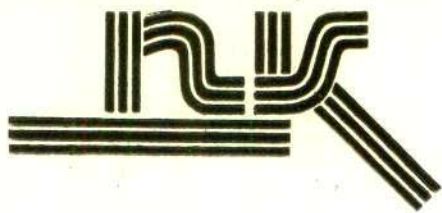
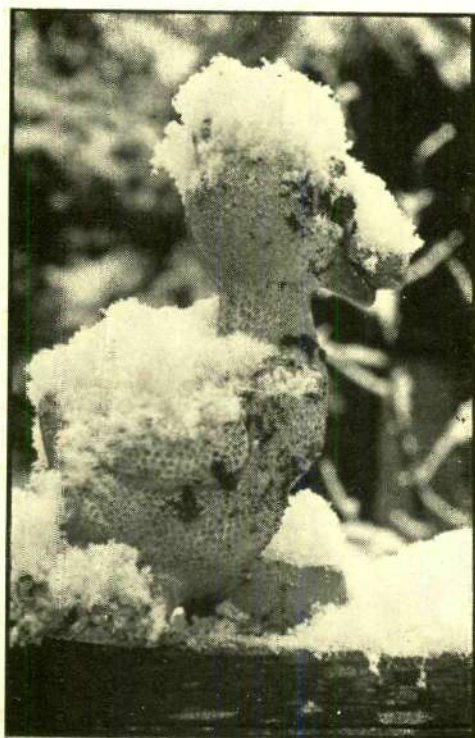
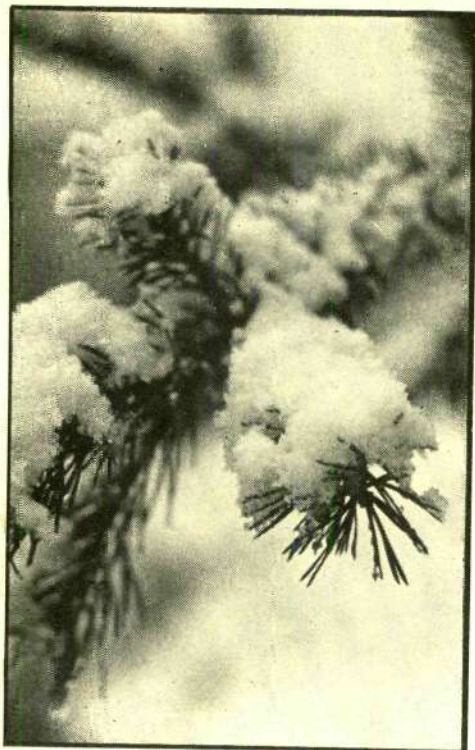


NÕUKOGUDE KOOL 75







EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

**VEEBRUAR NR. 2**  
**XXXIII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT  
Tehniline toimetaja O. Leidmaa

TOIMETUSE AADRESS:

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

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

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

Ladumisele antud 2. I 1975. Trükkimisele  
antud 27. I 1975. Trükiarv 5100. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvutuspoognaid 9,41. MB-01554. Tel-  
limise nr. 3489.

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

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

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

**Esikaanel:** Volgogradi 109. keskkooli  
lahingukuulsuse muuseum uurib Musta mere  
92. Laskurkorpuse ajalugu.

Sõjaveteran Vladimir Krutšinin on üks neid  
oodatud külalisi, kelle sõjamälestusi ja luu-  
letusi õpilased huviga kuulavad.

**Tagakaa nel:** Memoriaalansambel Mamai  
kurgaanil on suure Stalingradi lahingu kivine  
sümbol.

MARGUS VIKMAA fotod



# ÜLDINE KESKHARIDUS (PLAANID JA TEGELIKKUS)

## KALJU LUTS

Käes on aasta 1975. Ainult 25 aastat lahutab meid sajandi, ühtlasi ka aastatuhande piirist. Selle aastatuhande piirist, mille viimane sada aastat inimkonda nii pikkade sammudega on progressi teed viinud.

1975. aastaga lõpeb meie maal järjekordne viisaastak. Aga just viisaastakuteks kavandatu ning kavandatud plaanide edukas täitmine ja ületamine on olnud meie maa tohutute saavutuste aluseks. IX viisaastak on meile, haridustöötajatele, erakordne. Ei ole üleearune meelde tuletada, et mitmete muude tähtsate otsuste kõrval on NLKP XXIV kongressi resolutsioonis öeldud: «Kongress peab tähtsaks ülesandeks kogu haridussüsteemi edasist täiustamist vastavalt majanduse, teaduse ja kultuuri ning teaduslik-tehnilise revolutsiooni arengu nõuetele.

**Uuel viisaastakul tuleb täielikult üle minna noorsoo üldisele keskharidusele, võtta tarvitusele abinõud üldharidusliku kooli materiaalse baasi edasiseks tugevdamiseks, parandada koolinoorte õpetamise kvaliteeti, aktiivsemalt ja sihikindlamalt neid ette valmistada ühiskondlikult kasulikuks tööks.»**

Niisiis, lõppev viisaastak on noorsoo üldise keskharidusele täieliku ülemineku viisaastak. See on erakordne sündmus maailma ajaloos, vastutusrikas eksam haridustöötajatele.

Selle äärmiselt ulatusliku ja komplitseeritud küsimuse paremate lahenduste leid-

miseks on toimunud paljud pleenumid, istungjärgud, konverentsid jm. ettevõtmised. Selles küsimuses on välja antud määrusi ja otsuseid, mis kõik on olnud suunatud ühele eesmärgile — kindlustada IX viisaastakul noorsoo täielik ülemineku üldisele keskharidusele kaheksaklassilise koolikohustuse tingimusteta täitmise tulemusena.

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu võtsid 12. oktoobril 1972. a. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu sellekohase määruse alusel vastu omapoolse määruse, millega kohustati ministere, riime ja keskasutusi, kellel on kesk- ja keskeriõppeasutusi, saavutama, et 1975. aastal jätkaksid õppimist kõik kaheksandate klasside lõpetajad.

1972. aasta oktoobris-novembris toimus ka NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia üldkogu ja keskkoolinõukogu ühine istung, kus nõukogude kooli 50 aasta jooksul läbikäidud teed analüüsid ütlis NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev muuhulgas: «Üldisele keskharidusele ülemineku ülesanne nõuab kogu noorsoo haaramist õppeprotsessi keskhariduse omandamiseks. Juba 1972. aastal jätkasid praktiliselt kõik 8-klasside lõpetanud edasiõppimist, kui kaasa arvata ka üldtüüpi kutsekoolid. ... Kui võrrelda X (XI) klasside lõpetanute arvu selle lastekontingendiga, kes astus kooli 10 (11) aastat tagasi, siis selle ajaga on NSV Liidus keskhariduse omandanud umbes 73% noortest, aga 1975. aastal saab see protsent olema 90 lähedal.»

Nii ütles NSV Liidu haridusminister juba enam kui kaks aastat tagasi. Vahepeal on mõndagi muutunud, partei ja valitsus astunud täiendavaid samme, kindlustamaks NLKP XXIV kongressil räägitud elluviimist haridusküsimustes (meenutame 1973. aasta määrust maakoolide töö edasise parandamise ja materiaalse õppebaasi tugevdamise kohta, haridusseadust, EKP Keskkomitee XVI pleenumit, ülemnõukogu istungjärku, vabariigi aktiivi koosolekut jne.). Tehtud on küllalt palju, sillutamaks teed haridusprobleemide lahendamisele, keskhariduse kindlustamisele. Ükski määrus ega otsus ei lahenda probleeme siiski iseenesest. Et kavandatud ellu viia, selleks on vaja teha mehist tööd koha peal, sest lõplik ürituse õnnestumine sõltub ikka iga probleemi lahendava osavõtja isiklikust panusest.



Missugune on siis Eesti NSV panus üldisele keskharidusele ülemineku kindlustamisel ja kuidas vabariigi linnades ja rajoonides neid probleeme lahendatakse?

Kõigepealt tuleks märkida, et Eesti NSV on saavutanud olulist edu just viimastel aastatel. Kui NSV Liidus omandas õigeaegselt (10—11 aastaga) keskhariduse 1972. a. ligikaudu 73% noortest, siis Eesti NSV-s oli see protsent 1972. a. ainult 66,4. 1974. aastal aga saavutasime 10 (11) aastaga keskhariduse omandanute protsendiks juba 75,6, millega oluliselt lähenesime NSV Liidu keskmisele näitajale (NSV Liidu lõplikud tulemused ei ole veel teada). On aga ka täiesti selge, et teha selles valdkonnas on veel üpris palju. Ei ole kahtlust, et noorsoole õige ajaga keskhariduse kindlustamisel 1975. aastal NSV Liidus keskmiselt M. Prokofjevi eespool teileeritud ettekandes antud 90% piir saavutatakse. Eesti NSV-s kujuneb olukord nähtavasti mõnevõrra vähem rõõmustavaks.

Mis peitub võimaluses ja vajaduses taga — enda noorsoole õige ajaga, s. o. vältides kursuse kordamist, keskharidus?

Siin on terve hulk küsimusi:

— Kas enamik noori lõpetab 8 aastaga kaheksaklassilise kooli?

— Kas enamik 8. klasside lõpetanutest jätkab samal aastal edasiõppimist?

— Kas 1. klassi astunud õpilaskontingent jääb ka kooli püsima kuni vastava hariduse omandamiseni?

— Kas keskhariduse omandamise eri teed ja võimalused on noortele õigel ajal täiesti selgeks saanud?

— Kas kõikides rajoonides (linnades) on õiged proportsioonid noorte suunamiseks keskhariduse omandamisele eri kanaleid kaudu?

— Kas koolide materiaalne õppebaas võimaldab noorte huvidele vastavat ja **ühiskonnale vajalikku** keskharidust anda?

— Kas siin-seal kujunenud mentaliteet soodustab pürgimust keskharidusele?

— Kas töötavatel noortel on täiesti selge, et nemadki peavad keskhariduse omandama?

Küsimusi võiks esitada veelgi, aga püüd-kem alljärgnevalt lähemalt vaadata juba tõstatatute lahendamist vabariigis.

Õigeaegne 8-klassilise kooli lõpetamine on alus igasugusele edule. Olukorda Eesti

NSV-s IX viisaastakul iseloomustab järgmine tabel:

aasta	1971	1972	1973	1974
õigeaegselt päevase 8-kl. kooli lõpetanute %	86,4	88,2	92,0	92,5

Edu on ilmne. Ometi on selge ka see, et 1975. aasta peab kujunema uue, suurema tõusu aastaks. Me peame saavutama juba käesoleval aastal, et vähemalt 95% 1. klassi astunuist lõpetab õigeaegselt (8 aastaga) 8-klassilise kooli. Vabariigi linnade/rajoonide saavutused selles ei ole küll hästi võrreldavad, sest olemasolev metoodika ei võimalda saada täpset ülevaadet õpilaste liikumisest, torkab aga ikkagi silma mõne rajooni halb näitaja teiste rajoonide omaga võrreldes. Alla 80% oli 1974. a. see Hiiumaal, samuti Pärnu rajoonis. Ka Tartu rajoonis oli õigeaegselt 8-klassilise kooli lõpetanute protsent vaid 81. Põhjenduseks võib siin muidugi olla õpilaste vool lähedal asuvasse vabariikliku alluvusega linna, aga kui Pärnu rajooni kohta see ehk peaks paika, siis Hiiumaal küll mitte. Ka Tartu linn ei ole teiste vabariikliku alluvusega linnade hulgas nii heal positsioonil, et eeldaks rajooni õpilaste linna voolu. Selle näitaja parandamiseks on reserve mitmel teiselgi rajoonil. Tuleb siis need reservid leida ja edu kiirendada. **8. klasside lõpetanute edasiõppimine keskharidust andvates õppeasutustes** on järgmine probleem, mille edukas lahendamine kindlustab (või lühendab) põhiülesande — noorsoole üldise keskhariduse andmise täitmist. Viimasel kolmel aastal läksid päevakoolide 8. klasside lõpetanud mitmesugustes vormides edasi õppima järgmiselt: 1972. a. — 90,8%; 1973. a. — 90,9%, 1974. a. — 92,2%. Need ei ole halvad näitajad, aga ikkagi — EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 1972. a. määrus kohustab ju 1975. aastal suunama kõik 8. klasside lõpetanud edasi õppima. Muidugi erinevates õppevormides. Kui rääkida üldistest, minimaalsetest protsentidest, peaksid 1975. aastal päevakoolide 8. klasside lõpetajad vabariigis edasi õppima siirduma järgmiselt:

päevakooli 9. klassidesse	— 57,5%
tehnikumidesse	— 17,5%
kutsekeskkoolidesse	— 10,5%.



Tavalistesse kutsekoolidesse siirdunuist (umbes 10,5%) aga peab üldhariduse omandamiseks õhtu- ja kaugõppekoolides edasi õppima vähemalt 80%.

Õhtu- ja kaugõppekoolidesse tuleb suunata ka need üksikud 8. klasside lõpetanud, kes vahetult pärast kooli lõpetamist siirduvad tööle või on lõpetanud õhtu-(kaugõppe-)kooli 8. klassi.

Seega peab saama noortele selgeks: mis tahes teed ka pärast 8. klassi ei valitaks — keskharidus tuleb ikka omandada.

Selles on koolide kõrval suur töö ära teha kutsenõuandlatel, IX viisaastakul ellukutsutud organeil, millede võrk meil Eesti NSV-s on juba välja kujundatud. Tõsist tähelepanu tuleb neil organeil pöörata 9. klasside komplekteerimise probleemile, kuna terveft kümnes rajoonis ei küüni pärast 8. klassi lõpetamist üldhariduskeskkooli siirdunute protsent 50 ligi. Vabariigis on praegu välja kujunenud olukord, kus linnad (rajoonid) annavad väga erineva panuse mitmesuguste keskharidust andvate õppeasutuste komplekteerimisel. Kui Tallinnas, Tartus ja Pärnus astub päevakooli 9. klassi üle 70% päevakoolide 8. klasside lõpetanutest, siis Kohtla-Järve ja Pärnu rajoonis on see protsent vaid 30 ringis. Eitamata võimalust ka edaspidi siin-seal enam noori suunata tehnikumidesse või kutsekeskoolidesse, on asjal ka teine külg. Rida keskeriõppeasutusi komplekteerib end suures osas rajoonide baasil ja edaspidi on raskusi noore, väljaõppinud kaadri tööerakandamisega. Seal, kus noori on vaja, ei ole kortereid, kohalikud noored aga vajalikke erialasid ei õpi, teisel jälle, kust noored pärit on, pole neile kohta pakkuda. Küllalt ilmekas on selles mõttes koolieelse kasvatused pedagoogilise kooli olukord. Kutsenõustamist peab ikka nii tegema, et peetaks silmas ka kohalikke kaadri vajadusi. Tundub küll, et niisama mitmekülgsed, kui on noorte huvid ja võimed, peaksid olema ka nende edasiõppimise teed. Mitmes rajoonis tuleb veel suurt tööd teha, et keskhariduse omandamine, selle suunamine õigetesse proportsioonidesse viia. Silmas tuleks pidada sedagi, et X viisaastakul hakkab vähenema tehnikumidesse vastuvõtt 8-klassilise kooli baasil. Andmed tulemuste analüüsiks on kohtadel olemas.

Tänapäeval tundub enesestmõistetav, et kõik

lapsed, kes astuvad 1. klassi, kooli ka lõpetavad. Pole ju majanduslikke põhjusi kooli poolelijätmiseks. On olemas koolid ka tervisehäiretega ja arenguhälvetega lastele. Ometi läheb igal aastal teatud hulk noori üldhariduskoolile kaduma. Need on noored, kes meile veel hiljemgi peavali valmistavad. 1974. aastal läks koolile kaduma 1254 noort (siirdusid lihtsalt tööle, ilma õpinguid jätkamata jne.). Kui siia liita veel 558 kutsekoolidesse üldharidust jätkamata läinut, näeme, et meil on küllalt palju noori, kellel ei ole tekkinud sisemist vajadust haridust omandada. Peame mobiliseerima kogu üldsuse, õieti küll ellu viima EKP XVI pleenumi otsused, et ka see osa noorsoost keskhariduse juurde juhtida. Siinjuures tahaks veel kord tagasi tulla kutsenõustamise probleemide juurde. Tundub nimelt, et meie noortel pole päris selged keskhariduse omandamise eri teed ja võimalused või et sageli kipub kutsevalikualane töö hiljaks jääma, seda tehakse vaid lõppklassides ja pahatihti kampaanialikult.

Kui kool, kütseteenistus ja haridusorganid varakult nooruki kalduvusi tähele panevad ning koolis talle tegevust leiavad, ei siis nii kergesti hariduse omandamisele käega löödaks. Loomulikult on kodu selles protsessis kas väga arvestatav liitlane või raske vastane, aga mitmekülgne tegevus koolis paratuseerib väga sageli ka tõesti negatiivse kodu osa. Peaasi — õppimine ja kool ärgu muutugu kellelegi vastumeelseks, vastasel juhul on raske rääkida kutsevalikust selle sõna õiges tähenduses.

On loomulik, et tänapäeval ei saa juttu olla mis tahes keskharidusest. Noortele tuleb anda tänapäevane haridus. Kõige muu kõrval eeldab see ka vastava materiaalse baasi olemasolu. Selles on IX viisaastakul paljugi ära tehtud. Igal aastal valmib Eesti NSV-s keskmiselt üle 5000 uue õpilaskoha, mitmeid võimalaid jm. rajatisi. Oleme jõudnud juba niikaugemale, et meie üldhariduskoolid töötavad mitmes rajoonis (linnas) ühes vahetuses (Põlva, Jõgeva, Võru ja Kohtla-Järve rajoonis ning Sillamäe linnas). Suuri summasid eraldavad koolidele majandid ja ettevõtted. 1973. aastal eraldati ainuüksi eriotstarbeliste summade fondi üle 1,6 miljoni rubla ja umbes samapalju 1974. aastal. Lisaks abistavad paljud majandid-ettevõtted otseselt kooli. Kõik see on võimaldanud vabariigis edukalt





asuda realiseerima kabinetisüsteemis õpetamist. Enamikul keskkoolidel on juba terve komplekt vajalikke õppekabinette. Järgmine tabel annab ülevaate põhikabinettide olemasolust keskkoolides. Antud on koolide arv, kus vastav kabinet puudub.

kabinet	aasta	
	1973. a.	1974. a.
füüsika	14	6
keemia	22	10
bioloogia	71	34

Samal ajal on keskkoolide arv kasvanud kuue kooli võrra. Eitamata fakti, et siin-seal vajab koolide materiaalne õppebaas veel parandamist, tahaks siiski rõhutada, et hetkel on kõikides rajoonides (linnades) head tingimused noortele üldise keskhariiduse andmiseks. On vaja rohkem mõelda, kuidas võimalusi paremini ära kasutada. Oluline on ka koolides terve maine loomine. Eriti puudub see töö ja polütehnilise tööõpetuse olukorda meie üldhariduskoolides. Ei tohi unustada, et V. I. Lenin esitas koolile juba GOELRO plaani arutamise ajal ühe kõige aktuaalsema ülesandena ülemineku polütehnilisele haridusele.

Tänapäeval, millal keskhariidus on massiline nähtus, on vaja eriti hoolt kanda, et ei kaoks armastus lihtsa töö vastu. Oma kooliaastate kogemuste põhjal võin küll kindlalt väita, et töö ja tööõpetuse hea korraldus on kooli õppe- ja kasvatustöös õige suure kaaluga koostisosa. See on tähtis mitte ainult noorte tuleviku, vaid ka kooli oleviku seisukohalt. Praktika näitab, et majandid ja ettevõtted leiavad kooliga märksa kiiremini ühise keele, kui nähakse, et kooliski tehakse tõsist ja tööinimesele arusaadavat tööd. Väga soodne on niisugune õhkkond ka töötava noorsoo õppima õhutamiseks.

Töötava noorsoo õppimise olemine viimasel aastatel mõningat edu saavutanud. Nii 1973. kui ka 1974. aastal täitis vabariik õhtukoolide komplekteerimise vägagi pingelise plaani. Kui 1971/72. õppeaastal oli õhtukoolides 15 432 noort, siis 1974/75. õppeaastal juba 21 550 noort. Samal ajal oli õppeaastal 1971/72. õppeaastal 72,1% ning 1973/74. õppeaastal 73,1%. Tõus on märgatav, aga kui arvestada ka väljelangevust (mis on küll märgatavalt vähenenud), ei suuda sügisel õhtu- ja kaugõppekoolidesse astunuist ligi

pooled kevadeks kooli või klassikursust lõpetada.

Tuleb aga rõhutada, et õhtu- ja kaugõppekoolidele jääb ka edaspidi tähtis koht meie haridussüsteemis. Need koolid peavad vastu võtma küllalt olulise osa 8. klassi lõpetanute (ca 10—11%), kes pärast 8. klassi lõpetamist valivad tavalise kutsekooli.

Sellepärast on vaja, et päevakoolide 8. kl. õpilastel kujuneks arvamus ka õhtukoolist (või kaugõppekoolist) kui õppeasutusest, kuhu astumine nõuab samasugust enesemobiliseerimist nagu näiteks tehnikumi õhtusesse osakonda astuminegi. Aga samal ajal peab noores kujunema ka absoluutne veendumus, et kui pole soovi või võimalusi jätkata õpinguid päevakoolis, tuleb seda tingimata teha õhtukoolis (kaugõppekoolis).

Meil kõigil tuleb vaeva näha, et muuta mentaliteeti õppimise kasuks. Partei ja riigiorganid on loonud soodsa pinna kooli arenguks, eeldused pandud kohustuste täitmiseks. Nüüd sõltub tõepoolest palju haridustöötajast endist, et üldine keskhariidus ellu viia. Enne aga, kui me pole saavutanud seda, et kas või ca 90% 1. klassi astunuist 10 (11) aasta pärast on omandanud keskhariiduse, pole meil põhjust oma tööga ja tulemustega rahul olla.

Meil on vaja päevast päeva analüüsida oma tööd, avastada õigel ajal kitsaskohti ja need likvideerida. On vaja saavutada olukord, et ükski rajoon ja ka kool ei jääks tunduvalt teistest maha.

Enam on vaja lahendada kohtadel haridusküsimusi üldse, sealhulgas edasiõppimise küsimusi komplekselt. Juba ammugi on aeg näha seda, et keskhariiduse omandamiseks on neli teed. Teades proportsioone, kui paljudele 8. klassi lõpetanutele peab üks või teine ametkond keskhariiduse andma, saame ka kutsesuunitluse tööd nii korraldada, et tõepoolest ca 68% noori läheks edasi õppima üldhariduskoolide (päevane ja õhtune vorm koos) 9. klassidesse.

Tehkem siis kõik selleks, et viisaastaku viimase aasta ülesanded saaksid lahendatud. Meie viimaste aastate tulemused äratavad optimismi, aga need näitavad ka organiseerimistöö suurt tähtsust meie ette seatud plaanide täitmisel. Eesmärgiks aga ärgu olgu lihtsalt plaanide täitmine, vaid ka nende ületamine.



---

# ÕPETAJA JA ENESE- TÄIENDAMINE

---

ARVO HEINING

Hariduse edendamisel on oluline koolide ja rajoonide taseme ühtlustamine. Samasugune probleem peaks olema ka igas koolis: tõsta õpetajate pedagoogilist kultuuri sedavõrd, et ka nn. nõrgemad õpetajad töötaksid kui mitte võrdselt, siis vähemalt ligilähedaselt niisama hästi kui paremad õpetajad.

See on äärmiselt oluline ka kogu kooli seisukohalt — mõeldamatu on kujutada õpilaste kasvatamist üksikõpetaja jõupingutuste summana. Kasvatamisest võib rääkida selle sõna tõelises tähenduses ainult seal, kus on tegemist kogu kooli kollektiivse süstemaatilise ja sihipärase tööga. Niisugusel juhul võib mõne õpetaja vastutustundetu töösse suhtumine põhjustada kõigi ülejäänute jõupingutuste tühjajooksmise või vähemasti nende töö vähese viljakuse. Eriti teravalt avaldub see kasvatuses, sest selles on küllaltki olulisel kohal jäljendamine. Praktiliselt omandab laps käitumise alged perekonnas, vanemaid jäljendades. Sama

jätukub ka koolis, kus täiskasvanu (ja mitte ainult täiskasvanu!) käitumine ja suhtumine mitmesugustesse nähtustesse on baasiks, millel kujunevad kasvandiku käitumine ja reageerimine ümbritsevasse elunähtustesse. Seega on õpetaja isikliku eeskuju mõju kasvatamise seisukohalt märksa olulisem kui tema poolt edasiantavad teadmised ja tõekspidamised. Sel puhul on aga kas või ühegi kasvataja teistsugune reageering vägagi oluline mõju nõrgendaja. Seda muide teab iga pedagoog oma kogemustest, et mis tahes käitumisreegli rikkujate arv suureneb järsult, kui kas või üks pahanduse tegijatest on pääsenud karistusest (jäänud avastamata). Mingi uue situatsiooni puhul on väga oluline esimese autoriteedi reageering. Et koolides ei ole võimalik kaugeltki mitte kõiki kasvatuslikke situatsioone ette planeerida, siis on pedagoogilise kollektiivi tugevus teatud mõttes sarnane ahela tugevusega (võrdub selle kõige nõrgema lüli tugevusega). Iga õpetaja—kasvataja peaks meeles pidama, et mida vanemaks saab õpilane, seda olulisemaks ja mõjuvamaks muutub talle elav eeskuju — kirjanduse ja filmikangelaste kõrval muutub üha olulisemaks, kuidas käitub lähim täiskasvanu (ema, isa, õpetaja). Sealjuures pole kõigi täiskasvanute mõju kaugeltki võrdne, määravaks osutub autoriteet kasvandiku silmis. Õpetaja mõju õpilasele oleneb paljuski temast enesest, sest autoriteet sisaldab suurel määral inimesest sõltuvaid komponente. Kui ühiskond annab õpetajale teatud sotsiaalse positsiooni, on ülejäänud (isiklik teadmiste-oskuste tase, sõbralik, lähedane suhtumine õpilastesse, viisakus, meeldiv käitumine, eelkõige aga õpetaja isiksus, tema ideelis-poliitilised ja tahtelis-moraalsed omadused) üksnes iga õpetaja enda teha. Veel enam, kui vahel isiklike puuduste kompenseerimiseks püütakse liigselt rõhutada oma sotsiaalset staatust, halvendab see olukorda, kuna sel viisil kaugeneb kasvataja kasvandikust ning tema kasvatuslik mõju nõrgeneb veelgi. Seega võib põhjendatult järeldada, et õpetaja autoriteet on tema enda kätes. Autoriteet pole püsiv, vaid muutuv suurus. Seepärast tuleb õpetajal



oma autoriteedi eest järjepidevalt hoolitseda, tugevdades seda oma igapäevase tööga, eelkõige aga pideva õppimisega.

Millegipärast samastatakse sageli õppimist teadmiste omandamisega. See pole päris nii: õppimine on inimese käitumise püsiv muutumine tegevuse, spetsiaalse treeningu, vaatluse või järelemõtlemise mõjul (1). Niisiis on õppimise tulemuseks teatud püsiv muutus inimese käitumises. Kui taotleme niisuguseid püsivaid muutusi teadlikult, on meil tegemist õppimisega kitsamas mõttes. Sel puhul peab aga eelnevalt teadma, **missuguseid** muutusi oma käitumises taotleda, **miks** seda peab tegema ja **kuidas** seda saavutada.

Selgitust vajaks ka teine küllalt levinud ekslik seisukoht, mille kohaselt õppimise õige aeg kesk- ja vanemas eas olevat möödab. Ei sõltu ju õppimise õige aeg mitte vanusest, vaid inimese arengutasemest. Kuivõrd inimese areng kestab surmani, on mõttetu rääkida mingist konkreetsest õigest ajast. Ka bioloogiline vananemine ei ole mingi mõistlik põhjus mitteõppimise vabandamiseks. Kuigi õppimisvõime on kõige kõrgem 30—40 eluaasta vahel, ei tähenda sugugi, nagu langeks see oluliselt vananemisega. Isegi mehhaanilise mälu teatud nõrgenemise kompenseerib ratsionaalne töösüsteem, sihikindel tegutsemine, mis on omane küpse mõistusega inimesele. Eriti ohtlik on vaimne vananemine õpetajale, sest õpetaja — kasvataja puhul pole ajast mahajäämine mõeldav. Sotsioloogid kinnitavad, et viimase 15 aasta jooksul on inimkond rohkem teada saanud kui kogu oma eelneva eksistentsi ajal. Seega pole ajaga sammu pidada sugugi lihtne. Eeltoodu kujutabki endast ühte põhjust, **miks** on vaja pidevalt õppida.

Teiselt poolt on vaja õppida selleks, et oma igapäevast tööd kergendada. See ei tähenda üksnes pedagoogilise tehnika peensuste omandamist, millel loomulikult on ka väga suur tähtsus. Kui palju raskusi, asjatut ajakadu põhjustavad mitmesugused konfliktid koolis! Seejuures pole need alati kasvandiku isiklike ambitsioonide ja ühiskonnas eksisteeri-

vate normide vahelised vastuolud. Üsna sageli sobiks siin kasutada ladinakeelse termini *conflictus* (kokkupõrge) otsetõlget ning niisugusel juhul viitavad need kahele sündiolevale poolele. Õpilastele pole midagi lõbusamat kui õpetaja, kes endast välja läheb, s. t. lakkab olemast kasvataja ning (laskudes kasvandiku tasemele) muutub üheks riidlejatest. Enesevalitsuse kaotamine viitab nõrgale enesekasvatusele, seda ei saa aga millegagi õigustada.

**Missuguseid muutusi** endas taotleda sõltub igaühest endast. Kindlasti oleks mõistlik õppida seda, milles nõrk ollakse. Isiklike nõrkade külgede avastamine eeldab oma töö põhjalikku analüüsi. Analüüsi põhiolemus on saavutatu kõrvutamine kavandatuga. Kui tulemused on eesmärkidest tagasihoidlikumad (ja seda nad üldiselt ongi!), tekib õigustatud küsimus, millest see tuli. Pole mõtet ennast petta ning pidada oluliseks nn. objektiivseid põhjusi. Muidugi ei maksa ka neid ignoreerida, kuid üldiselt on suuremad vajakajäämised siiski seotud tegija isikuga ning seetõttu on neid ka kergem likvideerida. Et igaühele on kõige meeldivam oma vigu ise tunnistada (kuivõrd see üldse meeldiv saab olla!), tuleks niisugust eneseanalüüsi teha äärmise nõudlikkusega. Midagi võib siin anda ka statistika. Pedagoogikadoktor N. Ratšenko juhtimisel tehtud uuringud Ukraina NSV Stavropoli kraisis kinnitavad, et õpetajatel on suurimad raskused kasvatustöös (41% küsitletuist) ning õppe- ja kasvatustöös (24%). Kõigest 13% küsitletud õpetajatest väitis, et raskusi on ainult õppetöös (2).

Seega peaks enamiku õpetajate puhul õppimise põhirõhk olema kasvatustöö probleemidel. Eriti tuleks sellega tegelda neil õpetajatel, kes kurdavad õpilaste lugupidamatu viisakuseta vaenuliku suhtumise üle. Inimestevahelised suhted on valdavalt kahepoolsed — ühe poole suhtumine kutsub esile teise poole vastava reageeringu. Seepärast ei saa õpetaja, kes suhtub õpilastesse üleolevalt, lugupidamatult, oodata neilt teistsugust reageeringut. Siiski võivad ka siin olla erandid: lugupidamatu suhtumise võivad põhjustada õpetaja vähesed teadmised,



piiratud eruditsioon, tahtmine esineda kõikiteadjana jne.

Väga tähtis on eneseanalüüsi käigus avastada oma puuduste olulisem lüli, millest nii või teisiti sõltuvad kõik ülejäänud. Sel puhul oleme haaranud härjal otse sarvist ja tulemused ilmnevad kiiremini. Teataval osal õpetajatest on niisuguseks sõlmküsimumeks distsipliin. Distsipliiniraskuste puhul võib põhjusi olla mitmeid, kuid sageli on selleks oskamatus oma ja õpilaste tööd organiseerida ning tähelepanu jaotada. Kumbki neist omadustest pole loomupärane, vaid õpitav. Küllalt laialt levinud arvamus, nagu oleksid üksnes teadmised õppimise käigus omandatavad, vilumused aga kaasa sündinud, pole õieti mitte millegagi põhjendatud.

Psühholoog J. Samarin jaotab õppimise tinglikult järgmisteks tasemeteks: 1) faktiliste teadmiste tase; 2) seoste mõistmine nähtuste vahel; 3) oskus teadmisi praktikas rakendada; 4) võime teadmiste ja oskuste alusel lahendada uusi ülesandeid, luua uut.

Seega on küsimus üksnes selles, millise taseme oleme õppimise käigus saavutanud. Eelnenust selgub, miks õpetaja iseseisva enesetäiendamise kokkuvõtteks koolis ei saa olla üksnes ettekanne mingil koosolekul, nõupidamisel. Niisuguse kokkuvõtte puhul me taotleksime vaid faktiliste teadmiste taset ning juhul, kui ettekandja on saavutanud teise taseme ja ta juub seost nähtuste vahel, oleks see tema enesetäiendamise tipp. Tegelikult saavutatakse enesetäiendamise eesmärk alles alates õppimise järgmisest, s. o. teadmiste praktikasse rakendamise oskuse tasemest.

Siit järeldub ka põhjus, miks ülevabariigiliste täienduskursuste süsteem, olgu see kui tahes täiuslik, ei saa kunagi kujuneda põhiliseks õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise vormiks, vaid selleks jääb ikka õpetaja iseseisev töö iseendaga — iseseisev enesetäiendamine. Teadmine ei tähenda veel muutusi töös, seepärast pole midagi imestada, kui inimese eesrindlikud teadmised esinevad koos vananenud ja ühekülgse tööpraktikaga. Et teadmised suunduksid praktikasse, on tarvis har-

jutada, treenida. See iseenesest mõistetav vaadus spordis pole sageli sugugi samavõrd mõistetav pedagoogikas. Ja ometi on treeningu osa pedagoogikas sama oluline kui spordis.

A. Makarenko on öelnud, et me teame suurepäraselt, missugust inimest peame kasvatama... Järelikult, raskus pole küsimuses, mida tuleb teha, vaid kuidas seda teha! See on aga pedagoogilise tehnika küsimus. Tehnikat saab tuletada ainult kogemustest...

Need A. Makarenko mõtted pole tänapäevalgi oma aktuaalsust kaotanud. Veel enam, tänapäeval on need omandanud erilise kõlajõu. Otsustab ju teaduse saavutuste praktikasse rakendamise kiirus tänapäeval ühiskondliku progressi tempo mis tahes ulualal. Homse päeva inimese määrab lõppkokkuvõttes see, kuidas meie, pedagoogid, teda täna kasvatame. Seepärast on pedagoogikas eriti oluline, et teaduse viimane sõna jõuaks koolipraktikasse võimalikult kiiremini. See on aga mõeldav üksnes kõigi õpetajate süstemaatilise enesetäiendamise korral.

## Kirjandus

1. E. Koemets, Kuidas õppida. Tallinn, «Valgus», 1972.
2. Н. П. Раченко Научная организация педагогического труда. Москва, изд. «Педагогика», 1972.



---

# KAHEKSAS TÖÖSUVI MÖÖDUS, ÜHEKSAS ON TULEKUL

---

**ANDRES PUSKAR,**  
**EÕM komandör**

*Kõige rohkem meeldis meile heinatöö, kuigi see oli kõige raskem. Heinatöö on loov töö (õpilase sõrendus, — A. P.). Kui näed kõrget sümmeetrilist ja peaaegu kunstipäraselt laotud heinapallikoormat eemaldumas, tunned tõelist töö rõõmu. Pärast oled küll rampvõsinud, kuid see on isesugune rõõmus väsimus, mis kaob niipea, kui oled vaid oma vaevatud luudliikmed järveni vedanud...*

Nii kirjutas õppeaasta esimeses kirjandis õpilasmalevast üks pealinna koolipoiss 1974. aasta sügisel.

Ilma tööta pole ühiskonna eksisteerimine ja arenemine mõeldav. Samal ajal on töö — materiaalsete ja kultuuriväärtuste loomine — olnud kõigi aegade parim kasvatusvahend. Töös ja töökollektiivis väljakujunenud vaated on osutunud püsivaks ja kogu hilisemas elus määravamaks mis tahes muudega võrreldes.

Meie partei ja valitsuse mitmetes viimastes dokumentides rõhutatakse praegusaja ühe peamise ülesandena noorte kasvatamist töö austamise ja armastamise vaimus.

Sirguva põlvkonna kasvatamine on väljunud kooliseinte vahelt ja muutunud üldrahvalikuks ülesandeks. EKP Keskkomitee XVI pleenumi ettekandes toonitas EKP Keskkomitee sekretär Vaino Väljas, et noorte kasvatamisest kommunistlike ideaalide vaimus peab täie tõsidusega osa võtma kogu üldsus, iga töökollektiiv. Eespool toodu üheks praktiliseks vormiks on olnud õpilaste suvised töörühmad.

Tähtis ei ole ainult see, et õpilane kusaigil töötab. Töö omaette ei otsusta veel õpilase kujunemist. Tähtis on töökollektiiv, seal levivad vaated ja hinnangud, ühised ettevõtmised pärast tööd jne. Tõelist töökollektiivi iseloomustab ju koosmõtlemine, koostegemine, koosarenemine ka väljaspool tööaega.

Meie maa juhtivate pedagoogikateadlaste hinnangu järgi on õpilaste töörühmad saanud kohaks, kus on komplekselt võimalik lahendada enamik pedagoogide ette kerkinud probleeme sirguva põlvkonna kasvatamisel. Igapäevaseks muutunud kooli ja kodu miljööst eemaldumine, töö ja elamine looduse keskel koos eakaaslastega loob suurepäraseid võimalused (situatsioonid) vajalike iseloomujoonte väljaarendamiseks, samuti pahedest vabanemiseks.

Õpilaste töörühmade edasiarendamise üldised ülesanded Nõukogudemaal on ära toodud NSV Liidu haridusministri käskkirjas aasta tagasi. Positiivse kõrval (suvisest ühiskondlikult kasulikust tööst osavõtnute arvu ja rühmade kasvatus töö efektiivsuse kasv) konstateeriti õpilaskonna vähest haaratust suvistest praktilistest tööddest, puudusi tootmistegevuse korraldamisel, ohutustehnikast ja töökaitses eeskirjadest kinnipidamisel, õpilasomavalitsuse nõrka arenemist rühmades.

Seoses eespool nimetatuga kohustati liiduvabariikide haridusministeeriume suurendama ühiskondlikult kasulikust tööst osavõtvate õpilaste arvu (eriti linnakoolides), kindlustama ohutud ja tervislikud töötingimused, suunama õpilaste töökollektiivide juhtima kogemustega pedagooge.



Neid nõudeid on arvestatud ka Eesti Õpilasmalevas. Kaheksa aasta jooksul on maleva tegevuse kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes näitajates märgatav nihe paremuse poole. Võrreldes algusaastaga (1967) on malevlaste arv kümnekordistunud, rühmade arv suurenenud ligemale 20 korda.

Maleva kasvatuslikus efektiivsuses pole seni kaheldud, ehkki oleme saanud üpris mõrude märkuste osaliseks (teinekord muudugi teenitult).

Alljärgnevalt püüan anda kokkuvõtte mõõdunud malevasuve olulisematest aspektidest.

## Maleva propageerimine ja komplekteerimine

Igal aastal uueneb EÕM liikmeskond enam kui poole võrra. Seepärast on maleva eesmärkide igakülgne tutvustamine õpilastele, pedagoogidele ja lastevanematele üks töösuve ettevalmistamise peamisi ülesandeid. Laiem tutvustamine toimub massikommunikatsioonivahendite kaudu.

EÕM keskstaap valmistas ja saatis koolidesse laiali informatsioonibülletääni õpilasmaleva töö- ja olmetingimuste kohta, samuti maleva reklaamplakati.

Ometi on maleva tutvustamine rajooniti erineval tasemel. Paremad olid asjad seal, kus õpetajaskonnast keegi malevas töötanud. Õpilastest sai enamik malevasse tuleku mõtte sõbralt, seejärel ajakirjandusest.

Koolis peakis malevat propageerima komisjonikomitee juurde moodustatud ettevalmistav staap, mis töötab koos direktori asetäitjaga klassivälise töö alal. Vähe kasutakse selliseid efektiivseid vorme, nagu malevaõhtud, näitagitatsioon, EÕM keskstaabi esindajate esinemised, kooliraadio malevateemalised saated jne.

Nendes koolides, kus maleva tutvustamisega omal jõul toime ei tulda, on keskstaabil kavas korraldada EÕM reklaamgruppi esinemisi.

Õigesti on talitatud neis koolides, kus maleva tutvustamiseks klassijuhatajatundides on koostatud vastav konspekt. Materjali selle koostamiseks on ajakirjanduses avaldatud piisavalt. Vajadus niisuguse konspekti järele on ilmne, sest õpilased nimetavad küllalt sageli: õpetajad teavad vähe

EÕM-ist ega suuda meie küsimustele vastata. Siit kasvab välja vajadus lülitada loengud õpilaste suvise töö vormidest ka kõrgemate koolide pedagoogiliste harude õppeprogrammidesse.

EÕM keskstaap peab oma süüks, et mõnevõrra napiks on jäänud venekeelsete materjalide avaldamine maleva kohta.

Loomulikult ei ole maleva tutvustamine episoodiline protsess, vaid peab toimuma kogu aasta vältel, vahelduvate vormide ja vajaliku intensiivsusega kõikidele asjaosalistele.

See, kuidas malevat on tutvustatud koolis, rajoonis, linnas, kajastub õpilaste osavõtus maleva tegevusest. EÕM komplekteerimise plaani kinnitavad igal aastal Eesti NSV Haridusministeerium ja ELKNU Keskkomitee ühiselt, arvestades linnade ja rajoonide võimalusi ning omapära. Mullu töötas malevas 2581 õpilast. Kuigi me suutsime maleva komplekteerimise plaani (2500) tervikuna täita, on üksikute linnade ja rajoonide plaani täitmise tulemused sootuks erinevad. Nii näiteks oli malevlane iga viies Tallinna ja Kohtla-Järve 9.—10. kl. õpilane, Narvas iga kümnes, Tartus aga iga kolmeteistkümmes, Pärnus iga kahekümmes.

Kui aga vaadelda õpilaste tööst osavõttu koolide kaupa, on pilt veelgi kirjum: Tallinna 46. keskkoolis 75% 9.—10. kl. õpilastest, Tallinna 8., 33., 44., 53., 42. ja 6. iga kolmas, 2. ja 47. keskkooli iga neljas õpilane jne. 11., 52. ja 5. keskkool ei suutnud end malevas üldse esindada. Tartus oli parim 1. keskkool, kus iga kuues õpilane oli malevlane. Narva 2. keskkoolis oli malevlasi ligemale 80% malevaealistest õpilastest. Kohtla-Järve linna üheteistkümmest keskkoolist olid ainult, aga see eest väga tublilt, esindatud Kiviõli 1., Kohtla-Järve 1. ja 5. keskkool.

Mõõdunud malevasuvel suurenes tublisti ühe kooli baasil moodustatud rühmade arv. Neid oli kokku 27.

Silma paistsid selle poolest Narva 2. keskkool (Sürgavere), Tallinna 2. keskkool (Soontagana), Tartu kutsekeskkool nr. 17 (Soontaga), Tallinna 53. keskkool (Raudna), Viljandi 2. keskkool (Polli) jt.

Pole saladus, et õpilased on ühe kooli rühmade moodustamise vastu, tuues põhju-



seks soovi leida malevast uusi sõpru ja vaheldust «kulunud nägudele». Nimetatud asjaolu viitab veel kord puudustele tõeliste õpilaskollektiivide kujundamisel koolis ja klassides.

Samal ajal teame, et ühe kooli või sõpruskoolide baasil komplekteeritud rühmad on märksa suurema kasvatusliku efektiga ja tunduvalt rohkem võitlusvalmis. Et see tõesti nii on, seda tõestavad katkendid õpilaste kirjanditest.

*...tundub, et malevarühmi on õigem komplekteerida õpilastest, kes on enamikus juba varem tuttavad ja kellel on üldjoontes ühised huvid...*

*...räägitakse, et me olime tublid. Ei tea, olime nii nagu alati.*

*Endale jääb see suvi aga küll üheks vers-  
tapestiks. Ta lähendas meid tohutult Ühek-  
sa aastat kooli ei suutnud anda seda, mida  
andis poolteist vihmasid kuud harjumatu  
tööd, hommikust mannaputru ja hiliseid  
magaminekuid. Õppisime tegema tööd,  
hoolimata tingimustest ja tujust, õppisime  
rohkem teisi arvestama, saades samal ajal  
juurde tubli annuse iseseisvust.*

*Järgmiselt suvelt ootan jälle midagi uut,  
kuid tean ka, et suve 1974 meenutan edas-  
pidi sageli heameelega, nagu ikka meenu-  
tatakse mitte eriti kergeid, kuid just selle-  
pärast toredaid sündmusi või ajajärke  
elus...*

Eks omajagu annab malevale maine õpi-  
laste silmis seegi, kuidas neid koolist sinna  
teele saadetakse ja tagasi tulles vastu võe-  
takse.

## Komandöride kaader

*Baasmajandi juhtkond on seisukohal, et  
EÕM rühma töö oli majandile vajalik. Töö  
oli heakvaliteediline ja malevlaste osa-  
võtt sellest väga hea. Distipliin oli kõr-  
gel tasemel, mis saavutati tänu rühmako-  
mandöri oskuslikule juhtimisele, suurele  
nõudlikkusele ja järjekindlale kasvatus-  
tööle.*

*Kõrget distipliini aitasid kindlustada  
vabal ajal organiseeritud üritused, mis oma-  
korda löid aluse heade suhete tekkimiseks  
kohalike elanikega.*

Need read on pärit Paide rajooni  
«9. Mai» kolhoosi esimehelt Endel Lieber-  
gilt neil töötanud rühma kohta.

Kaader otsustab kõik või vähemalt kül-  
lalt palju. See kehtib ka õpilasmaleva  
kohta. Rühmakomandöride kaadri komplek-  
teerimine oli ettevalmistusperioodi vastu-  
tusrikkaim ja raskeim töö.

Hästi komplekteerisid rühmakomandöride  
kaadri Tallinna, Võru, Jõgeva, Paide, Rak-  
vere, Haapsalu, Pärnu ja Rapla rajooni ha-  
ridusosakond. Samuti ELKNÜ Pärnu, Võru,  
Jõgeva, Paide, Haapsalu ja Rapla Rajooni-  
komitee.

50% rühmakomandöridest olid pedagoogid, 29% üliõpilased, 17% muude elualade esindajad, 4% miilitsatöötajad. 50 (41%) komandöri töötas malevas juba mitmendat aastat. Suurenenud on ka kõrgema haridusega rühmakomandöride, samuti NLKP liikmete osa.

Et rühmakomandörist oleneb väga palju, pöörati nende valikule ja ettevalmistamisele järjekindlat tähelepanu. Piirkondlikel nõupidamistel aprillikuus instrueeriti komandöre lepingute sõlmimisest baasmajanditega. Seejärel käis iga komandör baasmajandis lepingut sõlmimas.

Mai alguses toimus Viljandis neljapäevane seminar, põhiküsimusteks kasvatustöö pedagoogilised ja psühholoogilised aspektid. Teadmisi anti puhkeprogrammide koostamisest ja organiseerimisest, tootmistegevusest ja rühma majanduselust. Kogemusi jagasid staažikad komandörid. Seminar lõppes atesteerimisega.

Mais-juunis korraldatud rühmakomandöride piirkondlikest seminaridest võtsid osa ka rajooniorganite ja baasmajandite esindajad. Vahetult enne töösuve algust kogunesid rühmakomandörid Tallinna päevasele seminarnõupidamisele.

Suve jooksul kutsuti komandörid 2—3 korral kokku rajoonikeskustesse. Lisaks andis EÕM keskstaap välja metoodilisi juhendeid, informeeris rühmakomandöre igapäevasele sideseansil maleva aktuaalsetest probleemidest ning nende lahendamise võimalustest.

