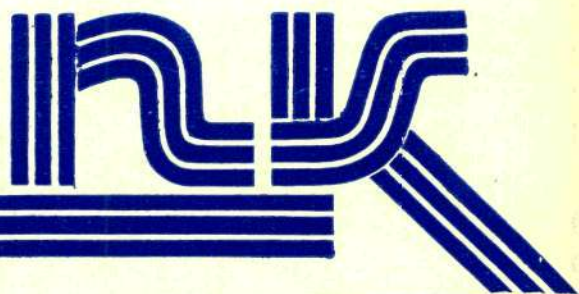
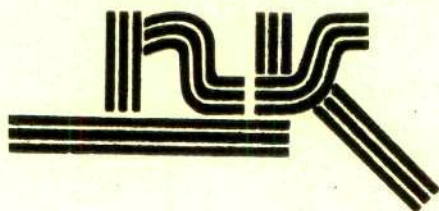
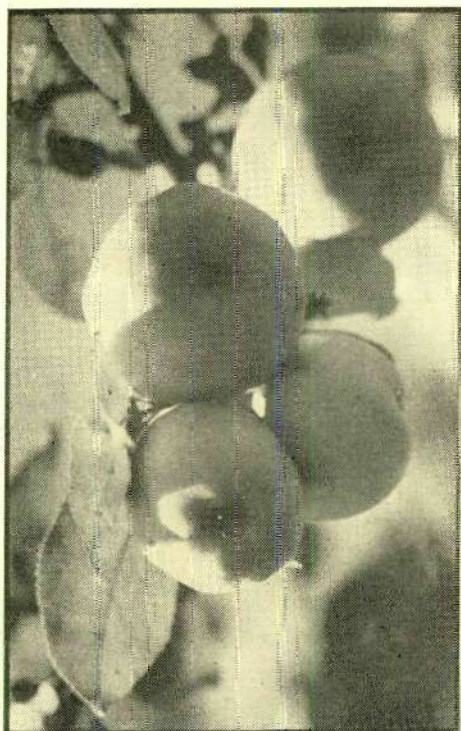


NÕUKOGUDE KOOL 74



10





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

OKTOOBER NR. 10

XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

TOIMETUSE AADRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja aseta-  
itaja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-  
nad 404-47.

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

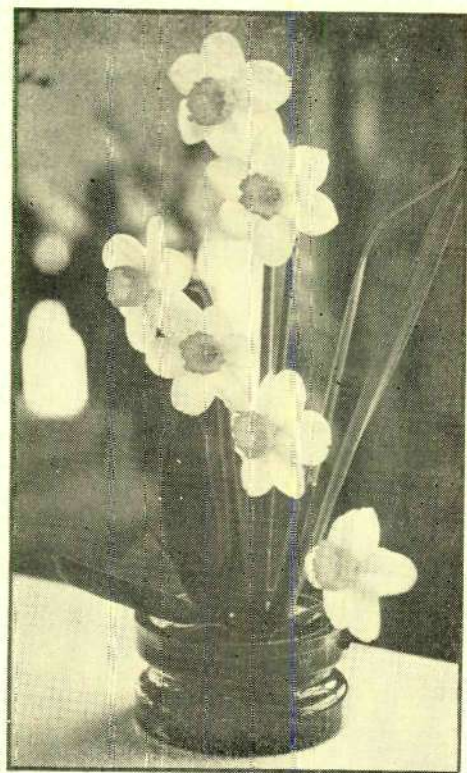
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-  
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 20. VIII 1974. Trükkimisele  
antud 23. IX 1974. Trükiarv 4700. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvutuspoognaid 9,49. MB-07882. Tel-  
limise nr. 2173.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»  
Орган мин. проsv. ЭССР.  
На эстонском языке.  
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1974.



Esikaanel: «...Kõik need mitukümmend  
poissi-tüdrukut on nüüd minu õpilased,»  
tunneb rõõmu Tallinna 34. 8-klassilise kooli  
1-b klassi õpetaja Rosalia Virga.

Tagakaanel: Taas kooliteel.

MARGUS VIKMAA fotod.

Esikaane siseküljel: Kontrastid.

MARGUS VIKMAA ja  
VOLDEMAR MAASKI fotod.

# SOTSIALISTLIK ÜHISKOND — ISIKSUSE KUJUNEMISE KESKKOND

PAUL KENKMANN

Isiksuse kujunemise seaduspärasused on nii või teisiti kõigi kasvatusprobleemidega tegelevate teaduste uurimiseaineks. Millist külge neist seaduspärasustest just uuritakse ja kuidas, see sõltub nii vastava teaduse spetsiifikast kui ka uurimisülesandest.

Harilikult eristatakse kaht uurimisaspekti: analüüs on suunatud isiksusele kui kujunemisprotsessi resultaadile või siis protsessile endale. Kasvatuse uurimise seisukohalt pakub huvi veel kolmaski aspekt: selle kindlakstegemine, kuidas on ühiskonnas organiseeritud sotsiaalne kogemus<sup>1</sup>, mille omandamisel keskkonnast toimub isiksuse kujunemine.

<sup>1</sup> Kasutame siinkohal sotsiaalse kogemuse mõistet kui kõige üldisemat, tähistamaks eelnevate põlvkondade tegevuse tulemusi, mis on esemestatud ühiskonna mitmesugustes külgedes ning mida isiksus oma kujunemisprotsessis omandab. Me ei hakka pikemalt peatuma sotsiaalse kogemuse ning talle lähedaste mõistete (näit. kultuur ja sotsiaalne mälu) vahekorral. Viimase kohta vt. J. Rebane, Tunnetuse ühiskondlikust iseloomust. Tln., 1967, II ptk.; J. Rebane, Informatsioon ja ühiskondlik tunnetus. — Ajalooline materialism. Tln., 1970.

Probleem sotsiaalse kogemuse organisatsioonist ja funktsioneerimisest teatud arengutasemel olevas ühiskonnas kuulub peaaegu alati kult sotsioloogia valdkonda. Konkreetsete ühiskonnasuhete analüüs — viimaste ansambel aga moodustab vastavalt marksistlikule inimesekäsitusele isiksuse olemuse<sup>2</sup> — võimaldab mõista isiksuse kujunemist antud tingimustes. V. I. Lenini sõnade järgi «sotsioloog-materialist, kes teeb oma uurimise objektiks inimeste teatavad ühiskondlikud suhted, uurib sellega ka reaalseid isikuid, kelle tegudest kujunevadki need suhted.»<sup>3</sup>

Uurides isiksuse kujunemist sotsialistlikus ühiskonnas kui sotsiaalse kogemuse omandamist, tuleb seega analüüsida ühiskonnasuhete kogusummat, milles funktsioneerib sotsiaalne kogemus selles ühiskonnas: tuleb teha kindlaks nende suhete iseloom ja konkreetne sisu.

Sotsialistlik ühiskond läbib oma arengus mitmeid etappe, millest igaüht iseloomustab sotsiaalsete suhete teatud omapära. Samal ajal on sotsialismil ka jooni, mis eristavad teda kommunismi kõrgemast faasist. Üheks selliseks on **stiihilisuse** ja ühiskonna elu eri külgede **ebaühtlase arengu** säilimine üleminekuperioodil antagonistlikult klassiühiskonnalt klassideta kommunistlikule ühiskonnale<sup>4</sup>. Konkreetsetl avaldub see ühiskonna sotsiaalsetes erinevustes. Inimeste seisundi erinevused ühiskondliku tootmise süsteemis ja teistes elusfäärides ei saa jääda avaldumata isiksuse kujunemisel, kuivõrd need määravad ära isiksuse kujunemiskeskonna iseloomu. Vastavate probleemide analüüs ei saa aga toimuda spekulatiivselt, vaid nõuab ühiskonnas realselt kulgevate protsesside tundmist. Juba stiihilisuse, sotsiaalse ebaühtluse säilitamise fakt ise tähendab, et see analüüs peab haarama kogu ühiskonnasuhete kompleksi ega saa piirduda teadlike eesmärgipäraste mõjutustega, mis moodustavad

<sup>2</sup> K. Marx, Teesid Feuerbachi kohta. — K. Marx ja F. Engels. Valitud teosed. II kd., Tln., 1960, lk. 333.

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Narodnikluse majanduslik sisu ja selle arvustus hr. Struve raamatus. — Teosed, 1. kd. Tln., 1948, lk. 368.

<sup>4</sup> Selle asjaolu arvestamise kohta isiksuse kujunemise alases uurimistöös vt. Paul Kenkmann, Isiksuse kujunemise käsitlusest sotsialiseerimisprotsessina. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 1.

vaid osa nõukogude inimese isiksuse<sup>5</sup> kujunemise tegureist.

Samal ajal on seesuguse analüüsi üheks lähtekohaks tees subjektiivse faktori osatähtsuse kasvust sotsialismi tingimustes. Meie poolt käsitletavas aspektis tähendab see esiteks sihipäraste kasvatuslike mõjutuste osa kasvu sotsialistliku isiksuse kujunemisel. Haridussfääris väljendub nimetatud asjaolu näiteks kohustusliku keskhariduse kehtestamises, millega kasvav põlvkond haaratakse pikemaks perioodiks ühiskondliku kasvatusel mõjusfääri. Eriline tähtsus on seejuures uutel haridusseadusandluse alustel, millega ühendatakse terviklikuks süsteemiks erinevate haridus- ja kasvatusasutuste tegevus. Teiseks avaldub subjektiivse faktori osa kasv sotsiaalse kogemuse edastamise stiihiliste protsesside juhtimise võimalikkuse kasvus. Sellel põhineb näiteks ettevõtete sotsiaalse arengu planeerimine, mille üheks tähtsaks komponendiks on töötajate isiksuse arengu juhtimine. Kujuneb ju töötaja isiksus väga erinevate, nii stiihiliste kui ka teadlike mõjurite keerukas läbipõimimises. Tootmistevõime kõrval ka ettevõtte elu teiste sfääride plaanikindel juhtimine loob aluse kogu selle protsessi suunamiseks. Kolmandaks märgime isiksuse teadliku mõju kasvu oma kujunemisprotsessile (enesekasvatus).

Sotsiaalse kogemuse konkreetsed funktsioneerimisviisid sõltuvad paljudest faktoritest, millest määravaks on tootlike jõudude arengutase. Viimane avaldab sotsiaalsele kogemusele mõju vahendatult — läbi tootmisuhete. Antagonistlike vastuolude kõrvaldamine neis suhetes, mis on kõigi teiste ühiskonnasuhete olemuseks, toob kaasa sotsiaalse kogemuse ühtlasema jaotumise. Kui kapitalistlik ühiskonnas on indiviidi positsioon üheselt (ja ühekülgse) ära määratud tema ja omandi suhtega, siis sotsialismi puhul evib tähendust ühiskonnasuhete kompleks tervikuna. Indiviidi asend ühiskonnasuhete struktuuris on omakorda määrav tema poolt omandatava sotsiaalse kogemuse sisu ja selle omandamise viiside suhtes. Sotsialistliku ühiskonna praegusel arenguetapil säilivate sotsiaalsete erinevuste kirjeldamisel

lähtume tööjaotuse iseloomust kui ühiskonna tootlike jõudude tähtsast tunnusoolest.

Sügavaimad muutused tööjaotuses — ja seda käimasoleva teaduse ja tehnika revolutsiooni toimele — leiavad aset **vaimse ja füüsilise töö** vahekorras. Sotsialism kaotab vaimse ja füüsilise töö antagonismi. See toimub nii vahetute sotsiaalmajanduslike ümberkorralduste kui ka haridussüsteemi demokratiseerimise ja teiste selliste abinõude kaudu. Ometi säilivad praegugi erinevused vaimse ja füüsilise töö tegijate vahel koha poolest ühiskondlikus tootmises, töö iseloomu ja tingimuste, tehtud töö tasustamise poolest jms. Üheks niisuguseks on ka selle või teise tööliigiga seotud elanikkonna gruppide erinev kultuuri- ja haridustase. Vaimse ja füüsilise töö erinevuste kaotamise võimalused on nii tootmise enese arendamises kui ka hariduse ja kasvatusel süsteemi täiustamises, selle sidemete tihendamises tootmisega. Sotsiaalse kogemuse edasiandmise keskkonna ühtlasemaks muutmise seisukohalt on viimane tee praegu eriti aktuaalne. Toob ju urbaniseerumine ja elanikkonna laiade hulkade elutingimuste paranemine kaasa olukorra, et kasvava põlvkonna elukeskkonnast üha suuremal määral eemaldatakse füüsiline töö: suurlinna elamurajoonid rajatakse tööstusest eemale, olmemugavused vähendavad ka kodusel majapidamises vajaliku töö mahtu. Sellises keskkonnas kujuneb aga isiksus, kelle väärtuskujutlustes töö, eelkõige füüsilise töö osatähtsus samuti kahele. Siit tuleneb noorte eluplaanide rahvamajanduse võimalustele mittevastav suunatus vaimse töö aladele, koolipingist tulevate noorte adapteerumisraskused töökohtadel, aga ka sellised ebasoovitavad nähtused, nagu hoolimatu suhtumine teiste töösse ja selle tulemustesse jms. Selle olukorra parandamiseks aitavad tõhusalt kaasa viimasel ajal rakendatavad abinõud: õpilasmaleva tegevus, kutseorientatsiooni täiustamine, suvised «töösemestrid» kõrgemas koolis jt. Ilmselt on aga vajalikud teatud ümberkorraldused õppe- ja kasvatusel tervikuna, mis arvestaksid teaduse ja tehnika revolutsiooni reaalse mõju ühiskondliku tööjaotuse vaieldavale küljele ning kompenseeriks siit tulenevat noorte elutegevuse ühekülgset. Eesti NSV-s on see probleem teravamgi kui paljudes teistes Nõukogude Liidu piirkonda-

<sup>5</sup> Vt. üldistavat käsitlust: Г. Л. Смирнов. Советский человек. М., 1973.

des, sest meil on kõrgem linnastumise aste.

**Linna ja maa** vahelised erinevused sotsiaalse kogemuse organisatsioonis ja edastamises tulenevad lõppastmes ühiskondliku tootmise erinevate sfääride koondumisest. Need erinevused on seotud kahe omandivormi säilimisega. Tootmise iseloom ja rakendatavad tootmisvahendid loovad mõnevõrra erineva aluse ka linnas ja maal tegutsevate (või tööks valmistuvate) ühiskonnaliikmete isiksuse arenguks. Tervikuna võime öelda, et linnas ja maal kontsentreerunud tootmise iseloomu erinevused toovad kaasa lahknevused mitte ainult töö organiseerimises ja tasustamises, olustikus ja kultuuritases, vaid ka niisugustes tootmise iseloomuga märksa kaudsemalt seotud nähtustes, nagu elanikkonna organiseeritus, teadlikkus, üldine psüühiline ilme jms.

Sellelt seisukohalt tuleb hinnata ka urbaniseerumist ja töö industrialiseerimist. Viimane toob endaga kaasa elanikkonna suurte masside tegevusala muutmise, uued tegevusalad loovad aga pinna üld- ja erihariduse ulatuslikumaks omandamiseks, mobiilsuse kasvuks, mitmekülgeteks sotsiaalseteks kontaktideks — sotsiaalseks arenguks selle sõna kõige laiemas tähenduses. Sotsialismi tingimustes ei toimu see linna arenguna maa arvel, vaid linna ja maa kui elukeskkonna tingimuste lähenemise kaudu. Konkreetseteks protsessideks, milles niisugune areng teostub, on põllumajandusliku töö muutumine industriaalseks, asutuse ümberkujunemine, olme täiustumine, linna- ja küla-areaalide sidemete tihenemine jne.

Märgitud sotsiaalmajanduslikud muutused toimuvad meie maa eri piirkondades teatud spetsiifikaga. Seetõttu on igal piirkonnal eripära ka isiksuse kujunemiskeskonnana. Eesti NSV puhul avaldub viimane muuhulgas asjaolus, et linna ja maa erinevuste ületamises on jõutud suhteliselt kaugele.<sup>6</sup> Seda näeme ilmekalt hariduse valdkonnas. Nõukogude Liidu mitmete piirkondade pedagoogikateadlased on meie vabariigi hariduslikku situatsiooni analüüsid märkinud maakoolide suhteliselt head materiaalset olukorda, samuti

õpetajaskaadri linnakoolidega võrdset ettevalmistustaset jms. Kuna sotsiaalse keskkonna erinevused peegelduvad kujunevais isiksuse tunnustes, toome siinkohal näiteks õppivate noorte edasised haridusplaanid. Selleteemalised uuringud on näidanud, et meie linna- ja maanoorte kavatsused jätkata haridusteed kõrgemas koolis ei ole väga oluliselt erinevad. Sama võib öelda nende kavatsuste realiseerimise kohta: maakoolide lõpetanute arv kasvab kõigisse kõrgematesse koolidesse astujate seas, Eesti Põllumajanduse Akadeemiasse tuleb aga üha rohkem linnanoori. Teatud erinevused nende ettevalmistuses muidugi säilivad: linnakoolides õppinuil on olnud paremad võimalused kas või üldkultuuriliseks enesetäiendamiseks. Ent nagu on leidnud paljud kõrgemates koolides sisseastumiseksameid vastu võtnud ning esimeste kursustega töötanud õppejõud, kompenseerib selle sageli maal pärinevate noorte suurem sihikindlus ja töötahe. Suuresti ühtlustab isiksuse kujunemissituatsiooni massikommunikatsioon, mille arengus on Eesti NSV-s suhteliselt kaugele jõutud.

Eraomanduse kaotamine muudab põhjalikult omandisuhteid, mis on aluseks ühiskonna jagunemisele klassideks. Ühiskonna sotsiaal-klassiline liigendus säilib aga ka sotsialismi ajal. Et lähemalt selgitada sotsiaalse kogemuse organisatsiooni seda külge, tuleb piiritleda sotsiaalse struktuuri enese põhielemente ja selles asetleidvaid muutusi.

Esmane ja kõige tähtsam on siinkohal sotsiaal-klassiline lõige. Sotsialistlik ühiskonnas puudub inimeste jagunemisel töölisteks, talupoegadeks ning intelligentsiks ja teenistujateks antagonistlik iseloom. Samal ajal ei määra see jaotus tervet sotsiaalsete erisuste kogumit. Klassijaotuse kõrval etendavad tähtsat osa klassidevahelised ja -sised sotsiaalsed grupid. Iseloomustame neid lähemalt.

Ühiskonna struktuuri alusena on eriti oluline sotsiaal-professionaalne jaotus. Klassisisesed erinevused töö iseloomus ja sisus osutuvad määravateks selle suhtes, kuidas kujuneb selle või teise elukutse omajate isiksus ning kuidas sotsiaalne kogemus antakse edasi uuele põlvkonnale. Ühiskonna sotsiaal-professionaalne struktuur muutub eriti põhjalikult teaduse ja tehnika revolutsiooni mõjul. Muutused töö iseloomus on nii kvantitatiivset (teatud tööalade osakaalu

<sup>6</sup> Sotsiaalsete erisuste ületamise protsessidest Eesti NSV-s vt. Ю. Какх. Черты сходства. Таллин, 1974.

muutumine, näiteks vaimse tööga hõivatute arvu kasv) kui ka kvalitatiivset laadi (kogu ühiskondlikku tootmise süsteemi haarav töö sisu muutumine).

Sotsiaalset struktuuri analüüsid ei saa mõõda minna **tootmisharude** vahelistest erinevustest. Eespool juba viitasime tööstuse ja põllumajanduse vahekorrale selles aspektis. Sellekohased uuringud on toonud välja ka erinevused töötaja isiksuse kujunemisel suur- ja väiketööstuses.<sup>7</sup> Käimasolevad muutused tootlikes jõududes viivad kõigi tootmisharude edasisele arengule, muutes samal ajal nende vahekordi (teenindussfääri osatähtsuse kasv).

Vaadeldud sotsiaalsed erinevused ühiskonna struktuuris (me ei analüüsinud sotsiaaldemograafilist ja etnilist struktuuri, ei peatunud ka sotsiaalse kogemuse struktuuril kollektiivide lõikes) kujutavad endast üht sotsiaalse kogemuse organiseerimise põhivormi. Peale selle võiks sotsiaalset kogemust vaadelda inimtegevuse produktide vormis (põhijaotuseks oleks siis materiaalne-vaimne) ning veel esemestatuna ühiskondlike suhete mitmesugustes konkreetsetes valdkondades. Valisime aga just selle vormi, kuna siin on sotsiaalne kogemus kehastunud isikuliselt, s. t. sellises vormis, nagu ta hakkab funktsioneerima ka pärast omandamist indiviidi poolt. Samuti on see sotsiaalse kogemuse eksisteerimisvorm vahetult uuritav ühiskonnateaduste — pedagogika, psühholoogia, sotsioloogia — käsutuses olevate vahenditega.

Kõige üldisema järeldusena tuleneb ülalöeldust, et sotsiaalse kogemuse struktuur sotsialismi ajal keerustub ja muutub dünaamilisemaks. Ta pole seotud jäikade klassipiiridega, vaid määratakse ära kogu ühiskonnasuhete ansambli poolt. Teaduse ja tehnika revolutsioon toob sisse kvalitatiivselt uued tegurid, mis hakkavad mõjutama sotsiaalse kogemuse organisatsiooni ja edasiandmist. Seetõttu on ta omandamine konkreetse indiviidi poolt üha enam individualiseeritud.

Täheldada tuleb veel sotsiaalse kogemuse sisu evolutsiooni. Tähtis tegur on seejuures

<sup>7</sup> Ilmekaid näiteid suurtööstuse keskkonna mõjust töötaja isiksuse selliste joonte arengule, nagu distsiplineeritus, organiseeritus, klassiteadlikkus jmt., pakuvad juba K. Marxi, F. Engelsi ja V. I. Lenini tööd.

elanikkonna haridus- ja kultuuritaseme üldine tõus. Linna ja küla erinevusi iseloomustades märkisime, et tootlike jõudude areng põllumajanduses toob muutusi põllumajandusliku töö sotsiaalses iseloomus. Samalaadseks nihkeks on vaimse töö osatähtsuse tõus. Siia kuulub ka kvalifitseeritud töö laiendumine kõigil elualadel. See kõik kujundab sotsialismi tingimustes isiksuse kujunemiskeskonda eriti sügavalt ümber veel seetõttu, et märgitud muutused tootlikes jõududes ja kõigis ühiskonnasuhetes haaravad võrdselt meestega ka naisi. Aluseks on niisugusele protsessile naiste kasvav hõivatus ühiskondlikus tootmises ja nende osalemine kõigil ühiskonna elu aladel. Ülalfoodu lubabki rääkida **sotsiaalse kogemuse kvaliteedi tõusust**.

Sotsiaalse kogemuse liikuvam struktuur ja arenenum sisu muudavad dünaamilisemaks ka ta omandamise indiviidi poolt — isiksuse kujunemise. Kasvab indiviidi enda tegevuse osatähtsus, milles leiab aset eelmiste põlvkondade sotsiaalse kogemuse kui indiviidi suhtes välise üleminek isiksuse struktuuri seesmiseks koostisosaks.<sup>8</sup> Sotsiaalse kogemuse edastamise analüüs arenenud sotsialistlikus ühiskonnas näitab eriti selgesti isiksuse aktiivsuse tõusu enesekujundamisel.

Isiksuse sotsiaalne aktiivsus (selle mõiste laiemas tähenduses) omandab sotsialismi tingimustes uusi jooni, mis tulenevad ühiskonna arengu üldistest tendentsidest, muuhulgas juba eespool mainitud subjektiivse faktori osa tõusust. Kõige olulisemaks loeksime seda, et ületatakse individuaalse inimtegevuse piiratud, suletud iseloom ning see areneb universaalsuse suunas.

Viimast väidet seletades ning rõhutades märgime järgmist. Tuleb pidada ebaõigeks sotsialistlikus ühiskonnas sotsiaalse kogemuse omandamise taandamist adaptatsiooniprotsessile, kohanemisele keskkonnaga. Taoline käsitlus on omane kodanliku ühiskonnateaduse teatud vooludele, mis vaatlevad indiviidi

<sup>8</sup> Välise seesmiseks ülemineku dialektikat isiksuse kujunemisel on sügavalt analüüsinud tuntud nõukogude psühholoog S. Rubinštein. Tema kontseptsioonist vt. С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. М., 1957, гл. IV; его же. Проблемы общей психологии. М., 1973 (viimases on avaldatud meie poolt käsitletava teema seisukohalt olulisi ideid sisaldav käsikiri «Inimene ja maailm»).

tegevuse põhivormidena üldse mitmesuguseid individuaalsühholoogilisi käitumismehhanisme. Niisugusel käsitlusel on omad sotsiaalsed juured klassiühiskonna reaalseis elutingimuses, kus inimesest võrandunud ühiskondlikud suhted ja inimtegevuse produktid moodustavad falle vastanduva keskkonna, millega isiksus peab kohanema. Nii ei saa lugeda õigeks meie kirjanduses ja eriti populaarsemates käsitlustes vahel ilmnevat tendentsi vaadelda isiksuse kujunemist ka arenenud sotsialismis eelkõige kui sotsiaalset adaptatsiooni, kohanemist olemasoleva keskkonnaga.

Isiksus kujuneb kõigis oma sotsiaalset tähendust omavais tegevustes. Sotsialistlikku isiksust iseloomustab tema teadliku osavõtu laienemine ühiskonna elu organiseerimises. Sellega kasvabki indiviidi kõigi sotsiaalselt tähenduslike tegevuste osa isiksuse kujunemisel. Inimese individuaalse praktika üksikasju kõrvale jättes võime tähtsamatena neist nimetada õppimist, tootmistevõimet, ühiskondlik-poliitilist tegevust, vaba aja tegevusi, tegevust perekonna sfääris. Kuigi isiksuse kujunemist tema elutegevuses uurib põhiliselt sotsioloogia, on vastav probleemiseade omane ka isiksuse kujunemise pedagoogilisele käsitlusele. Aktuaalseiks pedagoogilisteks probleemideks on kasvatatava aktiivsus kasvatusprotsessis, enesekasvatus jms., milles spetsiifilisel viisil kajastub isiksuse kujunemisprotsessi kõnealune külg.

Peale kujuneva isiksuse elutegevuse teevad praegusajal olulisi muutusi läbi ka need sotsiaalsed institutsioonid, millega indiviid on oma tegevuses kokku puutes ja millelt ta otseselt omandab ühiskondliku kogemuse (tähtsamatena neist nimetame perekonda, ühiskondliku kasvatus- ja hariduse asutusi, mitmesuguseid kollektiive, massilise mõjutuse vahendeid). Muutuvad iga institutsiooni koht ühiskonnas, tema funktsioonid, isiksusele avaldatava mõju sisu.

Kirjeldatu selgitab juba mõnevõrra muutusi, mida on läbi teinud töösfääriga seotud sotsiaalsed institutsioonid. Haridussotsioloogia alases kirjanduses tuuakse esile analoogilised muutused haridus- ja kasvatusasutuses

kui isiksuse kujunemise faktoriks.<sup>9</sup> Teaduse ja tehnika revolutsiooni mõjul muutub hariduse põhifunktsioon<sup>10</sup>. Kui haridus (eelkõige kõrgem) täidab algselt elitaarseid funktsiooni (valitsevale ladvikule ühiskonna juhtimiseks vajaliku ettevalmistuse andmine), siis teaduse ja tehnika revolutsiooni praegusel etapil saab hariduse põhifunktsiooniks üha enam professionaal-majanduslik. Nii kujuneb ühiskonna baasis toimuvate muutuste mõju all ümber ka haridussüsteemi sisu, selle seosed teiste eluvaldkondadega. Peale märgitud sotsiaalsete institutsioonide haaravad muutused ka kõiki teisi isiksuse kujunemiskeskkonna elemente. Nendel muutustel on aga arenenud sotsialistlikus ühiskonnas teatud erijooned: teaduse ja tehnika revolutsiooniga seotud tootmise arengu vajadused avaldavad ühiskonna kõigile lülidele vahetut mõju, kutsudes esile muutusi, mis on vastavuses teaduse ja tehnika revolutsiooni enda sisuga.

Käsitlimese sotsialistlikku ühiskonda isiksuse kujunemise keskkonnana, puudutades sellest aspektist põgusalt ühiskonna mitut tahku. Nii sotsiaalse kogemuse organisatsioonil peatudes, millele kirjanduses on suhteliselt vähem tähelepanu osutatud, kui ka isiksuse kujunemise analüüsil indiviidi tegevuse ning sotsiaalset kogemust edasiandvate institutsioonide tasandil, võisime välja tuua teatud põhijooned, mis iseloomustavad arenenud sotsialismi isiksuse kujunemise keskkonnana tervikuna. Nägime, et kõrvuti üleminekuühiskonnale omase stiihilise ja sihipärase alge läbipõimumisega kõigis sotsiaalsetes protsessides laieneb isiksuse kujunemisprotsessi ühiskonna vajadustele ja ideaalidele vastavas suunas juhtimise võimalikkus. Selle realiseerimine esitab kõrgendatud nõudmisi isiksuse kujunemise uurijatele ja kasvatusstöö praktikutele.

<sup>10</sup> М. Х. Титма. Некоторые вопросы исследования ценностных представлений об образовании. — Молодежь, образование, воспитание, профессиональная деятельность. Л., ЛГУ, 1973.

<sup>9</sup> Vt. nende probleemide globaalset analüüsi teoses E. Faure et al. Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris, UNESCO, 1972.

---

# EMOTSIOONID JA ÕPPIMINE

---

## VOLDEMAR PINN

Emotsiooni ja õppimise seose määrab emotsiooni sisu. Emotsioon ühendab kogu organismi üheseks, kindlas suunas tegutsevaks süsteemiks, haarates nii psüühilise, neurohumoraalse kui ka somaatilise-vegetatiivse sfääri ja integreerides vastavad protsessid.

Emotsiooni tekkimise puhul (õpetaja luges ilukirjandusest sobiva katkendi, tegi nalja, oskas luua rõõmsa töömeeleolu) algab organismis eesmärgipärane «vegetatiivne torm». Nagu uuringud näitavad, kohandab see «torm» inimese organismi olemasolevale situatsioonile. Verre paisatakse organismi depoodest hulk selle bioloogilist aktiivsust ergutavaid aineid (adrenaliin, kolesteriin, glükoos), mille tulemusena kiirenevad südametegevus ja vereringlus, kasvavad vererõhk, lihassüsteemi funktsioneerimisvõime, ainevahetus, rakkude tasemel aga valkude süntees (3; 11).

Sellega on organismis loodud energetilised tingimused resultatiivseks tegevuseks (parim varustus hapnikuga ja toitainetega, parim sisesekretsiooninäärmete produktsioon ja vere keemiline koostis). Ta on funktsionaalses valmisolekus, võimeline sünkroonselt häälestuma spetsiaalsele tegevusele (lahendama keerukat keemiaülesannet, õppima keelereegleid). Õpilane on viidud optimaalsele töörežiimile.

Silmade, kõrvade, nina, kompimisorganite tegevuses on saanud uus kvaliteet: õpilane näeb selgemalt, kuulleb paremini, haistab teravamini, tunneb täpsemalt kombatava eseme oadusi. Sõnaga — õpilane on võimeline kergemalt lülituma mitteteadmisele teadmisele. Tal tekib suhteliselt vähese vaevaga (analüsaatorite optimaalse režiimi tõttu) kujund sellest, mida õpetaja soovib luua. Aga kui poleks seda emotsionaalsust, poleks ta võimelinegi kujundit looma (ka see variant on arvestatav).

Niisiis, õpetaja võib õpetada kui hästi tahes, aga kui ta ei loo emotsionaalsust või kujuneb emotsionaalsuse loomine mingil põhjusel ebaresultatiivseks, on teadmiste andmine raske (mõnel juhul võimatu). Uute faktide ja elusituatsioonide puhul peab organismi abimeheks saama emotsionaalsus muutmaks teadmatus teadmiseks (8). Aga kogu koolitöö ongi ju lapse järjekindel talutamine mitteteadmisele teadmisele. Järelikult ei tohi mitte mingil tingimusel välistada emotsioone koolitööst (kas või kunstioppeainete vähendamise teel). Tänapäevastele teadmistele tuginedes võime väita, et emotsioone loovate distsipliinide välistamine mõjub kahjulikult isegi lapse kehalisele tervisele (2).

Et teadmiste tekkimine eeldab emotsionaalsust, ilmneb ka iga konkreetse teadmise kujunemisprotsessi jälgimisest, samuti õppimise kui tervikliku protsessi jälgimisest.

Vaatlemegi neurofüsioloogilist protsessi uue teadmise tekkimisel.

Klassikaline ettekujutus taju kujundi (teadmise) tekkimisest on järgmine: objekt mõjub kindlale retseptorile. See antakse spetsiaalseid närviteid kaudu



vastavasse närvikeskusesse, kus paljude erituste sünteesi tulemusena töötatakse välja tajutava objekti kujund. See on reaalse maailma jäljend meis.

Tänapäeva andmed aga näitavad, et subjektiivse kujundi tekkimisest võtavad osa vähemalt kaks kanalit ja kaks keskust: spetsiifiline ja mittespetsiifiline. Nendest ühe väljalülitamine (osaline väljalülitamine) tähendaks jätta kujund loomata või luua ebaõige kujund (veelgi suurem häda).

Esimest kanalit kaudu (analüsaatorist otse ajukoore vastavasse keskusesse) antakse objektist analüsaatori spetsiifiline informatsioon (mida näen, kuulen, haistan, kombin). Teise kanali kaudu (läbi retikulaarformatsiooni) toniseeritakse koorerakkude tööd. Need impulsid ei anna sisuliselt mingit informatsiooni kujundi loomiseks, vaid üksnes reguleerivad koorerakkude erutuvust (7; 12).

Üks tuntumaid nõukogude psühholooge, psühholoogia- ja meditsiinidoktor A. Luria peab spetsiaalseilt närviteedelt lähtuvaid kolloteroide (närviharusid) läbi retikulaarformatsiooni peamiseks füsioloogiliseks aparaadiks, mis hoiab kooreneuronite tööd vajalikul tasandil, s. o. sellisena, et need on võimelised looma tajukujundit (5).

Paljud füsioloogid (nende hulgas Gellhorn, Loofbournow, Feldmann) on teinud selgeks, et retikulaarformatsiooni ja emotsioonide tsentrumi hüpotaalamuse (aga ka teiste emotsioone formeervate ajuosade, nagu taalamus, võõtmekaar, mandlituum) vahel valitseb nii anatoomiline kui ka funktsionaalne side (3). Sisuliselt ongi asi nii, et emotsionaalne pinge on see, mis annab koorerakkudele energia, mille varal luuakse kujund. Mida suurem on koorerakkude energeetiline varustus, seda enam on võimeid luua välismaailma objektidest täpseid ja püsivaid kujundeid. Sellele seaduspärasusele juhtis G. Magounh tähelepanu 1965. a. Ta väitis, et koore intellektuaalse erutuvuse tase on mõõdetav subkortikaalse erutuvuse tasemega. Sealjuures ka paljude vegetatiivsete näitude tasemega — vererõhk,

pulsi sagedus, naha galvaaniline refleks —, mis tulenevad emotsionaalsusest (6).

Eelöelduga pole aga veel ammendatud emotsioonide osa intellektuaalses tegevuses. Nõukogude uurija E. Sokolov on näidanud, et tänu emotsionaalsusele levib tekkiv erutus ajukoore laialedele aladele. Toimub erutuse generaliseerumine (9). Teisiti öeldult — erutus haarab koores nüüd hoopiski suuremad alad, kui konkreetset analüsaatoril (silm, kõrv jne.) on loomupäraselt ajukoore projektsiooniväljas. See võimaldab tekkival kujundil ajukoores liituda olemasolevate kujundite süsteemiga, teeb võimalikuks analüüsi, sünteesi ja abstraherimisprotsessid. Ja just tänu sellele saame kasutada lahenduste leidmisel kõiki eelmisi kogemusi. Sõnaga — kujund muutub seoseks ja me aju häälestub terviklikult heuristiliseks otsinguks.

Et emotsioon võtab osa teadmiste loomisest, on konkreetsete katsetega näidanud ka O. Tihhomirov. Katsealused pidid lahendama mitmesuguseid mäluülesandeid või leidma sobivaid etüüde. Ülesannete täitmisel registreeriti emotsionaalsed muutused naha galvaanilise refleksi (NGR) ja pulsisageduse järgi. Ilmnes, et lahenduse otsimisele eelnevad NGR tugevnemine ja pulsi sagenemine. On lahendusprintsip leitud, järgneb emotsionaalne rahunemine. Juhul kui printsip osutub valeks, tügevneb uuesti NGR ja sageneb pulss.

Samas laboratooriumis kutsuti katsealustel teatud meetodiliste vahenditega esile emotsionaalne inaktiivsus. Katsealused ei olnud nüüd võimelised edukamalt lahendama ühtki keerukamat ülesannet.

Emotsionaalne aktiivsus on sisemalt lülitunud orienteerimisesse, õige otsuse leidmise protsessi. Emotsionaalsus pole üksnes eduka tegevuse tulemus, vaid ka eeldus. Mitte nii, et õpilane saavutas edu ja nüüd rõõmustab, vaid ka nii: tööõõm, emotsionaalsus põhjustasid edu (10).

Emotsioonid peavad eelnema hüpoteesi formeerumisele. Emotsionaalsus viib

meid lähedale tõestele otsustele. Järelikult ei vii iga printsiibi formuleerimine õpilast otsivale tegevusele. Viivad üksnes need, millele peab andma emotsionaalse hinnangu, mis tekitavad veendumuse, et otsitav on mingil määral ka leitav, õige, ehkki veel mitte loogiliselt tõestatav. Sellist emotsionaalsuse seisundit võiksime kirjeldada kui «otsuse-läheduse-tundmist», otsuse emotsionaalset ennetamist.

Kokkuvõtteks. Reaalsest maailmast subjektiivse kujundi, õige otsuse tekkimine või hüpoteesi püstitamine on võimalik üksnes kahe rööpselt kulgeva protsessi tulemusel. Ühelt poolt spetsiaalse informatsiooni vastuvõtt ja ülekandmine meie ajukoode, teiselt poolt selle informatsiooni emotsionaalne töötlemine ajukooses. Lihtsustatult võiks niisugust tajukujundi loomist võrrelda filmikaadriga, mis ekraanil realiseeritakse kinoaparatuuri ja elektrienergia vahendusel. Jutt sellest, et saame õpilastele anda teadmisi ilma emotsioonideta, on sisuliselt võrdne jutuga, nagu võiksime kinos demonstreerida filme ilma elektrita. Viimasest keegi ei räägi. Emotsioonide poolt ja vastu jutud on aga veel küllaltki igapäevased.

Eelöeldu lubab täiel määral nõustuda tuntud ameerika psühholoogi J. Furstiga, kes jõudis emotsioonide ja mõistuse seost uurides järeldusele, et tundmusteta või vähe arenenud tundmustega inimese intellekt jääb madalaks. V. I. Lenin on väitnud: «...ilma inimlike emotsioonideta ei ole kunagi olnud, ei ole ega saa olla tõe otsimist inimese poolt.» (1.)

Õpetajale esitab see nõude kriitiliselt läbi vaadata kogu oma õpetamisprotsess: kas see tekitab õpilastes emotsionaalsust või ei. Seejuures pole sugugi ükskõik, milline see emotsionaalsus on. Optimaalse edu õppeülesannetes tagab positiivne emotsionaalsus töörõõmu, erksuse ja reipuse näol. Üksikjuhtudel ei saa eitada ka positiivse stimulaatorina rahutust ja nõrka stressi. Järelikult on mingi positiivne mõju ka negatiivsel emotsionaalsusel. Halvim on aga indi-

ferentsus, suhtlemine ilma emotsioonideta. Õpetajatöö ükskõiksust ei salli.

#### Kirjandus

1. V. I. Lenin, Raamatu retsensioon. Teosed, 20. kd., Tln. 1953.
2. C. Schwabe, Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Störungen. Jena, Fischer Verlag, 1972.
3. Э. Гельгорн, Дж. Луфбороу. Эмоции и эмоциональные расстройства. М., «Мир», 1966.
4. Мотивация познавательной деятельности. (Сборник научных трудов.) Под общей редакцией Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. Л., 1972. (АПН ССР. Научно-исследовательский ин-т общего образования взрослых).
5. А. Лурия. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., изд. МГУ, 1962.
6. Г. Мэгун. Бодрствующий мозг. М., «Мир», 1965.
7. С. Раппопорт. Искусство и эмоции. М., «Музыка», 1972.
8. П. Симонов. Что такое эмоция? М., 1966.
9. Е. Соколов. Восприятие и рефлекторная деятельность. «Вопросы психологии», 1957, № 6.
10. О. Тихомиров. Структура мыслительной деятельности человека. М., изд. МГУ, 1966.
11. Г. Шингаров. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М., «Наука», 1971.
12. Е. Шорохова, В. Качанов. Философские проблемы психологии. В кн. «Философские проблемы физиологии высшей нервной деятельности». М., 1962.

---

# VEEL KORD TAHTE KASVA- TAMISEST

---

AINO KURENIIT

«Suurepärased programmid jäävad mõnikord realiseerimata, realiseeritakse osaliselt või puudulikult sageli isegi heade eelduste, võimete, suure meisterlikkuse korral. Õpilane võiks hästi õppida, aga ta ei tee seda.

Lapsel on suured õppimisvõimed, aga ometi ta neid ei rakenda... Tal puudub tegevuse reguleerimiseks vajalik aktiivsus.» (3, lk. 449).

Mina ütleksin: lapsel on tahteomadused arenemata, ta on tahtetu.

«Tahte kasvatamine kujutab selliste võimete loomist, mille abil õpilased suudavad peatada aktuaalsed tarbed, mis viivad eemale esmalt õppimisest ja tööst, ning seejärel suure visadusega tegetseada planeeritud liinis. Eeldus on, et õpilased nende tarvete ületamise sisemi-

selt omaks võtaksid. Väline omaksvõtt on tavaliselt saavutatud..., kuid sisemise pingutuse optimaalse rakendamiseni töös ja õpingutes ei jõua kaugeltki kõik need, kes seda vajadust väliselt tunnustavad.» (2 lk. 99.) Ka siin ütlesin samad sõnad.

Lisan järgnevas mõningaid *põhimõttelisi lähtepunkte* ning seisukohti õpilase (lapse) tahte kasvatamisest, järjepidevuse nõudest sellega seoses ning tahte integratsioonist. Nii mõndagi öeldust baseerub nõukogude psühholoogide arvukatel detailsetel ja väga huvitavatel uurimustel õppuri tahte arengutingimuste, ealiste iseärasuste ja üksikute tahteomaduste kujunemise vahekordade kohta (5). Korratud ei ole argumentatsioon tahte määratlemisel isiksuse tegevusi reguleeriva teadliku aktiivsuse kõrgeima vormina, mis on meie ajakirjas varem esitatud (1; 2).

Tahte areng on lahutamatult seotud kogu inimese isiksuse arenguga, kõige tihedamalt aga tema käitumise motiivide ja karakteri kujunemisega.

Lapse varajases eas on tema aktiivsusele iseloomulik ajendite suur püsivus, muutlikkus ja nende sõltuvus vahetutest situatsioonidest ning hetkelistest erutustest. See põhjustab väikese lapse toimingute suure impulsiivsuse ja süsteemiteaduse. Lapse edasises arengus toimub tema tegevuste juhuslike üksikajendite liitumine ikka terviklikumateks ja püsivamateks struktuurideks, nende allutamine teadvusele, kuni järkhaaval kujuneb välja ühtne, integreerunud tegevusmotiivide hierarhiline süsteem, mis määratleb isiksuse suunduse.

Koos sellega kulgevad kujuneva isiksuse tegevuse teadliku ja tahtelise regulatsiooni arenemine, karakteri formeerumine. Laps, õigemini küll nooruk, hakkab oma käitumises ikka vähem juhinduma üksikutest tungidest ning situatiivsetest ahvatlustest; nende asemele astuvad tegevuste motiividena omandatud käitumisnormid ja omaksvõetud printsiibid. Tõeliselt tahteline toimimine leiab S. Rubinšteini määratlust mööda aset siis, kui inimene osutub võimeliseks oma tungide üle järele mõtlema, neisse

nagu väljastpoolt suhtuma või neist kõrgemale tõusma, nii et ta tunnetab iseenest, oma mina kui subjekti, kellel võivad olla tungid ja soovid, millele ta aga mitte lihtsalt järele ei anna, vaid mille vahel teeb valiku (12, lk. 510).

Kasvatuse ülesanne on seda arengu- protsessi juhtida nõnda, et lapsest areneks isiksus, kes suudab oma *subjektiivseisse vajadustesse objektiivselt suhtuda ning reguleerides oma tegevusi valida*, mida neist ja mil moel rahuldada. Seda esiteks. Teiseks on vaja saavutada, et isiksus valiks tegevuse *vastavalt keskkonna moraalile* ja *nõudmistele*, tulgu selleks siis ilmutada tahtelist aktiivsust või teadlikku loobumist. Võiks ka öelda: et ta suudaks end vajalikuks, keskkonnas hinnatud käitumiseks mobiliseerida.

Isiksuse valmisolek ja suutelisus nireseregulatsiooniks avaldub tema karakteri *püsivate tahtemadustes*. Tahtemaduste formeerumine ja integreerumine selle määrani, et need iseloomustavad isiksuse käitumist kõigis olulise tähtsusega situatsioonides, on indiviidi tahtelisuse pika ning keeruka arengu tulemus (6; 10).

*Ükski tahte avaldusvorm ei eksisteeri väljaspool tegevust*. Lapse, nooruki täiskasvanu tahe areneb ainult *tegevustes*. Kasvatus, ka enesekasvatus, peab organiseerima *tegevusi*, mis nõuavad kasvatatavalt aktiivsuse esilekutsumist, tahtepinget ja teo sooritamist, *tegevust* seatud eesmärgi saavutamiseni. Indiviidi ontogeneesis kulgeb tahtelisuse areng imikupõlvest alates ealiste iseärasuste, ealiste potentsiaalide poolt omavahel erinevates arenguetappides, mis aga kõik on üksteisest tulenevad, üksteisele järgnevad ja üksteisest olenevad. Nagu ikka arengus. Kui ühel eaperioodil jäetakse lapse tahtelisuse arenguvõimalused kasutamata, talle jõukohased vajalikud harjumused, käitumisviisid, aktiivsuse valitsemise oskused õpetamata, nende juurde kuuluvad arusaamad, eesmärgid ja motiivid sisendamata, on *järgneva eta-*

*pitöö häiritud*, mõningal juhul võimatu: baas on lünklik ega võimalda soovitud omaduste arendamist.

Edasi. Erinevad tegevuste liigid ja erinevad protsessid nendes (üks tegevus nõuab tähelepanu, teine mälu, kolmas kujutlust jne.) esitavad objektiivselt erinevaid nõudeid inimese tahtele. Tegevused aga on sõltuvad lapse elutingimustest, mille hulka kuulub ka kasvatus (11, lk. 501 jj.). Vastavalt sellele, *mida* laps teeb, *kuudas* ja *miks* ta seda teeb, tekivad tal üksikud erinevad või korduvad *ajutised tahtepingutused*, tahtelised psüühilised seisundid, mis soodsatena teatud tahtemaduste kujunemisele saavadki baasiks mitmesuguste tahtemaduste komplekside formeerumisele. Või, kui vajalikud arengutingimused puuduvad, jäävad tahtemadused välja arendamata.

Nõndaviisi peegeldavad üksikute tahtemaduste arengutasemed ja nende komplekside struktuur eelkõige isiksuse (lapse) kogemuste spetsiifikat, tema elu eritingimusi. Nende eritingimuste paljust tuleneb ka see väga kirju pilt, mis näiteks avaneb ühevanuste ja muude eelduste poolt ühetaoliste õpilaste tahte arengu uurijatele (5, pkt. II, III, IV).

