau}{\sqrt{1-v^2/c^2}}, \quad (29)$$

mis on identne valemiga (21). Võrran-



did (24) ja (26) on selles meetodis analoogilised võrranditega (7) ja (11). Arusaadavalt on võimalik valemi (29) tuletamisel algusest peale kasutada valguse-signaale, s. o. võtta  $u = u' = c$ , aga sel juhul ei oleks see analoogia enam nii ilmekas.

Lõpuks esitame veel ühe lihtsa meetodi massi kiirusest sõltuvuse ja pikkuse lühenemise valemi tuletamiseks. Eelkõige on vaja paari abivalemit. Vaatleme mingis inertsiaalsüsteemis footonit massiga  $\mu$ . Siirdume teise inertsiaalsüsteemi, mis liigub footoni liikumise suunas kiirusega  $v$  ja milles footoni mass olgu  $\mu'$ . On selge, et

$$\mu' = \mu f(v), \quad (30)$$

kus  $f(v)$  on mingi tegur, mis võib sõltuda ainult  $v$ -st (sest footoni enda kiirus on mõlemas süsteemis ühesugune). Kolmandas inertsiaalsüsteemis, mis liigub esimese suhtes sama kiirusega, kuid vastupidises suunas, olgu footoni mass  $\mu''$ , kusjuures

$$\mu = \mu'' f(v) \quad (31)$$

(sest esimene süsteem liigub kolmanda suhtes kiirusega  $v$  footoni liikumise suunas). Valemitest (30) ja (31) järgneb

$$\mu' \mu'' = \mu^2. \quad (32)$$

Analoogilise valemi saame ka isotroopse intervalliga lahutatud sündmuste vahelise ajavahemike jaoks. Vaatleme hetkelist valgusesignaali, mis liigub ühest punktist teise ajaga  $t$ . Signaali lähe ja saabumine on isotroopse intervalliga lahutatud sündmused. Teises inertsiaalsüsteemis, mis esimese suhtes liigub kiirusega  $v$  selle signaali suunas, olgu ajavahemik samade sündmuste vahel  $t'$ ; kolmandas inertsiaalsüsteemis, mis liigub esimese suhtes kiirusega  $v$  signaali vastassuunas, olgu ajavahemik  $t''$ . Samadel kaalutlustel nagu valemi (32) saamise puhul leiame

$$t'/t = t/t'' = f_1(v), \quad (33)$$

kust järgneb

$$t' t'' = t^2. \quad (34)$$

Nüüd vaatleme osakest massiga  $m$ , mis laguneb kaheks footoniks. Osakese paigaloleku inertsiaalsüsteemis on impulsi

jäävuse põhjal footonite impulsid võrdvastupidised, seega massid võrdsed. Massi jäävuse põhjal on

$$m(0) = 2\mu. \quad (35)$$

Inertsiaalsüsteemis, milles primaarne osake liigub kiirusega  $v$  teise footoni impulsi suunas, olgu footonite massid  $\mu'$  ja  $\mu''$ . Nende kohta kehtib valem (32), sest teise inertsiaalsüsteemi kiirus on esimese footoni kiirusega samasuunaline ja teise footoni kiirusega vastassuunaline. Massi ja impulsi jäävuse põhjal

$$\left. \begin{aligned} m(0)\gamma(v) &= \mu' + \mu'', \\ vm(0)\gamma(v) &= c(\mu'' - \mu'). \end{aligned} \right\} \quad (36)$$

Jagades teise valemi läbi  $c$ -ga ja võttes mõlema ruutude vahe, leiame

$$(1 - v^2/c^2)m^2(0)\gamma^2(v) = 4\mu'\mu''. \quad (37)$$

Ent valemitest (32) ja (35) põhjal

$$4\mu'\mu'' = m^2(0).$$

Seega valem (35) annab

$$\gamma(v) = \frac{1}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} \quad (38)$$

kooskõlas varem leitud tulemusega (16).

Üsna analoogiliselt, kasutades valemit (34), saame varda pikkuse sõltuvuse kiirusest. Vaatleme liikumatut varrast seisupikkusega  $l(0)$ , mille ühest otsast teise liigub ajaga  $t$  valgusesignaali, nii et

$$l(0) = ct. \quad (39)$$

Siirdume inertsiaalsüsteemi, mis liigub selle signaali suunas kiirusega  $v$  ja milles varras ise liigub sama kiirusega signaali vastassuunas. Nüüd on varda pikkus  $l(0)g(v)$  ja signaali teeloleku aeg  $t'$ . Et varda teine ots liigub signaalile vastu, kehtib seos

$$ct' = l(0)g(v) - vt'$$

ehk

$$(c+v)t' = l(0)g(v). \quad (40)$$

Kolmandas inertsiaalsüsteemis, mis liigub esimese suhtes signaali vastassuunas sama kiirusega  $v$ , on signaali teeloleku aeg  $t''$ ; varda teine ots liigub signaali eest ära, seega

$$ct'' = l(0)g(v) + vt''$$

ehk

$$(c-v)t'' = l(0)g(v). \quad (41)$$



Korrutades valemid (40) ja (41) läbi ja arvestades valemid (34) ja (39), saame

$$g(v) = \sqrt{1 - v^2/c^2} \quad (42)$$

kooskõlas valemiga (16).

Märgime veel, et funktsioonid  $f(v)$  ja  $f_1(v)$  on tegelikult ühesuguse kujuga. Tõepoolest, valemitest (35) ja (36) võime avaldada  $\mu'$  ja  $\mu''$ :

$$\left. \begin{aligned} \mu'' &= (1+v/c)\gamma(v)\mu, \\ \mu' &= (1-v/c)\gamma(v)\mu, \end{aligned} \right\} \quad (43)$$

s. o.

$$f(v) = \sqrt{\frac{1-v/c}{1+v/c}} \quad (44)$$

Teisest küljest järgneb valemist (40) ja (41) vahetult

$$t'/t'' = \frac{1-v/c}{1+v/c} \quad (45)$$

Korrutades selle valemi läbi valemiga (34) ning arvestades valemist (33), leiame

$$f_1(v) = f(v) = \sqrt{\frac{1-v/c}{1+v/c}} \quad (46)$$

Muide, selle valemi tuletasime teisel viisil juba eelmises artiklis [vt. (3), valem (7)].

Loodetavasti sai lugeja käesolevast artiklist just niisuguse mulje, nagu oli soovitud: mitte ainult et relatiivsusteooria põhivalemite tuletamine keskkoolis on võimalik, vaid et selleks on olemas rikkalik valik mitmekesiseid, õpilastele ühevõrra jõukohaseid meetodeid. Esitatuga meetodite küllus ei ammendu, piirdusime ainult põhiideedega, millest lähtudes pole raske põhjendada uusi variante.

### Kirjandus

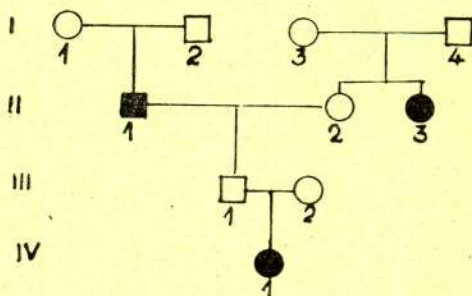
1. P. Kard, Relativistliku massi valemi tuletamisest keskkooli füüsikakursuses. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 2, lk. 144.
2. P. Kard, Massi ja energia ekvivalentsuse seadus keskkooli füüsikakursuses. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 3, lk. 212.
3. P. Kard, Relativistlikud kinemaatilised efektid keskkooli füüsikakursuses. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 5, lk. 395.
4. H. Öiglane, Vestlus relatiivsusteooriast. 3. tr. Tallinn, «Valgus», 1973.

## GENEETIKA- ÜLESANDED KOOI- BIOLOOGIAS\*

MART VIKMAA

10. ülesanne. Koostame genealoogilise skeemi (vt. joon. 1). Ringidega tähistame naised, ruutudega mehed. Heledad sümbolid vastavad mittepunapäistele, tumedad

Joonis 1.



punapäistele. Ilmneb kohe, et punapäisus on retsessiivne tunnus mittepunapäisuse (blond või brünett) suhtes. Analüüsi tulemusena selguvad genotüübid. I — 1, I — 2, I — 3, I — 4 — kõik heterosügootid (Rr). II — 1 on homosügoot (rr), II — 2 homo- või heterosügoot (RR või Rr), II — 3 homosügoot (rr). III — 1 ja III — 2 on mõlemad heterosügootid (Rr). IV — 1 on homosügoot (rr).

\* Algas «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 2.



### 3. tüüp. Monohübriidne lahkne mine. Polüalleelsus

Polüalleelsust kooliprogrammis ei ole. Neid ülesandeid võiks kasutada töös sügavamalt geneetikahuvi avaldavate õpilastega. Pealegi on siintoodud ülesannetes polüalleelsuse näiteks valitud inimese veregruppide AB<sub>0</sub>-süsteem. Nendest veregruppidest ja nendega seotud praktilistest probleemidest (vereülekanne, kriminalistika) on kõik õpilased kindlasti üht-teist kuulnud ja võivad bioloogiaõpetajalt selgitust paluda. Nii siis peab õpetaja asjaga hästi kursis olema.

Selles süsteemis eristatakse neli veregruppi: 0, A, B ja AB, mille aluseks on kahe spetsiifilise antigeeni (A ja B) olemasolu või puudumine erütrotsüütides ja vastavate antikehade (a ja b) olemasolu või puudumine vereplasmas. Nende antigeenide moodustumist põhjustavad ühe geeni kaks alleeli I<sup>A</sup> ja I<sup>B</sup>, mis heterosügootses genotüübis koos esinedes avalduvad mõlemad (on kodominantsed). Selle geeni kolmas alleel i antigeenide teket ei põhjusta ning on retsessiivne kahe esimese alleeli suhtes. Vereülekanne põhioõue seisneb selles, et doonori veres ei tohi olla antigeene, mis puuduvad retsiipiendil (ja mille vastu on viimase veres antikehad).

INIMISE AB<sub>0</sub>-SÜSTEEMI  
VEREGRUPID

Veregrupid (fenotüübid)	Geno- tüübid	Erütrotsüü- tide anti- geenid	Vereplasma antikehad	Inimeste veregrupid, kellele võib olla doonoriks	Isikute vere- grupid, kes võivad olla doonoriks
0	ii	—	a ja b	0, A, B, AB	0
A	I <sup>A</sup> I <sup>A</sup> , I <sup>A</sup> i	A	b	A, AB	0, A
B	I <sup>B</sup> I <sup>B</sup> , I <sup>B</sup> i	B	a	B, AB	0, B
AB	I <sup>A</sup> I <sup>B</sup>	A ja B	—	AB	0, A, B, AB

11. ülesandes antud vanemad on heterosügootid I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>. Neil võib olla lapsi veregruppidega A (I<sup>A</sup>I<sup>A</sup>), AB (I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>) ja B (I<sup>B</sup>I<sup>B</sup>) (Mendeli 2. seaduse kohaselt tõenäosusega vastavalt 1/4, 2/4 ja 1/4). AB-grupiga

lapsele võivad need vanemad doonoriks olla. Sellise lapse sünni tõenäosus selles perekonnas on 1/2 (50%). See ongi nõutud vastus.

12. 0-grupi (retsessiivne tunnus) ja AB-grupi (kodominantne tunnus) puhul on genotüübid kohe teada — ii ja I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>. Lapsed võivad olla selles perekonnas nii A-grupiga (I<sup>A</sup>i) kui B-grupiga (I<sup>B</sup>i). Nad võiksid olla doonoriks isale (AB), kuid mitte emale (0). Ema võib olla doonoriks igale lapsele, isa aga mitte ühelegi.

13. Laste genotüübid on ii ja I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>. Mõlemal vanemal peab olema alleel i, ühel I<sup>A</sup> ja teisel I<sup>B</sup>. Järelikult on ühe genotüüp I<sup>A</sup>i ja veregrupp A, teisel I<sup>B</sup>i ja B. Kergesti saab leida (võib kasutada gameeditüüpide kombineerimise võtet), et selles perekonnas võivad sündida võrdse tõenäosusega kõigi nelja veregrupiga lapsed.

14. Esimese vanema genotüüp on I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>. Teise genotüüp võib olla kas I<sup>A</sup>I<sup>A</sup> või I<sup>A</sup>i. Esimese võimaluse välistab lapse fenotüüp — veregrupp B (selle puhul ei tohi olla alleeli I<sup>A</sup>). Järgmiste laste võimalikud veregrupid ja nende tõenäosused on seega 2/4 A (I<sup>A</sup>I<sup>A</sup> ja I<sup>A</sup>i), 1/4 AB (I<sup>A</sup>I<sup>B</sup>) ja 1/4 B (I<sup>B</sup>i).

15. ülesanne. Selgitame kõigepealt, missuguste veregruppidega lapsed võiksid olla igal vanematepaaril. 1. paaril on need A ja B; 2. paaril — kõigi gruppidega (kui mõlemad vanemad on heterosügootid) ning 3. paaril — B ja 0 (peame eeldama ikka maksimumvõimalust, s.o. heterosügootsust). Seega AB-lapse vanemateks võib olla ainult 2. paar. Ülejäänud kahest peab 0-grupiga laps olema 3. vanematepaari oma, B-laps jääb 1. paarile.

### 4. tüüp. Dihübriidne lahkne mine. Dominantsus.

Selles ja järgmises ülesandetüübis kasutatud näidetes kehtib geenide sõltumatu lahkne mine seadus.

16. ülesanne. Antud arvulises F<sub>2</sub>-lahkne mines võib eeldada tuntud fenotüübilist (9 : 3 : 3 : 1)-suhet. Teeme kontrollarvutuse. Järglasi on üldse 531+177+189+55=952. Siit leiame teoreetilise lahkne mine: 535,5 : 178,5 : 178,5 : 59,5. Tegelik lahkne mine ühtib sellega väga



hästi. Niisiis on tegemist dihibriidse lahknemisega domineerimise puhul mõlemas tunnusepaaris. Dominantsed tunnused on hall kehavärvus ja pikatiivalisus.  $F_2$ -isendite vanemad pidid olema diheterosügootsed hallid pikatiivalised (BbVv)  $F_1$ -hibriidid. Lähteliinide kärbsed on homosügootsed, kas hallid pikatiivalised (BBVV)  $\times$  mustad kõnttiivalised (bbvv) või hallid kõnttiivalised (BBvv)  $\times$  mustad pikatiivalised (bbVV).

17. ülesanne. Antud lahknemine kahe tunnusepaari suhtes vastab suhtele 1:1:1:1 (seda võib kontrollida analoogiliselt eelmises lahenduses tehtud arvutustele). Järelikult on tegemist analüüsiva ristamisega. Kuna eelmisest ülesandest teame, et hall keha ja pikad tiivad on dominantsed tunnused, siis on ristamisskeem genotüübiliselt: BbVv  $\times$  bbvv  $\rightarrow$  74 BbVv + 79 Bbvv + 66 bbVv + 71 bbvv.

18. ülesandes antud fenotüübiline lahknemine ei näi vastavat mingile tuntud lahknemissuhtele. Sõltumatu lahknemise seaduse järgi võime aga vaadata lahknemist kummagi tunnusepaari (geeni-paari) suhtes eraldi, millega saame analüüsi lihtsustada. Musti merisigu on järglaskonnas 28+11=39 ja valgeid 31+9=40. Lahknemissuhe on 1:1 (analüüsiv ristamine!). Must (dominantne) vanem on heterosügootne (Cc). Kähara-karvalisi järglasi on 28+31=59 ja siledakarvalisi 11+9=20. Saame selge 3:1 suhte. Seega on siledakarvalisus retsessiivne tunnus (genotüüp rr) ja kähara-karvalised vanemad pidid olema vastava geeni suhtes heterosügootsed (Rr). Ristamise genotüübiline skeem: Cc Rr  $\times$  cc rr  $\rightarrow$  28 Cc R— + 31 cc R— + 11 Cc rr + 9 cc rr. Kriipsukese asemel võib genotüübis olla nii dominantne kui retsessiivne alleel.

19. ülesanne. Ristatud veised on kindlasti homosügootid, kuna  $F_1$ -põlvkonnas lahknemist pole (kõik mustad).  $F_1$ -isendid on seega heterosügootid.  $F_2$ -põlvkond näitab dihibriidse lahknemise pilti ligikaudses suhtes 9:3:3:1 (võib teha kontrollarvutuse). Lahknevad tunnusepaarid on must-punane ja ühtlane värvus — kirjusus. Neist punane värvus ja kirjusus on retsessiivsed tunnused. Seega  $\sigma$  MMkk (mustakirju)  $\times$   $\text{♀}$  mmKK

$\rightarrow$  MmKk (must)  $\times$  MmKk  $\rightarrow$  M-K-(mustad) + mmK-(punased) + M-kk (mustakirjud) + mmkk (punasekirjud).

20. ülesanne. Näeme, et sinisilmsus ja tetretähetus on retsessiivsed tunnused (võrdle naist ja tema vanemaid). Niisiis on naine homosügoot pppt, tema vanemad peavad mõlemad olema diheterosügootid PpTt. Lapse genotüüp on pppt. Mees (lapse isa) peab järelikult olema heterosügootne mõlema tunnuse suhtes PpTt. Perekonnas on võimalikud (analüüsiva lahknemisprintsipi järgi) võrdse tõenäosusega kõigi nelja tunnustekombinatsiooniga lapsed.

5. tüüp. Polühübridne lahknemine veregruppide järgi.