Kuigi komandörid oma ülesannetega põhiliselt hästi toime tulid, pole põhjust rahuloluks. Mitmed korrarikkumised, koman-



dõri ja rühma vaheline mittemõistmine, aktiivsuse puudumine said alguse komandõri väärast talitusviisist, tema inertsusel ja võimetusel pedagoogilisi probleeme lahendada. Mitmed noored rühmakomandõrid läksid populaarsuse võitmiseks kõikvõimalike järeleandmistee teele.

Palju ja vastukäivaid mõtteid on avaldatud selle kohta, missuguse eluala esindaja peaks rühmakomandõr olema. Kuivõrd kommunistliku kasvatusel üks printsiipi on järjepidevus mitte ainult ajalisel, vaid just sisulisel, peaks komandõr olema pedagoog-kasvataja. Loomulikult jääb kasvatusprotsessi pidevuse tagamise juures puudu kasvataja isiksuse mitmekülgusest, sest ei suuda ju üks pedagoog anda õpilastele kõike seda, mida oleks vaja nende igakülgseks arendamiseks. Seepärast ongi oluline haarata rühmade juhtimisele kaasa ka teiste elualade esindajaid. Aastaid oleme kasutanud komandõridena tudengeid, spordimehi, miilitsatõõtajaid ja seda paljudel juhtudel edukalt. Tegelikult sõltub kõik konkreetse inimese sotsiaalsest küpsusest ja pedagoogilistest eeldustest.

EKP Keskkomitee XVI pleenumil ütles Vaino Väljas: «Noortel on vähe elukogemusi ning nende vaba aja veetmine vajab pedagoogilist suunamist. Seetõttu on tehtud põhjendatud ettepanekuid muuta õpilasmaleva struktuuri niimoodi, et vanemate selt-simeeste mõju tugevneks ning et malev omandaks konkreetse organisatsioonilise aluse.»

Pedagoogidest komandõride puhul vajaks läbivaatamist ja korrigeerimist töökoormus, palk ja puhkus. Ametiühingu- ja komsomoliorganitel tuleks leida rohkem võimalusi komandõride töö moraalseks stimuleerimiseks.

## Majanduslik tegevus

Kuigi statistika ei iseloomusta maleva kõiki külgi, tuleb silmas pidada, et malev on rahvamajanduse arvestatav abiline. Mõõdunud suvel töötati ligemale 85 000 tööpäeva, keskmine kvaliteedihinne oli 4,9, keskmine päevatasu 4 rbl. 40 kop. Viimane näitaja võinuks küll veidi väiksem olla ja anda ruumi teiste, elus nii vajalike oma-

duste kujundamisele (oma ümbruse kauniks muutmisele, kultuurilisele harimisele).

Kooskõlas EÕM põhimäärusega on maleva tegevuse üks peamisi eesmärke haarata koolinoori suvevaheajal tootmistegevusse. Tootmistegevus ja kasvatus töö on malevas lahutamatu seotud. Õigesti korraldatud tootmistegevus loob eeldused kasvatus töö edukaks korraldamiseks. Hästi mõeldud tööpäeva järel kulutatakse ka vaba aega hoopis teisiti. Aktiivselt osaletakse kõigis üritustes, mis teenivad ideelis-poliitilise, kõlbelise, esteetilise ja kehalise kasvatus eesmärke. Kaovad distsipliinrikkumised, alkoholi ja tubaka pruukimine. Ja vastu-pidi — puudused töö organiseerimisel vähendavad majanduslikku kasulikkust ning loovad soodsa pinna õpilaste distsipliinrikkumistele.

Seepärast on põhjendatud baasmajandite hoolikas valik ja igakülgne ettevalmistamine. Sooviavaldusi EÕM rühmade saamiseks laekus 123 majandilt. EKP rajoonikomiteede, põllumajandusvalitsuste ja kesksaabi esindajate ühiste otsuste kohaselt kinnitati EÕM-74 baasmajandeid 105, kus asus tööle 123 rühma. Vaid 27% majanditest võttis maleva rühma vastu esmakordselt (tunamullu 47%).

See annab tunnistust väljakujunevast baasmajandite võrgust, mis omakorda loob soodsamad võimalused õpilaste töö- ja puhketingimuste heaks korraldamiseks. Baasmajandite võrgu väljakujunemine on rajoonides erineval tasemel. Optimaalselt väljakujunenud piirkondadeks võib pidada Haapsalu, Harju ja Rapla rajooni, kus baasmajandid on mitmel aastal ühed ja samad. See annab veel kord tunnistust, et piirkonna tegevuse õigel suunamisel rajooniorganite ja maleva juhtkonna ühiste jõududega on võimalik saavutada nii baasmajandeid kui ka õpilasi rahuldavaid tulemusi. Nimetatud piirkondade rühmade komplekteerimisel ei ole raskusi.

Baasmajandite valikul lähtuti tööjõu vajadusest ja olemasolevatest olme- ning puhketingimustest, samuti töö organiseerimise tasemest majandis. Lõpliku valiku tegi rajooni põllumajandusvalitsuse, partei- ja komsomolikomitee ning ametiühinguorganisatsiooni esindajate ühine nõupidamine.



Baasmajandite nimekirja kinnitas partei rajoonikomitee sekretär.

Aprilli- ja maikuu jooksul külastas majandit rühmakomandör, tutvus majandiga ja sõlmis lepingu. Uheskoos arutati, mida rühma elu normaalseks korraldamiseks on vaja ära teha, lepitati kokku konkreetsetes tähtaegades. Rõhk asetati töö normaalsele organiseerimisele majandi poolt, sest õpilaste suvistest töövormidest peaks määrava tähtsusega olema töökasvatus.

See muidugi ei tähenda, et olme- ja puhketeingimustele, distsipliinile ja ohutustehnikale pööratakse vähem tähelepanu.

Malevas töötanud kuu-poolteise jooksul saame korvata tänapäeva linnalapse eneseteostuse vajadust töös. Samal ajal on töö organiseerimise tase üks tähtsamaid pedagoogilis-sotsiaalseid faktoreid õige töösuhtumise kujunemisel.

Enamik baasmajandite juhte on suhtunud meie püüdlustesse mõistvalt ja toetavalt ning seadnud noorte kasvatuslikud eesmärgid kõrgemale oma majanduslikest huvidest.

Tänu sellele saimegi tööle rakendada 9 rühma 15-aastaste õpilastega, mis õigustas end igati (kergem organiseerida nii tööd kui ka puhkeaga).

Siiski ei saa rahule jääda kõikide majanditega malevlastele jõukohase ja vaheldusrikka töö andmisel. 16 000 tundi tööseisakuid kinnitavad seda kõige kujukamalt. Nii näiteks ei suutnud Pärnu rajooni Suurejõe kolhoos kindlustada rühmale tööd ligemale 10 päeva jooksul. Mõnel pool püüti malevlaste majanduslikku tasuvust tõsta tööpäeva pikendamise, ohutustehnika ning töökaitse eeskirjade rikkumisega.

Majanditepoolseks puudujäägiks peame lugema sedagi, et mitte igal pool ei olnud õpilastel selge, kui palju ja missugust tööd neil teha tuleb. Sellest johtuvalt puudus ülevaade, missugune on õpilaste panus majandi ülesannete täitmisel, missuguse osa moodustab nende töö rajooni ja vabariigi rahvamajandusplaani täitmiseks.

Kõigel sellel on aga otsene seos teadliku suhtumise kujundamisega oma töösse, töö eesmärgi ja vajalikkuse mõistmisega.

On olnud juhtumeid, et õpilastele ei antud konkreetseid päevaülesandeid, ei selgitatud

töö tasustamist jne. Vaja on, et õpilased teaksid, kui palju oma töötasust nad kulutavad söögile, kui palju vormile, kui palju üritustele. Nii õpitakse rublat hindama, ökonoomselt elama. Paremaid võimalusi annab rühma isemajandamine.

Maleva majanduslikke näitajaid mõjutas oluliselt vihmaste ilmade rohkus möödunud suvel. Vaatamata majandite püüdlustele leida töid varju all, ei suudetud seda kindlustada 2250 päeva.

Põhiliseks tööks kujunes loomakasvatusele spetsialiseerunud majandites söödajuurvilja rohimine ja koristamine, metskondades tehti mitmesuguseid metsahoolustöid, varuti saunavihtu ja puude seemneid. EPT rajoonikoondistes koristati maaparandusobjektidel kive ja kände, tehti kogujakraavide kindlustustöid, ehitati drenaaži. Tootmiskoondises «Tootsi» koristasid malevlased turbaväljadel kände ja tegid mitmeid ehituslikke abitöid.

Esmakordselt töötas kaks rühma teenindussfääris. Malevlased müüsid jäätist ja karastusjooke, valmistasid võileibu ning tegid toitlustamisega seotud abitöid.

Arvestades möödunud suve ilmastiku eripära, võib malevlaste töö kvaliteedi ja kvantiteediga rahule jääda ning lugeda tootmisprogramm täidetuks. Seda kinnitavad baasmajandite iseloomustused ning enamiku majandite soov kasutada EÕM rühma abi ka tuleval aastal. Positiivselt mõjus tootmistegevusele rühmade komplekteerimine ühealsetest õpilastest.

Ohutustehnika nõuetest kinnipidamise, samuti distsipliini üldise paranemise tõttu malevas ei juhtunud ühtki raskemat tööõnnetust.

Malevlaste meditsiiniline teenindamine oli lahendatud kohalike raviasutuste abiga. Esmakordselt korraldasid rajooni meditsiiniorganid maleva rühmade sanitaarvolinike seminari. Erilist tähelepanu pöörati sanitaarolukorra rühmades. Juba tööperioodi ettevalmistamisel külastasid rajoonide sanitaarorganite esindajad rühmade elupaiku. Regulaarselt kontrolliti olukorda töö ajal. Enamikul juhtudel jäädigi malevlaste olmeitingimustega ja sanitaarhügieeni nõuete täitmiseks rahule. Üksikudel juhtudel tehti



ettekirjutusi sanitaarse olukorra parandamiseks.

Vaatamata küllaldasele kontrollile oli malevas mitmeid üldhaigestumise juhte (külmused, mädanikud, venitused), mille tulemusena läks kaduma 1309 tööpäeva (mullu 1394).

Suurt tähelepanu pöörati malevlaste toitlustamise korraldamisele. Vaatamata sellele, et koostöös ETKVL-i juhatusega leiti võimalus suunata malevlaste toitlustamiseksprodukte eelisjärjekorras, esines mõnedes rühmades häireid värskel juurviljaga varustamises.

Enamasti toitlustati malevlasi 4 korda päevas.

Rahule võib jääda kutseuunitlusega.

Rühmades korraldati ekskursioone majanditega tutvumiseks, malevlastele esinesid spetsialistid, kes tutvustasid tootmise arenguperspektiive ning töö- ja õppimisvõimalusi maaerialadel. Rühmakomandörid tutvustasid õppimisvõimalusi kõrgemates koolides. Pärnu piirkonnas tähistati edukalt erialapäevi Suurejõe, Sädeme, Päriveri ja Soontagana rühmas.

Piirkondades võtsid kutsealavõistlustest (rohimine) osa kõigi rühmade liikmed, ülemalevalistel võistlustel igast piirkonnast 3 parimat.

## Puhkeaeg

Vaba aja sisustamisel olid komandöridel abiks rühma ajutised komsomoliorganisatsioonid. Nende sekretärideks olid koolide komsomoliaktivistid. Suve algul toimus sekretäride õppepäev rajoonikeskustes. Suve jooksul korraldati 497 komsomolikooosolekut, kus käsitleti ÜLKNÜ ja ELKNÜ XVII kongressi otsustest tulenevaid õppiva noorsoo ülesandeid, samuti tootmistöö ja vaba aja probleeme. Rühmade ajutiste komsomoliorganisatsioonide tegevuse edukus olenes suurel määral ELKNÜ rajoonikomitee ning majandi komsomoliorganisatsiooni abist. Palju huvitavat kuulsid malevlased oma külalistelt — vabariigi juhtivatelt töötajatelt. Õpilasmaleva rühmades toimus 412 mitmesugust loengut ja kohtumist kõige erinevamate elualade esindajatega.

Tartu piirkonna Soontaga rühmal oli külas EKP Keskkomitee II sekretär Kons-

tantin Lebedev. Huvitavad kohtumised olid malevlastel EKP Viljandi Rajoonikomitee I sekretäri Valter Udamiga, EKP Tartu Rajoonikomitee II sekretäri Leonhard Puksaga. Hulk sisukaid ja õnnestunud üritusi korraldati Nõukogude noorsoo päeva, Eesti NSV 34. aastapäeva ja Eesti NSV fašistlikust okupatsioonist vabastamise 30. aastapäeva tähistamiseks.

Malevlased käisid sageli kinos, teatrietendustel ja kontsertidel. Kultuuriministeeriumi süsteemis toimunud üritustele oli neil vaba sissepääs.

Iga malevlane võis oma võimeid proovile panna taidlusprogrammide ettevalmistamisel, seinalehtede ja päevikute kujundamisel.

Paraku ei ole meil õigust vaikida rühmade näitagitatsiooni üldiselt nõrgast tasemest. Kui nii mõneski rühmas võis seinal näha aktuaalset probleemi käsitlevat ja maitsekalt kujundatud informatsiooni, siis mitmed õpilased ei osanud selgitada väljapandu mõtet ja sisu.

Taidluskonkursid toimusid nii piirkondades kui ka parimate rühmade kokkutulekutel. Traditsioonilised olid malevlaste kontserdid kohalikule rahvale, mullu toimus neid üle 100. Eelmiste aastatega võrreldes oli taidlusprogrammide tase ühtlustunud, kavades ei olnud enam labasusi ega kahe-mõttelisi nalju. Rahule võis jääda rühmalaulude võistlusega.

Kokku toimus maleva rühmades 2321 mitmesugust kultuuriüritust.

Iga rühma tegevuse lahutamatuks osaks oli sport, alates igapäevasest hommikuvõimlemisest ja regulaarsetest treeningutest ning lõpetades võistlustega rühma või majandi nimel. Ülemalevaliselt viidi läbi VTK-korrespondentsspartakiaad. Edasist harjutamist soovitati õpilastel, kellel ühel või teisel alal jäi veel normatiivi täitmisest vajaka.

Ülevaatusel «Komsomol — koolile» võttis mitmesuguste üritustega osa 56 rühma (mullu 34). Enamasti oldi abiks koolihoonete ja spordiväljakute korrastamisel.

Tootsi rühm tegi koolis sanitaarremonti, Kaiu rühm korrastas kooli ümbruse. Missos oldi abiks spordikompleksi ja staadioni väljajähtamisel.



Ja veel ühest puhkeaja veetmise vormist, seda juba õpilase suu läbi...

...mulle jäi eriti eredalt meelde just see, kui me Paganamaal käisime. Juba ilm ise oli tookord väga ilus. Terve pärastlõuna paistis päike soojalt ja mahedalt, tuult ei olnud. Kõik puud-põõsad olid majesteetlikult liikumatud. Käisime Vanapagana «jälgedes». Sealgi oli, mida vaadata. Kõige rohkem on mul meeles Valgesoo, koht, kuhu Vanakuri kuke kiremisel jooknud. Seal oli hämmastav vaikus, pikad-pikad, peaaegu pilvedeni ulatuvad kased ja päike, mis kuidagi pühalikult nende vahelt paistis. Ma ei ole vist kunagi elus midagi nii ilusat ja meeliülendavat näinud. Pärast istusime üheskoos lõkke ümber ja vahetasime päevamuljeid. Seal nad siis olid — need ammu tuttavad (siiski juba 9 aastat koos käidud), kuid alati täiesti uued näod...

Möödunud malevasuvi oli internatsionaalne. Meie õpilased töötasid Moldaavia ja Läti NSV-s, meil töötasid tubliit rühmad Moskvast, Leningradist, Vilniusest, Daugavpilsist ja Permist.

Ees on Eesti Õpilasmaleva üheksas tegevussuvi. Keskstaap ootab pedagoogidelt mõistvat suhtumist ja aktiivset kaasalöömist, sest malev on üks osaline sirguva põlvkonna kujundamisel ja koduvabariigi viisaastaku ülesannete täitmisel.

---

## ET REVOLUTSIOONI- LEEK ELAKS SÜDAMEIS

---

JUTA RENZER

1919. aasta maikuu Moskva lastele esinedes väljendas V. I. Lenin mõtte, et lasteorganisatsioon on parim tee kommunaariide kasvatamiseks. See Lenini mõte sai aluseks Nõukogudemaa kommunistliku lasteorganisatsiooni, pioneeriorganisatsiooni loomisel. See sisaldus esimestes pioneeriseadustes ja on sõnastatud ka V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni praegu kehtivas põhimääruses: «V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon on Nõukogude Liidu laste ja noorukite isetegevuslik kommunistlik massiorganisatsioon, ÜLKNÜ vahetus ja reserv».

**Kommunistlik massiorganisatsioon...**

Just nende sõnadega antud määrangu valgusel heitkemgi pilk tänasele pioneeritööle.

Eesti NSV pioneeriorganisatsioon on rohkearvuline, tema ridadesse kuulub ligi 80 000 noort leninlast. Tema arvel on



palju kordaläinud tööd üleliidulise pioneerirühmade marsi «Alati valmis!» kõigil marsruutidel. Nimetagem vaid mõnda: 228 malevat kannavad kangelaste nimesid, kõigis koolides on sisustatud V. I. Lenini, revolutsiooni-, töö- või lahingukuulsuse muuseumid, tegutseb 230 rahvaste sõpruse klubi ja ringi, solidaarsusfondi kanti mõõdnud kevadel üle 8000 rubla, võistlusest «Kaitseme loodust» võttis osa 534 kooli, 52 malevat kannavad marsi «Alati valmis!» eesrindlase nime, 1973/74. õppeaastal astus ÜLKNÜ ridadesse 7350 pioneeeri.

Kahtlemata on need väga tublid saavutused, milles on suur osa pedagoogidel, pioneeride vanematel sõpradel, abilistel ja suunajatel. Sellepärast tahangi jagada just õpetajatega mõtteid, mis on tekkinud kohtumistel lastega, nende arvukate kirjade põhjal, pioneeeriüritustel.

1. Peaaegu üldse ei rõhutada lastele, ka pioneeriaktiivile mitte, et pioneeriorganisatsioon on poliitiline, kommunistlik organisatsioon. Kui palju ka küsitleda, niisugusel teemal pole koondust korraldatud, seda mõistet pole põhjalikult ja piltlikult selgitatud. Seetõttu ei oskagi lapsed sageli neid mõisteid pioneeriorganisatsiooniga siduda, kuigi nad kordavad deviisi, vastavad sellele, tunnevad oma seadusi.

Kui pioneerid saavad iseseisvalt hästi hakkama mitmesuguste organisatsioonilist laadi küsimustega, siis antud juhul on väga vaja õpetaja abi.

Pioneeriorganisatsiooni kui kommunistliku lasteorganisatsiooni põhilised eesmärgid, tema nõuded igale pioneerile on väljendatud pühalikus töötuses, deviisis, Nõukogude Liidu pioneeride seadustes.

Vestluse pühalikust töötusest võib vahest üles ehitada ka nii.

*Ainult üks kord elus öeldakse neid sõnu:*

*«Mina, (. . . . .), astudes Vladimir Iljitš Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni liikmeks, töotan pühalikult oma seltsimeeste ees:*

*palavalt armastada oma kodumaad, elada, õppida ja võidelda nii, nagu õpe-*

*tas suur Lenin, nagu õpetab Kommunistlik Partei, täita alati Nõukogude Liidu pioneeride seadusi.»*

*Mina (. . . . .) ...Sina ise, nimeliselt, annad selle töötuse, olgu siis suuliselt või kirjalikult. Nii või teisiti on see sinu dokument, mille järgi sind loetakse kommunistlikku lasteorganisatsiooni kuuluvaks.*

*...Astudes Vladimir Iljitš Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni liikmeks... Sa astud 25-miljonilisse noorte leninlaste perre. Sellest hetkest võid sa nimetada omaks organisatsiooni, kellel on rohkem kui viiekümne aastane kuulsusriikas ajalugu, kelle liikmed on jäädvustanud oma nime surematute kangelastegudega, kelle lippu ehivad kodumaa kõrgeimad autasud — kaks Lenini ordenit — ja kes kannab suure Lenini nime.*

*...Töotan pühalikult... Sa ei lausu neid sõnu niisama, lihtsalt, muuseas, sellepärast, et sa neid tead. Ei, sa töotad pühalikult. Tähendab, ütled nii, et oled kohustatud neid täitma, nende järgi elama, et sa ei tohi oma sõna ialgi murda.*

*...Oma seltsimeeste ees... Lubad oma lähimatele kaaslastele, neile, kellega oled iga päev koos klassis, tööl, koondusel, matkal, laagris. Nende ees, kes näevad ja teavad, mida sa suudad, mis su sõnad ja teod väärt on.*

*...Palavalt armastada oma kodumaad... Maailma esimest sotsialistlikku riiki, kellele vaatavad lootusega kõik maailma ausad inimesed, riiki, kes kaitseb rahu ja laste õnne. «Seda suurt ja õnnelikku maad, mida nimetatakse Nõukogudemaaks,» nagu ütles Arkadi Gaidar. Sa rõhutat neid sõnu, lausudes, et sul on au olla selle maa noor kodanik, et sa oled valmis vastama kodumaa hoolitsusele hella ja ustava armastusega. Sa lubad endas kanda inimtunnetest kõige paremat ja pühamat — kodumaa-armastust...*

*...Elada, õppida ja võidelda nii, nagu õpetas V. I. Lenin, nagu õpetab Kommunistlik Partei... Sa lubad olla aus inimene, tõeline seltsimees, ustav sõber, abi valmis kaaslane, arvestada kollektiivi huve rohkem kui enda omi. Sa kinnitad,*



et kogud hoolsalt ja väsimatult eluks vajalikke teadmisi, täidavad hästi oma peamist kohustust — õppimist. Sa töötad kasvada kommunismi eest võitlejaks, jätkata vanaisade ja isade võitlust ja tööd. Sa oled nüüdsest peale kommunismiehtajate noorima põlvkonna liige. Sa kannad oma võitluslippu — punast kaelärätti. Nüüdsest peale kordad sa kõigil koondustel, et oled alati valmis selleks võitluseks. Sa oled kohustatud neid sõnu tegudega kinnitama. Sinu elav osavõtt salga, rühma, maleva tööst, sinu jõukohane osalemine rahva ühises suures töös kommunismi ehitamisel on selle parim tõend.

... Täita alati Nõukogude Liidu pioneeride seadusi... Need on sinu oma organisatsiooni seadused. Nende täitmine on sulle kohustuslik. Nende järgi tuleb sul elada, enda ja oma seltsimeeste tegevuses neid arvestada. Nii sa ju otsustasid ja lubasid.

Pioneerideviisile «Võitluseks Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ürituse eest ole valmis!» vastab pioneer oma esimesel koondusel koos esimese saluudiga: «Alati valmis!»

Kõik pioneerid vahest ei tea, kust sai alguse praegune pioneerideviis ja vastus sellele? «Ole valmis!» ja «Alati valmis!» võeti pioneerorganisatsioonis kasutusele Nadežda Krupskaja soovitusel.

«Ole valmis!» oli Lenini üleskutse partei liikmetele, tööliste ürituse eest võitlejatele.

1902. aastal kirjutas Vladimir Iljitš Lenin raamatu «Mis teha?», milles selgitas põhjalikult töölisklassi partei osa eelseisvas võitluses tsarismi ja kodanluse vastu. «Me peame alati tegema oma igapäevast tööd ja alati valmis olema kõigeks.»

Partei liikmetel tuli tööpoolest palju valmis olla. «Peame olema valmis töötama varjatult poliitsei eest, trükkima lendlehti salajastes trükkikodades, kasutama iga sobivat juhust, et aidata töölistel saada teadlikeks ja organiseerituiks, peame olema valmis selle eest vangi ja sunnitööle minema. Peame olema valmis isegi selleks, et kui saabub sobiv moment, tõusta üles, relv käes.» Nii mee-

nutas Lenini sõnade mõtet Nadežda Krupskaja.

Et pioneerid otsustasid olla ustavad Lenini õpetusele, sirguda kommunistide ürituse jätkajateks, saidki nende deviiiks Lenini sõnad: «Ole valmis!»

Milleks peab olema valmis praegune noor leninlane?

Olema valmis kasvama kommunistliku ühiskonna vääriliseks kodanikuks. Olema valmis osavõtuks selle ühiskonna ehitamisest. Valmis kõigeks selleks, mida ta lubab pühalikku pioneeritõotust andes.

Kui kürestsi ja lihtsalt lipsab mõnikord üle huulte: «Alati valmis!» Kui mõtlema hakata, siis võib-olla poleks olnudki õigust nii öelda, sest timurlaste staabis pole enam ammu käidud; salgakoondusel, jah, sai lubadus antud matemaatika käsitse võtta...

Aga kui sellised, esimesel pilgul pisi-asjad tegemata jäävad, suudad sa siis valmis olla tõelisteks tegudeks! Kas võib sinusse uskuda? Millega oled selle usalduse ära teeninud? Sõnadest ükski jääb väheseks, väga väheseks.

Kõikide pioneeriseaduste täitmise kohta leidub näiteid nii kirjanduses kui ka igas koolis endas. Mõningat abimaterjali leiavad õpetajad «Sädemes» 1973/74. õ.-a. ilmunud kirjutiste seeriast.

Muidugi ei saa niisugustel teemadel peetud vestlusi ainsaks töövormiks pidada. Neid mõisteid selgitades tuleb alati silmas pidada Nadežda Krupskaja nõuannet, et laste kommunistliku kasvatuses ülesannet saab lahendada vaid praktilises tegevuses, pioneeride kollektiivse töö kaudu üldiseks hüvanguks. Niisiis peab kasvatama igapäevane pioneeritöö, mis lõppkokkuvõttes kujundab lastes kommunistliku maailmavaate alused, kasvatatakse neist tulevaseid aktiivseid kommunistmehitajaid.

Paar sõna mõistest **massiorganisatsioon**. Ikka veel esineb klasse, kus pioneeriealistest 7—8 õpilast pioneerorganisatsiooni ei kuulu. Peaaegu kunagi pole põhjus selles, et õpilane ise ei soovi pioneer olla. Enamasti pole teda ühel või teisel põhjusel pioneeriks võetud. Lähemal analüüsimisel aga selgub, et nii



otsustas... õpetaja, klassijuhataja ja pioneerid olid sõnakuulelikult nõus. Selles juhul astus õpetaja üle oma õiguste piiri. Pioneerorganisatsiooni vastuvõtu peavad otsustama pioneerid ise.

Hiljuti lugesin kirja, milles rühmanõukogu esimees teatas: «Meil on nüüd kõik pioneerid, ainult Mart välja arvatud. Tal on veel üks puudulik.» Üks puudulik hinne ei anna klassikaaslastele ja pedagoogidele õigust õpilast poliitilisest masiorganisatsioonist eemale jätta. Vastupidi, tema organisatsiooni kuulumisel avanevad kaaslastele palju suuremad võimalused tema abistamiseks ja mõjutamiseks. Igal juhul tõuseb moraalne stiimul. Laps pole põhiliselt teistest halvem, ta saab mõne sobiva ja jõukohase ülesande. Seda täites tekib tal usk oma võimetesse, soov vabaneda sellest (puudulik hinne!), mille poolest ta teistest veel maha jääb. Niisamuti tuleb suhtuda ka mõnedesse puudustesse õpilaste käitumises. Juba see fakt, et ta jäetakse kõrvale, teistest eraldi, võib tekitada trotsi, käegalöömist või halvemal juhul sihilikku korrarikumist. «Kui ma juba halb olen, siis ma võin...». Lihtsam on kõrvale jätta, kergem hoida pioneerirühma head mainet, kui seal kõik hästi õpivad ja eeskujulikult käituvad. Kuid see pole ei pedagoogiliselt ega pioneerlikult õige. Pioneerirühm peab võitlema igaihe eest, kasvatama seltsimeest enda kõrval.

Meenutagem ajalugu. Moskva esimesesse pioneerirühmadesse hakati peagi kaasa tõmbama kodutuid lapsi. Neil oli seljataga kõike: vargust, kaklusi, hulkmist, kuritegusidki. Kuid kellel oli soovi ja püüdu minna kaasa uuega, õppida ja ausalt elada, need võeti vastu. Korrapealt ei muutunud heaks keegi, pioneerid ei peljanud võitlust oma kaaslaste kasvatamise eest. Või lugegem veel kord igale pedagoogile tuntud Anton Makarenkot.

2. Nagu töötus, devis ja seadused, saab pioneerorganisatsiooni poliitiline, kommunistlik iseloom lastele hästi arusaadavaks **pioneerisümboolika** sügavama lahutamõtestamise abil.

Kui laps valmistub pioneerorganisatsiooni astuma, räägitakse talle pioneerimärgist, lipust ja kaelarätist. Sel ajal on

laps veel üsna väike, tal on alles meeles oktoobrilaste mängud, ja pioneerisümboolika sügavamalt mõtet ning laiemat tähendust on tal raske põhjalikult tabada. Selles võime veenduda iga kord, kui loeme oktoobrilaste või äsja pioneeriks astunute kirju. Nad mõistavad olulist, suudavad tuua 1—2 lihtsat näidet. Kuid kõigiks pioneeristaateks on sellest vähe. Sellepärast tuleb pioneerorganisatsioonis aeg-ajalt taas tulla pioneerisümboolika juurde, anda süvendavaid ja põhjalikumaid teadmisi. Eriti veel seepärast, et üsna pea saavad pioneeridest tähekesejuhid, kes peavad hakkama neid mõisteid kasutama töös oktoobrilastega.

Pedagoog võiks juhtida pioneeride tähelepanu järgmistele momentidele, kasutades selleks kohtumisi kommunistidega, endiste sõjameestega, revolutsiooniveteranidega.

Punast pioneerilipust võib jutustada palju huvitavat. Tema tõeline tähendus on sõnastatud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimääruses: «Pioneerilipp on revolutsiooniüritusele, Kommunistlikule Partele ja Nõukogude kodumaale ustavuse sümbol, pioneeride au ja üheteekuulmise sümbol».

*Malevalipp... Sa saluteerid talle ja sellega avaldad austust punasele lipule kui rahvaste revolutsioonilise vabastusvõitluse lipule.*

*Pariisi Kommuni lippudele.*

*Venemaa tööliste demonstratsioonide lippudele.*

*Peterburi ja Tallinna tööliste laste lippudele.*

*Esimestele laste endi õmmeldud pioneerilippudele.*

*Kuulsatele lahingulippudele.*

*Võidulippudele, mis heisati 30 aastat tagasi.*

*Kõigile punalippudele...*

*Moskva Pioneeride ja Koolinoorte Paalees on linna pioneerorganisatsiooni ajaloo näitus. Aukohale on paigutatud pioneerilipp. See on käsitsi õmmeldud, kümnetest erikujulistest ja mitte päris üht tooni riidetükikestest tehtud. Lapsed ise värvisid valget riidet, ise õmblesid, sest aeg oli niisugune, raske. Pioneer Volodja Surjajev joonistas ise sellele V. I. Lenini*



portree ja pioneerimärgi. Selle lipuga käisid pioneerid 1924. aasta 23. mail Punasel väljakul paraadil, selle all andsid pühaliku töotuse kanda auga Lenini suurematut nime. Seda lippu ei saa vaadata harduseta, sügavaima hingeliigutusega.

Legendaarne Suure Isamaasõja aegne partisanikomandör, Nõukogude Liidu kangelane Sidor Kovpak aga jutustas loo ajast, millal pioneerilipp oli partisanide võitluslipuks. Partisanid võtsid hitlerlaste käest ära Putivli 2. kooli pioneerimaleva lipu.

«Partisanid seisid selle lipu ees kaua pühalikus vaikuses. Vaatasid, silitasid karedate pihkudega sametit. Noorematele meenutas see õnnelikke kooliaastaid, vanematele lapsi ja lapselapsi, kes vaevlesid vaenlase ikke all. Pioneerilipp oli meile kodumaa sümboliks, kõige selle sümboliks, mis oli elust kallim, mis fašistid olid meilt ära võtnud ning mis nüüd tuli iga hinna eest tagasi võita. Enda jaoks, laste, lapselaste, kõikide jaoks. Ja seal, Spadžanski põlismetsas, otsustasime jätta pioneerilipu oma salga võitluslipuks. Selle lipu ees andsime oma partisanitöotuse.»

Pioneerid tõestasid sõja-aastail, et neile on punane lipp püha, et seda tuleb hoida ja kaitsta kui kodumaa, pioneeride au ja ustavuse sümbolit.

Kui meie väed olid sunnitud maha jätma Kiievi, palus üks raskesti haavatud punaarmeeleane pioneer Kostja Kravtšukki võtta hoiule kaks polgulippu, varjata neid meie vägede tagasitulekuni.

Kostja peitis lipud ära. Ta teadis, et nende varjamine on seotud surmaohuga, kuid ta täitis oma kohust, Nõukogude-maa noore kodaniku kohust, hoidis lippe kaks aastat. Kostja Kravtšukki autasustati Punalipu ordeniga.

Punase lipu päästmise eest pälvisid autasu veel Maria Golofajeva, Vitja Jermakov, Niina Farafonova, Andriana Guzu...

Võib-olla oled kuulnud, et ajaloolisi punalippe on meiegi vabariigis. Mine koos oma rühmakaaslastega ekskursioonile ajaloomuuseumi ja Töölaliste Keldrisse, seal hoitakse neid. Kreuksi tänavas asuval ELKNÜ ajaloo näitusel võite näha Tallinna 21. keskkooli pioneerima-

leva esimest lippu, mida samuti fašistliku okupatsiooni aastail peidus hoiti. Mine ja kuula lippude jutustust nende verevast värvist, töömeeste ja sõdurite valatud verest, kommunistlike noorte ja pioneeride vaprust nende hoidmisel ja kaitsmisel. Ja mõtle sellest kõigest, kui tõstad käe lipusaluudiks. Lipp — see on kõige püham, ja sulle on usaldatud osake temast — pioneerikaelarätt.

Punane kaelarätt sümboliseerib kolme revolutsionääride põlvkonna — kommunistide, kommunistlike noorte ja pioneeride ühtsust.

Kaelarätt on sinu väike võitluslipp, sinu pioneerorganisatsiooni kuuluvuse tunnus, sinu au ja uhkus. Seda vastu võttes andsid sa pühaliku pioneeritöotuse.

Punast kaelarätti on kandnud üle 100 miljoni Nõukogude-maa kodaniku — ligi pooled. Viiekümne aasta jooksul on pioneerorganisatsiooni kuulunud mitu põlvkonda noori leninlasi, keda tänagi ühendab punane kaelarätt. Esimestel pioneeridel tuli tihti kaitsta oma kaelaräti au. Kolmekordne Nõukogude Liidu kangelane Aleksandr Pokrõškin meenutab, kuidas kodutud hulgused peksid ühe rühma esimesi pioneere. Ühe pioneeri koolitee viis läbi tänavast, kuhu kogunesid kodutud. Nad piüdsid pioneerilt kaelarätti ära kiskuda, peksid teda. Kahe käega hoidis poiss kaelarätti kinni. Nii mitu päeva. Viimaks ei pidanud kodutud vastu ja pärisid: «Sina ja su kaaslased, miks lasete end peksta? Mis te sellest riidetükist nii kangesti peate?»

Pioneer rääkis neile kaelarättist. Sel päeval nad ei peksnud teda. Teisel päeval ütlesid: «Räägi veel.» Nii algas pioneeride ja kodutute lähenemine. Pioneerid aitasid mitmel neist lastekodusse saada, ametit õppida. Mitmest said pioneerid. Nii tuli kaelarätill agitaator olla...

Pioneerikaelarätt... Pleekinud, puuvillasest riidest, servad nagu pudedadki juba. Niisugusena see Moskva pioneerorganisatsiooni ajaloo näituse vitriinis on, kuid keegi ei lähe temast mööda. Ja selleks on ka põhjust — sel kaelarätill on



haruldane saatus, ta kehastab põlvkondade sidet ja ühtekuuluvust.

Kolja Bondarev sai selle kaelaräti 1928. aastal. Siis andis ta ka pühaliku töötuse olla ustav Lenini üritusele. Ta on oma töötust pidanud. Suure Isamaasõja puhkedes oli Nikolai Bondarev lendur. Koos parteipiletiga võttis ta rindele kaasa ka pioneerikaelaräti.

Lendur Bondarevi arvel on 196 lahingulendu. Kõikjal oli kaelarätt temaga. Raskesti haavatuna tuli Nikolai Bondarev sõjast koju.

Perekonnas kasvas poeg. Ja siis ühel päeval tuli Bondarev vanem pioneerikoondusele, kus andis töötuse tema poeg. Isa sidus oma kalli kaelaräti pojale kaela. Muidugi polnud see nii ilus ja uus kui sõprade siidrätikud, kuid poiss pidas seda kalliks ja pühaks. Mõne aasta pärast sai poisist kommunistlik noor. Kaelarätt seoti pidulikul koondusel kaela tema õele Oljale.

On teada olukordi, kus kaelarätt oli tõeliseks võitluslipuks.

See lugu juhtus esimesel sõjakuul Polesje ümbruses. Seal laiuvad kümnete kilomeetrite ulatuses metsad, turbarabad, kõrkatihnikud.

Fašistid olid vallutanud kõik teed. Neid mööda veeresid kahurid ja miinipildujad, mürsukoormad, toiduainete voorid. Elanikud varjasid end tihnikuis, sest asulais tulistati vahetpidamata, põletati maju.

Sügaval metsas ja soodes rändasid 15 pioneeri ja nende juht, et jõuda omade juurde. See oli Dubtsõ kooli Stšorsi-nimeline pioneerirühm. Koolimajast ja asulast ei jäänud kivi kivi peale. Minna võis ainult kodust eemale.

See oli ränk teekond. Jõud lõppes. Riided rābaldusid. Oli nālg, udu ja niiskus. Lapsed istusid väsinult lõkkeaseme ümber. Siis ütles pioneerijuht: «Igaühel teist on punane kaelarätt. Igaüks kannab rinnal osakest punasest lipust. Paneme need kokku! Olgu kaelarätid meile võitluslipuks. Me oleme tugevad, kuni oleme koos. Me jõuame metsast välja, jõuame omade juurde!»

Kõik sidusid oma kaelarätid ridva külge. See oli töötus olla julge ja vastupidav, võita.

«Lipp ette!» andis pioneerijuht käskluse.

Ja kõik asusid taas teele. Igaüks järgnes oma kaelarätile, töötusele, lipule.

Lābi soode, üle kraavide, januste ja nāljastena, lõpuks muist haigetena ja kanderamidel mindi kaelarättide järele ja jõuti välja omade juurde.

Kaelaräti eest on tulnud elugi anda. Ühte Smolenski oblasti küllasse sissetes nägid fašistid punase kaelarätiga poissi. «Võta ära!» osutasid nad kaelarätile. Poiss ei kuuletunud. «Tee sõlm lahti!» näidati isegi ette. Poiss, see oli Vanja Vinogradov, sidus sõlme kõvemini ja hoidis kaelarättist kinni. Automaadivallang... Oma kaelarätti kaitstes hukkus nii veel teisigi pioneere.

Punane kaelarätt... Nõukogudemaa pioneeride eeskujul kannavad seda Tšehhoslovakkia, Saksa DV, Vietnami DV, Austria, Itaalia, Bulgaaria, Jugoslaavia, Rumeenia, Korea RDV ja teiste riikide pioneerid. See on austuse ja lugupidamise märk, ühtekuuluvuse, tööliklassi võitlusele ustavuse märk.

Sul on au kuuluda sellesse suurde perre. Sinu pioneerirühmas on paarkümmend kaelarätti, malevas, olenevalt kooli suurusest, vahest mitusada. Milline jõud!

Kas igaüks hoiab ja hindab pioneerikaelarätti, nii nagu peab? Kas igaüks tunneb tema sünnilugu ja temaga seotud kangelastegusid? Oled sa esitanud selle küsimuse iseendale? Sest iseendast, meist igaühest, sõltubki, kuidas hoitakse punase kaelaräti au ja kõike, mis sellega seotud.

Kõik eeltoodu on omane ainult pioneerorganisatsioonile, moodustab osa tema spetsiifikast. Täpsemalt selle osa, mis rõhutab pioneerorganisatsiooni poliitilist, kommunistlikku iseloomu.

(Järgneb.)



---

# LÜHIKE ÜLEVAADE MITTEVERBAALSEST SUHTLEMISVAHENDITEST

---

HENN MIKKIN

Suhtlemispsühholoogia seab suhtlemiskunstis tähtsale kohale kõigi suhtlemisvahendite valdamise või, nagu mõned autorid (A. Leontjev, M. Argyle) tavatsevad öelda, suhtlemistehnika.\*

Tähtsaim suhtlemisvahend on kõne, kuid kõne ja loomuliku keele tundmisest jääb väheseks, kui on vaja valetajat eristada tõtt rääkijast, kui on vaja iga hinna eest kedagi ümber veenda, kui tuleb rääkida inimesega, kes ei taha meid mõista, kui on vaja tõmmata endale teise inimese küllalt intensiivne tähelepanu, et see, mis meil talle öelda on, tema kõrvust mööda ei libiseks.

Suhtlemisvahendid ja nende liigitus ongi alljärgneva ülevaate sisu. Aluseks on võetud hulk enamtuntud klassifikatsioone. Artikli väike maht ei võimalda analüüsida erinevate klassifikatsioonide loogilist ülesehitust. Selgituseks vaid niipalju, et ühelt poolt

\* Suhtlemiskunsti muudest seniuuritud komponentidest võib nimetada head orienteerumist iseenda isiksuses, suhtlemispartnerite isiksuses, sotsiaalsete normide paindlikku valdamist ning kiiret orienteerumist välises situatsioonis.

on toetunud nn. ilusatele klassifikatsioonidele (F. Poyatos, M. R. Key), mis on üles ehitatud kindlatele korrektselt piiritletavatele tunnustele, olgugi et eri autoritel erinevatele. Nende puuduseks on teatud elukaugus, neis läheb kaduma ettekujutus iga suhtlemisvahendi tegelikust kohast ja tähtsusest suhtlemisprotsessis. Need on aga siiski vajalikud, kui tahame saada ülevaadet kõigist suhtlemisvahenditest. Neile täienduseks on teiselt poolt toetunud konkreetse uurimistöõ ja psühhiaatripraksise poolt dikteeritud nn. tööklassifikatsioonidele (P. Ekman & W. V. Friesen, M. Argyle, A. E. Scheflen). Viimased pole loogiliselt sugugi ranged, jätavad meelevaldselt välja terved suhtlemisvahendite klassid, tuginevad väga suurele tunnuste arvule, millest paljusid on võimalik küll piiritleda intuiitiivselt, kuid mitte mõõta objektiivse täpsusega. «Ilusate» ja «töökõlblike» klassifikatsioonide kokkuviimine on õigustatud sellega, et kõik need on loodud üht ja sama eesmärki silmas pidades: edendada suhtlemise eksperimentaalset täppisuurimist, eelkõige aga analüüsi mikrotasandil.

Järgnev esitus ei ole (järjekordne) klassifikatsioon, vaid pigem põhiliste suhtlemisvahendite vabas vormis loetelu. Veidi pikemalt on peatunud neil, mis on juba laiemalt käibele läinud ning enam uuritud.

## HELILISED (AKUSTILISED) SUHTLEMISVAHENDID

1. Loomulik keel ja prosoodilised tunnused. See on inimese tähtsaim ja juhtiv suhtlemisvahend, mida uurib lingvistika koos kõigi oma abiteadustega. Suhtlemispsühholoogiale pakuvad enam huvi kõne kiirus, rütm, kõnepausid ja nende lokalisatsioon tekstis.
2. Paralingvistilised vahendid.

— Paralingvistiline (erinevalt lingvistilisest) intonatsioon paljude tunnustega, mis leiavad väljenduse hääletooni üldises kõrguses, üldises tugevuses, moduleerimise üldises diapasoonis jms.

— Häälightsused (vokalisatsioonid): naer, nutt, kõha, onomatopoeetilised häälightsused, karjatused, ohkamine, ähkimine, keelelaksutamine, mittekeelelised häälikukombinatsioonid: «mhmh», «hm» jt. respiratoorselt ning suu abil tekitatavad helid.



— Paralingvistiline hääle modulatsioon, näiteks terav, toores, pehme, irisev, käskiv, libe hääletoon.

**3. Teiste kehaosade poolt tekitatud helid:** plaksutamine, sõrmenipsutamine, korin kõhus jms., enamasti kõrvalefektina kineeskale.

### MITTEVERBAALSED SUHTELEMISVAHENDID

(Saatja seisukohalt motoorsed reaktsioonid, vastuvõtja seisukohalt visuaalsed suhtlemisvahendid.)

**1. Silmad.** a) Silmade ilme. Terve mõistus tahaks selle suhtlemisvahendi kõige tähtsamale kohale seada, vähemalt mitteverbaalsete vahendite hulgas. Kahjuks aga on silmade ilme senini teaduslikule uurimisele täiesti kättesaamatuks ja püüdmatuks jäänud, kui mitte arvestada üksikuid uurimusi pupilli suuruse kohta. Sellepärast on see suhtlemisvahend ka enamikust klassifikatsioonidest välja jäetud.

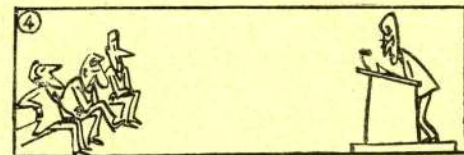
b) Pilgu suund ja pilkkontakt kahe partneri vahel — suhteliselt palju uuritud ala mitte üksi inimestel, vaid ka loomadel.

**2. Näoilme.** Küllalt põhjalikult uuritud valdkond psühholoogia alguspäevist peale. Võime ühelt poolt eristada tunnuseid (neutraalne, lõdvestatud, pingul), teiselt poolt kindlaid näoväljendeid, mis peegeldavad inimese psüühilisi seisundeid ja emotsionaalseid reaktsioone. Peamiseks uurimisaineks on piir, kus maani sünnipärased (ja järelikult universaalsed kõigile inimestele) näoväljendid alluvad muutustele eri kultuurides.

**3. Prokseeimika** — ruumi kasutamine.

a) Füüsiline distants vestluspartnerite vahel. Eristatakse nelja lähenemise-kaugenemise staadiumi (E. Hall'i andmed ameeriklaste kohta):

- intiimne distants (intiimsuhtlemine): lähedane 0...15 cm, kauge 15...45 cm;
- personaalne distants (isiklikus vestluses): lähedane 45...75 cm, kauge 75...120 cm;
- sotsiaalne distants (ametialases suhtlemises): lähedane 1,2...2,1 m, kauge 2,1...3,6 m;
- publiku—esineja distants: lähedane 3,6...7,6 m, kauge üle 7,6 m. (Vt. illustatsioonid 1—4.)



b) Nurk vestluspartnerite (sagitaaltasapindade) vahel. Nii näiteks võib kahekesi laua ääres istuda kõrvuti, nurgiti ja vastamisi. Nelja silma all vestluse jaoks, nagu näitavad eksperimendid, on neist kolmest kõige sobivam nurgiti asend, nii et pilkkontaktiks tuleks mõlemal pead pöörata.

c) Ümbritseva ruumi mõju ja selle kasutamine suhtlemisel, mida kirjeldatakse **personaalse ruumi** mõiste abil: iga inimene kannab endaga kaasas kujutletavat õhupallikujulist ruumi enda ümber, mida ta püüab kaitsta teiste inimeste sissetungimise eest. Personaalse ruumi suurus ja kuju on eri kultuurides erinev, peale selle sõltub oluliselt isiksuse parameetritest, ümbritseva suurema ruumi suurusest jt. faktoritest.

