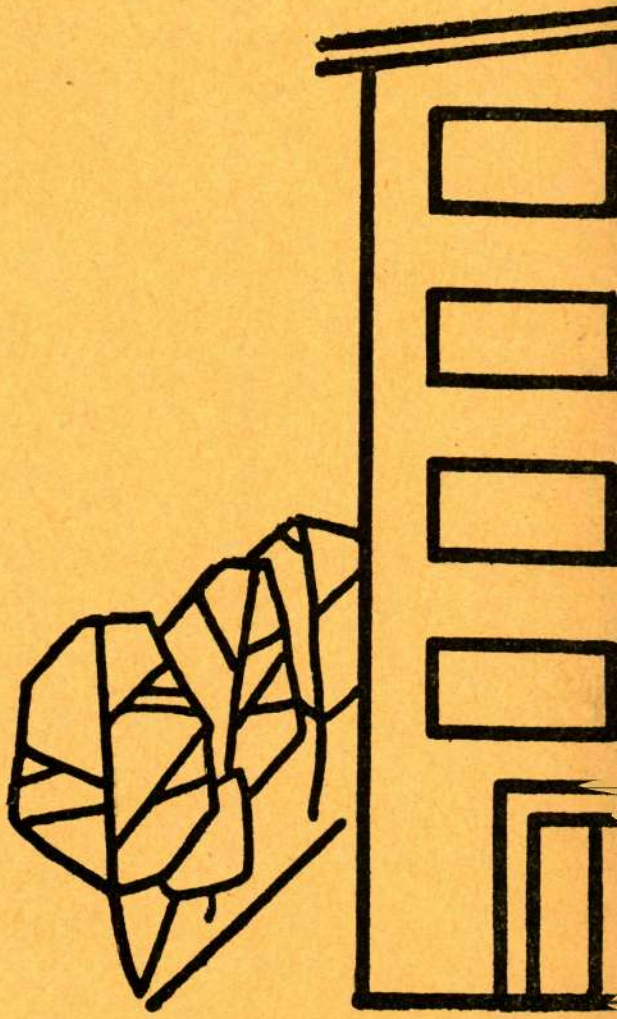


14.08.68.

# Nõukogude KOOL

**8**  
**1968**







# ÜLELIIDULISELE ÕPETAJATE KONGRESSILE

Kallid seltsimehed!

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervitavad palavalt teid, üleliidulise õpetajate kongressi delegaate, ja teie kaudu kõiki Nõukogumaa haridustöötajaid.

Nõukogude kooli parimad esindajad on kogunenud Moskvasse, et asjalikult ja põhjalikult arutada partei poolt seatud ülesandeid üldharidusliku keskkooli töö parandamisel, noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi edasisel tõstmisel ning õpilaste ettevalmistamisel tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Nõukogude võimu aastail on Kommunistliku Partei juhtimisel välja kujunenud ja kasvanud uus õpetajate kaader — meie rahva uhkus. Nõukogude õpetajaskond, meie tubli intelligentsi kõige arvukam osa, pühendab piiritus ustavuses Kommunistliku Partei üritusele kogu oma jõu ja teadmised hariduse andmisele laiadele rahvahulkadele. Suur on tema panus sotsialistliku ühiskonna vaimsete ja materiaalsete rikkuste rohkendamisse.

Õpetajate ennastsalgav töö noorsoo õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel annab suurepäraseid tulemusi. Põlvkonnad nõukogude kooli kasvatatud inimesi töötavad viljakalt kõikides rahvamajandusharudes, taotlevad sihikindlalt edu teaduse, tehnika ja kultuuri arendamises, seisavad valvsalt sotsialismi saavutuste kaitsel. Oma õilsa tööga on õpetajad pälvinud kogu nõukogude rahva siira lugupidamise ja tänulikkuse.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu hindavad kõrgelt õpetajate kodanikuheroismi noore põlvkonna kasvatamisel ja avaldavad neile sügavat tänu rahva ennastsalgava teenimise eest.

Meie maa lahendab praegu kommunistliku ülesehitustöö ülesandeid, mis on gigantsed

## Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOGILINE  
AJAKIRI

XXVI AASTAKÄIK

Nr. 8                      AUGUST                      1968

Kirjastus „Periodika“ Tallinn



oma ulatuselt ja tähenduselt. Nendes tingimustes kasvavad tunduvalt kooli osatähtsus ja õpetajate vastutus inimeste kasvatamise eest, kes oma ideeliste ja moraalsete omaduste, haridustaseme ja töökarastusega on suutelised edukalt jätkama vanemate põlvkondade üritust, ustavalt teenima oma kodumaad ja oma rahvast. Kooli tähtsaim kohus seisab selles, et vastavalt NLKP programmile ja partei XXIII kongressi otsustele tagada üldise keskhariduse andmine noorsoole ning täielikult ära kasutada sotsialistliku ühiskonna võimalused nõukogude inimese, teadliku kommunismiehitaja igakülgseks koolitamiseks ja tema isiksuse harmooniliseks arendamiseks.

Kool peab andma igale elluastujale täisväärtusliku üldhariduse, mis vastab nüüdisaja ühiskondliku, teadusliku ja tehnilise progressi nõuetele, kujundama noores põlvkonnas kommunistlikku maailmavaadet, kasvatama õpilasi kollektivismi, kodumaa-armastuse ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus, valmistama noori ette tööks ühiskonna hüvangu nimel, nendes välja arendama oskuse resolutselt vastu seista kodanliku ideoloogia mis tahes ilmingutele. Ammendamatuks allikaks noorsoo kasvatamisel kommunistliku kõlbluse ja ideekindluse vaimus on marksismi-leninismi õpetus, V. I. Lenini elu ja tegevuse suur eeskuju, Kommunistliku Partei tohtud kogemused, töölisklassi ja kogu nõukogude rahva kuulsusrikkad revolutsiooni-, võitlus- ja töötraditsioonid.

Kooli ees seisvate vastutusrikkaste ülesannete täitmine oleneb eelkõige õpetajast, tema ideelisest küpsusest, teadusalastest teadmistest, pedagoogimeisterlikkusest ja aktiivsusest ühiskondlik-poliitilises elus. Et kasvatada noori kommunismiehitajaid, tuleb õpetajal pidevalt tõsta oma ideelis-teoreetilise ja professionaalse ettevalmistuse taset, alati ja kõiges noorsoole eeskujuks olla.

Tähtis osa kooli ja õpetajate töö edasises parandamises kuulub pedagoogika-teadusele, mis peab välja töötama hariduskorralduse teaduslikud alused, igati uurima ja üldistama paremate pedagoogide kogemusi ning otsima uusi võimalusi õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks.

Noore põlvkonna kasvatamine on kogu partei, kogu nõukogude rahva üritus. Hooldatus kooli eest, õpetajatele soodsate töötingimuste loomise eest jääb edaspidigi parteiorganisatsioonide, töörahva saadikute nõukogude ja ametiühingute tähelepanu keskpunkti. Aktiivselt tuleb kooli abistada leninlikul komsomolil ja pioneeriorganisatsioonil. Igakülgset abi peavad koolile andma tööstusettevõtete, ehituste, sovhooside ja kolhooside kollektiivid, nõukogude teadlased, kirjandus- ja kunstitegelased, kogu meie maa üldsus.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu soovivad üleliidulisele õpetajate kongressile edukat tööd ja avaldavad kindlat veendumust, et nõukogude õpetajaskond ja kõik haridustöötajad täidavad edaspidigi auga oma kõrget kohust partei ja rahva ees, pühendavad oma jõu ja teadmised, südamesoojuse ja energia meie tubli nõukogude noorsoo kommunistliku kasvatamise üritusele.

NÕUKOGUDE LIIDU  
KOMMUNISTLIKU  
PARTEI  
KESKKOMITEE

NSV LIIDU  
ULEMNÕUKOGU  
PRESIIDIUM

NSV LIIDU  
MINISTRITE  
NÕUKOGU



# SELTSIMEES L. I. BREŽNEVI KÕNE

Kallid seltsimehed!

Üleliiduline õpetajate kongress, mis on kokku tulnud nii laias ja esinduslikus koosseisus, on suursündmus meie maa ühiskondlik-poliitilises ja kultuurielus. Siia on kogunenud nõukogude haritlaskonna selle osa esindajad, kellele on usaldatud kõige kallim meile kõigile: noore põlvkonna, kommunistliku ühiskonna tulevaste ehitajate põlvkonna kasvatamine.

Kommunistliku Partei Keskkomitee ja Nõukogude valitsus tervitavad teid südamlult ning soovivad teie kongressile edu töös.

Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus, kogu meie rahvas pööravad suurt tähelepanu koolile ja nõukogude õpetajale. Haridus meie maal on osa tema elust. Just koolis pannakse alus inimese teadmiste ja maailmavaatele, kujuneb välja tema iseloom. Kõiki omadusi, mis määravad nõukogude inimese palge — tema kommunistlik teadlikkus, tööarmastus, patriotism, humaansus, internatsionalism —, kasvatatakse kooli mõjul ja aktiivsel osavõtul. Seda võib öelda ilma igasuguse liialduseta.

Te olete tulnud kokku selleks, et arutada rahvahariduse edasiarendamise küsimust. See on suure riikliku ja ühiskondliku tähtsusega asi. NSV Liidu haridusministri seltsimees Prokofjevi ettekandes ja kongressi delegaatide sõnavõttudes on räägitud sellest, mis on praegu iseloomulikke meie kooli elus ja missuguseid ülesandeid paneb talle kommunistliku ülesehitustöö praegune etapp. Neid küsimusi arutades teie kongress otskui teeb kokkuvõtte rahvahariduse arenemisest 50 aasta jooksul.

V. I. Lenini poolt allakirjutatud esimeste nõukogude võimu dekreetide hulgas olid rahudekreedi, maadekreedi, tehaste ja pankade natsionaliseerimise dekreetide kõrval dekreedid rahvahariduse kohta, kirjaoskamatuselike likvideerimise ja üldise hariduse kohta. V. I. Lenin kutsus parteid pidevalt hoolitsema rahvahariduse ja õpetaja eest. Kasvanud üles suurepärases õpetajaperekonnas, tundis ta hästi, austas ja hindas üsnagi rasket pedagoogitööd. V. I. Lenin seadis ülesande: tõsta rahvakooliõpetaja „niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas“. See juhend sai partei ja Nõukogude riigi kultuuripoliitika üheks aluseks.

Noil päevil nimetati rahvaharidust noore Nõukogude vabariigi kolmandaks rindeks kaitserinde ja rahvamajanduse taastamise rinde kõrval. Esimestest päevadest peale rajati ja arendati rahvaharidust meie maa rahvuslikku mitmekesisust arvestades leninliku rahvaste sõpruse poliitika kindlal alusel. Paljudele rahvusrühmadele andis nõukogude võim mitte ainult kooli, vaid ka kirjakeele, mida neil varem ei olnud.

Kultuurirevolutsioon sai sotsialistliku revolutsiooni lahutamatuks osaks. See oli tõeline revolutsioon meie ühiskonna vaimses elus, mis avas kõigile noore vabariigi rahvastele juurdepääsu teadmiste ja kõigi eelnenud põlvkondade poolt kogutud kultuurivaradele, ta pani aluse uuele, sotsialistlikule etapile maailmakultuuri arendamises. Et vääriiselt hinnata Nõukogude riigis toimepandud kultuurirevolutsiooni tähtsust ja tulemusi, olgu meenutatud, et kapitalism jättis meile pärandiks riigi, mis oli mitte ainult vaene ja sõjast laastatud, vaid mille rahvas oli ühtlasi armetult paljaks riisutud niihästi kultuuri kui ka hariduse mõttes. Revolutsiooniaegsel Venemaal ei osanud kolm neljandikku rahvastikust lugeda ega kirjutada, Nõukogude Liit on aga tegelikult täieliku kirjaoskuse maa.



Kogu tohutul maal oli enne revolutsiooni kõrgema ja kesk-eriharidusega inimesi alla kolmesaja tuhande, praegu aga on ainuüksi teie elukutse esindajaid, õpetajaid, meil kaks ja pool miljonit. Kui kasutada kooliterminoloogiat, siis võib öelda, et kõige rangem õpetaja — ajalugu — on andnud meie maale õppeaines „rahvaharidus“ kõrgeima hinde. Tõepoolest, nii hoogsat tõusu teadmiste ja kultuuri tippudele, nagu on läbi teinud Nõukogude Liit, ei ole inimkond veel tundnud.

Võiduka sotsialistliku revolutsiooni toimepannud nõukogude rahva ees seisid üliras- ked ülesanded. Oli tarvis taastada ja ehitada tööstust, viia põllumajandus sotsialismi teele, tugevdada riigikaitset, korraldada meie maa juhtimist. Esmajoones oli selleks tarvis inimesi, sotsialismiüritusele andunud inimesi, haritud inimesi. Ja kui me tulime kõigist katsumustest auga välja, siis esmajoones selle tõttu, et meie maa kasvatas üles sellised inimesed, sellise kaadri. See on nõukogude kooli suur teene.

Me hindame kõrgelt, seltsimehed, nende kangelaslikkust, kes on kaitsenud Oktoobri- revolutsiooni saavutusi lahinguväljadel, ehitanud üles sõdade läbi taastatud majanduse, rajanud meie majandusliku võimsuse, rünnanud teaduse kantse ja alistanud kosmost. Nende suurepärase kangelastegude kõrval on vääriksel kohal ka õpetaja töö, mis on küll tagasihoidlik, kuid nõuab kõigi vaimsete jõudude alalist pinget, tarka kannatlikkust ja suurt armastust — armastust laste, armastust rahva, armastust oma kutse vastu.

Selle töö eest suur tänu nõukogude õpetajale meie parteilt ja kogu nõukogude rahvalt. Üldrahvalik tunnustus meie õpetajaskonna teenetele leidis uue väljenduse sotsialist-liku töö kangelase nimetuse andmises suurele grupile pedagoogidele. Lubage kõigest südamest õnnitleda autasustatud ja nende kaudu kõiki õpetajaid nii kõrge hinnangu puhul nende õilsale tööle.

Seltsimehed!

Sotsialism erineb teistest ühiskonnasüsteemidest selle poolest, et ta teadlikult, kogu oma arenemisega valmistab sihikindlalt ette ja kujundab oma tulevikku. Asi ei ole ainult selles, et koostatakse plaane, mille põhjal meie maa praegu projekteerib ja rajab majanduskomplekse ja uusi tööstusharusid, mis on rahvale tarvilikud viie või kümne aasta pärast. Samasugune tähtsus on ka nendel programmidel, mis on seotud inimese ja ühiskonna suhete kujundamisega ning teaduse ja kultuuri progressiga, olles mõeldud selleks, et garanteerida Nõukogude riigi kiire ja harmooniline arendamine lähemas ja kauges- mas tulevikus.

Kui pidada silmas töö seda külge, siis võib kindlalt öelda, et meie ees seisvad üles-anded ei ole oma tähtsusest ja ulatuselt vähem grandioossed kui need, mis nõukogude võim lahendas kultuurirevolutsiooni perioodil. Seda on kohane mainida siin kongressil, sest koolil ja õpetajatel on vägagi vastutusrikas osa nende lahendamises.

Me elame teaduse- ja tehnikarevolutsiooni ajastul. Juba praegu ei mõõdeta majanduslikku potentsiaali ja majanduse arenemisperspektiive ainuüksi maapõuevarade ole- masolevate varude ja energiaressursside põhjal ning muude harjumuslike mõõdupuudega. Nende osatähtsust vähendamata võime täie õigusega öelda, et üha suurema tähtsuse omandavad niisugused näitajad nagu tööliste, inseneride ja teadlaste arv ning muidugi nende ettevalmistustase ja kvalifikatsioon, kui aga rääkida tulevikust, siis järelikult nende õpilaste ja üliõpilaste koolitamise ulatus ja kvaliteet, kes mõne aasta pärast täiendavad tööstus- ja põllumajandustöötajate ning meie intelligentsi ridasid. Sotsioloogid on arvu- tanud, et juba praegusel ajal on tarvis näiteks masinatööstuse 80 protsendile erialadest ettevalmistust tehnikumi või täieliku keskkooli ulatuses. Teadmised, inimgeenius muutu- vad meie ajal iga maa progressi ja võimsuse tähtsaimaks allikaks.

Loomulikult peab kool teaduse ja tehnika tormilise progressi tingimustes andma õpi- lastele selliseid teadmisi, mis peegeldavad teaduse kõige kaasaegsemat taset. Meie ajal kasvab teadmiste maht hoogsalt — teadlaste hinnangu järgi kahekordistub ta iga kaheksa aastaga. See aga nõuab õpetamismeetodite tugevat täiustamist, uute tehniliste vahendite rakendamist kasvatustöös. Teadusliku informatsiooni kasvavat voolu tuleb osata süste-



matiseerida, läbi töötada ja õpilastele nii edasi anda, et valmistada neid ette sellele uutele tehnikale ja nendele uutele tehnoloogilistele protsessidele, millega neil tuleb kokku puutuda elluastumisel. Ja veel on tähtis, et kool annaks mitte ainult teatud summa konkreetseid teadmisi, vaid ka õpetaks iseseisvalt järeldusi tegema nende teadmiste alusel, annaks noortele harjumuse loovalt mõelda.

See aga on, seltsimehed, ainult asja üks külg. On ka teine ja niisama tähtis — õpetada ja kasvatada noori nii, et nad võtaksid omaks kommunistliku maailmavaate alused. Nõukogude kool ei valmista ette lihtsalt haritud inimesi. Ta vastutab selle eest, et koolist tuleksid poliitiliselt haritud ja ideekindlad kommunistlikult orienteeritud inimesed. Kool ei ole kunagi olnud ega saagi olla eemal poliitikast, klassivõitlusest. Kommunistlik maailmavaade peab olema nõukogude inimesele orgaaniliselt omane.

Iga päev meie kodumaa elus toob uusi suurepäraseid kangelasikkuse ja kodanikumeelsuse näiteid, mis väärivad eeskujuks võtmist. Rikkalikku materjali annavad noore põlvkonna kasvatajatele Kommunistliku Partei revolutsioonilised kogemused ja vanemate põlvkondade eeskuju rahva ennatsalgaval teenimisel. Kõige helgem ja kõige kallim eeskuju on meile Vladimir Iljitš Lenini elu ja tegevus. Lenini ideede varamu on see määratu suur vaimuaare, millest juba mitu inim põlvkonda on ammutanud teadmisi ja innustust suurteks saavutusteks. Meie maa valmistub vääriliselt tähistama V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva. Tugevnegu meie noormeestes ja neidudes veel rohkem soov järgida Lenini juhtimõtteid kogu oma elus! Saagu see soov kogu meie noorsoo sügavaks sisemiseks vajaduseks!

Iga ühiskond on välja töötanud oma kõlblusnormide ja -nõuete süsteemi. Meie ühiskond peab kõige kõrgemaks isiksuse niisuguseid omadusi, nagu ustavus kommunistlikule võitlusele ja leppimatus selle vaenlaste vastu, tõrkus ja sallimatu suhtumine logeemis, vennalik solidaarsus kõigi maade töötajatega. Kool peab arendama oma kasvandikes kodumaa-armastust, püüdlust teenida rahvast, kaitsta revolutsiooni saavutusi, võidelda töörahva õnne eest.

Teie, õpetajad, teate hästi, et ei ole ega saagi olla niisugust õpetamist, mis oleks lahetatud õpilaste kõlbelisest täiustamisest. Kul te õpetate lastele matemaatikat või ajalugu, füüsikat või ühiskonnaõpetuse aluseid või mis tahes muud teadust, siis te annate neile mitte ainult teadmisi, mis on elus kasulikud, vaid ühtlasi õpetate neid töötama, raskusi võitma, kriitiliselt suhtuma endasse, seadma endale suuri eesmärke. Peamine on aga see, et te õpetate neid iseseisvalt mõtlema. Ainul niimoodi saadaksegi teadmiste ja tõekspidamiste sulam. Niimoodi ja ainult niimoodi on võimalik saavutada, et noored ei tuubiks meie üllaid ideesid lihtsalt pähe, vaid võtaksid need omaks kui isiklike vaadete ja tõekspidamiste süsteemi.

Meie ühiskond lahendab kommunismi ehitamise praegusel etapil suuri sotsiaalseid ja poliitilisi ülesandeid. Ja kõik nad on nii või teisiti seotud kasvatus tööga, järelikult ka kooli tegevusega.

Võtame näiteks ühiskondlikud suhted ja nende nii tähtsa osa nagu sotsialistliku demokraatia edasiarendamine. See on objektiivne, meie ühiskonna loomusest endast tulenev seaduspärasus, mis nõuab töörahva hulkade laialdast ja järjest vahetumat osavõttu riiklike ja ühiskondlike asjade otsustamisest.

Meie demokraatia annab ühiskonnaliikmeile suured õigused, annab selleks, et neid õigusi ja vabadusi kasutataks rahva huvides, sotsialismi huvides. Lenin ütles, et „pole võimalik elada ühiskonnas ja olla ühiskonnast vaba“. Sotsialistlik demokraatia ei tähenda ainult õigusi, vaid ka kõrget kodanikuvastutust. Ja mida laiemaks need õigused muutuvad, seda suurem on ka kodanike vastutus ühiskonna ees. Järelikult on sotsialistliku demokraatia arendamise lahutamatuks aspektiks poliitilise aktiivsuse, kõrge ideelisuse ja teadliku enesedistsipliini kasvatamine.

Või võtke kommunismi ehitamise selline põhiküsimus nagu linna ja maa, vaimse ja kehalise töö erinevuste järkjärguline kaotamine. Neid sotsiaalse arenemise probleeme



lahendatakse paljusid teid mõõda: põllumajanduse uue tehnikaga varustamise, tööstusliku tootmise mehhaniseerimise ja automatiseerimisega, samuti abinõudega töörahvahulkade elujärje tõstmiseks ja tööpäeva lühendamiseks. Kuid suur tähtsus on ka rahva haridus- ja kultuuritaseme uuel tõusul. Selles suures ürituses tugineb meie ühiskond eelkõige koolile, teile, kallid seltsimehed õpetajad.

Eriti käib see maal töötavate õpetajate kohta. Tõsi küll, mõõdas on aeg, mil maa-kooliõpetaja oli, võib öelda, ainus haritud inimene külas. Rahvas meenutab alati tänulikult neid töösangareid. Küllakooliõpetajate, esimeste maaharitlaste kujud on eredalt jäädvustatud filmides ja ilukirjanduses.

Meie päevil on maal ilmunud õpetajate kõrvale arstid, agronomid, mehhanisaatorid ja paljud teised haritud spetsialistid. Kuid ka praegu moodustab õpetajaskond maaharitlaste juhtiva osa, peamise kultuurilise jõu maal. Küllakooliõpetajate tööst oleneb suurel määral nende maaelu kultuurilise edendamise laialdaste plaanide elluviimine, mis on kavandatud meie partei programmis.

Kommunismi ehitatakse rahva nimel, inimese õnne ja hüvangu nimel. Selle huvides töötavad meie töölised ja talupojad, on alatasa võitlusvalmis nõukogude sõjamehed, teevad avastusi teadlased. Kuid inimese õnn ja hüvangu ei tähenda meile ainult materiaalse hüvede küllust, ehkki sellel on eluline tähtsus igaühele. Kommunistlikku ühiskonda määratledes kirjutas Marx „Kapitalis“, et selle kõrgeimaks eesmärgiks saab inimesikuse arendamine. See on harmooniline arenemine, milles füüsilise täiuslikkusega käiks kaasas põhjalik haridus, sügava kultuuriga — töökus, õilsa moraaliga — kodaniku kohusetunne. Isiksuse niisugusele arenemisele pannakse alus juba lapsepõlves, perekonnas ja koolis.

Seltsimehed!

Määrares kultuuri arendamise põhisuunad lähemateks aastateks, andis partei XXIII kongress direktiivi viia põhiliselt 1970. aastaks lõpule üldise kümneklassilise hariduse sisseseadmine noorsoole.

Juba see, et me võtsime mainitud asja praktiliselt käsile, kõneleb meie ühiskonna tohutust saavutustest. Tõenäoliselt on selles saalis neid, kes viibisid esimesel õpetajate kongressil. Küllap nad mäletavad, et tollal, 1925. aastal, kanti kongressil ette, et juba pooled kooliealised lapsed saavad neljaklassilist algharidust. Tolle aja kohta oli see saavutus. Ei mõõdunud kuigi palju aega ja meie maa lahendas üldise alghariduse küsimuse, seejärel aga, juba sõjajärgsel perioodil, läks üle üldisele seitsme- ja kaheksaklassilisele haridusele. See on meie rahva määratu suur saavutus.

Nüüd tuleb jõuda uuele rajajoonele, milleks on üldine kümneklassiline haridus. See on saanud vajalikuks, sest elu ise esitab meie päevil üha kõrgemaid nõudeid mitmesuguste kutsealade kaadri ettevalmistamisele. See on saanud võimalikuks, sest tõusnud on meie rahva üldine elujärg ja kultuuritase, suurenenud on rahvahariduse võimalused.

Üleminek üldisele keskharidusele nõuab tunduvalt jõupingutusi ja kapitalimahutusi. Kuid me läheme sellele välja, mõistes hästi, et rahvaharidus on kõige õilsam, ühiskonnale kõige kasulik vahendite ja jõupingutuste rakendamise sfäär. Lõppkokkuvõttes otsustavad ju iga ürituse edu inimesed, kellel on teadusalased teadmised ja eesrindlikud ideed.

Nõukogude kool areneb praegu ja edaspidi kui üldhariduslik poliütehniline töökool. Üldise keskhariduse sisseseadmine toob partei- ja nõukogude organite ning kõigi haridustöötajate ette palju konkreetseid probleeme. On tarvis ehitada ja avada uusi koole, laiendada kesk-eriõppeasutuste ja keskharidust andvate kutsekoolide võrku, parandada töölisnoorte õhtu- ja kaugõppekoolide tegevust. Õigusega räägiti siin ka sellest, et tuleb pöörata suuremat tähelepanu koolikabinettide, -laboratooriumide, -töökodade ja -raamatukogude tehnilisele sisustamisele ja varustamisele ning muidugi sellele, et valmistada ette kõrgema kvalifikatsiooniga õpetajaid.

Asi pole ju ainult selles, et kõik lapsed õpiksid kaks aastat kauem. Peamine on, et



nad saaksid koolist rohkem teadmisi ja tööalaseid vilumusi. See aga sõltub esmajoones õpetajast. Teie elukutse, kallid seltsimehed, on üks neid imetlusväärseid elukutseid, kus meistri töö elab aastast aastasse edasi tema õpilastes. Kui õpetaja on nõrk, kui tema isiklikud teadmised jäävad maha teaduse arenemisest, siis kanduvad tema nõrkused edasi tulevikku tema õpilaste kaudu. Mitte midagi sellest halvemat ei saa olla. Samal ajal hea õpetaja pikendab samuti oma elutööd, oma teadmisi, oma häid omadusi oma kasvandike südamets ja mõtteis. Pole midagi õilsamat sellest missioonist.

M. I. Kallin, kes pööras väga palju tähelepanu noorsoo kasvatamisele ja kelle töid nii tihti kasutab pedagoogikateadus, ütles, et õpetaja pühendab kogu oma energia, südamevere, kõik, mis tal on väärtuslikku, oma õpilastele, oma rahvale. Ent ta märkis, et kui te annate täna ja homme ära kõik, mis teil on, ega täienda sealjuures ikka ja jälle oma teadmisi, jõudu ja energiat, siis ei jää ju teil midagi järele. Õpetaja ühest küljest annab, teisest küljest võtab nagu käsn endasse kõik parima rahvalt, elult, teaduselt ja annab selle parima uuesti lastele.

Meie maal on kooliõpetaja üks kõige auväärsemaid, rahva poolt kõige lugupeetavamaid elukutseid. Õigesti öeldakse, et inimene muudab oma tööga loodust. Kuid õpetaja töö on selle poolest väärtuslik ja kaunis, et ta kujundab inimest ennast. Ja ükskõik kelleks inimene elus saab — töölikseks või teadlaseks, kosmonaudiks või kolhoosimehhanisaatoriks —, igaüks meenutab tänuga oma esimest õpetajat, oma kooli. Piltlikult öeldes sõlmib õpetaja aegade sidemeid, ta on lüli põlvkondade ahelas. Ta otseku annab edasi teatepulga olevikust tulevikku ning see teeb tema töö nii kõitvaks, tõeliselt loomingu- liseks.

Räägitakse, et õppida on tarvis kogu elu. See vana tõde käib kõigi kohta, kuid vist küll kõige rohkem selle kohta, kes õpetab teisi. Sellepärast ongi tarvis hoolitseda õpetajate ettevalmistamise ja täiendamise eest, parandada pedagoogiliste õppeasutuste tegevust. Tahaks loota, et NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia asutamine annab uue tõuke hariduse teaduslike aluste arendamisele, aitab õpetajatel omandada kõige ajakohasemat õppetöö- ja kasvatusmeetodit. Õigesti märgitakse puudusi kooliprogrammides ja õpikutes, õpilaste ülekoormatust ja muid raskusi koolielus. On väga hea, et nende probleemide asjalik arutlus on teie kongressi töös tähtsal kohal.

Me ütleme, et koolikorraldus on parteiline ja riiklik üritus. Selles pole kellelgi kahtlust. Kuid juhtub ka seda, et õpetaja või koolidirektor jäetakse mõneks ajaks üksi oma vajaduste ja muredega. Tal tuleb taotleda tähelepanu ja meenutada oma asju. Oleks parem, kui parteiorganisatsioonid, meie nõukogude organid ja ametiühingud ei ootaks, millal õpetaja koputab nende uksele, vaid ise tunneksid tarvidust õpetajaga tihedamini suhelda, ja seda mitte üksnes koosolekutel ja istungitel, vaid igapäevases elus.

Parteiorganisatsioonid peavad looma õpetajate kollektiivide ümber niisuguse õhkkonna, et iga õpetaja näeks üldsuse alalist valmisolekut tulla talle appi, seltsimehelikult, heatahtlikult ja asjatundlikult süveneda tema muredesse. Õpetajale peavad alati lahti olema niihästi nõukogude võimu esindaja, kolhoosiesimehe kui ka partei- või komsomolikomitee ukсед. Ta peab kõikjal olema oodatud inimene. Meie ametiühingud seisavad ja peavad seisma õpetaja huvide kaitsel, hoolitsema tema töötingimuste, tema tervise ja puhkuse eest.

Õpetaja saagu meie parteikomiteedelt rohkem informatsiooni selle kohta, mis on praegu riigis kõige tähtsam ja mida tehakse maailmas. See aitab õpetajal täita oma kõrget missiooni kasvatajana, marksistlik-leninlike teadmiste propagandistina. On ju enamik meie pedagooge lektorid ning poliitiliste ringide ja seminaride juhatajad, nad arendavad aktiivselt partei- ja ühiskondlikku tööd. Üle miljoni õpetaja on kommunistid ja kommunistlikud noored. See on suur ja mõjukas jõud. Paljud õpetajad võtavad aktiivselt osa kesks- ja kohalike võimuorganite tööst — üle 155 000 õpetaja on valitud ülemnõukogude ja kohalike nõukogude saadikuteks. Meie õpetajaskonna mitmekülgne ühiskondlik-politiiline tegevus pälvib kõrget hinnangut ja tunnustust.



Edaspidigi on tarvis toetada õpetaja autoriteeti ja ühiskondlikku osa ning tõsta see veelgi kõrgemale. Selleks võivad palju teha ja peavad tegema ajalehed, raadio ja televisioon.

Nõukogude riigi hoolitsus õpetajate eest leidis väljenduse ka nende palga tõstmises. See toimus neli aastat tagasi. Nõukogude majanduse tugevnemist mõõda otsivad partei ja valitsus võimalusi õpetajate, nagu meie maa teistegi töötajate ainelise olukorra edasiseks parandamiseks.

Meil ehitatakse uusi koolihooneid, spordikomplekse ja maju õpetajatele. Siiski on vajadus kooliruumide järele, eriti maal, alles väga suur. Paljud eesrindlikud kolhoosid, kellel on sellekohaseid vahendeid, võtavad üldkoosolekute otsusel ise käsile uute koolihoonete ehitamise ja püstitavad maju õpetajatele. Meil kõigil oli väga hea meel kuulata Kiievi oblasti Kuibõševi-nimelise kolhoosi esimehe P. I. Siromahha sõnavõttu, kes rääkis oma küla headest tegudest, suurest abist, mida kolhoos annab külakooliõpetajatele ja oma koolile. Tahaks loota, et selliste kolhooside, nagu seda on Kuibõševi-nimeline kolhoos, head eeskuju järgitakse ka teistes rajoonides ja oblastites. Seda rahvaalgatust tuleb toetada ja ergutada, eriti nüüd, mil hakatakse laiendama koolimajade ehitamist seoses üleminekuga üldisele keskkaridusele.

Noorsoo poole pöördudes ütles V. I. Lenin, et uue ühiskonna ehitamise ülesande „te suudate lahendada ainult siis, kui olete omandanud kõik nüüdisaegsed teadmised, kui oskate muuta kommunismi päheõpitud valmis valemeist, nõuandeist, retseptidest, ettekirjutustest ja programmidest selleks elavaks jõuks, mis ühendab teie otsesid tööd, kui oskate muuta kommunismi oma praktilise töö juhendiks“. Seda oskust tuleb omandada noorest east ja suurt osa peab selles etendama komsomol — kõige massilisem noorsooorganisatsioon, partei lähim abiline noore põlvkonna kasvatamises, noorte ettevalmistamises tööks ja võitluseks kommunismi ideaalide eest.

Elluastuvad noormehed ja neiud valmistuvad, ükskõik missuguse kutse nad endale on valinud, aktiivseks ühiskondlikuks tegevuseks. See algab tegelikult koolis — tagasihoidlikest õpilasüritustest, millele järgnevad esimesed sisseastetud suurde ellu. Komsomol ja tema juhitud pioneeriorganisatsioon just annavadki neid esimesi kodanikuvastutuse tunde. Nad õpetavad lapsi vaatama neile jõukohastele ühiskondlikele asjadele kui omaenda üritustele. Ja kui lapsed tunnevad teistele kasu tuues rõõmu ja rahuldust, siis see ongi esimene saavutus suures ja mitmekülgses kommunistliku kasvatamise ürituses.

Komsomolil on palju tähtsaid ülesandeid koolis. Üks neist on kasvatada niisuguseid omadusi nagu kollektivism, seltsimehelikkus, sõprus. Kui inimene noorest peast ei õpi elama kollektiivis, kui ta ei õpi ustavust sõpruse kaudu, siis küpsetes aastates on tal raske neid lünki täita. Ometi teame, kui tarvilik on seltsimehelikkus niihästi töös, lahingus kui ka ideoloogilises võitluses.

Kooliaastad on aeg, mil kujunevad välja tõekspidamised, mil tekivad ja nõuavad veenvat vastust paljud küsimused, „miks“ ja „kuidas“. Noorele eale on teatavasti oma sed suur vastuvõtlikkus muljetele, teadmishimu, juurdlemisvaim, romantiline püüdlus uuele. Kõik need on loomulikud ja head püüdlused. Neid on tarvis erksalt ja taktitundeliselt toetada, suunata headele asjadele.

Tahaksin tähelepanu pöörata sellele, et meie noorsugu peab arenema mitte ainult vaimselt, vaid ka kehaliselt. Sport ei ole rekordite jaht, see on miljonite tervis, see on valmisolek tööks, see on meie noormeeste ettevalmistamine sõjaväeteenistuseks, niisuguste elus tarvilike omaduste kasvatamine nagu vastupidavus, distsipliin, kindlameelsus ja mehisus. Muidugi on noore põlvkonna füüsilises karastamises suur osa etendada koolil, komsomolil ja ametiühingutel.

Kasvatuse edu oleneb suurel määral sellest, kui tihedasti on seotud kooli ja perekonna jõupingutused. Kultuuritaseme üldine tõus meie maal, meie rahva elujärje tõus, sealhulgas korteritingimuste märgatav paranemine, vaba aja suurenemine — kõik see



võimaldab vanematel lastele rohkem tähelepanu pöörata. Teie, seltsimehed õpetajad, olete ise märganud, et lapsed on nüüd kooli tulles tervemad ja rohkem arenenud.

Rahva elujärje ja kultuuritaseme edasine tõstmine — see aga on partei ja riigi alaline hoolitsus — avaldab edaspidigi soodsat mõju noorele põlvkonnale. Tahaksin aga märkida, et ühtaegu tõuseb suuresti ka vanemate vastutus laste kasvatamise eest. See väljendub uues abielu- ja perekonnaseaduses, mis tõotati välja üldsuse kõige laiemal osavõtul ja võeti vastu äsja lõppenud NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul. Kes siis veel kui mitte vanemad peavad hoolitsema selle eest, et lapsed omandaksid hästi kõik need teadmised, mis kool annab, peale selle aga õpiksid pidama korda ja distsipliini, peaksid kinni meie ühiskonna elu normidest. Perekonna, kooli ja üldsuse jõupingutuste ühtsus on nõukogude pedagoogika lahutamatu joon.

Seltsimehed!

Laste kasvatamine, noore põlvkonna kasvatamine — see on tõepoolest üldrahvalik üritus, selle eest vastutab kogu ühiskond. Ühenduses sellega tuleb rääkida meie haritlaskonna nendest osadest, kelle tegevus on otseselt seotud kultuuri ja ideoloogiaga. Oma loominguga rikastavad nad nõukogude inimese vaimumaailma, rohkendavad meie ühiskonna kultuuriväärtusi. Oma loominguga aitavad nad koolil kujundada noorsoo iseloomu kommunistlikke jooni, sisendada kodumaa-armastust, tõearmastust, julgust, seltsimehlikkust ja ühiskondlikku kohusetunnet.

Tegelikult loob iga tõeline kunstnik ka noorele põlvkonnale. Hea ja tark raamat jätab jälje niihästi täiskasvanu hinge kui ka noorte vastuvõtlikku hinge. Kõige varasemast lapsepõlvest peale on inimese kaaslaseks raamat, mis laiendab tema silmaringi, tutvustab suurepäraseid kangelasi, äratav soovi käituda nende eeskujul, õpetab armastama kõike kaunist ning vihkama kõike võõrast ja vääritut.

M. Gorki, V. Majakovski, A. Tolstoi, L. Šolohhovi, A. Fadejevi, K. Fedini, M. Auezovi, N. Tihhonovi, M. Rõlski, L. Leonovi, S. Vurguni, A. Tvardovski, K. Simonovi, T. Aitmatovi, E. Mieželaitise, R. Gamzatovi ja paljude teiste silmapaistvate nõukogude proosakirjanike ja poeetide raamatud, kelle loomingut on inspireerinud ja inspireerivad kommunismiideaalid, kujutavad endast meie rahva vaimset rikkust ja on seepärast ka nõukogude kooli kullafond. Rõõm on märkida, et see fond täieneb iga aasta uute teostega, milledes peegelduvad meie kaasaeg ja kommunismi silmanähtavad jooned.

Meil on suurepärase lastekirjanduse, mis on suure nõukogude kirjanduse lahutamatu osa. Praegu on juba võimatu kujutada lapsepõlve ilma S. Maršaki, S. Mihhalkovi, K. Tšukovski, A. Barto ja N. Nossovi raamatuteta ning noorust ilma D. Furmanovi, N. Ostrovski, A. Gaidari, L. Kassili ja paljude teiste andekate kirjanike raamatuteta. Häid sõnu tuleb öelda ka nende kohta, kes loovad rahva poolt armastatud filme, mis kasvatavad noorsugu revolutsioonitraditsioonide vaimus ja ülistavad meie elu kangelaslikkust. Suurepärase panuse annavad laste ja noorsoo kasvatamisse nõukogude teatritegelased, kes loovad tugevast kodanikutundest kantud ja suure humanistliku kõlajõuga lavastusi. Kasvab lasteteatrite arv. Muide, nende teatrite idee ise tekkis meie maal sotsialistliku kultuuri pinnal. Meie väljapaistvad heliloojad D. Sostakoviitš, D. Kabalevski, T. Hrennikov ja teised komponeerivad meelsasti lastele, aitavad nõukogude koolil kasvatada head muusikalist maitset ja meie noorsoos laulurõõmu.

Nüüd, televisiooni ja kosmiliste sidesatelliitide ajastul, kino- ja raadioajastul, vaatavad ja kuulavad paremaid etendusi ja kontserdiprogramme tõepoolest miljonid inimesed. Teatri- ja muusikakunst jõuab meie maa kõige kaugematesse paikadesse.

Nii kasvab meie noorsugu, arenedes igakülgseks, saades põhjalikke teadmisi ja esteetiliselt kasvatust. Pole siis ka ime, et juba koolis kujunevad meie lastel välja mitte ainult loodusteaduste ja tehnika harrastused, vaid ka head kunstilised anded.

Ja kujutlege endale, et välismaal leidub veel inimesi, kes nimetavad end „sovetoloogideks“ ja püüavad kõigest väest tõestada, nagu taotleks nõukogulik kasvatus kitsalt pragmaatilisi eesmärke, õppeprotsessis aga surutavat maha isiksust. Kuid seda võib



uskuda ainult see, kes pole iial näinudki meie noorsugu, meie nõukogude tegelikkust. Pole soodsamaid tingimusi isiksuse tõeliselt igakülgseks arenemiseks kui meie maal, kus nii laialdaselt ja tulemusrikkalt hoolitsetakse igaühe võimete õitsengu eest, kus pööratakse nii palju tähelepanu noortele talentidele, kus kultuurikõrgendikele on viidud nii laiad rahvakihid.

Kõik ideelises ja kunstilises suhtes väärtuslik — raamatud ja filmid, teatrietendused ja maalid, skulptuurid ja heliteosed — saavad meil üldsuse ühisvaraks. Kultuuriaarete kättesaadavaks tegemine töötajatele on tõelise kultuurirevolutsiooni suurim saavutus.

Aastail 1965—1967 anti Nõukogude Liidus välja ligi miljard eksemplari nõukogude kirjanike raamatuid, hakkasid ilmuma 16 uut kirjandus- ja kunstiajakirja ning ühiskondlik-poliitilist ajakirja, tehti 502 täismetraazilist mängu-, dokumentaal- ja populaarteaduslikku filmi, avaldati ligi 1700 näidendit. Nõukogude kirjandus ja kunst rikastuvad pidevalt uute kunsiteostega, mis tõstatavad parteilistelt positsioonidelt ühiskondliku elu tähtsaid probleeme. Kirjanike, kunstnike ja heliloojate ridu täiendab andekas loov noorsugu.

Kunstiloomingus on vältimatu stiilide, võtete ja žanrite mitmekesisus. Me astume välja kunstnike individuaalsete erinevuste nivelleerimise katsete vastu. Partei ja rahvas soovivad ainult üht: et kunstiteosed peegeldaksid eluõde, näitaksid nõukogude rahva kangelaestegude üllust, kasvataksid kõiki inimesi kõrgete kommunismiideaalide vaimus ja aitaksid neil ellu viia neid ideaale. Muidugi ei välista see raskuste, negatiivsete nähtuste ja vigade näitamist. Kuid kunstipäraselt kujutada sügavaid protsesse elus kõigi selle vastuoludega, uue võitlusega vana vastu, — sellel pole midagi ühist ainuüksi varjukülgede näitamisega, mille meie vastased on kuulutanud peaaegu et tipuks „vaba“ kunstiloomingu viljelemisel.

