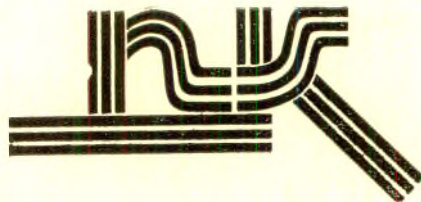
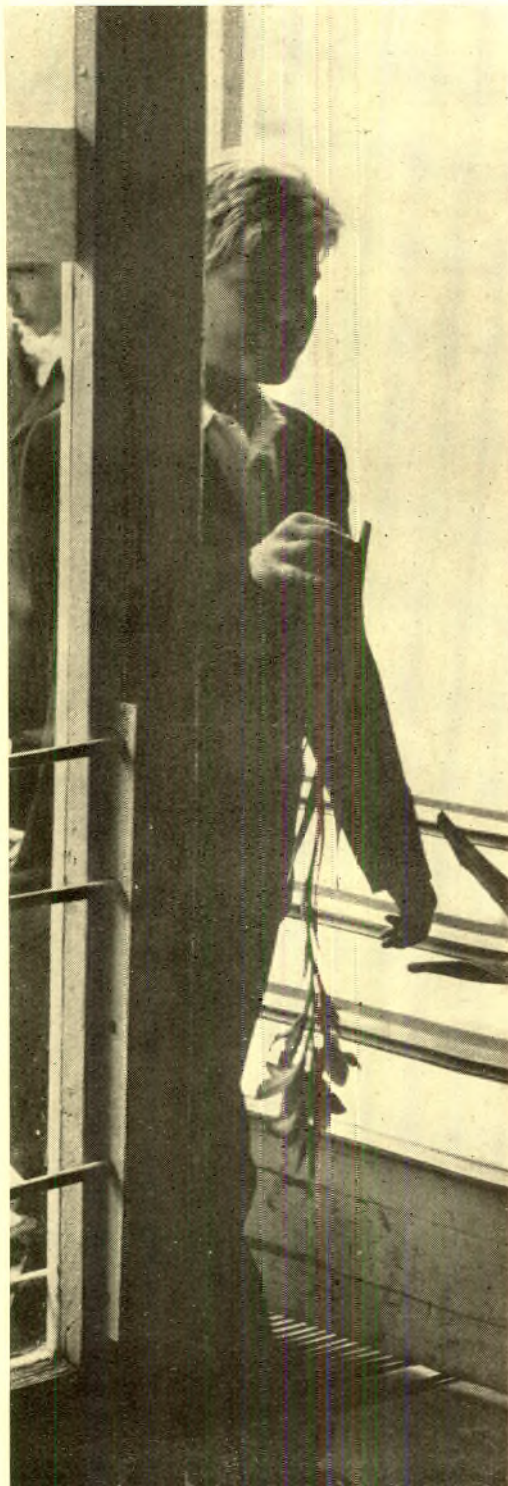


NÕUKOGUDE KOOL 10 • 76





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

OKTOOBER NR. 10

XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toime-
taja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja
404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogia-
osak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak.
489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töö-
kasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, hu-
manitaarainete ja esteetilise kasv. osak.
404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak.
403-81, korrektuur 429-35.

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

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

Ladumisele antud 26. VIII 1976. Trükkimisele
antud 24. IX 1976. Trükiarv 4700. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Türkipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90. kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,08. MB-08905. Tel-
limise nr. 2803.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»
). Орган мин. проsv. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Keila 1. keskkooli eesti kee-
le ja kirjanduse õpetaja Ruth Kukner on üks
neist 9 õpetajast, kellele möödunud õppe-
aastal üldhariduskoolide õpetajate atesteerimisel anti vanemõpetaja nimetus.

Tagakaanel: Väljapanek kehalise kas-
vatuse õppevahendite näituselt.

MARGUS VIIKMAA fotod

KOOL —

IDEOLOOGIA- JA

KASVATUSASUTUS

EFEKTIIVSUSE JA KVALITEEDI TÄHISED

Kätte on jõudnud uus, 1976/77. õppeaasta — esimene pärast NLKP XXV kongressi, kümnenda viisaastaku esimehe kooliaasta.

Oma esmast ülesannet näevad pedagoogid selles, et eredas, sisukas ja samal ajal arusaadavas vormis viia XXV parteikongressi ideed ja otsused iga õpilase mõistuse ja südameni. See tähtis töö algas juba möödunud õppeaasta viimasel veerandil. Seda ei tohi vaadata kui lühiajalist kampaaniat: NLKP XXV kongressi ideed peavad läbima õpilaste õpetamise ja kasvatamise kogu süsteemi üldhariduskoolis.

Oma kirjas «NLKP XXV kongressi materjalide tutvustamisest üldhariduskoolide õpilastele» andis NSV Liidu Haridusministeerium väljaarendatud tööprogrammi. Kõik kavandatu, toonitatakse kirjas, peab kaasa aitama keskhariduse igakülgsel kvalitatiivsele täiustamisele, iga õppeaine, kogu klassivälise tegevuse kasvatusliku efektiivsuse tõstmisele, kommunistlike ideaalide kujunemisele õpilastes. Esmajoones sõltub siin edu sellest, kui võrd sügavalt mõtestab õpetaja ise lahti NLKP Keskkomitee aruandesse partei XXV kongressile kätkevad ideelise rikkuse, kui-

võrd loovalt hakkab realiseerima kongressi poolt rahvaharidusele seatud ülesandeid.

Kümnese viisaastak on efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastak. See eesmärk on peamine ka koolide ja haridusorganite töös, kogu kommunistliku kasvatustöö valdkonnas.

«Kommunistlik kasvatamine,» ütles L. Brežnev NLKP XXV kongressil, «eeldab rahvaharidussüsteemi ja kutsettevalmistuse pidevat täiustamist. See on eriti oluline praegu, teaduslik-tehnilise revolutsiooni tingimustes. Ta annab tööle ning järelkult ka inimese ettevalmistamisele tööks teistsuguse suuna kui varem. Me teeme palju selles suunas. Kuid see, mis on tehtud ja mida tehakse, ei lahenda veel kõiki ülesandeid mainitud valdkonnas.

Ilmne on muide kogu üldharidussüsteemi ja eelkõige keskkooli edasise tööse täiustamise vajadus. Tänapäeva tingimustes, kus inimesele tarvilike teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust. Siin ootab meid suur töö. Muidugi ettenägelik ja läbimõeldud töö, ilma asjatute murrangute või ennatlike otsusteta. Mida on siis tarvis? Ilmselt niihästi õppejõudude ettevalmistuse parandamist, õpetamismeetodite kooskõlastamist elu nõuetega kui ka kooli varustamist ajakohaste, sealhulgas näitlike õppevahenditega.»

Koolile seatud ülesanded on orgaaniliselt seotud NLKP XXV kongressi kõigi otsustega, mida läbivad uue inimese kasvatamise ideed. Kõik, mida kongressil räägiti teadlikkusest ja kommunistlikust suhtumisest töösse, sotsialistliku demokraatia arendamisest ja võitlusest kitsarinnalise, väikekodanliku psühholoogia retsidiivide vastu, seadusandluse täiustamisest, õiguskorra tugevdamisest ja bürokratismi vältimisest, meie sotsialistliku riigi humaansest iseloomust, puudutab otseselt kooli ja haridussüsteemi.

Arenenud sotsialistlik ühiskond, kes ehitab kommunismi, vajab aktiivse elu-hoiakuga inimesi, kes teadlikult suhtuvad oma ühiskondlikusse kohusesse, inimesi, kellele sõna ja tegu on lahutamatud. Need inimese omadused on ühiskonna arengu tingimusteks ja ühtlasi ka inimese enda mõtestatud ja õnneliku elu tingimuseks.

NLKP Keskkomitee aruandes rõhutati: «Mitte miski ei ülennda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumishormiks. Sellise hoiaku kujundamine on **kõlbelise kasvatus** ülesanne.»

Kõlbeline kasvatus algab inimese esimestest teadlikest eluaastatest ja kooli, kust käivad läbi kõik sirguvad põlvkonnad, osa selles on erakordselt suur. Kool on kutsutud olema ideoloogia- ja kasvatusasutus. See ei vähenda mingil määral tema haridusfunktsiooni. Veel enam, aeg suurendab hariduse osatähtsust, viitab vajadusele selle taset pidevalt tõsta. Ülesanne seisneb selles, et haridus ise muuta kommunistliku kasvatus

tegevuse paindlikuks ja võimsaks vahendiks. Kõik see määrab ka pedagoogiliste kollektiivide plaanid XXV parteikongressi otsuste elluviimiseks koolis. Pedagoogiline protsess on keeruline nähtus: ühelt poolt on see jaotatud eri õppeaineteks, mitmesugusteks õppetöövälisteks tegevusteks ja üritusteks, õppeaastateks; teiselt poolt aga — pedagoogilise protsessi üldine edu sõltub suurenisti kõigi tema koostisosade ja astmete terviklikkusest ja ühteliidetusest. NLKP XXV kongressi poolt koolile seatud ülesandeid lahendades on oluline alati näha ka seda konkreetset kasvatus tulemust, mis tuleb saavutada ühe või teise koolitöös ettevõetava sammuga, ning üldist eesmärki — uue inimese kasvatamist.

OMA TEGEVUSES UUT NÄHA

Õpilaste kasvatamine kommunistliku ideelisuse vaimus, nende igakülgne arendamine on tihedalt seotud õpetamise kvaliteedi tõstmise ülesandega.

Nagu viidatakse NLKP Keskkomitee aruandes XXV parteikongressile, tuleb lahti saada kooli endisest suunitlusest kindla hulga faktide lihtsale andmisele. Mis siis peab tänapäeval saama kooli peasuunaks? Mitte faktide andmine iseenesest, vaid seoste mõistmine nende vahel, nende selgitamine ja järeldused neist. See aitab õpilasel faktide välise külje tagant näha ja haarata nende olemust, jagu saada nende eraldiolekust, reastada need ühtsesse loogilisesse ahelasse, anda neile ühtne seletus ja neist üldised järeldused tuletada. Nõnda tekib võimalus haarata mäluga endisest mõõtmata rohkem fakte, iseseisvalt leida ja seostada nendega uusi täiendamaks nii oma haridust ja avardamaks oma maailmataju.

Loomulikult on selline tulemus võimalik üksnes õpetuse õige korraldamise puhul. Ent kaugelki mitte kõik õpetajad pole veel mõistnud ega osanud hinnata uue lähenemisviisi tohutuid võimalusi: teoreetiline materjal antakse õpilastele kohati katkendlikult, õpetaja pöördub ikka ja jälle traditsioonilise lähenemisviisi juurde, õppeaine sisu käsitlemisele faktide summana. Kuid selletõttu kaob üldistuste mõte, mis sõltub nende loogilisest järjepidevusest. Teooriat ei saa anda tükkahaaval, see peab esinema kõigi oma koostisosade ühtsuses. Peamine on õpetada õpilane mõtlema, teisiti öeldes — tagada tema mõtte liikumine faktidelt üldistuste juurde ja üldistustelt uute konkreetsete faktide juurde. Selleks peab õpilane kindlalt valdama nii teoreetilisi määratlusi kui ka fundamentaalseid fakte, seaduspärasusi, millele faktid rajanevad. Mõned õpetajad alahindavad õppe materjali püsiva omandamise tähtsust sel põhjendusel, et praegusajal, kui uute teadmiste tulv hoogsalt kasvab ning nende aegumine toimub kiiremini, pole vajadust püsiva omandamise järele. Nende arvamus kohaselt on peamine arusaamine ja arusaadu rakendamine praktikas. Kuid kuidas saab mõista ja kasutada seda, mida kindlalt ei tea?

Ei tohi segi ajada kooli poolt antavaid jooksivaid, operatiivseid teadmisi

fundamentaalse teadmisega. Teaduse areng ei vii nende «aegumisele», vaid täpsustamisele ja süvendamisele. Sellepärast jääb teaduste aluste kindel omandamine õpilaste poolt õpetuse esmaülesandeks ja sellega ei ole mingil määral vastuolus nõue õpetada õpilasi oma teadmisi pidevalt uuendama ja rikastama, kasutama allikmaterjale ja teatmikirjandust, jälgima teaduse arengukäiku. Mõiste «teadmiskindlus» tuleb uut moodi lahti mõtestada. See on mälu ja mõistuse, mälu ja loomingu liit, mõtlemise ja harjumuste arendamine.

Kõik see viib meid parteikongressi poolt kooli ette seatud teise aktuaalse probleemi — kooli õpetamismeetodite edasise täiustamise probleemi juurde. Missugusest küljest selle lahendamisele asuda?

Mõned arvavad, et alustada tuleb «akadeemiliste» küsimuste selgitamisest: mis asi on õpetamismeetod, missugune peab olema meetodite teaduslik klassifikatsioon jmt. Tundub, et see viib abstraktsete arutluste valdkonda. NLKP Keskkomitee aruandes öeldakse, et on tarvis «õpetamismeetodite kooskõlastamist elu nõuetega». Mida siis nõuab elu ja milles jäävad sellest maha praegused õpetamismeetodid — need on küsimused, millele vajaneb keskendada esmatähelepanu. On tarvis metoodilise praktika, selle tugevate ja nõrkade külgede sisukat ja kriitilist analüüsi, selle ja praegusaja reaalsete vajaduste vahel ilmnevate mittevastavuste konkreetset väljaselgitamist.

Metoodiliste otsingute esmatähtis eesmärk — tõsta õpilaste tunnetuslikku aktiivsust õppeprotsessis — ei kutsu esile kahtlusi. Kuid ei saa mitte näha, et väljendit «tunnetuslik aktiivsus» kasutatakse kohati ilma selle tõelisesse sisusse ja mõttesse piisava sügavusega tungimata, et seejuures jäävad sageli varju õpetamise teised ülesanded, see aga viib meetodite mitmekesisuse ahennemisele.

Tunnetusliku aktiivsuse arendamist seostatakse eeskätt uuringuliste meetoditega ja probleemõppega, see aga viib

nende vastandamisele teiste meetodite kui «passiivsete» ja «mitteloovatega». Asja eduks on nähtavasti ennekõike vaja sügavamalt mõista ajakohase õpetamise eesmärke. Need aga näevad ette — teaduste aluste kindla omandamise baasil — nii õpilaste tunnetusliku aktiivsuse arendamise, nii nende iseiseisvuse, edasise iseõppimise võime kujundamise, nii oskuse kasvatamise oma teadmisi loovalt rakendada praktikas, elus, töös, nii teadmiste muutmise veendumusteks, mis kujundavad sirguva inimese ideelisuse ja kõlbluse, tema kollektivistiomadused ja tahtejõu. Õpetamise eesmärkide paljusus nõuab õpetamismeetodite mitmekesisust.

Õpetamise iga eesmärki ei tule võtta isoleeritult ja arvata, otsekui vastaks sellele oma rangelt kindel meetod. Õpetamise eesmärgid, mis ühtaegu on arendamise ja kasvatamise eesmärgid, on vastastikku läbi põimunud ning iga meetod aitab ühel või teisel määral kaasa nende saavutamisele. Sellepärast ei saa mingit üht õpetamismeetodit ühekülselt liiga esile tõsta seda ülejäänuid lahutades ja neile vastandades. Kool nõuab meetodite terviküsteemi, mille aluseks on ühtne pedagoogiline loogika. Ilma selleta tekivad koolipraktikas vältimatult kooldumused, ühekülgsed harrastused, ühtede ülesannete ja meetodite vastandamine teistele. Kõik meetodid ja võtted on head, kui igapäev neist rakendatakse õigel ajal ja õiges kohas; kui need koos tagavad teadmised, oskused ja nende rakendamise praktikas; kui õpetamine kasvatab.

Tarvis on niisugust õpetamist, mis paremini valmistaks noort põlvkonda ette tööks. «Teaduslik-tehniline revolutsioon,» öeldakse NLKP Keskkomitee aruandes, «annab tööle ning järelikult ka inimese ettevalmistamisele tööks teistsuguse iseloomu kui varem. Me teeme palju selles suunas. Kuid see, mis on tehtud ja mida tehakse, ei lahenda veel kõiki ülesandeid mainitud valdkonnas.»

Partei näpunäited kohustavad iga õpetajat täie tõsiduse ja loova haardega lähenema oma kasvandike tööala-

se ettevalmistuse täiustamisele. See on eranditult kõigi õpetajate, mitte aga ainumalt tööõpetuse õpetajate ülesanne.

Kaua aastaid sallis kool ise kahjuliku ja igandlikku vaadet tööle kui millegele füüsilisele, lihaste jõul tehtavale, mis lõppkokkuvõttes on vastand teadmiste, teadusele. On siis imekspandav, et paljudel õpilastel kujunes väär ettekujutus töölistest, tootmisalastest elukutsetest? Muu hulgas on töö nüüdisaegses tootmises mõeldamatu ilma kindlate teadmisteta matemaatika ja füüsika, keemia ja bioloogia alustest, ilma oskuseta jooniseid lugeda, analüüsi teha, täpseid mõõtmisi sooritada, ilma piisavalt kõrge üldise kultuuri ja distsiplineeritusega. Teisalt aga ei saa uuringuline töö, mida teeb teadlasest eksperimentaator, olla paljudel kordadel edukas, kui ta ei valda mitmekülgeid tööharjumusi, ei oska iseseisvalt seadet remontida, nõutavat konstruktsiooni valmistada. Töö ja haridus on tänapäeval lahutamatud. Õppimine ise on tõsine töö, mis nõuab teadlikkust, tahtepingutusi, hoolt kõrge kvaliteedi eest. Kõik, mis tehakse, tuleb teha hästi ja nii, et hoitaks kokku jõudu ja aega. See tõde tuleb viia iga õpilaseni, muuta see kogu õppe- ja kasvatusprotsessi organiseerimise aluseks.

Parteikongress rõhutas kompleksse lähenemise tähtsust kogu kasvatusprotsessi organiseerimisele, s. o. ideelis-poliitilisele, tööalase ja kõlbelise kasvatuselise ühtsuse tagamist. Selline kompleksus puudub aga veel paljude pedagoogiliste kollektiivide töös. Nende kavandatud plaanides on formaalselt olemas nõutavad alajaotused: «Ideelis-poliitiline kasvatusprotsess», «Ühiskonnakasulik töö», «Kõlbeline kasvatus» jt., kuid realiseeritakse neid alajaotusi sageli eraldi ja üksikiselt sõltumatult. Jutuajamine õpilastega praegusaja aktuaalsetel ideelis-poliitilistel teemadel ei evi kohati sihisuundlust nende endi ühiskondlikule ja töötegevusele, milles avaldub teadlik ja aktiivne tänapäevatuunetus. Täpselt niisamuti ei vii vestlused kõlbelistes küsimustes alati õpilasi selle tunnetamisele, et nende endi käitumine, nende teod on

tõeliselt kõlbelised siis, kui on suunatud reaalse heaolu loomisele inimeste jaoks, ühiskonna jaoks ja et sellist heaolu võib luua ainult omaenda ennastalgava tööga, ilma selleta maksavad ka kõige õigemad ettekujutused moraalist ja head hingeelamused väga vähe.

Mõnede pedagoogide kasvatusprotsessi vähest efektiivsust põhjendatakse sageli sellega, et nad kuritarvitavad kasvatusprotsessi sõnalisi vahendeid, rõhk aga peab olema kantud õpilaste vahetule praktilisele ja töötegevusele. Kuid kas selline sõna ja teo vastandamine on seaduspärane? Paraku puutume sageli kokku faktidega, kus kooli tööplaani alajaotust «Ühiskonnakasulik töö» realiseeritakse ühekülgsest, lahus teistest. Muu hulgas hoiatas juba A. Makarenko: töö ise võib saada «neutraalseks protsessiks», kui see ei ole orgaaniliselt ühendatud haridusega, kogu ideelis-poliitilise ja kõlbelise kasvatuselise, milles sõnale kuulub tohutu roll. Täpselt niisamuti võib «neutraalseks» muutuda ka ideelis-poliitiline kasvatus, kui see on isoleeritud tööst ja nooruki käitumisest, tema isiksuse terviklikust kujunemisest.

KASVATUS — PEDAGOOGILISE TÖÖ HOOB

Õpetaja otsiv mõte tegeleb vältimatult pedagoogika tähtsaima probleemiga — õpetamise ja kasvatamise ühtsuse probleemiga. Mõned õpetajad on need pedagoogilise töö kaks külge eraldanud ja näinud kooli peamiselt õppeasutusena, kus kasvatus on üksnes õpetamisprotsessi mingi lisand. Selline ettekujutus on otsustavalt vastuolus praegusaja eluliste vajadustega ja on õigesti kõrvale heidetud. Tänapäeval eitab vaevalt keegi õpetajaist kooli erilist rolli just kasvatusasutusena.

Mida paremini on korraldatud õpetamine, seda orgaanilisemalt liidab see teadmised, tunded ja praktilised ettevõtmised üheks tervikuks, seda edukamalt kujundab see ideelisust, kollektiivsusunnet, kõlbelisi omadusi. Õpetamise kvaliteeti ja tase dikteerivad kasvatuselise kvaliteedi ja taseme ning vastupidi — õpetamine sõltub kasvatuselise. Eksivad

need õpetajad, kes, püüdes end vabastada kasvatusülesannetest ja panna need tervenisti klassijuhatajate õlgadele, arvavad, et sellega loovad endale tingimused õppetöö kvaliteedi tõstmiseks. Seejuures muudab õpetaja eeskätt oma õppeaine õpilaste silmis väärituks sellega, et ta ei esine nende ees mitmekülgse ja huvitava inimesena, vaid kitsapiirilise spetsialistina, kes ei välju programmi raamest ega nõua rohkemat ka õpilastelt. Piirates oma suhtlemise õpilastega ainult distsipliinküsimustega tunnis, koduülesannetega ja väljapandud hinnetega, ahendab õpetaja huvi-deringi, mis suudaks teda siduda paljude õpilastega, sellega aga ka võimalust mõjutada nende tunnetuslikke huve, nende arengut ja lõppkokkuvõttes ka edusamme õppeaines, mida ta õpetab.

Kuigi õpetajale ka näib, et ta on kasvatuskohustest vabanenud, «kasvatab» ta tegelikult ikkagi oma õpilasi, kuid see ei ole hoopiski see kasvatus, mida vaja: õpetaja annab eeskju ühekülg-suses, formaalses töösse suhtumises. Katse asja parandada ühele või teisele õpetükile «kasvatusemomendi» külge-kõitmisega ei anna midagi, vaid õpetab õpilastele formalismi. Ei ole vaja väljamõeldud «momente», vaid õpetamise niisugust organiseerimist, mis soodustab õpilase isiksuse kõigi külgede avaldumist ning samaaegselt nende harmoonilist ühtesulamist terviklikuks mitmekülgseks tegevuseks.

Tõeliselt arendav õpetamine ei saa olla mittekasvatav õpetamine. Ja vastupidi, kasvatav õpetamine ei saa olla mittearendav. Et saavutada õpilasel mingi reegli või valemi elementaarset äraõppimist, pole vaja tema kui isiksuse poole pöörduda, piisab talt nõuda: «Õpi!» — ja kõik. Hoopis teine asi on aga, kui õpetamisel õpilased suunata iseseisvatele otsingutele ja mõtisklustele, kui tähelepanelikult arvestada nende arvamusi ja ettepanekuid. Siin ei saa pedagoog läbi ilma õpilase isiksuse poole pöördumata, see aga tähendab pedagoogi jaoks olla lähedal oma kasvandike muredele, rõõmudele ja püüdlustele. Niisugusel korral püüab õpetaja

vastata õpilaste igale küsimusele — mitte ainult oma õppeaines, vaid ka neile, mis puudutavad poliitikat, maailmavaadet, kunsti, igapäevaelu, isiklikku elu... Kõik see rikastab vaimselt ja kõlbeliselt suhteid õpetaja ja õpilaste vahel, õpilaste endi vahel, õpilaste ja nende vanemate vahel.