**4. Pealiigutused:** noogutus, pearaputus. On tihedalt seotud pilgu suuna muutmisega.

**5. Poos.** Hõlmab kogu keha (skeleti) asendi teatud ajalõigu jooksul, mis on foonpositsiooniks üksikute käte-jalgade-pea liigutuste piiritlemisel.

a) W. Schefflen, üks suuremaid asjatundjaid pooside alal, eristab järgmisi poosi ühikuid:



— punkt: vahetub iga paari lause tagant (näit. ülakeha pöördenurk alakeha ja partneri suhtes);

— positsioon: koosneb paljudest punktidest, millele on fooniks, vahetub paar korda antud vestluse jooksul (näit. ettepoole või tahapoole nõjatumine);

— presentatsioon — säilib muutumatuna kogu vestluse jooksul, hõlmates mitmeid positsioone (näit. seismine, istumine).

b) Poosivahetuste sünkroonsus. Kui üks partner vahetab poosi, teeb teine partner sageli üsna ruttu sedasama; kuigi partnerid ise seda enamasti üldse ei märka, võib kõrvalseisja sellest teha olulisi järeldusi dialoogi käigu kohta.

c) Partnerite pooside ühildumine või mitteühildumine:

— otsene ühildumine — kahe või enama suhtlemisprotsessist osavõtja poosid langevad kokku (näiteks neljast vestlejast kahel on vasem jalg üle parema põlve ja vasem küünarnukk toetub vasema jala põlvele);

— peegelühildumine — sama mis eelmine, ainult parem ja vasak pool on partnerite vahel ümber vahetatud. (Vt. illustratsioonid 5 ja 6.)

Pooside ühildumine on üks esimesi tunnuseid, mis grupikeskustelus signaaliseerivad tekkima hakkavatest alagrupidest ja jõudude paigutusest.

**6. Taktiline suhtlemine.** Piirneb ja kattub osaliselt kineesika ning prokseeimikaga. Hõlmab partneri keha puudutamist suhtlemise eesmärgil ja suhtlemisprotsessis. Siia alla kuuluvad enamtuntutest kättpidi teretamine,

õlale patsutamine, suudlemine. Etendab väga tähtsat osa sugupooltevahelises suhtlemises.

**7. Kineesika kitsas mõistes (žestid).**\* Küllalt raskesti piiritletav ala, käsitleb kehaosade, kõige enam käte liikumist. Kunagi nimetati neid ka teaduslikus kirjanduses žestideks, kuid praegu püütakse leida täpsemat terminit.

#### SENINI PÕHILISELT UURIMATA JÄANUD SUHTLEMISVAHENDID

1. Suhtlemise abivahendid: kehakatted, soeng, habe, ehted, prillid, *make-up*, sigaret, piip, lõhnaõli jms.

2. Olfaktoorsed suhtlemisvahendid: inimkeha individuaalne lõhn (omandab suure tähtsuse minimaalse prokseeimilise distantsi korral), suhtlemise abivahendite lõhn (tubakaaroom, alkoholilehk).

3. Nahareaktsioonid: punastamine, kahvatumine, higistamine jms.

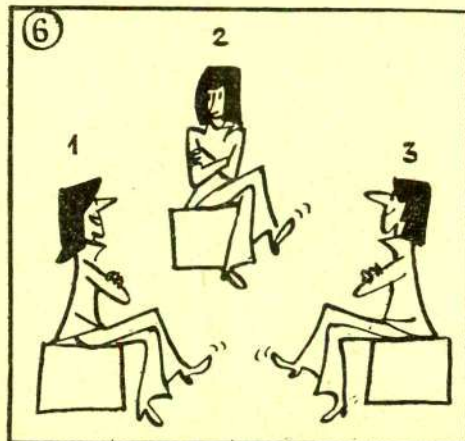
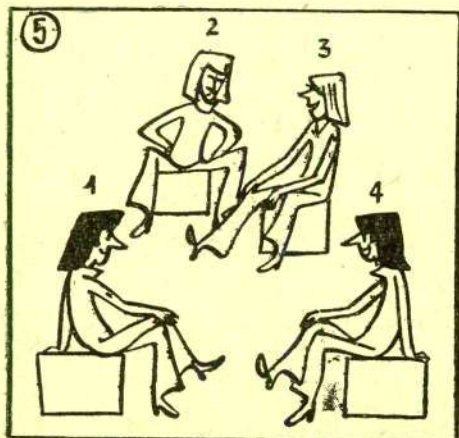
4. Temperatuuritaju taktiilse suhtlemise korral.

5. Mittekommunikatiivse tegevuse kommunikatiivne komponent: näiteks söömise ajal pillab partner vastuseks repliigile lusika maha.

\* \* \*

Mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid võib grupeerida ka hoopis teisel tasandil, mitte morfoloogiliste, vaid funktsionaalsete tun-

\* Laias tähenduses haarab kineesika enda alla üldse kommunikatiivsed liigutused, seega hõlmab ka kuus eelmist mitteverbaalse suhtlemise kategooriat.





nuste järgi, selle põhjal, missugust otstarvet need täidavad terviklikus suhtlemisprotsessis. Senikasutatav funktsionaalne jaotus hõlmab vaid kineesika, poosid, pealiigutused, prokseemika, silmaliigutused, näoilme ja taktiilse suhtlemise, kusjuures vaikival kokkuleppel on peatähelepanu käte liikumisel. Alates P. Ekmani ja W. V. Frieseni (2; 3) töödest eristatakse 5 põhikategooriat hulga alajaotustega.

**1. Embleemid** — sellised mitteverbaalse käitumise ühikud, millele võib anda kindla sõnalise määratluse ühest-paarist sõnast ning mis on tuttav kõigile antud grupi või kultuuri liikmetele. Kogu mitteverbaalsest suhtlemisest on see kõige lihtsam ja arusaadavam kategooria. Embleemide hulk ühel rahval ulatub tavaliselt kümnetasse, harva sajani või üle selle. Embleemid on mitteverbaalsete suhtlemisvahendite hulgas ainukesed (peale spetsiaalsete žestikeelte\*), mille kohta tuleks kõne alla sõnastiku koostamine — ülejäänud on liiga tihedalt oma tähenduses sõltuvad konkreetsest situatsioonist. Suur osa embleemidest on ebatsensuurised. Embleeme kasutatakse enamasti alati täiesti teadlikult, meelega. Et embleemil on seos märgi denotaadi vahel tihti tinglik, on neid võimalik omandada vaid õppides. Loomulikult on siis ka eri maades ja maa-kera eri paikades embleemid paljuski erinevad. Embleeme kasutatakse sageli siis, kui helikõne on mingil põhjusel takistatud (magajate juures, ülisuure müra korral, läbi suletud akna suheldes).

**2. Illustraatorid** — liigutused, mis on mõeldavad ainult koos kõnega, illustreerides seda, aidates kõnelejal ennast selgemini väljendada ja kuulajal paremini mõista, millest jutt. Peale selle aitavad illustraatorid kõne rütmi hoida, justkui kiirustades kõnet tagant. Tihti on neid raske eristada embleemidest. On võimalik, et illustraatorid kõnele ka üht-teist uut omalt poolt juurde lisavad, kõnega vasturääkivusse satuvad või kõnet tükati asendavad. Nagu embleemegi, kasutatakse ka illustraatoreid teadlikult, kuigi

\* Žestikeeli kasutavad piiratud väikesearvulised inimeste rühmad ja neil pole universaalset tähendust. Enamtuntud žestikeeltest võiks nimetada kurtummade žestikeelt (erineb daktüloloogiast), Põhja-Ameerika indiaanlaste žestikeelt jms.

veidi vähemal määral kui esimesi. Omandatakse tavaliselt koos loomuliku keelega, sellepärast on ka erinevused kultuuride vahel teravad. Sõltuvalt kitsamast funktsioonist eristatakse järgmisi illustraatoreid:

a) **nüplikud** — liigutused, mis rõhutavad, toovad reljeefselt esile üksikuid sõnu või fraase; piltlikult öeldes löövad takti mõtte liikumise rütmis;

b) **ideograafid** — liigutused, mis justkui kujutaksid õhus mõtte liikumise suunda või teed, märkides sellega ära pöördepunktid mõtte liikumise loogilises skeemis;

c) **ruumiliigutused** — liigutused, mis kujutavad ruumisuhteid (sagedasem näiteks kalameeste jutus);

d) **deiktilised** ehk näite abil tõestavad liigutused — osutavad vahetult mingile objektile (seesama näpuga näitamine, mida lastele meie oludes nii keelatakse kui ebaviisakust);

e) **kinetograafid** — liigutused, mis kujutavad füüsilist tegevust (näiteks söömine, telefoniga rääkimine, jooksmine);

f) **piktograafid** — liigutused, mis kujutavad õhus kõne all olevat eset või teise inimese välimust;

g) **rütmiliigutused** — kujutavad mingi sündmuse rütmi ja tempot (näiteks tulistava kuulipilduja kujutamise);

h) **embleemliigutused** — «degradeeritud», iseseisva tähenduse kaotanud embleemid, mis saadavad kõnet, dubleerides või äärmisel juhul asendades kõnevoolus üksikuid sõnu ja fraase.

**3. Regulaatorid.** Esinevad samuti ainult koos kõnega, kuid erinevalt illustraatoritest on seotud kõne suuremate ühikutega — lausete, repliikidega. Kuulaja regulaatorid korraldavad jutulõnga üleandmist, peatavad partneri kõnevoolu, annavad märku jätkamiseks, korramiseks, kutsuvad korrale ebatsensuursete puhul. Rääkija poolt võivad regulaatorid kutsuda üles erilisele tähelepanule, viivitada veel jutulõnga vahetamisega. Kõige tüüpilisemad regulaatorid on peanoogutus, tihti koos kerge ülakeha õõtsutamisega, kulmude tõstmine. Väga tähtsat osa etendavad pilkkontakt ja pilgu suund. Vestluskäigu reguleerimisest võivad osa võtta ka kõik teiste kategooriate liigutused kõrvalülesandena, kuid regulaatoriteks nimetatakse tavaliselt vaid neid, mis ühtegi muud ülesannet suht-



lemisprotsessis peale reguleerimise täita ei saa.

Erinevalt eelmisest kahest kategooriast toimivad regulaatorid kuskil teadvuse piirimal või allpool teadvuse taset: me ei märka neid tavaliselt ei enda ega teiste juures. Kui neile aga spetsiaalselt tähelepanu pöörata, pole neid sugugi raske eristada. Omandatakse elu jooksul märkamatuks, kusjuures kasvatus piirab nende silmatorkavust.

**4. Emotsioonide ilmutamine.** Kõige enam käib see kategooria näoilme kohta. Ülejäänud kehaosade liigutused emotsioonide puhul on pigem psüühilise seisundi üldine tagajärg kui otsene väljendus; nad ei ole emotsioonide puhul spetsiifilised. Vastavalt põhiemotsioonidele eristab suurem jagu uurijaid järgmisi baas-näoväljendeid, millest oletatakse, et need on ühtemoodi äratuntavad kogu maailmas: õnnelikkus, üllatus, hirm, kurbus, raev, vastikustunne, huvi. Ülejäänute kohta lähevad uurijate arvamused rohkem lahku. Kuid isegi nimetatud seitsme kohta kehtivad eri kultuurides teatud piirangud. Nii võivad ühe ja sama näoväljendi puhul eri rahvastel oluliselt erineda põhjused, mis seda esile kutsuvad (matus pole mitte kõigile rahvastele ainult kurb sündmus) ja situatsioonid, kus seda on kohane näidata. Teadvuse kontroll emotsioonide ilmutamise üle on eri rahvastel erinev, vahel ehk veelgi suuremad on individuaalsed erinevused: üks naeratab vaid siis, kui ise tahab, teine siis, kui see vastab tema subjektiivsele elamusele.

**5. Adaptorid** — liigutused, millel pole otstarvet suhtlemisprotsessis, kuid mis pakuvad erilist huvi psühodiagnostika seisukohalt. Adaptorid on kunagiste, enamasti lapsepõlves omandatud sihipäraste toimingu- ja jäänused, rudimendid, mille esialgset päritolu on tihti juba raske kindlaks teha. Suur osa adaptoritest on käitumisreeglite poolt keelu alla pandud (nina sügamine, pea kratsimine) ning ristitud rumalateks harjumusteks. Määratlusest ise juba tuleneb, et adaptorid toimivad teadvuse kontrollita. Vastavalt sellele, kuhu liigutused on suunatud, eristatakse kolme liiki adaptoreid.

a) **Enese-adaptorid** — liigutused, kus käsi, jalg või pea puutub kokku omaenda keha

muude osade või kehakatetega; näiteks olgu juuste kohendamine, lõua sügamine, käte taskus hoidmine. Enese-adaptorite hulka kuuluvad ka liigutused, mis peavad aitama paremini näha (käsi kulmude kohal, et valgus silma ei paistaks) ja kuulda (käsi kõrva juures).

b) **Alter-adaptorid** — teisele inimesele suunatud liigutused, nii puudutusega kui ilma, kunagiste interaktiivsete toimingu- ja jäänused. Nendeks võivad olla rudimentaarsed ründe- või kaitseliigutused (eriti poos), nihelmine oma istmel — põgenemise jäänus, hellitused, eriti ema ja lapse ning sugupoolte vahel, flirt, kui sellelt sõnalt halvustav varjund ära võtta.

c) **Objekt-adaptorid** — jäänused instrumentaalsetest tegevustest: sihitu manipuleerimine pisesemetega (tikutoos, kirjaklambrid), peenraha kõlistamine, sullepa närimine, relva haaramise liigutused.

Lõpetuseks. Milleks kogu seda suhtlemisvahendite nii- ja teistpidi liigitust kasutada saab?

Suhtlemisprotsessi komponentide tundmine on analoogiline tähestiku tundmisega lugemisel: lugemine ilma selleta on võimatu, samal ajal aga tähestik ei ütle veel midagi selle sisu kohta, mis tema abil edasi antakse. Kuid üks algaabits ju ikka tähtedest. Sellist suhtlemisprotsessi «tähestikku» läheb vaja nii teaduslikus uurimistöös kui ka igapäevases elus suhtlemiskunsti lihvimisel. Õppides pidevas käitumisvoolus eristama suurt hulka erinevaid käte-, jalgade-, keha- ja muid liigutusi, kujuneb inimesi jälgides aegamööda välja ka ettekujutus nende osast suhtlemises, nende seosest kõnega, nende tähendusest. Seejuures aga tuletagem meelde, et suur osa mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid toimib allpool selge teadvustatuse taset. Vaid uurimise ja vilumuste kujundamise ajaks on võimalik üht või teist suhtlemisvahendit ajutiselt teadvuse täieliku kontrolli alla võtta, kõigi suhtlemisvahendite süsteemi aga tajume orkestrina, kus üksikuid pille on raske eristada ja, mis peamine, polegi vaja eristada, sest see segaks loomulikku suhtlemist.



1. M. Argyle, Social interaction. London, Methuen, 1969.
2. P. Ekman, & W. V. Friesen, The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. "Semiotica" 1969, 1 (1), 49—98.
3. P. Ekman, & W. V. Friesen, Hand movements. "Journal of Communication" 1972, 22, 353—374.
4. M. R. Key, Preliminary remarks on paralinguistic and kinesics in human communication. «Linguistique» 1970, 6, (2), 17—36.
5. F. Poyatos, The challenge of «total body communication» as an interdisciplinary field of integrative research. Paper presented at the I Congress of the International Association of Semiotic Studies. Milano, 1974.
6. A. E. Scheflen, The significance of posture in communication systems. "Psychiatry" 1964, 27 (4), 316—331.

## NAERATUSE ONTOGENEETILISEST ARENGUST LASTEL

JAAN VALSINER

Diaadilises (kahe inimese vahelises) suhtlemises on üheks väljendusrikkamaks suhtlemisvahendiks naeratus. Kui vaadelda naeratust ontogeneetilises plaanis, tuleb rõhutada a) tema varajast väljakujunemist ning b) selle väljakujunemise käigus eksisteerivat seost naeratuse kui suhtlemisvahendi ning naeratuse kui lapse visuaalse huvi ja sisemist seisundit väljendava reaktsiooni vahel.

Eri aegadel on mitmed autorid oma tähelepanekutes ära märkinud erinevaid vanuseid, millal naeratus välja kujuneb. C. Darwin (6) nägi lapsi esmakordselt naeratamas 45 ja 46 päeva vanuses. C. Bühler (4) viitab 6—8 elunädalale, millal «naeratus esineb kui spetsiifiline reaktsioon inimese kohalolekule — kui väikelaps kuuleb inimhäält või näeb täiskasvanut silmast silma» (4, lk. 394). Mõned autorid on täheldanud naeratust juba alates teisest elunädalast (10, lk. 207). Ilmselt pole võimalik anda täpseid ajalisi andmeid naeratuse tekke kohta, sest 1) väikelastel eksisteerivad suured individuaalsed eripärad, 2) eri vanuses lastel on naeratus erineva käitumusliku väljendusega ning stiimulid, mis naeratust esile kutsuvad, on eri vanuses laste puhul erinevad, 3) naeratuse hindamisel lähtutakse põhiliselt individuaalsetest (uurijapoolselt) kriteeriumidest, ühemõttelist vastust küsimustele, mis on naeratus, milliseid näolihaste konfiguratsioone nimetada naeratuseks ning kus on



näoväljendustes piir naeratuse ja miffenaeratuse vahel, ei ole senini olemas.

Naeratus kui teatav väikelapse reaktsioon välismaailma stiimulitele on vaadeldav nii reaktsioonina «sotsiaalsetele stiimulitele» (täiskasvanud, teised lapsed) kui ka «mitte-sotsiaalsetele» stiimulitele. Naeratus võib vaadelda pertseptiivse-kognitiivse arengu seisukohalt kui lapse visuaalse huvi üht näitajat (14). Seejuures on naeratuse kui pertseptiivse «huvi» näitaja kasutamine mõneti raskendatud: nagu näitavad uurinud (14, lk. 343), on väikelaste naeratus suurte individuaalsete iseärasustega — mõned lapsed vastavad naeratusega «uuele» stiimulile, teised eelistavad naeratada vastuseks «vanale, tuttavale». Võib oletada, et selline erinevus on seotud laste naeratuse arengu staadiumiga antud momendil.

Naeratuses saab eristada mitmeid arenguetappe, alates sünnijärgsest puht endogeensest naerusest kuni kõrgelt diferentseeritud, kommunikatiivse naeratuseni esimese eluaasta teisel poolel. J. Kagan (12, lk. 152) eristab kolme etappi: 1) refleksiivne naeratus on tingitud sisemisest, füsioloogilisest mehhanismist ning esineb vahetult sünnijärgsel perioodil füüsilise heaolu tingimustes, 2) (2—8 elunädal) — naeratus kui vastus välismaailma stiimulitele, eelkõige visuaalsetele stiimulitele, 3) (9—20 elunädal) — naeratus muutub sagedamaks ning enam selektiivseks, on kõige sagedamini esile kutsutud inimese näo kujundi (kunstliku või tõelise) poolt. J. L. Gewirtz (10) eristab kolme faasi pikemas ajaloigus: 1) spontaanne e. refleksiivne naeratus; 2) sotsiaalne naeratus (2.—8. kuni 20. elunädalani) — selles faasis on naeratus esile kutsutud kõige erinevamate stiimulite poolt, eelkõige stiimulite poolt, mis on iseloomult visuaalsed ja päritolult sotsiaalsed (10, lk. 207); 3) selektiivne sotsiaalne naeratus (alates 20. elunädalast) — naeratus kui vastus sotsiaalsetele stiimulile diferentseerub, hakatakse eelistama tuttavaid võõrastele. Tuleb rõhutada, et kuigi suurem osa uurijaid (2; 16, jt.) on täheldanud naeratusete vähenemist vastuseks «võõrale» ning kuigi võõrastamine kui visuaalse huvi järsk vähenemine «võõraste vastu» seletamist vajava nähtusena on leidnud oma kindla koha uurimustes (8; 2), ei ole sellise perioodi olemasolu abso-

luutne. J. Gewirtz (10) on uurinud naeratuse esinemissageduse muutusi esimese eluaasta vältel. Tema uurimistulemused näitavad, et neljas erinevas laste eest hoolitsemise tingimuses on muutused naeratuse esinemises sarnased. Sealjuures ei täheldanud J. Gewirtz järsku langust pärast neljandat elukuud, naeratusete esinemissagedus küll vähenes vanuse suurenedes, kuid sujuvalt.

K. Hayashi (11) eristab naeratuse arengus järgmisi staadiume: 1) spontaanne naeratus — geneetilisel determinatsioonil käitumismall imikul, 2) sotsiaalne naeratus — naeratus sotsiaalsetele objektidele (inimesele) ilma erilise diferentseerimiseta. Nende kahe staadiumi vahel naeratab laps tajutavatele objektidele, kui tema sisemised (bioloogilised) vajadused on rahuldatud, 3) kommunikatiivne naeratus, kui laps eristab vanemaid teistest ning naeratab selektiivset vastuseks ainult neile.

Toodud etappide eristamise alusel võiks laste naeratuse arengut kujutada järgmiselt. Esmalt (pärast sündi) esineb imikul refleksiivne, endogeenne naeratus. See esineb lapse uneseisundis, ilma välise stimulatsioonita. On näidatud seosed endogeense naeratuse ja une REM (kiirete silmaliigutuste) faasi vahel (7). See refleksiivne naeratus on ilmselt bioloogiliselt tingitud — sellel seisukohal on mitmed varasemad naeratuse uurijad (13; 16; 1), samuti D. G. Freedman (9), kes näitas, et homosügootsetel kaksikutel on naeratuse areng sarnane (9, lk. 151). R. N. Emde, R. O. McCartney ja R. J. Harmon leidsid korrelatsiooni —0,71 viljastamisjärgse vanuse ja endogeense naeratuse sageduse vahel. See näitab, et endogeenne naeratus on seotud loote bioloogilise arenguga ning vanuse kasvades selle naeratusliigi sagedus väheneb. D. G. Freedman (9) uuris naeratuse arengu seisukohalt sündimisest saadik pimedaid lapsi. Ta leidis, et need lapsed naeratavad harilikul ajal, kuid nende sotsiaalne naeratus on kõikuv, sarnades pigem eelnevale, esimese elukuu suletud silmadega naeratusele (9, lk. 151). Vaatamata nägemissüsteemi väljalülitatusele pöörasid need lapsed oma silmad neid hoidva ning nendega rääkiva isiku poole, mis viitab sellele, et pilgu suund sotsiaalsetele objektidele on tingitud kesketest, mitte perifeersest profsessidest. Ka kurtide



laste naeratus leiti olevat sarnane normaalse sensoorse süsteemiga laste omaga. M. Takahashi (17) leidis seose 3—5 päeva vanuste vastsündinute aktivatsioonitaseme ja REM une faasis esinevate endogeensete naeratuste sageduse vahel. Laste eksogeenne taktiilne stimuleerimine ei kutsunud naeratust esile.

Endogeenne naeratus läheb ajapikku üle eksogeenseks (väliste stiimulite poolt tingituks). Ajaliselt toimub see umbes teisel elukuul, ka varem (9). Naeratus võib siis esineda samuti lapse suletud silmade puhul, kuid vastuseks taktiilsele või helilisele stiimulile (lapse huulte puudutamine, inimese hääl jne). Tuleb rõhutada visuaalsete stiimulite suurt osa naeratuse esilekutsumises sellel perioodil. Eksogeense (kui mittesotsiaalsete stiimulite poolt esile kutsutud) ning sotsiaalse (kui sotsiaalsete stiimulite või nende kujutiste poolt esile kutsutud) naeratuse arenemine põimub antud perioodil: üheks olulisemaks visuaalseks vormiks, mis kutsub esile eksogeenset naeratust, on näo kujutis. *En face* esitatud näo skemaatilised pildid või isegi kaks kontsentrilist ringi lapse suhtes horisontaalselt paiknevadena kutsuvad esile naeratuse (13; 1; 15). See annab tunnistust silmaskeemi (kaks kontsentrilist ringi, mis paiknevad horisontaalselt) bioloogilisest tähtsusest. R. G. Coss (5) on uurinud selliste silmaskeemide mõju eri loomaliikide käitumisele. Selgub, et etoloogiliselt on sellised skeemid teatud «võtmestiimuliks», mis kutsuvad esile kindlat laadi käitumismalle. Naeratuse kui suhtlemisvahendi, samuti aga ka naeratuse visuaalsetele stiimulitele antava reaktsiooni uurimisel on välja selgitatud, millised kujundid kõige edukamalt kutsuvad esile naeratust. See annab vastuse ka küsimusele, kuidas areneb näo kui keerulise vormi tajumine. Senised uurimused näitavad (13; 1; 15), et piisab täielikult vaid silmade skemaatilisest kujutisest, et laps teisel elukuul naerataks. M. Nyström (15) näitab, et vastureaktsioon naeratuse näol esineb tunduvalt sagedamini kahe horisontaalselt paikneva täpi korral kui ühe samasuguse täpi korral. Viimasel juhul toimub lapse silmade liikumine horisontaaltasapinnas — laps justkui «otsiks» teist, puuduvat «silma». M. Nyström väidab, et närvisüsteemis esineb teatud orbitaalne analüsaator,

mis selektiivselt reageerib kahele «silmale», eristades neid kõigist teistest stiimulitest ning olles seega aluseks nägudele reageerimisel [15]. Ka E. K. Bond [3] kaldub arvama, et lapse esmane reaktsioon nägudele on piisavalt seletatav reageerimisega näo teatud joontele, mitte terviklikule stiimuli konfiguratsioonile. Hiljem (neljanda elukuu ringis) muutub aga «normaalne» nägu kõige efektiivsemaks — toimub pidev pertseptiivne diferentseerumine, enam kompleksed stiimulid omandavad suurema efektiivsuse naeratuse esilekutsumisel. Seejuures on oluline stiimuli esitamise orientatsioon. J. S. Watson (19) näitas, et naeratus vastusena nägude esitamisele lastel 3.—5. elukuul on kõige sagedasem, kui stiimul esitatakse *en face*, vähemefektiivne oli stiimuli esitamine 90-kraadise nurga all samas tasapinnas. Kõige vähem kutsus lastel naeratust esile näo esitamine tagurpidi (lapse suhtes pea alaspidi). Ealiselt leiti kõige tundlikumad (orientatsiooni suhtes) olevat 13—14-nädalased lapsed. Watsoni uurimusest nähtub, et 2—6 kuu vanused lapsed tajuvad orientatsiooni ning et stiimuli esitamise orientatsioon on oluliseks faktoriks naeratuse esilekutsumisel. Seda faktorit pole harilikult naeratust uurivates katsetes kontrollitud (19, lk. 90). Nooremad lapsed (7—8 nädalat) ei eristanud (vähemalt J. S. Watsoni uuringus) näo kui stiimuli orientatsiooni — tõenäoliselt diferentseeritud naeratusreaktsiooni, mitte aga orientatsiooni tajumise puudumise tõttu.

Üldiselt on leitud, et inimnäo kui stiimuli poolt esilekutsutav naeratus jõuab haripunkti 4. elukuul (12; 2; 10), ning osa autorite arvates järgneb kas järsk (2) või pidev, kuid aeglane naeratuse esinemise sageduse (10) langus. Seda langust tõlgendatakse erinevalt. Mõned uurijad (P. H. Gray jt.) püüavad seda seostada vermimisega. Seosed vermimisega on aga pigem vastavate autorite seisukohtade kui tegelike uurimistulemuste alusel näidatavad. J. Kagan (12) pakub tunduvalt täiuslikuma seletuse. Tema arvates on naeratus «äratundmist» väljendav vastus: kui laps leiab vastavuse temal kujunenud näoskeemi ja uue stiimuli vahel, naeratab ta «ära tundes». Naeratuse sagedus hakkab pärast neljanda elukuu maksimumtasest vähe-



nema, kuna lapse «näoskeemid» muutuvad niivõrd täpseks, et nägusid tuntakse ära ilma raskusteta — kui pole vaja pikemat stiimuli ja «skeemi» võrdlemist, pole vastuseks ka naeratust. Selline seletus pole siiski piisav — selle järgi peaks naeratus esinema pärast neljandat elukuud reaktsioonina võõrastele (raskesti äratuntavatele) nägudele ning lähedaste (lapsele tuttavate) inimeste näod peaksid naeratust esile kutsuma minimaalselt. Tegelikult eelistab laps alates umbes viiendast elukuust naeratada vastuseks neile «nägudele», kes temaga sagedamini kontaktis on. Ilmselt on tegemist nimelt naeratuse diferentseerumisega «lähedaste» ja «kaugete» (võõraste) inimeste vahel — see seletaks osaliselt ka selle, miks mitte iga lapse puhul ei täheldata võõrastamist (või miks võõrastamine esineb erinevatel lastel erineva intensiivsusega). Naeratus, mis algselt oli puht füsioloogiline (endogeenne), muutub lapse arengus eksogeenseks (vastusena välismaailma stimulaatoritele, eelkõige vastusena visuaalsetele stiimulitele), ning eksogeenne naeratus omandab pidevas laps—täiskasvanu diaadilise suhtlemise protsessis suhtlemisvahendi iseloomu. Nagu on näidanud R. W. Washburn (18), on lapse naeratus erinevatel arengustmetel morfoloogiliselt erinev. Samuti on ilmselt lugu ka naeratuse kui käitumusliku väljenduse funktsioonidega: üks ja sama käitumuslik väljendus (naeratus) saab omada erinevaid funktsioone nii lapse taju arengu kui ka lapse diaadilise suhtlemise arengu seisukohalt. Väikelaste uurimise eelis (ning samuti raskus) on nende funktsioonide põimumine ontogeneesi varasematel astmetel.

## Kirjandus

1. E. Ahrens, Beitrag zur Entwicklung des Physiognomie und Mimikerkennens. «Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie», 1954, 412—454.
2. J. A. Ambrose, The concept of critical period for the development of social responsiveness in early human infancy. Fess, B. M. (ed.). Determinants of Infant Behavior II, London: Methuen, 1963.
3. E. K. Bond, Perception of form by the human infant. «Psychol. Bull.» 1972, 77, 4, 225—245.
4. C. Bühler, The social behavior of the child. Murchinson, C. (ed.). Handbook of Child Psychol. Worcester, 1951.
5. R. G. Coss, Eye-like schemata: their effect on behaviour. Ph. D. Dissertation, University of Reading, Reading, 1972.
6. C. R. Darwin, A biographical sketch of an infant. "Mind", 1877, 285—294.
7. R. N. Emde, R. D. McCartney, R. J. Harmon, Neonatal smiling in REM states: IV. Premature study. "Child Development" 1971, 42, 5, 1657—1661.
8. D. G. Freedman, The infant's fear of strangers and the flight response. "J. of child Psychol. and Psychiatry", 1961, 242—248.
9. D. G. Freedman, An ethological approach to the genetical study of human behavior. Vandenberg, S. G. (ed). Methods and Goals in Human Behavior Genetics. N. Y.-L.: Academic Press, 1965.
10. J. L. Gewirtz, The course of infant smiling in four child-rearing environments. Foss, B. B. (ed). Determinants of Infant Behavior III. London: Methuen, 1965, 205—260.
11. K. Hayashi, The development of the smile in infancy. "Jap. J. of child Psychiatry", 1972, 13, 5, 318—322.
12. J. Kagan, Change and Continuity in Infancy. N. Y.: Wiley, 1971.
13. E. Kaila, Die Reaktionen des Säuglings auf das menschliche Gesicht. "Annales Universitatis Aboensis" 1932, 17, 1—114.
14. R. B. McCall, Smiling and vocalization in infants as indices of perceptual-cognitive processes. "Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development" 1972, 18, 4, 341—347.
15. M. Nyström, Properties of an infant orbital analyzer as inferred from smiling reactions to schematic faces. "Psychol. Research Bull.", University of Lund, Sweden, 1971, 11 (10).
16. R. A. Spitz, The smiling response. "Genetic Psychol. Monographs", 1946, 34, 57—125.
17. M. Takahashi, Smiling responses in newborn infants: relations to arousal level, spontaneous movements and the tactile stimulus. "Jap. J. of Psychol." 1973, 44, 1, 46—51.
18. R. W. Washburn, A study of the smiling and laughing in the first year of life. "Genetic Psychol. Monographs" 1929, 6, 5—6, 398—537.
19. J. S. Watson, Perception of object orientation in infant. "Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development" 1966, 12, 73—94.



# PEREKONNAPROBLEEMID

## SUHTLEMIS-

## PSÜHHOLOOGILISES

## KIRJANDUSES

### HELLE NIIT

Kõigist oma puudustest hoolimata on abielu siiani meie kultuuris parim institutsioon: see on kasulik sotsiaalselt, bioloogiliselt, psühholoogiliselt, interpersonaalselt jne. Püsivates abielusuhetes leiavad täiskasvanud inimesed oma bioloogiliste funktsioonide täitmise võimaluse, ka rahuldab abielu tänu järglaskonnale teatud määral surematusesoovi (-lootust). Statistika näitab, et abieluinimesed elavad kauem kui üksikud (5).

Psühholoogias on kaks põhilist lähenemist perekonnale.

■ Suhtlemise aspektist vaadelduna ei ole perekond lihtsalt ema—isa—poja—tütre ühendus, vaid koosneb diaadilistest suhetest isa—poeg, ema—tütar, mees—naine. Kõik need suhted on omavahel seotud ning väljenduvad käitumises (6).

■ Grupiteoreetiliselt on perekond kõige tähtsam väikese grupi liik inimühiskonnas. Perekonna tuum koosneb kahest vanemast ning poegadest ja tütardest — 4-rolli süsteem, jaotatud vanuse ja soo järgi. Kuid et määravad on ka erinevused vanemate ja nooremate laste staatuse vahel, on õigem

vaadelda perekonda potentsiaalselt 6-rolli süsteemina (kus kõik kohad ei pea alati täidetud olema).

Vanemad ühinevad vabatahtlikult, selles mõttes on nende astumine gruppi küllalt ebaharilik. Suhted perekonnas ei sõltu ainult tema liikmete isiksuste omadustest, vaid ka rollistruktuuri positsioonidest, erinevast jõudude tasemest. Selles mõttes kujutab perekond formaalset organisatsiooni. Sellised rollistruktuuri mudelid (*pattern*) ja perekonnasisesed suhted varieeruvad ajalooliselt. Näiteks klassiühiskonnas on madalamatel klassidel rollimudelid enam fikseerunud kui ülikutel.

Perekond on seotud teiste gruppidega: sõbrad, naabrid, kooli- ja töökaaslased. Nende ühendused moodustavad teatava suhete võrgu.

Perekonnaelule omased suhtlemise elemendid (kasutatavate suhtlemisvahendite hulk ja väljendumine) erinevad kõigis teistes gruppides kasutatavatest suurema agressiivsuse, afektiivsuse ja emotsionaalsuse poolest. Abielupooled tunnevad teineteist erakordselt hästi, ei lase end segada enesehinnangutest, esineb füüsilist agressiooni. Tunded on tugevad, väljenduvad sageli kehalises kontaktis: vanemad omavahel, vanem — laps. Eneseväljendus ja käitumine perekondlikes tingimustes on vähem kontrollitud ja normeeritud, vabam. Suhted partnerite vahel on keerulisemad ja intensiivsemad. Erakordselt suur tähtsus on mitteverbaalsel kommunikatsioonil.

Tavaliselt on perekonnagrupp teatud kindlal «tasakaaluastmel». Kriiside (haigus, raskused lastega, finantsasjad jm.) puhul tekib pärast neid küsimus, kas normaalne olukord taastub või suundub suhtlemine uuele «tasakaaluastmele». Vahel on mõttetu endist astet tagasi soovida — tavaliselt siis üks liige lahkub.

Perekond on tavaliselt jaotatud kaheks alagrupiks: vanemad ja lapsed. Vanematel on olemas normid erinevate elujuhtumite tarbeks, nad otsustavad, kuidas üht või teist asja teha, loovad elustiili, neil on ühine vaade elule. Lapsed omandavad selle süsteemi umbes 11—12 aasta vanuselt. Noorukieas tekib soov saada perekonnast sõltumatuks ja siis tavaliselt eitatakse neid konventsioone.



Vastastikune mõjutamine perekonnagrupis toimub pidevalt. Lapsed identifitseerivad end sageli vanematega. Meeldivam on see armastavate vanemate puhul. Tavaliselt jälgendatakse samasoolist vanemat, sest tema käitumist märgatakse paremini, kergemini, ning osalt ka sellepärast, et sotsiaalne karistus ja tänu käib selle vanema kaudu. Siin on oluline ka vanema tähtsus lapse elus. Poisid matkivad isa sagedamini kui tütreid ema, sest isa on suurema võlujõuga mõlema soo jaoks.

Lapsed tunnetavad oma sugu umbes viienda eluaasta paiku. Soorolli omandamine on osalt samasoolise vanema jälgendamise, osalt julgustuse ja tasu tulemus. Poisid omandavad selle varem. Imiteerimisprotsessis omandatakse ka seemised moraalsed kitsendused, suhtlemise käigus toimub vanemate käitumise interiorisatsioon. Hilisem sotsiaalne käitumine on mõjutatud positsioonist perekonnas — vanematepoolne tõrjumine viib sõltuvusse eakaaslaste grupist ja vaenulikkuse avaldumisele käitumises. Lapse ja vanema seose alusel üldistuvad suhted: esmasündinud poisid alluvad autoriteedile rohkem kui teiseina sündinud, tüdrukutel on see seos vastupidine. Suhetest perekonnas tulenevad ka suhted eakaaslastega: kui perekonnas on lähedased suhted, on läbikäimine eakaaslastega soe ja sõbralik, kui suhted perekonnas on külmad, on eakaaslastele lähenemise motiiv nõrgenenud. Sõltuvus eakaaslastest on tingitud suhete muutumisest: kui alguses olid suhted perekonnas lähedased, hiljem aga muutusid kaugeks ja võõraks, viib see sõltuvusse eakaaslastest. Perekonna rollistruktuuri põhjal omandab laps mingi rolli ja hiljem kaldub selle järgi käituma ka teistes gruppides. Laps õpib perekonnas selgeks ka teiste perekonnaliikmete rollid ning oskab neid täita. Kui kaks või enam perekonnaliiget on konfliktis, võib laps omandada ka mõlemad konfliktised rollid (1).

C. Snow vaatlleb oma empiirilises uurimises perekonna mõju noorukite abielurollide ja -hoiakute kujunemisele. Perekond on primaarne faktor, õpetamaks noori, kuidas käituda abiellununa ning vanemate rollis. Perekonnas antakse edasi rollimudelid ja -kogemused. C. Snow püüab leida vastust küsimusele, kas lapsel, kes on kasvanud

üles väljaspool perekonda, on ka erinev sotsialiseerumistüüp abiellunute ja vanemate rolli täitmise seisukohalt. Katsetes võrreldi lastehooldusasutustes ja perekonnades üleskasvanud noorukeid. Võrreldi nende noorukite suhtumist abiellunute rolliootustesse, hoiakuid abielu ja abielulahutuste suhtes ning uuriti, kuidas nad kujutlevad perekonnasuhete mudeleid ja perekonna suurust. Grupid (perekonnadest eraldi kasvanud 124 last, vanus 10...12 a.; perekonnades kasvanud 250 last), võrreldi individuaalpsühholoogiliste näitajate poolest. Grupisituatsioonis lastel, täita mitmeid teste. Toome katse tulemused.

Abielurolli ootused: hooldusasutustes grupis ei erinevad poisid oluliselt tüdrukutest rolliootuste poolest. Mõlemas kontrollgrupis väljendasid tüdrukud enam võrdväärseid rolliootusi kui poisid. Tulemus näitab, et hoolekandeesutuste suhtlemis- ja mõjutustingimused nivelleerivad rolliootuse erinevused sugude vahel.

Hoiak abielu suhtes: hooldusasutustes üleskasvanud lastel on palju negatiivsemad hoiakud. See võib johtuda laste läbielamustest eelnenud perekonna purunemise tagajärjel.

Hoiak abielulahutuste suhtes: erinevused gruppide vahel puudusid. Perekonnast eraldumine ilmselt ei mõjuta suhtumist abielulahutustesse.

Perekonnasuhete tajumine: hooldusasutuste noorukid tajuvad perekonnaliikmeid suhtlemisstiiliit vähem «demokraatlikena», vähem õiglastena distsipliinilt ning vähem armastavatena kui perekonnades kasvanud lapsed. Ilmselt on tegemist erinevate perekonnakogemuste mõjuga. Võib põhjendatult väita, et hooldusasutustes kasvanud noorukid on tundnud vähem armastavat suhtumist, «ühise-tunnet» ning rohkem ebaõiglust kui teised lapsed.

Perekonna suurus: erinevusi eri perekonna sobivale suurusele gruppide antud hinnangutes ei olnud.

Sotsialiseerumisprotsess (abielurollide ja vanem-rollide seisukohalt) on perekonnas ja lasteasutuses kasvanud noorukitel erinev.

T. Jacob ja E. Quick (2) on uurinud abieluhäireid seoses rolliteooria ja suhete-teooriaga. Tuginedes C. Rogersile, väidavad autorid, et nende häirete mõistmiseks on



oluline tunda inimestevaheliste suhete ja tundmuste nüansse. C. Rogers rõhutab, et käitumise emotsionaalse ja suhteaspekti alusel on ideaalseid inimsuhteid iseloomustavateks joonteks tundmuste vastastikune mõistmine, vastastikune kommunikatsioonist arusaamine ja soojus. Häired suhetes on aga tingitud nende faktorite puudumisest.

Rolliteooriast lähtudes on häired abielusuhetes tingitud lahknevusest rolliootuse ja tegeliku rolli vahel. Suheteteooria annab põhilise tähenduse afektiivsete suhete häiritusele, samal ajal kui rolliteooria rõhutab eriliselt rollikonflikti ja väidab, et suhete probleem on vaid kaasnev nähtus, mis ise automaatselt lakkab, kui spetsiaalsed rollikonfliktid on likvideeritud. Uurimuse autorid (2) on seadnud endale ülesandeks süstemaatilisel hinnata suhteid rollikonflikti, emotsionaalsete suhete ja abieluhäirete vahel. Hüpotees: mõlemad dimensioonid suudavad hästi eristada häiretega perekondi normaalsetest. Oletati, et a) abielurulli küsimustikus on lahkuminekute näitaja kõrgem häiretega grupis nii meestel kui ka naistel, b) emotsionaalsete suhete näitajad on kõrgemad normgrupis nii meeste kui ka naiste puhul. Katsealusteks oli 26 paarist koosnev katsegrupp, kellel oli täheldatud häireid abielusuhetes, ning demograafiliste tunnuste alusel võrdsustatud kontrollgrupp. Katsealustega tehti läbi küsimustik, mis koosnes kahest osast: 1) rolliküsimustik (6-pallilisel skaalal tuli hinnata rolliootuste ja tegelike rollide vahet), 2) emotsionaalse rahuldatus skaala (6-palliline). Paluti kindlaks teha, kui suurel määral (hinnatuna skaalal) käivad esitatavad abielurole ja suhteid käsitlevad väited abikaasa kohta. Mida madalam hinnang anti, seda suuremaid häireid võis perekonnas oletada. Tulemused kinnitavad toodud hüpoteese.

R. Matteson (4) vaatleb oma uurimustes perekonnasisese kommunikatsiooni mõju teistele näitajatele. Viimastel aastatel on kasvanud kommunikatsiooni kui olulise mõjuri tähtsuse mõistmine ja arvestamine inimsuhete uurimisel. Abieluhäiretega perekondades on tõenäoliselt raskusi perekonnasisese kommunikatsiooniga. Disfunktsionaalses perekonnas on kaks ringlevat protsessi: 1) lapsed õpivad vanematelt mitteadekvaatseid kommunikatsioonimalle, mis põhjusta-

vad hiljem laste madala enesehinnangu: lapsed keelduvad suhtlemisest ja intiimsusest, on sõltuvad, alluvad, mõjutatavad, tunnevad sageli ängistust, hirmu, üksindust; 2) disfunktsionaalne kommunikatsioonimall mehe ja naise vahel on ühest küljest tagajärg, teisalt aga ka alus õnnetule (vastastikku rahuldamata) abielule. R. Matteson vaatleb kommunikatsiooni perekonnas neljas valdkonnas:

- seos nooruki enesehinnangu ning nooruk — vanem vahelise kommunikatsiooni vahel;
- seos nooruk — vanem ja mees — naine kommunikatsiooni vahel;
- seos abielukommunikatsiooni (partnerite vahelise kommunikatsiooni) ja abielulise õnne ja rahuldatus vahel;
- seos kommunikatsiooni ja suhete tajumise vahel oma vanematega.

R. Matteson esitas järgmise hüpoteesi: vanem — nooruk kommunikatsiooni hindamine madala enesehinnanguga noorukite poolt ja vanemate hinnang oma kommunikatsiooni kohta lastega ei ühti. Katses kasutati 5 testi. Kommunikatsiooni määratleti kui verbaalseid ja mitteverbaalseid viise sõnumite andmiseks ja saamiseks. Tulemused kinnitasid hüpoteesi. Viis, kuidas noorukid tajuvad oma kommunikatsiooni vanematega, on tugevasti seotud noorukite enesehinnangutega. Vanemad, kelle lastel on madal enesehinnang, tajuvad oma abielusuhetes rohkem probleeme kui kõrge enesehinnanguga laste vanemad. Kommunikatsiooni-probleemidega abieludest pärit vanemad hindasid oma abielu vähem rahuldavaks ja õnnelikuks. Tulemused tõestavad, et disfunktsionaalne kommunikatsioon perekonnas mõjub teatud määral kõigile perekonna suhetele. Lahkarvamused kommunikatsiooni ja selle probleemide tajumises võivad olla edasiste abieluraskuste ja häirete allikaiks. Nooruki kõrge enesehinnang on seotud abielu- ja vanemate kommunikatsiooni hea korraldusega.

A. A. Lazarus (3) annab abielu- ja sõprusuhetes olulise tähtsuse emotsionaalsele sundimatusele. Emotsionaalse vabaduse harjumused näitavad võimet väljendada oma tõelisi tundmusi ja teha seda siiras vabas avatud maneeris. Õpetada emotsionaalset sundimatust tähendab õpetada



inimesi ära tundma ja kohe väljendama iga afektiivsuse astet. Ehtne sõprus eeldab kliimat, milles kõik emotsioonid on vabalt väljendunud. Sellises olukorras on kerge taibata teineteise tõelisi tundmusi ja arvamusi nende täieliku väljendumise tõttu. Isegi viha ei ole kunagi alla surutud, vaid väljendub spontaanselt, tuliselt ja konstruktiivses vormis. Sõbrad tunnevad ja tegutsevad ühtemoodi, neis on põhiline vastastikune soov ühisteks tundmusteks ja tegevusteks.

Paljud inimesed arvavad, et abielu on suhe, mis vastab sõpruse printsiipidele nende väljendumise äärmuslikul ja intiimsel astmel. See ei ole siiski nii. Paljud suurepärased abielu-eelsed ja -välised sõprused on lagunenud poolte abielludes. Abielu struktuur kattub osaliselt sõprusega, aga ei ole sellega samatähenduslik. Näiteks mees, kes on 15 aastat olnud väga õnnelikus abielus, tunnistab avalikult, et armastades oma naist väga, jumaldades teda kui naist, kui kaaslast, kui laste ema, ei suuda vaadata teda kui sõpra. Need, kes arvavad, et selline suhtumine reedab hävitavat viiga tema abielusuhetes, on ilmselt romantiliste ideaalide ohvrid.

Mis on siis vahe hea sõpruse ja hea abielu vahel? Põhiliseks erinevuseks on, et abielu on intiimsuse jagamine, kuid sõprus on jagatud intiimsus. Tavaliselt ei ela sõbrad aasta aasta kõrval ühe katuse all, nende jagatud intiimsus on pigem intensiivne kui ekstensiivne. Abielu sisaldab paljude igapäevaste sündmuste jagamist, milles ühe partneri tunded avaldavad otsest mõju teisele. Seda süsteemi on kerge üle koormata. Abielu keskpunkt tavaliselt piirdub keskendatusega perekonnale, sõpruses toimub intensiivne tundmuste läbielamine kahe inimese vahel. Selliseid faktoreid, nagu intellektuaalne ühtesobivus, ühised huvid ja ideaalid, on ilmselt rohkem vaja edukaks sõpruseks kui abieluks. Abielus esinev pidev füüsiline lähedus, kõik jagatud koormused ja vastutus dikteerivad vajaduse mõningase emotsionaalse eraldatuse, omaette oleku järele. Abielus on mõlemal partneril õigus individuaalsusele, emotsionaalsetele saladustele ja omaette psüühilisele elule. Ainukeseks eritingimuseks on, et praktiseerides seda vabadust ja individu-

aalsust, tuleb hoolt kanda selle eest, et mitte sisse tungida partneri õiguspärasesse territooriumi.

On vaja uurida, kuidas abielupaarid võiksid paremini tegelda oma sõltumatute huvidega, ilma et tekiks poolte vahel distants. Väga kergesti võib hobi, sport või mõni sõprusside olla abikaasade suhteid raskendavaks asjaoluks, samal ajal kui needsamad faktorid õigesti juhitud võivad aidata tugevdada abielusuhteid ja rõhutada partnerite ühtsust.