Puutudes koolis kokku vajadusega õppuri taht arendada või edasi arendada, hindame me tema tahte arengut tema ühe või teise tahtemaduse arengutaseme alusel vastava vanuseperioodi iseärasusi arvesse võttes. *Lapse ühe või teise tahtemaduse areng on aga eelkõige sõltuv sellest, milline on olnud tema elupraktika*, milliseid sotsiaalselt tähendusrikkaid tegevusi ja mil määral ta on pidanud tegema. *Lapse tegevuste valik ei ole algselt meelevaldne, vaid oleneb kasvatuses*. Võtame näiteks õpilase, kellel ilmneb eitav hoiak iseteenidava töö suhtes või on ta ohjeldamatu või organiseerimatu. Temas peegeldavad need tahtelisuse puudujäägid mahajäämust, arenematust vastavas tahtelisuse valdkonnas: lapselt pole neid tegevusi nõutud, tema tahtelisus on kasvatamata jäänud.

Organiseeritus ja distsiplineeritus kujunevad iseloomujoonteks varakult, korra- ja režiimiharjumuste baasil, koolielu rütmi ja kasvatajate nõudmiste süstemaatilisele najal. Kui aga kodune keskkond oma nõudlikkusega ei toeta lapse pingutusi oma tegevusi õigesti ning otstarbekalt ja kõrvalekaldumatu järjekindlusega ajastada, siis jääb ta 10.—12. eluaastal teistest selles arengus maha. Veelgi enam: kasulike harjumuste ja oskuste asemel on tal kujunenud negatiivsete omaduste alged: kalduvus tegevusetusele, laiskusele, korratusele (4; 7; 9).

Et õpilane koolis ja elus toime tuleks, vajab ta sihikindlust, püsivust, visadust, iseseisvust jt. tahtemadusi, vajab usku töökusega saavutatavasse, oskust oma jõudu õigesti hinnata ja ennast kokku võtta, vajab usku endasse.

Kõik nende omadused kujunevad eelkõige keskkonnatingimuste ja lapselt nõutavate tegevuste käigus. Alles pärast seda tulevad närvisüsteemi omadused, võimed ja muud individuaalsed iseärasused. Küsimus ei seisne mitte *nende komponentide tähtsuse alahindamises*, vaid *tahtelisuse kujunemise spetsiifikas*.

Õpilase tahtemaduste formeerumine kulgeb kõige erinevates tingimustes. Väga jämedalt võiks neid rühmitada sihipäraseks koolitööks (või ka määratletumalt: koolikasvatuseks) ühelt poolt ja kooliväliseks tegevuseks teiselt poolt. Viimasesse rühma on antud juhul arvatud ka perekondlikud tingimused. Nende kahe tingimuste kompleksi omavaheeline suhe on igale õpilasele isesugune, kusjuures äärmuste vahel on väga suured kõikumised: üks konfliktsest kodust, teine jäetud omapead, kolmas hellitatud, neljas ülikarmi isa hirmu all, viiendal on õppimistingimused viletsad, kuues õpib ja tegutseb soodsates oludes jne. Mida vanem on õpilane, seda enam liitub siia mõjureid nendest muutlikest keskkondadest, kus ta ajuti, perioodiliselt või juhuslikult liigub (või ka liikuda ihaldab) ja mis talle kahtlemata ning paratamatult mõju avaldavad.

Tahterengu seisukohalt on osa tingimusi tahte arengule soodsad: eelkõige,

kui lapsel on võimalus ja vajadus (arukas ja nõudlik kasvatus kodus) teha kasulikke töid, tal on kohustusi, talt nõutakse organiseeritust, distsipliini, antakse võimalus iseseisvuseks jne. Nõnda saab ta *mitmekülgsetest tegevustest mitmekülgsed kogemused* ja tema tahtemadused arenevad jõudsalt ning soodsalt. Ta saab *väärtuslikke tahteharjumusi*: ennast raskustes pingutada, mitte venitada tööde alustamisega, ta õpib aega hindama ja tegevusi ajastama, tehtu eest vastutama, omaalgatust ilmutama jne. Tal on *rohkesti ajutisi tahtelisi seisundeid*, kus ta ühte või teist omadust harjutada saab, ning need *kujunevad tal püsivaks, muutuvad üldiseks*, kõikidele tegevusliikidele ülekanduvaks.

Tema arenenud tahtelisus loob talle ka koolis soodsamad tingimused: teda rakendatakse ühiskondlike ülesannete täitmisel, ta on õpingutes edukas, sest et on distsiplineeritud ja tähelepanelik.

Teisel jääb see kõik olemata. Nad pole enam objektiivselt võrdseis arengutingimustes. Kolmandal esineb mõni soodustav komponent ja tal arenevad vastavalt sellele mõningad tahtemadused. Õpetajate, klassi, kooli erinev suhtumine eri õpilastesse on nii positiivne kui ka negatiivse mõjuga, kuidas konkreetne olukord ja tegevustik kujuneb. Organiseeritud koolikasvatuse efekt sõltub paljus neist tendentsidest, mis kujundavad lapse isiksust oma pideva mõjuga, allumata kooli regulatsioonile. Õpetajani ulatuvad ainult teatud peegeldused lapse arenguteguritest.

Negatiivsed mõjurid jäävad tihti avastamata, nende kajastumist õpilase käitumises tõlgendatakse sageli ekslikult. *Niisugustest lähteandmetest on õpilase tahte arengu tulemusrikkaks suunamiseks enamasti vähe*. Seda enam, et tugevat kasvatuslikku suunamist vajavad arenemata või vääriti arenenud tahtega õpilased. Nende abistamiseks tuleks aga püüda *kõrvaldada arengut häirivad tegurid* või vähemalt nende mõju halvata. Just need aga jäävad kõige sagedamini varjatuks: tahtetuse avaldused samasta-

takse nii mõnigi kord võimetusega, selle sotsiaalsed põhjused ei ole tagajärgedest eristatavad jne.

Näiteks üksikõksus vanemate poolt, järelevalvetus, perekonna lõhutus mõjuvad õpilase isiksuse kujunemisele ja tahte arengule kui raske häire. Ühe uurimuse andmeil oli 87,3% õpilastest, kes pärinesid konfliktsetest kodudest (alalised perekonnatülid, alkoholi tarvitamine, ebaterved pinged vanemate vahel), nii tahtelised kui ka moraalsed omadused madalalt arenenud või negatiivse, asotsiaalse suunaga (49,7%). Ainult 12,7% niisuguste perekondade järglastel olid kollektiivi mõjul ja toetusel positiivse sisuga ja väljaarenenud tahteomadused. Võrdlus normaalsetest perekondadest pärinevate lastega näitas viimastel 95,2% positiivse suunaga ning 77% suhteliselt hästiarenenud tahteomadusi. Uuriti alg- ja keskklasside õpilasi (5, lk. 42 jj.).

Uurimuste andmeil on suures vastastikusel sõltuvuses koolilapse õppeedukus ja tahteomaduste areng, seda kõigis vanuserühmades. Mida paremini õpilane õpib, seda tugevamini on tal arenenud tahe, kusjuures eriti vanemates klassides on *arenenud tahe* samal ajal ka *hea õppeedukuse eelduseks*. Algklasside õpilastest ei suuda ohjeldamatud, distsiplinerimatud ning püsimatud õpilased häid tulemusi õppetöös saavutada peaaegu oma tähelepanematuse ja hajuivil oleku tõttu. See kehtib poiste kohta. Halvasti õppivail tütarlastel on silmapaistvalt nõrgalt arenenud otsustavus, enesekindlus, ka on nad arad ja saamatud (5, lk. 51 jj.).

Kui algklassides õpetaja töö ning kohusetunde mõjul õppimises veel midagi saavutatakse, siis 7.—11. klassis ei ole see ilma õpilase sisemise aktiivsuse, ilma õppimissoovita enam sisuliselt üldse võimalik. Kellel puudub suutlikkus ennast õppimiseks pingutada ja oma tegevusi õigesti ajastada, sellel on õppimistulemused nigelad või juhuslikud. Näiteks uuritud 9. klassides leidis keskeltläbi 25% neid, kes õpivad pidevalt viletsasti. Nende hulgas *ei leidu tahtejõulisi* õpilasi. Võimete tase on keskmis-

ne, ainult üksikutel juhtudel mõnel alal madal. *Määrav on tahteline suutumatus*: loidus, passiivsus, järjekindluseta, sihikindluse ning eneseusalduse puudumine, eesmärgitus, ohjeldamatus käitumises, pingutuste pelgamine, ebakriitilisus, nõrk enesekontroll. Võiks veelgi jätkata tahtejõuetuse tunnuste loetelu, mis iseloomustavad halvasti õppijaid. (5, lk. 132 jj.).

Halvasti õppimise põhjused ehk *tahtejõuetuse kujunemise juured* peituvad sügaval, vähemalt keskmistes klassides õppimise eas, aga mõnikord veelgi *varasemais perioodides*. Õppurite teadmistes on suured lüngad, millest jagu saada aitaks üksnes süstemaatiline töö, s. o. tahtepingutus, mis küllap nüüd rohkem enesedistsipliini nõuab, kui nõudnuks seda enda pingutamine õigel ajal. Õigel ajal võis muidugi esineda kõige mitmesugusemaid tahte arengut häirivaid asjaolusid, eesotsas järjekindla toetuse puudumisega koduse nõudlikkuse näol.

Praktiliselt on selles eas tegemist juba varasemate tegevus- (või tegevusetuse-) harjumuste ümberkujundamisega, mistõttu kasvatustöö on väga aeganõudev. Kui ei õnnestu õppuri sütitamine enesepingutamiseks, tema aktiivsuse virgutamine, siis hääbuvad tema püüdlused ja perspektiivid paratamatult tahtejõuetusse, millest välja aidata saab edaspidi ainult süstemaatiline enesekasvatuse. Sellega alustada ei ole muidugi kunagi hilja. Kaotsi läheb vahepealne aeg.

Huvide, eesmärkide, ideaalide olemasolu tõstab isiksuse nõudluste taset, ajendab tegutsema, ergutab süstemaatiliselt õppima ja töötama, arendades seega tahteomadusi. Tugevneb tahe omakorda mõjutab ja soodustab pingutuste viljakust, häid õppe- ja töötulemusi. Nii on tahtekindlad õpilased ühtaegu edukad, sõltumata oma andekusest. Seepärast on väärt ennast lohutada halbade õppe-(töö-) tulemuste korral oma võimete vähesusega. *Ainult võimed ilma tahteta ei taga kordaminekuid*. Tahtejõuline tegevus tagab teenitud edu alati. Vähemalt keskmistes piirides. Edutus on see, mis tuleb vabalt, iseenesest, pingutuseta. Kuid ka mitme-

sugustel muudel asjaoludel elus juhtuvad nurjumisi võita suudab ainult tahtekindel inimene.

Õppurite tahtemaduste üldine lünklik areng on korrelatsioonis ka suure osa keskmiste ja vanemate klasside õpilaste töötulemuste juhuslikkusega. Nende õpingute tulemused on kõikumvad, pingutused hootised ja süsteemitud, tahtemaduste areng ebaühtlane.

*Tahte kasvatamine pole mitte ainult õppimise tulemus, vaid ka selle eeldus.* Tahet treenib sihikindel töö nii huvitavates kui ka mittehuvitavates ainetes. *Aktiivne huvi* kergendab tahtepingutusi. *Harjumus tahet pingutada* tähendab alalist valmisolekut aktiivseks tegutsemiseks ja on eelduseks püsivate tahtemaduste kujunemisele.

Iga tahteakt on teadlik, motiveeritud tegu. Õpilase aktiviseerimine on võimalik tema motivatsioonisfääri mõjutamise kaudu. Õpilast haaravate tegevusmotiivide skaala on potentsiaalselt lai, väga individuaalne ja samal ajal ka vanuserühmiti tüüpiline. Aktiivne huvi, aktuaalsed tarbed, sealhulgas suhtlemisvajadus, kollektiivi hinnang, enesevärikustunne, eduelamused jms. on seotud mitmesuguste suhtumiste ja hinnangutega, mis kuuluvad õpilast tegevusele ajendavate tegurite ringi. Neid ei saa kasvatus arvestamata jätta. Ruumi piiratus ei luba sellel teemal peatuda. Olgu vaid mainitud, et siin on *tahte ja tundmuste kasvatamisel ühine tsoon ühise eesmärgi näol: õpetada last tundma rõõmu ja rahuldust ühiskonnas hinnatud, väärtuslikest tegevustest ning oma tahtevõitlust nende sooritamisel, raskuste ületamisel, enese pingutamisel.*

Ruum ei luba peatuda ka õpilase närvisüsteemi probleemidel seoses tahtekasvatusega, kuigi selles leidub arvestamist vajavat küllaga. Karakteri tahtemaduste kasvatamisel on keskne koht nõudmistel, mida ühiskond inimesele esitab nii sihikindla aktiivsuse arendamises kui ka enesevalitsemises, enese tahtlikus pidurdamises. Temperamendiomadused mõju-

vad mitmel juhul tahtelisuse arendamisele divergentselt: mis on soodus tahtelisele ergutusele, see on vastunäidustatud pidurdusele ja vastupidi. Näiteks sünnipärane elavus ja liikuvus või aeglus ning tasasus ei ole ühesuguste võimalustega lähtebaasiks otsustavuse ja ohjeldatuse kujundamisel. (Vt. faktoranalüüsil saadud korrelatsioonid, 8.)

Ometi võime öelda, et *temperament ei takista lapse tahtemaduste ega moraalsete tõekspidamiste arengut*: eesmärgikindlus, iseseisvus, organiseeritus, ausus, printsiipaalsus jms. on kujundatavad kõigil normaalsel lastel sobivate tegevuste valikuga nende temperamenditüübist hoolimata. Kas ennast kokku võetakse elavalt või vaikselt, see oleneb temperamendist; et seda üldse tehakse — kasvatusel. *Oma tegude eest peab ühtviisi vastutust kandma nii flegmaatik kui koleerik, samuti oma kohustusi täitma.* Konkreetsed kasvatusvõtted aga ei saa olla ühesugused tugevate erutus- või pidurdusprotsessidega ja nõrga närvisüsteemiga laste puhul.

Tahte kasvatamise sisuline ülesanne on anda noorukile ja noorele elueesmärkide seadmise põhilised lähtekohad, õpetada neid enese pingutamist, õppimist ühendama ühiskondlikult kasulikuga, oma huvialadega, spordiga, pioneeritööga jne. Selle kaudu suuname ühtlasi ka õppurite tegevusmotiivide ja suhtumiste kujunemist, kasvatame õpilastes teadlikkust ning praktilist iseseisvust. Kasvatajate nõudlikkus peab looma soodsad tingimused õpilaste tahte arenguks selle määran, et ta hakkab ise enesele nõudeid esitama, ise oma tegevusi reguleerima, enesele lootma, kohustusi täitma, nende eest vastutama. Sellise küpse tahtelisuse arengutaseme saavutab küpsustunnistuse saamisel keskmiselt 20—25% õpilastest. Kas või miks neid ei võiks olla rohkem?

Tahte ja karakteri kasvatamine on meie kodu ja kooli aktuaalne ülesanne ja see on sisuliselt ka *lapsele aktuaalne tarve: muutuda, areneda tahtekindlaks inimeseks.*

Olgu lõpetuseks juhitud tähelepanu veel vajadusele muuta suhtumist palju-

desse tahtekasvatuse küsimustesse ja tahteomaduste hindamisesse.

Tahte kasvatamise vead algavad sagedasti juba varajases eas: loodetakse juhuslikkusele, stiihiale, tahte iseeneslikule kujunemisele, mistõttu laps asetatakse tahtelisuse arenemise suhtes äärmiselt ebasoodsatesse tingimustesse. Tahtekasvatusega alustatakse tihti alles siis, kui tegemist on juba ümberkasvatamisega, mida enesele ei tunnistata. *Mõisiete ja nähtustele õige sisu andmisel on aga kasvatustöös väga suur, et mitte öelda erakordselt tähtis osa: sellest tulevad meie teadlikud hinnangukriteeriumid ja tegevusjuhendid. Teeme seda, mida tähtsaks peame, ja nõnda, nagu õigeks peame.*

Moraalsete mõistete omaksvõtmine eeldab inimesel kujutluse tekkimist vastava nähtuse sisust. Kui aga küllalt suur hulk vanemate klasside õpilastest ei suuda õigesti määratleda sihikindlust, visadust, püsivust, printsiipaalsust, tagasihoidlikkust, enesekriitilisust jt. tahte- ja iseloomuomadusi, siis tähendab see, et nad vastavaid omadusi ei oska lahti mõtestada ega järelikult käitumisjuhendiks võtta.

Agas kas ainult õpilased? Meenutagem või (kuri)kuulsat «jumalast loodud» eesti jonnit ja mõningaid muid nuripidiseid «mehisuse» või «kanguse» tõlgendusi. Samal ajal puudub üldine teravalt hukkamõistev hinnang tahtejuetuse avaldustesse. Ometi sillutab tahtejuetus teed mitte ainult autusele, vaid ka paljudele muudele ühiskondlikult hukkamõistetud käitumistele.

Ka selles osas on tahte- ja moraalsel kasvatusel tükk tööd teha.

«Kasvatuse edukus ei saa lähtuda sentimentaalsetest eelarvamustest,» ütleb üks meie juhtivalt tahte olemuse ja kasvatamise uurimisega tegelevaid psühholooge prof. V. Selivanov (5, lk. 36). «Tõeline humanism kasvatases ei seisne mitte õppureile kasvuhooeningimuste loomises, vaid nende moraalses ja füüsi-

lises karastamises võitluste raskustes. See tähendab, et intellektuaalse ja emotsionaalse arengu kõrval vajab pidevat hoolt ka tahtekasvatus.»

#### Kirjandus

1. A. Kureniit, Tahte olemusest ning osast isiksuse struktuuris. «Nõukogude «Kool» 1973, nr. 2.
2. V. Pinn, Tahte kasvatamisest. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 1 ja 2.
3. H. Tiik, A. Turovskaja, Psüühiline aktiivsus ja selle regulatsioon. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6.
4. A. В. Веденов. Воспитание воли ребенка в семье. М., 1953.
5. Возрастные особенности воли школьников. Под ред. В. И. Селиванова. Ученые записки, т. 100, Рязань, 1958.
6. А. Г. Ковалев. Психология личности. М., 1970.
7. А. П. Ларин. Об упрямстве детей. М., 1958.
8. Н. Г. Левандовский. Исследование факторной структуры характера в связи с задачей его воспитания. В сб. «Психология личности и педагогическая психология. Теоретические и экспериментальные исследования», Л., 1974.
9. Н. Д. Левитов. Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять? М., 1961.
10. Н. Д. Левитов. Психология характера. М., 1969.
11. А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1965.
12. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946.



---

---

## KORREKTSIOONI ALUSED

---

---

### ARKADI REIGO

Nüüdisaja pedagoogikas kõneldakse korrektsioonilis-kasvatustlikust tööst (коррекционно-воспитательная работа), mille all mõistetakse vaimselt alaarenenud laste psüühiliste ja füüsiliste puuete ületamise või nõrgendamise pedagoogiliste abinõude süsteemi.

Arvestades seda, et lapsed, kelle edukas õppimine tavalises koolis on raskendatud, suunatakse meditsiinilis-pedagoogiliste komisjonide kaudu võimetekohasesse erikooli, laieneb korrektsiooni vajadus ka kurtide, närmikute, pimedate, nõrgaltnägijate, kõnehälvikute ja teistele erikoolidele. Kuigi korrektsiooni osa erikoolides on tugevasti rõhutatud, pole see välistatud ka tavalistes koolides, sest mitmesuguste defektide kergemate vormidega lapsed ja noorukid jätkavad ju oma kooliteed nendes, vajades pedagoogide ja arstide tähelepanu ning teadlikku tegevust defektist tulenevatest tagajärgedest ülesaamiseks.

Erikoolis esikohal olev korrektsioonitöö on rakendatav ka tavalises koolis, ent nõuab õpilaste sügavamat tundmaõppimist ja individuaalsuse arvestamist.

**Korrektsioon** (lad. correctio — õiendus, parandus) **anomaalsete laste koolis on pedagoogiliste ja meditsiiniliste abinõude süsteem nende laste psüühiliste ja füüsiliste puuete ületamiseks või vähendamiseks ja lapse isiksuse arengu mõjutamiseks ning tugineb ühtse tegevusmeetodi rakendamisele.**

Anomaalsete laste kool ei saa olla ainult õppe- ja kasvatusasutus, vaid see on ka pedagoogika ja meditsiini koostöö praktilise rakendamise koht. Erikoolis on olulisel kohal mitme eriala arstide koostegevus laste igakülgset uurimisel ja vajaliku ravi rakendamisel. Pedagoogiline töö on tulemusteta või väheste tulemustega, kui meditsiiniline teenindamine ei pööra anomaalsetele lastele igakülgset tähelepanu. Õige eeldiagnoosimine on aluseks otstarbekale ravile ja võimaldab õpetamise ja kasvatamise asjalikku juhendamist. Korrektsiooni pedagoogiliseks

---

---

kandepinnaks on spetsiaalselt organiseeritud defektoloogiline tegevus, mis on eriti rõhutatud surdopedagoogide, logopeedide, oligofreenopedagoogide süvendatud töös, kuid üle kantud ka kõigi aineõpetajate ja kasvatajate tegevusse, millega tagatakse nii surdo- ja oligofreenopedagoogiline kui ka logopeediline järjepidevus õppe- ja kasvatus-töös.

Korreksioon läbib kogu õppe- ja kasvatus-tööd ning ravitegevust. Mida varem arenguhälvete korrigeerimist alustatakse, seda edukam on defekti või selle tagajärgede ületamine.

Korreksiooni eesmärgid ja ülesanded, üksikmeetodid ja vahendid sõltuvad anomaalia liigist ja lapse individuaalsetest iseärasustest. Mitmed korrektsiooniülesanded, nagu anomaalse lapse meditsiiniline teenindamine, tema isiksuse mootorika arendamise ja organismi tugevdamise abinõud, õige režiimi tagamine, sensuaalsete kogemuste ja mõtlemise arendamine, lapse lülitamine jõukohasele tööle, tema sotsiaalse olustiku organiseerimine, hääldusdefektide parandamine ja kõne arendamine, õppeprotsessi korraldamine jm., hõlmavad oma üldise iseloomu tõttu kõiki hälbeid. Nürmikute erikoolis lisanduvad üldise iseloomuga korrigeerivaile ülesandele spetsiaalset tähelepanu nõudvad seigad seoses kõne arengu puuetega. Oluliseks tuleb pidada kuulmis-säilmete kasutamise ja kõnetaju arendamise abinõusid, kuulmis-nägemismeelte kompleksse kasutamise oskuste ja vilumuste kujunemist kõne tajumiseks, individuaalsete ja kollektiivsete (võimendus-) kuuldeaparaatide kasutamise harjutamist jms. Erilisel kohal on

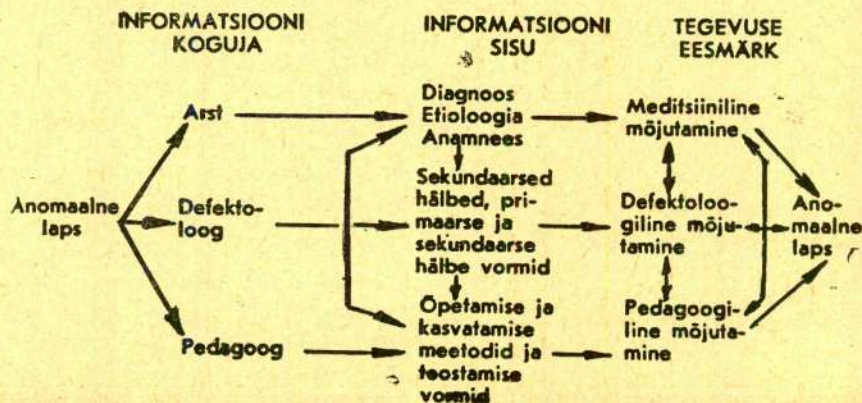
koordinatsiooni mitmekülgne treening nürmikutel, kõnehälvikutel jt. Kõnehälvikute erikoolis nihkuvad esile sõna häälikulise koosseisu analüüs, häälduspuuete korrigeerimine ja neist tulenevate sekundaarse iseloomuga nähete kõrvaldamine, manuaalse tegevuse arendamine.

Pimedate ja nõrgenenud nägemisega laste erikoolis on olulisel kohal orienteerumiskuse arendamine (ruumikujutluste, kom-pimise, helide tajumise, naha tundlikkuse arendamine), elu-olustikuliste kogemuste süvendamine, nägemissäilmete kasutamise arendamine, pimedate kirja õpetamine jpm.

Vaimselt arengult mahajäänud laste erikoolides on esikohal propedeutika, milles teravdatakse tähelepanu foneemikuulmise arendamisele. Sama on vaja ka teistes erikoolides. Oluline on rikastada nende laste kujutlusi ümbritseva keskkonna esemeist ja nähtusist. Kontingendi iseärasused nõuavad erilise osatähtsuse andmist kõlbeliste omaduste ja iseloomu kujundamisele.

Märgitud erikoolide lastel täheldatakse kõrgenenud erutuvust, kiiret väsimist ja muid kõrgema närvisüsteemi häireid, mida ei saa välistada korrigeeriva tegevuse vaatlusväl-jalt.

Korreksioon erikoolis tugineb ühtsusmee-todile. Ühtsusmeetod on plaanipärane ja otstarbekohane toimimisviis anomaalsete laste korrektsiooni süsteemi realiseerimisel ning õppe- ja kasvatus-töö organiseerimisel, et saavutada maksimaalset rehabilitatsiooni ja luua vajalikud eeldused anomaalsete laste sotsiaalseks integratsiooniks. Ühtsusmeetodi realiseerimise põhiskeem korrektsioonis on järgmine:



Skeem osutab tihedale vastastikusele informatsioonile ja tagasisidestusele. See võimaldab maksimaalselt tundma õppida anomaalse lapse individuaalseid iseärasusi. Anomaalse lapse individuaalsuse mittetundmine põhjustab pedagoogilise hoolimatuse tõttu tema psüühika häireid.

Korrektsooni eesmärkide saavutamise ühtsusmeetodi rakendamisel nõuab kõigilt informatsiooni kogujailt tihedat koostööd.

Erikooli meditsiinilise sektori põhikohustused on vaadeldavad kahes ülesannete rühmas:

- anomaalse lapse diagnoosi alusel kõrvalekalde põhjuste ja kulgemise teadusamine, laste tervise ja arengu dünaamiline jälgimine, vajaliku ravi ordineerimine ja tulemuste analüüsimine, samuti õpilaste jälgimine õppe- ja kasvatus töö protsessis;
- igakülgse meditsiinilise informatsiooni edasiandmine defektoloogidele ja pedagoogidele koos soovitusena lapse õigeks kohtlemiseks ja tagasisidestava informatsiooni analüüsimisega.

Nürmikute kooli otorinolarüngoloogi ravi-alusteks on kuulmislangusega, teistes koolitüüpides lisanduvad kõneelundite patoloogiliste häiretega lapsed. Igapäevastel vastuvõttudel toimub LOR-organite süstemaatiline vaatlus ja ravi, kuuldeaparaatide valik ja nende efektiivsuse kontroll. Kaks korda aastas (septembris-oktoobris, aprillis-mais) vaatab otorinolarüngoloog läbi kõigi laste LOR-organid ja teeb audiomeetrilisi mõõtmisi kuulmisseisundi kontrollimiseks. Tema tähelepanu all on samuti nürmikute primaarsest defektist tingitud sekundaarsed nähud. Analooiline funktsioon on kurtide laste erikooli spetsialistidel.

Otorinolarüngoloog informeerib oma sedastustest defektoloog ja pedagooge. Otorinolarüngoloog suunab tema poolt määratud ravivahendite kasutamist ja jälgib tulemusi.

Psühhiaater või psühhoneuroloog on erikooli üks peaspetsialiste, kelle juures on arvel kõik vaimse alaarenguga ja närvihälvetega lapsed; psühhiaatri uurimisobjektid on ka kuulmislangusega ja kõnepuuetega, samuti pimedad ja nõrgenenud nägemisega lapsed. Neid uuritakse nii psühhiaatrilisest kui ka neurooloogilisest aspektist või taga-

fakse neile neurooloogiline konsultatsioon. Kooskõlas kooli meditsiinipersonali töö instruksioonidega toimub anomaalsete laste süvendatud psühhiaatriline kontroll kaks korda aastas — õppetöö alguses (septembris-oktoobris) ja lõpul (aprillis-mais).

Psühhiaatri sedastused antakse edasi defektoloogidele ja pedagoogidele. Psühhiaater suunab tema poolt effenähitud ravivahendite kasutamist ja tulemuste jälgimist.

Pimedate ja nõrgalt nägijate laste erikoolis on meditsiinilise sektori juhtivaks töötajaks oftalmoloog, kelle patsientideks on nägemisdefektidega lapsed. Igapäevastel vastuvõttudel ravitakse nägemiselundeid, määratakse optilised abivahendid ja kontrollitakse nende kasutamise tulemusi.

Offalmoloogi tähelepanu on pööratud ka nägemispuuetega laste primaarsest defektist tingitud sekundaarsetele nähetele.

Igakülgset tähelepanekud ja teistelt eriarstidelt saadud andmed ning soovitused edastatakse tüflopäedagoogidele, õpetajatele, kasvatajatele.

Igas erikoolis töötab pediaater aktiivselt kõigi anomaalsete lastega vastavalt nende defekti iseloomule ja individuaalsusele organismi üldiseks tugevdamiseks. Pediaater suunab enda, samuti neuroloogi ja teiste konsulteerivate arstide poolt määratud vahendite kasutamist, koordineerib kompleksset ravi, korraldab profülaktilisi ja üldtervistavaid üritusi. Vastavalt instruksioonidele korraldab pediaater koos mitmesuguste spetsialistidega õppeaasta esimesel poolel õpilaste süvendatud läbivaatuse. Erilist tähelepanu pööratakse dispanseersel arvel olevaile, samuti õppevaheajal põdenud lastele. Kontrollimisel võetakse tervisehäiretega lapsed dispanseersele arvele süstemaatilise vaatluse ja ravi korraldamiseks.

Arvestades seda, et kuulmislangusega laste nägemisanalüsaatori koormatus on tunduvalt suurem kui normaalse kuulmisega lastei (suultlugemine, ulatuslik diapositiivide ja -filmide, tabelite ja näitlike materjalide vaatamine, tihe klašsitahvli kasutamine jne.), on pediaatri ülesandeks neis koolides kontrollida algklasside õpilaste nägemist vähemalt kaks korda, vanemais klassides vähemalt üks kord aastas. Oftalmoloogi seisukohti peavad arvestama nii pedagoogid, defektoloogid kui ka teised arstid. Nägemise kont-

rollimise programmi peavad kuuluma 1) nägemisteravuse määramine korrektsioonita ja korrektsiooniga; 2) refraktsiooni määramine kõigil algklasside ja nõrgenenud nägemisteravusega vanemate klasside õpilastel; 3) lühi- ja kaugnägelikkuse puhul refraktsiooni suuruse määramine; 4) lühinägelikkuse puhul silmapõhja seisundi kirjeldamine; 5) kaugnägelikkuse puhul binokulaarse nägemise määramine. Väga oluline on nende näitajate dünaamika.

Erikoolis on vaja, et enne õppeaasta lõppu kontrolliks ja määraks pediaater järgmiseks aastaks ravivõimlemise erigruppidesse kuuluvad õpilased. Uute õpilaste määramine ravivõimlemise gruppidesse peab toimuma õppetöö esimestel päevadel. Ravivõimlemise meditsiiniliseks juhendajaks erikoolis on pediaater.

Terapeutiline ettevalmistus on oluline ka kõnerežiimile, millele tugineb pedagoogiline protsess.

Pediaatri tähelepanu all on erikooli üldine sanitaarne olukord, elurežiim, meditsiiniline propaganda. Mitmesugused tähelepanekud edastatakse defektoloogidele ja pedagoogidele.

Defektoloogiasektori põhiülesanne on:

- a) primaarsest defektist tulenevate ja sekundaarsete nähtena esinevate iseärasuste väljaselgitamine ja arvestamine eripedagoogilise protsessi organiseerimiseks, õpilaste individuaalne tundmaõppimine koos nende kõne salvestamisega sügisel ja kevadel. Kogutud informatsiooni alusel määratakse järgmise õppeaasta töö põhijooned;
- b) defektoloogilise informatsiooni edasiandmine pedagoogidele koos soovitustega õppe- ja kasvatustööks, tagasisidestuse organiseerimine ning saadud materjali analüüsimine, erikoolis defektoloogilise tegevuse järjepidevuse loomine.

Surdopedagoogide töös peetakse silmas kuulmise ja kõne reedukatsiooni peamisi eesmärke piiratud kommunikatiivsete võimalustega laste intellekti arendamiseks, nende iseseisva suhtlemise saavutamiseks kuuljate keskkonnas.

Põhimõtteliselt analoogilised on tüflopädaagoogi funktsioonid nägemispuuetega laste erikoolis.

Logopeedide töös on peamine normaalse kuulmisega laste kõnepuute korrigeerimine,

alaarenenud kõnest tulenevate tagajärgede ületamine ning kõneravi järjepidevuse saavutamiseks toetava suhtumise, soodsa mikrokliima loomine. Defektoloogide töö on tihedalt seotud õpetajate ja kasvatajate töö, ravivõimlemise, tööõpetuse ja muuga. Defektoloogilise sektoriga on lahutamatu seotud pedagoogide tegevus õppe- ja kasvatustöö eri lõikudes. Pedagoogid tagavad anomaalsete laste koolis defektoloogilise mõjustuse järjepidevuse, pidades silmas korrektsiooni põhilisi eesmärke.

Korrektsiooni propedeutilisel perioodil arendatakse foneemikuulmist, avardatakse ümbritseva keskkonna mõistmist, kasvatafakse selveharjumusi, ravitakse kõnepuudeid, korrigeeritakse mootorikat. Seda tehakse aine- ja kõnearendustundides, ekskursioonidel, tööõpetuses, joonistamisel ja voolimisel, rütmikas ja ravivõimlemises, didaktilistes mängudes, iseteenindamise organiseerimisel, õppevälises kasvatustöös ja mujal.

Propedeutilise perioodi loomulikuks jätkuks on üldharidusliku õppetöö periood, millal arendatakse edasi laste vaatlemisostkust, laiendatakse sõnavara, esemete ja nähtuste kõrvutamisel, sarnasuse leidmisel ja selle põhjal lihtsamate järelduste tegemisel minnakse üle iseseisva mõtlemise süvendamisele. Iga pedagoogi eduka tegevuse aluseks on anomaalse lapse põhjalik individuaalne tundmine, mis võimaldab õppetöö niisugust teostamist ja tulemuste kontrollimist, et anomaalne laps suudab vastata esitatud küsimustele ja täita talle antud ülesandeid, kaotamata usku oma võimetesse.

Kuulmise ja kõne reedukatsioonil korrektsiooni üldsüsteemis on silmas peetavad järgmised momendid:

- 1) kuulmise analüüs — meditsiinisektorist saadud andmete arvestamine defektoloogilise ja üldpedagoogilise protsessi korraldamisel;
- 2) relaksatsiooni võimaldamine — lõõgastuse rakendamine spetsiaalses tegevuses kui ka vastavate võimaluste loomine mitmesugustes olukordades (reprodutseeritud muusika kuulamine, kõnetekstide tajumine jne.);
- 3) respiratsiooni treening — hingamisharjutused, kopsu mahu ja vastupidavuse suurendamine, fonatsiooniharjutused (lühikeste ja pikkade täishäälikute häälda-

- mine, hingamistreening laulmise ja puhkpillidel mängimise abil jne.);
- 4) kuulmise kvaliteedi arendamine — tempo harjutused rütmiliste diktaatidega, meloodiaharjutused kaheastmelise kõrgusvahe määramisega kahe heli vahel (sekund), kahe tooni kõrguse kujutamine graafiliselt, dünaamika harjutused liigutustega rütmi ja rõhu väljendamiseks, kuulmissäilmete spetsiaalne treening nürmikutel ja kurtidel;
  - 5) diskriminatsiooni treening — eraldamisvõime süvendamine, alustades ühesilbilistest sõnapaaridest kuni lühikeste lausepaarideni, lause mõtte mõistmine (lauses sobimatute sõnade asendamine õigetega jt.), erineva intonatsiooniga kõne- ja lauluteksti mõistmine, uute sõnade tähenduse omandamine, oma salvestatud kõne kuulamine, kõne kõrvutamine varasemate salvestustega, mitmekesised kontrollharjutused jne.
  - 6) kõne arendamine — vaba ettekanne õppeainest valitud teemal, vestlus küsimustele vastamisest kuni iseseisva jutustamiseni, deklameerimise harjutamine ilmekuse arendamiseks, agrammatismi ravi jne.
  - 7) kompleksse taju arendamine — kuulmisanalüsaatori puuduliku funktsioneerimise kompenseerimine taktilise, kinesteetilise ja nägemisanalüsaatorite tööga, suult lugemise treening, välte tajumise harjutused, konsonantühendid, sandhinähkuste tajumine, kontrollkatsed, kaasa arvatud lugemine filmilt;
  - 8) individuaalne surdo- ja logopeediline abi — organiseeritakse selleks eraldatud ajal puudulike häälikute korrigeerimiseks ja õige kõne saavutamiseks, parandatud häälikute ja kõne fikseerimine tagatakse pedagoogilise protsessi järjepidevusega — iga õppetund ja tunniväline tegevus peab kinnistama defektoloogi (vastavalt erikooli tüübile) tööd ja rekomandatsioone;
  - 9) mootorika treening — selle pearõhk kandub rütmika, kehakultuuri ja muusikalise kasvatus valdkonda, kuid oma osa on samuti tööõpetusel: rütmilise liikumise arendamine (tants — polka, valss, rahvatantsud), liikumine sõnalise ja muusikalise saatega ja saateta, mani-

pulatsiooniharjutused, ravivõimlemine, töövõtete täpsuse ja rütmilisuse saavutamine jne.;

- 10) sotsiaalse integratsiooni psühhoteraapiline ettevalmistus — sõnalise programiga esinemine kooli regulaarsetel kogunemistel, esinemine avalikkuse ees, mitmesugustel laste ja noorukite üritustel koos normaalse kõne ja kuulmisega ning nägijate lastega, volituste andmine asjade iseseisvaks ajamiseks ja mitmesuguste vastutavate ülesannete täitmine koolivälistes asutustes, iseseisev sõitmine koju ja kooli, kontakt nii oma kui ka üldkoolide õpilastega, oma elamismiljö korraldamine, selvimise kaudu tulevaseks eluks vajalike harjutuste kujundamine.

Süstemaatiline tegevus on anomaalse lapse täisväärtuslikuks isiksuseks kujunemisel üks tagatisi.

Et kuulmis- ja kõnepuuetega laste kõne on alaarenenud või defektne (kõnedefekte esineb eri raskusastmes nii nägemis-, närvikui ka vaimse arengu puuetega lastel, kergemate vormidena ka tavalises koolis), on erikoolides olulisi eesmärke nende piiratud kommunikatsioonivõimalustega laste intellekti täiustamine, nende sõnavara rikastamine, diskriminatsioonivõime ja kompleksse taju arendamine. Sellest tulenevalt ei ole õige määrata keeleõpetuse tunnis omaette logopeedilist eesmärki ja harjutusi, vaid iga tund toetab ühtsusmeetodi osana kõne korrigeerimist, aktiivse ja passiivse kõne arendamist, loogilise mõtlemise kujundamist. Kõigi aineõpetajate korrigeerimistöö on samuti suunatud kõne kui suhtlemisvahendi arendamisele: antud aine mõistmiseks vajaliku passiivse sõnavara õigeaegne ettevalmistamine, kust sõna kandub aktiivsesse kasutusse vastava aineosa käsitlemisel. Anomaalsete laste koolis on olulisel kohal tööõpetus ja professionaalne ettevalmistus mitte ainult kui footmisvilumuste loomine, vaid algastmes on manuaalse tegevuse kasvav täpsus teatud korrelatsioonis kõnepuuetega raviga. Praktilise töö kaudu taotletakse oma töö planeerimist, sõnaliste instruksioonide mõistmist, tehnoloogiliste jooniste ja kaartide lugemist, õpitakse oma tööd hindama kindlate näitajate alusel, teostatakse arvu- ja mõõtmisprotsessi ning lahendatakse

hulk mõtlemist nõudvaid ülesandeid. Tööõpetuse kaudu täieneb anomaalse lapse utilitaarne sõnavara, paraneb mootorika ja koordineerimine.

Ühtsusmeetodi süsteemis on kindel koht ravivõimlemisel. Selle mitmekesisus ja oskuslik organiseerimine aitavad kaasa mitte ainult rühi- ja kõnnakuvigade, vaid ka kurtide, nürmikute ja kõnehälvikute, pimedate ja nõrgaltnägijate, vaimse alaarenguga ja nõrgenenud närvisüsteemiga laste koordineerimisele ja vestibulaarfunktsioonide korrigeerimisele. Mida parem on mootorika, mida arenenum manuaalne tegevus, mida täpsem koordineerimine, seda edukamalt kulgeb üldine pedagoogiline tegevus. Ravivõimlemise saavutused on seda tõhusamad, mida paremini lapse defekti tuntakse. Õigesti organiseeritud ravivõimlemine on vaja enamikule anomaalsetest lastest kogu õppimisaja kestel. Mainitud tegevus toetab kõneravi, samuti muid korrigeerivaid tegevusi ja on seostatud teiste raviprotseduuridega.

Korrektiooni süsteemis on eriline koht anomaalsete laste kõlbeliste omaduste formeerimisel ja karakteri puuduste parandamisel. Õppegevuse sfäärist kandub kaalukas osa kasvatustööst õppevälisesse olustikku. Kasvatustöös peavad kajastuma kommunistliku kasvatuselise kõik osad, kommunistlik moraal peab muutuma tegelikkuseks, ideoloogiline suunitus ei või olla ainult eesmärk, vaid sisuline tegevus. Kasvatustöös kujuneb anomaalse lapse suhtumine kaaslastesse, vastutustunne, kujunevad kultuurse käitumise harjumused kollektiivis, perekonnas, sõprusringis, toimuvad positiivsed nihked emotsionaalses sfääris. Kasvataja töö peab olema lahtumatu seotud õpetajate, defektoloogide ja arstide taotlustega. Nende kontakti nõrkus või puudumine ei võimalda kasvatajal oma funktsioonide täitmist ja korrigeerimist muuta intuiitivseks või isegi kaootiliseks. Õppevälises tegevuses on häid võimalusi sotsiaalse integratsiooni ettevalmistamisel, elamisvõimaluste loomisel, ettevalmistamisel iseseisvaks tööks ja tegevuseks.

Erikoolide korrigeerimise alused on põhimõtteliselt, piiratud ulatuses rakendatavad ka tavalise kooli pedagoogilises praktikas ning kuuluvad õppe- ja kasvatustöö hulka selle orgaanilise osana.

---

## TRADITSIOONIDE OSAST ÕPILASKOLLEKTIIVI KASVATAMISEL

---

ARMAS KULDSEPP

Nõukoguliku kasvatusteooria üks põhiprintsiipe on kasvatamine kollektiivis, kollektiivi jaoks ja kollektiivi kaudu. Maa-ilmavaade, ellusuhtumine kujunevad ja kasvavad aga just praktilises tegevuses.

Kollektiivi arengu viimine astmele, mida iseloomustavad sõbralikud, kuid ühtlasi nõudlikud suhted õpilaste vahel, nende valmisolek ühiseks tegevuseks ja huvi ühiste ürituste vastu, aktiivi juhtiv osa kollektiivis ja selle respektiveerimine kollektiivi poolt, on tihedalt seotud traditsioonide loomisega ja süvendamisega.

Traditsioonides on fikseeritud kogu kollektiivi parimad kogemused, mis on omandatud tema kujunemise ja arenemise käigus. Kohe alguses, kollektiivi loomisel ei saa traditsioone veel olla. Kui need aga juba kord on kujunenud, tugevdavad need süvenedes ja arenedes tunduvalt ja pidevalt kollektiivi kasvatavat mõju iga tema liikme üle, ka uustulrukate üle, mis on erakordselt tähtis.

Seda silmas pidades on Lydia Koidula nimelises Pärnu 2. keskkoolis aastate jooksul välja kujundatud oma traditsioonid, mis etendavad kooli õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel kaalukat osa.

Kui Pärnu 2. keskkoolile omistati Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu määrusega 26. detsembril 1944. a. Lydia Koidula nimi, toimus see meie esimese poetessi, meie koidulauliku mälestuse jäädvustamiseks; koolil polnud mingeid teeneid, mille eest teda selle väärt nimega autastada. 1945. a. veebruaris toimus koolis aktus, millega tähistati endisele tütarlastegümnaasiumile uue nime andmist. Kui kooli direktoriks aastal 1953 tuli praegune sotsialistliku töö kangelane, Eesti NSV teeneline õpetaja Linda Soovik, hakati tema algatusel ja juhtimisel otsima teid ja meetodeid, kuidas kooli nime õigustada, kuidas seda kasutada kollektiivi kujundamisel ja kasvatamisel, kuidas anda koolile oma nägu ja teha ta kalliks nendele, kes temaga on seotud. Siit tulenes kõigepealt õpilaste eneste aktiivne osavõtt kõigest koolis toimuvast, siit arenesid uued, koolis seni tundmata suhted õpetajate ja õpilaste vahel, vanema ja noorema seltsimehe suhted, ühise eesmärgi nimel peetava ühise võitluse partnerite suhted, milles õpetaja säilitab küll oma autoriteedi õpilaste silmis, kuna ta on vanem, kogenum ja targem, aga ta ei ole enam ainult käskija ja keelaja. Tänapäeva nõukogude koolis peab õpetaja olema noorte juhiks, kes oskab lastekollektiivi organiseerida isegi nii, et tema, õpetaja ideed ja taotlused saavad laste ideedeks ja taotlusteks, mille nimel nad tegutsevad kui omade nimel.

Pärnu 2. keskkooli viimase paarikümne aasta kogemused kinnitavad, et õpetajate ja õpilaste vastastikune lähenemine, kooli demokraatlik juhtimisstiil ja teineteisemõistmisele tuginev suhtlemine loovad koolis sellise soodsa mikrokliima, milles tärkavad, juurduvad ja hea kasvatusliku mõju näol kannavad vilja traditsioonid.

Et anda ülevaade meie koolis käesolevaks ajaks väljakujunenud traditsioonidest, oleks vaja panna need mingisse süsteemi. Ent kuidas liigitada koolitraditsioone? Kuhu paigutada näiteks õpilasomavalitsus, mis kahtlemata on meie kooli sügavalt juurdunud traditsioon? Või kuhu liigitada aja jooksul koolis lendlauseteks saanud ütlemissi ja deviise, selliseid nagu Lydia Koidulalt võetud «On patt, suur patt väike olla suurtel aegadel, millal ju inimene võib

luua oma aega», pioneerimaleva nimikangelaselt Jaan Kreuksilt laenatud «Vähem sõnu, rohkem tegusid — see olgu meie juhtmõtteks» või kooli kõnepruugis olevad «õige mees on see, kes eeskujulikult käitub ja hästi õpib», «loll olla on loll» ja «kui on tarvis, teeme ära»? Mõõdunud aasta augustis Tartus meie haridusjuhtidele esinenud NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse juhataja V. Korotov soovitas liigitada koolitraditsioone õpilasreeglite järgi. Püüamegi mõnedel Pärnu 2. keskkooli traditsioonidel peatudes panna nad teatud süsteemi õpilaskoodeksi põhjal.

**1. Kõigil vanuseastmetel on õpilase esimeseks reegliks virgalt õppida, visalt teadmisi omandada**

Meie koolis on saanud traditsiooniks, et iga veerandi lõpul korraldatakse klassidevahelised teadmistevõistlused. I veerandi lõpu eel võistlevad 10. klassid, II veerandil 9. klassid ja III veerandil 11. klassid. Tavaliselt on kuus võistlusteemat, millest kolm on õppeainetest (programmi materjal võistluste ajaks läbivõetud osast õpetajate poolt koostatud küsimuste järgi) ja ülejäänud kolm teemat järjekordset teadmistevõistlust organiseerivate õpilaste endi valikul (ka küsimused koostavad nad ise). Iga klass paneb välja kuueliikmelise võistkonna. Teemad on aegsasti teada, nii et 24 õpilast asuvad kohe pingsasse treeningusse, aga ega enamik ülejäänutestki ei oota, käed rüpes, millal võistlusõhtu saabub — mingil määral tegelevad nemadki tavalisest rohkem nende ainevaldkondadega, millest võistlus tuleb. Teadmistevõistlused on saanud koolis väga populaarseks, võistlustel edukalt esinenud õpilased aga on tuntud ja tunnustatud kogu kooliperes.