Üksikud seda laadi nähtused, mis on leidnud nõukogude üldsuses hukkamõistu, ei ole hoopiski iseloomulikud meie kirjandusele ja kunstile. Kui analüüsida kõigi nende suurte vaimsete väärtuste ideelist sisu, mida loovad nõukogude kirjanikud, kinematograafistid, teatritöötajad, kunstnikud ja heliloojad, siis võib täie õigusega öelda, et meie loominguine intelligent on olnud, on ja jääb parteiga, rahvaga. Näidata ajaloolist tõe, tuua esile sotsialistliku ühiskonna üleolek kapitalistlikust, ilmutada kommunistlikku ideekindlust ja tõelist rahvalikkust — see on platvorm, millel seisavad meie kultuurimeistrid. See määrab ka meie sotsialistliku kirjanduse ja kunsti kasvava mõju maailma üldinimliku kultuuri arenemisele.

Seltsimehed! Kogu nõukogude ühiskonna vaimse elu aluseks on marksistlik-leninlik maailmavaade, kommunistlik ideoloogia. Nõukogude inimestel tuli esmakordselt viia teaduslik sotsialism teooria valdkonnast üle elavasse praktikasse.

Pool sajandit tagasi võttis meie partei eesotsas V. I. Leniniga endale Venemaa ja kogu maailma töötajate ees suure vastutuse rahva saatuse ja tuleviku eest. Partei võitis üldise tunnustuse nõukogude ühiskonna juhtiva jõuna oma kauaaegse ja ennastsalgava võitlusega töötajate huvide eest, oskusega teaduslikult ette näha, kuidas ja kuhu sündmused arenevad, poliitiliste ja organisatoorsete kogemustega, mis olid omandatud võitluses sotsialismi võidu ja kindlustamise eest. Ühendades oma ridades rohkem kui 13 miljonit töölisklassi, talurahva ja haritlaskonna paremat esindajat, kehastab partei endas nõukogude rahva võimsat poliitilist, moraalset ja intellektuaalset jõudu.

Nõukogude Liidu saavutustel majanduse ja teaduse alal, kultuuri valdkonnas ja uue inimese kasvatamise alal on tohutu rahvusvaheline tähtsus. Need saavutused on meie otsustav panus sellesse vana ja uue maailma võitlusesse, mille tulemusest oleneb rahvaste saatuse, kogu inimkonna tulevik. Kõigil nõukogude rahva üritustel ja saavutustel on sügav internatsionaalne mõte. Saavutused rahvamajanduse alal ja Nõukogude välispoliitika edu tugevdavad mitte ainult meie maa, vaid ka meie sõprade ja liitlaste rahvusvahelisi positsioone. Nõukogude Liit abistab rahvaid, kes võitlevad oma rahvusliku ja sotsiaalse vabaneemise eest. Rajanud võimsad relvastatud jõud, püstitas meie maa tõkke imperialismi



agressiivsetele plaanidele, mis on sihitud kõigi vabadustarmastavate rahvaste ja eeskätt sotsialistlike maade vastu.

Olukord maailmas on keeruline. Imperialism püüab kasutada iga võimalust, et õõnestada sotsialistlike maade ja maailma revolutsioonilise liikumise jõudu ning ühtsust. See kohustab meid rohkendama jõupingutusi antiimperialistlikus võitluses, kohustab valvusele. Just sellele kutsuvad üles NLKP Keskkomitee aprillipleenumi otsused, mis on saanud partei ja rahva täieliku heakskiidu osaliseks. Maailmas kujunev olukord kinnitab meie partei järeldust, et jõudude vahekord maailmas muutub järjest sotsialismi kasuks.

Tõepoolest, millest kõnelevad kas või viimased sündmused? Peamine kapitalismimaa — Ameerika Ühendriigid — saab rängalt lüüa sõjas kangelasliku vietnami rahva vastu. USA rahvusvaheline isolatsioon suureneb. Riik, milles kogu maailma ekspluataatorid ja rõhujad nägid vana korra vankumatut kantsi, on nüüd ise jõudnud tõsiste sisemiste vapustuste staadiumi. Proletariaadi klassilahingud Prantsusmaal, pahempoolsete jõudude edu Itaalias, massilised väljaastumised erakorraliste seaduste vastu Saksa FV-s, streigi liikumise kasv Inglismaal, Jaapanis ja teistes maades — need on teile hästi tuntud faktid, mis kinnitavad kapitalismi praeguse sotsiaalse ja poliitilise kriisi sügavust.

Noor põlvkond kodanlikes maades pettub üha rohkem kapitalistlikus korras ja elulaadis, väljendab mitmel viisil oma nõrdimust ja protesti, selle põlvkonna parim osa asub vana korra vastu teadliku võitlemise teele. Kapitalismil muutub aina raskemaks noori tagasi hoida, säilitada oma mõju nende üle. Selles võib näha veenvat kinnitust, et sellel korral ei ole tulevikku, ei ole ajaloolisi perspektiive.

Muidugi, imperialism jääb veel tugevaks vaenlaseks, ta tegutseb salakavalalt, püüab kohandada oma taktikat uuele olukorrale. Majanduslikku ja poliitilist võitlust katkestamata ning sõjalistest provokatsioonidest loobumata teeb ta erilisi jõupingutusi ideoloogilises võitluses, püüab kõigutada sotsialismi ideelisi alustugesid. Kodanluse ideoloogid püüavad avalikult ja salaja eksportida sotsialismimaadesse antikommunismi, natsionalismi, individualismi. Nad tahaksid nõrgendada sotsialistlike maade rahvaste sotsiaalpoliitilist ja ideelist ühtsust, tagada nende vahele kiilusid, külvata umbusku. Sealjuures on meie vastaste peamised hoobid sihitud kommunistlikele parteidele, nad tulevad välja laimuga, nagu looks parteide juhtiv osa takistusi demokraatialle.

Kuid mitte selleks ei teinud sotsialistlike maade rahvad lõppu kapitalismile, et lubada kõigutada uue korra tugevust. Töötajad teavad, et kuni maailmas eksisteerivad ja võitlevad kaks jõudu — sotsialism ja kapitalism —, teenib demokraatia eri klasse. Kodanlik demokraatia üksnes varjab käputäie finantskapitali magnaatide ja nendele lähedal seisvate gruppide võimu.

Ideoloogilisel rindel, nagu teistelgi rinetel, ei ole jõud imperialismi poolel. Sotsialism ning kommunistlik ja tööliikumine jätkavad pealetungi, vabastades kodanlike ideede mõju alt üha uusi tööraha kihte. Elu ise, objektiivne tegelikkus on meie liitlaseks ideoloogilises võitluses. Kogu sündmuste käik maailmas paljastab imperialismi, suurendab usaldust teadusliku sotsialismi surematute ideede vastu.

Paljude aastakümnete kestel veendusid nõukogude inimesed, et pole kindlamat ja oskuslikumat rahva huvide kaitsjat kui Kommunistlik Partei. Seda poliitilist tõde õpivad oma kogemuste varal tundma kõigi sotsialistlike maade rahvad.

Kommunistid peavad kalliks rahva usaldust ja tugevdavad igati oma ühtsust, partei ja kõigi töötajate ühtsust. Kui me räägime sellest, et partei kasvav osa on seaduspärasus kommunisti ehitavas ühiskonnas, siis ei ole jutt mitte millestki muust kui sellest, et suureneb partei, parteiorganisatsioonide ja iga kommunisti vastutus kõige eest, mis toimub riigis, tema saavutuste eest, tema tuleviku eest.

Kallid seltsimehed!

Varsti pärast revolutsiooni kutsus V. I. Lenin parteid „oma initsiatiivi tulega süttama“ tolleaegset õpetajate armeed. Ühtlasi ütles ta, et „me peame üles kasvatama uue pedagoogide, õpetajate armee, kes peab olema tihedalt seotud parteiga, tema ideedega,



peab olema tema vaimus kasvatatud, peab töölishulki endaga kaasa tõmbama, neid kommunismi vaimus kasvatama, äratama neis huvi selle vastu, mida teevad kommunistid“.

Me võime uhkusega öelda, et meie partei on selle leninliku juhtimõtte täitnud. Sel-  
line õpetajate armee on meil nüüd olemas ja tema esindajad viibivad selles saalis.

Kommunistliku Partei Keskkomitee loodab, et teie kongress innustab kogu õpetajas-  
konda, mobiliseerib tema jõud rahvahariduse edasisele parandamisele.

Lubage avaldada veendumust, et haridustöötajad jäävad alati Kommunistliku Partei  
ja meie riigi ustavaks toeks ning nõukogude rahva uhkuseks, pühendavad edaspidigi  
kogu oma energia, teadmised, kogemused, pedagoogimeisterlikkuse, kogu oma südame-  
soojuse sirguva põlvkonna õpetamisele ja kasvatamisele.

Lubage soovida teile, üleliidulisest õpetajate kongressist osavõtjaile ja kõigile hari-  
dustöötajaile, hingestatud tööd ja suuri loominguilisi kordaminekuid.

## Üleliidulise õpetajate kongressi delegaatide LÄKITUS

### kõigile NSV Liidu õpetajaile, rahvahariduse alal töötajaile, lastevanemaile ja üldsusele

Kallid seltsimehed!

Tähistanud Suure Sotsialistliku Ok-  
toobrirevolutsiooni viiekümne aasta  
juubelit, taotleb nõukogude rahvas suu-  
rima entusiasmi ja ammendamatu  
energiaga uut edu kommunistliku  
ülesehitustöö kõigis lõikudes.

Kommunistlik Partei ja Nõukogude  
valitsus teostavad kindlalt ja kõrvale-  
kaldumatult rahuarmastavat välispoli-  
iitikat, juhindudes sealjuures Nõuko-  
gude Liidu ja kõigi sotsialistlike maade  
rahvaste elulistest huvidest, rahvusva-  
helise kommunistliku ja töölisliikumise  
konsolideerimise huvidest ning üle-  
maailmse rahu säilitamise ja kindlusta-  
mise huvidest.

Üleliiduline õpetajate kongress kiidab  
meie maa õpetajaskonna ja kõigi  
rahvahariduse alal töötajate nimel  
täielikult heaks ning toetab palavalt  
Kommunistliku Partei ja Nõukogude  
valitsuse sise- ja välispoliitikat.

Nõukogude Liidus on Kommunistliku  
Partei juhtimisel toime pandud süga-  
vuselt ja ulatuselt ennenägematu kul-  
tuurirevolutsioon. Esmakordselt inim-  
konna ajaloos on rajatud tõeliselt de-  
mokraatlik haridussüsteem, mis tagab

kõigile nõukogude inimestele reaalse  
võimaluse kesk- ja kõrgema hariduse  
saamiseks. Kõikjal on sisse seatud ko-  
hustuslik kaheksaklassiline kooliõpetus,  
toimub üleminek üldisele keskharidu-  
sele.

Üleliiduline õpetajate kongress aru-  
tas nõukogude kooli edasiarendamise  
põhiprobleeme, mis on üles seatud  
NLKP programmiga ja Nõukogude Liidu  
Kommunistliku Partei XXIII kong-  
ressi poolt. Kongress tegi esimesi kok-  
kuvõtteid NLKP Keskkomitee ja NSV  
Liidu Ministrite Nõukogu 1966. a. 10.  
novembri määruse «Üldhariduslike  
keskkoolide töö edasise parandamise  
abinõudest» täitmisest.

Peamine osa sirguva põlvkonna edu-  
kas õpetamises ja kasvatamises kuulub  
õpetajale. V. I. Lenin rääkis õpetajate  
armeest kui aparaadist, kes peab vir-  
gutama mõtet, edasi viima tööd ja  
kandma partei ideesid elanikkonna kõi-  
gisse kihtidesse. Õpetaja kõrge ja õilis  
kutsumus seisneb sirguva põlvkonna  
kommunistlikus kasvatamises ning suu-  
re ühiskondlik-poliitilise töö tegemises  
kõige laiemates rahvahulkades.

Nõukogude õpetajad on haritlaskon-



na suurim, rohkem kui kahemiljoniline töövägi, meie maa tohutu ideoloogiline jõud. Iga õpetaja kohus on sügavalt omandada marksismi-leninismi teooria, süstemaatiliselt täiendada oma poliitilisi ja teadusalaseid teadmisi, olla kursis kõigi uute saavutustega teaduse, tehnika ja kultuuri alal. Õpetaja laialdane eruditsioon, kogu tema isik ja teod, tema ühiskondlik pale peavad olema vääriliseks eeskujuks õpilastele, nende vanematele ja ümberkaudsele elanikkonnale. Õpetaja eduka töö vältimatuks tingimuseks on uute kooliprogrammide ning ratsionaalsete, teaduslikult põhjendatud õpetamis- ja kasvatamismeetodite sügav omandamine.

NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervituses üleliidulisele õpetajate kongressile ning NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. I. Brežnevi kõnes kongressil anti kõrge hinnang nõukogude õpetajaskonna tööle ja kavandati tema laialdane tööprogramm eelseisvaks perioodiks. See programm täielikult ellu viia on meie esmajärguline kohus.

Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus pööravad erakordselt suurt tähelepanu ja ilmutavad isalikkult hoolitsust rahvakooliõpetaja eest, tema vajaduste eest, tema autoriteedi tõstmise ja tema töö kõige õigema kasutamise eest. Selle uueks kinnituseks on sotsialistliku töö kangelase kõrge nimeandmine suurele rühmale nõukogude õpetajatele.

Üleliiduline õpetajate kongress pöörab õpetajate, kasvatajate ja kõigi rahvahariduse alal töötajate poole üleskutsega pidevalt täiustada õppe- ja kasvatustöö vorme ja meetodeid, loovalt rakendada kõike väärtuslikku, mis on loodud nõukogude kooli ja pedagoogikateaduse kogemustega, igati toetada ja arendada seda uut ja eesrindlikku, mis sünnib elus endas, kommunismi ehitamise praktikas.

Haridusorganite ja pedagoogiliste õppeasutuste terase tähelepanu ja sügava huvi objektiks peab saama noorte õpetajate ettevalmistamine. Kongress avaldab kindlat veendumust, et ülikoolide, pedagoogiliste instituutide ja pedagoogiliste koolide kõik õppejõud hakkavad veel suurema armastuse ja efektiivsusega õpetama ja kasvatama oma kasvandikke, ette valmistama häid spetsialiste, tõelisi pedagooge.

Suured ja vastutusrikkad ülesanded seisavad keskkooli ja õpetaja ees kommunismi ehitamise praegusel etapil. Tähtsaim neist on üldise keskhari-

duellimine. Hoogsa teadusliku, tehnilise ja sotsiaalse progressi tingimustes on üldine keskhariidus saanud objektiivseks vajaduseks ja peab garanteerima sirguvate põlvkondade igakülgse arenemise, vääriliste kommunismiehitajate ettevalmistamise. Keskhariiduse arendamise üritusse annavad olulise panuse ka kesk-eriõppeasutused ja kutsekoolid.

Üleliiduline õpetajate kongress kutsub kõiki haridustöötajaid rakendama koostöös üldsusega maksimaalseid jõupingutusi keskkoolide ja muude kesko-õppeasutuste võrgu edasiseks laiendamiseks ning meie maa sirguvale põlvkonnale üldise keskhariiduse edukaks sisseseadmiseks põhiliselt 1970. aastaks.

Partei ja valitsus pööravad nõukogude õpetajaskonna erilist tähelepanu vajadusele tõsta üldharidusliku poliitilise töökooli õppe- ja kasvatustöö taset. Iga õpetaja peab keskendama oma jõupingutused järgmiste tähtsate ülesannete lahendamisele: anda õpilastele kindlad teadmised teaduste alustest; kujundada nendes välja sügav kommunistlik teadlikkus; valmistada noored ette eluks, teadlikuks kutsevalikuks, aktiivseks tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Kooli ees seisvad keerukad ülesanded, eriti üleminek uutele õppeplaanidele ja -programmidele, nõuavad haridusorganite töötajatelt ja koolide juhtijatelt juhtimisstiili ja -meetodite põhjalikku parandamist, kogu organisatsioonilis-pedagoogilise töö taseme edasist tõstmist, intensiivsemat abi õpetajatele nende kvalifikatsiooni ja pedagoogimeisterlikkuse täiustamises.

Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei kannab erilist hoolt uue põlvkonna kasvatamise eest, kelles oleksid harmooniliselt ühendatud vaimne rikkus, moraalne puhtus ja füüsilise täiuslikkus. Oma kõnes meie kongressil rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär seltsimees L. I. Brežnev, et nõukogude kool ei valmista lihtsalt ette haritud inimesi, ta vastutab selle eest, et koolist tuleksid poliitiliselt haritud ja ideekindlad võitlejad kommunismiürituse eest. Kommunistliku ühiskonna inimese kujundamine nõuab sügavat ja tõsist lähenemisviisi koolis tehtava kasvatustöö iseloomule, meetoditele ja vormidele.

Ülesanne veelgi parandada noorsoo kasvatamist ideekindluse vaimus tuleb ka ägedast ideoloogilisest võitlusest sotsialistliku ja kapitalistliku süsteemi vahel. Tänapäeva maailmas võitlevad teineteise vastu kaks ideoloogiat: kommunistlik — tõeliselt teaduslik, prog-



ressiivne ja humaanne — ning talle vaenulik kodanlik ebateaduslik — reaktiooniline ja antihumaanne — ideoloogia. Me teame hästi, et ideoloogia valdkonnas ei saa olla rahulikku kooseksisteerimist, nii nagu ei saa olla klassirahu töölikklassi ja kodanluse vahel. Arvestama peab ka seda, et kodanlikud propagandistid püüavad avaldada nõukogude inimestele, eriti noorsoole, laostavat mõju, püüavad elustada igandeid ja mineviku zelarvamusi, õhutada natsionalismi ja individualismi, külvata vaenu rahvaste vahele.

Nüüd kasvab mõõtmatu ühiskonnateaduste osatähtsus koolinoorte õpetamises ja kommunistlikus kasvatamises. Kujundades õpilaste maailmavaadet humanitaarainete, loodus- ja täppisteaduste õpetamise protsessis, peab õpetaja konkreetsete faktide ja näidete varal, rikkumata õppeaine loogilist harmoonilisust, veenvalt näitama nõukogude rahva saavutusi.

Väga tähtis on kasutada kõiki vahendeid ja eriti vanemate põlvede kogemusi, meie rahva suurepäraseid revolutsiooni- ja töötraditsioone lastes sügava nõukogude patriotismi kasvatamiseks. Täna sed koolinoored on meie maa tulevased peremehed, mistõttu nad peavad nägema nõukogude rahva võitluses kommunismi eest üritust, mille nimel neil enestel tuleb ennast-salgavalt töötada. On tarvis pidevalt ja väsimatult kasutada koolinoori Nõukogude Liidu kõigi rahvaste vennaliku ühtsuse õilsas vaimus, sõpruses sotsialistlike maade töötajatega ja solidaarsuses kõigi rahvastega, kes võitlevad kolonialismi ja kapitali võimu vastu, vabaduse ja rahvusliku sõltumatus eest.

Õpetajaskonna esmane kohus on hoo-gustada pealetungi meile võõrale moraalile, tõkestada vähimgi distsiplineerimatus, sotsialistliku ühiselu normide ja eeskirjade rikkumine ning vastutus-tundetu suhtumine õppimisse ja ühiskondlikult kasulikkusse. On tarvis, et iga kooliõpilane mitte ainult omandaks programmidega ettenähtud teadmiste kogusumma, vaid ka pidevalt juhinduks nendest oma tegudes ja toimingutes. Meie kõlbluse niisugused tähtsamad normid nagu kommunistlik töösuhutumine ja hoolitsus ühiskondliku omandi hoidmise eest, kollektiiv-sustunne ja kõrge seltsimehelikkuse vaim, sotsialistlik humanism ja ründav ateism, ausus ja tööarmastus, leppimatus avaliku korra rikkumise ja muude igandite vastu peavad saama iga noore inimese moraalseteks tõekspidamisteks.

Kool peab igati tihendama sidemeid

tootmiskollektiividega. Väga tähtis on taotleda, et kooliõpetajatel oleks laialdane ettekujutus alustest, millel rajanevad nüüdisaja tööstuslik ja põllumajanduslik tootmine oma kõrgelt arenenud tehnika ja tehnoloogiaga. Rahvamajanduse spetsialistide abiga on tarvis teha töist ja põhjalikku tööd õpilaste kutseorientatsiooni alal. Polütehnilise hariduse ja töökasvatuse eesmärgil tuleb igati soodustada ja levitada tehnilist omaloomingut, noorte naturalistide tegevust, katsetustööd ja õpilaste tootmisbrigaadide eesrindlikke kogemusi.

Kongress peab kooli üheks põhiülesandeks veelgi parandada kogu klassi- ja koolivälisest tööd, laiendada mitmesuguseid ringe, ühinguid ja huvialakoon-disi, luua maksimaalselt soodsad tingimused algatusvõime ilmutamiseks ja loovate kavatsuste elluviimiseks, noorte annete ja võimete arendamiseks. Tutvustada lastele kodumaa kultuuri ja maailmakultuuri aardeid, kujundada neis välja õiged esteetilised vaated ja põhimõtted, kasvatada sügavat lugupidamist kultuurimälestistest, rahvaloomingust, heli-, kirjandus- ja kunstiteostest — see on iga õpetaja õilis ja auväärne kohustus. Laialdaselt tuleb arendada matkamist ja kodu-uurimist kui tähtsamaid õpilaste kasvatamise vahendeid.

Suur tähtsus on sirguva põlvkonna kehalisel kasvatusel. Kehakultuur koolis tähendab eelkõige hoolitsust kõigi koolinoorte arenemise ja tervise eest. Tähtis on aktiivselt kasutada spordiharrastusi selleks, et arendada lastes kõrget kõlblust ja tahtejõudu. Terve ja füüsiliselt arenenud noore põlvkonna kasvatamise ülesande lahendamisel arvestab kool tervishoiu-, kehakultuuri- ja sporditöötajate pidevat abi.

Kooli ja õpetajate sõbraks ja abili-seks õpilaste kommunistlikus kasvatamises on alati olnud ja jääb leninlik komsomol. ÜLKN ridades on ligi kuus miljonit koolinoort. Üleliidulisse Pioneeriorganisatsiooni on ühinenud 23 miljonit noort leninlast. Koolide komsomoli- ja pioneiriorganisatsioonid teevad sisukat ning mitmekülgset tööd, kasvatavad lastes ustavust partei ideaalidele ja teadmisjanu, haaravad neid kaasa töösse ja aktiivsesse ühiskondlikult kasulikkusse. Õpetajad ja pedagoogide kollektiivid peavad pidevalt tuginema õpilaskonna nende massiorganisatsioonide abile, toetama nende autoriteeti, osutama kommunistlikele noortele ja pioneeri-dele suuremat usaldust, andma neile iseseisvust õpilaskollektiivi elu küsi-



muste lahendamises. Koolide komso-  
moli- ja pionieriorganisatsioonide edu-  
ka töö, nende algatusvõime ja iseseis-  
vuse arenemise vältimatuks tingimu-  
seks on õpetajate sügav huvi pionee-  
ride ja kommunistlike noorte ürituste  
vastu, õpilaste kommunistlike organi-  
satsioonide printsiipide, seaduste ja  
iseseisvuse traditsioonide austamine.

Laste õige kasvatamine perekonnas,  
lastevanemate ja kõigi täiskasvanute  
isiklik eeskuju on üks tähtsamaid va-  
hendeid, mis aitab kujundada laste  
isiksust, nende vaateid, ülalpidamist ja  
käitumist ühiskonnas. Kool etendab  
sirguva põlvkonna kasvamises juhtivat  
osa. Kuid just perekond annab lapsele  
esimesi elukogemusi, just perekonnas  
rajatakse iseloomu ja moraalse palge  
alused, just perekonnast oleneb pal-  
juski noore inimese huvide ja kaldu-  
vuste suunamine. Perekondlikud suht-  
ted võivad luua lapsele tingimused  
edasiseks täisväärtuslikuks ja õnneli-  
kuks eluks. Miski ei avalda lastele nii  
suurt mõju nagu eeskuju ja kõigi  
muude eeskujude hulgas ei ole ühelgi  
teisel nii suurt jõudu nagu vanemate  
omal. On tähtis, et kool ja perekond  
oleksid laste kasvatamises üksmeelsed.  
Sel eesmärgil tuleb laiendada pedago-  
giliste teadmiste propagandat laste-  
vanemate hulgas. Kongress kutsub  
kõiki lastevanemaid kõige aktiivsemalt  
abistama kooli, organiseerima õpilaste  
mitmekülgsed ja kasulikku tegevust  
koolitööst vabal ajal.

Üleliiduline õpetajate kongress loo-  
dab teaduse ja tehnika alal töötajate  
aktiivsele abile uusimate teaduslike  
saavutuste propageerimisel õpilaste  
hulgas, kvalifitseeritud õpikute ja po-  
pulaarteadusliku kirjanduse loomisel  
lastele ja noortele, nõukogude kooli-  
õpilaste mitmekülgsel teadmishimu  
arendamisel.

Õpetamise ja kasvatamise edu ole-  
neb suurel määral õpetajate ja tead-  
laste koostööst ja tegevusühitsusest pe-  
dagoogika, psühholoogia ja vanusefü-  
sioloogia alal. Üleliiduline õpetajate  
kongress konstateerib rahuldusega, et  
pedagoogikateadlased on viimastel aastel  
loonud mitmeid kooli arendamise  
aktuaalsetele probleemidele pühenda-  
tud töid. Kool ja elu esitavad pedago-  
gikateadusele uusi nõudeid, tõstes ühele  
tähtsamale kohale probleemid, mis on  
seotud üldharidusliku kooli ülemine-  
kuga hariduskorralduse uuele sisule:  
õpilaste töökasvatuse ja polütehniline  
õpetus tänapäeva tingimustes, kooli  
tegevuse tulemuslikkuse suurendamine,  
sirguva põlvkonna kommunistlik kas-  
vatamine, üld-, laste- ja pedagoog-

gikapsühholoogia küsimused, hariduse  
andmine täiskasvanutele. Õpetajal on  
õigus loota, et meie maa teadlased ja  
haridusorganid võtavad käile peda-  
googitöö teadusliku organiseerimise  
probleemi.

Hindamatu panuse õpilaste esteeti-  
lise, kõbelise ja ideelise kasvatamise  
üritusse peavad andma nõukogude  
kultuuritegelased: kirjanikud, heliloo-  
jad, kunstnikud, teatri- ja filmikunsti-  
tegelased. Õpetajad ja õpilased oota-  
vad uusi sisukaid kunstiteoseid lastele  
ja noortele, mis näitaksid nõukogude  
inimeste kõrget moraali, ilu ja õil-  
sust ning ülistaksid tööd ja tööinimest,  
ootavad kunstiteostes selliseid kujusid,  
kes oleksid nõukogude koolinoortele  
ideaaliks. Uute filmide ja teatrilavas-  
tuste loomine lastele ja noorsoole,  
laulude, muusika ning vormilt ere-  
date ja sisult sügavate kujutava kunsti  
teoste loomine saab suurepäraseks  
kingituseks koolile, Nõukogudemaa  
lastele.

Üleliiduline õpetajate kongress pöör-  
dub kirjanduse ja kunsti alal töötajate  
poole üleskutsega abistada koole ja  
õpetajaid koolide isetegevusstuudiote,  
-teatrite, -ansamblite ja -ringide huvi-  
tava, sisult sügava töö organiseerimi-  
ses, omaloomingu ja isetegevuse aren-  
damises, hea esteetilise maitse kasva-  
tamises.

Õpilaste kommunistlik kasvatamine  
on üldrahvalik üritus, mis nõuab kooli  
ning tööstus-, ehitus- ja transpordi-  
ettevõtete, kolhooside ja sovhooside  
kollektiivide, kogu nõukogude üldsuse  
tihedat koostööd. See koostöö peab  
elkõige ilmnema ühtses kasvatuslikus  
mõjus sirguvale põlvkonnale. Paljudel  
koolidel ei ole veel küllaldasel hulgal  
tehnilisi õppevahendeid, mõnedes koo-  
lides ei leidu tarvilikku õppe- ja näit-  
like vahendite komplekti. Õpetajate  
kongress loodab, et tehnilisi õppeva-  
hendeid valmistavate vabrikute ja te-  
haste kollektiivid, meie maa kirjas-  
tuste ja trükikodade töötajad teevad  
kõik nendest oleneva, et varustada  
koolid ajakohase sisustuse, seadiste ja  
iga liiki õppe- ning näitlike vahendi-  
tega.

Üleminekuga üldisele keskharidu-  
sele tuleb veel suuremat tähelepanu  
pöörata materiaalse tingimuste loo-  
misele õpilaste igakülgses arenemi-  
seks. Seepärast omandab erilise täht-  
suse ehitada ajakohaseid õppekabinet-  
tide, võimlate ja sööklatega koolihoo-  
neid, rajada kooliinternaate, pionee-  
ride maju ja teisi kooliväliseid asutusi.  
Õpetajate kongress pöörduv ehitajate,  
arhitektide ja projekteerijate poole



üleskutsega koostada kiiremini koolihoonete uusi ajakohaseid projekte, ehitada need hooned valmis ettenähtud tähtjaks ning ainult hea ja väga hea hindega.

Kallid seltsimehed!

Üleliidulise õpetajate kongressi kokkukutsumises nägid haridustöötajad uut veenvat tõendit Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse pidevast hoolitsusest kooli ja rahvakooliõpetaja eest. Kongress sai tähtsaks etapiks koolide ja haridusorganite ettevalmistustöös V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva vääriliseks tähistamiseks.

V. I. Lenin seisib nõukogude kooli hälli juures. Ta on kehanud ja kehanab igapähele meist ülimalt ustavust kommunismi ideedele, vankumatut veendumust nende triumfis. Vladimir Iljitš Lenini elu ja tegevuse eeskujul, Lenini ideede najal on kasvanud ja kasvavad terved põlvkonnad nõukogude inimesi. Õppida V. I. Leninilt

ühiskondliku elu keerukate nähtuste sügavat mõistmist, printsiipiaalsust ideoloogilises võitluses, oskust töötada, oskust viia ideelised töekspidamised ellu igapäevases töös — see on iga õpetaja, iga nõukogude inimese kohus!

Meie, üleliidulise kongressi delegaadid, oleme sügavalt veendunud, et Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei juhtimisel, tihedas koostöös lastevanemate ja kogu nõukogude üldsusega garanteerivad NSV Liidu õpetajad ja haridustöötajad partei ja valitsuse poolt koolikorralduse alal tehtud otsuste eduka täitmise, suunavad kõik oma jõupingutused ideekindlate, töökate ja aktiivsete kommunistliku ühiskonna ehitajate põlvkonna ettevalmistamisele.

Vastuõetud üleliidulisel õpetajate kongressil.

4. juulil 1968

## NÕUKOGUDE LIIDU KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEELE NSV LIIDU ÜLEMNÕUKOGU PRESIIDIUMILE NSV LIIDU MINISTRITE NÕUKOGULE

Üleliiduline õpetajate kongress avaldab haridustöötajate paljumiljonilise armee nimel sügavat tänu Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumile ja NSV Liidu Ministrite Nõukogule, kes hoolitsevad väsimatult kooli eest, osutavad alalist tähelepanu ja abi õpetajatele, hindavad kõrgelt nende tööd. Igaüks meist nendib uhkuse ja suure vastutustundega, et partei ja rahvas suhtuvad sügava lugupidamisega ja hoolitsevalt õpetajasse, kes pühendab oma jõu ja teadmised, kogu südamesoojuse laste õpetamisele ja kasvatamisele.

Suurt vaimustust ja rõõmu meie maa õpetajaskonnas äratasid NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervitus üleliidulisele õpetajate kongressile ning NLKP Keskkomitee peasekretäri sm. L. I. Brežnevi kõne meie kongressil.

Partei juhtimistegevus on meie jõu allikas, nõukogude kooli kõigi saavutuste pant. Partei on kindlaks mää-

ranud kooli arenemisteed lähemateks aastateks ja seadnud uued vastutusrikkad ülesanded rahvahariduse alal. Meie jõupingutused on suunatud nende edukale elluviimisele.

Nõukogude kool areneb üldharidusliku polütehnilise töökoolina. NLKP programmi ja partei XXIII kongressi otsuste kohaselt on toimumas üleminek noorsoo üldisele keskkaridusele, mis kujutab endast sotsialismi uut saavutust.

Praegu täiustatakse sihikindlalt kooliharidust ning tugevdatakse koolide materiaalselt õppebaasi, tõhusat abi annab koolile lai üldsus.

Me oleme täiesti teadlikud sellest, kui palju tuleb veel teha üldharidusliku keskkooli töö edasiseks parandamiseks.

Kool asub sotsialismi ja kapitalismi vahelise ideoloogilise võitluse eesliinil. Ta peab edaspidigi hoogustama pealetungi kodanlikule ideoloogiale, andma resolootseid vastulööke vaenulikule valepropagandale ja pidevalt paljas-



tama tänapäeva imperialismi reaktioonilist inimesevihkajalikkust olemust.

Noorsoo kasvatamine on nõukogude ühiskonna tulevase arengu tähtsaim küsimus. Kooli peamine kohus seisab selles, et partei juhtimisel ning kogu rahva abiga ja tema toetusel kasvatada meie üllaste ideaalide vääriks põlvkonda: poliitiliselt küpsid, ideekindlaid ja vaimult tugevaid inimesi, kel on kindlad teadmised teaduste põhi- alustes, ennatsalgavaid ja veendunud võitlejaid kommunismi eest, patrioote ja internatsionaliste. Pole kahtlust, et kool täidab väärikselt oma esmajärgulise kohustuse: kujundada õpilastes välja kõrge kommunistlik teadlikkus ja kõhbelisus, valmistada noored ette eluks, kasvatada neid nõukogude rahva suurepärase revolutsiooni-, võitlus- ja töötraditsioonide varal.

Võimsaks eeskujuks noorsoo kasvatamisel on Vladimir Iljitš Lenini elu ja tegevus — ennatsalgav revolutsiooniline võitlus, vankumatu meelekindlus ja ustavus töölisklassi üritusele, kommunismi üritusele.

Ettevalmistused meie suure juhi sajanäks sünni-aastapäevaks muudavad kooli kogu tegevuse veel sihipärasemaks ja viljakamaks. Me rakedame kogu jõu, et kuulsusrikkaks juubeliks saavutada veel suuremat edu laste õpetamises ja kasvatamises, sihi-kindlalt arendada nendes armastust ja huvi teaduse vastu, oskust teadmisi iseseisvalt soetada ja praktiliselt kasutada.

Me teame hästi, et rahvahariduse edasine tõus ja kooli kogu kasvatus- töö paranemine olenevad eelkõige õpetajast, tema ideelis-poliitilisest ja kultuurilisest silmaringist, tema teadus- alaste teadmiste ja pedagoogimeisterlikkuse tasemest. Ainult siis suudavad õpetajad edukalt lahendada kooli ees seisvaid suuri ülesandeid, kui nad on relvastatud marksismi-leninismi ees- rindliku teooriaga ning ajakohaste teaduslike ja pedagoogiliste teadmisi-

tega. Nõukogude õpetajad peavad alati sammu eluga, täiendavad pidevalt oma teadmisi, omandavad õppe- ja kasvatustöö eesrindlikke meetodeid ning õpivad eesrindlikest kogemustest. Sotsialistliku töö kangelase kõrge nimetuse andmine suurele grupile õpetajatele, kes on kõige rohkem silma paistnud, innustab meid kõiki ennatsalgavale, loovale tööle.

Nõukogude võimu koidikul nimetas Lenin õpetajaskonda sotsialistliku hariduse põhiarmeeks ning kutsus teda siduma oma tegevust parteiga ja ühiskonna sotsialistliku organiseerimisega. Me võime uhkusega öelda, et rahva- kooliõpetajad täidavad auga seda Lenini juhtmõtet. Nad on olnud ja jäävad partei ustavateks abilisteks nõukogude inimese kommunistliku kasvatamise ürituses, kannavad teadmisi rahva hulka.

Õpetajad — nõukogude haritlaskonna üks kõige arvukamaid osasid — on alati olnud, on ja jäävad töölisklassi ja kolhoositalurahvaga, armastatud parteiga. Üleliiduline õpetajate kongress koondas õpetajaskonna veel tihedamalt Kommunistliku Partei, tema leninliku Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse ümber.

Meie, üleliidulisest õpetajate kongressist osavõtjad, kinnitame Nõukogudemaad kõigi haridustöötajate nimel Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumile ja NSV Liidu Ministrite Nõukogule, et me jääme alati ustavaks Lenini lipule, Suure Oktoobri lipule, ega säästa oma jõudu, energiat ja teadmisi sirgivate põlvkondade kommunistlikuks kasvatamiseks.

Elagu meie sotsialistlik kodumaa!

Au nõukogude rahvale — vaprale kommunistmehitajale, mehisele võitlejale rahu ja kõigi tööinimeste õnne eest!

Elagu Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei — kõigi meie võitute innustaja ja organiseerija!



**K**olm päeva, 2.—4. juulini, kestis Moskvas üleliiduline õpetajate kongress. Kongressile oli saabunud ligi 4000 delegaati, meie maa arvuka haridustöötajate pere esindajat, kes plenaaristungil ja sektiioonides arutasid meie üldharidusliku kooli edasise arendamise ning täiustamise teid ja suundi.

Kongressil viibisid ka delegatsioonid sotsialistlikest vennasmaadest: Bulgaariast, Ungarist, Poolast, Rumeeniast, Tšehhoslovakiast, Mongooliast ja Saksa Demokraatlikust Vabariigist.

Kongress algas Kremli Kongresside Paales 2. juulil. Tormiliste kiiduavaldustega tervitasid delegaadid ja külalised kongressil viibivaid seltsimehi **L. I. Brežnevit**, **G. I. Voronovit**, **A. N. Kossõginit**, **K. T. Mazurovi**, **A. J. Pelšet**, **N. V. Podgornõid**, **M. A. Suslovit**, **A. N. Šelepenit**, **P. J. Šelestit**, **V. V. Grišin**, **D. A. Kunaževit**, **P. M. Mašerovi**, **V. P. Mžavanadzet**, **V. V. Ššerbitskit**, **I. V. Kapitonovit**, **F.-D. Kulakovi** ja **M. S. Solomentsevit**.

NLKP Keskkomitee liige, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimees **N. V. Podgornõi** luges ette NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervituse üleliidulisele õpetajate kongressile.

Ettekandega «Üldharidusliku keskkooli tööst ja selle edasise parandamise abinõudest» esines NSV Liidu haridusminister **M. A. Prokofjev**. Ettekanne on avaldatud ajalehes «Nõukogude Õpetaja» nr. 28 13. juulil 1968.

Ettekandele järgnesid läbirääkimised: kongressi esimesel ja viimasel tööpäeval plenaaristungil, teisel päeval aga sektiioonides. Sektsioone oli arvult kümme: üldharidusliku keskkooli põhimääruse ja teiste koolidokumentide arutamise, õppe- ja kasvatustöö protsessi täiustamise, algõpetuse, töökasvatuse, rahvahariduse organiseerimise ning juhtimise, õpetajate ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise, koolieelse kasvatuse, kooliväliste asutuste, õhtu- ja kaugõppekoolide ning pedagoogika sektiioon.

Läbirääkimistel võtsid sõna õpetajad ja koolidirektorid, haridusorganite töötajad,

## Hariduselu suursündmus— üleliiduline õpetajate kongress

teadlased, partei- ja nõukogude töötajad. Nad tegid arutusel oleva küsimuse kohta rohkesti ettepanekuid.

Plenaaristungil oli palju juttu Nõukogudema haridussüsteemi saavutustest viimastel aastakümnetel. Need saavutused kõnelevad veenvalt tööpoolest revolutsioonilistest muudatustest koolikorralduse kõigis lülides.

Ent nagu juba haridusminister **M. Prokofjevi** ettekannegi orienteeris, tulid kongressil põhiprobleemidena arutlusele ning kavandamisele abinõud ja ettevõtmised, mis aitavad noore põlvkonna õpetamist ja kommunistlikku kasvatamist üldhariduslikus koolis viia senisest veelgi kõrgemale tasemele.

Nüüd aga nendest probleemidest ja abinõudest pisut lähemalt, eeskätt **M. Prokofjevi** ettekande alusel.

Mitmekülgselt vahetati mõtteid nende ülesannete üle, mis kaasnevad üleminekuga üldisele keskharidusele. Nenditi, et keskkool peab arenema üldharidusliku poliitehnilise töökoolina. Ta peab andma õpilastele kindlaid teadmisi teaduste alustest, kujundama materialistlikku maailmavaadet ja kommunistlikku kõlblust, valmistama oma kasvandikke ette eluks ja teaduslikuks tegevuseks.

Rõhutati eelkõige seda, et kool peab andma oma kasvandikele põhialused teaduslikuks arusaamiseks nüüdisaja maailma arenemisest, tema liikumisest sotsialismilt



kommunismile. Tähendab see, et kooli iga kasvandik omandaks sügavalt ühiskonna marksistlik-leninliku teooria, saab meie ajal erilise tähtsuse.

Rõhutamis leidis asjaolu, et oma pitseri haridussüsteemile üldse ja koolikorraldusele eriti vajutab ka teaduse ja tehnika progress. See suurendab vaimse töö osatähtsust üldises tööjõukulus, suurendab vaimse tegevuse osatähtsust iga inimese töös. See teebki üldhariduse kõrge taseme ühiskondlikult vajalikuks.

Eriti rõhutati, et keskhariiduse andmine kogu noorele põlvkonnale on mitte ainult üldhariduslike koolide, vaid ka kesk-eri-õppeasutuste, kutsekoolide, õhtu- ja kaug-õppekoolide tähtis ülesanne. Seejuures peeti oluliseks õppetöö kvaliteedi tõstmist õhtu- ja kaugõppekoolides ning suuremate nõudmiste esitamist õpilaste teadmiste suhtes. Samal ajal on tarvis igati toetada ja arendada noortes püüdlust omandada täielik keskhariidus.

Üldise keskhariiduse sisseehdamine paneb õpetajaile ja haridusorganeile mitmed keerukad ülesanded. Esmajoones nimetati vajadust tõsta õppe- ja kasvatustöö taset üldse, eriti aga 8-klassilises koolis.

Kuid nenditi ka seda, et seoses teaduse ja tehnika progressiga ei saa kool kaasaajal anda noortele teadmiste varusid paljudes aastateks. Ta peab kasvatama noori nii, et nad tunneksid vajadust oma teadmiste täiendamiseks. Järelilikult peab järjest suurema osatähtsuse omandama orientatsioon õpilaste arendamisele sel teel, et neile luuakse tingimused nähtuste sügavaks analüüsimiseks, õpetatakse neid iseisvalt töötama ja õppima.