Abielupaaridele on põhimõtteliseks küsimuseks õppida väljendama oma tundeid ja soove, et üks partner suudaks reageerida teise partneri avameelsetele väljendustele võrdse intiimsusega ja loomulikult.

## Kirjandus

1. M. Argyle, Social Interaction. London: Methuen, 1969.
2. T. Jacob, E. Quick, Marital disturbance in relation to role theory and relationship theory. "Journal of Abnormal Psychology" 1973, 82, 2, 309—316.
3. A. A. Lazarus, Behavior Therapy and Beyond. N. Y.: McGraw-Hill, 1973, lk. 115—140.
4. R. Matteson, Adolescent self-esteem, family communication and marital satisfaction. "Journal of Psychology" 1974, 86, 35—47.
5. L. Saltzman, Psychiatric and clinical aspects of infidelity. "The Psychodynamics of Work and Marriage" XVI, 1970, 127—139.
6. A. E. Scheflen, Stream and Structure of Communicational Behavior. Commonwealth of Pennsylvania Behavioral Monograph No. 1. Philadelphia, 1966, 299.
7. C. Snow, Differential marriage and family perceptions and attitudes of adolescents living in child care institutions and adolescents living in infant families. "Adolescence" 1973, 8, 31, 373—378.



---

# MÕJUVATEST JA VÄHEM MÕJUVATEST KOOLIKARISTUSTEST TÄNAPÄEVAL

---

## MARI RONIMOIS

Teatavasti kutsub karistamine üldse, eriti aga karistamine kollektiivi ees karistatavas esile negatiivseid emotsioone, mis ühelt poolt ongi karistuse eesmärgiks, et mingi üleastumine, mingi lubamatu tegu ei korduks. Teisalt mõjuvad negatiivsed emotsioonid (karistamine) õpilase tööle pidurdavalt.

Alljärgnev küsitlus tugineb 1973. aasta mai teisel poolel Pärnu-Jaagupi ja Väandra keskkoolis ning Pärnu 5. 8-klassilises koolis tehtud küsitluste andmetele. Küsimustele vastasid 669 4.—8. klassi õpilast (nendest 356 tüdrukut ja 313 poissi) ja 37 nendes klassides õpetavat õpetajat. Vastajate hulgas oli 111 4. klassi, 172 5. klassi, 163 6. klassi, 122 7. klassi ja 101 8. klassi õpilast. Küsitlused olid anonüümsed.

Ankeete ja küsitlusi ei ole nendes koolides sageli korraldatud, seepärast polnud ka küsimustele vastamine vastumeelne.

Küsitluste päevadel puudus koolist ainult mõni õpilane ja kõik küsitluslehed saadi täidetult tagasi.

1971. aasta kevadel Kunda keskkoolis täidetud õpilaste ankeedi<sup>1</sup> tulemuste alusel täpsustati nii õpilaste kui ka õpetajate ankeeti.

Õpilaste ankeedis oli 11 küsimust, õpetajate omas 10 ja need olid analoogilised. Ainult 3 küsimust olid mõeldud üksnes õpetajatele ja eraldi õpilaste jaoks.

Mõlema küsitluse vastuseid võib kõrvutada ning analüüsida paljudest aspektidest. Artiklis on vaatluse alla võetud siiski vaid mõned olulisemaks peetud aspektid, kusjuures kõrvale on jäetud isegi niisugused, nagu poiste ja tüdrukute, mees- ja naisõpetajate suhtumine koolikaristustesse, analüüs klasside kaupa ning erinevused maa- ja linnaõpilaste suhtumises karistustesse.

Küsimusele «Millised karistused tunduvad Sulle (Teile) eriti ebameeldivatena? (Loetle!)» andsid õpilased ja õpetajad väga erinevad vastused, millest ülevaate saamiseks analüüsimeme viit kõige sagedamini esinenut (vt. tabel 1).

Eriti ebameeldivate karistustena tunnetavad õpilased kooli ette kutsumist (26,1%) ja kooli ees seismist (21,8%). Ka õpetajad näevad õpilase kooli ette kutsumises reaalselt mõjutusvahendit (40,6%). Nende hinnangus on see isegi ebameeldivam kui õpilaste hinnangus (vastavad protsendid 26,1 ja 40,6). Õpilase seisma panemine kooli ette aga ei ole nende arvates nii ebameeldiv kui õpilaste arvates. Kui aga neid kaht karistust õpilase ja õpetaja hinnangus summaarselt võrrelda, siis langeb õpetajate ja õpilaste hinnang peaaegu kokku (õpetajad 49,2%, õpilased 47,9%).

Seega siis on nii õpilase kui ka õpetaja hinnangus väga olulisel kohal avalik arvamus, mida kindlasti on arvestatud ja tulebki koolipraktikas arvestada.

Ebameeldivuse seisukohalt kolmandale kohale seavad õpilased koolist väljaheitmise (17,5%) ja neljandale kohale (ühtlasi peaaegu samale pulgale eelmisega) vanemate kooli kutsumise (15,5%). Õppenõukogu ette kutsumist ei pea õpilased kuigi ebameeldivaks (9,1%).

---

<sup>1</sup> Vt. M. Ronimois, Koolikaristused õpilaste aspektist. «Nõukogude pedagoogika ja kool» X, 9.—11. märtsi 1972. a. konverentsi materjalid. Tartu, 1972, lk. 61—69.



## ERITI EBAMEELDIVAD KARISTUSED

Jrk. nr.	Karistus	Õpilaste hinnang (protsentides)					4.—8. kl. kokku	Õpetajate hinnang
		4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.		
1.	Kooli ette kutsumine	36,0	24,4	28,8	13,1	32,6	26,1	40,6
2.	Kooli ees seismine	41,4	20,9	15,9	18,8	14,8	21,8	8,6
3.	Koolist väljaheitmine	7,2	18,0	22,1	19,6	27,7	17,5	5,7
4.	Vanemate kutsumine kooli	8,1	10,6	19,6	13,9	24,7	15,5	42,9
5.	Õppenõukogu ette kutsumine	2,7	7,5	12,3	4,3	22,7	9,1	31,4

Ebameeldivate karistustena on veel nimetatud kirjalikku märkust, käskkirjalist karistust, trahvitööd, direktori või õppealajuhataja juurde saatmist, käitumise mitterahuldavaks hindamist, klassivälisest tööst eemaldamist, paralleelklassi üleviimist, arvelevõtmist miilitsa lastetoas ja kolooniasse saatmist.

Õpetajate hinnangud on õpilaste omadest küllalt lahkuminevad. Õpetajate arvates on õpilastele ebameeldiv, kui kutsutakse kooli nende vanemad (42,9%) või kui nad ise kutsutakse kooli ette (40,6%). Nendele järgneval kohal on kutsumine õppenõukogu ette (31,4%). Järsult vähem arvavad õpetajad olevat ebameeldiva seismise kooli ees (8,6%) ja koolist väljaheitmise (5,7%).

Õpilaste ja õpetajate hinnang on eriti lahkuminev vanemate kooli kutsumise (õpilased 15,5%, õpetajad 42,9%) ja õppenõukogusse kutsumise (õpilased 11,2%, õpetajad 31,4%) puhul.

Analüüsimata lähemalt õpilaste hinnanguid klasside kaupa, võib märkida ühe üldisema joonena, et arusaamine karistustest süveneb seoses õpilaste sotsiaalse küpsemisega.

Millised on vähem mõjuvad koolikaristused,

selle väljaselgitamiseks oli ankeedis lahtine küsimus: «Tundub, et õpilased pole hoolinud järgmistest karistustest...» Nii õpilased kui ka õpetajad märkisid küsitluslehele 2—3, mõned enamgi karistust, millest nende arvates pole hoolitud. Järgnevalt on välja valitud neli kõige korduvalt nimetatud karistust.

Iseenesestki mõista, et kõige favalisemad distsiplineerimisvahendid või teiste sõnadega karistuste skaala alumistel astmetel olevad karistused, nagu lühiajaline püstiseismine ja suuline märkus karistustena, on nagu «ära kulunud» ja seepärast ka vähem mõjuvad. Vähemhoolitute hulka on nii õpilased kui ka õpetajad lugenud aga ka pärast tunde jätmist, mida ametlikult koolikaristuste hulka ei loeta, vaid mida tuleb rakendada üksnes tegemata jäetud koolitöö äratagemiseks.

Tähelepanu väärib, et õppetunnist eemaldamist, mis on küllaltki tõsine karistus, loetakse karistuste hulka, millest pole hoolitud. (NB! Õpilaste (17,3%) hinnangus paigutub 4. kohale, õpetajate (36,6%) hinnangus 3. kohale.) Samuti väärib tähelepanu küllaltki tunduvad lahkuminevad õpilaste ja õpetajate deklareeringute vahel. Nähtavasti on õpetaja

Tabel 2

## VÄHEM MÕJUVA KARISTUSED

Jrk. nr.	Karistus	Õpilaste hinnang (protsentides)					4.—8. kl. kokku	Õpetajate hinnang
		4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.		
1.	Seisapanemine	51,4	55,2	49,6	45,9	46,5	50,2	40,0
2.	Suuline märkus klassi ees	25,2	30,8	40,5	36,1	32,6	33,5	60,0
3.	Pärast tunde jätmine	10,8	18,0	25,7	13,9	21,7	18,5	23,3
4.	Õppetunnist eemaldamine	10,8	15,7	16,5	15,5	30,7	17,3	36,6



## KÕIGE RÄNGEM KARISTUS ÕPILASTE HINNANGUS

Tabel 3.

Jrk. nr.	Karistatud oli õpilaste arvates (%-des)	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	Kokku 4.—8. kl.
1. õiglaselt		81,1	69,5	76,7	76,2	55,4	72,2
2. ebaõiglaselt		17,1	27,9	19,7	22,2	38,6	24,7
3. Vastamata		1,8	2,6	3,6	1,6	6,0	3,1

## HINNANG RÄNGEMAIK KARISTUSI RAKENDANUD ÕPETAJA KOHTA KARISTAMISE SAGEDUSE ALUSEL

Tabel 4.

Jrk. nr.	Karistab	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	4.—8. kl. kokku	Õpetajate hinnang
1. sageli		20,8	32,2	36,2	37,9	25,8	31,3	26,6
2. keskmiselt		37,8	41,4	38,6	31,4	42,5	38,5	33,3
3. harva		39,6	23,5	20,9	29,2	25,8	26,9	36,8
4. Vastamata		1,8	2,9	4,3	1,5	5,9	3,3	3,3

suuline märkus ning õppetunnist eemaldamine samuti siiski tunduvalt mõjusam, kui ta ise seda arvab.

Küsimusele «Milliseid karistusi on Sinu klassikaaslaste suhtes möödunud õppeaastal rakendatud?» pidid õpilased märkima kolm karistust: kõige rängema, keskmise ja ühe kergema.

Anafüüsinud kõige rängemaks peetud karistus, selgus, et 669-st õpilasest oli sellele vastamata jätnud 125. 544 vastanust märkis oma klassis eelmisel õppeaastal rakendatud kõige rängemate karistustena õpilase väljakutsumist juhtkonna, õppenõukogu ette (72 korral\*), eemaldamist õppetunnist (41 korral), vanemate kooli kutsumist (40 korral), seismist kooli ees (38 korral) ja vähema sagedusega enamasti kõiki feisi Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirjade ja juhenditega kindlaksmääratud karistus- ja distsiplineerimisvahendeid, nende hulgas ka küllaltki hulgaliselt kõige igapäevasemaid (püstiseismine, märkused, hoiatused jne.), mis näitab, et tõsisemaid karistus- ja distsiplineerimisvahendeid pole ilmsesti vaja läinudki. Kõige muu hulgas on aga õpilased käsitanud ka käitumise mitte-

rahuldavaks hindamist karistusena (39 korral) ega ole seda mõistnud kui hindamist.

Õpilased on maininud ühenduses kõige rängemate karistustega ka selliseid mitteameetlike karistusi, nagu juuste mahaajamine, kõrvust või juustest sakutamine, mida mõned õpetajad on nähtavasti rakendanud toorelt käitunud või raskemini distsiplineeritavate (peaaegu eranditult poiste) suhtes. Näiteks juuste mahaajamist varastamise või teiste peksmise eest; juustest või kõrvast sakutamist õpetajale vastuhakkamise eest. Õpilased hindasid kõiki nendel juhtudel karistust õiglaselt, õpetajaid sellisteks, kes karistavad keskmiselt või harva ja on suure või keskmise autoriteediga. Üldse aga tunnistasid õpilased nende poolt märgitud kõige rängema karistuse rakendamist 72 juhul 100-st õiglaselt, kolmel juhul jätsid vastamata ja 25 juhul ebaõiglaselt (vt. tabel 3).

Õpetajate ankeedis seda küsimust ei olnud, sest õpetaja karistuse tarvitusele võtmisega seda juba iseenesest õigustab (peab õiglaselt). Kuid asjaolu, et veerand õpilastest peab kõige rängemaid karistusi ebaõiglaselt, on mõtlemapanev.

Vastanud küsimusele «Kas kõige rängemini karistanud õpetaja karistab sageli, keskmiselt, harva? (Kriipsuta allal)» langeb õpilaste ja õpetajate hinnang üldjoontes kokku (vt. tabel 4).

\* Siinkohal ja edaspidi ei fähenda see karistamist nii või nii mitu korda, vaid karistuse nimetamise sagedust.



Tabel 5.

## RÄNGEMAIK KARISTUSI RAKENDANUD ÕPETAJA AUTORITEET

Jrk. nr.	Õpetaja autoriteet on	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	4.—8. kl. kokku	Õpetajate hinnang
1. suur		22,5	19,9	17,8	21,3	18,8	19,9	40,0
2. keskmine		38,8	40,2	41,7	34,5	27,7	37,5	46,7
3. alla keskmise		36,0	35,7	36,2	42,6	47,6	39,0	9,9
4. Vastamata		2,7	4,2	4,3	1,6	5,9	3,6	3,4

Vastates küsimusele rängemini karistanud õpetaja autoriteedi kohta ei lange õpilaste ja õpetajate hinnang aga kaugeltki enam kokku (vt. tabel 5).

Õpilaste hinnangu järgi kõige rängemaid karistusi rakendanud õpetajate hulgas oli 31,3% sageli karistavaid ja 39,0% autoriteedita õpetajaid (õpetajate hinnangu järgi vastavalt 26,7% ja 9,9%). Suure autoriteediga õpetajad rakendavad rängemaid karistusi ilmselt palju vähem (õpilaste hinnangu järgi ca 20%, õpetajate hinnangu järgi siiski kaks korda rohkem — 40%).

Rängemateks peetud karistusi on rohkem rakendanud mehed (20 juhul 100-st, kusjuures küsitletud õpetajate hulgas nad moodustasid 10,8%) ja vähem naised (80 juhul 100-st, moodustasid küsitletute hulgas 89,2%). Kui veel analüüsida rängemate karistuste hulgas kõige äärmuslikumaid, siis 5 juhul 42-st (12%) on neid rakendanud mehed ja 37 juhul (88%) naised, mis langeb küsitletud mees- ja naisõpetajate suhtega üsna ühte.

Selleks et tuua mõnevõrra selgust kooli ja kodu vahetõrja karistamiste sfääris, oli õpilastele esitatud ankeedis kaks küsimust (nr. 10 ja 11). Esimees küsiti: «Keda Sa karistajana rohkem kardad, kas kooli või kodu? Miks?»

Statistilise koondpildi selle küsimuse vastustest annab tabel 6.

Kuigi küsimus oli asetatud alternatiivselt, vastasid õpilased omal algatusel, et nad kardavad mõlema (nii kodu kui kooli) karistusi (2,7%), mis tegelikkuses nii ongi. Õpilaste arvamus kohaselt kardetakse koolikaristusi rohkem (65,9%) ja kodukaristusi vähem (28,8%). Ainult 1,3% deklareeris (just nimelt deklareeris), et ei karda kedagi.

Mõneti huvipakkuvad peaksid olema õpilaste motiveeringud, miks kardetakse koolikaristust rohkem kui kodukaristust. «Koolis võidakse panna tunnistusele käitumine mitterahuldavaks. See toob palju piinlikkust» (5. kl. tüdruk). «Kui karistatakse kooli ees, on rohkem häbi, sest teised räägivad seda oma vanematele. Küll on siis häbil» (5. kl. poiss). «Koolist võidakse välja visata, käitumine alandatakse, kutsutakse õppenõukogu ette» (6. kl. tüdruk). «Mina kardan karistajana kooli, sest seal on võõrad inimesed ja võivad igasuguseid asju välja mõelda» (6. kl. poiss). «Võidakse vanemate töökohta teatada» (7. kl. tüdruk). «Kool, sest meil on koolis ranged õpetajad. Tehakse ka teatavaks kooliradio teel» (8. kl. tüdruk). «Kooli. 1. Võidakse anda halb iseloomustus. 2. Alandada käitumishinnet. 3. Ja õpetajate poolt vastikud pilked» (8. kl. tüdruk). «Kooli, selleks et nad võivad me elu teed muuta. Mõtlen kolooniat» (8. kl. poiss).

Kodukaristusi kardetakse rohkem motivee-

Tabel 6.

## ÕPILASTE SUHTUMISEST KOOLI- JA KODUKARISTUSTESSE

Jrk. nr.	Kardab karistajana rohkem	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	Kokku 4.—8. kl.
1. kooli		70,3	63,9	62,6	63,1	73,5	65,9
2. kodu		20,8	31,9	33,2	31,2	22,7	28,8
3. mõlemaid		6,3	1,3	2,4	4,1	—	2,7
4. Vastamata (või oli deklareeritud «Ei karda kedagi»)		2,6	2,9	1,8	1,6	3,8	2,6



ringuga «...vanemad on alati kurjemad ja nõudlikumad kui õpetajad» (5. kl. tüdruk). «Kodus on sind kasvatatud ja siis on rohkem häbi, kui kodus karistatakse» (5. kl. poiss). «Kodu, sest mul on häbi oma vanemate ees, kes on mulle kõik tingimused loonud, et ma hästi õpiksin» (6. kl. tüdruk). «Kodu, sest ma ei taha ema taju rikkuda» (6. kl. poiss). «Kardan rohkem kodu, kuna koolis on neid palju, kes teevad pahandust ja õpetajatel pole ka väga palju aega lastel sabas joosta. Aga kodus vanemad näevad rohkem» (8. kl. tüdruk). «Kodu sellepärast, et vanemad hakkavad närveerima ja siis on ikka paha ka» (8. kl. poiss).

Väga iseloomulik on ühe 5. klassi poisi motiveering, miks ta kardab kooli karistajana rohkem kui kodu, kuna see viitab väga tabavalt tegelikkuses eksisteerivale olukorrale: «Kooli sellepärast, et siis on karistus kahekordne, sest kodused saavad sellest kindlasti teada».

Vastamisel küsimusele «Kuidas kodus suhtutakse koolis saadud karistusse? Liiga karmilt, karmilt, ei tehta välja, ei tehta üldse välja» kriipsutasid õpilased vastava sõna alla. Kokkuvõtte õpilaste vastustest on tabelis 7.

koolikaristustest ei jõua (ja ehk ei ole ka obligatoorne, et jõuaks) koduni. Selgust neis küsimusis saaks nähtavasti üksnes edasiste täpsemate uuringutega.

Ühele õpetajatele esitatud eriküsimusele laekunud vastustest (kokku 56) selgus, et õpetajad loevad niisuguste korrarikumiste hulka, mille vastu koolil tema arvates karistusvahendid puuduvad, eelkõige ükskõikset suhtumist õppetöösse (13 juhul), põhjuseeta puudumist (8), suitsetamist (7), alkoholi tarvitamist (6), vargust (5) ja kümnekond feist (sagedusega kord või paar).

Teisele eriküsimusele (Milliseid karistusi Teie arvates võiks koolis veel peale ettenähtute täiendavalt kasutada?) vastas paraku vähem kui pool küsitatud õpetajatest. Saadud vastustest koorus aga välja üks arvamus, et soovitavaks peetakse rahaträhvi või õppemaksu sisseseadmist laiskuse pärast klassikursust kordama jäänutele (seitsme arvamus saadud 14-st).

Nii nagu iga statistika on tinglik, nii tuleb ka eespool esitatud andmeid ja arvutusi võtta suhteliste ja tinglikena. Sellest hoolimata võimaldavad need teha mõningaid üldisemaid

Tabel 7.

KODU SUHTUMINE KOOLIKARISTUSTESSE

Jrk. nr.	Kodus suhtutakse	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	Kokku 4.—8. kl.
1.	liiga karmilt	14,4	9,9	6,2	4,9	3,9	9,9
2.	karmilt	76,6	79,6	82,2	85,3	74,2	78,0
3.	ei tehta välja (või ei tehta üldse välja)	7,2	8,1	11,0	8,2	20,8	10,8
4.	Vastamata	1,8	2,4	0,6	1,6	1,1	1,3

Seega kodu ja kooli vastastikune mõju on küllaltki toimiv, kui 86 (või enamalgi?) juhul 100-st koolikaristus kodus ei jää tähele pane mata (Kas suhtumine kodus oli karm (78,0%) või liialt karm (9,9%), jäägu siinkohal üldse lahtiseks, kuna küsimus ankeedis oli juba kord selliselt asetatud!) Küll aga paneb mõtlema, kui olukord tõepoolest on või oleks nii, et enam kui kümnel juhul 100-st koolikaristusele kodus ei reageerita. Kuid on ka täiesti võimalik, et niisugune protsent

järeldusi. Nendest tuleb eelkõige rõhutada, et ega õpilased loegi kõige ebameeldivamafeks karistusi, mis asuvad ametlike karistuste skaala ülemises osas. Ja see on ka kõigiti loomulik, sest terve moraalse palgega ja positiivselt häälestatud kollektiivis on niisugused karistused, nagu koolist väljaheitmine, karistamine alaealiste asjade komisjoni kaudu ja suunamine erirežiimilistesse koolidesse niivõrd kauged, niivõrd erandlikud nähtused, et õpilasteni need «eriti ebameeldivatena» ei jõuagi.



Omamoodi üldisema probleemina kerkib küsitlusandmestiku valgusel esile pärast tunde jätmine» (varasema kõnepruugi järgi «kinni-jätmine» või «kinniistumine»). Kui õpilastele, nagu eespool nägime, mõjub see karistusena ja õpetajadki panevad (seejuures küll vist pikemalt mõtlemata!) kirja karistusena, kas ei tuleks siis sellest teha praktilisi järeldusi ka kooliseadusandluses? Koolielu praktikas on pärast tunde jätmise, teadagi, üldlevinud ja ka vältimatu. Pealegi käsitab osa pedagoogika-teadlasi seda kui üht karistusliiki või -viisi<sup>2</sup>.

Kuidas ka ei oleks (karistus või mitte karistus), võib pärast tunde jätmisega ühenduses praktilise koolitöö jaoks teha vähemalt kaks järeldust. Esiteks, enne kui tegemata töö ära-tegemiseks rakendada pärast tunde jätmist, tuleks rohkem mõelda, kuidas seda motiveerida ja kas seda rakendada või mitte. Teiseks, millise õpilase suhtes seda rakendada (vauvalt see hellahingelisema ja harva töö tege-mata jätva õpilase suhtes otstarbekas saab olla).

Ja lõpuks — kui kõige rängema karistuse kohta arvab ligi 25% õpilasi, et seda raken-danud õpetaja karistab ebaõiglaselt, 31% õpilasi, et ta karistab sageli, ja 39%, et tema autoriteet on alla keskmise või ta on üldsegi autoriteedita, siis selline karistamine pole mõjuv ega kasvatuse eesmärke tabav, vaid otse vastupidine. Seepärast tasub igal õpe-tajal ja kasvatajal alati mõelda enesevalitse-misele, enesedistsipliinile, enesekasvatusele.

<sup>2</sup> Vt. H. L. A h f, Karistus kasvatuse süsteemis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 2, lk. 94 ja 95.

## DISKUSSIOON KLASSIJUHATAJA- TUNNIS\*

ELLEN ALLING

### Millisena näed homset?

*Mineviku vahel, kus on meie mälestused, ja tuleviku vahel, kus on meie lootused, on olevik, kus on meie kohustused.*

J. Lacordaire.

■ Millised on sotsialismi ja kommu-nismi põhilised erinevused? Mis on kom-munismi materiaaltehniline baas?

■ Kas mõisted «igapäevane töö» ja «kommunistlik töö» on identsed? Kas kõik töötavad kommu-nismi ajal? Igaüks saab ju oma vaja-duste järgi. Kas kommunismi ajal on professionaalseid kirjanikke, kunstnikke, heliloojaid? Kas eksisteerib intelligents selle sõna nüüdisaegses tähenduses?

■ Kas igapäevane töö vajaduste järgi andmine ei sega kommunismi ajal tootva töö arengut? Kas kommunismi ajal ek-sisteerivad ka loodrid ja mahajääjad?

■ Kuidas mõista NLKP programmi sei-sukohta sotsiaalmajanduslike ja kul-tuurilis-olustikuliste erinevuste likvidee-rimisest linna ja maa vahel?

\* Artikli esimene osa vt. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6.



■ Kas kommunismi ajal esineb võitlust? Kellega? Milleks? Kas distsipliini on vaja?

■ Millest võiksid inimesed kommunismi ajal unistada? Kõik elavad ju hästi, on õnnelikud.

■ Milliseid tuleviku inimestele iseloomulikke jooni näed oma kaasaegsetes?

■ Milliseid nähtusi meid ümbritsevas elus saab nimetada juba kommunistlikeks?

### Kirjandus

L. Auväärt, Kuidas kujuneb kommunistlik moraal? «Küsimused ja Vastused» 1970, nr. 10, lk. 3—6.

G. Deborin, Kommunistliku ühiskonna inimene. «Noorte Hääl», 16. juuni 1971. G. Hak, Tuleviku inimene. «Kultuur ja Elu» 1960, nr. 5, lk. 11—13.

Kommunism ja isiksuse igakülgne arenemine. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 4, lk. 312—319.

Kommunistlik ideaal ja isiksuse kõlbeline arenemine. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 5, lk. 392—399.

V. Lillemäe, Mis on kommunism? «Küsimused ja Vastused» 1967, nr. 7, lk. 3—7.

R. Murel, Vaimne ja füüsiline töö kommunismi ajal. «Nõukogude Naine» 1960, nr. 11.

R. Murel, Maa ja linn kommunismi ajal. «Nõukogude Naine» 1960, nr. 9.

V. Nemtsov, Erutavad mõtted, röömulud ja lootused. Tln., ERK, 1964.

V. Raudnask, Valmis maailm? «Noorus» 1971, nr. 10, lk. 44 ja 45.

E. Bogranov, Kommunismi ehitamine ja ühiskondliku elu internatsionaliseerimine. «Rahva Hääl», 25. aug. 1973.

I. Ogánov, Sotsialism ja loominguvabadus. «Rahva Hääl», 11. mai 1974.

### Kõige tähtsamast inimese elus — tööst

Töö — see on igavene, mitte kunagi lõppev ega vähenev. Temas on elu mõte, elu laul, elu rõõm.

J. Smuul.

Inimene teeb tööd oma näo järgi. Iga töö võib olla ilus, kui tema ilust aru saad.

K. Süvalep.

■ Kuidas mõista F. Engelsi tuntud sõnu sellest, et töö lõi inimese?

■ Kas töö ekspluaatorlikus ühiskonnas võib pakkuda inimestele rõõmu, olla loominguline, äratada töömeheuhkust? Miks on töö meie kodumaal iga inimese esmane kohustus ja auküsimus?

■ Millist tööd nimetame kommunistlikuks? Kas kommunistliku töö brigaadide tööd võib selle sõna otseses tähenduses nimetada kommunistlikuks? Andke leninlik määratlus mõistele *kommunistlik töö*.

■ Mida tähendab elada, töötada ja õpida kommunistlikult? Kuidas mõista kommunismi põhiprintsiipi: «Igaühele tema võimete kohaselt, igaühele tema vajaduste järgi?»

■ Kui kommunismi ajal saab igaüks oma vajaduste järgi, mis siis kutsub ja innustab inimest tööle? Kuidas mõista K. Marxi sõnu sellest, et kommunismi ajal ei ole rikkuse mõõdupuuk mitte töö, vaid vaba aeg?

■ Kas kommunismi ajal eksisteerib piir vaimse ja füüsilise töö vahel? Kas elukutsed jäävad püsima?

■ Milles näed sina oma kutsumust? Mida teeksid, kui elaksid kommunismi ajal?

### Kirjandus

Aeg, ideaalid ja isiksus. Tln., «Eesti Raamat», 1968, lk. 87—104.

Huvi ja armastuse kasvatamine töö vastu. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 11, lk. 867—872.

H. Kadastik, Vestlusi noorukitele. Tln., 1970, lk. 67—78.

V. Koslov, Ühiskond inimesele ja inimene ühiskonnale. Tln., «Eesti Raamat» 1965.

Mõtteid tööst. — Kommunistlik moraal. Kirjanduse soovitusnimestik. Koost.

V. Kabur, Tln. 1967, lk. 15 ja 16.

R. Aller, Meie suhtumine töösse. «Rahva Hääl», 31. mai 1973.

V. Jádov, Kes tööd ei salli ja miks. «Sirp ja Vasar», 25. mai 1973.

A. Kass, Tööhõive NSV Liidus. «Edasi», 8. mai 1974.

L. Raidmets, Töö sotsialistlikus ühiskonnas. «Noorte Hääl», 2. veebr. 1974.

M. Randveer, Teaduse ja tehnika progress ning töö iseloomu muutumine. «Rahva Hääl», 6. apr. 1973.



## Elus on alati kohta kangelastegudeks

*Kangelaslikkus — see on lõpuni mõistetud vastutus.*

*Vene vanasõna.*

*Seal, kus elavad kangelased, õitseb maa.  
Afganistani vanasõna.*

■ Mis on kangelastegu? Kas iga julgetegu saab lugeda kangelasteoks?

■ Kas kangelastegu peab olema tingimata seotud riski ja ohtudega?

■ Millised motiivid ajendavad inimesi kangelastegusid sooritama? Kas kangelastegu võib juhuslikult korda saata?

■ Kas nõustud laulusõnadega: ... «Ja kui me kodumaa kangelast kutsub, siis igauhest saab kangelane meist»? Kas igaüks on võimeline kangelasteoks?

■ Kas kangelasteoks saab ette valmistada? Kui saab, siis kuidas? Kui ei, siis miks?

■ Millised iseloomujooned peaksid olema inimesel, kes võiks kangelastegu sooritada? Nimetage oma lemmikkangelasi elust ja kirjandusest. Millised iseloomuomadused võimaldasid neil kangelastegu sooritada?

■ Võrdle J. Londoni jutustuse «Armas-tus elu vastu» peategelase ja B. Polevoi teose «Jutustus tõelisest inimesest» peategelase käitumist. Kes neist sooritas kangelasteo?

■ Kas Thor Heyerdahl sooritas kangelasteo? (vt. «Kon-Tiki ekspeditsioon» Tln., ERK 1957.)

■ Kas on õige, et tubli töö, eeskujulik käitumine, hea õppeedukus on samuti kangelastegu?

■ Kas sina suudaksid kangelastegu korda saata? Millisena kujutad ette oma kangelastegu? Millised on sinu unistused tulevikust?

■ Mida arvad N. Ostrovski sõnadest: «Kõige kallim, mis on inimesel, on tema elu. See on antud talle vaid korraks. Elada tuleb seda nõnda, et poleks piinlikult valus sihitult elatud aastate pärast, et ei põletaks häbi alatu ja tühise mineviku pärast ja et surres võiksimine öelda: kogu mu elu ja kogu mu jõud olid antud kõige kaunima eest maailmas — võitluseks inimkonna vabastamise eest.»?

## Kirjandus

V. Grinberg, Vastutades nende ideaalide eest. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 1, lk. 34—40.

A. Ilves, Mis on julgus ja mis on mehisus? «Nõukogude Õpetaja», 2. apr. 1960.

H. Joonase, Mis on kangelaslikkus? «Küsimused ja Vastused» 1965, nr. 5, lk. 24—27.

H. Krasohin, Kangelaslikkuse teema klassijuhatajatundides. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4, lk. 291—294.

J. Kravtsev, Mis on isamaa ja mis on patriotism? «Nõukogude Õpetaja», 15., 22., 29. juuli 1961.

Kus on siis kangelaslikkus? Rmt. Aeg, ideaalid, isiksus. Tln., ERK, 1968, lk. 38.

B. Polevoi, Kangelastegude lätted. «Kultuur ja Elu» 1961, nr. 1, lk. 2—4.

## Milles peitub tõeline õnn?

*Õnn on igas rohulibles, päikesekiires, heas sõnas ja lahkes pilgus — teda peab oskama ainult leida.*

V. Saar.

■ Kuidas sa mõistad õnne? Selgita K. Marxi ütlust «Õnn — see on võitlus».

■ Kas alati on inimene ise oma õnne sepp?

■ Kas oma õnne eest saab ja tuleb võidelda või leiab ta ise sind? Mida arvavad õnnelikust ja õnnetust saatusest?

■ Kuidas mõista N. Ostrovski ütlust «Kui inimene piirdub ainult kitsalt isiklikuga oma elus, kui kõik ühiskondlik on tema jaoks tähtsusetu, siis võib ta ette tõesti kerkida küsimus: milleks elada? Selline küsimus ei kerki kunagi võitlejaloomusega inimeste teele.»?

■ Kas õnn sõltub inimese huvidest ja vajadustest? Mida arvavad väikekodanlikust õnnest?

■ Kas inimese iseloom ja isiklikud omadused mõjutavad tema õnne?

■ Kas on õige, et õnnelik inimene kiirgab oma õnne kõigele ümbritsevale nagu päike valgust? Too näiteid, kus teiste õnne nimel on inimesed loobunud oma õnnest.

■ Kas õnnetunne on jääv või hetkeline? Mida arvad nn. raskest õnnest?

■ Mida arvata M. Gorki sõnadest «Kui



loodus võttis inimeselt neljakäpukil käimise võime, andis ta temale selle asemel kepiks ideaali. Seitsaadik ta püüdlebki alateadlikult, vaistlikult paremuse poole — ikka kõrgemale. Saage selles püüdluses teadlikuks, õpetage inimesi mõistma, et ainult teadlikus püüdluses parema poole seisneb täiuslik õnn.»?

### Kirjandus

A. Annist, Veel künismist ja elu põhi-väärtustest. «Looming» 1965, nr. 8, lk. 1257—1263.  
L. Kabo, Sa ei ole ainuke maailmas. «Nõukogude Õpetaja», 19. dets. 1964.  
Koguteos: «Meie sõbrad, meie tuttavad.» Koost. M. Kits. Tln., «Eesti Raamat», 1966, 1970.  
P. Mõtsküla, Kes loobuks õnnest? Tln., «Eesti Raamat», 1971.  
Mõtteid õnnest. — Kommunistlik moraal. Kirjanduse soovitusnimestik. Koost. V. Kabur. Tln., 1967, lk. 23—26.  
E. Tael, Mis on õnn? «Nõukogude Naine» 1964, nr. 6, lk. 10.  
V. Tugarinov, Õnn. — Rmt.: V. Tugarinov, Isikus ja ühiskond. Tln., 1967, lk. 133—137.  
Õnn. Rmt.: L. Arhangel'ski, Marksistliku eetika kategooriad. Tln., «Eesti Raamat», 1964, lk. 188—224.

### Mida tähendab olla humanist?

*Humaansed suhted inimeste vahel ja üksteisest lugupidamine: inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend.*

*NLKP programm.*

*Vaja on inimest, kes oleks mitte üksnes tark, vaid ka hea; kes peale selle, et ta mõistaks kõike, ka tunneks kõike.*

*M. Gorki.*

■ Kuidas lahti mõtestada mõiste «humanism»? Milles väljendub humanism meie mõtetes, tunnetes, tegudes?

■ Milline erinevus on abstraktse humanismi ja marksistlik-leninliku humanismi vahel? Kuidas mõista K. Marxi sõnu: «Kommunism — see on humanismi reaalne kehastus»? A. Makarenko soovitas inimestel alati «lähtuda optimistlikust hüpoteesist». Kuidas seda mõista?

■ Kas on tarvis otsida head igas inimeses? Mille eest sinu arvates tuleks inimest austada, temast lugu pidada? Kas religioosses lohutuses, trööstis pei-

tub humanism? Kas võib humanistiks nimetada Lukaad M. Gorki näidendis «Põhjas»?

Humanism — see on inimarmastus. Kas saab olla humaanne vihkaja?

■ Kas mõisted *nõudlikkus* ja *austus*, *humanism* ja *vägivald*, *kiitused* ja *karistused* saavad olla kooskõlas? Kas karistamine on humaanne? Kas nõustud M. Gorki ütlusega: «Kui vaenlane ei alistu, tuleb ta hävitada.»

■ Nimetage juhtumeid, kus inimestel on tulnud humaansuse nimel ebahumaanselt toimida. Tooge näiteid humanistlike suhete kohta oma kollektiivis. Nimetage olukordi, millal teie kaaslased toimisid ebahumaanselt. Andke neile hinnang.

### Kirjandus

U. Buschmann, Vaadake inimestele heade silmadega ja nad muutuvad sellest paremaks. «Rahva Häälel», 24. dets. 1967.  
V. Grinberg, Vastutades nende ideaalide eest. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 1, lk. 34—40.

A. Hansen, Mis on inimlikkus? «Küsimused ja Vastused» 1961, nr. 27, lk. 29—33.

H. Kadastik, Hea sõna võidab võõra väe. «Edasi», 16. veebr. 1967.

H. Krasohin, Mõtisklusi elu eesmärgi ümber. «Noorte Häälel», 11. nov. 1964.

A. Maslova, Me oleme humanistid. «Kultuur ja Elu» 1966, nr. 12, lk. 30—32.

E. Moisar, Pealkirjata kõnelusi. «Sirp ja Vasar», 21. aprill 1972.

K. Teras, Kõik see oleks ülimalt humaanne. «Nõukogude Õpetaja», 7. mai 1966.



# DRAAMA KÄSITLUS

## 6. KLASSI

### KIRJANDUSTUNNIS

#### HERBERT LAST

Õpilase vaimse kultuuri vundament rajatakse lapsepõlves enne kooli ja koolis. Esteetiline kasvatus koolis kujundab õpilaste esteetilise-eetilised hoiakud ja maitseotsustused, tutvustab tänapäeva kunsti- ja kultuurisaavutusi, kasvatab meie kultuurihüvede lugupidavat tarbijat.

Koolipingis püütakse vormida ka teadlikku teatrikülastajat, sest «teatrikultuur peab saama alguse koolieas ja varemgi» (3, lk. 175). On rõõmustav, et pikka aega kestnud diskussiooni tulemusena võeti käesolevast õppeaastast 5.—8. kl. kirjandusprogrammi teatri- ja filmiõpetuse põhimõistete (aluste) tsükkel, ehkki napi tundide arvuga (1).

Niisiis kaalukaim roll teatrikasvatuse ülesandeks kuulub kirjandusõpetajale. NSV Liidu rahvakunstnik Ants Laufer on öelnud: «Oskus äratada, ära tunda ja soodustada ning välja tõsta ilmnevaid ja kasvavaid talente nii dramaturgidena, teatritegelastena, kriitikutena ja teatrikülastajatena — (minu sõrendus — H. L.) teadlikena ja ettevalmistatutena — see peaks olema iga õpetaja talendi eeldus. Ja küllap ülimalt huvitav, kaasakiskuv, aga ka vastutav tegevus» (5, lk. 3).

Tee teatrikunsti juurde algab seega õppetunnist, sest klassivälises teatrilases tegevuses ei saa ju juttu olla kõigi õpilaste eesmärgistatud ja pidevast teatrihuvi ja -harrastuste suunamisest.

Teatrikunsti põhimõistete õpetamine peaks toimuma draamakäsitluse tundides. Draama käsitlemine tihedas seoses näitekunsti alge-

tega ja etenduse jälgimisega teatris annab loomuliku sünteesi, mõistmaks praegusaja teatri väljendusvahendeid. Nii pannakse ühtlasi alus kunstiväärtusi õigesti hindava noore kasvatamisele.

Draama kui kirjanduse üks põhiliike mõjustab noorte tunde- ja tahteelu, aitab kaasa nende kõlbelise mina kujunemisele. Elu põhilised nähtused (eesmärgistatud liikumine, sihikindel tegevus, ülesandepärane võitlus) avalduvad draamateoses konkreetsemalt ja reljeefsemalt kui teistes sõnakunsti liikides. Draamateos võimaldab mitmeid väljendusharjutusi (dialoogide esitamine, mängimine laval, lavapiltide kujundamine jm.).

Näidend pakub avalikkusele esitatava lavateosena palju kunstilisi ja kasvatuslikke lisaväärtusi õppijatele (6, lk. 92).

Uuemates metoodilistes käsitlustes on rõhutatud õppeprotsessis aktiivsuse printsiipi. Kirjandusõpetuses tähendaks see, et õpilane ei oleks ainult teose passiivne vastuvõtja, vaid looks ka ise selle mõjul ja oma sisemisest motivatsioonist lähtuvalt. Seega peaks kirjandustund õpilasele loovülesandeid rohkem pakkuma.

Näiteks sunnib dramatiseerimisülesanne õpilast oma kujutusprotsesse aktiveerima ja õpitut loovalt rakendama. Antud ülesanne eeldab ju draamavormi tundmist ning teatrikunsti põhimõistete ja iseärasuste arvestamist, aga ka sisemist valmisolekut loomingu- ja programmi täita:

- osaliste ja lavapiltide määratlemine;
- osaliste omavaheliste suhete kujundamine;
- dialoogi ja remargi oskuslik kasutamine;
- lavalise situatsiooni kujutamine, lavalisuse kui draamateose ühe põhitunnuse(-nõude) arvestamine jne.

Või teine näide.

Luuleprogrammi koostamine (sobib gruppitööna) eeldab, et õpilased autori(te) luulelaadi on tabanud, et osata materjali kompositsiooniliseks tervikuks liita. Programmi juurde antakse lavaline lahendus (liikumine, lavakujundus jm.) ning muusikaline taust.

Selliste loovülesannete eeliseks on, et nii saame arvestada ning edasi arendada iga õpilase võimeid ja isikupära.

Allpool tutvustan oma kogemusi draamateoste käsitlemisel 6. klassi programmis



oleva H. Rammo «Haruldase postmargi» põhjal.

### Käsitluse eesmärk (tundide teemad)

1. tund. Draamažanri süvendatud käsitlus. Näidendi sündmustik ja probleemid.

2. tund. Näidendi lavastuslikke võimalusi. Teatrikunsti põhimõisteid.

3. tund. Öppelavastuse esitamine (üks stseen) ja selle analüüs. Loovülesanded.

Eesmärgid: 1. Avada draamateose iseärasused.

2. Ideelis-esteetiliste väärtushinnangute ja maitseotsustuste kujundamine.

3. Teatrikunsti põhimõisteid selgitamine.

4. Teatrihuvi kasvatamine.

5. Loometegevuse ergutamine.

Töövormidest olen kasutanud järgmisi: iseseisev töö tekstiga, jutustamine, vestlus, arutelu, karakteriseerimine, osade kaupa lugemine, lühiretsensioon (kirjalik ja suuline), loovtööd (kirjandid, dramatiseeringud, omaloomingulised lühinäidendid ja dialoogid), öppemäng (ühe stseeni mängimine klassis).

Mõnda töövormi iseloomustan lähemalt.

### Iseseisev töö tekstiga

Pärast näidendi esmast lugemist annan õpilastele iseseisvaid suulisi või kirjalikke kodutöid. Nende edukas täitmine on eelduseks mõteterohele elavale vestlusele ja arutelule tunnis.

Õpilastele on alljärgnevas antud valiku-võimalus esimese ja teise ülesande vahel.

**Ülesanne** draamateose eripära tundma-öppimiseks.

1. Kus ja millal toimub tegevus?

2. Millest tekib kokkupõrge (konflikt)? Kelle vahel?

3. Kus on võitluse haripunkt (kulminatsioon)?

4. Selgita, millised on tegelaste omavahelised suhted.

5. Jutusta täpselt näidendi sündmustik tegevuse toimumise järjekorras.

6. Missugused on põhi-, missugused kõrvalise tähtsusega sündmused?

Tugevamad õpilased saavad ülesande selgitada näidendi lavastuslikke võimalusi.

1. Jaga näidend stseenideks (põhisündmuste toimumise järgi). (Saad 5—6 stseeni.)

2. Kes on näidendi peategelane? Põhjenda oma arvamust.

3. Selgita peategelase suhteid teiste tegelastega.

4. Mida tahetakse näidendiga öelda? Sõnasta näidendi ideed!

5. Sinu ettepanekud selle näidendi lavastamiseks oma klassikaaslastega (näitejuht, osatäitjad, mängitav stseen, lavakujundus, muusikaline kujundus).

6. Millist osa tahaksid ise mängida? Miks?

Karakteriseerimisülesannete andmine tunnis ilma eelneva süvenemiseta kodus võib mõnikord tugevamaidki õpilasi kohutada. Seepärast olen otstarbekamaks pidanud juba 5. klassis anda õpilastele kava, mis neid aitab tegelaste karakteristika koostamisel. Sellist kava kasutavad nad ka vanemates klassides. Võidakse süüdistada šabloonsuses, kuid iga klass lisab karakteriseerimisharjutustele mingi uue tahu (6. klassis näiteks huvid, harjumused, tegelase žestid ja miimika).

Kavapunktidest täpne kinnipidamine ei ole kohustuslik ega praktiliselt vajalikki.

Ülesanne tegelaste karakteristika koostamiseks.

1. Tegelase välimus (rietus, kasv, esemed, mis tal alati kaasas).

2. Vanus.

3. Tegevusala või amet.

4. Iseloom.

5. Huvid ja harjumused.

6. Tegevuses ja töös (liikumise omapära, žestid, miimika).

7. Kõne.

8. Suhted teiste tegelastega.

Soovi korral võid tegelase ka joonistada.

\*

Olen selgitanud, et on vaja tabada, mis on tegelase juures kõige olulisem (s. o. karakteri tuum), mis annab tõuke selle tegelase kogu tegutsemisele ja elule.

Näidendi sündmustiku ja kompositsiooni teeb ülevaatlikumaks kirjalik kokkuvõtte tabeli kujul. Olen alustanud sellega klassis kollektiivselt, kodus täidetakse tabel lõpuni.

Näide:



Siseen	Tegelased	Põhisündmused	Tegevuse arengu etapid
1.	Luule, Öie	Luule küllatulek	Algus

Teatavasti on kirjandusõpetuses suhtunud halvustavalt lahterdamisse. Antud käsitluse juures taotleb tabel ülevaate andmist tegevuse arengu sõlmpunktidest ja põhisündmustest. Ühtlasi on see režiiplaani lihtsustatum minivariant, mõistmaks näitejuhi (lavastaja) töö omapära.

Ühise arutelu edukus sõltub õpilaste hulgas silmapaistnud vaidlejate valmisolekust oma näiteid ja argumente ka illustreerida või tõestada. Olen neile varem soovitanud täita järgmine iseseisev mõtlemisülesanne:

1. Määra näidendis toimuvad kokkupõrked. Kelle vahel need toimuvad ja miks?
2. Mille poole püüdleb Öie? Mida tahab Kalju? Mida taotleb Luule? (Esita oma arvamus kinnituseks tekstinäiteid.)
3. Missugune efekujutus on sinul neist?
4. Kas Kalju-faolisi on ka sinu klassis (koolis)?

\*

Draamatsükli käsitlust alustan vestlusega. Küsimumstik on järgmine:

1. Missuguseid näidendeid oled viimati teatris vaadanud?
2. Milline etendus jättis eriti sügava mulje? Jutusta oma muljetest!
3. Missugustes näidendites oled ise kaasa mänginud? Kuidas meeldis?

Olen õpilastele ette lugenud kirjandi teemal «Minu suurim teatrielamus». Näitlikustamiseks kasutan fotosid oma kooli näiteringilavastustest ja õpilastega koos vaadatud etenduste kavasid.

Ilmeka kõne arendamiseks ning žestide ja miimika tähtsuse rõhutamiseks sobib osade kaupa lugemine.