Tervikliku pedagoogilise tegevuse katkestamise korral ei kannata ainult õpetamine, vaid just ka kasvatus — isegi, kui see on plaanide, ürituste jmt. seisukohalt esitatud küllaltki mahukalt. Asi ei ole planeeritu kvantiteedis, vaid kasvatuslike mõjude kvaliteedis. Häda on sageli selles, et õpilast vaadeldakse kui mitmesuguste kasvatusabinõude lihtsat objekti. Klassijuhatajalt küsitakse tavaliselt, kui palju on peetud vestlusi, missuguseid ekskursioone korraldatud, kui palju on kogutud vanapaberit, kas kõigil on ühiskondlikud ülesanded. Märksa harvemini tuntakse huvi õpilaste sisemaailma vastu ja kasvatusmõjude tulemuste vastu, selle vastu, missugused nad on — kas nad on heatahtlikud, taktitundelised, ausad, töökad, head seltsimehed ja tähelepanelikud iga inimese suhtes, kas nad peavad kalliks omaenda väarikustunnet ja oma kollektiivi au.

Koolinoorsoo kasvatamine kommunistliku ideelisuse vaimu, poliitilise teadlikkuse arendamine ja marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine on traditsiooniliselt õpetajate, komso-moli- ja pioneeriorganisatsiooni kõigi kasvatuslike jõupingutuste keskpunktiks, kooli, perekonna ja üldsuse hooleks. Koos sellega kujunevad kasvaval inimesel sellised omadused, nagu austus inimese vastu, hoolitsus nooremate eest, valmisolek abistada kõiki, kes seda vajavad, püüd kaitsta ebaõiglaselt solvutat, ausus, printsiipiaalsus, omakaspüüdmatlus. Kasvatustöö edukus sõltub otsustavalt sellest, kuidas see tagab iga nimetatud ja inimese teiste omaduste arenemise ja kuidas sulatab need ühte täisväärtusliku, igakülgse arenenud, kõlbeliselt rikka ja ideeliselt karastatud isiksuse kujundamise üldiseks ülesandeks.

V. I. Lenin rõhutas, et uue inimisikuse põhiliseks tunnusjooneks on tema ideelis-kõlbeline kommunistlik suunitlus. Lenin nõudis, et noorsoo kogu kasvatus, haridus ja õpetus oleksid temas kommunistliku moraali kasvatamine. Nõukogude pedagoogika ja rahvahariduse kogu ajalugu on kooli uue isiksuse kujundamise tõeliseks vahendiks muutmise teede ja vahendite lakkamatute otsingute ajalugu. Omapoolse suure panuse on neis otsinguis andnud välja paistvad nõukogude pedagoogid A. Lunatšarski, N. Krupskaja, P. Blonski, S. Satski, A. Makarenko, V. Suhhomlinski ja teised. Tuhanded õpetajad on rikastanud pedagoogiliste kogemuste varamut tähelepanuväärsete näidetega õpilastes teadlikkuse ja ideelisuse, isiksuse parimate joonte, terviklike karakterite kujundamise praktikast.

Meie tänapäev oma sügavate sotsiaalsete ümberkujundustega tõstab järsult nõudeid koolile. Nende olemus on NLKP XXV kongressi dokumentides väljendatuna inimese «kvaliteedi tõstmine»: see on kvaliteediülesannete lahendamise võti kommunismi ehitamise igas lõigus.

SOTSIALISTLIK KOOL — ISIKSUSE KASVATAMISE VAHEND

Lähenedamine õpilasele kui terviklikule kujunevale isiksusele — tema tööalaste, ideeliste ja kõlbeliste omaduste ühtsuses — on tänapäeval meie pedagoogika üks juhtprintsiipe. Sellest, kuidas seda printsiipi järjekindlalt rakendada nii õppe- kui ka klassivälises töös, kõnelevad eesrindlike koolide ja õpetajate kogemused. Andes kasvatustöö vormide, meetodite ja võtete erakordse mitmekesisuse, näitavad need kogemused pedagoogi enda isiksuse osatähtsust.

Ei tohi unustada pedagoogika põhitõde: kasvatus on isiksuse mõju isiksusele. Esmajoones peab õpetaja ise kehastama neid omadusi ja jooni, mida ta tahab kasvatada oma kasvandikes. Kui õpetaja ei oska mõelda ega luua, kuidas on siis võimalik neid võimeid äratada ja arendada õpilastes? Pedagoogi enda ideelisus ja kodanikutunne mõjub laste ja noorte mõistusele ja

südamele kõige suurema jõuga, õpetaja heatahtlikkus ja taktitunne, ilumeel ja tagasihoidlikkus tekitavad õpilastes soovi ja valmisoleku olla samasugused. Mõistagi ei ole ükski pedagoog absoluutselt ideaalne inimene, kuid asi pole selles. Peamine on siirus, enesekriitilisus, nõudlikkus enese vastu, mida ilmutab tõeline pedagoog igapäevases töös, suhtlemises õpilastega. Need jooned kutsuvad õpilastes esile püüu olla niisama siirad suhetes ümberkondsetega, vanemate ja kaaslastega, niisama mehised oma vigade kritiseerimisel, niisama nõudlikud enese vastu. Inimene õpib ja kasvatab end kogu elu. Lakkamatu võitlus oma puuduste vastu ja lakkamatu edasiliikumine — see on eeskuj, mida iga pedagoog peab igale oma kasvandikule esmajoones andma. Eeskuj nakatav jõud muutub paljukordseks, kui suurepärase omaduste kandjaks ei ole ainult üks või teine õpetaja, vaid pedagoogiline kollektiiv tervikuna. Vaevalt võib loota olulist edu see kool, kus pole ühtset õpetajaskollektiivi, kus õpetajaid ei hingesta ühised ja igapäevased lähedased ideed, kus ei töötata ühtse metoodika järgi ega keskendata oma jõupingutusi õppe- ja kasvatustöö tähtsamatele probleemidele.

Eriline roll kuulub kooli direktorile, ta peab olema kui taktitundeline ja kogunud dirigent, kes kooli partei- ja ühiskondlike organisatsioonide kaasabil häälestab ühtse pedagoogilise ansambli. Ilma niisuguse ansambliita pole võimalik organiseerida ka õpilaskollektiivi, kus igaüks vastutaks kõigi ja kõik ühe eest ja kus ühiste jõupingutustega loodaks rikas, mitmekülgne ja huvitav elu. Kool tervikuna muutub peamiseks kasvatajaks, kui seal valitseb vaimne ja kõlbeline õhkkond.

Nii nagu õppetöögi koosneb klassivälise kasvatustöö ülesannete ja lõikude suurest valdkonnast: pioneeri- ja komсомoliorganisatsiooni tegevus; isetegevuse ja enesekasvatuse põhimõtete evitamine õpilaskollektiivi ellu; side perekondadega ja lastevanemate pedagoogiline harimine; õpilaste ühiskonnakasulik töö ja matkad kangelaste jälge-

des, lahingu- ja töökuulsuse radadel; õpilaste lugemise ja sisuka vaba aja korraldamine; kehalise ja esteetilise kasvatusorganiseerimine, kultuurse käitumise harjumuste kujundamine jne. Lahendades konkreetset ülesannet kasvatus töö ühes või teises lõigus, on oluline alati näha, kuidas see on lahutamata seotud tervikuga, on tarvis tegevust suunata nii, et aidates saada lähimat praktilist tulemust soodustaks see ka õpilase isiksuse üldist kujunemist. Veelgi enam, just see kujunemine peab alati olema pedagoogi hoole keskmes, lähimat praktilist tulemust aga tuleb vaadelda kui üldise kasvatus ülesande lahendamise osa. Paraku langeb just üldine, tervik välja pedagoogilise tähelepanu vaateväljast.

Õpilase elu ja tegevus pioneerorganisatsioonis on tema ideeliste omaduste, tema isiksuse arenemises tingimatu vajalik tegur. Praktikas ent kujuneb kohati nii, et ta on pioneer siis, kui ta pidulikult võetakse vastu pioneerorganisatsiooni. Edasi aga läheb see teadmine, see üleelamine mõnigi kord kaduma. Muu hulgas näitavad paremate pioneerijuhtide kogemused ilmekalt, kuidas muuta pioneerittevõtmised just hingelt pioneerlikuks. Selleks vajaneb, et pioneerijuht kogu oma olemusega — innustatuse, ideelise printsipiaalsuse, seltsimeheliku avaluse, asjaliku leidlikkuse ja optimismiga kehastaks pioneerlikku hingestatust. See haarab lapsi. Andes nendele ühe või teise tööülesande, innustab pioneerijuht kõiki selle kõlbelise ja ühiskondliku tähtsusega, rõhutab neid pioneeriomadusi, mida tuleb selle täitmisel ilmutada. Arutades laste suhteid ja tegusid, hindab ta neid pioneeriseaduste ja -tavade järgi, kindistades viimaste ilu, õiglust ja ümberlökkamatust. Nii õpivad lapsed mitmesuguseid ühiskonnakasulikke oskusi ja harjumusi omandades sügavalt mõistma ja läbi elama oma pioneerinimetust.

Pioneerorganisatsioon eesrindlikes koolides püüab lastele avada teadmiste tõelise mõtte, äratada elavat huvi teaduse vastu, aidata neil oma õppimist ratsionaalselt korraldada. See on seda

olulisem, et koolis saadud teadmiste rajatakse sirguva inimese veendumused. Ja mida sügavamad on teadmised, seda kindlam on vundament veendumuste väljatöötamiseks. Mitte hinnete fikseerimine, mitte mahajääjate sarjamine, vaid suur retk teadmiste maailma — see on pioneerorganisatsiooni ülesanne. Eesrindlike koolide kogemused näitavad kõnekalt, kuidas pedagoogiline kollektiiv aitab pioneerijuhtidel anda pioneeritööle sellise suuna õppimise valdkonnas.

Kooli vanemates klassides ei muutu õpetamine üksnes keerulisemaks ja diferentseeritumaks, vaid püüab samaaegselt ka teadusliku teadmise eri valdkondi ja külg ühendada, need kokku sulatada terviklikuks kommunistlikuks maailmavaateks. Üha suurema tähtsuse saavad siin ainetevahelised seosed, õpilaste tähelepanu juhitakse eri teaduste piirimal tekkivatele probleemidele, arusaadavas vormis omandavad õpilased marksismi-leninismi juhtideed, mis aitavad neil mõista teaduslike teadmiste terviklikkust ja nende kasvavat osatähtsust inimühiskonna arengus. Samaaegselt kasvab üha rohkem nii teaduslike teadmiste loogilise seostamise tähtsus kui ka nende õpilase seesmise elu kõigi külgedega ja eriti tema emotsionaalse maailmaga orgaanilise ühtesulamise tähtsus. Teadmised muutuvad seesmisteks veendumusteks, mis suunavad noort inimest, äratavad kõik tema jõud ja võimed, teevad tema elu mõtetatuks.

Just sel ajal peab ilmema koolikomsomoli kasvataja osa. Olulised ei ole lihtsalt plaanid ja komsomoliorganisatsiooni kavandatud ettevõtmised, vaid ka see psüühiline, ideelis-poliitiline õhkkond, mis läbib kommunistlike noorte kogu tegevust.

Ei saa jätta nägemata olulist erinevust näiteks noore töölise ja kommunistlikust noorest vanema klassi õpilase asendi vahel. Kui esimene tunneb end koos kõigi töölistega tootmise tõelise peremehena, kes kannab täit vastutust toodangu mahu ja kvaliteedi eest, jääb teine sageli — praktiliselt ja psüühiliselt — «lapseks», keda täielikult juhi-

vad täiskasvanud ja kelle ainuülesanne on nende sõna kuulata. Vanemad õpilased reageerivad niisugusele situatsioone erinevalt. Ühed alluvad sellele harjumuslikult, teised — hea meelega, sest see vabastab nad isiklikust vastutusest õppimise ja käitumise eest, kolmandad, püüdes rõhutada oma täiskasvanulikkust, kuid olemata selleks küpsed, ei orienteeru sageli täiskasvanuea parimate joonte järgi, vaid mõnede täiskasvanute väliste «tunnusmärkide» järgi. Kõigil neil juhtudel kannab kasvatus kahju. Ainuke õige väljapääs on otsustavalt tugevdada igas vanemas õpilases peremehetunde kasvatamist, ja seda mitte ainult teoreetilises plaanis, näidates nõukogude rahvast sotsialistliku riigi ja kõigi tema rikkuste peremehena. Oluline on, et noored saaksid seda tunnet tunda praktiliselt, isiklikult osaledes töö- ja ühiskondlikes ettevõtmistes ning eeskätt neis, mis on seotud hoolitsusega oma kooli eest.

Vanema klassi õpilane — see ei ole lihtsalt õpilane, vaid inimene, kes üha rohkem leiab koha oma õpetajate ja koolidirektori kõrval, üha rohkem jagab nende muresid kogu õppe- ja kasvatusprotsessi materiaalsel kindlustamisel ja tehnikaga varustamisel, kooli kultuuritaseme tõstmisel ja traditsioonide loomisel, nooremate ja raskeltkasvatatavate õpilaste kasvatamisel, koolikohustuse täitmisel ja kooli osavõtus oma küla, rajooni või linna ühiskondlikust ja kultuurielust. Vanema klassi õpilase selline positsioon soodustab temas ka tõelise iseseisvuse kasvatamist, iseseisvust nii praktilises valdkonnas kui ka vaimset iseseisvust, mis on vajalik nende või teiste õppeülesannete edukaks täitmiseks. Mõlemad on aga ainult koostisosadeks veelgi kõrgemale iseseisvusele — kodaniku- ja ideelis-kõlbelisele iseseisvusele, mis ilmneb võimes juhendada igapäevaelus ühiskondliku kohuse tunde, valmisolekus vastutada iga oma teo eest, oskuses vastu seista halbadele ja meile võõrastele mõjudele ning oma veendumustele tuginevalt õigesti käituda. Seda iseseisvust ei saa külge pookida väljastpoolt, see kujuneb omaenda mõ-

tete, tunnete ja tahtejõu pingutuste kaudu. See on enesekasvatuse tulemus.

Enesekasvatuse küsimustel pole seni kooli pedagoogilise töö plaanis seda kohta, mille need on ära teeninud. Ja see on harjumusliku pedagoogilise mõtlemise igandite kajastus, mis näeb õpilases — kuni abiturientini välja — üksnes pedagoogi kasvatusliku mõjutamise «objekti». Seda liiki igandid ei mõjuta negatiivselt mitte ainult koolisiseses töös, vaid ka sirguva põlvkonna kasvatamises osalevate ühiskonnajõudude koordineerimise valdkonnas. Aeg nõuab otsustavalt kooli, perekonna ja üldsuse kasvatusjõudude ühendamist. Meid ei saa rahuldada paljude koolide poolt kuni viimase ajani perekonna ja üldsusega kultiveeritud suhete iseloom, mis piirdus tähelepanuga õpilaste jooksvatele hinnetele ja nende korrarikumistele. Need koolid nägid perekonnas mingit abiorganit kahemeeste ja korrarikkujate distsiplinaarsel mõjutamisel, ka üldsust kasutati peamiselt «ebateadlike lastevanemate» mõjutamisvahendina.

Hoopis teistsugune on suhtumine perekonnasse ja üldsusesse nendes koolides, kus õpilase isiksuse kasvatamise eest kantakse tõelist hoolt. Seal tuntakse huvi kõigi õpilaste perekondade vastu, mitte aga ainult nende vastu, kes «rikuvad õppeedukuse protsenti» või distsipliini. Peamine — kooli huvi on suunatud perekondlikule, kõlbelisele õhkkonnale, millest otsustaval määral sõltub kasvava inimisiksuse õige kujunemine. Kool mõistab, et ei saa rahulduda formaalse hea seisukorraga perekonnas, selle materiaalse heaoluga. Eeskätt just perekonda peeti silmas, kui NLKP XXV kongressil kõneldi vajadusest, et «aineliste võimaluste kasvuga pidevalt kaasneks inimeste ideelise, kõlbelise ja kultuuritaseme tõus». «Muidu,» öeldi kongressil, «võib esineda kitsarinnalise, väikekodanliku psühholoogia retsidiive. Seda ei tohi lasta silmist.» Seda ei tohi lasta silmist ka kool, sest esmajoones avaldavad need kitsarinnalise, väikekodanliku psühholoogia retsidiivid mõju just lastele.

Kuidas eesrindlikud koolid tuginevad ettevõtete, kolhooside ja asutuste abile? Kõige rohkem hindavad nad tööliskollektiivi ideeliselt kasvatavat potentsiaali, seda vaimset ja moraalset mõju, mida saavad lastele avaldada tootmiskollektiivi parimad esindajad. Üldsuses näevad eesrindlikud koolid oma otsest liitlast, abilist võitluses kooli kasvatus-töö kvaliteedi tõstmise ja perekonna suurema kultuurilise ja ideelis-kõlblise mõjutamise eest.

Eesrindlike koolide edu laste ja noorte kommunistlikul kasvatamisel määrab lõppkokkuvõttes pedagoogilise vastutuse olemuse sügav mõistmine kasvatus eest. Mitte mingisugune funktsioonide jaotamine vanemate ja pedagoogide vahel, õpetajate ja klassijuhatajate vahel, kooli ja üldsuse vahel ei tohi viia «vastutuse jaotamisele» laste kasvatamise eest. See vastutus on jagamatu! Ning igaüks, kes nii või teisiti osaleb sirguva põlvkonna kasvatamises, kannab täit vastutust selle kasvatus eest korraldamise ja selle tulemuste eest. Parimad koolid ja pedagoogid annavad näitlikku eeskujuga pedagoogilise vastutuse sellises mõistmises. Kuid nii peavad sellesse suhtuma iga pedagoog, koolijuht ja haridustöötaja. Ainult niisugusel korral võib kool nõuda igalt lapsevanemalt ja üldsuse esindajalt vastutust kasvatus eest ühise ürituse eest.

Noort põlvkonda kasvatab kogu üldsus, kuid see ei tähenda hoopiski isikuvastutamist kasvatuses. See tähendab, et kool kui riiklik asutus kannab kasvatus eest erilist vastutust. Juhtiv roll koolis kuulub õpetajale — tema täidab noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise vastutusrikast riiklikku ülesannet. Kooli direktor vastutab riigi ees õpilastega tehtava õppe- ja kasvatus-töö organiseerimise ja kvaliteedi eest. Haridusorganite töötajad kannavad riiklikku vastutust selle eest, et igas nende poolt juhitud koolis oleks õppiva noorsoo kasvatamine kommunistlike ideaalide vaimus hästi korraldatud.

(Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» k. a. 8. numbril juhtkiril lühendatult.)

KAKS KÜSIMUST — VASTAVAD ORDENIKANDJAD

Pärnu 6. 8-klassilise kooli Jaan Anveldi nimelise pioneerimaleva vanempioneerijuhi **Maimu Kaljumäe** töö IX viisaastakul tunnustati Tööpunalipu ordeni vääriliseks.

Koolijuhid kurdavad tihti pioneerijuhtide sagedase vahetumise üle, kuid Pärnu 6. 8-klassilise kooli pioneerid võivad ainult uhkust tunda — nende pioneerimaleva on aastakümneid olnud vabariigi tublimate killas.

IX viisaastak — malevas pidevalt 100% õppeedukus, mitmekordne üleliidulise pioneerirühmade marsi «Alati valmis!» eesrindlik pioneerimaleva, autasuks ÜLKNU Keskkomitee lipulindid. Pioneerimaleva on pälvinud kahel aastal järjest üleliidulise tunnustuse pioneerivõistlusel «Miljon kodumaale» — üle antud 150 tonni vanapaberit, esirinnas operatsioonil «Pioneerirööpad BAM-ile!» (kogutud 231 tonni vanarauda). Tublimatele pioneeridele antakse anventlase austav nimetus koos vastava rinnamärgiga. Ei tea nimetada meie vabariigis teist pioneerimalevat, kus pidulikule malevaüritusele võidakse välja panna sadakonnast poisist-tüdrukust koosnev trummarite ja fannaristide orkester, kus maleva aktiivi õpetamisel ja pioneeride omavalitsusel oleksid nii kindlad traditsioonid, kus pioneerimaleva tegevuses osaleksid aktiivselt kõik pedagoogid.

Juba 22 aastat juhib pioneerimaleva tööd kommunist Maimu Kaljumäe.

Mida on pedagoogiline töö Teile andnud?

Vanempioneerijuhi töö on laiaulatuslik ja paljutahuline, nõuab rohkesti energiat, elu-



MAIMU KALJUMÄE

rõõmu ja oskust lapsi kaasa haarata, kui tehtu õnnestub, tunded rahuldust oma tööst.

Vanempioneerijuht peab palju teadma ja oskama, seepärast olen töös püüdnud rakendada oma võimeid ja oskusi. Igapäevases pioneeritöös kuluvad marjaks ära minu huvialad — muusika, sport (olen ju erialalt kehalise kasvatuses õpetaja), fotograafia. Mängin akordioni, klaverit, veidi ka trompetit. Neid oskusi olen oma töös kasutanud ja tunnen sellest suurt rõõmu.

Oma pioneerides hindan kõige enam vastutustunnet, oskust antud ülesannet kohe- selt ja loominguiliselt täita, hindan initsia- tiivi ja särtsakust. Seda kõike olen püü- nud arvestada ja ette näha pioneeriülesan- deid andes. Tuleb ju neist kasvatada aktiiv- seid kodanikke, mitte käsutäitjaid.

Samuti peab arvestama kollektiivi osa- tähtsust kasvatustöös. Lastes on vaja kasva- tada nii oskust alluda, kollektiivi arvestada kui ka oskust juhtida.

Kahtlemata on pedagoogiline töö andnud palju kogemusi ka oma poja kasvatami- seks.

Kuidas kujutate oma tööd ette lähemas tu- levikus?

Sellel aastal sai mulle osaks suur au osa võtta meie vabariigi pioneeritöötajate dele- gatsiooni koosseisus üleliidulisest vanem- pioneerijuhtide I kokkutulekust.

Kokkutulek oli võimas, erutas ja liigutas mind väga, andis väga palju inspiratsiooni ja hulgaliselt uusi mõtteid. Üeldakse ju, et oma silm on kuningas — see kokkutulek andis mulle rohkem kui sada loetut raama- tut või viis aastat pioneeritööd.

Agaga nüüd tulevikuplaanidest. Senisest enam loodan üldsuse kaasabi tulevase täis- väärtusliku kodaniku kasvatamisel. Oleks teretulnud, kui iga lapsevanem kas või kordki õppeaasta jooksul oma poja või tütre kooli, klassi, rühma või salga heaks aitaks korraldada midagi huvitavat ja ka- sulikku. Siis oleks koolielugi palju rikkam ja mitmekülgsem.

Iga aastaga kasvab elutempo, kasvavad nõudmised. Seoses sellega pahatihti räägi- takse palju ja tehakse vähe. Edaspidi peaks küll senisest enam arvestama pio- neerimalevate omapära ja vajadusi, siis võib ka rohkem väga toredaid ja põnevaid asju välja mõelda ja ellu viia. Vähem võiks olla aruannete ja arvude küsimist, siis jääks sisuliseks tööks rohkem energiat ja aega. Tahaksin, et kõik ilmuvad juhendi- did oleksid organisatsioonide vahel regulee- ritud. Juhtub sedagi, et iga organisatsioon saadab oma nõudmised, nõuab arve ja üri- tuste korraldamist, kuid kõige selle elluvi- mine käib tihti eriti algajaile pioneerijuhti- dele üle jõu ja töögi muutub pinnapeal- seks.

Soovin näha, et pioneeriks võiks vastu võtta juba 3. klassi alguses, sest on ju 3.— 5. klass kõige tänuväärsem iga lastega töö- tamisel. Uuest õppeaastast viin oma pio- neerimalevas sisse pioneeride ametinime- tused — pioneer-isetegevuslane, pioneer- mängujuht jne. Uusi mõtteid on kogutud palju, ei taha enam varasemat korrata, sest kuigi lapsed vahelduvad, muutub pika- peale enesele tüütavaks. Kuidas aga suu- dan kõiki uusi mõtteid tegudesse rakenda- da, seda näitab tulevik.