Peale AB0-süsteemi on inimesel teada mitmeid teisi veregruppide süsteeme. Neist tuntumad on MN ja Rh (reesus). MN-süsteemis on kolm veregruppi: M, N ja MN. Neid määravad kodominantse koostoimega alleelid  $A^M$  ja  $A^N$ . Veregruppid M ja N tekivad homosügootsete genotüüpide (vastavalt  $A^M A^M$  ja  $A^N A^N$ ) puhul, MN heterosügootse genotüübi ( $A^M A^N$ ) puhul. Rh-süsteemis on kaks gruppi: Rh<sup>+</sup> (Rh-positiivne), mille puhul on erütrotsüütides Rh-antigeen, ja Rh<sup>-</sup>, mille puhul vastav antigeen puudub. Rh-gruppe määravad 2 alleeli R ja r. Rh<sup>+</sup>-grupp on dominantne tunnus (genotüübid RR ja Rr), Rh<sup>-</sup> retsessiivne tunnus (genotüüp rr). Rh-grupid, nagu AB0-grupidki, on olulised meditsiinipraktikas.

21. ülesanne. Need vanemad on ühesugused diheterosügootid  $I^A I^B A^M A^N \times I^A I^B A^M A^N$ . Võimalikud lapsed võib leida kummagi vanema 4 gameeditüübi kombineerimise teel. Kuid otstarbekam on kasutada Mendeli 3. seadust, mille järgi dihibriidset lahknemist võib analüüsida kahe sõltumatu monohübridse lahknemisena, mille lahknemissuhted seejärel kombineeritakse. Genotüübilised ja fenotüübilised lahknemissuhted langevad siin mõlema geenipaari suhtes kokku (kodominantsus!). Ühendkombinatsioonide leidmise parim meetod on geomeetrilise kujundi kasutamine, mille lahtrite pindalad näitavad piltlikult iga järglasvormi sünnitõenäosust (esinemissagedust).



	$\frac{1}{4} A$	$\frac{2}{4} AB$	$\frac{1}{4} B$
$\frac{1}{4} M$	$\frac{1}{16} A, M$	$\frac{2}{16} AB, M$	$\frac{1}{16} B, M$
$\frac{2}{4} MN$	$\frac{2}{16} A, MN$	$\frac{4}{16} AB, MN$	$\frac{2}{16} B, MN$
$\frac{1}{4} N$	$\frac{1}{16} A, N$	$\frac{2}{16} AB, N$	$\frac{1}{16} B, N$

22. ülesanne. Vanemad on mõlemad diheterosügoidid  $I^A I^B Rr$  (sest laps on retsessiivse tunnusega  $Rh^-$ ). Järgmise lapse fenotüüp võib olla milline tahes kõigist võimalikest selles perekonnas. Nende leidmiseks kasutame jälle sõltumatu lahknemise seadust teadaolevate fenotüübiliste lahknemissuhete kombineerimisega.  $AB$ -vanemate võimalikud lapsed on  $\frac{1}{2} A : \frac{2}{4} AB : \frac{1}{4} B$ .  $Rh$ -grupi järgi toimub lahknemine  $\frac{3}{4} Rh^+ : \frac{1}{4} Rh^-$ .

	$\frac{1}{4} A$	$\frac{2}{4} AB$	$\frac{1}{4} B$
$\frac{3}{4} Rh^+$	$\frac{3}{16} A, Rh^+$	$\frac{6}{16} AB, Rh^+$	$\frac{3}{16} B, Rh^+$
$\frac{1}{4} Rh^-$	$\frac{1}{16} A, Rh^-$	$\frac{2}{16} AB, Rh^-$	$\frac{1}{16} B, Rh^-$

23. ülesanne. Laps on genotüübiga  $ii rr$ . Vanemate genotüüpideks saame siis  $I^A i Rr \times I^B i Rr$ . Edasi kasutame tuttavat meetodit.

	$\frac{1}{4} 0$	$\frac{1}{4} A$	$\frac{1}{4} B$	$\frac{1}{4} AB$
$\frac{3}{4} Rh^+$				
$\frac{1}{4} Rh^-$				

24. ülesanne. Lapse veregrupe arvestades leiame vanemate genotüübid  $I^B i A^M A^N Rr \times I^A i B^M A^N Rr$ . Kasutades sõltumatu lahknemise seadust, leiame lahknemisarvud vanemate iga geenipaari kohta eraldi. Esimese geenipaari järgi saame lahknemise võrdväärset neljaks genotüübiks ( $I^A I^B, I^B i, I^A i$ ) ja kolmeks fenotüübiks ( $\frac{1}{4} AB, \frac{2}{4} B, \frac{1}{4} A$ ). Teise geenipaari järgi saame kolm genotüüpi ( $\frac{1}{4} A^M A^M, \frac{2}{4} A^M A^N, \frac{1}{4} A^N A^N$ ). Kolmanda järgi kolm genotüüpi ( $\frac{1}{4} RR, \frac{2}{4} Rr, \frac{1}{4} rr$ ) ja kaks fenotüüpi ( $\frac{3}{4} Rh^+, \frac{1}{4} Rh^-$ ). Selles perekonnas võiks ( $\frac{3}{4} Rh^+, \frac{1}{4} Rh^-$ ). Selles perekonnas võiks sündida järelikult 36 ( $4 \times 3 \times 3$ ) erineva genotüübiga ja 18 ( $3 \times 3 \times 2$ ) erineva fenotüübiga last. Kõige tõenäolisem on fenotüübiga  $B, MN, Rh^+$  lapse sünd ( $\frac{2}{4} B \times \frac{2}{4} MN \times \frac{3}{4} Rh^+ = \frac{3}{16} B, MN, Rh^+$ ).

25. ülesanne. Ema genotüüp on  $ii A^M A^M rr$ , lapse genotüüp on  $I^A i A^M A^N Rr$ . Seega peab laps olema saanud isalt al-

leelid  $I^A, A^N$  ja  $R$ . 1. mees ei sobi selle lapse isaks, sest tema genotüübis puudub alleel  $R$  ( $Rh^- = rr$ ); 2. ei rahulda nõudeid alleeli  $I^A$  puudumise tõttu ( $0 = ii$ ); 3. ei saa olla lapse isa alleeli  $A^N$  puudumise pärast; 4. mehe genotüübis on kõik vajalikud alleelid olemas; 5. mehel pole alleeli  $I^A$ . Mees veregrupidega  $AB, MN, Rh^+$  on selle lapse isa.

6. tüüp. Suguliiteline pärandumine. Suguliitelise ( $x$ -liitelise) pärandumise iseärasuseks on, et vastavad geenid antakse järglastele  $X$ -kromosoomidega, mis ühel sugupoolel (homogameetsel) on paarilised, teisel (heterogameetsel) aga paaritud. Heterogameetse soo isendid on nende geenide suhtes hemisügootsed ja alleelid avalduvad neil alati, sõltumata sellest, kas need on teisel sugupoolel dominantsed või retsessiivsed. Homogameetne vanem annab  $X$ -liiteliste geenide alleelid kõigile järglastele võrdse tõenäosusega, heterogameetne vanem aga ainult vastassoost järglastele. Seetõttu võib lahknemine esineda juba  $F_1$ -põlvkonnas ja tunnuste lahknemine järglaskonnas ei ole isendite soo suhtes juhuslik (s.t. esineb isaste ja emaste vahel erinev tunnusevormide jaotus). Seda tüüpi ülesannete lahendamisel võib soovitada isendite genotüüpide tähistamisel välja kirjutada ka nende sugukromosoomide sümbolid.

26. ülesanne. Tähistame daltonismi-alleeli sümboliga  $d$ , normaalse dominantse alleeli  $D$ . Isa genotüüp on  $X_D Y$ . Ema on heterosügootne  $X_D X_d$ , sest isalt ( $X_d Y$ ) pidi ta saama daltonismialleeli. Koostame pärandumisskeemi:

	$\text{♀ } X_D X_d$	$\times$	$\text{♂ } X_D Y$	
gameetid	$\text{♀}$	$\text{♂}$	$X_D$	$Y$
	$X_D$	$X_D X_D$	$X_D Y$	Tütred on normaalse nägemisega, pojad aga 50% tõenäosusega daltoonikud.
	$X_d$	$X_D X_d$	$X_d Y$	
	$\text{♀}$	$\text{♂}$		

27. ülesanne. Selle järgi, et üks tunnusevorm on ainult tütaridel ja teine ainult poegadel (kummagi arv on küllalt suur, selleks et pidada niisuguse jaotuse juhuslikkust vähe tõenäoliseks), järeldame, et see nägemisomadus on



suguliiteline tunnus (kui me ei teaks seda eelmisest ülesandest). Et pojad, kes saavad oma X-kromosoomi ja vastava nägemisgeeni emalt, on kõik ühesugused, peab ema olema homosügootne daltonismialleeli suhtes ja on daltoonik. Ka kõik tütreid saavad emalt X-kromosoomi (ja seega daltonismialleeli), et nad on aga poegade erinevalt normaalse nägemisega, peavad nad olema saanud isa X-kromosoomiga dominantse normaallalleeli. Tütred on siis heterosügootid ja isa on normaalse nägemisega. Genotüübid: ema  $X_dX_d$ , isa  $X_DY$ , tütreid  $X_DX_d$ , pojad  $X_dY$ .

28. ülesanne. Arvulisest fenotüübilisest lahknemisest nähtub tüüpiline 3:1 suhe domineerimise korral. Äädikakärbeste valgusilmsus on seega retsessiivne tunnus. Et üks tunnusevorm (valgusilmsus) esineb ainult isasjärglastel, peab siin olema tegemist suguliitelse pärandumisega. Isasjärglaste genotüübid on  $X_PY$  (valgusilmsed) ja  $X_PY$  (punasesilmsed). Sellest järeldub, et  $F_1$ -emased on heterosügootsed punasesilmsed  $X_PX_p$ . Et kõik  $F_2$ -emased on punasesilmsed, siis  $F_1$ -isased peavad olema punasesilmsed  $X_PY$ . Siit tuleneb, et ristatud lähtevormidest (P-põlvkond) isased kuulusid valgusilmsete liini ( $X_PY$ ) ja emased punasesilmsete liini ( $X_PX_p$ ).

29. ülesande andmetest nähtub kohe suguliiteline pärandumine (isas- ja emasjärglased erinevad). Et isased on kas mustad või kollased sõltuvalt ema värvusest, on need värvusvormid tingitud kahest X-liitelisest alleelist. Need alleelid heterosügootsetel emastel avalduvad kodominantselt (hübriidsed emased on musta-kollasekirjud). Nende järelduste põhjal võime koostada isaste ja emaste kasside genotüüpide ja fenotüüpide vastavuse tabeli.

Sugu	♂ XY	♀ XX
Genotüüp	$B^m B^k$	$B^mB^m B^mB^k B^kB^k$
Fenotüüp	must lane	must kirju lane

Selle tabeli järgi on kerge leida järglaste võimalikud tunnused mis tahes vanematepaaride puhul.

30. ülesanne. Isas- ja emasjärglaste lahkumine suguliitelse tunnusepaari järgi avaldub nn. ristpäritavuse korral. See nähtus esineb juhul, kui heterogameetne (XY) vanem on dominantse tunnusega ja homogameetne (XX) vanem retsessiivse tunnusega (vt. ül. 27). Kanadel on homogameetseks sugupooleks kukk. Tähistame hõbedase värvuse alleeli sümboliga H ja kuldse värvuse alleeli h. Kui ristata kuldset kukke ( $X_hX_h$ ) hõbedaste kanadega ( $X_HY$ ), on kõik emastibud kuldset ( $X_hY$ ) ja isastibud hõbedased ( $X_HX_h$ ).

### Kirjandus

1. Ch. Auerbach, Geneetika. Tallinn, «Valgus», 1968.
2. M. Viikmaa, Pärvusseadused. «Nõukogude Õpetaja» nr. 29, 15. juuli 1972.
3. К. Вилли, В. Детье. Биология. Москва, изд-во «Мир». 1972.
4. Д. М. Муртазин. Задачи и упражнения по общей биологии. Москва, изд-во «Просвещение», 1972.
5. В. X. Соколовская. Молекулярная биология и генетика в 10 классе. Москва, изд-во «Просвещение», 1970.



---

# KASVATUSKÜSIMUSED AJAKIRJAS «VOPROSÕ FILOSOFII»

---

ELLA LUKAS

## MIKS TEKIS MÖTTEVAHETUS?

Noore põlvkonna kasvatamise ja õpetamise probleemid on äratanud üldsuse järjest suuremat tähelepanu. See on ka loomulik. Edukat liikumist kommunismi suunas tagab mitte üksnes majanduslike, vaid ka kasvatuslike probleemide üheaegne lahendamine. Kasvatusküsimuste tähtsusele osutab ka tõik, et NSV Liidu TA Filosoofia Instituut ja ajakiri «Voprosõ Filosofii» organiseerisid ümmarguse laua nõupidamise just nende arutamiseks. Vestlusringi materjale valgustati nimetatud ajakirja veergudel 1973. ja 1974. aastal. Haridus- ja kasvatusküsimusi tulid arutama filosoofid, pedagoogid, füsioloogid, psühholoogid, kirjanikud, filmirežissöörid, õpetajad, kõrgemate koolide õppejõud, partei- ja komsomolitöötajad. Tee-  
ma sisaldas

- 1) hariduse sotsiaalmajanduslikke probleeme,
- 2) õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse tõstmise praktikat ja metoodikat ja
- 3) tuleviku inimese kasvatamise teoreetilisi küsimusi.

Filosoofiadoktor B. Kedrov märkis nõupidamist avades, et teaduse ja tehnika revolutsioon on toonud kaasa palju lahendamata probleeme kõige erinevates teadusharudes. Mõned neist muutuvad eriti teravaks 10—15 aasta pärast. Me peame olema võimelised neid nägema, sest ükskõik missuguse teadusharu areng ja praktiliste küsimuste lahendamine sõltub sellest, kui õigeaegselt me oskame alustada probleemi lahendamist.

Koolitöö eripäraks ongi see, et ta on alati perspektiivi silmas pidanud.

Tänastest koolilõpetajatest saavad paljudeks tulevasteks aastateks ühiskonna aktiivsed ehitajad ja töömehed.

Praegu sündivad lapsed lõpetavad kooli 90-ndate aastate lõpus ning jõuavad oma loominguliste võimete tippu sajandivahehusel. Nimetatud asjaolud on põhjuseks, miks õpetamise ja kasvatamisega seotu on muutunud nii aktuaalseks just praegu. Kasvatamine ja õpetamine on omavahel tihedalt seotud. Probleem ongi selles, et praegu nad ei ole omavahel vastavuses. B. Kedrovi arvates läheb see vastuolu konfliktisuheteni. Seoses teaduse ja tehnika revolutsiooniga on õppematerjali maht tunduvalt tõusnud ning surunud kõrvale kasvatustöö ülesanded. Vastuolud võib B. Kedrovi arvates lahendada vaid siis, kui neid märgata õigel ajal ning leida teed nende kõrvaldamiseks. Elu dialektika seisnebki vastuolude lahendamises. Tuleb leida optimaalne ning ratsionaalne vahekorid võimete arendamise ning teadmiste mahu vahel. NLKP XXIV kongressil seati ülesanne, mis peab silmas mitte üksnes teaduse ja tehnika revolutsiooni tulemuste valdamist, vaid ka selle arengu protsessi valdamist. Sellest tuleneb vajadus kasvatada inimesi, kes oleksid suutelised loominguliselt lahendamada seda ülesannet. Selleks tuleb noori varustada arenguprotsessi juhtimise võimega, mis omakorda nõuab mitmekülgsest arenenud isiksuse kasvatamist.



## KAS ON VAJA MUUTA ÕPETAMISE METOODIKAT? ON KÜLL!

Paljud diskussioonist osavõtjad kritiseerisid õppetöö organiseerimist meie koolis.

Psühholoogiadoktor A. Leontjev rõhutas motivatsioonifaktori osakaalu õpetamises. Õpilaste õpetamise edu sõltub paljuski sellest, missuguseks kujuneb nende suhtumine koolisse, kooliõpetusse.

Laps tuleb kooli seitsmeselt, lõpetab kooli 17—18 aasta vanuses. Just selles eas toimub inimeses palju tähelepanuväärseid muutusi. Muutub nii tema ümbritsevasse suhtumise süsteem kui ka laps ise. A. Leontjev kirjutab: «7-aastaselt tuleb laps kooli ja istub koolipinki, 17-aastaselt, täiskasvanuna, väljub ta sellest samast pingist, mis on muutunud ainult kõrgemaks ja suuremamõõtmeliseks. Psühholoogiliselt jääb see koolipink tema jaoks ikka ainult koolipingiks.» Tekib lõhe loomuse järskude muutuste ning suhteliselt muutumatu kooli elulaadi vahel. See mittevastavus võib viia negatiivsete nähtusteni — õppimishuvi langueni.

Nooruki elu areneb tormiliselt ning selles elus muutub kooliõpetus tema jaoks nagu ripatsiks. A. Leontjev kirjutab: «Tulemuseks võib olla see, mida võib nimetada õpilase sisemiseks lahkumiseks koolist, ta hakkab koolis õpetatavat lihtsalt «ära kandma». Mida vanemaks saab õpilane, seda enam püüdleb ta iseseisvuse, enesekindluse poole.»

Ei ole ka juhus, et mõningate õpilaste rahulolematu koolipoisi staatusega — nad on sellest üle kasvanud — viib nad mitmesugustesse kampadesse, kus matkitakse täiskasvanuid oma moonutatud arusaamise järgi. A. Leontjev teeb järsu järelduse õppetöö metoodika muutmise hädavajalikkuse kohta. Ta teeb ettepaneku teha koolist mitte üksnes laste, vaid ka noorte õppeasutus. Ta märgib: «... Kui laps kasvab suureks, vajab ta mitte üksnes suuremate mõõtmetega, vaid ka teise löikega rõivaid.» Ta teeb ettepaneku tuua õppeprotsessi organisatsioonilisse külge uued elemendid. Viimasel ajal on tunduvalt kasvanud õppematerjali maht. Juba praegu on programmid üle koorma-

tud. Tekib olemasolevatest programmi-dest teadmiste «ammutamise» probleem. Üha enam ja enam uusi teadmisi on vaja rakendada praktikasse, sellest aga tuleneb, et «juurdekallamine» hakkab märgatavalt edestama «ammutamist». Selline suund on teaduse ja tehnika revolutsiooni ajastul perspektiivitu. A. Leontjev leiab: «Mulle näib, et ära valada ei ole vaja — ära valdada rohkem ei olegi ju peaaegu midagi — tuleb ümber valada. Kuhu? Teatmeteostesse.» A. Leontjev näitab, et see suund vastab täielikult tänapäeva vaimule. Me kulutame kohutavalt palju aega mõnesuguse elus vajamineva faktilise materjali meeldejätmisele, õpetame seda, samas aga see ununeb ning me pöördume uuesti selle poole. Kas ei oleks parem viia sellised teadmised teatmeteostesse, vabastades aega muude tegevuste jaoks, õpetades ühtlasi õpilast töötama teatmematerjaliga. Muuseas, seda peaks tohtima avalikult kasutada ka eksameil.