Mitmetest aspektist analüüsi üleminekut uutele õppeprogrammidele. Märkimisväärseks momendiks on siin see, et süstemaatiline matemaatika, emakeele ja kirjanduse õpetamine ei alga enam viiendast klassist peale, nagu see oli varem, vaid neljandast klassist. Tähendab algõpetus jääb tulevikus nelja õppeaasta asemel kolmele õppeaastale. Uued programmid toovad aga olulisi muudatusi matemaatika, bioloogia, keemia ja kirjanduse kursusse, samuti algklasside töösse.

Hariduse sisu muutumine tingib aga

palju teisi muutusi. Tarvilikuks osutub õppetöö kabinetides, suureneb tehniliste õppevahendite tähtsust, õpetamise meetodest levivad laialt sellised, mis suunavad õpilasi materjali aktiivsele omandamisele, jne.

Printsiipiaalselt uus üldhariduslik koolis on vabatahtlike õppeainete sisseehdamine lisaks kohustuslikule õppeplaanile. See arenemissuund kiideti põhimõtteliselt heaks, sest see annab koolinoortele võimaluse põhjalikumalt süveneda neid huvitavasse ainealasse.

Märgiti, et seoses üldisele keskhariidusele üleminekul on lähematel aastatel tarvis laiendada kooliinternaatide võrku, eriti maal, luua neile materiaalne baas, tagada seal laste normaalne toitlustamine ja eluolu.

Kasvatustöö ülesannete puhul peeti peamiseks noorte kasvatamist marksistlik-leninliku maailmavaate vaimus, et neist sirguksid ideekindlad kommunismi eest võitlejad. Seda tuleb teha kogu õppe- ja kasvatustöö protsessis. Loodusteaduste ja matemaatika tsükli õppeained tutvustavad lastele looduse seadusi, humanitaardistsipliinid aga ühiskonna arenemise seaduspärasusi. On tarvis täiustada kõigi ainete õpetamist, rikastada seda maailmavaatelistel ideedega. On tarvis edasi arendada õpilaste nõukogude patriotismi kasvatamist rikkalikke töövorme ja meetodeid.

Palju kõneldi pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide tähtsast osast koolinoorte ideelis-poliitilisel kasvatamisel, sest just nendes organisatsioonides teevad lapsed ja noored läbi esimese ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kooli, võtavad vahetult osa neile jõukohaste kommunistliku ülesehitustöö praktiliste ülesannete lahendamisest. Peeti vajalikuks aidata arendada nende organisatsioonide omaalgatuslikke töövorme, aidata neil tõsta oma poliitilist aktiivsust ja likvideerida igasugused formaalsed üritused. Abistada tuleb aga suure taktitundega, igati arendades laste aktiivsust ja vältides pishooldust.

Rõhutati, et erilise tähtsuse omandab õpilaste kasvatamine Lenini elu ja võitluse eeskujul, neis leninismi surematutel ideedel rajanevate kõrgete moraalioma-



duste ja sügavate kommunistlike töeks-  
pidamiste kujundamine.

Rohkesti oli kongressil juttu sellest, et  
üldisele keskharidusele üleminek, uute  
programmide ja õpikute kasutuselevõt-  
mine, samuti fakultatiivkursuste sissead-  
mine esitab uued nõuded ka õpetajate ette-  
valmistusele, nende kutsealasele ja peda-  
googilisele enesetäiendamisele ning koolide  
juhtimisele.

Peeti vajalikuks täiustada kõrgemate ja  
keskastme pedagoogiliste õppeasutuste  
õppeplaane, intensiivistada tulevaste õpe-  
tajate poliitilist kasvatamist ja karastamist.  
Kõrge intellektuaalsus aga, mis sotsialistli-  
kus ühiskonnas on saanud üldiseks nähtu-  
seks, esitab suuremaid nõudeid õpetajate  
eruditsioonile ja kultuurile.

Kõneldi sellestki, et kooli ja üldsuse  
sidemed ja koostöö peavad veelgi tihe-  
nema nii koolile osutatava abi näol ma-  
janduslikelt ja ühiskondlikelt organisat-  
sioonidelt ning lastevanematelt kui ka pe-  
dagoogilise propaganda tõhustamise ja  
seega kooli kasvatusliku mõju suurenda-  
mise teel üldsusele.

Kongressi sektiioonides toimusid läbi-  
rääkimised juba konkreetselt, vastavalt  
iga sektiiooni iseloomule ja seatud üles-  
annetele. Nii käsitleti sektiioonides üld-  
haridusliku keskkooli põhimääruse pro-  
jekti, õppe- ja kasvatustöö täiustamist, uusi  
õppeprogramme ja -plaane, rahvahariduse  
organiseerimist ning juhtimist, õpetajate  
ettevalmistamist ja kvalifikatsiooni tõst-  
mist, pedagoogikateaduse arendamise  
suundi ja ülesandeid ning muid probleeme,

milledel on suur tähtsus nõukogude kooli  
töö parandamisel, noorsoo õpetamise kva-  
liteedi edasisel tõstmisel ja noorte kommu-  
nistlikul kasvatamisel.

Kongressil esines kõnega NLKP Kes-  
komitee peasekretär **L. I. Brežnev**. Tema  
kõnet kuulasid delegaadid ja külalised  
suure tähelepanuga ning avaldasid kordu-  
valt kiitust. Kõne on avaldatud meie aja-  
kirja käesolevas numbris.

Kongressi delegaate tervitasid kongressil  
viibinud sotsialistlike vennasmaade dele-  
gatsioonide juhid.

Huvitavaks kujunes ka kongressi dele-  
gaatide kohtumine kirjandus- ja kunsti-  
tegelastega ning õpikute ja lastekirjan-  
duse kirjastajatega.

Lõppsõna ütles kongressil NSV Liidu  
haridusminister **M. A. Prokofjev**.

Delegaadid võtsid vastu läkituse Nõu-  
kogude Liidu õpetajatele, haridustöötaja-  
tele, lastevanematele ja üldsusele.

Suure vaimustusega võeti ühel häälel  
vastu kiri NLKP Keskkomiteele, NSV Liidu  
Ülemnõukogu Presiidiumile ja NSV Liidu  
Ministrite Nõukogule.

Kongressi päevakord oli ammandatud.  
Kolm päeva kestnud hariduselu aktuaalsete  
probleemide pingeline arutelu jäi seljataha.  
Hariduselu suursündmus — üleliiduline  
õpetajate kongress — lõppes 4. juulil. Ees  
seisab aga palju tööd, et kongressil kavan-  
datut ellu viia. Pole kahtlust, et seatud  
ülesannete täitmisega tulevad meie õpeta-  
jaskond ja üldsus Kommunistliku Partei  
juhtimisel edukalt toime.



# Uude õppeaastasse astudes

**V**eel mõned nädalad suvevaheaga ja taas täituvad meie koolimajad rõõmsa ja teadmishimulise noorteperega. Algab 1968/69. õppeaasta, uus loova töö, otsimiste ja leidmiste aasta. Koos kogu Nõukogudema paljumiljonilise õpilasarvega istub 2. septembril koolipinkidesse meie vabariigi ligi paarsada tuhat õpilast. Taas astuvad klassi ette õpetajad, et anda edasi teadmisi ning valmistada eluks ette tulevasi kommunistlikehitajaid.

Uuele õppeaastale annavad suuna Eesti NSV ja üleliidulisel õpetajate kongressil avaldatud mõtted ja vastuvõetud otsused. Need õpetajaskonna foorumid tegid senisest tööst kokkuvõtteid, analüüsisid meie võimalusi ja määrasid kindlaks tee tulevikku — üldisele keskharidusele. Kõiki pedagooge innustas partei ja valitsuse kiitve hinnang nende tehtud tööle. Alaliseks jäävad meelde sõnad Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervitusest üleliidulisele õpetajate kongressile: „Õpetajate ennatsalgav töö noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel annab suurepäraseid tulemusi. Põlvkonnad nõukogude kooli poolt kasvatatud inimesi töötavad viljakalt kõikides rahvamajandusharudes, taotlevad sihikindlalt edu teaduse, tehnika ja kultuuri arendamises, seisavad valvsalt sotsialismi saavutuste kaitsel. Oma õilsa tööga on õpetajad pälvinud kogu nõukogude rahva siira lugupidamise ja tänuikkuse.“

Kõnes üleliidulisel õpetajate kongressil piirittes NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev õpetajate ees seisvad ülesanded üleminekul üldisele keskharidusele. Ta rõhutas õpetaja töö ülehindamatut tähtsust noore inimese kujundamisel aktiivseks loovaks töötajaks ja ühiskonnategelaseks. „Asi pole ju selles, et kõik lapsed õpiksid kaks aastat kauem,“ ütles L. I. Brežnev. „Peamine on, et nad saaksid koolist rohkem teadmisi ja tööalaseid vilumusid. See aga sõltub esmajoones õpetajast. Teie elukutse, kallid seltsimehed, on üks neid imetlusväärseid elukutseid, kus meistri töö elab aastast aastasse edasi tema õpilastes. Kui

õpetaja on nõrk, kui tema isiklikud teadmised jäävad maha teaduse arenemisest, siis kanduvad tema nõrkused edasi tulevikku tema õpilaste kaudu. Mitte midagi sellest halvemat ei saa olla. Samal ajal hea õpetaja pikendab samuti oma elutööd, oma teadmisi, oma häid omadusi oma kasvanud sildameis ja mõtteis. Pole midagi õilsamat sellest missioonist.“

Õpetajate tööd suunavaks dokumendiks on üleliidulise õpetajate kongressi läkitus kõigile NSV Liidu õpetajale, rahvahariduse alal töötajale, lastevanemale ja üldisele. Selles kutsutakse kõiki haridustöötajaid üles rakendama koostöös üldsusega maksimaalseid jõupingutusi keskkoolide ja muude keskkõppeasutuste võrgu edasiseks laiendamiseks ning meie maa sirguvale põlvkonnale üldise keskhariduse edukaks sisseeadmiseks põhiliselt 1970. aastaks. Läkituses rõhutatakse õpetajaskonna põhiülesandeid teadmiste andmisel, noorte maailmavaatelisel kasvatamisel ning nende valmsete, füüsiliste ja kõlbliste omaduste edasiarendamisel. Läkituses avaldasid kongressi delegaadid veendumust, et „Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei juhtimisel, tihedas koostöös lastevanemate ja kogu nõukogude üldsusega garanteerivad NSV Liidu õpetajad ja haridustöötajad partei ja valitsuse poolt koolikorralduse alal tehtud otsuste eduka täitmise, suunavad kõik oma jõupingutused ideekindlate, töökatte ja aktiivsete kommunistliku ühiskonna ehitajate põlvkonna ettevalmistamisele.“

Puhkuse ajal on kõik pedagoogid juba tutvunud üleliidulise õpetajate kongressi materjalidega, on nende üle mõelnud ning nende põhjal kaalunud oma tulevasti kavatsusi ja ettevõtmisi. Augustikuu teisel poolel tulevad õpetajad suvevaheajalt tagasi ja kongressi materjalid muutuvad siis kollektiivsete arutluste sisuks. Kongressil seatud ülesannetest lähtuvad tänavused augustikuu nõupidamised, aga samuti ka õppe- ja kasvatustöö plaanide koostamine koolides. Kongressi materjalide põhjalik tundmaõppimine on suureks kooliks igale pedagoogile, innustades neid veelgi ennatsalgava-



male loovale tööle. Ja küllap algaval õppeaastal ning edaspidigi tuleb ikka ja jälle otsida nendest materjalidest tuge oma taotlustele ja otsingutele.

Toimetusele on nii vabariikliku kui ka üleliidulise õpetajate kongressi järel tulnud mitmeid kirju pedagoogidelt, haridusorganite töötajatelt ja lastevanematelt. Eranditult kõigis neis nenditakse toimunud kongresside õigeaegsust ja hädavajalikkust, nende ulatuslikku mõju õpetajate loova aktiivsuse kasvule, kooli ja üldsuse sidemete tugevdamisele ning nõukogude kooli edasisele arenemisele. „Paljud kongressil avaldatud mõtted olid nagu minu enda mõtted,“ kirjutab noor pedagoog Tartust. „Kongress pani meid kõiki erutust tundma ja mõtteid mõlgutama,“ teatab lapsevanem Haapsalust. Sellest, kuidas suvistel ekskursioonidel ja mitmesugustel kokkusaamistel kanduvad jutujamised kongressi teemadele, teatatakse mitmetes kirjades.

Tegime nendest kirjadest juttu sellepärast, et veel kord rõhutada, missugusel määral andis kongress tõuget uue ja kasuliku sünnile — alguses mõtetes, siis aga tegudes.

Ja teha on palju. Üldisele keskharidusele tuleb rajada tugev alusmüüri. Tõsi, seda juba rajatakse. Kõik meie teod ja tööd on sellele suunatud. Aga et kõigeaegselt toime tulla, on tarvis tempot tublisti tõsta ning leida reserve pakiliste õppe- ja kasvatuste probleemide edukaks lahendamiseks. Uue õppeaasta üheks põhiülesandeks kujunegugi reservide otsimine ja leidmine.

Esmajoones peame siin silmas õppe- ja kasvatustöö tulemusi. Mida ette võtta, et need paraneksid? Mida saame olemasolevates tingimustes senisest paremini teha? Kas kõik pedagoogid annavad töös oma võimete ja oskuste maksimumi? Need ja veel mitmed teised küsimused peaksid uuel õppeaastal pälvima kõigi õpetajaskollektiivide tähelepanu.

Üldise keskhariduse vundamendiks on kaheksaklassilise koolikohustuse sisuline täitmine. Kui meil veel mõnikümmend aastat tagasi oli koolikohustuse alal põhiülesandeks kõigi õpilaste kooli saamine, siis nüüd seda probleemi enam ei ole. Meil õpivad eranditult kõik terved lapsed. Mitmesuguste tervisehäirete ja puuetega laste jaoks on avatud erikoolid, mille võrk järjekindlalt laieneb. Kui üksikute eranditena mõnikord veel leidubki lastevanemaid, kes, mõistmata hariduse tähtsust, ei saada oma lapsi ilma mõjuva põhjuseta õigeaegselt kooli, siis on meie kasutuses küllaldaselt mõjutamisvahendeid. Majanduslik olukord ei ole ammugi enam koolist eemalejäämise põhjuseks.

Praegu on päevakorral kaheksaklassilise koolikohustuse sisuline täitmine. See

tähendab, et kõik õpilased peavad ettenähtud ajal lõpetama kaheksa klassi või mitte enne koolist lahkuma, kui nõutud haridusmiinimum on omandatud. Mitmetes liiduvabariikides on sel alal saavutatud märkimisväärset edu. Eeskujuna võib mainida Ukraina NSV-d, kus 94 protsenti 1.—8. klassi õpilastest lõpetab kooli õigeaegselt ja ülejäänud 6 protsenti hulgas on väljajalgumine minimaalne. Meie koduvabariigis ei ole olukord kaugeltki veel nii hea. 1966/67. õppeaastal jõudis edasi 91,8 protsenti õpilastest, klassikursust jäi kordama ligi viisteist tuhat õpilast. Igal õppeaastal lahkub koolist sadu õpilasi, kes on saanud 16-aastaseks, kuid 5. või 6. klassist kaugemale pole jõudnud. Õppeedukuselt on meie vabariigi koolid üleliiduliselt kõige nõrgemate hulgas, ka koolist lahkujate protsent on tublisti suurem kui paljudes teistes vabariikides. Mida siin olukorra parandamiseks ette võtta?

Me oleme harjunud väitega, et madala õppeedukuse tähtsaimaks põhjuseks on teatava osa õpetajate halb töö. Samuti oleme otsinud põhjusi õppetöö vähesest individualiseerimisest ning puudulikust tähelepanust õpilaste kohusetunde ja mõtlemissuutluse arendamisele. Need põhjused muidugi on ja jäävad üsnagi määravaks. Kuid on veel teisigi, senini hoopis vähem tähelepanu leidnud põhjusi.

Paljudel juhtudel on nõrgas õppeedukuses süüdi ka mõnede õpetajate või koguni tervete õpetajaskollektiivide väär hoiak. Süüdistuste ja etteheidete tagasitõrjumiseks püütakse väita, et paremat õppeedukust polevat võimalik saavutada, sest nagu nii pole kunagi üheski koolis ilma „istujateta“ läbi saadud. See õpetajatesse juurdunud väärarusaam takistab neil süveneda madala õppeedukuse tõelistesse põhjustesse, mis aga veelgi halvem — niisugune suhtumine kandub edasi ka õpilastesse. Milleks vaeva näha, kui pole lootustki edu saavutada!

Üleliiduliselt õpetajate kongressilt jäi meelde Kiievi 82. keskkooli õpetaja N. Tsõganenko sõnavõtt. Tegemist oli niisuguse kooli esindajaga, kus klassikursuse kordamist faktiliselt ei esine, välja arvatud mõnede haigusjuhtude puhul. Kuidas on nii kaugele jõutud? Aga ikkagi nii, et kogu õpetajaskollektiiv asus üksmeelselt selle pahe põhjusi välja selgitama ning nende vastu võitlema. Koolis on koostatud hulga aastateks perspektiivpilaan, mis näeb ette õppe- ja kasvatustöö parandamiseks astutava sammud ning õpetajate loovate otsingute soodustamiseks vajalikud abinõud.

Väär hoiaku kõrval on puuduseks ka see, et õppeedukuse parandamise püüdeid ei seostata kasvatustööga. Tuleneb ju halb edasijõudmine väga sageli vähesest kohusetundest ja nõrgast tahtejõust. Aga



kas on kõik õpetajad alati vaevunud hoolikalt järele mõtlema, kuidas niisuguste õpilaste puhul talitada ja kuidas soodustada nende nõrkade omaduste tugevdamist? Võib arvata, et seda ei ole tehtud, sest miks siis muidu lepitakse väitega, et see või teine õpilane on „oma loomu poolest laisk ja lohakas“. Ometi on õpetajaks valmistumisel läbi võetud psühholoogia kursus, kus on sõnaselgelt öeldud, et tahtedomadusi saab arendada.

Viimastel aastatel on rohkem kõneainet pakkunud enesekasvatuse probleem. See, et me liiga hilja avastasime enda jaoks uuesti selle ülitähtsa pedagoogilise töö ja et me pole veel seniajani õpetajat relvastanud küllaldaste oskustega õpilaste enesekasvatuse ergutamiseks, maksab valusalt kätte. Siingi on peidus oluline reserv õppe-  
edukuse parandamiseks.

Ja lõpuks ei tohi unustada lastevanemate osa kooli ponnistuste toetamisel. Tundub, et praegu on ülim aeg leida tee mõningate juurduma hakanud väärtusamade murdmiseks. Meie vabariigi pingeline tööõibilanss on viinud selleni, et ettevõtted ja asutused võtavad meelsasti tööle ka pooliku haridusega noori, peasi, et nõutav vanuseäär (16 aastat) on olemas. Sageli on töötasugi alles tööle läinud noortel üsna soliidne. Kas see ei viigi mõttele, et milleks on haridus vaja, kui niigi võib hästi teenida ja kasulikku teha. Niisugused mõtted tekivad esmalt lastevanematel, seejärel kinnistuvad noortes ja kooli head taotlused ongi tulde visatud. Selline olukord nõuab, et meie pedagoogiline propaganda oleks märksa ründavam. Tuleb lahti saada hariduse tähtsuse lihtsustatud käsitlusest, nagu annaks koolitunnistus kõigile võimaluse saada austusväärseks ametimeheks — arstiks, juristik, inseneriks jne. Tänapäev nõuab juba igale alale haritud inimesi ja tulevikus on nõudmised töötajate hariduse suhtes veelgi suuremad. Kui süveneda teadlaste uurimustesse, siis pole raske selgeks teha, et suurema haridusega kaasneb suurem tööviljakus. Pedagoogilises propagandas aga toetatakse sellele tõigale veel väga vähe.

Niisiis, kaheksaklassilise koolikohustuse sisuline täitmine on läbinisti pedagoogiline probleem. See on võitlusväli, kus eriti selgelt ilmneb, kui võrd tähtis on õppe- ja kasvatustöö tihedavaheline seostamine. Ja küllap nii mõnigi kord tuleb koolide madalat õppeedukust uurida ka sellest aspektist.

Kasvatustöös hakkame üle saada ürituste arvu tagaajamisest. Nii Eesti NSV kui ka üleliidulisel õpetajate kongressil leidis väärilist rõhutamist seisukoht, et määrav ei ole ürituste arv, vaid nende kvaliteet, nende kasvatulik mõju õpilastele. Üsnagi teravalt kritiseeriti mõnesid asutusi ja or-

ganisatsioone, kes oma plaane püüavad täita koolinoorte ülekoormamise arvel. Ka haridusorganitelt nõuti koolis toimuvate ürituste kasvatuliku efektiivsuse sügavam tundmaõppimist.

Kasvatustöös on ja jääb kõige tähtsamaks mõõdupuuk see, kuidas tehtav kujundab lastes ja noortes marksistlikku maailmavaadet, arendab nende ühiskondlikku aktiivsust ja karastab tahet välistult töötada kodumaa ja rahva heaks. Selles peavad lähtuma õppetundide ja kõigi ürituste kasvatuliku eesmärgid. NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu tervituses üleliidulisele õpetajate kongressile on öeldud: „Kool peab andma igale elluastujale täisväärtusliku üldhariduse, mis vastab nõudisaja ühiskondliku, teadusliku ja tehnilise progressi nõuetele, kujundama noores põlvkonnas kommunistlikku maailmavaadet, kasvatama õpilasi kollektivismi, kodumaa-armastuse ja sotsialistliku internatsionalismi vaimu, valmistama noori ette tööks ühiskonna hüvangu nimel, välja arendama nendes oskuse resoluutselt vastu seista kodanliku ideoloogia mis tahes ilmingutele.“

Meie kooli konkreetsete kasvatustööannete mõistmiseks annab pedagoogidele suurt tuge NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi kõne üleliidulisel õpetajate kongressil. Selles on eredalt välja toodud, missugust tööd noorte inimeste kasvatamisel ootavad partei ja rahvas õpetajalt.

Tänapäeva noor inimene tunneb juba maast-madalast huvi mitmesuguste ühiskondlike nähtuste vastu. Ta otsib seletust paljudele igapäevase elu faktidele. Teda erutavad sündmused nii lähemas ümbruses kui ka kaugemal, üleliidulises või rahvusvahelises mastaabis. Õpetajad on kogunud, et igakord ei ole kerge toime tulla kõigile miks-küsimustele vastamisega. Hea õpetaja, kes reageerib kõigile õpilaste küsimustele ja püüab soovitud selgitada, teeb tänuväärset tööd, kuna üksnes niimoodi saab huvi alles hoida ja edasi arendada. Kuid kahjuks on ka teistsugust suhtumist. Mõnikord tõrjub õpetaja, kes ise ei pea ajakirjandusega elavat kontakti, õpilaste küsimused tagasi. See vähendab õpilaste teadusaamise huvi ja sunnib otsima vastust teisest allikatest. Viimasel juhul ei ole garanteeritud õige informatsioon saamine.

NLKP Keskkomitee aprillipäevani otsuses nõutakse ideoloogilise kasvatustöö tugevdamist õppiva noorsoo hulgas. Imperialism oma ideoloogilisel pealetungil sotsialismile orienteerub üsnagi tunduvalt noorsoole, lootes leida noorte teadvuses „nõrku kohti“ oma vaadete ja suhtumiste sisendamiseks. Meie noorsugu on oma olemuselt terve ja veendumustelt tugev. Ent see teadmine ei tohi meid jätta tegevusetu.



Kool peab mitte ainult veendumusi kujundama, vaid tegema igast noorest inimesest aktiivse võitleja kommunismi ideede eest. Selles töös on õpetaja partei lähim abiline.

Uuel õppeaastal on tarvis edasi astuda suur samm noorte omaalgatuse ja iseseisvuse arendamisel. Viimasel ajal kirjutasid ja räägiti sellest probleemist väga palju. Tegelikuses aga näeme ikkagi veel seda, et paljudes pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides valitsevad hoolealuse meeoleolud: ilma õpetajate korralduseta ei võeta midagi ette. Noori tuleb rohkem usaldada. Tõsiste probleemide lahendamine arendab noori, kasvatab nendes vastutustunnet ja ühiskondlikku aktiivsust.

Kogu meie maa valmistub tähistama V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva. Eeloleval õppeaastal ootame koolidelt suurt tähelepanu selle märkimisväärse juubeliga seotud tütustele. Üleilidulise õpetajate kongressi läkituses on öeldud: „V. I. Lenin seisus nõukogude kooli hälli juures. Ta on kehastanud ja kehastab igatühele meist ülimat ustavust kommunismi ideedele, vankumatut veendumust nende triumfis. Vladimir Iljitš Lenini elu ja tegevuse eeskujul, Lenini ideede najal on kasvanud ja kasvavad terved põlvkonnad nõukogude inimesi. Õppida V. I. Leninilt ühiskondliku elu keerukate nähtuste sügavat mõistmist, printsiipsalust ideoloogilises võitluses, oskust töötada, oskust viia ideelised tõekspidamised ellu igapäevases töös — see on iga õpetaja, iga nõukogude inimese kohus.“

Uue õppeaasta õppe- ja kasvatustöö plaani koostamisel on tarvis kõigile nendele probleemidele mõelda. Nendele peab mõtlema ka iga õpetaja oma tööd planeerides. Täheleb ju iga tund sammukest edasi kasvatustöös.

Õpetajate kongressidel oli rohkesti juttu pedagoogide enesetäiendamise kohta. Peab ütleva, et enesetäiendamise probleem ei ole kunagi varem nii teravalt päevakorral olnud kui praegu, mil toimub üleminek üldisele keskharidusele. Uute programmide rakendamine nõuab õpetajalt nii sügavaid erialaseid teadmisi kui ka täiuslikumat meetodikat. Kuidas suhteliselt lühikese aja teoks teha kõigi õpetajate ettevalmistamine — see probleem peaks erutama kõiki haridus- ja koolijuhte. On selge, et praeguses meetodilise töö süsteemis on palju iganenut ja väheväärtuslikku. See tuleb kahjutundeta üle parda helata. Aga edasi? Uute teede ja võimaluste leidmine on algava õppeaasta üks pakilisemaid ülesandeid.

\*

Algaval õppeaastal seisab õpetajaskonna ees hulk suuri ülesandeid. Need nõuavad täit tähelepanu ja rohkeid ponnistusi. Me võime aga kindlad olla, et need ülesanded täidetakse edukalt. Nõukogude õpetajad on töökas, tarmukas ja visa pere, kes ei karda raskusi ja kes uue inimese kasvatamise nimel on alati valmis mis tahes heitlusteks.

Üheks tõsisemaks probleemiks hariduses on õpilaste edasijõudmine koolis. Igal aastal jääb umbes 6—7% Eesti NSV koolide õpilastest klassikursust kordama. Kursuse kordamisest areneb ülekasvamine, mille tagajärjel näiteks 1955/56. õppeaastal Tartu linna koolide 1. klassi astunuist 24,7% ei omandanud 8-klas-silist haridust enne 16-aastaseks saamist.

Mille alusel siis tehakse kindlaks klassikursuse omandamine või mitteomandamine? Mis on õpilaste koolijõudluse mõõduks?

Igal klassil tuleb omandada teatav teadmiste, oskuste ja vilumuste hulk, mis jaguneb eri õppeainete vahel. (Tundub aga, et tegelikult kujuneb õpilaste klassikoor-

## Koolijõudlus ja õpilaste hindamine

K. SAKS,

*Pedagoogika Teadusliku Uurimise  
Instituudi koolijõudluse sektori vanem  
teaduslik töötaja*

mus eri õppeainete koolikursuse jagamisel klasside peale.) Nendes õppeainetes väljapandud aastahinded ongi õpilaste klassist klassi üleviimise aluseks. Tänavu lasti 6.,



7. ja 10. klassis sooritada üleminekuksam ühes aines. Kui õpilasel on ühes aines puudulik aastahinne, ei viida teda üle järgmise klassi. Kui ta ka saadud suvise ülesande täitmise eest ei saa rahuldavat hinnet, hakkab ta järgmisel aastal kõigis ainetes uuesti õppima sedasama, mis eelmisel aastal. Uute eeskirjade järgi on nüüd õppenõukogul õigus õpilast järgmise klassi üle viia ka siis, kui ta ühes aines on saanud mitterahuldava hinne. See on meie koolis uus võte, mille tõhusust peab näitama tegelik koolitöö.

Seega osutuvad praegu õpilaste koolijõudluse mõõduks põhiliselt aastahinnad. Need pannakse aga teatavasti välja veerandi- ja poolaastahinnete alusel, mis omakorda tuletatakse jooksvatest hinnetest. Kas need hinnad peegeldavad õigesti õpilaste edasijõudmist, on probleem, millele on seni veel vähe tähelepanu pööratud. Et nende hinnete väärtus kõikides koolides kõikidel õpetajatel ühesugune ei ole, sellest on tähelepanekute alusel palju juttu olnud, eriti ilmekalt aga näitasid seda ENSV Haridusministeeriumi mõõdunud kevadel korraldatud kontrolltööd. Kontrolltööde hinnete täielikku vastavust veerandi- ja aastahinnetele muidugi ei taotletud, kontrolliti ainult mõne ainelõigu või teatava oskuse omandamise taset, kuid oleks siiski võinud eeldada veidi suuremat kokkulangevust. Äärmiselt erinevad olid sama kontrolltöö tulemused eri koolides. Näiteks saavutasid Väimela 8-klassilise kooli 25 õpilast 5. klassi saksa keele töös keskmiselt 25,98 punkti, Keila keskkooli 27 õpilast aga keskmiselt ainult 5,5 punkti (L. Lamp, Nõudlikkus ei ole piisav, «Nõukogude Õpetaja» nr. 40, 1967).

Tuleb nõustuda koolivalitsuse juhataja R. Virkuse järeldusega, et õpilaste edasijõudmine ei ole hindamise probleem selles mõttes, et õpetajad liiga rangelt hindavad, sest kontrolltööd näitasid pigem liberaalsust hindamisel (R. Virkus, Õppe- ja kasvatustöö tase on ebahühtlane, sealsamas nr. 35). Kuid koolijõudlus on siiski hindamise probleem just sellest aspektist, mida ja kuidas hinnatakse, s. t. on tarvis uurida, mida tegelikult mõeldavad hinnad: kas õpilase teadmisi, oskusi ja vilumusi

või rohkem tema suhtumist õppetöösse, korralikkust, järjekindlust jne.

Et paremini mõista probleeme, mille uurimisele on asunud Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektor, püüame eelkõige selgitada hindamise funktsiooni õppetöös. J. Perovski<sup>1</sup> (1, 506) järgi on hindamise põhifunktsioon kasvatav, ta peab õpilasi stimuleerima kohusetruule ja üha produktiivsemale õppetööle. Selle kõrval märgib ta ka orienteerimisfunktsiooni, mida R. Stahl (2, 217) nimetab informatsiooni- ja kontrollifunktsiooniks, sest hinne näitab nii üksiku õpilase kui ka kogu klassi või kooli edukust. Nõukogude pedagoogilises kirjanduses on suuremat tähelepanu pööratud hindamisele kui kasvatustahendile. Just seda aspekti hindamises käsitlevad I. Runovski, G. Mazurenko, O. Bogdanova, J. Sapožnikova, K. Moskalenko ja R. Solkojeva dissertatsioon.

Käesolevas artiklis vaatleme hindamist esmajoonel tema kontrollifunktsioonis, kui koolijõudluse mõõtmist. Nagu igal muul mõõtmisel, nii olenevad ka hindamisel tulemused tunduvalt kasutatavast mõõteskaalast ja teistest mõõtmist mõjutavatest teguritest.

Mõnede saksa allikate järgi (3, 15) sai hindamine koolis alguse õpilaste järjestamisest (Ranginen) paremuse järgi vastamisel, kusjuures õpilasi hakati gruppidesse jaotama. Seesuguseid gruppe eristati 5—6: parimad, head, keskmised, kahtlased, mitterahuldavad. Kui neid gruppe hakati vastavalt numbritega tähistama, kujuneski ilmselt välja 5-palliline hindamissüsteem. 1837. aastal võeti Venemaal ametlikult kasutusse 5-palliline hindamissüsteem.

Peale Nõukogude Liidu on viieballiline hindamissüsteem kasutusel Poolas ja Jugoslaavias; Tšehhoslovakkias, Ungaris ja Saksa DV-s on hinnete tähendus vastupidine. Hollandis ja Rumeenias on tarvitusel 10 palli, Saksa FV-s 6 palli. Paljudes USA koolides on samuti kasutusel 5 hindepalli, kuid peale selle kasutatakse vanemate laste edasijõudmisest informeerimiseks 100 hindepunkti, tähti ABCDF, I—U-süsteemi (rahuldav — mitterahuldav) jne.

<sup>1</sup> Vt. kirjanduse loetelu artikli lõpus.



Lisaks põhihinnetele on kasutatud ja kasutatakse veel praegugi vahehindeid, mida tähistatakse märkidega + ja —. Nii oli sajandivahetusel Saksamaa koolides nende abil loodud tegelikult 20-astmeline hinnete skaala. Niisugune mitmekesisus hindamis-süsteemis väljendab õpetajate püüdu võimalikult õigesti diferentseerida õpilaste edasijõudmise väljendust. Ka praegu leiavad mõned õpetajad, et liiga väike hinnete arv ei võimaldavat küllalt täpselt hinnata. Nii pidas G. Karsdorfi (3, 48) korraldatud küsitlemisel 43% Halle linna õpetajaist kõige sobivamaks 7-astmelist skaalat, milles vahehinnetena figureeriksid 4— ja 3—; ainult 3% leppis 5 hindepalliga. J. Perovski (1, 508) peab kehtivat 5-pallilist skaalat päris rahuldavaks, sest see ei ole liiga summaarne ega liiga diferentseeritud. Ka Eesti NSV õpetajad on üles tõstnud hinnete skaala kitsuse küsimuse, sest hinne «1» on tegelikult hindamisest välja langenud. Tunduvalt on vähenenud ka hinde «2» kasutamine, mis esineb peamiselt ainult jooksva hindena ebarahuldava vastuse tähistamiseks. Veerandi- ja aastahindena ei esine «2» paljudes ainetes, kus on saavutatud täielik õppeedukus. Seega on ette näha, et edaspidi piirdub hindamine ainult 3 palliga. See aga toob kaasa suuri muutusi hinde sisus. Kui algselt tähistas «3» keskmist saavutust kahe hea ja kahe halvema vahel, siis nüüd osutub hinne «3» kõige madalama saavutuse tähistajaks. On päris küsitav, kas on õige hindamiskaala selline ahendamine, mis ei võimalda sisult erineva edasijõudmise diferentseerimist. Kui hinned «1» ja «2» märgivad absoluutselt mitterahuldavat edasijõudmist, siis õppetöö taseme tõusuga need võivad ja peavadki välja langema. Kui nad aga märgivad ainult «3»-st madalamat saavutust, on nad diferentseerimise huvides vajalikud.

S. Suhhorski (4, 13) teeb ettepaneku kehtestada 6-palliline hindamissüsteem, kus on ainult üks mitterahuldav hinne — «1». Ülejäänud tähistavad programmi täitmise mitmesugust astet: 2 — keskmine, 3 — rahuldav, 4 — hea, 5 — väga hea. Hinne 6 (hiilgav) pannakse siis, kui õpilase teadmisel on suuremad kui programmi nõuab.

Rootsi 1957. a. koolikomisjon soovitas

kasutada 9-pallilist hinnete skaalat, kusjuures hinned kõigis klassides jaguneksid protsentides järgmiselt (5, 118):

Hinne	9	8	7	6	5	4	3	2	1
%	4	7	12	17	20	17	12	7	4

Missugune on hinnete jagunemine meie koolides, sellest tuleb juttu eriuurimuses. Tuleb aga märkida, et meiegi koolides on õppeainete kaupa tunda eeltoodud relatiivse hindamise elemente, kus vähemalt puudulike hinnete protsent on tunduvalt limiteeritud. Hindamine võib olla relatiivne nii õpilastele esitatavate nõudmiste kui ka hindamise suhtes. Kui antud ülesanded olid õpilastele liiga rasked ja kõigi tulemused jäid madalaks, võib õpetaja õpilaste stimuleerimiseks või mõnel muul eesmärgil diferentseerida hindamist nii, et osa õpilasi saab ka hinne «5» või «4». Sellega alandatakse aga nõudlikkust. Absoluutse hindamise all mõistame niisugust hindamist, mille juures tulemusi hinnatakse vastavalt etteantud normidele, mis kehtastavad standardiseeritud nõudeid teadmiste ja oskuste suhtes vastavas klassis. Kuid tuleb märkida, et sellised normid on paljudes õppeainetes alles väljatöötamisel. Iga individuaalse hindamisjuhu jaoks oleks võimaliku norme kehtestada, küll aga on võimalikud teatud etapilised näitajad, millega saab võrrelda õppeedukuse üldist taset.

Et õpilaste edasijõudmise hindamine õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise astme määramine vastavalt nõuetele, mida esitavad neile kooli programmid (5, 242), siis peaks igas koolis vastavas klassis ja vastavas aines ühel ja samal hindel olema ühesugune väärtus, s. t. hindamine peab olema objektiivne. Niihästi Haridusministeeriumi kontrolltööde tulemused kui ka mitmesugused muud tähelepanekud annavad põhjust väita, et hindamine on suurel määral subjektiivset laadi, mille mitmesuguseid põhjusi analüüsimise allpool.

Nagu J. Perovski (1, 451) märgib, mõjutavad õpetajat hinnete panekul väga mitmesugused faktorid, mida pole liigne meenutada:

- 1) hinnatava vastuse objektiivsed omadused,
- 2) õpetaja vaade hinnatavate teadmiste



tähtsusele kogu aine omandamise seisukohalt,

3) õpetaja üldine suhtumine hindamisse,

4) õpetajal tekkinud ettekujutus õpilase üldisest edukusest tema õpetatavas aines,

5) õpetaja üldine suhtumine õpilasesse,

6) õpetaja meeleolu,

7) õpetaja füüsiline seisund,

8) õpetaja isikliku prestiiži kaalutlused.

Nagu näha, on ainult üks faktor otseselt seotud hinnatava vastuse kvaliteediga, kõik teised on kõrvalise tähtsusega, kuid avaldavad siiski hindele võrdlemisi suurt mõju. Selle kohta leidub pedagoogilises kirjanduses rohkesti uurimusi. W. C. Fells (7) laskis õpilaste töid teatud vaheaja järel samal õpetajal uuesti hinnata ja sai madala korrelatsiooni, mis kinnitab õpetaja meeleolu ja tema füüsilise seisundi mõju hindele. I. Strahhov (8) leidis 10 õpetaja tunni vaatlemisel neil väga mitmesuguseid püsivaid psüühilisi seisundeid (nagu emotsionaalne ärritus puuduliku tahtlase regulatsiooniga, kvaliteedilt vastupidiste psüühiliste seisundite vaheldumine, ühetaoline, rahulik psüühiline olek jne.), mis kõik avaldavad mõju hindamise kvaliteedile tunnis. Õpetaja suhtumist õpilasesse ja tema üldisesse edukusesse aines peegeldab M. Zilligi (vrdl. 8) uurimus. Ta kontrollis üle etteütluste vihikud ja leidis, et hea edasijõudmisega õpilaste töödes oli 39% vigu vahele jäetud, halbadel aga ainult 12%. R. Weiß (9, 148) laskis õpetajatel hinnata 2 kirjandit ja 2×4 arvutusülesannet. Seejuures andis ta pooltele õpetajatele kaaskirja, milles iseloomustas neid õpilasi kui üldiselt arenenud ja hea õppeedukusega, teisele poolele aga kaaskirja, milles iseloomustas õpilasi negatiivselt. Niiviisi soodsalt meelesstatud õpetajatest panid kõrgeima hinde kirjandi eest 16% ja matemaatikas 11%, puuduliku hinde aga vastavalt 8% ja 5%. Negatiivselt mõjutatud õpetajad ei pannud üldse kõrgeimat hinnet, puudulikuks aga hindasid kirjandi 49% ja matemaatika ülesande 17% õpetajatest.

R. Ulshöferi, E. Lehmanni ja R. Stahl'i uurimused näitavad suuri erinevusi õpetajate üldises suhtumises hindamisesse. R. Ulshöfer (vrdl. 10, 95) laskis 42 õpetajal üht küpskirjandit hinnata ja sai järgmi-

sed tulemused: 7 hindasid heaks või väga heaks, 9 rahuldavaks ja 16 puudulikuks. Suurema hulga tööde juures (vrdl. 3, 73) ilmnesid selgesti tüüpilised erinevused: leidis õpetajaid, kes meeleldi ainult hästi hindasid, teised seevastu hindasid kõiki töid madalalt ega olnud millegagi rahul, leidis ka neid, kes hoidusid nii kõrgetest kui ka madalatest hinnetest, ja lõpuks selliseidki, kes umbes võrdse väärtusega tööst üht mingil erilisel põhjusel hindasid väga kõrgelt, teist aga väga madalalt.

Kahjuks esitavad programmid sageli klasse piirides nõudmisi ainult omandatavate teadmiste mahu, mitte aga nendega kaasakäivate oskuste ja vilumuste kohta. See on loonud olukorra, kus mõned õpetajad peavad primaarseks ainult teadmiste koguhulka või määravad suvaliselt oma nõuded oskuste suhtes. Selle tagajärjeks võib olla edukuse ühekülgne arvestamine, mis viib eksiarvamustele nii õpilase ja õpetaja enda kui ka teised asjast huvitatud isikud.

Mis puutub isikliku prestiiži kaalutlustesse, siis ei saa sugugi eitada selle tähtsust (rohkem häid hindeid — kiitus, rohkem halbu hindeid — laitus!), eriti siis, kui õppeedukus võetakse õpetaja töö ainukeks mõõdupuuks. Kui rääkida õpetaja töö hindamisest õppeedukuse järgi, siis on huvitavad P. G. Klemmi (vrdl. 3, 74) arvamus õppeedukuse kohta õpperühmas. Puudulike hinnete suur arv sunnib oletama kas liiga kõrgeid nõudeid või õpetaja halba tööd, heade hinnete suur arv, vastupidi, liiga madalaid nõudeid või õpetaja head tööd. Kui suure arvu heade hinnete juures on ka rahuldavaid, oletatakse õpetaja suuremat tegelemist paremate õpilastega või liiga pehmet hindamist. Kui valdavalt halbade hinnete kõrval esineb ka rahuldavaid ja häid, kuid mitte väga häid, võib oletada klassi üldiselt madalat õppeedukust, mille juures paremaid õpilasi nende edasijõudmises takistab õpetaja pidev-tegelemine nõrkadega, kuid tegemist võib olla ka liiga range hindamisega. Ainult väga head ja puudulikud hinded annavad tunnistust klassikollektiivi lõhenemisest. Kõigi hinnete enam-vähem ühtlane jaotumine olevat samuti eelhoiatuseks võimalikust lõhenemisest. Soovitavaks pee-



takse seda, kus hinde «5» saab kõige rohkem õpilasi, «4» ja «3» saadakse umbes võrdselt, võimalikud on ka üksikud puudulikud. Kuivõrd selline jagunemine meie kooli võimalustele ja nõudmistele vastab, seda tuleks kaaluda hinnete skaala uurimisel.