* * *

Tsiregulinna keskkooli direktor **Liidia Rips** peeti kõrge autasu vääriliseks. Teda au-

tasustati Tööpunalipu ordeniga. Millega on tunnustus pälvitud?

Keskkoolides, eriti maakeskkoolides leidub vähe neid julgeid naisi, kes direktoritoolele sõandaksid istuda. Meesterahvast sellel kohal peetakse omamoodi eelduseks, et kooli majandus- ja ehitusasjad laabuksid sujuvalt. Tsirgulinna on juhtohjad õrnamates, kuid ilmselt piisava kindlusega kätes.

IX viisaastak on koolile olnud tõsiste tegude, ehituste ja kordaminekute aeg. Nendest jääb märke küllap ka järgmisteks aastakümneteks. 1972. a. anti eksploatatsiooni 8 korteriga õpetajate elamu ja võimla — üks avaramaid omasuguste seas. Saadi lahti tolmust ja porist, sest õnnestus asfalteerida kooliümbrus ja kooliga piirnev tänav. 1973. aastal alustati kabinettide sisustamist ja nüüd on neid 20. Tosinajagu kabinette on pimendatavad, pooled nendest automaatseadmetega. Alates möödunud sügisest toimub õpetamine täielikult uuel süsteemil.

Viisaastaku jooksul tõusis kooli õppeedukus 7% võrra ja jõudis 98,8%-ni. Kommunistlike noorte arv tegi hüppe 75-lt 110-ni. Õpilaste töökasvatus on viidud uuele tasandile. Kui viie aasta eest mõõdeti õpilaste ühiskonnakasulikku tööd 17 000 tunniga, siis möödunud aastal kahekordselt rohkem. Vanemate klasside õpilased teevad igal suvel koolimajas, internaadis ja võimlas sanitaarremondi.

See on kuivavõitu ja lühike aruanne, kuid need on silmaga nähtavad ja käega katsutavad saavutused. Kasvatustöö viljad ilmutavad ennast hiljem. Liidia Ripsi lahutavad õpetajaameti algusest 31 aastat, mis ka seda tähendab, et ta on vorminud inimesi praeguste õpilaste emadest-isadest ja kõik viitab sellele, et tunnustatud meistri-käega. Tema juhtida oleva pedagoogilise kollektiivi kõik pingutused möödunud viisaastakul olid suunatud õppe- ja kasvatus-töö terviklikkuse, ühtsuse taotlemisele. Tõestus, et keskkooli õppeprogrammid on kõikidele õpilastele jõukohased. Selle taga peitub aga väga palju individuaalset tööd, võitlust üksikute õpilaste edasijõudmise eest. Möödunud õppeaastal ei olnud 1. — 8. klassini ühtegi väljalangejat, 9. klasside vastuvõtuplaan täideti 100%-liselt.



LIIDIA RIPS

Kollektiivi juhi autasustamine on hinnang ka terve kollektiivi ja tema toetajate tegevusele. Liidia Rips märgib oma tublised asetäitjaid Villu ja Milvi Alpi, fanaatiliselt spordimeest Haljand Rüütli, kelle kätetööna on kooli staadion vabariigi pingereas esikümnesse tõusnud, materiaalset ja moraalset abi osutavaid majandeid ja lastevanemaid. Kooli õpetajaskonda iseloomustab ergas vaim, pidev ideelis-poliitiline ja ainealane enesetäiendamine. Järelikult võetakse omaks kõik uus ja edasiviiv.

Mida on pedagoogiline töö Teile andnud?

Seda, mida õigesti valitud, südamelähedane elukutse saab pakkuda — rahuldust. Mulle on alati meeldinud olla noorte inimeste keskel. Aastatepikkuse tööga on kujunenud veendumus, et igapäevast saab kasvatada täisväärtuslikku inimest. Kui õpilane õpib ja käitub halvasti, siis meie pole leidnud õiget lähenemisviisi. Minul on usk igasse nooresse, sest keegi nendest pole põhiolemuselt halb. Kõige suuremat rahuldust pakub just see, et koolist on välja läinud ainult korralikud inimesed. Kõige rohkem hindan inimestes ausust: kui oled julgenud teha, siis ka tunnista. Kahjuks on viimasel

ajal õpilaste hulgas valetamine maad võtnud. Individuaalselt saab inimestega liiga vähe tegelda. Klassijuhatajatund ei kasvata kogu klassi, üldkogunemine kogu kooli, vaid tekitavad hoopis vastureaktsiooni. Pean ainuõigeaks eeskujuga kasvatamist — mida nõuad lapselt, seda tee ka ise, eriti töös.

Kuidas kujutate oma tööd ette lähemas tulevikus?

Tulevikust loodan palju. Praeguseks on kool elust maha jäänud. Eriti selgesti ilmneb see maal, kus põllumajandustöötajatel on paremad olme- ja palgatingimused. Progressi- ja tehnikasajandil liigub kool liiga väikeste sammudega edasi. Valmistame ju didaktilisi materjale lausa käsitsi. Kõiki töid ei jõuaks ka 24-tunnise tööpäevaga ära teha. Koolitööd segab informatsiooni kogumise maania, iga koolist kõrgemal seisev asutus peab seda oma pühaks kohuseks. Kas informatsioon töötatakse läbi ja kas sellest ikka ka kasu? Sinna kaobki kasvatustööks vajalik aeg. Õpetaja pole enam see jumal, mis varem, aga temalt nõutakse sageli üleloomulikke tegusid. Klassi- ja kooliväliste ürituste vohamine kipub varjutama peamist — õppetööd.

Pole ka meie teha, et koolis piisavalt õpetajaid oleks. Töötame kõik piirkoormusega, haigestumised löövad koolielu segamini.

Need on meie mured laias laastus, mille lahendust lähitulevikus ei julgegi loota. Mis vähegi meist endist sõltub, seda me ka teeme — täiustame kabinette, tegeleme võimalikult oma otseste ülesannetega ja võimalikult rohkem õpilastega.

* * *

IX viisaastakul õppetöös ja õpilaste kommunistlikul kasvatamisel saavutatud edu eest autasustati Rakvere Internaatkooli õpetajat **Mia Kuiva** ordeniga «Austuse märk».

Mia Kuiv on mitte ainult kooli, vaid ka maja raudvara. Selles hoones alustas ta Rakvere Pedagoogilise Kooli õpetajana 1947. aastal ja internaatkooli loomisest kuni tänase päevani pole kohavahetamise mõtet tekkinud. 32 aastat on keelte ja kirjanduse õpetajana tööd tehtud, pension välja teenitud, aga kuni järeltulijat pole näha, on Mia Kuiv ravis.



MIA KUIV

Aineõpetaja saavutuste matemaatiliseks laeks on 100%-line õppeedukus. Ainult sellest kõrge autasu pälvimiseks ei piisa. Siin on vaid osake kolleegide repliikidest ordenikandja iseloomustuseks: täidab eeskujulikult tööülesandeid, oskab erakordselt hästi suhelda nii laste kui ka täiskasvanutega, omab peent vaistu keeruliste kasvatamisprobleemide lahendamiseks, on otsekohene ja abivalmis, kuid mitte kunagi enesega rahul.

Asendamatuid inimesi meil pole, kuid kooli direktori T. Aruste arvates õpetaja Kuiva lahkumisega tekkiv tühemik jääks kindlasti täitmata.

Mia Kuiva tunnis jälgides tekib tahtmatult võrdlus näitlejaga, kelle sarmi, miimikat ja kõneintonatsioone võivad ka selle ala päristegijad kadestada. Ja miks ka mitte — ta on aastaid näiteringe juhendanud. Tema lähenemisostkust ja diplomaadivõimeid kasutatakse kasvatusvariide likvideerimisel — kui rühm on oma kasvatajaga pahuksisse sattunud, mida vahel harva siiski juhtub. Rasketel momentidel on Mia Kuiv koolile tõsiseks toeks. Tema õppe-

alajuhataja kogemused on kulunud marjaks, kui juhtkond nooreneb. Selline moment on koolis praegugi. Sageli pole ka direktoril muud võimalust, kui oma endiselt õpetajalt nõu küsida.

Mia Kuiv on internaatkooli patrioot ning on seda vaimu suutnud sisendada ka oma õpilastele. Sellest ka endiste õpilaste muretsevad küsimused: «Ega meie kool ometi huligaanide kooliks muutu?» Seda muidugi mitte, kuid internaatkooli õpilaskoosseis on oma olemuselt aastatega märgatavalt muutunud. Kui kooli algusaastail olid ülekaalus vanemateta lapsed ja paljulapselistest perekondadest pärinevad, siis nüüd on käitumishälvetega laste osakaal tublisti tõusnud. Sellest saavad alguse ka koolile omased mured ja probleemid, millega on tulnud tegelda möödunud aastatel ning mida jätkub ka edaspidiseks.

Mida on pedagoogitöö Teile andnud?

Õeldakse nii, et õpetades õpime, kasvades kasvame ise. Olen püüdnud inimest tundma õppida, kuid ometi on nad kõik nii erinevad. Ilmselt see ammendamatu rikkus ja mitmekesisus, mis peitub noortes, arenevates inimestes, ongi mind võlunud ja rahulduse andnud 32 pika aasta jooksul. Rõõmu pakuvad endiste kasvandike edusammud. Nende hulgas pole küll nimekaid teadlasi, kunstnikke ega ühiskonnategelasi, kuid tublid töönimesed on kõikidest saanud. Töörõõm koosneb pisikeste, igapäevaste kordaminekute ahelast, aga sellesse mahub kui palju. Meie kooli suunatud lapsed ei ole kergete killast. Ebanormaalsed kodused olud tõukavad lapsed kodust eemale. On ka emasid, kes last üle andes kinnitavad: «Ärge te jumala pärast enne vaheaega last koju saatke!» Kasvatustöö viljad hakkavad ilmnema alles 3. õppeveerandil, esimesed kaks meenutavad rohkem «noore hobuse rakendamist». Paljud lapsed on elus kogenud rohkesti halba ning koolis on väga raske selgeks teha, et neile siin head pakutakse. Meie kasvatusarsenalis ongi esikohal hea sõna ja inimlik lähenemine. Möödunud aastal koondati ühte 7. klassi raskemad lapsed. Seal tuli lihtsalt võidelda oma tahte läbiviimise eest. Vist leidsin nendega kontakti saamiseks võtme. Nii kordub see meil aastast aastasse. Arvan, et kõike saab veel paremini teha

ja küllap just rahulolematuse sunnib jälle uut aastaringi alustama.

Kuidas kujutate oma tööd ette lähemas tulevikus?

Mul oleks põhjust oma lähemat tulevikku vaadata läbi ahtakese pilu, kust paistab pensionäripöli. Kuni aga töötan, püüan täiendada eesti keele ja kirjanduse kabinetti, et tunda kunagi tõsiselt rõõmu õpetaja töö kergemisest. Kabinet on meil nooruke, tehnikat vähevõitu ning kogemusedki selle käsitsemiseks napipoolsed. Streikiva aparaadi poolt väljakutsutud naeruturtsatused on nii mõnegi tunni ära rikkunud. Lastele meeldib kabinetti tulles sealt aeg-ajalt midagi uut leida, selle poole aga tasub ja peab püüdlema. Lapsed on kabinetiga kodunenud. Kabineti eelised peaksid täielikult ilmnema kvaliteetse tehnika olemasolul, millest praegu paraku puudust tunneme.

Ootan, et võetaks uurimisele ja arutlusele internaatkoolide osa praeguses haridussüsteemis. Kas neid on ikka vaja ja missugused nad peaksid olema? Meilt nõutakse kõrget õppeedukust võrdselt teiste üldhariduskoolidega. Iga õppeaasta keskel ilmub meile puhtaid «kahemehi» tohutute teadmiste-lünkadega, kuid ka nendest peab klassi lõpetajaid vormima. Meil on psüühiliste häiretega tasakaalutuid lapsi, keda peaks uurima, ravima ja võib-olla mujale õppima suunama.

Kui eeloleval õppeaastal kõikjal pööratakse suurt tähelepanu kodu, kooli ja üldsuse koostööle, siis meie mured suhtlemisel kodudega jäävad alles. Tunnetame eriti valusalt, kui vähe huvi tunnevad lastevanemad kasvatustöö vastu ja kui vähe arvestavad nad kõige elementaarsemaid pedagoogikatõdesid. Internaatkooli 20-aastase olemasolu jooksul on paranenud küll kasvandike ja lastevanemate majanduslik külg, kuid kasvatusküsimused lähevad järjest valusamaks. Noorematesse klassidesse tulevad lapsed ilma koduse ettevalmistuseta, ei oska lugeda ega kirjutada. Kui kaoksid need vanemad, kes ütlevad, et nad oma lapsega hakkama ei saa! Kooli käed jäävad siin lühikeseks, sest siin on lapsi kogu meie vabariigist. Tulevikulootused, et selles osas ka midagi muutuks, tulebki asetada üldsusele.

PARTEI- ALGORGANISATSIOON — KOGU KOLLEKTIIVI JUHT JA SUUNAJA

LINDA RAND,
Valga 1. keskkooli parteiorgani-
satsiooni sekretär

NLKP XXV kongressi otsuste praktiline elluviimine nõuab noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise edasist parandamist ning üldhariduskooli töö kvaliteedi tõstmist. Nende ülesannete lahendamise määrab kindlaks ka Valga 1. keskkooli parteiorganisatsiooni praktilise tegevuse suuna. Parteiorganisatsioon koolis on kogu kollektiivi kasvataja, tõmmates aktiivsele tegevusele kaasa õpetajate ametiühingu- ja komsomoliorganisatsiooni ning õpilasorganisatsioonid.

Meie parteialgorganisatsiooni kuulub 16 kommunisti. Tööd juhib büroo, kuhu kuulub 5 liiget aktiivsemate kommunistide hulgast. Meie algorganisatsioon on jõud, kes suudab oma tegevusega hõlmata õpilaspere ja õpetajate kollektiivi elu nii tervikuna kui ka üksikasjades.

Lähtudes kooli üldtööplaanist, koordineerib parteialgorganisatsioon kõikide ühiskondlike organisatsioonide tegevuspiirkonnad, töötab välja plaani, mis või-

maldab koolielu perspektiivselt arendada.

Parteiorganisatsiooni põhiülesandeks on jäänud õpilaste ideelis-poliitilise kasvatuse suunamine ja võitlus kõrge õppeedukuse eest koolis.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu on vastu võtnud mitmeid haridusalaseid määrusi noorte üldisele keskkaridusele ülemineku lõpuleviimise, üldhariduskooli, kutsekoolide edasiarendamise ning maakoolide töötingimuste ja materiaalse baasi tugevdamise kohta. Need dokumendid nõuavad parteiorganisatsioonilt koolis veelgi suurema tähelepanu pööramist õpilaste õppeedukuse tõstmisele, sellele, et võimalikult vähe oleks klassikursuse kordajaid, et noorukid õigeaegselt lõpetaksid kooli. Kooli parteialgorganisatsiooni vaateväljas on õpetuse ja kasvatuse ühtsuse taotlused, õpetuse ideeline sisu, pioneeeri- ja komsomoliorganisatsiooni parteiline juhtimine, õpetajate poliitilise enesetäiendamise, pedagoogilise meisterlikkuse täiustamine ja palju muud. Nende küsimuste lahendamisele on kaasa aidanud õppe- ja kasvatustöö probleemide regulaarne arutamine parteikoosolekutel. Valga 1. keskkooli parteiorganisatsiooni lahtistel koosolekutel on põhjalikult analüüsitud klassikursust kordama jäämise ja koolist väljalangemise põhjusi ning rakendatud senisest tõhusamaid abinõusid õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks, koolikohustuse sisuliseks täitmiseks. Põhjalikult analüüsime kogu kollektiiviga poolaasta ja õppeaasta töötulemusi, nii edusamme kui ka puudujääke, et otsustada, millistele küsimustele on vaja pöörata suuremat tähelepanu.

Kooli juhtkonna ja parteibüroo liikmetega oleme arutanud tööd nõrgalt edasijõudvate õpilastega. Meie õpetajad on pühendanud nendele suurt tähelepanu. Klassikursust kordama jäänute arvu pideva vähenemiseni on viinud süsteemikindel töö: nõrkade õpilaste jälgimine, tihendatud küsitlemine, individuaalülesanded tööks tunnis, koduste ülesannete diferentseerimine ning regulaarselt antavad järeleaitamistunnid.

Õpetajate E. Lepsoni, H. Pennoni, E. Alliku, L. Lehtla klassides pole juba aastaid olnud ühtki klassikursuse korrajat.

Pidevalt kannavad õppeedukuse eest hoolt pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Kõik halvasti õppivad pioneerid ja kommunistlikud noored on nende kontrolli all. Õppesektor kuulab oma koosolekutel aruandeid mitte ainult nõrga õppeedukusega õpilaste, vaid ka nende šeffide tööst, kontrollib osavõttu pikapäevärühmade tööst, järeleaitamistundidest ja saadab lastevanemaile teateid nende lapse õppejõudlusest. Kooli seinalehes tutvustatakse õppetöös parimate laste saavutusi, õppe- ja klassivälise töö eesrindlaste fotod aga pannakse kooli autahvliile. Iga õppeveerandi lõpul antakse tublimatele õppijatele Valga 1. keskkooli õppetöö eesrindlase tunnustus.

Õppe- ja kasvatustöö kõrge tase on võimalik ainult siis, kui õpetaja tunneb hästi oma eriala, on veendunud kommunistliku ellusuhtumisega, laia silmaringiga ja ühiskondlikult aktiivne isiksus. Õpetaja teadmised, oskused, veendumused ja autoriteet kujundavad õpilaste maailmavaadet, teadlikkust ja isiksuse omadusi. Parteialorganisatsiooni tähelepanu keskpunktis on selgi aastal õpetajate ideelis-poliitiliste teadmiste ja pedagoogilise meisterlikkuse taseme tõstmine. Lahtisel koosolekul arutasime oma tööd ning seadsime ülesande tõsta pidevalt oma pedagoogimeisterlikkust, täiendada end üldpoliitiliselt, pedagoogikas ja oma erialal. Koolis peetakse silmas, et õpetajad võtaksid osa metoodikakomisjonide tööst ning Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi korraldatavatest kursustest. Praktiseeritakse ka kolleegide tundide külastamist.

Partei-, ametiühingu-, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide tegevusühtsus on taganud meie koolis pidevalt kasvava õppeedukuse. Möödunud õppeaasta kevadeks tõusis kooli õppeedukus 99,2%-ni. Pioneeriorganisatsioon võib tunda uhkust, et kahel viimasel õppeaastal ükski pioneer ei jäänud klassikursust kordama. Ka komsomoliorganisatsiooni õppeedukus on 100%. Head näi-

tajad õppetöös on saavutatud tänu ping-
sale tööle, õpetajate ja õpilaste tead-
likkusele ja vastutustundele.

Kooli parteialorganisatsioon korraldab õpilaste kommunistlikku kasvatust koos kooli pedagoogilise kollektiiviga pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kaudu. Nende organisatsioonide kaudu saab õpilastes kasvatada teadmishimu ja vastutustundlikku suhtumist õppimisse, äratada huvi teaduse ja tehnika, kultuuri ja kunsti vastu ning soodustada laste igakülgset arenemist. Pioneeride ja kommunistlike noorte üritused haaravad koolielu kõiki tähtsamaid löike. Parteiorganisatsioon on pidevalt jälginud ja abistanud pioneeri- ja komsomolitööd, püüdnud leida uusi töövorme nende organisatsioonide töö elavdamiseks. Kord õppeaasta jooksul on pioneeri- ja komsomolitöö küsimused olnud parteikoosoleku päevakorras. Eelmisel õppeaastal kuulasime komsomolikomitee informatsiooni leninliku arvestuse kohta ja pioneeridelt marsi «Alati valmis!» kohustuste täitmist. Niisugused aruandlused on kavas tänavugi.

Parteiliikmed ja õpetajatest kommunistlikud noored täidavad parteilisi ülesandeid komsomolikomitee sektorite juhendajatena ja pioneeritöö suunajatena. Ideoloogiasektorit ja lektorite gruppi juhendab kommunist V. Pennonen, õppesektorit M. Tiro, pioneeritööd M. Leppik, oktoobrilastega tehtavat tööd L. Sirel. Kommunistide suurest tähelepanust pioneeritööle räägib nende osavõtt koondustest. Parteiorganisatsioon on pidevalt hoolitsenud pioneerimaleva autoriteedi ja mõjujõu kasvu eest õpilaskollektiivis. Kommunistide aktiivne tegevus on muutnud sisukamaks klassivälised üritused. Huvitavalt ja elavalt kulgesid õpilaskonferentsid NLKP XXV kongressi materjalide tundmaõppimiseks. Vastavalt eale viidi läbi vestluste tsükkel «NLKP XXV kongress — kõige tähtsam sündmus meie riigi elus». Juubelikongressi auks toimus sisukaid kohtumisi parteiveteranidega, kongressi delegaatidega. Kongressi avapäeva tähistati piduliku koondusega «Meil kommunist eeskujuks eel». Koondusest võtsid

osa kooli parteialorganisatsiooni liikmed, kooli aupioneer ja parteiveteran, õpetajast pensionär V. Potsepp. Koos kommunistlike noortega esitati koondusel sõnalis-muusikaline montaaž «Sinule, partei!».

Pidulik oli ka pioneeride kohtumine kommunistidega EKP Valga Rajoonikomitees raporti üleandmisel NLKP XXV kongressi tähistamiseks.

Kohtumised kommunistidega on õpilastele suurt kasvavat mõju avaldanud. Mõõdunud õppeaastal täienesid pioneer- ja komsomoliorganisatsioonide read vastavalt 68 ja 52 uue liikme võrra. Õpilased tunnevad üha kasvavat huvi partei- ja sõjaveteranide töö vastu. On elavnenud punaste jäljeküttide tegevus, kes koguvad mälestusi kohalikest partei- ja Suure Isamaasõja veteranidelt, koostavad albumeid ja mappe fotode ja mälestustega. Koolis on aukohal kangelasnurk ning fotovitriinid nendest, kes on õppinud meie koolis ja võidelnud Nõukogude armee ridades. Fašistliku Saksa-maa üle saavutatud võidu 30. aastapäeva auks oli igal rühmal ja komsomoligrupil oma uurimisülesanne. Koostatiapid «Lahingud Valga vabastamisel», «Lapsevanemad-sõjaveteranid jutustavad», «Meie vennad sõjaväes».

Endistele õpilastele kommunistlikele noortele, kes langesid võitluses nõukogude võimu eest, on pühendatud memoriaaltahvel «Nad langesid meie helge tuleviku eest». Selle tahvli juures viiakse läbi igal aastal võidupühal kolme põlvkonna pidulik rivistus. Rivistusel viibivad kommunistid, kommunistlikud noored ja pioneerid. Pidulik valve, kevadised lilled, südamlikud sõnad — kõik see loob pühaliku ja südamliku tunde, õpetab austama neid, kes andsid oma elu võitluses vaenlastega. Pioneerirühmad kannavad ja taotleavad nende nimesid, kes andsid oma elu nõukogude võimu eest.

Ka käesoleval õppeaastal jätkab pioneer- ja komsomoliorganisatsioon materjalide kogumist partei- ja tööveteranide kohta, tutvub X viisaastaku ülesannetega rajoonis, õpib tundma kommunistide töösaavutusi. Igale rühmale

ja komsomoligrupile on kinnistatud linnana mingi ettevõtte või tehas, mille kohta kogutakse andmeid, tutvutakse kohapealse töö ja tööinimestega, korraldatakse šeflustööd. See toob suurt kasu ka noorte maailmavaate arengule, kutseorientatsioonile ja töökasvatusele.