Igal reedel on kooliraadio viktoriin. Oleme seda korraldanud väga mitut viisi, tooksin näiteks vaid kaks. «Tarkade Nõukogu» (koosneb kooli nutikamatest peadest, õpilaskonnas kõrget tunnustust omavatest noormeestest ja neidudest) vastab kuulajate küsimustele. See on Eesti Raadio «Mnemoturniiri» põhimõttel organiseeritud raadiomäng, mis toredasti aktiveerib õpilasi vajalikus suunas ja aitab kaasa terve ühiskondliku arvamuse kujundamisele. Mõnikord võidab «Tarkade Nõukogu», mõnikord koguvad küsimusi esitanud kaasõpila-

sed rohkem punkte, aga nagu sedalaadi võistlusmängudes ikka — kaotajaid polegi. Või korraldame raadioviktoriini nii, et saate algul mängujuht kutsub välja näiteks 8-a 13. ja 8-b 15. õpilase, kellele esitatakse põhimõtteliselt väga lihtsaid küsimusi, päritakse seda, mida lihtsalt peab teadma. Efekt seisneb selles, et ega tegelikult keegi ikka rumala ossa jääda ei soovi. Tõnu Tuim, kes täna vastused võlgu jätab, hakkab homme lahtisemate kõrvade ja suuremate silmadega elus ringi kuulama-vaatama.

Kolmapäeviti on raadios õppesektori toimetatud saade «Täienduseks õpiku lehekülgedele», mis annab vähemalt suuremale osale kuulajatest midagi uut, silmaringi avardavat. Ja üldse kogu KoKoRaa saatekava — eks see ole tervenisti mõeldud õpilaskollektiivi soovitud suunas mõjustamiseks.

Meie koolis on saanud traditsiooniks, et teade aineolümpiaadide korraldamisest, ajalehe «Noorte Hää» õpilaskonkurentsi algusest, õppeaasta jooksul kaks korda toimuvast teadmistevõistlusest August Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooliga pingestab õpilaskonna eesrindlikumat osa. On auasi osaleda ainekonkursil, teha kaasa noortele ajalehe viktoriinis, esindada oma kooli sõpruskoolis, linnas, vabariigis ainealasel võistlusel. Pärnu linna üldhariduskoolide õppetöö eesrindlase kõrgeim autasu on «Noore teaduri» rinnamärk, mis antakse linnaolümpiaadi võitjale ja vabariiklikust olümpiaadist osavõtnule. Õpilasteuurid on kõige autoriteetsemad õpilased koolis, nende suured fotod on eristendil, mille juures täiskasvanudki külalised kõigepealt peatuvad.

Igakevadine KoKoKo — Koidula-kooli komsomolikonverents —, mis toimub Lenini päeval 21. ja 22. aprillil, on II poolaasta tippürituseks ja võtab kokku õppeaasta jooksul klassis ja klassiväliselt tehtud töö. Ülelinnalisel abiturientide kõnevõistlusel meie kooli saalis 21. aprillil selgitatakse välja selle aasta «kuldsuu». Tähtis on esinemisoskus, hää ja toon, kõneleja välimus ja käitumine, aga peamine on muidugi see, kui küpsed on elluastuja mõtted ja kui veenvalt ning kaasahaaravalt oskab ta neid esitada. 22. aprill algab ple-

naaristungiga, kus esineb tuntud teadlane, enamasti oma kooli vilistlane. Seejärel jätkub töö sektiioonides, kus tavaliselt kuulatakse kuni 30 õpilasettekannet. Öhtul on teadmistevõistlus V. Kingissepa nim. Kingissepa, M. Härma nim. Tartu 2. ja L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli mälumängurite vahel. Tehakse kokkuvõtte tööst sektiioonides, autasustatakse parimaid õpilasteureid. Viimase, X KoKoKo teema oli «V. I. Lenin ja kaasaeg», 1973. a. IX KoKoKo läks deviisi all «Inimene ja ühiskond», VIII õpilaskonverentsi üldteemaks oli «Inimene ja loodus».

Hea eeskujule leiab matkimist — pioneerid korraldavad Nõukogude armee ja sõjalaevastiku aastapäeval oma konverentsi, väikese KoKoKo, nn. pioneeride foorumi, mille teema on eakohaselt seotud sõjakangelaslikkuse ja lahingukuulsusega. Külaliseks on Suure Isamaasõja veteran, õpilasettekanded on sõjast ja rahust, nüüdisaegsest relvastusest jms.

Kauniks traditsiooniks on saanud õppetöö eesrindlaste kohtumine kooli juhtkonnaga. See toimub tavaliselt kevadel, kui tööd ja tegemised on saamas ühele poole. Soe, südamluk tund kooli saalis, kus «neljale» ja «viitele» õppijad istuvad poolkaares asetatud toolidel vastamisi direktori, õppealajuhatajate, parteibüroo sekretäri ja ametiühingu komitee esimehega. Nüüd on küsijateks õpilased ja vastajateks õpetajad.

## 2. Ühiskondlikult kasulik töö

Ammuseks traditsiooniks on teha tööd sovhoosi- ja kolhoosipõldudel, korrastada linna haljasalaid, abistada sidejaoskonda posti sorteerimisel ja laialikandmisel, teatrit kostüümide ja lavarekvisiitide valmistamisel, trükikoda paberj lõikamisel ja sorteerimisel ning lüüa käed külge veel mitmel pool mujalgi, kus vaja.

Koolil on oma maamaja Tõstamaa sovhoosis Kastnas. Seal peetakse kokkutulekuid ja laagreid, nende hulgas kevadel, pärast õppetöö lõppu kolmenädalane töö- ja puhkelaager, kusjuures õpilased katavad kõik majandamiskulud oma tööga sovhoosis.

Aasta eest toimus klassiruumide sanitaarremont õppetöö katkestamata kõikide klasside õpilaste aktiivsel osavõtul. Sõjalise algõpetuse kabinet ehitati komsomoli löök-



objektina. Igal klassikollektiivil on selle kõrval, et ta peab korras hoidma oma klassiruumi ja selle inventari, veel kohustus pidevalt hoolt kanda ühe üldkasutatava ruumi eest. Nii peab üks klass koristama saali, heine pidama puhta orkestriruumi, kolmas hoolitsema kunsti- ja spordivitrini-de eest jne. Iga veerandi lõpul võtavad kõik klassid osa kooliruumide suurpuhastusest. Jõudumööda remonditakse ise kooli inventari ja tehakse ühte-teist uutki. Ega väljaspool tunde tehtava ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimine polegi nii lihtne, ent see laabub paremini, kui koolis on välja kujunenud traditsioon anda omapoolne panus ühisesse töösse. Siin kulub lause «Kui on tarvis, teeme ära!» marjaks ära.

### 3. Töö organiseerimise õppimine

Üks meie kooli kollektiivi kasvatamise põhimõtteid on: mida suudab teha õppealajuhataja, seda direktor ei tee; mida suudab õpetaja, seda õppealajuhataja ei tee, ja millega õpilane ise hakkama saab, seda ei tee õpetaja. On saanud traditsiooniks, et meie lapsed teevad ise tööpoolest palju, organiseerivad ise õpilaskollektiivi elu. Loomulikult on siingi õpetajate abi ja juhtivat kätt tarvis, sest organiseerimiskunsti õpitakse nagu iga muudki oskust vanema seltsimehe najal.

Teise õppeveerandi algul võtab õppealajuhataja kokku komsomolikomitee õppesektori ja räägib neile umbes nii.

«Kaubandusministeerium saatis kaubandusvalitsusse brigaadi, kes kahe nädala jooksul üksikasjalikult tutvus kaubandusvalitsuse tööga. Brigaadi juht kooskõlastas oma õiendi kaubandusvalitsuse juhatajaga. Mõne aja pärast toimus ministeeriumis kolleegiumi koosolek. Siin esines kaubandusvalitsuse juhataja aruandega valitsuse tööst, kaasaruande tegi valitsust kontrollinud brigaadi juht. Kuulati ära sõnavõttud. Võeti vastu otsus kaubandusvalitsuse töö edasiseks parandamiseks. Selline on nõukogulik tööpraktika. Meie koolis lõpetas esimese veerandi kõige nõrgemate tulemustega 9-c klass. Selles klassis tuli arutada ka mitme õpilase personaalküsimust. Mis teie arvate, kui teeksime 9-c midagi samalaadset, nagu tehti kaubandusvalitsuses?»

Muidugi leiavad õpilased, et see on põ-

nev, huvitav ja tõenäoliselt tulemusrikas ettevõtmine. Õppesektorile tehakse ülesandeks moodustada 10. ja 11. kl. õpilastest brigaad, valida brigaadi juht. Õppealajuhataja koostab brigaadi liikmetele küsimustiku. Toimub veel instrueerimiskoosolek ja läheb lahti.

Brigaadi liikmed vestlevad I veerandi mitterahuldavate hinnetega lõpetanud õpilastega, räägivad vastavate aineõpetajatega, klassijuhatajaga, käiakse õpilaste kodudes, tutvutakse koduste õppimistingimustega, aetakse juttu vanematega. Aineõpetaja nõusolekul viibitakse ühes-kahe tunnis, kus kontrollitavaid õpilasi küsitletakse. Brigaadi juht vestleb klassi komsomoli-algorganisatsiooni büroo sekretäri ja õppetöö organisatoriga. Valmistatakse ette klassi lahtine komsomolikoosolek, kus kuulatakse ära klassi büroo sekretäri aruanne ja brigaadi juhi kaasaruanne, õpilaste sõnavõttud, klassijuhataja ja õpetajate arvamused, koolikomitee õppesektori juhataja seisukoht. Võetakse vastu konkreetne otsus, mis kohustab Mikku lõpetama popitegemine ja õppima kahe nädala jooksul järele keemia, Marjule aga määratakse appi abiturient Sirje, kes kahe nädala jooksul aitab Marjul teistele järele jõuda. (Marju tuli 9. klassi nõrgalt ettevalmistatuna, kuna oli olnud 8. kl. tihti haige ja puudus nüüdki I veerandil haiguse tõttu kokku 13 koolipäeva). Tulemus — 9-c kl. lõpetab II õppeveerandi tunduvalt paremate tulemustega, esimeste hulgas; grupp aktiviste õppis töö organiseerimist; kooli komsomolikomitee autoriteet õpilaskonna silmis tõusis.

Kas ja kuidas korraldada sotsialistlikku võistlust koolis, selle küsimuse ümber on vaieldud paljude aastate kestel. Allakirjutanu mäletab aegu, milal koolisisest sotsialistlikku võistlust soovitati, siis taas keelati organiseerida. Käesoleval ajal teatavasti võtavad kõik üldhariduskoolid osa komsomoliorganisatsioonide vahelisest sotsialistlikust võistlusest parima kooli- ja klassiorganisatsiooni väljaselgitamiseks ülevaatusel «Tööeesrindlaste vääriliselt».

Meie oleme oma koolis sotsialistlikku võistlust kui õpilasomavalitsuse organiseerimise efektiivset vormi kasutanud vähemalt kakskümmend aastat, nii et võime ka sellest kõnelda kui kindlalt väljakujunenud

traditsioonist. Meie ei ole kunagi mõistnud, miks ei või klasse keskmise hinde, jõudluse ja kvaliteedi protsendi järgi paremusjärjestusse seada, kui ometi koolide kaupa seda tehakse? Niisiis käib meil õppeaasta algusest klassidevaheline võistlus, mida juhib koolikomitee ja mille arvestust peab sotsialistliku võistluse arvestusgrupp. See on töö organiseerimise kooliks mitmekümenele aktivistile.

Möödunud õppeaasta algul soovitasime matemaatika-füüsika eriklassidel kui kooli kõige tugevamatel kollektiividel kaaluda oma võimalusi, ja kui leitakse, et asjal on mõtet — kutsuda sotsialistlikku võistlusesse mõne teise keskkooli realkallakuga klassid. Varsti sõlmiski meie 9-a sotsialistliku võistluse lepingu V. Kingissepa nim. Kingissepa keskkooli 9-c klassiga, 10-a Nõo keskkooli 10-a ja 11-a Fr. Kreutzvaldi nim. Võru 1. keskkooli 11-b klassiga. Lepingutele allakirjutamiseks saabusid Pärnusse nende kasside delegatsioonid, vahekokkuvõtete tegemiseks käisid meie õpilased oma võistluspartnerite juures. Nüüd on õppeaasta lõppenud ja lõppkokkuvõtettedki tehtud. Kaks karikat jäid meile, kolmas rändauhind läks Võrusse.

Sotsialistliku võistluse traditsiooni kujunemine meie koolis on täies kooskõlas elu arenguga ja meie arvates üks õpilaste kasvatamise tulemuslikke võtteid. Karl Marx on ütelnud: «Praktilise liikumise iga samm on tähtsam kui tosin programme». Me teame, et maailmavaade kujuneb ja karastub praktilises tegevuses. Kool saab õpilasi tänapäeva tasemel eluks ette valmistada ainult sel tingimusel, kui ta loob oma institutsioonis suurele ühiskonnale võimalikult sarnased tingimused, kui ta toob kooli seinete vahele suure ühiskonna maketi. Seepärast mängimegi koolis läbi nii palju täiskasvanute tegevust, matkivaid mängu, kui iganes jõuame. Sotsialistlik võistlus kujundab kommunistlikku töössuhtumist, tema arendamine on riikliku tähtsusega ülesanne. Me peame panema õpilased sotsialistlikku võistlust organiseerima ja sellest osa võtma.

Mitte kuskil ei kerki tõelised juhid paremini esile kui komplitseeritud situatsioonides. Potentsiaalsete organisaatorite väljaselgitamiseks on otstarbekas kas või kunstlikult luua keerukaid olukordi, et jälgida,

kuidas keegi nendes käitub. Pärnu 2. keskkoolis on üks õpilasomavalitsuse juhtiva kaadri väljaselgitamise võtteid komsomoli-laager, nn. Kastna õunavabariigis (maamaja asub keset õunapuuaeda). Selle laagri kavandavad ja korraldavad õpilased täiesti iseseisvalt, üksnes oma jõule ja nõule toetudes. Muidugi, kohal on ka klassijuhatajad ja kooli juhtkonna esindajad, kuid nemad sekkuvad küsimuste lahendamisse ainult n.-õ. ävarioliukordades. Noorte tulevase kodanikuväärtuse seisukohalt on tähtis, et nad võimalikult varakult õpiksid iseseisvalt tegutsema võrdsetena võrdsete hulgas, ja on otstarbekas, et täiskasvanud ei segaks vahele, nii kaua kui see on asja huvides vähegi võimalik.

#### 4. Kodanikutunde kasvatamine

Pärnu 2. keskkoolis on saanud traditsiooniks, et riiklike ja kooli tähtpäevade tähistamise ettevalmistamine on teatud paralleelklasside kollektiivseks ülesandeks. 1. septembril võtavad abiturientid pidulikult vastu 1. klassidesse saabuvad õpilased. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva tähistamise valmistavad ette samuti lõppklasside õpilased, sedapuhku koos 5. klassidega. NSV Liidu konstitutsiooni päeva tähistame 8. kl. juhtimisel. Kooli aupäeva ettevalmistamine ja läbiviimine on 10. kl. hooleks. Nääripeod on 3., 6. ja 9. klasside korraldada, Nõukogude armee aastapäeva organiseerimiseks jaotavad ülesanded 7. klassid. Rahvusvahelise naistepäeva tähistamise ettevalmistamine on 9.—11. kl. noormeeste kohustuseks. 1. mai puhul korraldatavad pidulikud koosolekud lähevad 2. ja 8. kl. õpilaste poolt koostatud kava järgi. Viimane kell ja lõpuaktused on 7. ja 10. kl. õpilaste mureks.

Oktoobrikuu esimesel laupäeval, õpetajate päeva künnisel on koolis täieõiguslikeks peremeesteks abiturientid, kes asetäitja-õpetajatena, õppealajuhatajatena ja direktorina annavad kõik tunnid ja hoolitsevad korra eest koolis. Traditsiooniliselt on sel päeval koolikord eeskujulik ja õpilaste eneste kinnitust mööda tehakse tundides ehk hoolikamaltki tööd kui mõnel tavalisel koolipäeval.

Esmakordselt märkisime Lydia Koidula sünniaastapäeva kooli aupäevana 24. detsembril 1956. a. Aastate jooksul on kooli

aupäev kujunenud kui mitte kogu õppeaasta, siis vähemalt I poolaasta kauniks, sügavalt elamuslikuks tippürituseks. Miks on kooli aupäev kooli traditsioonide seas erilisel kohal?

Me mõtestame kooli aupäeva idee lahti nii, et kui Lydia Koidula oli oma aja eesrindlik inimene, kes üle kõige armastas oma rahvast ja maad ning oma võimete ning ajastu võimaluste kohaselt võitles oma rahva parema tuleviku ja õnne nimel, siis tahame meie, tema nime kandva kooli õpetajad ja õpilased, töötada nii, et tõusta oma aja nõuete kõrgusele, saada oma ajastu eesrindlikeks inimesteks, kes kõikjal ja kõiges võitlevad meie partei poliitika elluviimise eest. Kooli aupäeval peab kõik, mis koolis on hea ja väärtuslik, esile tulema. Aupäevaks valmistumine on kogu koolikollektiivi pingutus selleks, et õigustada ja kindlustada kooli head mainet. See on, kui kasutada rahvamajanduses pruugitavat terminoloogiat, võitlus oma firmamärgi eest kvaliteedimärgini jõudmiseks.

Tänapäeval on kiirus muutunud progressi sümboliks, lakkamatu rutt on saamas igapäevase elu rütmiks. Muutused toimuvad seninähtamatu kiirusega kõikjal meie ümber, meis enestes ja meie suhetes kaasinimestega. Neis tingimustes pole põhjust imestada, kui inimene kaotab iseenese «mina», ennem tuleb imestada, kui tal õnnestub see säilitada. Inimese «mina» asendub subjektita teadvusega, mis väljendub mitte isikupärasel vaatamises, vaid vaatamises üldse, mitte isikupärasel kuulamises, vaid kuulamises üldse. Tingimustes, kus üha enam lapsi ja noori libiseb kodu, perekonna kasvatavast mõjusfäärist välja, on võitlus, kui veel kord kasutada seda terminit, firmamärgi au eest tähtsam, kui see ehk esimesel mainimisel tundubki. Sest niisama nagu armastus kodumaa vastu võib alata armastusest kolme kase vastu koduõuel, niisama võib inimeses kasvatada lugupidamist meie ürituse vastu lugupidamise kasvatamisega oma kollektiivi ja selle kaudu ka iseenese vastu. Jutt pole loomulikult egoistlikust eneseimetlusest, vaid sellest enesetundest, mis paneb meid sirgelt sammuma, õigete asjade eest võitlema ja vaenlastele vastulööki andma. Niisugust autunnet on ju ometi vaja meile kõigile.

Kooli aupäev ongi see päev, millal kõik, õpetajad ja õpilased, eredalt ja emotsionaalselt tunnetavad kuulumist kollektiivi, oma kollektiivi, nimelt sellesse kollektiivi, rõõmustavad tehtu üle ja seavad uusi tähi-seid.

Kooli aupäevale eelnevad kirjandusvõistlus, Lydia Koidula luule konkurss, taidlus-ülevaatus, ekskursioonid Koidula memoriaalmuuseumi, algklasside ja 11. kl. ühised klassijuhatajatunnid, pargade panek Lydia Koidula sünnikohta Väandra ja kalmule Tallinna Metsakalmistul. On raadiosaated Lydia Koidulast, kooli minevikust ja tänapäevast; ilmuvad vastavasisulised stendid ja seinalehed, kogu näitlik agitatsioon on suunatud lähenevale tähtpäevale. Aupäev ise aga algab piduliku koosolekuga Lydia Koidula nimelises Pärnu Draamateatris. Päevakohase ettekande järel autasustatakse võistluste laureaate, loetakse ette autahvile ja aauraamatusse kantud õpilaste nimed, kooli parimad taitlejad annavad kontserdi. Keskpäeval on kooli saalis teadmiste võistlus August Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooliga. Edasi, korvpallivõistlused külaliskoolide võistkondadega, ekskursioonid linnaga tutvumiseks.

Õhtul on tõrvikrongkäik läbi linna Lydia Koidula ausamba juurde. Kõige ees kooli puhkpilliorkester, kõigil käes omavalmistatud tõrvikud, astub Lydia Koidula nimeline Pärnu 2. keskkool koos külalistega, Lydia Koidula nime kandva teatri esindajate ja Koidula-nimelise koori liikmetega rahvast palistatud tänavaid pidi Koidula platsile, kus komsomolikomitee ideoloogiasektori juhataja tänapäeva koolinoorte nimel ütleb tervitus- ja töotussõnu meie Nõukogude kodumaale, meie Kommunistlikule Parteile ja valitsusele. Deklameeritakse mõnda Koidula luuletust, laudakse tema sõnadele loodud laule. Ja siis tagasi koolimajja, kus vahepeal on kõik valmis pandud suureks rõõmsaks noortepeoks. Homme aga taas — edasi!

Kogu meie suurel kodumaal käib usin töö ja visa võitlus NLKP XXIV kongressi otstuste täitmise eest. Hästi organiseeritud kollektiivis, kelle tegevus on rajatud sügavatele nõukogulikele traditsioonidele, on meie kõrged eesmärgid kiiremini ja tulemusrikkamalt saavutatavad.

# EESTI KEELE LISANDI PIIRIMAILT

## AAVO VALMIS

Mõningail juhtudel läheneb lisand tähendusfunktsiooni poolest täiendile ja määrusele. Vahel kerkib küsimus, kas lauses on tegu lisandi või kiilsõnaga. Harvemini põhjustab küsitavusi lisandi ja ütte vahelise piiri määramine. Mõnikord võib tekkida kahtlus, kas lauses on tegemist apositsiooniühendiga või korduvate paralleelsete lauseliikmetega. Alljärgnevas ongi võetud vaadelda suuremal või vähemal määral probleeme tekitavaid juhtumeid.

### A. LISANDI JA TÄIENDI PIIRIST

Täiendile on lähedal põhisõna mõistet täpsustav substantiivi tähenduses tarvitatud pronoomen, mille juurde kuulub mingi kõrvallause, näit. «Andres, sinu isa, juuris küll selle kuuse üles ja istutas **pihlaka** tema asemele, sellesama, mis kasvab praegu sauna taga, jämedad magusad marjad otsas» (Tammisaare). Kõrvallause tõttu võib näitav asesõna *sellesama* asuda ainult põhisõna järel. Kui paigutada pronoomen *sellesama* põhisõna ette, kuuluks kõrvallause teise sõna — põhisõna juurde. Analoo-giline on asesõna esinemus veel näiteks järgmistes lausetes: «Ka eelmise **katla**, selle, mis seisis õues, oli Dotsent vabrikust toonud» (Valton). «**Jaan** — see, kes oli kogu aeg aina käsi hõõrunud, kõhatas nüüd öeldes..» (Krusten).

Apositsioonisuhet ei ole nimisõna ja põhiarvu ühendis, milles viimane märgib mingi kvantitatiivse tunnuse astet, määrara. Seesugune numeraal on lauses täiend,

sest ta vastab küsimusele *missugune?* ning vastava lause transformeerimisel saame substantiivatribuudi asemele ad-jektiivatribuudi, näit. «Auto sõitis kiirusega **40** kilomeetrit tunnis».<sup>1</sup> .. 280 mA skaalalambi vool pingel 2 V on 125 mA» (TT)\*. «Ilmutada tuleb temperatuuril 27° C.» «Palun andke mulle sussid number **36**.» Kõigi nelja lause transformeerimisel saame substantiivatribuutidest ad-jektiivatribuudid: «Auto sõitis **40-kilomeetrilise** tunnikiirusega.» «280 mA skaalalambi vool **2-voldise** pinge korral on 125 mA.» «Ilmutada tuleb 27°-sel temperatuuril.» «Palun andke mulle number **36-sed** sussid.» Lisandiga lauset ei saa lisandi teisendava funktsiooni tõttu transformeerida lauseks, kus lisand on asendatud ad-jektiivatribuudiga.

Apositsioonisuhet tuleb näha seesugustes nimisõnaühendites, kus laiendsõna seestütlevas käändes täpsustab põhisõnaga märgitud isikut rahvuse, elukoha, päritolu, soo, seisundi, elukutse, tegevusala või nime järgi, näit. «...mägi-kütist **ülemleitnant** oli vastutulelik, tore noormees» (NH). «**Soomlannast radist** täitis oma ülesandeid hästi. Ja **nist vend** oli ammu kodutalust lahkunud.» Seesugusel laiendsõnal on ad-jektiivsuse varjund selles mõttes, et talle võib esitada küsimuse *missugune?*, kuid hoolimata sellest võib niisugustel puhkudel tuvastada lisandi olemasolu. Näiteks lauses «Tema kirurgist **abikaasa** tuli äsja töölt» vastab sõna *kirurgist* küsimusele *missugune?*, kuid ta täidab lauses lisandi teisendavat funktsiooni, s. t. lähtub põhisõnaga märgitu tunnusest (antud juhul elukutsest) ning väljendab teise mõistega sedasama isikut keda põhisõnagi. Seega on vaat-

<sup>1</sup> Viideteta näitelauseid on autori koostatud või modifitseeritud.

\* Tekstis kasutatud lühendid: E — «Edasi», Te — «Televiisioon», RH — «Rahva Hääl», NH — «Noorte Hääl», TT — «Tehnika ja Tootmine», Ö — «Õh-tuleht», Pi — «Pioneer», KV — «Küsi-mused ja Vastused», K — «Kodumaa», NÕH — «Nõukogude Hiiumaa».

Sõrendatult — lisand.

Rasvaselt — lisandi põhisõna või mõni muu esiletõstetud keelend.

lusalune lause transformeeritav seesuguseks lauseks, kus sõna *kirurgist* asemel on predikatiiv ja põhisõna *abikaasa* on subjekt: «Tema **abikaasa** on **kirurg** ja tuli äsja töölt.» Niisiis tuleb antud juhul laiendsõna pidada lisandiks. Selline lisand asub oma põhisõna ees ja jääb kõikide põhisõna käänete puhul elatiivi.

Elatiivset lisandit ei saa ära segada täiendiga, mis märgib materjali, ainet. Lisandiga fraasi transformis on endine lisandsõna nominatiivne predikatiiv või subjekt, nagu advokaadist **isa** ≈ **isa** on **advokaat**; Kaarlist **vend** ≈ **Kaarel** on **vend**. Täiendiga lause transformis jääb laiendsõna seestülevasse käändesse: **puust** lusikas ≈ **lusikas** on **puust**; **alabastrist** sõrmed ≈ **sõrmed** on **alabastrist**.

Adjektiivatribuut võib järelasendis seostuda põhisõnaga sidesõna *kui* abil. Seesugune täiend pole samastatav *kui*-lisandiga. Näiteks lause «Linnud eelistavad rohkem sõsarjärve kui **avaramat** ja **ohutum**at» saame sidesõna *kui* ärajätmisel järeltäiendid, mis lülituvad põhisõna juurde ilma sidesõnata: «Linnud eelistavad rohkem sõsarjärve, **avaramat** ja **ohutum**at.» Analoogiline esitatuga on lause «Ja kui ta seni selliseid mõtteid kui **hädaohtlikke** ja **tarbetuid** oli hüljanud, siis nüüdsest peale ta hakkas neid üha kiuslikumalt üles tõstma.» (Krusten), kus sidesõna *kui* eemaldamisel saame tavalised järeltäiendid: «Ja kui ta seni selliseid mõtteid, **hädaohtlikke** ja **tarbetuid**, oli hüljanud, siis nüüdsest peale ta hakkas neid üha kiuslikumalt üles tõstma.»

Lisandiks võib olla ka *da*-tegevusnimi nimisõna funktsioonis. Seesuguse lisandi eristamisel täiendist abistab vastava lause muutmine selliseks lauseks, kus *da*-infinitiiv on asendatud substantiiviga. Juhul kui *da*-infinitiivi on võimalik asendada substantiivse lisandiga, on ta apositsioon: «Kuid sõja **peaesmärk** — suruda põlvili Nõukogude riik — oli saavutamata..» (NH) ≈ «Kuid sõja **peaesmärk** — Nõukogude riigi põlvilisarumine — oli saavutamata.» «Kõige tähtsam on **üks** — **armastada**

oma tööd» ≈ «Kõige tähtsam on **üks** — oma töö **armastamine**.»

On aga asjaomast lauset võimalik transformeerida lauseks, kus *da*-infinitiivi asemel on substantiivatribuut, on ta täiend: «Mul on soov **minna** kinno ≈ Mul on kinno **mineku** soov.»

Järgnevalt vaadeldgem juhtumeid, kus tekib kahtlus, kas sidesõna *nagu* (*kui*) abil põhisõnaga seostatud laiendsõna on lisand, võrdlustäiend või on hoopis tegemist sidesõnaga *nagu* algava kiilelemendiga. Vahetegemisel lähtume lause sisulisest analüüsist. Kui lauses võrdlus puudub ning põhisõna ja teda laiendav kõnesolev kriitiline sõna nimetavad ühte ja sedasama olendit, eset või nähtust, on laiendsõna lisand. Niisugustel puhkudel saab lauset ümber kujundada nii, et põhisõna ja laiendsõna on predikatiivses seoses. Näiteks lauses «Meie tsehhis on niisugune **noormees** nagu **Lehtmets**, keda sageli seatakse teistele eeskujuks» on võrdlus vaid näiline, sisuliselt võrdlust siin pole, sest kõnesolevat isikut pole kellegagi võrreldud. Selle tõttu lauseelemendi *nagu* **Lehtmets** kvalifitseerimine võrdlustäiendiks pole õigustatud. Sõnad **noormees** ja **Lehtmets** nimetavad antud lauses ühte ja sedasama isikut. Seetõttu saame analüüsitava lause ümbertegemisel lause, milles sõnade **noormees** ja **Lehtmets** suhe on predikatiivne, kusjuures lause mõte jääb samaks: «**Lehtmets** on meie tsehhis niisugune **noormees**, keda sageli seatakse teistele eeskujuks.» Apositsiooniühendis, mille osad on seostatud sidesõnade *kui*, *nagu* abil, on järeikomponent laiendsõna, kusjuures sidesõna ei kuulu lisandi koosseisu. Sidesõnadel *kui*, *nagu* on seesugustel puhkudel vaid siduv funktsioon, nende eemaldamisel lisandina esineva sõna teisendav funktsioon säilib. Eemaldanud lausest «Meie tsehhis on niisugune **noormees** nagu **Lehtmets**, keda sageli seatakse teistele eeskujuks» sidesõna *nagu*, saame *nagu*-lisandist järelisandi, mis seostub põhisõnaga sidesõnata: «Meie tsehhis on niisugune **noormees**, **Lehtmets**, keda sageli seatakse teistele eeskujuks.» Eeltooduga on analoogilised veel näiteks järgmised laused:

«Psühholoogid tarvitavad niisugust sõna nagu dressaat — sisendus» (Te). «Õnneks oli selle õpetamise ja uurimise korralduse rajajaks Tartus nii väljapaistev tegelane kui Tallgren» (E). «Poistel oli piinlik, et neid hirmutas säärane tühine asi nagu kadakapõõsas tee ääres.» «Volgogradi ligidal on niisugune linn nagu Kamõšin..» (E).

Kui aga seda laadi ühendis esineb võrdlus, tuleb laiendsõnas näha võrdlustäiendit. Seesugustel puhkudel on kõnesoleva lause transformis võrdlustäiendi asemel adjektiivatribuut. Võrdlustäiendi korral on sidesõnad *kui*, *nagu* lauseliikme koostisosad, sest nad toovad esile võrdluse, viivad võrdluse juurde. Järelikult nende sidesõnade eemaldamisel lausest muutub võrdlustäiendina esineva sõna lauseliikmeline kuuluvus, kusjuures sidesõna ärajätmisega kaasneb ebakorrekse lause tekkimine. Näiteks lauses «Kas sa tead, mida mõtlevad praegu inimesed nagu mina?» on *nagu mina* võrdlustäiend, mis laiendab substantiivi *inimesed*. Antud juhul pole võimalik lausest sidesõna *nagu* välja jätta ning esitatud lause transformeerimisel saame transformi, milles endine võrdlustäiend on adjektiivatribuut: «Kas sa tead, mida mõtlevad praegu minutaulised inimesed?» Võrdlustäienditega on tegu veel näiteks seesugustes lausetes nagu «Meremehed nagu Taavi naersid omalt poolt, et koeri ja laevu on mitmesuguseid» (Mälk). «Jah, vist ainult tahtejõulised inimesed nagu Velkovič suudavad sooritada nii raskeid eksperimente» (E).

Alati pole selgeid piire võrdlustäiendi ja lisandi vahel ning nende eristamisega võib tekkida raskusi. Näiteks lause puhul «Insenerile nagu Tammele ei valmistata ükski ülesanne raskusi» on mõeldav kahesugune tõlgitsemine: «Insener Tammele ei valmistata ükski ülesanne raskusi»; Tamme-taolisele insenerile ei valmistata ükski ülesanne raskusi.» Esimesel juhul nimetab *Tammele* sedasama isikut keda sõna *insenerile*, ning seetõttu on ta põhisõnaga väljendatud mõistet täpsustav ühilduv järellisand. Teisel juhul on *nagu Tammele* võrdlustäiend, mis märgib isikut, kellega on

võrreldud kõnesolevat inseneri. Seesugustel piiripealsetel juhtudel, kus kriitilisi sõnu võib pidada niihästi lisandeiks kui ka võrdlustäiendeiks, tuleb valida niisugune tõlgitus, mis lause mõtte seisukohalt on loomulikum ja loogilisem. Sageli võib konteksti põhjal määrata, milline seletus on sobivam ning seega lause sisu õigemini välja toob.

## B. LISANDI JA MÄÄRUSE PIIRIST

Harvadel juhtudel võib lisandile läheneda määramäärus. Seesuguseks määruks on substantiiv *number* või selle lühend *nr.* ne-liitelise omadussõna laiendina. Näiteks lauses «Palun lubage mulle number 43-ne särk» laiendab nimisõna *number* adjektiiv *43-ne* ning on seetõttu määrus. Et selline määruseks olev nimisõna läheneb lisandi piirimaile, selgub siis, kui võrdleme esitatud näidet lausega, milles *number* laiendab substantiivatribuuti *43* ning on selle tõttu lisand: «Palun andke mulle number 43 särk.»

Lisand, mis laiendab ajamäärust, pole samastatav täpsustava ajamäärusega. Näiteks lauses «Sellel mustal lool, mis meil esmakordselt valgust näeb teisipäeval, 24. novembril, on vastava värvusega tegemist nii otseses kui ka ülekantud mõttes» (Õ) laiendab substantiiv *novembril* koos oma laiendiga *24.* nimisõna *teisipäeval*, täpsustades seda, ning on seetõttu lisand.<sup>2</sup> Sõna *teisipäeval* on verbi laiendina ajamäärus. Nii sugustel juhtudel on lisandirühmana ja põhisõnana esinevate sõnadega väljendatud mõistete mahud konteksti abil võrdsustatud (teisipäev = 24. november), kuid lisandiga ja tema põhisõnaga märgitud mõistete sisud pole adekvaatsed: põhisõna märgib nädalapäeva, lisand kuu nimetust. Kui täpsustav sõna koos oma laienditega ei ammenda mahult ajamääruseks oleva sõnaga märgitud mõistet, on täpsustava sõna näol tegu ajamäärusega. Näiteks lauses «See on tal sügisel — 10. augustil» (Pi) on *augustil* täpsustav ajamäärus, sest sõnaühendi *10. augustil* mõiste kattub vaid ühe osa-

<sup>2</sup> Vrd. Walter Jung, Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, 1966, lk. 84.

ga sõnaga *sügisel* väljendatud mõistest. Lauses «Sündisin kevadel, maikuu päikesepaistelisel **pühapäeval**» on *pühapäeval* adverbiaal, sest ajaperiood «(maikuu) päikesepaisteline pühapäev» moodustab ainult ühe osa ajavahemikust, mil kestab kevad. Eeltooduga analoogilised ajamäärused on veel näiteks järgmistes lautes: «22. septembri koidikul, pärast tugevat **suurtükkituld**, alustasid sakslased pealetungi Peterhofile» (NH). «Augusti-kuus, vahetult **enne sisseastunniseksameid**, korraldatakse viiepäevane õppesessioon» (NH). «Esmaspäeval, **etenduse järel**, kaivatseme Tartus korraldada arutelu» (E).

Analoogiliselt eelöelduga ei saa võrdustada kohamäärust laiendavat lisandit täpsustava kohamäärusega. Kõnesolev lisand ja tema põhisoona märgivad ühte ja sedasama kohta, näit. «Juba järgmisel päeval olime ülikoolilinnas **Tartus**.» Täpsustatav ja täpsustav kohamäärus väljendavad aga kohti, millest mahult suurem hõlmab väiksemat, nagu «**Teel** kooli, võidu **väljakul** kohtasin sõpra.» «Isa haud jäi **kodupaika**, **Peipsi äärde**» (E). **Läänes, seljandiku all**, oli mustav soo...» (Metsanurk). «Veetsin puhkuse **Hiiumaal Pühalepa külanõukogus** Palade külas Sepa talus.»

### C. LISANDI PIIRIST ÜTTE JA KIIL-SÕNADEGA

Alati pole selge, kas teise isiku asesõna *sina* ja *teie* kohta käiv nimetavas käändes olev sõna on lisand või on tegu üttega, näit. «Eks sa, **vana**, mäleta juba piibliloost, kuidas rooma sõdurid risti all Kristuse riideid jagasid» (Krusten). «Teie, **töölised**, olete inimesed, aga kus on teie tähendus» (Vilde).

Siirdkõne<sup>3</sup> puhul puudub pöördumine kellegi või millegi poole. Järelkult *sina* ja *teie* on sel juhul umbisikulised, nad ei tähista ühte konkreetset isikut (*resp.* isikuid). Seetõttu ei saa siin tekkida kaksipidi mõtlemist. Teise isiku asesõna kohta käiv sõna on siirdkõnes alati

lisand. Näiteks «Ema Silvia vaatab peeglist oma kaela. Sa püha vägi, nagu saapasäär voltides. Mida sa, vaene hing, niisuguse kaelaga peale hakkad! Maseerida.» (Angervaks.)

Obliikväänete puhul on lisandi ja ütte vahetegemine lihtne: pronoomeniga ühilduv sõna on lisand, näit. «Mis muret **sinul**, noorel inimesel, peaks olema...» (Krusten). Kui kõnesolev lauseelement on asesõna obliikväände puhul nominatiivis, on ta ütte, näit. «Noh, sind, **lehemees**, on vist küll nädalapäevad söödetud vesiste sõnadega, tellid ökva soolakala...» (Sirge).

Mõnel juhul võib tekkida kahtlus, kas lauses on lisand või on tegu kiilelemendiga.

Formaalselt võiks lisandiks pidada mingisuguse termini vastet, võõrkeelse sõna või väljendi eestikeelset tõlget, võõrsõna eestipärast vastet ja sünonüüme. Kõik nad väljendavad mingi sõna mõistet teise sõnaga. Kuid seesuguste sõnadega märgitud mõisted on nii kontekstis kui ka väljaspool konteksti sisult ja mahult adekvaatsed ning seetõttu ei iseloomusta üks sõna teise sõnaga väljendatud mõistet mitte mingisugusest aspektist, ei tõsta esile mingit tunnust ega täida lauses lisandi teisendavat funktsiooni, s. t. ei teisenda teise sõnaga märgitud mõistet, vaid ainult selle mõiste väljendust. Nende ülesandeks on teha mingi mõiste tuttavaks sellele keeletarvitajale, kes muidu lause mõttest aru ei saaks. Sisulist külge arvestades ei saa selliseid sõnu pidada lisandideks. Niisugused lisaseletusi andvad sõnad kuuluvad tavaliselt kiilsõnade valdkonda, näit. «Delfiin orienteerub sonaari (**kajalokaatori**) abil» (KV). «Pärast oli Anvar Sadat aktiivne organisatsioonis «Dobbat al-Ahrar» («**Vabad Ohvitserid**»), kes Naseri juhtimisel viis läbi revolutsiooni» (E). Kui seesugused tähenduselt identsed sõnad on omavahel seotud sidesõna *ehk* abil, on nad lauses samaks lauseliikmeks. Näiteks lauses «Nii kujuneb välja **eliidi ehk valitute kunst**» (KV) on sõnad *eliidi* ja *valitute* mõlemad täiendid.

Eespool toodud põhjusel pole lisandiks ka lühend, mis märgib sama mõistet

<sup>3</sup> Siirdkõne kohta lähemalt vt. G. Grünberg, Siirdkõnest üldse ja K. Mansfieldi loomingu eriti. — Tartu Riikliku Ülikooli toimetised, vihik 149. Tartu, 1964, lk. 4 jj.

mida sõna või sõnade rühm, millest ta on tuletatud, näit. «Mis tehtud, teoksil, ootab tegemist, seda pärisime Eesti Öpilasmaleva (EÖM) komandöri Tiit Järvelt (Ö). «Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi seadlusega 29. aprillist 1970 tehti «Eesti NSV kriminaalkodeksis» (KrK) ja «Eesti NSV kriminaalprotsessi kodeksis» (KrPK) mitmeid muudatusi ja täiendusi» (E).

Analoogiliselt eelöelduga pole apositsioonisuhet leksikaalselt kattuvate sõnade vahel, olgugi et neil on laiendeid. Seesugused sõnad on laiendatud korduvad paralleelsed lauseliikmed, näit. «Õppimine on eelkõige töö, küllalt raske ja tahtekindlust nõudev töö. Saame tuttavaks — minu nimi on Grönlund, ajaloo-professor Grönlund» (Sergo). «Oma ametis, direktori asetäitja ametis, kus ma olen üsna värske mees, on direktori juures käimist omajagu» (E).

Sellistel juhtudel, kus lauses esineb korduvalt üks ja seesama sõna erinevate täienditega, on ka vormalis külje põhjal võimalik tõestada, et kõnesolevad sõnad kujutavad endast omavahel rinnastusseoses olevaid korduvaid lauseliikmeid. Näiteks lauses «Oma klassi — rõhujate klassi — esindajaina ei suutnud ega tahtnud nad läbi lõigata nabanööri, mis neid mineviku ja kodanluse pankrotistunud ideoloogiaga sidus» (RH) sõltub nii ühel kui ka teisel juhul sõna klassi vorm ühisest põhisonast esindajaina. Järelikult mõlemal juhul toimib sõna klassi ja esindajaina vahel rektsioonisuhe. Seetõttu tuleb nimetatud korduvad sõnad kvalifitseerida täiendeiks.

Lisand võib põhisonaga seostuda ka siduvate sõnade *see on ≈ s. o. ja see tähendab ≈ s. t. abil*. Seesugustel puhkudel pole tegu kiillausega, sest väljendid *see on* ja *see tähendab* ei kujuta endast subjekti ja predikaadi ühendit, nad täidavad lauses üksnes siduvat funktsiooni.<sup>4</sup> Näit. «On kindlaks tehtud, et ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumine aitab närvisüsteemil paremini välja puhata kui passiivne puhkus, s. o. lamamine ja jõude-

olek.» «Eriti hindan tulevaste muusikaõpetajate tööd orkestriga, s. t. orkestrijuhude ettevalmistamist» (K).

Kiilsõnad või -laused, mis algavad sõnadega näiteks, nagu, eriti, enamikus, enamasti, sealhulgas, eeskätt, esmajoones, muuhulgas, iseäranis, kõigepealt, lähevad lisandile oma täpsustava funktsiooni tõttu. Nad konkretiseerivad mingi põhilause liikmega väljendatud mõistet. Lisandist erinevad nimetatud kiilsõnad selle poolest, et nad tõstavad selle üksnes tähtsama, iseloomulikuma osa mingist hulgast ega kata mähult põhilause selle lauseliikmega väljendatud mõistet, mida nad täpsustavad. Näiteks lauses «Ta kiindus kujutavasse kunstisse, eriti skulptuurisse» täpsustab kiillelement eriti skulptuurisse põhilause määrust kunstisse, kuid ta tõstab esile vaid ühe haru kunstiliigist, millesse kõnesolev isik kiindus.

Kui nimisõnaga märgitud mõistet täpsustab mingi substantiiv, mille ees paiknevad sõnad võib-olla, arvatavasti, vist, tõenäoliselt vms., siis kõnesolevad täpsustavad sõnad kujutavad endast kiillelementi. Sellisel juhul täpsustav substantiiv ei teisenda täpsustatava sõnaga väljendatud mõistet. Näiteks lauses «Vabal ajal tegelevad nad spordiga, arvatavasti kergejõustikuga» märgivad sõnad arvatavasti kergejõustikuga mitte kindlat, vaid ainult võimalikku, oletatavat spordiala, millega kõne all olevad isikud tegelevad. Seetõttu substantiiv kergejõustikuga ei teisenda sõnaga spordiga väljendatud mõistet ega saa olla lauses lisandiks.

#### D. LISAND VÕI LIITLAUSE OSA-LAUSE?

Vahel võib tekkida oht võrdsustada lisandit liitlause osalausega. Seda kõigepealt siis, kui on tegu nominatiivse ühepeallikmelise osalausega. Need on juhtumid nagu «Ta näitas neid mulle: prillidega poiss ja tütarlaps» (NÖH). Esitatud lauses pole pronoomeni neid ja nimisõnade poiss, tütarlaps vahel apositsioonisuhet. Ase-sõna järel paiknev lisand ühildub põhisonaga käändes ja arvus. Antud juhul on aga pronoomen partitiivis, substantiivid poiss ja tütarlaps nominatiivis.

<sup>4</sup> Vt. P. Palmeos, Eesti keele grammatika II. Sidesõna ja hüüdsõna. Tartu Riiklik Ülikool, Tartu, 1967, lk. 17.



Järelikult *prillidega poiss ja tütarlaps* on sidumata liitlause ühepealiikmeline osalause, mis selgitab ja täpsustab eelneva osalausega väljendatud mõtet. Analoogiliselt eeltooduga puudub apositsioonisuhe näiteks lauses «Kell pool üksteist ärkasin ma juba täiesti värskena ja otustasin oma esimest hommikut uues korteris tähistada kerge võimlemisega — toiming, mida ma tavaliselt eelistan järgmisele hommikule edasi lükata» (Vetema). Esitatud näites ei moodusta substantiivid *hommikvõimlemisega* ja *toiming* lisandiühendit: sõna *toiming* kujutab endast ühepealiikmelist osalause, millega algab uus mõte.

Lisandit ei saa samastada liitlause pealiikmeta osalausega, mis esineb öeldistäite funktsioonis. Näiteks sidumata liitlause «Kas tal ei ole häbi, noor inimene, luud-liikmed terved» (Krusten) on kolm osalause, milledest teine, *noor inimene*, on öeldistäite funktsioonis: ta on noor inimene. Erinevas vormis olevad sõnad *tal* ja *inimene* ei moodusta toodud näitelause apositsiooniühendit. Liitlause «Kes oleks seda uskunud, et ta väsinud on — noor inimene» (Krusten) pole *noor inimene* pronoomenit *ta* laiendav lisandirühm, vaid pealiikmeta öeldistäite funktsioonis olev osalause, mis põhjendab eelnevate osalausetega väljendatud mõtet. Vrd.: «Kes oleks seda uskunud, et ta väsinud on — ta on ju noor inimene.»