Täiskasvanud inimesed kasutavad igapäevases elus sageli märkmeid, et vältida oma mälu ülekoormamist. A. Leontjev räägib, et koolis nimetatakse neid märkmeid spikreiks ja nende kasutamine on kuulutatud ebaseaduslikuks.

Kui sellised teatmeteosed koostatakse, tuleb õpilasi õpetada neid ka kasutama tundides ning eksameil. Õpilased loobuvad siis nende «põrandaalusest» kasutamisest ning hakkavad neid tarvitama avalikult. Ilma õpetamise metoodikat muutmata pole võimalik lahendada elu poolt esitatavaid ülesandeid.

Mitmed diskussioonis osalenuist pidasid vajalikuks, et õppeprotsessis rakendataks meetodeid, mis maksimaalselt arendaksid õpilasi.

Pedagoogikadoktor I. Lerner väitis, et noore põlvkonna vaimse ning loominguliste võimete arendamine ei ole ainult pedagoogiline, vaid ka sotsiaal-poliitiline küsimus. Seda mõtet arendas filosoofiadoktor M. Lifšits. Ta ütles: «Sotsialismi ja kapitalismi vaheline võitlus muutub üha enam teaduse viimaseid järeldusi omandama ning neid muutuvast tehnoloogias rakendama võimeliste ajude võistluseks.»



Psühholoogiadoktor P. Galperin lähtus kahest nõudest vaimse arengu kohta: hu- maanses suhtumisest õpetatavasse ning tänapäeva nõuetest. Diskussioonist osa- võtjad (I. Lerner, P. Galperin) leidsid, et noorsoo loomingu- lise potentsiaali kujun- damine ei nõua tingimata omandatavate teadmiste mahu suurendamist ning õppe- aja pikendamist, vaid eelkõige «on vaja teada, mida on vaja teada» (M. Lifšits). Inimkonna poolt varasematel aegadel hangitud valmisteadmiste omandamine on kasulik, kuid aitab vähe kaasa mõtle- mise arengule. On vaja õpetada nägema probleeme ning leidma nende lahenda- mise teid. I. Lerner'i järgi «loomingu- lise tegevuse kogemus on teadmiste, harju- muste ja oskuste mahu suhtes autonoom- ne. Teadmiste maht määrab ära loomin- guliselt lahendatavate probleemide mas- taabi, nende probleemide sisulise suunit- luse, mitte aga nende keerukuse astme ega ka subjekti loomingu- lise jõudude astme.» Erudeeritus on hariduse, mitte aga subjekti loomingu- lise potentsiaali näitaja. Viimane avaldub kvalitatiivselt uue produkti loomises. Loomingu- lise võime kujundamiseks on vaja teadmisi, mille mahtu lõpmatuseni suurendada on võimatu. On vaja töö teistsugust metoo- dikat. Tuleb organiseerida töö nii, et see nõuaks õpilastelt probleemide iseseisvat lahendamist. Sellistel probleemidel peab olema õppeprotsessis teatud osakaal. Õpi- lastele ei tule anda tingimata valmistead- misi, vaid nad tuleb suunata avastuste teele. Sellest rääkis filosoofiadoktor E. Iljenkov. Ta näitas, kui tähtis on teadus- likus tunnetuses vastuolude väljaselgita- mine ning lahendamine. Õpilase tunne- tustegevuses ei saa mööda minna vastu- oludest. Mõtlemine selle sõna otseses mõt- tes algabki ju sealt, kus me kohtame vastuolusid ning kus olemasolev teadmis- te tagavara ei suuda lahendust anda. «Õpetada eriliselt inimlikku mõtlemist — tähendab õpetada dialektikat,» kinnitas E. Iljenkov. Õiglase kriitika alla võeti mõnede õppeainete, sealhulgas kirjanduse õpetamine.

M. Lifšits küsis: «Millise ammukujune- nud ja sugugi mitte parima traditsiooni põhjal valitseb kindel reegel, mille järgi

iga õpilase poolt õpitavast kirjandusteos- sest peab olema tehtud «plaan», jaotatud «punktideks» ning iga tegelase «kuju» kuulub täpsele määratlemisele!» Tal oli endal hiljaaegu tegemist lapsega, kellele klassis oli antud koduse ülesande plaan. Poiss kirjutas: «Kapten Mironov hukkus, sest ta kaitses reaktsioonilisi huve.» «Ma olin rabatud õige mõtte veidrast ja pe- dantsest rakendusest,» ütles M. Lifšits. Aga miks langes siis Pugatšov? Tema kaitses ju rahva huve? Raske olnud lap- sele selgeks teha, et vaene Ivan Kuzmitš sai surma selle pärast, et Belgorodi kind- luses oli ainult üks vana suurtükk ja gar- nison koosnes võitlusvõimetutest invalii- didest. M. Lifšits ütleski: «Kui rääkida kapten Mironovi saatusest ajaloo mõõdu- puuga, siis pole kohtuotsus põrmugi nii karm ja sirgjooneline, nagu see näis õpe- tajale. Küsimus on palju keerukam. See- sugune kirjanduse õpetamine arendab välja kooli lõppedes kas vastikustunde kirjandusklassika vastu või tekitab veen- dumuse, et mõned formuleeringud tuleb õppida pähe nagu vahiteenistuse määrus- tik, et olla edaspidises elus edukas.» M. Lifšits tõstas veel kord varemgi aja- kirjanduse veergudel vilksatanud küsi- muse kirjandusteose analüüsi kohta koolitundides. Ilukirjanduse analüüs val- mistab tema arvamus- t mööda raskusi mitte üksnes kooliõpilastele, vaid ka oma ala suurtele asjatundjatele.

Ilukirjanduse ja filmikunsti seostest rääkis filmirežissöör G. Tšuhrai. Ta väi- tis, et kunst orienteerub iseseisvalt mõt- levale isiksusele. Kui aga vaatajat on õpetatud iseseisvusetuse vaimus, võtab ta, jäädes isegi silm silma vastu filmiga, seda vastu koolis etteõeldu vaimus ja hindab kunsti viie-palli-süsteemis. Dis- kussioonis jäi kõlama mõte, et õpetajad tegelevad vähe õpilaste vaimsete võimete arendamisega, pööravad nende loomin- gulise iseseisvuse arendamisele vähe tä- helepanu, kuna palju aega tuleb kulu- tada nõrkadele ja vaevaliselt edasijõud- vatele õpilastele. Nendele tulebki pühen- dada kogu oma aeg. Ometi on palju puu- dusi ka töös mitteedasijõudjatega. Kooli- õpetaja S. Gurevitš märkis, et me oleme asendanud võitluse õppeedukuse eest võit-



lusega mitteedasijõudjate vastu. «Kui esimesel juhul on mahajääja õpetaja liitlane, siis teisel juhul on ta muudetud meie oma vaenlaseks. Välja kannatamata kahtedega pommitamist, tüütavaid õpetussõnu ja koduseid skandaale, ta «hoidub lahingust kõrvale, lahkudes koolist». Kui palju etteheiteid puistatakse lagi-pähe. Teda süüdistatakse küll tahte puudumises, talle räägitakse, et ta on võime-teta.»

S. Gurevitš leidis: «Kui usumatult ka-rastatud peab olema laps, et välja kan-natada psüühilist rünnakut, mille täis-kasvanud aeg-ajalt ette võtavad, ära unustades oma lapseõlve.»

Istumajäämine on koolile raskeks nuht-luseks. Ebaedu pärast ühes aines teiseks aastaks istumajäänud õpilane kaotab teadmishimu ja õppimistahte. Ta ei leia endale ka kohta uues lastekollektiivis ning vaevalt kuuetiskümneks saanuna lahkub koolist.

Õpilaste mitteedasijõudmise probleemi-del peatusid psühholoogiadoktorid N. Mentšinskaja ja A. Lipkina. Mitteedasi-jõudmise põhjused võivad olla väga mit-mesugused.

Tähelepanuväärne osa õpilasi on sattunud mitteedasijõudjate kategooriasse mitte selle pärast, et nende vaimsed võimed oleksid piiratud, vaid muutuste pä-rast nende isiksuse arengus. Selleks et nendel likvideerida lünki, ei tohi minna otse, vaid jõuda eesmärgini «tiibhaaran-guga». A. Lipkina väitis: «Me peame sil-mas muutusi lapse sotsiaalses ja isiksus-likus positsioonis, tema suhtumist õppi-misse ja vastavalt sellele õppeedukuse tõstmisesse.» N. Mentšinskaja väitis, et on olemas veel üks mitteedasijõudmise vorm ja see hakkab ilmema alles keskmises koolieas. See puudutab õpilasi, kes olid algklassides kindlad viiemehed. See õpilaste kategooria ei ole suurearvuline, kuid siiski tähelepanuväärne.

Tahaksime märkida, et N. Mentšinskaja tõstatatud probleem on mõnevõrra laiem ning ei puuduta tingimata ainult «kahte-dele» õppijaid, vaid ka neid, kelle õppe-edukus langeb järsult keskmises või va-nemas koolieas. Need õpilased on ena-

masti pärit intelligentsetest perekonda-dest ning esimestel kooliaastatel pöörasid vanemad neile suurt tähelepanu. Tähele-panu osalised olid need lapsed ka enne kooli tulekut ja seetõttu oli palju tehtud nende üldiseks arendamiseks. Kooliõpin-gute alustamise ajaks saavutas laps kõr-gema vaimse arengu taseme ning kooli-programmi omandamiseks ei olnud tal vaja erilist vaeva näha. Ta sai teadmi-sed kätte ilma igasuguse pingutuseta. «See tekitas temas täiesti seaduspäraselt kõrgendatud enesehinnangu ja kõrge pre-tensioonikuse taseme,» väitis N. Mentšinskaja. Järgmistel aastatel hakati õpi-lasele esitama suuremaid nõudeid ning tal oli vaja oma jõudu mobiliseerida, te-ma ei olnud aga selleks valmis.

N. Mentšinskaja arvas: «Viimast oleks nooremates klassides (ka perekonnas) ol-nud võimalik vältida, kui oleks õigel ajal avastatud õpilase isiksuse positiivsed ja negatiivsed küljed, kui algusest peale oleks kasvatatud temas tööarmastust, tahtejõudu pingutusteks, kujundatud adekvaatset hinnangut.»

Õigusteadusedoktor I. Karpets andis istumajäämise probleemile pedagoogilise hinnangu kõrval ka sotsiaalse hinnangu. «Kui kahjulik on teiseks aastaks istuma-jäämine võib tõeliselt mõista, kui teada selle mõju õigusrikkumiste sooritamisele. Teiseks aastaks jäänute hulgas on kuri-tegevus 11—14 korda kõrgem kui õpilas-tel, kes õpivad normaalselt.»

## **MAAILMAVAATE KUJUNDAMINE JA KÕLBELINE KASVATUS**

Maailmavaate kujundamise ja õppeprot-sessi organiseerimise probleemid on oma-vahel tihedalt seotud. N. Mentšinskaja väitis, et koolipraktikas (kohati ka peda-googilises kirjanduses) ei ole ikka veel üle saadud arusaamisest, nagu piisaks üksnes ideelisest suunitlusest õpilaste kommunistliku maailmavaate kujunda-miseks. Kommunistliku maailmavaate ku-jundamine on üks kõige keerukamaid protsesse, selleks on vaja hästi tunda nooruki või noore isiksuse struktuuri keerukust, avada tema isiksuse intellek-tuaalsete külgede kooskõla moraalse suu-nitlusega, emotsionaalsete ja tahteliste



omadustega. Seejuures on tingimata vaja teada tema suhete mitmekesisust klassi-kollektiivi ja õpetajatega, teada tema enesehinnangut ja nõudluste taset.

N. Mentšinskaja arvates asub teadusliku maailmavaate kujundamise probleem õpetamise psühholoogia ja kasvatuselittekohal ning seda laadi probleemide töötlemine on praegusajal omandanud erilise tähenduse.

I. Lerner rääkis, et loova isiksuse arendamise ülesannet lahendades «kindla ideelise sisu voolus», me lahendame samaaegselt maailmavaate kujundamise ülesande. Nagu üldiselt teada, on maailmavaade seda kindlam, mida sügavamini on ta motiveeritud, seda ratsionaalsem, mida enam tema kujundamise protsess tugineb tõestustele, veendumusele, tema sisu tõelisusest. Muidugi, maailmavaate kujundamise ülesannet ei saa taandada vaimse tegevuse võtete väljatöötamisele. Paljud maailmavaate kujundamise valdkonnas on veel läbi uurimata. Ei ole maailmavaateliste teadmiste valikukriteeriume, ei ole välja töötatud veendumuste kujundamise diagnostikat jne. Me peame välja kujundama maailmavaate, mis vastab meie marksistlik-leninlikele printsiipidele, kindlustama kasvatuselise, et noored inimesed võtaksid täielikult vastu sotsialistliku ühiskonna liikmete vaimu, stiili, elulaadi. Seepärast rääkisidki diskussioonist osavõtjad maailmavaate kohast isiksuse struktuuris, seosest moraalse suunitlusega. Vaadeldi kõlbelise kasvatuselise kolme aspekti: mida kasvatada, kuidas kasvatada, mis segab kõlbelist kasvatust. Rõhutati, et kui me teame kõlbelise kasvatuselise korraldamisega seotud raskusi, on meil võimalik ka meie poolt väljatöötatud eesmärk muuta reaalseks.

Kirjanik G. Medõnski iseloomustas mõningate noorte inimeste käitumist «tarbijaliku suhtumisena ellu.» Kui varem perekonna materiaalseid raskusi kandsid endal nii vanemad kui ka lapsed ning viimased võtsid osa kodustest töödest ja teadsid selle hinda, siis nüüd on olukord muutunud. Lapsed kasvavad kindlustatuse tingimustes. Neil kujuneb varakult «ülalpeetava maailmavaade». Lapsed hakkavad oma rolli võtma kui rikkuste

tarbija rolli. Rikkusi pakuvad neile vanemad, kelle tööst nad ise osa ei võta.

Ehk mitte igas suhtes pedagoogiliselt põhjendatuna, kuid igal juhul huvitavalt ja omapäraselt püüdis kasvatusprotsessi raskusi analüüsida M. Lifšits. Ta väitis, et oma humaansusele vaatamata varjab kasvatus endas inimese võimu inimese üle. «Oma suhetes endast vanematega puutub nooruk esimest korda kokku selle inimkonna ajalukku kuuluva määratu suure nähtusega.» Juba perekonnas tunneb laps endal vanemate võimu (despotismi) ja anarhiat või tema kapriisidele liigset järeleandmist. Koolis kohtuvad lapsed õpetajaga kui tõelise ühiskondliku võimu kandjaga, kes on pandud nende üle valitsema juba hariduse riikliku ametkonna poolt. «Peale selle etendab suurt osa lapse loomus,» kirjutab M. Lifšits, «ja see, kuidas kujuneb tema esimene suhtumine ühiskondlikusse distsipliinisse on tohutu tähtsusega kogu tema järgnevas elus.»

M. Lifšits tõstab üles küsimuse õpetaja ja õpilase vastastikusest vahekorra, pedagoogilisest taktist ning vajadusest austada õpilase arenevast isiksust. Mitmed sõnavõtjaist märkisid, et «kasvatusraskused» algavad sageli perekonnas ning kool on sunnitud mitte kasvatama, vaid ümber kasvatama. Need raskused tulenevad tendentsist, mida parteitöötaja A. Kostini arvates võib nimetada «pedagoogiliseks õnneks». Vanemad püüavad oma lastele luua sellised tingimused, millest nad ise olid omal ajal ilma jäänud. Laste kõigi soovide täitmine muutub sageli perekonna peaülesandeks. Lapsed on vabastatud igasugustest kohustustest, vabad muredest. Muret õpilaste töökasvatuse olukorra üle väljendas psühholoogiadoktor K. Gurevitš. Vaatamata sellele, et me räägime palju vajadusest valmistuda tööks, elukutse valikuks, ei täida sellega tegelemine vajalikku kohta kooli igapäevases töös. Noorsugu pole õpetatud oma tööhomsesse tõsiselt suhtuma. Ta on halvasti informeeritud ühiskonna kutsealade struktuurist, erinevate erialade perspektiividest. K. Gurevitš ütles: «Lõpetajad (eriti linnakoolide omad) püüdlevald pin-kide vahetusele: ümber istuda keskkooli-



pingist kõrgema kooli omale, tähelepanu pööramata, et just millisele. Nad oskavad õppida ja seda oskust püüavad nad rakendada niivõrd kui võimalik.» Vestlusringis oli juttu ka õpilaste vaba aja organiseerimisest. Kui õpilane jääb üksi sõbraga, raamatuga või iseendaga, saabki ta ju anduda oma mõtetele, sellele, mis teda erutab. Sel ajal loevad õpilased oma lemmikraamatuid või tegelevad huvialaga. Oma vaba aja sisustavad nad ise, seejuures kasutades iseseisvust. Kui me soovime reglementeerida iga tema liigutust ka vabal ajal, takistame tema iseseisvuse arengut. K. Gurevitš rääkis: «Tuli kustub mitte ainult kütuse puudumise pärast, ka liigne kütus summutab leegi. Neelates tervikuna õpilase aja, me takistame temas individuaalsuse arengut.»