Kooli juhtkond ja parteiorganisatsioon on alati hoidnud tähelepanu keskpunktis internatsionalistlikku kasvatustööd. Parteialorganisatsioon on pidanud vajalikuks, et eelkõige oleksid tihedad sõprussidemed Valga ja Valka koolide õpilaste vahel. Valgat võib õigusega nimetada internatsionalistlikuks linnaks. Asudes Läti NSV piiril, on siin võimalik arendada sõprussidemeid Läti koolinoortega, ka vene rahvusest õpilastega. Klubi «Rahutu noorus» ongi kõigi rahvaste sõprusürituste organiseerija ja korraldaja koolis. On kujunenud traditsiooniliseks sõpruspeod eesti, läti ja vene õppekeelega koolide õpilaste vahel. Ühiselt korraldatakse kergejõustikuvõistlusi, sõpruskohtumisi pallimängus, ühiselt tantsu- ja laulupidusid. Traditsioonikohased on ühised miitingud ja demonstratsioonid 1. mail, võidupühal ja oktoobripühadel.

Igal klassikollektiivil on oma sõprusklass kas läti või vene õppekeelega koolist. Oleme pidanud vajalikuks, et kooli suurematel pidudel oleksid esindajad ka naaberkoolidest.

Lai on õpilaste kirjavahetus teiste liiduvabariikide ja rahvademokraatiamaade noortega. Kirjavahetuse juhendamisel on parteialorganisatsioon pidanud eriti vajalikuks kollektiivset kirjavahetust. Kirjasõpradelt saadud materjale hoitakse sõprusnurgas, neid tutvustatakse koondustel, seinalehes. Kooli saabub kirju Kiievist, Odessast, Moskvast, Leedust, Lätist, päikeselisest Armeenias ja Primorje kraist. Joonistusid ja kirju vahetatakse ka Tšehhoslovakkia SV, Poola RV, Ungari RV ja Saksa DV noortega.

Klubi korraldab kohtumisi inimestega, kes on külastanud teisi maid, kes kasvatuslikult õigesti oma muljeid antud maa või riigi kohta oskavad edasi anda. Klubi külalistetoas jagasid oma muljeid

kooli malevanõukogu esimees, kes viibis Ungari RV-s, ja komsomolialgorganisatsiooni sekretär Saksa DV kohta. Sõprusnurka jäid kohtumiselt huvitavad fotod, diapositiivid.

Ekskursioonide ja matkade korraldamisega oleme soovitavaks pidanud põhimõtet lähemalt kaugemale. Nooremate klasside õpilased tutvuvad põhjalikult kodurajoonis siinsete vaatamisväärsustega, külastavad suurfarme, majandeid, ajaloolis-kultuuriloolisi paiku. Vanemate klasside õpilased aga tutvuvad meie vabariigi vaatamisväärsustega. Koolis on välja töötatud vastav ekskursioonide plaan, millest klassid kinni peavad.

Matkateed on viinud meie klassi õpilasi revolutsioonilise võitlusega seotud kohtadesse ning Suure Isamaasõja lahingupaikadesse kodu- ja naaberrajoonides. Huvitavamad matkad on olnud Väike-Emajõe äärde koos sõjaveteranide ja koduloomuuseumi töötajatega.

Valga 1. keskkooli parteiorganisatsioon on koolikollektiivi juhtija ja suunaja, NLKP XXV kongressi poolt kommunistliku kasvatuse kohta vastuvõetud otsuste, partei poliitika vahetu elluviija.

ETTEVALMISTUS KANGELASTEOKS JUHUSLIK OLLA EI SAA

MAIMO KALMET

Oma kangelaste kuulsust kasvatades, hoides ja põlistades kasvab iga rahvas. Suurel rahval on ka suured kangelased. Rahva ülevust õieti näitabki see, kuidas ta jäädvustab end kangelasteos ning kannab kangelasmeelt edasi järelpõlvetele.

«Kangelasteoks võib kuluda ainult hetk, kuid selleks valmistumine on pikk. Tuleb ette, et kangelastegu sooritatakse juhuslikult. Kuid ettevalmistus kangelasteoks juhuslik olla ei saa» (M. Svetlov).

Ei teadnud Suure Isamaasõja loendamatud võitlejad ette seda hetke, mil neist saavad kangelased. Moraalselt olid nad selleks valmistunud kogu oma senise elu. Valmisolek ükskõik millal saabuvaks eneseandmiseks oli nende inimeste sihipärase, suunitletud kasvatuse tulemus. Seda mõista ja meeles pidada on täna niisama tähtis kui noil inim põlv tagasi aegadel.

Seesugusele mõttele viis Tallinna 33. keskkoolile nime andnud Nõukogude Liidu kangelase Juri Smirnovi mälestusmuuseumiga lähem tutvumine. Kool on oma eesmärgiks seadnud mitte niivõrd tuvastada ja koguda J. Smirnoviga seotud ajaloolfakte, kui tänastele õppuritele sisendada mõtet, et Juri Smirnov on üks meie hulgast, meis kõigis on midagi Jurile iseloomulikku ja sarnast. Temast võib õppida, kuidas kangelaseks kasvatakse, sest iga aeg, ka tänane rahuaeg nõuab kangelastegu. Ja sedagi, et Juri Smirnovi kangelastegu pole mingi erandlik üksiknähtus, vaid suure rahva kangelasepopöa, tema mehisuse üks episood. Üks üldises ja üldine ühes.

«Me oleme smirnovlased,» väidab Tallinna 33. keskkooli pere. Seda ühistunnust võivad nad jagada mitte liiduvabariigi koolidega, kes või kelle pioneerimalevad kannavad J. Smirnovi nime. Need on Kostroma 12. keskkool, Markarjevi keskkool, 8-klassiline ja internaatkool, Daugavpils 11. keskkool, Kaigi keskkool (Jelgava raj.). Almalõki 11. keskkool, Bresti 1. ja 11. keskkool, Orehhovski keskkool (Valgevene), Harkovi 5. keskkool, Gorki keskkool, Tihe-da kool (Jõgeva raj.), Tartu 6. keskkool, Volgogradi 13. ja 19. keskkool. Kahtlemata pole see loetelu lõplik, sest J. Smirnovi austus lisab ja liidab uusi sõpru. Paljude nimetatud koolidega seob Tallinna 33. keskkooli ammune sõprus. Nii toimus smirnovlaste kokkutulek 1968. aastal Kaigi koolis, 1969. a. Svetlogorskis (Kaliningradi oblast), 1972. aastal Tallinnas ja Harkovis, seejärel Markarjevsi, Kostromas, Volgogradis jm.

Kokkutulekute juhtmõte kõlab nii:

Мы разные: злы и хмуры,
веселы, но ... готовы!
Ведь, все мы немжно Юры,
немного мы все Смирновы!

Kes oli Juri Smirnov?

Juri sündis 2. septembril 1925. aastal Kostroma oblastis Markarjevsi metsniku perekonnas. Pärast õpinguid asus Juri tööle Gorkis: remontis tanke, kuid igat-ses rindele. Varsti saabuski tema hetk. Orša all Šalašino külas sattus ta haava-

tuna fašistide kätte vangi. 24. juuni 1944 oli tema surma ja kangelasteo päev.

Selleks andkem sõnaruumi J. Smirnovi võitluskaaslasele 26. kaardiväe laskurdiviisist P. M. Naumovile:

«25. juunil 1944. a. tungisime hitlerlaste blindaaži. Seal nägime ristile naalduvat meest väljasirutatud kätega. Käed olid tal risti külge naelutatud, keha pekstud, rind ja selg noahaavu täis, peas kaks naela. See noormees oli reamees Juri Smirnov. Laual lebasid tema punaarmealase raamat ja komsomolipilet. Ülekuulamisprotokoll tõendas, et Juri Smirnov ei reetnud sõjasaladusi metsikust piinamisest hoolimata.»

6. oktoobril 1944. aastal anti Juri Smirnovile postuumselt Nõukogude Liidu kangelase aunimetuse, Lenini orden ja medal «Kuldtäht». Dokumendile on alla kirjutatud M. Kalinin ja A. Gorkin.

Sellest teadaolevast faktist algas Tallinna 33. keskkooli õpilastel J. Smirnovi tundmaõppimine ja uute andmete otsing. Algul piirdus see J. Smirnovi nimega. Saadi teada, et Juri Smirnov oli koolis usin õpilane, et neil oli perekonnas peale Juri vend Anton ja õde Ljudmila. Astuti kirjavahetusse õe ja ema Maria Fjodorovnaga. Saadi koopiad Juri rindekirjadest emale, milles ta väljendas end õrna ja hoolitseva pojana. Kogunesid Juri rindesõprade meenutused ja mälestused temast, väljalõiked rindeajalehtedest. Juri Smirnovi elu- ja võitlus-teed tähistavad fotod aitasid noore kangelase isiksust avada.

14. aprillil 1949. a. anti Tallinna 33. keskkooli pioneerimalevale J. Smirnovi nimi — esimene tunnustus tehtud tööle. 1972. aastal järgnes Nõukogude Sõjaveteranide Komitee aukiri. 1975. aastal andis Eesti NSV Ministrite Nõukogu koolile Nõukogude Liidu kangelase Juri Smirnovi nime. See tunnustus on teenitud umbes 30-aastase töö tulemusena. Tallinna 33. keskkoolist on saanud hea mainega kool mitte ainult Kalinini rajoonis, vaid ka Tallinnas ja meie vabariigis. Juba aastaid on kool tulnud sõjalis-sportlikus mängus «Põuaväik»

esikohtadele meie vabariigis ja kolmel korral osalenud üleliidulises finaalis. Õppeedukus on püsinud meie vabariigi keskmisest kõrgemal, on kasvanud õppetöö kvaliteet. 1976. a. abituuriumi lõpetas 2 õpilast kuldmedaliga.

Kooli õpilasorganisatsioonid teevad kõik selleks, et saavutada õppetöös kvalitatiivset edu. Nad kavandavad oma plaanid ja ettevõtmised selliselt, et ei piirduks ainult internatsionalistlike ja patriootiliste üritustega, vaid et kasvatustöö mõistesse mahuksid ka vastutustundeline suhtumine tänasesse töösse — õppimisesse, tulevase tööinimese, kodaniku kasvatamine, kutsesuunitlus, huvi äratamine uute teadmiste vastu ja õppima õppimine. Töölisrajooni üle 900 õpilasega koolis on mitmeid probleeme, mille lahendamine vajab tugevaid õpilasorganisatsioone, toekat õpetajaskollektiivi, mõistvaid lastevanemaid, heldeid šeffe ja kõigesse nõudlikult sekkuvat avalikkust. Kool on neid kõiki püüdnud jõudumööda kujundada ja kasvatustöö huvides rakendada. Kooli 51 õpetajast kuuluvad parteiorganisatsiooni 33 õpetajat, nad on pedagoogilise kollektiivi tuumik. Õpetajaskonna võimekusele on nende stabiilsus ja staažikus kasuks tulnud. Tugev alusmüür kasvatustööle pandi J. Smirnovi nimelise pioneerimalevaga. See andis keskastmele huvitavat ja kõitvat otsingulist tööd, suunas selles vanuses õpilaste romantikahka kasvatuslikult vormivasse voolusängi. Tugev pioneerorganisatsioon kujundas ka toeka komsomoliorganisatsiooni. (Näiteks leninliku arvestuse tagajärjekus, komsomolipiletite vahetamine jm.) Koolis on tunda komsomoliorganisatsiooni juhtivat kätt. Kool võib kiidusõnu jagada šefile — Balti Laevaremondi Tehasele, kes on kooli majandus- ja kasvatusmuresid püüdnud leevendada. Nii on šefilt saadud 10 000 rubla materiaal-tehnilise baasi ja õppevahendite soetamiseks, lisaks tööabi võib-olla samavõrdses väärtuses. See on koolil võimaldanud aluse panna kabinetisüsteemile. Kabinetiõppe rakendamises iseloomustas kooli direktor N. Kartševskaja kaht etappi. Esimene — tehniliste

ja didaktiliste vahenditega varustamine — on juba seljataga, nüüd on alanud teine ning tähtsam — kõige olemasoleva, kalli rahaga muretsetu ja oma kätetööga valmistatu jäägitu rakendamine õppetöös, nii et uus tööviis muutuks iga päev hädatarvilikuks.

Talinna koolide õppekabinetide ülevaatus I voorus 1975/76. aastal saavutas 33. keskkool ülelinnaliselt II koha ja talle määrati Talinna Linna TSN Täitevkomitee II preemia.

Kõikides nendes saavutustes tunneme ära ühistöö. Igas õppekabinetis on õpilaste ja õpetajate vaeva. Näiteks 7000 mitmesugust ülesandekaarti geograafiakabinetis, rajooni parim lingvafonikabineti, rikkalik algklasside kabinet, vene keele, matemaatika, tütarlaste tööõpetuse jt. kabinetid tõendavad õpetajate kutsehuvit ja õpilaste töökasvatust. Seejuures kehtib nõue: kõik, mis meid ümbritseb, ka kasvatab. See tingib iga stendi, väljapaneku, ekspositsiooni, vitriini ja ruumi esteetilise, ilumeelt hariva väljanägemise. Klasside kujundus ja lahingukuulsuse muuseumi stendid jätavad maitseka mulje. Siin on raske ära tunda õpilaste ja õpetajate käsitööd. Nii on ruumides. Suvel alanud fassaadi remont annab koolile ka ilusa kuue ja sunnib nõudlikumalt suhtuma koolimaja ümbrusesse ning kooliaiasse.

Kooli austamisväärsus — Nõukogude Liidu kangelase Juri Smirnovi ja 26. kaardiväe laskurdiviisi muuseum — avati 26. III 1975. aastal. Juri Smirnovi kangelasteo tundmaõppimine viis õpilased kogu sõjaajaloo mõistmisele ligemale, õpetas nägema kõiki neid, kes töid koju võidu.

Muuseumi kogunes materjal, mida võib eksponeerida järgmiste teemade kaupa: «Etevalmistus kangelasteoks juhuslik olla ei saa»; «Juri Smirnovi kangelastegu»; «26. kaardiväe laskurdiviisi lahingutee»; «Me oleme smirnovlased»; «Kangelased meie kõrval» jm.

Kogu materjal mahub vaevu kahte ruumi. Esimene on tööruum, kui kokku tuleb muuseumi nõukogu või kohtutakse külalistega, peetakse õppetunde või korraldatakse koosolekuid. Selles ruu-

mis talletatakse mappidesse uurimismaterjal. Nii et tööd leidub alati. Tehniliselt vahendavad televiisor, radiola, mitmesugused projektsiooniseadmed. Külalistest annavad tunnistust rohked kingitused, suveniirid, sissekanded külalisraamatusse.

Teine ruum muuseumis on otseselt Juri Smirnovi mälestusele pühendatud. Vitriinid jutustavad tema lapsepõlvkodu Makarjevis, kujunemis- ja mehistumisaastatest, kangelasteost, sõprade ja omaste mälestustest. Fotodokumente elustavad õpilasgiidi elav ja emotsionaalne sõna, taustmuusika, sordiinne valgus. Selles toas käinu elab läbi ühe kangelasloo ja mõistab paremini hinda, millega saavutati võit Suures Isamaasõjas.

J. Smirnovi ja 26. kaardiväe laskurdiviisi muuseum on kooli keskpunkt, kuhu koonduvad kõik kasvatus- ja koolitöö harud. Muuseumi tegevuses osalevad õpilasorganisatsioonid, sellega seostuvad paljud üritused ja õppetunnid.

Muuseumi tegevust juhib 40-liikmeline nõukogu allseksioonides: käsikirjalise kogumiku «Kedagi pole unustatud, miski pole ununenud» toimetuskolleegium, kirjaseksioon «Punatäht», Juri Smirnoviga seotud materjalide otsingugrupp, pioneerirühmade nimikangelaste materjalide otsingugrupp, kangelaslinnade kokkutulekute grupp, Balti Mere Punalipulise Laevastiku kunagiste luurajate, sõjaveteranide otsingugrupp, majandusgrupp, lektorid, vormistajad. Mõnel aastal võivad sektsioonide nimetused ja tööfunktsioonid muutuda.

Võidu 30. aasta lisas tegevusse uut hoogu.

Detsembris 1974 sõitsid kooli 12 parimat kommunistlikku noort ja pioneeri sõjaväeossa, et pildistada lasta võitlusalipu juures. Sel teekonnal kogusid õpilased huvitavaid materjale 26. laskurdiviisi lahingutee kohta. Nad said haruldaste dokumentide koopiaid, valmistasid diapositiive ja fotosid. Nad võtsid osa sõjaväelastest smirnovlaste õhtusest ravisest, kus 1. nimi nimekirjas kuulub Nõukogude Liidu kangelasele Juri Smir-

novile. Sel korral kohtusid õpilased ka Juri sõjasõbra P. Naumoviga, kelle meenutused jäid lastele kauaks meelde.

Smirnovlastega kohtumisest alates valmistavad õpilased neile suveniire ja auaadresse ning on sünenud kirjavahetus.

Muuseumi kirjaseksioon peab arvet nii sõjaväelastest smirnovlaste kirjade, sõjaveteranide kui ka endiste õpilaste kirjade kohta.

1975. a. suvel toimus punaste jäljeküttide automatk 26. laskurdiviisi kunagistesse lahingupaikadesse, et koguda täiendavaid materjale J. Smirnovi ja tema väeosa kohta.

Koolis on sõjaveteranide otsinguga tegeledud avaramalt kui ainult J. Smirnovi nimega seoses. Nii on kogunenud huvitav materjal Balti Mere Punalipulise Laevastiku kunagiste luurajate kohta. Paljus uuritavas puudub praegugi selgus. Nii võis näiteks ühest kättesattunud toimikust lugeda, et 6. klass uuris luuraja Ljudmila Timofejeva lugu. Ta arreteeriti okupeeritud Eestis 14. mail 1944 ja viidi Saksamaale koonduslaagrisse. Edaspidised teated puuduvad. On küsitletud tema tuttavaid ja võitluskaaslasi, on saadud pöördumistele vastuseid Hamburgi ja Rootsi Punaselt Ristilt. Uurimine jätkub.

Huvitavaid teateid saadi kooli šefi, Balti Laevaremondi Tehase töö- ja sõjaveteranide kohta. Materjali koguti Kopli polikliiniku meedikute töö- ja sõjaveteranide ning lastevanematest sõjaveteranide kohta. Mõndagi saadi teada, kui õpilased asusid oma maja ordenikandjaid tundma õppima. Muuseumi mappides leidub hulganisti meie riigi ordineid ja medaleid tutvustavat abimaterjali, kust võib vajadusel tarkust ammutada.

Muuseumis paikneb stend «Kangelased meie kõrval», kus peale šeffidest ja lastevanematest sõjaveteranide on ka oma kooli töö- ja sõjaveteranide tutvustus.

Siit saame teada, et kooli kauaaegne valvur Erna Pai (Benita Juganova) võitles Oktoobrirevolutsiooni võidu järel

Punaarmees ning viibis Kodusõja mitmetel rinnetel. Kooli direktori asetäitja Pavel Morozov tegi läbi Suure Isamaasõja, on saanud kaks korda haavata ja tal on 15 valitsuse autasu. Kooli endine tööõpetaja Gennadi Svitkov teenis piiritsoonis juba enne sõda, võitles Suure Isamaasõja rinnetel ja võttis osa Baltikumi vabastamisest. Teda on autasustatud korduvalt.

Kõikidel seesugustel andmetel on suur kasvatuslik väärtus ning need aitavad igapäevaseid, harilikena näivaid inimesi eri tahkudest valgustada.

1975. a. 25. ja 26. märtsil toimus kangelaslinnade esindajate kokkutulek Tallinna 33. keskkoolis.

Kool saatis juba 1974. a. detsembris kõikidesse kangelaslinnadesse kirjad teele. Tallinna kutsuti külla igast linnast 15-liikmeline õpilasesindus. Varem oli juba kokku lepitud, milleks valmistuda. Kokkutulekul toimus malevakoonus, sõjalaulude konkurss, rivi- ja laskevõistlus, viktoriin kangelaslinnade tundmises ja sõprusõhtu. Kõigil soovitati enne küllasõitu kohtuda sõjaveteranidega, kes mingil määral on seotud Tallinnaga. Need andmed aitasid muuseumi kogusid täiendada.

Koolis teatakse üsna palju kangelaslinnade kohta. Nii võib muuseumis leida kangelaslinnu tutvustavaid albumeid. Vitriinis paiknevad kangelaslinnade vaated, kaardid, märgid ja koolide kingitud 33. keskkoolile. Kalliks peetakse kodumaa muldade vitriini. Mulda on võetud J. Smirnoviga seotud paikadest ja kangelaslinnadest.

Kui koolis viibivad külalised teistest koolidest või linnadest, kui 1. septembril alustab kooliteed 1. klass või kevadel läheb teele järjekordne lend — ikka kuulatakse muuseumis giidi jutustust J. Smirnovist. Komsomoli, pioneeriks või oktoobrilapseks astumist tähistatakse muuseumis. Siit võib mõndagi õpetlikku eluks kaasa võtta.

Õpilasgiid seab oma jutustuse selle järgi, mida kuulajad juba Juri Smirnovist või sõjast ja sõjaajaloost teavad. Fakte J. Smirnovist ja tema võitlustest teavad tema nimikoolis kõik õpila-

sed. Muuseumis korraldatakse lektoriume üks kord kuus 10 eri teemal, mida igal aastal muudetakse.

Võidu 30. aasta tõi järgmised teemad: «Nõukogude armee vabastav missioon Teises maailmasõjas»; «30 aastat Tallinna vabastamisest fašismiikkest»; «Kangelaslinnad»; «Eestlastest Nõukogude Liidu kangelased»; «Nende nimed elavad igavesti»; «Elu nagu olema peab»; «Nõukogude Liidu kangelase Juri Smirnovi jälgedes»; «Punased jäljekütid ot-singul»; «Pioneeridest kangelased»; «Valmisolek kodumaa kaitseks» jm.

Eelmisel õppeaastal keskenduti J. Smirnovi teemadele: «J. Smirnovi kodukohas»; «Kangelastegu juhuslikult toimuda ei saa»; «Kõik me oleme smirnovlased»; «26. kaardiväe laskurdiviisi lahingutee». Kohtumine J. Smirnovi lahingukaaslase J. Kovaljoviga. (Sellest kohtumisest on koolil valminud amatöörfilm.): «26. kaardiväe laskurdiviisi Suures Isamaasõjas»; «Hoiame kangelase nime nagu lahingulippu!» (mehisuse tunned).

Käesoleva õppeaasta lektoriumid peavad silmas vanuseastmeid. 1. klassile jutustatakse punastest kalendripäevadest, 3. klassile — pioneeriliikumisest, 4. klassile kangelaslinnadest, 8. klassile teemal «Nad andsid oma elu...», 9. klassile — revolutsioonikangelastest jm.

Peale lektoriumide õpivad kõik klassid selgeks J. Smirnoviga seotud materjali, tutvustavad tema kangelastegu šeflusklassides ja otsingumatkadel teiste koolide õpilastele.

Kui ajalootunnis tuleb juttu Suurest Isamaasõjast või kangelaslinnadest, peetakse tund muuseumis, samuti temaatilised klassijuhatajatunnid.

Mitmed ettevõtmised on aastatega muutunud traditsioonilisteks. Näiteks matkad ja otsinguline töö, lektoriumid, mehisuse tunned.

Uus õppeaasta algas 1. septembril tänavu mehisuse tunniga: kõige väiksematele teemal «Hoi ja armasta Nõukogudemaad», «Sa oled J. Smirnovi nimelise kooli õpilane»; 4. klassile — «Meis kõigis on midagi Jurist, me kõik oleme smirnovlased».

23. veebruari mehisuse tunnid planeeritakse teemadel «Mõtisklus igavese tule juures» (7. kl.), «Kodumaast, mehisusest, kangelaslikkusest» (9. kl.) jt. Kooli lõpul toimub 10. klassi mehisuse tund teemal «Hoia aukohal J. Smirnovi nimi!»