Seni tehtud kontrolltööde oluliseks puuduseks on asjaolu, et need ei võimalda õpetaja tööle õiget hinnangut anda klassi erineva edukuse seisukohalt lähtudes. Mitmesugustel põhjustel (nagu üldine suhtumine õppetöösse, ülekasvanute protsent klassis) võib leida üksikuid klasse, kus õpilased kõigis ainetes halvasti edasi jõuavad. Teiseks ei võimalda kontrolltööd kindlaks teha õpetaja tööd uue klassiga, kui ei ole kindlaks tehtud lähtetaset õppeaasta alguses.

Nagu eelnevast nähtub, on õpilase vastuse hindamine õpetaja poolt keeruline psühholoogiline protsess, mille kohta põhjalikumad uurimised puuduvad. Hinnete panemise edukas, s. t. lähenemine objektiivsusele, sõltub kahtlemata õpetaja kogemustest, kuid ei ole välistatud võimalus ebaõigete kriteeriumide väljakujunemiseks. Õpilase kirjalikku vastust on palju kergem hinnata, kuna see toimub rahulikumas õhkkonnas ja võib seetõttu olla objektiivsem vähemalt nende nõudmiste suhtes, mida õpetaja esitab.

J. Petch (11) eristab kaht hindamisviisi: mulje järgi hindamine ja analüütiline hindamine. Analüütilist hindamist saab rakendada seal, kus hinnatav vastus jaguneb teatavatesse iseseisvatesse osadesse (näiteks matemaatika ülesanded või keelemaaterjal), mille eest on võimalik arvestada punkte. Hinnatakse kas positiivselt või negatiivselt, s. t. punkte pannakse kas millegi õigesti tehtu eest või tuletatakse vigadest ja tegemata jätmisest. Matemaatikas ja mitmesugustes testides tavaliselt alustatakse nullist ja töö kogub punkte õigete vastuste eest, etteütlustes aga hakatakse arvestama miinuspunkte vigade eest, kuni jõutakse teatud hinde saamiseks ettenähtud piirini.

Hoopis raskem on kirjandite ja ka suuliste vastuste hindamine, kus suurt osa etendab üldmulje. Selline hindamine näib

olevat suurel määral automatiseeritud või alateadlik protsess. Õpetaja lähtub temal tekkinud ettekujutusest, missugune peaks kõnesoleval juhul olema õige vastus. Tunduvat mõju avaldavad suulise vastuse hindamisel mitmesugused kõrvalised tegurid, nagu eelnev vastus, klassi üldine tase jm., sest vastavalt sellele kujunevad kriteeriumid.

Ka mulje järgi hindamisel on kirjalike tööde hindamine palju objektiivsem. Õpetajal on võimalik (ja soovitatav) tutvuda teatud osaga töödest enne hindamisele asumist. Loova kirjaliku töö hindamisel on soovitatav arvestada eraldi töö üksikuid külgi, nii et hindamine läheneks analüütilisele hindamisele. Näiteks võib stiili, sisu, õigekirja jne. eest eraldi punkte arvestada ja nende alusel välja panna koondhinde. Igasuguse loovat laadi või vabas vormis vastuse hindamine on väga keeruline ja seda on raske mingisugustele normatiividele allutada. Seepärast ongi viimasel ajal meie koolides hakanud levima testid, mille juures on võimalik rakendada analüütilist hindamist. Standardiseeritud testide puudumisel püüavad õpetajad hinnata enda koostatud testide tulemusi, lähtudes õigete vastuste protsendist. Tavaliselt võetakse rahuldava hinde kriteeriumiks 60% õigeid vastuseid. Tegelikult ei anna sellised protsendimäärad ega ka hindamisnormides antud vigade normid hindamiseks õiget alust, kui silmas ei peeta töö raskust. Ainult sadade õpilaste abil standardiseeritud kontrollülesanded võimaldavad õpetajal õpilaste jõudlust programmi nõudmistega võrrelda.

Peatusime siin ainult mõnedel üldisematel hindamise probleemidel, nagu hindamise funktsioonid, hinnete skaala, hindamise subjektiivsed faktorid jm. Peale nende on igas õppeaines omad erilised probleemid, nagu matemaatikas lõpptulemuse õigsuse ja arvutustehnika vahekord, võõrkeeltes vigade ja õigete väljenduste arvestamine jne., mille käsitlemine on olnud eriala meetodikute mureks. Kuid ka kõige üldisemate hindamise kvaliteedi probleemide analüüs annab alust mõnedeks ettepanekuteks.

Selleks et objektiivsemalt otsustada õpilaste edasijõudmise üle koolis, on tarvis



iga aine ja iga klassi jaoks välja töötada päris lihtne ühtne edasijõudmise arvestamise süsteem, mis tagaks nii teadmiste kui ka tunnetamisvõime arenemise mõõtmise täpsuse ja objektiivsuse.

Programmid ja õpikud peaksid selgemalt näitama, mida õpilane peab ainult tundma ja mida teadma ning oskama.

Samuti tuleks õpetajaile laiemalt tutvustada **hindamise** problemaatikat eri ainetes, et nad hakkaksid oma hindamispraktikat analüüsima ja sellesse kriitilisemalt suhtuma.

#### Kasutatud kirjandus:

1. Е. И. Перовский, Проверка знаний учащихся в средней школе. Москва, 1960.

2. R. Stahl, Probleme der objektiven Zensurierung. «Pädagogik», 1961, Heft 3.

3. G. Karsdorf, Zensuren — Mittel der Erziehung. Berlin, 1961.

4. С. Ф. Сухорский, Пути рационализации проверки и учета успеваемости учащихся в средней школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. Москва, 1966.

5. В. П. Стрезикозин. Оценка успеваемости учащихся. Педагогическая энциклопедия. Часть 3. Москва, 1966.

6. J. Orring, Comprehensive School and Continuation Schools in Sweden. Stockholm, 1962.

7. A. Flitner, Das Schulzeugnis in Lichte neuerer Untersuchungen. Zeitschrift für Pädagogik, 1966, Heft 6.

8. И. В. Страхон. Психическое состояние и такт учителя. «Вопросы психологии» № 3, 1966.

9. R. Weiß, Zensur und Zeugnis. Linz, 1965.

10. C.-L. Furck, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim, Beltz, 1964.

11. J. Petch, Marks and marking. Manchester, 1960.

**K**äesolevas artiklis on käsitletud akustilise düsgraafia ehk puudulikkust fonemikuulmisest tingitud kirjutamisvaeguse kõrvaldamise üht meetodit. Meetod võeti kasutusele Jõgeva rajooni logopeediapunktis 1966/67. õppeaastal ja on andnud tulemusi. 1967/68. õppeaastal rakendati seda meetodit edukalt ka Jõgeva rajooni paljude koolide algklassides.

Fonemikuulmise füsioloogiliseks aluseks on õige seos kõneliigutus- ja kõnekuulmisanalüsaatori vahel. Selle seose puudulikkus on akustilise düsgraafia patofüsioloogiliseks mehhanismiks.

Sõna kirjutamisel lauses peab õpilane: a) teadma selle sõna tähendust; b) tajuma seda sõna mitte isoleeritult, vaid kontekstis; c) oskama ise seda sõna lauses õigesti hääldada; d) eristama sõnas kõiki häälikuid; e) diferentseerima ja kahtluse korral võrdlema hääliku kvantiteeti (väldet) ning seostama seda sõna tähendusega; f) **määr**ama häälikute järjekorra sõnas (analüüsima); g) märkima sõnas iga häälikut temale vastava

## Kirjutamisvaeguse kõrvaldamise üks meetod

A. DUNA,

Jõgeva rajooni logopeed



tähega (sünteesima). Õpilased, kelle foneemikuulmine on puudulik, ei tule nende ülesannetega iseseisvalt toime. **Kõik foneemikuulmise hälvetega õpilased hääldavad valesti või ebatäpselt sõnu ja sõnade välteid** (III välte asemel hääldavad II, II välte aga I välte lähedaselt jne.), mis on tingitud **kõnemotoorika hälvetest**. Need õpilased ei taju häälikute väldete vahet ega oska häälikute kvantiteeti sõna tähendusega seostada, seepärast ei oska nad ka häälikute välteid võrrelda ja kirjas õigesti märkida (II välte asemel kirjutavad I, klusiilide III välte asemel II jne.). Samuti ei taju nad kirjutamisel sõna lauses koos teiste sõnadega, vaid isoleeritult, mis jällegi põhjustab vigu häälikute väldete märkimisel. Isoleerituna hääldamisel ei hääldata harilikult sõna lauses nõutavas vältes. Harvemini hääldavad õpilased mõttes või ka valjusti sõna silpide kaupa (silbilise lugema õpetamise meetodi negatiivne mõju häälikute väldete õigekirja õpetamisel 1., 2. ja 3. klassis), kuid silbis ei ole võimalik määrata hääliku kvantiteeti, sest silbitamisel muutub avasilbi täishääliku pikkus (vesi — vee-sii), samuti muutub nõrk sulghäälik silbi algul intensiivsemaks (seebi — see-pi) jne. Hääliku välte määramiseks tuleb hääldada sõna tervikuna lauses. Veelgi raskematel juhtudel ei diferentseeri foneemikuulmise puuetega õpilased ka kõiki häälikuid sõnas, jätavad kirjutamisel tähti vahele, ei oska eristada häälikute järjekorda sõnas, vahetavad kirjutamisel tähtede järjekorda ja tähti või moonutavad sõna tundmatuseni (ubur uta pro ruttu tupp). Viimane on tingitud väga raskest häälikulise analüüsi ja sünteesi hälvetest.

Vigaselt kirjutatud lauseid kas ei osata üldse lugeda (kui sõnad on tundmatuseni moonutatud) või loetakse nii, nagu õpetaja neid dikteerimisel hääldas. Näiteks õpilane kirjutab *Otsin kolase seebi*, aga loeb *Otsin kollase seebi*, **märkamata** sealjuures oma **kirjavigu**. Viimane asjaolu näitab, et foneemikuulmise puuetega õpilastel **pole tekkinud seost hääliku (foneemi) ja sõna tähenduse vahel**. See seos tuleb korrigeerimisel tingimata luua.

Akustilise düsgraafia e. foneemikuulmise hälvete **korrektsiooni aluseks** on kõnemotoorika arendamine, **õige hääldamise õpetamine**, hääldamise teadlik jälgimine, seose loomine hääliku õige artikuleerimisviisi ja akustiliste omaduste vahel, kusjuures kasutatakse kinesteetilisi aistinguid, nägemis- ja kuulmistaju. Seejuures toetatakse tingimata sõna tähendusele, luues seose sõna õige hääldamise ja tema tähenduse vahel. Pikkamisi tekib lähedaste häälikute ja häälikute väldete diferentseerimise oskus, mis muutub järjest kindlamaks, tekivad **õiged seosed** foneemi ja sõna tähenduse, kõneliigutus- ja kõnekuulmisanalüsaatori, hääliku ja tähe vahel.

Sihipärane treening foneemikuulmise arendamiseks toimub süsteemi järgi, mis koosneb viiest etapist. I etapp — sõnade häälikuline analüüs ja süntees ning praktiline tutvumine foneemidega, välja arvatud häälikute välteid. II etapp — täishäälikute ja kaashäälikute I, m, n, r ja s I ja II välte diferentseerimine. III etapp — täis- ja kaashäälikute I, m, n, r ja s III välde ja samade häälikute I—II—III välte diferentseerimine. IV etapp — klusiilide I ja II välte diferentseerimine, mis jaguneb kolmeks alaetapiks: a) *t—d* diferentseerimine, b) *p—b* diferentseerimine, c) *k—g* diferentseerimine. V etapp — klusiilide III välde (*kk, pp, tt*) ja klusiilide I—II—III välte diferentseerimine.

Korrigeerimine toimub selle süsteemi järgi nii, et **igal etapil** on õpilastel ainult üks uus raskus. Süsteemi aluseks on kontsentrisuse printsiip: järgmisel etapil kinnistatakse kõigil eelmistel etappidel õpitud. Ühelt etapilt minnakse teisele üle alles siis, kui eelmine on omandatud. Ükski etapp ei sisalda temale järgnevate etappide materjali. Seega kirjutamisvaegust kõrvaldatakse järk-järgult ja igal etapil peab olema küllaldaselt materjali harjutamiseks.

Alljärgnevalt on kirjeldatud sihipärase foneemikuulmise arendamist kõnesoleva süsteemi järgi.



## I ETAPP

Esimese etapi eesmärgiks on õpetada lapsi määrama sõnades häälikute arvu ja järjekorda (analüüsima) ning kirjutama sõnas tähed õiges järjekorras (sünteesima), luues seega seose hääliku ja tähe vahel. Samal ajal tutvutakse hääliku kui foneemi omadustega. **Harjutamiseks on laused, kus iga häälik kirjutatakse sõnas ühe tähega.** Häälikute vältete õigekirja esimesel etapil ei õpetata, s. t. harjutustes ei ole sõnu, kus esinevad sulghäälikute välted (kabi—kapi—kappi) või täishäälikute ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* teine või kolmas vâlde (*Toomas, kollane, poiss*).

Paralleelselt sõnade häälikulise analüüsi ja sünteesi harjutamisega tuleb esimesel etapil õpilasi järkjärgult õpetada harjutustes rakendama **elementaarset õigekirja reegleid**. Need reeglid on järgmised. 1. Lause algusse kirjutame suure tähe. 2. Lause lõppu paneme punkti. 3. Sõna algul kirjutame *k, p, t*. 4. *s*-i kõrvale kirjutame sõnas harilikult *k, p, t*. 5. Inimeste ja loomade nimed kirjutame suure algustähega. 6. Kui sõna kohta saab küsida *mida teeb?*, tuleb selle sõna lõppu kirjutada *b* (loeb). 7. *h* kõrvale kirjutame sõnades alati *k* ja *t*. 8. Kui sõna väljendab, et kedagi või midagi on palju (lapsed, õunad), siis kirjutame selle sõna lõppu *d*. 9. Kui sõna kohta saab küsida *mida teevad?*, tuleb selle sõna lõppu kirjutada *d* (laulavad). 10. *j* on pikk ja sirge mees, seisab alati silbi ees; *j*-ile järgneb sõnas alati täishäälik.

Põhiliseks töövormiks on esimese etapi algul **skeemi** kasutamine. Näiteks töö toimub esimesel etapil järgmist **teksti** kasutades: *Kana munes muna. Muna on pesas. Aime tõi muna ära. Pesa on tühi. Ema pesi pesu.*

Töö käik on siin järgmine:

1. **Uue õigekirjareegli õppimine** (sõna algul kirjutame *k, p, t*) koos näidete ja **õpitud reeglite kordamine** (Lause algusse kirjutame suure tähe. Lause lõppu paneme punkti).

2. **Praktiline tutvumine foneemidega** (mõtet eristavate häälikutega). Selleks sobivad antud tekstist sõnad *pesa, pesu, pesi*. **Võrdleme** sõnade *pesu* ja *pesa* häälikulist struktuuri (sõnade kohta esitame ka pildid) ja leiame, mille poolest need sõnad sarnanevad (kolm esimest häälikut on ühesugused, mõlemas sõnas on neli häälikut) ja mille poolest erinevad (esimeses sõnas on viimane häälik *u*, teises *a*). Juhime õpilaste tähelepanu sellele, et häälikute rühm *pes* ei tähenda midagi, kui aga lisame sellele veel ühe hääliku (*a* või *u*), saame kaks eri tähendusega sõna. Sellega loome seose hääliku (foneemi) ja sõna tähenduse vahel ning näitame, kuidas ühest häälikust oleneb sõna tähendus. Võrreldavaid sõnu (*pesa, pesu*) võib ka kirjutada või laduda piltide alla.

3. **Lausete ja sõnade häälikuline analüüs ja süntees skeemi abil**. Iga lauset analüüsitakse suuliselt enne selle kirjutamist etteütlemise järgi. Õpetaja joonistab tahvile lause skeemi (pika ristküliku) ja ütleb: «Sellesse pikka kasti on peidetud lause «Kana munes muna». Edasi küsitakse õpilastelt: «Mitu sõna on selles lauses?» ja joonistatakse siis lause skeemi alla nende kolme sõna skeem (kolm lühemat ristkülikut). Esimese sõna skeemile osutades öeldakse: «Nimeta esimene sõna!» Lastakse nimetada järjekorras kõik selle lause sõnad. Küsitlus jätkub: «Mitu häälikut on sõnas *kana*?» Õpilastele antakse uus korraldus: «Nimeta häälikud sõnas *kana*!» Sel ajal kui õpilane nimetab esimese sõna (*kana*) häälikuid, joonistab õpetaja esimese sõna skeemi alla häälikute skeemid (ruudud). Niiviisi analüüsitakse selles lauses iga sõna häälikhaaval läbi ja kirjutatakse häälikute skeemid sõnade skeemide alla. Ainult siis, kui õpilasele valmistab algul raskusi mõne sõna (munes) häälikuline analüüs, võib neid sõnu silbitada (sest esimesel etapil ei tõsta me üles häälikute vâlte probleemi), leida häälikud igas silbis eraldi ja alles siis liita need häälikud kokku terveks sõnaks. Seejärel hääldatakse lauses veel kord kõiki sõnu järjest häälikhaaval, osutades samal ajal ruutudele sõnaskeemide all. Alles pärast sellist sõnade häälikulist analüüsi ja sünteesi kirjutatakse lause vihikusse. Õpilased võivad kasutada tahvil olevat **skeemi tähtede arvu kontrollimiseks** sõnades. Julgesti võib soovitada



algul õpilastele kirjutamise ajal häälikuid sõnades vaikselt või poolvaljult hääldada või jälgida artikuleerimisliigutusi peeglist. Peeglit on otstarbekas kasutada ka kirjutamisele eelneva sõnade häälikulise analüüsi ajal, täpsustades ja korrigeerides hääldamisorganite liigutusi ning jälgides **häälikute hääldamise järjekorda sõnas**. Peegli kasutamine ja sellega nägemismeele lülitamine sõnade häälikulise analüüsi ja sünteesi protsessi kompenseerib mõnevõrra foneemikuulmise puudulikkust. Toodud näite järgi analüüsitakse ka teisi lauseid tekstis enne nende kirjutamist etteütlemise järgi.

4. **Õigekirjavigade analüüs**. Kui kõik laused on kirjutatud, tuleb tingimata analüüsida õigekirjavigu. Iga õpilane kirjutab veel kord tahvlile neid sõnu, mille kirjutamisel ta eksis, kasutades skeemi ja peeglit, kui viga esines sõna häälikulisel analüüsil-sünteesil (jättis tähti vahele, moonutas tähtede järjekorda sõnas). Reeglitest kõrvalekaldumisi põhjendatakse uuesti õigekirjareegluga. Samal ajal kirjutavad teised õpilased neidsamu sõnu vihikusse, mis kannab pealkirja «Vead» ( $\frac{1}{2}$  koolivihiku formaadist).

5. **Vigade parandamine**. Etteütleses tehtud vead parandatakse selles vihikus, kuhu kirjutati laused nii, nagu see on koolis tavaks (vigased laused kirjutatakse uuesti), kriipsutades alla tähe, milles eksiti või mis vahele jäeti, tähtede järjekorra moonutamise puhul aga terve sõna. Õpilane peab oskama oma vigaste sõnade õigekirja põhjendada kas vigase sõna õige häälikulise analüüsiga või õigekirjareeglga.

Esimese etapi teisel poolel analüüsime skeemi abil ainult antud lause pikemad ja raskemad sõnad, nimetades nendes esinevate häälikute arvu ja järjekorra. Etapi lõpus minnakse üle kirjutamisele ilma skeemita, mis nõuab õpilastelt juba ladusat häälikulise analüüsi ja sünteesi oskust. Esimesel etapil on soovitatav teha 20—25 spetsiaalset harjutust. Etteütluste kõrval on soovitatavad ka lünk- või deformeeritud (sõnad on antud algvormis) tekstid.

Kui õpilane teeb **tähtede vahetamise vigu**, siis tuleb esimesel etapil ka need korrigeerida ning luua hääliku ja sellele vastava tähe vahel kindel seos. Õpilased vahetavad ära järgmisi tähti: *m-n; b-d; p-t; p-b; b-d-p-t; g-d-k-p-t; ä-õ-ö-ü* jne. Häälikud, mida nende tähtedega märgitakse, on artikuleerimisviisilt ja kõlalt lähedased, millele osalt lisanduvad kirjapildilt (ka trükipildilt) sarnased tähed (*m-n, d-b; ä-õ-ö-ü*). Nende vigade tegemine näitab ühelt poolt seda, et õpilasel puudub side hääliku ja tähe vahel (hääldab *pinal*, aga kirjutab *tinal*, s. t. hääldab *p*, aga kirjutab *t*), teiselt poolt aga seda, et õpilane ei diferentseeri kõlalt ja artikuleerimisviisilt (sulghäälikud, nasaalid) lähedasi häälikuid (hääldab: *loeb*, kui aga küsida, missugune häälik kuulub selle sõna lõpus, siis vastab: *d*). Nende vigade korrigeerimisel lähtume tähtedele vastavate **häälikute erinevast artikuleerimiskohast**, õpetame õpilasi neid häälikuid teadlikult hääldama ja seome siis häälikud neile vastavate tähtedega, analüüsides üksikasjalikult nende kirjapilti. Sellega loome teadlikult seose hääliku artikuleerimis- (hääldamis-), akustiliste (kõlaliste) ja sellele häälikule vastava tähe optiliste omaduste vahel.

Toon näite, kuidas korrigeerida tähtede *b-d* vahetamist. Töö käik on järgmine.

1. **Lähtume paremini säilinud häälikust** (*d* või *b*), näiteks *d*, ja kinnistame seda. Pöörame tähelepanu *d*-hääliku hääldamiskohale (hääldame keeletipuga; keeletipp vastu ülemisi igemeid) ja analüüsime siis üksikasjalikult sellele vastava *d*-tähe kirjapilti. Hääldame ja kirjutame sõnu selle häälikuga, kuid väldime sõnades *b, p, t*: *sada, rida, öide, udar, muda, seda, mida* jne. Õpetame reeglit: «Kui kedagi või midagi on palju, siis kirjutame sõna lõppu *d*»: *linad, kanad, munad, õunad, kivid, kalad, sead* jne. Kirjutame nende sõnadega lihtsaid lauseid. Seejärel õpetame reeglit: «Kui sõna kohta saab küsida *mida teevad?*, siis kirjutame selle sõna lõppu *d*»: *loevad, laulavad, veavad, ujuvad*. Koostame ja kirjutame nende sõnadega lihtsaid lauseid. Harjutuste sooritamisel juhime pidevalt tähelepanu *d*-hääliku hääldamispositsioonile ja seome selle tähe kirjapildiga. *d*-tähe omapära selgemini esiletoomiseks võib seda kirjutada värviliselt (punasega). Siin teeme 4—5 harjutust.

2. **Läheme üle h-häälikule**, jättes *d* mõneks ajaks kõrvale. Jällegi juhime tähelepanu



**b artikuleerimiskohale** (hääldame huultega) ja analüüsime üksikasjalikult **b-tähe** kirja- pilti, luues hääliku ja tähe vahel seose. Hääldame ja kirjutame sõnu selle häälikuga, kuid väldime neid sõnu, kus esinevad *d, t, p*: *saba, riba, uba, hõbe, juba, luba* jne. Õpe- tame reeglit: «Kui sõna kohta saab küsida *mida teeb?*, tuleb selle sõna lõppu kirjutada *b*: *loeb, laulab, veab, ujub*. Koostame ja kirjutame nende sõnadega lihtsaid lauseid. Harju- tamisel pöörame pidevalt tähelepanu **b-hääliku artikuleerimiskohale** ja **b-tähe** kirja- pildi iseärasustele, s. t. loome nende vahel seose. **b-tähe** iseärasuste rõhutamiseks võib ka selle märkida kirjas värviliselt (rohelisega). Ka siin teeme 5–6 harjutust.

3. **b—d diferentseerimine** (6 harjutust). Tuletame meelde mõlema hääliku erinevat hääldamiskohta ja kirja- pilti (tähte) — trüki- ja kirjatähte. Siin võib kasutada järgmisi töövõtteid: 1) klassifitseerida **b-** ja **d-tähe** alla sõnu, mille kohta on olemas ka pildid: *riba, rida, saba, sada, hõbe, õde, uba, udar; loeb, kivid, laulab, kanad, veab, kured; loeb, loevad, laulab, laulavad, veab, veavad*. Koostada ja kirjutada nende sõnadega lihtsaid lauseid. Harjutamise ajal juhime pidevalt tähelepanu **b** ja **d** erinevale artikuleerimis- kohale ja neile vastavate tähtede erinevale kirja- pildile. **b-** ja **d-tähe** kirja- pildi erinevuste rõhutamiseks kirjutame sõnades **b-tähe** rohelise ja **d-tähe** punase värvipiilitsiga; 2) ära- kiri trükitekstist; 3) lünkharjutused (lünkadesse asetada kas **b-** või **d-täht**).

Samal viisil korrigeerime ka teiste tähtede vahetamist.

## II ETAPP

Kui häälikute ja tähtede äravahetamise vead on korrigeeritud, lausete häälikuline ana- lüüs ja süntees omandatud, läheme üle teisele etapile, kus on uueks raskuseks pika ja lühikese täis- ja kaashääliku (*l, m, n, r, s*) diferentseerimine. Eesmärgiks on vältida õige- kirjavigu nende häälikute teises ja esimeses vältes.

Skeemi, mida kasutasime esimesel etapil, siin ja edaspidi enam ei kasutata, sest **häälikute vältet saab eristada ainult sõna terviklikul tajumisel**. Kui esimesel etapil vaatlesime sõna häälikulist koosseisu tervikuna, siis teisest etapist alates vaatleme sõna- des ainult häälikute välteid.

Tuletagem veel kord meelde, et **kõik puuduliku foneemikuulmisega õpilased hääldavad häälikute välteid ebatäpselt**, mis omakorda häirib häälikute vältete õiget taju- mist ja häälikute pikkuse vahe seostamist sõna tähendusega. Vale hääldamise põhjuseks on hääldamisorganite ebatäpsed artikuleerimisliigutused (kõnemotoorika hälbed), see- pärast on **korrektsiooni aluseks vältete õige hääldamise õpetamine** (kõnemotoorika arendamine). Täis- ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* I ja II välte õige hääldamise aluseks on nende häälikute vältete hääldamisel saadud **kinesteetiliste signaalide erinev aeg**: hää- liku I välte hääldamisel on selle kinesteetiline signaal lühiajaline, II välte hääldamisel aga pikaajaline. Kasutades I ja II välte kinesteetiliste signaalide ajalist erinevust ja lülitades harjutustesse ka nägemisanalüsaatori, korrigeerime ning täpsustame õpilaste hääldamis- organite liigutusi ja asendit ühe või teise hääliku vältete hääldamisel sõnades ja lause- tes. Häälikute vältete **korrektse hääldamise õpetamine tuleb tingimata seostada sõna tähenduse ja õigekirjaga**, õpetades õpilasi **võrdlema** häälikute välteid sõnades ja lause- tes ning jälgima, kuidas **muutub sõna tähendus ja õigekiri** vastavalt sellele, kas hääldame selles häälikut pikalt või lühidalt (Meeri-meri, lammas-lamas).

Teist etappi kirjutamisvaeguse korrektsioonis alustame täishäälikute teise ja esimese välte diferentseerimisega. Seejärel õpetame kaashäälikute *l, m, n, r, s* teise ja esimese välte eristamist. Üheks töövormiks on siin ja edaspidi korrektsioonietteütused.

Toon ühe näite, kuidas kulgeb töö teisel etapil, lähtudes järgmisest etteütuse tekstist:  
*Malle pani male lauale. Ülle läks üle jõe. Olli oli täna hea laps. Ema pani kaalu lauale. Meres on palju kalu. Tule tuule käest ära!*

See tekst on mõeldud kaashääliku *l* esimese ja teise välte õppimiseks ning täishäälikute *a* ja *u* vältete kinnistamiseks.



Töö käik on siin järgmine:

1. **Õpitud õigekirjareeglite** (õigekirjareeglid on antud I etapis) **kordamine**. Reeglitele, mille kasutamisel veel eksitakse, kirjutatakse tahvlile näiteid.

2. **Häälikute vältete õige hääldamise õpetamine ja häälikute vältete võrdlemine sõnades (a) ja lausetes (b), toetudes sõna tähendusele.**

a) Kõigepealt õpetame *l*-i õiget hääldamist: keeletipp puudutab ülemisi igemeid. Seejärel jälgivad õpilased peeglist oma hääldamisorganite liigutusi sõnade *Malle-male*, *Ulle-üle*, *Olli-oli* hääldamisel. Sõnu on soovitatav hääldada sõnapaaride kaupa, lähtudes tugevama signaalist (teisest vältest). Õpilased jälgivad tähelepanelikult, kui kaua puudutab keeletipp *l*-i hääldamisel ühes või teises sõnas ülemisi igemeid. Õpetaja korrigeerib ja täpsustab õpilaste hääldamist ning juhib tähelepanu sellele, et kui *l*-i hääldamisel sõnas püsib keeletipp **veidi aega** ülemiste igemete vastas (Olli), siis kostab ka *l* selles sõnas pikalt. Antud sõnas tuleb kirjutada kaks *l*-i ja see sõna tähendab lapse nime. Kui *l*-i hääldamisel keeletipp ainult hetkeks puudutab ülemisi igemeid ja tuleb sealt kiiresti alla (*oli*), siis kostab ka *l* häälik selles sõnas lühidalt, tuleb kirjutada üks *l* ja vastavalt sellele **muutub sõna tähendus**. Selliste harjutustega loome seose kõneliigutus- ja kõnekuulmisanalüsaatori vahel, artikuleerimise ja kuulmise vahel, hääliku välte ja sõna tähenduse vahel.

b) Seejärel laseme õpilastel moodustada antud sõnapaaridele lauseid ja õpetame neid **võrdlema häälikute välteid lausetes**. Kui õpilane koostas lause *Lapse nimi on Malle*, siis peab ta teadma, miks ta peab kirjutama selles lauses sõna *Malle* kahe *l*-iga ja mis juhtub siis, kui ta selle sõna kirjutab ühe *l*-iga. Sellisel juhul muutub sõna tähendus ja lause kõlab: *Lapse nimi on male*, kuid sõna *male* ei sobi sellesse lausesse.

Kirjaõpetuse psühholoogia nõuab, et **õpilane peab** kindluse mõttes alati **oskama teisele vältele tuua võrdluseks esimest vältet**, mida tulebki puuduliku foneemikuulmisega õpilastele spetsiaalselt õpetada, sest **need õpilased ei oska häälikute välteid võrrelda**. Õige vormi võrdlemine vale vormiga **lauses** lõpeb alati õige vormi hääldamisega lauses. Õpilane peab olema kindel, et antud lausesse sobib **tähenduse järgi** ainult sõna *Malle*, kus tuleb kirjutada kaks *l*-i.

Analoogiliselt töötatakse sõnaga *male* ja kõigi teiste tekstis esinevate sõnadega (*Olli-oli*, *Ulle-üle*). Seejärel kinnistatakse täishäälikute *a* ja *u* välteid. *a* vältete puhul jälgitakse peeglist, kui kaua on suu lahti *a* hääldamisel antud sõnas (*kaalu* — *kalu*); *u* vältete hääldamisel sõnades (*tuule-tule*) jälgitakse peeglist, kui kaua on huuled torus. Vajaduse korral korrigeeritakse õpilaste hääldamist. Töö hääldamise õpetamisel ja vältete võrdlemisel on ka siin analoogiline eeltooduga.

3. **Sama teksti kirjutamine etteütlusena**, kusjuures **jätkub õige hääldamise õpetamine**. Õpetaja hääldab lause *Malle pani male lauale* õpilastele korrektselt ette. Seejärel nõutakse 2—3 õpilaselt selle lause õigesti hääldamist. Teised õpilased jälgivad nende hääldamist ja ebatäpse või vale häälduse korral täpsustavad ning parandavad kas iseseisvalt või õpetaja abiga valesti hääldatud sõna hääldamist lauses, kasutades vajaduse korral ka peegleid. Samal ajal on kõik õpilased kohustatud mõtlema, kuidas kirjutada antud lauses teisi sõnu, ja selle lause meelde jätma. Seejärel dikteerib õpetaja lause veel kord klassile ette ja siis alustatakse selle kirjutamist, kusjuures õpetaja enam lauset ei korda. Õpilased on sunnitud kirjutamise ajal sõnu ise omaette hääldama, kahtluse korral võrreldes häälikute välteid (pikka häälikut lühikesega). Etteütelse kirjutamise ajal võivad õpilased kahtluse korral ka peeglit kasutada. Kui kõigil on lause kirjutatud, loevad 2—3 õpilast selle korrektselt hääldades ette. Teised jälgivad nende hääldamist ja vajaduse korral parandavad kas lugeja hääldamisvigu või oma kirjavigu. Kui õpetaja on kindel, et kõigil on lause kirjutatud õigesti, laseb ta sellel õpilasel, kes tegi lauses õige paranduse, oma lause algul vales ja seejärel õiges vormis ette lugeda. Teised kuulavad ja ütlevad, missugune sõna oli esimesel korral valesti hääldatud. **Vale häälduse eraldamine õigest hääldusest** on üks foneemikuulmise arendamise metoodilisi võt-



teid, mida me kasutasime juba käesoleva etapi eelmises (teises) tööloigus, kus võrdlesime lauses õiget vormi vale vormiga.

Analoogiliselt toimitakse eespool antud teksti järgmiste lausete kirjutamisel. Etteütuluse lõpul lastakse üksikutele õpilastel antud tekst korrektselt hääldades veel kord lausete kaupa ette lugeda või igauks loeb ise oma etteütuluse vaikselt läbi.

4. **Vigade analüüs.** Vigade selgitamisel toimime samuti, nagu eelmiselgi etapil. Iga õpilane kirjutab tahvlile sõnu, milles ta on vea teinud, kuulates eelnevalt nende õiget hääldust õpetaja poolt ja õppides ise nendes sõnades häälikute välteid täpselt hääldama. Seejuures võib abiks võtta peegli, et tahvlile kirjutamisel enam vigu ei esineks. Teised õpilased kirjutavad samal ajal neidsamu sõnu oma «Vigade» vihikusse. Süstemaatilise töö tulemusena on vigu suhteliselt vähe.

5. **Vigade parandamine.** Pärast vigade parandamist etteütuluste vihikus peab iga õpilane oskama põhjendada, miks tuleb sõna just nii kirjutada. Reeglite vastu eksimisi peab ta oskama õigekirjareeglitega põhjendada. Häälikute veldetele ja sõnade häälikulisele analüüsile-sünteesile tehtud vigu aga peab ta oskama ka lausetes valesti hääldada, nii, nagu ta kirjutas, ja aru saama, kuidas muutub (või kaob) sel juhul sõna tähendus, nii et see sõna või häälikute rühm ei sobi sellesse lausesse. Seejärel hääldab ta lauseid õigesti. Kogu töö (5 tööloiku) antud etteütuluse tekstiga kestab 45–60 minutit. Eespool toodud viit tööloiku kasutame ka edaspidi, järgmistel foneemikuulmise arendamise etappidel korrektsioonietteütuluste kirjutamisel. Töövormide mitmekesistamiseks on soovitatav kasutada lisaks korrektsioonietteütuluste kirjutamisele veel sõnu ja lauseid häälikute veldete õige hääldamise õpetamiseks, antud sõnadest uute vormide moodustamist, nende klassifitseerimist veldete järgi ja nende sõnadele kirjalikult lausete moodustamist (kõike seda kasutasime suuliselt ka etteütuluse ettevalmistamisel), tööd lünk- ja deformeeritud tekstiga, mis sisaldavad ainult antud etapi ja läbitud etappide materjali, lausete koostamist piltide järgi jne.

### III ETAPP

Kui õpilased diferentseerivad täis- ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* I ja II veldet ning oskavad pikka ja lühikese häälikut (nimetatud häälikute piires) kirjas märkida, siis võtame juurde **ülipika hääliku**, s. o. täis- ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* III veldete, ja läheme töös üle järgmisele, kolmandale etapile. Algul käsitleme ülipikki täishäälikuid, hiljem ülipikki kaashäälikuid, kinnistades samal ajal I ja II etapil omandatud.

Lähtudes jällegi III veldete õigest artikuleerimisest, kasutades kinesteetilisi aistinguid ja nägemistaju (peegel), leitakse, et ühe või teise ülipika hääliku hääldamisel on artikuleerimisaparatuur **väga pikka aega** selle hääliku hääldamise asendis (kinesteetiline ja optiline signaal on väga pikaajaline). Õpilasi õpetatakse ülipikka häälikut õigesti hääldama ja lastakse siis kuulata teiste ja enda hääldamise järgi, kuidas kostab õige hääldamise ajal see häälik (näiteks *o* sõnas *koos*). Leitakse, et see häälik kostab ülipikalt, sest huuled olid *o* hääldamisel väga kaua torus. Sellega loome jällegi õige seose kõnekinesteetilise ja kõnekuulmisanalüsaatori, artikuleerimise ja kuulmise vahel. Kirjaõpetuse psühholoogia näitab, et ka täis- ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* III veldetele peavad õpilased alati oskama tuua võrdluseks samade häälikute I veldet ja oskama ka siin hääliku veldet sõna tähendusega siduda.

Õpilased peavad jõudma **üldistuseni**, et nii ülipikk kui ka pikk täishäälik ja *l, m, n, r, s* kirjutatakse kahe tähega; nii ülipika kui ka pika täis- ja kaashääliku *l, m, n, r, s* puhul peavad nad kahtluse korral oskama ülipikka ja pikka häälikut vastava lühikese häälikuga võrrelda, silmas pidades selle sõna tähendust, selle sõna mõttelist seost teiste sõnadega lauses.

Tööloigud ja meetodilised võtted korrektsioonietteütuluste kirjutamisel on samad mis II etapil; samad on ka teised töövormid.



Näide III etapi korrektsioonietteütluse tekstist.

*Ene oli enne Antsu siin. Enno peseb lina. Eno läheb linnas. Linnas on palju maju. Kuri koer on kuuri juures. Toomas läks kuuri puid tooma.*

Tekst on mõeldud *n*-hääliku III—II—I välte diferentseerimise õpetamiseks, täishäälikute *o* ja *u* III—II—I välte kinnistamiseks ja II etapi materjali kinnistamiseks. Õige hääldamise ja völdete võrdlemise õpetamiseks kasutame sellest tekstist järgmisi sõnu:

III	II	I
linna	— linnas	— lina
enne		Ene
kuuri	— kuuri	— kuri
tooma	— Toomas	— (tomat)
siin	Enno	— Eno

Kolmandal etapil õpetame ka ühesilbilisi kolmandavöltelisi sõnu (*veel, küll, pann*) ja sõnapaare (*keel-kell, kuum-kumm, uus-uss* jne.), kus täis- ja kaashäälikud *l, m, n, r, s* on III vältes.

#### IV ETAPP

Neljandal etapil on uueks raskuseks tugeva ja nõrga hääliku *e*. sulghäälikute II ja I völte diferentseerimine. Et see oleks puuduliku foneemikuulmisega õpilastele jõukohane, jaotame neljanda etapi kolmeks alaeapiks: 1) *t—d*; 2) *p—b* ja 3) *k—g* diferentseerimine. Klusiilide I ja II völte õige hääldamise õpetamise aluseks on nende häälikute völdete hääldamisel saadud **kinesteetiliste signaalide erinev intensiivsus**. Lähtume tugevama signaalist, sulghäälikute II völttest. *t* hääldamisel sõnas läheb keeleots hetkeks tugevasti vastu ülemisi hambaid, kuid tuleb sealt kohe ära; *p* hääldamisel surume huuled hetkeks intensiivselt kokku (huulte ja näo lihastes on *p* hääldamisel hetkeks tugev pinget), kuid teeme nad kohe lahti; *k* hääldamisel läheb keelele hetkeks tugevasti vastu suulage ja tuleb sealt kohe alla. Seega on kinesteetiline signaal *k, p, t* hääldamisel intensiivne, kuid lühiajaline. *g, b, d* moodustatakse vähema intensiivsusega: *g* hääldamisel puudutab keelele nõrgalt suulage; *b* hääldamisel lähevad huuled nõrgalt kokku ja tulevad samas kohe lahti; *d* hääldamisel aga puudutab keeleots hetkeks nõrgalt ülemisi alveoole. Pärast klusiilide I ja II völte täpset **kinesteetilist** ja **optilist** tajumist laseme õpilastel tajuda nende völdete erinevust ka **akustiliselt** teiste ja oma õige hääldamise järgi (*k, p, t* kostavad sõnas tugevalt, *g, b, d* aga nõrgalt) ja seome sulghäälikute I ja II völte õige hääldamise õpetamise sõna **tähenduse** ja **õigekirjaga**.

Töövormid, töö käik ja meetodilised võtted foneemikuulmise arendamisel on siin samad mis II etapil. Toon näite sellest, missugune võiks olla korrektsioonietteütluse tekst I. alaeapil.

*Kuu kadus suure pilve taha. Meie koolimajale tehti uus katus peale. Rita ei ole kade laps. Madis kirjutas seda tähte veel kaks rida. Laua peal on ilus kollane kate.*

Sellest tekstist lähtudes on materjal völdete õige hääldamise ja võrdlemise õpetamiseks järgmine:

1) <b>t—d diferentseerimine:</b>	2) <b>kinnistame:</b>
Katus — kadus	III II
kate — kade	kuu koolimaja
Rita — rida	veel suure
kirjutas — Madis	uus kollane
seada	



Teisele alaetapile ( $p-b$  diferentseerimine) võib üle minna ainult siis, kui õpilased oskavad diferentseerida ja kirjas õigesti märkida  $t$  ja  $d$ . Õpetades õpilasi teisel alaetapil diferentseerima sõnades  $p-b$ , kinnistame samal ajal  $t-d$  õigekirja ning I, II ja III etapi materjali.

Näide 2. alaetapi korrektsioonietteütluse tekstist.

*Hobusel on kabi. Kapi uks on kõvasti kinni. Orav närib käbi. Peeter astus halli kassi kõpa peale. Peedu vanaisal on hall habe. Selle pudeli sees on hapu piim. Kartulid on kotis.*

Kui õpilased juba diferentseerivad sõnades hästi  $p - b-d$ , siis läheme üle kolmandale alaetapile ( $k - g$ ). Samal ajal kinnistame kõiki varem õpitud häälikute välteid.

Näide 3. alaetapi korrektsioonietteütluse tekstist.

*Vii äke kiiresti põllule! Küll on täna väljas äge tuul! Ema pani mulle villase teki peale. Peep tegi endale vibu ja nooled. Lembit, Valter ja Andres töötavad aias. Harri oli eile üksinda kodus.*

Neljandal etapil tuleb vaadelda sellist tüüpi sõnu nagu *aita, lauta, kaup, Maitu, riita, kaika, hoop, Peepu, tüüka* jne. ja viia õpilased üldistuseni, et kui klusiilile eelneb kaks ühesugust või erinevat täishäälikut, siis kirjutame selle sulghääliku ülipika hääldamise korral ühe tugeva tähega.