Mitte lisandiga, vaid öeldistäite funktsioonis esineva osalausega on tegemist ka seesugustel puhkudel nagu «Vaata, et tuleb veel lähemale, hull» (Krusten). Siin pole *hull* põhisonata lisand, vaid pealiikmeta osalause. Vrd.: «Vaata, et tuleb veel lähemale, ta on hull.» Analoogiliselt eelneva näitega kujutab sõna *tuvike* öeldistäite funktsioonis olevat osalause sidumata liitlause «Aitäh talle, haletses mind, tuvike» (NõH).

Lisandi ja täiendi vahelise piiri määramisel lähtume nende lauseliikmete funktsionaalsetest erinevustest, lisandi ja määruse vahetegemisel on aluseks põhisona sõnaliik. Lisandi eristamisel kiilsõnadest toetume nii sõnadevahelisele semantilisele kui ka vormisuhtele.

---

## EESMÄRGILE VIIVA SÜSTEEMI OTSINGUIL

---

HELDI TAMM

### KIRJANDUSE ÕPETAMISES ON PRI- MAARNE SIISKI TEOS ISE —

vähemalt selles näivad «Sirbi ja Vasara» poleemikas osalejad ühel meelel olevat.

Täpsustagem: teos ise temas peituvate ideeliste ja kunstiliste väärtustega. Nende avamine toimub ainult õpetajate poolt erinevalt. On tõepoolest taunimist väärt, kui teose analüüs tähendab eelkõige tegelaste karakteriseerimist ja nende tegevusele-käitumisele eetilise hinnangu andmist, kusjuures teose kunstilistele iseärasustele osutatakse viimases järjekorras ja nagu millelegi sisust eraldi seisvale. Toetudes küll võib-olla teose kunstilisele tekstile, ei võimalda niisugune käsitlus ometi kirjanduse tõelise mõistmiseni jõuda. Aga — teisendades jälle analüüsi «teose struktuuri (kompositsiooni) eripära — faabula ja süzee dialektika jälgimiseks, mida õpetaja suunab romaani teksti najal» (1), jõuame teise ühekülgsusse: teose ideelised väärtused (eetilised hinnangud kuuluvad nähtavasti ühe komponendina neisse ka) jäävad nüüd kas hoopis mär-

kamata või taanduvad viimases järjekorras olevaiks. Ning tekib kahtlus, kas kunstiline vormgi nii ammendatud saab. Seegi tähendab kirjanduse tõelises mõistmises poolele teele pidama jäämist. Kui järele mõelda, siis on esimese äärmuse puhul valdavalt arvestatud kirjanduse kasvatuslikku funktsiooni, teise juures aga esteetilise tunnetuse andmise ülesannet. On vaja neid funktsioone kirjanduse õpetamisel harmooniliselt ühendada. Näib, et ideaaliks peaks olema kirjandusteosest lähtuv analüüs, mis vaatab teost tema ideelise ja kunstilise külje ühtsuses. Idee tingib karakterite süsteemi, nende kujutamise sisu ja laadi, määrab kompositsiooni, dikteerib stiililiste ja keeleliste vahendite valiku. Iga suuruse avamine omaette ja nende vaheliste dialektiliste seoste nähtavaks tegemine ongi kirjandusliku analüüsi ülesanne. Selliselt mõistetud arutlus võimaldab teose kunstilisse olemusse tungida, «mõttetegevust struktureerida», «tundeelu korrastada». Analüüs ei pea tingimata tähendama lõplike ning kõigile kohustuslike tõdede juurde jõudmist, ühe põlvkonna (õpetaja) elu- ja kunstikogemuste ning neist johtuvate hinnangute võitu teise põlvkonna (õpilase) omade üle. Siin peab olema ruumi igähele oma arvamuste ja seisukohtade sõnastamiseks ja kaitsmiseks.

Küsimus nn. sekundaarsetest tekstidest kirjanduse õpetamisel on ülimalt oluline. Tundub, et nende osatähtsus selles töös kasvab kontsentrilt kontsentrisse. Kui arvestada, et loengki pole midagi muud, siis kirjanduse õpetamine kõrgemas koolis neil suurel määral baseerubki. Kujutades endast omapärast vaheastet keskkooli ja kõrgema kooli vahel, peab ettevalmistusosakond ühendama ka nende tööviise. Kasutamist on leidnud mitmesugused töövormid: arutelu, loeng, referaat, iseseisev töö väljaspool auditooriumi, seminar, kollokvium. Kahte viimast on rakendatud eelkõige iseseisvalt läbivõetu arutlemise ning kontrollimise vahendina. Peaks jääma õppejõu otsustada, kus üks või teine moodus mõjukam on. Üldiselt oleme loengut praktiseerinud siis, kui teema kohta käiv materjal on ulatuslik, faktidega üle küllastatud (näit. mitmed ülevaateemad). Kuluks palju aega ja vaeva, et kuulaja ise sellest kõige olulisema välja võtaks (kui üldse võtaks). Loengut on vaja

olnud ka siis, kui tegemist on komplitseeritud materjaliga. Mõned juhuslikult valitud näited:

■ «Hamlet» kui renessansi tippteoseid, tema ideelis-kunstilise sisu tõlgendamine.

■ Eesti rahvusliku liikumise olemus. Rahvusromantiline kirjandus selle liikumise ideede kandjana.

■ «Tõe ja õiguse» ideelis-filosoofilisi lähte-kohti.

■ Tolstoi ajalookontseptsioon ja selle realiseerimine romaanis «Sõda ja rahu». Jne.

Loeng on olnud ka siis mõõdapääsmatu, kui kõnealuse probleemi kohta pole leidunud kasutada olevais allikais materjali piisavalt. (Näit. Suur Isamaasõda nõukogude kirjanike loomingus. Kaasaegse nõukogude kirjanduse arengujoom. Jne.)

Kui meenutada, et tegelikult jääb kogu keskkooli kirjanduskursuse kordamiseks ettevalmistusosakonnas ca 150 tundi, on pike-matagi selge, et iseseisval tööil on siin küllaltki tähtis osa. Uldreegline on seda moodust kasutatud seal, kus aine on lihtsakoe-lisem, üldkursuses väiksema kaaluga ja, mis eriti oluline, kui õppijate käsutuses on hea jõukohane abimaterjal: õpikud, monograafiad, artiklid jms. Keskkooli kirjandusõpikute kvaliteet on teadagi ebaühtlane ja suures osas ka ebarahuldav. Parimad nende seas on eesti kirjanduse õpik X klassile ja väliskirjanduse õpik — nende järgi on olnud võimalik üsna tulemusrikkalt töötada. Iseseisev töö nõuab head juhendamist ja ikka üksikasjalisest küsimustikust (resp. plaanist) lähtumist, sest ainult nii täidab see oma ees-märgi.

Peamine on muidugi kirjandusõpetuse sisu probleem. Ettevalmistusosakonnas keskkooli kirjandusõpetuses juba ära käidud teede ületallamine ei rahulda. Kui seda siiski teha, mis peaks sel juhul olema see uus, mis siin varem õpitule lisatakse? 150 tundi pole nii palju, et võimaldaks kursust uute autorite kavasse võtmise kaudu märgatavalt laiendada või kirjanike loomingusse endisest enam sügavuti minna. Pealegi oleks esimene vastuolus sisseastumiseksamite programmiga, teine aga tähendaks kõrgema kooli töömaadele tungimist. Lahendus sündis õppetöö käigus ja tundub vähemalt praegu täiesti vastavat sellele, mida taotleb õpetamine 0-kursusel. Analooigilist käsitlusviisi on haka-

tud siit-sealt ka keskkooli kirjandusõpetusele soovitama. Pedagoogikakandidaat E. Köst on selle sõnastanud nii:

«... on tarvis muuta kirjanduse õpetamise lähtealuseid ja kujundada selleks süsteem, mis võimaldaks luua kultuuriloolist tervikpilti ja läheneda kirjandusele kui kunstile... See nõuab kirjandusõpetuse sisulist suunamist niisugustele radadele, kus praegune, liialt üldajaloole ja üksikutele biograafia-tele orienteeruv suund asenduks tervikpildiga kultuuriloost rõhuasetusega kirjanduse arengule tema keerulistes seostes ja suhetes...» (2). Ei sõanda olla siin sajabrotsendilisel kategooriline kooli suhtes, aga 0-kursuse jaoks on see süsteem ülimalt sobiv, kuigi rakendamine loob õppejõule hulgaliselt lisaraskusi ning -tööd.

Keskkoolest on kaasa toodud ulatuslik faktiline materjal, mis eksisteerib noore teadvuses sageli omaette väärtusena, ilma et tajutaks faktidevahelisi sisemisi loogilisi seoseid, ilma et osataks neist vajalikke üldistusi tuletada.

Eraldi seisavad teosed, kirjanikud, kirjandused, kunstiliigid, puudub oskus näha, mis

neid ühendab, mis neid tingib, mis on neis olemuslikku, mis eripärast. Neil on raske nähtusi arutleda nii suuliselt kui ka kirjallikus vormis. Seepärast ehitasime kursuse üles nii, et see annaks pildi kirjandusprotsessist kui tervikust, millesse iga kirjandus, iga autor, iga teos lülituks seaduspärase nähtusena, ühe lüliina esteetilise mõtte pikal ning keerulisel arenguteel. Seesugune süsteem võimaldab ja isegi nõuab paralleelide tõmbamist teiste kunstidega (kujutav kunst, muusika, arhitektuur, teater). Programmis ettenähtud üksikautorite monograafiline käsitlemine toimuks siis juba antud «kontekstis», niiviisi kujuneva süsteemi sees. Kursus algaks antiikkunsti vaatlusega, läheks läbi keskaja, renessansi, klassitsismi ja valgustussajandi ning jõuaks nii XIX ja XX sajandi komplitseeritud kirjandusprotsesside juurde, et nende juures süvenenumalt peatuda. Eri kirjandused ja kirjanikud on lähema vaatluse objektideks seal, kus nad selles reas seisavad.

Õeldu piltlikustamiseks olgu siin ainult kõige visandlikumalt esitatud näiteks skeem, mille järgi toimub romantismi vaatlus.

Tabel 1.

| Kirjandusvool  | Üldiseloostus   | Autoreid  | Muud kunstid  |
|--|---|---|---|
| <b>Romantism</b> — sai valdavaks Lääne-Euroopa kirjanduses 19. saj. I kolmandikul. | Üleminekuaja kirjandus (M. Gorki), mis sünnib rahulolematusest tegelikkusega ja millegi uue ootuses. Selle tekkimise põhjused. Kirjanduse (kunsti) arengust endast väljakasvanud põhjused. Romantismi manifest — Hugo eessõna draamale «Cromwell» (1827): maha antiikeeskujud, maha igasugused kammitsad, kirjandusse peab tulema elu kõigi vastuoludega. Peatähtis on erakordsus, ja äärmuslike nähtuste (hea ja kurja, kauni ja inetu, traagilise ja koomilise) ühendamine kunstiteoses. Romantismi võidulepääsu tähistas Hugo draama «Hernani» lavastamine Pariisis 1830. a. (vt. väliskirjanduse õpik lk. 173). Romantismi tunnused — vt. väliskirjanduse õpik lk. 188. Jagunemine reaktiooniliseks ja progressiivseks. | V. Hugo (1802—1885), Chateaubriand (1768—1848), Shelly, W. Scott (1771—1832), A. Mickiewicz (1798—1855), S. Petöfi (1823—1849), V. Žukovski (1873—1852), K. Rõlejev (1795—1826), A. Puškin ja M. Lermontov (varasem luule), Fr. Kreutzwald (1803—1882), L. Koidula (1843—1886), M. Veske, Fr. Kuhlbars, C. R. Jakobson, A. Reinvald, J. Weitzenberg, J. Bergmann, J. Kunder, E. Bornhöhe (1862—1923). | Romantilise maalikunsti suurmeisterid: Delacroix, Corrot. Muusika: Schubert, Schumann, Chopin, Liszt, Wagner. (Kasutavad julgemeid harmooniaid ja kõlaefekte kui eelkäijad.) J. Köler, A. Weizenberg, A. Adamson, A. Kunileid; K. A. Hermann. |

Kui romantilist kirjandust on vaadeldud niiviisi paralleelselt romantismiga maalikunstis ja muusikas, on selle kunstinähtuse olemuse mõistmise juurde jõudmine enam-vähem tõenäoline. Pealegi pakub niisugune käsitlusviis rohkesti võimalusi tundide näitlikustamiseks, sest kirjandusteostele lisanduvad muud kunstiteosed ise või nende reproduktsioonid, muusika, võib-olla ka teater ning kino.

#### SÜSTEEMSUSE TAOTLEMISEST

on lähtunud ka keeleõpetuses. Õppeplaanis on eraldatud tunde võrdselt kirjandusega — meie jaotuses tähendab see 150 tundi, mis on 25 tunni võrra rohkem kui 9.—11. kl. kokku. Kuigi keskkooli grammatikakursuses leiavad käsitlemist kõik keeleõpetuse osad, on kooli lõpetanud noorte teadmised selles aines üsna lünklikud. Paremalt juhul omandatakse üldhariduslikus koolis harjumus n.-õ. mehhaaniliselt õigesti kirjutada või kõnelda. Mingi keelendi teadlik seletamine või põhjendamine käib enamikule üle jõu. Need tähelepanekud on pannud tõsiselt kahtlema keeleõpetuse korraldamise otstarbekuses üldhariduskoolis. Juba rohkem kui kümme aastat langeb keeleõpetuse põhikursus 8-klassilise kooli kontsentrisse. Eelduste järgi peaks abstraktse mõtlemise võime selles astmes olema tõepoolest küllalt suur, et keelereegleid teadlikult ning kindlalt omandada. Paraku näeb aga asi praktikas välja teisiti. Katsed on näidanud, et valdava osa jaoks (vähemalt 0-kursuslastest) ei eksisteeri grammatika loogilise süsteemina, milles nähtused on kindlas vastastikusel sõltuvuses. Ei käsitata, et üks nähtus on siin teisest tingitud, temast sageli peaaegu et matemaatika võtteid rakendades loogiliselt tuletatav; et on küsimusi, mis on määrava tähtsusega ning peavad selgeks õpitud olema valemite täpsusega, ja on teisi, mis on pigem soovituselised ning peavad aitama subjektiivset keelelist väljendust täpsemaks, paindlikumaks, ökonoomsemaks ning ilusamaks muuta. On raske autoriteetselt ära seletada, miks kooli keelekursus niisuguseid oskusi ei garanteeri. Igal juhul on tulnud ikka ja jälle konstateerida situatsiooni, et 8-klassilisest koolist kaasavõetud keeleoskust pole keskkoolis ettenähtud tundide arvuga suudetud oluliselt mõtestada, talle kindlamat teoreetilist baasi anda. Järelikult langeb keskkooliastmel olu-

liselt ära ka see mõju, mis grammatika põhjalikul õppimisel võiks loogilise mõtlemise võime arendamisele olla. See sunnib taga igatsema «vanu häid aegu», mil emakeele grammatika oli keskkooli õppeplaanis täiskaalulise põhjainena, reaalsuses aga tööd 0-kursusel selles aines nii korraldama, et õppijad tajusid õigesti selle distsipliini kaalu, et nad oleksid eksamil suutelised mitte ainult harjutust ära tegema, vaid ka teoreetilistele küsimustele selget ning ammendavat vastust andma. Mis aga kõige tähtsam — hakkaksid tunnetama selle aine süsteemsust, loogilisust.

Esimene kirjand võimaldab suurepäraselt ka keelelist diagnoosi (mille õigsust järgmised kirjandid ja grammatikatunnid on tavaliselt ikka kinnitanud). Peale igäühe individuaalse «haiguspildi» ja selle alusel kujundatava «raviskeemi» on see kirjand andnud võimaluse ka üldistuste tegemiseks. Need üldistused ei tarvitseks igal aastal ühest ja samast kõnelda. Ometi on neis seni palju sarnast olnud. Need on kinnitanud, et suurimad puudused on lauseõpetuse tundmises. Väga paljudele näib valmistavat raskusi lauseid korrektselt ja keeles olemasolevaid rikkalikke võimalusi ära kasutades üles ehitada, rääkimata interpunktsioonist. Sageli ettetulev konarlik stiilgi taandub tihti ennekõike süntaktilisteks vigadeks, kuigi see räägib ka sõnavara halvast tundmisest, selle vaesusest. Suuruselt järgmise rühma moodustavad kokku- ja lahkukirjutamise vead. Neile järgnevad eksimused sõnade muutmises. Suhteliselt vähe vigu on kirjandis häälikuortograafia valdkonnast (mis muidugi ei tähenda hoopiski seda, nagu oleksid foneetikaprobleemid lihtsate hulgast — nende puudulik tundmine ilmutab ennast võib-olla rohkem sõnade käänamisel ja pööramisel).

Teatavasti on üks sõlmküsimusi grammatikas sõnaliigid. Kui sõnaliigid pole selged, on võimatu mõista lauseliikmete ja lause liikidega seotud küsimusi, raske omandada kokku- ja lahkukirjutamise reegleid, juhi-seid uute sõnade tuletamiseks liidete või liitmise teel. Sõnaliikide tundmine on tähtis ka morfoloogias. Seda arvesse võttes olemegi süstemaatilist grammatikakursust just selle probleemiga alustama hakanud, kulu-tades talle ca 12 tundi. (See ja samas seo-

ses järgnevad teised arvud kõigest umbkaudu orienteerivad, suurel määral esialgu veel provisoorseid.) Ja edasi liikunud järgmiselt: lauseõpetus oma probleemistikuga (60 t.), tuletusõpetuse küsimused koos kokku- ja lahkukirjutamisega (20 t.), häälikuõpetuse ja ortograafia probleemid (22 t.), morfoloogia (32 t.). Taolise järjestuse ka suks kõnelevad mitmed tõsiasiad:

1) subjektiivset raskusastet silmas pidades paneb ta kuulajad esimestest päevadest peale tööle sellega, milles nad end kõige ebakindlamalt tunnevad, ning kohe tekib ka perspektiiv neist raskustest jagu saada (psühholoogiline moment);

2) omandatud teadmised hakkavad kohe kirjandeis positiivselt kaasa rääkima — paraneb keeleline tase, s. t. annab võimaluse keeleõpetuse kõige operatiivsemaks rakendamiseks kirjandiõpetuse teenistusse;

3) liikudes raskemalt kergemale, võimaldab aega ratsionaalsemalt kulutada, kindlustab ajajaotusest täpsema kinnipidamise.

Selleks et õppijad hakkaksid grammatikat süsteemina tajuma. on ka keeleõpetuses analoogiliselt kirjandusõpetusega vaja orienteeruda mitte niipalju üksikfaktidele, kui palju püüda üldistavama käsitluse poole. Niisuguse konstruktsiooni olemasolu korral pole üksikdetailide paikapannemine enam üle jõu käiv ülesanne.

Baasiks niisuguse üldistatud ettekujutuse loomisel on kindlalt omandatud grammatika põhitõed. Näiteks käändsõnade puhul välde, astmevaheldus, tüvi, käändelõpud ja tunnused, eri vormide omavahelised seosed (põhi- ja peavormid), sõnade käändkondadesse liigitamise alused. Edasi oleksid käänamisõpetuse ülesanded 1) tabada käändja tüüpcondade tunnuste kulgemisjoones peituv loogika, 2) meelde jätta tüüpõnad (eelmise ülesandega hakkamasaamise korral ei ole see enam raske), 3) õppida selgeks tüüpõnade käänamine, seejuures ühe käändkonna käänamiserinevusi teise omadest eristades (abistab siin üldistavate ülesannete andmine, näit.: vaadelda ainsuse osastavat käänat eri käändkondades, i-mitmus käändkonnniti jne.). Nüüd peaks järgnema harjutamine, mis aitaks ühest küljest selgitada, kuivõrd kindlalt on soovitud skeem omandatud; teisest küljest aga tähendaks selle kinnistamist praktilise keelematerjali

najal. Ja muidugi tuleks seda skeemi siis sõnade käänamiseks rakendada.

Antud seoses tahaksin veel rõhutada, et, alahindamata grammatiliste üksikfaktide tundmise vajalikkust, peame me keeleõpetuses vähemalt selles kontsentris tähtsamaks siiski printsiipide õpetamist. Üksikvormi õigsust kindlustavad vastavad käsiraamatud ja õpilasi on ainult vaja nende juurde juhatada.

Iseseisva töö roll on keeleõpetuses väiksem olnud kui kirjanduse õppimisel. Õppejõu seletused näivad siiski aitavat paremini õpetamise ette seatud eesmärki saavutada (kõik ei oska probleemisse tungida, seda kõigis olulistes seostes näha, vajalike üldistusteni jõuda). Ometi ei pääse siingi taoliste ülesannete andmisest ja ikka võimalikult täpsete juhtnööride järgi. Häid tulemusi on andnud programmõppe elementide rakendamine (algoritmide kasutamine näiteks), seda isegi nii vaevarohkes töös nagu lauseanalüüs.

Kirjanduses pole individuaalset tööd kuulajatega üldiselt vaja olnud. Keeleõpetuses on see meil teinekord aga otse hädavajalik. On olnud mõningaid, kes on pidanud individuaalselt ortograafiaprobleemidega tegelema, hoopis rohkem aga neid, kel on tulnud ravida stiilivigu. Et halb stiil on peaaegu üldine puudus, oleme sel alal püüdnud harjutada kogu õppeaja vältel, paralleelselt teiste küsimuste käsitlemisega. Õieti on ka stiil see valdkond, kus aine kõik tasapinnal omavahel lõikuvad.

\* \* \*

Niisugune on eesti keele ja kirjanduse õpetamise süsteem ettevalmistusosakonna humanitaarerialadel Tallinna Pedagoogilises Instituudis. See on kujunenud praktilises töös, otsimise ja katsetamise resultaatina ning näib vähemalt momendil kõige paremini teenivat seatud eesmärke. Elu ise, veelgi enam aga emakeeleõpetajate kogemused ja saavutused teevad siin edaspidi kindlasti mõnegi korrektiivi, mõnegi lisanduse. Teisiti see ju ei võigi olla.

#### Kirjandus

1. K. Leht, Pilk kirjandusõpetuse tänasesse ja homsesse. «Sirp ja Vasar» 1973, nr. 15.
2. E. Köst, Märkmeyd kirjanduse õpetamisest keskkoolis. «Sirp ja Vasar» 1973, nr. 3.

# VI EMAKEELEOLÜMPIAADI LÖPPVOOR\*

## TOOM ÖUNAPUU

Mõneti lihtsamaks osutus 3. ülesanne. 5 ja rohkem viga töid järgmised sõnaühendid: 1) veel kord — 20 viga; 2) maast-madalast — 17; 3) üleeuroopaline — 17; 4) ammuli sui — 16; 5) Suur-Emajõgi — 16; 6) järkjärguline — 15; 7) vahetevahel — 12; 8) vesti väel — 11; 9) tahes-tahmata — 9; 10) Suur Munamägi — 7; 11) üle jõu käiv (töö) — 7; 12) auru jõul — 7; 13) aastast aastasse — 5; 14) kahe hobuse ader — 5 jne.

Veatult lahendas selle ülesande tervelt 10 finalist, viimaseks jäänu eksis siin 12 korda.

4. ülesanne oli ainus läbinisti teoreetiline ülesanne ja sai mõnelegi favoriidile saatuslikuks. Kuigi juhtumeid, millal ja ees võib esineda koma, on üldse 10 ringis, oodati konkurslastelt vähemalt 6 reegli ja vastava

näite toomist (sel juhul miinuspunkte ei antud). Iga puuduv reegel koos näitega tõi 2 mp. Miinuspunktideta jäi siin 6 õpilast, 1 konkurslane sai aga 11 mp. 12 võimalikust (suutis tuua vaid ühe näite). Keskmiselt arvestati igale finalistile selle ülesande eest 4,7 mp., mis tähendab, et üldiselt tuldi toime 3—4 reegli ja vastava näite esitamisega. Kõige sagedamini nimetati hõlmatud asetusga põimlauset, seejärel järsku mõttepööret ja lauselühendit (peamiselt absoluutset nominatiivi), edasi üteti, kiillauset ja lisandit.

Ootamatult palju vigu tõi 5. ülesanne. Seda, millal kirjutatakse l, m, n, r-i järel ülipikk s ühe tähega, teadis ja oskas tuua vastava näite vaid 11 võistlejat, 15 osavõtjat tuli toime küsimuse ühe komponendiga (teati kas reeglit või osati tuua ainult näide), 22 õpilast jäid vastuse täiesti võlgu.

21 õpilast ei suutnud kasutada lauses sõnaühendit **Sirp ja Vasar** (näit. **Koosolekulit puudusid sm-d Sirp ja Vasar**).

Vene pärisnimede kirjutamisel eesti keeles töid rohkem eksimusi järgmised nimed: **Тютчева** — 31 viga; **Лидия** — 24; **Феодосия** — 9; **Жёлтая** — 7 jne.

Lausa massiliselt tehti aga vigu sõnade poolitamises. Paljud õpilased olid veendunud, et silp ei tohi alata täishäälikuga või vähemalt ei tohi täishäälikuga algav silp poolitamise korral alustada uut rida. Ükski grammatika sellist reeglit ei anna, ilmselt on niimoodi poolitamist käsitletud õpetajad. Sõna **ionisatsioonist** poolitamisel tegid 48 finalist 68 mitmesugust viga, sõnades **lauaks** ja **laiasse** — 32 viga, **iiriseid** — 28 viga, **aerodroom** — 27 viga, **stipendiumi** — 16 viga, **vintskleksid** — 11 viga, **raiuge** — 9 viga.

See, et 14 õpilast ei teadnud absoluutself, missuguste häälikute ortograafiaga sarnaneb f-i ja š ortograafia, ja 15 õpilast teadsid seda ebatäpselt, viitab puudustele ortograafia õpetamise metoodikas. Kuidas õpetajad siis f-i ja š ortograafiat on õpetanud kui mitte k, p, t-ga kõrvutamisega? Varia 6. punkti juures tulid põhjendamisega toime 21 õpilast, 19 juhul oli põhjendus üldjoontes õige, kuid ebatäpne ja 8 korral vääri või puudus hoopiski. 7. küsimusele osati hästi vastata. 10 eritüvelist ž-ga algavat sõna suufis leida ainult 13 õpilast, 1 õpilane teadis ainult 3 sõna ja 5 õpilast 4 sõna.

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 8.

Varia eest said parimatena 3 mp. A. RAUKAS ja U. UIBO, 1 osavõitja kogus siit tervelt 25 mp.

Etteütluses eksiti rohkem järgmistel juhtudel.

1) paskvillant — 29 viga; 2) Nõukogudevastane — 27; 3) trooja hobune — 23; 4) Lääne propaganda — 15; 5) Nõukogude tegelikkus — 15; 6) Nõukogude ajalehed — 11; 7) Ülemnõukogu Presiidium — 10; 8) Nõukogude seadused — 9; 9) Kreeka fašistid — 9; 10) India poliitika- ja ühiskonnategelane — 9; 11) Solženitsõn — 8; 12) Nõukogude kodanikud — 8; 13) nõukogude rahvas — 7; 14) Zürich — 7; 15) raja tagant — 6; 16) koma kui ees — 6; 17) Suur Oktoober — 5 jne.

Ainsana kirjutas etteütluse veatult T. KREEK, 1 osavõitja tegi 14,5 viga.

7. ülesandes osutusid raskemateks sõnadeks 1) õlpmad (kaelkoogud) — 42 viga; 2) šanfažeeriv — 24; 3) ummik (puunõu) — 21; 4) bakaalkaubad — 20; 5) karakuilkasukas — 19; 6) penitsilliin — 17; 7) vasalkond — 16; 8) hahetas — 16; 9) mahorka — 14; 10) halapaju — 13; 11) hampelmann — 11; 12) drappmantel — 11; 13) (ihkas) revanši — 10; 14) sigaret — 10; 15) plastiliin — 8; 16) portugallane — 7; 17) diletant — 7; 18) norsulfasool — 7; 19) pondoonsild — 7; 20) lipkond — 6; 21) guljašiga — 6; 22) tsehhi(komitee) — 5; 23) laatsaret — 5; 24) dzott — 5 jne.

Parimatena tegid siin 2 viga A. RAUKAS, U. UIBO ja U. RÄÄTS. 1 õpilane aga eksis tervelt 18 lünga täitmisel.

8. ülesandes (korrigeerimisharjutus) peeti 22 korral õigeks sõna **peletristiline** (14 pidas õigeks p-d, 8 aga ühekordset l-i). 20 korda jäeti maha võtmata väär koma **nagu ees** (samal ajal sinna, kus **nagu** nõudis koma, jäeti see panemata ainult 3 korral). 19 korda peeti õigeks «**Noor kaardivägi**», 17 korda — **konstanteerima**, 14 korda — **aset leidnud sündmused**, 12 korda — **Valgimeri**, 10 korda — **Baltimeri**, kahesilmavahele ja 7 korda **niveleerib**.

Korrigeerimisharjutuse lahendas ainsana veatult U. OOLUP Leisi keskkoolist. Ühe õpilase ülesandes esines pärast korrigeerimist veel 9 ortograafia- ja 2 interpunktsiooniviga.

Raskemaks oodatust kujunes 9. ülesanne. Kui koondlause korduvad liikmed tunti üldiselt hästi ära, siis suurtes raskustes oldi rinnastava ja alistava seose eristamisega. Üle 10 korra peeti kõrvallauset **nagu poleksi kunstnik üldse andekas** kiillauseks. Mitmesuguseid ebatäpsusi esines ka sidesõnade loetelus. Parimatena said M. RAUDSEPP, U. RÄÄTS, U. UIBO ja V. VÄÄRI siit 2 mp., 1 osavõitja pidi leppima 11,5 miinuspunktiga.

Süsteemi lahendamine (10. ülesanne) ei olnud seekord eriliseks probleemiks. Õigeid lahendusi oli tervelt 29, poolikuid lahendusi 13 ja ainult 6 õpilasel polnud midagi välja tulnud.

Kui võitja sai kokku 18 miinuspunkti, siis viimaseks jäänu kogus neid tervelt 108. Keskmiselt tuli iga finalistit kohta 51,75 mp. See näitab, et parematel on parimani veel väga pikk samm astuda.

Olümpiaadi kandepinna laienemine, palju töhusaid töid konkursi avavoorus, II voo suurem objektiivsus võrreldes varasemate aastate omaga, pingeline konkurent finaalis, foredad üritused lõppvooru päevadel (ekskursioon, teatri ühiskülastus, meeleolukas kohtumisõhtu TRÜ õppejõudude ja üliõpilastega) — kõik see tuleb kanda VI emakeeleolümpiaadi plusside poolele.

---

# PROBLEMSITUATSIOONIDE LOOMISEST FÜÜSIKATUNDIDES

---

**ALEKSANDER SAVIK**

Uute teadmiste ja oskuste omandamisel on määrava tähtsusega õpilaste häälestatus uue vastuvõtmiseks. Äratamaks õpilastes huvi ja kujundamaks neis positiivset suhtumist omandatavasse, kasutavad füüsikaõpetajad mitmesuguseid võtteid. Ühed neist on suunatud emotsionaalse fooni loomisele uue õppematerjali aktiivseks vastuvõtmiseks. Sel eesmärgil demonstreerib õpetaja enne uue aine selgitamist huvitavaid katseid, esitab fakte füüsika ajaloost jne. Väga sageli kasutatavaks võtteks on uue teema teoreetilise ja praktilise tähtsuse näitamine, üha sagedamini kasutatakse õpilaste ettevalmistamisel uue õppematerjali vastuvõtmiseks ka iseseisvat tööd.

Psühholoogiast on teada, et õpilaste aktiivsuse uute teadmiste ja oskuste omandamisel määrab tunnetusvajadus. Efektsed katsed, uute teadmiste tähtsuse rõhutamine jms. võivad küll äratada õpilaste tähelepanu, kuid ei pruugi veel kindlustada tunnetusvajaduse tekkimist. Ka mitte iga iseseisev töö ei vii uute teadmiste ja oskuste omandamise vajalikkuse tunnetamisele. Aktiviseerimaks

õpilasi uute teadmiste ja tegevusviiside omandamisel, on viimasel ajal hakatud rohkem tähelepanu pöörama probleem-situatsioonide loomisele ja probleemide lahendamisele tunnis. Ettevalmistus uue aine õppimiseks seisneb taolistel puhkudel õppeülesannete esitamises, mille lahendamiseks ei piisa olemasolevatest teadmistest ja oskustest. Ülesande lahendamise katsed viivad raskuse tunnetamisele ja kutsuvad esile muutuse õpilaste psüühilises seisundis. A. Matjuškin märgib probleemsituatsiooni kohta, et see «iseloomustab ennekõike subjekti (õpilase) teatud psüühilist seisundit, mis tekib objektist uute teadmiste, tegevusviiside või tegevuse täitmise tingimuste avastamist (omandamist) nõudva ülesande täitmise protsessis» (3, lk. 32). A. Brušlinski arvates «probleemsituatsioon — see on küllaltki segane mulje, mis nagu signaliseeriks: miski ei ole nii, miski ei ole see» (1, lk. 53).

Probleemsituatsioon tekib ülesande lahendamisel, kuid mitte iga ülesanne ei sobi selle esilekutsumiseks. Psühholoogid K. Dunker, S. Rubinstein jt. märgivad, et mis tahes probleemsituatsiooni iseloomustab tundmata, puuduv lüli temas. Nii loeb K. Dunker probleemseteks sellised situatsioonid, milles «tingimata midagi puudub (muidu ei oleks ta probleemne, vaid lihtsalt situatsioon) ja see puuduv lüli tuleb leida mõtlemisprotsessi abil» (4, lk. 79). Seega võivad probleemsituatsiooni esile kutsuda vaid need ülesanded, mille lahendamisel õpilased avastavad lüngad oma teadmistes. Probleemsituatsioonidele on iseloomulik, et tundmata, puuduvaks lüliks temas on üldised seaduspärasused, üldised tegevusviisid või tegevuse täitmise mõned üldised tingimused. Alles pärast üldiste teadmiste ja tegevusviiside tundmaõppimist on õpilased võimelised lahendama antud konkreetset ülesannet.

Tundmatu olemasolu on vajalik, kuid mitte piisav probleemsituatsiooni tekkimiseks. Lünkade avastamine teadmistes on võimalik ainult siis, kui õpilastel on teadmisi sellest valdkonnast, kuhu ülesanne kuulub. Teadmiste mittetäielikkuse tunnetamine on võimalik ainult teatud



teadmiste olemasolu korral. Kuid ülesande täitmise tingimuste mõistmiseks on peale teadmiste vaja veel mõtlemise teatud taset. Seega peab ülesanne, mis esitatakse õpilastele probleemsituatsiooni esilekutsumise eesmärgil (neid ülesandeid nimetatakse probleemülesanneteks), vastama õpilaste vaimsetele võimetele.

Probleemsituatsiooni oluliseks komponendiks on tunnetusvajadus. I. Kostjuk märgib, et probleemsituatsiooni iseloomustab «mitte lihtne mitteteadmine, vaid selle mõistmine inimese poolt, et tuntus on midagi tundmatut, mis on tema (inimese) jaoks oluliselt tähtis, ja samal ajal selline, mida ei saa korraga välja selgitada» (2, lk. 279). Kui probleemülesande lahendamise katsed ei vii õpilast uute teadmiste ja oskuste omandamise vajaduse tunnetamisele, siis probleemsituatsiooni ei teki. Kas probleemülesanne kutsub õpilases esile tunnetusvajaduse või mitte, sõltub suuresti sellest, millisel määral puudutab see õpilase isikut, tema elukogemusi, varasemaid teadmisi jne.

Eespool öeldust järeldub, et probleemsituatsioonide loomiseks füüsikatunnis tuleb enne uue aine õppimist anda õpilastele teoreetilist või praktilist laadi ülesanne (probleemülesanne), mille lahendamine eeldab selles tunnis omandamisele kuuluvate füüsikaliste nähtuste, seaduspärasuste, valemite, reeglite jms. tundmist. Uue aine omandamine võib kujuneda ka rea üksteisele järgnevate probleemülesannete esitamiseks ja lahendamiseks. Taoliste ülesannete nõudmised ja tingimused peavad olema õpilastele mõistetavad ja viima vastuolude tekkimisele nende teadvuses.

Nagu teaduslikus tunnetuses, nii on ka õppeprotsessis probleemsituatsioonide objektiivseks aluseks vastuolud. Õppeprotsessis on selleks vastuolu õpilaste teadmiste ja oskuste ning ülesande nõudmiste vahel. Järgnevas peatume mõnedel vastuoludel, mis võivad tekkida teoreetilist laadi ülesannete lahendamisel füüsikatundides. Seesugused ülesanded nõuavad vaadeldavate või tuntud nähtuste ja protsesside olemuse avamist, nähtuste või protsesside ettenägemist või

siis mõnede praktiliste võtete teoreetilist põhjendamist.

Voolutugevuse pingest sõltuvuse käsitlemist 8. klassis alustab õpetaja õpilaste tähelepanu juhtimisega sellele, et mõnikord põlevad elektrilambid kodus mitte nii eredalt nagu tavaliselt ning et ühe ja sama patarei korral taskulambipirni heledus pikapeale väheneb. Pärast seda, kui õpetaja on demonstreerinud, et üks ja sama elektrilamp põleb ühtedel juhtudel heledalt, teistel — tuhmilt, esitab ta klassile ülesande selgitada muutumise põhjusi. Võib arvata, et nendel õpilastel, kel on raskusi voolutugevuse muutumise põhjuste selgitamisel, tekitab antud ülesanne probleemsituatsiooni. Õpilastel, kes juba teavad voolutugevuse sõltuvust pingest, probleemsituatsiooni ei teki.

Tõenäosus probleemsituatsioonide tekkimiseks on suurem nendel juhtudel, kui uued faktid ja nähtused on ise vastuolulised või on vastuolus õpilase varasemate teadmistega. Õpilaste teadvuses võivad tekkida vastuolud uute nähtuste võrdlemisel.

Laetud kehade vastasmõju seaduse õppimisel 8. klassis veenduvad õpilased, et pärast laetud kehaga puudutamist saab siidniidi otsa riputatud hülsis laengu ja tõukub laetud kehast eemale. Tõukumist täheldatakse ka mõnede teiste laetud kehade lähendamisel hülsile. Õpilaste jaoks on ootamatuseks, et osa laetud kehi aga tõmbab sama hülsisi. Õpilased ei tule vaadeldud nähtuste selletamisega toime. Seepärast juhib õpetaja nende tähelepanu Du Fay tehtud analoogilistele katsetele ja järeldusele nendest, mis on esitatud töövihikus. Järgneb uue aine õppimine töövihikut kasutades.

Füüsikaõpetajatel tekib palju raskusi, eriti nooremates klassides, seetõttu, et füüsikas ja igapäevases kõnekeeles antakse samadele sõnadele erinev sisu. Teiselt poolt loob see asjaolu soodsad võimalused probleemsituatsioonide tekitamiseks.

Enne mehhaanilise töö õppimist 7. klassis (nähtavasti ka 9. klassis) võiks klassile esitada kolm pilti. Ühel neist on kujutatud meest hoidmas üleval ras-

kät kandamit, teisel — last enda järel kelku vedamas ja kolmandal — poissi trepist üles astumas. Klassil lastakse arvata, kes neist kolmest tööd teeb ja kes mitte. On tõenäoline, et enamik õpilastest leiab, et tööd teeb mees. Sellist arvamust soodustavad mehe näoilme ja kehahoid. Õpetaja kinnitus selle kohta, et kolmest pildil kujutatust just mees mehhaanilist tööd ei tee, on õpilastele mõistmatu, kuna see on vastuolus nende arusaamisega tööst. See sunnib tähelepanelikumalt jälgima järgnevat aineesitust.

Eluliste kogemuste ja tähelepanekute põhjal tekivad õpilastel mitmete nähtuste olemusest, põhjustest jne. väärad ettekujutused. Nii arvatakse, et keha langemise kiirus sõltub tema massist, keha liigub ainult siis, kui talle mõjub jõud, kui jõu mõju lakkab, jääb keha seisma jne. Õpilaste vääri ettekujutusi tuleks tingimata võtta arvesse probleemülesannete koostamisel.

Teema «Horisontaalselt visatud keha liikumine» puhul võiks probleemituatsiooni loomist alustada järgmise ülesande esitamisega. Ühel kõrgusel maapinnast hakkavad üheaegselt liikuma kaks kuulikest: kuulike A langeb vabalt, kuulike B aga pannakse liikuma horisontaalselt maapinnaga kiirusega  $v$ . Kumb kuulikest jõuab kiiremini maapinnale? Et horisontaalsuunalist kiirust omav kuulike läbib pikema tee, siis osa õpilastest arvab, toetudes oma kogemustele, et kuulikesel B kulub maapinnale jõudmiseks ka rohkem aega. Demonstratsioonkatse aga näitab, et mõlemad kuulikesed jõuavad maapinnale ühel ajal. Kuidas seda seletada?

Enne kehade ujumise tingimuste õppimist 7. klassis esitab õpetaja klassile küsimuse: *Kas igale vedelikku asetatud kehale mõjub üleslükkejõud?* Enamik õpilasi on kindlad, et igale kehale. Seejärel esitab õpetaja uue küsimuse: *Miks siis ühed kehad vees ujuvad, teised upuvad?* Osa õpilasi leiab, et ujuvad need kehad, mis on veest kergemad. See on tavaline vastus ja tuleneb õpilaste kitsast ettekujutusest kehade ujumistingimustest. Et vastus ei ole piisav,

seada taipavad ka õpilased pärast õpetaja järgmist küsimust: *Miks ujuvad laevad, mille kere on palmistatud rauast?* Olemasolevatest teadmistest küsimusele vastamiseks ei piisa.

Probleemsituatsiooni võib esile kutsuda vastuolu avastamine varem omandatud teadmiste ja uute faktide vahel.

Tutvunud elektrivooluga metallides ja elektrolüütides, jõuavad õpilased järeldusele, et voolu tekkimiseks on vaja elektrivälja ja laengukandjate olemasolu. Seepärast on tõenäoline, et enamik õpilastest vastab küsimusele *Kas elektrivool vaakumis on võimalik?* eitavalt. Fakt, et elektrivool vaakumis on siiski võimalik (selles veenduvad nad demonstratsioonkatse põhjal) ei mahu esialgu senistesse ettekujutustesse.

Probleemsituatsiooni aluseks võib olla vastuolu iseloomult samade teadmiste madalama ja kõrgema taseme vahel.

Elektrilise takistuse mõiste kujundamine algab 8. klassis, kus õpitakse tundma ka takistuse sõltuvust juhi mõõtmetest ja materjalist. 10. klassis õpitakse veel tundma takistuse sõltuvust temperatuurist. Omandatud teadmistest aga ei piisa vahelduvvoolu takistuse mõistmiseks.

Demonstratsioonilaua on koostatud kaks vooluringi. Ühes on elektrilamp ühendatud järjestikku pooliga, milles on raudsüdamik, teises — kondensaatoriga. Kummasegi vooluringi on ühendatud voltmeeter näitamaks pinget vooluallika klemmidel. Demonstratsioonkatsetest ilmneb, et alalisvoolu korral põleb pooliga vooluringis elektrilamp heledalt, kuid vahelduvvoolu läbimisel vooluringist — tuhmilt, kuigi pinge jäi samaks. Raudsüdamiku eemaldamisel poolist lambi heledus kasvab märgatavalt. Kuidas seletada voolutugevuse muutumist vooluringis?

Katsed teise vooluringiga näitavad, et kondensaator katkestab alalisvooluringi, kuid vastu ootusi laseb voolu läbi vahelduvvoolu korral. Vahelduvvooluringi ühendatud kondensaatori mahtuvuse muutmine mõjutab lambi heledust, s. t. põhjustab voolutugevuse muutmise.

Tehes kokkuvõtet katsete tulemustest ja vestlusest, märgib õpetaja, et vaadeldud nähtuste seletamiseks tuleb takistuse mõistet laiendada.

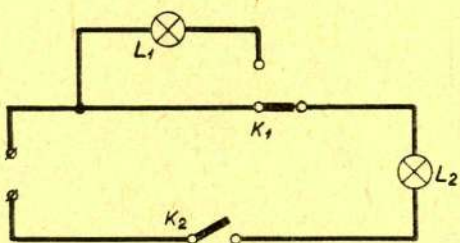
Vastuolu võib ilmneda ka faktide kõrvutamisel. Vaatleme ühte taolist võimalust teema «Juhi takistuse sõltuvus temperatuurist» õppimisel.

Õpetaja laseb mõnedel õpilastel määrata oommeetri abil 100-vatise elektrilambi hõõgniidi takistuse ja fikseerib mõõtmistulemused klassitahvilil (ligikaudu 35 oomi). Seejärel tuletatakse meelde, et hõõgniidi takistust võib arvutada ka lambil toodud andmete järgi. Õpilaste arvutused näitavad, et

$$R = \frac{U^2}{N} = 484 \text{ oomi. Ilmneb, et arvutuse}$$

tulemus on ligikaudu 14 korda suurem kui otsese mõõtmise tulemus. Tulemused on kindlasti paljudele õpilastele ootamatud. Edasi juhib õpetaja klassi tähelepanu paradoksi tekkimise põhjusele: hõõgniidi takistus määrati erinevates tingimustes. Oommeetriga määrati takistus voolu puudumisel hõõgniidis (hõõgniiti läbis küll elektrivool, kuid see oli väga väike), teisel juhul leiti hõõgniidi takistus aga tööolukorras, kui elektrilamp oli lülitatud 220-voldise pingega elektrivõrku. Takistuste võrdlemine näitas, et tööolukorras on see hõõgniidil palju suurem. Millest on see tingitud?

Olgu siinjuures märgitud, et ühe ja sama probleemsituatsiooni võib esile kutsuda erinevate võtetega. Nii näiteks võib sama teema õppimisel probleemsituatsiooni loomiseks kasutada ka järgmist võtet.



Õpetaja joonistab tahvilile vooluringi skeemi ning teatab ülesande andmed ja

küsimuse. Skeemil kujutatud vooluringis vajab elektrilamp  $L_1$  pinget 3,5 V ja lamp  $L_2$  — 220 V. Pinge vooluallika klemmidel on 220 volti. Mis juhtub, kui algul sulgeda lüliti  $K_2$ , seejärel teha ümberlülitus lüliti  $K_1$  abil lülitamaks vooluringi lampi  $L_1$ ?

On tõenäoline, et õpilased arvavad lampi  $L_1$  läbi põlevat. Kui mõni õpilane leiabki, et midagi ei juhtu, siis selle selgitamisega tekib tal kindlasti raskusi. Demonstratsioonkatse veenab õpilasi, et taolise vooluvõrku lülitamise korral elektrilamp  $L_1$  läbi ei põle. Et juhtida õpilasi uurimist vajava probleemi sõnastamisele, annab õpetaja täiendavaid selgitusi. Õpetaja märgib, et kui lamp  $L_1$  kohe lülitada vooluringi, põleb ta kindlasti läbi, selle vältimiseks tuleb ümberlülitamine teha alles teatud aja möödumisel. Osa õpilasi nüüd juba taipab, et põhjus on lampi  $L_2$  hõõgniidi soojenemises, mille tulemusena vooluringi takistus suureneb.

Probleemsituatsiooni tekitamiseks füüsikatundides kasutatakse ka sellist võtet, et õpilastele antakse ülesanne ja mitu lahenduse varianti, mille hulgast tuleb leida õige (või ratsionaalseim) ja seda põhjendada.

Soojuskiirguse õppimisel 8. klassis jääb õpilastel sageli lahti mõtestamata järgmine seaduspärasus: mida kõrgem on keha temperatuur, seda rohkem energiat ta kiirguse teel kaotab. Et suunata õpilaste tähelepanu nimetatud seaduspärasusele, võiks neile anda lahendamiseks järgmise ülesande:

*Teil on hommikul väga kiire, kuid tahate enne kooliminekut siiski veel tass kohvi juua. Kummal juhul jahtub kohv kiiremini, kas siis, kui enne oodata 5 minutit ja seejärel valada peale külm koor, või siis, kui kohe lisada külm koor ja oodata seejärel 5 minutit?*

Üheks probleemsituatsiooni loomise võtteks füüsikatundides on õpilaste ajendamine praktilise ülesande lahendamisele.