Neile traditsioonilistele ettevõtmistele lisanduvad päevad, mis seostuvad ainult J. Smirnovi nimega. Need on 2. september, 6. oktoober ja 14. aprill. 2. septembril, J. Smirnovi sünniaastapäeval, korraldatakse pioneerirühmade pidulik rivistus, kus esimesena nimetatakse J. Smirnovi nimi. Sel päeval ilmub seinalehe erinumber. Sellele sündmusele pühendatakse ka sügispartakiaad.

6. oktoober on päev, mil J. Smirnovile anti Nõukogude Liidu kangelase nimetus. Sel puhul toimuvad rühma-koondused teemal «Pioneer austab langenud võitlejate mälestust ja valmistub saama kodumaa kaitsjaks». 14. aprillil on koolile kaheksugune tähendus. Sel kuupäeval (1951) kanti J. Smirnovi nimi alaliseks tema väeosa nimekirja; 14. aprillil 1949. a. sai kooli pioneerimalev J. Smirnovi nime. 14. aprill kuulutatakse kooli hoogtööpäevaks. 1975. a. koguti 10 tonni makulatuuri ja 5 tonni vanametalli ning istutati 200 puud.

Iga õppeaasta toob traditsioonilistesse ettevõtmistesse midagi uut. Muutuvad teemad, leitakse uusi matkamarsruute ja huvitavaid töövorme. Nii näiteks mõeldakse huviga kohtumisele J. Smirnovi nimelise laeva meeskonnaga.

Volgogradis käik andis uusi mõtteid. Ka J. Smirnovi nimelise Tallinna 33. keskkooli õpilastel oli suur õnn pääseda auvahtkonda vahipostil nr. 1 Langedud Võitlejate monumendi juurde. Sellest tekkis mõte ka oma koolis seada sisse 1. vahipost. I korrusel kavatakse üles panna J. Smirnovi portree ja ümbrus vastavalt kujundada. Mõtteid liigub ja plaane muutub. Kes mujal käib, see teistelt ka õpib. Nii näiteks viibis kooli üks õpilaste tööbrigaade suvel Kalinini 33. keskkooli kutsel Rostovi oblasti sovhoosis «Sovetskaja Rossija» vilja koristamas. Hea töö eest korraldati neile ekskursioon Krasnodoni «Noore

Kaardiväe» paikadega tutvuma. Tagasitulnuil oli, mida teistele edasi jutustada.

See on töö, mis alati kestab ja köidab. Nii kinnitasid õpilased kui ka õpetajad.

Raske on tehtu taga näha üksiktegitajat või -suunajat. Kõiges on kindlasti direktor N. Kartševskaja tööd, klassivälise töö organisatoori G. Ivanova, kooli pioneerijuhi N. Bõtškova osa, Saavutustes tuleb hinnata kõikide õpetajate ja õpilaste ühist ning üksmeelset jõupingutust.

Kas võib ka selle sihivärselt suunitud kasvatustöö tulemusi näha? Kooli lõpetanute hulgas on märgatav hulk neid, kes jätkavad oma õpinguid sõjaväelistes õppeasutustes. J. Smirnovi kangelastegu ja osavõtt sõjalis-sportlikust mängust «Põuavälg» on sisendanud noortele kutehuvi ning soovi olla ja jääda smirnovlaseks. Oma kooli tunde ja kõikide teiste smirnovlaste ühistundeist sisendunud patriotism ja kodaniku kasvatamine on eesmärke, mille poole peaks püüdlema iga kool.

MAJANDILT KOOLILE JA VASTUPIDI

JÜRI TUISK

Käesoleva aastakümne algul osutus eriti märgatavaks maakoolide materiaalse õppebaasi, sanitaarhügieeniliste ja olmeitingimuste mahajäävus võrrelduna linnakoolidega. Selline olukord oli ilmses vastuolus põllumajandusliku jõukuse pideva kasvuga. Tingimused koolide abistamiseks maal on mitmeti soodsamad kui linnas. Maakoolide puhul on enamasti tegemist konkreetse majandi järelkasvuga. Sageli võib kooli suhtes rakendatava mõiste «mikrorajoon» puhtalt üle kanda majandile ja ka ettevõtetele. Sellised koolide šefid, nagu Aseri Keraamikatehas, Rakke Lubjatehas, EPT Nuia osakond, Suure-Jaani Metsakombinaat ja Tartu rajooni V. I. Lenini nim. kolhoos on tuntud kogu vabariigis ning koole peetakse keskustes ettevõtte koostisosaks.

Kuiigi linna- ja maakoole mõõdetakse ühe ja sama mõõdupuuga, on nende mudel mitmeti erinev. 8-klassiline maakool on keskmiselt 100—150 õpilasega, valdavalt vanades mõisa- ja koolihoonetes, alataidetud ja liitklassidega, kroonilise meesõpetajate puudusega. Mikrorajooni raadiuseks on 10 ja enamgi kilomeetrit. Juba nendestki eripäradest hakkavad sügenema nähtused, mis meie hariduspoliitika suure plaaniga pole alati kooskõlas. Ühe õpilase õpetamiseks vajalikud kulutused on suuremad, tehnika kasutamise rentaablus väiksem.

Tehnilise personali palkamise ja töelõhoidmisega on raskusi, sest samas kodumajandis on palgaolud tunduvalt soodsamad. Ka kabinetisüsteemi evitamist ei osanud sajandivahetuse ehitusmeistrid ja haridusjuhid ette näha, sellepärast klassitubade kabinetideks sisustamine on sageli võimatu.

Partei ja valitsuse määrus 1973. a. oktoobris «Üldhariduslike maakoolide töötingimuste edasise parandamise abinõude kohta» andis majanditele ja ettevõtetele seadusliku aluse koolide majanduslikuks abistamiseks. Tänu sellele avanesid võimalused koolide tagasihoidlike eelarvete täiendamiseks, tehnikaga varustamiseks ja kapitaalmahutuste koopereerimiseks.

Paide rajoon pole ajakirja huviorbiiti sattunud juhuslikult. Juba aastaid paistab rajoon silma majandite ja koolide, kooli, kodu ja üldsuse tiheda koostöoga. Edu on saavutatud NLKP XXIV kongressi direktiivide täitmisel haridusalal. Paide rajooni plaane partei ja valitsuse määruse ellurakendamiseks tutvustas meie ajakiri paar aastat tagasi («Nõukogude Kool» 1974, nr. 3, lk. 177—178). Nüüd on põhjust kirjutada plaanide ja kavandatud abinõude realiseerimisest kinnitamaks, et häid plaane ka hästi täidetakse.

Koolidele osutatav majandusabi näitab pidevat tõusujoont. 1970. aastal oli majandite toetus ühe õpilase kohta keskmiselt 17,46 rubla. Viie aastaga on see peaaegu kolmekordistunud, ulatudes 47,86 rublani. Suhtlemise juriidiliseks aluseks on šefluslepingud. Rajoonis on lepingutega seotud 21 kooli, 22 majandit ja 8 ettevõtet.

Šefluslepingute vormi on aeg korrigeerinud. Praegu koostatakse ja kinnitatakse need kaheks aastaks. Kohustused arutatakse läbi pedagoogilises kollektiivis ning majandi ja ettevõtte juhatuse koosolekul. Kõik lepingud on kooskõlastatud rajooni põllumajandusvalitsuse juhatajaga ja kinnitatud täitevkomitee vastava otsusega. Leping sõlmitakse kooli, majandi/ettevõtte ja haridusosakonna vahel tippjuhtide tasemel. Paides rõhutatakse, et leping nõuab põhjalikku

koolipoolset läbimõtlemist ega tohi endast kujutada tähtaja viimasel minutil koostatud formaalset dokumenti. Lepingupunktide täpsustamisel eeldatakse tootmisjuhtide abi, sest pedagoogid ei oska asjade kulgu alati ette näha.

Vastastikuse abistamise vormid on küllaltki mitmekesised ning lepingutest selgub, et ka koolipoolne panus võib küllaltki tõhus ja konkreetne olla. Türi keskkooli õpilased teevad Metsakombinaadile 2000 töötundi metsaistutamisel ja maa-ala heakorrastamisel. Karinu 8-kl. kool hooldab 25 ha metsa ja istutab 2 aasta jooksul 50 000 seemikut 12 hektarile. Sargvere kooli 4.—8. klassi õpilased töötavad kartuli järelnoppimisel ja kivide koristamisel igapäev 16 tundi kolhoosipõllul. Ambla kolhoos kasutab keskkooli eeskujuliku sisustusega töökoda, Türi NST osakond Laupa kooli sööklad, Võhma sovhoos Villevere kooli ruume koosolekuteks ja filmide demonstreerimiseks. Lehtse kool abistab kolhoosi ilmalike matuste korraldamisel ja näitagitatsiooni kujundamisel. Enamik koole on kohustuseks võtnud majandite ja ettevõtete kultuurilise teenindamise (kontserdid tähtpäevadel) ning kutsesuunitluse šeffide huve silmas pidades. Kahepoolset soodsad on õpilaste töö- ja puhkelaagrid, millele rajoonis alusepanijaks loetakse Koeru kooli kehalise kasvatuse õpetajat U. Aani. 1974. aastal oli neid 3, 1975. aastal 21, möödunud suvel aga igas koolis, sealhulgas ka linnakoolides. Rajooni tootmis- ja haridusjuhid on arvamusel, et just viimane ongi kõige efektiivsem koostöö vorm.

Koolide ja lasteasutuste seisukohalt nihkub loomulikult esikohale ettevõtteleit ja majandeilt saadav rahaline abi ja kapitaalsete ehituste koordineerimine. Ühena vähestest vabariigi linnadest kindlustatakse Türi lasteaiakohtadega isegi kuni sajandivahetuseni. Sellise lahenduse garanteerib majanditevaheline 280-kohaline lastepäevakodu Türil. Ehitus oli Türi ümbruse majandeile hädavajalik, sest paljud töötajad elavad Türi linnas. Ehituse maksumus on 440 000 rubla. Sama suure maksumuse ja kohtade arvuga majanditevaheline laste-

päevakodu on ehitamisel Aravetel. Sinna võetakse kõik kohalikud lapsed sõltumata vanemate töökohast, kuigi ehitajateks on Aravete ja «Kaardiväelase» kolhoos. Praegu on valmimisjärgus veel üks lasteasutus — lasteaed endise Lokuta algkooli baasil, ehitajaks EPT Türi osakond.

Senised kogemused on julgustanud astuma ka järgnevaid samme: Järva-Jaanis on majandid lõõnud käed kokku 140-kohalise lastepäevakodu ehitamiseks. Ligi 800 uut lasteaiakohta nõuab küll kapitaalvahutusi üle miljoni rubla, kuid tunnistab ka Paide rajooni- ja majandijuhtide perspektiivitunnet. Kõige rohkem on teinud «9. Mai» kolhoos, kes ehitab Väätsa 8-kl. koolile juurdeehitise maksumusega 250 000 rubla ning eraldab võimla ehitamiseks 200 000 rubla.

Paide rajoonis on koolidele osutatav abi küllaltki mitmekesine, väljudes tavaks saanud tasuta toitlustamise ja transpordi raamidest. Lepingutesse on need kohustused paigutatud kui rahaliselt määramata abistamisliigid. Loetlem teenuseid ja üksikoperatsioone. Kolhoos «Ühendus» maksab Järva-Jaani keskkoolile köögitöölise ja kütja palga, V. I. Lenini nimeline kolhoos hoolitseb Sargvere kooli kakkade lisatasa eest 9 kuu vältel. Majandi poolt tehnikarinate juhendajad, küttepuude töötlus ja vedu, väetis kooliaiale, puitmaterjalitööpetuse tundideks, spordiinventari ja jalgrattahoidlate valmistamine, kooli maa-ala tarastamine, pesemisvõimaluste loomine, ümbruse asfalteerimine, puhastusseadmete ja kanalisatsiooni väljaehitamine, elektrimajanduse eest hoolitsemine, liivavahetus hüppe- ja mängukastides, täiendav tasu töö- ja puhkelaagri õpetajatele — kõik see teenib kooli majandusliku külje kindlustamist. Lisaks veel ettevõtteid tutvustavad stendid ja tööalade kutsekirjeldused koolidele, lõpetajate kohtumised tootmisjuhtidega. Olgu märgitud, et ainekabinettide rajamine šeflusabiga toimub pikemal ajavahemikul vastavalt rajooni partei- ja täitevkomitee ühisele otsusele 30. 01 1974. a. lisaks kaheaastastele šefluslepingutele.

Rajooni ettevõtete poolt koolidele osu-

tatav abi on mõnevõrra tagasihoidlikum. Lepingud on sõlmitud Aravete KETE, 10. autobaasi, «Talleksi», MEK-i, Piima- ja Lihakombinaadi, Tarbijate Kooperaatiivi ning Türi Metsakombinaadi ja koolide vahel. Mõnedel tootmis-kollektiividel on peategevõtjad Tallinnas («Volta», «Talleks», Klementi-nim. Õmblus-tootmiskoondis). Kohalikel tsehhidel on sellega seoses rahalised vahendid ja abistamisvõimalused piiratud, kuid praktilist abi tööjõu näol osutavad nemadki.

On ka mitmeid küsimusi, mis vajaksid lahendust või paremat korraldust. Populaarne koostöövorm — õpilaste töö- ja puhkelaager — on seotud ka õpilaste töötasuga. Makstavas tasus on suuri erinevusi, rublajaht võib juba siit alguse saada, lapsed hakkavad palga järgi kohti valima. Laste töötasu tuleks vähemalt rajooni ulatuses ühtlustada.

Teatavasti tegi valitsuse määrus soodustusi noorte kõrgharidusega mees-õpetajatele, andes ajapikenduse armeeteenitusest kogu maal töötamise perioodiks. Siiski on meeste vähesus koolides endiselt tuntav. Sargvere, Imavere, Peetri ja Karinu kool on täiesti mees-õpetajateta. Pole raske ette kujutada, kui palju kooli majapidamises peaaegu igaks päevaks meestekohast oskus- ja musklitööd koguneb. Loomulikult on siis majanditelt oodatav abi teretulnud.

Vastakaid mõtteid ja arvamusi tekitavad kodanliku aja pärandid, vanade mõisa- ja koolimajade kapitaalremondid, mis mitmete uute majade ehitusrahad on neelanud. Moodsaid koolimaju jätkub Paide rajoonis vaid ühe käe sõrmedel loetlemiseks. Mõni maja nõuab igal aastal tõhusat remonti. Jäned algkooli hoone on jõudnud seisundisse, kus ainus arukas samm oleks lammutamine. Kapitälsete ehituste alustamine jääb aga materjalipuuduse ja tööjõu nappuse taha pidama. Nii on Koeru keskkooli 2. järgu, s. o. võimla ja ujula ehitamiseks kolme aasta jooksul haridusosakonna arvele Koeru ART nr. 2, Koeru ja Udeva sovhoosi ning «Majaka» kolhoosi poolt kantud vajalikud summad, kuid ehitusvõimsusi ei jätku. Roosna-Alliku kool ootab kolmandat aastat keskkütte paigaldamist,

peatrasski pooleldi valmis, kuid seadmete puudusel ehitus seisab.

Rajooni majandid ja ettevõtted suhtuvad endale võetud kohustustesse väga tõsiselt. Eriti hästi laabub koostöö seal, kus koolil ja majandil on ühine parteialgorganisatsioon. Väga tähelepanelikult suhtutakse majandite stipendiaatidesse. On ju nende noorte kodumajandisse tööleasumine kahepoolse pingutuse villi. Paide maakutsekeskkooli nr. 25 lõpuaktusel viibivad tavaliselt ka majandite juhid, pidades lõpetanuid meeles lillede ja väärtuslike mälestusesemetega. EPT Paide rajoonikoondise juhtkonna otsuse põhjal saavad lõpetajad koondise kollektiivi rinnamärgi.

Koolide muresid aitab tootmisjuhtidele lähedasemaks teha ka viimaste osavõtt õpetajate augustikuu nõupidamistest, mis Paide rajoonis on tehtud kohustuslikuks.

Paide rajooni üldhariduskoolide töö ja hariduselu edasiarendamise kohta X viisaastakul on koostatud mahukas kompleksplaan, mis on kinnitatud rajooni partei- ja täitevkomitee ühise otsusega 14. aprillil 1976. a. Mõned väljavõtted sellest dokumendist:

— kohalikel nõukogudel, majandite, ettevõtete ja asutuste juhtkondadel näha ette sotsiaalse arengu plaanides oma piirkonna koolide ja lasteasutuste perspektiivne väljaarendamine ning materiaalse abi osutamine õppe- ja kasvatustöö teostamisele;

— tugevdada sidemeid kooli ja šeffmajandi-ettevõtte vahel, suunata noori õppima majandi ja ettevõtte stipendiaatidena;

— koolidel koos kohalike majandite, asutuste ja ettevõtete uurida kooli ja kooli piirkonna ajalugu, fikseerides töö tulemusi vastavates kroonikates;

— luua igas koolis põllumajanduslikke ja tehnikaringe.

Praegu kehtivaist šefluslepinguist ja loetletud perspektiivsetest sammudest võib järeldada, et Paide rajoonis täidetakse vääramatult partei ja valitsuse määrust. Ollakse veendunud, et suurte plaanide elluviimiseks on vaja teha ka suuri jõupingutusi.

GRUPI MÕJUST ÜKSIKISIKULE

**MAIMU VESKE,
LEMBIT AUVÄÄRT**

Väikesed poisid läksid ühe volaski eestvedamisel põõningule kassi pooma. Nad tundsid hirmuga segatud põnevust. Suur karvane kass viskles traadi otsas, siis aga jäi äkki vakka. Poisid läksid laiali. Üks väikestest naases hiljem salaja, võttis kassi traadi otsast, mattis ta maha ega teinud kunagi enam putukalegi liiga. Teine poistest aga unustas süümepiinad ja oli jälle valmis volaskiga kampa lööma.

See drastiline näide on laenatud V. Levi raamatust «Mina ja meie». Kindlasti on aga kõikide pedagoogide praktikas juhtumeid, kus head ja väikesed lapsed teiste mõju all olles teevad rumalusi, vahel aga saavad koguni kuriteoga hakkama.

Muidugi võib tuua ka vastupidiseid näiteid, kus asotsiaalse orientatsiooniga nooruk heas kollektiivis n.-ö. «ümber kasvab.» Meenutagem Makarenkot, kes kasvatas grupi mõjul hulkuritest ja potentsiaalsetest kurjategijatest tõeliselt nõukoguliku ellusuhtumisega noored.

Grupi suurt osa isiksuse kujunemisel on rõhutanud juba marksismi-leninismi rajajad. Üldtuntuks on saanud K. Marxi ütlus, et inimesel ei ole sündides peeglit käes, seepärast vaatab ta teisi ja kujundab nende järgi ennast. Kogu ümbritsevat maailma näeb ta vastava sotsiaalse grupi silmade läbi.

ENE järgi on grupp kogum inimesi, kelle vahel on sotsiaalne suhe.

Inimene kuulub korraga mitmesse gruppi, ühed neist on talle tähtsamad, teised vähem. See grupp inimesi, kelle vaated, ideaalid, veendumused, hoiakud on antud inimesele määravad, on tema suhtes referentgrupp. Tavaliselt on indiviidi käitumist määrava referentgrupi suuruseks 2—20 inimest. M. Barkauskaite andmetel on alaealiste hulgas levinud 3—7-liikmelised grupid (1). Selliseid gruppe on hakatud nimetama väikesteks gruppideks. Väikestele gruppidele hakati tähelepanu pöörama käesoleva sajandi keskel. Praegu on väikeste gruppide teoorial ka meie psühholoogias, pedagoogikas ja sotsioloogias kindel koht. Eesti NSV-s on pioneerideks selles valdkonnas E. Koemets, E. Markvart, H. Liimets, A. Mälberg, J. Orn. Viimasel ajal on huvi väikeste gruppide vastu meil mõnevõrra vaibunud.

Välisautorite väikeste gruppide definitsioone: väike grupp on grupp inimesi, kes on üksteisega seotud teatud ajavahemiku jooksul; väike grupp on teatud arv üksteist mõjutavaid inimesi, kes on vahetus kontaktis (näost näkku) või toimub teatud seeria kontakte, kusjuures iga grupi liige tajub teiste olemasolu. Väikesed grupid võivad tekkida ise, stiihiliselt, või siis formeeritakse nad mingi asutuse, ettevõtte või riigivahelise organisatsiooni poolt. Esimesel viisil tekkinud gruppe nimetatakse mitteformaalseteks, teisel viisil tekkinud gruppe formaalseteks.* Tähtis on aga see, et formaalsete gruppide raames tekivad

* A. Petrovski kasutab teist klassifikatsiooni: a) difuussed grupid, mida iseloomustavad tema liikmete vahetud suhted, sümpaatia ja antipaatia, vastupanu, surve, konformsus jne., b) kollektiivi tüüpi grupid, mida ühendab ühine tegevus (10, lk. 81).

mitteformaalsed grupid. Nõukogude teadlased eraldavad väikesest grupist kollektiivi (10). Kollektiiv on inimeste grupp, keda ühendavad kõigi poolt vastuvõetud, ühiskonna eesmärkidele allutatud tegevuse ühised eesmärgid. Toodud definitsioon põhineb A. Makarenko esmase kollektiivi definitsioonil. (Esmaseks kollektiiviks tuleb pidada sellist kollektiivi, milles tema üksikud liikmed on pidevas tööalases sõbralikus, eluolustikulises ja ideoloogilises ühenduses (7, 169.) Kollektiiv on sihipärase suunava tegevuse tulemus. H. Hiebschi iseloomustuse järgi on kollektiiv hästi integreeritud grupp (2, lk. 69). Grupp võib kujuneda kollektiiviks või mitte. Oma kirjutise järgnevas osas kasutame ainult mõistet «väike grupp», kuna see on üldisem.

T. Milles eraldab väikeste gruppide uurimises 4 aspekti.

1. Pragmaatiline külg. Meil on vaja teada, mis toimub väikeses grupis, sest nende poolt vastuvõetud otsused mõjutavad suuremate ühenduste saatust. Grupi dünaamika tundmine võimaldab abistada inimest tema funktsioneerimisel grupis.

2. Sotsiaalpsühholoogiline külg. Väike grupp kujutab endast sotsiaalsete ja individuaalsete jõudude ristumisvälja.

3. Sotsioloogiline külg. Otseseks ülesandeks on välja töötada nende paljumiljardiliste süsteemide arengu empiriliselt põhjendatud teooria.

4. Väikesed grupid on mingi üldisema süsteemi osad. Neis on esindatud miniatuurselt paljud suurematele süsteemidele omased jooned, nagu tööjaotus, prestiiži hierarhia, traditsioonid jne. (8, lk. 83).

Meid huvitab mainitud külgedest teine, see on sotsiaalpsühholoogiline külg.* Eelkõige vaatleme isiksuse käitumist, eriti tema anormset käitumist ja seepärast kerkivad meie tähelepanu keskpunkti sellised grupid, mille eesmärgid ei ole alati ühiskonna poolt tunnustavad, vaid võivad olla koguni risti vastupidised ühiskonna omadele. Kri-

minaalõiguses kasutatakse terminit «grupiline kuritegevus», kasutamist ei ole leidnud aga mõiste «kollektiivne kuritegevus»*, samuti ka «kuritegelik kollektiiv». K. Kimmeli andmeil panevad alaealised kurjategijad toime kuritegusid grupis 79,1%, grupis ja ka üksi 10,0% ja üksi 10,9% (3).