Neljandast etapist alates tuleb õpilastele õpetada kaashäälikühendi õigekirja reeglit.

## V ETAPP

Viimasel, viiendal etapil võtame juurde klusiilide III välte (*kk, pp, tt*). Puuduliku foneemikuulmisega õpilaste iseloomulikuks veaks on siin, et nad hääldavad sulghäälikute III välte asemel II välte, seepärast tuleb III välte hääldamist neile spetsiaalselt õpetada. Kirjutamisel kalduvad nad III vältet võrdlema I vältega ja III vältet märkima ühe tugeva tähega. Kuid klusiilide III välte õigekirja õpetamisel tuleb õpilasi õpetada kahtluse korral III vältet II vältega võrdlema. Foneemikuulmise hälvetega õpilased ei oska võrdelda sulghäälikute III vältet II vältega ja selle õppimine on neil väga raske. Klusiilide III välte võrdlemist II vältega tuleb kõne all olevatele õpilastele õpetada vastavate kinesteetiliste aistingute võrdlemise abil. Sulghäälikute III välte hääldamisel saadud kinesteetilised signaalid erinevad II välte omadest suurema intensiivsuse ja pikema aja poolest. *tt* puhul tajume väga tugevat ja pikaajalist sulgu keeleotsa ja ülemiste hammaste alumise osa vahel; *pp* puhul tunnetame väga tugevat ja pikaajalist huulte sulgu; *kk* puhul aga tajume väga intensiivset ja pikaajalist sulgu keeleselja ja suulae vahel. Sulu iseloomustus häälikute *k, p, t* puhul on antud neljandal etapil. Klusiilide III ja II välte hääldamisel tekkinud sulgude kinesteetilisele võrdlusele liidetakse juurde sulu kestuse diferentseerimine nägemismeele abil (peegel). Algul lähtume tugevamast signaalist, III välttest, võrdleme seda II vältega ja II vältet I vältega, seejärel võrdleme ka vastupidiselt.

Toon näitena ühe lihtsama korrektsioonietteütluse teksti viiendal etapil.

*Kas vanaisa on kodus? Selles kotis on odraterad. Juku pani kartulid kotti. Hobuse kabi on katki. Kapis on kolm kaussi. Heldur pani need kausid kappi. Selles raamatus oli üks tore lugu. Isa pani kõõgi uksele uue luku. Peep keeras ukse lukku.*

Sellest tekstist lähtudes kasutame klusiilide vältete õige hääldamise ja võrdlemise õpetamiseks järgmist materjali.

### 1. Sulghäälikute III—II—I välte diferentseerimine

kotti — kotis — kodus

kappi — kapis — kabi

lukku — luku — lugu



## 2. Kinnistame eelmiste etappide materjali

a)	I	II	b)	II	III
	odratera	kartulid		selles	kaussi
	Heldur	raamatus		raamat	need
		katki (III)		köögi	keeras
	hobune	Peep (III)		uue	
	köögi	Juku			

Viiendal etapil tuleb vaadelda *hakkama* ja *õppima* tüüpi sõnu ning teha **üldistus** nende õigekirja kohta *da*-tegevusnimes: kui sõna keskel kirjutame *kk, pp, tt*, siis sõna lõpul kirjutame *-da* (*õppida, küttida, kukkuda*), kui aga sõna keskel kirjutame *k, p, t*, siis sõna lõpul kirjutame *-ta* (*hakata, rutata, hüpata*). Samasuguse üldistuse võib teha *sepp* ja *mõte* tüüpi sõnade kasutamisel mitmuse omastavas käändes (*seppade, mõtete*).

Viiendal etapil on soovitatav kasutada veel selliseid tööforme nagu kollektiivne ümberjutustus ja kollektiivne kirjand.

Missugusest etapist õpilasega korrektsioonitööd alustada, see sõltub õpilase kirjalike tööde vigade iseloomust.

Kui õpilane jätab kirjutades tihti tähti vahele, vahetab tähti (*b—d, p—t, m—n*) või nende asukohti sõnas, moonutab sõna struktuuri tundmatuseeni, siis tuleb korrektsiooni alustada I etapist. Kui õpilane ei diferentseeri täis- ja kaashäälikute *l, m, n, r, s* I—II—III välted, siis tuleb korrigeerimist alustada teisest etapist. Kui õpilane ei erista ainult klusiilide välteid, võib korrektsiooni alustada neljandast etapist.

Et **ühe õppeaasta jooksul** õpilase foneemikuulmist eespool toodud süsteemi alusel arendada, tuleb nende õpilastega, kellega alustati esimesest või teisest etapist, töötada **vastavalt 4 või 3 korda nädalas**; kui aga alustati neljandast etapist, siis tuleb harjutusi teha **vähemalt 2 korda nädalas**. Harjutamine 1 kord nädalas ei anna soovitud tulemusi, sest õpilane unustab nädala jooksul peaaegu kõik selle, millest eelmisel korral oli juttu, pealegi ei jõua sel juhul pooltki ettenähtud materjalist läbi võtta ja ravi venib mitmele aastale.

Foneemikuulmise puuded tuleb õpilastel tingimata ravida algklassides õppimise ajal. Mida varem alustatakse spetsiaalseid harjutusi, seda paremad on tulemused. Kõige soodsam aeg korrektsiooniks on teine õppeaasta (2. klass). Hiljem, 4., 5. ja vanemates klassides, on ravi raskem ja nõuab rohkem aega. Spetsiaalset häälikulise analüüsi- ja sünteesivõime arendamist ja häälikute vältete õige hääldamise õpetamist tuleks alustada juba 1. klassis. Lähtudes «Aabitsa» ja «Lugemiku» lugemispaladest ning kasutades eespool toodud hääldamisõpetuse meetodilisi võtteid, tuleb õpetada ja nõuda õpilastelt lugemisel häälikute vältete korrektset hääldamist, sidudes sõna trükipildi tema õige hääldusega. Samasuguseid hääldamisharjutusi on kasulik teha keeleõpetuse ja lugemistundides ka teistes klassides, kus on foneemikuulmise hälvetega õpilasi, sest nad loevad halvasti ja hääldavad lugemisel häälikute välteid valesti.



Peatselt kehtestatav üldine keskhari-  
dus sunnib haridusala töötajaid  
ikka rohkem ja rohkem õppeedukuse  
probleemidega tegelema. See on igati  
mõistetav, sest halb õppeedukus produt-  
seerib klassikursuse kordamist. Viimane  
omakorda on aga peamiseks põhjuseks,  
miks osa õpilasi ei lõpeta normaalsel ajal  
või üldsegi mitte 8-klassilist kooli. Ana-  
loogiliseks võib olukord kujuneda ka  
üldise keskhariiduse puhul, kui me juba  
praegu õppeedukuse otsustavaks paranda-  
miseks ja seega klassikursuse kordamise  
vältimiseks midagi ette ei võta.

Klassikursuse kordamise põhjusi on  
üldjoontes juba varem analüüsitud, käes-  
olevas kirjutises käsitleksime vaid üht,  
senini väga vähe tähelepanu leidnud põh-  
just: õpilaste vaimse töö oskusi. Seda  
valdkonda püüdsime uurida edukate ja  
edutute õpilaste vaimse töö oskuste võrdlemise teel.

Intellektuaalsete oskuste hulka kuuluvad oskus õpetajat kuulata, oskus raamatuga,  
õpikuga töötada, oskus vaimset tööd planeerida, oskus oma tööd ratsionaalselt organisee-  
rida, oskus konspekteerida, olulist ebaolulisest eraldada, oskus mitmesuguseid mõtlemis-  
võtteid ja -viise kasutada, oskus lugeda ja arvutada, oskus sõnavara õigesti kasutada,  
õige kirjaviilumus jne.

Nende oskuste vajadusest lähtudes koostasime katsete seeria. Katsed tehti 1966/67. ja  
1967/68. õppeaastal. Põhilisteks võrdlusrühmadeks valisime 6. klassis istumajäänud ja  
nende hästi edasijõudvad kaaslased. Teisel korral võrreldi 6. klassi istumajäänuid nen-  
degaga, kes pärast suvetööde sooritamist 7. klassi üle viidi.

Katsed sooritati lugemisoskuse, sõnade tähenduste tundmise, arvudevaheliste seoste  
avastamise, tekstist olulise väljatoomise, mõtlemise paindlikkuse ja õppimisvõime alal.  
Kontrolliti ka mõningaid mälu ja tähelepanu iseärasusi ning teadmisi 6. klassi prog-  
rammi kohaselt geograafias ja matemaatikas.

Tehti proovikatse ja põhikatse. Tulemused töötatakse läbi statistiliste meetoditega.  
Praegu võib osa tulemusi juba analüüsida. Vaatleme kaht peamist lõiku katsete seeriast:  
lugemisoskust ja sõnade tähenduste tundmise oskust.

## 1. LUGEMISOSKUS

Me võime kõnelda kahest eri lugemisviisist: häälega ja vaikselt lugemisest. Neid  
eristab kiirus. Katsed näitavad, et häälega lugemise kiirus on vaikse lugemise kiirusest  
umbes 55—65% aeglasem. Kõigi ainete õppimisel on vajalik **vaikse lugemise** oskus.  
Selle juures on väga tähtis loetu õige mõistmine ja muidugi ka optimaalne lugemis-  
kiirus. Õpilane peab suutma võimalikult kiiresti vaikselt läbi lugeda teatava hulga teksti,  
sellest täpselt aru saama ning saadud informatsiooni vajaduse korral kasutama.

Katsed näitavad, et paremad õpilased loevad teksti 5—6 korda kiiremini kui nõrgad  
õpilased. M. Villemson ja V. Maanso leidsid katsete põhjal tiheda seose õppeedukuse  
ja lugemisoskuse vahel. Seejuures on seos tugevam just vaikse lugemise ja õppe-  
edukuse vahel ( $r_h = 0,38$ , aga  $r_v = 0,42$  6. kl. kohta; 1, lk. 76).

1966/67. õppeaastal Võru 1. keskkooli 5.—8. klassis korraldatud vaikse ja hää-

# Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused

S. HERMAN



lega lugemise oskuse katsed näitasid, et õpilastel, kes lugesid aeglasemalt kui normis ette nähtud (1, 25), oli edasijõudmisega raskusi. Meie uurimises vaikselt lugemise oskuse ja õppeedukuse vaheline korrelatsioon  $r = 0,2444$  ( $r > r_{01}$ ). Lugemise oskuse ja humanitaarainetes saadud hinnete vaheline korrelatsioon  $r = 0,2428$ , lugemise oskuse ja reaalinete vaheline korrelatsioon  $r = 0,2181$ . Katseisikute arvu arvestades on saadud seos väga tugev, 99% usaldatavuse normi piires. Oskusainetes (laulmine, joonistamine, tööõpetus, kehaline kasvatus) saadud hinded ei korreleeru lugemise oskuse katse tulemustega. Seega 99% katseisikuist, kes said paremaid hindeid humanitaar- ja reaalinetes, näitasid paremaid tulemusi ka lugemise oskuse katses. Et korrelatsioon oli positiivne, siis kehtis seos, et mida paremad olid hinded, seda paremini said need õpilased loetust aru ja suutsid kindla aja (10 min.) jooksul teksti läbi lugeda. Korrelatsiooninäitajad 6. klassi istumajäetute ja edasiviidud õpilaste humanitaarainete hinnete ja lugemise oskuse vahel on klassikursust kordajail 0,21 ( $r > r_{05}$ ), teistel 0,28 ( $r > r_{01}$ ). Reaalinete hinnete ja lugemise oskuse vahel on kursust kordajail korrelatsioon nõrk, edasiviiduil aga  $r = 0,26$  ( $r > r_{05}$ ).

Kuidas seletada nähtust, et istumajäetuil pole hinnete ja lugemise oskuse katsetulemuste vahel nii kindlat korrelatsiooni, nagu on edasiviiduil? Vastuse leiame uurimise edasisest käigust. Proovikatseist selgus, et vaikselt lugemise oskus suureneb 6.—11. klassini vähe. Teksti lugemisel tegid 6. klassi hästi edasijõudjad keskmiselt 7,6 viga, kursust kordajad 10 viga. 7. klassi õpilased tegid keskmiselt 6 viga ja 11. klassi õpilased 5,1 viga, s. t. ainult 2,5 viga vähem kui 6. klassi paremad õpilased.

Lugemise oskuse katsed näitasid, et uuritavad rühmad 6. klassis (kursust kordajad ja hästi edasijõudjad) katsete tulemustes tunduvalt erinesid.

Edasi huvitab küsimus, kas erinevus lugemise oskuses 6. klassis hästi edasijõudjail ja kursust kordajail on üldse oluline. Statistilised arvutused näitavad, et selline erinevus lugemise oskuses on statistiliselt oluline.

Järgmises katses valisime võrdlusrühmadeks 6. klassi istumajäetud ja pärast suvetööde sooritamist 7. klassi edasiviidud õpilased. Näeme, et nende rühmade vahel on ka katse tulemuste keskmine erinevus olemas, kuid see on väike. Edasiviidud on teinud keskmiselt 10 viga, kursust kordajad 10,3 viga. Statistiliselt nende rühmade vahel olulist erinevust pole.

Seega, kui võrrelda 6. klassi istumajäetute ja edukalt õppijate vaikselt lugemise oskuse katse tulemusi, siis näitavad statistilised arvutused nende oskuse erinevuse olulisust. Kui aga võrrelda 6. klassi istumajäetute ja pärast suvetööde sooritamist 7. klassi edasiviidute tulemusi, siis näeme, et nende katsete tulemuste erinevus ei ole statistiliselt oluline. See tähendab, et eduka õppetöö aluseks on vajalik hea lugemise oskus. Samuti näitab katse, et klassikursust kordama jäetud ja ainult rahuldavatega edasiviidud õpilaste oskused on ühel tasemel. Et vaatluse all olevad rühmad olid koosseisult väga heterogeensed, eraldasime erinevuste täpsemaks selgitamiseks edukuselt nõrgemate katseisikute kontingendist kaks rühma:

1. rühm — õpilased, kes pole üheski klassis istunud,
2. rühm — õpilased, kes on mõnes klassis istunud.

Esimene rühm õpilasi tegi tekstis keskmiselt 9,4 viga, teine rühm keskmiselt 10,5 viga. Näeme, et erinevus on juba suurem, kuid pole siiski statistiliselt oluline.

Ilmselt on need õpilased siiski võrdlemisei võrdsete oskustega ja nende edasiviimise või istumajäämise otsustavad hoopis teised tegurid.

Võttes järgnevalt vaatluse alla 6. klassi istumajäetud, eraldasime neist meile kaks olulist võrdlusrühma: 1) õpilased, kes istuvad esimest korda 6. klassis, ja 2) õpilased, kes istuvad praegu 6. klassis ja on ka varem kursust korranud.

Esimesel rühmal oli lugemise oskuse katsetes keskmiselt 9,3 viga, teisel rühmal 10,4 viga. Erinevus ei ole statistiliselt oluline, tegelikult aga on seda siiski tarvis silmas pidada. Eelmise katsega võrreldes näeme, et õpilased, kes ei olnud üldse istunud, tegid



niisama palju vigu kui need, kes jäid 6. klassi istuma esmakordselt (eelmises rühmas olid ju kolmedega edasiviidud õpilased!). Seega pole esmakordselt 6. klassi istumajäetuil lugemisoskus halvem kui rahuldavate hinnetega edasiviiduil.

Mis mõjutab õpilase arenemist halvemini, kas istumajätmine juba algklassides või istumajätmine keskmises astmes? Selleks eraldasime 6. klassi istumajäetuid kaks võrdlusrühma:

1) õpilased, kes olid varem kursust korranud algklassides, ja

2) õpilased, kes olid kursust korranud 5. või 6. klassis enne 6. klassi istumajäämist.

Esimene rühm tegi keskmiselt 10,6 viga, teine rühm 10,4 viga. Erinevus on väga väike, kuid siiski vanematesse klassidesse istumajätmise kasuks. Erinevus ilmneb aga selgemini, kui võtta uurimiseks 7. klassi istumajäetud ja rühmitada need nagu eelmisedki:

1. rühm — õpilased, kes olid esmakordselt kursust korranud juba algklassides,

2. rühm — õpilased, kes olid enne 7. klassi istumajätmist kursust korranud alles 5.—7. klassis.

1. rühma õpilased tegid keskmiselt 11,2 viga, teise rühma õpilased 10,4 viga. Nendel ilmneb juba tunduv erinevus lugemisoskuses.

## 2. SÕNADE TÄHENDUSTE TUNDMISEST

Võib oletada, et teksti halb mõistmine sõltub lapse sõnavara vaesusest ja oskamatusest leida loetus põhilist mõtet. Sõnade tähenduste tundmine, passiivse sõnavara rohkus, võimaldab mõista loetut ja samuti mõista õpetaja jt. kõnet.

Seega lugemisoskuse parandamiseks tuleb rikastada lapse sõnavara. Selleks on aga vaja teada, missugune sõnavara tal on ja kuivõrd täpselt see väljendab mõistetut sisu.

5. klassi üleminekul tekib õpilastel tihti õppetöös suuri raskusi. Selle üheks põhjuseks on väga paljude uute mõistete ja sõnade kasutuselevõtmine, mille tähendused ei ole lastel kuigi hästi omandatud. E. Koemets on oma töös «Sõnavara tundmine 6. klassis» kokku võtnud kõik uued sõnad, mida õpilastel õpikute põhjal tuleb teada. Nende hulgast valisime juhuslikult 80 sõna ning esitasime need vastamiseks 6., 8. ja 11. klassi õpilastele. Saadud vastuste abil koostasime valiktesti. Testi jaoks osutusid sobivaks 39 sõna. Testi kõiki näitajaid kontrolliti proovikatsetes. Selgus, et sõnade tähendusi teavad õpilased väga pealiskaudselt. Uurimiseks vajalike võrdlusrühmade kriteeriumiks valisime algul keskmise hinde 3,5 (kevad). Õpilased, kellel keskmine aastahinne oli alla 3,5, teadsid keskmiselt 13 sõna tähendust. Need, kellel keskmine hinne oli üle 3,5, teadsid keskmiselt 19 sõna tähendust. Rühmadevaheline erinevus on suur ja statistiliselt oluline ( $p$  99% kohaselt). Nagu näeme, teavad ka paljud hästi õppivad õpilased õpikuis sageli kasutatavate sõnade tähendusi pealiskaudselt ja ebatäpselt. Siit leiame lünga, mille peame koolipraktikas kindlasti tasandama.

Edasiseks diferentseerimiseks valisime võrdlusrühmade kriteeriumiks keskmise hinde 3,2 (sügisel). Õpilaste rühm, kelle õppeaasta kahe esimese veerandi keskmine hinne oli alla 3,2, sai nii humanitaar- kui ka reaalinetes keskmiseks hindeks 2,8. Teine rühm sai 3,3. Sõnade tähendusi teati nõrgemas rühmas keskmiselt  $12,9 \pm 1,1$  ja tugevamas rühmas  $15,5 \pm 1,1$ .

Ka selliselt rühmitamise puhul on katse tulemustes erinevus olemas. See erinevus on statistiliselt oluline ( $p$  95% piirides). Et võrdluskatse tehti õpetajate poolt väljapandud hinnete alusel, ei näita see istumajäetute ja edasiviidute erinevust sõnade tähenduste tundmises. Nende oskuste väljaselgitamiseks moodustasime rühma istumajäetuid (101 õpil.) 6. klassis (vaatamata sellele, missugused hinded nad käesoleval õppeaastal klassis said) ja nendest õpilastest (101 õpil.), kes viidi 7. klassi üle pärast suvetööde sooritamist. Esimene rühm teadis keskmiselt 14 sõna tähendust (keskmist suurendavad esmakordselt 6. klassi istumajäetute tulemused,  $\bar{x} = 15,85$ ), teine rühm 14,4 sõna tähendust.



dust. See on väike erinevus ja pole statistiliselt oluline. Oluline erinevus ilmnes aga nende õpilaste oskustes, kes polnud üldse istunud ( $\bar{x} = 15,7$ ), ja rühmal, kes oli oma kooliaja jooksul vähemalt kaks korda istunud ( $\bar{x} = 12,3$ ). Et veel diferentseeritumalt analüüsida 6. klassi istumajäetute sõnade tähenduste tundmise oskusi, rühmitasime nad kaheks võrdlusrühmaks:

- a) need, kes istusid esmakordselt 6. klassis,
- b) need, kes olid istunud enne 6. klassi istumajätmist.

A-rühma keskmine tulemus on 15,85 sõnatähendust, b-rühmal 11,66. Erinevus on statistiliselt oluline. Et veelgi peenemalt diferentseerida mitmel korral istunud, võrdlesime:

- a) neid, kes istusid esmakordselt algklassides, ja
- b) neid, kes istusid esmakordselt 5.—6. klassis.

Erinevus on olemas ja b-rühma kasuks ( $\bar{x}_a = 11,6$ ;  $\bar{x}_b = 11,9$ ). Veelgi suurem erinevus ilmnes aga 7. klassi õpilaste samasuguste võrdlusrühmade uurimisel. Siin sai a-rühm keskmiselt ainult 11,2 õiget vastust, b-rühmal aga oli keskmiselt 14,7 õiget vastust. Erinevus on statistiliselt oluline ( $p$  95% piires). Statistiliselt oluline erinevus esineb ka istumajäetud poiste ja istumajäetud tütarlaste sõnade tähenduste tundmises (vastavalt  $P_2 = 15,4 \pm 1,5$  ja  $T_2 = 10,5 \pm 1,4$ ;  $p$  95% piires).

Katses said paremaid tulemusi poisid, kuid koolis saadud keskmine hinne nii humanitaar- kui ka reaalinetes on tütarlaste kasuks. Humanitaarinetes tütarlastel  $\bar{x} = 3,2$ , poistel  $\bar{x} = 3,0$ ; reaalinetes  $\bar{x}_{T_2} = 3,1$ ;  $\bar{x}_{P_2} = 3,0$ . Oluline erinevus ilmneb veel istumajäetud tütarlaste ( $T_2$ ) ja edasiviidud tütarlaste ( $T_1$ ) katse tulemustes ( $\bar{x}_{T_2} = 10,5$ ;  $\bar{x}_{T_1} = 13,3$ ). Vastavaate poisterühmade vahel olulist erinevust pole. Seega osutuvad kõige nõrgemaks istumajäetud tütarlapsed ( $T_2$ ). Väljapandud hinnetega tekib vastuolu  $T_2$  ja  $P_2$  puhul. Tüdrukud ( $T_2$ ) on ülehinnatud, poisid ( $P_2$ ) alahinnatud. Kõigi teiste rühmade katsete tulemused korreleeruvad hinnetega. Samuti korreleerub väga hästi lugemisoskuse katse sõnade tähenduste tundmise katsega ( $r = 0,39$ ,  $r > r_{01}$ ).

#### KOKKUVÕTTEKS:

Lugemisoskuse ja sõnade tähenduste tundmise katsed näitavad, et:

1. Nendes oskustes on **oluline erinevus** 6. klassi istumajäetute ja nende hästi õppivate klassikaaslaste vahel.
2. **Oluline erinevus puudub** istujate ja pärast suvetööde sooritamist edasiviidud õpilaste oskustes.
3. 6. klassi esmakordselt istumajäetute oskustes ei ole mitte kordagi klassikursust korranute ja ainult rahuldavalt õppivate õpilaste oskustega võrreldes olulist erinevust.
4. Mitmel korral istumajäetute oskuste tase on tunduvalt madalam nende klassikaaslaste oskuste tasemest.
6. Õpilased, keda jäeti klassi teiseks aastaks algklassides, istuvad enamasti ikka veel kas uuesti algklassides või keskmises astmes.
5. Esmakordselt algklassides istumajäetute oskuste tase on madalam kui keskmises astmes klassikursust kordajate oskuste tase.

#### KOMMENTAARID

Katsetest võib järeldada, et üldist arenemist pidurdab rohkem nooremas eas istumajätmine. Eriti võib see kahjustada aeglaselt arenevaid õpilasi. Algklassides aeglaselt õppimistempoga õpilaste puhul tuleb istumajätmist põhjalikult kaaluda. Nende õpilaste õppimismotivatsioon kannatab rohkem pärast istumajätmist.



Seega on tarvis teha kõik, mis võimalik, et algklassides ei tekiks teadmistes lünki, ja tagada õpilaste täielik normaalne arenemine.

Eelõeldule lisaks on algklassides kursust kordama jätmisel veel see pahe, mida väitis K. Saks oma dissertatsioonis ja mida kinnitavad ka käesoleva töö andmed: õpilased, kes on istuma jäetud algklassides, kordavad kursust veel kord kas algklassides või keskmises eas (vanemat kooliiga pole uuritud). Ka kõik see, mis lapse arenemise soodustamiseks on tegemata jäänud vanemate lohaka suhtumise tõttu koolieelses eas, tuleb algklassides tasa teha. Me peame eriti kasutama **varajasi** õppimisaastaid ja lapses õppimise vastu kõigiti huvi arendama. Selleks ei tohiks algklassides olla üle 25 õpilase.

Katsed näitavad, et mitmekordsed kursuste kordamised ei anna arenemises efekti ega tõsta oskuste taset. Kui õpilane jäetakse istuma, siis tuleb teda kohelda erilise tähelepanu ja hoolega, et arengus toimuks tõepoolest edasiminek. Kuna meil õpilaste arv klassides on liiga suur, siis ei suuda õpetajad seda täielikult tagada. Istumajäetud õpilane jääb iseenda hoolde, ja kui kodu ka ei osuta tema arenemiseks abi ja toetust, kaotab ta asjatult kalleid aastaid ning jääb arenemises oma eakaaslastest järjest rohkem maha.

Edasiviimise küsimuses teeb muret õpilaste teadmiste hindamine, mis on praegu veel võrdlemisi subjektiivne. Mille muuga seletada asjaolu, et istumajäänult saavad tütarlapsed koolis paremaid hindeid kui poisid. Katsetes aga saavutavad poisid paremaid tulemusi. Seda põhjustab subjektiivsus hindamisel. Tütarlapsed on kuulekamad, täidavad ülesandeid püüdlikumalt, nende vihikud on korralikumad, nad püüavad õpetajale meelepärased olla. Seepärast ei arvestata nendel teadmiste eest saadud hinnetest midagi maha. Poisse hinnatakse eelmainitu ignoreerimise pärast üldiselt madalamalt. Statistika näitab, et poisse jääb rohkem istuma kui tütarlapsi.

Uurisime ankeedi abil õpilaste õppimisvõtteid. Selgus, et 40% õpilastest jätab rasked ülesanded täitmata, 39% otsib kelleltki abi ja ainult 21% õpilastest näeb vaeva ning teeb raskemad kodused tööd ise. Seega peaaegu pooled õpilased ei hakka end takistuste ületamisega koormama. Töö jääb lihtsalt tegemata. Just istumajäetud, eriti need, kes on klassikursust korranud mitmel korral, ei kasuta üldse efektiivseid õppimisvõtteid. Kodus õppida antud õppetükid ainult loetakse läbi, neid ei jutustata ei enesele ega vanematele. Varem õpitud korratakse vaid siis, kui õpetaja on öelnud, et tuleb kontrolltöö, kus seda vaja läheb. Olenemata vajadusest, tehakse enamasti ikka kirjalikud ülesanded enne kui suulised harjutused. Töös puudub süsteemikindlus.

Ligi 50% kursusekordajaist kulutab õppimiseks normaalsest rohkem aega. Õpitakse vaheaegadeta, väsitakse, tüdinetakse. Et ratsionaalseid õppimisvõtteid ei tunta, siis ei saada õpitavat kiiresti selgeks, eesmärgi saavutamiseks ei jätku tahtejõudu ja süveneb arvamus: paremini ma ei saagi. Aegamisi harjutakse madalate hinnetega, ükskõiksus võidab edasipüüdlikkuse ja õppimise vastu kaob huvi. Enamikul istumajäetud katseisikuist oli hoolsust ja korralikkust hinnatud kahega. Tihti on neil alandatud ka käitumishinnet. Klassikursuse kordajaist saavad ülekasvanud, raskestikasvatatavad, n.-õ. kasvatuses praak.

Selliste väärnähtuste vältimiseks on võti kõigepealt vanemate endi ja samuti algklasside õpetajate käes.

Katseisikuist 23,8%, s. o. ligikaudu üks neljandik pärines mittetäielikest perekondadest. Ainult 6 õpilast nendest jõudis koolis normaalselt edasi. Paljusid aitaks siin päästa õpetajatepoolne õigeaegne range ning abistav kontroll ja nõudlikkus. Lapse teadmistes lünkade tekke vastu tuleb igati võidelda, et hiljem mitte seista tõsiasja ees: peame õpilase istuma jätma. (Jutt on ainult normaalsetest, tervetest lastest.) Kasvatusraskused, puudulik distsipliin, õpetaja ja õpilase suhted muutuvad õpetamisel suurteks takistusteks. Kasvatusraskuste ees kapituleerumist näitab kas või selline fakt, et õpetaja kirjutab õpilase kontrolltööle alla: «Hinne alandatud, sest ütles ette», jms. Halva distsipliini pärast alandatud teadmiste hinded põhjustavad hoopis suuremaid raskusi.



Istumajäetud kujutavad endast häirivat sotsiaalse ebavõrdsuse pilti. Kui juba laps teiseks aastaks klassi jäetakse, siis peab see talle andma võimaluse individuaalseks arenemiseks, järjekindluse tugevdamiseks, kontsentratsioonivõime ja tahtejõu kasvatamiseks. Istumajäetud õpilasi intervjuerides selgus nende salajane suur soov oma kaasteltega koos normaalselt edasi jõuda. Katsetesse suhtuti innuga, et anda oma parim. Mitmesuguste suhtumiste ja vahekordade, ebaõnnestumiste ja tekkinud alaväärsustunde tõttu kapseldutakse enesesse, teeseldakse üleolemist, koolitee on viltu läinud ja üksi omal jõul ei suudeta seda enam parandada. Eriti kehtib see 1.—6. klassi õpilaste puhul, kus ainuüksi õpilaste kohuse- ja vastutustunde puudumisega ei saa põhjendada istumajäämise raskust ja süüd.

Pedagoogilise tähelepanu keskpunkti tuleks võtta eelöeldust tingitud järgmised

#### KITSASKOHAD:

1. Vaimse töö oskuste sihikindel arendamine algklassidest peale.
2. Vaikse lugemise oskuse taseme järsk tõstmine kõigis ainetes.
3. Uute mõistete ja sõnade tähenduste selgitamine ning nende õige kasutamise vilumuse kujundamine.
4. Õpetaja ja õpilase vaheliste suhete ning kooli psühholoogilise õhkkonna põhjalik uurimine.
5. Algklasside töö tulipunkti seadmine. Lünkadeta teadmiste andmine ja üldise arenemise garanteerimine kõigile normaalsetele lastele.
6. Objektiivsete hindamismeetodite teaduslik väljatöötamine.
7. Õigete õppimisevõtete laialdane populariseerimine ajakirjanduses ja pedagoogilises kirjanduses.

#### Kasutatud kirjandus

V. M a a n s o, Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest 5.—8. klassis. Tallinn, 1966.

S. H e r m a n, Klassikursuse kordamist põhjustavad tegurid. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10, lk. 740.



# Abiks algklasside õpetajale\*

A. LINTS

- Kirjuta loogeliste sulgude abil:
  - a) esimeses pingis istuvate õpilaste hulk;
  - b) 5-st väiksemate arvude hulk;
  - c) 9 ja 11 vahel asuvate arvude hulk.
- Kirjuta:
  - a) 4 ja 6 vahel asuvate paarisarvude hulk;
  - b) 10-st väiksemate kahekohaliste arvude hulk.

Viimases kahes hulgas ei ole ühtegi elementi. Niisugust hulka nimetatakse **tühjaks hulgaks**. Tühja hulka tähistatakse märgiga  $\emptyset$ . Näiteks 4 ja 6 vahel asuvate paarisarvude hulga A võime märkida nii:  $A = \emptyset$ .

- Kirjuta loogeliste sulgude või märgi  $\emptyset$  abil hulk A, B, C, D ja E. On teada, et
  - A on nädalapäevade hulk.
  - B on ühe käe sõrmede hulk.
  - C on 10-kopikalisest väiksemate metallrahade hulk.
  - D on 1-st väiksemate arvude hulk.
  - E on 10-st suuremate ühekohaliste arvude hulk.
- Tooge ise näiteid hulkadest (ka tühjadest hulkadest).
- Missuguse tunnuse järgi on koostatud järgmised hulgad:
  - a) {esmaspäev, teisipäev, kolmapäev, neljapäeva, reede},
  - b) {laupäev, pühapäev},
  - c) {10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90},
  - e) {0, 3, 6, 9}.

Kuidas võime neid hulki nimetada?

- Kirjutage loogeliste sulgude abil:
    - a) hulk, mille elementideks on kõige suurem ühekohaline arv ja kõige väiksem kahekohaline arv;
    - b) numbriga 5 lõppevate kahekohaliste arvude hulk;
    - c) koolis hinneteks kasutatavate numbrite hulk;
    - d) 3-st väiksemate arvude hulk;
    - e) 4-ga jaguvate ühekohaliste arvude hulk.
  - Tooge näiteid hulkadest, mille elementideks on
    - a) üks arv,
    - b) kaks arvu,
    - c) kümme arvu.
- Missuguse tunnuse järgi te koostasite need hulgad?
- Kirjutage:
    - a) tähega «p» algavate kuude hulk;
    - b) 9 ja 10 vahel asuvate arvude hulk;
    - c) 89 ja 91 vahel asuvate paarisarvude hulk.

\* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» nr. 7, 1968.



● Kirjutage:

- a) 3-ga jaguvate ühekohaliste arvude hulk;
- b) 20-st väiksemate 5-ga jaguvate arvude hulk;
- c) arvu 12 tegurite hulk.

● Iga 3. klassi õpilane on ühtlasi oma kooli õpilane. Kas on iga meie kooli õpilane ühtlasi ka 3. klassi õpilane? Miks?

Kõnesoleval juhul ütleme, et 3. klassi õpilaste hulk on osa meie kooli õpilaste hulgast.

● Võrdle hulki A ja B:

$$A = \{1, 3, 5, 7, 9\}$$

$$B = \{3, 5, 7\}$$

Kas kõik hulga B elemendid on ühtlasi ka hulga A elementideks?

Kui kõik hulga B elemendid on ühtlasi ka hulga A elementideks, siis on hulk B hulga A **osahulk**.

● Võrdle allpool toodud kahte hulka. Kas üks nendest hulkadest on teise hulga osahulk? Põhjenda oma arvamust.

$$\text{Näide: } C = \{4, 5, 7, 8, 9\}$$

$$D = \{7, 5, 8\}$$

Hulk D on hulga C osahulk, sest 7, 5, 8 on ühtlasi ka hulga C elementideks (elementide järjekord hulgas pole oluline).

Võrdle järgmisi hulki:

$$K = \{a, b, c, d, e\}$$

$$L = \{a, b, d\}$$

● Võrdle järgmisi hulki:

$$A = \{1, 4, 2, 3, 6, 7\}$$

$$B = \{3, 1, 4, 7\}$$

Mida võib ütelda hulga B kohta?

● Võrdle järgmisi hulki:

$$C = \{\text{Sirje, Tiiu, Anu, Reet}\}$$

$$D = \{\text{Sirje, Piret}\}$$

Kas hulga D kõik elemendid on hulga C elementideks? Kas hulk D on hulga C osahulk?

● Missugused järgmistest hulkadest on Eesti NSV linnade osahulgad:

$$A = \{\text{Toomas, Tõnu, Tiit}\}$$

$$C = \{\text{Emajõgi, Peipsi}\}$$

$$B = \{\text{Tartu}\}$$

$$D = \{\text{Tallinn, Pärnu}\}$$

● Võrdle järgmisi hulki paarikaupa. Kas üks nendest hulkadest on teise hulga osahulk?

$$\text{a) } A = \{1, 2, 4, 6, 5, 8\}$$

$$\text{b) } K = \{5, 1, 2, 4, 3\}$$

$$B = \{1, 3, 5\}$$

$$L = \{1, 2, 3, 4\}$$

● Missugused allpool toodud hulkadest on hulga D osahulgad?

$$D = \{L, M, N, O, P, R\}$$

$$E = \{L, M\}$$

$$F = \{N, O, P\}$$

$$G = \{P, R, S\}$$

● Ütle võimalikult palju osahulki hulkadele M, N, O ja P.

$$M = \{\text{Tiit, Maie, Sirje}\}$$

$$O = \{10, 11\}$$

$$N = \{4\}$$

$$P = \{\text{hunt, karu}\}.$$

●  $A = \{\text{õun, pirn, sidrun}\}.$

Kas on hulga A osahulgaks järgmised hulgad:

$$B = \{\text{õun}\},$$

$$E = \{\text{õun, pirn}\},$$

$$DC = \{\text{pirn}\},$$

$$F = \{\text{pirn, sidrun}\},$$

$$D = \{\text{sidrun}\},$$

$$G = \{\text{õun, sidrun}\},$$

$$H = \{\text{õun, pirn, sidrun}\}?$$



Kas hulga  $H$  kõik elemendid on ka hulga  $A$  elementideks? Järelikult on hulk  $H$  hulga  $A$  osahulgaks.

Iga hulk on iseenda osahulgaks.

Tühi hulk  $\emptyset$  on samuti iga hulga osahulgaks.

Mitu osahulka on võimalik moodustada kolmest elemendist koosnevale hulgale?

●  $K = \{1, 3, 5\}$ .

Ütle 8 hulga  $K$  osahulka.

Kirjuta hulga  $K$  kõik osahulgad. Kirjuta nii:

$\emptyset, \{1\}, \{3\}$ , jne.

●  $B = \{9, 10, 11\}$ .

a) ütle hulga  $B$  kolm osahulka, milles igaühes on 1 element.

b) ütle hulga  $B$  kolm osahulka, milles igaühes on 2 elementi,

c) missuguseid hulga  $B$  kahte osahulka sa veel tead?

Et õpilasi nõuetekohaselt ette valmistada töö jätkamiseks järgmistes klassides, on 3. klassis nähtavasti vaja peatuda veel mõnedel uutel küsimustel, õigemini — varem õpitud täiendada.

Üheks selliseks on **muutuja** mõiste kasutusele võtmine.

Juba 1. klassis kasutasime puuduva arvu tähistamiseks võrdustes ja võrratustes väikest ruutu, hiljem võeti selle asemele kasutusele täht. Näiteks:

$3 + \square = 5$ ;  $7 - a = 2$ ;  $3 + b < 5$ .

Nüüd vaadeldakse näiteks lauseid:

● *Jaan on 3. klassi õpilane.*

*Sirje on 3. klassi õpilane.*

*Tõnu on 3. klassi õpilane.*

Kuna muu osa lausest jääb kogu aeg samaks, muutub ainult nimi, võime nime asemele märkida punktid:

..... on 3. klassi õpilane.

Punktide asemele võiksime kirjutada ükskõik missuguse 3. klassi õpilase nime. Nimi on siin **muutuja**.

Niisugusel puhul kasutatakse punktide asemel tavaliselt tähte:

$n$  on 3. klassi õpilane.

$n$  asemele võime panna ükskõik missuguse 3. klassis õppiva õpilase nime.

● Missuguse sõna võime panna tähe  $x$  asemele lauses: «Minu pinalis on  $x$ », kui  $x$  tähistab sinu pinalis olevat eset?

● Missuguse sõna võime panna muutuja  $a$  asemele lauses: « $a$  asub meie klassis», kui  $a$  tähendab meie klassis leiduvat eset?

Seda, mida võime muutuja asemele panna, nimetatakse **muutuja väärtuseks**.

● Missugust väärtust võib omada muutuja  $a$  lauses: «Meie klassil on täna  $a$  tundi?»

● Kas võib muutuja  $s$  omada väärtusi 3, 5, 1, 7, 25 lauses: «Õpilane sai täna hinde  $s$ »?

● Märgime tähega  $k$  meie klassi poiste kinganumbrit. Ütelge muutuja  $k$  kaks väärtust.

● Nimeta iga järgmise muutuja kolm väärtust:

a) auto kiirus on  $k$  kilomeetrit tunnis;

b) õpilaste arv klassis on  $y$ ;

c) klassis olevate tahvlite arv on  $t$ .

● Ütle arv, mis on 7 võrra suurem kui  $a$ . Kui suur võib olla  $a$  väärtus tingimusel, et tulemus ei ületaks 10?

● Ühes keldris on 50 tonni kartuleid, teises keldris  $a$  tonni rohkem. Mitu tonni kartuleid on teises keldris?

Lahenda see ülesanne, kui muutuja väärtuseks on 10; 15; 25.



● Ühes klassis on 30 õpilast, teises klassis on õpilasi a võrra rohkem. Koosta ülesanded, mida saame siis, kui muutuja a asemele paigutada selle väärtused 3, 5, 10.

● Klassi nimekirjas on 34 õpilast. Mitu õpilast on kohal, kui täna puudub p õpilast? Koosta ülesanded, kus p väärtuseks on 2, 1, 4.

Tutvunud muutujaga ja selle väärtustega, astume veelgi sammukese edasi. Vaatleme lauseid.

Laused võivad olla **tõesed** või **väärad**.

Lause «Tallinn on Eesti NSV suurim linn» on tõene lause. Lause «Aastas on kümme kuud» on väär lause.

Võrdused ja võrratused võivad samuti olla tõesed või väärad. Näiteks:

Võrdus  $2 + 1 = 3$  on tõene, võrdus  $2 + 1 = 4$  on väär.

Võrratus  $8 > 5$  on tõene, võrratus  $3 > 7$  on väär.

● Missugused järgmistest võrdustest ja võrratustest on tõesed, missugused väärad?

a)  $1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$ ,

c)  $79 < 97$ ,

b)  $1 \text{ t.} = 100 \text{ min.}$ ,

d)  $99 > 100?$

● Kirjuta ringi asemele märk  $>$ ,  $<$  või  $=$ , nii et saaksime tõese võrduse või võrratuse:

a)  $76 \bigcirc 67$ ,

c)  $70 \bigcirc 27$ ,

e)  $30 \bigcirc 3$ ,

b)  $99 \bigcirc 66$ ,

d)  $58 \bigcirc 58$ ,

f)  $0 \bigcirc 50$ .

● Missugused arvud võime panna y asemele, et saaksime tõese võrratuse:

a)  $y < 5$ ,

b)  $4 > y?$

Kui muutuja mingi väärtuse puhul võrratus on tõene, siis öeldakse, et muutuja see väärtus **rahuldab võrratust**. Kui aga muutuja mingi väärtuse puhul võrratus on väär, siis öeldakse, et muutuja see väärtus võrratust ei rahulda.

Näiteks võrratust  $x > 6$  rahuldab arv 10, ei rahulda arv 5.

● Missuguse numbri võib panna täрни \* asemele, et saaksime tõese võrratuse:

a)  $8 * < 81$ ,

b)  $* 9 < 29$ ,

c)  $25 > * 6?$

● Missuguse arvu võib panna ruudu asemele, et saaksime tõese võrduse:

a)  $1 \text{ dm} = \square \text{ cm}$ ,

b)  $1 \text{ m} = \square \text{ dm}$ ,

c)  $1 \text{ t.} = \square \text{ min.}$ ?