Tavaliselt kutsutakse osatäitjad klassi ette, jäetakse kõrvuti seisma ja kästakse tekst ette lugeda. See on ilma mõteta lugemine ja nii ei teki normaalset suhtlemist. Suhtlemine

laval on aga terve protsess: üks osalistest veenab teist, viimane kuulab, võtab kuuldu vastu, andes sellele omapoolse hinnangu; vastus partnerile sõltub langetatud hinnangust. Õpilased pahatihti ei kuula oma vastasosalist, partneri tegevuse (või teksti) ajal mõeldakse muule või piilutakse oma teksti.

Olen pannud osade lugejad vastastikku istuma või seisma, et nad oma partneri nägu näeksid. Siseeni ette lugenud, teeme selgeks, mis seal toimub, kuidas iga osaline sellesse suhtub, määrame tegelaste omavahelised suhted. Seejärel loeme uuesti, kuulajad peavad aga andma hinnangu, mis õnnestus, mis mitte (intonatsioon, kõne tempo, karakterile vastav esituslaad, miimika).

Sündmuste mängimine on töövõtte, mis õpetab juba lavakunsti algeelt, näitab näidendi «ümbersündi» teatrietenduseks. Sellega õpetame õpilasi ka sisemiselt intensiivselt mõtlema.

Tuleb rõhutada, et laval on vaja tegutseda, rääkida ja mõelda vastavalt tegelase karakterile. See nõuab õppijalt kujutlusvõimet, aktiivsust ja fantaasiat.

Olen valinud esimesteks mängijateks, kes klassile mõnda stseeni esitavad, näiteringis silmapaistnud õpilased. Õppetseeni pikkus ei tohiks ületada poolt lehekülge teksti.

Valisin selliseks õppetseeniiks «Haruldase postmargi» 4. osa — kirjanduse lugemikus lk. 92 ülalt kuni Luule sõnadeni «Küll sa oled rumall!»).

Selle stseeni tegevuse pinge on kasvav, seetõttu peab Kalju ja Luule dialoog olema eriti veenev. Sõna abistavad osatäitja žest, miimika ja liikumine.

Endale palun appi näitejuhi ülesandeks taipliku õpilase, kes jälgib, kas osatäitjad remarkides märgitud tegevustest kinni peavad.

Esimese katse järel arutame, mis liikumises, kõnes ja miimikas võiks paremini olla. Kordame seejärel stseeni.

Loomingulise initsiatiivi ja omaalgatuse arendamiseks olen alati soosivalt suhtunud õpilastesse, kes tahavad olla mängujuhid.

Teatrimõistetest selgitan sellise töövõtte juures järgmist: näitejuht ja tema ülesanded, žest ja miimika, suhtlemine laval, lavastus kui kollektiivne looming.



Illustreerin oma juttu katkendite või pildimaterjaliga V. Panso raamatust «Töö ja talent näitleja loomingus». Töö ühe õppe-teenega ei tohiks pikale venida.

### Lühikatkendi mängimine

See võib (õpetaja üldjuhendamisel) kõne alla tulla alles kolmandas tunnis. Võin oma kogemustele toetudes kinnitada, et enamik õpilasi tuleb sellele tööle õhinaga kaasa. Jagan klassi gruppideks (4—5 õpilast grupis). Iga grupile määrame koos mängujuhi (näitejuhi ülesandeks).

Grupp saab järgmised ülesanded:

1. Esitada lühikatkend näidendist «Haruldane postmark». Stseeni valik arutada läbi koos õpetajaga — vastutab mängujuht.
2. Teha katkendiga proove — vastutab mängujuht.
3. Teha lavakujunduse kavand — teostab kunstnik.
4. Esitada lavaplaani visand (vajaminevad esemed) ja helitehniline kujundus — teostab lavameister.

Grupis jagab ülesanded mängujuht, arvestades õpilaste soove ja ettepanekuid.

Lühikatkendi mängimisele klassis järgneb analüüs. Et õpilastes arendada lavastuse jälgimise ja hindamise oskust, olen andnud hindamise alused:

1. Etteaste üldmulje.
2. Kas mäng oli usutav, karakteritele vastav?
3. Hinnang iga osatäitja tööle.
4. Hinnang näitejuhi ja lavameistri tööle. (Kunstniku tööd hinnatakse kavandi järgi.)
5. Lõpphinnang kogu grupi tööle.

Arutusel on olnud õpilaste mõtteavaldused siirad, üsna kriitilised ja konkreetsetele probleemidele juhtivad. Paaril viimasel õppeaastal olen kollektiivi ja tahtejuu kasvatamise eesmärgil «Haruldase postmargi» ka tervikuna lavastanud. See toimub aga klassiväliselt. Vaatajaiks on palutud teiste klasside õpilased ja lastevanemad.

### Loovtööd

Pärast draamakäsitlelust annan õpilastele valida hulga loovtöid kodus täitmiseks. Need on olnud järgmised:

1. Kirjand valitaval teemal: «Kui oleksin (Kalju) osatäitja», «Minu esimene esinemine laval», «Tahan lavastada «Haruldase postmargi»».

2. Dramatiseerimine. Palad: L. Promet «Armastuskiri», O. Luks «Kevade».

3. Muljeid ühelt teatrietenduselt.

4. Dialoogi koostamine kooliteemadel.

5. Lühinäidendi kirjutamine koolielust.

«Haruldase postmargi» tundidele on järgnenud dramatiseerimistund, et 5. klassis saadud kogemusi värskendada.

Õppematerjalina olen kasutanud L. Prometi pala «Armastuskiri», mille me algul dialoogina klassis ette kanname, seejärel kollektiivselt dramatiseerima asume. Tugevamad õpilased saavad ülesande dramatiseerida omal valikul üks terviklik katkend kas «Kevadest» või «Päl tänavast poistest». Ülejäänud õpilased lõpetavad «Armastuskirja» dramatiseeringu.

6. klassi kirjanduse tööplaanis on praktika kujundanud tunnid, mis sisuliselt kuuluvad teatriõpetuse tsükli juurde.

1. M. Raua ballaadi «Partisan Tammemets» esitame massdeklamatsioonina. Kõnekoori õpetamine (koorkõne, rühmiti kõne, soolosaad).

2. Kahekõnede esitamise tund. Materjaliks valivad õpilased pala «Rauk, kes kõneles alati vanasõnadega» või «Kevade» dramatiseeringu (õpilaste parim töö).

3. Loodusteemalise luulepõimiku koostamine (näiteks «Kevad lindudega»).

4. Teatritund (märtsis).

Eelnevalt on õpilased õpetajale esitanud kirjalikult küsimusi teatrist ja kirjandusest. Valin neist kõige tuumakamad ning koostan tunni stsenaariumi ja valin katkendid, helilindid, fotod jm., et vastuseid ilmekalt illustreerida. Teatritunnis loevad klassi parimad etlejad kooli teatrikirjandite võistlusel auhinnatud töid. Õpilased ootavad seda tundi suure huviga.

### Mõningaid järeldusi

Niiviisi olen draamatsükli käsitlenud mitmed aastad. Märnatavalt on tõusnud õpilaste huvi teatrielu päevaprobleemide vastu. Sagedasemaks on muutunud teatri ühiskülased. Traditsioonilisele teatrikirjandite



võistlusele on laekunud üsna huvitavaid töid. Mõned õpilased on kirjutanud oma-loomingulisi näidendeid. 1973. aastal valmis õpilase Ene Janisoo pisiuurimus oma kooli õpilaste teatrihuvidest.

Klassivälise tööna on lavastatud mitmed näidendid ja luuleõhtud, kus näitejuhtidena on kätt proovinud ka õpilased. Iga-aastane etlejate konkurss on aidanud tõsta õpilaste ilmeke lugemise taset.

Suure kasvatusliku mõjujõuga on olnud temaatilised teatripäevad. Önnestunum oli 1973. a. teemal «Teater ja noored».

Mitmed klassid on soovinud teatrikunstiga lähemalt tutvuda. Soovi kohaselt tänavune 7. klass seda fakultatiivselt teebki.

Teatriõpetuse sidumine üldharidusega kindlamal kujul tagab igale noorele tõelise kunstielamuse mõistmise ja vastuvõtmise. Noorsoo esteetilise kasvatus eesmärke silmas pidades taotlevad kool ja teater õpilase sellist emotsionaalset ja intellektuaalset mõjustamist, mis paneb teda heale etendusele kaasa elama ja juurdlema lavastuses kätkeatud probleemide üle.

Ei tule aga arvata, et teatriõpetuse vormiline sidumine kirjandusõpetusega ning teatriterminite kätteõpetamine teeb korrapealt õpilastest teatriarmastajad. Ei. Teatrihuvi ja -armastus ei tule iseenesest. Siin on vaja süsteemikindlat kasvatus tööd, kooli juhtkonna mõistvat suhtumist, õpetajat kui head ning arukat teejuhti. Siis võime loota häid tulemusi.

### Kirjandus

1. Eesti õppekeelega üldharidusliku keskkooli ja õhtukooli kirjanduse algkursuse programm 5.—8. klassile 1974/75. õppeaastaks. «Nõukogude Õpetaja» nr. 32, 10. aug. 1974.
2. K. Leht, Soodumuslikku teatriõpetuse rakendamiseks. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 3.
3. K. Leht, Keskkooliõpilaste teatrisuhtumusi. Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tln., 1971.
4. Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid. Tartu 30. nov.—2. det. 1972. a. Tln., 1972.
5. Teater ja kool. Eesti NSV Teatriühing. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Tln., 1972.
6. A. Vaigla, Draama käsitus üldhariduslikus koolis. «Kasvatus» 1937, nr. 2.

## HARULDASED TAIMEKOOSLUSED JA NENDE KAITSE

LIIVIA LAASIMER

Käesoleval ajal on looduskaitse probleemid kogu maailmas eriti aktuaalsed. Ette on näha, et looduslike ressursside (taimed ja loomsed) otstarbeka kasutamise, kaitse ja taastamise küsimused leiavad lähemas tulevikus veelgi suuremat tähelepanu, sest paljudes maades on looduslik taimkate ja loomastik peaaegu hävitatud ning üha suureneva saastamise ja tehnika kasutamise tõttu on ohus needki ürgse looduse fragmendid, mis veel on säilinud. Nii Nõukogude Liidus kui ka mujal maailmas on palju tähelepanu juhitud loodusliku genofondi, s. o. taime- ja loomaliikide kaitsele. On avaldatud trükis rahvusvaheline nn. punane raamat, kuhu kantakse sisse hävimisohus olevad haruldased taime- ja loomaliigid. See raamat sisaldab sadu nimesid. Raamatut täiendatakse järjekindlalt ja nimestikust kustutatakse need liigid, kes kaitse tõhususe tõttu on katastroofilisest seisundist väljunud. Säärane raamat on ilmumas ka Nõukogude Liidu kohta. Ka Eesti territooriumil leiduvatest haruldastest liikidest on pandud ette kanda ülemaailmsesse punasesse raamatusse kümme nendest, mis on haruldased



kogu maakeral. Rohkem on muidugi neid, mida tuleks kanda Nõukogude Liidu ja Eesti punasesse raamatusse. Niisuguste harulduste seas on ka Eesti endeemsed liigid, nagu Saaremaa robirohi ja Eesti soojumikas. Peale nende leidub meil liike, mida ei leidu mujal kui Baltikumis või meil ja Skandinaaviamaades, näit. tuhkipihlakas. Mitmed liigid maailmas on aegade jooksul sedavõrd hävitatud, et neid leidub vaid teatud kaitsealadel või kultuurides.

Haruldaste taimeliikide kaitsevajaduse kõrval on hoopis vähem juttu olnud haruldaste ja hävimisohus olevate taimekoosluste kaitsest, hoolimata sellest, et botaanilisi kaitsealasid leidub nii Eestis kui ka mujal. Kui kaitsealad on loodud haruldaste liikide säilitamiseks, siis muidugi ühtlasi on kaitsitud ka kooslus, milles nad kasvavad, kuigi viimased ise ei tarvitse kooslustena olla haruldased.

Mida pidada haruldaseks taimekoosluseks ja mis põhimõttel valida nende kaitsealasid? Haruldane — see tähendab väheses korduvuses esinemist; niisiis peame haruldaseks taimekoosluseks seesugust taimeliikide ja vastavate tingimuste kombinatsiooni, mis kas kogu maakera ulatuses või vastavalt mõne regiooni piires on esindatud vaid väheste näidetega. Põhjusi, miks üks või teine taimekooslus on haruldane, on mitu. Seda võib põhjustada mullastiku koostis, näiteks erilisi haruldasi mineraale sisaldav. Sageli on selliste asukohtade muldadega seotud taimekooslustes olemas ka erilised nn. indikaatorliigid, mis näitavad vastava elemendi või mineraali sisaldust mullas. Haruldaseks peame ka taimekooslust, mille liigilisse koostisse kuuluvad kitsa levilaga taimeliigid (juhul kui viimased on kooslusele iseloomulikud ja alati selles esinevad). Haruldased on tavaliselt ka taimekooslused, mis teatud piirkonnas on reliktid endisest laialt levinud taimkattest, mis näiteks kliima pikaajaliste kõikumiste tõttu praegusajaks on muutunud. Reliktset taimekooslused võivad sel puhul säilida varjatud orgudes, kui nad pärinevad soojemast kliimast, või kui nad on pärit külmemast kliimaperioodist, siis külma pinnasega avatud paikades, näiteks allikasoodes, rabadel. Lõpuks tuleks kaitse alla võtta ka antud territooriumile tüüpilisi põhitaimekooslusi oma kõige ürg-

semailmelises või puutumatus koostises. Viimane on eelkõige oluline maades, kus inimese mõju looduslikule taimkattetele on niivõrd tugev, et ka veel olemasolevad kooslused on suuremal või vähemal määral muutunud.

Mõne sõnaga sellest, milleks on vaja haruldasi või ka meie põhilise taimkatte tüüpilisi esindajaid kaitsta. Haruldaste taimekoosluste näidiseid on vaja säilitada selleks, et oleks võimalik uurida nendes valitsevaid seaduspärasusi inimese heaolu tagamiseks, tema esteetiliste ning hügieeniliste tarvete rahuldamiseks, kuid ka teaduslik-teoreetiliste järelduste tegemiseks eluslooduse olemuse ja arengu kohta. Tee uurimisobjekti juurest ellurakendatavate tulemusteni on lühidalt järgmine. Taimekooslustes, mis on seotud omapäraste ja harva esinevate looduslike tingimustega, on eriti huvitav uurida teda koostavate taimeliikide ökoloogiat ja olenevust neist erilistest teguritest, milles nad esinevad, samuti vahekorda teiste liikidega samas kasvukohas; ja kui liik esineb ka veel mõnes teises taimekoosluses, siis liikide konkurentsi nii ühes kui ka teises. Uurimistulemused võimaldavad järeldusi teha koosluste taimeliikide omaduste kohta nende võimaliku kasutamise seisukohalt, eriti aga võimaldab taimeliikide eriline kombinatsioon iseloomustada just teatud asukohatingimusi, mille abil on võimalik näiteks hõlpsasti avastada mullas või ka pealiskorras leiduvaid väärtuslikke mineraale, hinnata põhjavee iseloomu, mullaviljakust, väetiste vajalikkust jms. Maapõuevarade otsimist teatud taimeliikide ja taimekoosluste leviku abil on nii Nõukogude Liidus kui ka välismaal juba eduga rakendatud. Viimast tehakse sageli suuremate territooriumide inventeerimisel, kasutades eri värvuses filtritega pildistatud värvilisi aerofotosid, mis toovad eriti hästi esile taimekoosluste või teatud liikide (näit. metsapuude) erinevuse. Reliktsete taimekoosluste ökoloogia uurimine aitab täiendada meie teadmisi möödunud aegade kliimaatilistest või mikroklimaatilistest tingimustest. Üsna tihti (õieti peaaegu alati) on reliktsed taimekooslused seotud ka reliktsede haruldaste liikidega, mis on tähtsad üldise taimeliste ressursside uurimise seisukohalt. Niisugusest haruldasest, kuid perspektiivsest



taimest võiks näitena tuua meil oma levila lõunapiiril kasvava subarktilisest kliimaperioodist pärineva soo- ehk mesimuraka Kaansoo soostunud metsaservadel, mis sobiks suurepäraselt vaarikate aretamiseks. Soomes on saadud mesimuraka ja hariliku vaarika vahelisel hübriidiseerimisel suurepäraseid marjasorte, mis on juba tootmisse rakendatud. Meil aga tikub seegi viimane laialdasem leiukoht maaparandustööde tõttu hävima. Haruldased reliktsed taimekooslused ja taimeliigid on seega allikas, millest on võimalik ammutada täiendust majanduslikult kasulikele liikidele, nende aretamisele või omaduste parandamisele jne.

Meie territooriumi tüüpiliste tsonaalsete taimekoosluste näidete säilitamisel on samuti suur tähtsus. Praegused (tsonaalsed) looduslikud taimekooslused on parimad maapinna loodusliku viljakuse näitajad, sest looduslikel kooslustel on tendents antud tingimustel kõige otstarbekama liigilise valiku ja struktuuri kaudu saavutada suurimat produktiivsust. Loodusliku produktiivsuse üldjooneline hindamine on aga väga tähtis territooriumide majandusliku planeerimise seisukohalt, eriti kui seda on vaja teha suhteliselt kiiresti ja pole võimalik teha aegavõtvaid analüüse. Kuigi väetamisega on võimalik saaki saada isegi steriilsel liival, on loodusliku produktiivsuse hindamise alusel võimalik teha järeldusi majandamise maksumuse kohta. Looduslikult tüüpilisi taimekoosluste esindajaid on aga vaja säilitada veel mitmel teisel põhjusel. Looduslike taimekoosluste igakülgne ökoloogilise botaaniline uurimine selgitab: 1) taimsete ressursside olemasolu looduslikus taimkattes (siia kuuluvad ravim-, marja-, tööstusliku tooraine taimed) ja nende kasvatamise võimalusi laiemas ulatuses (kultuuride rajamisel tuleb arvestada nõudeid, mis valitsevad looduslikus taimekoosluses); 2) looduslike tingimuste sobivust mõningate majanduslikult tähtsate, meie floorale võõraste liikide introductseerimiseks; 3) looduslike taimekoosluste osa inimeste tervishoies ja esteetiliste tarvete rahuldamisel.

Eesti taimkattes võime inimese mõju astet arvesse võttes vahet teha kahesuguste taimekoosluste vahel (kui jätta arvestamata inimene loodud kultuurkooslused; põllud, kultuurrohumaad, kultuurmetsad, aiad, prahi-

paigad, jäätmaad jms.). Need on: 1) primaarsed taimekatte kooslused, s. t. enam-vähem inimesest puutumata taimekatte, mis kajastab territooriumi mullastikulisi ja kliimaatilisi tingimusi ehk nn. tsonaalsed taimekooslused (metsad, sood), 2) sekundaarsed taimekooslused — taimekatte, mis on tekkinud looduslike põhitaimekoosluste osalisel hävitamisel ja mis püsivad tänu inimese ühesuunalisele pidevale mõõduka intensiivsusega tegevusele (niidud, puisniidud, loopealsed). Sekundaarsed taimekooslused võib omakorda jagada mitmeks rühmaks vastavalt inimõju tugevusele ja selle tagasipööratavusele. Sekundaarsed tagasipöördumatud kooslused tekivad kuivendatud aladele, endistele karjäärile, kus pinnakatte alumised kihid on maapinnale tõstetud jms. Niitude ja puisniitude taimekatte on aga regeneerev resp. tagasipöörduv, sest nad on tekkinud metsadest pärast puurinde osalist või täielikku hävitamist ja iga-aastase pideva niitmise või karjatamise tulemusel. Varjuandva ja huumust tekitava metsarinde eemaldamine ning pikaajaline niidutaime kasvatamine muudab ka mulla struktuuri ja koostist, kuid mitte nii oluliselt, et sellel ei taastuks pärast mitmete ajutiste koosluste vaheldumist esialgse koostisega mets. Suhteliselt kõige vähem on muutunud metsad, milles looduslikust puistust on valikraietega eemaldatud kas väheväärtuslikud või teatud puuliigid ja kus mullastikulised muutused ei ole veel kuigi suured ning mikrokliimaatilised tingimused on jäänud enam-vähem samasugusteks — ka nendes toimub esialgse taimekatte taastumine suhteliselt kiiresti (kui selleks on jäetud vastavad eeldused).

Meie vabariigi territoorium kuulub oma looduslike tingimuste poolest parasvöötme okas-segametsade ehk salu-okasmetsade vöötmesse. See tähendab, et kui meie territooriumil ei oleks märkimisväärset inimtegevust, kataksid paremaid ja viljakamaid muldi kuuse-segametsad, milles tähtsat kohta kuuse kõrval omaksid väärislehtpuud; tamm, pärn ja jalakas. Kohati võiks leida isegi puht tammikuid või teisi laialehist metsade salusid. Soostunud aladel valitseksid mitmesugused soometsatüübid, millest taimestikuliselt kõige rikkamad on nn. liigrikkad sanglepa-lodumetsad. Primaarsetest soodest



on puudeta suured luhasood (endiste jõgede suudmealadel), järvede kinnikasvamisel tekkinud madal- ja õõtsiksood, lagerabad.

Eesti looduslikud tingimused on küllalt mitmekesised, ühelt poolt aluspõhja kivimite vahelduvuse, teiselt poolt mereliste kliimatingimuste tõttu rannikupiirkondades, saartel ja üldse Eesti lääneosas. Mandrijää tegevus ja mere transgressioonid on kujundanud meie maa reljeefi ja mõjutanud moreeni mehhaanilist koostist, millest on omakorda põhjustatud mullastiku mitmekesisus ja taimkatte varieeruvus. Juba alates viimase mandrijää taandumisest on inimene hakanud taimestikule mõju avaldama, mis on üha suurenenud ning viimastel aastakümnetel võtnud üsna kolossaalsed mõõtmed.

Eesti taimkattele on jälgi jätnud küll jahedad, küll soojad ja niisked kliimaperioodid, ning igaühest on jäänud tänini püsima teatud taimeliigid või vastavad kooslused. Inimene omakorda on loonud terve hulga sekundaarseid taimekoosluste tüüpe: niidud, puisniidud, loopealsed, liivanõmmed, mida oleme harjunud nägema juba nii ammust ajast, et nad tunduvad kuuluvat meie ürgsesse taimkattesse. Kahjuks on aga inimese tegevus ka looduslikku taimkattesse jätnud nii sügavaid jälgi (isegi kaudse tegevuse läbi, näiteks ümbritsevate alade kuivendamine, naabruses asuva metsa lageraie jne.), et puutumata ürgse ilmega taimkatet Eesti territooriumil enam õieti ei olegi.

Eestis on ligi 180 haruldast hävimisohus olevat liiki, millest praegu kaitstavaid taimeliike on ainult ligemale kolmandik. Kuid peale nende on veel umbes paarsada liiki, mis Eestis asuvad oma levila piiril või selle lähedal. Kui jälgida nende liikide kasvu-kohti, s. t. kooslusi, mille liikmed nad on, saame väikese ettekujutuse ühtlasi ka haruldasemate taimekooslustest. Vastavast analüüsist ilmnes, et kõige rohkem on meie haruldasemate taimeliikide hulgas neid, mis kuuluvad laialehiste ehk salulehtmetsade tüüpiliste liikide hulka. Umbes 6000 aastat tagasi olid laialehised metsad Eestis (eriti Ida- ja Kesk-Eestis) küllaltki laialt levinud. Kuid tänini on neid säilinud vaid üksikute üsna tagasihoidliku pindalaga puistutena, mida võib kogu territooriumi kohta sõrmedel loendada, neistki mõned üsna haledas olukorras. Nimetagem neist vaid mõnda

tuntumat, nagu Rakvere, Lehmja, Mihkli tammik, Abruka ja Kübassaare laialehine mets jt. Veel vähem on jalaka- ja künnapuusalusid, mis olid eriti levinud jõelammidel.

Ligi 13% haruldastest taimedest kuulub loopealse ja loometsade taimekoosluste hulka. Mis puutub meie pae-alade huvitavatesse taimekooslustesse, loodusesse, siis tuleb mainida, et need on tekkinud juba ammustel aegadel pärast loometsade hävitamist ja aastasadepikkust karjatamist. Kuigi inimtekkelised, on nende taimekooslused siiski sedavõrd omapärsed, et nad väärivad sellistena säilitamist. Pealegi on loodude taimekooslused vägagi kitsa levilaga, piirdudes Läänemere suurte saartega ja Eesti ning Rootsi mandri lubjakivi aladega. Üle 12% huvitavatest taimeliikidest kuulub liigirikaste Lääne-Eesti niitude ja puisniitude koosluste liikmeskonda, mis samuti on tüüpilised inimtekkelise taimkatte näited. Liigirikad niidud ja puisniidud asuvad endiste salumetsade aladel ja on enamasti seotud lubjarikka mullaga. Ligi 11% haruldustest kuulub liigirikaste madalsoode ja allikasood taimekoosluste hulka. Nende seas leiame kaugesse jahedasse subarktilisse kliimaperioodi kuulunud taimi nagu näiteks alpi võipätkas. Märksa vähem on haruldasi taimi liivikute, luidete ja nõmmemetsade taimkattes. Viimastega on seotud peamiselt ida poolt kontinentaalse kliimaga aladelt pärinevad taimed. Peaaegu 13% haruldasi taimi on kohanenud elule mereranna taimekooslustes, eelkõige peamiselt Euroopa päritoluga, eriti Atlandi ookeani ümbruses levinud mereliseemale kliimale kohandunud liigid. 7,8% haruldasi taimi leidub mageveetaimede hulgas ja 5,6% lodumetsade taimekooslustes.

Lühike artikkel ei võimalda peatuda Eesti haruldaste taimekoosluste lähemal iseloomustamisel. Käsitleksime vaid nende kaitse viise. Taimekoosluste kaitse nõuab diferentseeritud lähenemist. Kui primaarsete taimekoosluste kaitseks piisab nende puutumatus kindlustamisest, kaasa arvatud ka kuivendamise keelamine lähemas ümbruses, siis hoopis keerulisem on kaitse korraldamine meie looduses nii tüüpilistes sekundaarsetes taimekooslustes, nagu on niidud, puisniidud ja lood, osalt ka liivikud. Vii-



maste aastakümnete kogemused näitavad, et meie Lääne-Eesti ja saarte kaunid puisniidud, kui neid on õnnestunud säilitada ülestöötamisest, hakkavad üsna kiiresti kinni kasvama, s. t. võsastuma. Võsastuma hakkavad ka loopealsed, mida seni peeti mõningate katsete ebaõnnestumise tõttu isegi raskesti metsastatavaiks. Kinni kasvavad meie kliimaatilistes tingimustes ka lahtise liivaga luitealad. Kui tahetakse sekundaarseid taimkattetüüpe säilitada nende tüüpilises floristilises koostises, tuleb nendel peale igasuguste maaparandustööde keelamise rakendada pidevalt samu võtteid, mille sajandeid kestnud mõju neid on moodustanud, näiteks niitmine, eriti puisniitudel (käsitsi või ka hobuniidumasinaga), loodudel aga pidev mõõdukas karjatamine. Viimase puhul aga tuleb väga rangelt arvestada vegetatsiooniperioodi kestel karjatamise koormust hektarile, et see ei kujuneks hoopis taimkatet ja mullakihti hävitavaks. Seejuures ei tohi unustada, et loopealsed on tekkinud just mõõdukal (eriti lammaste ja hobuste) karjatamisel. Praegusaegsed suured veisekarjad ei sobi mingil tingimusel loodudele. Mõnel juhul, näiteks valikraietega muudetud puistutes (kui on tegemist metsaga, mille rohurinne on looduslikule lähedane ja rikumata), tuleks kõne alla püstitada taastavate võtete rakendamine (algul puistu koostises olnud liikide järelkasvu soodustamine). Viimast tuleks muidugi kasutada sellise juhul, kui sobivaid ürgse metsakoosluse näiteid kaitse alla võtmiseks looduses enam ei leidu.

Võib-olla kerkib küsimus, miks on vaja tingimata säilitada sekundaarseid taimekooslusi, on nad ju inimese poolt kujundatud. Ka siin on mitmeid üksteisega küllaltki tihedasti seotud põhjusi. Niitude ja eriti puisniitude vanust meie territooriumil tuleb hinnata vähemalt paarile tuhandele aastale (seostub esimeste vikatite kasutuselevõtuga umbes meie ajaarvamise algul või mõned sajandid enne seda). Selle aja jooksul on iga-aastane või üle aasta niitmine loonud hoopis teistsugused tingimused, kui valitsete neile eelnenuid metsades, mille tõttu on välja kujunenud valguselembedes niidukooslused (muidugi vastavalt mullastikule ja veerežiimile). Nende liigilises koostises, eriti puisniitudel, leidub veel metsataimi,

kuid sisse on tulnud ka hoopis teisi taime-  
liike, mis pärinevad varem metsahäiludel, luhaniitudel jm. kasvanud kooslustest, osalt aga ka (kuivade niitude puhul) kaugematest stepikooslustest, samuti paljudest antropofüüsistest, s. t. taimedest, mis on meile sisse rännanud kas inimese kaasabil või tema jälgedes. Eriti huvitavad on oma taimeharulduste poolest Lääne-Eesti lubjarikkal substraadil levivad liigirikad niidud ja puisniidud. Viimaste seas on eriline koht käpalistel, mis kuuluvad enamasti subatlantiliste või Euroopa põhiareaaliga liikide hulka. Mitmed neist asuvad Eesti territooriumil oma areali põhjapiiri lähedal ja kuuluvad looduskaitse alla (valge ja punane tõlmpea, koerakäpp). Paljud kaunid käpalised on meie liigirikaste niitude ja puisniitude iseloomulikud taimed, mis ei kasva üheski teises taimkattetüübis. Mitmed niitude käpalistest on isegi oma areali põhiosas niivõrd haruldaseks muutunud, et nad kõik on kaitse alla võetud (Saksa DV-s ja Saksa FV-s), ka need, mis meil veel seni üsna ohtralt esinevad. Niidutaime seas on ka palju juba kasutatavaid ja perspektiivseid looduslikke ravimtaimi. Taimegeograafiliselt ja ökoloogiliselt on väga huvitavad loodude taimekooslused, kus leidub mitmeid steppidest pärinevaid liike, subarktilisi ja samas ka subatlantilise levilaga taimi. Kahjuks on ka lood meie maastikupildist kiiresti vähene-  
mas kas nende metsastamise või rohumaa-  
deks ülesharimise tõttu.

Eelnevast loodetavasti selgus, et ka pikka aega üheilmelisena püsivad sekundaarsed taimekooslused sisaldavad huvitavaid taime-  
liike, mis võivad olla väärtuslikud kasutamise seisukohalt. Pealegi on mitmed sekundaarsed taimekooslused niitudel, eriti aga puisniitudel ja omapärastel loodudel ka maastikupildi kaunistavad, mistõttu neid tuleks sobivatel kohtadel säilitada oma sajandeid kestnud kujus.

Looduslikest taimekooslustest suhteliselt kõige vähem rikutud on rabad, juhul kui nad ei ole kas osaliselt või täies ulatuses kuivendatud ja kasutusele võetud turba tootmiseks või metsastamiseks. Kuid ka puutumata rabasid on praegusajaks juba väga vähe järele jäänud. Rabade taimekoosluste säilitamiseks ei piisa ainult teatud rabaosa puutumata jätmisest, sest raba on keeruline



taimekoosluste mosaiik, mille üksikud koosluse-üksused (botaanikud nimetavad neid mitmeti: assotsiatsioonideks, sünuusideks jne.) erinevad nii floristiliselt kui ka asukoha tingimustelt, näit. rabapeenarde, mätaste ja älvete ning laugaste kooslused. Need on aga omavahel tihedasti seotud rabade erilise veerežiimi ja rabade üldise arengu tõttu. Rabad on hinnatavad peale marjajätmede (murakas, jõhvikas) kasvukohtadena ka looduse arhiivina, sest nende turbas on talletatud möödunud kliimaperioodidel valitsenud taimede jäänused ja tolmutterad.

Primaarsete tsonaalsete taimekoosluste säilitamisel peab silmas pidama peamiselt kaht asjaolu: 1) et kaitstav taimekooslus või koosluste kompleks (mets, soo) oleks küllaldase suurusega, nii et temas võiksid väljenduda vabalt kõik iseloomulikud tunnused; 2) selleks et vältida naabrusest tulevaid mõjusid, peab kaitstav ala olema kindlasti piiratud teatud laiusega kaitsevöötmega, millel samuti peavad olema keelatud melioratsioonitööd, lageraie, põletamine, väetamine jne.

Looduslike ranniku-taimekooslusi on Eestis väga mitmesuguseid, olenevalt rannikutüübist, ja paljud neist sisaldavad haruldasi liike või on kooslustena piiratud levinud. Nende kaitset tuleb samuti organiseerida diferentseeritult. Kõige suuremas ohus on liivarannikute avakooslused, kus taimkate ei ole pidev ja vähegi intensiivsem tallamine võib ohustada haruldasi taimekooslusi ja liike. Rand-ogaputke vähene arvukus kogu Euroopas on arvatavasti põhjustatud sellest, et see taim kasvab avakooslustes kohtades, mis on sobivad plaažideks. Selliste rannikute koormust tuleks kindlasti tugevasti piirata või osa neist täielikult sulgeda, vältimaks tallamist. Tuderloa rannaniitusid on ammustest aegadest kasutatud looduslike karjamaadena. Kuidas ja millisel määral mõjutab karjatamine selle Nõukogude Liidus haruldase taimekoosluse kujunemist, vajab veel lähemat uurimist.

Käesolevas oli võimalik ainult üsna lühidalt käsitleda taimekoosluste kaitse probleeme. Teadlastel on veel teha palju tööd, eriti kaitseriimide väljatöötamisel, mis omakorda peab põhinema taimekoosluste ökoloogia põhjalikul tundmisel. See töö peaks käima käsikäes haruldaste taimeliikide

leviku ja ökoloogia uurimisega, sest ühtki taimeliiki ei saa kujutleda lahus oma looduslikust keskkonnast, millesse tähtsa komponendina kuuluvad ka teised sealsamas esinevad liigid. Kogemused näitavad, et senised kaitseviisid ei kõlba alati taimekoosluste säilitamiseks, eriti sekundaarsete taimekoosluste puhul. Nii näiteks hakkas Laelatu liigirikas puisniit pärast kaitse alla võtmist ja sellel niitmise lakkamist kiiresti võsastuma, olukorra päästmiseks tuli niitu noorest võsast puhastada ja niitma hakata, kusjuures selgus, et niitmiste vahe ei tohi kujuneda liiga pikaks. Niitmise lakkamise tõttu on peaaegu tundmatuseni muutunud kunagised kaunid Tagamõisa puisniidud pärast nende kaitse alla võtmist.

Looduskaitsetöö on väga tähtis inimkonna tuleviku seisukohalt. Kuigi meie vabariigis on suhteliselt palju selle heaks tehtud ja hulgaliselt on looduskaitsega tegelevaid asutusi, ometi on just kaitseriimide rakendamises mõndagi ebaselget. Palju on veel teha laiade hulkade teadlikkuse tõstmiseks looduskaitse küsimustes, selleks et iga melioraator ja maaharija teeks enne selgeks, kas maatükk, mida on kavetatud üles harida, pole mitte hindamatu väärtusega haruldaste taimeliikide häll, mille säilitamine kujuneks väärtuseks mitmetele järeltulevatele põlvetele ja võib-olla paljukordselt ületaks väärtust, mis sellelt loodetakse ülesharimisega või muul viisil kasutuselevõtuga saada.



---

# GENEETIKA- ÜLESANDED KOOLI- BIOLOOGIAS

---

MART VIKMAA

Füüsika- ja keemiaülesannete lahendamine, matemaatika omadest rääkimata, on enesestmõistetavaks õppevormiks, õpilaste aktiivse tunnetustegevuse tõstmise ja õpimaterjali aruka omandamise mõjusamaks vahendiks. Bioloogiaülesandeid meie praeguses koolipraktikas aga peaaegu ei kasutata. Ometi on üldbioloogias küllalt palju üldistusi ja seaduspärasusi, mille mõistmine ja omandamine n.-ö. kuivalt on kaunis raske.

Ülesannete rakendamine bioloogiaõpetuses peaks õpimaterjali aktiivse omandamise kasutegurit märgatavalt suurendama. Sellekohased positiivsed kogemused on olemas. Ülesandeid ja harjutusi on võimalik ja soovitatav rakendada üldbioloogia kõigi osade õpetamisel. Ilmtingimata on neid aga vaja geneetika kui kõige «matemaatilisema» bioloogiaharu printsiipide ja seaduste lahtimõtestamisel ning rakendamiskogemuste kujunemisel.

Teatud raskuseks geneetikaülesannete lahendamisel, nagu ka pärandumisseaduste mõistmisel üldse, on õpilaste mõningane matemaatika-alane ettevalmistamatus. Õpilased puutuvad pärandumisseadustega ühenduses õieti esmakordselt kokku statistiliste seaduspärasustega, mis rajanevad üksiksündmuste juhuslikkusele, mille toimumine on ennustatav ainult teatud tõenäosusega. Tõenäosuse mõiste, sündmuse tõenäosuse matemaatiline väljendamine, matemaatilise kombinatoorika põhimõtted — kõik need on õpilastele veel üsna võõrad asjad. Kuid geneetikakursuses neist mööda ei pääse! Seepärast peab bioloogiaõpetaja paratamatult ka neid matemaatilisi küsimusi mõningal määral selgitama. Kahjuks on osal õpetajatel endalgi sellekohased teadmised kesisevõitu. Sellest ilmselt tulebki paljude bioloogiaõpetajate kartus geneetikaülesannete ees, nende vältimine õppetöös. Õnneks ei ole aga nende ülesannete lahendamiseks vajalike matemaatiliste eriteadmiste hulk kuigi suur: nähtuste põhimõtteline mõistmine kujuneb juba automaatselt lahendamisevõtete praktilisel rakendamisel.

Geneetikaülesannete lahendamine koolis ei ole muidugi omaette eesmärk. See on vaid meetodiline võte, vahend, mis kergendab õpimaterjali aktiivset omandamist, aitab konkretiseerida ja kinnistada õpitud pärandumisseadusi. Geneetikaülesanded aitavad süvendada õpilaste arusaamist genotüübi ja fenotüübi mõistetest, genotüübilise ja fenotüübilise lahknemise vahekorrast, arendada lahknemisseaduste statistilise (tõenäosusliku) olemuse mõistmist ning nende rakendamise oskusi. Seepärast tuleb ülesandeid kasutada eelkõige vastavate seaduspärasuste käsitlemisel. Neid võib anda ka koduharjutustena ja kasutada omandatu kontrollimise vahendina, kui eelnevalt on vajalikke lahendamispõhimõtteid ja -võtteid selgitatud. Raskemad ülesanded on otstarbekad individuaalses töös taibukamate bioloogiahuvilistega, et arendada nende võimeid optimaalsemalt, kui standardne miinimumprogramm seda võimaldab. Geneetikaülesanneteks sobivad **faktilised andmed** mis



tahes taime- ja loomaliigi geneetikast. Meetodilistel kaalutlustel peaksid olema ülekaalus siiski ülesanded kultuurtaimede, koduloomade ja inimese tunnuste kohta. Väga mitmekesiseid ülesannete konstrueerimise võimalusi pakub näiteks inimese veregruppide geneetika. Siinjuures on küll vaja mõningaid lisaandmeid, kuid nende selgitamine ei tekitu erilisi raskusi ja õpilastele on need enamasti huvipakkuvad. Selline andmes- tik tõstab aine emotsionaalsust ja rõhuta- tab õpitavate pärandumisseeduste tar- beväärtust.

Arvestades eestikeelse geneetikakir- janduse nappust ja sellest tingitud raskusi vajalike andmete hankimisel, esitame väikese valiku peamistest üles- andetüüpidest. Nende ülesannetega peaks saama keskkooli geneetikakursuse vaja- dused esialgu rahuldada. Kuid siintoo- dud ülesannete peamiseks eesmärgiks on tutvustada õpetajaid geneetikaüles- annete tüüpidega ja nende lahenda- mise võtetega. Kui neid põhimõtteid on hästi mõistetud, võib iga õpetaja vajadust mööda ise koostada ülesandeid, selliseid, mille järele vajadus parajasti tekib ühe või teise aineprobleemi käsit- lemisel.

Pärandumisseeduste õpetamisel kasu- tatavad geneetikaülesanded on oma olemuselt ristamiskatsete mudelid, ge- neetilise analüüsi teostamine paberil. Oma ülesehituselt on need ülesanded enamasti kahesugused. Ühel juhul tuleb etteantud («saadud») ristamistulemuste järgi taastada ristamiskäik, määrata vaadeldavate tunnuste iseloom, vastavate geenide pärandumistüüp, leida lähtevor- mide (vanavanemate, vanemate) geno- tüübid (või ka fenotüübid). Teisel juhul on need andmed (või osa neist) antud ülesande tingimustes ja lahendamine seisneb ristamistulemuste (järglaste või- malike geno- ja fenotüüpide, lahknemis- suhete või üksikute variantide esinemis- tõenäosuse) ennustamises.

#### LAHENDAMISPRINTSIIBID

Siin käsitletavate ülesandetüüpide la- hendamise aluseks on geenide pärandu-

mise seaduste (Mendeli seadused, sugu- liitelise pärandumise reegel) ja tunnuste avaldumisvormide (dominantsus, retsessiivsus, intermediaarsus, mõnel juhul ka kodominantsus) tundmine. Ülesannete lahendamise edukus sõltub pärandumis- seedustest järelduvate **geneetikaprintsiipide** mõistmisest. Meenutame siinkohal olulisemaid.

1. Kumbki vanem võtab võrdsest osa kõigi järglaste genotüübi kujundamisest (erandiks on suguliiteline pärandu- mine).

2. Isendi genotüübis on iga geen esi- datud paarina (erandiks on heteroga- meetse soo suguliitelised geenid), mille üks geen on saadud isalt ja teine emalt.

3. Sugurakkudes on geenid paarituina, isendi genotüübi igast geenipaarist üks geen.

4. Homosügootse isendi sugurakud on kõik geneetiliselt üheväärsed (sisaldavad ühesuguseid allelele), heterosügootsel isendil moodustuvad geneetiliselt eri- väärsed (erinevate alleelidega) sugura- kud.

5. Heterosügootse isendi geenipaari eri- nevad alleelid antakse igale järglasele võrdse tõenäosusega (järglaste küllalt suure hulga puhul saavad pooled ühe ja pooled teise alleeli).

6. Isas- ja emassugurakud ühinevad vil- jastumisel juhuslikult, sõltumata neis sisalduvatest geenikombinatsioonidest (alleelidest) ja eelnenud viljastumisest. Geneetikaülesanded võivad oma ülesehi- tuselt, probleemidelt ja lähtetingimus- telt olla väga erinevad ning neist konk- reetsetest tingimustest sõltub ülesande lahenduskäik ja rakendatava seaduspä- rasuse valik. Seepärast pole geneetika- ülesannete lahendamise üldisi eeskirju loomulikult olemas. Nende ülesannete **lahendamise üldreeglitena** võiks õpilas- tele soovitada järgmisi.

1. Selgitage ülesande tekstist, mitme ja missuguse päritava tunnusega on tege- mist (dominantsed, retsessiivsed, vahe- pealsed; autosoomsed, suguliitelised).

2. Andke tähised neid tunnuseid määra- vatele geenidele ja nende alleelidele. Nõutav põhimõte: ühe geeni alleelid tu-



leb tähistada sama tähe eri vormidega (vajaduse korral kasutada lisasümboleid), erinevad geenid aga eri tähtedega.

3. Leidke etteantud arvulise lahknemise järgi lahknemissuhe ning otsustage selle alusel, missuguse ristamistüübiga ja tunnuste avaldumistüübiga on tegemist. Selle järgi taastage ristamiskäik.

4. Määrake kõigi isendite genotüübid ülesande tingimuste järgi. Seejuures arvestage peale isendi enda fenotüübi ka tema vanemate ja järglaste fenotüüpe.

5. Järglaste võimalike genotüüpide leidmiseks määrake vajaduse korral ristatavate isendite kõik gameeditüübid ja kombineerige need Punnet'i võrgustiku abil.

6. Suguvõsaandmete põhjal koostage genealoogiline skeem, millel eri tunnusevormidega isikud on tähistatud erinevalt. Seda skeemi kasutage tunnuste dominantuse-retsessiivsuse ja isendite genotüüpide kindlakstegemiseks.

## GENEETIKAÜLESANNETE TÜÜPNÄIDISED

1. tüüp. Monohübriidne lahknemine. Intermediaarsus.

1. Musta ja valge kanatõu ristamisel saadavad  $F_1$ -hübriidid on sinised (andaluusia kanad). Millise sulestikuvärvusega järglasi on oodata siniste isendite omavahelisel ristamisel? Missuguseid järglasi sinise kana ja valge kuke ristamisel?

2. Šorthorni tõugu punaste veiste ristamisel valgetega saadud järglased on kimlid (luitunud hallikaspunase värvusega). Missugune on tõenäosus, et kimlite järglased on kimlid?

3. Kahe lõvilõuasordi ristamisel saadi  $F_2$ -põlvkonnas 19 punaseõielist, 47 roosaõielist ja 24 valgeõielist taime. Määrake  $P$ - ja  $F_1$ -põlvkonna taimede geno- ja fenotüübid.

4. Lokkispäistel vanematel on alati lokkispäised lapsed, sirgejuukselistel alati sirgejuukselised lapsed. Kui üks vanematest on lokkisjuukseline ja teine sirgejuukseline, on lapsed kõik laineliste juustega. Missuguste juustega võivad olla lapsed, kui a) mõlemad vanemad on

laineliste juustega? b) üks vanem on lokkisjuukseline, teine laineliste juustega?

5. Laineliste juustega vanematel on 2 last. Milline on tõenäosus, et need mõlemad on a) laineliste juustega, b) lokkisjuukselised, c) sirgejuukselised?

2. tüüp. Monohübriidne lahknemine. Dominantsus.

6. Puhtatõulist musta küülikut ristati valge küülikuga.  $F_1$ -hübriidid olid kõik mustad. Nendest hübriididest osa ristati omavahel, osa aga valgete küülikutega. Leidke järglaste võimalikud geno- ja fenotüübid mõlemal juhul.

7. Aädikakärbse (*Drosophila melanogaster*) 2 liini ristamisel saadi  $F_2$ -põlvkonnas 179 halli ja 69 musta kärbest. Missugused olid  $P$ - ja  $F_1$ -põlvkonna kärbed? Koostage ristamise skeem genotüüpide järgi.

8. Ristamisel ühe ja sama musta pulliga sünnitas punane lehm Kulla musta vasika, must lehm Mustik musta vasika ja must lehm Reesi punase vasika. Leidke nende loomade genotüübid.

9. Perekonnas on kolm last, kellest kaks on pruunisilmne ja üks sinisilmne. Laste ema on sinisilmne, tema vanemad olid aga pruunisilmne. Millise värvusega on laste isa silmad? Leidke kõigi nimetatud isikute genotüübid.

10. Punapäine mees, kelle mõlemad vanemad ei olnud punapäised, abiellus mittepunapäise naiselega, kelle vanemad samuti ei olnud punapäised, kuid õde oli punapäine. Neil oli mittepunapäine poeg, kes abiellus ka mittepunapäise naiselega, kuid neil sündis punapäine tütar. Määrake kõigi nimetatud isikute genotüübid.

3. tüüp. Monohübriidne lahknemine. Polüalleelsus.

11. Vanemad on mõlemad veregrupiga AB. Nende laps on haige ja vajab vereülekanne. Missugune on tõenäosus, et need vanemad võiksid oma lapsele doonoriks olla?

12. Emal on veregrupp 0, isal AB. Kas selles perekonnas võivad lapsed olla vereülekanne vajaduse korral vanematele doonoriteks? Või vanemad doonoriteks lastele?



13. Perekonnas on kaks last, neist ühel on veregrupp 0, teisel AB. Määrake vanemate veregrupid. Missuguste veregruppidega lapsi võiks veel olla selles perekonnas?

14. Ühel vanemal on veregrupp AB, teisel A. Nende esimese lapse veregrupp on B. Missuguste veregruppidega lapsed ja missuguse tõenäosusega võivad selles perekonnas veel sündida?

15. Sünnitusmajas aeti juhuslikult segi kolm ühel ööl sündinud last, kelle veregrupid olid 0, B ja AB. Vanemate paarid on veregruppide järgi sellised: 1)  $0 \times AB$ ; 2)  $A \times B$  ja 3)  $B \times B$ . Leidke iga lapse vanemad. Põhjendage!