Igas väikeses mitteformaalses grupis kujuneb välja oma liider ja hierarhiline struktuur. Formaalses grupis määratakse liider grupi moodustaja poolt. Osa sotsiaalpsühholooge väidab, et formaalse grupi efektiivsus tõuseb tunduvalt, kui formaalseks liidriks määrata mitteformaalne liider. Eksperimentaalandmed on näidanud, et see ei ole siiski alati nii. Inimene, kes sobib liidriks ühes situatsioonis, võib liidriks sobida paljudes situatsioonides, kuid mitte kõigis. Selleks aga, et grupi elu juhtida, on tähtis teada grupi mitteformaalset liidrit. Väljast tulevad käsud ja korraldused muutuvad üksikisikutele tähtsaks siis, kui need sanktsioneerib (või lükkab kõrvale) grupi mitteformaalne liider. Grupi mitteformaalse liidri väljaselgitamiseks kasutatakse sotsiomeetriat. Käesoleval ajal ei ole veel õnnestunud täpselt välja selgitada, mille tõttu saab ühest liider, teisest alluv, ühest «täht», teisest «põlatu», ühest Alfa, teisest Oomega. Loomade juures võib selleks olla tugevus, algklasside õpilastel samuti jõud ja õppeedukus, hiljem muutuvad määravaks mitmesugused isiksuse omadused, sealhulgas ka temperament. Kummalisel kombel toimub enesemakspanek suhteliselt rahulikult. Võitlus liidri koha eest ei arene üldreeglina füüsiliseks jõukatsumiseks. Oma mõju avaldavad ilmselt varasemad kogemused, argus ja ka häbematus. Kes julgeb käituda liidrina, sellest võib saada lii-

* Kollektiivset kuritegevust ei tohi samastada organiseeritud kuritegevusega, mis lokkab välismaal ja mille üksikuid ilminguid on märgata ka Nõukogude Liidus. Kuritegelik organisatsioon erineb kollektiivist integreerituse astme, liikmete arvu jms. poolest. Mõnevõrra on kollektiivi mõistele lähedasem meile vaenulikult ideoloogial põhinev bande.

* Vt. ka J. Orni artiklit (5).

der. Ja loomulikult peab liider vastama ka sotsiaalsele ootusele.

Käesoleval ajal on veel lõplikult välja selgitamata, kuidas grupp taipab (kuigi taibatakse), kes on Alfa, kes Oomega. Meid huvitab antud juhul, kas üksikisik allub alati grupi mõjule või suudab sellele vastu seista.

Grupi ja üksikisiku vahelist mõju iseloomustavad sisendatavus, kollektiivsus ja konformsus ehk kollektiivne enesemääramine.

V. Baksejev tegi eksperimentaalselt kindlaks, et mida juhuslikum on antud grupp, seda rohkem on ta sisendusele alluv (11). Ja see on küllaltki põhjendatud. Juhuslikult kogunenud grupil ei ole ühiseid eesmärke, ühiseid väärtusi, mis annaksid neile tegevuse üldsuuna ja neutraliseeriks sisendaja mõju.

Kuna kuritegelikud grupid on juhuslikud, ilma kindlate väljakujunenud tõekspidamiste ja eesmärkideta, siis tuleks kriminoloogias sisendamisele senisest suuremat tähelepanu pöörata.

Kollektiivsus on isiksuse teadlik solidaarsus grupi kui eesmärkide ja ideoloogiaga ühendatud terviku hinnangute ja ülesannetega. Kollektiivi ideaalid on ammutatud ühiskonna ideoloogiast. A. Petrovski arvates ei oska me kollektiivi sisemist struktuuri veel mõõta. Sotsioomeetria kollektiivi uurimiseks ei sobi (10, lk. 81).

Konformsus (ing. *conform* — kohanduma) on kohanemine, mугanemine; kalduvus mõelda ja käituda mingi sotsiaalse grupi poolt omaksvõetud standardite järgi, elada nagu kõik teised. Psühholoogiliselt kujundab k(onformism)i peam(iselt) hirm üksinduse ees. Sotsiaalpsühholoogilistest nähtustest põhineb suurel määral k(onformsuse)l massikultuuri, moe, reklaami ja propaganda mõju nüüdisaja kodanlikus ühisk(onna)s; need omakorda aitavad kujundada k(onformism)i». (Vt. ENE 4. kd., lk. 99).

Konformismiga on tegemist seal, kus indiviidi ja grupi arvamuste lahkumise korral allub indiviid grupi survele, annab sellele järele. Vastandmõis-

teks konformismile on sõltumatus, iseseisvus, A. Petrovski väljenduse järgi püsivus, stabiilsus. Grupi mõjule allumine võib olla ainult väline: inimene ei muuda oma seisukohti, kuid ei avalda oma lahkavust avalikult, vaid teeb näo, nagu võtaks ta grupi seisukohad omaks. Niipea aga, kui survet enam ei avaldata või indiviid väljub vastava grupi mõju alt, hakkab ta jälle tegutsema vastavalt oma isiklikele hoiakutele. Sisemise konformismi korral muudab inimene grupi mõjul oma esialgset arvamust, seda mitte argumentide veenvuse tõttu, vaid lihtsalt isoleerumise kartusest (6, lk. 99). Inimene on konformne vaid selle grupi suhtes, kelle arvamus on talle väärtuseks. Filosoofid ütlevad küllaltki tabavalt, et teiste arvamus muutub inimese jaoks arvestatavaks vaid siis, kui see arvamus on kuidagi seotud jõuga, kas autoriteedi jõuga või jõu autoriteediga.

Konformismi sisuks on grupiga samastumine: indiviid viib oma normid, stereotüübid ja hoiakud vastavusse selle grupi normide ja hoiakutega, kuhu ta kuulub või tahab kuuluda. Konformne käitumine on keeruline sotsiaalpsühholoogiline nähtus, mis põhineb suhtlemisel. Konformismist võib rääkida siis, kui indiviid erineb grupist ja kui indiviidi iseseisev käitumine võib põhjustada grupist väljaheitmise, indiviidi enda lahkumise grupist või siis indiviidi enda taganemise, s. o. indiviidi sarnaseks muutumise nõutud šablooniga. Konformistlikule kohanemisele on iseloomulik spetsiifiline, sunnitud sarnastumine. Stimuleerivaks vahendiks on väljast või seest tulev sund. Kas esineb väline või sisemine, täielik või suhteline, ratsionaalne või automaatne konformism, see sõltub grupi hinnangust, indiviidile, grupi funktsionaalsest ostarbest, suhtlemise tüübist, isiksuse enesehinnangust jms. Suhtelise konformismi korral isiksuse tuum ei muutu, ei toimu ümberkorraldumist, vaid tinglik sarnastumine. Täieliku konformismi korral muutuvad need vastuvõetud normid hoiakuks, s. o. nad põhjustavad isiksuse tuuma olulisi muutusi.

Konformismi juures ei ole konfliktkohustuslik komponent, tavaliselt vastupidi: konformne käitumine on konfliktliki vältimise üks viis. Arengu vastulolu dialektika (samasus-erinevus-vastupidavus-vasturääkivus-konflikt) areneb vaid arvamuste erinevusest.

Eelpool nimetatud kolmest gruppi suhtumise tüübist võivad sotsiaalsete normide rikkumist põhjustada sisendamine ja konformsus. Sisendamisel ei luba antud töö maht pikemalt peatuda. Oma tähelepanu pöörame konformismile, täpsemalt sotsiaalõiguslikule konformismile. Sotsiaalõigusliku konformismi all mõistame sellist grupiga samastumist, mis tingib sotsiaalse tähendusega käitumise.

Konformismi uurimise algus on seotud S. Aschi nimega, kes hakkas tegelema nimetatud probleemiga viiekümne aastate algul. Hoolimata probleemi «noorusest» on see saanud laialdase tähelepanu osaliseks. Ka meie teadlaste ringis on ta põhjustanud küllaltki laialdase diskussiooni (vt. lähemalt 12). Meie arvates on üheks diskussiooni põhjuseks see, et ei eraldata selle fenomeni kaht erinevat aspekti. Ühest küljest on konformism isiksuse sotsialiseerumise tulemusel tekkinud omadus, teisest küljest aga sotsiaalse adapteerumise mehhanism. Sotsiaalse adaptatsiooni all mõistame suhtlevate süsteemide (isiksuse ja sotsiaalne keskkond) võimet muuta vastastikuse kooskõlastamise teel oma karakteristikuid, mis võimaldab neil pidevalt muutuvates tingimustes saavutada optimaalne funktsioneerimine. Sotsiaalne adaptatsioon algab alati adaptatsioonisituatsiooni olemasoluga, mida iseloomustab sotsiaalse keskkonna muutus või isiksuse üleminek ühest sotsiaalsest keskkonnast teise, millegi poolest eelmisest erinevasse, näiteks õpilase üleminek algkoolist keskkooli. Sel juhul käitumisabloonid, taju- ja mõtlemisstereotüübid muutuvad väheefektiivseks või isegi võimetuks (9, lk. 87).

Sotsiaalse adapteerumise kui kohane-mise mehhanismiks on konformsus ja jäljendamine (H. Hiebschi ja M. Vor-

wergi termineid kasutades ka samastamine). Konformsuse iseloomulikuks jooneks on, et see esineb väikeses grupis, on sotsiaal-psühholoogiline nähtus. Jäljendamise (ja samastamise) objektiks võib olla ka mitte samasse gruppi kuuluv inimene, seega on jäljendamine (ja samastamine) rohkem üldpsühholoogiline nähtus. Võrreldes jäljendamise (ja samastamisega) võib konformsust pidada kõrgemaks astmeks; ühel juhul samastatakse üksikindiviidiga, teisel juhul grupiga. Konformsus, jäljendamine ja teised isiksuse omadused kujunevad välja sotsialiseerumise käigus. Nii nagu teistelgi iseloomujoontel on ka konformsusel ja jäljendamisel oma optimaalne intensiivsustsoon. Selle esinemine väljaspool seda tsooni, olgu siis tugevamalt või nõrgemalt, on negatiivne ja takistab inimeste suhtlemist ning sotsiaalset adaptatsiooni.

Kuigi konformsus on välja kujunenud sotsialiseerumise käigus, avaldab ta tagasimõju sotsialiseerumisele. Kuna iga tegevusakt on teatud mõttes põhjuseks järgmisele, isiksuse areng aga ei lõpe kunagi, siis ka konformsusel põhinev käitumisakt on sammukeseks isiksuse arengus. Konformsuse süvenedes muutub inimene lõpuks täiesti printsipiituks, tahtenõrgaks, välisele keskkonnale alluvaks. Tugevalt konformsel inimesel puuduvad oma isiklikud väärtused ja seepärast alluvad nad kergelt situatsiooni mõjule, neist võivad saada nn. situatsioonikurjategijad.

Nii nagu kõik isiksuse omadused, avaldub ka konformsus tegevuses. Kuna isiksuse omadused saavad avalduda ainult tegevuses, siis ka konformsus saab avalduda ainult tegevuses, see aga vaid **konkreetses situatsioonis**. Konformsus ei ole isoleeritud fenomen, vaid seotud tihedalt isiksuse omadustega, tema väärtussüsteemiga. Siin on kohane meenutada V. Levi ütlust, et iga Oomega võib muutuda oma pesas Alfaks. (Jutt on ahvikarjast.) Me ei saa rääkida konformsusest üldse, vaid konformsusest **antud situatsioonis, antud grupi suhtes**.

Konformismi uurimisel on peatähelepanu pööratud taju tasandile (näiteks

joonte pikkuse hindamine silma järgi). Viimaste aastate katsed aga näitavad, et nii nagu taju juures, esineb konformism ka kõigi teiste aktiivsuse liikide puhul, sealjuures ka moraalsete väärtuste hindamisel ja tegevusmotiivide valikul. Just seepärast võttis TRÜ ÜTÜ kriminoloogiaring konformismi uuritavate teemade nimekirja.* Probleemi pedagoogilist ja kriminoloogilist tähtsust tõstab see, et alaealiste, eriti poiste elus on väikestel gruppidel tähtis osa. On ju täiskasvanuks saamine selle peegli omandamine, mis sündides puudub.

Meie esialgsed eksperimentaalsed uuringud näitasid, et vähemalt viienda-tes-kuuendates klassides on õpilasi, kes oma moraalsetes hinnangutes on täiesti konformsed. Neil puudub kriitiline suhtumine grupi hinnangutesse, nad alluvad täielikult grupi mõjule, ehk teisiti öeldes kambavamule. TRÜ kriminoloogialaboratooriumis alaealiste õigusteadvuse uurimiseks sooritatud ankeetküsitlus näitas, et vaid alla poole küsitluteest püüdis tundmatus olukorras alati leida ise õiget käitumisviisi, üks viiendik käitub aga alati nii nagu tema sõbrad. Saadud tulemused näitavad konformse käitumise suurt tähtsust sotsiaalses adaptatsioonis. Alaealiste isiklikud alles nõrgalt omandatud väärtused ei suuda vastu seista grupinormidele. Grupi väärtuste nimel on nad valmis isegi alla suruma oma süümepiinu. Alaealiste referentgrupi ja selle liidri iseloomu ja suuniluse eriline tähtsus on selge ilma kommentaarideta. Võib julgesti öelda, et alaealise esimesed eksimused sotsiaalsete normide vastu on toimunud alati grupi mõjul. Piltlikult öeldes: peegel, kuhu alaealine vaatas, oli kõverpeegel.

* Konformismi uurimise rohkem levinud meetodiks on nn. «petetud grupi» meetod. Katseisikule esitatakse teadlikult moonutatud hinnangud grupi hinnangutena. Eksperimendi käigus selgitatakse, kas isik nõustub nende moonutatud hinnangutega või ei. Meie uuringutes läksime veidi teist teed. Tinglikult võiks nimetada meie meetodit «petetud liidri» meetodiks. Katseisikule ei esita me mitte grupi moonutatud hinnangut, vaid liidri moonutatud hinnangu.

Ja selle kõverpeegli kandis ta üle iseenda Minasse. Esimene grupi mõjul toimunud käitumisakt saab aluseks teistele grupi mõjul toimuile, kogu protsess lõpeb alaealisel meie ühiskonnale võõraste hoiakute kujunemisega. Seda siis, kui alaealine on konformne, kui tal ei ole välja kujunenud kindlat positiivset väärtussüsteemi. Alguses toodud näites illustreerib sellist arengut poiss, kes süümepiinadest kiiresti vabanes ja oli valmis samas vaimus jätkama. Sellist käitumist soodustas ka poisi emotsionaalse arengu väärastumine.

Konformse isiksuse puhul oleneb palju sellest, kas ta satub sotsiaalse või asotsiaalse suunilusega referentgrupi mõju alla. Lõpetuseks rõhutame veel kord, et ei saa rääkida konformsusest üldse, vaid konformsusest antud grupi suhtes. Konformselt ei käitu mitte ainult konformistid. Konformsus muudab sageli inimese käitumise kiireks ja operatiivseks. Inimese käitumise prognoosimiseks on vaja tunda ta referentgruppi. Referentgrupi valik sõltub isiksuse eelsoodumusest, kuid mida nõrgemini on välja kujunenud ta väärtussüsteem, seda kergemini allub ta juhuslike gruppide mõjule. Siit kerkib pedagoogide ette ülesanne tundma õppida oma õpilaste väärtussüsteeme, iseloomu, sealhulgas ka alluvust grupi mõjule ja nende referentgruppe. Pedagoogi oskuslik abi on noortele eriti vajalik sotsiaalse adaptatsiooni situatsioonis.

Kirjandus

1. M. Barkauskaite, Mürsikute kampade iseloomulikke jooni. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11.
2. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagentheorie der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1973.
3. K. Kimmel, Alaealiste kuritegelikest grupeeringutest. «Kriminoloogia-alaseid töid» I. «Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised». Vihik 222. Tartu, 1968.
4. J. Orn, Interpersonaalsed suhted ja nende hindamine kollektiivis. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 12.

5. J. Orn, Omavaheliste isiklike suhete hindamine 4.—8. klassi õpilastel. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
6. Üldpsühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele. Tln., 1975.
7. А. Макаренко. Соч., Т. 5.
8. М. Миллз. О социологии малых групп. Американская социология, М., 1972.
9. М. А. Милославова. Адаптивная ситуация и адаптивная потребность в сфере «Личность — социальная среда». Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.
10. А. В. Петровский. К построению социально-психологической теории коллектива. «Вопросы философии» 1973, № 12.
11. А. Петровский. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности. «Вопросы психологии» 1973, № 5.
12. А. Петровский. Еще раз об устойчивости личности независимости и конформности. «Вопросы психологии» 1975, № 2.

LÖPPTASEME MÄÄRAMINE ESIMESE KATSEAASTA LÖPUL

**REET SELG,
INGRID SOTTER**

Uute inglise ja saksa keele õpikuseeriade koostamisel keskkooliastmele oli peamiseks taotluseks keelelise originaaliläheduse säilitamine valitud tekstikatkendites. Selline lahendus peaks hilisemas kutsetöös (või iseene esteetilisi vajadusi rahuldava lektüüri kasutamises) tõstma vajalikku oskust võõrkeelses adapteerimata tekstis orienteerumiseks. Kogu tööd võõrkeelse tekstiga üldhari-duskooli keskkooliastmel tulebki hinnata kui sellesuunalist ettevalmistust. Nii kõrget eesmärki, nagu seda on adapteerimata tekstide lugemine, ei luba püsitada objektiivsed tingimused, sest keh-tiv õppeplaan määrab võõrkeelele kesk-koolis vaid 2 nädalatundi.

Õpikute katsevariantide (2; 3) koosta-misel peeti silmas kolme peamist ees-märki: 1) viia 8-klassilise kooli ja kesk-kooli seeriad keelelise vastavusse, 2) moderniseerida neid sisuliselt, 3) otsida võõrkeeleõpetuse resultatiivsu-se tõstmiseks täiendavaid metoodilisi la-

hendusi. Keskkooliastme võõrkeeleme-
toodika põhisuund sealjuures ei muutu.

Keelelise vastavuse all mõeldakse lek-
sikaalset ja grammatilist järjepidevust.
Sisulisel moderniseerimisel lähtutakse
õpetajate ja õpilaste väljendatud soovist
suurendada õpikute informatiivsust õpi-
tavat keelt kõnelevate maade ja rahvaste
kohta. Täiendavaid meetodilisi lahendusi
võib sõnastada järgmiselt:

■ Katsetada õpetamist võimalikult ori-
ginaalilähedaste tekstidega. Selle tule-
musena oodatakse õpilaste senisest pare-
mat orienteerumisoskust võõrkeelses
kontekstis ja lause struktuuris, võõrkeel-
ses tundmatu tekstis üldse.

■ Arendada õpilaste iseseisva töö oskust
tekstide kodus lugemise ja tekstiga seot-
tud harjutuste kaudu.

■ Tagada tekstidest arusaamise etteval-
mistus kooskõlastatud eelharjutuste süs-
teemiga, kontrollida ja täpsustada aru-
saamist teksti lugemisele järgnevate nn.
järelharjutustega ning saavutada õpitu
püsikindlus kordamisharjutuste süstee-
miga.

■ Tõsta õpilaste tunnetuslikku huvi õpi-
tava vastu, vältida töö monotoonsust,
tõsta õppeprotsessi tihedust ja õpilaste
sisemist aktiivsust mitmete uudsete võ-
tetega (saksa keele näiteks võimalus
läbitöötamisele kuuluvaid lugemistekste
iga õppeveerandi algul valida, rühmatöö,
monoloogide-referaatide teemade vali-
mine eelmisel veerandil käsitletud ma-

terjali hulgast, aktiivse leksika ringle-
mine kordamisharjutustes, aktiivse sõna-
vara väljatoomine eri loeteludes ja selle
vähenemine õpiku lõpu poole jne.).

Võrreldes üleminekuõpikutega (1; 4)
annavad katseõpikud tunduvalt raske-
maid tekste ning ülesandeid, kuid püüa-
vad õpilasi raskuste ületamisel mitme-
suguste tööd kergendavate meetodilis-
organisatsiooniliste võtetega toetada.

9. klassi esimese katseaasta tulemuste
lõppmõõtmistel seati eesmärk saada või-
malikult ammandav ülevaade niihästi
õpilaste üldise edasimineku kui ka iga
üksikelemendi omandamise kohta. Sel-
lest tulenevalt tuli kontrolltöösse haa-
rata võimalikult kogu õppematerjal, mis
jaotati variantidesse.

Inglise keeles koostati lõpptaseme mää-
ramiseks katse- ja kontrollkoolidele ühi-
selt:

1. Täiendtest tundmatu tekstiga, milles
oli õpitud sõnavara ja grammatikat. Iga
testi täitja võis saada maksimaalselt 50
punkti.

2. Verbitest. Kasutati sama testi, mis
õppeaasta alguses. Iga testi täitja võis
saada maksimaalselt 40 punkti tõlke eest
ja 40 punkti põhivormide eest.

3. Passiivi moodustamise ja kasutamise
test. Iga testi täitja võis saada maksi-
maalselt 20 punkti.

Nimetatud teste kasutati kahes (A ja
B) variandis, statistilisel analüüsimisel
variante ei lahutatud.

Katsekoolid tegid veel 2 testi:

Tabel 1

INGLISE KEELE KATSE- JA KONTROLLKOOLIDE ÕPILASTE AINE-
ALASE ALG- JA LÕPPTASEME MÕOTMISTULEMUSED

Testi nimetus	Keskmiselised tulemused punktides	
	Katsekoolid. Õpilaste arv 800	Kontrollkoolid. Õpilaste arv 137
Täiendtest	30,5	25,7
Verbitest (tõlge)	22,9	17,3
Verbitest (põhivormid)	20,2	16,6
Sõnavaratest	24,1	20,0
Täiendtest	27,8	20,7
Verbitest (tõlge)	31,2	25,1
Verbitest (põhivormid)	31,0	25,4
Passive Voice	16,1	12,8
Sõnavaratest	29,8	—
Küsimustele vastamise test	14,6	—

1. Sõnavaratest 4 variandis à 50 ülesannet. Maksimaalne punktide arv iga testi eest oli 50.

2. Küsimustele vastamise test loetud teksti põhjal — 3 varianti à 2 teksti. Kummagi teksti põhjal tuli vastata 5 küsimusele. Maksimaalne punktide arv iga testi eest oli 20.

Lõpptaseme kontrolltööd haarasid ligikaudu 1800 õpilast. Alljärgnevas statistilises analüüsis on vaadeldud nende 937 õpilase tulemusi, kes sooritasid eranditult kõik alg- ja lõpptaseme määramiseks koostatud tööd.

Kõikides ainealastes testides on katsekoolide õpilaste tulemused paremad, kus-

juures erinevus on statistiliselt oluline (usaldusnivoo on $> 99,99\%$). Antud tulemuste juures on oluline püüda välja selgitada, kas 9. klassis toimunud õppetöö jooksul katsekoolid on kontrollkoolidega võrdseid (väiksemaid või suuremaid) edusamme teinud. Et verbitest on ainuke, mis samasugusel kujul nii katseaasta alguses kui ka lõpus tehti, siis selle testi tulemused on objektiivselt võrreldavad edasimineku suuruse hindamisel. Keskväärtuste võrdlemiseks leidsime nende usalduspiirid, milleks tuli arvutada valimikeskmise absoluutne viga ehk piirviga (5, lk. 110—125)

$$\varepsilon = \frac{t \cdot s}{\sqrt{n}}$$

Tabel 2

EKSPERIMENTAAL- JA KATSEKOOLOIDE ANDMED VERBITESTI KESKMISTE TULEMUSTE USALDUSPIIRIDE ARVUTAMISEKS

Andmed	Verbide põhivormid		Verbide tõlge	
	E-rühm	K-rühm	E-rühm	K-rühm
Rühma suurus	$n_e = 800$	$n_k = 137$	$n_e = 800$	$n_k = 137$
Algtesti keskmine hinne	$X'_e = 20,2$	$X'_k = 16,6$	$X'_e = 22,9$	$X'_k = 17,3$
Lõpptesti keskmine hinne	$X_e = 31,0$	$X_k = 25,4$	$X_e = 31,2$	$X_k = 25,1$
Lõpptesti piirviga (95% usaldusnivool)	$\varepsilon_e = 0,5$	$\varepsilon_k = 1,4$	$\varepsilon_e = 0,5$	$\varepsilon_k = 1,6$

Lähteandmete põhjal tegime järgmised tehted:

1. Arvutasime keskmiste tulemuste vahe enne eksperimenti (d). Verbi põhivormide testis $d = 3,6$; verbi tõlketestis $d = 5,6$.