Kui muutuja mingi väärtuse puhul võrdus on tõene, siis öeldakse, et muutuja see väärtus **rahuldab võrdust**. Kui aga muutuja mingi väärtuse puhul võrdus on väär, siis öeldakse, et muutuja see väärtus ei rahulda võrdust.

Näiteks võrdust  $x + 1 = 5$  rahuldab arv 4, ei rahulda aga arv 3.

● Kirjuta arvude hulgast  $\{0, 1, 2, 3, 4, 5\}$  välja need, mis rahuldavad võrratust  $29 - a > 25$ .

● Kirjuta arvude hulgast  $\{65, 20, 33, 47, 60\}$  välja need, mis rahuldavad võrratust  $65 - x > 5$ .

Muutuja väärtusi, mis rahuldavad võrratust, nimetatakse selle võrratuse **lahenditeks**.

● Missugused arvudest 79, 90, 63 ja 99 rahuldavad võrratust  $y < 81$  ja missugused nendest ei rahulda seda võrratust?

● Missugused arvudest 65, 20, 33, 47 ja 60 on võrratuse  $65 - x > 5$  lahenditeks? Missugused nendest arvudest ei ole selle võrratuse lahenditeks?

● Missuguste järgmiste võrratuste lahendiks on arv 25?

a)  $4 + x < 15$ ,

c)  $3 \cdot x > 69$ ,

b)  $17 + x < 43$ ,

d)  $x : 5 < 6$ .

● Kas leidub arvude 1, 5, 10, 15, 20 ja 27 hulgas selliseid, mis on järgmiste võrratuste lahendiks:

a)  $2 \cdot y + 1 < 55$ ,

b)  $y \cdot 3 - 1 > 43?$

● Leidke järgmistele võrratustele kolm lahendit:

a)  $x < 81$ ,

c)  $y > 69$ ,

e)  $v - 5 > 29$ ,

b)  $x > 79$ ,

d)  $y < 90$ ,

f)  $v + 3 < 7$ .



● Leidke järgmiste võrratuste kõik lahendid:

a)  $4 - x < 2$ ,      c)  $9 \cdot x < 9$ ,      f)  $12 : x > 5$ .

b)  $4 - x > 3$ ,      d)  $x \cdot x < 1$ ,

● Kirjutage arvude hulk, mida tähe asemele pannes saaksime tõesed võrratused:

a)  $x + 5 < 10$ ,      c)  $17 + a < 21$ ,

b)  $12 - y > 8$ ,      d)  $43 - b > 37$ .

● Jaanil on 19 kopikat. Tal on vaja osta mõned vihikud, mis maksavad 2 kop. tükk. Kas tal jätkub rahast, et osta 2 vihikut, 5 vihikut, 7 vihikut, 9 vihikut, 10 vihikut? Mitu vihikut saab Jaan kõige rohkem osta?

● Tõnul on 50 kopikat. Ta kavatses osta 15-kop. kinopileti ja mõned pliiaitsid à 3 kop. Kas ta saab osta 5 pliiaitsit? 6 pliiaitsit? 8 pliiaitsit? 11 pliiaitsit? 15 pliiaitsit? Misugune on suurim pliiaitsite arv, mida Tõnu saab osta?

$x < 5$ . Selle võrratuse lahenditeks on arvud 0, 1, 2, 3, 4. Rohkem lahendeid sellel võrratusel pole.

Võrratuse kõiki lahendeid nimetatakse **võrratuse lahendite hulgaks**. Lahendite hulk kirjutatakse loogelistsesse sulgudesse:  $\{0, 1, 2, 3, 4\}$ .

Selles hulgas on kõik need arvud, mis rahuldavad võrratust  $x < 5$ ; seal ei ole ühtegi arvu, mis seda võrratust ei rahulda.

Hulgad  $\{0, 1, 2, 3\}$  ja

$\{0, 1, 2, 3, 4, 5\}$

ei ole võrratuse  $x < 5$  lahendite hulgad. Esimeses hulgas puudub arv 4, teises hulgas on üleliigne arv 5.

Kas on selle võrratuse lahendite hulgaks  $\{0, 1, 2, 3\}$ ,  $\{1, 2, 3, 4\}$ ? Miks?

● Kirjuta loogeliste sulgude abil iga järgmise võrratuse lahendite hulk:

a)  $m < 4$ ,      c)  $p < 1$ ,

b)  $7 > n$ ,      d)  $10 > r$ .

● Lahenda võrratused

a)  $x < 5$ ,      b)  $1 > y$ .

● Missugused järgmistest hulkadest on võrratuse  $x < 4$  lahendite hulgaks:

$\{0, 1, 2\}$ ,  $\{1, 2, 3\}$ ,  $\{0, 1, 2, 3\}$ ,  $\{0, 1, 2, 3, 4\}$ ?

● Lahenda järgmised võrratused, katsetades selleks arve järjekorras, nullist alates:

a)  $x + 2 < 11$ ,      c)  $2 \cdot x < 17$ ,

b)  $x - 4 < 12$ ,      d)  $x \cdot x < 17$ .

● Võrratuse lahendamisel saadi vastuseks  $\{0, 1, 2, 3, 4\}$ . Missugune oli võrratus, mida lahendati?

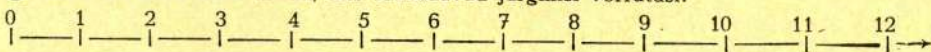
●  $A = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ ,  $B = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8\}$ .

A ja B on kahe võrratuse lahendite hulk. Kirjuta need võrratused.

● Kaupluses müüakse kompvekke 3 kop., tükk. Toomal on 20 kop. Mitu kompvekki saab ta osta? Kirjuta arvude hulk, mis rahuldab selle ülesande tingimusi.

Koosta võrratus, millel oleks samasugune lahendite hulk.

● Näita arvkiirel kõik arvud, mis rahuldavad järgmisi võrratusi:



a)  $x < 10$ ,      b)  $y < 9$ ,      c)  $v < 7$ .

● Lahenda võrratused:

a)  $x < 11$ ,      b)  $y < 6$ ,      c)  $m < 12$ .

● Mitu lahendit on võrratustel:

a)  $y < 6$ ,      b)  $x < 10$ ,      c)  $x < 100$ ?

● Küsimusele «Kui vana sa oled?» vastas Peep:

«Ma olen vanem kui 7 aastat, aga noorem kui 9 aastat.»

Kui vana võib Peep olla?



Tähistame Peebu vanuse tähega  $x$ . Me teame, et

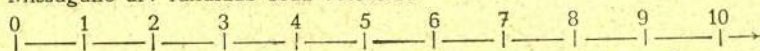
$$7 < x \text{ ja } x < 9.$$

Nende kahe võrratuse asemele kirjutame ühe kahekordse võrratuse:

$$7 < x < 9.$$

Seda loetakse nii: « $x$  on suurem kui seitse ja väiksem kui üheksa».

Missugune arv rahuldab seda võrratust?



Arvkiirelt näeme, et võrratust  $7 < x < 9$  rahuldab ainult arv 8.

Järelikult on selle võrratuse lahendite hulk  $\{8\}$ .

● Leia arvkiire abil kõik arvud, mis rahuldavad kahekordset võrratust

a)  $3 < x < 10$ ,      b)  $2 < x < 8$ ,      c)  $5 < x < 11$ .

● Kirjuta loogeliste sulgude abil kahekordsete võrratuste lahendite hulk:

a)  $11 < x < 15$ ,      c)  $97 < y < 100$ ,      e)  $88 < v < 93$ ,

b)  $90 < a < 100$ ,      d)  $58 < b < 62$ ,      f)  $59 < n < 64$ .

● Missugused arvudest 40, 30, 20, 12, 10, 8 ja 5 on kahekordse võrratuse  $9 < x < 30$  lahenditeks?

Mitu lahendit on võrratustel:

a)  $15 < x < 25$ ,

c)  $10 < x < 20$ ,

b)  $15 < x < 95$ ,

d)  $10 < x < 100$ ?

● Kirjuta kahekordne võrratus, mille lahenditeks on arvud 14, 15, 16 ja 17.

Omandatud uusi mõisteid (osahulk, muutuja, muutuja väärtus, tõesed ja väärad võrratused ja võrdused, rahuldab võrratust, ei rahulda võrratust, võrratuse lahendid, lahendite hulk) rakendame järjekindlalt eelseisvas töös. Seda on võimalik teha juba järgmise teema käsitlemisel, milleks on arvuhulga laiendamine 1000-ni ja neli tehet tuhande piires.

Nii loome kindla aluse töö jätkamiseks 4. klassis.

## Õpilaste klassi- ja koolivälisest tööst\*

J. TAUL

### 2. ÕPILASTE KLASSI- JA KOOLIVÄLISE TÖÖ KOORMUS

Klassi- ja koolivälise tegevuse kasvatustlik efekt oleneb suurel määral selle tegevuse õigesti doseerimisest.

Andmed näitavad, et väga vähesed õpilased, kõigest 5,5% poistest ja 0,9% tütarlastest, ei võta üldse osa klassi- ja koolivälisest tööst. Ühest ringist võtab osa 8,4%, kahest 13,9%, kolmest 20,3%, neljast 19,9%, viiest ja enamast ringist 34,3% õpilastest, kuna 6,2% töötab koguni kaheksas või veelgi rohkemas ringis (lihtsuse mõttes käsitleme siin ka õpilasorganisatsioone ja kehakultuurikollektiivi vormiliselt ringidena). Klassi- ja koolivälise tegevuse ebaühtlane jaotumine õpilaste vahel seletub asjaoluga, et see tegevus kulges koolis senini stiihiliselt ja selle tööloigu üle puudus õige kontroll. Omajagu on süüdi ka ringide juhid, kes püüavad aktiivseid õpilasi oma ringi värvata, vaatamata nende senisele koormusele.

Üldiselt töötavad tütarlapsed rohkemates ringides kui poisid. Nii võtavad 46% tütarlastest ja 22,6% poistest osa viie ja enama ringi tööst. Päris suur osa 3. ja 4. klassi poistest, vastavalt 27,6% ja 27%, on tegevad ainult ühes kuni kahes ringis. Üsnagi palju poisse 4. klassidest (13,5%) jääb klassivälisest tegevusest täiesti eemale.

\* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» nr. 6, 1968.



Õpilaste valdava osa (80,5%) keskmine ajakulu ringitööle ei ole üle kaheksa tunni nädalas. Üldiselt võib seda normaalseks pidada. Suur osa 3. ja 4. klassi õpilasi, vastavalt 60,5% ja 39,5%, ei kuluta klassi- ja koolivälisele tegevusele nädalas üle 2 tunni, mida ei saa normaalseks pidada.

Seevastu ületab 16% õpilastest klassi- ja koolivälise töö koormus nädalas 9 tundi. 14,3% 5. klassi poistest ja 13,8% 7. klassi tütarlastest kulutavad nädalas klassi- ja koolivälisele tööle 15 tundi ja 1,5% õpilastest isegi üle 27 tunni.

Maalastel on regulaarse koolivälise töö osa minimaalne, sest puuduvad sellekohased asutused. Ainult väike osa õpilasi (2,6%) õpib laste muusikakoolis.

Ajaliselt on tütarlapsed üldiselt veidi rohkem klassi- ja koolivälise tööga koormatud kui poisid. Nii kulutavad 19,2% poistest ja 24,5% tütarlastest sellele tegevusele 6 kuni 8 tundi ning 7,7% poistest ja 13,4% tütarlastest 9 kuni 11 tundi nädalas. Õpilaste keskmine ajakulu nädalas üksikute klasside järgi on: 3. kl. 2,6, 4. kl. 3,7, 5. kl. 7,7, 6. kl. 6,4, 7. kl. 7,3 ja 8. kl. 5,8 tundi.

Võib täheldada teatud seaduspärasust õpilaste osavõtu klassi- ja koolivälisest tööst. Algul kasvab osavõtjate arv, samuti kui keskmine ajakulu 3. ja 4. klassis, kulmineerib 5. klassis ja näitab siis järgnevatel klassides tagasiminekut. Seega on kõige enam koormatud 5. klasside, kõige vähem 3. ja suhteliselt ka 8. klasside õpilased. Sellal kui osa õpilasi jääb klassi- ja koolivälisest tööst kõrvale, on aktiivsed ja andekad õpilased sellega üle koormatud. «Üleliia paljude aladega tegelemisel on paratamatud pinnalisus, pealiskaudsus ja laialivalgusus, halvemal juhul aga liigkoormuse tagajärjel närvisüsteemi häired,» kirjutab dr. J. Saarma<sup>2</sup>. Peale selle võib ülemäärane koormus teatud alal vähendada õpilaste huvi tegevuse vastu, nagu eespool nägime.

Väga kõikumine õpilaste klassi- ja koolivälise töö koormus õppeaasta jooksul. Harilikult on klassi- ja koolivälise töö intensiivsus sügisel suhteliselt väike, aastavahetuseks intensiivistub ja saavutab haripunkti viimasel õppeveerandil, millal korrapärast, normaalset õppetööd koolides õieti ei saagi toimuda. Süüdi on siin mitmesuguste massiürituste kuhjumine õppeaasta lõpule, mis on omakorda tingitud neid üritusi planeerivate organisatsioonide ja asutuste tegevuse koordineerimatusest.

Klassi- ja koolivälise töö suurt kasvatuslikku ja tunnetuslikku väärtust arvesse võttes ei saa õpilaste koormuse vähendamise huvides selle tegevuse mahtu meelevaldselt redutseerida. Peale selle on ringide tööil koolielus täita üsnagi vastutusrikkad ülesanded: sisustada koolipidusid, võtta osa kunstilise isetegevuse ülevaatusetest, laulupidudest, rahvakunstiõhtutest, olümpiaadidest jne. Sellepärast **piiritletakse klassi- ja koolivälise tegevuse maht kooli vajadustega** ühelt poolt ning **õpilaste vajaduste, huvide ja hügieeniliste nõuetega** teiselt poolt.

Eelöeldut resümeerides, tuginedes NSV Liidu Tervishoiuministeeriumi soovitusel õpilaste päevarežiimi küsimuses, võiks visandada õpilaste ajalisel optimaalse osavõtu klassi- ja koolivälisest tööst järgmiselt<sup>3</sup>.

Kehaliste harjutuste ja mängu vaimset tegevust virgutavat mõju arvesse võttes on soovitatav, et iga õpilane klassivälisest sporditegevusest osa võtaks. Et nädalas on kaks kehalise kasvatusetundi ja et laupäeviti harilikult ei ole mingisugust klassivälisest tegevust, siis peaks piisama 2 tunnist klassivälisest sporditegevusest 3. ja 4. klassis ning 3 tunnist 5.—8. klassis kolme ülejäänud tööpäeva kohta.

On küllalt, kui õpilane oma huvidele ja kalduvustele vastavalt keskmiselt kahest isetegevusringist osa võtab. Selleks kulub tal nooremates klassides kolm tundi ning 5.—8. klassis kuni neli tundi nädalas.

<sup>2</sup> Autorite kollektiivi koostatud «Vaimne tervis». J. Saarma toimet. Tallinn, 1966. lk. 190.

<sup>3</sup> Vt. M. Kask, Koolitervishoid. Tallinn, 1962. lk. 132.



Iseseisvale pioneeri- ja komsomolitööle võiks arvestada ühe tunni nädalas, kui seda tööd otstarbekohaselt organiseerida.

Õpilaste ajakulu klassi- ja koolivälisele tööle oleks sel puhul 3. klassis neli tundi, 4. klassis kuni kuus tundi ja 5.—8. klassis kuus kuni kaheksa tundi.

Klassi- ja koolivälise tegevuse doseerimine ei seisa niivõrd selle absoluutse mahu kindlaksmääramises, kuivõrd **klassi- ja koolivälise tegevuse ülesannete jaotamises võimalikult kõikide õpilaste vahel**. Loomulikult ei saa õpilasi selles osas täiesti võrdsustada, sest lapsed ei ole võrdselt andekad, vaid on erinevate huvide ja kalduvustega.

### 3. KLASSE- JA KOOLIVÄLISE TEGEVUSE NING ÕPETÖÖ SEOSEST

Tänapäeva pedagoogika peab mõttekalt korraldatud klassi- ja koolivälise tegevust väga tähtsaks igakülgseks haritud inimese kasvatamisel. «Meie peaaesmärgiks oli ja on õppetöö ja klassivälise töö tiheda seostamisega tõsta õpilaste õppeedukust ja toetada sotsialistliku isiksuse arenemist.»<sup>4</sup>

Kuidas siis peegeldub klassivälise töö õpilaste teadmistes, kas võib täheldada seost klassi- ja kooliväliseks tööks kulutatud aja ning õppeedukuse vahel?

Vastuse saamiseks leiti õppeaasta kestel saadud jooksvate hinnete põhjal katseisikute keskmine hinne (ei arvestatud hindeid joonistamises, käsitöös, laulmises ja kehalises kasvatuses) ning võrreldi nende õppeedukust klassi- ja koolivälisele tööle kulutatud ajaga. Andmed on avaldatud tabelis 3.

Tabelist nähtub, et nendel õpilastel, kes klassi- ja koolivälisest tööst aktiivsemalt osa võtavad, on ka parem õppeedukus. Kõige madalam keskmine hinne — 3,09 — on nendel, kes klassi- ja koolivälisest tegevusest üldse osa ei võta. Kõige kõrgem keskmine hinne — 3,58 — on aga nendel, kes kulutavad selleks 9—11 tundi nädalas. Veelgi suurema klassi- ja koolivälise tegevuse aktiivsuse korral võib täheldada tagasiminekut õppeedukuses. Kõnesoleval juhul põhjustavad seda peaaesjalikult poisid, kes kulutavad liialt palju aega spordile, õppeülesandeid aga täidavad hooletult.

Uurimismaterjal tõendab, et on olemas seos klassi- ja koolivälise tegevuse ning õppeedukuse vahel.

Tabel 3

Õpilaste osavõtt klassi- ja koolivälisest tööst ning nende õppeedukus

Ajakulu	Õpilaste arv (protsentides)	Keskmine hinne
Ei võta osa	3,2	3,09
Kuni 2 tundi	26,3	3,19
3—5 "	30,0	3,23
6—8 "	24,2	3,48
9—11 "	10,5	3,58
12—14 "	1,9	3,53
Üle 15 tunni	3,6	3,52

Tõsiasiast, et aktiivsemad isetegevuslased on harilikult edukad ka õppimises, ei saa veel järeldada, et see edukus on klassivälise töö otsene tulemus. Siin mõjuvad suurel määral kaasa mitmesugused objektiivsed ja subjektiivsed tegurid, mis võivad mõjutada ühtviisi nii õpilase õppeedukust kui ka tema klassi- ja koolivälise töö aktiivsust, nagu: kodused olud, tervislik seisukord, õppimise motiivid, individuaalsed võimed ja kalduvused, huvid, järjekindlus jne. Erilist osa etendavad siin õpilase **tahe** ja **andekus**. Just need omadused määravad oluliselt õpilase edukuse nii õppimises kui ka klassivälises

<sup>4</sup> R. Bartko, Systematische Verbindung des Unterrichts mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit. «Pädagogik», Heft 8/1965, lk. 725.



töös. Sellest tulenevalt võib olla väga erinev õpilaste töövõime. Nii näiteks kulutasid neli Puka 8-klassilise kooli tütarlast klassi- ja koolivälisele tegevusele üle kolmekümne tunni (!) nädalas. Nad õppisid laste muusikakoolis ning peale selle olid väga aktiivsed isetegevuslased. Nende keskmised hinned olid 4,19—4,5. Võrdluseks meenutame, et klassivälisest tööst täiesti kõrvale jäänud katseisikute keskmine hinne oli ainult 3,09.

Vaatlused ja tähelepanekud näitavad, et klassi- ja koolivälise töö toimub enamasti üldisest õppe- ja kasvatustööst isoleeritult ning süsteemitult. Sellise olukorra üheks põhjuseks on olnud vastava süsteemi puudumine kõrgemal tasemel. Klassivälise tööd juhtivate institutsioonide tegevus on vähe kooskõlastatud. See ilmneb selgesti ürituste kuhjumisest. Massiürituste planeerimisel ei arvestata küllaldaselt pedagoogilisi printsiipe: üritused oma ulatuslikkuse ja sagedusega muutuvad nii mõnigi kord omaette eesmärgiks. Õpilaste ülekoormatus võib sel puhul olla otseselt õppetööd takistavaks teguriks, rääkimata möödalaskmistest kasvatusküsimustes (huvi langus, antipaatia tekkinine teatud tegevuse ja ala vastu, pealiskaudsus).

Õppetöö ja klassivälise tegevuse vähese seostatuse tõttu jääb tegelikult suurel määral kasutamata mõlema töövormi vastastikune positiivne mõju. Õppe- ja klassivälise tööd vastastikune mõju seisab eelkõige selles, et mida kõrgem on õppe- ja kasvatustöö tase, seda sihivõimsemalt arenevad õpilaste huvid, kalduvused ja vajadused, seda paremini ning kultuursemalt kasutavad nad oma vaba aega. Samal ajal on mitmekesine ja huvitav klassivälise tegevus tähtsaks eelduseks õpilaste võimete ja annete väljaarenemisel. Klassivälises töös saavad õpilased õppetundides omandatud teadmisi, võimeid ja oskusi praktikas rakendada, süvendada ning laiendada.

Katsekoolides on klassi- ja koolivälisel tööl valdavas osas õpilaste vaba aja sisustamise ülesanne, tagaplaanile on jäänud klassi- ja koolivälise tööd õpetav ja kasvatav funktsioon. Viimastele külgedele vajaliku kaalu andmiseks peab klassi- ja koolivälise tegevus olema allutatud kooli üldistele õpetuslikele ja kasvatuslikele eesmärkidele. Õppetöö ja klassivälise tegevuse tiheda seostamise korral pakub viimane senisest märksa rohkem võimalusi õppeedukuse tõstmiseks. Ringide eeliseks on teatavasti see, et nad saavad võrratult kiiremini kui õppetöö, mille aluseks on pikemaks ajaks kehtiv õppeplaan, reageerida muudatustele teaduses ja tootmises. Seda eelist on tarvis ära kasutada, et muuta õppetöö elulähedasemaks ja kaasaegsemaks.

Uhtse õppe- ja klassivälise tööd süsteemi puudumise tõttu arvestatakse õpilaste klassivälise tegevuse organiseerimisel liiga vähe eri klassivälise tööd vormide erinevat tunnetuslikku ja kasvatuslikku efekti. Peatuksin sellel pisut lähemalt.

Nagu nägime, pööratakse maakoolides kõige rohkem tähelepanu kunstiringide tööle. Ainerigid jäävad teisele plaanile, kuigi nendes tegutsemine annab õpilastele vahetult teadmisi ning arendab võimeid ja oskusi, toetades seega teistest rohkem otseselt õppetööd. Meie koolide üsnagi tagasihoidlikku õppeedukust arvesse võttes tuleks seda asjaolu rohkem arvestada ja rakendada õpilase klassivälise tegevuse sihivõimsemalt nende õppimist soodustava vahendina. Ringides rakendatakse meil enamasti ikka suhteliselt väljakujunenud huvide ja võimete õpilasi, vähem kasutatakse ringide tööd n.-õ. profülaktiliselt, mahajäämuse ennetamiseks. Nõrgemate õpilaste aitamiseks pakub aineringide tööd häid võimalusi. Ringis saab anda õpilasele jõukohaseid ülesandeid, mille täitmine annab talle usku oma võimetesse. On võimalik arvult piiramatute vaheastmete kaudu üle minna uuele õppematerjalile, rakendada mitmesuguseid töövorme ja abimaterjale, mida tunnis pole võimalik kasutada. Aineringide ülesandeks on õppetööd koolis niiviisi täiendada, et **kõigi õpilaste huvid, võimed ja anded areneksid optimaalselt.**

Kui ainerigid rikastavad õpilast tunnetuslikult, siis kunstiline isetegevus mõjutab peamiselt tema psüühika tundmuslik-tahtelist külge. Esteetilise kasvatusena lahutamatus seoses toimub õpilaste kõlbeline ja ideoloogiline kasvatus. Kunstiline klassi- ja koolivälise tegevus on seega **mõjusaks vahendiks sirguva põlvkonna kommunistlikult**



**kasvatamisel.** Seepärast ei tohi alahinnata õpilaste kunstilise isetegevuse kui esteetilise kasvatuse tähtsa koostisosa kasvatustlikku külge ning allutada seda muudele eesmärkidele, nagu kunstikollektiivide töö liigsele paisutamisele ürituste massilisuse ja ulatuslikkuse nimel. Peale selle on õpilaste kunstilisel isetegevusel suur otsene mõju õppetööle. Kutsudes esile positiivseid emotsioone, aitab kunstiline tegevus luua õppimiseks soodsa atmosfääri.

Eriline koht õpilaste klassi- ja koolivälises tegevuses on sportimisel. Sellel ainukesena on otseselt laste kehalise kasvatamise eesmärk. Klassivälise sporditegevuse tähtsust on raske ülehinnata. Pideva kehalise tegevuse ja harjutamise tagajärjel arenevad laste füüsilised võimed, nagu jõud, vastupidavus, osavus, kiirus ja liikuvus. Loomulike tervistavate tegurite — valguse, õhu ja vee — otstarbekas ärakasutamine mängimisel ja sportimisel karastab organismi. Oluline osa on kehalisel kasvatusel väärtuslike iseloomujoonte, nagu julguse, tahtjõu, enesevalitsemise, otsustavuse, distsiplineerituse jne., väljaarendamisel. Eriline tähtsus on aga kehaliste harjutuste ja mängu **vaimset tegevust tasakaalustaval ja kosutaval funktsioonil.** Uhtlasi peaks klassivälise sporditegevus olema lastele aktiivseks puhkuseks, mille kestel taastub nende vaimse töö võime. Seepärast ei tohiks sportimine olla liiga intensiivne ja väsitav. Juhtmõtteks olgu: mitte rekordisport üksikutele, vaid mitmekülgne kehaline kasvatus kõikidele!

Mis puutub õpilasorganisatsioonidesse, siis loovad need õpilastele soodsad tingimused isetegevuseks. Väga tähtis on, et kasvataja respektteeriks noorte iseseisvust. Paraku osutavad kommunistlikud noored ja pioneeriid oma töös vähe initsiatiivi. Pioneeriorganisatsioonile ja eriti komsomoliorganisatsioonile tuleks koolielus julgemini usaldada vastutusrikkamaid ülesandeid, tõmmata nad koolielu organiseerimisele ja teha kaasvastutajaks võimalikult paljudes tööloikudes. Tähelepanekud näitavad, et koolides, kus pedagoogiline kollektiiv suhtub õpilasorganisatsioonisse usaldavalt, lahendab õpilaskollektiiv iseseisvalt ja hästi koolielu küsimusi.

Kuigi õpilasorganisatsiooni töö peab alluma pedagoogilisele juhtimisele ja kontrollile, on seda parem, mida vähem pedagoogid otseselt sellesse sekkuvad. Ainult niiviisi saavad komsomoli- ja pioneeriorganisatsioon koolis muutuda selleks, mis nad peavad olema — **õpilaskollektiivi organiseerivaks ja juhtivaks jõuks.**

Pioneeri- ja komsomolitöö laiemas mõttes haarab kogu klassi- ja koolivälise tegevust. Õpilaste iseseisvus ja isetegevus on samuti kogu klassi- ja koolivälise tegevuse tähtsaks pedagoogiliseks printsipiks. Üksnes õpilaskollektiivile ja igale üksikule õpilasele konkreetsete ülesannete andmisega ja neid selle täitmise eest vastutavaks tehes on võimalik ulatuslikumalt arendada ja kasvatustlikult ära kasutada õpilaste isetegevust ja loovat initsiatiivi.

Kokku võttes võib öelda, et mõttekalt ja mõõdukalt korraldatud klassi- ja koolivälise tegevus soodustab kahtlemata õppetegevust ning aitab kultuurselt sisustada õpilaste vaba aega. **Klassi- ja koolivälise töö meie koolis peab muutuma õppe- ja kasvatustöö kindlaks koostisosaks, mis aitab kaasa igakülgsele ja harmooniliselt arenenud sotsialistliku isiksuse kasvatamisele.**

Eelöeldut resümeeerides teeksin mõned pedagoogilised järeldused.

Klassi- ja koolivälise töö meie 8-klassilistes maakoolides on võrdlemisi mitmekülgne. Seda tehakse aga süsteemita, üldisest õppe- ja kasvatustööst isoleeritult.

Klassi- ja koolivälise tegevus peab olema **ühtse kasvatussüsteemi lahutamatu koostisosa.** Seda peab orgaaniliselt siduma kogu õppe- ja kasvatustööga, et maksimaalselt ära kasutada tema kasvatustlikku ja tunnetustlikku väärtust. **Meil on tarvis klassi- ja koolivälise töö teaduslikult põhjendatud süsteemi.**

Sirguva põlvkonna kasvatamine on aeganõudev ja komplitseeritud protsess, mis tugineb kindlatele printsiipidele ja mida iseloomustab kindel kord ning süsteemikindlus. Klassi- ja koolivälise tegevus vajab samasugust **suunitletud planeerimist ja juhtimist** nagu muu õppe- ja kasvatustöö ning peab järgima samu pedagoogilisi põhimõtteid.



Klassi- ja koolivälise tegevuse üheks tähtsamaks pedagoogiliseks printsipiks on **õpilaste iseseisvus ja isetegevus**, mis nõuab neilt kollektiivsust, organiseeritust, sihitud püüdlikkust ja plaanipärast tegutsemist.

Pedagoogide ülesandeks on igati toetada ja **seltsimehelikku abi osutada pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonile**, et need saaksid oma tööd organiseerida iseseisvalt ja täie vastutustundega. Pioneeri- ja komsomolitöö tuleb korraldada nii, et see **vastaks rohkem õpilaste huvidele** ning et lapsed ja noorukid saaksid oma tegevuses avaldada rohkem **initsiatilvi**.

**Klassi- ja koolivälisest tööst osavõtt peab olema vabatahtlik**. See ei tähenda aga, et tegevus peaks toimuma spontaanselt, isevoolus. **Õpilaste huve ja vajadusi on tarvis õigesti arendada ning suunata**. Oluline on neis kasvatada **veendumust**, et vabatahtlikult alustatud tegevus tuleb kollektiivi ja asja huvides lõpule viia.

Klassivälise töö organiseerimisel tuleb **arvestada võimalikult kõiki õpilaste vajadusi ja huve**. Seepärast oleks soovitatav, et kaheksaklassilistes koolides töötaksid **tehnikaja fotingid**, mis suudaksid vastu võtta kõiki soovijaid (üldse väärksid aineeringid rohkem tähelepanu). Tütarlaste huvides tuleks senisest **enam tähelepanu pöörata noorte naturalistide, käsitöö- ja näiteringile**. Poistel peaks olema rohkem võimalusi orkestris mängida, sest **instrumentaalmuusika** on häälemurdeaalistele kõige kohasemaks muusitseerimise vormiks.

Tuleb saavutada võimalikult **kõigi õpilaste osavõtt kehakultuurikollektiivi tööst**. On soovitatav, et laps vähemalt ühe tunni päevas tegeleks kehakultuuriga. Rohkem tuleks korraldada **mänge**.

Huvitavaks ja mitmekülgseks klassiväliseks sporditegevuseks on vaja materiaalselt baasi. **Vajame rohkem võimlaid, spordiväljakuid ja spordirõustu**.

**Klassivälised ülesanded tuleks jaotada võimalikult ühtlaselt kõigi õpilaste vahel**. Igal õpilasel peaks peale õppeülesannete olema täita mingisuguseid vabatahtlikult võetud lisakohustusi vastavalt **huvidele** ja kalduvustele, kusjuures tuleks vältida ülemäära killustatust.

Igakülgset arenenud isiksuse kujundamiseks on tarvis varakult teada õpilaste **positiivseid omadusi ja andeid ning neid õigesti arendada**.

Loov klassivälise tegevus õpilaskollektiivis arendab õpilaste võimeid ning **aitab vältida mahajäämist õppetöös**.

**Massiürituste plaan ja repertuaar peaks olema koolidel teada juba õppeaasta algul**, et klassivälise tööd saaks õigeaegselt planeerida.

Koolidele peaks antama õigus, olemasolevaid võimalusi arvestades, **ise otsustada ühe või teise klassivälise töö vormi kasuks**.

Klassi- ja koolivälise tegevus ei tohi mingil juhul muutuda omaette eesmärgiks, vaid **peab jääma kasvatuslikuks vahendiks**.

On nõutav, et klassi- ja koolivälise töö alluks **pidevale kontrollile**. Sellega välditakse ühete õpilaste ülekoormamist ja teiste tööst eemalejäämist.

Klassi- ja koolivälise töö sisu ja mahu määravad ära ühelt poolt **ühiskondlikud vajadused** ja teiselt poolt **laste mitmesugused kultuurilised huvid**.

**Mitte palju, aga sisukalt ja huvitavalt** — see peaks olema klassi- ja koolivälise töö juhtmõtteks.



Kui vaadelda lauseid, milles keskkooli lõpetanud on teinud artikli kasutamise vigu, võib öelda järgmist:

1. «Null»-artikli asemel kasutatakse vääralt määravat artiklit.

2. Määrava artikli asemel kasutatakse vääralt «null»-artiklit.

3. Umbmäärase artikli asemel kasutatakse vääralt nii «null»- kui ka määravat artiklit.

Õpetaja, andes õppijale harjutusi artiklit õigesti kasutama õppimiseks, peab ühtlasi vastu töötama vääradele harjumustele artikli kasutamises. Selleks et õppijal tekiks selgem arusaamine kahe konstruktsiooni erinevusest, tuleb need võimalust mööda anda vastandatult. Õpitava grammatilise konstruktsiooni esialgse harjutamise järel toome ära ka opositsioonivormi, mis näitab õppijale, kunas eelnev grammatiline konstruktsioon enam ei kehti. Nii aitame õppijal selgemini aru saada kahe konstruktsiooni diferentseerimise printsiibist.

#### Reegel õppijale:

«Saksa keeles seisab iga nimisõna ees artikkel. Artikkel on nimisõna esimeseks silbiks. Artikleid on saksa keeles kolm: «null»-artikkel, umbmäärane artikkel ja määrav artikkel.»

Tehtud vigade hulgast saab välja tuua järgmised grupid.

### I. «NULL»-ARTIKKEL

1.			Arzt.
			Komsomolze.
	Mein Freund	ist	Berliner.
			Russe.
			Hauptmann.

**Reegel:** «Kui öeldistäide tähistab lauses elukutset, rahvust, linnaelanikku, parteilist kuuluvust, sõjaväelist auastet, nädalapäeva või aastaaga, siis on selle ees «null»-artikkel.»

Aga: Der Arzt kann jetzt nicht kommen.  
Er kommt am Montag.

**Reegel:** «Kui vastavad nimisõnad ei ole lauses öeldistäiteks, siis «null»-artiklit ei esine.»

## ARTIKLI KASUTAMINE SAKSA KEELES\*

J. SOONVALD

Leksikaalsed ühikud:

a) Lehrer, Kolchosbauer, Heizer, Ingenieur, Krankenschwester, Melker jne.;

b) Deutsche, Russe, Este, Finne, Franzose, Pole, Engländer, Grusinier jne.;

c) Tartuenser, Moskauer jne.;

d) Parteimitglied, Kommunist, Pionier, Komsomolze jne.;

e) Soldat, Offizier, General, Sergeant jne.;

f) Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Sonnabend.;

g) Frühling, Sommer, Herbst, Winter.

2. Ich | kaufte | Brot.  
          |          | Lebensmittel.

Wir | tranken | Milch.

Die Erde | war | mit Schnee | bedeckt.

**Reegel:** «Kui aine nimetus esineb umbmäärases koguses, on selle ees «null»-artikkel.»

Aga: Ich | brachte | das Brot | nach Hause.

Sie goß | die Milch | in die Tasse.

**Reegel:** «Kui räägitakse aineist, millest eelnevalt on juttu olnud, seisab aine nimetuse ees määrav artikkel.»

3. Alle Menschen brauchen frische Luft.

Sie	hatte	Angst.
Im Walde	herrschte	Zeit.
		Stille.
		Ruhe.

\* Fragment autori grammatika-alasest uurimistööst.



**Reegel:** «Abstraktsete substantiivide ees on «null»-artikkel.»

Aga: Die Zeit verging schnell.

Die schöne Zeit war bald vorbei.

**Reegel:** «Kui räägitakse abstraktset nimisõnast, millest eelnevalt on juttu olnud, siis on selle ees määrav artikkel.»

4.			Unterricht.	
Ich	hatte		Urlaub.	
			Geburtstag.	
			Rückenschmerzen.	
Ich	hackte	hütete	Holz.	
			nahm	Vieh.
			spielte	Platz.
Ich	brachte	studiert	Schach.	
			alles in Ordnung.	
			Physik, Geschichte jne.	
Er	studiert			
Wir	hörten		schöne Musik	

Anfang, Ende, Mitte + Januar, Februar...

**Reegel:** «Mõnedes sõnaühendites on nimisõna ees «null»-artikkel.» Need sõnaühendid tuleb pähe õppida.

Aga: Ich verbrachte den Urlaub auf dem Lande.

Im Januar war es kalt.

**Reegel:** «Mittesõnaühendites oleneb artikkel eelnevast kontekstist.»

5. Junge,	komm in die Klasse!
Vater,	nimm das Buch!
Kinder,	geht ins Zimmer!
Schüler,	wollt ihr essen?

Du, ehrlicher Mann, gib mir...!

**Reegel:** «Ütte ees on «null»-artikkel.» Verb väljendab käsku või küsimust ja lause lõpul on hüüu- või küsimärk.

Aga mitteüttena:

Der Junge kam ins Zimmer.
Ein Junge kam ins Zimmer.
Der Vater gab mir das Buch.

6. Er | lebt in | Tartu.

Berlin | liegt in | Deutschland.

Er | fuhr nach | Leipzig.

**Reegel:** «Linna ja maa nime ees on «null»-artikkel.»

Aga: a) Er	lebt in	kleinen Tartu.
		schönen Deutsch-
		land.

**Reegel:** «Kui linna või maa nime ees on omadussõnaline täiend, siis on selle ees määrav artikkel.»

b) Er lebt in der Riga-Straße (der Tartu-Straße) jne.

c) Zürich	liegt	in der	Schweiz.
Prag			Tschecho-
Ankara			slowakei
Berlin			Türkei.
Kiew			DDR.
			Ukraine.
Er	fuhr	in die	Schweiz.
			DDR.

**Reegel:** «Naissoost maade nimede ees on määrav artikkel.»

7. Für tausende Schüler.

Nach zwei Stunden.

In allen Schulen.

In einigen Stellen.

In vielen Wohnungen.

**Reegel:** «Arvsõna ja pronoomeni ees seisab «null»-artikkel.»

Aga samad nimisõnad ilma arvsõnata või pronoomenita:

Die Schüler kamen in die Schule.

In den Stunden war es interessant.

In der Wohnung war es warm.

8. Doktor Schmidt, Lehrer Krause, Meister Lange, Genosse..., Herr, Kollege, Frau, Fräulein, Dozent, Professor, Oberst, Onkel Fritz, Tante Martha.

**Reegel:** «Lisandi ees on «null»-artikkel.»

Aga: Sama sõna mittelisandina.

Der Doktor kam.

Der Dozent ist eben zu Hause.

Der Onkel war immer gut zu mir.

9. a) Er arbeitet als	Lehrer.
	Heizer.
	Arzt.
	Bäckerjunge.

Als Schüler besuchte ich oft das Theater.

Als erster Zeuge erschien sein Sohn.

**Reegel:** «Kui «als» tähistab vastust küsimusele «kellena?», siis on nimisõna ees «null»-artikkel.»

b) Er kam	ohne	Mütze.
war		Mantel.
		Handschuhe.
		Kleider.

«Ohne» järel esineb enamasti «null»-artikkel.



## II. MÄÄRAV ARTIKKEL

Kui nimisõna on määratletud, s. t. kui ta on kuulajale või lugejale (sellele, kellele teade on adresseeritud) tuttav, siis kasutatakse nimisõna ees määravat artiklit.

Nimisõna võib olla määratletud:

1) **nimisõna enese poolt** — die Sonne, das Wetter, im Leben, im Januar, im Februar..., im Dezember;

2) **mitmesuguste täiendite poolt**. Nendeks võivad olla a) järgarvud:

Er lernt in der fünften Klasse.

Sie leben im vierten Stock.

Die ersten Tage verlieben schnell.

Der erste Kursus.

b) **omadussõna ülivõrdes**:

das beste Theater,

die meisten Gäste,

das schönste Mädchen,

am nächsten Sonntag;

c) **omadussõna, kui selle tähendus konkretiseerib nimisõna**:

die heutige Arbeit,

in der vorigen Woche,

im vergangenen Monat,

am anderen Morgen.

**Reegel:** «Kui omadussõnaline täiend oma tähendusega konkretiseerib nimisõna, siis kasutame selle ees määravat artiklit.»

Aga: Das war eine schwierige Arbeit;

d) **infinitiivgrupp**:

Er hatte die Möglichkeit, aufs Land zu fahren.

Ich hatte den Wunsch, ins Kino zu gehen.

Ich hatte die Absicht, ihn zu besuchen.

**Reegel:** «Kui nimisõnale järgneb infiniitivgrupp, on nimisõna ees enamasti määrav artikkel.»

Aga sõnaühendis:

Wir hatten genug Zeit, noch eine Zeitung zu kaufen;

e) **täiendkõrvallause**:

Die Kinder, die unter dem Fenster spielten...

**Reegel:** «Kui mitmuses nimisõnale järg-

neb täiendkõrvallause, siis on nimisõna ees määrav artikkel.»

3) **konteksti poolt**. Need juhud ongi õppijatele kõige raskemad. Sel puhul on nimisõnale eelnevalt mingil moel viidatud, seda on kas mainitud või sellele on mõeldud. Eesti keeles on selline nimisõna vahel determineeritud (vähemalt mõttes) sõnodega: see, need, kõik, alati, igal, meie, oma.

a) **Nimisõnale on eelnevalt viidatud**:

Der Lehrer ist alt. — (See)...

Die Bänke sind braun. — (Need)...

Der braune Tisch = dieser braune Tisch.

Er ging in die Garderobe.

Die Garderobe ist im 1. Stock.

Dort befindet sich die Universität.

Die Schüler gingen in den Saal.

Dann sagte die Großmutter:...

Der Onkel sagte, daß...

Der Vater arbeitet auch dort.

Schließ die Tür!

**Reegel:** «Kui nimisõnale on eelnevalt viidatud, siis seisab nimisõna ees määrav artikkel.»

b) **Mõeldud on kõiki seda liiki nimisõnu**:

Die Warenhäuser sind schon geschlossen.

Die Pioniere lernen fleißig.

Die Studenten müssen im Sommer arbeiten.

Nach dem Frühstück gehen die Kurgäste an den Strand.