Õpilaste suhted ümbritseva maailmaga on väga mitmekesised. Igauks neist suhetest areneb ning põimub omakorda teistega. Õpilaste käitumist võib mõista vaid siis, kui suudetakse orienteeruda erinevate suhete keerukas põimlemises.

Teravalt tõusis päevakorrale kõlbelise kasvate teadusliku tundmaõppimise probleem. Nii teoreetilisest kui ka praktilisest küljest on tähtis kasvate resultaat. Selle teadmine lubab korrigeerida kasvatusprotsessi vorme ja meetodeid.

## ÕPETAJAST

Õpetajast rääkisid eri elukutsetega inimesed. Akadeemik A. Berg kriipsutas alla õpetajakutse ühiskondliku prestiiži vajalikkust ning seda, et õpetajatele tuleb luua head elu-, töö- ja puhkustingimused, võimalused võimete ja oskuste täiendamiseks. Professor I. Karpets rääkis õpetaja ülekoormatusest ning väitis, et õpetajal jääb väga vähe aega vanematega suhtlemiseks ja õpilast mõjustava ümbruskonna tundmaõppimiseks. Ta väitis, et ei saa jääda lootma ainult meie üldistele arutlustele, olgugi kõige parematele ja õigematele. On vaja tunda õpilast ning leida teed, kuidas tema individuaalsust mõjustada. Moskva kooliõpetaja G. Nikiforov rääkis õpetaja igapäevase töö raskustest. «Nõrgale või parimal juhul keskmisele õpilasele orienteeritud töö

toob sageli vaata et kaasa õpetaja degradeerimise seoses sellega, et tal kaob huvi teaduse uute saavutuste, uue informatsiooni vastu, mida on vaja õpetaja üldise silmaringi laiendamiseks, millela on mõeldamatu nii õpetamise teoreetilise taseme tõstmine kui ka efektiivne kasvatustöö.» G. Nikiforov kinnitas, et õpetaja tööd segab ka väiklane reglementeeritus. Kooli tegevuse kvantitatiivsed kriteeriumid määravad ära õpetaja tegevuse kontrolli süsteemi ja mõjuvad hukatuslikult õpetaja tööle.

Väga tähtis on luua iga õpetaja vaimseks arenemiseks soodne atmosfäär.

## KÕIGI KASVATUSEGA SEOTUD JÕUPINGUTUSTE KOORDINEERIMINE

Diskussiooni käigus toodi välja paljusid koolielu probleeme. Muidugi mitte kõigile neist ei leitud lahendust. Paljud probleemid nõuavad sügavat teaduslikku analüüsi. Arutluse väärtus seisneb eelkõige selles, et eri teadusharude esindajad sõnastasid kõige aktuaalsemad kasvatusprobleemid.

Kasvatusega tegelevad paljud. A. Kostinil oli õigus, kui ta väitis, et kergem on nimetada neid, kes ei ole seotud noorte kasvatamisega. Peale perekonna ja kooli tegelevad noortega ju kultuuriasutused, töökollektiivid, kasvateõpetajate ja paljud teised organisatsioonid. Häda on selles, et kasvatustööd tehakse isoleeritult. Loomulikult asi sellest ei võida. Akadeemik A. Berg tegi ettepaneku «pidada antud nõupidamisele analoogilist alalist nõupidamist», kus arutataks eeltoodud pikkadeks aastateks ettenähtud probleeme, «muuta reeglipäraseks lai mitmekülgne ja sihikindel arupidamine, mis töötaks välja soovitud, mis võiksid ja peaksid jõudma praktikasse.»

Tema ettepanekut toetas filosoof B. Kedrov, kes leidis, et tuleks luua «alaliselt töötav vastastikuse koostöö komisjon erinevate teadusharude ja praktika esindajatest, võib-olla operatiivsem, mõjukas vastu võtma teatavaid soovitusi, mis peaksid olema varustatud mingisuguste täisõiguslike volitustega.»



**ПРЕФИКСАЛЬНО-  
ПРЕДЛОЖНЫЙ  
ПАРАЛЛЕЛИЗМ  
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ  
ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВ-  
ЛЕНИИ С ЭСТОНСКИМ  
ЯЗЫКОМ**

**СОФИЯ ОЛЕНЕВА**

В круг вопросов префиксально-предложного параллелизма входит и вопрос о сильном управлении приставочных глаголов. Часто эти приставочные глаголы с пространственным и временным значением управляют именами существительными или его эквивалентами при помощи различных предлогов. В некоторых рядах приставочных глаголов выбор предлога (а значит, и падежной формы имени) зависит от глагольной приставки, связан с нею по значению или даже совпадает с ней по форме.

Например: до + глагол + до чего? (добежать, довести, дойти, донести до чего?),

вы + глагол + из чего? (вынести, вывезти из чего?),

пере + глагол + через что? (перелететь, перейти, переплыть через что?).

Указанные связи не являются единственно возможными для названных глаголов. Подобные сочетания и образуют так называемый префиксально-предложный параллелизм. При префиксально-предложном параллелизме ярко проявляется связь между словарной и грамматической стороной глагола.

Здесь мы встречаемся со случаями сильного управления. Термины «сильное» и «слабое» управление употребляются со времен А. М. Пешковского. При сильном управлении употребление зависимого слова обязательно, без него предложение становится неполным.

Наличие в глаголе приставки обуславливает императивную зависимость предложно-падежного сочетания. Различают приставки словообразующие и формообразующие. Оба вида приставок для нерусских являются одинаково трудными. Функция предлогов — выражать грамматические отношения, которые бывают самые разнообразные (пространственные, временные, причинные, целевые и др.). Грамматиче-



ские функции предлогов сложны и многообразны. Одни и те же предлоги могут выражать разные отношения. Существенным признаком предлога в русском языке является то, что он занимает в речи место перед зависимым словом, связывает его с главным, господствующим словом.

Русским предлогам в эстонском языке по значению и функциям соответствуют, кроме незначительного количества предлогов, послеслоги и падежные флексии. Падежей в эстонском языке четырнадцать.

Эстонские предлоги отличаются от русских предлогов тем, что почти все они сочетаются с одним падежом — партитивом. Только немногие из них сочетаются с другими падежами. Русские же предлоги употребляются со всеми косвенными падежами, а послеслоги эстонского языка употребляются с генитивом. Для эстонских послеслогов характерна еще одна особенность: многие из них склоняются по трем местным падежам, приобретая новые оттенки значения:

maja juurde — к дому  
maja juures — у дома  
maja juurest — от дома

В эстонском языке связи слов выражаются в основном синтетически, реже — аналитически.

Соотношения между эстонскими и русскими префиксально-предложными сочетаниями очень многообразны, поэтому мы ограничимся рассмотрением их лишь в глаголах движения.

Глаголы движения сами по себе являются одной из трудных тем для нерусских и поэтому всегда находятся в центре внимания преподавателей в течение всего периода обучения. Тем более работа над приставочными глаголами движения значительно осложняет эту тему. Эта небольшая (всего 15 пар), но очень специфическая группа глаголов по своему происхождению является сугубо славянской по своей при-

роде и восходит к глубокой древности, а поэтому и с большим трудом осваивается людьми неславянского происхождения, каковыми являются и эстонцы.

Специфичность глаголов движения: несовпадение управления некоторых глаголов в двух языках; отсутствие парности эстонских эквивалентов и связанная с этим видовая корреляция оказывают интерферирующее влияние на усвоение этой сложной темы учащимися, вызывая ряд грубых ошибок.

Например, 60% ошибок, допускаемых немецкими учащимися, окончившими национальные средние школы и нефилологические вузы, приходится на употребление глаголов движения.

Эти данные приводит В. Нечаева в своем докладе на Международной конференции преподавателей русского языка и литературы в Москве в августе 1969 года.

В последнее время в методической литературе глаголам движения посвящены статьи Муравьевой Л. С., Рожковой Г. И., Шведовой Л. Н., Спагис А. А., Нечаевой В. и др. Они содержат интересный материал по данному вопросу, но тем не менее этот вопрос еще далеко не исчерпан, на что указывает большое количество ошибок у нерусских учащихся.

В лингвистической литературе наблюдается разноречие в терминологии глаголов движения, их называют по-разному: и глаголами кратного и некротного подвида (однократные и многократные), и глаголами линейного и нелинейного движения, и определенно- и неопределенно-моторными глаголами (определенного и неопределенного движения), и глаголами направленного и ненаправленного движения, и, наконец, глаголами однонаправленного и разнонаправленного движения. Безусловно, каждое из названных определений в известной степени правильно характеризует одно из суще-



ственных значений глаголов движения.

Так, определение «кратности и не-кратности» указывает на повторяемость или единичность движения, выражаемого этими глаголами; термин «глаголы линейного и нелинейного движения» указывает, что действие протекает по прерывистой или непрерывной линии. Два последних термина — направленное и ненаправленное движение и однонаправленное и разнонаправленное движение — основываются на указании направления движения, т. е. на учете целевых точек, куда движение направлено.

В школьных учебниках по русскому языку употреблен термин однократного и многократного движения, а в пособии по русскому языку для эстонских вузов — определенного и неопределенного движения. Но целесообразнее пользоваться термином однонаправленного и разнонаправленного движения и изображать это графически:

← однонаправленное движение,  
⇒ разнонаправленное движение,  
как это и делается во многих учебных пособиях.

Если же учащийся будет в затруднении при выборе правильного глагола, то можно пользоваться вопросом: «Сколько направлений?»

Например: Ходил в кино ⇒ два направления: из дома в кино, из кино домой, иду в кино → одно направление.

Что касается понятий повторяемости, кратности у глаголов движения, то это второстепенное дело, ими можно пользоваться при объяснении отдельных случаев.

При объяснении лексического значения глаголов движения надо давать их переводы на родной язык студентов. Что касается эстонской аудитории, то здесь полезно начать их повторение с пары глаголов идти — ходить

(minema—käima), т. к. лишь эта пара дает точное представление обо всех остальных 14 парах, каждая пара которых переводится на эстонский язык одним словом:

jooksma { бежать, лететь } lendama  
{ бегать, летать }

Попутно необходимо повторить и спряжение всех пар глаголов движения, ибо это тоже вызывает затруднения у нерусских (еду, едешь... , езжу, едешь... и др.)

Большие затруднения встречаются при употреблении приставок. Коротко следует повторить основные значения словообразующих приставок и дать их эквиваленты с примерами на родной язык учащихся. При этом в студенческой аудитории одновременно целесообразно давать и соответствующее предложное управление приставочного глагола с наиболее употребительными предложно-падежными конструкциями.

Приставочные глаголы играют особую роль в предложном управлении именами.

Итак, основные значения приставок и их параллелизм с предлогами:

**в—в:** движение во внутрь:

войти }  
входить } в дом

**с—с:** движение вниз:

сойти }  
сходить } с места

**до—до:** движение до определенного пункта:

дойти }  
доехать } до станции

**за—за:** движение за предмет, в глубь предмета, попутное движение:

заехать }  
заезжать } за деревню

зайти }  
заходить } за товарищем

**на—на:** направление на поверхности предмета, столкновение с предметом в результате приближения:



налетать }  
налететь } на камень

**от—от:** удаление

отплыть }  
отплывать } от берега

**в** (вз, —взо, —вс) — на: движение  
вверх:

взойти }  
всходить } на гору

**вы—из:** движение изнутри:

выйти }  
выходить } из аудитории

**при—в, на** }  
**под—к:** } приближение:

прийти }  
приходить } в университет, на лекцию

подойти }  
подходить } к дому

**У** { **из**  
**с:** удаление:

уйти }  
уходить } из дому, с собрания

**пере—через:** движение с одной стороны  
предмета на другую, передвижение  
с одного места на другое:

перейти }  
переходить } через дорогу

**про** { **через**  
**мимо** } движение мимо предмета,  
**за:** } через предмет:

пройти }  
проехать } мимо дома, через поле

**за—время:** пробежать за пять минут.

**за—в:** движение во внутрь:

загнать }  
загонять } в сарай

занести }  
заносить } в библиотеку

**раз—в:** движение в разные стороны:

разнести }  
разносить } почту в дома

**о (об) —с:** движение вокруг:

объезжать }  
объехать } со всех сторон

Как видим, в русском языке суще-

ствует строгий параллелизм в употреблении префиксально-предложных конструкций.

Из предлогов самыми трудными для нерусских являются синонимичные предлоги **в** и **на**:

пойти:

в университет,	но: на лекцию
в институт,	но: на концерт
в академию,	но: на экзамен
в библиотеку,	но: на фабрику, на завод и т. п.

Сейчас трудно объяснить, почему с данным словом употребляется именно этот предлог, а не другой. Значения предлогов «внутри» (**в**) и «на поверхности» (**на**) являются древнейшими, от них потом произошли остальные значения, и круг слов, употребляемых с предлогами **в**, **на** расширился, а значения сочетаний с предлогами **в** и **на** изменились.

Проф. Л. А. Булаховский указывает, что эти сочетания следует рассматривать как «отложившиеся сочетания более или менее условные», и предлагает их называть «фразеологическими условностями». (Л. А. Булаховский, Курс русского литературного языка, т. I, изд. 5, Киев, 1952, стр. 296).

Сочетания с предлогами **в** и **на** подробно рассматривает А. А. Спагис в сборнике «Вопросы методики преподавания русского языка нерусским», вып. III, Учпедгиз, 1955.

Здесь тоже нужно провести ряд упражнений для закрепления и получения навыков употребления этих предлогов.

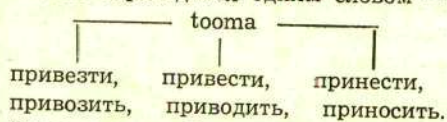
Например, употребить правильный предлог **в** или **на**:

*Вчера я ходил в университет на лекцию. Маре ходила в поликлинику на консультацию. В субботу слушатели ходили в театр на спектакль. Мои товарищи ходили в музей на экскурсию. Мы ходили в институт на собрание. Мои товарищи ходили во Дворец съездов на концерт.*



Здесь можно осложнить задание: вместо глагола **ходить** употребить глагол **быть**, при этом обратить внимание на управление.

В эстонском языке приставка **при-** с глаголами **везти—возить, вести—водить, нести—носить** как бы снимает различие в значении, и все три пары глаголов переводятся одним словом —



Здесь нужно объяснить, что, на чем и как можно привозить, приводить, приносить. Лучше всего здесь можно проверить правильное употребление этих глаголов при помощи перевода с эстонского языка на русский. Эстонцу, недостаточно владеющему русским языком, ничего не стоит сделать такие ошибки:

*Он принес эту девушку с собой на вечер. К Новому году мальчики принесли на санках из леса большую елку. Самолеты приводят виноград с юга на север.*

Одновременно с работой над приставочными глаголами необходимо обратить внимание и на виды глаголов движения. Надо обязательно сосредоточить внимание студентов на том факте, что все бесприставочные пары глаголов движения несовершенного вида. Приставки меняют вид — с несовершенного на совершенный — только у однонаправленных глаголов, а при прибавлении приставок к глаголам разнонаправленного движения вид не меняется, они остаются глаголами несовершенного вида.

Бесприставочные глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения образуют со следующими приставками видовую пару: **в-, вз-, (вс-), вы-, до-, за-, на-, об-, от-, пере-, под-, при-, про-, раз-, (рас-), с-, у-**;

входить

войти

вылетать

вылететь и т. д.

От основы глагола **ездить** нельзя образовать приставочного глагола несовершенного вида, вместо него употребляется основа **езжа-**; **сезжать, выезжать, приезжать, переезжать, уезжать** и т. д.

От глагола **плавать** приставочный глагол несовершенного вида тоже не образуется. Для этого к приставочному глаголу совершенного вида прибавляется суффикс **ва-**: **выплыть—выплывать, переплыть—переплывать**.

При образовании вида с помощью приставок необходимо отдельно остановиться на приставках **по-, за-, с-**, которые превращают (**за-, с-** частично) и разнонаправленные глаголы в совершенный вид. Приставка **по-** — формообразующая, и поэтому она не изменяет смыслового значения глаголов движения, но обе группы глаголов движения превращает в совершенный вид. Причем, глаголы однонаправленного движения с приставкой **по-** будут иметь значение начала действия (**пойти, побежать, полететь**), а разнонаправленного движения — значение ограничения действия во времени (**походить, поездить** — некоторое время **ходить, ездить**). Приставка **за-** со значением начала действия превращает разнонаправленные глаголы в совершенный вид (**заходить, забегать по комнате, т. е. начать ходить, бегать по комнате**). Но эти же глаголы с приставкой **за-** со значением попутного действия — несовершенного вида: **заходить, забегать (к кому-нибудь)**. Они образуют видовую пару с глаголами однонаправленного движения:

заходить — зайти,

забегать — забежать.

Причем глагол **забегать** со значением начала действия всегда имеет ударение на корне (**забегать**), а глагол **забегать**



со значением попутного действия — на суффиксе.

Приставка *с-* со значением законченности действия превращает разнонаправленные глаголы в совершенный вид.

Например: *сходить, сбегать, съездить* и т. д. (т. е. *пойти, побежать, поехать* куда-нибудь и вернуться обратно) в магазин. Но *сходить, сбегать* с лестницы — несовершенный вид, т. к. здесь значение другое: движение вниз. Причем ударение со значением законченности действия на корне (*сбегать*), а со значением движения вниз — на суффиксе (*сбегать*).

Как видим, эти тонкости языка касаются очень активных глаголов, и они широко распространены в языке, поэтому требуют проведения специальных тренировочных упражнений.

Какие упражнения на данную тему целесообразно провести?