2. Leidsime E-rühma keskmise tulemuse alampiiri pärast eksperimenti (A). Verbi põhivormide testis $A = 30,5$; verbi tõlketestis $A = 30,7$.

3. Leidsime E-rühma keskmise tulemuse korrigeeritud alampiiri pärast eksperimenti (A'). Verbi põhivormide testis $A' = 26,9$; verbi tõlketestis $A' = 25,1$.

4. Arvutasime K-rühma keskmise tule-

muse ülempiiri pärast eksperimenti (B). Verbi põhivormide testis $B = 26,8$; verbi tõlketestis $B = 26,7$.

5. Võrdlesime E-rühma keskmise tulemuse korrigeeritud alampiiri (A') ja K-rühma keskmise hinde ülempiiri (B) omavahel.

Kui $A' \geq B$, siis on erinevus nende kahe rühma õppeedukuse vahel eksperimenti lõpul statistiliselt oluline 95% -lil usaldusnivool.

Verbi põhivormide omandamise puhul 9. klassis võib väita, et katsekoolide edukus on oluliselt parem, sest $A' > B$, kuid verbide tõlkimisoskuses seda väita ei

saa, kuigi keskmine punktide arv oli katsekoolides suurem, sest $A' < B$.

Passiivi ajavormide moodustamise ja kasutamise keskmised tulemused on katsekoolides küll paremad, kuid mitte sedavõrd, et sellest võiks teha tõsiseid meetodilisi järeldusi (\bar{x}_E on 3,3 punkti võrra parem kui \bar{x}_K).

Grammatika tundmine annab ilmselt nii katse- kui ka kontrollkoolide õpilastele võrdsed tingimused tundmata tekstis orienteerumiseks.

Katsekoolides tehtud sõnavaratest, mis haaras 100% uut õpitavat sõnavara, andis rahuldava tulemuse. Kontrollkoolides sõnavaratest ei tehtud, sest eeldasime, et tulemused ei kujune katsekoolidest halvemaks.

Tunduvalt paremaid tulemusi saavutasid katsekoolid täiendtestis. Ka sügisel tehtud õpitud tekstiga täiendtestides olid katsekoolide tulemused paremad, kuid mitte nii suure vahemaaga kui kevadel (\bar{x}_E oli 7,1 punkti võrra parem kui \bar{x}_K).

Tundmata teksti põhjal küsimustele vastates saavutasid katsekoolide õpilased häid tulemusi: $\bar{x} = 14,6$ (maksimum oli 20), $s = 4,5$. Huvitav on märkida, et õpetajate arvates raskete tekstide põhjal vastasid õpilased küsimustele paremini kui lihtsamate tekstide puhul. Raske teksti faabula oli huvitavam. Võib oletada, et õpilased orienteeruvad küllaltki raskes tekstis, kui tekib soov teada saada.

Saksa keeles kontrolliti õpilaste teadmisi ja oskusi seitsme tööga neljast aspektist lähtudes:

1. Leksika tundmine.
2. Grammatika tundmine (5.—8. klassi ja 9. klassi põhivormid, passiiv).
3. Faktimaterjali tundmine.
4. Üldine keeletundmine (orienteerumine õpitud ja tundmata tekstis).

Ulatuslik materjal andis palju variante: aktiivsest leksikast oli 20 (à 10 sõna või väljendit), tegusõnade põhivormidest 6 ja passiivist 4 varianti, faktitest 4 ja õpitud tekstidest koostatud täiendtest 19 varianti.

Võimalikult kogu materjali omandamistaseme kontrollimise eesmärk sundis tavaliselt kasutatavast ühesuguse materjaliga kontrolltöödest loobuma. Katseõpiku ja üleminekuõpiku tekstid on erinevad, järelikult erineb suuresti ka leksika (aktiivselt omandatavaid sõnu on 200-st ühiseid ainult 41).

Leksika tundmist määrati kontrollivõtte kaudu, milles tuli lauseid moodustada etteantud sõnadele. See eeldab opereerimist produktiivse tegevuse tasandil. Et tegemist oli aktiivse sõnavara kontrolliga, loeti õigeaks ainult nii semantiliselt, grammatiliselt kui ka ortograafiliselt laitmatud laused. Keskmisi tulemusi näitab tabel 3. Kuid püsiõpiku koostamisel on oluline teada aktiivse miinimumi iga üksiksõna omandamisindeksit. Sel alusel saab kaaluda aktiivse sõnavara valiku otstarbekust, halvasti omandatud sõnavara välja vahetada, ebakohti korrigeerida harjutusvara muutmise või täiendamise jne. Vajalikud andmed saadi analüüsist üksiksõnade kaupa. Ent tähtis on teada isegi üksikvormide omandatuse taset, mida tegusõnadel kontrolliti põhivormide testiga. Tulemused on üldiselt rahuldavad, kuid võiksid olla paremad, kui arvestada tegusõnade põhivormide pidevat kordamist. Leksika analüüsi andmete alusel kuulub väljavahetamisele tühine osa valitud sõnavarast, kuid harjutustes tuleb tõsta paljude sõnade korduvust.

Uue õppimise juures tuleb varemõpitu unustamisele vastu töötada. Selles suhtes võeti vaatluse alla 8-klassilises koolis õpitud tegusõnade põhivormid. Tulemuste analüüsist selgus, et edasimineku toimunud nii katse- kui ka kontrollkoolides 5—6 punkti võrra ja üldnäitajates on jõutud peaaegu võrdsete tulemusteni (vt. tabel 3).

Kõige väiksem edasimineku on olnud katsekoolide tütarlastel, kuid algmõõtmistel olid nende tulemused kõige kõrgemad. Seega on teised rühmad nende järele jõudnud. 8-klassilises koolis õpitud tegusõnade põhivorme tuntakse isegi paremini kui 9. klassi põhivorme. Järelikult võimaldab 9. klassi töösüsteem varemõpitu säilitada ja kinnistada.

Tabel 3

SAKSA KEELE KATSE- JA KONTROLLKOOIIDE ÕPILASTE
AINEALASE ALG- JA LÕPPTASEME MÖÖTMISTULEMUSED *

Testi/kontrolltöö nimetus	Keskmised tulemused punktides				Erinevus **	
	Katsekoolid		Kontrollkoolid		T	P
	T (206)	P (115)	T (72)	P (26)		
Täiendtest	9,66	9,50	9,33	9,35	0	0
Faktitest	12,13	10,58	10,69	11,19	×	0
5.—8. klassi põhivormid	12,09	9,30	10,37	8,58	+	0
Leksika	11,00	8,93	11,44	9,65	0	0
5.—8. klassi põhivormid	16,63	15,00	16,75	14,54	0	0
9. klassi põhivormid	14,83	13,04	12,60	12,46	+	0
Passiiv	15,04	12,85	15,03	13,85	0	0
Faktid	14,43	13,44	15,21	14,00	0	0
Õpitud tekst	11,89	12,53	15,21	13,96	+	0
Tundmata tekst	9,34	8,08	4,65	5,23	+	+

* Kõigi testide maksimaalne tulemus on 20 punkti.

** 0 — tulemuste erinevus pole statistiliselt usaldatav,

× — erinevus on usaldatav 97% kindlusega,

+ — erinevus on usaldatav enam kui 99,99% kindlusega.

Keskseks uueks grammatikanähtuseks on 9. klassis passiiv nii katse- kui ka kontrollkoolis. See asjaolu võimaldas passiivi omandatust kontrollida ühesuguste kontrolltööde järgi. Siin saavutasid katsekoolide õpilased kontrollkoolide õpilastega võrdseid tulemusi.

Faktitesti eesmärgiks oli kontrollida, kui võrd õpilased mäletavad 9. klassis õpitud tekste, neis esinenud tegelasi, sündmusi, nähtusi, paiku vms. Tulemused on katse- ja kontrollkoolides üheilmelised, erinevus ei ole statistiliselt oluline.

Uue õpikuseeria keskne katseprobleem on jälgida, kas ja kui võrd kujuneb originaalilähedaste tekstidega töötamisel oskus adapteerimata võõrkeelses tekstis orienteeruda. Lõppmõõtmistel oli seega loogiline kontrollida orienteerumisoskust tundmata tekstis. Paremaks adekvaatseks kontrollivahendiks on sealjuures täiendtest, sest teatavasti diagnoosib see nii üldist võõrkeeleoskust kui ka selle üksikkomponente — orienteerumist tekstis, loetust arusaamist, õgekirja, grammatikat ja leksika tundmist. Antud juhul pakkusid huvi ka tulemused õpitud tekstide kohta. Nii osutus otstarbekaks kasutada täiendtest risti: katsekoolides õpitud tekstid anda tundmatutena kont-

rollkoolidesse ja kontrollkoolides õpitud tekstid tundmatutena katsekoolidesse. Tabeli andmetest selgub, et õpitud tekstides saavutasid statistiliselt olulise parema tulemuse kontrollkoolide tütarlapsed. Tundmata tekstis orienteerumises olid aga nii katsekoolide tütarlapsed kui ka poisid oma kontrollkoolide kaastelastest tunduvalt üle (erinevuse usaldatavus üle 99,99%). Kontrollkoolides on suur erinevus, kas tegemist on õpitud teksti või tundmata teksti kontrolli tulemustega (vahe tütarlastel 10,56 ja poistel 8,73 punkti), katsekoolides nii teravat vahet ei ole (vastavalt 2,55 ja 4,45 punkti). Ent tulemusi tuleb kontrollida veel ühest aspektist. Kontrollkoolide õpilaste madalad tulemused tundmata tekstis orienteerumises võisid tuleneda sellest, et nende tundmata tekst oli raskem kui katsekoolide tundmata tekst. Objektiivselt peabki see paika, sest katsekoolide õpikutekstid olid originaalilähedased, kontrollkoolide õpikutekstid aga adapteeritud. Kuidas kindlaks määrata, kui palju saab tulemuste erinevusest kanda tekstide raskuse arvele? Ühe võimaliku teena prooviti seda määrata nn. õpitude näitaja kaudu. Teades, et katsekoolide õpitud tekst oli kontrollkoolides tundmata tekstiks ja kontroll-

koolide õpitud tekst katsekoolides tundmata tekstiks, võib mõlema kohta leitaks lugeda nii algfase (tulemus enne teksti õppimist) kui ka lõppfase (tulemus pärast teksti õppimist). Nii viisi on võimalik arutleda, sest kõigi eelmiste mõõtmiste tulemused kinnitavad, et katse- ja kontrollkoolide õpilaskontingent on võrdvõimeline. Lahutanud nn. raskete tekstide lõpptaseme näitudest algfaseme näidud, saadi tütarlastel õpituse näitajaks 7,24 ja poistel 7,30 punkti, nn. kergete tekstide vastavateks näitudeks 5,87 ja 5,88 punkti. Õpituse näitajate vahe (tütarlastel 1,37 ja poistel 1,42) võib kanda teksti raskuse arvele. Kui korrigeerida eespool toodud kontrollkoolide õpitud ja tundmata tekstis orienteerumise tulemuste vahet saadud näitajate järgi, tuleb tütarlastel 10,56 asemel 9,19 ja poistel 8,73 asemel 7,31 punkti. Võrreldes katsekoolide tütarlaste 2,55 ja poiste 4,45 punktiga, jääb erinevus nii poiste kui ka tütarlaste järgi ikkagi statistiliselt oluliseks, sest tabelis toodud näitarvude juures annab juba 2—2,5-punktiline vahe ligi 100%-lise usaldatavuse. Seega võib üsna kindlalt väita, et originaalilähedaste tekstidega töösüsteem annab tundmata tekstis orienteerumisoskusena efekti juba 9. klassi lõpuks.

Objektiivsete tulemuste järgi on 9. klassi võõrkeelte meetoodika ümberkorraldused end õigustanud, sest leitud lahenduste tulemusena paraneb õpilaste võõrkeelses tekstis orienteerumise oskus.

Kirjandus

1. A. Ehin, M. Rauk, English IX. Tallinn, «Valgus», 1974.
2. L. Hone, A. Kriit, English Form 9. Tallinn, «Valgus», 1974.
3. R. Selg, H. Tõevere, Deutsch IX. Tallinn, «Valgus», 1974.
4. H. Toom, E. Vihman, Deutsch IX. Tallinn, «Valgus», 1974.
5. J. Tuldava, Õppetöö efektiivsuse mõõtmine eksperimentaal- ja kontrollrühmades. «Methodica» III TRÜ toimetised. Tartu, 1974.

KUIDAS KESKASTME ÕPILASED TUNNEVAD KÄÄNDSÕNA

VIIVI MAANSO

Mõne aasta eest käibeale tulnud eesti keele programm tõi mitmeid muudatusi emakeeleõpetusse ning püstitas kogu kursusele senisest märksa nõudlikumad eesmärgid. Ümberkorraldused haarasid suuresti ka vormiõpetuse käsitlust keskastmes. Programmis fikseeritud põhierinevuseks varasemaga võrreldes on ennekõike süstemaatilise morfoloogiakursuse jaotumine kahe klassi vahel: käändsõna ja selle muutmise leiab käsitlust kuuendas klassis, verbi vaadeldakse lähemalt seitsmendas klassis. Endisest enam tegeldakse vormiõpetuse küsimustega üleminekuastmes, 4. ja 5. klassis, kus õpitakse ettevalmistavalt selgeks mitmed keeleõpetuslikud mõisted, kuid harjutatakse ühtlasi kõnekeeles sagedasti eksimusi tingivate sõnade muutmist ja õigekirja.

Programmist suunatud metoodilised otsingud on viinud uutele lahendustele ka aine esitusviisis. Et tagada õpilaste mõttekäigu paremat suunamist, arendada süsteemitunnetust, mitmekesistada

töövõtteid ja säästa grammatika kõrval mõnevõrra aega sõnastuslikuks tööks, pöörduiti 6. klassi uues õpikus tagasi käändkondade juurde ning rajati põhi-käsitlus käändkondade algoritmile. Paljugi esitatus tekitas kahtlusi õpiku käsikirja retsensentides; umbusaldust vastvalminud õppekirjanduse suhtes avaldasid uue programmi kursustel mõnedki kogenud õpetajad. Enesekindlust kippus vajaka jääma ka autoril, ehkki uudse lähenemise käänamise õpetamisele oli põhijoontes läbi proovinud, ja seda küllalt heade tulemustega, Tallinna 36. keskkooli eesti keele ja kirjan-duse õpetaja Virgi Jalakas.

Võrdlemaks 6. klassis uue ja endise programmi ning õppekirjanduse järgi õppinud õpilaste morfoloogiaalaseid teadmisi ja oskusi ning saamaks sel tee! informatsiooni õpikus esitatud metoodi-liste lahenduste sobivuse kohta, korral-das PTUI eesti keele õpetamise metoo-dika sektor kahel järjestikusel õppeaas-tal, 1974. ja 1975. aasta oktoobris, 50 eri-nevas 7. klassis käändsõna hõlmava kontrolltöö. Tööd laekus 1974. a. sügisel ühtekokku 1410, 1975. a. sügisel 1336 õpi-laselt. Alljärgnev taotleb tutvustada õpetajaid, kelle õpilased katses osalesid, kontrolltööde tulemustega, ühtlasi esi-tada tööde analüüsimisest koorunud järeldusi, mida oleks ehk tulus arves-tada käändsõna ja käänamise õpetami-sel — keelendite valikul, lisaharjutuste koostamisel, kordamisel jne.

Kontrolltöö, mis oli koostatud kahes analoogilises, üksnes sõnavalikult ja ülesannete järjestuselt erinevas varian-dis, pidi peegeldama niihästi õpilaste teoreetilisi teadmisi kui ka praktilisi oskusi. Ülesanded olid järgmised (siin esitatud ülesannete järjekord vastab A-variandile).

1. ülesandena tuli 10 eri käändes antud sõna kohta esitada küsimus, märkida arv ja kääne. Iga õigesti mää-ratud komponent andis ühe punkti; nii oli võimalik selle ülesande täitmise eest saada kokku 30 punkti.

2. ülesanne nõudis peakäänete loetlemist. Täiesti õiget vastust hinnati 5 punktiga; 1—2 väärtalt märgitud või

ärajäetud käände korral sai õpilane 3, rohkemate eksimuste korral 0 punkti.

3. ülesandes pidid õpilased 10 sõ-nast moodustama kesk- ja ülivõrde, vii-masena võimaluse korral i-ülivõrde. Õigesti moodustatud vormi hinnati ühe punktiga (õigesti esitatud rööpvormid andsid samuti vaid 1 punkti; kui sõnast oli i-superlatiiv võimalik, kuid õpilane oli selle kirjutamata jätnud, ei saanud ta punkti), seega võimaldus kokku saada 20 punkti.

4. ülesandeks oli kümnest esitatud sõnapaarist või -kolmikust (näit. rän-ke — ränki — ränku) väärkeelendite lä-bikriipsutamine. Iga õige lahend andis punkti, kogu ülesande õige lahendamine niisiis 10 punkti.

5. ülesandes tuli viies esitatud sõ-nakolmikust (näit. naabritega — saagid — kuulsate) alla joonida põhikäänded. Iga õige lahend 1 punkt, kokku 5 punkti.

6. ülesandes pidid õpilased moodus-tama kümnest sõnast nõutud käände (näit. šeff — ains. kaasaütlev). Kui nii-hästi arv ja kääne kui ka ortograafiline ja ortoloogiline külg olid õiged, sai õpi-lane iga sõna eest 3 punkti; vääratus sõna muutmis- või kirjutusviisis tingis hinde alandamise ühe punkti võrra. Kokku võis saada järelikult 30 punkti.

Testi maksimaalne punktide arv võis ulatuda seega sajani.

Arvulised kokkuvõtted kinnitasid, et õpilaste morfoloogiatase pole seitsmen-daks koolisügiseks uue õppekirjanduse tõttu langenud, vaid mõnevõrra tõus-nud: 1974. a. oktoobris korraldatud kontrolltööde (edaspidi: K 74) keskmine tulemus oli 55,8 punkti, 1975. a. sügisese töö (K 75) keskmine 62,7 punkti. Kesk-mised tulemused halvenesid 12 klassis, paranesid 38 klassis. Sealjuures on kül-lalt iseloomulik, et positiivsed nihked ilmnesid esijoones linnakoolides, kuna mõistetamatul põhjusil on alevikoolide rühmas tõusutendents väiksem ning maakoolide tase kokkuvõttes koguni pi-sut langenud. Ka nende koolide seas, kus K 75 tulemused on nõrgemad eel-mise aasta omadest, on 10 alevi- ja maa-kooli ning ainult 2 linnakooli.

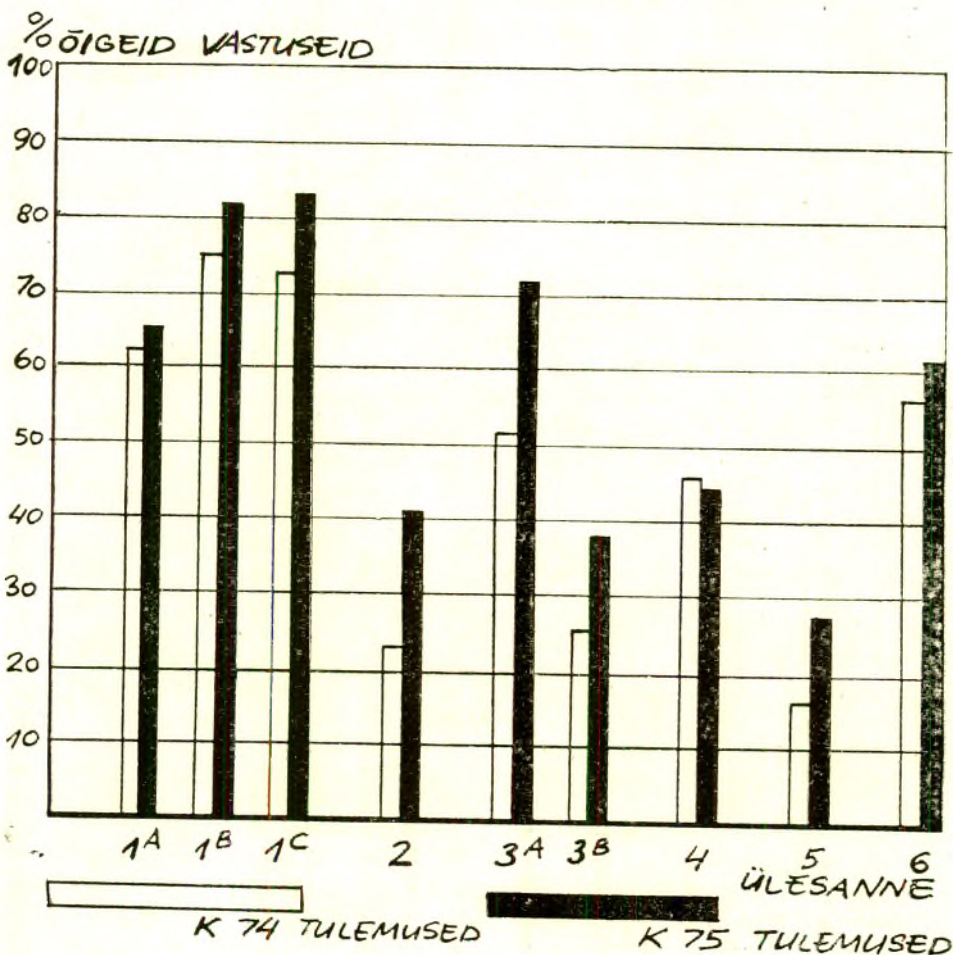
Morfoloogiataseme tõusu tendentsi peegeldasid ka äärmuslikud näitajad: parima klassi (Rapla keskkooli inglise keele eriklass) K 74 keskmine oli 73,4, K 75 79,0 punkti; halvimate klasside keskmised vastavalt 35,5 ja 40,5 punkti. Heade tulemuste poolest paistsid 1975. a. sügisel silma veel Tartu 2. keskkool (77,9 p.), Rakvere 1. (75,8 p.), Räpina (77,7 p.) ja Otepää keskkool (73,8 p.). Jõudsat edasiminekut morfoloogiaalastes teadmistes-oskustes võis täheldada Tallinna 37., Türi, Kilingi-Nõmme ja Järvakandi keskkoolis.

Et saada teada, mille arvel on edasimineku toimunud ning missugused üksik-

küsimused ja keelendid valmistavad õpilastele jätkuvalt raskusi, võtsime kummagi õppeaasta töödest lähema vaatluse alla 12 klassi omad. Analüüsitav valim hõlmas 162 poisi ja 187 tütarlapse tööd sügisest 1974 ning 168 poisi ja 207 tütarlapse tööd sügisest 1975. Üldkokkuvõte (vt. tabel 1) kõneleb poiste märksa tagasihoidlikumatest teadmistes-oskustest vormiõpetuses võrreldes tütarlastega. Kui õiget lahendit ei teata, jätavad poisid sagedamini kui tütarlapsed vastuse hoopis andmata. Sageli küll ei tingi vastamata juhtumeid oskamatus leida, määrata või moodustada nõutavat vormi, vaid asjaolu, et ei tunta töökäsu

Joonis 1

ÕPILASTE TEADMISTE JA OSKUSTE TASEME VÕRDLUS



sisalduvaid mõisteid (arv, keskvõrre, põhikääne jm.) ega saada seetõttu aru, mida õieti teha tuleb. Ses mõttes tuleb lugeda vastamata juhtumite vähenemist K-s 75 heaks näitajaks. Endisest pare-

male orienteerumisele grammatilisis mõisteis ning töökäskudes osutab ka absurdsete vastuste osakaalu vähenemine väärvastuste seas (K-s 74 — 2,4%, K-s 75 vaid 0,6% vastamisvõimalustest).