4. tüüp. Dihübriidne lahknemine. Dominantsus.

16. Äädikakärbse kahe liini ristamisel saadi  $F_2$ -põlvkonnas 531 halli pikatiivalist (normaalset) isendit, 177 halli kõnttiivalist, 189 musta pikatiivalist ja 55 musta kõnttiivalist isendit. Taastage ristamise käik geno- ja fenotüüpide järgi.

17. Halli pikatiivalise äädikakärbse ristamisel musta kõnttiivalise isendiga saadi järglaskonnas 74 halli pikatiivalist, 79 halli kõnttiivalist, 66 musta pikatiivalist ja 71 musta kõnttiivalist isendit. Määrake vanemate ja järglaste genotüübid.

18. Musta käharakarvalise merisea korduval ristamisel valge käharakarvalise meriseaga saadi 28 musta käharakarvalist, 31 valget käharakarvalist, 11 musta siledakarvalist ja 9 valget siledakarvalist järglast. Esitage ristamise geneetiline analüüs.

19. Mustakirju pulli ristamisel punaste lehmadega saadi  $F_1$ -põlvkonnas ainult musti vasikaid.  $F_2$ -põlvkonnas saadi aga 19 musta, 8 punast, 5 mustakirjut ja 2 punasekirjut vasikat. Andke ristamise geneetiline analüüs.

20. Pruunisilmne tedretäheline mees abiellus sinisilmse tedretähtedeta naisega, kelle mõlemad vanemad olid pruunisilmsete ja tedretähtelised. Nende esimene laps on sinisilmne ja tedretähtedeta. Määrake kõigi nimetatud isikute genotüübid. Missugused võivad olla järgmised lapsed selles perekonnas?

5. tüüp. Polühübriidne lahknemine veregruppide järgi.

21. Mõlemal vanemal on veregrupid AB, MN. Leidke, milliste veregruppidega lapsed ja missuguste tõenäosustega võiksid neil sündida.

22. Mõlemal vanemal on veregrupid AB,  $RFh^+$ . Neil sündis laps veregruppi-dega B,  $RFh^-$ . Leidke järgmise lapse võimalikud veregrupid ja nende tõenäosused.

23. Vanematest on ühel veregrupid A,  $Rh^+$ , teisel B,  $RFh^+$ . Neil sündis laps veregruppidega 0,  $Rh^-$ . Leidke järgmise lapse võimalikud veregrupid ja nende tõenäosused.

24. Vanematest on üks veregruppidega B, MN,  $Rh^+$  ja teine AB, MN,  $Rh^+$ . Neil sündis laps veregruppidega A, M,  $Rh^-$ . Leidke, mitme erineva genotüübi ja fenotüübiga lapsi võiks selles perekonnas veel sündida. Missuguste veregruppidega lapse sünni tõenäosus on kõige suurem?

25. Ema veregrupid on 0, M,  $Rh^-$ . Tema lapse veregrupid on A, MN,  $Rh^+$ . Viis meest on järgmiste veregruppidega: 1) A, MN,  $Rh^-$ ; 2) 0, N,  $Rh^+$ ; 3) AB, M,  $Rh^+$ ; 4) AB, MN,  $Rh^+$ ; 5) B, N,  $Rh^+$ . Üks neist on lapse isa. Leidke see!

6. tüüp. Suguliiteline pärandumine.

26. Daltonismi (punase-rohelise värvi-pimedust) põhjustab X-kromosoomis lokaliseeruv retsessiivne alleel. Milliseid lapsi võib oodata perekonnas, kus mõlemad vanemad on normaalse nägemisega, kuid ema isa on daltoonik?

27. Perekonnas on 5 normaalse nägemisega tütart ja 6 poega, kes kõik on daltoonikud. Määrake vanemate genotüübid ja fenotüübid.

28. Äädikakärbse kahe liini ristamisel saadi  $F_2$ -põlvkonnas järgmine fenotüübiline lahknemine: 328 punasesilmset (neist 213 emast ja 115 isast) ja 105 valgesilmset isendit (kõik isased). Määrake pärandumise tüüp. Taastage ristamise käik geno- ja fenotüüpide järgi.

29. Mustade ja punakaskollaste kasside ristamisel on esmajärglased alati mustakollase-kirjud (nn. kilpkonnakarva), isasjärglased aga kas mustad (kui ema on must) või kollased (kui ema on kol-



lane). Selgitage, millest on tingitud selline päritavusisearaus. Missugused võivad olla mustakollase emaskassi järglased musta isasega? Kollase isasega?

30. Kanadel asuvad sulestiku hõbedast ja kuldset (pruuni) värvust määravad alleelid X-kromosoomis, kusjuures hõbedane värvus on dominantne. Need värvustüübid on juba vastkoorunud tibusede udusulestikus hästi eristatavad. Kuidas tuleks valida ristamiseks vanempaarid, et oleks võimalik tibusede udu-sulgede värvuse järgi määrata nende sugu? (Meenutame, et lindudel on heterogameetseks sugupooleks emane.)

## TÜÜPÜLESANNETE LAHENDUSED

1. tüüp. Monohübriidne lahkne mine. Intermediaarsus.

Heterosügootse genotüübi intermediaarse (vahepealse) avaldumise korral esineb genotüüpide ja fenotüüpide üksühene vastavus ja ilmneb ainult üks lahkne-missuhe (genotüübiline ja fenotüübiline lahkne mine langevad kokku). Alleele on otstarbekas tähistada traditsiooniliselt suure ja väikese tähega, et aga siin puudub domineerimine, siis asetame suuretähelisele alleelisümbolile kriipsu-kese (näit.  $\bar{A}$  ja  $a$ ). Intermediaarsuse (domineerimise puudumise) tunneme ära selle järgi, et nendes ristamistes ilmneb kolm tunnusevormi: kaks äärmusvormi ja nende vahepealne vorm.

1. Ülesanne. Et ristamisel saadud järglased on kõik ühesugused (sinised), on vanemad homosügootsed (Mendeli 1. seadus). Tähistame musta kana-tõu genotüübi  $\bar{M}\bar{M}$  ja valge kanatõu ge-notüübi  $mm$ . Sinised järglased on seega heterosügootid  $\bar{M}m$ . Nende omavahelisel ristamisel ( $\bar{M}m \times \bar{M}m$ ) peab toimuma lahkne mine Mendeli 2. seaduse järgi:  $\frac{1}{4}$  (25%)  $\bar{M}\bar{M}$  (mustad),  $\frac{2}{4}$  (50%)  $\bar{M}m$  sinised) ja  $\frac{1}{4}$  (25%)  $mm$  (valged). Kui sellise lahkne mine paratamatust ei ole veel täielikult mõistetud, võib soovitada seda tuletada heterosügootide gameedi-tüüpide kombineerimise teel. Sinise kana ja valge kuke ristamisel ( $\bar{M}m \times mm$ )

toimub lahkne mine analüüsiva ristamise kohaselt vahekorras 1:1, s. o.  $\frac{1}{2}$  (50%)  $\bar{M}m$  (sinised) ja  $\frac{1}{2}$  (50%)  $mm$  (valged).

2. ülesanne lahendub eelmise sarna-selt. Kimlid (vahepealse karvavärvusega) veised on heterosügootid ( $\bar{P}p$ ). Nende ristamisel saadavas järglaskonnas esineb lahkne mine punasteks ( $\bar{P}\bar{P}$ ), kimliteks ( $\bar{P}p$ ) ja valgeteks ( $pp$ ), kusjuures kimlite vasikate sünni tõenäosus on  $\frac{1}{2}$  ehk 50%.

3. ülesanne.  $F_2$ -põlvkonna kolme fenotüübirühma taimede suhtest ilmneb lahkne missuhe 1:2:1, mis vastab kolmele genotüübile Mendeli 2. seaduse järgi. Järelikult on roosaõielised taimed ( $\sim \frac{2}{4}$  kõigest) heterosügootsed ( $\bar{R}r$ ), punase- ja valgeõielised aga homosügootsed (vastavalt  $\bar{R}\bar{R}$  ja  $rr$ ).  $F_1$ -hübriidid on roosaõielised ( $\bar{R}r$ ) ja P-sortidest on üks punaseõieline ( $\bar{R}\bar{R}$ ), teine valgeõie-line ( $rr$ ).

4. ülesande andmetest nähtub, et lokkis- ja sirgejuukselised inimesed on homosügootsed, laineliste juustega isendid aga heterosügootsed. Tähistame ge-notüübid vastavalt  $\bar{S}\bar{S}$ ,  $ss$  ja  $\bar{S}s$ . a-juhul ( $\bar{S}s \times \bar{S}s$ ) võivad sündida kõigi juukse-tüüpidega lapsed, b-juhul ( $\bar{S}\bar{S} \times \bar{S}s$ ) aga lokkis- ja laineliste juustega lapsed.

5. ülesanne. Laineliste juustega vane-mad on heterosügootid (vt. 4. ülesande lahendus), kellel lokkisjuukselise lapse ( $\bar{S}\bar{S}$ ) sünni tõenäosus on  $\frac{1}{4}$ , laineliste juustega lapse ( $\bar{S}s$ ) sünni tõenäosus on  $\frac{2}{4}$  ja sirgejuukselise lapse ( $ss$ ) sünni tõe-näosus  $\frac{1}{4}$ .

Et iga tunnusevormiga lapse sünni on sõltumatu sündmus (ei sõltu juba sündi-nud või võimaliku lapse tunnusest), tuleb nende koosinemise tõenäosuse leid-miseks üksiksündide tõenäosused korru-tada. Seega tõenäosus, et antud pere-konna kahest lapsest mõlemad on laine-liste juustega, võrdub  $\frac{2}{4} \times \frac{2}{4} = \frac{4}{16}$  (25%); tõenäosus, et mõlemad on lokkisjuukse-lised, võrdub  $\frac{1}{4} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{16}$  (6,25%), samuti nagu tõenäosus, et mõlemad on sirge-juukselised.

Lihtsuse mõttes on selles ülesandes piirdutud juhtudega, kus mõlemad lap-



sed on ühesugused. Kuid sellises perekonnas võimalikud lastepaarid võivad ju koosneda erineva juuksetüübiga lastest ( $\bar{S}s$  ja  $\bar{S}\bar{S}$ ,  $\bar{S}s$  ja  $ss$ ;  $\bar{S}\bar{S}$  ja  $ss$ ). On võimalik, et õpilastel tekib huvi selliste juhtude tõenäosuse leidmise vastu. Niisuguste paarkombinatsioonide tõenäosuse arvutamisel tuleb arvestada erinevate laste sünni järjekorra variante, mille tõenäosused tuleb liita. Näiteks tõenäosuse, et lastepaar koosneb laineliste juustega ja lokkisjuukselisest lapsest, leiame nii:  $(\frac{2}{4} \times \frac{1}{4}) + (\frac{1}{4} \times \frac{2}{4}) = \frac{2}{16} + \frac{2}{16} = \frac{4}{16}$ . Analoogiliselt leiame teiste võimaluste tõenäosuse. Kõigi võimalike juhtude tõenäosuste summa peab võrduma ühega (100%). Vaadeldavas perekonnas saab olla üks paarkombinatsioon kuuest võimalikust, mille tõenäosuste summa  $\frac{4}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{4}{16} + \frac{4}{16} + \frac{2}{16} = 1$ .

2. tüüp. Monohübridne lahknemine. Dominantsus.

Domineerimisega monohübridse lahknemise tunneme ära selle järgi, et esineb ainult kahe fenotüübiga (dominantse ja retsessiivse tunnusega) isendeid.

6. ülesanne. Ristatud must ja valge küülik on homosügootsed, sest järglased on kõik ühesugused. Hübridide (heterosügootide) tunnuse järgi näeme, et must karvavärvus on dominantne tunnus:  $CC$  (must)  $\times$   $cc$  (valge)  $\rightarrow Cc$  (mustad).  $F_1$ -hübridide ristamisel omavahel ( $Cc \times Cc$ ) saame (1:2:1)-lahknemise kolme genotüübiga ( $CC$ ,  $Cc$ ,  $cc$ ) järglasteks, mis fenotüübiliselt avaldub (3:1)-lahknemisena mustadeks ja valgeteks. Hübridide ristamisel valgete küülikutega ( $Cc \times cc$ ) toimub lahknemine analüüsiva ristamise kohaselt nii genotüübiliselt kui fenotüübiliselt suhtes 1:1, s.o. mustadeks ( $Cc$ ) ja valgeteks ( $cc$ ).

7. ülesandes antud fenotüübilises  $F_2$ -lahknemises nähtub ligikaudselt (3:1)-suhe. Kontrollime. Kärbeid on kokku  $179 + 69 = 248$ . Sellest  $\frac{1}{4}$  on 62 ja  $\frac{3}{4}$  võrdub 186. Näeme, et tegelikult saadud lahknemine on heas kooskõlas teoreetiliselt oodatavaga, ja need võib kokkulangevaks lugeda (teatav kõrvalekalle on statistilise nähtuse puhul paratamatu, seda enam, mida väiksem on järglaste arv). Järelikult on tunnustest must ke-

havärvus retsessiivne (genotüüp  $bb$ ) ja hall dominantne (genotüübid  $BB$  ja  $Bb$ ). Nende kärbeisendite vanemad pidid olema heterosügootsed ( $Bb$ ) hallid, ja homosügootsetest lähteliinidest üks hall ( $BB$ ), teine must ( $bb$ ). Kontrolli mõttes on soovitatav koostada ristamisskeem.

8. ülesanne. Selgitame kõigepealt tunnuste iseloomu. Musta lehma Reesi punase vasika järgi selgub, et punane värvus on veistel retsessiivne musta suhtes. Järelikult on kõik punased loomad homosügootsed ( $mm$ ). Must pull ja Reesi peavad olema heterosügootsed ( $Mm$ ), samuti on heterosügootne punase Kulla ( $mm$ ) must vasikas. Mustik ja tema must vasikas võivad olla nii homosügootid ( $\bar{M}\bar{M}$ ) kui heterosügootid ( $\bar{M}m$ ).

9. ülesande andmetest selgitame, et sinisilmus on retsessiivne tunnus pruunisilmuse suhtes (sest sinisilmse ema vanemad olid pruunisilmused; kui pruunisilmus oleks retsessiivne tunnus, ei saaks laps olla sinisilmne.) Laste ema on seega homosügoot ( $pp$ ), tema vanemad mõlemad heterosügootid ( $Pp$ ). Sinisilmne laps on homosügoot, pruunisilmne peavad olema heterosügootid (emalt võisid saada ainult retsessiivse alleeli  $p$ ). Laste isa peab olema pruunisilmne heterosügoot.

(Järgneb.)



# ILMEKA LUGEMISE ÕPETAMISEST ERIKOOLIS

AINO RÄTSEP

Kõik me oleme veendunud sõna tohutus mõjujõus. Sõna võib sünnitada ja tappa, uinutada ja äratada. Sõnadesse kätketud ideed võivad purustada vanu ja luua uusi maailmu.

Sellest kõikvõimsast sõnast osasaamisel ja selle vahendamisel kuulajale abistab meie õpilasi emakeeleõpetaja, kes oma ainekäsitlusega esteetilist, eefilist ja poliitilist kasvatustööd tehes ei tohi hetkekski unustada oma töö logopeedilist aspekti — kõnelema õpetamist.

Meie kooli põhikontingent koosneb kõne-defektidega ja vaimse arengu hälvetega õpilastest. Meil õpivad nümmikud, kelle kuulmishäire põhjustab peale kõnepeetuse ka üldist vaimset piiratust, ja kogeledad, kelle intellekt ja psüühika võivad olla normis või kahjustatud. Kui nümmikute kõne on vaikne, summutatud, erilise kurdiliku intonatsiooniga, sisaldab rohkesti hääldamispuudeid (üksikhäälikute vaeghääldus, eriti sigmatism ja rotat-sism; moonutatud kaashäälikuühendid, sõnalõppude ärajätmine jms.), siis kogeledate kõne on fakistatud kergest kogelusest kõnekrampide ja sundliigutusteni.

Üldkoolis on deklamaatori leidmine kergem: normaalkoormusega õpetaja käsutuses on sadakond tervet last. Erikooli õpetaja valib oma ettejad 20—30 kõnedefektse hulgas. Kõik see, mis tervete laste õpetamisel

nii loomulik, igapäevane ja iseenesestmõistetav näib, asetub meil uude valgusse. Sõnal on selles koolis sootuks teine kaal, ilmeka kõne saavutamisel teine hind.

Selle mõtete ja emotsioonide laengu, millele pole mõeldav teose elamuslik, ilmeka esitus, annab luuletuse sisulis-vormiline ter-vikkäsitlus:

■ õpilaste tunde- ja mõttemaailma ning fantaasiat erksaks muutev ja õpilasi luuletusega resonantsi viiv käsitluslähe;

■ pala kuulamine läbituntud, sugestiivses, veenvas esituses;

■ teose sõnavaralis-väljendusliku külje ja poeetilise kujundlikkuse lahtimõtestamine;

■ luuletuse ideelis-sisuline analüüs koos allteksti avamisega.

Ilmeke lugemise seisukohalt on oluline tabada luuletuses peituvaid meeleolusid. Mida nüansirikkam tekst, seda huvitavam, ilmekaks lugemiseks enam võimalusi pakkuv, aga ka — raskem. Lapsed on analüüsi käigus võimelised neid meeleoluvarjundeid ise leidma, see on omamoodi huvitavgi — tähendab pealispinnalt sügavuti minekut.

Vaadelgem meeleolunüanssidelt rikast J. Liivi «Rändajad».

1. Tülpimus- ja masendusmeeleolu (lumetuisk, töötus, väsimus, tühi kõht).
2. Lootusesäde (vilkuv tuli), lootusrikkuse süvenemine (rändajale avatakse lahkelt uks), elevus ja optimism (tüdruk võtab ahjust sooja leiba).
3. Koduse- ja inimsusemeeleolud (soe leivakäär, soe süda, inimlik huvi külalise elusaatuse vastu).
4. Meeleolu tagasilangus (enda üksinduse tunnetamine perenaise pärimistele vastates).
5. Eelmisega meeleolult kontrastne lõplõik.

Vähem oluline pole ka kujutluspildi elustamine. Kirjanik ise on oma teost luues kirjeldatavat kindlasti üksikasjadeni näinud. Õpilastegi kujutlusvõime on arendatav, ergutatav. Konkreetse luuletuse puhul on võimalik õpetada-õppida nägema pilti või pilte detailideni.

## Mõningaid töövõtteid.

1. Teksti alusel kujunema hakkavat pilti suunab sobiv illustratiivne saatematerjal (õpikusse või teosesse paigutatud illustratsioonid, uute kirjandusõpikute poolt pakuta-



vad maali- ja graafikareproduktioonid, õpetaja poolt klassi toodud pildimaterjal).

2. Visuaalse pildi võib osavakäeline kirjandusõpetaja luua kohapeal. Näiteks loeb õpilane aeglaselt J. Liivi «Nõmme». Teised jälgivad, kuidas sellest saab tahvlil õpetaja visandamiselt pilt: iga värsirida lisab tahvlipildile uue detaili. Kui selline visand on valmis, näeme ka seda, mida tahvlil polegi — mõtliku näoga pikka vimmas mehekogu ja sügisvärve.

3. Ühepildiline luuletus laseb õpilasel asetada maalikunstniku positsioonile ja kirjeldada maali, mille ta sama situatsiooni ja samu meeolusid edasi anda püüdes maaliks. Nii sünnib pilt kõigepealt õpilase enda ja ka klassikaaslaste ning õpetaja silme ette. (Võte sobib näiteks K. Kanguri meeoluloka «Talve» juurde.)

4. Paljupildiliste luuletuste puhul on õpilaste fantaasia arendamisel tänuväärseid iga liiki piltkavad. Iseisva tööna koostatud piltkava lubab teha järeldusi eri õpilaste loomingulise kujutluse taseme kohta, võimaldab laste sellealaseid võimeid võrrelda ja vajaduse korral kujutluspilti süvendada, täpsustada. Omamoodi huvi pakub siin kurtide ja nürmikute kujutlusvõime. Teoses olevad heli- ja kuulmisaistingud, mille kohta õpilasel endal kogemus puudub, transponeeritakse piltkavas nägemismuljeteks. See on mittekuulja loomupärane, vaistlik defekti korvamise püüe, ja õpetajal tuleb seda kompensatsioonivõimalust korrektsioonitöös arvestada.

5. Õpilased saavad ülesande läheneda luuletusele režissööradena. Neil tuleb detailselt kirjeldada luuletuse alusel loodava filmi kaadreid. (Näit. J. Liivi «Rändaja» puhul.)

Tekst peakski õpilastel fikseeruma mitte ainult sõnade, vaid ka pildi, mõttekujutluse kaudu. Luuletuse ettekandmisel tuleks jutustada sellest nii, nagu oleks lugeja kõike oma silmaga näinud, nagu oleks see lugeja isiklik mälestus. See annabki esitusele hingestuse, soojust, emotsionaalsuse, nn. sisseelamise. Nii viib etteja kuulajagi oma pildiga kaasa, paneb tedagi nägema seda, mida näeb ise.

Kuidas aga talitada tunde- ja mõtteluulega, kus pilt puudub?

Sellisel juhul peab olema lugejapoolne veendumus, et see, mida ta räägib, on õige.

Selle veendumuse taga on meie eluline kogemus. Sellepärast ei sobigi meie lastele igasugune luule, raske luule. Mida avaramad on meie elulised tähelepanekud ja teadmised, seda kergem ja viljakam on meie kujutluse töö, seda enam on meil veendumusi. Aga kui me ise pole veendunud, ei veena me ka teisi. Stanislavski ütleb: «Anda edasi mõtet, tunnet, kujutlust..., kujundeid ja kujutluspilte, mitte aga lihtsalt «lüüa helilainetega vastu kuulmekilet.»»

Mõtteluule ilusad suured tõesed jõuavad meieni millegi imelihtsa ja konkreetse kaudu. L. Koidula luuletusse «Emasüda» ei kiinduta mitte sellepärast, et selles on juttu emarmastusest, vaid sellepärast, et meil kõigil on või on olnud ema. Kõlama hakkab mõtterikas teos ikka elulisel taustal.

Kui üldkoolis sellisest tööst piisab (mõnikord on õpilased siin koguni võimelised iseisvalt luuletuse väärtusi ammendama), jätkub meil **kõnetehniline töö**.

Õpilasele peab eelkõige selge olema, millised häälelised võimalused on tema käsutuses (intonatsioon, hääle tugevus, kõrgus, kiirus, rõhud, pausid jms.). Hääle paindlikkust ja kuulekust ei saavutata korraga, see on pideva treeningu tulemus. Ilmekuse üksikelementid omandatakse aastatepikkuse harjutamisega.

Õpilased saavad teada, et erinevates inimlikes seisundites ütleb inimene üht ja sama lauset eri viisi. Kurbus, tigidus, rõõm, iroonia, igatsus, jõhkruus, enesega rahulolu, erutus, kapriis, põlgus, meeleheide, kahtlus, imestus jms. annavad lausele oma värvingu.

1. Alustame lihtsatest harjutustest. Kirjutame tahvlile oo-oo! uu-uul oi-oil ai-ail ae-ael

Loeme tahvlil olevat algul ilma igasuguse tundesisuta, lihtsalt pikkade häälikutena või häälikuühenditena. Sellele järgnevad samad häälikud ja häälikuühendid, nüüd aga juba üllatushüüdena, tuule undamisena, kaaslaste hõikamisena metsas, valukiljatuseks jms. Harjutust võime lugeda üksikult ja kooris.

2. Ilmekuse üksikelementide harjutamise võimalusi pakuvad laused, mille lõppu lisatav kirjavahemärk määrab alles nende tundesisu, intonatsiooni, lauserõhu.

Näiteks lausele MILLINE KOER hüüumärgi lisamine sunnib meid imetlema peni, kelle



juures on midagi erilist. Küsimärk lause lõpul paneb väljendama oma teadmatust ja teadafatmist — meile pole selge, millisest koerast on juttu.

3. Tahvilil on lause MIS KELL ON? Laseme seda lugeda tavalise küsimusena, küsimusena teises toas askeldavale emale, küsimusena oma nürmikust sõbrale, küsimusena hiljaksjäämise kartuses jne.

Need kõne õiget helivärvingut taotlevad harjutused on lõbusad, lapsed teevad neid meeleldi.

Seesama õpilane, kes vahetunnis oma indiaanlasekisaga kõiki võpatama paneb, on klassi ees tihtipeale vaikne, ebalevmanne tükõnemees. Muude põhjuste hulgas (argus, eneseusalduse puudumine, õppimata jätmine) võib tasane kõne tingitud olla oskamatuses kasutada oma kopses, olla ise oma hääle tugevuse peremees. See seab päevakorda iga liiki **hingamist ja hääle tugevust reguleerivad harjutused**.

1. Hingame sügavalt sisse. Hangitud õhuvarga loetleme numbreid. Võidab see, kes väljahingamisel on kõige ökonoomsem.

2. Hääldame täishäälikuid nende alfabeetilises järjestuses, paisutades häält sosinkõnest valikõneni. Harjutust võime korrata vastupidises järjekorras.

3. Loeme sama teksti erineva hääletugevusega (algul sosinal, siis normaal- ja lõpuks valikõnes).

4. Aeg-ajalt võiks klassiski täishääli huigata ja hõigelda (ahoil uhuul hei, on seal keegi?). Ilmtingimata tuleks seda teha ekskursioonidel ja jalutuskäikudel metsas.

Ei tee halba teada ka seda, et **kõnelda saab erineva häälekõrgusega**. Proovime eelõeldut praktikas. Kujutleme, et põdra maja juurde põlismaanes tulevad erinevad loomad, näiteks hiir, rebane, karu. Nende küsimus KAS PEREMES KODUS? kõlab kõige kõrgematest registritest kõige madalamateni.

Õpetame valitsema oma **kõnetempo**.

1. Ütleme sama teksti eri kiirusega (alus- tame aeglasest kõnest, jõuame välja kiirkõneni). Harjutusmaterjaliks võivad olla üksik- sõnad, sõnaühendid, laused, lühipalad.

2. Huvitavamad, aga ka nõudlikumad on need tekstid, mille eri osad dikteerivad erineva lugemistempo. Näiteks rahvalugu Kolga- Jaani veskist.

Kui Kolga-Jaani veski käima hakanud,  
siis algul ta käinud aeglaselt ja kõrgisenud:  
KUI TEAKS, MIS TEEKS, KAS LÄHEKS  
VÕI JÄÄKS,  
KUI TEAKS, MIS TEEKS, KAS LÄHEKS  
VÕI JÄÄKS.

Siis hakanud aga kiiremini, ikka:  
TAHAKS HAKATA, TAHAKS HAKATA,  
TAHAKS HAKATA, TAHAKS HAKATA;  
ja kui päris kiiresti, siis ikka:  
MATS VÕTA MATT, MANN TOO KOTT,  
MATS VÕTA MATT, MANN TOO KOTT!

3. Kiirkõnet võib praktiseerida ka kui kõne selguse ja puhtuse viimistlemise vahendit.

Kõnetehnilise tööga tehakse meie koolis algust juba koolieelikute rühmades. Lasteaia- kasvataja, logopeed ja algklasside õpetaja alustavad sageli täiesti tühjalt kohalt, valgest laigust — kõneta või puuduvate hääli- kutega laste häälikuseadest.

Vanema astme emakeeleõpetaja peab oma eelkäijate ja kaaspedagoogide — logopee- dide tööd ja jõupingutusi jätkama ning toe- tama ka **ortoepia ja diktsiooni**, s. o. õige- häälduse ja kõneselguse valdkonnas.

Hääldamisnormide tundmine ja nende nõudmine õpilastelt on obligatoorne igale emakeeleõpetajale. Laitmatu hääldus on kee- lekultuuri seisukohalt niisama tähtis kui õige kirjapiltki. Et hääldusnormid omandatakse igapäevase kõne praktikas, peab emakeele- õpetaja olema oma ainetundides lisaks kõi- gele muule ka veel «üksainus suur kõrv» lga häälduslik väärvorm nõuab korrektsiooni.

Õpilaste defektidest lähtudes taotleme võimalikult täpset ja selget hääldust. Täishää- likud olgu kõlavad, kaashäälikud väljendus- rikkad. «Täishäälikud moodustavad vee, ent kaashäälikud — kaldad, millela jögi on soo,» ütleb K. Stanislavski.

Palju tuleb emakeeleõpetajal maadelda välte- ja palatalisatsioonivigadega, ebasel- gete sõnaalguste ja -lõppudega, välja lan- gema kippuvate sõnaosadega. «Ebamäärane sõnaalgus meenutab muljutud peaga ini- mest. Äraneelatud lõpuga sõna tuletab meelde inimest, kellel on amputeeritud ja- lad. Üksikute häälikute ja silpide väljalange- mine on sama, mis väljalõõdud silm või hammas, äralõigatud kõrv või mõni muu sel- letaoline moonutis,» lausub Stanislavski.

Harjutusmaterjali kõnetehniliseks tööks leiame oma lugemikest, lasteraamatutest,



rahvaluulekogudest. Viimastes on väärtaineks kõnekäänud, vanasõnad, mõistatused, laste-, linnu- ja naljalaulud, lausumissõnad. Leidlik õpetaja mitmekesistab oma harjutusvara looduse- ja tööhäälte ning loomade-lindude-putukate häälitsuste imiteerimisega. Meeldivaks käsiraamatuks ortoopia ja diktsiooni alases töös on P. Maantee «Häädamisest». Kõnetreeningu tekstid valime õpetava klassi häädamispuudeid arvestades.

Luuletuse puhul kulgeb kõnetehniline ettevalmistustöö õpetaval lugemisel üldjoontes alljärgnevalt.

1. Määrime teose tegevusloogikast ja meeleoludest tuleneva temporütm. Eriti tähtis on see pikemate luuletuste puhul, kus lugemistempo sisule vastavalt vaheldub (M. Raua «Partisan Tammemet», J. Sütiste «Rüblük», B. Alveri «Tulipunane vihmavari»).

2. Valime rütmilise terviku, milles jagame teksti kõnetaktideks, s. o. mõttetervikuteks kahe pausi vahel. Selline teksti lõigustamine on hädavajalik kogelejate hingamise reguleerimiseks. Pauseerimine aitab aga ka välja tuua teksti mõtet ning varub aega pildi või mõtte jõudmiseks kuulajani.

K. Stanislavski järgi on 3 liiki pause: 1) sissehingamiseks vajalik õhk- ehk hingamispaus; 2) mõtteid terviklikult kõlada laskev loogiline paus; 3) psühholoogiline paus — ilmekas vaikimine, mis annab lause mõttele elu, on allteksti teenistuses.

3. Järgnevalt leiame kõnetaktis loogilised rõhud. Rõhk on nagu nimetissõrm, mis osutab kõige olulisemale sõnale lauses, aidates välja tuua lause mõtet ja allteksti. Vääraktsentueerimine moonutab mõtet ja vigastab lauset.

4. Õpetame lapsi austama luuletuse kirjavahemärke, neist tulenevaid pausi pikkusi ja intonatsiooni.

Punktile, komale, küsi- ja hüüumärgile vastavad kindlad häälilised figuurid. Neil on suur mõju, nad panevad kuulama ja vastavalt reageerima: küsiv intonatsioon ootaks nagu vastust; hüüumärgi oma paneb kaasa tundma, heaks kiitma, protesteerima; koolon sunnib edasist juttu tähelepanelikult jälgima; koma — kannatlikult ootama lõpetamata lause jätku.

Stanislavski ütleb koma kohta: «Pidage lugu komast, just nimelt koma abil võite panna ennast kuulama.»

Kõnetehniliselt läbitöötatud J. Liivi «Rändaja» algus näeks välja nii:

Tulin linnest. || Lumesadu. ||

Tööd ei leidnud kusagilt. ||

Lumesadu. || Jalad väsind. ||

Läbi, läbi nõljane. ||

Ennäe... |

Kõige rängem on kindlasti töö raske kuulmisdefektiga õpilastega, kelle isiksus on igakülgsest piiratud (põhjuseks oma kõne mittekuulmine, kõneaparaadi allumatus, mõtte ja tunde staatilisus). Erandiks on hiliskurdunud, kes oma sõnaliste esinemistega rahuldavalt või hästi toime tulevad. Tänuväärseks materjaliks on kerge nürmusasfmega õpilased, kelle kuulmislangus pole takistuseks välismaailmast osasaamisel ja kelle kõne on vähe moonutatud. Kõigile eelnevatule eelistaksin aga normaalse intellektiga kogelejaid, kellel on terav tähelepanuvõime, lennukas fantaasia, emotsionaalne ja assotsiatiivne mälu, soliidne isiklike kogemuste varu, sisseelamisvõime — need individuaalsed tagamaad, mis lubavad palas mõnuleda nii, et ununeb kogelemine.

Ilmekas lugemine ei alga sellest hetkest, mil õpilane suu lahti teeb, vaid kusagilt hoopis kaugemalt. Ilmeka lugemise õpetamiselgi ei tohi pedagoog piirduda ainult kõnetehnilise tööga. Tema vaateväljas seisukogu aeg kunstiteos kui tervik ja õpilane kui kunstiteose vastuvõtja. Just sellepärast peabki õpetaja analüüsima teost tervikuna ja tundma oma õpilasi — nende üldhoiakut luule suhtes, nende kirjanduslikku maitset ja isiksuse individuaalsust, millest on kirjanuse mõistmise ja tajumise võime, tema omaksvõtt. Ilma omaksvõtuta ei saa olla luule mõjusat tagasiandmist kuulajaile.

#### Kirjandus

1. T. A. Vlassova, M. S. Pevzner, Õpetajale arenemishälvetega lastest. Tallinn, «Valgus», 1970.
2. P. Maantee, Häädamisest. Tallinn, rotaprint, 1964.
3. M. Knebel. Sõna näitleja loomingus. Tallinn, ENSV Teatriühingu väljaanne, 1965.
4. K. S. Stanislavski, Näitleja töö endaga. Tallinn, ERK, 1955.



# VAJALIKKU KOOLITERVISHOIU VALDKONNAST

## HELGI ROOTS

Möödunud aasta lõpul ilmus raamat «Гигиена обучения в школе».\* Selles õpetajatele ja kooliarstidele mõeldud raamatus leiavad käsitlemist õpetamise hügieeni põhiküsimused tänapäeva koolis eesmärgiga luua uutes tingimustes õppivate õpilaste töövõime tõusu ja tervise tugevdamise efektiivne süsteem ja korraldada õppetöö ratsionaalselt ka hügieeni seisukohalt.

Raamatus avaldatu tugineb autori mitmete aastate töödele, samuti tema juhendamisel tehtud uuringute ja erialase kirjanduse andmetele. Kümnes peatükis on kõigepealt vaatluse all õpilaste õppetegevuse hügieeni alused (õppekoormus ja väsimus, õppekoormuse normeerimise printsiibid tervishoiu nõuetest lähtuvalt, organismi füsioloogiliste funktsioonide tsükliline iseloom ja laste valmisolek koolis õppimiseks). Teises peatükis on käsitatud õpperežiimi hügieenilist korraldamist nooremates klassides (kooliõpetuse algperiood, kirjutamise ja lugemise tervis-

hoid ning tunni ja õppepäeva struktuur). Kolmandas peatükis on seesama jutuks keskmistes ja vanemates klassides (õpilaste töövõime dünaamika, vahetundide tervishoid, tunniplaani koostamise ja koduülesannete tegemise hügieeniprintsiibid). Neljas, viies ja kuues peatükk pakuvad seisukohti internaatkoolide režiimi, polütehnilise õpetuse ja õpperuumide väliskeskkonna tervishoiu alalt. Seitsmes peatükk on tervenisti õpetamise hügieenist erikoolides ja -klassides (füüsika-matemaatika kallakuga koolid ja klassid, mitmete ainete võõrkeeles õpetamisega koolid, muusikakoolid). Kaheksandas peatükis on jutuks tehniliste ja programmeeritud vahendite kasutamine õppeprotsessis. Üheksas peatükk kannab pealkirja «Tervisehäiretega laste õpetamisele diferentseeritud lähene-mise hügieeniaspektid massikooli tingimustes». Viimases, kümnendas peatükis peatutakse aga õpilaste vaba aja tervishoiul.

Raamatu tutvustamiseks on alljärgnevalt pakutud kokkuvõtlikke andmeid õpilaste töövõime muutumise, õppetunni- ja -päeva struktuuri ning tunniplaani koostamise hügieeniprintsiipide kohta, mille teadmine ja arvestamine on igapäevases koolitöös meie kõigi kohus.

Eri vanuses õpilaste töövõime muutumise iseloomu õppepäeva, -nädala ja -aasta vältel on uuritud NSV Liidu Tervishoiu Ministeeriumi Laste ja Noorukite Hügieeni Instituudis.

Instituudi andmeil ilmneb 2. ja 3. klassi õpilastel töövõime langus juba 2. tunnist ja tugevneb järsult 4. tunniks. Eriti sügavat väsimust täheldati algõpetuse lõppetapil — 3. klassi õpilastel. Seda peetakse seotuks õppeprogrammide ulatusliku mahu ja õppematerjali raskusega 3. klassis.

Õpilaste töövõime päevane dünaamika kesk- ja vanemas astmes on teise iseloomuga. 4. tunnis (isegi vanemates klassides) täheldatakse küllalt märgatavat töövõime alanemist. 5. tunnis, võimalik, et tänu kompensatoorsete mehhanismide sisselülitumisele, töövõime tõuseb, seejärel aga langeb 6. tunniks taas järsult.

6. tundide väsitavust kinnitavad ka füsioloogiliste funktsioonide uuringud. Õppepäeva lõpuks (4. tunnist alates) alaneb sageli nägemisanalüsaatori funktsioon ja lihaste

\* Р. Г. Сапожникова, Гигиена обучения в школе. М., «Педагогика», 1974. (Воспитание и обучение. Библиотека учителя.)



vastupidavus. Füsioloogilised muutused avaldavad õpilaste käitumises. 6. tundides kasvavad tunduvalt hälvete arv ja kestus. Seega on 6. tunnid väsitavad ja vähese efektiivsusega, mille tõttu on nende ebaotstarbekusele viidanud paljud autorid.

Kõigis klassides täheldati kõige madalamat töövõimet esmaspäeviti. See sunnib mõtlema pühapäevase puhkuse ebaratsionaalsest kasutamisest.

4. ja 5. klasside õpilastel võib nädala jooksul täheldada kaht töövõime tõusu: teispäeval ja reedel koos selle tunduva langusega kolmapäeval. Töövõime kõvera sellist iseloomu võib seletada väsimuse varase (kolmapäevaks) saabumisega, kompensatoorsete mehhanismide sisselülitumisega, mis võimaldavad koormust reguleerida. Madalama töövõimega töötamine nädala keskel on omalaadne puhkus, mis võimaldab säilitada töövõime suhteliselt kõrgena nädala lõpul; teine langus tuleb laupäeval.

6. ja 7. klasside õpilastel on töövõime püsivam. See on suhteliselt kõrgel tasemel kolmenelja päeva kestel järsu langusega reedeks ja väikese tõusuga laupäevaks.

8.—10. klasside õpilaste töövõime nädalakoher kõneleb sellest, et nad oskavad väsimuse alg tunnustest jagu saada. Ent neil täheldatakse ilmselt väsimust reedeti. Laupäeval on märgata töövõime tõusu (välja arvatud 10. klass). Ilmselt võib seda seostada emotsionaalse mõjuga, nn. lõppspurdiga — käes on õppenädala lõpp ja ees seisab puhkus.

Saadud andmed annavad tunnistust kõigi vanuseastmete õpilaste ilmselt väsimisest õppeaasta lõpuks.

Õpilaste organismi töövõimele ja funktsionaalsele seisundile avaldab määravat mõju õppetunni ja kogu õppepäeva struktuurtervikuna. Sellepärast on väga oluline mitmesuguste, oma kestusel, raskusel ja väsitavuselt erinevate tegevusliikide vaheldumine.

Nelja elemendiga tunnitüüp (küsitlus, uue materjali seletamine, selle kinnistamine ja koduülesande andmine) on evitunud koolipraktikas paljude aastate jooksul. Tänapäeva oludes on see tunnitüüp muutunud õppetöö korraldamise üpriski konservatiivseks vormiks, sest selle ülesehitus ei stimuleeri küllaldaselt õpilaste tunnetuslikku aktiivsust ega loo tingimusi nende üldiseks arenemiseks.

Praegu, kui õpilasele langeb tunnis osaks võimas informatsioonitulu, on eriti asjakohane küsimus tunni ratsionaalsusest tervisliku seisukohalt.

Mitmesuguste tunnitüüpide uurimine 1. klassis (V. Zubkova, 1972) näitas, et tunni struktuur peab olema paindlik, sest et eri õppeained nõuavad tunni erisugust ülesehitust, s. o. tunni elementide — tegevusliikide — vaheldumist. Sedastati, et lapsed peavad ettenähtud 16 minuti kirjaliku töö (kirjatehnikas ja matemaatikas) ajal vastu ainult 10—10,5 minutit, mille järel kesknärvisüsteemi funktsionaalne seisund halveneb. Seetõttu ei tohi kirjalikud tööd hügieenikute arvates kesta üle 10 minuti, kusjuures ajaliselt toimugu need tunni algul või keskel. Lugemise puhul ei ole lastel negatiivseid muutusi täheldatud juhul, kui loeti tunni algul või keskel üldise kestusega 8 minutit. Pideva lugemise kestus peab pirduma 7—10 minutiga. Lugemistundide optimaalseks variandiks tuleb pidada niisugust, kus omaenda lugemine vaheldub teiste tegevusliikidega (küsimustele vastamine, töö liikuva aabitsaga, ümberjutustus, uue materjali seletamine jm.).

Õpetajad peavad tunni ülesehituses arvestama õpilaste organismi seisundit õppetegevuse eri perioodidel. Hügieenikute andmeil tuleb uut materjali seletada organismi optimaalse seisundi ajal. Tegelikult praktikas aga kontrollib õpetaja tunni algul sageli koduülesandeid, nii et tunni kõige produktiivsemat osa (selle esimest poolt) ei kasutata teadmiste omandamiseks ega kinnistamiseks. Uue materjali omandamise ajaks on siis õpilased väsinud, saabub alanenud töövõime periood.

Õppeprotsessi ratsionaliseerimise üks vahendeid on hügieeni seisukohalt õigesti koostatud tunniplaan. Tunniplaani koostamisel on kohustuslik arvestada õpilaste füsioloogiliste funktsioonide ja töövõime muutumise dünaamikat koolipäeva ja -nädala kestel. Seda enam, et õpilaste organismi tegevuse füsioloogilistele alustele rajatud õppe-reežiim soodustab peaaegu koostes dünaamilise stereotüübi (süsteemsuse) kujunemist.

Tunniplaani koostamisel on põhiline hügieeninõue õppeainete õige vahelduvuse jälgimine. Uuringud näitavad, et kuna tööõpetuse ja kehalise kasvatuse tunnid kujuta-



vad endast teatavat ümberlülitumist vaimselt tegevuselt füüsilisele, siis on need kõige parem paigutada õppepäeva ja -nädala keskele, mil õpilastel on mõnevõrra alanenud töövõime. Ehk sõnaselgemalt: panna need kolmandateks-neljandateks tundideks neljapäeviti ja reedeti.

Hügieeniprintsiipidest lähtuvalt peavad eri õppeainete tunnid ratsionaalselt vahelduma sõltuvalt oma iseloomust ja raskusest. Tuleb aga öelda, et õppeainete raskuse ja kerguse suhtes puudub üksmeelne arvamus nii pedagoogide kui ka hügieenikute hulgas. See on igati arusaadav, sest et õpetaja oskus panna õpilased oma õppeaine vastu huvi tundma ja tema pedagoogimeisterlikkus on selles suhtes määravad. On teada juhtumeid, kus halvad näitajad tekivad õpilastel mitte tunni raskuse, vaid huvi puudumise tõttu. Sellel tõttu on tundide jaotamine «rasketeks» ja «kergeteks» üpris tinglik. Õppeaineid on nende raskuse järgi jaotatud sõltuvalt sellest, missugusel määral need koormavad esimest ja teist signaalsüsteemi, aga samuti selle järgi, missugune koormus — staatiline või dünaamiline — on nende õppeainete tundides valdav. On olemas viiteid selle kohta, et tunnid peavad vahelduma tunnetusorganite tegevuse iseloomu, eriti nägemise järgi (A. Sõtšev, 1959; J. Gluškova, 1969). Tunniplaani koostamisel, iseäranis noorematele õpilastele, tuleb arvestada raskusi, mida neile valmistab kirjallike tööde tegemine.

Vegetatiivsete funktsioonide uurimine noorematel õpilastel õppeprofesssis (E. Ockel ja D. Scheffler, 1969) on võimaldanud eristada õppeainete kaks gruppi. Esimesse kuuluvad matemaatika ja grammatika, mis nõuavad mälu pingutamist ja abstraktset mõtlemist. Nendes tundides täheldati õpilastel arteriaalse rõhu vähenemist ja pulsi aeglustumist. Teise gruppi kuuluvad kehaline kasvatus, tööõpetus, joonistamine ja laulmine, s. o. ained, kus on valdav õpilaste liikumisaktiivsus. Nendes tundides täheldati arteriaalse rõhu tõusu ja pulsi kiirenemist. Arteriaalse rõhu vähenemine ja pulsi aeglustumine esimese grupi tundides on autorite arvamusel kohaselt õppeaine raskusest tulenev ja õpilaste pingsa vaimse tegevuse tagajärg.

Märgitakse, et teatavat raskust valmistavad õpilastele õppeained, mida hakatakse õppima esmakordselt. 5.—8. klassis pakuvad ras-

kusi faktilise materjaliga ülekoormatud õppeained — botaanika, zooloogia ja geograafia. Matemaatika õppematerjali raskusest algklassides kõneleb suur ajakulu, mis läheb koduülesannete tegemiseks.

Kaheksaklassilise kooli õpilaste õppekoormuse hügieenikarakteristika võimaldab tinglikult grupeerida õppeained nende väsitavuse järgi eri vanuses õpilaste jaoks. (S. Grombahi jt. järgi, 1970).

Klassid	Õppeainete väsitavuse määr		
	Vähe väsitavad	Keskmiselt väsitavad	Väsitavad
2. kl.	Vene keel Matemaatika	Lugemine Kehaline kasvatus	Tööõpetus Joonistamine Laulmine
6. kl.	Ajalugu Geograafia Töö (põllul)	Füüsika Botaanika	Vene keel Matemaatika Kirjandus Kehaline kasvatus
8. kl.	Ajalugu Kehaline kasvatus	Vene keel Kirjandus Keemia Geograafia Saksa keel	Anatoomia Joonestamine

Nii täheldati 2. klassi õpilastel kesknärvisüsteemi suhteliselt hea funktsionaalne seisund pärast põhiõppeainete tunde. Tähelepanu äratas tõik, et pärast lugemise tunde saavad õpilased rohkem halbu hindeid (peaaegu kolmandiku neist). Ilmselt seletub see sellega, et sorava lugemise oskuse kujunemise protsess on noorematel õpilastel vägagi keeruline ja pikaajaline. Sellepärast on lugemise tunnid rohkem väsitavad ja 2. klassi õpilastele rasked. Mõnevõrra ootamatud olid selles klassis tööde kvaliteedi halvemad näitajad pärast kehalise kasvatus, tööõpetuse, joonistamise ja laulmise tundi. Ent seda võib seletada sellega, et nendes tundides lähevad õpilased välja pingsast töörütimest, mida neilt nõuavad teised õppeained.

Analoogiline tundide karakteristikate eri õppeainete kohta tehti ka 6. ja 7. klassi jaoks. Õppeaine väsitavuse ei lange alati kokku selle raskusega, kuna mõnikord võib pärast tundi täheldada halbu näitajaid mitte selle raskuse, vaid tunni halva organiseerimise, õpilaste ettevalmistamatuse, õppeaine vastu huvi puudumise jmt. tõttu. Nii on ees-



pool toodud õppeainete rühmitamine mõnevõrra tinglik, mis aga ei tähenda, et see ei võiks olla orientiiriks tunniplaani koostamisel.