1. Переводы с родного языка учащихся на русский на наиболее активные глаголы в связном тексте.
2. Составление предложений с заданными приставочными глаголами.
3. Сочинения на разные темы, требующие глаголов движения: («Лыжный поход», «Экскурсия в Ленинград, ... в Москву, ... на юг», «Космический полет»).
4. Разного вида упражнения с подстановкой в текст глаголов движения с приставками.
5. Упражнения на полисемию глаголов движения. Например, глагол *идти* имеет 40 (!) значений. (Дождь идет, время идет, часы идут, шляпа идет, лекция, урок идет, спектакль идет, автобус идет и т. д.).

Несмотря на углубленное изучение глаголов движения студенты все же допустили ошибки:

- 1) на употребление приставок и в соответствии с этим предлогов, т. е. на префиксально-предложный параллелизм;

- 2) на употребление видов (виды — это хроническая ошибка эстонцев).

Например:

*Сбежи за газетами! Вийве увидела отца и забегала к нему. Поезд свистел и заходил. Оркестр заиграл марш, и колонна заходила. Маленький ребенок начал заходить. Он сходил каждый день в этот дом. Она уже понесет весеннее пальто. Девушка понесет красное пальто и красную шапку. Всем ребятам захотелось поездить на экскурсию.*

Но по сравнению с группами, где глаголам движения не было уделено столько времени и внимания, в экспериментальных группах наблюдалось повышение интереса к данной теме, и некоторые успехи были налицо.

При внимательном изучении каждой пары глаголов движения и при выполнении конкретных типов упражнений для преодоления интерферирующего влияния родного языка учащихся можно добиться значительных успехов.



# КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ ДЛЯ V КЛАССА<sup>1</sup> (ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ НА СЛУХ)

ИЯ БАТАРИНА

Русская речь звучит для эстонских учащихся повсюду и в разных условиях: на уроках русского языка, при непосредственном общении с русским собеседником или по телефону, по радио, телевидению, в кинотеатре и т. д. А это в свою очередь ставит определенные задачи и перед учителем, так как правильно слышать и точно понимать услышанное<sup>2</sup> можно

<sup>1</sup> См. журнал «Ньюкогуде Кооль», 1974. № 6.

<sup>2</sup> В последних работах, посвященных исследованию проблемы аудирования, в частности, в диссертации Н. С. Ожеговой, отмечается большая целесообразность использовать термин «восприятие», поскольку он более конкретно и точно передает суть этого вида речевого общения.

лишь при наличии соответствующих умений (запоминание, предвосхищение, нормальный темп речи, анализ и синтез, аналогия, дедукция и индукция). Было бы неправильным полагать, что на уроках русского языка не развиваются навыки восприятия русской речи на слух. Этому, безусловно, способствуют ведение урока на русском языке, слушание объяснений или рассказа учителя, ответов своих товарищей, выполнение таких упражнений, как ответы на вопросы, диалоги, слуховые диктанты, письменные пересказы незнакомого текста и т. д. Однако с точки зрения привития навыков восприятия русской речи эта работа не является целенаправленной, ее следует рассматривать в качестве составного и неотъемлемого компонента при развитии как устной, так и письменной речи. В свою очередь при привитии навыков восприятия речи на слух, говорение, чтение и письмо и необходимые для выполнения этих видов речевой деятельности навыки могут также иметь подсобный характер.

С тем, чтобы понять услышанное, необходимо до какого-то момента удержать в памяти все слова, фразы, а чтобы понять все высказывание в целом — слушающему нужно удержать в сознании смысл всех фраз сообщения. Умение ориентироваться в высказывании зависит от количества слов и грамматических конструкций, хранящихся в памяти человека. Следовательно, упражнения должны быть направлены на развитие навыков запоминания, которые непосредственно связаны с кратковременной и долговременной памятью. Восприятие сообщения зависит от длины и глубины фразы. Экспериментально установлено, что длина предложения не должна превышать 11 слов (9—11), а глубина должна быть не более 7—10 словосочетаний.<sup>3</sup>



Наряду с развитием навыков запоминания необходимо вырабатывать у учащихся умения резервировать время для осмысления услышанной информации, т. е. умение предвосхищать. Предвосхищение — это «... ожидание следования речевого факта, формирующееся на основе уже воспринятых и понятных слов».<sup>4</sup>

Предвосхищение может идти по линии предугадывания как формы, так и содержания. Знание темы разговора, условий и ситуаций общения является предпосылкой для семантического предвосхищения. Предугадывание формы — это навыки формального предвосхищения разных уровней (фонетического, грамматического, лексического).

Как указывается в методической литературе, восприятие затормаживается, если нет соответствия между заданным темпом речи и собственным темпом аудитора. Иными словами, слушающий воспринимает сообщение только в том случае, если оно будет соответствовать его темпу. К сожалению, мы не располагаем сейчас какими-либо экспериментальными данными о темпе речи людей эстонской национальности, поэтому учет темпа слушающего может быть лишь субъективным, а следовательно, и весьма приблизительным.

Основная трудность в привитии навыков восприятия русской речи на слух состоит, на наш взгляд, в том, что на данном этапе еще недостаточно разработаны как виды и типы упраж-

<sup>3</sup> М. М. Луц и х и н а. Экспериментальное исследование психолингвистической значимости грамматической структуры высказывания. В сб.: «Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики)», Изд-во «Наука», М., 1969, стр. 90.

<sup>4</sup> Н. С. О ж е г о в а. Об обучении восприятию русской речи на продвинутом этапе. «Русский язык за рубежом». 1973, № 4, стр. 84.

нений в целом, так и их система; школы не обеспечены методически обработанным текстовым материалом.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы на основе уже оправдавших себя на практике упражнений рекомендовать учителю русского языка V класса те, которые соответствуют уровню подготовленности учащихся данного возраста, и показать некоторые возможные приемы проверки воспринятого на слух сообщения.

#### Умение различать основные интонационные конструкции.

**З а д а н и е.** Прослушать предложения и поставить точку, вопросительный или восклицательный знак.

Варианты выполнения: 1) ученики ставят соответствующие знаки под номерами в порядке заслушанных предложений (например, 1. .; 2. .; 3. ?; 4. !;), 2) показывают карточки с соответствующими знаками (. — ! ?), 3) при контроле соответствующих умений один ученик работает у доски, другие — ставят знаки в тетрадях, 4) повторяют в интервалы предложения с той же интонацией.

#### I

- |                                |                               |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. Автобус идет?               | 5. Марика дежурит?            |
| Автобус идет.                  | Марика дежурит!               |
| Автобус идет!                  | Марика дежурит.               |
| 2. Отец пришел!                | 6. Эрика обедает?             |
| Отец пришел?                   | Эрика обедает.                |
| Отец пришел.                   | Эрика обедает!                |
|                                | 7. Ты уже завтракал!          |
|                                | Ты уже завтракал?             |
|                                | Ты уже завтракал.             |
| 3. Брат уехал.                 | 8. Приехали немецкие пионеры? |
| Брат уехал?                    | Приехали немецкие пионеры!    |
| Брат уехал!                    | Приехали немецкие пионеры.    |
| 4. Пионеры занимались спортом? |                               |
| Пионеры занимались спортом.    |                               |
| Пионеры занимались спортом!    |                               |



- II
1. Какой сегодня день?  
Какой сегодня день!  
Какая сегодня погода!  
Какая сегодня погода?
2. Какая сегодня погода!  
Какая сегодня погода?
3. Какая у них квартира!  
Какая у них квартира?
4. Какое у нее платье?  
Какое у нее платье!  
Какие дети?  
Какие дети!  
6. Какой костер!  
Какой костер?  
7. Какая книга!  
Какая книга?
8. Какая площадь?  
Какая площадь!
9. Какой календарь!  
Какой календарь?

Составление подобных предложений и запись их на ленту не составят для учителя особого труда, поэтому мы ограничиваемся приведением лишь нескольких образцов. Однако обращаем внимание учителя на то, что в данных упражнениях может одновременно активизироваться и изученная в 5 классе лексика. Кроме указанных вариантов, учитель может использовать и некоторые упражнения учебника. Так, например, зад. 66. После предварительной подготовки ученики закрывают учебники, названный учителем ученик составляет предложения с той или иной интонацией, остальные ученики показывают карточки с соответствующим знаком (примерно с таким же дополнительным заданием могут быть выполнены зад. 25, 68, 96, 136, 190, 192, 212, 271 и другие им подобные).

#### Умение определять предикат вопроса.

Задание: Ответьте на вопросы одним словом. Варианты выполнения. Прослушав вопрос, ученики 1) отвечают вслух одним словом, 2) записывают ответ в тетрадь с последующей общей проверкой, 3) при контроле соответствующих умений один ученик работает у доски, другие делают записи в тетрадях, 4) повторяют в интервалы просительные предложения с тем же предикатом и отвечают на них одним словом.

I. Предикат вопроса определяется в одной фразе.

Твоя мать работает в колхозе? (моя).  
Твоя мать работает в колхозе? (мать).  
Твоя мать работает в колхозе? (работает).  
Твоя мать работает в колхозе? (в колхозе).

Для привития указанных умений могут быть использованы задания типа II, однако без зрительной опоры.

II. Предикат вопроса в разных фразах.

а) Райво был в школе?

Райво писал работу?

Райво хорошо написал работу?

б) Вы жили летом в лагере?

Вы ходили в походы?

Вы собирали в лесу ягоды?

#### Умение выделять новую информацию из двух вариантов сообщения.

Задание. Прослушайте два варианта сообщения и скажите, что опущено или добавлено во втором варианте.

#### I ВАРИАНТ

#### II ВАРИАНТ

а) Я учусь в пятом классе. Уроки начинаются в девять часов. Я встаю в половине восьмого и каждый день делаю зарядку.

Я учусь в пятом классе. Наша школьная не очень большая, но хорошая. Уроки начинаются в девять часов. Я встаю в половине восьмого и каждый день делаю зарядку.

б) Таллин — это наша столица. Это большой и красивый город. Он находится на берегу моря. В городе красивые парки, большие магазины, фабрики и заводы.

Таллин — это наша столица. Он находится на берегу моря. В городе красивые парки, большие магазины, фабрики и заводы. Наш город растет, идет большая стройка.



Подобные задания могут быть составлены на любую знакомую учащимся тему, может быть использован любой ранее проработанный текст.

#### Умение реагировать на ложные, нелогичные ситуации

**Задание.** Прослушайте рассказ и скажите, что в нем нелогично (неправильно).

1) Летом мы жили в пионерском лагере. Утром мы вставали, убирали постель, умывались и потом делали зарядку. После завтрака у нас бывал костер. У костра мы танцевали, пели эстонские и русские песни.

2) Рийна учится в пятом классе. Уроки начинаются в девять часов. Рийна каждый день встает в половине десятого. Сегодня у Рийны шесть уроков. На уроке географии дети будут писать диктант. На уроке русского языка они будут читать и рассказывать.

3) Наступила осень, и начался листопад. Ночью стало холодно. Прилетели первые птицы. Колхозники убирают урожай: копают картофель, убирают морковь и капусту. На поле работают комбайны, они убирают рожь и пшеницу. Дети учатся в школе.

4) Котенок сидел около стола и ловил муху. На полу лежала шляпа. Котенок прыгнул, и шляпа упала со стола на котенка.

Для подобных упражнений могут быть также использованы тексты учебника.

#### Умение слушать, повторять и распространять сообщение

**Задание.** Прослушайте, повторите и распространите.

I. Максимальное распространение короткого предложения.

а) Мальчик.

Мальчик сидел.

Маленький мальчик сидел.

Маленький мальчик сидел на диване. Однажды маленький мальчик сидел на диване.

Однажды после обеда маленький мальчик сидел на диване.

б) Белка.

Белка прыгнула.

Белка прыгнула на дерево.

Маленькая белка прыгнула на дерево.

Маленькая белка прыгнула на большое дерево.

II. Распространение сообщения по горизонтали.

1) После завтрака мы занимались спортом.

После завтрака мы занимались спортом /купались/.

После завтрака мы занимались спортом, купались /плавали/.

После завтрака мы занимались спортом, купались, плавали /ходили в походы/.

2.) В саду растут яблони.

В саду растут яблони, /клубника/.

В саду растут яблони, клубника /кусты малины/.

В саду растут яблони, клубника, кусты малины /кусты крыжовника/.

В саду растут яблони, клубника, кусты малины, кусты крыжовника /и кусты смородины/.

III. Распространение сообщения по вертикали.

Аня училась в казахской школе.

Аня училась в казахской школе. Она плохо говорила по-русски.

Аня училась в казахской школе. Она плохо говорила по-русски. /Аня приходила в школу раньше всех/.

Аня училась в казахской школе. Она плохо говорила по-русски. Аня приходила в школу раньше всех. /Она хотела разговаривать с учительницей по-русски/.

При выполнении данных упражнений обязательным условием является повторение уже ранее сказанного.



**Умение угадывать части слова по речевой ситуации**

**Задание:** Представьте, что вы услышали только часть слова «гор», и это произошло:

- а) в поликлинике,
- б) в пионерской комнате,
- в) в магазине.

Учащиеся восстанавливают слово и его контекстное окружение, учитывая ситуацию. Например, а) *У меня болит горло.* б) *Где наш горн? /Кто умеет играть на горне? Где наш горнист /в) Сколько стоит горох? /У вас есть горох?/*

Слова, с которыми возможно составление подобных ситуаций: **город, горло, горох; конверт, конструктор, кондуктор, конфеты; палатка, палка; стадион, сталевары, станок, старт; стол, столица, столовая; буква, букварь; волк, волосы; завод, завтрак, завтракать; карман, картина, картофель; колбаса, колхоз, колхозники; комбайн, компот, комната; корзина, корова; космос, космонавт; парад, парк, парта; портниха, портфель; постель, посуда; рубашка, рубль; словарь, слово; телефон, телевизор; четверть, четверка;**

Слова могут быть подобраны и по другому признаку, например, по совпадающим звуковым сочетаниям конца слов. Например, **дрова, корова; ваза, глаза, береза; клубника, поликлиника, черника; арифметика, атлетика, грамматика, гимнастика; жнейка, линейка, копейка; таблица, улица, столица; ученица, пшеница, пятница, больница.**

При подборе подобных слов удобно пользоваться обратным словарем русского языка<sup>5</sup>. Однако при работе со второй группой слов нужно составлять ситуации так, чтобы слово употреблялось в исходной форме, или следует предупредить учащихся о том, что окончание может быть изменено.

<sup>5</sup> Обратный словарь русского языка. Изд-во «Советская энциклопедия», М., 1974.

**Умение предвидеть следующую фразу, логически связанную с только что услышанной.**

**Задание:** Прослушайте предложение. Среди напечатанных предложений отметить те, которое является логическим продолжением услышанного.

**Исходные предложения.**

*Раньше мой брат жил в Таллине.* 1. *Раньше мой брат работал на заводе.*

2. *Он не знает, где находится площадь Победы.*

3. *А сейчас он живет в Выру.*

*Мой отец работал трактористом.*

1. *Мой отец работал в колхозе.*

2. *Он работал на ферме.*

3. *А теперь он работает шофером.*

*Сегодня мы с Антоном дежурили в классе.*

1. *На перемене мы гуляли по коридору.*

2. *После уроков мы ушли домой раньше всех.*

3. *После уроков мы убрали класс.*

**Умение закончить фразу, исходя из понимания только что прослушанного текста.**

**Задание:** 1. Прослушайте текст.  
2. Закончите фразу по прослушанному тексту.

В целях экономии места мы покажем образец работы на рассказе «Пыжик» (§ 51).

*Геологи работали...*

*Однажды они увидели...*

*Геологи привезли...*

*Пыжик подружился...*

*Он тоже каждый день...*

*Пыжик очень любил...*

*Осенью геологи.....*

*Пыжика они.....*

*Весной геологи.....*

*Пыжик.....*

(Продолжение следует.)



---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

# AUSTUSE KASVATAMINE TÄISKASVANUTE JA NENDE TÖÖ VASTU VILJANDI 6. LASTEPÄEVAKODUS

---

### ASTA EIRAND

---

Kommunistlik ülesehitustöö annab häid võimalusi laste töökasvatuseks. Meie lastepäevakodu pedagoogilise kollektiivi eesmärgiks on olnud äratada lastes huvi töö vastu, kasvatada neid austama teiste tööd, õpetada hindama ja hoidma ühiskonna vara. Kasvatajad on juhtinud igal sobival ajal ja võimalusel tähelepanu tööle ja töötajaile. Suurt rõhku oleme pannud laste tutvustamisele täiskasvanute tööga, vestlustele tublidest töötajatest ja paljudest elukutsetest.

Täiskasvanute tööd jälgides on lapsed kogenud, et kõik inimesed teevad tööd, et tööga tuuakse kasu mitte ainult enesele, vaid ka teistele.

Kasutasime ära mitmesuguseid võimalusi näitamaks, kuidas täiskasvanud hoiavad ühiskonna vara. Nõukogude armee aastapäeval külastasid sõjaväelased lastepäevakodu, vestlesid lastega oma tegevusest meie kodumaa kaitsel, rõhutades seda, kuidas sõdurid hoiavad sõjaväe ühisvara. Niisugused külas käigid on olnud lastele väga elamuslikud ja neid meenutatakse veel kaua.

Sageli käivad meie päevakodus pioneerid. Nad aitavad pidusid ette valmistada, õppevahendeid teha, raamatuid parandada jne. Nad on esinenud ettekannetega mängupidudel ja toonud kaasa omavalmistatud mänguvahendeid. Nii kasutasime ära ka paaril mängupeol pioneeride jutustused oma koolielust ja eriti laskime neil toonitada raamatute hoidmise vajalikkust, et teised lapsed neist õppida saaksid. Lastel oli pioneeridega hea kontakt, pioneeride nõuandeid võeti väga tõsiselt. Nagu sõjameestele nii ka pioneeridele kingiti tänuks oma töid ja lilli. Pioneeride toodud nukuriideid hoiti eriti hoolikalt — järgmisel kohtumisel näidati pioneeridele, et need on veel terved ja puhtad. Pioneerid aitasid pidudel üllatusi valmistada ja on osalenud lastepeo montaažides.