**Reegel:** «Kui me mõtleme kõiki sellesse liiki kuuluvaid nimisõnu, seisab nimisõna ees määrav artikkel.»

Saksa keele õpetamisel on soovitatav tähelepanu pöörata järgmistele, mõlemas keeles kõlaliselt sarnastele nimisõnadele, millede puhul kaldutakse artiklit ära jätma: *der Doktor, der Arzt, der Autobus, das Auto, der Saal, der Park, das Theater, die Studenten, der Kolchos, die Garderobe, das Gymnasium, der Pionier, das Sofa*.

c) **Nimisõna on üldistavas tähenduses**.



Kõige raskem on määrava artikli leidmine siis, kui nimisõna on kas üldistavas tähenduses või ta on millelegi vastandatud, samuti kui määratlus ilmneb laiemast, ekstralingvistilisest kontekstist. Siin on artikli leidmiseks vaja «keeletunnet».

Mõned näited:

Ich fahre mit dem Zug (s. t. nicht mit dem Auto).

Die Studenten fuhren in den Kolchos (sie blieben nicht in der Stadt).

Mir gefällt am besten der Park.

Das Schönste im Winter ist der Wald.

Dann kann man im Zimmer sitzen und warten.

Ich habe auch die Schule (in Haapsalu) besucht.

Wir besuchten oft das Theater.

Er besuchte 5 Jahre das Gymnasium (in Trier).

Sie besucht die Abendschule.

Im Herbst begann der Ernteeinsatz.

Nach dem Ernteeinsatz beginnt die Kartoffelernte.

Wir haben in der Nacht (immer) gut geschlafen.

Nach dem Mittagessen (Frühstück, Abendessen) gingen sie baden.

Er bereitet das Mittagessen zu.

Zuletzt gab sie die richtige Antwort.

Ich wußte, daß der Autobus alle 15 Minuten kommt.

Wir sind gegen den Krieg, wir sind für den Frieden.

### III. UMBMÄÄRANE ARTIKKEL

Umbmäärase artikli õpetamisel peab õpetaja vastu töötama kahele väärale tendentsile: 1) artikli ärajätmisele ja 2) määrava artikli ebaõigele kasutamisele.

Artikkel jäetakse nimisõna eest ära peamiselt selle tõttu, et emakeeles puudub artiklile vastav sõna nimisõna ees ja et ei tunta või ei osata rakendada «null»-artikli reegleid.

Määrava artikli vääras kasutamine umbmäärase artikli asemel on tingitud kas määratluse mittetajumisest või määratlematuse mittetajumisest. (Määratlematus tuleneb alati kontekstist, situatsioonist.)

Õppija toimib siin lihtsalt Monte-Carlo-meetodil — üks kolmest artiklist peab olema õige.

Kuna emakeeles artikkel puudub, siis võib oletada, et «null»-artikli reeglite tundmine ja rakendamise oskus on esimeseks sammuks artikli valikusfääri piiramisel.\* Seejärel on õppija ülesandeks otsustada, kas esineb määrav või umbmäärane artikkel. Kui nimisõna ei ole määratletud, siis kasutatakse selle ees umbmäärast artiklit.

1. Väga sageli esineb umbmäärane artikkel konstruktsioonides: «Das ist ein(e) ...» ja «Ich habe ein(e)(n) ...».

Das ist	ein	Hund.
	eine	Bank.

Er		ein guter Schrer.
----	--	-------------------

Sie	ist	eine gute Schrerin.
-----	-----	---------------------

Es	ist	ein kleines Dorf. Jne.
----	-----	------------------------

Aga: Das ist ein Schüler, aber das ist der Lehrer.

Ich	habe	ein Stück Kreide.
-----	------	-------------------

Er	hat	eine Schwester.
----	-----	-----------------

Karl	hatte	eine schöne Stimme.
------	-------	---------------------

**Reegel:** «Kui me viitame nimisõnale esmakordselt, siis on selle ees umbmäärane artikkel.»

Veel näiteid selle reegli kohta.

Sie gaben den Absolventen ein Konzert.

Aga: Das Konzert gefiel allen.

Er saß da und zeichnete einen Soldaten.

Aga: Der Soldat saß unter dem Baum.

Der Junge hatte einen blauen Mantel an.

Omadussõna «blau» ei tee mantlit veel määratletuks. Küll aga — tulenevalt kontekstist — on järgmises lauses määrav artikkel: «Der blaue Mantel saß ihm gut.»

2. «Es gibt»-konstruktsioonis on nimisõna ees alati umbmäärane artikkel.

\* Siin pole mõeldud seda, et artikli õpetamist tuleks 5. ja 6. klassis alustada «null»-artiklist, vaid seda, et teatud hili-semal etapil, kui õppija oskab juba mõelda ja tal on mõningane ülevaade artikli kasutamise juhtudest, oleks võib-olla õige suunata õppija mõttetööd sellest sammust lähtudes.



Hier gibt es einen Park.  
In Wyrub gibt es ein Kreuzwald-  
Denkmal  
(keine  
Straßen-  
bahn).

3. «Sellise» vaste saksa keeles.  
Jetzt werde ich Ihnen solch eine  
(so eine) Übung geben.  
So eine Stimme hatte auch der  
Großvater.  
So eine Arbeit haben wir noch nie  
gehabt.

4. «Teise» vaste saksa keeles esineb  
koos umbmäärase või määrava artikliga,  
mitte kunagi aga koos «null»-artikliga.

Sie lebt in einer anderen Straße.  
Er sprach mit einem anderen  
Mann.

Hans fuhr mit einem anderen  
Zug.

Ihm gefällt eine andere Jahreszeit.  
Aga vastandamisel:  
Die andere Straße lag nicht weit.  
Mit dem anderen Mann sprach er  
nicht.

5. Umbmäärase artikli mitmuse vorm.

Das sind Schüler.

Dort waren Klassenräume.

Hier sind Stühle und Bänke.

Auf den Bänken lagen Hefte und  
Bücher.

Links sind Telefonzellen.

**Reegel:** «Umbmäärase artikli mitmuse  
vormiks on «null»-artikkel.»

Kui õppija kasutab eeltoodud lausetes  
ebaõigesti määravat artiklit, tuleb talle  
anda sama lause ainsuses.

Die Kinder hatten Körbe mit,

sest: Er hatte einen Korb mit.

Sie bekam immer gute Noten,

sest: sie bekam einmal eine gute Note.

## LÖPETUSEKS

Toodud näitelaused ja reeglid on üks  
osa artikli kasutamise juhtudest. Ent  
oleks hea, kui õppija samatüübilistes lause-  
tes orienteeruks. Esmaste harjutuste tüü-  
pidena soovitaksin küsimustele vastamist  
(üldküsimuselt eriküsimustele), tõlget ema-  
keelest võõrkeelde ja lausete moodusta-  
mist.

Rõhutame veel kord, et on kasulik  
anda lauseid vastandatult:

Er kaufte Milch. > <Er brachte die  
Milch nach Hause.

Dort ist ein Mann. > <Der Mann  
arbeitet.

Sel juhul tajub õppija selgemini erine-  
vust kahe konstruktsiooni vahel.

Toodud laused on võetud keskkooli lõ-  
petanute vastustest. Materjali esitamise viis  
eeldab aga õpetaja loovat tööd klassis.



**K**eemia uus programm keskkoolis nõuab elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria detailsemat ja teaduslikult õigemalt käsitlemist. Suurt tähelepanu pööratakse ionide hüdratatsioonile. Muutunud on kujutlused molarisatsiooniprotsesside kulgemise ulatusest. Etiooniliste ühendite puhul ei ole õige rääkida molekulidest kui aine väikseimatest osakestest, siis tuleb ka dissotsiatsiooniprotsessi käsitleda senisest erinevalt.

S. Arrheniuse loodud elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria ei tekkinud tühjale kohale. Juba Th. Grotthus (1805), A. W. Williamson (1851), R. Clausius (1857), W. Hittorf (1866—1869), H. Helmholtz (1882), A. Bartoli (1882) ja vene teadlased N. Kajander (1881) ning R. Lenz (1882) oletasid, et ainete lahustamisel vees moodustuvad ioonid, kuid sellega nad piirdusid.

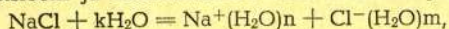
S. Arrhenius aga avaldas oma doktoridissertatsiooni resüümes, mille ta esitas 1883. a. Stokholmis Teaduste Akadeemiale, oletuse, et elektrolüütiline dissotsiatsioon toimub soola lahustamisel vees lahusti toimel ja suureneb lahuse lahendamisel. 1887. a. ilmus S. Arrheniuse töö ajakirjas «Zeitschrift für physikalische Chemie».

Kaasajal defineeritakse elektrolüütilist dissotsiatsiooni kui **aine lagunemist ioonideks lahusti molekulide toimel**. Lahusteid, milles toimub dissotsiatsioon, nimetatakse **ioniseerivateks**, ja aineid, mis lagunevad ioonideks, nimetatakse **elektrolüütideks**.

Soolad lahustuvad ainult vähestes lahustites. Etanool, eeter, benseen, tetraklorometaan, süsinikdisulfiid ja teised orgaanilised lahustid ei ole üldiselt soolade lahustamiseks kasutatavad. Üheks erandiks on hõbeperkloraat ( $\text{AgClO}_4$ ), mis lahustub benseenis. Vesi on heaks lahustiks selle tõttu, et tal on suur dielektriline konstant ja et tema molekulidel on tendents ümbritseda ioone ning moodustada sel viisil hüdratiseeritud ioone. Viimasel ajal on avastatud, et kõige ideaalsemateks nn. ülilahustiteks on dimetüülformamiid ja dimetüülsulfoksiid, kuid nimetatud ainete käsitlemine ei kuulu käesoleva artikli raamesse.

Vaatleme, kuidas toimub elektrolüüdi lahustumine ja dissotsiatsioon. Kui vees lahustada naatriumkloriidi kristalle, ümbritsevad kristalle korrapäratult liikuvad polaarsed vee molekulid — dipoolid. Naatriumkloriidi kristallivõres olevate naatrium- ja kloriidioonide mõju alla sattudes muutub vee molekulide liikumine. Vee dipoolid **orienteeruvad**, pöördues positiivse poolusega kloriidiooni suunas ja negatiivse poolusega naatriumiooni poole. Ioonid ümbritsetakse vee molekulidega ja nad eralduvad soola kristallivõrest. Niisugust protsessi nimetatakse **ioonide hüdratatsiooniks**. Kui ühendi kristallivõre lagunemisprotsess on endotermiline, siis ionide hüdratatsioon on eksotermiline protsess. Aine lahustumisega kaasnev lahuse soojenemine või jahtumine ongi tingitud sellest, kumma protsessi, kas kristallivõre lagunemiseks kulub energia või hüdratatsioonil vabanev energia, on suurem.

Elektrolüüdi lahustumisel kulgevat ionide tekkeprotsessi nimetatakse **ionisatsiooniks**. Naatriumkloriidi ionisatsiooni ja hüdratatsiooni võib avaldada järgmise võrrandina:



milles  $n + m = k$ .

Positiivsed ioonid (katioonid) on tavaliselt väiksema raadiusega kui negatiivsed ioonid (anioonid) ja tõmbavad vee molekule tugevamini enda poole. Katiooniga seotud

## Elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria käsitlemise mõningaid seisukohti

Dots. H. KARIK,  
Tallinna Pedagoogilise Instituudi  
kateedrijuhataja



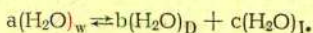
vee molekulide arvu nimetatakse tema hüdratatsiooni- või ka koordinaatsiooni- arvuks. Berülliumiooni hüdratatsiooni- arv on neli, s. t. tema valem on  $\text{Be}(\text{OH}_2)_4^{2+}$  (neis valemis on õigem vee molekuli kirjutada kujus  $\text{OH}_2$ ,  $\text{H}_2\text{O}$  asemel, mis osutab, et vee molekuli hapniku aatomi poolne osa on lähenenud katioonile), tavaliselt kirjutatakse seda aga kujus  $\text{Be}(\text{H}_2\text{O})_4^{2+}$ . Magneesium-, alumiinium- ja nikkelioonid moodustavad vesilahustes heksahüdraate  $\text{Mg}(\text{H}_2\text{O})_6^{2+}$ ,  $\text{Al}(\text{H}_2\text{O})_6^{3+}$ ,  $\text{Ni}(\text{H}_2\text{O})_6^{2+}$ . Naatriumiooni hüdratatsiooni- arv on 4 kuni 7.

Mida väiksem on ioon ja mida suurem on tema tuumalaeng, seda rohkem vee molekule võib ta siduda. Vee molekulide ja ionide vaheline külgetõmbejõud on väga suur ja võib ulatuda kuni 50 000 atmosfäärini (S. J. Afonski). Elektrilaengu tugevus ionide ümber küünib aga sadadesse tuhandetesse voltidesse sentimeetri kohta.

Kahe- ja kolmevalentsed katioonid hüdratiseeruvad sageli niivõrd, et säilitavad hüdratiseeritud vett ka kristalli kujul. Näiteks kuulub tetrahüdraat  $\text{Be}(\text{H}_2\text{O})_4^{2+}$  paljude soolade koostisse:  $\text{BeCO}_3 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$ ,  $\text{BeCl}_2 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$ ,  $\text{BeSO}_4 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$ ,  $\text{BeSeO}_4 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$ . Raudsulfaat-7-vee kristallis on kuus vee molekuli hüdratiseerunud raud(II)iooni ümber  $\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6^{2+}$ , kuna seitsmes molekul paikneb sulfaatiooni läheduses.

Iooni hüdratiseerivad vee dipoolid on dünaamilises tasakaalus lahuses olevate vee molekulidega. Märgistatud aatomitega (hapnik-18) vee molekule  $\text{H}_2^{18}\text{O}$  kasutades uuriti hüdratiseeritud ionide «eluiga». Selgus, et iooni  $[\text{Cr}(\text{H}_2\text{O})_6]^{3+}$  puhul asendus 50% iooni hüdratiseerivatest vee molekulidest uutega neljakümne tunni vältel, enamiku teiste kolmevalentsete ionide puhul aga kulges see protsess kolme minuti jooksul.

Oletatakse, et vesilahustes on mitmesuguse struktuuriga vee molekule. Osa vee molekule, mis hüdratiseerivad iooni, on viimasega seotud kovalentselt, osa aga elektrostaatiliselt. R. Gurney, H. Frank, M. Evans ja Wen Yang Wen selgitasid, et nii vee struktuur kui ka tema omadused ionide läheduses muutuvad. Seega koosneb vesi, milles on lahustunud elektrolüüt, erineva struktuuriga osadest. Peamiseks on lahuses hariliku struktuuriga vesi  $(\text{H}_2\text{O})_w$ , ionide ümbruses on aga  $(\text{H}_2\text{O})_l$ . Statistiline tõenäosus nõuab, et peab eksisteerima veel neile kahele struktuurile vahepealse struktuuriga vett, nn. destruktureerunud vett  $(\text{H}_2\text{O})_D$ . Seega on elektrolüüdi lahuses tasakaalus järgmised vee struktuurid:



Ioonide ümbritsemine lahusti molekulidega, nn. solvaatide moodustumine toimub ka mittevesilahustes. Näiteks naatriumisoolade lahustamisel etaanhappes moodustub  $[\text{Na}(\text{CH}_3\text{COOH})_2]^+$ , kaaliumsoolade lahustamisel veevabas väävelhappes  $[\text{K}(\text{H}_2\text{SO}_4)_3]^+$  jne.

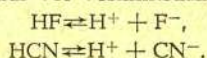
Mõnevõrra erandlikuks iooniks teistega võrreldes on vesinikioon. Vesinikioon kujutab endast elektronkatteta prootonit. Vesinikiooni hüdratatsiooni kohta on erinevaid seisukohti. Arvatakse, et vesinikioon hüdratiseerub ühe vee molekuliga, moodustades oksooniumiooni  $\text{H}_2\text{O} \cdot \text{H}^+$  ehk  $\text{H}_3\text{O}^+$ , milles kõik kolm vesiniku aatomit on ekvivalent- sed. Eksperimentaalselt tõestati tuumamagnetilise resonantsi abil, et oksooniumioon kuulub kristalse perkloorhappe  $\text{HClO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$  kristallivõrresse. Viimasel ajal on aga selgitatud, et peamiseks on lahustes hüdrooniumioonid üldvalemiga  $\text{H}^+(\text{H}_2\text{O})_n$ . Vesinikkloriid- happe spektroskoopilisel uurimisel avastati selles keerukaid polühüdraate. Hapetes on avastatud selliseid hüdrooniumioone:  $\text{H}_5\text{O}_2^+$ ,  $\text{H}_7\text{O}_3^+$ ,  $\text{H}_9\text{O}_4^+$ . Ioon  $\text{H}_9\text{O}_4^+$  esineb isegi tavalises vees (D. R. Stranks, M. L. Heffernan jt.).

Ioonid moodustuvad mitte ainult ioonilise sidemega ühendite lahustumisel vees. Paljud polaarse sidemega ained lahustuvad molekulidena, kuid vee dipoolide mõjul polaarse molekuli erinimelised poolused eemalduvad ja polaarne molekul ioniseerub. Niisugused protsessid esinevad näiteks vesinikkloriidi või -fluoriidi lahustumisel vees.

Elektrolüütide lahustes (mitte aga tugevate elektrolüütide lahustes!) kulgeb üheaegselt kaks vastupidist protsessi: ionisatsioon ja molarisatsioon. Kuid nende protsesside

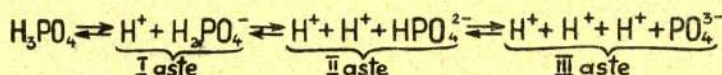


iseloomustamiseks näidete valimisel peab olema väga ettevaatlik. Sobivateks reaktsioonideks võivad olla vesinikfluoriidi või vesiniktsüaniidi dissotsiatsioon:

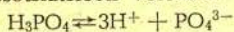


Elektrolüütilise dissotsiatsiooni protsessi tundmaõppimisel teevad õpilased sageli nn. Faraday vea — arvates, et elektrolüüt dissotsieerub ionideks ainult elektrivoolu toimel. Väär arvamus on nähtavasti osaliselt tingitud sellest, et elektrolüüte ja mitte-elektrolüüte määratletakse lahuste elektrijuhtivuste võrdlemisel. Elektrilambi süttimine aga osutab elektrivoolu läbimisele lahusest. Seepärast peaks õpetaja erilist tähelepanu juhtima asjaolule, et dissotsiatsiooniprotsess toimub ilma elektrivoolu kasutamisetä. Seejuures jääb lahus elektriliselt neutraalseks, sest positiivsete ionide laengute üldarv võrdub negatiivsete ionide laengute üldarvuga.

Mitmealuselised happed ja alused, vesinik- ja hüdroksiidsoolad dissotsieeruvad astmeliselt. Seejuures toimub dissotsiatsioon kõige suuremal määral esimeses astmes. Näiteks fosforhappe puhul:

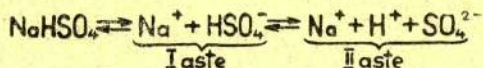


Kuid esimeses astmes toimub dissotsiatsioon 26% ulatuses, teises astmes 0,11% ja kolmandas astmes 0,001%, s. t. et praktiliselt puuduvad fosforhappe lahuses fosfaat-ioonid ja fosforhappe täielik dissotsiatsioon võrrandi



järgi tegelikult ei toimu.

Vesiniksoolade puhul:



Tegelikult toimub dissotsiatsioon esimeses astmes, kuid teises astmes moodustunud vesinikioonide tõttu võime vesiniksulfaatiooni vaadelda kui nõrka hapet.

Dissotsiatsiooniprotsessi määra iseloomustatakse dissotsiatsiooniastmega. Et ioonilise sidemega ühendite, näiteks soolade puhul ei ole tavaliselt molekuli mõiste rakendatav, siis defineerivad mõned autorid (M. Strugadski, B. Nadeinski, V. Aleksejev, E. Thilo jt.) dissotsiatsiooniastet kui arvu, mis näitab, missugune osa lahustunud elektrolüüdi üldhulgast on ionideks lagunenud, või siis avaldatakse see moolide kaudu:

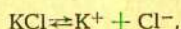
$$\alpha = \frac{\text{ioonideks lagunenud moolide arv.}}{\text{lahustunud aine moolide arv}}$$

Kaasajal on selgitatud, et pole siiski põhjust dissotsiatsiooniastme defineerimisel vältida sõna «molekul», sest ioonilise sidemega ühendid, tugevad elektrolüüdid, dissotsieeruvad täielikult ja dissotsiatsiooniastme definitsiooni kasutamine osutub nende puhul ülearuseks.

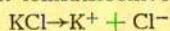
Tugevad elektrolüüdid on täiesti dissotsieerunud ionideks, kuid suurema kontsentratsiooni puhul on ioonid lahuses üksteisele väga lähedal, mistõttu ionide vahel hakkavad mõju avaldama elektrostaatilisest tõmbe- ja tõukejõud. Nii moodustub iga iooni ümber vastasnimeliselt laetud ionide pilv — ionatmosfäär. Viimase olemasolu takistab ionide liikumist ning kui määratakse lahustunud elektrolüüdi dissotsiatsiooniastet näiteks lahuse elektrijuhtivuse kaudu või krüoskoopiliselt ja leitakse, et  $\alpha < 100\%$ , siis iseloomustab see näilikk dissotsiatsiooniastet. Seega on tugevad elektrolüüdid dissotsieerunud küll 100%-liselt, kuid ionidevaheliste jõudude mõju tõttu näib, nagu ei oleks



dissotsiatsioon täielik, molekulid aga tavaliselt lahusesse siiski ei moodustu. Seepärast ei ole ka õige kirjutada tugevate elektrolüütide dissotsiatsioonivõrrandit kahesuunalisena



vaid õigem on kirjutada seda ainult ionisatsioonivõrrandina

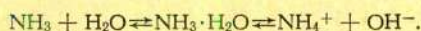


või siis asendada nool võrdsumärgiga, sest vastassuunalist reaktsiooni (molarisatsiooni) ei toimu. Vastasnimelised ioonid võivad liikumisel teineteisest üsna lähedalt mööduda, nende liikumiskiirus võib pidurduda ja nad võivad moodustada **ioonipaari**, mitte aga molekuli.

Ainult üksikutel juhtudel on täheldatud tugevate elektrolüütide lahustes molekulide esinemist. Tüüpilise elektrolüüdi, hõbeperkloriidi kontsenteeritud lahusest on võimalik benseeniga hõbeperkloriidi osaliselt ekstraheerida. Seepärast väidetaksegi praegusajal, et kui **tugevate elektrolüütide** kontsenteeritud lahustes on võimalik dissotsieerumata molekulide olemasolu, siis **lahjendatud lahustes molekulide olemasolu** põhimõtteliselt **eitatakse**.

Dissotsiatsioonimäär ja ionide hüdratatsioon sõltuvad lahuse kontsentratsioonist ja suurenevad lahuse lahjendamisel. Katseliselt saab seda näidata ilmekalt, kui lahustada vees vask(II)kloriidi. Kollakaspruuni vask(II)kloriidi lahustamisel väheses vees moodustub roheline värvusega lahus, edasisel lahjendamisel aga muutub lahus vaskioonide hüdratiseerumise tõttu siniseks. Vahepealne roheline värvus on tingitud sellest, et lahuses on üheaegselt ioniseerimata vaskkloriidi (kollakaspruun) ja hüdratiseerunud vaskioone (sinine). Sinine ja kollakaspruun värvus kokku moodustavad roheline värvuse.

Muutunud on kujutelmad ammoniaagi reageerimisest veega. Senini käsitleti ammoniaagi veega reageerimise saadust kui ühendit  $\text{NH}_4\text{OH}$  ja nimetati ammoniumhüdroksiidiks. Tegelikult moodustub seejuures ühend  $\text{NH}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$  — ammoniaakhüdraat, mis lahuses osaliselt dissotsieerub:



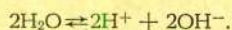
Dissotsiatsioon on niivõrd tühine, et ühemolaarses lahuses on ainult 0,4% ammoniaagi molekulidest moodustunud ammoniumioone. Süsteemis  $\text{NH}_3 - \text{H}_2\text{O}$  on kindlaks tehtud ja isoleeritud järgmised hüdraadid:  $\text{NH}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$  ja  $\text{NH}_3 \cdot \frac{1}{2}\text{H}_2\text{O}$ . Hüdraatides on vee ja ammoniaagi molekulide vahel vesinikside. G. Briegleb tõestas juba 1942. a., et ammoniaagi vesilahuses dissotsieerumata  $\text{NH}_4\text{OH}$  molekulid ei saa eksisteerida. Seepärast on õigem ammoniaagi vesilahust nimetada ammoniaakhüdraadiks ja kasutada valemiga  $\text{NH}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$ . Mõned autorid kasutavad valemina ka  $\text{NH}_3 \cdot (\text{H}_2\text{O})_n$  või  $\text{NH}_3 \cdot aq$  (aqua — vesi, ladina keeles).

Uue programmi alusel nähakse ette teema «Soolade hüdrolyüs», mida tuleb käsitleda elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria alusel. Indikaatorite abil võib kergesti tõestada, et lihtsoolade vesilahused, mis esimesel pilgul peaksid olema neutraalse reaktsiooniga, võivad olla ka happelised või aluselised, s. t. lihtsoola lahustumisega kaasneb kas happe või aluse moodustumine.

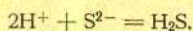
Hüdrofüüsi põhjuseks on vee dissotsiatsioon, õigemini selle tasakaalu nihkumine. Käsitledes naatriumsulfiidi vesilahuse reaktsioonikeskkonda, märgime naatriumsulfiidi dissotsiatsioonivõrrandina:



Ka vesi on väga vähe dissotsieerunud, sisaldades vesinik- ja hüdroksiidioone:



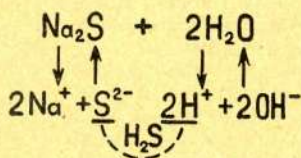
Sulfiid- ja vesinikioonide ühinemisel moodustub nõrk ja vähe dissotsieeruv divesiniksulfiidhape



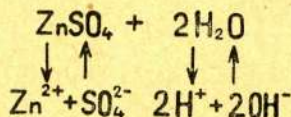
Vesinikioonide sidumisega rikutakse vesinik- ja hüdroksiidioonide tasakaalu ja lahu-



sesse jääb hüdroksiidionide liig, mis põhjustab aluselise keskkonna tekkimise. Skemaatilisel võib seda protsessi väljendada järgmiselt:



Analoogiliselt eelmise näitega võib selgitada tsinksulfaadi lahuse happelist keskkonda:



Hüdroksiidionide sidumise määral jääb lahusesse vesinikioonide ülehulk, mis põhjustab happelise reaktsiooni (vesinik- ja sulfaationid kuuluvad tugeva happe, väevehappe koostisse).

Tugevast alusest ja nõrgast hapest moodustunud soolade ( $\text{Na}_2\text{S}$ ,  $\text{K}_2\text{CO}_3$ ,  $\text{Na}_2\text{SiO}_3$  jt.) lahustel on hüdrolüüsi tõttu aluseline reaktsioon, tugevast hapest ja nõrgast alusest tekkinud soolade ( $\text{ZnSO}_4$ ,  $\text{CuCl}_2$ ,  $\text{FeCl}_3$ ,  $\text{NH}_4\text{Cl}$  jt.) vesilahused on happelise reaktsiooniga. Tugevast hapest ja tugevast alusest moodustunud soolad ( $\text{KCl}$ ,  $\text{Na}_2\text{SO}_4$ ) ei hüdrolüüsi ja nende lahused on neutraalse reaktsiooniga.

Ühendite omadused on sõltuvuses ühendi koostiselementide aatomite ehitusest ja ühendi elektrolüütilisest dissotsiatsioonist. Ühe ja sama elemendi neutraalset aatomit jaiooni võrreldes ilmneb erinevus laengu, raadiuse ja välise elektronikihi struktuuris. Kuigi ühe ja sama perioodi elementidel on võrdne elektronikihtide arv, tõmmatakse tuumalaengu kasvu tõttu vasakult paremale elektronikihte tugevamini tuuma poole ja nii aatomi kui kaiooni raadius lühenevad. Võrreldes elementide hüdroksiidide omadusi perioodis [näiteks  $\text{NaOH}$ ,  $\text{Mg}(\text{OH})_2$ ,  $\text{Al}(\text{OH})_3$ ], selgub, etiooni raadiuse lühenemisel ja laengu suurenemisel kasvab ka metalliooni ja hüdroksiidionide vaheline külgetõmme, seepärast väheneb dissotsiatsioon ja hüdroksiidide aluselised omadused nõrgenevad.

Elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria kohaselt sõltub hüdroksiidi tugevus hüdroksiidiooni eraldumise määrast. Liikumisel perioodilisuse süsteemi rühmas ülalt alla kasvavad elementideiooni raadiused, seega suureneb metall- ja hüdroksiidiooni vaheline kaugus, side nõrgeneb ja elektrolüütiline dissotsiatsioon on soodsam. Seepärast on ka kaaliumhüdroksiid tugevam alus kui naatriumhüdroksiid.

Iooni raadius mõjutab ka hapete aktiivsust. Võrdleme vesinikhalogeniidide halogeniidionide raadiusi ja dissotsiatsiooniastet lahjendatud lahuses

Element	F	Cl	Br	I
Iooni raadius, Å	1,36	1,81	1,95	2,16
Happe valem	HF	HCl	HBr	HI
Happe dissotsiatsiooniaste, %	8	92	94	97

Järeldub sama seaduspärasus: mida suurem on ionidevaheline kaugus happe molekulis, seda suurem on dissotsiatsiooniaste ja seda tugevam on hape.



## Kirjandus

- S. Madras, G. Hall, R. Halcomb, Basic modern chemistry. New York, 1965.  
C. J. Mandleberg, Topics in modern Chemistry. London, 1963.  
H. Remy, Lehrbuch der Anorganischen Chemie, I. Leipzig, 1965.  
М. Джуа, История химии. М., 1966.  
Л. С. Лилич, Некоторые аспекты современного представления о растворах электролитов. Л., 1967.  
Л. Полинг, Общая химия. М., 1964.  
И. Л. Орестов, Электролитическая диссоциация. М., 1965.  
Э. Гило, Неорганическая химия в вопросах и ответах. М., 1961.

В статье нам хотелось бы осветить несколько вопросов:

1. Нужно ли при преподавании русского языка иностранным студентам использовать художественные тексты,

2. Каков должен быть выбор художественного текста на разных этапах обучения студентов-иностранцев русскому языку,

3. Как нужно адаптировать художественный текст на разных этапах обучения.

В настоящее время между преподавателями русского языка ведутся споры: на каком материале акцентировать внимание при обучении студентов-иностранцев русскому языку.

Отдать ли предпочтение разговорной практике — диалогам, беседе, (диалогам с картинками), не подчиненным определенному тексту? Или уделить наибольшее внимание научно-популярным текстам? Или предпочесть для преподавания русского языка произведения художественной литературы?

Дело в том, что преподавание русского языка иностранным студентам имеет несколько аспектов, ни один из которых исключить нельзя.

Первый аспект — развитие речи, диалоги, беседы, вопросы по картинкам и диафильмам. Этот аспект особенно важен в первые месяцы изучения русского языка и остается

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ  
УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ  
НАРОДОВ ИМ. ПАТРИСА  
ЛУМУМБЫ)

Е. АЗИЗЯН

весьма важной, обязательной (хотя и не преобладающей) частью нашей работы до конца. Обучение студентов научному стилю речи тоже одна из важнейших наших задач, может быть, в конечном итоге, самая важная, т. к. мы готовим студентов к слушанию лекций по различным предметам: химии, физике, математике, анатомии, истории, литературе и т. д. Но изучение русского языка имеет свои закономерности, свои этапы, через которые перепрыгнуть просто невозможно. Приступать вплот-



ную к изучению научного стиля речи следует уже после того, как пройдены все основные надежные конструкции, основные модели спряжения глаголов, все виды сложных предложений, основные употребления видов глагола, глаголы движения. Вводить элементы научной речи можно, конечно, и раньше, но очень осторожно.

На каком же материале следует преподавать этот перечисленный нами грамматический минимум? На наш взгляд, на диалогах (диалогах с картинками), диафильмах и художественных текстах. Причем материал, которым мы пользуемся (диалоги, тексты) должен быть написан в **нейтральном стиле**, по возможности лишен идиоматики. Текст, в котором уже много идиоматики — разговорной ли или научной, требует определенных грамматических знаний и навыков. Для создания элементарных грамматических знаний и навыков более пригоден текст художественный, написанный, как мы уже говорили, нейтральным стилем.

Т. Мурникова в статье «О роли художественных текстов при изучении русского языка»<sup>1</sup> привела интересные цифры. Оказывается, человек, усвоивший 1000 наиболее частотных слов русского языка, может понимать художественные произведения на 80%, а газетные и научные тексты лишь на 60—70%. После усвоения надежных конструкций, основных моделей спряжения глаголов, глаголов движения, процент научных текстов, изучаемых на занятиях по русскому языку, значительно возрастает, хотя изучение художественных текстов по-прежнему занимает первое место на занятиях по русскому языку.

Второе соображение, заставляющее преподавателя русского языка обращаться в процессе преподавания главным образом к произведениям

художественной литературы — это наличие в произведениях художественной литературы художественных образов, художественных деталей. Слово-понятие усваивается менее эффективно, чем слово-образ. Человек, прочитавший «Парус» Лермонтова М. Ю., запомнит слово «парус» скорее, чем если он просто переведет это слово при помощи словаря или прочтет описание паруса в энциклопедии или в специальном учебнике.

В чем тут дело? Дело в том, что слово-образ включает в себя не только понятие, но и дополнительную эмоциональную нагрузку. Художественные детали могут быть живописными. Читая тот или иной рассказ, мы «видим» многие его детали, «видим» слова. Живописная художественная деталь в рассказе или в новелле всегда создает внутренний кинематографический план слова-образа. Таким образом, получается двойное закрепление слова. Мы не только видим графическое начертание слова, но и внутренним взором видим предмет или явление, отраженное в этом слове. Такое закрепление слова бывает, если мы смотрим фильм, а потом читаем по этому фильму текст (или наоборот, сначала читаем текст, а потом смотрим фильм). Правда, не все художественные образы имеют этот внутренний кинематографический план. Лирические образы невозможно увидеть. Но студенты прекрасно запоминают слова и идиомы из понравившихся им стихов Пушкина, Лермонтова. Здесь уже воздействуют типичность, обобщенность чувств и специфические стиховые средства, тоже участвующие в создании образа — ритм, рифма, аллитерации и т. д. Лирикой Пушкина, Лермонтова и других русских и советских поэтов любят пользоваться преподаватели на занятиях по фонетике: ритм стихов позволяет отрабатывать ритм русских слов и словосочетаний, а стремление стиха

<sup>1</sup> Т. Мурникова. О роли художественных текстов при изучении русского языка. «Русский язык в национальной школе» 1967, № 1.



к аллитерации — к обыгрыванию в стихотворении определенного согласного — дает возможность представить и отработать определенный трудный звук во всех позициях на полноценном художественном тексте (звук «Л» в «Я вас любил...» Пушкина, звук «Ж» в «Жди меня» К. Симонова и т. д.).

Как известно, изучение иностранного языка не может быть плодотворным без изучения мышления, культуры, истории, быта, национального характера народа, которому данный язык принадлежит. В связи с этим трудно переоценить огромное познавательное и воспитательное значение, которое имеют произведения русской и советской литературы для людей, изучающих русский язык. Здесь воедино сливаются познания языка и познание жизни. Читая со студентами произведения М. Горького, А. Чехова, К. Паустовского, преподаватель русского языка, конечно, не ограничивается объяснением слов, словосочетаний, грамматических конструкций и форм, объяснением идиоматики. Ему приходится быть своего рода энциклопедистом, и литературоведом, и историком, и экономистом, и философом, и психологом. Нужно, кроме того, быть оратором-пропагандистом, и обладать умением вести спор.

Эти споры-дискуссии неизбежны. Особенно часто споры возникают в связи с объяснением психологических мотивировок действий героев, в связи с объяснением причин поступков героев.

Я вспоминаю, сколько всегда бывает споров при чтении чеховской «Попрыгуньи». Не так сложно понять саму попрыгунью. Такие попрыгуньи есть, к сожалению, везде. Гораздо сложнее бывает с образом Дымова. Не так-то просто понять скромность и величие этого образа. Первые поверхностные приговоры, которые студенты обычно выносят Дымову, убийственны и крайне не-

справедливы: он слабый человек, тряпка, позволяет женщине руководить собой, не умеет воспитывать людей, окружающих его и т. д. «Я бы на месте Дымова убил такую жену!» «Я бы выгнал из дому такую жену!» — восклицают многие студенты, приехавшие из стран Африки, Латинской Америки или Арабского Востока. Но чем больше мы вчитываемся в текст, тем сильнее проникаемся чеховским гуманизмом, избежания влияния которого уже невозможно. И как правило, к концу чтения рассказа (после просмотра одноименного фильма) студенты уже нежно любят Дымова и ненавидят попрыгунью, которая некоторым по началу казалась просто легкомысленной, а не отвратительной.

Знакомство с лирикой А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова тоже способствует повышению эмоциональной и этической культуры. Для того, чтобы понять и принять пушкинскую строчку «мне грустно и легко, печаль моя светла» или лермонтовское «он мятежный, просит бури, как будто в бурях есть покой...», нужна большая эмоциональная и этическая культура.

Творчество Горького близко психологическому и эмоциональному строю большинства студентов нашего университета. Особенно близка всем революционность Горького, его ненависть к эксплуатации человека человеком. Наибольшей популярностью среди студентов пользуется роман А. М. Горького «Мать». Особенно поражает студентов то, что правду социализма могла понять и принять простая неграмотная старуха. Чтение отрывков из романа Горького «Мать» играет огромную роль в формировании революционного отношения к жизни у многих студентов, делает для них близкими идеи социализма.

Интересно, что студенты-африканцы, восторженно принимая реалистического Горького, его роман «Мать», с большим сомнением относятся к



раннему, чисто романтическому Горькому. Если всем студентам близок образ великого альтруиста Данко, вырвавшего свое сердце ради людей, то к горьковскому Соколу студенты порой относятся весьма критически. Прочитав в одной группе, состоящей из студентов-африканцев, «Песню о Соколе», я спросила студентов, как им нравится образ Сокола. Молчание. Потом один студент задает мне вдруг встречный вопрос: «Вы знаете, что говорил Ленин, когда он умирал?» Я растерянно ответила, что не знаю. «А я знаю точно, что он не мог, умирая, говорить так, как говорил Сокол: «Я славно пожил! Я знаю счастье! Я храбро бился! Я видел небо! Ты не увидишь его так близко... Эх, ты, бедняга!» — ответил студент.

И потом студентов как прорвало. В один голос они мне заявили, что им не нравится образ Сокола, что Сокол — не символ революционера, что такой героизм никому не нужен, что нужно воспитывать ужей, а не презирать их, что мало умереть красиво, надо суметь красиво организовать жизнь. Причем все это говорили студенты, которые сочувствуют идеям социализма, которым очень понравился Данко и Ниловна. Студенты правильно заметили, что в «Песне о Соколе» есть моменты жертвенности и одиночества, хотя они и не знали исторической обстановки, в которую была написана «Песня о Соколе». Конечно, некоторый культ сильной личности типичен для романтизма, но мои студенты оказались реалистами.

Из современных советских писателей наибольшей любовью у студентов пользуется К. Паустовский. Прекрасный русский язык Паустовского, его тонкий лиризм, гуманность и какая-то юношеская свежесть чувств заставили студентов полюбить его рассказы, а вместе с рассказами — прекрасную русскую природу, которую так любит сам Паустовский, героев рассказов Паустовского, романтических и

чистых, добрых и тонких, людей глубокого душевного изящества и огромной, доходящей до чудачества скромности.

Итак, несомненно, русский язык невозможно изучать без чтения художественных произведений, имеющих огромное познавательное и воспитательное значение.

Второй вопрос, который нам хотелось осветить в этой статье — это вопрос о выборе художественного произведения для обучения и вопрос об адаптации художественных произведений. Читать произведения русских и советских писателей без адаптации на первом году обучения мы не можем. Во-первых, русские рассказы, как правило, очень длинные, их приходится сокращать. При этом приходится с болью расставаться с некоторой частью лексики, которая будет представлять для студентов непреодолимые трудности. Но адаптация художественного произведения не терпит насилия над текстом, она должна быть в стиле данного автора, данного произведения, она должна на три четверти (это все же лучше чем ничего) сохранить художественность произведения, сохранить основной сюжетный костяк, основные образы и самые яркие художественные детали. Адаптируя рассказ русского писателя, преподаватель отнюдь не свободен. Большая свобода адаптации может быть при адаптации переводных произведений и в особенности при адаптации фольклора разных стран и народов. Здесь уже можно более смело использовать синонимию и даже пересказ «своими словами» той или иной сказки или легенды.

Единого рецепта для адаптации художественных текстов нет. Но нам бы хотелось показать, как меняется выбор художественного произведения на разных этапах обучения и как меняется адаптация в зависимости от степени владения студентами русским языком.



Уже на первом году обучения можно наметить три основных этапа в выборе и адаптации художественных произведений.

Первый этап я бы назвала этапом фольклора и упрощенного перевода. В первые два-три месяца мы с успехом используем для обучения фольклор народов Африки, Индии, Индонезии, Латинской Америки и других стран: сказки, легенды, юмористические и сатирические сказки (типа сказок о Ходже Насреддине). Пересказывая по-своему сказки разных народов, мы, преподаватели русского языка, как бы включаемся в устное народное творчество разных народов, придавая ему, по-видимому, интернациональные черты. Изучение фольклора разных стран на уроках русского языка имеет огромное значение для воспитания чувства интернационализма у студентов. Наиболее плодотворные национальные традиции и обычаи становятся таким образом общими достоянием. Главное в выборе сказки или легенды для изучения на этом этапе состоит в том, чтобы она была приключенческая, с легко рассказываемым сюжетом. При адаптации нужно, чтобы грамматическая тема исходила из самой сказки, была ситуативна, и не была бы случайным довеском к сказке. (При изучении глаголов движения с приставками. В классе читается африканская сказка: «Голова судьи» в кн. Е. Азизян — И. Гапочки «Я читаю по-русски» М., 1965, стр. 42.) Здесь употребление префиксальных глаголов движения совершенно необходимо, без них нельзя рассказывать текст (Абу-Нуvas должен был **прийти** к судье по делу. Когда он **подошел** к дому судьи, он увидел, как судья **отошел** от окна и т. д.).

В других сказках и легендах на первый план выплывает другая грамматическая тема, связанная с особенностями сюжета, другая лексика. Только та адаптация будет естественной, которая исходит из сюжета

и подчеркивает, повторяет главные ситуативные звенья рассказа или сказки, а не утрирует ненужные детали, которые при пересказе с успехом можно опустить. Интересно заметить, что русский фольклор мы в своей практике используем очень мало. Почему это? Да потому, что ни один русский человек не может рассказывать русскую сказку на том словарном минимуме, которым мы вынуждены пользоваться в первые несколько месяцев изучения русского языка.