M. Antropova ja A. Markosjan (1966) on õppeainete raskusele andnud hinnangu küsitluslehtede põhjal. Esimese järgu raskusega õppeaineks loevad 5.—8. klassi õpilased matemaatikat, teise järgu raskusega — vene keelt ja kirjandust, kolmanda järgu raskusega — võõrkeelt. Vanemate klasside õpilased peavad esimese järgu raskusega õppeaineks matemaatikat ja füüsikat, teise järgu raskusega aineteks ühiskonnaõpetust ja võõrkeelt. N. Bušanskaja (1967), uurinud 5.—8. klassi õpilaste töövõimet eri tundides, tegi kindlaks, et raskemateks õppeaineteks on neile geograafia, ajalugu ja keemia.

Pedagoogikas on samuti tehtud katse õppeainete raskust määratleda. L. Artamonova (1966) hindas mitmeid õppeaineid õpilaste väimse tegevuse pingestme määra järgi ja määras kindlaks õppetegevuse eri liikide lubatava kestuse 9.—11. klassi õpilastele.

Grupp	Väimse pingestme aste	Õppeained	Õppimistegevuse lubatav kestus minutites		
			Kuulamine	Lugemine	Kirjutamine
A	Suur	Matemaatika	13—17	28—32	
B	Keskmine	Füüsika, keemia, ajalugu, astronoomia, emakeel	29—31	43—47	
C	Väike	Kirjandus, ühiskonnaõpetus, geograafia	59—61	58—62	20

Ehkki autor tegi vaatlusi õhtukoolis, võivad need andmed olla teataval määral aluseks ka päevakooli vanemate klasside õpilaste õppetegevuse hügieeninõuetele vastavusse viimisel.

Sageli veel koostatakse tunniplaani ebaõigesti: õppeained, mis nõuavad õpilastelt suuremat pinget, ei jaotata kogu nädalale, vaid koondatakse 2—3 päevale, mis toob kaasa õpilaste närvisüsteemi ülepinge.

On teada, et kestev ühekülgne ärritaja võib tekitada negatiivse eneseinduktsiooni — ärrituse vahetumise pidurdusega. Nagu näitavad uuringud (S. Grombah, 1970), toovad kaksiktunnid, eriti matemaatikas, vene keeles ja joonestamises, kaasa halvad tulemused. Negatiivselt mõjuvad õpilaste kesknärvisüsteemi funktsionaalsele seisundile ka ligilähedaste ainete tundide kõrvuti asetamine — matemaatika pärast füüsikat, geograafia pärast ajalugu jne. Sellepärast tuleks piirata kaksiktundide arvu ja lubada neid ainult erandjuhtudel klassikirjandite ja laboratoorses tööde tegemiseks, tööõpetuses ja suusatamiseks.

Töövõime dünaamikat arvestades võiks tunniplaani koostamisel soovitada esimeseks tunniks keskmise keerulisusega aineid, teiseks ja kolmandaks tunniks — õpilaste optimaalse töövõime ajaks — raskemaid aineid, mis nõuavad üksikorganite ja organismi süsteemide suurt pingutust. Viimasteks tundideks võivad olla kergemad ained (A. Budarnõi, 1971). Oleks otstarbekas, kui esmaspäev ja laupäev oleksid koolis lühendatud päevad, raskemate õppeainete tunnid aga paigutataks õpilaste organismi optimaalse seisundi päevadele (teisipäev ja kolmapäev). Nendest seisukohtadest lähtudes ei soovitata tunnikontrolle ja kontrolltööd teha esmaspäeviti ja nädala viimastel päevadel, samuti esimestes ja viimastes tundides. Seejuures tuleb arvestada, et mitmed tööliigid (kontrolltööd, eksamid jt.) nõuavad suurt närvipinget ja võivad olla optimaalselt sooritatud ainult tingimustes, mis välistavad negatiivseid emotsioone. Ent veel tihti lubatakse koolides kontrolltöödel kuhjuda ühele nädalale, isegi ühele päevale, seda eriti viimasel õppeveerandil. Tunniplaani koostamisel vajaneb arvestada sedagi, et ühele päevale ei koondataks aineid, milles on väga suur koduülesannete maht.

Hügieeni seisukohalt on ülimalt oluline ka vahetus, millal õppetöö toimub. Nagu juba viidatud, on õppetööks optimaalne aeg kella 8—9 kuni 14-ni. On teada, et teises vahetuses õppimine halvendab organismi funktsionaalset seisundit. Õppimine teises vahetuses algab juba õpilaste alanenud töövõimega, edasi aga kasvavad kaitsepäevadele nähud ning kannatab esimese ja teise signaalsüsteemi koostöö.



Maakoolide õpilaste tervisliku seisundi uurimine (G. Serdjukovskaja, J. Rösseva, 1971) selgitas välja suure hulga halvenenud või halva füüsilise arenguga õpilasi (36%) ja pikaajalised haigused õpilastel, kes õpivad kogu või suurema osa ajast teises vahetuses. Pidevalt esimeses vahetuses õppinud õpilastel oli see protsent 23.

On sedastatud (O. Volkovskaja, 1970), et teises vahetuses õppivatel õpilastel on nägemisteravus alanenud 11—21% juhtudel, esimeses vahetuses aga 7,4—8,3% juhtudel. Seejuures peab märkima, et teises vahetuses töötavad õpilased halvemates mikrokliima tingimustes. Nihkeid halvemusele on täheldatud teises vahetuses õppivate nooremate õpilaste tervislikus seisundis (M. Antropova, 1968; I. Kotulan, M. Iaros, 1964; S. Blumenfeld, 1961; E. Ockel, 1968). Otstarbekas oleks teise vahetuse viienda ja kuuenda tunni lühendamise, sest nende viimased minutid kulgevad õpilaste järsult alanenud töövõime olukorras ega ole pedagoogiliselt efektiivsed. Niisugused kogemused on juba olemas mitmes välisriigis (isegi ühe vahetuse korral) ja mõnedes meie liiduvabariikides.

Ungari kahe vahetusega koolides õpivad iga klassi õpilased vaheldumisi (näda la või kuu tagant) kord esimeses, kord teises vahetuses. Ühest küljest vähendab selline vaheldumine pideva õhtutundidel õppimise negatiivset mõju, teisest küljest aga rikub režiimi väljakujunenud stereotüüpi — ööpäeva rütmi (J. Korenevskaja, K. Lutšina, 1971).

Meil on massilise kooliehituse perspektiivplaanis ette nähtud õpilaste üleviimine ühes vahetuses õppimisele, millel on tohutu teravistav ja õppetööd tõhustav tähtsus. Käesoleval ajal töötab ainult osa kooli ühes vahetuses. Koolides, kus töötatakse kahes vahetuses, tuleb jälgida klassides kehtestatud töökorda, s. o. esimesed ja lõppklassid peavad kindlasti käima esimeses vahetuses, kuna neile on õppimine kõige raskem. Ülejäänud klassid peavad perioodiliselt õppima kord esimeses, kord teises vahetuses. Lubamatu on, et lapsed õpiksid mitu aastat järjest teises vahetuses.

Lõpetuseks: raamatus on rohkesti seda, mida peame teadma ja koolitöös arvesse võtma.

## UUT PIONEERITÖÖTEEMALISES KIRJANDUSES

HELJU RATTISTE

Pedagoogi lugemislaud rikastus pioneeri-tööteemalise raamatuga.\* See on koostatud kahe Lenini ordeniga autasustatud V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäevaks ja on eeskätt mõeldud klasisjuhatajale.

Aega hoiab kokku ja otsimisvaeva vähendab see, et olulisemad pioneeritööd puudutavad partei-, komsomoli- ja riiklikud dokumendid: pioneeriorganisatsiooni põhimäärus, sisulised ja meetodilised soovitusused tööks eri vanuseastme pioneeridega (programm «Orienter») jms. on koondatud ühte raamatusse.

Tõlkija juhib lugeja tähelepanu asjaolule, et pärast raamatu koostamist on vastu võetud veel mitmeid tähtsaid dokumente: NLKP Keskkomitee otsus V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta, ÜLKNÜ XVII kongressi pioneeritööd

\* Pioneeritöö koolis. Koostanud V. Hantšin ja B. Širvindt. Tõlkinud J. Renzer. Tln., «Valgus», 1974.



puudutavad materjalid jm. Hilisemate dokumentidega peab lugeja tutvuma muude allikate kaudu.

Teist peatükki «Pioneerorganisatsioon praegusel etapil» lugedes ei tohi unustada aega, millal artiklid on kirjutatud. Praeguse kohta, kui toimub pioneerirühmade mars «Alati valmist» deviisi all «Saluut võidule!», pühendatud fašismi üle saavutatud võidu 30. aastapäevale, leiame materjale perioodikast.

Raamatut «Pioneeritöö koolis» ei ole spetsiaalselt kirjutatud, vaid sellesse on koondatud varem ajakirjanduses ja pioneeritöölalastes väljaannetes ilmunud metoodilised soovitusel ning parimad kogemused. Peale dokumentide leiame seal eri autoritelt 58 ühtlustatud ja süstematiseeritud artiklit.

Raamatu koostamisel on ootuspäraselt antud oluline osa rühma ja salga töö sisu, vormide ja meetodite käsitlemisele. Lugejat pannakse mõtlema töövormide valiku õigsuse üle («Teiselt seisukohalt»), teravdatakse silma formalismi ilmingute suhtes, vahetatakse mõtteid pioneeri isiksuse üle ja vaadeldakse rühma osa selles («Pioneeritöö isiksus rühmas»).

Vajalikud on pioneerikoondust käsitlevad materjalid. Veel puutume ka meie koduvarbariigis kokku nähtusega, et igasugustele üritustele pannakse pioneerikoonduse silt külge, kuigi sellega minetatakse viimase kui lasteorganisatsioonile spetsiifilise töövormi kasvatuslik tähtsus.

Miks viimasel ajal on pioneeritööteemalises kirjanduses palju tähelepanu pööratud salkadele? Miks salkade töö nii tähtis on? Neilegi küsimustele leiame vastuse. Praktiliseks abimaterjaliks igapäevases töös on rühmanõukogu esimehe ja salgajuhi tööülesannete loetelu.

Programmi «Orientir» järgi töötame juba 1967. aastast alates. Nõuannete puudujääki programmi rakendamiseks igapäevases töös püütakse raamatus vähendada. Selle juurde tullakse korduvalt, võttes programmi töö planeerimise, samuti eri vanuseastme pioneerirühmade töö käsitlemise aluseks.

Tähtsaim ülesanne, mille komsomol on pioneerorganisatsioonile andnud, on töö noorematega. Õigesti on raamatus lähtutud põhimõttest — oktoobrilaste täht on rühma koostisosa ja töö oktoobrilastega on osa rühma tööst. Omaette tervikuks on koondatud oktoobrilaste juhtide õpetamise materjalid,

tähe- ja tähekestekoonduste, oktoobrilaste ettevalmistamise ja pioneerorganisatsiooni vastuvõtmise küsimused.

Lasteorganisatsiooni õige pedagoogiline juhendamine on alati olnud üks aktuaalsemaid probleeme. Peatükis «Klassijuhataja ja rühmajuhhi positsioon rühmas» lähtutakse pioneeride isetegevuse ja pedagoogilise juhtimise seostamisest, õpetaja ja rühmajuhhi koostööst, nende autoriteedist, kollektiivi kujundamisest.

Lõpupeatükis on juttu pioneeride paleede ja majade abist laste kommunistlikus kasvatuses.

Raamatust «Pioneeritöö koolis» leiab iga koolitöötaja midagi enda jaoks, kuid rohkesti pakub see materjali algajale klassijuhatajale.



---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

### ОБ ОЦЕНКЕ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ IX — XI КЛАССОВ

---

ЛЮБОВЬ БРЕГАНОВА

С 1974/75 учебного года в связи с переходом на обновленные программы были введены новые нормы оценки письменных работ учащихся IV—XI классов по русскому языку. Уже в августе месяце 1974 года Министерство просвещения ЭССР выслало брошюры «Нормы оценки письменных работ» во все отделы народного образования. Однако, как свидетельствуют некоторые факты проверки, не все отделы народного образования спешили с передачей учителю этих крайне необходимых материалов, и в ряде школ

еще в ноябре месяце учитель русского языка, не имея ни старых, ни новых «Норм...» продолжал оценивать письменные работы по своему усмотрению.

К сожалению, и часть учителей, получившая «Нормы...» на летних курсах, при проверке изложений и сочинений учащихся еще не всегда придерживается предусмотренных норм как в количественном определении ошибок, так и в отношении объема текстов предлагаемых учащимся контрольных работ. «Нормы...» призваны обеспечить одинаковые требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся, поэтому при оценке ученических работ, при подборе текстов для итоговых контрольных изложений и диктантов необходимо их придерживаться.

Поскольку в обновленной программе по русскому языку больше внимания обращается на речевую подготовку учащихся, то и в новых «Нормах...» существенно изменились требования к оценке сочинений и изложений. Известно, что с помощью этих видов работ мы проверяем главным образом речевые умения и навыки: 1) умение раскрыть содержание работы, достоверно и последовательно передать содержание исходного текста, пользуясь усвоенным лексическим минимумом и 2) умение пользоваться грамматическими нормами и правилами правописания. Исходя из этого, новые «Нормы...» и предусматривают две оценки за изложения и сочинения. Первая оценка ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Под **грамотностью** имеется в виду не только орфография и пунктуация, но и **грамматическая** правильность речи.

В определении орфографических ошибок, учителя, как правило, не испытывают трудностей, зная, что **орфографическая** ошибка — это неверное написание, нарушающее требования



орфографического правила. Однако, при **учете** орфографических ошибок иногда допускают погрешности. Известно, что учащиеся могут допускать орфографические ошибки трех родов: 1) на изученное правило, 2) на правила, не изученные к моменту проверки, 3) на неизучаемые в эстонской школе правила. Поэтому орфографическая грамотность должна определяться только по количеству ошибок, допущенных на **изученные правила**, а остальные два рода ошибок исправляются, но не учитываются. Отнесем ли мы в эстонской школе к орфографическим ошибкам неправильное написание таких слов, как *часка* (рго чашка), *лекссия* (рго лекция), *сотсиализм* (рго социализм), *революссия* (рго революция) и др. Да, на наш взгляд, это орфографическая ошибка, неверное написание слова, связанное с неправильным усвоением фонетики изучаемого языка.

При подсчете количества орфографических ошибок, допустимых для той или иной оценки, необходимо учитывать однотипность ошибок. Однотипной ошибкой считается неправильное написание орфограммы, регулируемой одним правилом. Например, раздельное написание **не** с глаголами и деепричастиями, мягкий знак в окончаниях глаголов II лица единственного числа, дефис после приставок в наречиях, тся, тся в глаголах и т. д.

### **Оценка пунктуационной грамотности**

К пунктуационным ошибкам относятся нарушения, связанные с неправильным обозначением знаками препинания членения речи на предложения, предложения на его части.<sup>1</sup>

Какие пунктуационные ошибки, нарушающие правила, следует учитывать в старших классах эстонской школы? Это прежде всего ошибки, связанные с

нарушением правил, составляющих основу школьной пунктуации и имеющих аналогию в родном языке учащихся: 1) пропуск запятой между однородными членами предложения (без обобщающих слов), 2) пропуск знака для выделения частей предложения (придаточных предложений) и знаки препинания при прямой речи:

*Отец сказал: «Я вернусь поздно».*

*Отец сказал, что вернется поздно.*

3) обособление обращений, 4) ошибка, связанная с обозначением нулевой связки (пропуск тире между главными членами предложения), 5) ошибки в разделении частей сложносочиненного предложения.

Ошибкой является также употребление лишнего знака, которым ученики иногда разделяют члены и части предложения, грамматически тесно связанные между собой; употребление лишнего знака, которым неправильно показывается синтаксическое и смысловое членение текста.

При оценке работ не следует принимать во внимание следующие пунктуационные ошибки: 1) пропуск знака между частями бессоюзного сложного предложения или ошибки в выборе знака, т. к. эти правила в эстонской школе не изучаются, 2) постановку лишней запятой между однородными членами (Пришел почтальон (,) и принес письмо), а также между простыми предложениями, входящими в состав сложносочиненных и имеющих общий второстепенный член (К вечеру небо прояснилось (,) и из-за туч показалось солнце), 3) пропуск знака или постановку лишнего знака, нарушающих правила, но применение которых связано с индивидуальным осмыслением текста. Сюда относятся некоторые случаи обособления несогласованных определений и обстоятельств. Так, например, в предложении *Ребята, с рюкзаками и в спортивной форме, отправляются в двухдневный поход*

<sup>1</sup> «Русский язык в школе» 1973, № 6, стр. 68.



отсутствие запятой исправляется, но не учитывается при выставлении отметки.

Нельзя принимать в расчет при оценке работ учащихся IX и X классов ошибки в пунктуации предложений с прямой речью, разрываемой словами автора, т. е. пунктуационные правила, регулирующие этот вариант, изучаются лишь в XI классе. Не учитываются в IX—X классах также и ошибки на обособление различных обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами.

### Оценка грамматической правильности речи

К грамматическим относятся ошибки, связанные с неправильным словообразованием, с неправильным построением словосочетания и предложения.

Основное требование, которое предъявляется к любому сочинению и изложению, — это требование **правильности речи**, соблюдение в ней грамматических норм. Большинство этих норм, правил грамматики изучается в школе, начиная уже с IV класса. Сюда относятся, например, нормы склонения и спряжения слов, вопросы согласования и управления, построение конструкций простых и сложных предложений. Ряд грамматических норм усваивается учащимися-эстонцами практически, никаких специальных правил для них не дается.

Умение соблюдать нормы **словообразования, словоизменения**, соблюдать грамматическую связь между словами как в словосочетании, так и в предложении — это минимальное требование к речи учащихся, не выходящее за пределы элементарной грамотности.

Несоблюдение и нарушение вышеперечисленных норм приводит к грамматическим ошибкам. Грамматические ошибки могут быть: 1) в структуре слова, 2) в форме слова, 3) в структуре словосочетания, 4) в структуре предложения.

Приведем некоторые примеры грам-

матических ошибок, связанных с нарушением норм словообразования.

Наташа — *чаровательная* (рго очаровательная) девушка. Отношения в семье Ростовых были *дружливые* (рго дружелюбные). Эта *черноглазая* (рго черноглазая) девушка всем очень нравилась. Его дядя был *трудолюбимый* (рго трудолюбивый человек.) Во всех приведенных примерах мы имеем дело с грамматической ошибкой в **структуре слова** и неправильно было бы их квалифицировать как ошибки орфографические.

Сравнительно большое количество ошибок, которые допускают учащиеся-эстонцы, связано с неправильным образованием формы слова, т. е. с нарушением морфологических норм. Вот некоторые примеры ошибок, допускаемых в **форме слова**:

Мы *хочим* (рго хотим) поехать на экскурсию. В вагоне не было свободных *мест* (рго мест). Все *профессоры* (рго профессора) собрались в аудитории. Он *бегёт* (рго бежит) быстрее.

Несмотря на то, что вопросами согласования и управления мы занимаемся постоянно, из урока в урок, грамматические ошибки в **структуре словосочетания** — самая типичная и многочисленная категория ошибок наших учащихся. Это обстоятельство должно было бы заставить методистов и авторов учебников искать более эффективные способы обучения этому грамматическому явлению.

### Примеры грамматических ошибок в структуре словосочетания:

Отец *остался в деревню* (рго в деревне);

Он *сидел на скамейку* (рго на скамейке).

Татьяна *привыкла со своим горем* (рго к своему горю).

Из *прочитанного части* романа мы узнаем (рго из прочитанной).

Его *работа* — один из лучших в классе (рго одна).



Как видим, в приведенных примерах неправильно образовано **словосочетание**, нарушена синтаксическая норма управления и согласования.

Довольно часто допускают учащиеся грамматические ошибки **в структуре предложения**.

Так, в предложении *Павел сказал, что у меня (рго у него)вечером будут гости* — допущено смешение прямой и косвенной речи.

В предложениях *Спортсмены, кто (рго которые) получили награды, заняли первые места и Когда (рго если) ты не понимаешь меня, то я тебе не друг* — допущены ошибки в построении сложного предложения (неправильный выбор союза или союзного слова — грамматическая ошибка).

В предложении — *Вернувшись из Ленинграда, друзья стали спрашивать меня о достопримечательностях этого города* — допущена ошибка в употреблении деепричастного оборота (учитывается в XI классе).

В предложении *Когда мальчик видел (рго увидел) хозяина, он очень испугался* имеем дело с нарушением видо-временных глагольных форм. Такого рода погрешности тоже квалифицируются как грамматические ошибки в структуре предложения.

Как видно из приведенных примеров, для выявления грамматической ошибки вовсе не требуется контекст, т. к. она (грамматическая ошибка) может быть легко обнаружена в пределах самой языковой единицы. Так, например, чтобы обнаружить ошибку в слове — достаточно одного этого слова (например, *черноглазный*). Чтобы обнаружить ошибку в словосочетании — достаточно одного этого словосочетания (например, *привыкла со своим горем*), — в структуре предложения — достаточно одного этого предложения (например, *Вернувшись из Ленинграда, друзья стали спрашивать...*).

Речевые ошибки (недочеты) — это

нарушение точности и выразительности речи. Речевая ошибка связана с неудачным употреблением **правильно** образованных слов или предложений. Чтобы обнаружить речевую ошибку, необходим контекст, т. к. без контекста выявить ошибку в употреблении слова не представляется возможным.

Типичными для речи учащихся-эстонцев являются следующие речевые ошибки:

1) употребление слова в несвойственном для данного контекста значении: *Главный деятель* (рго действующее лицо) романа. Ей даже *не приходится* (рго *не приходит*) в голову. Татьяна молча *отпустила* ((рго *опустила*) глаза. Друзьям запретили *посвещать* (рго *посещать*) Пушкина. Чаадаев — человек с *высоким* (рго *широким*) кругозором и др.

2) употребление рядом однокоренных слов:

*В этом рассказе рассказывается. В образе Татьяны изображена.*

3) неправильное употребление глагольных (лексических) приставок:

*Выскочила с кресла, выпрыгнула в лестницы.*

4) употребление слова иной стилиевой окраски (неудачное употребление): *К Онегину приехал его дружок Ленский.*

*Ленский и Онегин — парни с передовыми взглядами.*

Как уже было сказано, сочинения и изложения оцениваются двумя отметками. Первая отметка ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Обе отметки считаются отметками по русскому языку. (Подробнее об оценке содержания и речи см. «Нормы...» стр. 13—15).

Напоминаем еще раз учителю, что при выборе текстов для контрольных изложений, диктантов, переводов необходимо придерживаться того количества слов, которое указано в действующих «Нормах...».



---

# HÄÄLIKULINE ANALÜÜS LUGEMA ÕPPIMISEL ETTEVALMISTUS- KLASSIS

---

LILIAN KIVI

«Minu lastel polnud lugema õppimisega vaeva. Nad lugesid ammu enne kooli, ehkki mina midagi selle heaks ei teinud. Minu arvates õpetas neid lugema mäng, mida nad videvikutundidel, seliifi kušetil, jalad lae poole tõstetud, väga armastasid mängida. Ikka nii, et üks ütles sõna, teine järgemööda selle häälikud, või enne järgemööda häälikud ja siis mõistatas teine sõna. Ei mäleta, kust see mäng alguse sai, aga tähti nad siis veel ei tundnud. Neid hakkasid küsima hiljem — ja siis kohe tuli ka lugemine, mõlemal korraga. Ja enne kooli see oli.» Nii jutustas kümmeaastat tagasi vana pedagoog, lasteaiataju, kellel siis juba lapselapsed kooliteed käima asutasid.

Ukraina NSV pedagoogikateadlase D. Fonini eksperimendis õpetati lapsi eelkõige tegema häälikulist analüüsi, anti siis korruga 11 tähte, ja juba esimeses tunnis pärast seda oli neli viiendikku lastest suuteline lugema.

Nõukogude psühholoog doktor D. Elkonin on aastaid uurinud lugemisoscuse kujunemist ja selle kujundamise teid nüüdisaja teaduse saavutuste tasemel. Iga samm tema teoorias on põhjendatud. Lugema õppimine kergeneb, kiireneb ja omab kaugemale ette ulatuvaid väärtusi — enam kui kunagi varem avaldub kaasõju õigekirjaoscusele.

Võib-olla just viimane asjaolu on põhjustanud seda, et K. Karlepi vahendusel asuti Eesti NSV-s uut juurutama just abikoolides.

Analüütilis-sünteesiline lugema õpetamise meetod on muutumas vastavaks psühholoogia- ja keeleteaduse nüüdisaegsele arengutasemele. Lugema õpetamise teatud etapid on oluliselt muutnud oma mahtu ja kvaliteeti. Lugemisoscuse omandamise kulg lastel on jõudnud lähedale tõe tunnetamise dialektilisele teele, tuntud ahelale — elavalt kaemuselt abstraktsele mõtlemisele ja sealt praktikale.

Teatavasti on lugemisoscusel erilise koht tänapäeva inimese elus juba varasest east alates. Sageli tuleb rääkida



lastele ühe või teise õppeaine õppimise vajalikkusest. Paljudel juhtudel pole sugugi kerge näidata omandatava teadmise tarvilikkust elus nii, et laps, eriti esimeste kooliaastate laps, seda ise tunnetaks ja praktikas kontrollida võiks.

Lugemisoskus on peaaegu ainuke omandatav tarkus, mida laps vahetult praktikasse viib. Just selle oskuse kaudu on võimalik juba varajases eas näidata lapsele vajadust õppida elu jaoks. Lugema õpetamise metoodika ülesehitamisel tuleb seda arvestada. Siit tulenevad nõuded lugemistekstidele, tekstidega töötamise võtetele jne.

Mitmete teadlaste uuringud on näidanud, et kiiresti ja korrektselt hakkavad lugema need lapsed, kellel on eelnevalt kujunenud välja häälikulise analüüsi oskus, s. t. oskus näha kõnes, elavas keeles selle mitmekesisuse põhjusi, algühikuid, mis oma kõikvõimalike kombinatsioonidega annavad üha uusi sõnu, lauseid; oskus kuulata oma ja teiste kõnet ning sellest konkreetsest eraldada meie kõne häälikuid. Ilma selle elava kaemusega osutub teine etapp — elavalt keelelt saada ülekandmine korruga paljudele sümbolitele — tähtedele — lapsele ülejõu käivaks ülesandeks.

D. Elkonin on kujundanud lugema õpetamise protsessi eelnimetatut rangelt arvestades ja seepärast on täiesti ootuspärane, et tema väljatöötatud metoodika järgi lapsi lugema õpetades saavutatakse senisest paremaid tulemusi. Põhiline lugema õpetamise protsessis on esimesele etapile — häälikulisele analüüsile tema õige koha andmine meile tuntud ahelas. Lapsed peavad saama ülevaate keele häälikulisest koostisest, kvaliteedi- ja kvantiteedisüsteemist, keele struktuurist, et oleks, mida teises etapis üle kanda märkide süsteemile — tähtedele.

Lähtudes D. Elkonini põhimõtetest ja K. Karlepi poolt lugema õpetamise tarvis eesti keele iseärasuste teoreetilisest läbitöötamisest ning võttes arvesse 6-aastaste laste ealisi iseärasusi, on koostatud luge-

ma õpetamise metoodika eksperimentaalsetele ettevalmistusklassidele, mis töötavad meil neljas koolis.

Lugema ja kirjutama õpetamine on ettevalmistusklasside õppeplaanis iseseisev õppeaine kahe õppetunniga (kokku 60 min.) päevas. Kogu lugema õppimise tsükkel jaguneb järgmisteks etappideks:

#### I. AABITSAEELNE PERIOOD

1. Tähelepanu pööramine kõnele, sõnale, häälikule.
2. Sõnade häälikuline analüüs:
  - a) häälikute eraldamine sõnast; nende mitmekesisus; nende järgnemine üksteisele sõnas;
  - b) häälikute esinemine sõnades erineva pikkusega; lühike ja ülipikk häälik;
  - c) kõnehäälikute jagunemine kolme põhilisse häälikute rühma;
  - d) hääliku kolm pikkust.

#### II. AABITSAPERIOOD

1. Tutvumine häälikute kirjas märkimise süsteemiga häälikurühmade kaupa. Täiendavate vahendite kasutusele võtmine häälikute võimalikult üheseks märkimiseks.
2. Tutvumine järjekorras sõnatüüpide kirjapildiga, selle harjutav ja tekstis lugemine. Paralleelne häälikuline analüüs sõltuvalt sõnatüübi lugemise raskusest. Lugemismaterjali raskusastme järkjärguline tõus.

#### III. AABITSAJÄRGNE PERIOOD

1. Ülemineku normaalteksti lugemisele (väikestele trükitähtedele).
2. Kasvava raskusastmega tekstide lugemine.

Töö lugema ja kirjutama õpetamise tundides algab tähelepanu pööramisega kõnele, sõnale. Kuulatakse õpetaja ja kaasõpilaste kõnet ja jõutakse selgusele, et sõnad järgnevad üksteisele, et sõnad ütlevad midagi. Joonistatakse lausete skeemid. Jälgitakse sõnade kõla ja selgitatakse, miks kõlavad ühed sõnad teistest erinevalt. Jõutakse selleni, et sõnad koosnevad häälikutest, viimaseid on mitmesuguseid. Nimetatakse kuuldu



häälikuid. Leitakse, et nagu sõnad lauses, järgnevad ka häälikud sõnas üksteisele. Järgneb sõnas esinevate häälikute rõhutatud hääldamine — häälimine.

Sõnade häälimine seisab **kvalitatiivse häälikulise analüüsi** teenistuses ja peab andma lastele võimaluse tajuda, et sõna koosseisu kuuluvad just need häälikud ja need seisavad sõnas just sellises kindlas järjestuses. Koos sõnade häälimisega kuuluvad sellesse etappi järgmised küsimused:

— Missugust häälikut kuuled sõna alguses, lõpus, teise häälikuna, eelviimase häälikuna, teise hääliku järel, viimase häälikuna (enne mõnda konkreetset häälikut) jne. Et sõna häälimine muudab selle mehaaniliseks häälikute reaks, kaotab sõna sellise töö käigus lapse jaoks oma tähendusliku sisu — läheb meelest ära. Lapse mälule võetakse appi pilt, s. t. kasutatakse analüüsiks sõnu, mida saab väljendada pildi abil (suur osa nimisõnu, osa tegusõnu jt.). Süzeelise pildi järgi öeldakse lause. Lausest eraldatakse sõna ja klassi ette asetatakse vastav üksikeseme pilt. Häälimisoskuse omandavad lapsed kiiresti ja varsti ei vaja nad enam pildi abi. Sellesse etappi kuulub ka kõlalt lähedaste sõnade eristamine, riimuvate sõnade leidmine jne.

Sõnade häälimisega kaasneb nende materialiseerimine häälikumärkide abil. Esialgu kasutatakse selleks otstarbekas mitmesuguseid ruumilisi esemeid (mänguklotse, lauamängude nuppe, konstruktori detaile vms.). Sõna häälimise ajal asetatakse iga hääliku puhul lauale üks ese, mis kujutab endast nimetatud häälikut. Järgmise sammuna minnakse edasi kindlale häälikut tähistavale märgile — noobile. Esimesed noobid on valged kartongist ruudukesed. Neid asetatakse sõna häälimisel ritta analoogiliselt eelnevaga. Kui lapsed selle tegevusega toime tulevad, järgneb tähelepanu suunamine häälikute erinevale pikkusele sõnades. Algab **kvantitatiivne häälikuline analüüs**. Jälgitakse häälikute pikkust ja eristatakse

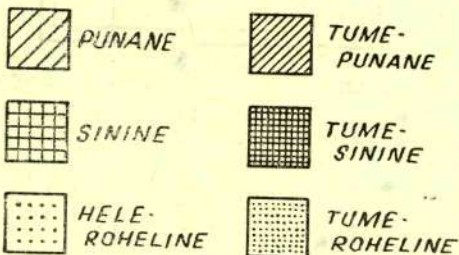
lühidalt kõlavad häälikud ülipikalt kõlavatest häälikutest. Kui häälikute järjekorra määramiseks, s. t. kvalitatiivseks analüüsiks vajame sõna häälimist, siis häälikute pikkuse määramiseks vajame sõna eelnevat hääldamist. Sel perioodil kasutame analüüsimiseks sõnu, mis koosnevad eranditult ainult lühikestest ja ülipikkadest häälikutest (selleks sobivad kõik ühesilbilised sõnad ja leidub küllalt palju ka pikemaid sõnu). Võetakse kasutusele ülipika hääliku noop — valge ristkülik. Sõna häälikuline analüüs on muutunud 2-etapiliseks: häälikute järjekorra kindlakstegemine ja häälikute pikkuse määramine. Hakatakse kasutama ka sõnaskeeme. Nendest lähemalt allpool.

Eelnevalt kirjeldatud tegevusega on häälik saanud lastele tuttavaks. Nüüd alustatakse **häälikute hulga süstematiseerimist**. Kasutades kuulmist, peegli abil oma kõneorganite asendi vaatamist ja tunnetamist, jaotatakse häälikud kolme rühma: täishäälikud, kestvate hääldamist võimaldavad kaashäälikud (sonoorid ning s ja h) ja kestvate hääldamist mittevõimaldavad, nn. korraks plaksu tekitavad häälikud (klusiilid). Alustatakse täishäälikutest. Leitakse need analüüsitavast sõnast ja asendatakse eelnevalt laotud skeemil punaste noopidega — lühike täishäälik helepunase ruuduga, ülipikk tume-punase ristkülikuga. Järgnevalt tehakse samasugune asendamine teise rühma häälikutega, kasutades siniseid noope. Viimase rühma, nn. plakshäälikute puhul võetakse vaatluse alla kolm pikkusastet, kuid mitte enam hääliku sõnas kõlamise pikkuse alusel. Vaadeldakse sulu ja sellest tingitud «plaksu» tugevust. Kasutades jälle eespool loetletud võtteid, määratakse «plaks» kas tugevaks, nõrgaks või ülitugevaks (viimase puhul eelneb «plaksule» «kinnihoidmine» — paus). Noopide värvus on roheline: nõrk plaks — heleroheline ruut, tugev plaks — tume-roheline ruut, ülitugev (pausiga) plaks — tumeroheline ristkülik.

Et artiklis ei ole võimalik esitada näi-

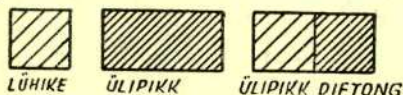


diseid värvilisena, võtame kasutusele tegelikus töös kasutatavatele värvidele järgmise tähistuse:

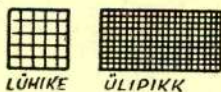


Ettevalmistusklassides on siiani olnud kasutusel järgmised noobid (näidised on antud kasutusele võtmise järjekorras):

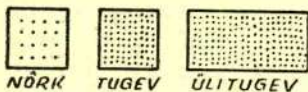
#### 1) TÄISHÄÄLIKUD



#### 2) KESTVALT HÄÄLATAVAD KAASHÄÄLIKUD



#### 3) SULGHÄÄLIKUD



#### 4) PIKAD HÄÄLIKUD



Klusiilidega tutvumise järel asutakse vaatlema pika täishääliku ja sonooriga sõnu, võrdlema neid ülipika häälikuga sõnadega. Kõige edukamalt kulgesid harjutused, kus sõnu oli illustreeritud vastava pildireaga ja lapsed alguses õpetaja abiga, hiljem iseseisvalt hääldades võrd-

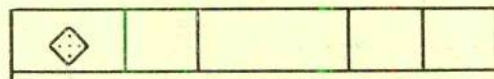
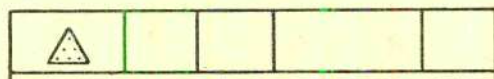
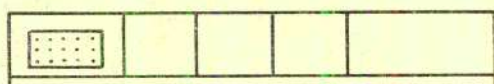
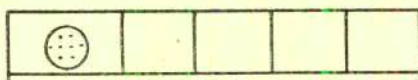
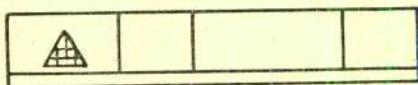
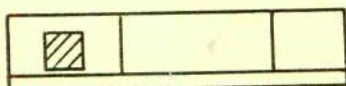
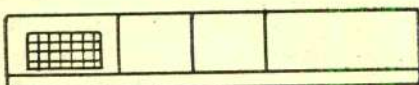
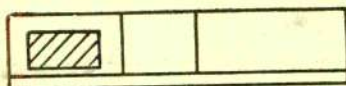
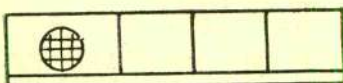
lesid teatud häälikute pikkust eri sõnades. Ainult kuulmise järgi otsustamine oli lastele tunduvalt raskem. Huvi oli sellise töö vastu suurem ja tulemused paremad, kui vastav harjutus tehti mänguna («ringsed mängud» — õigesti vastaja esitab järgmise küsimuse mõnele lapsele omal valikul).

Headeks abivahenditeks häälikulise analüüsi perioodil osutusid ladumisskeemid. Viimased kujutavad lahtritega varustatud ladumisribasid, millel on alumine serv üles volditud. Viimane aitab noopidel püsida ettenähtud kohal. Skeemi esimene lahter on varustatud tingmärkega. Tingmärk abistab õige skeemi leidmisel. Sellesse lahtrisse saab paigutada ka väikese pildi lapse mälu abistamiseks. Skeemi on kerge tõsta ja näidata õpetajale või kaasõpilastele. Õpetaja saab kiiremini ülevaate iga õpilase töö tulemustest, laps informatsiooni oma töö õigsusest ning võimaluse uue ülesande täitmiseks.

Skeeme on eriti vaja häälikulise analüüsi algerioodil, et kujundada lastel kindel süsteem selleks tegevuseks ning abistada last orienteerumisel. Skeemide abil sobivad analüüsimiseks kõik ühesilbilised sõnad ning need kahesilbilised sõnad, milles ei esine pikka häälikut (II värde). Et kaashäälikuühendiga sõnad tulevad põhjalikumale analüüsimisele paralleelselt aabitsaõpetuse algerioodiga, oleme skeemidega töötamisel püüdnud selliseid sõnu vältida.

Skeemid abistavad last sõna häälikulise analüüsi kolme-etapilisuse pideval arvestamisel ja seepärast võtame need kasutusele kohe pärast lühikese ja ülipika häälikuga tutvumist. Alustame 2-häälikulistest sõnadest (USS, UUS) ja anname korraka mõlemad skeemid. Kahe skeemiga saame korraldada nn. kuulamismängu (laps tõstab õige skeemi). Mõne päeva jooksul saavad lapsed kätte kõik 9 skeemi, millega saab mängida-töötada üsna pikka aega.





Tööd skeemidega tuleb alustada nende korrastamisest. Lapsed paigutavad skeemid tõstetud lauaplaadile kolme rühma sõltuvalt lahtrite (häälikute) arvust. Last abistab seejuures tingmärgi värvus. Ringiga skeem paigutatakse igas rühmas ülemisse ritta. Sellel skeemil on kõik lahtrid ruudud. See on nende sõnade skeem, milles esinevad ainult lühikesed häälikud.

Analoogiline komplekt skeeme on klassi ees kasutamiseks. Need on valmistatud nii suured, et on kasutatavad koos üksik-eesemete piltidega ja suurte noopidega.

Algul töötatakse skeemidega kollektiivselt, hiljem nii kollektiivselt kui ka individuaalselt.

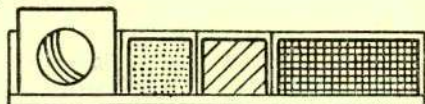
Näide: Klassi ees on suur seinapilt «Pargis». (Laste mänguväljak suurte puu-

de all. Lapsed vestlevad, kiiguvad, hüppavad hüpitsaga, ronivad redelil, mängivad liivakastis. Lastel on kaasas mitmesuguseid mänguasju. Lapsi saatvad vanemad istuvad pingil ja on samuti millegagi tegevuses.)

Lapsed ütlevad pildi järgi lauseid. Koostatakse lausetest «elavaid skeeme». (Lapsed tulevad klassi ette — igauks neist on «sõna» —, võtavad käest kinni — moodustub lause. Jne.) Lausest eraldatakse sobiv sõna. Et õige sõna meelde jääks, asetab õpetaja tahvlile vastava üksikeseme pildi. Kui on olemas väikesed pildid, võtab pildi iga laps. Seejärel sõna häälitakse. Leitakse, mitu häälikut on sõnas. Seega saadakse teada, mis värvuses tingmargiga skeemide seast tuleb õige valida. Sellega lülitatakse edasisest



tähelepanust välja kõik teiste värvustega skeemid kui häälikute arvult mittesobivad. Järgneb sõna hääldamine. Esimese hääldamisega otsustatakse, kas sõnas on ülipikka häälikut. Kui ülipikka häälikut sõnas ei ole, võetakse kõige ülemine, s. t. ringiga skeem ja asetatakse pilt tingmargiga lahtrisse. Kui sõnas on ülipikk häälik, jääb edaspidise vaatluse alt välja ringiga skeem. Hääldanud sõna veel kord, leitakse ülipika hääliku asukoht (esimene, viimane, teine, kolmas häälik) ja asetatakse pilt vastavale skeemile. Enne seda on võimalik kas skeemi tõstmise või skeemi tingmargiga nimetamise abil kiiresti kontrollida valiku õigsust. Et tähelepanu on juba ülipikal häälikul, määratakse selle kuuluvus vastavasse häälikute rühma ja asetatakse oma kohale noop. Häälitakse sõna veel üks kord ja määratakse ka kõigi teiste häälikute kuuluvus ühte kolmest varem nimetatud häälikute rühmast ning asetatakse kohale vastavad noobid.



Üsna varsti on 6-aastased lapsed võimalised üksiketappe sooritama iseseisvalt, algul hääldes ja hääldades kuuldavalt, hiljem mõttes. Informatsiooni sel perioodil on lakoonilisem ja saab ülekantava tähenduse (näiteks sõna VANN puhul: sinine skeem, riskülikuga, ülipikk  $n$ , tumesinine).

Klassi ees võib analoogilist tööd teha laps paralleelselt klassiga, kuid ka pärast ülesande sooritamist kontrollimise eesmärgil.

Tööd on võimalik mitmekesistada, andes lastele erinevaid väikesi pilte, mille järgi saab leida mitmeid üht tüüpi sõnu. Iseisva tööna on võimalik lasta klassis analüüsida korraga mitut eri tüüpi sõna. Viimasel juhul tehakse ka klassi ees erinevat tüüpi sõnade analüüs ja iga õpilane paigutab oma sõna pärast iseseisva

ülesande täitmist vastavasse rühma. Jne.

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja pedagoogikakandidaat L. Žurova on aastaid katsetanud 6-aastaste laste lugema õpetamist D. Elkonini väljatöötatud alustel. Tema eksperimendi käigus on ilmnunud, et 6-aastased lapsed on täiesti võimelised tegema nii häälikulist analüüsi kui ka omandama lugemisoskuse. Veelgi edukam on lugema õpetamine siis, kui aabitsaeelse häälikulise analüüsi periood teha läbi 5-aastaste lastega. Selleks ajaks, nagu märgib D. Elkonin, on lastel kujunenud ülekandmisvõime ja just seda iga iseloomustab viimase kasutamine mängudes. Eelnimetatud instituudi teadusliku töötaja N. Varentsova eksperiment baaslasteaias kinnitab seda täiesti. Selles oli ka allakirjutajal võimalus isiklikult veenduda sama lasteaiatunde külastades.

Eelöeldu kinnitab veel kord, et alustada lugema õpetamist 6-aastastele ei ole enneaegne ja ilmselt on tulevikus võimalus seda ealist piiri enamgi allapoole nihutada. Viimane muidugi ei tähenda, et lapsed peaksid veel nooremata kooliteed alustama või et lasteade tuleks sisuliselt kooliks muuta. Lastevanematele tuleb näidata kätte teed ja võimalused ning anda materjalid mängude kaudu laste võimetekohaseks õpetamiseks. Seega valmistatakse ette ühe tähtsaima informatsiooni- ja edaspidise koolitöö edukuse allika — lugemisoskuse teadlikku ja süstemaatilist omandamist.

#### Kirjandus

1. K. Karlep, Lugema ja kirjutama õpetamisest abikoolides. Kogumik «Erikoolide töökorraldusest», Eesti NSV Haridusministeerium, Tln., 1971.
2. K. Karlep. Mõningaid aabitsaõpetuse teoreetilisi küsimusi. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 2, lk. 106—110.
3. L. E. Žurova, Emakeel. Rmt. «Sensoorsest kasvatusest lasteaias». Metoodiline juhend. ENSV Haridusmin. Tallinn, 1973, lk. 116—142.



---

**ÕPPETÖÖST EESTI  
KÜLAKOOLIDES  
19. SAJANDI  
TEISEL POOLEL**

---

---

**LEMBIT ANDRESEN**

---

19. sajandi esimesel poolel õpetati külakoolides valdavalt lugemist, mistõttu võiks selleaegset kooli tinglikult nimetada lugemiskooliks. Kuigi kooliõpetuse sisu oli suures osas vaimulik, ei jäänud kõrvale ka ilmalikud teadmised. Koolis antavate teadmiste ulatus sõltus koolmeistri võimetest ja koolis kasutatavatest õpikutest. Põhiliselt püsisid eelmise sajandi primitiivsed õppemeetodid — kooris veerimine, kooris lugemine, kooris päheõppimine. Peaaegu poole sajandi jooksul täiustusid kooliõpikud, levisid uued õppemeetodid, paranesid õppimistingimused. Otsustav murrang külakoolide õppetöö korralduses toimus 19. sajandi keskel.

Ühiskondlike suhete muutumisega kaanes usuõpetuse mõju koolides ja laienes nende õppeainete osatähtsus, mis andsid eluks vajalikke teadmisi ning aitasid kaasa maailmanähtuste tundmaõppimisele. Aeg nõudis kooli kohandamist talupoegade elu vajadustele, seega koolihariduse ja laiemas mõttes rahvahariduse seostamist.

Kooliõpetuse laienemine algas kirjutamise ja rehkendamise võtmisega õppeprogrammi. Ühtse, täpselt fikseeritud õppeprogrammi puudumise tõttu piiritles õppetöö sisu koolis kasutatav õpik. 1852. aastal hakati Lõuna-Eestis ja 1854. aastal Põhja-Eestis välja andma standardiseeritud õpperaamatute sarja, mis esmakordselt ühitas õppetöö sisu nii Eesti- kui ka Liivimaa külakoolides. Tartus ilmunud «Koli-ramat» koosnes kaheksast, Tallinnas ilmunu neljast raamatust. Eestimaa kubermangus väljaantud «Koli-ramat» (1854) oli mõeldud ainult piiblilugude, kirjutamise ning arvutamise õppimiseks. J. G. Schwartzi toimetatud 8-köiteline seeria andis laialdase mat õppematerjali kui ükski varem ilmunud kooliraamat. Uued õpikud laiendasid tunduvalt õpilaste teadmisi. Esmakordselt kogu eesti kooli ajaloo jooksul said külakoolid grammatikaõpiku (Lühhikenne õppetuse õigest kirjutamisest. Tartu, 1852). Sellest alates hakati koolides õpetama õigekirja aluseid, kirjutehnikat ja elus vajaminevate dokumentide (avaldused, lepingud, palvekirjad) koostamist. «Koli-ramatu» kaudu jõudsid külakoolidesse need teadmised, mida oli vaja tulevasel põlvkonnal. Õpikute sarja teise raamatuna välja-



antud matemaatika õpik (Arvamis- ehk rehkendamise raamat. Tartu, 1852) andis ülesannete lahendamise oskuse nelja tehte piires, selgitas kaalu- ja mõõtühikute kasutamist tegelikus elus, laiendas teadmisi maamõõtmisest (geomeetria).

Sama õpperaamatute sarja kaudu jõudis külakoolidesse ka loodusteaduse, geograafia ja tervishoiu õpetamine. Kuigi koolides veel vastavaid tunde ei planeeritud, kasutati loodusloo õpikut (Õppetus Jumala loomadest, mis Ma peäl on. Tartu, 1853) piiblitundides, et tutvustada piiblitlugudega seotud kaugete maade loodust ja loomariiki. Geograafiaõpik (Keograhi, ehk õppetus Ma-ilmast surussest ja Ma-ilmast. Tartu, 1854) andis ülevaate piiblitlugude sündmuspaikadest.

Eriti suured teened õppeprogrammi laiendamisel olid Fr. R. Kreuzwaldil. «Koli-raamatu» neljanda jaona ilmunud «Lühikene õppetus tervise hoidmisest» (1854) viis koolidesse esmakordselt tervishoiu aluste õpetamise.