Eriti suur on eeskuju tähtsus töökasvatuses. Laste silmis on töö väga tähtis ja iga laps tahab ka ise seda teha. Tavaliselt igatseb iga laps olla suur, töötada nagu isa, ema, vanaisa ja vanaema. Igasugune täiskasvanute



töö köidab last. Seepärast võimaldasime lastel jälgida täiskasvanute tööd. See arendab nende silmaringi, annab teadmisi neid ümbritsevast töökast ühiskonnast.

Organiseerisime laste ekskursioone nende vanemate töökohtadesse. Nii käidi kauplustes ja ajalehekioskites jälgimas müüja tööd. Kirjakandja tööd tutvustas meie kirjakandja. Ehitamist jälgiti mitmel korral, samuti juuksuri tööd, mida lapsed, eriti tüdrukud, ka ise mängida armastavad. Tutvuti oma maja töötajatega. Nii vaadeldi koka tööd, võrreldi asutuse ja kodu kööki. Tutvuti majahoidja tööga ja nüüd on lapsed tihti olnud talle abiks. Päevakodu arst vestles lastega. Algul ütlesid lapsed igale valges kitlis tädi «arstitädi». Õige varsti tutvuti ka teiste valges kitlis tädi tööga: kokk, pesupesija, laohoidja, meditsiiniõde, juhataja jt. Mõned lapsed kartsid miilitsat. Kui saadi selgust tema tööülesannetest, muutus ka laste suhtumine. Nüüd lubatakse mängus üsna kergesti minna miilitsalt abi otsima kas korra loomiseks või liikluseeskirjade rikkumise vastu.

Asume raudteejaama läheduses ja see võimaldab tutvustada lastele raudteelaste tööd. On käidud külas tuletõrjujatel, spordihoones ja staadionil sportlaste tegevust jälgimas. Ekskursioone on korraldatud Viljandi soovhoosi, kus on vaadeldud just noorloomi ja põrsaid, arvestades, et lastele väikesed loomad jätavad sügavama mulje. Samuti ka küülikuid puurides, lehma koplis ja hobuseid tallis jne. On vaadatud põllul viljakoristamist ja kombaineri tööd. Hiljem vestlustes selguski, et paljudele lastele meeldiks hakata tulevikus vasika- või seatalitajaks, kombaineri, autojuhiks, arstiks. Lapsi on tutvustatud nende tööalade eesrindlastega ja käidud ka rajooni autahvli juures.

Paralleelselt sellega toimus töö lastevanematega. Viimasel kahel aastal rahvaülikoolis vastava plaani alusel.

Esimestel kuudel pärast lastepäevakodu avamist oli meil raskusi laste iseteenindamisega. Vanemad pidurdasid laste iseseisvust, kippusid neid ise riietama laste vanusest hoolimata. Lapsed olid sellega harjunud ja

isegi ootasid seda. Riidehoius valitses korralagedus: vallatleti, peideti riideid või loobiti neid laiali, mida siis täiskasvanud korjasid, otsisid ning lastega pahandasid. Tuli alailma vahele astuda, aidata vanema autoriteeti jalule seada ja lapsi korrale kutsuda, sest meid lapsed arvestasid.

Rühmakoosolekutel võtsime kõne alla laste iseteenindamise, andsime vanematele näpunäiteid, mida peavad lapsed oma vanuses ise suutma teha. Paljudel puhkudel paranes asi kohe, sest lapsed olid suutelised ennast ise riietama. Päeval õue minnes keegi neid riidesse ju ei pannud, vaid õpetati ja ainult vajadusel abistati. Mõnede vanematega aga asi nii lihtne polnud, nagu see pedagoogilisel nõupidamisel olukorda arutades selgus. Soovitasin hakata iseriietuvaid lapsi teiste vanemate ees kiitma ja tegin seda ka ise, kui käisin rühmades laste tuleku ja lahkumise ajal, ei jätnud mainimata ka seda, kui hea on nüüd emal — töölt tulles saab rohkem puhata. Kes vanemaist ei soovi, et tema last kiidetakse?! Kiitmine mõjub alati positiivselt nii lastele kui ka täiskasvanutele. Nüüd riietuvad lapsed iseseisvalt, rahulikult oodatakse, kuni laps toime tuleb. Vanemates rühmades ei tulda sageli riietusruumi sissegi, antakse korraldus hakata riietuma ja minnakse söime- või nooremasse aiarühma väiksemat last riietama.

Kui lapsed algul jalgade pühkimist pidasid nagu ülearuseks, siis pärast rühmatädi tööga tutvumist suhtumine muutus. Püüdsime lastele selgitada, kui vajalik on kaasa aidata, et tädil oleks kergem. Jääb ju tal siis aega rohkem lastega tegelda. Tuletati üksteisele ise meelde ja isegi vanemaile öeldi: «Palun, pühi sina ka jalad puhtaks!»

Korrapidamine meeldib kõigile lastele, eriti tähtsad on väikesed, kui nad saavad olla tädi abilised. Oleme juba 3-aastaste rühmale teinud korrapidajapõlle ja peakatte ning see «ametiriietus» annab palju võlu ja tähtsust juurde. Vanemad rühmad teevad lihtsamad tööd kõik ise, ainult kahekorruseliste voodite korrastamine pärast magamist pole neile jõukohane. Laudade katmise ja koristamisega tulevad ka 3-aastased tädi



abiga päris ilusasti toime. Linikute ja vaaside kohaleasetamine läheb 4-aastastel laitmatult.

Üks kriteeriume täiskasvanute ja lapse käitumise hindamisel on viisakus ja selle kõige algelisemad vormid: tänamine ja paumine. Kogu päevakodu kollektiiv kannab hoolt kultuursete harjumuste sisendamise eest, samuti on lastevanematele pandud südamele, et nad kodus nõuaksid lastelt sama. Oleme püüdnud anda lastele ikka head eeskujuga. Kui saadetakse laps midagi tooma, ütleb kasvataja: «Ole hea laps, mine palu mulle...» mitte aga «Mine too!» või «Minä küsi!» Väga häid tulemusi on andnud iga lapse tänamisele vastamine.

Sellise järjekindla töö tulemusena kasutavad lapsed nüüd viisakussõnu enesestmõistetavalt ja häbenemata. Varem võis märgata, et harjumusest mõnigi laps nagu häbenes kasutada viisakussõnu.

Samuti tuli järjekindlalt nõuda tervitamist. Meenutasime igal võimalusel, panime tähele iga tervitamata jätmist majas liikudes, ja seda kogu personali poolt. Vastame tervitusele alati, kuigi oleme lapsi juba korduvalt näinud. Algul tõstisime pedagoogilisel nõupidamisel esile paremaid rühmi ja kasvatajaid, kes oma rühmas tervitamise kindlaks harjumuseks kujundanud. Praegu on tervitamine harjumuseks saanud kogu lastekollektiivis. Käesoleval aastal on lastevanemate komitee liikmetel ülesandeks jälgida oma lapse rühmas viisakat käitumist ja suhtumist täiskasvanusse.

Esimeste raskuste hulka kuulus ka mänguasjade parandamine. Katkisi mänguasju kogunes esimestel aastatel väga palju. Hakkasime kasutama lastevanemate abi. Andsime mänguasju koju parandada või, kui oli väike töö, parandati õhtuti riietusruumis (tööriistad on rühmades olemas). Lastel oli selle üle väga hea meel. Alatasa võis kuulda: «Minu isa parandas minu tooli ja nukuvankri» või «Minu isa pani autole rattad alla!» Koju kaasa antud asjad tuuakse tavaliselt tagasi väga heas korras, sageli ka ülevärvitult. Niisugune ese saab lapsele nii armsaks, et ta tahab hiljem kaua aega sellega mängida, hoiab seda ja keelatab teisigi

hoidma. Sõimelapsed hakkavad eset päris omaks nimetama. Et alati leidub ka vanemaid, kes tahavad abistamisest eemale hoiduda, leidsime, et väga kasvatuslikult mõjub neile just teiste vanemate töötamine õhtul riietusruumis. Nähes, kuidas teised vanemad abistavad, on ka neil piinlik tööst ära öelda. Samuti mõjus see hästi lastesse, parandatud asju hakati enam hoidma ja nüüd tahab iga laps, et temale ka midagi antaks koju parandada. Oleme nukuriideid õmmelda ja parandada andnud ühel päeval kõigile vanemaile — jälle on paha ühel ära öelda, kui kõik teised võtavad meelevdi. Esimeste aastatega võrreldes on meil nüüd väga vähe mänguasju aktiga mahakandmisele läinud, ka parandamise vajadus on hoopis väiksem, mis on tingitud hoidlikust suhtumisest mänguasjadesse ja töösse. On selgitatud lastele, et meie ümbruses pole ühtki eset, mida pole teinud inimese käed. Need inimesed on töötanud selleks, et meie lastel oleks iusaid mänguasju, oleks ilus mööbel, oleks hea elada. Ja meie laste töö on elada ja mängida nii, et meie teiste tööd ei hävitaks.

Samuti mõjus lastele kasvatuslikult hästi vanemate tööde jälgimine ja nende abistamine välistöödel. Ükskõik millal töö toimub, kas õhtutundidel või laupäevakutel, on lapsed vanematega koos ja aitavad jõudumööda. Hoiti värvipintslit, kui vaja, vahetati värve, lapsed töid ja andsid vanemaile kätte tööriistu, haamrit, naelu jne. Pärast värvimist käidi järgmisel päeval kontrollimas, kas värv on kuiv, ja räägiti: «Minu isa ütles, et vähemalt kaks päeva peab kuivada laskma!» Kasepakust valmistatud hobuse üle olid Indrek, Priit, Reet ja Tõnu väga uhked. Järgmisel hommikul seisid nad aina hobuse juures, hoidsid sellel kaelast kinni, patsutasid seda ja rääkisid igaühele, kes tuli hobusel ratsutama, et nende isad selle eile õhtul tegid. Välistöödel olemegi põhiliselt palunud abiks isasid, olgugi et värvida võiks ka ema. Emadel on olnud teine töö — õmblemine. Emad aga tulid ise endid pakkuma, sest lapsed rääkinud kodus, kuidas ja mida teiste isad teinud. Nii sisustati ühe laupäevakuga peaaegu kogu võimlemisväljak: paigaldati



tasakaalupalk-koer, küürus kass ronimiseks ja roomamiseks, korvpallipostid ja võrgud rõngastega, püstised autokummid pugemiseks ja lamavad autokummid kõnniks ja hüpeteks, kaks pikka pinki mängudeks ja palgijuppidest krokodill mitmesugusteks harjutusteks. Lapsed jälgisid suure huviga vanemate tööd mänguväljakul. Vanema rühma lapsed värvisid ka ise välisvahendeid. Nendele tehti ülesandeks kaasa võtta tööriivad, värvid ja pintslid olid olemas. Lapsed koos kasvatajaga värvisid ühe päevaga kogu rühmaväljaku vahendid. Muidugi olid nad ka ise värvised, kuid tööroòm oli üle kõige. Kutsuti vaatama metoodik, kes samal ajal värvis liiklusväljakule tee telgjoont. Kiita said kõik, sest tööd oli tehtud tõesti palju. Nõnda süvenes ka lastes soov töötada, ühtlasi tärkas austus töö ja selle tegijate vastu.

Igal kevadel olen koostanud plaani rühmade kaupa, kust nähtub, millised tööd tuleb suveks teha ja millised suve jooksul uueks õppeaastaks ettevalmistamisel. Et vanemad olid lastepäevakodu ehitamisel igaüks töötanud 30 tundi, olid nad siin harjunud juba abistama ja paljud nägid ise, millised tööd veel tarvis teha, ning tegid oma-poolseid ettepanekuid. Näiteks, Pireti isa võttis õunapuude harvendamise kohe esimesel aastal enda peale, oli ju päevakodu ehitatud vanadesse aedadesse ja puud olid mitu aastat hooldamata. Peebu isa laskis kompostmulda tuua. Lapsed ise kandsid koos vanematega selle laiali — veeti nii käruga, kanderamiga kui ka ämbritega (turbamuld on kergel). Esimesel kevadel rajasime võimlemisväljaku, lillepeenrad, kiviktaimla. Järgmisel kevadel rosaariumi, täiendasime mänguväljakuid mitmete lastele tegevust pakkuvate vahenditega. Kõik tööd tegime koos vanemate ja lastega. Kõik lilletaimed ja püsililled, põõsad ja muud istutasime koos vanematega.

Välisvahendite materjale töid šefid (4 tm puitmaterjali) ja vanemad tegid töö. Kevadisel lastevanemate üldkoosolekul oleme võtnud vastu otsuse, mitu tundi iga lapsevanem töötab laste mänguväljakute suveks ettevalmistamisel. Täitmise kohta peame vastavat

arvestust rühmades, kuid mitte selleks, et vanemaile tegemata tunde meenutada. Meil on vanemaid, kes ei jälgi seda, vaid ettevõetud töö tehakse ikka lõpuni. Arvestuse varal on ent võimalik tublimaid vanemaid õppeaasta esimesel koosolekul esile tõsta. On rühmi, kus töö lastevanematega on sellisel tasemel, et esile tõsta ei taheta kedagi, kõik on väga abivalmis, ei taheta teisi solvata ühe esiletõstmisega.

Šeffide abi, eriti kui vanemad on samast asutusest, nagu meil, lähendab omakorda vanemaid lasteasutustele («meie otsustasime teile osta...» jne). Seda arutatakse ka kodudes laste kuules, kes omakorda sellest vanemate hooldest osa saavad, ja ongi ring täis, mis ka lapsi positiivselt mõjutab.

Metoodikakabineti sisustamisel on vanemad meid pidevalt abistanud. Koostame igaks kuuks õppematerjalide valmistamise plaani, mille realiseerimisel kasvatajad rakendavad ka vanemaid. Näiteks valmistati vineerist lotosid, flanellograaf ja liistaluse kujundeid, vineerist pildiraamatuid söime-rühmadele, vineerist arvutusvahendeid, fenoplastist ja papist loomi, tööteemalisi pilte, nukkudele tööriideid ja liiduvabariikide rahvarõivaid, loovmängu vahendeid. Plaane tutvustasime ka komitee koosolekul. Vanemad tundsid üksteise võimeid ja soovitasid, kellele mida teha anda.

Et tööstusjäätmel pakuvad lastele meisterdamiseks palju häid võimalusi, siis rääkisime sellest vanemaile nii komitee kui ka rühmade koosolekuil. Selle jutu peale saime suure tagavara: vineeritükke, fenoplasti, niidirulle, pudelikorke ja katteid, naharibasid ja -tükke, mitmesuguseid karpe, plastmasspudeleid ja -purke, paberit ja pappi, lõngajäätmel. Sellest rikkalikust tagavarast on kasvatajail võimalik õpetada lapsi valmistama lihtsaid esemeid, mida hiljem kasutame naistepäevakinkidena emadele, armee aastapäevaks isadele, meeneteks külalistele, loovmängu rikastamiseks jne. Milline rõõm on lapsel emale-isale tema aupäeval kinkida omavalmistatud tarbeese. Sageli tuleb mõni vanem pakkuma: meil jääb üle sellist materjali — kas saate ehk ära kasutada.



Peokostüümide ning rahvarõivaste õmblemisel ning tikkimisel on abiks olnud emad. Siiani oleme jõudnud valmistada kolmele rühmale eesti rahvarõivaid (Tarvastu), kus tikkimine on kõige aeganõudvam töö. On valmistatud ka teiste rahvaste rahvarõivaid (seitsme liiduvabariigi rahvarõivaid), mida on hea kasutada rahvaste sõpruse peol eri rahvaste tantse esitades. Kostüümide valmistamisel on emad hästi aktiivsed olnud, peale rahvarõivaste on valmistatud ka palju peokostüüme: mitmesuguseid kleite, külmapoiste riideid, jäneste kostüüme ja peakatteid, jäälillede peakatteid, lepatriinude, klounide, liblikate, rebaste ja karude kostüüme, korrapidajate riideid, kirjakändjakotte ja mütse, arstikitleid, rätikuid ja põllesid, autojuhi- ja madrusemütse, esmaabikotte, nukutoa vaipu. Isad valmistasid veel loovmängu vahendeid — pörand- ja laualampe, juukselõikla sisustuse (föönid, laegaste ja peeglitega laud), köögimööbli.

Nii oleme mõne aastaga kogunud küllaltki suure kostüümide tagavara. Pidude eel on tarvis neid ainult kohandada ja korrastada, mõni üksik juurde õmmelda.

Pedagoogilisel nõupidamisel otsustasime korraldada rühmadevahelise nukunurkade

ülevaatuskonkursi, mille eesmärgiks oli nukuriete valmistamine. Sellest informeerisime ka lastevanemaid, kes olid kohe nõus abistama. Züriis oli lastevanemate komitee esin-dajaid, igast rühmast agaramalt kaasaaidanud vanemaid, juhataja, metoodik ja kõikide rühmade kasvatajad. Tulemus oli väga hea. Kõik rühmad said kapid täis nukuriideid: kleite, mantleid, mütse, salle, jakke, sukk-pükse, öösärke, hommikumantleid, põllesid jne., siis veel pitskaunistustega voodipesu, päevatekke, käterätikuid — kõike, mida mängudeks vaja.

Ametiühingu üldkoosolekul võtsime eel-misel aastal vastu rühmadevahelise sotsialist-liku võistluse kohustused — ka võistlus mõ-jus edasiviivalt.

Kõik tehtu on kutsunud lastes esile aus-tuse vanemate ja nende töö vastu. Pildid, vestlused, jutustused elukutsetest, nende va-jalikkusest, jõukohane täiskasvanute abista-mine nende töös aitab lapsel sisendada aus-tust ja lugupidamist täiskasvanute vastu.

Tahan loota, et tehtud töö kannab vilja ka pärast lastepäevakodust lahkumist, et laste edasinegi suhtumine ühiskonna oman-disse ja töösse muutub vajaduseks anda oma tööga ühiskonnale võimalikult rohkem.