Teemat «Juhi takistuse arvutamine. Eritakistus» võib alustada sellega, et teha õpilastele ülesandeks valmistada 10-oomise takistusega traat. Selleks

pannakse demonstratsioonilauale mitmesugusest materjalist erineva läbimõõduga traadid. Enne praktilise tegevuse juurde asumist peavad õpilased selgitama, kuidas nad kavatsevad antud ülesannet lahendada. Et õpilased oskavad juhi takistust määrata ainult Ohmi seaduse järgi, tekib neil antud ülesande lahendamisel raskusi. Ühise arutelu tulemusena jõutakse järeldusele, et nõutud takistusega traadi valmistamiseks peab eelnevalt kindlaks tegema, millest sõltub juhi elektriline takistus.

Õpilased peavad olema ette valmistatud esitatava probleemülesande mõistmiseks. Sageli on vaja, et probleemülesandele eelneks varem omandatud teadmiste aktualiseerimine ja uute teadmiste andmine. Teoreetilist laadi probleemülesannetele peab sageli eelnema nähtuste demonstreerimine või kirjeldamine. Demonstratsioonkatsetel on probleemsituatsioonide loomisel tähtis koht, kuid mõnigi kord on otstarbekas kasutada selleks ka frontaalseid katseid, fragmente õppefilmidest, diafilme ja diapositiive, katkendeid populaarteaduslikest raamatutest jt.

Suurt emotsionaalset mõju avaldavad probleemsituatsioonide loomisel õpilaste endi katsed. Seepärast tuleks võimaluse korral demonstratsioonkatse asendada frontaalse katsega. Mõnedel juhtudel on otstarbekas kasutada frontaalseid katseid nii probleemsituatsiooni loomisel kui ka järgneva probleemi lahendamisel.

Pärast seda, kui on korratud, mida nimetatakse hõrdejõuks, mis põhjustab hõõrdumise kehade vahel jne., esitatakse klassile järgmine ülesanne.

Raske risttahukakujuline keha tuleb paigutada ühest kohast teise. Kuidas oleks kergem seda nihutada, kas siis, kui ta toetub kõige väiksemale või kõige suuremale tahule?

Osa õpilasi leiab kindlasti õige olevat paigutada risttahukas kõige väiksemale tahule, kuna siis on kokkupuutepind kõige väiksem. Teine osa jälle arvab, et suurema tahu korral oleks kokkupuude pindade konaruste vahel väiksem. Järgneb frontaalne eksperiment, mis näitab, et hõrdejõu suurus ei sõltu kokkupuude-

tuvate pindade suurusest. Tekib probleemsituatsioon ning sellest kasvab välja probleem — millest sõltub hõrdejõu suurus.

Probleemsituatsioon võib tekitada füüsikakursuse kõikide teemade õppimisel, kuid mitte alati ei ole see otstarbekas. Ka probleemülesannete koostamine ei tohiks valmistada erilisi raskusi. Sageli võib probleemülesannetena ära kasutada õpikus või ülesannete kogus toodud ülesandeid (ka arvutusülesandeid). Nii näiteks võib enne Newtoni III seaduse õppimist 9. klassis lasta lahendada õpikust ülesande 1 (harjutus 18). Et osa õpilasi arvab nõõri katkevati, teeb õpetaja ettepaneku läbi viia analoogiline katse. Katse tulemused on vastuolus üldise arvamusega ning kutsuvad esile probleemsituatsiooni.

Lõpuks tahaksin rõhutada, et probleemsituatsioonide loomisele tasuks füüsikatundides senisest veel rohkem tähelepanu pöörata.

#### Kirjandus

1. А. В. Брушлинский. Психология мышления и кибернетика. М., «Мысль», 1970.
2. Г. С. Костюк. Психология. Киев, 1968.
3. А. М. Матюшкин. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
4. Психология мышления. М., «Прогресс», 1965.
5. С. Л. Рубинштейн. О мышлении у путях его исследования. М., изд-во АН СССР, 1958.

---

# VÕORKEELEÕPETUSES KASUTATAVATE TESTIDE KLASSIFIKATSIOONIST JA STRUKTUURIST\*

---

**IBRAGIM RAPOPORT,  
INGRID SOTTER**

Järgnevalt peatume võõrkeele testide struktuuril.

Tavaliselt koosneb iga test 2 osast: informatiivne ja operatiivne osa. Informatiivne osa koosneb täpselt, selgelt ja lihtsalt formuleeritud tööjuhendist, kus näidatakse, mida ja kuidas testitav isik peab tegema. Näiteks mõnes testis pole tal küsimusele vastates vaja midagi kirjutada, vaid ainult valida õige vastus ja see alla kriipsutada (läbi tõmmata, ristiga tähistada jne.). Sageli on vaja rõhutada seda, et antud test on kiirustest (aeg on piiratud) ja liigse ajakulu vältimiseks pole soovitatav hakata asjatult pead murdma nende ülesannetega, mille vastus kohe ei meenu. Või jälle selline juhend, kus soovitakse iga ülesande puhul enne vastamist põhjalikult mõelda. Juhendi ülesanne on kõikidele testitavatele õpilastele tagada võimalikult ühesugused tingimused ja seepärast on enamasti alati vaja testi ülesannete õiget lahendusviisi mõne näitega illustreerida.

Testi operatiivne osa ehk testi põhiline osa (inglise k. *stem*) koosneb testi ülesannetest (inglise k. *item*). Nendeks võivad olla pikemad või lühemad tekstid, laused, sõnad, üksikud tähed, pildid jne. Ülesandele antav vastus, olgu see siis valik- või vabavastus, kirjutatakse tavaliselt otse testi ülesande järele (kui tegemist on testiga, kus seda liiki vastuseid nõutakse). On teste, kus palutakse vastus märkida eraldi nn. kontroll-lehele. Palju oleneb seejuures testi liigist ja õpilaste vanusest. Soovitatav on vältida igasuguseid lisaraskusi ja segadust tekitavaid asjaolusid, mis võivad esineda testi ülesannetele vastamisel eraldi lehel.

Selle järgi, milline on nõutava vestluse vorm, struktuur ja täitmise viis, jagunevad testid 2 suurde rühma:

1) valiktestid, kus iga testi ülesande järel pakutud kahe või enama vastuse hulgast tuleb valida õige (inglise k. *recognition type*);

2) vabavastusega testid, mis baseeruvad «meenutamisel ja täiendamisel» (inglise k. *recall type*).

Vaadeldes lähemalt neid teste ja nende kasutamise võimalusi nüüdisaegsete tehniliste vahenditega varustatud õppetingimustes.

Valiktestid on kõige levinumad, kuna võimaldavad lihtsaid teostamise ja analüüsimise vorme ning on rakendatavad igasugustes klassides. Iga testi ülesandele järgneb tavaliselt 2—5 vastust: üks on õige, teised peibutusvastused.

Valiktestid jagunevad omakorda alternatiivseteks (2 valikvõimalust), paljude valikvõimalustega ja ristuvate valikvõimalustega testideks.

Alternatiivsed testid (inglise k. *true-false type*) on niisugused, kus õpilane peab otsustama, kas esitatud küsimusele anda eitav või jaatav hinnang. Alternatiivseteks nimetatakse ka neid teste, kus kahest pakutavast valikuvõimalusest üks on õige, teine vale. Sageli kasutatavad foneetika- ja grammatikatestides ning loetust või kuuludust arusaamise kontrollimiseks. Näiteks:

Juhend: Te kuulete sõnapaare, mis sisaldavad sarnaseid või eri täishäälikuid. Kui need täishäälikud on sarnased, kirjutage

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 9.

plussmärk (+), kui erinevad, kirjutage miinusmärk (—):

- 1) *bad — bed*
- 2) *son — sun*
- 3) *bed — red*
- 4) *pit — meat*
- 5) *good — book*

Juhend: Kas järgmised sõnagrupid on või ei ole laused? Kui sõnagrupp moodustab lause, siis märkige selle ette rist (+):

- a) *The boy dressed in a long white coat*
- b) *Many road accidents are caused by reckless driving*
- c) *In some countries shells are used for money*
- d) *The whale which breathes as we do*

Juhend: Lugege laused ja märkige ristiga (+) õige vastus:

*Pete's father has come to see him. He is now standing near the school gate.*

«He», refers to:

- a) *Pete*
- b) *His father*

Juhend: Lugege järgnev katkend hoolega läbi ja märkige ristiga (+) selle järele antud lausetest need, mis loetuga sobivad:

*One day I stood on the edge of a full-flowing river. As I stood there, I looked across the water, and saw a dark object on the opposite bank. Suddenly it vanished, then twinkled again, like a tiny star. Could it be a star? It was too small to be a star. As I gazed at it once more it twinkled again. This time, I took my field glasses and soon unravelled the mystery. It was nothing but the eye of a water rat.*

- a) *I saw a star on the opposite bank.*
- b) *The dark object was a water rat.*
- c) *The field glasses made the object twinkle.*
- d) *The shining object was too small to be a star.*
- e) *The object vanished because I was looking at it.*

Et alternatiivsetes testides on juhuslikkuse moment (et õpilane valib õiged vastused umbes) väga suur, siis kasutatakse neid vähem kui teisi valiktestide liike. Seda liiki testide kasutamine on, hoolimata nimetatud puudusest, väga perspektiivikas tehniliste vahenditega varustatud klassides ja keelekabinettides.

Valiktestid (inglise k. *multiple-choice type*) võimaldavad väga otstarbekat ja kiiret tagasisidet õppetegevusest tehniliste vahenditega varustatud klassides.

Valiktestid sobivad nii keelelise materjali (foneetika, leksika, grammatika) omandamise hulga kui ka keele valdamise üksikute osaoskuste (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine) taseme mõõtmiseks. Näiteks:

Juhend: Te kuulete sõnu. Iga seeria koosneb 3 sõnast. Igas seerias joonige alla need sõnad, mis on sarnased:

- |                |             |              |
|----------------|-------------|--------------|
| 1) <i>Cat</i>  | <i>Cat</i>  | <i>Cat</i>   |
| 2) <i>Run</i>  | <i>Sun</i>  | <i>Run</i>   |
| 3) <i>Last</i> | <i>Lost</i> | <i>Lost</i>  |
| 4) <i>Pair</i> | <i>Fair</i> | <i>Chair</i> |

Juhend: Iga sõna on kolmel eri viisil defineeritud, kusjuures ainult üks definitsioon on õige. Märkige ristiga (+) õige definitsioon:

- 1) «*Hostility*» means
  - a) *entertaining guests*
  - b) *enmity*
  - c) *a kind of hostel*
- 2) *When things are "temporary", they are*
  - a) *exactly alike*
  - b) *quite different*
  - c) *lasting for only a short time.*

Juhend: Lugege lause ja tõmmake õigele vastusele joon alla:

*Do you know his name?*

- This is:*
- a) *a statement*
  - b) *a request*
  - c) *an order*
  - d) *a question*

Juhend: Teile on antud lõpetamata laused. Lõpetage iga lause selle järel antud kolmest fraasist sobivaga ja kriipsutage see alla:

*This child can neither*

- a) *speak or hear*
- b) *speak English*
- c) *read nor write English*

Juhend: Leidke sobiv seletus ja märkige see ristiga (+):

*Test sentence: If the windows were closed, I would ask you to open them.*

- a) *The windows are closed.*
- b) *The student goes to the windows and opens them.*
- c) *The student remains seated.*

Juhend: Igale lausele leidke sellele järgneva 5 valikvõimaluse hulgast sobiv väide ja märkige see ristiga (+):

Mr. Martin visited the teacher. John saw him.

1. Mr. Martin knows who visited John;
2. John knows who visited Mr. Martin;
3. The teacher knows whom John visited;
4. John knows whom Mr. Martin visited;
5. John knows whom the teacher visited.

Juhend: Kuulake järgnevat valmi ja leidke siis esitatud küsimustele valikvastuste hulgast kuuldud looga sobivad:

A hungry crow found a piece of cheese and flew to a tree to enjoy it. A fox came beneath the tree and began to flatter her. "Will you not sing to me? You have such a sweet voice," said the fox. On hearing it the foolish crow opened her mouth to sing. The cheese dropped, the fox snatched it up and ran away.

What did the crow say?

- a) "Will you not sing to me?"
- b) "You have such a sweet voice."
- c) Nothing.

Juhend: Lugege järgnevat katkendit hoolega läbi. Katkendi järel antud testi ülesannetele leidke valikvastuste hulgast need, mis loetuga sobivad ja märkige ristiga (+):

Yesterday we went on a picnic to the seaside. We passed through delightful scenery. After the recent monsoon rains the trees were in full bloom. The freshness in the air made us feel unusually happy, and we could not help bursting into song.

1. The journey described:
  - a) is one that we hope to take some day
  - b) is one that we took the day before
  - c) is one that made us unhappy
  - d) is one that made us joyful.

2. The scenery was:
  - a) of an unusual nature
  - b) one not worth mentioning
  - c) delightful
  - d) such that it made us miserable.

3. The purpose of the journey:
  - a) was purely educational
  - b) was to sing songs
  - c) was to see delightful scenery
  - d) was to find pleasure.

Juhend: Valige parempoolsest tulbast määrus, mis sobib antud lausesse:

...I was hurrying to the railway station.

1. Yesterday at 8 o'clock in the evening.
2. Yesterday by the evening at 8 o'clock.
3. In 1947.
4. By the end of the year.

Valikvastustega testid loova ehk spontaanse kõnelemis- ja kirjutamisoskuse kontrollimiseks hästi ei sobi. Ka vaba vastustega teste on selleks otstarbeks raske koostada. Häid võimalusi nii dialoogilise kui ka monoloogilise kõne oskuse ning teemale kirjutamise hindamiseks pakuvad Reet Selja sellekohased uurimused [2].

Ristvalikuga testid või kõrvutavad testid (inglise k. *matching type*) on niisugused, kus õpilane peab leidma seose mitme nn. küsimuse ja vastuse elemendi vahel, mis on antud suvalises järjestuses. Kõige rohkem kasutatakse neid teste sõnavara (sünonüümid, antonüümid, sõnaseletused jne.) ja lauseehituse kontrollimiseks. Näiteks:

Juhend: Leidke vasakpoolsest tulbast sõnad, mis vastavad parempoolsest tulbast antud definitsioonile. Märkige lünka õige number!

- |                |           |                |
|----------------|-----------|----------------|
| 1) Immediately | . . . . . | a seaman       |
| 2) A cook      | . . . . . | at once        |
| 3) Carefully   | . . . . . | in fact        |
| 4) A sailor    | . . . . . | a young cat    |
| 5) Really      | . . . . . | a person who   |
| 6) A kitten    |           | prepares meals |
| 7) Of course   | . . . . . | certainly      |
| 8) To discover | . . . . . | with great     |
|                |           | care           |
|                | . . . . . | to find out.   |

Juhend: Paigutage järgnevat nimi- ja omadussõnad sobivatesse paardesse:

- |              |           |          |
|--------------|-----------|----------|
| 1) Dry       | . . . . . | film     |
| 2) Fine      | . . . . . | passage  |
| 3) Exciting  | . . . . . | speed    |
| 4) Heavy     | . . . . . | sky      |
| 5) Loud      | . . . . . | distance |
| 6) Slow      | . . . . . | question |
| 7) Narrow    | . . . . . | bread    |
| 8) Clear     | . . . . . | oak-tree |
| 9) Difficult | . . . . . | voice    |
| 10) Tall     | . . . . . | material |
| 11) Long     | . . . . . | axe      |

Juhend: Valige vasakpoolsest tulbast parempoolsest tulbas antud lausetele sobivad algused. Märkige lünka vastav number:

- 1) *The doctor . . . . were given a new text*
- 2) *The pupils . . . . will be sent for the book*
- 3) *The workers . . . . was sent for*
- 4) *Misha . . . . was given a present*
- 5) *My sister . . . . were given new flats.*

Juhend: Täiendage parempoolsest tulbast antud laused vasakpoolsest tulbast võetud lausekatkenditega nii, et moodustuksid laused. Märkige lünkadesse vastavad tähed.

- a) *a bird in the hand . . . . five boys . . . . .*
- b) *have ten hands . . . . said the teacher . . . . .*
- c) *come here at once . . . . is worth two in the bush . . . . .*
- d) *seized the rope . . . . three boys . . . . .*

Sellesse liiki kuuluvad ka need testid, kus õpilastel tuleb keelendeid süstematiseerida, kasutades teadmisi mitmesuguste protsesside algoritmidest, oskusi reastada ühtesid või teisi mõisteid teatava tunnuse järgi, koostada lauseid otsese või pöördse sõnajärgjega jne. Need testid on arvukalt kasutusel tehniliste vahenditega varustatud klassides.

Vabavastustega testid võivad samuti olla mitmesugused. Väga tavalised on lünktestid. Küsimustega testides püütakse küsimusi enamasti nii esitada, et vastuseks oleks üks teatav häälik, täht, sõna, väljend, mõiste jne. Need võimalused on kõigile võõrkeeleõpetajatele tuttavad. Viimasel ajal on väga palju selliseid testharjutusi töövihikutes ja kontrolltööde kogumikes. Samal põhimõttel on vormistatud testid lineaarselt program-

meeritud õppematerjalides ja testharjutustes, mille eesmärk on mõõta keeletelemendid tõenäolist prognoosimist. Näiteks:

Juhend: Kirjutage punktiiri asemele sõredalt trükitud sõnade kõnekeelsed lühivormid:

Eeskuju: *do not, don't.*

*I have read this story, but I cannot . . . . believe that he will . . . . get a passing grade on it; for it is . . . . not well written, and has not . . . . a clear-cut plot. The characters are not . . . . at all interesting; they are . . . . not even human.*

Juhend: Järgnevates lausetes on osa sõnu sõredalt trükitud. Otsustage, kas need sõnad on omadussõnad või määrsõnad ja märkige lause number vastavasse lahtrisse:

|   | Adjective | Adverb    |
|---|-----------|-----------|
| 3. <i>That was a silly remark</i>             | . . . . . | . . . . . |
| 6. <i>Those flowers smell sweet</i>           | . . . . . | . . . . . |
| 11. <i>You can hardly expect him to wait.</i> | . . . . . | . . . . . |

Juhend: Kirjutage iga sõnaühendi või iga sõnade grupi asemele üks samatähenduslik sõna:

- Fourteen days . . . . .*
- The day after today . . . . .*
- Car; lorry; bus; taxi . . . . .*
- Pigeon, crow, parrot, peacock . . . . .*
- A hundred years . . . . .*

Juhend: Kirjutage järgmine katkend ümber, nii et suured algustähed ja kirjavahe-märgid oleksid kõik omal kohal:

*Once there was a little boy named Dick all his brothers and sisters could speak English but he could not be wanted to speak english every day his teacher said to him you must try to speak english.*

Mõningal määral kasutatakse ka kombineeritud teste, kus ülesanded on antud nn. meenutamistestide laadis, kuid on antud mitu valikvastust. Neid teste nimetatakse ka poolenisti reprodutseerivateks ja nende kasutamisala on peamiselt aktiivse sõnavara omandamise kontrollimine. Näiteks:



I admire him and wish to . . . his party as a guest.

1. A — — — — t      4. S — — r

2. A — — — — d      5. H — — r

3. I — k

Omaette testiliik on täiendtest (inglise k. *cloze procedure*), mille kasutamise võimalusi saksa keele õppimisel eesti koolides Reet Selg praegu uurib. Võib oletada, et nimetatud test pakub huvitavat informatsiooni õpilaste oskuse kohta võõrkeelses testis orienteeruda.

Käesolevasse artiklisse ei mahu detailsem ülevaade testide struktuurist üksikute osaoskuste lõikes, mis õpetajaid kindlasti huvitaks.

Lõpetuseks tahaksime rõhutada, et testimetoodika võõrkeeletõpetuses on üks oluline osa üldises kontrolli- ja hindamismetoodika süsteemis. Kuigi testimetoodika kasutamine võimaldab õppeedukuse hindamist viia senisest objektiivsemale tasemele, tuleb siiski alati silmas pidada tõsiasja, et teste ei ole otstarbekas kasutada seal, kus nende kui mõõtmisvahendite kasutamine osutub kohmakaks, s. t. loovate keeleoskuse aspektide hindamisel.

#### Kirjandus

1. J. L. D., Clark, Foreign Language Testing. Theory and Practice. Philadelphia, 1972.
2. R. Selg, Õpilaste saksa keele oskuse näitajad ning kontrolli- ja hindamismetoodika 8-kl. koolile. Teaduslikud aruanded 1971.—1973. aasta kohta. (Käsikirjad PTUI võõrkeelte sektoris.)
3. Ю. А. Белый, И. А. Рапопорт. О методах определения действительности и надежности тестов в зарубежной педагогике. «Советская педагогика», 1969, № 8.

## GEOGRAAFIA- JA BIOLOOGIATEADMISTE SEOSTAMISE VÕIMALUSI

SILVI ALUMÄE

Teaduse praegusel arenguetapil toimub teadusharude vahel informatsiooni pidev ringlus (2). Kui arvesse võtta geograafiateaduse uurimisobjekti kompleksust (looduslikud ja majanduslikud kompleksid), võib geograafia metodoloogiliseks teljeks pidada teistest teadusharudest kogutud informatsiooni ümber töötamist geograafia konseptsioonidest lähtutult (1).

See asjaolu vajutab geograafia seostele teiste teadusharudega erilise pitseri, mis teaduselt kandub üle ka geograafia kui õppeainele. Õige mitmel põhjusel on geograafia õpetamisel teistes õppeainetes omandatud teadmiste kasutamine niisama vajalik kui teaduseski.

Esiteks on tänapäeva didaktika üks nõudeid, et faktide, mõistete, teooriate ja ideede kõrval peab õpilasi tutvustama ka teadmistega vastava teadusharu meetoditest.

Õpetades õpilasi kasutama bioloogias, füüsikas, keemias, matemaatikas, ajaloos jne. omandatud teadmisi geograafiateadmiste kujundamisel, tutvustame õpilastele ühtlasi tänapäeva geograafiateaduse üht meetodit.

Teiseks, teiste õppeainete teadmiste kasutamine geograafia õpetamisel aktiveerib tunduvalt õppeprotsessi, kuna võimaldab tööd korraldada probleemõppe printsiipidest lähtuvalt.

Koolipraktika näitab, et kuigi geograafia olemus nõuab eri ainevalda kuuluvate teadmiste seostamist, on see õpetatavate õppeainete teadmiste süsteemide baasil väga raskesti teostatav.

Vaagides eelnimetatud eeliseid, vajaneks leida võimalusi geograafia õpetamisel maksimaalselt kasutada teistes õppeainetes omandatud teadmisi.

Alljärgnevalt pakume mõningaid probleemi lahendamise võimalusi geograafia ja bioloogia koolikursuste seoste näitel.

Geograafia ja bioloogia koolikursuste seoseid iseloomustab ühise ainevalla olemasolu teatud küsimustes. Need on

- 1) maakera taimkate ja loomastik,
- 2) elus- ja eluta looduse seosed,
- 3) loodusvarad (-ressursid), nende kasutamine ja säilitamine,
- 4) põllumajanduslik tootmine,
- 5) põllumajandussaaduste säilitamine ja ümbertöötamine,
- 6) mulla tekkeprotsess ja mullaharimine.

Maakera taimkate ja loomastiku tundmaõppimine toimub geograafias looduslike komplekside iseloomustamise alusel. 5. klassi füüsilise geograafia kursuses tutvutakse (kogemusliku materjali kogumise teel) kodukoha loodusliku kompleksiga, selle üksikute komponentidega ning arktiliste ja troopiliste kõrbete, parasvöötme ja ekvatoriaalsete metsade kompleksi mõningate tunnustega (taimkate üldilme, välised tunnused, mõned tüüpilised liigid).

6. klassi mandrite geograafia kursuses iseloomustatakse taimkatet ja loomastikku **Aafrika** ja **Lõuna-Ameerika** (ekvatoriaalsete vihmametsade, savannide ja hõrendike, troopiliste kõrbete ja poolkõrbete ning lähistroopika) ning **Austraalia** (savannide, troopiliste kõrbete ja poolkõrbete, lähisekvatoriaalsete troopiliste ja lähistroopiliste metsade) looduslike vööndite, **Põhja-Ameerika** parasvöötme tundrametsade, rohtlate ja puisrohtlate kui geograafiliste vöötmete, **Andide** kõrgvööndite ja **Välis-Euroopa** tüüpiliste maastike tundmaõppimisel.

7. klassi NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses on peaarh asetatud NSV Liidu eri piirkondade looduslike komplekside tundmaõppimisele, mille hulgas vaadeldakse ka taimkatet ja loomastikku. Vaadeldavateks kompleksideks on **Ida-Euroopa** lausmaal Bolšezemelskaja tundra, Karjala taiga, Polesje segametsad, Kesk-Vene kõrgustiku metsastepp ja stepp, Kaspia madaliku stepp ja poolkõrb; **Lääne-Siberi** madaliku tundra, metsatundra, taiga, metsastepp ja stepp; **Kesk-Siberi** tasandiku ja mägitundra, taiga; **Kaug-Ida** Kamtšatka ja Kuriili saarte, Sahhalini saare ja Primorje-Amuurimaa taiga; **Kasahstani** ja **Kesk-Aasia** kuivstepp, poolkõrb ja kõrb, mäestikevaheliste nõgude, metsade ja kõrgmäestike maastikud; **Taga-Kaukaasia** kuiv ja niiske lähistroopika; **Uraali** (Põhja-, Kesk- ja Lõuna-Uraali) loodus; **Suur-Kaukasuse** ja **Armeenia** mägismaa kõrgvööndid; **Eesti NSV** maastikud.

Mõningatel juhtudel nõuab programm taimkattes ja loomastikku puutuvate küsimuste põhjalikumalt käsitlemist. 6. klassi mandrite geograafia kursuses on selleks ette nähtud teemad Austraalia (elusa looduse omapära) ja Okeaania (taimkate) käsitlemisel; 7. klassi NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses aga teemad **merede** (taimkate ja loomastik, Läänemere elustik), **Eesti NSV** (taimkate, floora liigiline koosseis, taimkattetüübid; loomastik, fauna liigiline koosseis), **Kesk-Siberi** (jahiloomad), **Kirde-Siberi** (taimkate ja loomastik) ja **Lõuna-Siberi** mäestike (taimkate ja loomastiku kõrgusvöötmed) käsitlemisel.

Valdavas osas on looduslik kompleks selleks sõlmprobleemiks, mille ulatuses geograafiateadmised põimuvad bioloogiateadmistega.

Tekib küsimus, missugused on need bioloogiateadmised, mis looduslike komplekside iseloomustamisest osa võtavad?

On loogiline, et need peaksid olema esmajoones teadmised taimkattest ja loomastikust, mille tundmaõppimisega tegeldakse koolibioloogia kursustes. Kasutusel olevates bioloogia programmides taimkate ja loomastiku küsimustele erilist tähelepanu osutatud ei ole. Näiteks käsitletakse taimkate küsimusi 2 tunni ulatuses 6. klassi botaanikakursuses ja selle eesmärgiks on anda kujutlusi taimkate tüüpidest (tundra, taiga,

laialehised metsad, stepid, kõrbed, lähistroopika ja troopika). Loodavad kujutlused põhinevad teadmistel nendes kasvavate taimede iseärasustest, nende seostest keskkonnaga ja majanduslikust tähtsusest. Kirjeldatavas mahus ei anna bioloogiateadmised midagi juurde geograafia, sest viimane ise pakub teadmisi taimkattest palju suuremas mahus.

Ka loomastiku küsimused ei leia 6. ja 7. klassi zooloogiakursuses laiemat käsitlemist.

Seega teadmisi taimkattest ja loomastikust, mida geograafia võiks haarata loodusliku kompleksi teadmiste süsteemi, bioloogia koolikursused ei anna. See ei tähenda aga veel sugugi seda, et seoseid geograafia ja bioloogia koolikursuses looduslike komplekside küsimustes pole.

Pöördume taimkatte ja loomastiku käsitlemise sisu analüüsi juurde geograafias. Taimkatte ja loomastiku iseloomustus looduslikus kompleksis piirdub peaaesjalikult liigilise koosseisu, tüüpilisemate liikide ja nende kasutamisevõimaluste selgitamisega. 7. klassi NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses liigilise koosseisu esiletoomine asendub mõnel juhul olulisemate koosluste kirjeldamisega (Kesk-Siberi tasandikutundra, Lääne-Siberi taiga, Kesk-Siberi taiga jne.).

Liikide iseloomustus koosneb liigi esindaja välise ehituse, tema morfoloogiliste, anatoomilis-füsioloogiliste iseärasuste kirjeldusest, tema teatud klassifikatsiooni ühikuse kuulumise nimetamisest. Koosluste kirjelduses tuuakse esile sõltuvushelad ja sõltuvusi koos sellest osavõtivate liikide nimetamisega ja viidetega ökoloogiliste tingimuste seosele.

Nagu selgub, iseloomustatakse kooli geograafiakursuses taimkatet ja loomastikku liikide (ka koosluste) tasandil. Need on teadmised, mis kuuluvad kindlalt bioloogiliste teadmiste süsteemi ja mille tundmaõppimisega tegeldaksegi peaaesjalikult kooli bioloogiakursustes taime ja looma süstemaatika osas. Teadmised süstemaatikast ongi baasiks loodusliku kompleksi taimkatte ja loomastiku iseloomustamisel. Neid tuleb kasutada valikuliselt. Esimeses järjekorras seostuvad geograafiaga teadmised taimede ja loomade põhirühmadest, neid eristavatest tunnustest, teadmised tüüpilisemate esinda-

jate ehitusest ja toitumisest, levikust ja tähtsusest looduses ning majanduses.

Näiteks: käsitledes Lõuna-Siberi mäestike taimkatet, ei saa kõnelemata jätta Altai seedrimetsadest ja nende valdavast puuliigist — seedermännist. Bioloogiakursuses on seedermänni ainult nimetatud kui männi perekonda kuuluva liigi esindajat. Perekonna tunnustega on õpilased männi näitel tutvunud. Võttes aluseks need teadmised, toome geograafiakursuses esile seedermänni liigilised erinevused. Nendeks on okaste asetus viiekaupa koos (männil teatavasti kahekaupa), okaste pikkus (männil lühemad), värvus (ühtlaselt tumeroheline männi-okaste rohekas-hallika varjundi kõrval). Eriti omaladne on seedermänni käbi ehitus. Samal ajal on Altai seedermännimetsad kui taimekooslused tunnuste poolest väga sarnased meie segametsade võõndi männimetsadega (valgusküllasus, hästi väljakujunenud samblarinne alustaimestik). Tähelepanu väärib ka seedermänni puidu omadused (on pehme ja võimaldab tükeldamist ka piki kiudu, männi puhul pole see võimalik), mistõttu on asendamatu pliiatsitööstuse toorainena.

Uldiselt võib NSV Liidu füüsilise geograafia kursuse materjali tundmaõppimisel leida tugimaterjali just taimeriigi isendi või liigi, perekonna või sugukonna tasandil. Paljudel juhtudel tuleb leppida aga ainult klassi või hõimkonna tasandiga, sest bioloogiakursuse nomenklatuuril on oma piirid. Raskem on seostada teadmisi loomariigi valdkonnas imetajate klassi esindajate kohta, sest neid saadakse alles 7. klassi zooloogiakursuse lõpul.

Orienteeruda tuleb loomastiku osas loodusõpetuse kursuses läbivõetud materjalile, mis sisaldab mitmekülgset informatsiooni putuktoiduliste (siil), näriliste (põldhiir), jänesteliste (halljänes, koduküülik), kiskjaliste (koer, kodukass), sõraliste (koduveis, lammas, metssiga, kodusiga), kabjaliste (hobune) seltsi kuuluvate isendite tunnustest.

Otstarbekohane on seostada geograafia-teadmisi mitte ainult teadmistega taimeriigi süstemaatikast ja teemas «Taimekooslused» kätkevad teadmistega. Kasutada tuleks ka taimemorfoloogiat ja elutegevust käsitletavates lõikudes kätkevad informatsiooni üksikute taimeliikide ehituse, elutalitluste ja

nende seoste kohta keskkonnaga. (Peatükid «Seeme», «Juur», «Võsu», «Suguline paljunemine», «Taim — terviklik organism» jt.) Nii on näiteks teadmised lehest kui vee auramise organist (õhulõhed, kattede ehitus, lehe kuju, kattede erinevused jne.) Aafrika ja Lõuna-Ameerika erinevate looduslike võõndide taimkatte esindajate iseärasuste esiletoomisel (paksud nahkjad lehed kummipuu arvukatel liikidel, kitsa lehelaba ja vahakorraga kaetud lehed palmidel, okasteks muundunud lehed jne.). Ka loodusõpetuse kursuses omandatud teadmised taimedest kõlbavad nii mõnelgi juhul tugimaterjaliks.

Eespool öeldu põhjal näeme, et taimkatte ja loomastiku küsimuste käsitlemisel seostuvad bioloogiateadmised geograafiateadmistega kolmel viisil. Ühel juhul lülitatakse geograafiateadmiste süsteemi bioloogiateadmised **valmis kujul** (teadmised konkreetsetest liikidest, kooslustest, taimkatte tüüpidest). Teisel juhul kasutatakse bioloogiateadmisi **fooniks** võrdlusmaterjalina (näide seeder-männi iseloomustamisest). Kolmandal juhul vajavad bioloogiateadmised täpsustamist, konkretiseerimist, seostamist antud situatsiooniga (näide lehtede omapära selgitamisel bioloogiakursuse teadmiste baasil).

Nende kolme seostamise viisi osakaal taimkatte ja loomastiku käsitlemisel geograafias on väga erinev. Kõige suuremad võimalused on teisel ja kolmandal seostamisviisil, kõige väiksemad esimesel.

Mis puutub teiste küsimuste käsitlemisel geograafias, mida loetlesime artikli esimeses osas, siis nende puhul esinevad samad seostamisviisid. Erinevusi tuleb ette seostamisviiside osakaalus. Nii näiteks on põllumajandusliku tootmise, saaduste säilitamise ja ümbertöötamise küsimuste käsitlemisel geograafias palju suuremad võimalused bioloogiateadmiste valmis kujul lülitamiseks uude süsteemi. Selleks on teadmised põllumajanduskultuuridest ja koduloomadest, teadmised nende produktide iseärasustest, teadmised saakide koristamise viisidest ja mehhanismidest jne.

Rahvastiku tegevuse omapära, põllumajandusharude ja põllumajandussaadusi töötleva tööstuse harude tundmaõppimisel geograafias lülitatakse need teadmised ühtsesse süsteemi.

Loodusvarade (ressursside), nende hoidmise ja taastamise küsimuste, samuti elusa ja eluta looduse seoste tundmaõppimisel kaldub ülekaal aga kolmanda seostamisviisi poole. Mullastiku käsitlemisel jaotuvad need enam-vähem võrdselt.

Kokkuvõtteks olgu öeldud, et võimalusi bioloogiateadmiste kasutamiseks geograafias ei ole sugugi vähe. Kõik oleneb sellest, millisel tasandil seda teha. Nende võimaluste kasutamata jätmine oleks eksimine geograafia metodoloogia vastu.

## Kirjandus

1. В. А. Анучин. Теоретические основы географии. Москва, изд-во «Мысль», 1972.
2. Т. М. Добров. Наука о науке. Киев, изд-во «Наукова Думка», 1966.
3. И. В. Кузнецов. Преемственность, единство и минимизация знания. В кн. «Материалистическая диалектика и методы естественных наук», Москва, изд-во «Наука», 1968, стр. 322—367.

---

# HARJU RAJOOINI KOOLIRAAMATUKOGUDE TÖÖST

---

## ELME TOOMEPUU

Lugemine — see on kooliõpilaste vaimse arengu üks tähtsamaid tegureid. Õppetöö oma olemuselt nõuab järjekesvat tööd raamatuga, olgu see siis õpik, populaar-teaduslik või ilukirjanduslik teos. Hariduse omandamine on mõeldav vaid tihedas sõpruses raamatuga.

See seab suured nõuded kooliraamatukogudele, mille ülesanne on noorsoo kasvamine kirjanduse kaudu, et juhatada õpilastele juba varakult kätte võimalused ja oskused iseseisvaks vaimutööks. Koolikogu peaks olema õpilastele vajaliku lugemisvara ja informatsiooni saamise esmane allikas ning uute iseseisvamate õppimismeetodite juurutaja.

Kooliraamatukogude põhimääruses on raamatukoguhoidja kohustused kirja pandud nii: «Kooliraamatukogu ülesandeks on igati kaasa aidata õpilaste õpetamisele ja kasvatamisele. Kooliraamatukogu aitab õpilastel õppeainete parema õppimise ning üldhariduslike ja polütehniliste teadmiste aluste edukama omandamise eesmärgil lugemist organiseerida.»

Kuidas täidetakse seda nõuet Harju rajooni kooliraamatukogudes?

Harju rajoonis on praegu viis kooli, kus raamatukogu juhataja töötab täiskohaga (Keila, Kehra, Loksa, Turba keskkoolis ning Kosejõe eriinternaatkoolis) ja kuus kooli, kus raamatukogu juhataja töötab poole kohaga (Kose keskkoolis, Kuusalu, Lehmja, Saku, Vaida ja Viimsi 8-klassilises koolis).

### KOOLIRAAMATUKOGUDE FONDID

Kultuuriministeriumile alluvate Harju rajooni raamatukogude fondide keskmine ringlus on 0,6 ja laenamissagedus 21. Kooliraamatukogudel on need arvud vastavalt 0,2 ja 7. See tähendab, et koolikogudes laenutatakse iga raamatut ainult 0,2 korda ning iga lugeja võtab aastas ainult 7 raamatut. Need arvud näitavad, et koolikogude fonde kasutatakse väga halvasti. Põhjuseks on fondide ebaotstarbekas koostis ja raamatukoguhoidjate vähene raamatute soovimine.

Ideaalses koolikogus peab olema ainult selline kirjandus, mida õppetöös vaja läheb. See on — klassiväliseks lugemiseks mõeldud raamatud, õppeprogrammides ettenähtud kohustuslik kirjandus, õppe-metoodilised materjalid, teatmekogu ning valik populaar-teaduslikke raamatuid. Praegu on koolikogudes liiga palju mittevajalikku kirjandust, mida õpilased ega õpetajad ei kasuta. Koolikogude juhatajad kurdavad sellise kirjanduse rohkuse üle, samal ajal aga tuntakse teravat puudust vajalike raamatute järele. Ilmselt on viga vales komplekteerimises. Nagu teada, komplekteerib suurem osa koole oma fondid ise. Olukord on nii aastate kui ka üksikkoolide kaupa niivõrd erinev, et mingeid üldistusi teha ei saa. 1972. aastal sai näiteks Kehra koolikogu 4, Kosejõe koolikogu 15 raamatupakki ja Kuusalu koolikogu ainult ühe. 1973. aastal olukord mõnevõrra paranes, Kuusalu, näiteks, sai uusi raamatuid normaalselt. Kuid üldiselt kipub raamatute muretsemine juhuslikuks jääma, sõltudes suurel määral kooli summadest. Üldine viga: raamatute muretsemisel ei vaeta iga raamatu väärtust sellest seisukohast, kui palju see õppetöös kasu toob. Hästi on korraldatud komplekteerimine näiteks Egiptuse Araabia Vabariigis, kus kooliraamatukogudega tegelev valitsus jälgib ilmuvat kirjandust ning koostöös pedagoogide ja psühho-

loogidega valib välja raamatud iga klassi õppetöö ja vajaduste järgi. Väljavalitud raamatutest koostatakse nimestikud, mille järgi koolid kirjandust tellivad.

Kooliraamatukogude fondid on korrastamata. Vaida raamatukogus on raamatud hoopiski liigitamata; Kose, Kuusalu ja Viimsi koolikogudes pole aga ülevaadet, kui palju neil üht või teist liiki raamatuid olemas on. Et puuduvad kataloogid (erand Kosejõe erainternaatkool), pole raamatukogude juhatajatel ülevaadet oma fondidest ning vajalik jäetakse tellimata. Koolikogude riiviltel võib näha kõiki uusi raamatusarju, kuid teatmeteoseid pole. Peab meeles pidama, et aja viitekirjandus jäägu teistesse raamatukogudesse.

### TÖÖ LUGEJATEGA

Igal aastal saavad kooliraamatukogude juhatajad mitmesugust meetodilist kirjandust, sealhulgas ka bibliograafianimestikke, mis on mõeldud raamatukogutöötajatele õpilaste lugemise suunamisel. Mis saab nendest nimestikest koolides? Kas osatakse neid kasutada?

Valisin Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi väljaandel ilmunud bibliograafianimestiku «Lisaks õpikule». Selles on soovitatav, mitte kohustuslik kirjandus õpilastele. Selle nimestiku igal raamatul on eesmärk kindistada koolis õpitut, süvendada teadmisi ja äratada huvi aine vastu.

Et selgitada, kuidas koolikogudes tehakse sisulist tööd laste lugemise juhtimisel, korraldasin Kehra, Keila, Kose, Loksa ja Turba keskkooli raamatukogudes küsitluse. Iga koolikogu andis järgmised andmed: nimestikus «Lisaks õpikule» soovitatud raamatute eksemplaride arv koolikogus, nende laenu-tamine 1972/73. õppeaastal, 5.—8. klassi õpilaste ja lugejate arv. Iga klassi jaoks valisin kahe õppeaine lisakirjanduse. 5. ja 6. klassil ajaloo ning botaanika, 7. ja 8. klassil ajaloo ning füüsika. Tabelites 1 ja 2 on andmed 7. ja 8. klassi kohta. Kõigepealt hakkab silma suur vahe õpilaste ja lugejate arvu vahel. Kose koolikogus pole aga üldse õpilastest lugejaid (1). Tabelitest näeme, et kui ajaloo-alase lisakirjanduse hulgaga võib rahule jääda, siis füüsika-alast kirjandust on hoopiski napilt. Viie keskkooli 336 seitsmenda klassi õpilase kohta tuleb J. Perelmani «Huvitavat matemaatikat» 1 eksemplar ja

Tabel 1.

| VII klass | Õpilaste arv klassis | Neist loeb koolikogus | Ajalugu  |                  | Füüsika  |                  |
|-----------|----------------------|-----------------------|----------|------------------|----------|------------------|
|           |                      |                       | Eks. arv | Neid laenu-tatud | Eks. arv | Neid laenu-tatud |
| Kehra     | 68                   | 44                    | 64       | 40               | —        | —                |
| Keila     | 135                  | 54                    | 75       | 42               | 3        | ↑                |
| Kose      | 42                   | —                     | —        | —                | 1        | —                |
| Loksa     | 59                   | 19                    | 48       | 24               | 2        | —                |
| Turba     | 32                   | 13                    | 62       | —                | 1        | —                |

Tabel 2.

| VIII klass | Õpilaste arv klassis | Neist loeb koolikogus | Ajalugu  |                  | Füüsika  |                  |
|------------|----------------------|-----------------------|----------|------------------|----------|------------------|
|            |                      |                       | Eks. arv | Neid laenu-tatud | Eks. arv | Neid laenu-tatud |
| Kehra      | 52                   | 11                    | 110      | 42               | 6        | 8                |
| Keila      | 117                  | 44                    | 69       | 41               | 3        | 5                |
| Kose       | 32                   | —                     | —        | —                | —        | —                |
| Loksa      | 55                   | 29                    | 48       | 18               | 3        | —                |
| Turba      | 21                   | 11                    | 29       | 7                | 3        | —                |

sama autori «Huvitavat füüsikat» 5 eksemplari. Viie keskkooli 277 kaheksanda klassi õpilase kohta tuleb G. Anfilovi «Füüsikat ja muusikat» — 4 eksemplari, L. Landau «Füüsikat kõigile» 6 eksemplari. Kehra koolikogus pole seitsmendate klasside jaoks ühtki nimestikus «Lisaks õpikule» soovitatud raamatut, Keila koolikogus on neid ainult 3 (7. klassi õpilasi aga 135). Tõsi — ka nimestiku koostajad ei suutnud seitsmendate klasside jaoks füüsika-alast lisakirjandust leida rohkem kui neli nimetust, kahjuks pole raamatukogudes neidki olemas. See on ka mõistetav — J. Perelmani raamatud ilmsid aastatel 1948—1950, ning hiljem ilmunud füüsika-alased raamatud on mõeldud eelkõige keskharidusega lugejatele. Kuigi tuleb usaldada nimestiku koostajate asjatundlikkust, võib arvata, et üle kahekümne aasta tagasi ilmunud raamat enam tänapäeva füüsikahuvilise vajadusi päriselt ei rahulda. Seega tuleks mõelda sellelegi, et raamatukogutöötajatel oleks raamatuid, mida õpilastele soovitada.

Kaheksandate klasside jaoks on soovitatavate raamatute nimekiri küll pikem (25 nimetust), enamik nendest mitte päris ammu ilmunud, kuid raamatukogudes pole neidki. Siin on ilmselt valesi komplekteeritud. Tabelist 2 näeme, et ainult Kehras on kaheksanda klassi jaoks 6 eksemplari füüsika-alaseid raamatuid, teistes igaühes 3 ja Kosel mitte ühtegi.

Seega on kirjandust õpilaste jaoks muret tekitavalt vähe. Aga teisalt — kuidas seda vähestki kasutatakse?

Tabelist 1 ja 2 näeme, et ajaloo-alaste raamatute laenutamisega võib rahule jääda, seda eriti Keila ja Kehra kooliraamatukogus. Halvem on olukord Turbas, kus 7. klassi õpilased ei ole õppeaasta jooksul lisakirjandust laenanud. Laenutusi ei ole ka Kosel, kuid seal polegi lugejaid, kellele midagi soovitada või laenufada. Raamatud on antud ainekabinettidesse ning raamatukogu juhataja ei tunnegi selle vastu huvi, kui palju neid tegelikult on, kas ja kuidas neid kasutatakse.

Ajaloo-alast lisakirjandust on vähem vaja soovitada, sest enamik sellest on eakohane ilukirjandus, mida lapsed niigi meelsasti loevad. Füüsika-alase lisakirjanduse soovitamine on kõikides koolikogudes unarusse jäetud. Kõige rohkem laenutusi on Kehra ja Keila keskkooli kaheksandates klassides, kuid silmas pidades nende klasside õpilaste arvu, ei saa ka seda piisavaks pidada. Eriti halb on olukord seitsmendates klassides, kus ainult Keila keskkooli raamatukogus on 1 laenutus (135 seitsmenda klassi õpilase kohta!).

Eelnenust järeldub, et nii vähete raamatute pole võimalik kõiki õpilasi rahuldada, pole ka võimalik ellu viia põhimõtet «õpetada õppima». Kuid raamatukoguhoidjad pole osanud olemasolevaidki raamatuid soovitada.

Nimestikus «Lisaks õpikule» soovitatud raamatute vähese loetavuse järgi ei saa negatiivseks hinnata kogu raamatukogus tehtavat tööd, kuid see näitab tööd lugejatega — raamatute soovitamist.

### ÕPILASTEL POLE RAAMATUID

Koolikogu peaks olema koht, kust õpilane saab kogu õppetöös vajamineva kirjanduse.

Kuidas on koolikogud varustatud selle kir-

jandusega? Andmete saamiseks kasutasin rajooni 12 koolikogu abi. Nad pidid märkima 22 raamatu kohta, mis kuuluvad 5.—8. klassi kohustusliku kirjanduse nimestikku, järgmised andmed: kui palju eksemplare praegu on ja kui palju oleks koolile vaja kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks. Kõik vajalikud raamatud olid olemas ainult Keila keskkooli raamatukogus, kuigi mitteküllaldase eksemplaarsusega. Kolmel koolikogul — Viimsi, Lehmja ja Vaida — puudus 22 nimetusest vastavalt 19, 20 ja 18 nimetust. Tabelist 3 näeme, et enam-vähem küllaldaselt on koolides «Tasujat», «Seitset venda», «Varju», «Mahtra sõda» ja «Kevadet». M. Solohhovi «Inimese saatust» on 42 eksemplari, kuid täiesti puudub neljas koolikogus; B. Polevoi raamatut «Jutustus tõelisest inimesest» on 8 eksemplari, puudub 3 kogus; M. Underi «Valitud luuletusi» on kokku 3 eksemplari, puudub 8 koolikogus; M. Metsanurga «Ümera jõel» on 12 eksemplari, puudub 5 koolikogus; A. Sanga luuletuskogu «Võileib suudlusega» on 5 eksemplari, puudub 6 koolikogus.