В период изучения русского языка очень удобно пользоваться упрощенными переводами не только фольклора, но и коротких новелл. Очень хорошо идут новеллы О. Генри, «Последний лист», «Дары волхвов», сказки Андерсена «Новое платье короля», «Принцесса на горошине», «Как я болел всеми болезнями» по Джером К. Джерому<sup>2</sup>.

Перевод дает некоторое «моральное право» для адаптации, так как переводчик или адаптатор вправе выбирать любую из синонимичных конструкций, необходимую для данного этапа обучения. Хотя, конечно, при адаптации от рассказа остается в основном только сюжетный костяк. Многие детали, иногда весьма существенные, пропадают при сокращении и упрощении рассказа. Для адаптации, необходимо выбирать рассказы, где главную роль играет сюжет, а не психология героев, не описание чувств, не портрет, не характеристика героев. Герои должны быть представлены в действии, в поступках.

Следующий этап адаптации — это адаптация рассказов русских и советских писателей. К чтению адаптированных рассказов русских писателей мы приступаем приблизительно

<sup>2</sup> В. Н. Ванеевой, Т. А. Вишняковой и В. И. Остапенко, «Учебник русского языка для лиц, говорящих по-французски». М., 1865 г.



через четыре месяца после начала занятий.

При выборе произведения для адаптации преподаватель русского языка, на наш взгляд, должен ставить перед собой две задачи: 1) Данное художественное произведение должно быть обучающим, т. е. оно должно быть приспособлено к нашему грамматическому и лексическому плану; 2) произведение при адаптации должно понести как можно меньше потерь в художественном отношении (хотя эти потери и неизбежны). Для того, чтобы с большим успехом осуществить обе эти задачи, необходимо выбирать рассказы с четким сюжетом, поддающиеся сокращению, рассказы, изображающие поступки, а не переживания героев или переживания через поступки. Следует избегать рассказов, написанных языком, близким крестьянскому языку, насыщенному русской идиоматикой и «русским духом». (Таков язык Шолохова, Гоголя, А. Островского, А. Платонова, А. Веселого. Стиль рассказов, выбранных для адаптации, должен быть нейтральным). Каков путь адаптации этих рассказов? На наш взгляд, обязательно некоторое сокращение рассказов. Русские рассказы, как правило, очень длинные и их приходится сокращать почти вдвое, чтобы студенты могли с ними справиться безболезненно. Сокращение идет за счет устранения некоторых деталей сюжета, побочных сюжетных ходов, за счет сокращения описаний. При адаптации обязательна замена или опущение архаических понятий, малоупотребляемых реалий. На этом этапе обучения приходится заменять многие префиксальные глаголы, обозначающие различные оттенки действий приблизительными синонимами, лишеными оттенков (поблескивать — блеснуть, помахивать — махать, напевать — петь и т. д.).

Но при этом необходимо целые куски оставлять неадаптированными,

Не следует адаптировать прямую речь героев, а также не следует адаптировать основные художественные детали рассказа, имеющие большое значение для понимания всего рассказа в целом. Адаптированные и неадаптированные куски должны сливаться воедино, т. е. адаптация должна быть в стиле произведения. Приведу два примера адаптации на данном этапе, удачный и неудачный. Это адаптированные рассказы Паустовского «Старый повар» (на мой взгляд, удачная адаптация) и «Кот-ворюга» (неудачная адаптация). «Старый повар» в оригинале и в адаптации содержит много активных глаголов, условных и причинных конструкций. Он интересен по своему сюжету. Разговор об этом рассказе легко переходит в беседу о роли искусства в жизни человека. «Кот-ворюга» даже в адаптированном виде читается с большим трудом, так как содержит много идиом и не особенно активных глаголов. Но дело не только в языке. При адаптации рассказ стал абсолютно неинтересным. О нем нечего сказать, он никак не развивает мышление студентов. В чем же дело? А дело в том, что «Кот-ворюга» совершенно негоден для адаптации, хотя сам по себе рассказ прелестен. Художественность рассказа здесь не в сюжете. Она вся — в языке, в тонком юмористическом сочетании разных стиливых пластов от деревенского просторечья «выдрать!» «грабеж среди бела дня» — его пришлось, к сожалению, убрать, как не выходящий в лексический минимум до иронически употребляемых канцеляризмов, которые по той же причине тоже пришлось убрать. Этот рассказ даже при полном отсутствии сокращений и при весьма прозрачной адаптации теряет всю свою художественность и становится абсолютно неинтересным. «Старый повар» обладает четким действенным сюжетом, в нем нет просторечья, нет юмора, который обычно создается за



счет весьма трудного для наших студентов столкновения различных стилей речи. Рассказ написан Паустовским очень простым прозрачным языком, что позволило целые большие куски сохранить, не изменив ни слова.

После того, как пройдены почти основные формы грамматической конструкции русского языка, приблизительно через шесть-восемь месяцев после начала занятий, можно приступить к чтению неадаптированных или адаптированных в очень незначительной степени, в основном за счет сокращения, рассказов. Этот этап адаптации можно назвать третьим этапом. (Для некоторых групп этот этап может наступить в конце первого года обучения, для большинства же на втором году обучения.) Здесь уже преподавателем ставятся принципиально новые задачи: более глубоко и подробно изучается лексическая и синтаксическая синонимия, идиоматика, глагольная префиксизия. Внимание преподавателя в области лексики уже обращено на слова и выражения, характеризующие внутреннюю жизнь, раздумья, переживания героев, на слова, необходимые для внутреннего и внешнего портрета. В области грамматики более углубленно изучается сложное пред-

ложение и безличные конструкции, более глубоко изучается употребление видов глагола. Для достижения этих целей обучения очень хороши многие рассказы Чехова («Дама с собачкой», «Попрыгунья», «Красавицы») и Паустовского («Ночной дилижанс», «Телеграмма», «Снег»).

Работая над рассказами Чехова и Паустовского, студент не только овладеет лексикой и идиоматикой, характеризующей внутреннее состояние человека, но и научится давать психологический портрет. В области грамматики рассказы Чехова дают возможность отработать различные типы безличных предложений (в «Даме с собачкой» — 60 безличных предложений), различные атрибутивные конструкции («Красавицы», все виды дополнительных придаточных предложений, «Попрыгунья», различные сложные случаи употребления видов глагола «Снег», «Телеграмма» Паустовского и т. д.

Во всех этих рассказах уже не адаптируются различные виды префиксальных глаголов, дающих огромное богатство оттенков действий и эмоций. Рассказы Чехова и Паустовского, о которых мы только что говорили, принадлежат нейтральному стилю речи.



Paljude põlvkondade jooksul on lauldud ja pilli mängitud. Lau-  
 luud ja pillilood on alati põimu-  
 nud eestlaste igapäevase elu, töö ja te-  
 gevusega. Eriti laulmine on olnud  
 üheks elu põhivajaduseks, andnud  
 jõudu töös ja võitluses, leevendanud  
 kurbust ja muret, kaunistanud puhke-  
 hetki. Eesti naisele on olnud laulu-  
 oskus auasjaks ja selle järgi on hinna-  
 tud sageli neidude väärtust. Mehed  
 teadsid, et lauluoskajad tüdrukud too-  
 vad rõõmu ja elavust vaiksesse ja sa-  
 geli vaesesse kodusse, seetõttu olid pa-  
 remad lauljad poiste silmis kõrgelt  
 hinnatud. Eestlased on alati laulnud.  
 Meie rahvalaul ulatub läbi sajandite  
 tagasi ammusesse aega. Vanad matuse-  
 laulud, maagilised lõikuselaulud jm. on  
 nähtavasti pärit ajast enne ajaarva-  
 mist. Ka pillimäng on olnud eestlasele  
 omane aastasadu. Primitiivseid kand-  
 leid on kasutatud kodusel musitseeri-  
 misel tõenäoliselt juba eelmisel aasta-  
 tuhandel. XVI sajandil muutus väga  
 populaarseks torupill ja püsis valitseva  
 pillina rituaalsetel sündmustel ja rahva  
 lõbustuskohtades peaaegu neli sajan-  
 dit. Mollpill, sikusarv, karjapasun ja  
 parmupill olid pikemat aega kasutusel  
 peaaegu igas Eestimaa nurgas. Viulit  
 peeti möödunud sajandil Eestis tõeli-  
 seks rahvapilliks. Huvitavaks nähtu-  
 seks kujunes Eestis koduorelite lai le-  
 vik möödunud sajandi teisel poolel ja  
 käesoleva sajandi algul.

Kust siis eestlane on omandanud  
 lauluoskuse, kust ja kuidas õppinud  
 sajad laulud? Kes õpetas pillilood ja  
 kust tuli pillitegemise oskus? Kas eest-  
 lased mingi erilise andekuse tõttu  
 jõudsid hiiglaslike üldlaulupidudeni  
 või oli siin oma osa oskuslikul rahva-  
 pedagoogikal?

Tuntud helilooja Rudolf Tobias küsis  
 endalt ja lugejailt: «Kõige pealt, mida  
 saime looduselt vaderikingituseks  
 kaasa? Laulu häälled? Jagati teda teis-  
 tele täie kamaluga, meile sai ainult  
 puine, värvitu, õõnsa kõlaga, kõrisev,  
 lõõtsuv hirnumine... Aga vaesed ei ole  
 meie siiski ka mitte annete poolest.  
 Kõige päält ei puudu saja inimese

## MUUSIKALINE KASVATUS EESTI RAHVAPEDAGOOGIKAS

H. RANNAP

päält vast 95 juures muusikaline kuul-  
 mine»<sup>1</sup>. Tobias ilmselt liialdas «hirnu-  
 misega», kuid «muusikalise kuulmise»  
 kohta öeldus on tal õigus. Ilma hea  
 kõrvata poleks olnud laulikuid ega  
 pillimehi, poleks olnud jaaniõhtute,  
 kiige, simmani ja talgute muusikalisi  
 traditsioone.

Muusikalise kasvatus aluseks ja  
 järjekestvalt edasikandjaks on olnud  
 rahvapedagoogika.

Rahvapedagoogika tegeleb rahva  
 enda hulgas tekkinud ning traditsioo-  
 nide najal põlvest põlve kandunud  
 tavade ja töökspidamistega, millest ju-  
 hindudes töötava rahva hulgas oma  
 lapsi kasvatavad.<sup>2</sup>

Muusikalise kasvatus algmeid võib  
 leida juba ürgühiskonnas seoses laste  
 ja noorukite ettevalmistamisega jahi-  
 või sõjameesteks. Aastasadade jooksul  
 on vanemad hoolt kandnud, et järel-  
 tulev põlvkond ei elaks nendest halve-  
 mini. Selleks pidid lapsed tundma rituaalseid kombeid koos muusikalise osaga, teadma jahisarvede signaale, mõistma tavandilaule.

Laulu õppimise praktilist külge rõ-  
 hutavad mitmed vanad rahvalaulud.  
 Nii ütleb «Laulikuid otsitakse»<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> R. Tobias, Eesti muusika iseloomulik ilmend. Eesti Kultuura II, 1913, lk. 186.

<sup>2</sup> A. Elango ja H. Rimmel, Kaasaegse rahvapedagoogika probleemid. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7, lk. 538.

<sup>3</sup> H. Tampere, «Vana Kannel» IV. Tartu, 1941.



Näiokene noorekene,  
ole lodus laulamaie,  
viksi laulu veeretama!  
Laululisi otsitese,  
sõnulisi sõidetese...

1889. aastal Toris üleskirjutatud laul sunnib tütarlapsi laulma laisa mehe ähvardusel:

Laulge, laulge, laisad neiud,  
kui ei laula, ma teid laedan,  
laedan laesale mehele...<sup>4</sup>

Et lauluoskust hinnati eriti tütarlastel, siis püüti mõjutada tütarlapsi kõikjal laulma. Karksi rahvalaul ütleb:

Näiukeise noorekeise,  
kui te läide teeda mööda,  
kõnnite kõremõtsa mööda,  
lasete laia laande mööda,  
teke teele elinda...<sup>5</sup>

Setu rahvalaul ergutab tütarlaste laulu põllul:

No lääme mi põldu põimõmahe,  
leloo, lelo, leeloo,  
laka lääme mi vällä laabimahe.  
Näio-viil õks mi-kõsõ,

noorõkõsõ...

laulu panõ kui laja vällä pääle!<sup>6</sup>

Lauljate ja pillimeeste vastu sisen-  
dati noortele austust ja lugupidamist. Kilingi-Nõmme ümbrusest on pärit vanasõna: pillimeest ja pillimehe sõpra ära löö.<sup>7</sup>

Jakob Hurt ütles 1871. aastal oma kõnes «Mis lugu rahva mälestustest pidada»:

«Kaunid vanad laulud ja jutud (on) lapsi kasvatades ja koolitades mõnos materjal, et pisuke si lapsi teravaste tähele panna ja mõtlema harjotada.»<sup>8</sup>

Kuid mitte igas peres ei leidnud laulmine ja pillimängimine ergutamist. Igapäevase toidu mure ja pikad kurnavad tööpäevad põhjustasid ka halvustavat suhtumist. Põlva rahvalaul ütleb:

<sup>4</sup> KM RO, RKM II, 21, 924 (7).

<sup>5</sup> H. Tampere, «Vana Kannel» IV, lk. 140.

<sup>6</sup> H. Tampere, Eesti rahvalaule viisidega I. Tallinn, 1956. Lk. 169.

<sup>7</sup> E. Normann, Valimik Eesti vanasõnu. Tallinn, 1955.

<sup>8</sup> E. Laugaste, Eesti rahvalauleteaduse ajalugu. Tallinn, 1963. Lk. 198.

<sup>9</sup> E. Laugaste, Valimik Eesti rahvalaule. Tallinn, 1948. Lk. 32.

Ega leelost leibä saa,  
ega laulu lauda kata...<sup>9</sup>

Kagu-Eestist on pärit vanasõna: Pill ei toida pereht, kannõl ei katta kedägi.<sup>10</sup>

Kellelt õppisid lapsed laule? Kas laulude õppimine kodus oli stiihiline pealtkuulamine-järelelaulmine või õpetasid isa, ema või vanaema neid teadlikult?

Kuusalu rahvalaul ütleb küll, et  
last on loodud laulemaie,  
vesi loodud veeremaie,  
kannel keeli keeramaie.<sup>11</sup>

Ometi oli lauluõppimine lastel keeruline protsess, mis pidi ühendama sõnad viisiga ja need meelde jätma. Paljude aastasadade jooksul oli meil peamiseks laulude õpetajaks perekonnas ema, kes võttis mudilase sülle ja õpetas talle ettelaulmisega viisi selgeks. Ka pani ema talveõhtuti tööd tehes lapsed voki või kerilaua kõrvale ja lauldi koos — ühte salmi kaks-kolm või rohkemgi korda, kuni see oli kõikidel peas.

Kuna viimasel ajal isa võtab vähe osa laste kodusest kasvatamisest ja õpetusest, on levinud arvamused, nagu oleks isa osa ka varem olnud niisama väike. Tõsi, perekonnapeana pidi isa rohkem viibima kodunt eemal: põllu- ja metsatööl, jahil, voores. Suurema liikumisviisi tõttu omandas ta ka naisega võrreldes veidi laiema silmaringi ja kuulis ning õppis teiste maanurkade laule ja pillilugusid. Talveõhtuil aga võttis ta lapsi põlvele ja õpetas neile uusi laule.

Setumaal Eršava külas olnud Matrjona Vee isa suur laululine, kes talveõhtuti, kui põllutööd polnud, laulnud oma seitsmele lapsele.<sup>12</sup>

Häädemeestel laulnud M. Mäesalu isa oma lastele häällilauluks «oh maga, maga marjukes ja uinu, uinu hellake, sind isa käsi kiigutab ja ema käsi liigutab».<sup>13</sup>

<sup>10</sup> E. Normann, Valimik Eesti vanasõnu.

<sup>11</sup> KM RO, RKM II, 15, 71/2 (22). Kuusalu, 1891.

<sup>12</sup> H. Rannapi üleskirjutus Sabolda külas 11. VII 1967.

<sup>13</sup> KM RO, RKM II, 221, 592.



Tallinna pensionäri Alma Metsamardi isa alustanud talle laulude õpetamist siis, kui ta olnud 3—4-aastane. See sündinud talveõhtutel küdeva pliidi ees pliiditule valgusel. Isa laulnud ette, lasknud järele laulda ja karistanud, kui laps ei saanud küllalt ruttu viisi selgeks.<sup>14</sup>

Mitmeid rahvalaulikuid, nagu Anna Lindveref Kodavere kihelkonnas, Rosalie Rannet Kuramaal<sup>15</sup> ja Liisa Kummeliit Toris<sup>16</sup>, on õpetanud isa.

Sageli olid isa ja ema mõlemad lauluhuvilised ja õpetasid lapsi siis, kui ühel või teisel oli parajasti aega. Kolga-Jaani rahvalaul väidab:

*Laaliku minu isädä,  
laaliku minu emädä,  
sest on lapsest laalik saanud.*<sup>17</sup>

Lapse magamapanijaks, ülesäratajaks ja peamiseks kasvatajaks oli ikkagi ema. Ka oli ema tundeelu sageli erkсам ja rikkam. Lapsed kiindusid emasse vahetult ja tütarlapsed omandasid temalt kõik ta oskused. Ema laulis ise sageli töö juures ja pani lapsed järele laulma.<sup>18</sup> Kedrates või kinnast kududes kogunesid lapsed ema ümber ja õppisid laule.<sup>19</sup> Ketruse laadist sõltus ka laulu iseloom. Taku «nokutamisel» lauldi aeglasi laule, korrutamisel, mille puhul vokiras liikus hoopis kiiremini, olid laulud elavamad ja lõbusamad. Tempo ühtlustati voki omaga ja tallalauale vajutati jalaga laulu rütmis. Lühikesed viisid ja vähesed salmid, mida ketramisel lauldi, jäid lastele kergesti meelde.<sup>20</sup> Ka käsikiviga jahvatamisel õpetasid emad lastele laule. Setu rahvalaulik Hilanä Taarka jutustanud (A. Väisaneni üleskirjutus):

«Kui ma oli 13 ajastanõ, naksi ma jo imäga kivi man tüübü, imä ütäl sis

<sup>14</sup> A. Metsamardi mälestused H. Rannapi valduses.

<sup>15</sup> TMM Mapp. Teatelehed laulikute kohta.

<sup>16</sup> KM RO RKM, Mgn. II, 525. a.

<sup>17</sup> H. Tamperre, Eesti rahvalaulud viisidega, V. Tallinn, 1965. Lk. 43.

<sup>18</sup> KM RO RKM II, 222, 11. Kiviõli.

<sup>19</sup> Sealsamas, Mgn. Lindistatud 1966, Põlva raj. Hele Harring.

<sup>20</sup> Sealsamas, II, 221/3.

iist mitmit laula — «Jahva, jahva kivi-keist», jt. — sa' jäl' ütli «killõt»... Suur laululinõ ta oll kah. Mitmõh ajah oll ta kaasikos (mitmes pulmas ta oli pulmalaulikuks), ma olli kõõ ütäh (ikka ja alati ühes).<sup>21</sup>

Harjumaa Taga-Põllika külast pärit Edur Roosalu kirjutab:

«Minu ema ... laulis kui laps rinnal imes; laulis kui sussutas last magama; laulis kui ketras või kudus, laulis tööle minnes ja töölt tulles; laulis ka siis, kui 90 aastasena lamaskolm viimast aastat tõvevoodis. Ema lauluarbastus ei piirdunud ta endaga — laulu pidid õppima ka lapsed ... ema seadis poisid ritta nagu orila viled ... ja siis läks lauluks lahti. Ema ise ketras või kudus ja laulis meile ette ning meie pidime järgi laulma.»<sup>22</sup>

Paljudes kodudes oli laulma õpetamine vanaema ülesandeks. Pereema, kes ise oli käsist-jalust talutööga või majapidamismuredega seotud, andis laste eest hoolitsemise meeleldi vanaemale, kui see elas samas peres. Töö käis vanaemal ikka laulu saatel. Lapsed õppisid kaasa lauldes. Vahel hommikul kedrates hakati laulma ja lauldi õhtuni.<sup>23</sup> Vanaema pani lapsed laulma ka suvistel töödel. Nii on Muhu lauliku Pauline Vapperi vanaema heinale minnes võtnud kõik lapsed enda järele ja koos nendega laulnud.<sup>24</sup>

Karksi laulik Kadri Kukkk meenutab soojalt oma vanaema: «Ta õpas mulle pal'lu laule, õpas nende järgi ka elama.»<sup>25</sup>

Rahvapedagoogikas oli suur osa elukondlikel sündmustel. Sugulaste ja lähemate naabrite pulma võeti kaasa ka lapsed. Pulmakombed, rohke pillimäng ja laul jättis laste hinge sageli püsivad mälestused. Pulmades õpiti uusi laule ja pillilugusid, tantse ja ringmänge. Lapsed õppisid laule ka vöö-

<sup>21</sup> «Vaba Maa» 1933, nr. 306, lk. 4.

<sup>22</sup> E. Roosalu mälestused H. Rannapi valduses.

<sup>23</sup> ER saade «Rahvaloomingu varasalvest». Koost. A. Strutzkin, 1958.

<sup>24</sup> Sealsamas.

<sup>25</sup> KM RO, RKM II, 95, 621.



rastelt, kes käisid kodu hoidmas või tihti külas.

Mulgimaal oli laste poolt armastatud ja oodatud Laulu Mihkel, kes oma emotsionaalseid laule saatis ise kandle või löötpilliga.<sup>26</sup>

Õppimistuhin ja traditsioonid mõju- tasid lapsi laule õppima kõikjal, kus iganes lauldi. Õpiti isegi seaküna juu- res naabripere laste laule kuulates<sup>27</sup> ja suviste tööde ajal külavahel lapsi hool- davatelt vanainimestelt.<sup>28</sup> Laulude õp- pimine kujunes üheks peamiseks õppi- mistarviduse rahuldamise viisiks. Iga- päevane korduv tööprotsess ei nõudnud ju peaaegu mingit vaimset pingutust. Nii oligi rahvalaulude õppimine pal- jude sajandite jooksul ainukeseks vaimseks tööks ja andis erksamatele, vaimselt võimekamatele inimestele ühiskonnas oreolliku koha ja hiiglas- liku repertuaari. Kihnu rahvalaulik Liis Alas ütles, et ta võiks laulda mitu aastat<sup>29</sup>, Setu lauluema Anne Vabarna vastas küsimusele, kui palju laule ta teab: «kui mereveereh sõmerit ja tai- vah tähti ja kuuseh nõklu»<sup>30</sup>.

Eesti rahvapedagoogikas tuntakse kaht laulude ja pillilugude omandami- se viisi. Esimene on õppimine eesku- jude najal, teine teadlik ja oskuslik õpetamine vanemate inimeste, harili- kult kodakondsete poolt. Mõnikord õpiti enne sõnad ja seejärel meloo- dia.<sup>31</sup> Levinum oli aga teksti ja viisi koos õpetamine. Didaktilised printsi- bid kasvasid välja praktikast. Lühike- sed viisid õpetati tervikuna, pikemad osade kaupa.<sup>32</sup> Võrdlemisi palju tuli ette ka tuupivat õppimislaadi. Üht salmi lauldi mitu korda, kuni see meelde jäi.<sup>33</sup> Taiplik «õpetaja» laskis

last üksi laulda ja toetas kaasaulumi- sega ainult seda kohta, mis veel selge polnud.<sup>34</sup> Laulude õpetamisel kasutati mitmesuguseid instrumente, nagu viiu- lit<sup>35</sup>, kannelt<sup>36</sup>, mollpilli<sup>37</sup> jt.

Muusikaline kasvatus algas rahva- pedagoogikas väga varakult. Juba mõnekuseid imikuid älutati lauluga magama. Hällilaulu lauldi lastele igas kodus. Hällilauludes oli ühendatud praktiline vajadus last kiiresti uinu- tada, et ise pääseks tööd jätkama, ema või vanaema tundeeluga, mis leidis väljendust intiimsetes südamesoojusest kantud lauludes.<sup>38</sup> Hällilaulud olid lihtsad, ühetoonilised, ja neid saadeti rütmiliste äituu-liigutustega. Laps on esimestel eluaastatel muusikalistele muljetele väga vastuvõtlik. Hilisem suur lauluarmastus kasvas hällilaulu- dest alates, võiks öelda — suurel mää- ral just selle tõttu, et väikelastele laul- di igas kodus. Kui rohkem ei osatud või ei saadud, siis «äääh, tsuuh, äiu, äiu, kussu, kussu» ikka lauldi.<sup>39</sup>

Lapse kasvades hällilaulud muutusid. Üha rohkem kasutati lauludes õpe- tussõnu ja muinaslugusid või lauldi ükskõik missuguse temaatikaga laule.

5—7-aastastele oli lauline magama- panemisel juba omalaadne preemia hea ülalpidamise või abistamise eest. Virgad emad ühendasid vahel isegi töötamise äitumise ja hällilauluga. Üks jalg tal- las vokki, teine hälli, vokiõrinat saa- tis lauluümin.<sup>40</sup> Kui lapse uinutajaiks olid suuremad õed ja vennad, improvi- seerisid need hällilauludele lisaks laule kõigist maailma asjadest.<sup>41</sup> Õdede-ven- dade laulu mõju oli aga ema laulu omast tunduvalt väiksem. Suurematele lastele oli väikestele lauline tööks, vahel isegi karistuseks.<sup>42</sup>

<sup>26</sup> Eesti Raadio saade «Rahvaloomin- gu varasalvest». 11 II 1963. Koost. I. Rüütel.

<sup>27</sup> KM RO ERA II, 148.

<sup>28</sup> KM RO II, 223, 59.

<sup>29</sup> O. Kõiva, Regivärsilise rahva- laulu traditsioon Kihnu saarel, lk. 382.

<sup>30</sup> KM RO RKM Mgu. II, 327. a.

<sup>31</sup> KM RO RKM I, 8, 428; E. Roosalu mälestused H. Rannapi valduses.

<sup>32</sup> KM RO RKM I, 8, 391.

<sup>33</sup> KM RO RKM II, 223, 91.

<sup>34</sup> Sealsamas.

<sup>35</sup> KM RO RKM I, 8, 428.

<sup>36</sup> Sealsamas.

<sup>37</sup> M. Roobi andmed H. Rannapi val- duses.

<sup>38</sup> H. Tampere, Eesti rahvalaule viisidega, III. Tallinn, 1958. Lk. 140.

<sup>39</sup> KM RO RKM I, 8, 396.

<sup>40</sup> KM RO, RKM II, 221, 3/5.

<sup>41</sup> Sealsamas, 221, 227/8.

<sup>42</sup> Sealsamas, 223, 383/384.



Väikelastele laulmise tõttu hakkasid lapsed ise varakult kuuldud laule järele laulma. Polnud harvad juhud, kus laps õppis enne viisi pidama kui rääkima.<sup>43</sup> Erksad lapsed laulsid juba kaheaastaselt. Sageli mugandasid väikelapsed kuuldud laule ning tundsid laulurõõmu meloodilisest ja rütmilisest liikumisest, ilma et oleksid suutnud tungida teksti mõttesse. Iseloomulik on Iisakus ülesmärgitud laul, mida väike-laps suupärastas:<sup>44</sup>

Kui poidi üpa-piira-daa-a. E-liisat punapea-a-daa-a. Siis tuli kadu metsa maiu ja kadis-tadi paha nai-u.

(Kui poisid võtsid pilgata

Elisat punapeaga.

Siis tulid karud metsast välja  
ja karistasid paha nalja.)

XIX ja XX sajandi vahetusel oli mitmes maanurgas «Kas on linnukesel muret» esimeseks lauluks, mida lastele kodus õpetati. Harjumaal Kuimetsa vallas mõõdeti selle lauluga isegi lapse võimeid, öeldes: «See oskab juba linnukese muret.»<sup>45</sup>

Lapse muusikalisel kasvatamisel oli oma osa ka mängulauludel, kus laps tegevusega, peamiselt käte liigutustega, musitseerimisest aktiivselt osa võttis. Tänapäeval algklassides ja lasteaias kasutatavatel liigutustel laulu kujundamiseks ja instseneerimiseks on pikk ajalugu. Eesti rahvapedagoogikas on seda võtet kasutatud kõikjal. Näiteks on Hallistes ja mujal veel populaarne «tihakemäng», kus ema võtab lapse sülele ja teeb tema kätega lendamisliigutusi.

Et lapsed juba noorelt karja saadeti, siis kujunes see periood uue repertuaari õppimise mõttes väga viljakaks. Pärisorjusliku küla ühistel karjamaadel oli peakarjuseks harilikult mõni vanem mees, lapsed igast talust olid tema abilisteks. Külakarjused olid ena-

masti ikka suured laulumehed ja õpetasid lastele suve jooksul palju uusi laule, pillilugusid ja karjasepillide tegemist. Pärastlõunal karja külatanumast välja ajades laulsid lapsed õpitud laule, et näidata kodustele ja naabritele oma oskust.<sup>46</sup> Külatanumad olid tarastatud ja loomade karjamaale ajamine kollektiivne tegevus. Karjase-laule õpetasid ka vanemad lastele kodus<sup>47</sup> veel enne karjatamisperioodi algust. Laule oskaval lapsel ei olnudki

karjas nii väga igav. Vanemal ajal peeti laulmist ja huikeid vajalikuks ka metsloomade peletamiseks ja karja julgustamiseks.<sup>48</sup> Vahel on karjas paevad läbi lauldud.<sup>49</sup> Mida enam laule karjatsura oskas, seda suuremat kiitust pälvis ta teistelt karjalastelt.<sup>50</sup>

Setumaal läksid lapsed karja harilikult seitsmeaastaselt, seakarja veelgi varem. Lauldi sageli mitmehäälselt: üks laps «ütles ees» ja teised laulsid järele vanematelt õpitud või nende eeskujul loodud laule.<sup>51</sup>

Kõikjal Eestis algas karjasekohustus varajases lapseeas. Väikesele karjasele oli suureks vaenlaseks uni. Et mitte tukkuma jääda, ei tohtinud mättale istuda, vaid tuli vähemalt keskpäevani jalul püsida. Heaks unepeletajaks oli laulmine.<sup>52</sup>

Laulmise õpetuslikku osa analüüsides näeme, et hästi laulvaid lapsi kiideti, tõsteti esile, neist peeti lugu. Ainult üksikjuhtudel ei osatud laulu hinnata. Laulik Mari Sarv Karksis ütleb, et lapsi keegi ei ergutanud. Kes ise laulma hakkas, see laulis, kes ei hakanud,

<sup>46</sup> KM RO RKM II, 221, 228—230.

<sup>47</sup> KM RO RKM II, 223, 93.

<sup>48</sup> H. Tampere, Eesti rahvalaule viisidega I. Lk. 40/41.

<sup>49</sup> KM RO EÜS VIII, 1240.

<sup>50</sup> E. Lihti mälestused H. Rannapi valduses.

<sup>51</sup> H. Rannapi üleskirjutus Treski külas 6. VII 1967. A. Pihla.

<sup>52</sup> KM RO, RKM II, 221, 634/6.

<sup>43</sup> Rakvere muuseum, 2265. A. K. A. rindi, Minu elukäik, lk. 1.

<sup>44</sup> KM RO, RKM, 221, 377/9.

<sup>45</sup> E. Roosalu andmed H. Rannapi valduses.



see ei laulnud surmani.<sup>53</sup> Hallistest kogutud andmeil lastele laulmise eest kingitusi ei antud. «Latse tahtsive esi laulda ja nende preemiaks olid kiitvad sõnad, nagu: sa oled hää laits.»<sup>54</sup> Aegviidus on lastele, kes laulda ei tahtnud, koguni vitsu antud.<sup>55</sup> Üksikute karistamise vastu on enamikus kodudes kiitmine ergutanud laste laulu. Vanemal ajal olid lapsed talvel toas paljajalu. Hästi laulmise eest anti neile pastlad jalga ja lubati jääle liugu laskma.<sup>56</sup> Suvel võeti laps hea laulu eest kaasa marjule, kuigi väikelaps metsas rohkem segas kui aitas.<sup>57</sup> Möödunud sajandil lubati lapsele hästi laulmise eest tuua uus kleit või uued saapad, võeti ta kaasa surnuaiapühale, laadale või sugulaste juurde külla.<sup>58</sup> Viljandi laulik Alma Seep kinnitab: «Mõnikord öeldi nii, et õpi see laul ära, siis saad õue minna, pane minu valge kasuk selga.»<sup>59</sup>

Kodudes, kus muusikat tõeliselt armastati, sooviti, et laps juba maast-madalast õpiks hästi laulma. Teda kiideti parasjagu. Kui lubati tuua uus kuub või mängukann, siis ka toodi.<sup>60</sup> Külaliste tulles lasti lapsel laulda, kuid mitte kommi eest, vaid selleks, et nii laulja kui ka kuulaja ilusast laulust rõõmu tunneks.

Paljud vanemad taipasid kogemuste najal, et heaks lauljaks saab lauldes. M. Mäesalu Häädemeestelt meenutab: «Minu kodus ergutati kõiki. Minul ja mulle järgnenud vennal oli kehv hää, aga meid seati ikka kaasa laulma, et siis hää harjub.»<sup>61</sup>

Häädemeeste Amalia Kingissepa peres olnud kaheksa last, kes kõik laulnud. «Ühegi suu es jää lukku. Mede vanemad ütlesid, et see põle kellegi inimene, kes laulda ei oska.»<sup>62</sup>

<sup>53</sup> KM RO, RKM I, 8, 397.

<sup>54</sup> KM RO, RKM II, 223, 389.

<sup>55</sup> Aegviidu, 1966. Maie Truu andmed H. Rannapi valduses.

<sup>56</sup> KM RO RKM I, 8, 391/2.

<sup>57</sup> Sealsamas.

<sup>58</sup> KM RO, RKM I, 8, 406.

<sup>59</sup> KM RO, RKM II, 223, 94.

<sup>60</sup> Sealsamas, 221, 230/1.

<sup>61</sup> KM RO, RKM II, 221, 595.

<sup>62</sup> Sealsamas, 221, 308.

Nii siis kuulsid lapsed laulu kodus, maanteel, karjamaal, pulmas jne. Talvel lauldi paljudes kodudes igal õhtul<sup>63</sup> ja osa võtsid kõik perekonnaliikmed, muidugi ka lapsed. Enam levinud oli laulmine neljapäeva-, laupäeva- ja pühapäevaõhtuti.<sup>64</sup> Nendel õhtutel harilikult tööd ei tehtud, vaid puhati. Argipäevadel ühendati töö lauluga, mis tegi töö kergemaks. Laulule omistati vahel ka maagiline funktsioon. Lapsi õpetati varakult töö juures laulma. Muhu saare laulik Pauline Vapper rääkis: «Vanaema tuli, ütles «tüdruk, kuidas sa võid teed. Kas sedamoodi või ka kokku läheb. Laula ise: kokku, kokku, koorekene, valmis, valmis, võikene...»

Kui see läbi, akka uuesti otsast peale.»<sup>65</sup>

Üheks omapärasemaks «käsitöö- ja laulukooliks» on olnud eesti tütarlaste ühised käsitööõhtud.<sup>66</sup> Nendel õhtutel, mil koguneti mõne talu kambrisse käsitööd tegema, lauldi õhtu läbi, õpiti üha uusi laule ja viimistleti nende kõlavust. Kihnus koguneti kevadel, sukavardad käes, mereäärsetele küngastele, metsa või taluõue. Lemsikülas olevat käesoleva sajandi algupoolel kogunemispäigaks olnud Pulli talu õu, sest perenaine Liis Pull olnud ise suur laulusõber, laulnud noortega kaasa ja õpetanud neile uusi laule.<sup>67</sup> Sügisel algasid nn. ülaljõstmised ruumis, kus töötati lambivalgel. Pühapäevaõhtuti lubati ka lastel nendest osa võtta. Tehti veimi — sukki, kindaid ja võösid. Väikesed lapsed istusid põrandal, et teistel ees ei oleks.<sup>68</sup> Hallistes on käsitööõhtutel käinud juba 9—10-aastased tüdrukud, et õppida kudumist, heegeldamist ja laulmist.<sup>69</sup>

<sup>63</sup> KM RO, RKM I, 8, lk. 392.

<sup>64</sup> Sealsamas, II, 22, lk. 12.

<sup>65</sup> Eesti Raadio saade «Rahvaloomingu varasalvest», 2. II 1962.

<sup>66</sup> O. Kõiva, Regivärsilise rahvalaulu traditsioon Kihnu saarel, lk. 179/80.

<sup>67</sup> Sealsamas, lk. 177—179.

<sup>68</sup> Sealsamas, lk. 180.

<sup>69</sup> KM RO, RKM II, 223.



Setu tüdrukud ei tohtinud pulma ja pidule minna, nad käisid ainult istjatel. Võeti vokk ja linad selga ning koguneti mõnesse peresse. Lihavõtte ajal olnud mõnes külas 50 tütarlast istjal.<sup>70</sup> Õhtuti olnud siis suur kulatamine laulu ja tantsuga.

Vastseliinas käinud tütarlapsed 1880. aasta ümber rehetaredes koos käsitööd tegemas. Lauldud ja tantsitud, õpitud uusi laule ja ringmänge. Vanem laulja laulnud osade kaupa ette, nooremad püüdnud meelde jätta ja järele laulda. Käsitööõhtutel võinud olla ka väikesed nelja-viie-aastased lapsed.<sup>71</sup> Ka Hääde-meestel olid väikesed lapsed tütarlaste kokkutulekul mõne pere õues, kui tööpäev oli lühem ja hämarik pikem.<sup>72</sup>

Selleaolisi käsitööõhtuid on korraldanud ka meie lähemad naaberrahvad. Nii on vadjalastel ja isuritel sageli laule õpetanud mõni vanem laulik, kes tegi tööd tüdrukutega koos.<sup>73</sup> Soomes on käsitööõhtutel (illanistujaisiin) laule õpetanud pere parim lauljaema või -vanaema.<sup>74</sup>

Rahvapedagoogika elemente sisaldavad ka tavandid. Väga populaarsed olid rahva hulgas kadri- ja mardipäev. Nendel õhtutel lõbutsesid koos lastega ka täiskasvanud. Kuna need päevad olid seotud kindlate kommetega, millede täitmisel seisid esikohal laulud, siis hakati lastele mardri- ja kadrilaule õpetama aegsasti enne nende päevade saabumist.<sup>75</sup> Õpitud laule laulsid lapsed majast majja käies. Mõnel pool nõudsid mardid majas olevatelt lastelt lauluoskuse demonstreerimist — ka selleks pidi val-

mis olema.<sup>76</sup> Mardi- ja kadrapäeva kombed kordusid ühesugustena igal aastal, kuid vanaemad või vanavanaemad õpetasid lastele sellekohaseid laule või kordasid õpituid igal aastal uuesti.<sup>77</sup>

Vanemate õpetuslikku tegevust näeme ka jõulude lähenemisel. Siis õpetati jõululaule. Lapsi ergutati kingituste lubamisega ja nad õppisid kindlalt pähe talveteemalisi laule. Kui siis jõuluõhtutel õled sisse toodi, laua või kuuse ümber istuti, kõlasid laste ja täiskasvanute laulud.<sup>78</sup>

Setu külas käis jõulude — talsipühade — ootamisega kaasas «ilo» tegemine. Neid lauluga saadetavaid rahvamänge, mis põlvnevad keskajast ja kujutavad mitmesuguseid töid-toiminguid, õpetasid tütarlastele vanemad naised. Setumaal poisid niisugustest laulumängudest osa ei võtnud, vaid istusid seina ääres ja vaatasid pealt.<sup>79</sup>

Lastele õpetati ka jaani- ja vastlalaule. Vastlalaulu «Lina liugu, pikka kiudu» on tõenäoliselt õpetatud juba keskajal.

Emade suurt tähelepanu nõudsid pulmalaulud. Kuna mitmed pulmalaulud olid pikad ja keerulised, ei saanudki pruudid neid ilma õpetamata selgeks.<sup>80</sup> Eriti vajas õppimist «pruudipärja» laul.<sup>81</sup> Setumaal olid kombeks itkud, kus mõrsja oli ise eeslauljaks ja pidi seega improviseerima. Selleks hakkas ema tütrele juba lapsest peale laulude sõnu ja viise õpetama.<sup>82</sup>

<sup>76</sup> Eesti Raadio saade «Rahvaloomingu varasalvest» 9. XI 1964. Koost. S. Lätt.

<sup>77</sup> KM RO, RKM I, 8, 409.

<sup>78</sup> Sealsamas.

<sup>79</sup> R. Põldmäe, Rahvakultuurist, eriti rahva lõbutsemisvormidest Setumaal, lk. 6.

<sup>80</sup> KM RO, RKM I, 8, 392.

<sup>81</sup> Sealsamas, 398.

<sup>82</sup> Eesti Raadio saade «Rahvaloomingu varasalvest» 10. VI 1966. Koost. A. Strutzkin.

<sup>70</sup> H. Rannapi üleskirjutus Treski külas 6. VII 1967. A. Pihla.

<sup>71</sup> KM RO, RKM, II, 223, 343/4.

<sup>72</sup> KM RO, RKM II, 221, 596/7.

<sup>73</sup> P. Ariste, Vadjalaste istjatsed. TRÜ toimetused, vihik 162, lk. 168.

<sup>74</sup> V. Salminen, Suomalaisten inuinaisrunojen historia. Helsinki, 1934. Lk. 138.

<sup>75</sup> KM RO, RKM I, 8, 417.



## SISUKORD

... Üleliidulisele õpetajate kongressile	561	<b>A. Düna.</b> Kirjutamisvaeguse kõrvaldamise üks meetod . . . . .	589
... Seltsimees L. I. Brežnevi kõne .	563	<b>S. Herman.</b> Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused . . . . .	599
... Üleliidulise õpetajate kongressi delegaatide läkitus kõigile NSV Liidu õpetajaile, rahvahariduse alal töötajaile, lastevanemaile ja üldsusele . . . . .	572	<b>A. Lints.</b> Abiks algklasside õpetajaile	605
... Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumile, NSV Liidu Ministrite Nõukogule . . . . .	576	<b>J. Taul.</b> Õpilaste klassi- ja koolivälisest tööst . . . . .	610
... Hariduselu suursündmus — üleliiduline õpetajate kongress . . . . .	578	<b>J. Soonvald.</b> Artikli kasutamine saksa keeles . . . . .	616
<b>Juhtkiri.</b> Uude õppeaastasse astudes	581	<b>H Karik.</b> Elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria käsitlemise mõningaid seisukohti . . . . .	621
<b>K. Saks.</b> Koolijõudlus ja õpilaste hindamine . . . . .	584	<b>E. Азизян.</b> Использование художественных текстов на занятиях по русскому языку . . . . .	626
		<b>H. Rannap.</b> Muusikaline kasvatus eesti rahvapedagoogikas . . . . .	633

**Toimetuse kolleegium:** K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.  
*Tehniline toimetaja O. Leidmaa, Korrektor P. Tambet*

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. VII 1968. Trükkimisele antud 5. VIII 1968. Trükiarv 3900. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,71. MB-06979. Tellimise nr. ~~295~~ Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

9282

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.







30 kop.

Индекс  
78189

Raamatupala  
68-6752