---

## ESIMESTEST NAISÕPETAJATEST EESTI RAHVAKOOLIDES

---

---

### ENDEL LAUL

Ülevaatlike koondandmetega algallikaid Eesti rahvakoolide naisõpetajate kohta allakirjutanul teada ei ole. Neid kas ei olegi või, hoolimata pikemaajalisest uurimisest, pole neid avastatud. Seepärast tuleb esialgne pilt naisõpetajast Eesti rahvakoolis luua osalt käepärast olevate allikate ja muude materjalide, peamiselt aga kooliloenduste algandmete läbitöötamise alusel.

Õpetatud Eesti Seltsi 1863. aastal korraldatud rahvakoolide loenduses, millega kõiki kooli ei suudetud hõlmata, naisõpetajate kohta teateid ei leidu. Liivimaa Maanõunike Kolleegiumi Statistika Büroo 1883. aasta kooliloendusega õpetajate kohta andmeid ei kogutud. Seevastu ülevenemaalise 20. märtsi 1880. aasta kooliloendusega koguti andmeid ka õpetajate, sealhulgas naisõpetajate kohta. Kõige rikkalikumaid andmeid, seejuures võrdlemisi täielikult säilinuid, pakuvad 1911. aasta 18. jaanuari ülevenemaalise ühepäevase algkooliloenduse ankeedid,<sup>1</sup> millest ühega koguti üksikasjalisi teateid õpetajate kohta.

#### MILLAL ASUS NAINETÖÖLE RAHVAKOOLIÕPETAJANA!

Täpseid andmeid selle kohta ei ole, kuid uurijad on neid juhuslikult avastanud isegi 18. sajandi esimesest poolest (1736. aastast).<sup>2</sup> Igal juhul peeti seda meeste tööks, ja esimesed rahvakooliõpetajad, nii nagu keskhari-dukoolide ja kõrgemate koolidegi õpetajad ning professorid, olid ka Eestis mehed.

Sajandivahetusaegset suhtumist naisõpetajasse kajastavad iseloomulikult mõned ajakirjanduses ilmunud materjalid. Nii kirjutas kirjanduslik naiste- ja perekonnaajakiri «Linda» 1895. aastal koolilolude aastaülevaates:

«Uudiseks kuuldi, et mõned neid end abideks kooliõpetaja-ametisse rahvakoolides pakkunud, aga mis vastust antud, ei saanud teatavaks. Nais-kooliõpetajate ametisse seadmiseks oleks aga meil küll tõesti aeg; nende töö õnnistust on mujal maades selgesti küll

---

<sup>1</sup> NSVL RAKA, f. 733, (Rahvahariduse Ministeeriumi Rahvahariduse Departemang), nim. 188, s.-ü. 116—118 ja 120—125.

<sup>2</sup> Vt. L. Andresen, Rahvakoolid pärast Põhjasõda. «Horisont» 1974, nr. 10. lk. 25 ja 26.



nähtud. Meil on seni veel suureks takistuseks, et seminarides nais-õpilasi pole võetud; aga nagu mõned lehed teadsivad rääkida, saada uus seminar, mida Läänemere-maade kooliõpetajate tarbeks plaanitavat, nii mees- kui naisõpilaste jaoks, ja kui meie maa ministeeriumi-koolide juurde iseklassid kooliõpetajate ettevalmistamise jaoks seatakse... siis saavad need küll nais-õpilastele lahti olema.»<sup>3</sup>

Iseloomulik on ka praegussajandi algusest «Oleviku» sõnum Järvamaalt Peetrist «Naisterahvas vallakooliõpetajal». Selles kirjutati:

«Koigi kooliõpetaja suri ära; tema asemele valiti valla poolt ja kinnitati inspektori läbi surnud kooliõpetaja abikaasa. See on esimene juhtumine Tallinnamaal, et naisterahvas vallakooli peal ametis on. Siiaajani olivad nende eest vallakooliõpetajate kohad kinni. Loodame, et ka siin naisterahvale rohkem priiust antakse.»<sup>4</sup>

Seda õieti oligi seadusandlikul teel kuigi võrd tehtud. Nimelt lubati Rahvahariduse Ministeeriumi korraldusega 1900. aasta 1. aprillist tütarlastegümnaasiumi 7-klassilise põhikursuse lõpetanufel asuda algkooliõpetaja kohale, ilma et neil oleks nõutud abiõpetaja pooleaastast staaži, mis oli ette nähtud ühe 1896. aasta määrusega.<sup>5</sup>

Üldse aga oli rahvakoolides, eriti maarahvakoolides, 19. sajandil ja veel 20. sajandi algul (kuni 1905. aastani) naisõpetajaid väga vähe. Eestimaa kubermangus 1880. aastal korraldatud rahvakoolide loenduse küsitluslehtede järgi töötas 510 talurahvakooli kohta neid vaid kolmes, kokku neli õpetajat.

1878. aastal Järvemaal asutatud Alliku väikelaste varjupaigas (Kinderpflege) andis 20 poisile ja 14 tüdrukule õpetust (piibililugu, katekismust, raamatulugemist, kirjutamist, tseihendamist, s. o. joonistamist, rehkendamist,

<sup>3</sup> «Linda» 1895, nr. 6, lk. 83. Ilmselt on siin mõeldud 1894. aasta sügisel tegevust alustanud Valmiera (algsest nimetatud Valga) Õpetajate Seminari, kuhu siiski naisi õppima ei võetud. «Iseklasside» (eriklasside) all mõeldakse alates 1895. aastast Eestis mõnede 2-klassiliste ministeeriumikoolide juures tegutsenud pedagoogika- ehk täiendusklasse, kus tõepoolest õppis ka vähesel määral tütarlapsi.

<sup>4</sup> «Olevik», 10. det. 1902, nr. 50, lk. 1237.

<sup>5</sup> Циркуляры по Рижскому учебному округу 1900 г., № 9,

laulmist ja «naesterahwa näppotööd» talurahvaseisusest 1858. aastal sündinud luteri usku neiu Marie Peetri tütar **Gradowski**, kes oli Kärü diakonisside õdedekooli haridusega.<sup>6</sup> Sama haridusega ja samu aineid õpetas selles varjupaigas 1859. aastal sündinud luteri usku neiu Trina Jürri tütar **Lagus**.<sup>7</sup> Õpetus toimus «Eesti maa keeles» ja selle eest võeti «1—2 rubla lapse pealt aastas, waesed ilma maksuta». Õpetati ka koorilaulmist. Lapsed elasid varjupaigas aastaringi ja õppetöö olevat toimunud ka «lääbi aastat».

1880. aastal asutatud Kuksema mõisakoolis (Järvemaal) õpetas mõlemast soost lastele (2 poissi ja 9 tüdrukut) kahe rubla eest aastas kõiki eespool nimetatud õppeaineid ja geograafiat 1811. aastal sündinud Tartu Kõrgema Tütarlastekooli lõpetanud vallaaline luteri usku Anna Johanni tütar **Jansen**, kes pärast lõunat oli «mõisaherra omma laste jures».<sup>8</sup> Õppetöö selles koolis kestis augusti keskpaigast juuni keskpaigani samuti eesti keeles. Lapsed ilmselt koolis ei õbinud, vaid käisid kodunt.

Läänemaal Vigala vallas Vanamõisa külas 1875. aastast tegutsenud tütarlaste vallakoolis, kus lapsed käisid 15. oktoobrist 15. aprillini ja said seal ka öömaja, õpetas lapsi (kokku 21) tasuta eesti ja saksa keeles kodanikuseisusesse kuulunud mõldri lesk Elisabeth Bernhardi tütar **Berg**. Õpetati usuõpetust, lugemist, kirjutamist, rehkendamist ja «keiki sugust naesterahwa ja Klauson Kaasi käsitööd».<sup>9</sup> Hariduse oli saanud E. Berg (sündinud 1844. aastal, neiu põlvnime Grünthal) Lihulas M. v. Helfreichi erakoolis.

<sup>6</sup> ENSV RAKA, f. 854 (Eestimaa Rüütelkonna Kantselei), nim. 1, s.-ü. 1936,

<sup>7</sup> Sealsamas, l. 8.

<sup>8</sup> Sealsamas, l. 25—27.

<sup>9</sup> ENSV RAKA, f. 854, nim. 1, s.-ü. 1940, l. 138—141. Taanlane Adolf von Clauson-Kaas, Saksamaal, Taanis ja teistes Põhja-Euroopa riikides tegutsenud käsitööõpetuse ja oma käsitöö meetodite propageerija, korraldas 1878. aastal Tartus käsitööõpetuse kursused, millest võttis rohkesti osa ka kooliõpetajaid. Kursuste mõjul levis käsitöö õpetamine Eesti rahvakoolides, kus A. von Clauson-Kaasi lihtsad töömeetodid said 1870. aastate lõpust ja 1880. aastate algusest peale küllaltki laialt tuntaks.



Kõigis kolmes koolis õpetasid need naisõpetajad talurahva seisusest lapsi. Mis aastal need õpetajad olid koolitööle tulnud, sellele allikast vastust ei saa.

Kooliloenduste andmeil Eesti rahvakoolides töötanud naisõpetajaist oli pedagoogilisele tööle tulnud kõige varem lätlanna Emilia Gustavi tütar **Markova**, kes 1911. aasta algkooliloenduse ajal oli 72-aastane, töötas Tartumaal Kodavere tütarlaste kihelkonnakoolis nn. teise ehk abiõpetajana.<sup>10</sup> Selleks ajaks oli tal 53 aastat pedagoogilist staaži, koolitööle oli ta asunud 1858. aastal. Nimetatud koolis töötas ta alates 1883. aastast, seega siis umbes samast ajast, kui eespool käsitletud Eestimaa kubermangus töötanud naisõpetajad.

Kodavere tütarlaste kihelkonnakooli juhatas üks esimesi teadaolevaid eesti rahvusest naisõpetajaid Johanna Juliuse tütar **Grünberg**, kelle pedagoogiline üldstaaž ja selles koolis töötamine ulatus 1895. aastasse.<sup>11</sup> Just 1890. aastate keskpaigast algabki naisõpetajate pidevam ametissetulek Eesti talurahvakoolidesse, vähemalt Liivimaa Eesti alal (vt. tabel 1). Linnades, kus tegutses tütarlaste eraja avalikke alghariduskoole rohkem, oli see protsess alanud hoopis varem ning käesolevas kasutatud andmestik selle protsessi algusaaja kohta midagi kindlamat ütelda ei luba.

Nagu tabelist näha, asus kuni 1890. aastate keskpaigani ametisse (mitte pidevalt, vahel isegi mitmeaastase vaheaja järel) vaid mõni naisõpetaja (0—3 õpetajat aastas). Sajandivahetusest (vrd. tabelis 1 aastaid 1895—1904) alates on tulnud naisi pedagoogilisele tööle rahvakoolidesse nii maal kui ka linnades igal aastal kaks kuni neli, alates 1905. aastast kuni 1910. aastani märksa rohkem (7—21 õpetajat aastas). Kokku võttes on seda aga suhteliselt vähe, sest 1600 Eesti alghariduskoolis töötas loenduse ajal (1911. a. algul) siiski vaid 337 naisõpetajat, s. o. kõigest 15% õpetajate koguvust.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> NSVL RAKA, f. 733, nim. 188, s.-ü. 121, l. 682.

<sup>11</sup> Sealsamas, l. 680.

Tabel 1.  
1911. AASTAL LIIVIMAA KUBERMANGU  
EESTI ALA ALGHARIDUSKOOILIDES  
TÖÖTANUD NAISÕPETAJATE KOOLITÖÖLE  
ASUMISE AEG<sup>12</sup>

Ametisse astumise aasta	Arvuliselt		
	Maal	Linnades	Kokku
1858	1	—	1
1869	—	1	1
1876	—	1	1
1877	—	1	1
1879	—	1	1
1881	—	1	1
1882	—	3	3
1883	—	1	1
1884	—	1	1
1885	—	2	2
1886	—	1	1
1888	—	2	2
1889	1	2	3
1890	—	2	2
1892	—	1	1
1893	—	1	1
1894	—	2	2
1895	2	2	4
1896	2	1	3
1897	1	1	2
1898	—	2	2
1899	2	2	4
1900	1	2	3
1901	—	3	3
1902	1	3	4
1903	1	2	3
1904	2	2	4
1905	3	4	7
1906	4	5	9
1907	10	8	18
1908	4	6	10
1909	14	7	21
1910	16	5	21
Kokku	65	78	143

<sup>12</sup> Kõik tabelid on koostatud ning arvutused tehtud 18. jaanuari 1911. aasta ülevenemaalise ühepäevase algkooliloenduse ankeetlehtede alusel. Eesti kohta käivaid ankeete säilitatakse NSVL RAKA-s, f. 733, nim. 188, s.-ü. 116—118 ja 120—125. Kasutati Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis säilitamisel olevaid mikrofilmkoopiaid.



Tabel 2.

NAISÖPETAJAJD LIIVIMAA EESTI ALAL, NENDE SEISUSLIK JA RAHVUSLIK KOOSSEIS\*

Maakond, linn	Naisõpetajaid		Neist kooli- juhatajaid	Seisuslikult päritolult				Rahvuselt			
	Arv	%-des õpetajast		Talupojad	Linna- kodanikud	Vaimulikud	Aadel, ametnikud; märkimata	Eestlased	Venelased	Sakslased	Teised rahvused***
Võrumaal	7		1	4	—	3	—	4	2	—	1
Võrus	6		3	5	1	—	—	4	—	—	2
Kokku	13	6,2	4	9	1	3	—	8	2	—	3
Pärnumaal	14		4	11	3	—	—	13	—	1	—
Pärnus	15		5	3	10	2	—	5	3	7	—
Kokku	29	11,8	9	14	13	2	—	18	3	8	—
Viljandimaal	19		5	7	3	6	3	13	5	1	—
Viljandis	7		2	3	—	1	3	2	4	1	—
Kokku	26	11,1	7	10	3	7	6	15	9	2	—
Saaremaal	9		5	9	—	—	—	9	—	—	—
Kuressaares	9		3	3	3	—	2**	2	—	5	2
Kokku	18	7,8	8	12	3	—	2	11	—	5	2
Tartumaal	17		7	12	3	2	—	9	4	1	3
Tartus	40		7	12	18	4	6	11	10	17	2
Kokku	57	13,3	14	24	21	6	6	20	14	18	5
<b>Liivimaa kubermangu Eesti alal</b>											
maal	66		22	42	9	11	3	48	11	3	4
linnades	77		20	27	32	7	11	24	17	30	6
Kokku	143	10,7	42	69	41	18	14	72	28	33	10

\* Siin ja edaspidi on arvilised andmed, võrreldes autori eelviidatud artikli andmetega, täpsustatud. See tuleneb eelkõige sellest, et käesolevas on statistilisest töötlemisest eraldatud väikene kontingent tunniandjaid õpetajaid, kelle kohta ei ole kõiki andmeid.

\*\* Kuressaares peale selle veel üks päritolult sõjaväelase perekonnast.

\*\*\* Koos nendega, kelle rahvust polnud võimalik kindlaks määrata.

### NAISÖPETAJATE SOTSIAALNE JA RAHVUSLIK KOOSSEIS

Liivimaa Eesti alal töötavast 143 naisõpetajast pärinesid ligi pooled talupojaseisusest (vt. tabel 2). Eesõigustatud seisustesse (vaimulikud, aadel, ametnikud) kuulus võrdlemisi vähe naisõpetajaid. Intelligentsi keskkihitudesse kuuluvaks tuleb lugeda ligikaudu kol-

mandik naisõpetajaid (linnakodanike seisus), kes suuremalt osalt töötasid linnades ja oma palga, ühiskondliku seisundi ning vaimulaadi poolest küllaltki tunduvalt erinesid tavalisest demokraatliku intelligentsi põhimassi esindavast rahvakooliõpetajast.

Intelligentsi keskkihitudesse kuuluvaid ja eesõigustatud seisustest pärinevaid naisõpetajaid töötas linnades rohkem kui maal. Seevastu talupojaseisusest naisõpetajaid aga töötas rohkem maal kui linnades, kus neid n. ö. selle seisuse esindajaid töötas siiski suhteliselt palju (umbes 40%).

Kui rahvakooliõpetajate rahvuslik koosseis oli Eestis, eriti maal, suhteliselt homo-

<sup>13</sup> E. Laul, Eesti alghariduskoolide õpetajate ettevalmistusest tsariaja lõpul (1911. aasta 18. jaanuari kooliloenduse kvantitatiivne analüüs). «Nõukogude Kool» 1973, nr. 2, lk. 171 ja nr. 3, lk. 258. Vrd. ka käesoleva artikli 2. tabeli andmetega.



geenne ja valdava enamuse sellest moodustasid eestlastest meesõpetajad, siis teistsugune on naisõpetajate rahvuslik koosseis.

Umbes pooled Liivimaa kubermangu Eesti ala rahvakoolide naisõpetajaist olid eestlased, vähem kui veerandi sakslannad, peaaegu sama palju oli venelannasid, 7% moodustasid teiste rahvuste (lätlased, poolakad, ukrainlased jne.) esindajad ja need, kelle rahvuse kindlaksmääramiseks ei ole saadud andmeid. Tähelepanav on asjaolu, et suurem osa saksa rahvusest õpetajamasid töötas linnades, enam kui pooled eesti rahvusest naisõpetajad maal ja vene rahvusest naisõpetajad enam-vähem võrdselt maa ja linnade rahvakoolides.

Liivimaa kubermangu Eesti ala 143 naisõpetajast töötasid vaid 42 koolijuhatajana.

Kõigi õpetajate-koolijuhatajate hulgas oli neid 4,4%. Seega oli naine koolijuhatajana 20. sajandi esimesel kümnendil veel väga erandlik nähtus ja seda eriti maal, kus ainult veidi üle 2% naistest kas õpetas koolis üksinda või oli nn. esimeseks õpetajaks-koolijuhatajaks.