Tõsi, kõiki neid raamatuid pole õpilastel vaja kaanest kaaneni läbi lugeda, mõnedest on katkendeid lugemikes. Kuid kindlasti ei piisa sellest, et õpilased kirjanduse paremikuuga tutvuvad ainult lugemiku ja õpiku vahendusel. Kooliraamatukogu kohus on kirjandustundides äratatud huvi säilitada ja edasi arendada. Oletame näiteks, et kaheksanda klassi õpilasel tekib huvi S. Jessenini loomingu vastu (programm on tema luuletus «Oi, mu maal!>). Kindlasti läheb ta raamatukokku, et Jessenini luuletuskogu võtta, aga S. Jessenini «Luuletusi» on kaheteistkümne koolikogu kohta kokku ainult kaheksa eksemplari.

Arusaadav, et puudust tuntakse varem ilmunud raamatutest. B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest» on kõikides raamatukogudes harulduseks muutunud. Kuid miks ei ole koolikogudes viimasel ajal ilmunud väärtteoseid? Miks on J. Rannapi «Viimast Valgesulge» kaheteistkümnes kooliraamatukogus kokku ainult 12 eksemplari, I. Iljina raamatut «Neljas kõrgus» kokku 27 eksemplari, F. Tuglase «Marginaaliat» ainult 5 eksemplari? Tabelis 3 on toodud arvud, mis näitavad, kui palju kooliraamatukogud neid raamatuid juurde saada sooviksid, et kindlustada kooli vajadusi. Näeme, et raamatute vajadus on küllalt

Tabel 3.

| Raamat                                      | On eksemplare | Raamatute vajadus |
|---|---------------|-------------------|
| 1. S. Rannamaa, Kadri                       | 30            | 112               |
| 2. E. Kippel, Meelis                        | 31            | 129               |
| 3. J. Rannap, Viimane Valgesulg             | 12            | 106               |
| 4. J. Mändmets, Ahervare                    | 7             | 66                |
| 5. I. Iljina, Neljas kõrgus                 | 27            | 117               |
| 6. B. Polevoi, Jutustus tõelisest inimesest | 8             | 134               |
| 7. O. Luts, Kevade                          | 78            | 90                |
| 8. E. Bornhöhe, Tasuja                      | 124           | 43                |
| 9. M. Metsanurk, Ümera jõel                 | 12            | 90                |
| 10. A. Puškin, Dubrovski                    | 85            | 103               |
| 11. M. Cervantes, Don Quijote               | 7             | 55                |
| 12. A. Kivi, Seitse venda                   | 69            | 70                |
| 13. F. Kreuzwald, Kilplased                 | 18            | 96                |
| 14. N. Ostrovski, Kuidas karastus teras     | 74            | 95                |
| 15. J. Liiv, Vari                           | 101           | 80                |
| 16. S. Jessenin, Luuletusi                  | 8             | 80                |
| 17. E. Vilde, Mahtra sõda                   | 103           | 42                |
| 18. M. Under, Valitud luuletusi             | 3             | 74                |
| 19. M. Šolohhov, Inimese saatus             | 42            | 128               |
| 20. A. Fadejev, Noor Kaardivägi             | 64            | 65                |
| 21. A. Sang, Võileib suudlusega             | 5             | 57                |
| 22. F. Tuglas, Marginaalia                  | 5             | 60                |

suur. Kõige rohkem vajatakse järgmisi raamatuid: E. Kippeli «Meelis», M. Šolohhovi «Inimese saatus», J. Rannapi «Viimane Valgesulg», B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest», S. Rannamaa «Kadri» jt. Jääb veel arusaamatuks, miks viimasel ajal ilmunud raamatuid kohe nii palju ei muretsetud, et kooli vajadused minimaalseltki rahuldatud oleksid. Ega kooliraamatukogude juhatajaid ainusüüdlasteks pidada saagi, sest uudiskirjanduse tellimisel nad ei tea, missugune raamat edaspidi kirjandusprogrammi võetakse. Ilmselt oleks hädavajalik tsentraliseeritud komplekteerimine, sest koolide stiihiline ja sageli kooliraamatukogude juhatajate suvast sõltuv tellimine ei saagi häid tulemusi anda.

Koolikogude fondide ja komplekteerimise probleem on muret tekitav mitte ainult Harju rajoonis. See pole ka ainuke kitsaskoht kooliraamatukogude töös. Eesti NSV Kultuuriministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi ühisel kolleegiumil (15. mail 1962) määrati kooliraamatukogude nõrka taset ja võeti vastu otsus töö parandamiseks, kuid vahepealse aja jooksul ei ole suudetud kõiki puudusi veel likvideerida. Oleks ülim aeg kooliraamatukogudele suuremat tähelepanu pöörata.

#### Kirjandus

1. Juhendmaterjale kooli- ja lasteraamatukogudele. Tln., 1965.
2. Lisaks õpikule. Bibliograafianimestik. Tln., 1972.
3. А. Т. Авад. Школьные библиотеки в Арабской Республике Египет. — Бюллетень ЮНЕСКО для библиотек, т. XXVI, 1972, № 4, с. 225—228.
4. Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973.
5. З. Недашковская. Детская библиотека — школе. — Библиотекарь, 1973, № 9, с. 33—37.



# MATERJALE VANAVENE KULTUURI JA HARIDUSE KÄSITLEMISEKS AJALOOTUNNIS

VILMA TRUMMAL

Kultuuriajaloo küsimuste tõepärasel käsitlemisel koolis on tähtis koht. Ühe või teise rahva materiaalse kultuuri saavutused, samuti tema vaimse kultuuri loomine, mis pärandunud järgmistele sugupõlvetele, määrab oluliselt neid kultuuriväärtusi sünnitanud ühiskonna arengutaseme ning tema koha kogu maailma kultuuriloos. Teadmisi vanavene kultuuri iseloomustamiseks pakub õpilasele NSV Liidu ajaloo õpik, tehes seda õpiku piiratud võimalustest hoolimata üsnagi ülevaatlilikult. Ent õpik ei suuda tavaliselt samu pidada üha kiiremas tempos areneva teaduse saavutustega ning tihti läheb mööda väga olulistest küsimustest, uutest seisukohatadest ja avastustest.

Üks niisuguseid püsiva väärtusega teadmisi, mida vanema perioodi ajaloo õpetamine, antud juhul Vana-Vene ajaloo käsitlemine õpilasele peaks andma, on ajaloosõpsuse tähtsuse mõistmine ja hindamine ajaloos. Nende tõepärasest teaduslikust uurimisest, objektiivselt tõlgendamisest — järelikult ka nende põgusastki tutvustamisest koolitunnis oleneb üldse suhtumine ajaloosse kui õppeainesse, hiljem aga saab see aluseks kogu ühiskonna ajaloo mõistmisele. Filosoofid ütlevad koguni — ühiskonna tunnetamisele.

Allakirjutanu arvates pakub mainitud küsimuse käsitlemiseks huvitavat ja ainulaadset

materjali muistsete tohtkirjade avastamine Novgorodis. See unikaalne arheoloogiline avastus on kutsunud esile vaimustuse paljude teadlaste — ajaloolaste, keele- ja kirjandusteadlaste, majanduse ja geograafia uurijate, juristide jt. hulgas. Tohtkirjade leidmine ja nende arvukad publikatsioonid nõukogude teadlaste professorite A. Artsihovski, V. Vorkovski, V. Janini jt. poolt<sup>1</sup> on leidnud elavat vastukaja kogu maailma teadlaste hulgas — need on ilmunud väga paljudes keeltes ning kõikjal on nimetatud seda avastust sensatsiooniliseks. Et eestikeelses tõlkes vastavaid materjale seni avaldatud ei ole, seabki käesolev artikkel ülesandeks tutvustada õpetajatele selle avastuse mõningaid aspekte, mis võiksid abiks olla meie poolt piiritletud teema sisustamisel ajalootunnis. Mõistagi saab õpetaja neid kasutada valikuliselt ja erinevates töövormides, soovi ja vajaduse korral pöördudes ka joonealuses toodud originaalteoste poole. Kuna dešifreeritud tohtkirjad nimetatud teostes on avaldatud nende leiutumbrite järjekorras, on käesoleva artikli lugejal kerge võrrelda siin toodud tohtkirjade sisu eestikeelset ümberjutustust nende originaalürikutega.

Miks peame tohtkirjade avastust ülitähtsaks? Sellepärast, et see avas uued, peaaegu piiramatud võimalused mineviku tundmaõppimiseks neil ajalooteaduse aladel, kus uute ajalooallika liikide avastamine oli tunnistatud ammu lootusetuks. XII—XIV saj. Venemaa ajaloo uurimiseks saame kasutada küll letopisse, kuid paljud neist on pärit hilisematest aegadest ja korduvalt ümber kirjutatud: on veel mõningaid säilinud akte-ürikuid, haruldased on aga ilukirjandusteosed.

Veelgi vähem on allikaid X—XII sajandist, Vana-Vene ajaloos on see nähtus põhjustatud keskaja ühest kohutavamast hädaohust — tulekahjust, milles hävinesid sageli terved puitlinnad ja neis peituvad kultuurivarad, sealhulgas raamatud. Meieni säi-

<sup>1</sup> А. В. Арциховский и М. И. Тихомиров. Новгородские грамоты на бересте. М., 1953; А. В. Арциховский, сама, М., 1954; А. В. Арциховский и В. И. Ворковский, Новгородские грамоты на бересте. М., 1958; сама, М., 1963; В. Л. Янин. Я послал тебе бересту... М., 1965. Ühtekokku on avaldatud Novgorodi tohtkirju vastavalt kaevamistele 1951.—1957. aastani kuni 6 allikpublikatsiooni.

linud kroonikaandmed on aga väga ühekülgised, neis kajastuvad vaid erakordsed sündmused ja nähtused, tolle aja olustikule, inimesele ja tema kultuurile pole neis tähelepanu pööratud.

Meid huvitavad aga esmajoones just kesk-aegse olustikupildi rekonstrueerimise võimalused: kuidas elasid, mida mõtlesid mitmesugustesse eri klassidesse ja seisustesse kuuluvad inimesed, millised olid nende elatusallikad, nende vastastikused suhted; millised ajaloooptsessid mõjustasid neid. On mõistetav, milline kõlajõud on tohtkirjade avastamisel Novgorodis, milles kajastub 500—900 aastat tagasi elanud ning järgnenud inimpõlvede mälestusestki kustunud inimeste mõte, nende igapäevased tööd ja toimetused.

Peale selle on arheoloogidele tohtkirjade leiufakt tähtis veel sellepärast, et need leiud pole mitte juhuslikud, vaid kuuluvad massilise leiukategooria hulka. Piltlikult öeldes osutus üks tähtsamaid Vana-Vene ajaloo allikate arhiive praegusaja suure linna asfaldi ja kommunikatsioonide all olevaks. Ja mitte ainult Novgorodis, vaid praegu teada olevail andmeil ka Smolenskis, Pihkvas, Vitebskis, Staraja-Russas.

Prof. A. Artsihovski, suurimaid entusiaste ja teadlasi tohtkirjade avastamisel, Novgorodi ekspeditsioonide kauaaegne juht, on väljendanud korduvalt arvamust, et päeva-valgele tulevad tohtkirjad osutuvad Suur-Novgorodi ja kogu Vana-Vene ajaloole sama tähtsaks kui papüürused hellenistliku ja rooma perioodi Egiptuse ajaloole.

Tutvustades õpilastele selliste leidude olemust, nende sisu ja tähtsust, on õpetajale endale huvitav ja kasulik teada sellise avastuse argipäeva, sest teaduslik avastus on seotud alati igapäevaste askeldustega. Nii ka Novgorodis 1951. a. 26. juulil, mil juba kaks nädalat kestnud kaevamised pakusid üsnagi ühekülgset ja suhteliselt leiuvaest pilti, mil kaevandite sektorite juhatajad omavahel vaidlesid, kelle kaevajad peaksid välja puhastama järjekordselt mõlema «valduse» vahelise, kaevandi profiili võtmiseks jäetud mullapeenra — tüütu ja kogu kaevandi ulatuses tolmu tekitav tegevus! Ja just selle kaevandi mullapeenra alt leidis kaevaja Niina Akulova pealtnäha üsna tavalise kasetohurullil! Ent sellel helendasid porikorra alt sissekriibitud tähed, sõnad...

Tol päeval jättis leid kõigile asjaosalistele mulje kui unikaalsus, sest see oli seni ainus leitud tohtkiri. Ent juba järgmisel päeval leiti teine, seejärel kolmas, järgmisel nädalal veel kolm kirja ja nii edasi ka kõigil järgnenud kaevamissesoonidel kuni tänase päevani. 1973. a. kaevamisseisuga oli Novgorodi tohtkirjade üldarv 509. Nende kuuluvus ulatub XI—XV sajandisse.

Juba esimese leiuaasta tohtkirjad näitasid, et need on Novgorodi keskaja olustiku tavaliseks elemendiks nagu töö- ja tarbeesemed jne. Novgorodlased lugesid ja kirjutasiid pidevalt kirju, rebisid neid puruks, viskasid ära, kirjutasiid uusi. Mõistagi polnud tohtkirjade kasutamine minevikus ajaloouurijatele teadmata. Isegi roomlased kasutasid odava kirjutusmaterjalina puukoort ning ka vene hilisemais ajalooallikais on vihjeid sellele, et seda Venemaalgi kalli pärgamendi ja hiljem paberi kõrval on kasutatud. Kuid oli teada, et tohule kirjutati vaid tindiga! Seejärel polnud Novgorodi uurijail väljavaa-teid tohtkirjade leidmiseks — sinne kultuurkiht nagu mitmes teiseski Vana-Vene linnas on üle küllastunud põhjavee niiskusest ja vees tint lahustub.

Seega üllatus, mis teadlasi tabas esimese tohtkirja leidmisel, oli mitte niivõrd leiufakt, kuivõrd asjaolu, et kiri oli kirjutatud mitte tindiga, vaid kriibitud tohu pinnale mingi teravikuga. Samas tehti kohe teine avastus — saadi seletus paljudele juba varem leitud esemetele — luust, pronksist ja puust kepikestele, mille üks ots on teritatud, teine lõpeb labidakujulise peaga. Viimases on sageli auk teraviku riputamiseks seinale või tema kinnitamiseks vöö külge. Orikutest selgus hiljem, et Vana-Venes nimetati neid **писала**, kõige lähemaks ladinakeelseks vasteks oleks sellele **stilus**, nagu neid nimetati antiikriikides. Venelased kandsid neid vöö küljes sageli nahast tupes nagu nuga või võtit.

Etnograafilised teated kõnelevad, et tohtu töödeldi enne kasutamist kirjutusmaterjalina — keedeti, et koort elastsemaks muuta, seejärel eemaldati kõvemad kihid ja lõppeks lõigati servad fasaseks ning pressiti teravikuga tohu heledale poolele sõnad, arvud, joonistused jne.

Tohtkirja tekstidest selgus mitmel korral ka see, kuidas novgorodlased ise neid kirju

nimetasid — kord **gramota**, kord lihtsalt **toht**. «Я послал тебе бересту...», seisab kirja-panduna tohul nr. 27 «Faleilt Jessifule».

Kõige rikkam tohtkirjade leiupiirkond Novgorodis on olnud seni muistne Nerevski kvartal (Novgorodis oli 5 kvartalit ehk «konetsi») oma Veliikaja, Holopi ja Kuzmodemjanskaja tänavaga, Kremlist veidi põhja pool. Teise rikkama keskusena paistab silma Volhovi idakaldal Kaubapoolel asetsev muistne Iljinskaja tänav, mujal esineb leide hõredamalt.

Milline on tohtkirjade sisu? Siinkohal on võimalik neist analüüsida ainult murdosa. Üldine vastus — tohtkirjade sisu kajastab kõikide Novgorodi elu- ja tegevusalasid. Alustades näitega esimesest tohtkirjast, mainitagu, et see oli säilinud pikliku fragmen-taarse ribana — tohul oli 13 kirjarida, iga rea pikkus 38 cm — ja see leiti Holopi tänavalt XIV saj. II poole kultuurkihist. Selle lugemisel selgus, et kirjas oli paljude külade loend (osa sõnu hävinud), millelt laekus feodaalne raharent kellegi Foma kasuks. Seni oli teada vaid XV saj. allikaist Novgorodi-maa feodaalse maksustamise süsteem, siit aga selgus, et raharent eksisteeris ligi 100 aastat varem. Ka järgnevalt leitud tohtkiri (nr. 2) kõneleb feodaalkoormistest, ent mitte rahas, vaid karusnahkades, kusjuures maksu-maksjaisks olid mitte venelased, vaid karja-lased.

Järgmiste leidude hulgas oli palju erakirju, mis tavaliselt algavad traditsioonilise pöördumisega adressaadi poole, näit. «Поклон от Грикши к Есифу» (nr. 3). Selles kirjas on kirja saaja feodaalisand, saatja — talu-poeg, kellelt mõisavalitseja Onanja nõuab õlle keetmist, millega talupoeg feodaalile oma andami tasuks. Grikša aga keeldub, sest temal polevat oma isandaga kokkulepet õlle suhtes, õlu peab keetma hoopis keegi teine, kelle isa juba olevat õlles tasunud saadud maatüki eest, samuti siis järglane... Ühes kirjas palub keegi teist võtta vastu saapad, teises jälle kõneldakse lehma ostmisest jne.

Seega näeme, et juba esimeste kirjade sisu on väga mitmekesine. Arusaadav, et sel-line tutvumine tohtkirjadega ning nende kaudu ka Novgorodis ammu elanud inimeste-ga, pakkus eriti esimestel leiuaastatel mitte-millegagi võrreldavat intellektuaalset naudingut kogu Novgorodi ekspeditsioonist osavõt-

jaile, kaasa arvatud allakirjutanu, kel oli vöi-malus osa võtta sealseist kaevamistest 1953. a. Paljud situatsioonid, milles neid kirju leiti, jäävad kaevajaile alatiseks meelde. Nii ka seekord, kuumal juulipäeval, mil Holopi tänaval puhastati välja XIV saj. puusil-lutist ning otse selle serval mahapölenud püstandtara — majapidamisjäänuste kompleksi «A». Kaevajad kaapisid nugade ja har-jade abil puidult maha sajanditevanust kõntsa, kui hakkas valama vihma nagu oa-varrest. 10 minutit kestnud vihmavaling tegi kaevajate eest ära kogu puhastustöö — pal-jastas XIV saj. II poole kuuluva puusillutise ja selleäärse püstandtara vaiad, mille ühel otsal leiti alles vihmapiiskadest särav **gra-mota** nr. 53 «Pjotrit Marjule». Selle sisu: Pjotr oli sõitnud Ozeretsi heina niitma. Kohalikud elanikud aga, kahtlustades Pjotrit omavolitsemises, võtsid talt heina ära. Pjotr palub nüüd kirjas Marjut, et viimane saa-daks talle heinaniidu loa koopia.

Selles kirjas peegeldub taas ilmekalt novgorodlaste igapäevaste omavaheliste suhete süsteem — konflikt ja selle lahendamise viis. Marju on kirjaoskusega naine lihtnovgorod-laste hulgast, sest tema mees niidab ise hei-na ja võib end kaitsta ainult dokumendi abil.

Üks näide on ka armastuskirjast (nr. 377), mis leiti 1960. a. XIII saj. keskpaika kuulu-vast kultuurkihist — «Nikitalt Uljanale». Selle maneer sunnib kirja esitama venekeelsena: «Пойди за меня, я тебя хочу, а ты меня. А на то послух Игнат Моисиев...» Nikita palub Uljanat tulla talle naiseks. Ignat Moisejevilt teab ta, et tema armastus ei jää vas-tamata ning usaldab oma tunded tohtkirjale.

Ainuüksi ülaltoodust nähtub, et kirjaoskus oli Novgorodis, järelikult ka Vana-Venes laialdaselt levinud. Kirja tundmine oli lausa hädavajalik linnades, sest juba XI—XII saj. Venemaa kaubanduslikud sidemed Ida ja Lää-nega oluksid mõeldamatud kirjaoskajate käsitööliste ja kaupmeesteta. Ka revolutsiooni-eelse Venemaa õpetlaste hulgas oli neid, kes lõid kahtlema traditsioonilises kodanlikus käsitluses, nagu oluks Vana-Venes haridus ja kirjaoskus vaid väheste inimeste, peami-selt vaimulike privileeg. Seda veendumust süvendasid üksteise järel päevavalgele tul-nud avastused vanavene kirjanduse, arhitek-tuuri, kaunivärviliste freskomaalide ja ikoo-nide ning rakenduskunsteoste alal. Olnuks

võimatu, et need imepärased vanavene kultuuri saavutused oleksid tekkinud täieliku kirjaoskamatus ja võihkluse pinnal. Ent paraku puudusid kuni 1951. aastani otsesed tõendid vähegi laialdasemast hariduse ja kirjaoskuse levikust. Isegi veel 1951. a. ürikuist jääb mulje, et ülekaalus on valitseva klassi päritoluga inimeste kirjad. Muidugi, oli leide ka meistrimärkidega, käsitööliste ja kaupmeeste nimedega jne., ent mitte eriti palju, et tõendada veenvalt üldise kirjaoskuse laiemat tundmist. Alles järgmiste aastate tohtkirjad lisasid siia tubli annuse veendumust — sõna oli Novgorodis tavaline suhtlemisvahend, kirjavahetus aga üsna igapäevane nähtus. Siiski selgub näiteks Velikaja tänava kaevandi leidudest, et kirja tundmises olid ühed rohkem kodus, teised vähem ja nende kõrval esines ka kirjaoskamatu peresid. See on loomulik.

Meile on aga tähtsam, et oli ka palju kirjaoskajaid. Juba tohtkirjade praegune arv — üle 500 — kinnitab viimast ilmekalt. Pealegi tohtkirjade autorite ja adressaatide mitmekesisus jätab selles väga veenva mulje: feodaalide kirjad oma mõisavalitsejatele — teenistujatele, aidameeste ja maksunõudjate kirjad oma peremeestele, talupoegade kirjad senjööridele ja vastupidi, bojaaride kirjad omasugustele, liigkasuvõtjate omad võlglastele, käsitööliste kirjad tellijatele, meeste kirjad naistele ja vastupidi, samuti ka vanemate kirjad lastele ja vastupidi. Seevastu on kogu kirjade hulgast vaimulike kirju leitud vaid 1%.

Samas võib aga väita, et osa kirju on koostanud kirjaoskamatuile professionaalid. Kuid neid on vähe, mõned talupoegade kirjad, mille on kirjutanud mõisa aidamees ühe või teise küla talupoegade nimel, peamiselt kaebekirjad oma feodaalile. Paistavad silma ka mõned bojaaride kirjad (korduvalt ühenimelised), mis on dikteeritud aidameestele, neil juhtudel on eri kirja puhul tegemist erineva käekirjaga.

Veenvaks argumendiks, tõestamaks kirjaoskuse laialdasest levikut, on arvukad stiluste leiud. Neid esineb kõige erinevates kultuurikihi osades, kaotatuna inimeste poolt, kes sealseis elamuis, hoovides, meistritöökodades jm. elasid. Ainuüksi Nerevski kaevandist leiti 70 stilust; pole mõeldav, et need oleks kaotanud üks professionaal.

Raskem on välja selgitada, kuidas toimus kirja õpetamine Novgorodis ja üldse Vana-Venes. Katsume tuua siingi mõned näited.

Juba ammu täheldasid Novgorodi kirikuarhitektuuri uurijad mitmete kirikute seintel, näiteks Sofia katedraalil, kuulsatel kaupmeeste kirikutel Spassa-Nereditsal, Fjodor Stratilati kirikul jm. laste kritseidusi, eraldamata neis meid huvitavaid detaile. Alles tohtkirjade leidmine, kus esineb samasuguseid laste kirjaharjutusi ja kritseidatuid jooniseid, aitasid seletada puht inimlikust küljest seinte kritseidusi, mis olid tehtud kirja õppinud noorukite poolt ilmselt igavledes jumalateenistuse ajal, nagu arvab prof. V. Janin.

Meile pakub huvi kiri nr. 74, millel on ridamisi peale kriibitud aabitsa tähestik, neist mõned tähed õige vaevaliselt visandatud või koguni moonutatud. Veelgi olulisem on märkida siinkohal 13.—14. juulil 1956. a. saadud 17 tohtkirja, neist enamik üsna kitsalt (10 m<sup>2</sup>) alalt, Velikaja tänava kaevandist. Dendroloogilise meetodiga määrati nende tohtkirjade vanus 1224.—1238. a. vahemikku, seega ligi 750 aastat tagasi, mil antud tohulehed olid kaotatud — ilmselt korraga, ühel päeval. Esimene gramota (nr. 199) sellest komplektist kujutab ovaalselt lõigatud tohtu, mis oli olnud tohtkarbi põhjaks. Tohu servad piki ovaali olid õblemisjälgedega. Karbi ovaalsele põhjale oli omakorda risti peale kinnitatud (õmmeldud) kaks tohust riba, mis otsast lõpuni täis kirjutatud — esimesel ribal oli taas tähestik a-st kuni я-ni, teisel ribal jätkus samuti tähtede harjutamine, ent siin olid tähed antud silpidena — ба, ва, га, да jne., teises reas би, ви, ги, ди jne. Uurijad väidavad üksmeelselt, et selliselt, silbiviisi õpiti Vana-Venes tähed selgeks, ka hiljem XVI—XVII saj., isegi XIX saj., sest tähed kandsid Vana-Venes väga keerulisi nime-tusi (näit. a = az, b = buki, v = vedi jne.), neid ära õppida oluks lapsel eriti raske. Seepärast õpetati lastele koolis, et buki + az = ba, vedi + az = va jne. Eelmainitud tohtkiri näitab, et poiss, kes need tähed kirjutas, oskas ka juba veerida sõnu, kuna tohu teisel küljel oli koos kritseidatuid joonisega — hirmuäratava metslooma figuur, kel kikkis kõrvad ja rõngas saba, keel suust väljas nagu kuuseoks — ka paar sõna: «Mina olen loom».

Gramota nr. 200 täiendas eelmist — väike kunstnik oli selle üleni täis joonistanud —

mingi hobusesarnane loom, kelle seljas seisv poiss, oda käes, torkab hobuse jalge all lebavat vaenlast, ratsaniku kõrvale on ta kirjutanud nime Onfim. Järelikult oli väikese kunstniku nimi Onfim, kes jäädvustas, nagu märgivad Artsihhovski ja Janin, oma kangelasliku portree. See aeg oli ju täis kangelaslikku võitlust — Jäälahing Peipsil, Neeva lahing — ime siis, et ka poisid kujutasid nii oma joonistel kui ka kirikuseintel sõdalasi. Pealegi selgus hiljem tohtkirjast nr. 332 (XII—XIII saj. päritoluga), et Onfimi isa võis olla vürsti družinnik, kelle sarnaseks tahtis saada ilmselt ka väike Onfim.

Kiri nr. 201 on jällegi täis kirjutatud tähti, kuid käekiri ja joonistusmaneer erinevad Onfimi omast. Uurijad arvavad, et selle kirjutata mõni poisi sõber. Tohtkiri 202 kujutab taas kahte ülestõstetud kätega — käed nagu rehad — inimfiguuri, ja sellele järgnevalt tohtkirjalt lugesid paleograafid Onfimi poolt kirjutatuna: «Jumal, aita oma orja Onfimit.» Nähtavasti oli seegi poisi kirjajarutus, kas kusagilt ära kirjutatud või oli see fraas poise meelde jäänud kooli harjutustunnist.

Ilmselt ei olnud need lehed aga mõeldud õpetajale näitamiseks, vaid kodus iseenda huvides sirgeldatud. Nii oli järgneval gramotal taas kirjekst ja joonised läbisegi, põhisosas aga aabitsa tähestiku harjutused. Tohule nr. 206 on kritseldatud seitse üksteise käest kinni hoidvat inimfiguuri, igal käel (rehakujuliselt) erinev arv sõrmi, millest on järeldatud, et poiss oli väike, kuue-seitsmeaastane, kes ei osanud veel õigesti lugeda sõrmi, ent õppis juba tähti kirjutama ja sõnu kokku veerima. Prof. Janin teeb siit järelduse, arvesse võttes ka mitmeid hilisemaid ürikteateid, et Vana-Venes alustatigi koolihariduse andmist ilmselt 7-aastaselt.

Pühakute elulugudes, mis koostatud keskajal, on samuti mainitud, et kirja õpetamist alustati «seitsmendal eluaastal». Et Novgorodis koole oli, sellest on jälgi ka letopissis, kus märgitakse, et 1030. a. laskis Jaroslav Tark kokku koguda 300 pappide ja rikkamate linnakodanike last, et neid õpetataks koolis kirjutama.

Koolipoiss Onfimi kirju leiti veel terve hulk samas seerias, neist mõned tüüpilised kirikukoolis ettelõetud diktaadid (ürikud nr. 203 ja 207).

Üpris huvitavad leiud saadi 1957. ja 1960. a. — tohtkirjadel nr. 287, 376 jt. olid arvud. Vana-Venes kirjutati arve samuti slaavi tähtede kujul, sealjuures osa tähestiku tähti välja jättes ning arv-tähele vastavaid erimärke lisades. Arvude süsteemi ülesmärkimise seisukohalt osutus eriti huvipakkuvaks tohtkiri nr. 342 — millel esineb kolmes reas kogu arvude süsteem 1—40 000-ni. Esimeses reas on märgitud ühelised, seejärel kümnelised, sajalised, tuhandelised.

Lõpuks ei saa mainimata jätta ka antud teema seisukohalt vajalikke leide Dimitrijevi tänavast. Need selgitasid ühtlasi, miks on Novgorodis seni siiski nii vähe ette tulnud koolipoiste «käeharjutusi». Paber oli kallis, tohu ettevalmistamine tülikas, eriti kui arvestada, kui palju seda kulub kooliskäival lapsel. Dimitrijevi tänav kaevandist leiti esimesed puutahvlid, mis vahaga kaetuna olid igapäevaseks kirjutusmaterjaliks koolis. Tahvlid kujutasid endast madala liistservaga lauakesi, mida sai nõõriga kolmest kohast paariviisi kokku siduda. Tahvlite sisepool täideti vahaga, kuhu kirjutati samuti stilustega. Stiluse teises otsas oleva labidakesega aga siluti tasaseks täiskirjutatud vahatahvel. Dimitrijevi puutahvlite paari (päribneb XII saj.) pealisplaat on kaunilt puulõiketehnikas ornamenteeritud, ääristatud geomeetrilise siksakiga, keskosas sümmeetrilisel taimeornamendiga.

1954. a. leiti XIV saj. I poole kihist samasuguseid puutahvleid, mille pealisküljel aga ornamendi asemel on sisse lõigatud tähestik a-st я-ni, mida ilmselt samuti kasutati tähestiku õppimiseks koolis.

Lõpetades käesolevat kirjutist, on vara veel kinnitada, kas Novgorod saab meid tulevikus üllatama veel millegi analoogilisega. Igatahes tõelise kasetohust raamat-üriku leid (nr. 419) XIII sajandi kihist Iljinski kaevandis Novgorodi Kaubapoolle 1963. a. oli samasuguseks rabavaks uudiseks kui esimese tohtkirja leidmine. Selle sisu — õhtupalvuse kõige raskemad osad — ei pakkunud aga erilist huvi, sest uurijad pole kaotanud lootust leida piltidega ilukirjanduslikku teost! Paljud tohtkirjad, eriti aga mõned ilukirjanduslikus stiilis kirjutatud gramotad annavad selleks põhjust — neis palutakse laenuks raamatuid ja neis esineb vihjeid raamatukogude olemasolule (nr. 271). Niisiis, jääme ootama raamatukogude või koguni arhiivi (!) leide.

# RAHVUSVAHELINE UURIMIS- PROGRAMM «INIMENE JA BIOSFÄÄR» NING SELLE RAKENDAMINE NSV LIIDUS

**EERIK KUMARI,**  
**Eesti NSV TA korrespondentliige, Eesti NSV teeneline teadlane**

Inimkonna kogu ajalugu on olnud inimese ja tema keskkonna vahelise võitluse ajalugu. Urginimene pidas peaaegu et lootusetuna näivat võitlust talle vaenulike loodusjõududega. Inimkonna keskeas hakkas kaalukauss kalduma rohkem inimese poolele. Ja inimkonna uuemas ajaloos kerkis väga selgelt esile tendents loodust «alistasada». Veel üsna hiljuti õpetati meiegi noorsugu, et inimene ei pea ootama looduselt armuande, vaid neid temalt võtma. Selline mentaliteet, kus loodust ja ümbritsevat keskkonda kujutleti mitte kunagi ammen-duva varakambrina, arendas hoolimatut suhtumist väljaspool meid olevatesse väärtustesse, mis aastamiljonite vältel on loodud looduse enese poolt.

«Medali tume tagakülg» hakkas selguma alles üsna hiljuti. Ettenägelikud teadlased ennustasid kõige esmalt inimkonna kasvu ja tarbimise suurenemise tõttu mõningate loodusvarade otsalõppemise ohtu, siis aga sai ka ettenägelikele majandusmeestele selgeks, et inimkonna tootmistegevus tehnilise progressi taustal võib ümbritsevat keskkonda saastata määran, mis elu meie väikesel planeedil Maal muudab võimatuks. Moo-

dustub omalaadne rõõring: inimkonna kasv — tehnika progress — loodusvarude lõppemine — biosfääri saastumine — keskkonna elamiskõlbmatuks muutumine.

Kui kõik see vastab tegelikkusele (milles inimkonna mõtlevad pead enam ei kahtle), kus on siis väljapääs? Kas peab inimkond lähematel sajanditel hukkuma, või suudab ta enda juurdekasvu, loodusvarude kasutamist ja elukeskkonna kvaliteeti sel määral reguleerida, et Maa ja tema rahvastiku tulevik võiks olla kindlustatud? Kas on üldse reaalne arvata, et inimkonna tulevik on tema enda kätes?

Elusa looduse varude ja elukeskkonna olukorra uurimise alal on viimase 10 aasta jooksul rakendamist leidnud kaks rahvusvahelist bioloogiaprogrammi: aastatel 1964—1974 rahvusvaheline bioloogiaprogramm (IBP) deviisi all «Looduse bioloogiline produktiivsus inimkonna hüvanguks!» ja alates 1972. aastast (mitte vähem kui 10-aastase kestvusega) uus rahvusvaheline uurimisprogramm «Inimene ja biosfäär» (MAB). Elusa looduse ja sealhulgas ka inimese enda uurimine nende suhetes elukeskkonnaga on esmaseks aluseks abinõude rakendamisel elu säilitamiseks Maal.

Mõiste **biosfäär** loojeks selle tänapäevalsel kujul on nõukogude loodusteadlane akadeemik V. Vernadski (1863—1945). Tema järgi on biosfäär Maa kõige välisem õhuke kest, mille koostis, struktuur ja energia-geetika on olulistes joontes põhjustatud mineviku ja tänapäeva elusoleste tegevusest. Biosfäär hõlmab osa atmosfääri, kogu hüdrofääri ja ülemise osa litosfäärist, mis kõik on omavahel seotud aine- ja energia-vahetuse keerukate biogeokeemiliste tsükli-tega. Biosfäär on elukeskkonnaks **ökosüsteemidele** (biogeotsünoosidele) — elusoleste ja eluta aine kompleksidele, mis on vastastikküki tingitud ning omavahel seotud aine- ja energiavahetusega. Lihtsustatult öeldes on ökosüsteemid taime-, looma- ja mikroorganismide kooslused koos nende elupaigaga (eluta looduse substraadiga). Biosfäär ja ökosüsteemid — tänapäeva keskkonnakaitse kõige tähtsamad objektid — ongi

rahvusvahelise uurimisprogrammi «Inimene ja biosfäär» tegevusalaks. Inimene ja inimtegevus mõjustab kõige otsustavamal viisil biosfääri ja ökosüsteeme, mistõttu uus programm väljub bioloogia piiridest ja sisaldab ka palju ühiskonnateaduste elemente.

Kui eelmine rahvusvaheline bioloogia-programm (IBP) baseerus peaaegu eranditult ühiskondlikel alustel, siis uurimisprogrammi «Inimene ja biosfäär», mille seljataga seisab UNESCO, finantseerivad riikide valitsused. Vastavad teemad on võetud erialaste uurimisasutuste tööplaanidesse, nad on kindlustatud koosseisude, varustuse ja eelarveliste summadega. Nii on see ka NSV Liidus, kes on uurimisprogrammi (nimetame seda edaspidi rahvusvahelise lühendiga MAB<sup>1</sup>) üks aktiivsemaid ellurakendajaid.

Rahvusvaheline uurimisprogramm MAB on soovitatud UNESCO peakonverentsi otsusega 1970. aastal, millele omakorda oli aluseks ekspertide valitsustevaheline konverents Pariisis 1968. a. septembris. UNESCO peakonverents määras, et uue rahvusvahelise programmi ülesandeks peab olema biosfääri ja tema ökoloogiliste rajoonide struktuuri ja funktsioneerimise põhjalik uurimine, biosfääri ja tema rikkuste inimtegevuse tagajärjel muutumise registreerimine, nende muutuste mõju uurimine inimesele enesele ja sellekohase informatsiooni levitamine. Programmi ellurakendamine toimugu ÜRO rahvusvaheliste organite ja kompetentsete valitsusväliste organisatsioonide tihedas koostöös, kusjuures koordineerivaks organiks luuakse UNESCO juurde vastav koordineerimisnõukogu, mille liikmeteks määratakse vajalik arv järgmiste liikmesriikide (kokku 25) esindajaid: Austraalia, Argentiina, Brasiilia, Saksa FV, India, Indoneesia, Iraak, Iraan, Itaalia, Kanada, Malaisia, Nigeeria, Holland, Uus-Meremaa, Egiptuse Araabia Vabariik, Rumeenia, Inglismaa, USA, NSV Liit, Uganda, Prantsusmaa, Tšehhoslovakkia, Tšiili, Rootsi, Jaapan. Ühtlasi soovitati liikmesriikides

<sup>1</sup> MAB — Man and the Biosphere (ingl. k.).

luua MAB-i rahvuslikud komiteed ja küsimust arutada 1972. aastal Stokholmis toimunud ÜRO keskkonna-alasel konverentsil.

Rahvusvahelise uurimisprogrammi MAB esimene koordineerimisnõupidamine toimus 1971. a. novembris Pariisis UNESCO peakorteris. Moodustati MAB-i koordineerimisnõukogu, mille põhimääruse tähtsamad sätetud on järgmised.

Nõukogu koosneb UNESCO 25 liikmesriigi esindajatest. Iga liige on oma eriala tuntud spetsialist küsimustes, mille uurimiseks MAB on loodud. Peale regulaarsete liikmete võib nõukogu ekspertidena ja nõuandjatena kaasa tõmmata teisi asjatundjaid. Nõukogu ülesandeks on teaduslikult juhendada ja koordineerida MAB-i tööd. Nõukogu presiidium, mis koosneb esimehest ja neljast aseesimehest, on töö tegelik juhtija. Vaatlejatena võivad nõukogu tööst osa võtta kõikide UNESCO liikmesriikide ja ÜRO allorganisatsioonide esindajad. Nõukogu sekretariaadi moodustab UNESCO peadirektor tema kasutuses olevate vahendite ja personali varal. Sekretariaadi ülesandeks on läbi töötada ja edasi läkitada nõukogu otsused ja soovitusel. Nõukogu poolt soovitatud ja vastu võetud uurimisprojektid viiakse ellu liikmesriikide kulul. Nõukogu esitab oma aruanded UNESCO peakonverentsidele, kelle ees tema on vastutav.

MAB-i koordineerimisnõukogu protseduurireeglites nähakse ette, et nõukogu koosolekud kutsutakse kokku tema presiidiumi otsusel Pariisis UNESCO peakorteris, päevakord saadetakse välja nii nõukogu liikmetele kui ka reale rahvusvahelistele organisatsioonidele (Rahvusvaheline Looduskaitse Liit, Rahvusvaheline Teaduslike Liitude Nõukogu jt), nõukogu koosolek võib moodustada komisjone ja töөрühmi, ametlikeks keelteks nõukogus on inglise, hispaania, vene ja prantsuse keel, koosoleku kvoorumiks on nõukogu liikmesriikide esindajate lihtenamus, kõik koosolekud on avalikud, igal nõukogu liikmel on üks hääl, otsused võetakse vastu lihthäälte

enamusega, erijuhtudel lubatakse salajast hääletamist.

MAB-i peamiseks uurimisobjektiks on inimene, tema seosed loodusliku keskkonnaga, keskkonna mõju inimkonna eluvaldustele. Uue uurimisprogrammi eesmärgiks on rahvusvahelise teadusliku üldsuse mobiliseerimine biosfääri ressursside ratsionaalse kasutamise ja parema säilitamise ökooloogiliste aluste uurimiseks, inimese ja ümbritseva keskkonna vastastikuste suhete paremustamiseks ja inimkonna praeguse tegevuse hindamiseks tuleviku inimühiskonna heaolu seisukohalt. Meie ees on järelkult nähtuse arutlemine, mida tänapäeva loodus- ja ühiskonnateadlased sageli nimetatavad ökooloogiliseks kriisiks, meie tsivilisatsiooni kriisiks, mis viimastel sajanditel ja aastakümnetel on süvendanud vastuolusid inimese ja looduse vahel. Uue uurimisprogrammi lõppeesmärgiks peab olema ühelt poolt praegusele olukorrale objektiivse ja kaine hinnangu andmine ning teiselt poolt tegevusjuhiste väljatöötamine, kuidas inimkonna tulevikku parimal viisil säilitada. MAB-i ellurakendamine tähendab valitsustevahelist koostööd ja seejuures ka sellist koostööd, mis edasi arendab rahvusvahelise bioloogiaprogrammi (IBP) poolt algatatud ja läbi viidud üritusi<sup>2</sup>.

MAB-programm on ulatuslik, paljude teaduslike distsipliinide vaheline uurimisprogramm. Programm tegeleb globaalsete ja regionaalsete probleemide lahendamise, mida on võimalik edukalt uurida üksnes rahvusvahelises koostöös. Programm on valitsustevaheline, tema ellurakendamine nõuab paljude riikide valitsuste koostööd.

Kuna mitmed teised organid samuti tegelevad keskkonnakaitse küsimuste lahendamise, rahvusvahelisel ja valitsustevahelisel tasemel, siis neid, juba olemasolevaid programme MAB ei dubleeri. Nii näiteks

<sup>2</sup> Vt. selle kohta ajakirjas «Eesti Loodus» avaldatud artikleid: E. Kumari, UNESCO ja looduskaitse — EL 1967, lk. 357; E. Kumari, Rahvusvaheline bioloogiaprogramm — EL 1967, lk. 413—416; T. Frey ja H. Trass, IBP — EL 1969, lk. 65—67.

tegeleb ookeanide ressursside ja olukorra uurimisega valitsustevaheline okeanograafia komisjon, meteoroloogiliste ja hüdroloogiliste probleemidega ülemaailmne meteoroloogia organisatsioon jt. Samuti ei dubleeri MAB nende rahvusvaheliste organite tööd, kelle tegevuse suunitus on administratiivne või rakenduslik (ÜRO põllumajanduse organisatsioon, ülemaailmne tervishoiuorganisatsioon jt.). MAB on teaduslik programm, ta hõlmab probleeme, mis on vahetult seotud inimese ja tema keskkonna vaheliste vastuolude uurimisega nende lahendamise eesmärgil.

Koordineerimise nõukogu on formuleerinud MAB-i ülesanded järgmiselt:

«Programm üldiseks ülesandeks on loodus- ja ühiskonnateaduste raamides välja töötada alused biosfääri ressursside ratsionaalseks kasutamiseks ja säilitamiseks ning globaalsete suhete paremustamiseks inimese ja keskkonna vahel; prognoosida inimkonna tänapäevase tegevuse tagajärjed tuleviku maailmale ja koos sellega suurendada inimese võimalusi oskuslikult kasutada biosfääri looduslikke rikkusi.» (Programm venekeelne väljaanne. UNESCO, Pariis, 1972, lk. 7 ja 8.)

Nende üldiste eesmärkide põhjal projekteeritakse töö järgmises 7 põhisuunas.

1. Inimtegevuse tagajärjel biosfääris toimunud muutuste kindlaksmääramine ja hindamine ning nende muutuste mõju inimesele.
2. Looduslike, muudetud ja kontrollitavate ökosüsteemide struktuuri, funktsioneerimise ja dünaamika uurimine ja võrdlemine.
3. Dünaamiliste vastastikuste seoste uurimine ja võrdlemine, «looduslike» ökosüsteemide ja sotsiaal-majanduslike protsesside vahel, eriti rahvastiku, asulate ja tehnika muutuste mõju uurimine nende süsteemide tulevasele eluvõimele.
4. Ümbritsevas keskkonnas toimunud kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete muutuste mõõtmise meetodite väljatöötamine eesmärgiga kindlaks määrata teaduslikud kriteeriumid looduslike rikkuste ratsionaalseks kasutamiseks ja kaitseks ning ümbritseva keskkonna kvaliteedi tundmiseks.



5. Abi osutamine ümbritseva keskkonna uurimise paremaks koordineerimiseks:

a) võrreldavate, standardsete meetodite väljatöötamise teel keskkonnast andmete kogumiseks ja läbitöötamiseks;

b) keskkonna probleemide kohta teadmiste levitamise ja edasiandmise teel.

6. Modelleerimisele ja muulaadsele keskkonna prognoosimise meetodite väljatöötamisele kaasaaitamine.

7. Keskkonnaprobleemide tundmisele kaasaaitamine:

a) mitmesuguste materjalide, raamatute, õppevahendite, kõikide tasemete õppeprogrammide jm. väljaandmise teel;

b) spetsialistide ettevalmistamise teel;

c) keskkonnaprobleemide distsipliinidevahelise iseloomu selgitamise teel;

d) informatsiooni levitamise teel;

e) seisukohtade levitamise teel inimese isiksuse arendamisest koostöös loodusega.

MAB-programmi uurimisprojektide valikul on soovitatud lähtuda paljudest kriteeriumidest, millest olulisemad on järgmised. Peetakse vajalikuks, et loodusteaduslike küsimuste kõrval hõlmaksid uurimisprojektid ka ühiskonnateaduslikke aspekte, sest loodusrikkuste kasutamisel on mõlemad olulised. Heade tulemuste saavutamiseks peab uurimistöö planeeritama aja peale, mis on piisav teema täitmiseks. Planeerimisel on vaja rahvusvahelist koostööd, koordineerimist, standardsete meetodite kasutamist ja informatsiooni vahetamist. Eelkõige peaks uurimisprojekt olema suunatud UNESCO temaatika täitmisele, kusjuures inimese ja biosfääri vastastikuste suhete tundmise laiendamine oleks üldine eesmärk. Samuti peetakse soovitavaks, et uurimisprojektid oleksid tulutoovad ka majanduslikult, neid saaks teostama asuda juba olemasolevate väljaamade või töökeskuste baasil, neist võtaksid osa ökoloogid, kes on tuttavad ka ühiskonnateaduste ees seisvate ülesannetega ja tulemused oleksid kasutatavad ka teaduslike teadmiste levitamises ning propagandas.

MAB-programmi teaduslik suunitlus on niisiis ökoloogiline. Programmi põhiülesan-

deks on inimese võime suurendamine planeedi bioloogiliste ressursside kasutamiseks sel viisil, et säilitada nende potentsiaal. Sellepärast on programmi oluliseks komponendiks biosfääri struktuuri ja funktsioneerimise uurimine, biosfääri reaktsioon inimtegevuse suhtes. Biosfäär jaguneb ökosüsteemideks (metsa, stepi, tundra jt. tüübid), millel igapähe on erinevad ökoloogilised karakteristikud. Ökosüsteemid on küllalt painduvad selleks, et teatava piirini vastu pidada inimtegevusele. Sellel paindlikkusel põhineb ka looduslike ökosüsteemide võime muutuda inimtegevuse tulemusel kultuur-ökosüsteemideks. Ökosüsteemide kasutamise ja kaitse seisukohalt on eriline väärtus looduslike ja tehiskökosüsteemide ökoloogiliste omaduste ja vastupidavuse võrdlemisel. Programmi üks olulisi ülesandeid ongi võimaldada selliseid võrdlusi.