Ajalugu hakati külakoolides õpetama 1860-ndate aastate algul. Aine sisu ja leviku kiirust näitab C. Körberi «Maailma aiaramatu» (1860) väljaandmine. Esialgu rakendati ka ajalugu usuõpetuse teenistusse — see oli täienduseks piiblitlugude õpetamisele —, kuid kümnendi teisel poolel sai ajalugu iseseisva õppeaine õigused ja kirikuajaloo kõrval hakati õpilastele teadmisi andma ka teaduse ajaloost (kompass, püssirohi, trükkkunst, paber) ning käsitlema sõdadega ning kuningate valitsemisega seotud sündmusi vana-, kesk- ja uusajal. Uue õppeaine levikut tõendavad C. Körberi raamatu mitmed kordustrükkid (1880. a. neljas trükk).

Laulmise õpetamise sisuline ümberkorraldamine algas koos koolikohustuse kehtestamisega. 19. sajandi esimesel poolel õpiti ainult kirikulaule ja seda tehti ettelaulmise järgi. Mitmehääline ilmalik laul levis koos noodiõpetusega ja sellekohase õppekirjanduse jõudmisega koolidesse. Nagu Õpetatud Eesti Seltsi poolt 1863. aastal korraldatud ankeedi andmed näitavad, õpetati vähemalt 70 külakoolis juba mitmehäälselt laulu. Koolmeistrite teooriatundmist ja pillimänguoskust

aitas parandada A. Erlemanni «Musika õpetuse» väljaandmine 1864. aastal.

Mitmehäälsel lauluõpetuse sisulist levikut näitab kõige kujukamalt laste laulupäevade traditsiooni tekkimine 1860-ndate aastate teisel poolel. Kahe-, kolme- ja neljahäälsel koorilaul oli kavas kõikidel 1866. aastal toimunud Türi ja Simuna kihelkondlikel laste laulupäevadel, samuti 1867. aastal korraldatud Viru-Nigula, Vändra, Viljandi ja Põltsamaa koolilaste laulupäevadel.

Tänu koolis rajatud lauluoskusele ja nooditundmisele sai võimalikuks üldlaulupeo korraldamine 1869. aastal.

Otsustav mõju külakoolide õppetöö sisule oli C. R. Jakobsoni õpikute ilmumisel. Vanade emakeele õpikute väljatõrjumiseks koolist koostas C. R. Jakobson aabitsa<sup>1</sup> ja emakeele lugemiku.

Eriline osa kooli õppetöö uuendamisel oli «Kooli Lugemise raamatu» I ja<sup>2</sup> väljaandmisel. Lugemiku eessõnas ütles autor oma raamatu ülesehituse kohta, et see «üht tervet korralist pilti kõigest maailma elust ja olemisest annaks ja kelle seest ommeti ka jälle igaühe üksiku, ise tundides ette võetud kooli õppetusest veike kuhu välja paistaks.»<sup>3</sup> Lugemiku kaudu viidi emakeele õpetamine uutele alustele. Esikohale seati õppematerjali teadlik omandamine ja laste mõistuse arendamine. «Kooli Lugemise raamatus» oli emakeeleõpetus seotud geograafia, ajaloo ja eriti looduslooga. Ilukirjanduse näited olid valitud peamiselt uemast eesti kirjandusest.

Lugemiku esimestes palades tutvustati lastele kodukoha lähemat ümbrust, algul koduloomi, seejärel metsloomi ja linde. Lugemispalade kaudu omandasid õpilased teadmisi eluta loodusest, aiandusest, mesindusest ja põllundusest. Loodusteadusliku sisuga lugemispaladele kuulus üks kolmandik õpiku üldmahust. Ligi üks viiendik lugemispaladest laiendas õpilaste geograafiateadmisi, käsitlemist leidsid kodukubermangud, Venemaa,

<sup>1</sup> C. R. Jakobson, Uus Aabitsaraamat, kust viiekümne päevaga lugema ja kirjutama võib õppida. Peterburg, 1867, 40 lk.

<sup>2</sup> C. R. Jakobson, Kooli Lugemise raamat. Esimene jagu. Tartu, 1867, 244 lk.

<sup>3</sup> Sealsamas, lk. 1.



Euroopa ja teised maailmajaod. Koos võõraste maade füüsilise geograafia kirjeldustega sisaldasid lugemispalad ka looduspilte ja kultuuriajaloo episoode.

Raamatu vahendusel jõudis eesti kooli esmakordselt A. Diesterwegi «arendav õppeviis». «Kooli Lugemise raamat» I tõrjus küla-koolidest välja varem ilmunud usulis-moraliseeriva sisuga aabits-lugemikud. Emakeele sisulist muutumist peegeldab lugemiku kiire levik, kuni 1880-ndate aastate koolireformini ilmus raamatust kuus kordustrükki.

1874. aastal toimus pööre Lõuna-Eesti külakoolide õppetöö korralduses. «Liivimaa Lutheri usu Maakoolide õpetuse plaanide»<sup>4</sup> alusel kehtestati kogu kubermangus ühtne õppeplan ja -programm. Usuõpetuse, emakeele, rehkendamise ja laulmise kõrval muutus kohustuslikuks õppeaineks geograafia, soovitatavaks vene ja saksa keel, võimlemine poistele ja käsitöö tütarlastele. Kooli kestvuseks määrati kolm talve. Põhja-Eestis jõuti samasuguse õppeprogrammi 1878. aastal.<sup>5</sup>

Liivimaa kooliseaduse alusel kuulus emakeele programmi esimesel talvel sorava lugemise õppimine ja tähtede kirjutamine, teisel ning kolmandal talvel jutustamine, ilukiri ja ortograafia. Aritmeetikas nõuti esimesel talvel peastarvutamist saja piires, kaalu- ja mõõtühikute tundmaõppimist; teisel talvel liitmist, lahutamist, korrutamist, jagamist, tehteid murdudega; kolmandal talvel kolmliikme (reguladetri) arvutamist. Geograafia õpetamine algas teisest õppeaastast. Ühel talvel tuli tutvust teha kodukubermanguga (kodu-ümbrus, kihelkond, maakond, kubermang), teisel talvel tuli läbi võtta maakera ehitus, Venemaa ja Euroopa riigid. Laulmise programm nõudis elementaarset laudiõpetust ja kahehäälsete laulude õpetamist. Kehtestatud kooliseaduse alusel õpetati vene keelt 2 tundi nädalas kolmanda talve lastele. Tavaliselt pühendati üks tund nädalas lugemise, teine kirjutamise õppimisele.

Liivimaal õpetati ajalugu geograafiaindude arvel. Põhja-Eestis, kus ülem-maakooli-

<sup>4</sup> Liivimaa Lutheri usu Maakoolide õpetuse plaanid. Riia, 1874.

<sup>5</sup> Koolipidamise Seadus Eestimaa Evangeliumi Luteruse usu maa-koolidele. Tallinn, 1878.

komisjoni otsusega õpetati geograafiat ainult üks tund nädalas, ajaloole aega ei eraldatud.

Võimlemise ja käsitöö kohta puudusid täpsed eeskirjad. Võimlemistundides soovitati läbi võtta seda, mis poisse ette valmistaks sõjaväeteenistuseks. Tüdrukutele õpetas koolmeisteri naine õblemist ja kudumist. «Eesti Postimees» on kirjeldanud Viljandi-maa Viiratse kooli võimlemistundi järgmiselt: «Lükati pingid komando järele kokko, astusivad kõik poisid platsi ja seadsid endid kui sambad püsti. Käte ja jalgade, kere ja kaela painutamine tehti ära, paljas 1..2.. 3-ga. Viimaks riputati kaigas kahe kõie otsas konksudega lae alla ja meie tugevad poisid tõmbasid endid selle külles ülesse, lõivad ratast ümber kaika, ronisivad mööda nõõri lae alla...»<sup>6</sup>

Õppeprogrammide laiendamine ja üleminek 3-aastasele koolile nõudsid loobumist vanadest õpetamisviisidest. Ilukirjanduse, grammatika, aritmeetika, elementargeomeetria, loodusteaduse, geograafia, ajaloo, vene keele ja saksa keele õpetamine eeldas liitklasside tingimustes näitlikku õpetamist, õp-pematerjali jõukohast esitamist, õpilaste kirjalikke töid, iseseisvat tööd raamatuga, kõike seda, mida sajandi esimesel poolel iseõppimise teel hariduse saanud koolmeistrid ainult harva olid omandanud. Kujunenud olukord nõudis koolmeistritelt senisest suuremaid teadmisi ja oskusi. Kui varem otsustas nende kutsesobivuse kirikuõpetaja või kihelkonna koolikomisjon, siis 1872. aastast alates pidid koolmeistrid sooritama kutseeksami kogu Eestimaa ja Liivimaa jaoks ettenähtud eksamikorra alusel.

Sajandi keskel paranes õpetajate ettevalmistus tänu Ataste, Jädivere, Kuuda ja Valga seminari tööle. Samal ajal algas koolmeistrite omaalgatuslik tegevus, mis esialgu avaldus kitsapiirilisel kihelkondlikel konverentsidel. Juba hakati koole külastades üksteiselt õppima. Algavas rahvuslikus liikumises oli palju koolmeistreid tegevuses ja sealt said nad ergutust ka oma õppemetoodilisele tööle ja oma pedagoogiliste teadmiste suurendamisele.

<sup>6</sup> «Eesti Postimees nr. 16, 19. IV 1878.



Pedagoogikateadust eesti 19. sajandi autorid vahetult ei arendanud. Küsimus oli peamiselt Lääne-Euroopa pedagoogika omaksvõtmises ja selle põhimõtete elluviimises õpikute abil. Suure tähtsusega oli ka nende autorite töö, kes otseselt kooliga ei tegele. Fr. R. Kreutzwald arstina vahetult kooliga kokku ei puutunud. Ent mõjukuse poolest on Kreutzwaldi kooliuuenduse ideid võrreldud Pestalozzi ideedega Šveitsis.<sup>7</sup> Kreutzwald oli uute pedagoogiliste ideede propageerija nii kirjavahetustes kui ka ajalehekirjutistes. Korduvalt rõhutas ta õpetamise ühendamist tööga ning loodusõpetuse juhtivat osa rahvakoolis. «Meie armetud külakoolid kasvavad aegamööda katekismusest ja vana testamendi muinasjutudest välja ja viskavad oma lapsekingad prügihunnikule. Küllap loodusteadeuste hele valgus leiab ka meie juures oma kiirte jaoks sissepääsu»<sup>8</sup> — niisuguse nägi Kreutzwald kooli arengu suunda.

C. R. Jakobsoni didaktilised seisukohad jõudsid koolidesse põhiliselt õpikute kaudu. Ta rakendas oma õpikuis peamiselt Pestalozzi ja Diesterwegi pedagoogikat.

Uue, ajakohase õpetamisteooria aktiivsemaiks levitajaiks õpikute kaudu olid C. R. Jakobsoni kõrval G. Blumberg, R. G. Kallas, J. Kapp, J. Kunder, J. Kurrik, C. H. Niggol ja J. Tülk. Nad peaaegu kõik olid õpetajad, kelle õpikud olid nii välismaiste eeskujude kui ka oma õppetöö kogemuste vili. Blumberg, Kallas, Kunder ja Niggol olid lõpetanud Tartu II Õpetajate Seminari, J. Kapp (nagu C. R. Jakobsongi) Valga seminari. J. Kurrik oli oma teadmisi täiendanud Preisimaal Kalleni seminaris. J. Tülk oli õppinud Strassburgi, Genfi ja Pariisi ülikoolis. Nad kõik olid võrsunud maarahva hulgast ja osalesid eesti rahvuslikus liikumises. Eesti rahvakooli uuendamisel oli neil kõigil eeskujuks Diesterwegi ühtluskooli põhimõte ja üldnimliku kasvatuse idee.

Uute pedagoogiliste põhimõtete levitajateks olid peamiselt uued õpikud. Uutest kooliraamatutest õppimine ei nõudnud enam

<sup>7</sup> A. Elango, Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost. Tartu, 1968, lk. 33.

<sup>8</sup> Fr. R. Kreutzwaldi ja L. Koidula kirjavahetus 1867—1873. Tallinn, 1962, lk. 309.

õpetaja pimedat jäljendamist, vaid andis esmakordselt võimalusi ka iseseisvaks tööks raamatuga. «Kooli Lugemise raamatu» I jagu oli näiteks varustatud juba 80 pildiga. Sama autori geograafiaõpikus esitati koos tekstiga kontuurkaardid ning riike ning maailmajaguseid kirjeldati õpilastele ilmekas ja arusaadavas keeles koos iseloomulike illustratsioonidega.

Ajakohaste õppemeetodite levimist soodustas ka G. Blumbergi «Juhataja Kodu- ja isamaa tundmisele» väljaandmine. Raamatu eessõnas on rõhutatud mõtet, et «ükski mõistlik koolmeister selle peale ei vaata, kui pailo laps nimesi ja muid asju pähe õpib, vaid selle peale, et lapse meel ja mõistus saaks ülesäratatud ja kosutud.»<sup>9</sup> Koolmeistreid hoiatati õppetükkide mehhaanilise ümberjutustamise eest, parim meetodina soovitati «lapsi küsimustega nõnda talutada, et nemad ise enese seletajad on.»<sup>10</sup>

Nähtav pööre näitliku õpetamise suunas toimus 1873/74. õppeaastast alates. Koolidesse jõudis C. R. Jakobsoni 16 värvitrukkis kaardiga «Kooli-atlas», tsentraliseeritud korras muretsети suured Euroopa ja poolkerade seinakaardid. Õpilased võisid omandada odava, nelja väikese maakaardiga varustatud õpiku.<sup>11</sup>

Eesti rahvakoolide õpetamisteoorias oli silmapaistev osa R. G. Kallase «Mõistlikul rehendamisel», J. Kapi «Geometriaal», J. Kunderi «Looduse õpetusel», C. H. Niggoli «Vene keele õppimise raamatul» ja mitmel muul. Märkigem, et R. G. Kallas ja J. Kapp seadsid eesmärgiks «arendava õppeviisi». R. G. Kallas nõudis, et «rehkendamine olgu eelkõige mõtlemine» ja toimugu näitlikult. «Mis meelest läbi hinge sisse pole läinud, polegi sees leida.»<sup>12</sup> J. Kapp seadis oma «Geometria» ulatuslikus eessõnas kõige

<sup>9</sup> G. Blumberg, Juhataja Kodu- ja isamaa tundmisele. Tartu, 1871, lk. 7.

<sup>10</sup> Sealsamas, lk. 8.

<sup>11</sup> Geograhi ehk õppetuse maailma surusest ja maailma madest. Teine trükk. Tartu, 1872, 20 lk. ja 4 kaarti.

<sup>12</sup> R. G. Kallas, Mõistlik rehendamise. Kõigile rehendamise sõbradele, iseäranis koolmeistritele ning koolidele tuluks ning toeks. Tartu, 1874, lk. 7.



tähtsamale kohale õpilaste iseseisva töö oskuse arendamise, põllumehele vajalike praktiliste teadmiste andmise, vaatlusvõime, kasvatamise ja näitliku õpetamise. J. Kunder sidus loodusloo õpetamisel teadmiste omandamise õpilaste moraalse arenguga ning esteetilise kasvatusega. Ta kirjutas: «Loodusest leiame meie kõige ülema ilu... Õpime meie oma kodumaa loodust tundma, siis läheb maa meile mitu korda armsamaks kui ta enne oli, siis ei murra ega kisu meie millalgi puu ja lille oksasi katki, ei häävita millalgi linnupesi ja ei tapa süüta loomi ära.»<sup>13</sup>

J. Kunderi seisukohad leidsid koolides rakenduse «Veikeses Looduse õpetuses». Õppematerjal oli selles hoolikalt valitud ja nii esitatud, et see ergutas lapsi iseseisvale tööle.

Võõrkeelte õpetamisele andsid ajakohase sisu ning meetodid C. H. Niggol ja A. Grenzstein. Need autorid tõrjusid kõrvale päheõppimisele ja grammatikale põhineva keeleõpetuse. Esikohale seati keeleõppija praktilised vajadused. Õppematerjali esitamisel nõuti jõukohast ja näitlikku õpetamist. C. H. Niggol kirjutas oma «Vene keele õppimise raamatu» eessõnas: «Võõras keel peab õppija silmas, kõrvas, pääs ja käes sündima ja pitkamööda tükki tükilt kokku säetud saama, samm sammult kergemalt raskemale ikka suuremaks ja laiemaks kasvades.» Osav koolmeister õpetab «näidates, harjutades, seletades, korrates ja võrreldes.»<sup>14</sup>

Tartu, Passlepa ja Kaarma seminari avamine suurendas jõudsalt kvalifitseeritud koolmeistrite ettevalmistamist ja soodustas üleminekut uutele õppemeetoditele. Koolides vähenes päheõppimise osatähtsus. Õpetaja jutustuse kui varem ainuvõimaliku meetodi kõrval peeti vajalikuks ka küsimuste ja vastuste meetodit (vestlust). Nõutavaks sai tunni kindlast struktuurist (eelmise tunni kordamine, uue materjali esitamine ja kinnistamine) kinnipidamine ning õpilaste teadmiste hindamine.

<sup>13</sup> Johann Kunder, Looduse õpetus. Koolmeistritele ja koolidele. Esimene raamat: Elajate riik. Tartu, 1877, lk. 2.

<sup>14</sup> C. H. Niggol, Vene keele õppimise raamat. Eesti rahvakoolidele. Tartu, 1876, lk. VIII.

## ALG- JA 7-KLASSILISTE KOOLIDE ÕPIKUTE KIRJASTAMINE ESIMESTEL SÕJAJÄRGSETEL ÕPPEAASTATEL (1944/45 – 1945/46)

AINO KITS

Eesti NSV-s alustati nõukoguliku õppekirjanduse loomist 1940/41. õppeaastal. Nii õppeplaanide, -programmide kui ka õpikute koostamisel püüti ära kasutada eesti kooli eelmiste aastakümnete positiivseid kogemusi, sidudes neid nõukogude pedagoogika põhimõtetega. Kirjastustegevuse organiseerimiseks ja juhtimiseks oli asutatud Riiklik Kirjastuskeskus ja selle ühe osana õpperaamatute, pedagoogiliste teoste ja noorsooraamatute kirjastus.<sup>1</sup> Kirjastuse «Pedagoogiline Kirjandus» peatoimetaja ametikohale asus kogenud koolimees ja õpikute autor Gustav Reial. Hariduse Rahvakomissariaadis töötas õpikute osakonna juhatajana Erich Jaanvärk.

<sup>1</sup> «Eesti NSV Teataja» 1940, nr. 2, lk. 11, art. 17.



Töö uute kooliõpikute kirjastamisel katkes Saksa okupatsiooniga. Kirjastustööd aga jätkati Nõukogude tagalas. 1942. aasta kevadel rajati Moskvas Võõrkeelse Kirjanduse Kirjastuse juures eesti toimetus, mida asus juhtima Olga Lauristin.<sup>2</sup> Sõja-aja raskustest hoolimata valmistati ette mitme õpiku käsikiri. Nii toimetati Moskvas trükki mõned õpikud. 1943. aastal ilmusid Johannes Käisi 1. klassi aabits-lugemik «Esimesed vaod» 8. trükk, Johannes Seilentali «Algkooli lugemik», Johannes Seilentali ja Nigol Andreseni «Eesti lugemik keskkoolidele».

Pärast Eesti NSV vabastamist 1944. aasta sügisel oli vabariigi haridustegelastel õpikute kirjastamisega palju raskusi. 1940/41. õppeaastal ilmunud õpikutest olid järele jäänud ainult vähesed. Tagalast kaostatoodud õpikutest ei piisanud. Seal ettevalmistatud käsikirjade alusel õpikute väljaandmine ja trükkimine nõudis aga tahes-tahtmata aega. Et koolid oli vaja otsekohe käima panna, tuli osaliselt kasutada seniseid õpikuid, et kord-korralt üle minna nõukogude kooliõpikutele.

Sellises olukorras oli üks esmaseid ülesandeid saada ülevaade õppekirjanduse olukorrast.

Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi vastavas käskkirjas juhitigi haridusosakondade juhatajate tähelepanu sellele, et nad võtaksid arvele kõik ümbruskonnas olevad õpikud, ükskõik, mis ajal nad on trükitud.<sup>3</sup> Kirjastustöödega hakkas tegelema Hariduse Rahvakomissariaadi õppemetoodiline sektor J. Käisi juhtimisel. Kirjastus «Pedagoogiline Kirjandus» taastati.

Õpikute kirjastamiseks tuli leida toimetajaid, reitsensente, autoreid ja õpikute tõlkijaid. Töösse rakendusid Punaarmee viibinud või Nõukogude tagalas töötanud pedagoogid, teadlased ja õppejõud, nende hulgas Kristjan Kure, kes oli olnud Tšeljabinski Pedagoogilises Instituudis üldkeeleteaduse professor, kooli- ja keeļemees Ants Selmet,

<sup>2</sup> L. Remmelgas, Eesti trükisõna Suures Isamaasõjas. Rmt.: Nõukogude Eesti trükisõna Suure Isamaasõja aastail. Tallinn, 1970, lk. 13.

<sup>3</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 10, l. 2.

haridusministri asetäitja Aleksander Valsiner, Karl Taev, kes oli täitnud sõja-aastail ajalehe «Rahva Hääle» vastutava sekretäri kohuseid, hariduse rahvakomissarina töötanud Nigol Andresen, Viktor Ordlik jt.

Nii algas juba 1944. aasta sügisel õpikute vilgas kirjastamine. Silmapaistvat osa selles etendas J. Käis, «kes väsimatult kiirustas käsikirjade sissetulekut, jälgis raamatute tehnilist valmimiskäiku ja tüdimatult jagas autoreile ja toimetajaile nii sisuliselt kui ka meetoodiliselt väärtuslikke näpunäiteid.»<sup>4</sup> Peale selle koostas ja toimetas ta ise õpikuid. Ka G. Reial, kellel olid rikkalikud pedagoogilise kirjanduse toimetamise ja väljaandmise kogemused, rakendas oma energia õpikute kirjastamisele ning toimetajatöö kõrvalt koostas ka ise õpikuid.

Uute õpperaamatute ettevalmistamisel võeti aluseks hariduse rahvakomissari asetäitja A. Valsineri poolt 5. novembril 1944. aastal kinnitatud põhimõttelised alused.<sup>5</sup> Nendele vastavalt määrati igale ainealale toimetajad, kelle kaasabil töötati välja õpperaamatute väljaandmise üksikasjaline plaan ja rakendati autorid või tõlkijad käsikirjade koostamisele. Et õpikud võimalikult pea jõuaksid õpilasteni, hakati neid osade (vihikute) kaupa välja andma.

Vastavalt kirjastamisplaanile pidid uued õpikud ilmuma 1944. aasta detsembris. 1944. aasta 20. detsembri «Rahva Hääle» tõigi rõõmustava teate: «Lastele ilmus aabits».<sup>6</sup> See oli Suure Isamaasõja päevil Moskvas ilmunud eestikeelse aabitsa alusel ettevalmistatud J. Käisi aabits-lugemiku «Esimesed vaod»<sup>7</sup> 9. trükk — seega esimene pärast Eesti NSV vabastamist ilmunud õpperaamat.

Õpikute kirjastamise suunamist jätkas partei ja valitsus edaspidigi. Eesti NSV Rahva-

<sup>4</sup> J. Seilental, Johannes Käisi tegevus Hariduse Rahvakomissariaadis. «Nõukogude Kool» 1945, nr. 12, lk. 633.

<sup>5</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47, l. 88.

<sup>6</sup> «Rahva Hääle» nr. 125, 20. det. 1944.

<sup>7</sup> J. Käis, Esimesed vaod. Aabits. IX trükk. Tallinn, «Pedagoogiline Kirjandus», 1944. Trükiarv 25 000.

\* Edaspidi on kirjastus «Pedagoogiline Kirjandus» jäetud viites märkimata.



komissaride Nõukogu ja EK(b)P Keskkomitee 27. detsembril 1944. aasta määruses koolide töö parandamise abinõude kohta nõuti «nõukogude kooli, õpperaamatute ja õpetamise oisustavat puhastamist fašistlike teooriate ja kodanlik-natsionalistliku vaimu jäänustest.»<sup>8</sup> Õpperaamatute suhtes tähendas see nõue, et nõukogude koolist tuli võimalikult kiiremini kõrvaldada kõik kodanliku korra ja okupatsiooniaegsed õpikud (ka reaalinetes), et uute raamatute väljaandmisel peab eriti valvas olema ideoloogia suhtes. Ühtlasi kohustati vabariigi kirjastuskeskust kindlustama õpikute väljaandmine vastavalt kirjastamisplaanile.

1944. aasta detsembril viimastel päevadel ilmusid veel mitmed uued õpikud. Nii tulid müügile mittetäielikule keskkoolile mõeldud tõlkeõpikud ajaloo: A. Sestakovi toimetatud NSV Liidu ajaloo õpik, J. Kosminski «Keskaeg».<sup>9</sup> Emakeele õpikuist nägid trükimusta J. Seilentali 2. klassi emakeele lugemik, Priidu Puusepa «Emakeele õpik» 3. klassile ja Bernard Söödi kirjandus- ja keeleõpikud 5. klassile.<sup>10</sup> Geograafiaõpikuist said koolid 5. klassile G. Ivanovi «Maailmajagude geograafia» I vihiku ning L. Terehova ja V. Erdeli «Maateaduse» 3. klassile ning N. Baranski NSV Liidu füüsilise geograafia õpiku.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> «Eesti NSV Teataja» 1945, nr. 2, lk. 11, art. 23.

<sup>9</sup> Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu ajalugu. I vihk. Toim. prof. A. V. Sestakov. Tallinn, 1944. Trükiarv 50 200; Keskaeg. Õpperaamat keskkooli VI—VII klassile. Toim. prof. J. A. Kosminski. Tallinn, 1944. Trükiarv 5200.

<sup>10</sup> J. Seilental, Emakeele lugemik algkooli II klassile. Tallinn, 1944. Trükiarv 19 200; P. Puusepp, Emakeele õpik algkoolile. III õppeaasta. Tallinn, 1944. Trükiarv 18 200; B. Sööt, Eesti keeleõpik V õppeaasta. Tallinn, 1944. Trükiarv 15 400; Kirjandust koolile. V klass. Toim. B. Söödi. Tallinn, 1944. Trükiarv 15 400.

<sup>11</sup> G. I. Ivanov, Maailmajagude geograafia. Õpperaamat keskkoolile. Euroopa. I vihk. Tallinn, 1944. Trükiarv 27 700. L. G. Terehova, V. G. Erdeli, Maateadus. Õpperaamat algkoolile. Esimene osa. Tallinn, 1944. Trükiarv 19 200; N. N. Baranski, NSVL füüsilise geograafia keskkoolile. Esimene osa. I vihk. Tallinn, 1944. Trükiarv 14 700.

Selle kuu kirjastamisplaanist täideti vaid 85%.<sup>12</sup> Plaani täitmist takistas peamiselt paaberipuudus. Seetõttu oli aastavahetusel tahes-tahtmata käibel siiski ka vanu reaalinete õpikuid. Kevadeks olukord paranes. Keskkooliõpikutega kokku ilmus 66 õpikut üldтираажiga 750 000 eksemplari.<sup>13</sup>

Koolide varustamine õppekirjandusega toimus esialgu ETKVL-i kaupluste kaudu. Hiljem, 1945. a. jaanuarist hakkas Kirjastuskeskus õpikuid turustama ka oma, Riikliku Kirjastuskomitee müügikeskuste kaudu.<sup>14</sup> Varustamine oli parem linnades. Nii olid 1945. a. jaanuaris kõik Tallinna koolid varustatud õpikutega. Samal ajal said näiteks Virumaa ja Pärnumaa koolid vähe õpikuid. Puudust tunti ajaloo- ja vene keele õpikutest. Hoolimata eespool nimetatud raskustest tuldi õpikute trüki ettevalmistamise ja kirjastamisega esimesel sõjajärgsel õppeaastal siiski edukalt toime.

Õpikute kirjastamisega 1945/46. õppeaastaks hakati tegelema juba 1945. aasta kevadel.<sup>15</sup> 1944/45. aastal tarvitusel olnud raamatud vaatas vastutav toimetaja uuesti läbi. Seejuures pöörati palju tähelepanu ka õpikute keelele. Peale selle kontrollis käsikirju enne kirjastusele edasisaatmist Hariduse Rahvakomissariaadi meetodikasektori juhataja. Uute algupäraste õpikute käsikirjad läksid retsensendi kätte ja seejärel autoreile parandamiseks. Lõpuks vaatasid käsikirja läbi ainekomisjon ja meetodikasektori juhataja. Alles siis esitati käsikiri kinnitamiseks Hariduse Rahvakomissariaadile. Töötati arvestusega, et väljaantavad õpikud peavad suuremate või väiksemate muudatustega jääma kasutusele edaspidigi.

1945/46. õppeaastaks ettenähtud õpikud ilmusid valdavalt oktoobrikuu jooksul. Et õpikud ei jõudnud õpilaste kätte septembrikuus, tulenes trükikodade kaadri vähesusest.

<sup>12</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47, l. 13.

<sup>13</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 4, l. 15.

<sup>14</sup> Sealsamas, s.-ü. 6, l. 11.

<sup>15</sup> Sealsamas, nim. 3, s.-ü. 47, l. 90.



Vahel katkestati mõneks ajaks õpperaamatute trükkimine teiste kiireiseloolumisemate tööde pärast. Tuli ette, et trükikodadel ei olnud mõne õpiku jaoks vajalikke kirjamarke.

1945. aasta sügisel ilmus J. Käisi populaarseks saanud aabitsa «Esimesed vaod» uus, nüüd juba kümnes trükk, uute illustratsioonidega ja muudetult-täiendatult.<sup>16</sup> Selle järgi õpiti aabitsakursust esimesel õppeveerandil. Teisel veerandil tuli kasutusele J. Käisi sama pealkirjalise lugemiku («Esimesed vaod») esimene osa ning teisel poolaastal teine osa. Emakeelekursust jätkati 2.—4. klassini J. Seientali koolilugemike ja P. Puusepa keeleõpikute järgi.<sup>17</sup>

Mittetäielikus keskkoolis olid kasutusel 5.—6. klassini A. Selmei emakeele lugemikud, mille korduustrükkidest õpiti ka hiljem, 1950. aastail, 7. klassis kasutati Karl Taevi ja Karl Mihkla lugemikku.<sup>18</sup> Emakeelt õpiti 5.—6. klassis Bernard Söödi, 7. klassis Rudolf Reimani kooligrammatikast,<sup>19</sup> neist viimase uuendatud trükid olid kasutusel aastaid. Järgmisel, 1946/47. õppeaastal vahetas B. Söödi 6. klassi keeleõpiku välja Karl

<sup>16</sup> J. Käis, Esimesed vaod. Aabits. Tallinn, 1945. Trükiarv 25 200.

<sup>17</sup> J. Seiental, Emakeele lugemik algkooli II klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 19 200. J. Seiental, Emakeele lugemik III kl. Tallinn, 1945. Trükiarv 16 200; J. Seiental, Eesti keele lugemik IV kl. Tallinn, 1945. Trükiarv 17 200; P. Puusepp, Emakeele õpik algkoolile. II õppeaasta. Viies, muutmata trükk. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 19 200; P. Puusepp, Emakeele õpik algkooli IV õ.-a. 5., parand. trükk. Tallinn, 1945. Trükiarv 16 200.

<sup>18</sup> A. Selmei, Emakeele lugemik V klassile. Tallinn, 1945. Vastutav toimetaja B. Sööt. Trükiarv 15 200; A. Selmei, Emakeele lugemik K. Taevi ja K. Mihkla. Kirjanduslik lugemik VI klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 13 200; K. Mihkla, Emakeele õpik VII klassile. I vihk. Tallinn, 1945. Trükiarv 7200.

<sup>19</sup> Eesti keele õpik algkooli V klassile. Toim. B. Sööt. Tallinn, 1945. Trükiarv 13 700; B. Sööt, Eesti keeleõpik algkoolile. VI õppeaasta. Tallinn, 1945. Trükiarv 12 700; R. Reiman, Eesti keeleõpik VII klassile. Tallinn, 1946. Trükiarv 24 200.

Praakli õpik<sup>20</sup>, mis jäi täiendatult ja uuendatult kasutusele.

1930. aastail ilmunud Juhan (Johannes) Kallaku, Elisabeth Kallaku ja Ernst Araste 1. ja 2. klassi matemaatikaõpikute alusel ilmus nende klasside matemaatikaõpik «Elavad arvud».<sup>21</sup> 3. klassis kasutati A. Kasvandi ja J. Langi «Väikest matemaatikut»,<sup>22</sup> mis oli varemilmunud õpiku 6., muudetud trükk. Nimetatud autoritelt ilmus ka 4. klassile analoogiline õpik.<sup>23</sup> 1946. aastal ilmusid 3. ja 4. klassile uued õpikud: 3. klassile Boris Rea aritmeetika ja 4. klassile Arvo Lehise õpik.<sup>24</sup> Mittetäieliku keskkooli 5. klassis kasutati Ott Rünnga ja Hilda Roosi õpikut.<sup>25</sup> 6. ja 7. klassile koostas matemaatikaõpikud Arnold Vihman,<sup>26</sup> nende autoriks, hiljem kaasautoriks on ta olnud tänini.

Füüsika õpetamisel 6.—7. klassis oli kasutusel tuntud füüsikaõpikute autor Juhan

<sup>20</sup> K. Praakli, Eesti keeleõpik VI klassile. I osa. Tallinn, 1946. Vastutav toim. A. Selmei. Trükiarv 13 200.

<sup>21</sup> J. Kallak, E. Kallak, E. Araste. Elavad arvud. Matemaatika õpik I klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 25 200; J. Kallak, E. Kallak, E. Araste, Elavad arvud. Matemaatika õpik II klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 19 200.

<sup>22</sup> A. Kasvand, J. Lang, Väike matemaatik. Tööraamat III klassile. (6., muudet. trükk.) Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 20 200.

<sup>23</sup> A. Kasvand ja J. Lang, Väike matemaatik. Tööraamat algkooli IV klassile. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 20 200.

<sup>24</sup> B. Rea, Aritmeetika III klassile. 1. vihk. Tallinn, 1946. Trükiarv 17 200; B. Rea, Aritmeetika III klassile. 2. vihk. Tallinn, 1946. Trükiarv 17 200; A. Lehise, Matemaatika õpik IV klassile (I vihk). Tartu, 1946. Trükiarv 17 200; A. Lehise, Matemaatika õpik IV klassile. II vihk. Tartu, 1946. Trükiarv 17 200.

<sup>25</sup> O. Rünk ja H. Roos, Matemaatika õpik ja harjutustik. V õppeaasta. Tartu, 1946. Trükiarv 27 200.

<sup>26</sup> A. Vihman, Matemaatika õpik VI klassile. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 13 200; A. Vihman, Matemaatika õpik VII klassile. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 10 200.



Langi originaalõpik, mis algul ilmus vihku-  
dena mõlemale klassile koos.<sup>27</sup>

Ajaloo jätkus 1945/46. õppeaastal uute  
üleliiduliste tõlkeõpikute väljaandmine.  
A. Šestakovi NSV Liidu ajaloo õpik IV ja V  
klassile ilmus nüüd eesti keeles teistkord-  
self.<sup>28</sup> See õpik jäi kasutusele 1948. aastani.  
A. Šestakovi NSV Liidu ajaloo ja J. Kosminski  
keskaja ajaloo õpikud (mõlemad 6.—7. klas-  
sile)<sup>29</sup> anti samuti välja eesti keeles teist  
korda ning jäid vabariigi koolides kasu-  
tusele.

3. ja 4. klassi maateaduse õpikufena aval-  
dati uuesti 1945. aastal L. Terehhova ja  
V. Erdeli NSV Liidu geograafia õpikud.<sup>30</sup>  
Eesti NSV geograafia õpiku 4. klassile koos-  
tas Robert Rägastik.<sup>31</sup> See õpik jäi kasutusele  
1954. aastani.

Mittefäielike keskkoolide 5. klassis kasu-  
tatava G. Ivanovi maailmajagude geograafia  
Euroopa osa ilmus 1945. aastal uuesti, 6.  
klassile ettenähtud Aafrika, Ameerika, Aust-  
raalia osa samuti, kuna 7. klassis kasutati  
N. Baranski NSV Liidu füüsilise geograafia  
õpikut,<sup>32</sup> mille asemele 1946. aastal tuli  
S. Tšefranovi õpik. Eesti NSV füüsilise

<sup>27</sup> J. Lang, Füüsika. Keskkooli VI ja VII  
klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 18 200.

<sup>28</sup> Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide  
Liidu ajalugu. IV ja V klassile. Toim. prof.  
A. V. Šestakov. Tallinn, 1945. Trükiarv  
16 200.

<sup>29</sup> Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide  
Liidu ajalugu VI ja VII klassile. Toim. prof.  
A. V. Šestakov. Tallinn, 1946. Trükiarv 14 700;  
Keskaeg. Õpperaamat keskkooli VI—VII klas-  
sile. Toim. prof. J. A. Kosminski. II vihik. Tal-  
linn, 1945. Trükiarv 5200.

<sup>30</sup> L. Terehhova, V. Erdeli, Maatead-  
us III klassile. I osa. Tallinn, 1945. Trükiarv  
14 200; L. Terehhova ja V. Erdeli,  
Maateadus. Õpperaamat IV klassile. II osa.  
Tallinn, 1945. Trükiarv 16 200.

<sup>31</sup> R. Rägastik, Eesti NSV maateadus IV  
klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 16 200.

<sup>32</sup> G. I. Ivanov, Maailmajagude geograa-  
fia. Õpperaamat keskkoolile. Euroopa. II  
vihk. Tallinn, 1945. Trükiarv 27 700; G. I. Iva-  
nov, Maailmajagude geograafia keskkooli  
VI klassile. Aafrika, Ameerika, Austraalia.  
Vastut. toim. J. Käis. Tallinn, 1945. Trükiarv  
13 200; N. N. Baranski, NSV Liidu füüsi-  
line geograafia keskkooli VII klassile. Tal-  
linn, 1945. Trükiarv 10 200.

geograafia õpetamiseks 7. klassis koostas  
R. Rägastik<sup>33</sup> originaalõpiku, mis oli selle  
klassi geograafiaõpikuid 1950. aastateni.

Loodusloo õpetamisel algkoolides ja mit-  
tetäielikes keskkoolides olid teisel sõjajärg-  
sel õppetastal (1945/46) kasutusel üksnes  
originaalõpikud. 3. klassile anti välja J. Käisi,  
4. klassile J. Langi, G. Reiali ja V. Toome  
koostatud õpik.<sup>34</sup> 5. klassile anti välja varem  
ilmunud J. Langi ja G. Reiali «Väike looduse  
sõber» 4. trükk ning 6. ja 7. klassini G. Reiali  
zooloogia ja inimese anatoomia õpikud.<sup>35</sup>  
Keemiat õpetati sel ajal 7. klassis ning sel-  
leks koostas õpiku jällegi G. Reial.<sup>36</sup>

Valdavas osas Eesti koolides kujunes ala-  
tes 1944/45. õppeaastal uueks õppeaineks  
vene keel. Selle õpetamisel kujunes algklas-  
sides kuni keskkooliklassideni varem kasu-  
tatud ja nüüd suurtes tiraažides uuesti aval-  
datud Hilda Maiste-Alleri õpik.<sup>37</sup>

Võõrkeeleks oli algul pärast sõda ühes  
osas koolides veel saksa keel, mis nüüd järk-  
järgult asendati inglise keelega. Saksa keele  
õpikud 5.—7. klassini ilmusid 1945. aastal

<sup>33</sup> R. Rägastik, Eesti NSV füüsilise  
geograafia VII klassile. Tallinn, 1945. Trüki-  
arv 10 200.

<sup>34</sup> J. Käis, Kodumaa looduse elust. Luge-  
mik III klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 19 200;  
J. Lang, G. Reial, V. Toom, Loodusõpe-  
tus IV klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 28 200.

<sup>35</sup> J. Lang, G. Reial, Väike looduse sõ-  
ber. Õpik V klassile. Tartu, «Teaduslik Kir-  
jandus», 1945. Trükiarv 12 200; G. Reial,  
Loomade riigist. VI klassile. Vastutava toim.  
Joh. Käis. Tallinn, 1946. III, täiendatud  
trükk. Trükiarv 22 200; G. Reial, Inimese  
kehaehitusest ja elutegevusest. VII kl. Tal-  
linn, 1945. Trükiarv 7200.

<sup>36</sup> G. Reial, Keemia VII klassile. Tallinn,  
1945. Trükiarv 10 200.

<sup>37</sup> H. Maiste-Aller, Vene keele  
õpik. III klassile. 2. vihk. Tartu, «Tea-  
duslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 16 200;  
H. Maiste-Aller, Vene keele õpik I.  
1. vihk. (2. fr.) Tartu, «Teaduslik Kirjandus»,  
1945. Trükiarv 58 200. H. Maiste-Aller,  
Vene keele õpik. I. 2. vihk. Tartu, «Tea-  
duslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 58 200.



E. Jaanvärgi ja Marie Kreutzbergi sulest,<sup>38</sup> kuid avaldati ka tõlkeõpikuid.

Inglise keele originaalõpiku 5.—7. klassini oli koostanud M. Kreutzberg. 1945. aastal ilmus selle teine trükk küllaltki suures tiraažis.<sup>39</sup> Selle kõrval oli kasutusel sama suure tiraažiga eesti koolidele Paul Vaaraski toimetatud tõlkeõpik<sup>40</sup>, mida kasutati hiljemgi.

Esimesed sõjajärgsed aastad kujunesid õpikute kirjastamisel nõukogude õpikute käibeloleku ja juurdumise aastaiks kõigis Eesti NSV koolides.

Sõjajärgseid raskusi trotsides suudeti käsitletud aastail Hariduse Rahvakomissariaadi juhtivate töötajate, suurel määral selle õppe-meetodilise sektori juhatajaks aastail 1944—1947 olnud J. Käisi asjatundlikul juhtimisel kindlustada koolid kõige vajalikumate õpikutega juba operatiivselt 1944/45. õppeaastal, kusjuures 1945/46. õppeaastale mindi vastu õpikutega peaaegu täielikult varustatult.

<sup>38</sup> M. Kreutzberg, E. Jaanvärg, Saksa keele õpik algkoolile. V ja VI klass. Tallinn, 1945. Trükiarv 5200; M. Kreutzberg ja E. Jaanvärg, Saksa keele õpik VI ja VII klassile. Tallinn, 1945. Trükiarv 3200.

<sup>39</sup> M. Kreutzberg, Inglise keele õpik keskkooli V—VII klassile. Teine trükk. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 18 200.

<sup>40</sup> J. I. Godlinnik ja M. D. Kuznets, Inglise keele õpik VI—VIII klassile. Toim. ning eestikeelse grammatilise osa ja sõnastikuga varustanud P. Vaarask. Tartu, «Teaduslik Kirjandus», 1945. Trükiarv 18 200.

Nõukogude õpikute käibeletulek muutis oluliselt õppetöö sisu ning tähendas kvalitatiiivset murrangut kooli demokraatiseerimisel ja üleminekul nõukogude koolikorraldusele.

Õpikute tiraažid püüti paberipuudusest hoolimata valida sellised, et iga õpilane saaks õpiku. Eespool käsitletud õpikutest oli 1944. aastal ilmunutest kõige väiksema tiraažiga J. Kosminski «Keskaeg» (5200 eks.), kõige suuremaga A. Šestakovi «Nõukogude Liidu ajaloo õpik» (50 000). Teised nimetatud õpikuist ilmusid tiraažiga 15 400—27 700 vahel. 1945/46. õppeaastaks väljaantud algklasside õpikute tiraažid olid 15 000—28 000 piirides, mittetäielike keskkoolide omad olenevalt klassidest ja õppeainest umbes 7200—18 000 piirides. Kõige suurema tiraažiga olid H. Maiste-Alleri vene keele õpikud (kuni 58 200 eks.), kuna neid kasutati ka keskkooliklassides. Erinevalt kodanliku diktatuuri aegsetest õpikutest oli käsitletud ajajärgul õpik väga odav (mõnekümnest kopikast mõne rublani tolleaegses vääringus).

Õpikud ilmusid valdavalt kirjastuse «Pedagoogiline Kirjandus» väljaandel. Kümme-kond õpikut ilmus neil aastail kirjastuse «Teaduslik Kirjandus» väljaandel. Ilmselt kasutati seda kui varuväljapääsu.

Õpikute kirjastamisel kujunes kindel autorite ja toimetajate kollektiiv. Algklasside, loodusloo- ja geograafiaõpikuid toimetas J. Käis, eesti keele ja kirjanduse õpikuid A. Selmet ja B. Sööt, matemaatikaõpikuid A. Humal ja O. Silde, ajalooõpikuid V. Orav.



## SISUKORD

89. K. Luts. Üldine keskharidus (plaanid ja tegelikkus).
93. A. Heining. Õpetaja ja enesefäändamine.
96. A. Puskar. Kaheksas töösuvi möödus, üheksas on tulekul.
102. J. Renzer. Et revolutsioonileek elaks südameis.
108. H. Mikkin. Lühike ülevaade mitteverbaalsetest suhtlemisvahenditest.
113. J. Valsiner. Naeratuse ontogeneetilisest arengust lastel.
117. H. Niit. Perekonnaprobleemid suhtlemispsühholoogilises kirjanduses.
121. M. Ronimois. Mõjuvatest ja vähem mõjuvatest koolikaristustest tänapäeval.
126. E. Alling. Diskussioon klassijuhatajatunnis.
130. H. Last. Draama käsitus 6. klassi kirjandustunnis.
134. I. Laasimer. Haruldased taimekooslused ja nende kaitse.
140. M. Viikmaa. Geneetikaülesanded koolibioloogias.
146. A. Rätsep. Ilmeka lugemise õpetamisest erikoolis.
150. H. Roots. Vajalikku koolitervishoiu valdkonnast.
154. H. Rattiste. Uut pioneeritööteemalises kirjanduses.
156. Л. Бреганова. Об оценке изложений и сочинений учащихся XI—XI классов.
160. L. Kivi. Häälikuline analüüs lugema õppimisel ettevalmistusklassis.
166. L. Andresen. Õppetööst Eesti külakoolides 19. sajandi teisel poolel.
170. A. Kits. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpikute kirjastamine esimestel sõjajärgsetel õppeaastatel (1944/45—1945/46).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

89. К. Лутс. Всеобщее среднее образование (планы и реальность).
93. А. Хейнинг. Учитель и самосовершенствование.
96. А. Пускар. Восьмое рабочее лето прошло, наступает девятое.
102. Ю. Рензер. Чтобы пламя революции не погасло...
108. Х. Миккин. Краткий обзор невербальных средств общения.
113. Я. Вальсинер. Об онтогенетическом развитии улыбки у детей.
117. Х. Нийт. Проблемы семьи в литературе по психологии общения.
121. М. Ронимойс. Об эффективности разных мер наказания в современной школе.
126. Э. Аллинг. Дискуссия на уроке классного руководителя.
130. Х. Ласт. Об изучении драмы на уроках литературы в VI классе.
134. И. Лаасимер. Сообщества редких растений и их охрана.
140. М. Вийкмаа. Задания по генетике в школьном курсе биологии.
146. А. Рятсеп. Об обучении выразительному чтению в спецшколе.
150. Х. Роотс. Необходимые знания по школьной гигиене.
154. Х. Раттисте. Новое в литературе по пионерской работе.
156. Л. Бреганова. Об оценке изложений и сочинений учащихся IX—XI классов.
160. Л. Киви. Звуковой анализ при обучении чтению в подготовительном классе.
166. Л. Андресен. Об учебном процессе в сельских школах во второй половине XIX века.
170. А. Китс. Об издании учебников для начальных и семилетних школ в первые послевоенные годы (1944/45—1945/46).





■ Näärivaheajal Tallinnas toimunud sõprusnädala üritustest võttis rohkesti osa ka vennasvabariikide koolinoori. Eesti Raadio lastesaadete toimetuse esindaja Larissa Smirnova intervjuerib Turkmeenia delegaate Gozel Godžajevat ja Larissa Nikolajevat.

■ Võsu 8-kl. kooli metskond Lahemaa rahvuspargis on õpilasperele ühise töö ja huvi objekt.

ARNOLD RAMMO fotod