#### NAISÕPETAJATE HARIDUS, KVALIFIKATSIOON JA STAAŽ

Eesti rahvakoolide, eriti maakoolide naisõpetajad olid suhteliselt noored (keskmine vanus 28 aastat) ning maal enamasti veelgi nooremad (keskmine vanus 24); meeste omaga võrreldes oli ka nende õpetajastaaž lühem (vt. tabel 3). Teatud kõrvalekalle selles suh-

Tabel 3.

#### NAISÕPETAJATE VANUS, PEDAGOOGILINE ETTEVALMISTUS, TÖÖSTAAŽ JA NÄDALATUNDIDE ARV (KESKMISELT)

Maakond, linn	Keskmine vanus	Kutsega*		Kutseta	Staaž (aastates)		Keskmine nädalatuundide arv
		Arv	%-des		Üldse	Selles koolis	
Võrumaal	27,5	5	71,4	2	8,1	3,1	21,5
Võrus	25,7	6	100,0	—	6,0	5,8	28,0
Kokku	<b>26,6</b>	<b>11</b>	<b>84,6</b>	<b>2</b>	<b>7,1</b>	<b>4,5</b>	<b>24,8</b>
Pärnumaal	21,3	11	78,6	2	2,4	2,1	29,9
Pärnus	35,0	15	100,0	—	12,5	8,9	25,2
Kokku	<b>28,2</b>	<b>26</b>	<b>89,7</b>	<b>2</b>	<b>7,5</b>	<b>5,5</b>	<b>27,6</b>
Viljandimaal	24,2	12	63,2	6	4,5	1,7	17,9
Viljandis	30,4	6	85,7	1	8,7	4,9	15,6
Kokku	<b>27,3</b>	<b>18</b>	<b>69,2</b>	<b>7</b>	<b>6,6</b>	<b>3,3</b>	<b>21,8</b>
Saaremaal	20,1	3	33,3	6	2,1	1,9	29,2
Kuressaares	35,7	9	100,0	—	10,2	7,8	23,0
Kokku	<b>27,9</b>	<b>12</b>	<b>66,7</b>	<b>6</b>	<b>6,2</b>	<b>4,9</b>	<b>26,1</b>
Tartumaal	26,1	11	64,7	6	8,0	5,0	28,4
Tartus	34,9	36	90,0	4	14,0	7,5	19,8
Kokku	<b>30,5</b>	<b>47</b>	<b>82,5</b>	<b>10</b>	<b>11,0</b>	<b>6,3</b>	<b>24,1</b>
<b>Liivimaa kubermangu Eesti alal</b>							
maal	23,8	42	63,6	22	5,0	2,8	27,4
linnades	32,3	72	93,5	5	10,3	7,0	22,3
Kokku	<b>28,1</b>	<b>114</b>	<b>79,9</b>	<b>27</b>	<b>7,7</b>	<b>4,9</b>	<b>24,9</b>

\* Andmed puuduvad ühe Pärnumaa ja ühe Viljandimaa õpetaja kutse kohta.



Tabel 4.

## NAISÕPETAJAD JA NENDE PALK KOOLITÜÜPIDE JÄRGI

Koolitüüp	Naisõpetajate arv											Aastapalk (rbl.)			
	Võrumaal	Võrus	Pärnumaal	Pärnus	Viljandimaal	Viljandis	Saaremaal	Kuressaares	Tartumaal	Tartus	Maal	Linnades	Kokku	Maal	Linnades
Luteri usu vallakooli-	—	—	3	—	4	—	1	—	3	—	11	—	11	166,9	—
Luteri usu kihelkonna-	2	1	2	—	4	—	—	—	3	4	11	5	16	265,0	170,0
Õigeusu abikoolides	—	—	4	—	1	—	4	—	2	1	11	1	12	80,0	100,0
Õigeusu kihelkonna-	3	1	1	2	4	3	2	1	2	4	12	11	23	145,9	277,8
1-kl. ministeeriumi-	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	2	—	2	370,0	—
2-kl. ministeeriumi-	1	—	—	—	3	—	2	—	5	—	11	—	11	367,1	—
Erakoolides	1	2	3	6	1	4	1	7	1	19	7	38	45	314,0	283,1
Kroonualgkoolides	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	1	2	3	450,0	575,1
Linnaalgkoolides	—	2	—	7	—	—	—	1	—	7	—	17	17	—	356,6
Vabriku- jt. koolides	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2	1	2	3	400,0	156,7
<b>Kokku</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>39</b>	<b>67</b>	<b>76</b>	<b>143</b>	—	—

\* Koos kirikukihelkonnakooliga.

tes on vaid Võrumaa naisõpetajate keskmises vanuses ja üldises staažis.

Linnades töötasid ealt vanemad ja suurema staažiga naisõpetajad. (Vanus linnades keskmiselt 32 aastat, maal 24 aastat, staaž linnades keskmiselt 10,3, maal 5 aastat.) Enamik linnade koolide naisõpetajaid (93,5%) oli kutsega (Võrus, Pärnus, Kuressaares 100%). Maal oli naisõpetajaist kutsega vaid 63,6%, kusjuures erinevused maakonniti olid õige suured (Saaremaal kutsega naisõpetajaid 33,3%, Viljandimaal 63,2%, Tartumaal 64,7%, Võrumaal 71,4% ja Pärnumaal 78,6%).

Need vähesed naised, kes töötasid tsariajal Eestis rahvakoolides, olid enamikus [81%] kutsega. Liivimaa kubermangu Eestis ala koolides oli see protsent 79,9. Kutsega meesõpetajaid oli Eestis 75%.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Vt. E. Laul, Eesti alghariduskoolide õpetajate ettevalmistusest tsariaja lõpul. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 3, lk. 158.

Rahvakoolidele naisõpetajaid ettevalmistavaid spetsiaalseid õppeasutusi tol ajal Eestis ei olnud. Õpetajakutse omandasid naised mitmesuguste tütarlaste (tsariaja lõpul osalt ka teiste) üldhariduskoolide, nagu tütarlastegümnaasiumide, kõrgemate tütarlastekoolide tütarlaste era- ja linnakoolide juures, saades kutseõigused osalt kohe koolist või erieksamite sooritamise järel. Õpetajakutse olid mõned naised saanud ka väljaspool Eestit tegutsenud naisõpetajate või naisvaimulike seminarides, ministeeriumikoolide üheaastastes pedagoogikaklassides ja linnakoolide üheaastastel pedagoogikakursustel.<sup>15</sup> Osa kutsega naisõpetajate üldhariduslik ettevalmistus oli tsariajal küllaltki hea, kuid ka nende pedagoogilist ettevalmistust ei saa võrrelda õpetajate seminarides ettevalmistuse saanud meesõpetajate omaga.

<sup>15</sup> Naisõpetajate haridusest lähemalt vt. sealsamas, lk. 257 ja 258.



Tunde oli naisõpetajal maal rohkem (välja arvatud Võrumaa), linnades vähem (vt. tabel 3). Rahvakooli naisõpetaja keskmine tunnikoormus ei erinenud kuigi palju tänapäeval rakendatavatest alklasside normidest.

### NAISÕPETAJA PALK JA MATERIAALNE OLUKORD

Eesti rahvakoolide põhitüüpides (luteri usu vallakoolides ja õigeusu abikoolides) töötas naisõpetajaid väga vähe (23 õpetajat ehk 15% naisõpetajate koguarvust — vt. tabel 4). Kui siia juurde arvatagi linnaalgkoolid ja mõ-

ned teised madalama astme alghariduskoolid (näiteks üheklassilised ministeeriumikoolid), ka siis ei ole naisõpetajate osa nendes ikkagi kuigi suur.

Naisõpetajad õpetasid peamiselt kõrgema astme (enam kui kolmeastase kursusega) rahvakoolides, eelkõige maksulistes erakoolides (31%), samuti õige- ja luteri usu kihelkonnakoolides (26,5%) ning 2-klassilistes ministeeriumikoolides, kus nad enamasti töötasid abiõpetajatena. Kõigis kõrgema astme rahvakoolides töötas 95 naisõpetajat ehk  $\frac{2}{3}$  kõigist naisõpetajast. Ühe õpetajaga segakoolides või poeglastekoolides oli naisõpe-

Tabel 5.

### NAISÕPETAJA PALK, KORTER, PEREKOND JA PEREKONNASEIS

Maakond, linn	Õpetaja perekonnaseis			Keskmine aastapalk (rbl.)		Sai kooliit korteri või üüriraha	Omas ise korteri	Ülalpeetavaid	Neist lapsi	Lastest õpis alg- ja keskkoolides
	Abielus	Vallaline	Lesk	Põhipalk	Koos lisa-palgaga*					
Võrumaal	3	4	—	210,0	294,2	7	—	4	2	—
Võrus	—	6	—	265,0	273,3	2	4	—	—	—
Kokku	3	10	—	237,5	283,8	9	4	4	2	—
Pärnumaal	—	14	—	210,9	210,9	3	6	2	—	—
Pärnus	1	12	2	230,1	316,0	9	6	15	5	5
Kokku	1	26	2	250,5	263,5	17	12	17	5	5
Viljandimaal	3	16	—	230,1	246,9	18	1	4	1	—
Viljandis	1	6	—	187,0	210,0	—	7	8	4	1
Kokku	4	22	—	208,6	232,0	18	8	12	5	1
Saaremaal	1	8	—	142,8	160,2	8	1	—	—	—
Kuressaares	—	9	—	497,8	511,1	2	7	2	—	—
Kokku	1	17	—	320,3	335,7	10	8	2	—	—
Tartumaal	3	13	—	232,5	272,1	15	2	6	6	—
Tartus	7	32	2	297,8	310,6	10	30	22	17	10
Kokku	10	45	2	265,2	291,4	25	32	28	23	10
<b>Liivimaa kubermangu Eesti alal</b>										
maal	10	55	—	205,2	236,9	56	19	16	9	—
linnades	9	65	4	295,5	325,6	23	54	47	26	16
Kokku	19	120	4	250,4	281,3	79	64	63	35	16

\* Siia hulka on arvatud ka suhteliselt väike suvine lisateenistus (4% naisõpetajate kogupalgast).



taja sel ajal, nagu statistilised andmed näitavad, veel haruldane nähtus.

Naisõpetajad olid suuremalt osalt (143-st 120 ehk 85%) vallalised (vt. tabel 5). Et nad töötasid enamasti kõrgema astme rahvakoolides, kus töötasu oli suurem, oli ka nende keskmine aastapalk suurem kui meesõpetajatel. (Eestimaa kubermangus näiteks oli õpetajate keskmine aastapalk 1911. aasta andmeil 290 rubla: naistel 388, meestel 261 rubla.<sup>16</sup>) Koos lisapalga ja suvise lisateenistusega, mis moodustas 11% õpetaja kogupalgast, said naisõpetajad Liivimaa kubermangu Eesti ala rahvakoolides aastapalka keskmiselt 250 rubla, seejuures maal tublisti vähem — 205 rubla, linnades rohkem — 295 rubla. Nii nagu meesõpetajadki, said ka naisõpetajad õigeusu abikoolides väga viletsat palka (vt. tabel 4). Naisõpetajate palk oli keskmisest tunduvalt madalam ka õigeusu kihelkonnakoolides ja luteri usu vallakoolides, kõige kõrgem aga kroonualgkoolides, kuna riik seda tüüpi koolide eest hästi hoolitses.

**Naise tööle asumist paljudel aladel, sealhulgas ka õpetajana, takistasid eelarvamused, tsaariajal kehtinud mitmesugused kitsendavad eeskirjad ja määrused, meestega võrreldes piiratumad võimalused hariduse (ka pedagoogikuse) saamiseks ja palju muudki.**

<sup>16</sup> Vt. E. Laul, Oktoobri-eelse Eesti kooliajaloo probleemidest (1911. a. ülevenemaalise algkooliloenduse andmetest lähtudes). Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo küsimusi I. (Tartu Riikliku Ülikooli Pedagoogika kateeder.) Tartu, 1969, lk. 86. Vrd. samas ka mees- ja naisõpetajate palkasid Liivimaa kubermangu Eesti alal maakonniti.

Enam kui poolel (80 õpetajal) oli korter koolis või said nad selleks üüriraha. Et naisõpetajad olid kas vallalised või olid nende perekonnad tavaliselt väikesed ning nende maksulistes riigikoolides õppivad lapsed olid vabastatud õppemaksust, siis tuleb pidada naisõpetajaid materiaalselt teistest rahvakooliõpetajatest tunduvalt paremini kindlustatuks.

Kõige selle tõttu, nagu eespool toodud andmed peaksid küllaltki veenvalt näitama, töötas naisõpetajaid Eesti rahvakoolides veel isegi 20. sajandi esimesel kümnendil võrdlemise vähe ning iseseisvalt koolijuhatajatena hoopis tühisel hulgal. Ent ühiskonna areng 19. sajandi lõpul hakkas eelarvamusi ja jäiku ettekirjutusi kummutama, 1905.—1907. aasta revolutsioon aga tõi kaasa murrangu ka siin. Alates revolutsioonist hakkas rahvakoolidesse järjest rohkem tööle tulema naised ning seda protsessi ei peatanud enam miski. Uue tõuke sellele andis Esimene maailmasõda.

Esimese maailmasõja ajal mobiliseeriti armeese ja tagalateenistusse sadu meesõpetajaid, kelle asemel paljudel juhtudel tulid naised. Näiteks Pärnumaa rahvakoolides töötas 1911. aastal 29 naist ehk 11,8% kõigist Pärnumaa tollaegsetest õpetajatest. 1. jaanuari 1917. aasta seisuga töötas aga Pärnumaa rahvakoolides 56 naist ehk 24% kõigist õpetajatest.<sup>17</sup> See tähendab, et enam kui poole mobiliseeritud meesõpetajate asemel olid tulnud naisõpetajad.\* Hiljem jäidki neist paljud koolitööle.

Kuigi Esimese maailmasõja alguseks said naised seadusliku õiguse õpetada peaaegu kõiki tüüpi üldhariduskoolides ja sõja ajal hakkas neid hulgaliselt tööle tulema rahvakoolidesse, ei olnud naisõpetaja tööttingimused ja töö saamise võimalused koolis kaugetki meeste omadega võrdsed. Pedagoogitöö oli siiski üks esimesi alasid, kus naine suutis murda sajanditepikkused eelarvamused, mis teda hoidsid eemal avalikust elust ja ühiskondlikust tegevusest.

<sup>17</sup> ENSV RAKA, f. 396 (Pärnu I rajooni rahvakoolide inspektor), nim. 1, s.-ü. 8, l. 1—8 andmetel.

\* Pärnumaalt oli sõja algusest peale kuni aruande ajani 1. jaan. 1917 mobiliseeritud 103 meesõpetajat.



## SISUKORD

177. J. Sepp. Õppeprofessi täiustamine eriklasside töö kaudu.
184. J. Renzer. Et revolutsioonileek elaks südameis.
188. E. Lindström. Millest saab alguse kodumaa?
193. V. Ruus. Üks võimalus ainetunni kasvatuliku aspekti määratlemiseks.
202. V. Rukki. Internatsionalistliku kasvatuse mõningaid lähtekohti emakeele õpetamisel.
205. V. Kuuseoks. Tunnid Juhana Smuuli poemiga «Järvesuu poiste brigaad».
209. H. Tiits. Maailmavaate kujunemise võimalusi kooligeograafias.
214. E. Välja. Poliitinformatsioon klassis.
218. H. Laht. Grupisisene arvamus klassijuhatajast.
223. R. Silla, T. Tulva. Nooremate õpilaste töövõime psühhofüsioloogilisi iseärasusi.
225. P. Kard. Relatiivsusteooria aluste õpetamisest keskkoolis.
229. M. Viikmaa. Geneetikaülesanded koolibioloogias.
234. E. Lukas. Kasvatusküsimused ajakirjas «Voprosõ Filosofii».
240. С. Оленева. Префиксально-предложный параллелизм в современном русском языке в сопоставлении с эстонским языком.
246. И. Батарина. Комментарии к учебнику русского языка для V класса (восприятие речи на слух).
251. A. Eirand. Austuse kasvatamine täiskasvanute ja nende töö vastu Viljandi 6. lastepäevakodus.
256. E. Laul. Esimestest naisõpetajatest Eesti rahvakoolis.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

177. Ю. Сепп. Роль спецклассов в усовершенствовании учебного процесса.
184. Ю. Рензер. Чтобы пламя революции не погасло...
188. Э. Линдстрем. С чего начинается Родина?
193. В. Руус. Одна из возможностей определения воспитательного аспекта урока.
202. В. Рукки. О некоторых принципах интернационального воспитания при обучении родному языку.
205. В. Куузеокс. Поэма Юхана Смууля «Бригада парней из Ярвесуу» на уроке литературы.
209. Х. Тийтс. О возможностях формирования мировоззрения в курсе школьной географии.
214. Э. Вялья. Политинформация в классе.
218. Х. Лахт. Мнение группы о классном руководителе.
223. Р. Силла, Т. Тульва. Психологические особенности работоспособности младших школьников.
225. К. Кард. Об изучении основ теории относительности в средней школе.
229. М. Вийкма. Задания по генетике в курсе школьной биологии.
234. Э. Лукас. Вопросы воспитания в журнале «Вопросы философии».
240. С. Оленева. Префиксально-предложный параллелизм в современном русском языке в сопоставлении с эстонским языком.
246. И. Батарина. Комментарии к учебнику русского языка для V класса (восприятие речи на слух).
251. А. Эйранд. Воспитание уважения ко взрослым и их труду в детском саду-яслях № 6 г. Вильянди.
256. Э. Лауль. О первых женщинах-педагогах народных школ Эстонии.





Laulupedagoog Vilja Toomi on palju lapsi muusikat armastama õpetanud. Pildil: Järjekordne muusikatund Tallinna 21. keskkoolis.

ARNOLD RAMMO foto.

Noored kunstihuvilised tööhoos Tallinna 46. keskkooli 1. kunstiklassis.

MARGUS VIIKMAA foto.







2.3.75.

Репр. кабинет  
75-233а