Kui ökosüsteemide võrdlev analüüs on MAB-i üheks teaduslikuks eesmärgiks, siis teiseks selliseks on inimõju uurimine ümbritsevale keskkonnale ja keskkonna mõju inimesele. Ka see uuringute kompleks rajaneb suurelt osalt ökoloogilisel lähenemisel loodusnähtustele. Mitmeid ökosüsteeme omavahel või erinevates kliimaatilistes ja mullastikutingimustes olevalid samalaadseid ökosüsteeme võrreldes saadakse lähteandmed inimese suhtumise kujundamiseks looduslikku keskkonda. Looduslike ökosüsteemide esinduslike liikide uurimine mitmesugustes ökoloogilistes rajoonides ja elupaikades on ju niihästi ülemaailmse kaitsealade võrgu väljakujundamise kui ka elusoleste liikide geneetilise mitmekülsuse säilitamise aluseks. Geneetilised ressursid — see on uus mõiste tänapäeva looduskaitstes, nende säilitamine inimese üha suureneva mõju tingimustes loodusele vajab järjest tõhusamate abinõude rakendamist.

Olles ise biosfääri üks osa, muudab inimene oma ja oma planeedikaaslaste olus-tingimusi, mis ei saa tagasimõjuta jääda inimkonnale endale. Inimkonna elu — see on lakkamatu kooseksiteerimine looduse-

ga, ümbritseva keskkonnaga. Looduselt võttes ja loodusele andes, kasutab ja kaitseb inimene teada. Inimene on vastutav looduse ja tulevaste inim põlvkondade ees oma tegude tagajärgede eest, keskkonda muutes kujundab ta tegelikult omaenda tulevikku.

MAB-programmi teostamisel toimuvad vahetult kas uurimispunktides (lihtsad mõõtmised ja vaatlused), uurimisjaamades (keerukamad tööd) või uurimiskeskustes (komplekssed tööd, mis nõuavad vastavat personali ja varustust). Enamik MAB-i projekte viiakse ellu juba olemasolevate uurimisasutuste baasil. See nõuab vaid nende asutuste töö mõningat ümberkorraldamist või ümbersuunitlemist. Väga oluline on MAB-i alaste üuringute valdkonnas luua koostöö sama profiiliga asutuste ja lähedaste territooriumide vahel. MAB-i rahvuslikel komiteedel soovitatakse ellu kutsuda uurimisrühmi, seminare, ekspeditsioone jne.

Esmajärgulise tähtsusega on kõikide kogutavate andmete omavahelise võrdlemise võimalus, mis muudab erakordselt oluliseks kasutatava meetodika ühtlustamise rahvusvahelises ulatuses. MAB-i koordineerimise nõukogu on samme astunud juba IBP raames kasutusel olnud meetodikate uurimiseks ja rakendamiseks. Samuti soovitatakse luua, eriti kogutud andmete läbitöötamiseks, riikidevahelisi regionaalseid keskusi vajaliku aparatuuriga ja personaliga.

Koordineerimise nõukogu rõhutab «biosfääri kaitsealade» loomise suurt tähtsust. Need oleksid ühelt poolt looduslike koosluste ja geneetilise fondi esinduslikeks näidisteks, teiselt poolt aga ka pidevateks uurimisaladeks. Nende kaitsealade loomise kriteeriumid on praegu väljatöötamisel.

Soovitatakse igas riigis luua MAB-programmi rahvuslik komitee kõige kõrgemal teaduslikul tasemel ja ametkondadevahelisesena, hõlmates seejuures ka poolrakenduslike asutusi. Rahvuslike komiteede ülesandeks oleks anda soovitusi oma maa valitsustele, jagada informatsiooni jne. Väga teretulnud on teemakohased seminarid ja sümposioonid. Inimese ja biosfääri suhete alased teadmised on vaja juurutada maa-

ilma maade rahvarahvuse ja ülikoolide programmidesse. Kõrgemates õppeasutustes tuleb luua üldökoloogia õppetoolid integreeritud (loodus- ja ühiskonnateadused) ainekäsitlusega. UNESCO'1 soovitatakse ette valmistada ja välja anda fundamentaalne «Biosfääri käsiraamat».

Rahvusvaheline uurimisprogramm MAB töötab käsikäes mitmete teiste rahvusvaheliste organisatsioonidega, mille tegevus on samuti suunatud biosfääri kaitse probleemidele. Need organisatsioonid on ÜRO keskkonna-alane osakond. 1972. a. juunis toimus Stockholmis Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni (ÜRO) poolt kokku kutsutud rahvusvaheline inimese ja tema elukeskkonna kaitse konverents. Nimetatud osakond on konverentsi poolt soovitatud ja seejärel ellu kutsutud.

ÜRO Toitlus- ja Põllumajandusorganisatsioon (FAO) puutub oma tegevuses mitmeti kokku MAB-iga, näiteks metsa- ja põllumajanduse küsimustes, kuid samuti ka veekogude kasutamises.

ÜRO Ülemaailmne Tervishoiuorganisatsioon (WHO) töötab inimese elukeskkonna tervendamise alal ja juba seepärast on kokkupuutes MAB-iga. Uued ökoloogilised teadmised, mida levitab MAB, on kasuks ka WHO'le.

ÜRO Ülemaailmne Meteoroloogia Organisatsioon (WMO), tegutsedes ilmastiku ja kliima uurimisega, on seoses ka MAB-i projektidega. Agrobiometeoroloogia on üks erialasid, mis puutub mõlemasse.

Rahvusvaheline Teaduslike Liitude Nõukogu (ICSU) mitmed tööloigud on otseselt või kaudselt seotud MAB-programmiga. See on avaldunud juba IBP tööde kaudu, mis lõpevad 1974. aastal.

Rahvusvaheline Looduse ja Looduslike Ressursside Kaitse Liit (IUCN) on ühiskondlikuks toeks MAB-programmile. Kõik MAB-i uurimisprojektid vastavad täielikult IUCN tegevuse eesmärkidele.

MAB-programmi teaduslik sisu selgub kujukalt tema 13 uurimisprojekti nimetest. Need on järgmised.

1. Inimtegevuse tugevnemise ökoloogilised tagajärjed troopiliste ja subtropiliste metsade ökosüsteemidele.
  2. Maakasutuse mitmesuguste viiside ja majandamise praktika ökoloogiline mõju parasvööndi ja Vahemere-vööndi metsamaastikule.
  3. Inimtegevuse ja maakasutusviiside mõju karjamaadele: savann, rohumaad (parasvööndilistest kuni kuivade rajoonideni), tundra.
  4. Inimtegevuse mõju kõrbe- ja poolkõrbevööndi ökosüsteemide dünaamikale, erilise tähelepanu osutamiseга niisutamise tagajärgedele.
  5. Inimtegevuse ökoloogiline mõju ja tähtsus järvede, soode, jõgede ja deltade ning rannikurajoonide ressurssidele.
  6. Inimtegevuse mõju mägede ökosüsteemidele.
  7. Saarte ökosüsteemide ökoloogia ja ratsionaalne kasutamine.
  8. Looduslike rajoonide ja neis sisalduva geneetilise materjali säilitamine.
  9. Põllumajanduse kahjurite vastase võitluse ja maismaa ning vete ökosüsteemides väetiste kasutamise ökoloogiline hinnang.
  10. Põhiliste insener-tehniliste tööde mõju inimesele ja teda ümbritsevale keskkonnale.
  11. Energia kasutamise ökoloogilised aspektid linnades ja tööstustes.
  12. Keskkonna ümberkujundamise ja geneetiliste ning demograafiliste muutuste vastastikune mõju.
  13. Ümbritseva keskkonna olukorra mõistmine.
- MAB-i NSV Liidu rahvusliku programmi projektis puuduvad MAB-i rahvusvahelise programmi 3 projekti (11, 12 ja 13), kuid lisanduvad 8 uut projekti, mis puuduvad rahvusvahelises programmis.
14. Esmase produktiivsuse uurimine looduslikes ja antropogeensetes ökosüsteemides.
  15. Tähtsamate liikide ökoloogia, eriti populatsiooniökoloogia uurimine nüüdisaegsete uurimismeetodite ja vahendite kasutamisega.

16. Meetodite väljatöötamine Maa tehiskaaslaste abil vaatluste teostamiseks taimestiku ja loomastiku olukorra kohta.
17. Liigi produktiivsuse uurimine areaali piirides.
18. Keskkonna ümberkujundamise ja demograafiliste muutuste vastastikune mõju.
19. Radiatsiooni fooni ja mitmesuguste keemiliste mutageenide tegevus keskkonnas raku, organismi (kaasa arvatud inimene) ja populatsiooni geneetilisele aparaadile.
20. Inimkonna majandusliku tegevuse kauaegse mõju uurimine biosfääri energeetilisele olukorrale.
21. Saastamise mõju biosfäärile teaduslike aluste uurimine.

Kõik kokku on MAB-i NSV Liidu rahvuslikus programmis 18 uurimisprojekti (suurt teemat või teemade tsükli), mille lahendamiseks võtavad osa NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja liiduvabariikide teaduste akadeemiate uurimisinstituudid, kõrgemate õppeasutuste probleemlaboratooriumid ja kateedrid, mitmesuguste ametkondade instituudid, laboratooriumid ja uurimisrühmad.

Eesti NSV-s on põhilised projektid, mis läbi töötatakse, nr. 2 (metsad), nr. 3 (rohumaad), nr. 5 (siseveekogud), liikide ökoloogia (nõukogude programmis nr. 15), liigi produktiivsus (nõukogude programmis nr. 17) ja nr. 8 (looduslikud rajoonid ja neis sisalduv geneetiline materjal). Näiteks on need projektid lülitatud Eesti NSV TA Zooloogia ja Botaanika Instituudi järgmise viisaastaku (1976—1980) temaatikasse.

Ajalehes «Moscow News» nr. 29 (20. juuli 1974) avaldatud NSV Liidu Ministrite Nõukogu Teaduse ja Tehnika Komitee esimehe asetäitja Leonid Jhremovi artiklis «Keskkonnakaitse on rahvusvaheline üritus» teatatakse nõukogude teadlaste poolt esitatud uuest projektist MAB-i programmi jaoks. Selle projekti ülesandeks on välja töötada teaduslikud alused keskkonnapinge määramiseks ja sel kombel on ta otsekui vahelülilik kõikide MAB-i projektide vahel. Nõukogude rahvusliku MAB-programmi peamiseks eesmärgiks on teaduslikult

ette määrata inimtegevuse mõju mitmesuguste kliimaatiliste ja maastikuliste võõndite ökosüsteemidele meie maal, kuid samuti ka hõlbustada rahva keskkonnakaitse- list kasvatustööd ja vahetada informatsiooni uurimistööde tulemustest.

NSV Liidu Teaduste Akadeemias on loodud spetsiaalne teaduslik nõukogu biosfääri probleemide alal, mida juhivad TA asepresident akadeemik A. Vinogradov. Teaduste Akadeemia teistest tuntud õpetlastest on MAB-programmi tegevusega tihedalt seotud Geograafia Instituudi direktor akadeemik I. Gerassimov ja Loomade Morfologia Instituudi direktor, TA korrespondentliige V. Sokolov, kes on rahvusvahelise MAB-programmi koordineerimisnõukogu aseesimees. Rahvusvahelise Keskkonnaprobleemide Teadusliku Komitee (SCOPE) tegevust juhivad selle esimehena aga TA korrespondentliige prof. V. Kovda.

Teatavasti sõlmiti kahe aasta eest NSV Liidu ja USA vahel keskkonnakaitsealane kokkulepe, mis tähistab uut etappi rahvusvahelise looduskaitse ajaloos. Nõukogude—Ameerika ühine kommünikee 3. juulist 1974 rajab hea aluse mõlema riigi ühiseks tegevuseks selles valdkonnas ning on eeskujuks teistele maailma riikidele. Kommünikees määratakse:

«Keskkonnakaitse. Soovides laiendada keskkonnakaitsealast koostööd, mis toimub edukalt NSV Liidu ja USA vahel 1972. aasta mais sõlmitud kokkuleppe raames, ning anda panus Uhinunud Rahvaste Haridus-, Teadus- ja Kultuuriorganisatsiooni (UNESCO) algatusel eiluvuudava rahvusvahelise programmi «Inimene ja biosfäär» täitmisse, otsustasid pooled eraldada oma territooriumil kindlad looduslikud tsoonid — biosfääri kaitsealad — geneetiliselt väärtuslike taime- ja loomaliikide ning ökosüsteemide säilitamiseks ning teaduslikeks uuringuteks, mis on tarvilikud inimse efektiivsemaks tegevuseks ülemaailmse ümbritseva keskkonna kaitseks. Töö selle projekti realiseerimisel toimub vastavalt mainitud UNESCO programmi eesmärkide-

le keskkonnakaitsealase koostöö Nõukogude—Ameerika segakomisjonis, kes moodustati varem.»<sup>3</sup>

UNESCO poolt seejärel tehtud avalduses märgitakse, et mõlemad riigid näitavad sellega oma valmisolekut anda praktiline panus UNESCO programmi «Inimene ja biosfäär» täitmisse. Samanimeline rahvusvaheline konverents leidis aset Washingtonis 17.—29. septembrini s.a. 35 riigi teadlaste osavõtul. Selle konverentsi eelõhtul maailma kahe võimsaima riigi poolt tehtud avaldus on heaendeliseks märgiks inimese ja biosfääri alasele uurimistööle ja praktilisele tegevusele edaspidi.

Võiks veel märkida, et NSV Liit on viimasel ajal alla kirjutanud veel mitmele teisele kahe- või mitmepoolsele kokkuleppele või konventsioonile looduse ja keskkonna kaitseks. Neist võiks olulisemana märkida<sup>4</sup> Vastastikuse Majandusabi Nõukogu poolt 1971. aastal sõlmitud looduskaitsealast kokkulepet, 1972. aastal jõustunud ÜRO keskkonnaprogrammi (UNEP), mille juhtimisnõukogus osaleb NSV Liit, käesoleva aasta algusest NSV Liidu poolt allakirjutatud konventsiooni rahvusvahelise tähtsusega märgalade kaitseks (NSV Liidu 9 sellise märgala hulgas osaleb ka meie Matsalu laht) ja teisi. Kõik see näitab, millist tähtsust meie maal omistatakse rahvusvahelisele koostööle loodus- ja keskkonnakaitse alal, mille kõige ulatuslikumaks uurimisprogrammiks on «Inimene ja biosfäär».

Kuigi meie vabariik on pindalalt väike ja teaduslikult potentsiaalilt tagasihoidlik, oleme eelmise rahvusvahelise bioloogia-programmi (IBP) täitmisel näidanud silmapaistvaid tulemusi, mille väljenduseks on rida trükis avaldatud ja rahvusvahelise tunnustuse võitnud kogunikke ja artikleid. Tahaksime loota, et sama edukalt osaleksime ka uues bioloogiaprogrammis «Inimene ja biosfäär» (MAB).

<sup>3</sup> «Rahva Hääl» nr. 155, 4. juuli 1974.

<sup>4</sup> «Moscow News» nr. 29, 20. juuli 1974.

---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

# MUUSIKALISTE VÕIMETE KUJUNDAMISE MÕNINGAID ASPEKTE LASTEAIAS (II)

---

---

### MAIE VIKAT

---

Uuringud näitavad, et muusikalised eeldused ja võimed võivad — soodsate tingimuste korral — kõige viljakamalt areneda koolieelses eas (8; 10). See kohustab tegema kõik võimaliku, et muusikaline kasvatus töö lasteaias kujuneks produktiivseks. Säilitades elamusliku musitseerimise, tuleks senisest rohkem tähelepanu pöörata laululisele tegevusele seoses muusikalise kuulmise ja mälu arendamisega.

Laulmine kujuneb tõeliseks abiks muusikalises kasvatuses üksnes siis, kui lapsed laulavad oma laulu puhtalt, sobivas häälekõrguses ja hea diktsiooniga. Lasteaias omandatud oskus puhtalt laulda ja hea kuulmine loovad tugeva aluse hilisemale tööle kooli muusikalises kasvatuses.

Puhtalt laulmise esimene tingimus on, et laps õpiks viise tema eale vastavas hääleulatuses ja raskuses. Puhtalt laul-

mises peab kasvataja olema hea eeskuju. Kuid sageli tuleb ette, et hoolimata kasvataja puhtast laulust, laulab tema rühm ebapuhtalt: kuuleme õpitavat melodiat üheaegselt mitmesuguses kõrguses. Järelikult ei piisa ainult heast eeskujust, vaid on vaja laste laulu teadlikku, sihipärast jälgimist ning parandamist ja seda juba nooremas rühmas.

Nagu uurimused näitavad, ei ole muusikaliste eeldusteta lapsi (10). Võivad olla vaid väheste eeldustega lapsed. Kuid olemasolev vähene on arendatav, õpetatav ja kasvatatav vaid jõukohases töös. Tuleb leida selline raskusaste, mis on optimaalne kõigile. Tuleb hoolitseda selle eest, et kõik lapsed saaksid jõudumööda osa võtta muusikalisest tegevusest (9).

Väljaspool kahtlusi seisab lapse üldises arengus esinevate puuduste tasandamise tarvilikkus ning sellesuunaliselt peaski koolieelikutega tehtav töö toimuma. Töö on efektiivsem, mida rohkem on lastele esitatavad ülesanded diferentseeritud ja individuaalsetele iseärasustele kohandatud (1).

R. Päts avaldas 1965. a. mõtteid diferentseeritud laululise käsitluse kui muusikaliselt mahajäänute abistamise vahendi kohta (3). R. Päts peab vajalikuks rakendada algastmel kõige elementaarsematele lasteintonatsioonidele toetuvaid laule ja läheneda laulmisele diferentseeritult, s.o. leida väheste laululiste kogemustega või koguni kogemusteta laste jõukohast muusikalist tegevust. See ei asetaks neid otsekohe raskustesse, vaid annaks neile muusikaliseks orienteerumiseks soodsamaid võimalusi lihtsama muusikalise materjali kaudu. Seejuures tuleks kasutada ka mitmesuguseid individuaalse töö võimalusi, mis veelgi aktiveeriksid lapsi muusikaliseks kontsentratsiooniks. Sel baasil hakkab kujunema normaalne lauluvõime, ühtedel kiiremini, teistel aeglasemalt.

Diferentseeritud töö praktilisel teostamisel peab R. Päts vajalikuks laste muusikalisi eeldusi, võimeid ja nende arendamisest sõltuvaid vajadusi arvestavalt jaotada lapsed 3—4 rühma (I — iseseisva laulmisvõimega; II — toellauljad; III — piiratud eeldustega; IV — muusikaliselt mahajäänud), kusjuures praktilises muusikalises tegevuses neid rühmi rakendatakse jõukohaselt (5).

Rühmi võib diferentseerida nii viisi, et kasvataja või õpetaja annab laste muusikaliste eelduste põhjalikul tundmisel baseeruva režii järgi igale rühmale laulda vaid spetsiaalselt sellele rühmale sobiva laululõigu. Neid, kes esialgu ei suuda üldse laulda, rakendada vaid rütmilises töös.

Sellises töös iga lapse võimeid otsustavalt rakendades õpitakse tundma ka laste edusamme. Edusammude puhul tuleb neid üle viia järgmisse, nõudlikumasse rühma.

Niisugune režii, mis arvestab laste eri muusikalisi eeldusi ja rakendab neid võimete kohaselt, võimaldab kõigil lastel ühisest musitseerimisest täisväärtuslikult osa võtta ja mõjub arendavalt. Samal ajal on võimalik saavutada ka võrdlemisi puhas kõla, mis on tähtsaim tegur muusikalise kuulmise arendamisel.

Kahtlemata on muusikalise kuulmise ja mälu primaarne arendaja kasutatav laulumaterjal, kuid rohkeid võimalusi individuaalseks ja diferentseeritud tööks pakuvad ka meloodilised kajamängud.

## Teekannu laul

*I+II* *I* *III*

Kõhh, kõhh, vee ma kee-ma kahistan,  
puhh, puhh keema vee ma pahistan. Nii et vesi muliseks,  
lähem i-se tuliseks Tšöö! Juba keeb!

*Horjake IV*

Taldirik

## Oravalaul

*I* *I+II* *R Päts*

Orav ü-les al-la hippab kusepuul  
Oksalt teda val-la ei vii vali tuul Hop, hop, hop, hop, hop, ei vii vali tuul

Ksülofen  
Plaksut.  
Patsut

Kasvatata laulab ette kahetaktilise motiivi, mida laps (lapsed) ühekordse kuulamise järel kordab. Näit.

Tii - tii laulab lind,  
Tii - tii hüüab mind!

Selleks võime kasutada ka lauludest võetud motiive. Ühekorraga ei tuleks laulda rohkem kui neli motiivi. Motiive osavalt üksteise kõrvale paigutades võime luua peaaegu uusi meloodiaid. See on hea ja õpetlik meelelahutus nii kasvatatajale kui ka lastele. Motiivide kordamise teeme mängulisemaks, kui me neid seostame mõne lapse nimega («Nimedemäng», kaja põhimõttel), lastes vastu laulda kas ühel lapsel või lasterühmal. Näit.

Hel-le, Kal-le!  
Jaak ja Mal-le!  
Helle, Tiina, Kai!  
Paap ja Mai!

Niisuguste kajamängude käsitlemisel peab kasvatataja hästi tundma laste võimeid, et neile küsimus esitada sobivas kõrguses ja võimetekohasel intonatsioonil.

Ka rütmi- ja meloodiapillide rakedamine laululise tegevuse saateks pakub soodsaid võimalusi diferentseeritud ja individuaalseks tööks.

Laululise tegevuse diferentseerimise baasil tegime katse noorema ja keskmise rühma lastega (49 last) Tallinna 139. lastepäevakodus. Laste muusikalistest eeldustest, võimetest ja nende arendamisest sõltuvatest vajadustest lähtuvalt jagasime lapsed kolme rühma: I (iseseisva laulmisvõimega) — 26 last (53%); II (toellauljad) — 15 last (30%);

III (piiratud eeldustega, muusikaliselt mahajäänud) — 9 last (17%).

Töö diferentseerimine sellisel kujul andis kahe aasta jooksul märgatavaid tulemusi. Rühmade koosseis muutus järgmiselt: I — 40 (81%); II — 6 (13%); III — 3 (6%), kes kõik on võimelised laulma v. tertsi intonatsiooni temale sobivas kõrguses. Katse algul ei olnud nad aga võimelised järele laulma isegi mitte ühelainsal toonil.

Otsustav tähtsus kogu sellises töös on kasvatataja huvil, tähelepanelikul ja julgustaval suhtumisel.

Sageli lauldakse lastega liiga laia ulatusega laule, mis suuremale osale lastest käivad üle jõu. Me ei tohi aga orienteeruda ainult võimekatele lastele, vaid peame leidma kõigi arendamiseks optimaalse tee.

## Kirjandus

1. E. Hiie, Algõpetuse aktuaalseid probleeme koosluses koolireformiga. (Kogumikus «Algõpetuse aktuaalseid probleeme», ENSV Haridusministeerium, Tln., 1973.)
2. C. Orff, Schulwerk I—V, Musik für Kinder, Edition L. Schott's Söhne-Mainz.
3. R. Päts, Diferentseeritud laululine rakendus muusikaliselt mahajäänute abistamise vahendina, «Nõukogude Õpetaja» nr. 52, 1965.
4. R. Päts, Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis, Tln., ERK, 1962.
5. R. Päts, H. Kaljuste, Jo-le-mi laulik I—II klassile. Käsiraamat õpetajale, Tln., 1969.
6. Segedkönyv, Ének-zene az óvodában, Tankönyv-Kiadó, Budapest, 1966.
7. Н. А. Ветлугина, Развитие музыкальных способностей дошкольников. М., изд. АПН РСФСР, 1958.
8. Н. А. Ветлугина, Музыкальное развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
9. Художественное творчество и ребенок. М., изд. «Педагогика», 1973.
10. Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей. М., изд. АПН. РСФСР, 1947.

## УТРЕННИК О ЛЕРМОНТОВЕ

ТАМАРА ЛААЗ

В 1974 году 15 октября исполняется 160 лет со дня рождения Михаила Юрьевича Лермонтова.

Как один из возможных вариантов утренников, посвященных памяти великого поэта, предлагается вниманию преподавателей русского языка следующий текст утренника, рассчитанный на академический час.

При подборе декламаторов предпочтительно создать условия конкурса, т. е. дать разучить каждое стихотворение двум-трем ученикам, а выступит лучший.

До заучивания стихотворений следует помочь учащимся понять содержание стихотворения, представить ситуацию, описанную в нем, необходимо расставить ударения в словах и разделить предложения на смысловые части, чтобы ученикам было легче понять прочитанное и воспроизвести заученное с правильной интонацией.

К выступлению учащихся можно подготовить стенд, рассказывающий о жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова.

На подготовку утренника надо планировать не менее месяца.

Работа может проводиться как один из видов повторения программного материала.

\* \* \*

«НЕТ, Я НЕ БАЙРОН» — декламация.  
Ведущая:

*Михаил Юрьевич Лермонтов не дожил даже до двадцати семи лет, но за свою короткую жизнь он дал миру незабываемые произведения.*

*Отец Лермонтова, армейский капитан в отставке, был бедным тульским помещиком. Мать происходила из знатного и богатого дворянского рода. Бабушка поэта никак не могла примириться с таким неравным браком и после смерти своей дочери выгнала из дома отца Лермонтова.*

*Как ни мал был в то время Михаил, все же эта семейная драма заставила его рано задуматься над отношени-*



ями между людьми и почувствовать себя одиноким. Когда в 1831 году умер его отец, поэт, тогда 17-летний юноша, высказывает свои мысли и настроения, вызванные смертью отца, в стихотворении

«УЖАСНАЯ СУДЬБА» — декламация. Писать начал Лермонтов рано. Его первые стихи лирические. За годы учения в пансионе и в университете он создал около 300 стихотворений, представляющих собой лирическую исповедь поэта. Одно из самых первых стихотворений Лермонтова

«ОСЕНЬ» — декламация.

Оно написано в 1828 году, когда поэту было только 14 лет.

В первый творческий период входит и такое художественное произведение, как

«ПРЕДСКАЗАНИЕ» — декламация.

Основным содержанием произведений Лермонтова, как и у Пушкина, были судьбы Родины и народа. Лермонтов принадлежал к поколению того тяжелого времени, которое наступило после разгрома восстания декабристов. Это наложило печать на все его творчество.

Госка, недовольство современностью, грусть — все эти мысли Лермонтов высказывает в стихотворении

«ПАРУС» — декламация или мелодекламация на фоне ансамбля и рояля, музыка Варламова.

Но поэт не покоряется судьбе, он ищет бури — борьбы.

В 1832 году Лермонтов был исключен из университета и вместе с бабушкой переехал в Петербург. Там он поступил в военное училище.

Наступил 1837 год. Произошла дуэль Пушкина с Дантесом. Весть о смерти великого поэта быстро разнеслась по городу.

Задумавшись, стоял Лермонтов у гроба Пушкина. Никто не знал, что скоро он будет гордостью и славой России. И никто не знал, что он повторит роковую судьбу Пушкина.

В России нашелся новый поэт, который бросил дворянской знати, убившей поэта, прямо в лицо огненные строки стихотворения

«СМЕРТЬ ПОЭТА» — декламация.

Кто-то отправил полный текст стихотворения царю с надписью: «Призыв к революции». 20 февраля 1837 года Лермонтов был арестован и через неделю переведен в драгунский полк, который стоял на Кавказе.

Кавказ поэту дорог. В детстве он бывал там с бабушкой несколько раз, и с тех пор у него остались незабываемые впечатления.

В 1830 году было написано стихотворение

«КАВКАЗ» — декламация.

Через два года поэт опять возвращается в этой теме и создает стихотворение

«СИНИЕ ГОРЫ КАВКАЗА» — декламация.

Лермонтов не только сочинял стихи, он занимался и переводом. Но переводя стихотворения других поэтов, он обрабатывал их так, что получалось совсем новое стихотворение.

Таким примером является стихотворение

«ИЗ ГЁТЕ» — мелодекламация, музыка Рубинштейна.

Первая ссылка Лермонтова была непродолжительна. Уже в апреле он вернулся в Петербург, в гвардейский полк. Теперь он был известный поэт, автор таких первоклассных произведений, как «Смерть поэта» и «Бородино».

С самого начала творчества Лермонтова лирическим героем его произведений является патриот, который сильно любит свою родину.

Такой герой есть и в стихотворении «Бородино», к которому написана музыка.

Ансамбль поет солдатскую строевую песню «БОРОДИНО».

Всему творчеству Лермонтова характерен глубокий патриотизм. Одно

из самых выразительных стихотворений патриотической поэзии является «Родина», которое написано за несколько месяцев до трагической гибели поэта.

«РОДИНА» — декламация.

Тема родины и любви рассматривается и в стихотворении

«НЕТ, НЕ ТЕБЯ...» — декламация или пение.

Лермонтов очень любил русскую природу. Он умел связывать любовь к природе с человеческими отношениями.

Дикий север. Голая вершина, и на ней одинокая сосна. И прекрасная пальма на юге, растущая на горячем утесе. А мы уже не думаем о пейзаже. Мы задумываемся о сложных ситуациях жизни, понимаем, что это стихотворение — о тяжести одиночества, о жажде любви и человеческой близости.

«СОСНА» — декламация.

Лермонтов был настоящим гуманистом. Очень близка была ему судьба русского народа. Тяжелые условия жизни и отношение к ним поэта — все это мы узнаем из стихотворения «НИЩИЙ» — декламация или пение, музыка Лео Шоттера.

В светском обществе Лермонтова окружали вниманием, ему льстили, надеясь примирить поэта с придворными кругами. Но Лермонтова притягивал к себе мир литераторов. Творческая деятельность захватывала его полностью.

В это время он написал и «Думу» — стихотворение о молодежи 30-х годов. Идеалом поэта был свободолюбивый, энергичный человек, но такого не было среди дворянской молодежи.

«ДУМА» — декламация.

Поэт видит окружающую себя среду в темном свете. Он нигде не может найти ни дружбы, ни любви.

«И СКУЧНО, И ГРУСТНО» — декламация.

Странствуя в 1837 году по Грузии, Лермонтов встретил старика-монаха, который рассказал ему историю своей жизни. Так родилась поэма «Мцыри», в которой создан образ вольнолюбивого юноши готового отдать жизнь за один день свободы.

«МЦЫРИ» — декламация (отрывок из поэмы).

В феврале 1840 года враги Лермонтова организовали дуэль поэта с де-Барантом. Об этом узнал царь, и Лермонтова арестовали.

В один из весенних дней он уезжал из Петербурга на Кавказ, во вторую ссылку. Незадолго до отъезда поэт стоял у окна, смотрел на весеннее небо и, не отходя от окна, прочитал друзьям новое, только что сочиненное стихотворение

«ТУЧИ» — декламация.

Почти одновременно с «Тучами» написано и стихотворение «Прощай, немытая Россия», где осуждаются условия жизни, в которых должны жить люди.

«ПРОЩАЙ, НЕМЫТАЯ РОССИЯ» — декламация.

Поэт прощается только с немытой Россией. Своей родине, родине многих великих писателей, художников и поэтов, он остается верным навсегда.

«МОСКВА, МОСКВА...» — декламация.

Многие стихотворения Лермонтова переложены на музыку. Эти песни стали настолько популярными, что их называют просто народными песнями

«ВЫХОЖУ ОДИН Я НА ДОРОГУ» — ансамбль.

Текст составлен ученицей XI кл. Таллинской 2-ой средней шк. **АННЕ НАУР.**

\* \* \*

Утренник проведен 18 апреля 1968 г. Апробирован в гимназии в Банской Штьявнице (ЧССР) с гимназистами IV классов, готовящимися продолжать свое обучение в вузах Советского Союза в 1973/74 учебном году.

# О НОВОЙ ПРОГРАММЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

ТООНИ КАЗЕСАЛУ

Статья Э. Роовет и Э. Штейнфельдт «Отражение специфики видов речевой деятельности в разделах составляемой научно обоснованной программы по русскому языку»<sup>1</sup> вызывает большой интерес среди методистов и преподавателей русского языка. Ниже хотелось бы поделиться с некоторыми мыслями по поводу указанной статьи и структуры составляемой программы по русскому языку.

Мысль о том, что обучение народному языку должно быть построено с учетом специфики видов речевой деятельности, для нашей методики не нова. У нас об этом говорят уже целый ряд лет в связи с переосмыслением понятия «практический русский язык». Раньше цель обучения русскому языку как неродному рассматривалась как изучение системы языка, а различные виды речевой деятельности являлись **средством** для достижения этой цели. Это т. н. языковое направление в методике преподавания неродного языка. При нем грамматические формы, правила, словарь становятся по существу самоцелью, подчи-

няя себе учебные тексты и упражнения.

В настоящее время цель понимается как овладение различными видами речевой деятельности, а средством для достижения этой цели стало изучение системы языка. Для речевого направления в обучении характерен учет реальных и социально оправданных потребностей речевого общения, к удовлетворению которых должна готовить своих учеников школа.

Выдвижение в качестве основной цели обучения овладение языком как средством общения вовсе не означает отрицания необходимости изучать в школе систему языка. В преподавании языка в школе речь не должна быть оторвана от языка, от его системности, так как за речью всегда стоит языковая система, а язык реализуется в речи.

Все это необходимо иметь в виду при построении программ по русскому языку для национальных школ. В настоящее время, как известно, в советской школе осуществляется переход к новым программам. Так, например, в большинстве республик уже составлены новые программы и учебники по русскому языку. Однако при знакомстве с этими программами и учебниками обнаруживается, что несмотря на то, что методисты русского языка поддерживают тезис относительно необходимости учета специфики видов речевой деятельности в обучении неродному языку, в построении программ и учебников эта специфика не всегда отражается. Анализ программ показывает, что они часто еще ориентируются прежде всего на абстрагированную языковую систему. «Ибо чем еще можно объяснить, что программа одного года обучения ориентирует, например, на существительное, а другого — на глагол?»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> А. Васильева. Русский язык: методика, речеведение, стилистика. — «Nõukogude Kool», 1973, № 4, стр. 309.

<sup>1</sup> «Nõukogude Kool», 1973, № 4.

Поэтому очень радует обстоятельство, что в нашей республике сделана попытка, хотя пока еще в виде схемы, разделы программы по русскому языку построить, исходя из тех видов речевой деятельности, которыми должны овладеть наши учащиеся. Думается, что попытка сама заслуживает внимания и одобрения. Ее нельзя обойти молчанием, ее можно или принять, или же опровергнуть.

К несомненным достоинствам предлагаемой программы относятся следующие ее стороны:

1) учет специфики видов речевой деятельности — каждый из разделов программы соответствует определенному виду речевой деятельности;

2) учет объективно существующего диалектического единства речи и языковой системы — подразделы каждого из разделов включают как формально-языковые единицы, так и единицы для обучения навыкам речевой деятельности;

3) учет преемственности в обучении — подразделы каждого из разделов содержат как ранее усвоенные единицы, так и единицы, вводимые впервые.

Что касается недостатков предлагаемых разделов программы, то о них трудно что-то конкретное сказать, поскольку авторами статьи приводится лишь схема разделов программы. Поэтому изложенное ниже — это не критика того, что предлагается в новой программе, а лишь некоторые мысли, предположения о том, что еще, на наш взгляд, можно было бы включить в программу.

Это относится в первую очередь к т. н. грамматическим правилам, которые в предлагаемой программе отсутствуют. Построение школьной программы с учетом специфики различных видов речевой деятельности вовсе не означает отказа от грамматических правил, отрицания организующей ро-

ли определенным образом построенной грамматики в обучении русскому языку. Знание и понимание грамматических правил, как известно, не только облегчает овладение языком, но существенно экономит время, необходимое для формирования речевых умений и навыков. Поэтому представляется целесообразным, наряду с подразделами с языковыми единицами и единицами обучения, в программе выделить подразделы с грамматическими правилами (соответствующим образом построенными), место которых в обучении различным видам речевой деятельности определяется разъяснением состава и взаимоотношения языковых единиц в комплексных единицах обучения, способа их синтезирования.

Необходимость в особом подразделе с грамматическими правилами объясняется самой спецификой различных видов речевой деятельности. Так, например, в зависимости от конкретного возрастного этапа перечни языковых единиц для обучения, скажем, выражению своих мыслей в монологической форме речи и восприятию мыслей других людей (на слух и при чтении) могут в основном совпасть. Их специфика выявляется в их образовании и употреблении в речи, что и должно быть отражено в соответствующем построении грамматических правил.

Кроме того, в программе, по нашему мнению, должен быть представлен и раздел о требуемом уровне владения различными видами речевой деятельности, т. е. в ней должны содержаться характеристики определенного уровня владения неродным языком, которые можно было бы использовать для установления норм и оценок.

\*

Наполнение разделов программы конкретным учебным материалом связано с установлением различных

минимумов. Составление грамматического минимума по русскому языку для эстонской школы закреплено за кафедрой русского языка Тартуского государственного университета. Здесь создана рабочая группа, в которую входят преподаватели кафедры, как лингвисты, так и методисты. В настоящее время уже приступили к работе. Обсуждается общее направление исследования проблемы грамматического минимума, уточняются исходные теоретические положения. При определении учебного грамматического материала было решено руководствоваться следующим. Во-первых, исследование проблемы будет проведено по плану-структуре целостного исследования, конечной целью которого является составление научно обоснованных программ, и учебников по русскому языку для эстонской школы\*. Во-вторых, конкретный грамматический материал будет отобран, исходя из общей направленности разделов предложенной Э. Роовет и Э. Штейндельт схемы новой программы.

Как видно из схемы программы, каждому из ее разделов соответствует свой грамматический минимум. Он организует и ограничивает грамматический материал для данного вида речевой деятельности, а также определяет способ подачи этого материала с точки зрения его усвоения учащимися. Поскольку в программе, соответственно основным видам речевой деятельности, четыре раздела, то и грамматический материал для каждого класса должен быть организован в четырех частях\*. Следовательно, и

\* План-структура целостного исследования разработан сектором русского языка НИИ педагогики Эст. ССР.

\*\* Это не отрицает факта наличия общего грамматического минимума для каждого класса. Сказанное относится в первую очередь к организации грамматического материала для обучения разным аспектам речевой деятельности.

сам отбор этих частей грамматического материала должен осуществляться отдельно\*\*\*.

По плану-структуре целостного исследования составление грамматического минимума (каждой из его частей) состоит из двух этапов, а именно:

1) выявление предварительных объективных данных для грамматического минимума;

2) определение грамматического минимума на основе объективных данных.

На первом этапе исследования необходимо определить характер и количество текстов для анализа, установить единицы для анализа этих текстов и разработать конкретную методику их анализа. Результатом первого этапа исследования должен быть перечень самых частых морфологосинтаксических схем.

Второй этап — это определение критериев включения грамматических единиц в грамматический минимум, установление их оптимального количества для грамматического минимума и разработка системы оформления единиц в нем. Результатом второго этапа исследования является научно обоснованный грамматический минимум, который может послужить материалом для составления программы по русскому языку. Прежде чем грамматический минимум можно будет включить в программу, его необходимо привести в соответствие с другими учебными минимумами (лексическим, ситуативным и т. п.).

Иллюстрацией к изложенному может послужить работа над составлением грамматического минимума для начального этапа обучения русскому языку в эстонской школе. Нужно сразу же отметить, что эта работа проводилась как самостоятельное исследование.

\*\*\* В дальнейшем ходе исследования, очевидно, произойдет объединение результатов отбора.

дование. Но в то же время она входила как часть в целостное исследование и общие теоретические подходы к ней совпали с направлением работы НИИ педагогики.

Выявление предварительных объективных данных для грамматического минимума было связано с анализом закономерностей самого русского языка (т. е. взаимоотношения языка и речи, вопроса о стилях и формах языка), а также основных социально-психологических характеристик речевой деятельности на этом языке (т. е. вопросов дифференциации языковых средств в зависимости от конкретных сфер общения, сознательного и несознательного в речевой деятельности на втором языке и т. д.). Эти данные использовались с учетом дидактических закономерностей обучения русскому языку в эстонской начальной школе (т. е. с учетом целей и условий обучения на данном этапе).

В результате такого целенаправленного изучения лингвистических, психологических и дидактических факторов были определены характер и количество текстов для анализа. Было установлено следующее. Во-первых, тексты необходимо определить, исходя из их стилистически-литературоведческого, ситуативно-тематического и психолого-возрастного характера. В качестве таких текстов использовались произведения детской художественной литературы (разговорно-обиходный стиль), отражающие ту тематику и те речевые ситуации, которые соответствуют сферам общения и интересам младших школьников. С целью выявления интересов детей-эстонцев и тех сфер действительности, где они общаются на русском языке, был проведен письменный опрос детей интересующего нас возраста. Во-вторых, для получения объективных данных по исследуемому грамматическим явлениям нужно статистически обследовать

40 текстов (в каждом из них по 500 простых предложений и соответствующее количество сложных предложений).

Тексты детской художественной литературы подверглись структурно-семантическому анализу, который предполагал изучение предложения с точки зрения его структуры и семантики. В основу системы единиц анализа (структурные основы, распространители и типы сложных предложений) был положен раздел синтаксиса «Грамматики современного русского литературного языка» (под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1970). Методика анализа состояла: а/в сплошном расписывании текстов, заключавшемся в их дискретации до отдельных единиц, занесенных на карточки, на которые выписывались и предложения, включающие в себя эти единицы; б/в статистическом анализе, проведенном по одному параметру — частотности.

При расписывании текстов мы использовали перфокарты с краевой перфорацией ручного обращения. Результатом такой работы был перечень самых частых синтаксических конструкций.

Для включения грамматических единиц в грамматический минимум использовались научно обоснованные критерии частотности, рангового коэффициента, образцовости и заучиваемости. В качестве дополнительного источника применялись результаты анализа фактов речи русских детей в их раннем возрасте, грамматического состава программ и учебников для начального обучения русскому языку в национальных и зарубежных школах, а также контрольных работ по русскому языку детей-эстонцев.

Оптимальное количество единиц для грамматического минимума было установлено, исходя из данных сопоставительного анализа программ и учебников русского языка для национальных

и зарубежных школ, а также из результатов опытной работы в начальных классах эстонской школы.

В связи с составлением грамматического минимума необходимо было коснуться и вопроса о презентации грамматического материала в программе. Изучение соответствующей психологической и методической литературы, а также опытная работа в школе привели нас к выводу, что грамматический материал в программах и учебниках целесообразно построить в плане функциональной грамматики на основе соответствий между семантической и формальной сторонами языка, а методика работы над грамматическим материалом должна быть направлена на формирование у учащихся грамматического отношения к иноязычным явлениям.

В результате проведенного исследования был составлен краткий грамматический справочник по русскому языку для 2—4 классов эстонской школы, который предлагается в качестве материала для составления программы, а также методических рекомендаций по русскому языку для эстонской школы.

Составленный грамматический минимум для начальных классов — это лишь начало работы над составлением грамматического минимума для эстонской школы. Предстоит дальнейшее изучение вопросов, связанных с грамматическим минимумом. Для этого следует, во-первых, выявить ситуативный и текстовый минимумы для начальных классов и на их основе распределить взаимосвязанный лексико-грамматический минимум по классам. Во-вторых, необходима массовая экспериментальная проверка в школе и т. д.

Работа над составлением грамматического минимума начата. Сейчас она находится в стадии поисков исходных теоретических позиций и концепций.

Ведется изучение научной литературы по проблеме, исследуются теоретические вопросы лингвистического, дидактико-социологического, методического и психологического характера, как, например, вопросы о языковых и речевых стилях, о специфике видов речевой деятельности, об интересах детей-эстонцев и сферах их общения на русском языке, о грамматической основе отбора грамматического минимума и т. п. Разрабатывается схема-структура исследования проблемы грамматического минимума. Лишь после решения указанных общих теоретических вопросов возможны конкретизация и уточнение исследования. При таком последовательном решении проблемы можно, на наш взгляд, добиться положительных результатов в более короткие сроки.

Время показало, что создание т. н. обновленных программ и учебников на эмпирической основе, т. е. без предварительной разработки их научной, объективной основы, это лишь временное улучшение состояния дел. Единственно правильное и перспективное решение вопросов, связанных с составлением научно обоснованных программ и учебников, возможно в рамках целостного научного исследования, которое представляет собой комплексное изучение взаимосвязанных проблем, направленных на решение одной научной задачи, в данном случае — на составление программ и учебников, обоснованных теоретически.

---

**EESTI  
KOOLI  
LAULMISE ÕPPEKAVADEST  
ENNE 1940. AASTAT\***

---

**HEINO RANNAP**

---

Teisiti läks keskkooli laulmise õppekavaga. Kongressile esitatud ja vastu võetud kava avaldas Haridusministeerium «Kasvatuse» oktoobrikuu numbris väheste redaktsiooni-liste parandustega. Eelmise, 1922. a. õppekavaga võrreldes oli nõudeid muusikateoorias vähendatud. Ka piirdus programm peamiselt ühehäälese lauluga. Nii nagu varajases, lõpetas ka see programm muusikateoreetilise algõpetuse 9. õppeaastal. Ulatuslikult nõudis uus programm 4. klassis muusikavormide tutvustamist. Siin oli toodud ca 40 väike- ja suurvormi. Muusikaajalugu oli mõlemas programmis jäetud peamiselt viimasele õppeaastale, kuid uues programmis oli see õige suureks paisutatud. Kava nõudis muusika tutvustamist «ürginimkonnas», «kristlaste juures», nõudis «Lutheri reformatsiooni mõju muusikas», ooperite fekkimise põhjuste, klassikute, romantikute ja «lüürikutute», eesti rahvalaulude ja -muusika käsitlemist. Mitte ühegi sõnaga ei puudutatud aga nõukogude muusika suuri edusamme ega väljapaistvaid heliloojaid. Programm nõudis veel erinevate rahvaste rahvapillide tutvustamist. See nõue oli eesti programmis esmakordne.

Algkoolidele järgmised «miinimumkavad» saatis Haridusministeerium koolidele 1926. aastal. Need olid «raamkavad» ja kehtestasid põhinõuded. Peale kasvatuslike ja õpetuslike eesmärkide oli selle programmi esteetilise kasvatuse, kodanlikku maailmavaadet kajastavaks eesmärgiks «lauluga — eriti rahvalauluga — enesele kunstilist ja kõlblist löbu luua».<sup>16</sup>

1926/27. õppeaastal toimus suuremates linnades ja mõnes vallas koolikohustuse laiendamine viiele õppeaastale. Äärmiselt lakoonilises laulmise programmis oli oluline jagatud viiele õppeaastale, kuuendas nähti ette peaaesjalikult kordamine ja õpitu süvendamine. 1. klassis nõudis programm aine ühendamist koduloo ja emakeelega. Noodiõpetus algas teises, kahehäälsus kolmandas klassis. Raskuseks oli diktaadi kirjutamise nõue juba kolmandal õppeaastal, interval-

---

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 8.

<sup>16</sup> ENSV ORKA, f. 2388, nim. 2, s.-ü. 24, l. 98.



lide tundmine neljandal ja moll-heliredeli, bassivõtme, dissonantsi ja konsonantsi tundmine viiendas klassis. Lisaks nõudis kuenda klassi programm veel Eesti muusika ajaloo käsitlemist.

Võrreldes eelmise, 1921. a. kehtestatud programmiga, oli 1926. a. miinimumkava mõnevõrra vähem nõudlik. Ometi oli programm tolleaja õpetajate teadmisi ja võimeid ning õpilaste õppimisvõimalusi arvestades veel raskevõitu.

1928. aastal otsustas Haridusministeerium koostada ja kehtestada uued algkooli programmid. Senini olid programmid koostatud ainet kaup. Sel aastal tellis Haridusministeerium need aga ühelt koolimehelt, Võru Õpetajate Seminari direktorilt J. Käisilt.

J. Käisi koostatud õppekavade järgi tuli kogu õppetöö «keskustada» kodumaise aine ja olevikuelu küsimuste ümber. Laulmises nägi ta lapse laulurõõmu ja lauluarmastuse kasvatamist, kuulmise ja nägemise teritamist, hääle harimist, rütm, meloodia, harmoonia ja dünaamika tundmist jm.

Seletuskirjas rõhutati, et noodiõpetus tuleb alati seostada lauludega: «Mingisugust nooditeooriat väljaspool lauluõppimist algkoolis ei tohi olla».<sup>17</sup> Kergete, lihtsate ja ilmekate laulude laulmise nõuet korrati iga klassi programmis.

Esmakordselt, nähtavasti tollal Eestis levinud E. Jaques-Dalcroze'i rütmilise kasvatuse meetodi mõjutusel, oli nooremates klassides kehtestatud nõue rakendada rütmilisi harjutusi vastavate kehaliigutustega.

1928. a. programmi täiendamisel lauluvaraga näitasid initsiatiivi Tartu pedagoogid. 1929. a. lõpul moodustati 7-liikmeline komisjon, mille esimeheks oli A. Virkhaus. Koguti Tartu linna algkoolides tarvitusel olnud lauluvara, arutati ja reastati repertuaari 15 koosolekul ning saadi trükivalmis käsikiri, mis ilmus 1930. aastal.<sup>18</sup> Nimetatud lauluvara kasutati Tartu linna koolides edukalt 1930/31.

<sup>17</sup> Algkooli õppekavad. Haridusministeeriumi väljaanne. Tln., 1928, lk. 125.

<sup>18</sup> Lauluvara algkoolidele: Lauluõpetajate komisjoni ettepanekud. Trükki toimetanud koolinõunik J. Lang, Tartus 1930.

õppeaastal. Haridusministeeriumis suhtuti tartlaste töösse reserveeritult. Minister J. Hüneron suunas «Lauluvara» seisukoha võtmiseks koolivalitsusele. Viimane saatis selle edasi Tallinna Pedagoogiumi direktorile. See omakorda pedagoogiumi muusikaõpetajatele. Paralleelselt saatis Haridusministeerium «Lauluvara» seisukoha võtmiseks nii Evangeeliumi Luteri Usu Kirikuvalitsusele kui ka Apostliku Õigeusu Sinodile. Iga instants soovitas lauluvara täiendada.

Uue lauluvara aluseks said pedagoogiumi muusikaõpetajate T. Vettiku ja J. Helila ettepanekud. Lõpliku kuju andis lauluvarale komisjon C. Brülleri, T. Vettiku ja R. Pätsiga.<sup>19</sup> «Lauluvara» koostamisele aitasid oma ettepanekute ja arvamustega kaasa mitmed muusikaõpetajad. Oma «Lauluvara» esitas ka Miina Hermann. See sisaldas 30 laulu, enamuses tema poolt väljaantud kogudest. Oma lauludest pakkus ta «Laul põllule», «Eestimaa mu isamaa», «Pidu hakkab» ja «Ei saa mitte vaiki olla». Eriti rõhutab ta vajadust viia J. Kappeli «Õõbik» «Lauluvara» kaudu rahva sekka.<sup>20</sup> Kuna aga sel ajal, kui saabus M. Hermann ettepanek, oli töö juba valmis ja kinnitamisel, ei saadud vanameistri ettepanekuid arvestada. 18. det. 1931 kinnitas haridus- ja sotsiaalminister J. Piiskar eesti kooli ajaloos esimese ühise lauluvara algkoolidele.<sup>21</sup> Selles olid laulud jagatud «ühisteks» ja «valitavaateks». 52 «ühist» laulu olid kohustuslikud kõigis algkoolides kuue õppeaasta jooksul. 198 laulu hulgas oli rohkesti eesti rahvaviise ja eesti heliloojate laule, peale nende hümne, soome, läti, vene ja rootsi rahvaviise ning laule klassikufelt.

Nimetatud laulurepertuaar oli valitud tolle aja parematest ja koolis populaarsematest lauludest. Tartlaste «Lauluvarast» oli see mõnevõrra rikkalikum, sisuliselt õigemini valitud. Kuid oli ka puudusi. Eriti häiris poistekoolide lauluõpetajaid mitmete laulude

<sup>19</sup> R. Pätsi andmed 7. V 73.

<sup>20</sup> Tartlaste «Lauluvaras» oli M. Hermann «Õõbiku surm» ja K. Rammi «Õrn õõbik» kuid puudus J. Kappeli «Õõbik».

<sup>21</sup> «Lauluvara» ilmus brošüürina «Täiendus algkooli õppekavadele». Tallinn, 1931.

raskus. Paljude laulude meloodia oli väga laia ulatusega. Sellele toetudes kirjutas E. Mesiäinen pärast mitmeaastast katsetamist: «Poisteklassis on... sunduslikke laule... kistud nagu peergu märjast pakust... laulud on osufunud poistele liig raskeiks.»<sup>22</sup>

Kahekümnendate aastate lõpul tugevnes reaktsiooni pealetung haridusele. 1929. a. jaanuarikuul toimus Eestimaa Kommunistliku Partei konverents, kus paljastati teravalt ka Eesti kodanluse reaktsioonilist hariduspoliitikat.<sup>23</sup> Saabuva majanduskriisi sümptomite tõttu vähendas valitsus hariduskulusid, suleti mitmed keskkoolid, tõsteti õppemaksu.

1929. aastal tegi Haridusministeerium tuntud haridustegelasele A. Veidermannile ettepaneku koostada uus keskkoolide õppeplan. Viimane nõudis õigust see välja töötada 6-klassilise keskkooli jaoks. Sellega nõus Haridusministeerium, ning uue õppeplani koostamine tehti ülesandeks koolinõunik J. Grüntalile.<sup>24</sup> Ägeda vaidluse järel kehtestas Haridusministeerium 6. juuni 1930. a. määrusega keskkoolide uue tunnikava, millest laulmine kui õppeaine oli välja jäetud. Oli vaid ette nähtud 2 tundi koorilaulu nädalas kõigi viie klassi kohta. Uute kavade projekti seletuskirjas oli küüniliselt tähendatud, et «eesti rahvas on küllalt lauluarmastaja... ja keskkooli õpilaskond on küllalt küps selleks, et rõõmu otsida ja tunda iseseisvast tegutsemisest muusika-laulu ringides...»<sup>25</sup> Selle tõttu oli 1930. a. juulikuul haridus- ja sotsiaalminister J. Hünersoni poolt kinnitatud keskkooli õppekavades öeldud: «Kuna laulmisele on määratud vähe aega, ei või talle ette kirjutada mingisugust erilist õpetamisülesannet ega kava.»<sup>26</sup> Keskkoolilt nõuti vaid armastuse kasvatamist «helilise ilu» ja «ühistunde»

osas. Esimene tähendas isoleeritud esteetiliselt kasvatust, teine aga õpilaste mõjustamist reaktsiooniliste, väikekodanlike vaadetega. Olles ümmikus ühe tähtsama kunstilise kasvatusõppeaine väljajätmise tõttu õppeplaanist, otsisid programmi koostajad mingitki tasakaalustamisettepanekut ja pakkusid laulmist palvustel, aktustel ja ekskursioonidel. Nende õppeplaanide alusel jäid paljud muusikaõpetajad leivata. Põrnu olid tallatud vanad muusikalise kasvatusõppe traditsioonid. Hädahoos oli kogu Eesti koorikultuuri traditsiooniline kulg. Seaduspäraselt kutsus keskkoolist laulutunde kõrvaldamine esile üldise võimsa profesti. Eriti pahandatud oli muusikaringkond.

Ägedalt protesteerisid laulmise diskrimineerimise vastu muusikud: «See samm on suurem absurd ja seda võivad astuda ainult vähikud» (Alfred Karindi).<sup>27</sup> «Siin peab otse appi karjuma ning tungivalt soovima, et Haridusministeerium oma otsuse muudaks. Vastasel korral on täiesti õigustatud nõudmine, et see riigivõim antakse neisse kätesse, kes suudavad öieti hinnata laulukultuuri tervidust...» (Juhan Aavik)<sup>28</sup>; «Kui teostatakse kokkuhoidu õpilaste hariduse kulul..., see on vaimline pankrott. Muusika kaotamine keskkoolis on järjekordne viga meie hariduspoliitikas» (H. M/eri).<sup>29</sup>

Ettevõetud sammud jäid aga tulemusteta. Üksikud keskkoolid korraldasid laulutunde teiste õppeainete arvel, rakendades 1930. a. programmivarianti. Majanduslik surutis ja hariduspoliitika tagurlik suund takistasid muusikalise kasvatusõppe arengut eriti kolmekümnendate aastate algul. Neli aastat võitlesid muusikud laulmise kui õppeaine taastamise eest keskkooli õppeplani. 1934. a. kevadel toimunud keskkooli laulu- ja muusikaõpetajate esimesel üleriigilisel kokkutulekul fikseeriti kokkuvõttes resolutsioonides eesmärgid, mille hulgas oli esikohal vajadus suurendada keskkoolis laulu- ja muusikatunde,

<sup>22</sup> «Muusikaleht» 1935, nr. 11, lk. 251.

<sup>23</sup> O. Elango, Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis. Tallinn, 1972, lk. 113.

<sup>24</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 618, l. 47—51.

<sup>25</sup> Sealsamas, s.-ü. 633, l. 207.

<sup>26</sup> Keskkooli õppekavad. Tallinn, 1930, lk. 207.

<sup>27</sup> «Postimees» 1930, nr. 172, 29. VI, lk. 4.

<sup>28</sup> «Postimees» 1930, nr. 171, 28. VI, lk. 4.

<sup>29</sup> «Vaba Maa» 1930, nr. 166, 19. VII, lk. 4.

nii et oleks vähemalt üks klassitund igas klassis ja kaks tundi klassidevahelist koorilaulu.<sup>30</sup> Ajakirjanduse andmetel oli viimastel aastatel vaid osas keskkoolides antud laulmist, seda teiste ainete arvel. Täiesti ilma muusikaõpetusest oli jäänud üle poole õpilaskonnast.<sup>31</sup>

1933. a. haridusministriks saanud N. Kann asus nüüd, fašistliku režiimi loomise päevil, teostama reaktioonilist hariduspoliitikat. Tema kava järgi tuli haritlaste üleproduktiooni vähendamiseks sulgeda vähemalt pooled gümnaasiumid.<sup>32</sup> Riigivanema dekreetidega teostati 1934. a. maikuus koolireform. 5-aastane keskkool baseerus nüüd neljaklassilisel algkoolil ja 3-aastane gümnaasium keskkoolil. Keskkooli 1. ja 2. klassiga paralleelselt jäid püsima algkooli 5. ja 6. klass. See tagurlik koolireform äratas rahva hulgas suurt rahuiolematus, Reformi tulemusena väljatöötatud uues õppeplaanis oli laulutunde alljärgnevalt:

|               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Klass         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| algkoolis t.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |   |   |   |
| keskkoolis t. |   |   |   |   | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Seega suurenes küll laulutundide arv keskkooli vanemas osas (1 tund VII, VIII ja IX õppeaastal), vähenes aga nooremas osas (senise 2 nädalatunni asemel 1 tund V ja VI õppeaastal). Uue keskkooli 1. ja 3. klassi jaoks anti kohe välja ka uued programmid. Nähtavasti kiirustamise tõttu oli laulmise programm pealiskaudsem 1928. a. omast. Keskkooli 1. klassi laulmise õpetusel oli vaid kaks eesmärki: «elementaarne nooditundmine» ja «harjumus laulda kooris». Nõuded selle klassi osas olid tunduvalt väiksemad algkoolide 5. klassi, osaliselt isegi 4. klassi nõuetest.<sup>33</sup>

Järgmisel aastal korrigeeriti õppekava ja anti välja luba kogu keskkooli jaoks. Sellega pidi keskkool andma kõikidele õpilastele

<sup>30</sup> «Postimees» 1934, nr. 117, 1. V.

<sup>31</sup> «Õpetajate Leht» 1934, nr. 26, 6. VII; «Päevaleht» 1934, nr. 182, 5. VII.

<sup>32</sup> O. Elango, Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis, lk. 182.

<sup>33</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 640, l. 12 ja 22.

nooditundmise oskuse ja mõningaid teadmisi muusikavormidest, stiilidest, koori- ja orkestri liikidest. Gümnaasiumis, kus laulutunde polnud, oli kolme õppeaasta jooksul mõningatel õpilastel võimalik arendada oma muusikalisi võimeid ja oskusi õpilaskoristis või kooris.

K. Pätsi nõudel revideeris Haridusministeerium aastaid püsinud algkoolide õppekavu. Haridusministeeriumi 1936. a. järelepärimisele esitati haridustegelaste poolt rohkesti ettepanekuid uute programmide koostamiseks.

Haridusministeeriumi ülesandel koostas uue laulmise õppekava Tartumaa koolinõunik G. Reial.<sup>34</sup> Samas teeb ta ettepaneku kasutada õppeaine nimetusena laulmise asemel «laulmisõpetus», põhjendades muutmise vajadust sellega, et tunnis mitte ainult lauldakse, vaid antakse ka laulmisalaseid teadmisi ja oskusi. G. Reiali põhjendatud terminoloogilist ettepanekut Haridusministeerium siiski vastu ei võtnud ja jättis ainele traditsioonilise nime. 1937. a. novembris kinnitas haridusminister A. Jaakson uued algkooli õppekavad, milles oli rõhutatud Pätsi-Laidoneri valitsuse fašismisuunalise kasvatuspõhimõteteid.

Laulmise programmis oli arvestatud muusikateoreetilise materjali vähendamise kohta käivaid ettepanekuid. Kogu programm oli koostatud silmapaistva andekuse, vilumuse ja asjalikkusega. Korrektne sõnastus andis edasi süstemaatilised juhised nooditundmises, hääldamises, hingamises ja laulude valikus. Esmakordselt oli selles programmis esitatud käeviibete nõue: 1. klassis kahele, 2. klassis kolmele ja 3. klassis neljale. Õppekava oli koostatud analüütilist meetodit arvestades helide vältuse ja kõrguse, dünaamika, taktimõõdu ning mažoori ja minoori õpetamisel. Ei nõutud bassivõtme, intervallide, kolmkõlade ja septakordide, kromatismi ega muusikaajaloo käsitlemist.

Uue programmi kehtestamisega kaasnes vajadus uuendada ka põhilauluvara. Peda-

<sup>34</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 648, l. 39—42.

googide poolt oli tähelepanu juhitud laulude temaatilisele ühekülsusele, vähesele kunstiküpsusele ja mõnede laulude suurele hääleulatusle. Eesti Õpetajate Liidu laulu- ja muusikaõpetajate toimikond koostas uue põhilauluvara loetelu ja esitas selle haridusministrile. Ka see nimekiri kannatas varasemate puuduste all. 23 laulu hulgas oli üheksa ärkamisaja populaarset viisi («Kui Kungla rahvas», «Kuldrannake» jm.), mõned eesti rahvalaulud ja marurahvuslikud laulud (E. Võrgu «Eesti lipp» jt.). Puudusid täiesti nõukogude autorite ja välisklassikute laulud.

Rahvahulkade ja koolitöötajate taotluste tulemusena saavutati 1938. a. algkooli 5. ja 6. ning progümnaasiumi 1. ja 2. klassi õppeprogrammide ühtlustamine sedavõrd, et algkooli lõpetanu võis astuda progümnaasiumi 3. klassi, kui ta oli vajalikul määral õppinud võõrkeelt. Täielikult ühtlustati ka laulmise õppekava nendes klassides.

Samal aastal asus Haridusministeerium välja töötama uut gümnaasiumide tunnikava. Projektis jagunesid õppeained kolme ossa: A-osa: «koolile ja õpilasele kohustuslik tuum», B-osa: «õpilasele kohustuslik, koolile valitav», C-osa: «õpilasele vabatahtlik, koolile valitav».

Laulmine oli jäetud C-ossa. Gümnaasiumide direktorid ja koolivalitsuste juhatajad, saatnud arvamusi projekti kohta, leidsid ülekaalukalt, et laulmine peaks olema tunniplaani A-osas. Tartu Tütarlaste Gümnaasium pani ette määrata laulmisele igal õppeaastal 1 klassitund ja 1 koorilaulutund kolme klassi kohta. Oli ka teisi ettepanekuid koorilaulule tundide andmiseks.<sup>35</sup>

1938. a. märtsis andis Haridusministeerium välja «Algkooli, Keskkooli, Gümnaasiumi õppekavad», mis sisaldasid seekord kõigi üldhariduslike koolitüüpide õppekavu. Algkooli õppekava oli jäetud muutmata (1937. a. kava). Keskkooli laulmise õppekava vastas üldiselt 1934. ja 1935. a. õppekavale. Sisse oli viidud vähemaid muudatusi.

<sup>35</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 649, l. 30–99 ja s.-ü. 646, l. 36–86.

Vaatamata paljudele märgukirjadele ei olnud uue gümnaasiumi õppeplaani kohustuslikus osas ette nähtud laulmist. Programmi oli selle tõttu peamine tähelepanu pööratud keskkoolis õpitud teadmiste kordamisele. Muusikaliste teadmiste osas pööras gümnaasiumi laulmise programm peamise tähelepanu muusika ajaloole.

Nendel aastatel oli kujunenud silmapaistvaks koolimuusika spetsialistiks, meetodikuks ja praktikuks helilooja, pianist ja muusikakriitik Riho Päts. Viimane saatis Haridusministeeriumile 1938. a. õppekavade projekti kohta üksikasjaliku analüüsi. Eriti põhjalikult oli R. Pätsil läbi mõeldud gümnaasiumi laulmise programm. Ta leidis, et gümnaasiumi õppeplaanis peab laulmine olema fikseeritud klassitundidena ning esitas sellekohase programmi. Arhiivianalüüsil toetasid R. Pätsi programmi silmapaistvad muusikapedagoogid G. Ernesaks, J. Jürme, V. Tomingas, J. Aavik ja K. Leinus.<sup>36</sup> Progümnaasiumi osas võttis Haridusministeerium R. Pätsi ettepanekutest enamuse vastu ja korrigeeris vastavalt varem koostatud programmi. Tervikuna võeti vastu R. Pätsi gümnaasiumiklasside laulmise programm.

1938/39. ja 1939/40. õppeaastal rakendati mõnedes gümnaasiumides laulutunde valitava õppeaine tundide arvel. Nii oli Paide progümnaasiumis, kus direktoriks oli muusikahuviline Anton Härma ja muusikaõpetajaks helilooja Juhan Zeiger, üks tund klassilaulu ja üks tund koorilaulu nädalas, gümnaasiumis aga üks tund koorilaulu.

Alles 1939. a. novembris asus Haridusministeerium peainspektor J. Langu juhtimisel keskkooli ja gümnaasiumi õppekavade juurde kuuluva seletuskirja koostamisele. Laulmise seletuskiri paluti koostada R. Pätsil. Viimase poolt koostatud oli põhjalik ja meetodiliselt hästi läbi mõeldud. Seletuskirjad ilmusid 1940. a. kevadel, mil Eesti kodanluse jalgealune juba põles ning pöördeliste sündmuste ootel jõuti nimetatud seletuskirja kasutada vaid üksikutes koolides.

<sup>36</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 650, l. 249.

# KUTSEHARIDUSE AJALOOST

## TARTUS

### 19. SAJANDI ALGUSEST

### KUNI 1944. AASTANI\*

AHTO KENNIK, VÄINO SIRK

Seoses kapitalismi arenguga hakkas 18. sajandi lõpul ja 19. sajandi algul Venemaal, sealhulgas Eestis, levima kutseharidus. Oma osa selles on olnud ka ülikooli- ja koolilinnal Tartul, kus 19. sajandi esimesel poolel tekkisid esimesed kutsehariduse kolded Eestis.

Ülikoolilinnana sai Tartu tol ajal madalama astme **tervishoiuasjatundjate** ettevalmistuskohaks. Professor Christian Deutsch, kes töötas Tartus aastail 1804—1835, asutas ülikooli sünnitusabi kliiniku juurde saksa õppekeelega ämmaemandate kooli, mille lõpetanud (aastail 1812—1827 lõpetas 21 ämmaemandat) asusid tööle peamiselt linnades.<sup>1</sup> Ka dentistid ja apteekribid pidid ülikooli juures eksami sooritama. Ämmaemandate ettevalmistamine töötamiseks talurahva hulgas

\* Ülevaate 19. sajandi algusest kuni 1918. a. koostanud V. Sirk, 1919.—1944. a. — A. KENNİK.

<sup>1</sup> V. Kalnin, Meditsiiniline keskharidus Eestis. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1968, nr. 1, lk. 47—48.

oli päevakorral juba 1850-ndail aastail. Ettepanek vastava õpetuse organiseerimiseks tehti ka Tartu ülikoolile, millega viimane aga ei nõustunud.<sup>2</sup> Alles 1898. aastal asutati professor A. Muratovi ettepanekul ülikooli juurde eesti ja läti õppekeelega maaämmaemandate kool, mis tegutses kuni 1918. aastani.<sup>3</sup>

Meditsiiniakadriit valmistasid ette ka 1894. aastal asutatud Mellini erahaigla õdedekool<sup>4</sup> ja Daniel Levinovitši (alates 1917. aastast Julie Saarepera) hambaarstikool.<sup>5</sup>

Üheks vanimaks **kunstikooliks** kogu Venemaal oli peagi pärast ülikooli taasavamist 1802. aastal asutatud Tartu ülikooli joonistus-kool, mille esimeseks juhatajaks oli Karl August Senff (1770—1838) ja millel oli, eriti sajandi keskpaigani, oma osa loovkunstnike ettevalmistamisel. Joonistusõpetaja oli ülikooli juures ametis kuni 1892. aastani.<sup>6</sup> 1881. aastal asutatud Tartu Saksa Käsitöölise Seltsi joonistusklassis õppisid mitmed tulevased eesti kunstnikud (J. Koort, K. Raud, K. Mägi jt.). Seal antavatel teadmistel ja oskustel ei saanud olla erilist tähtsust nende loomingulise palge kujunemisele, kuid nad aitasid neil vähemalt jõuda arusaamisele oma kutsumusest.<sup>7</sup> Enamiku joonistusklassi õpilastest moodustasid aga noored käsitöölised, kelle kutse-

<sup>2</sup> ENSV RAKA, f. 2054, nim. 1, s.-ü. 2276, leht 67.

<sup>3</sup> V. Kalnin, Meditsiiniline keskharidus Eestis. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1968, nr. 1, lk. 48.

<sup>4</sup> ENSV RAKA, f. 1185, nim. 1, s.-ü. 710, leht 120.

<sup>5</sup> V. Kalnin, Meditsiiniline keskharidus Eestis. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1968, nr. 1, lk. 48—49; Maie Lõvi, Tartu ülikooli kasvandike osast näo plastilise kirurgia ja stomatoloogia arengus. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1972, nr. 2, lk. 165.

<sup>6</sup> V. Vaga, Kunst Tartus XIX sajandil. Tallinn, 1971, lk. 6, 9, 64.

<sup>7</sup> Leo Gens, Jaan Koort 1883—1935. Tallinn, 1964, lk. 16.

<sup>8</sup> L. Viiraja, Kristjan Raud 1865—1943. Looming ja mõtteavaldused. Väitefikiri kunstiteaduste kandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Tartu, 1970, lk. 175. (Säilitamisel Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.) R. Kangro-Pool, Kristjan Raud 1865—1943. Tallinn, 1961, lk. 39—48.

oskuste tõstmisele seal õppimine samuti kaasa aitas.

20. sajandi alguses õnnestus Ants Laikmaal Tallinnas ja Kristijan Raua<sup>8</sup> Tartus asutada oma ateljeekoolid, esimesed eesti rahvuslikud kujutava kunsti õppeasutused. Aastail 1914—1917 tegutsesid Tartu Kutsehariduse Seltsi joonistusklassid.<sup>9</sup>

1848. aastal asutati **Tartu Veterinaariakool**, kus valmistati ette veterinaararste ja lühikest aega ka veterinaararstiabilisi.<sup>10</sup> Veterinaariakooli õppesepikojas õpetati seppadele hobuste rautamist ja hobuseriistade valmistamist.<sup>11</sup> Võimekate õppejõududega, ehkki väikesel õpilaste arvuga Veterinaariakool muudeti 1873. aastal Tartu Veterinaaria Instituudiks. Järgmisel aastal asutati instituudi juurde 3-aastase kursusega veterinaarvetskrite kool, mis tegutses kuni instituudi sulgemiseni 1918. aastal. Enamik vetskrikooli lõpetanutest siirdus tööle Venemaa aiskubermangudesse, kus nad said linna-, maakonna-, semstvo- või tapamajavetskriteks.<sup>12</sup>

Seoses püsiva koolivõrgu kujunemisega tekkisid 19. sajandi esimesel poolel tingimused ka **pedagoogilise hariduse** järjepidevaks arenemiseks. 1828. aastal asutati Tartus saksa õppekeelega õpetajate seminar (suletati 1809). Aastail 1873—1887 töötas eesti õppekeelega Eesti Vallakooliõpetajate (Hollmanni) Seminar ja aastail 1878—1918 vene õppekeelega Tartu Õpetajate Seminar.<sup>13</sup> Nii töötas aastail 1878—1887 Tartus kolm õpetajate seminari. Pärast eesti ja saksa õppekeelega seminaride sulgemist valitsuse poolt 1880. aastate lõpul jäi Tartu Õpetajate Seminar kuni 1912. aas-

<sup>9</sup> ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1627, leht 73; «Postimees», 5. okt. 1917, nr. 227.

<sup>10</sup> J. Tehver, Tartu Veterinaariakool ja -instituut (1848—1918). Kõrgema veterinaarhariduse ajalooost Tartus 1848—1973. Toimetanud J. Tehver ja J. Parre. Tallinn, 1973, lk. 15.

<sup>11</sup> «Eesti Postimees», 6. juunil 1884, nr. 23.

<sup>12</sup> Ю. Е. Зимо н-Монте, Фельдшерская школа при Дерптском Ветеринарном институте. Москва, 1911.

<sup>13</sup> L. Andresen, Koolmeistrite ettevalmistamisest 19. sajandil Eestis. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 2, lk. 149—152.

tani (Rakvere seminari asutamiseni) ainsaks riiklikuks õpetajate seminariks Eestis.<sup>14</sup>

Seoses kapitalistlike suhete edasiarenemise ja tehnika progressiga elavnes 1880.—1890. aastaist ka Tartus tunduvalt kutsehariduse-alane tegevus, mida nüüd arendasid eeskätt seltsid ja eraisikud.

1877. aastal asutas Elise Baranius tütarlaste käsitöökooli, kus õpetati õmblemist, naiste käsitööd, saksa keelt, aritmeetikat ja ilukirja.<sup>15</sup> Kool aga suleti majanduslike raskuste tõttu 1883. aastal.<sup>16</sup> Meeste käsitöö alal, kus töökodades ameti õppimise kord oli ammu välja kujunenud, oli erakutsekoolide püsijäämiseks veelgi vähem väljavaateid.

Poistele ja meestele püüdis käsitöö õppimise võimalusi luua Liivimaa Koduse Käsitöö Edendamise Selts, kes asutas 1888. aasta sügisel õppetöökoja linna koolinoortele, kus tegeldi papi-, metalli- ja tiseritööga, samuti täkkelõike ning põletuspiltide valmistamisega.<sup>17</sup> Sajandivahetusest hakati õppetöökojas õpetust andma ka tütarlastele.<sup>18</sup> Aastail 1887—1896 töötas ka selle seltsi juures õpetajate käsitöökoda, kus poistekoolide õpetajad said arendada oma käsitöökust.<sup>19</sup> Rahvuslikku käsitööd arendada püüdes korraldas Tartu Eesti Naisselts 1910. aastast regulaarselt pikemaid käsitöö- ja kudumiskursusi<sup>20</sup>, mis pärast tsaarivõimu kukutamist 1917. aas-

<sup>14</sup> Kaarma seminari pidas üleval Saaremaa rüütelkond; Tartus 1894. aastast mitteametlikult ning 1908. aastast Esimese maailmasõjani ametlikult loaga töötanud saksa õppekeelega naisseminar oli eraõppeasutus. (E. Einasto, Kahest Tartu naisseminarist. Lühiülevaateid Tartu Linnamuuseumi kodu-uurijailt. Tallinn, 1972, lk. 123 ja 124, 128.)

<sup>15</sup> ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, s.-ü. 44, leht 4.

<sup>16</sup> Sealsamas, s.-ü. 120, leht 45.

<sup>17</sup> L. Goertz, Die Schülerwerkstatt des livländischen Hausfleissvereins von 1888—1896. «Nordlivländische Zeitung» 1898, nr. 183—186.

<sup>18</sup> «Postimees», 16. jaan. 1899, nr. 12.

<sup>19</sup> L. Goertz, Die Schülerwerkstatt des livländischen Hausfleissvereins von 1888—1896. «Nordlivländische Zeitung» 1898, nr. 183—186.

<sup>20</sup> «Käsitööleht», 25. aug. 1910, nr. 8; «Käsitööleht», 27. juuli 1911, nr. 7.

tal muudeti 3-aastase kursusega käsitöökooliks.

Kuna tsaarivalitsus toetas kutseosakondade ja käsitööklasside asutamist üldhariduskoolide juurde andmaks õpilastele elukutset või vähemalt eluks vajalikke oskusi, asutati 1890. aastal köitmisklass Tartu 4-klassilise Linna-kooli juurde ja 1903. aastal käsitööklass Tartu Vene Heafegeva Seltsi tütarlastekooli juurde.<sup>21</sup> 20. sajandi algul ei puudunud Tartus ka kunstikäsitöö- ja õmbluskoolid.

1905. aastal avati Tartus Hans Margensi tütarlaste ja Jakob Thomsoni poeglaste **kaubanduskoolid**, esimesed omataolised Eestis.<sup>22</sup> 1912. aastal rajas Tartu Kutsehariduse Selts ka kommerts-kooli, mille juurde 1918. aastal asutati põllutööosakond.<sup>23</sup> 1918. aastal mindi kommerts-koolis üle eesti õppekeelele.

Kesksel kohal Eesti **põllumajanduslikus** kutsehariduses revolutsioonielisel aastakümnel olid Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi pikaajalised (4—6-kuulised) kursused, mis asendasid tollal tsaarivalitsuse vastuseisu tõttu saavutamatu eesti õppekeelega põllutöökooli. Aastail 1911—1914 toimusid kursused Tartus, hiljem linnalähedases Vahi katsetalus, kus 1918. aasta sügisel avati ka 2-aastane põllutöökool.<sup>24</sup> Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi eeskujul hakati pikaajalisi kursusi korraldama ka mujal (näiteks Väandras ja Võrus, 1915. aastast ka Põhja-Eestis). Aastail 1911—1918 töötas Tartu lähedal Sähkapuu talus Mari Raamoti eesti õppekeelega tütarlaste kodumajanduskool, millele programmi haarde ja töökorralduse poolest ei olnud Eestis tollal võrdset.

Palju muusikaõpetajaid ja organiste sai ettevalmistuse Rudolf Griewingi (Grivinši) muusikakoolis (töötas 1897—1920), mis kasvas küllalt suureks õppeasutuseks (1917. aastal 120 õpilast).<sup>25</sup>

<sup>21</sup> ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1362, leht 73.

<sup>22</sup> «Postimees», 7. aug. 1906, nr. 173.

<sup>23</sup> «Talu» 1918, nr. 9, lk. 287; «Talu» 1918, nr. 5, lk. 139—140.

<sup>24</sup> ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 861, leht 84.

<sup>25</sup> J. Saarniit, 75 aastat esimese muusikakooli asutamisest Eestis. «Sirp ja Vasar», 1. sept. 1972, nr. 35.

1919. aastal rajati Tartus eraõppeasutusena Kõrgem Muusikakool, Kõrgem Kunstikool «Pallas» ja viimase ruumides tütarlastele määratud, esialgu kursustena töötnud Tartu Naisühingu Käsitöökooli kudemise ja naiskäsitöö osakondadega.<sup>26</sup> 1925/26. õppeaastaks kasvas käsitöökooli osakondade arv kuuele. Tegevust jätkasid õpetajate seminar ja ühiskaubanduskoolina 1920. aastal ühinenud H. Margensi tütarlaste erakaubanduskool ja Tartu I Kooliõpetajate Ühisuse Era-Ühiskaubanduskool (asut. 1910).<sup>27</sup> Ühiskaubanduskooli ülalpidajaks sai Tartu linn, kellega veidi hiljem kaasülalpidajana ühines ka Tartu Maavalitsus.

1922. aastal asutati Tartu Linna Puu- ja Rauatöökool, Tartu Naisseltsi Majapidamiskool (hilisem Tartu Naisseltsi Kutsekool) ning aasta hiljem Tartu Linna Töölise Öhtu-Täienduskool. Viimane muudeti peagi öhtuti töötavaks tööstus- ja majandusõpilaste kooliks. Need koolid põhinesid algkoolil ja olid peamiselt 2—3-aastase õppeajaga. Enamikus kutsekoolides (välja arvatud puu- ja rauatöökool, tööstusõpilaste kool ja õpetajate seminar) kehtis õppemaks. Kutsekoolide kõrval andsid noortele ametialaseid teadmisi ka sellealased kursused ning kommerts- ja tehnikagümnaasiumid.

Suuremat rõhku kutseasutuste võrgu väljaarendamisele pöörati 1930. aastatel, eriti alates 1934. aastast, mil likvideeriti kutse-suunilusega gümnaasiumid ning hakati rajama 4-aastase õppeajaga kutsekeskkoole.

1937. aastal vastuvõetud kutseharidusõppeasutuste seadusega<sup>28</sup> jaotati kutsekoolid kesk- ja kõrgema astme kutseharidusõppeasutusteks. Keskastme kutsekoolid põhinesid 6-klassilisel algkoolil ja olid kas 1-, 2-, 3- või 4-aastase õppeajaga (viimaseid nimetatigi kutsekeskkoolideks). Kõrgema astme kutsekoolid jäid põhinema kesk- ja kutsekeskkoolil.

<sup>26</sup> Kutseharidus Eestis. Tallinn, 1938, lk. 319.

<sup>27</sup> Kutseharidus Eestis. Tallinn, 1938, lk. 364.

<sup>28</sup> «Riigi Teataja» 1937, nr. 53, art. 470.

Kõrgema astme kutsekoolidena rajati 1937/38. õppeaastast Tartus 3-aastase õppeajaga kommertsikool ja Tartu Tehnikum (oli Tallinna Tehnikumi kõrval teine taoline Eestis), 4-aastase õppeajaga õpetajate seminar (endine seminar suleti 1932. a.) ning eraõppeasutusena 1-aastase õppeajaga kodumajanduskool. Kodanluse võimu lõppaastail rajatud koolitüübina alustas 1939/40. õppeaastal tegevust keskastme kutsekoolide võrku kuuluv oskustöölisi ettevalmistav 2-aastase õppeajaga Tartu Poeglaste Ametikool.<sup>29</sup>

Erilaadiliste eraõppeasutustena tegutsesid Tartus Hambaarstikool (kuni 1924), Eesti Õdede Ühingu Õdedekool (asut. 1925), saksa õppekeelega Mellini Haigla Õdedekool (kuni 1939), arvepidajaid jt. ametnikke ette valmistanud Ühistevägede Instituut (asut. 1930), saksa õppekeelega Usuteadus-filosoofiline Erainstituut (asut. 1931) ja K. Haupti Sadul-sepa- ja Peennahatööstuse Õppetöökoda (asut. 1934). Tartu Ülikooli kliinikuis valmistati ette ämmaemandaid (1920—1935 omandas selle kutse 207 naisikut).<sup>30</sup> Algkooli-õpetajaid ettevalmistava õppeasutusena tegutses aastail 1932—1937 Tartu Pedagoogium. Kesk- ja kutsekoolide õpetajaid valmistati ette Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilises seminaris ning selle baasil 1. aprillil 1940 asutatud Pedagoogilises Instituudis.<sup>31</sup> Võrreldes 1920. aastaga oli selleks ajaks kasvanud nii kutsekoolide populaarsus kui ka nende õpilaste arv. Nii näiteks õppis üksnes Haridusministeeriumile allunud 12 kutsekoolis (hõlmas tööstuslik-tehnilisi, naiskutsekoole, majanduslikke ja kodumajanduslikke õppeasutusi) 1939/40. õppeaastal kokku 1694 õpilast.<sup>32</sup>

1940. aasta sotsialistlik revolutsioon tõi haridusellu olulisi muutusi. 6. augustil 1940 avaldatud eraõppeasutuste likvideerimise sea-

duse alusel<sup>33</sup> lõpetasid 7. augustist tegevuse kõik Tartu erakoolid. Osaliselt avati nende asemel, arvestades õppeasutuste elujõulisust ja senist tegevust, endise profiiliga, kuid riigi ülalpidamisel uued õppeasutused. Nii avati Tartu Naisühingu ja Naiseltsi kutsekoolide asemel naiskutsekool ja kodumajanduskool, erakunstikooli ja eramuusikakooli asemel aga Konrad Mägi nimeline Riigi Kõrgem Kunstikool ja Tartu Muusikakool.<sup>34</sup> Uue õppeasutusena avati 1. jaanuarist 1941 Tartu Ohtutehnikum.<sup>35</sup> Tõsteti õpetajate palku, kaotati õppemaks kutsekoolides. Tehnikumi ja kunstikooli õpilastele seati sisse stipendiumid.

1940/41. õppeaasta jooksul tehti palju senise kutsehariduse süsteemi ümberkorraldamiseks ja lähendamiseks Nõukogude Liidu teiste vabariikide kutsehariduse korraldusele. Lühendati õppeaega kaubandus- ja ärinähtuse ning tööstuskeskkoolis, mistõttu 1941. aasta kevadel lõpetasid ka nende koolide III ja II klasside õpilased. Algkooliõpetaja kutsetunnistuse said samuti õpetajate seminari III klassi lõpetanud. 1. veebruarist 1941 nimetati tootluskooliks senine kodumajanduskool.<sup>36</sup> Tehti ettevalmistusi meditsiinikeskkooli avamiseks.

1941/42. õppeaastaks taheti reorganiseerida kogu senine kutsekoolide võrk, misjärel senise nimetuse all oleksid edasi jäänud teatud üksnes Tartu Tehnikum ja Tartu Ohtutehnikum. Oli ette nähtud päevase ja õhtuse majandustehnikumi, 6-kuulise õppeajaga vabrikutehnikumi jt. õppeasutuste avamine. Tunduvalt taheti tõsta ka kutsekoolide õpilaste arvu. Need plaanid jäid teostamata sõja ja okupatsiooni tõttu.

Okupatsioonivõimud tühistasid kõik 1940.—1941. aastal tehtud ümberkorraldused ja taaskoostetasid esialgu kodanlikus Eestis kehtinud koolisüsteemi. Seetõttu lõpetas tegevuse

<sup>29</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 224, leht 1.

<sup>30</sup> Eesti Statistika Kuukiri. 1940, mai. Tallinn, lk. 227.

<sup>31</sup> «Riigi Teataja» 1940, nr. 29, art. 217.

<sup>32</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, lehed 99, 135, 161, 186, 210, 228, 251, 269, 313, 341, 403 ja 441 andmetel.

<sup>33</sup> «Riigi Teataja» 1940, nr. 96, art. 941.

<sup>34</sup> «Riigi Teataja» 1940, nr. 107, art. 1087. «Eesti NSV Teataja» 1940, nr. 8, art. 68.

<sup>35</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 238, leht 11.

<sup>36</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 763, leht 59.



Tartu Ohtutehnikum, suleti samuti Konrad Mäe nimeline Kunstikool.<sup>37</sup> Endisel kujul jätkasid tegevust nõukogude võimu poolt reorganiseeritud kutsekeskkoolid ja mõned teised õppeasutused. Taas viidi kutsekoolides sisse õppemaks. Täiendavaid raskusi tekkis ruumidega, kuna sõjas olid hävinud tööstuskeskkooli ja õpetajate seminari hooned.<sup>38</sup>

1942/43. õppeaastast reorganiseeriti kutsekoolide võrk. Aasta võrra lühendati õppeaega kutsekeskkoolides. Viimastest muudeti tööstuskeskkool (koos ametikooliga) tööstuskooliks, kaubandus- ja ärianduskeskkool — kaubanduskooliks.<sup>39</sup> Kõrgema astme õppeasutuseks jäid tegutsema 3-aastase õppeajaga kommertschool ning 4-aastase õppeajaga tehnikum ja Õpetajate Seminar. Tallinna Kujutava- ja Rakenduskunstikoolist toodi 1943/44. õppeaastal Tartusse üle kujutava kunsti erialad ja avati taas kunstikool «Pallas» (1942/43. õ.-a. tegutsesid linnavalitsuse poolt ellukutsutud kujutava kunsti kursused).<sup>40</sup> 1942. aastal avati 3-aastase õppeajaga Tartu Kõrgem Kodumajanduskool.<sup>41</sup> Ühe aasta tegutsesid Tartus 1-aastase õppeajaga kalanduskool (1942—1943)<sup>42</sup> ja ämmaemandate kool (1943—1944).<sup>43</sup> Märkimist väärib ka saksa õppekeelega haldusametnike ettevalmistanud stenotüüpistide kool.<sup>44</sup>

Õpilaste arvule neil aastail avaldas mõju ühelt poolt okupatsioonivõimude püüd suunata noori kutsekoolide kaudu võimalikult kiiresti sõjamajandust teeniva praktilise töö juurde. Üldhariduse piiramine ja kutsekoolide propageerimine võimaldasid tõsta õpilaste arvu Tartu kutsekoolides (kokku 10 kooli) 1942/43. õppeaasta alguseks 1669-le,<sup>45</sup> s. o. ligikaudu samale tasemele, mis oli kodanluse

võimu lõppaastail. Teiselt poolt aga, seoses lüüasaamisega rindel, püüti noori kõikvõimalike vahenditega värvata fašistlikku armeesse. Osalt see ka õnnestus. 1943/44. õppeaastaks oli õpilaste arv nimetatud kutsekoolides vähenenud 1427-le.<sup>46</sup>

Õppetingimused olid okupatsiooni ajal rasked. Ruumikitsikuse tõttu (suur osa koolihooneid võeti sõjavägede käsutusse) tuli töötada mitmes vahetuses, lühendati programme, vähendati tundide arvu, õppetunni kestus lühendati 30 minutile.<sup>47</sup> Õppetööd alustati hilinemisega kas novembris või oktoobris. 1944. aasta algul võeti täiendavalt sõjavägede käsutusse uusi koolihooneid, 4. veebruarist 1944 aga suleti kõik kutsekoolid peale tehnikumi, tööstuskooli ja naiskutsekooli.

\* \* \*

Õppiva nooruse linnal Tartul on niisiis olnud kasvav tähtsus ka kutsehariduse arengus. Oululiselt on seda mõjutanud Tartu kui kooli- ja ülikoolilinna omapära.

Kui tsariaja lõpus puudusid Tartus kutsekoolid mitmetel tähtsatel aladel (näiteks tööstuslikud kutsekoolid), siis kodanlikku perioodi iseloomustas kutsekoolide võrgu mitmekülgsem areng. Nõukogude võimu kehtestamise eel tegutsesid Tartus kutse- ja keskerihariduskoolid kaadri ettevalmistamiseks kõigile tähtsamatele eluvaldadele.

<sup>45</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 231, lehed 17 ja 18, 33 ja 34, 58 ja 59, 62 ja 63, 65—70, 73 ja 74 ning 99 ja 100 andmetel.

<sup>46</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 429, lehed 2, 8, 35, 65, 107, 111, 115, 128, 138, 144 ja 162 andmetel.

<sup>47</sup> «Haridusdirektooriumi Teataja» 1942, nr. 9, lk. 77.

<sup>37</sup> ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 46, leht 9; s.-ü. 125, leht 5.

<sup>38</sup> «Eesti Sõna», 19. märts 1942, nr. 63.

<sup>39</sup> «Haridusdirektooriumi Teataja» 1942, nr. 4, lk. 28.

<sup>40</sup> ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 125, leht 165; nim. 3, s.-ü. 36, leht 3.

<sup>41</sup> «Haridusdirektooriumi Teataja» 1942, nr. 4, lk. 29.

<sup>42</sup> «Eesti Sõna», 26. sept. 1942, nr. 222.

<sup>43</sup> «Eesti Sõna», 5. juulil 1944, nr. 153.

<sup>44</sup> «Eesti Sõna», 25. sept. 1942, nr. 221.

## SISUKORD

793. P. Kenkmann. Sotsialistlik ühiskond — isiksuse kujunemise keskkond.
798. V. Pinn. Emotsioonid ja õppimine.
801. A. Kureniit. Veel kord tahte kasvatamisest.
807. A. Reigo. Korrektsiooni alused.
812. A. Kuldsepp. Traditsioonide osast õpilaskollektiivi kasvatamisel.
818. A. Valmis. Eesti keele lisandi piirimailt.
823. H. Tamm. Eesmärgile viiva süsteemi otsinguil.
828. T. Öunapuu. VI emakeeleolümpiaadi lõppvoor.
830. A. Savik. Probleemsituatsioonide loomisest füüsikatundides.
835. I. Rapoport, I. Sotter. Võõrkeeleõpetuses kasutatavate testide klassifikatsioonist ja struktuurist.
839. S. Alumäe. Geograafia- ja bioloogia-teadmiste seostamise võimalusi.
843. E. Toomepuu. Harju rajooni koolirahvatukogude tööst.
847. V. Trummal. Materjale vanavene kultuuri ja hariduse käsitlemiseks ajalootunnis.
852. E. Kumari. Rahvusvaheline uurimisprogramm «Inimene ja biosfäär» ning selle rakendamine NSV Liidus.
859. M. Vikat. Muusikaliste võimete kujundamise mõningaid aspekte lasteaias (II).
862. T. Laas. Утренник о Лермонтове.
865. T. Kasesalu. О новой программе по русскому языку для эстонской школы.
870. H. Rannap. Eesti kooli laulmise õppekavadest enne 1940. aastat.
875. H. Kennik, V. Sirk. Kutsehariduse ajaloost Tartus 19. sajandi algusest kuni 1944. aastani.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

793. П. Кенкманн. Социалистическое общество и формирование личности.
798. В. Пинн. Эмоции и учение.
801. А. Куренийт. Еще раз о воспитании воли.
807. А. Рейго. Основы коррекции.
812. А. Кульдсепп. О роли традиции в воспитании ученического коллектива.
818. А. Вальмис. Приложение в обучении эстонскому языку.
823. Х. Тамм. Поиски целенаправленной системы.
828. Т. Ыунапуу. Заключительный тур VI олимпиады по родному языку.
830. А. Савик. О создании проблемных ситуаций на уроках физики.
835. И. Рапорт, И. Соттер. О структуре и классификации тестов по иностранному языку.
839. С. Алумяэ. О взаимосвязи знаний по географии и биологии.
843. Э. Тоомепуу. О работе школьных библиотек Харьюского района.
847. В. Труммаль. Материалы по древнерусской культуре и образованию для использования на уроках истории.
852. Э. Кумари. Международная исследовательская программа «Человек и биосфера» и ее реализация в СССР.
859. М. Викат. Некоторые аспекты формирования музыкальных способностей в детском саду.
862. Т. Лаас. Утренник о Лермонтове.
865. Т. Казесалу. О новой программе по русскому языку для эстонской школы.
870. Х. Раннап. О программах по пению для эстонской школы до 1940 года.
875. Х. Кенник, В. Сирк. Из истории профессионального образования в Тарту с начала XIX века до 1944 года.



Selleks õppeaastaks valmisid uued koolimajad Koerus ja Koongas. Piltidel: haridusminister F. Eisen avab sissepääsu Koeru uude koolimajja; 1. klassi matemaatikatund Koonga uues koolimajas.

LEMBIT TAMMEHOIDI ja MARGUS VIKMAA fotod.





3.10.74  
Раменское  
74-1134 а