Tabel 1

K 74 JA K 75 KOKKUVÕTLIKUD TULEMUSED
(%-des vastamisvõimalustest)

Õppeaasta	1974/75			1975/76		
	Poisid	Tütarlapsed	Kokku	Poisid	Tütarlapsed	Kokku
Õigeid vastuseid	47,7	56,7	52,5	56,4	64,4	60,8
Vääri vastuseid	28,5	28,2	28,3	25,8	25,0	25,4
Vastamata	23,8	15,1	19,2	17,8	10,6	13,8

Tulemuste analüüs üksikülesannete kaupa (vt. joon. 1) näitab edasiminekut kõigis lõikudes, excl. õigete vormide leidmisel sõnapaaridest või -kolmikutest (üles. 4). Kõige enam, nimelt 19,8% võrra, on ühe õppeaasta vältel paranenud komparatiivi moodustamise oskus (üles. 3a); tunduvalt paremini kui endise õppekirjanduse järgi töötades tuntakse 1975. a. sügisel pea- ja põhikäändeid (vastavalt ülesanded 2 ja 5, diferentsid K 74 ja K 75 vahel 16,8 ja 10,9%); kindlamini moodustatakse superlatiivi (üles. 3b) ning märksa paremini orienteerutakse käändenimetustes (üles. 1c). Käändsõnade kohta küsimuste esitamisel (üles. 1a), grammatilise arvu määramisel (üles. 1b) ja nõutava käänevormi moodustamisel (üles. 6) on diferentsid K 74 ja K 75 vahel väiksemad.

Keelendite analüüsimisel — küsimuse, arvu ja käände märkimisel (üles. 1) osutusid mõlemas kontrolltöös õpilaste jaoks antud sõnadest lihtsaimaks lilledeta ja kolmedeta, kartulid ja taldrikud, mille kõiki komponente oskas õigesti määrata enam kui 80% õpilastest. K 75 alusel lisanduvad nime-tatuile veel sõnad piirini, labidast ja pirukast ning asesõnad mind ja teda.

Antud keelendi kohta küsimust esitada suudetakse valdavalt grammatiliste teadmisteta, seepärast esineb siin

vastamata jätmist harva (K-s 74 6,8%, K-s 75 5,3% vastamisvõimalustest). Si-sult õigesti asetatud küsimustesse on taoti sattunud küllalt ränki ortograafia-vigu, nagu millese?, milletetta?, mitt-meni?, mita? jms. Vääralt asetatud kü-simuste hulgas on neid, kus eksitakse käände vastu, samuti absurdusi (näit. mõtetena — mida tegema?, kuidas?; mesinike — nende jms.) suhteliselt vähe (K-s 74 6,8%, K-s 75 3,4% vasta-misvõimalustest). Tunduvalt enam on vigu, kus kääne on küll õige, kuid ei suudeta arvesse võtta sõnaliiki või grammatilist arvu (K-s 75 26,3% vas-tustest). Kõige rohkem küsimusi põh-justavad arvsõnad, mille kohta esita-tud küsimustest ei küüni õigete hulk kümne protsendinigi. Nii on asetanud sõnale kümneni 88,9% õpilasi küsimuse milleni?, sõna seitsmendaiks küsimuste hulgas on sagedased milleks? mitmen-daks?, mitmeiks? jms., sõna kolman-daile kohta küsitakse kellele? (K-s 74 49,4, K-s 75 35% õpilastest), millele?, aga ka mitmele?, mitmendikele? jms. Analoogilisi vääratusi esineb tihti ad-jektiividele tumedaimaks (missugus-teks? milleks? jms.) ja heledaimale (milliseile? kellele? jms.) esitatavais kü-simuisis. Nimisõnade puhul segatakse elus- ja eluta olendite küsimusi suhte-liselt harva. Küll aga eelistavad paljud

õpilased lühikeste illatiivvormide *tuulde* ja *keelde* küsimustena *millesse?* pro *kuhu?*

Grammatiline arv on üks neid mõisteid, mida paljud õpilased nähtavasti ei tunne, millele viitab vastamata juhtumite suurem suhtarv võrreldes väärvastustega (K-s 74 vastamata 17,4%, valesti määratud 7,9% vastamisvõimalustest; K-s 75 vastavalt 10,7 ja 7,9%), samuti mõned ebaloogilised määrangud (1, 2, 4 jms.). Mitmuslikeks vormideks peetakse pahatihti omadussõnu *tumedaimaks* ja *heledaimale* (rohkem kui kolmandik õpilastest), nähtavasti superlatiivi tunnuse -i mõjul; sama tendents ilmnes juba küsimuste asetamiselgi.

Käände määramisel on üldpilt ühtlasem kui küsimuse ja arvu märkimisel. 1975. a. sügisel korraldatud kontrolltöö põhjal tunneb kõiki käandeid vähemalt 75% õpilastest. Haruharva moonutatakse käändenimetusi (näit. *olevik*, *olema pro olev*, *nimetaja pro nimetav*, *rajam pro rajav*). Kõige sagedamini kiputakse segi ajama omastavat ja osastavat, aga ka saavat, rajavat ja olevat ning sisse- ja seesütlevat, mis ilmneb selgesti ka hiljem nõutud käanete moodustamisel (üles. 6). Muid vahetusi näib tingivat enamasti konkreetne keelend: sõnades *tuulde* ja *keelde* näevad õpilased mitmuse tunnust, mistõttu peavad neid omastavaks käändeks, sõna *kartulid* määratakse kõnekeelse väärtarvituse mõjul ainsuse või mitmuse osastavaks ja *pirukast* ainsuse osastavaks.

Peakäänete loeteluna (üles. 2) esines kahel õppeaastal korraldatud kontrolltöodes kokku 86 (!) eri varianti. Ühelt poolt püüti siin üles lugeda kõikvõimalikke käandeid, nende seas seesuguseidki, mis eesti keele käanete süsteemis ei eksisteeri, nagu sihitav, alla-, ilma- ja ilmalütlev; teisalt piirduti vaid nimetava või osastava nimetamisega. Sagedasemaid eksimusi oli mitmuse nimetava lisamine peakäändeile ja sellega seoses kas ainsuse või mitmuse sisseütleva ärajätmine (selliseid vigu tegi K-s 74 8,6%, K-s 75 4,5% õpilastest). Üsna tihti pakutakse peakäändeile li-

saks veel seesütlevat või asendatakse sisseütlev sellega. Ootuste vastaselt aeti ses ülesandes pea- ja põhikäandeid segi harva, vaid 7 õpilast (kõik K-s 75) lugesid peakäändeiks ainsuse ja mitmuse omastavat. Positiivseks nihkeks võib pidada asjaolu, et K-s 75 on tunduvalt suuremal määral opereeritud peakäanetega, ehkki kõiki neid täpselt ei mäletata, ning vähem loetletud käandeid alates seestütlevast kui K-s 74. Märgatavalt sagedamini aga kui eelmisel aastal nimetavad õpilased selles ülesandes verbi peamuuteid (K-s 74 ainult 1,7%, K-s 75 12,8% õpilastest), mida on nähtavasti põhjustanud uus morfoloogiakäsitlus — verbi peavormide esitamine käändsõna järel 6. klassi õpiku lõpus.

Võrdlusastmete moodustamisel (üles. 3) näisid halvad resultaadid tulenevat esijoonest sellest, et õpilased ei teadnud, mis on võrdlemine. See järeldub niihästi paljudest juhtumitest, kus õpilased ülesande lahendamist ei alustanudki (vastamata juhud moodustasid K-s 74 umbes 36%, K-s 75 20% vastamisvõimalustest) kui ka ohtraist absurdseist vastuseist, nagu *hallikas*, *ülhall*, *halli-halleid*, *väga sõbralik*, *kõige tõrgsa*, *veel vilkam*, *mornlikeiks*, *kõrged-kõrgeteks*, *ülivõrre*, *kesk* jne. jne. (K-s 74 8%, K-s 75 2% vastamisvõimalustest). Olulise teadmiste tõusu on usutavasti kaasa toonud adjektiivide kompareerimise kordav käsitlemine (4. ja 6. klassis).

Kui võrdlemise mõistet taibati, ei valmistanud komparatiivi moodustamine erilisi raskusi, välja arvatud sõnadest *tõrges* (K-s 75 ainult 55% õigeid vastuseid) ja *vali* (49% õigeid vastuseid). Keerukam oli õpilaste jaoks *ülivõrre*, eriti *i-ülivõrre*. Ootuspäraselt tuldi kõige halvemini toime *i-ülivõrde* moodustamisega sõnadest *pikaldane* (K-s 74 0%, K-s 75 4,4% õigeid vorme) ja *tavaline* (vastavalt 0,6 ja 6,2%), samuti astmevaheldusliku ik-liitega adjektiividest (K-s 74 sõnuti 2,9 — 7,6%, K-s 75 11,7 — 20,0% õigeid vastuseid) ning erandsõnadest *pisike* (K-s 74 8,1%, K-s 75 10% õigeid) ja *lühike* (19,2% — 35,9%). Sõnus, millest on võimalik üks-

nes kõige-ülivõrre, oli vigu vähem, kuigi mitmed õpilased püüavad neistki analoogiameetodil i-superlatiivi moodustada (näit. *hapuim, valjeim-valim, nüridaim-nürem, mornem-mornim-morneim*). Esines ka mitmeid ebaõigeid kontaminatsioone, nagu *kõige kõrgeim, kõige arglikem* v. *kõige arglikeim* jms.

Esitatud muutevormide õigsuse üle otsustamist nõudvas ülesandes (üles. 4) ei valmistanud õpilastele kuigivõrd raskusi sõnade *kaas* ja *küüs* mitmuse nimetav, väärforme *kaased* ja *küüsed* valiti harva (õigeid vastuseid üle 80%), samuti sõnade *jäine* ja *vaene* ainsuse osastav (õigeid K-s 75 umbes 75%). Veakriitilisimaiks sõnuks on endiselt II käändkonna adjektiivid *nüri* ja *mõru*, milledest õigeid mitmuse osastava vorme suutsid K-s 75 valida vaid 28 ja 16% õpilastest. Superlatiivvormide paremale omandatusele uue programmi järgi töötades viitas õigete valikute suurenemine keelendite *õnnelikem* (K-s 74 21, K-s 75 32%) ja *arglikem* (K-s 74 24, K-s 75 31%) puhul; asesõnade pinnalisest käsitlusest uues õpikus signaliseeris seevastu K-s 75 ilmenenud saamatus leida õigeid keelendeid *kelleltki* (K-s 74 55%, K-s 75 44%) ja *millestki* (K-s 74 60%, K-s 75 48%). Kõnekeele mõju võib oletada mitmete ühetüübiliste sõnade suuresti erineva õigete vastuste arvu põhjal: K-s 75 suutis leida õige vormi *lahtisi* 41%, kuid *kinnisi* ainult 14% õpilastest; vormi *muuseumide* pidas õigeks 49%, vormi *staadionide* aga vaid 23% õpilastest.

Põhikäänete tundmisel (üles. 5) ilmnes ehk kõige tugevamini varemgi täheldatud asjaolu, et õpilased ei tunne töökäsus sisalduva mõiste sisu. Rohkete vastamata jätmiste kõrval püütakse alla kriipsutada peakäandeid, mida aga samuti piisavalt ei tunta: sageli märgitakse põhikäänedeks ka sõnad *saa-gid* ja *lehed*. Põhi- ja peakäänete mõiste segiajamisest kõnelevad ka õpilaste küsimused, nagu *Kas puudel on nimetav või alalütlev kääne?*, kuigi seda polnud ülesande täitmiseks teada vaja. Teadmiste üldine paranemistendents on

siin aga ilmne ja rõõmustav (K-s 74 16,4%, K-s 75 27,3% õigeid vastuseid).

Nõutavate käändevormide moodustamisel (üles. 6) olid õpilaste jaoks lihtsamaiks keelendeiks seesütlev sõnadest *laut* ja *köök*, milledest eeldatud tugevaastmelisi väärforme kasutati harva (K-s 75 õigeid vastuseid 81 ja 86%), suhteliselt hästi saadi hakkama mitmuse osastava moodustamisega sõnadest *foto* (75%) ja *isa* (82%), ainsuse omastavaga sõnast *pliit* (71%) ning ainsuse saavaga sõnadest *lõke* (69%) ja *tõke* (78%). Tõsiseks katsumuseks oli aga mitmuse osastava moodustamine sõnast *süsi*, millega tuli K-s 74 toime ainult 15% ja K-s 75 17% õpilastest. Väärade vormide loetelu on siin üsna mitmekesine: *õige süsi* kõrval veel *süse, süsa, söesid, söesi, sütti, sütte, süttesid, sütteid, sütesit, sütesid, süsisid, söid*; kui siia lisada ka eksimused käände ja (või) arvu vastu, sisaldab väärvormide loetelu kokku 28 erinevat ebasobivat keelendit. Ka sõnast *pannal* nõutud mitmuse olev ja sõnast *pöial* nõutud mitmuse rajav tingisid hulganisti erinevaid väärforme.

Õige käände valikul valmistasid teistest vähem raskusi sees- ja kaasaütlev. Küll olid aga õpilased ootuspäraselt üpris hädas sõnade *šefiga* ja *tušiga* ortograafilise küljega, kuigi teatavat paranemist võis ses osas märgata. Õigekirjavääratused, nagu *šeffiga, sefiga*, ja *šehviga* tingisid, et moodustatud vormidest sai täiesti õigeks lugeda K-s 74 vaid 33%, K-s 75 42% vastustest. Keelend *tušiga* põhjustas veelgi enam ortograafiavigu (*tuššiga, tussiga, duššiga*), nii et päris õigete vastuste arv küündis selle sõna puhul K-s 74 vaid 5, K-s 75 19%-ni.

Kontrolltööde analüüsi põhjal võib sedastada, et uus programm ja grammatikakirjandus on taganud keskastme õpilaste morfoloogiataseme teatava paranemise, mis avaldub ennekõike teooriaküsimuste paremas tundmises. Teatavat edasiminekut on märgata ka mõnedes oskustes, kõigepealt kompareerimises. Ühtlasi aga tuleb tunnistada, et praegunegi käsitlus pole suutnud üle-

tada emakeeleõpetuses eksisteerivat lõhet teooria ja praktika vahel, vältida selle üleaurust õpetamist-harjutamist, mis õpilastele niigi selge, ja pöörata harjutustes piisavalt tähelepanu veakriitilistele keelenditele, saamaks jagu kõnekeele mõjul ebaõigesti kasutatavatest vormidest. Lahknevused vigade hulgas ühetüübiliste keelendite puhul näitavad, et keskastme õpilased pole küllalt suutelised üldisena õpitut üle kandma kõigile üksikjuhtumeile, mis osutab mitmekesise ja otstarbeka sõnavaliku vajadusele niihästi harjutustes kui ka kontrolltöödes.

DIAPOSITIIV ALGKLASSIDE EMAKEELETUNDI

SALME UNT

Diapositiivid on väga paljudes kodudes viimastel aastatel muutunud huvipakkumaks materjaliks kui fotod. Üsna sageli võime kaasa elada matka- ja reisimuljetele, mida ilmestavad ja elustavad värvilised diapositiivid. Samavõrd populaarseks näitvahendiks võiksid kujuneda diapositiivid koolitöös, vähemalt algklasside emakeeleõpetuses. Näeme neis peale tavalise näitlikustamise võimalust rikastada laste emotsioone, suunata nende fantaasiat ning arendada väljendusoskust. Äratab lausa imestust, et emakeeleõpetust käsitlevas pedagoogilises kirjavaras soovitusel diapositiivide kasutamiseks puuduvad hoopis.

Põhimõtteliselt lähenevad diapositiivid harilikele seinapiltidele, palju on ühist kasutamise meetodikaski. Kuid diapositiividel on trükitud pildimaterjaliga võrreldes ka hulk eeliseid: nad on õpeta-

jale märksa käepärasemad ja võtavad hoiukohas vähe ruumi; hõlpus on neid kogu klassile hästi nähtavalt demonstreerida; korduval kasutamiselgi on diapositiivid kulumiskindlad ja seetõttu alati korras esteetilisest mõttes. Kui suurte värvipiltide hankimine on küllalt keerukas ja neid nõuetekohaselt valmistada suudavad vaid vähesed õpetajad, siis diapositiivide valmistamine — soovikohaste objektide pildistamine pole vist küll kellelegi, ka mitte väheste kunstikalduvustega inimestele, üle jõu käiv (tehnilise töö saab ju täienisti usaldada fotograafi hooleks).

Ei saa öelda, nagu poleks diapositiive ja diafilme algklasside emakeeletundides seni üldse kasutatud. Headel õpetajatel on toredaid kogemusi värviliste diafilmide kasutamisest niihästi õpikutekstide kui ka klassivälises korras loetud palade illustreerimiseks ning jutukeste koostamiseks. Vaieldamatult on aga nende näitvahendite, eriti diapositiivide kasutusfäär senikasutatust hoopiski avaram. Alamal esitatavad näited diapositiivide kasutamisevõimalustest emakeeletunnis taotleavad innustada algklasside õpetajaid otsinguile uute meetodiliste võtete leidmiseks.

Läbiproovimata töövõte on tundmata sõnade tähenduse avamine diapositiivide abil. Nagu piltki, võimaldab diapositiiv selgitada ennekõike konkreetsete mõistete sisu. Öeldu mõistagi ei tähenda, nagu saaksime diapositiivide abil selgitada üksnes õpilastele vähetuntud nimisõnu. Loomulike värvidega tabavad diapositiivid loovad võimalusi ka omadus-, määr- ja koguni tegusõnade seletamiseks. Nii näiteks tutvustatakse loomulikes värvides diapositiivi abil värvusi *ruuge* ja *ruske*; ilmekas pilt täpsustab, missugust asendit väljendavad sõnad *kõssis* ja *kühmus*; värvustest kirev lillepeenar või peaaegu silmipimestav päike aitavad avada verbi *eretama* ja kohkunud punapõseline tüdrukunägu pildil *õhetama* tähendust.

Keeleharjutuses esineva tundmata sõna selgitamisel diapositiivi abil on see eelis, et ta aitab tuua esile sõnaga tähis-

tatava objekti kõige olulisemaid tunnuseid. Lugemikupalade käsitlemisel on diapositiivil veelgi olulisem tähtsus. Verbaalsed selgitused võivad lastes hävitada juba loodud meeoleolu ja kahaneda sel teel jutu või luuletuse emotsionaalsust, järelikult ka kasvatuslikku mõjujõudu. Tundmata sõna(de) tutvustamine diapositiivi abil aitab seevastu lähemale tuua seda miljööd, olustikku, milles tegevus toimub, olgu siis tegemist kõrbe või liivaluudete, nurme või raiesmiku, raskesti kujuteldava tähtederuumi — kosmose või koguni fantastilises muinasjutumaailmas sisalduvate esemete ning olevustega.

Sõltuvalt taotletavast eesmärgist on ka diapositiivide ilme erinev. Kui tahame avada sõna tähenduse täpselt, esile tõsta olulisi jooni, olgu kujutatav objekt selgepiirilise; kõrvalised esemed ja taust, värvus ja varjundid ei tohiks hajutada tähelepanu olulistelt tunnustelt. Emotsionaalse kujutluspildi loomiseks kasutatav diapositiiv peaks aga, vastupidi, edasi andma loomulikes värvides kõige tüüpilisemat keskkonda, millest seletatava sõnaga tähistatav ese või olend pärineb.

Alati ei toimu vähetuntud sõnade seletamine, veel enam kinnistamine ja rakendamine lugemise või keele õpetamise käigus, vaid võib ja peabki õpilaste leksika järjekestvaks rikastamiseks ja huvi äratamiseks sõnavaralise töö vastu olema vahetevahel omaette tunniosaks. Viimasel juhtumil võib diapositiive aeg-ajalt eksponeerida kas sisuliselt (näit. *purre* — *perv*; *koda* — *viisk*) või sõnade häälikulise sarnasuse alusel (näit. *tari* — *taru*; *pali* — *palu*) koostatud paaride või rühmadena. Sisuline ühendamine tagab selle valdkonna, kuhu õpetatav sõna kuulub, ja ühtlasi ka sõnatähenduse enda parema meeldejätmise; teine kasutusviis võimaldab paremini diferentseerida häälikuliselt koosseisult lähedasi, kuid sisult suurel määral erinevad sõnu. Mõnikord teenib diferentseerimise eesmärki ka mitme sisuliselt lähedase sõna kohta käiva diapositiivi vahelduv demonstreerimine (näit. värvuste eristamine).

Ulatuslikumaks näiteks olgu toodud töövõtteid 2. klassis mõiste rägastik selgitamisel. Esmäülesandeks on loomulikes värvides diapositiivi eksponeerimine võsa täis kasvanud metsast. Järgnevalt meenutame varem esinenud lähedase tähendusega sõna *padrik*. Püüame võrrelda, missugune on erinevus rägastiku ja padriku vahel (demonstreerime vaheldumisi mitut tiheda võsaga täiskasvanud metsa pilti). Vestluse käigus võiksime vastavate diapositiivide abil tutvustada veel sõnu *tõuk* ja *siug*, mis esinevad hilisemates lugemispalades. Seesuguse ettehaarava õpetamisega tagame ühtlasi vähetuntud sõnade korduva esinemise. Soovi korral võib õpetaja edasise töö korraldada selliselt, et kujuneks kas kollektiivne jutuke padrikust, kus elavad tõugud ja vingerdab siug, või moodustatakse iga sõnaga lauseid ning hiljem korrastatakse lausete järjekord ja kirjutatakse loovtöö vihikusse. Kodus võiksid lapsed meenutada tunnis nähtud diapositiive, joonistades tekkinud kujutuspildist killukese oma vihikusse illustreerimaks loovtööd.

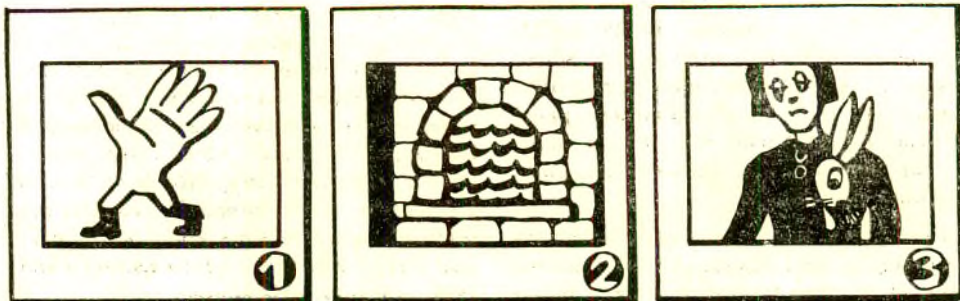
Diapositiivide seeriad ühe ja sama sõnaga tähistatavate, kuid välisilmelt erinevate objektide kohta võimaldavad tutvustada uusi mõisteid põhjalikult, nende eri külgedest. Kui eksponeerime mitut diapositiivi puuviljadest ja marjadest, ei seostu sõna *kobar* hiljem ainult punasesõstra-, vaid ka näiteks viinamarjakobaraga. Hilisemais harjutustes ongi tihtipeale otstarbekas kasutada erinevaid diapositiive sõnatähenduse avamisel: erinevalt kujutatud, eri värvi vms. objektide kõrval võib olla teistsugune ka taust, keskkond, millesse vaadeldav ese kuulub. Pole ju kinnistamine üksnes lihtne kordamine, vaid ka

õpitu süvendamine. Nõnda peaks ühtlasi pikkamööda kujunema üldistamis- oskus, seosed üldise ja üksiku vahel.

Diapositiivide kasutamine fraseoloogiliste väljendite selgitamisel võimaldab mitmekesistada töövõtteid ja tuua tunni mõnusat huumoritki. Alglklasside õpilane on üldiselt harjunud väljendeid tõlgendama nende otseses tähenduses, sõna-sõnalt. Tutvustamaks ülekandelise tähenduse võimalusi keeles ja selgitamaks konkreetseid fraseologisme võib klassis mõnikord eksponeerida näiteks selliseid diapositiive, edasi järgnevad küsimused: *Kuidas saab väljendada sõnadega pildidel kujutatut? Mida aga tahab edasi anda kirjanik, kui ta on kasutanud väljendeid «käsi käib», «vesi ahjus», «jānes põues»? Missuguste sõnade või väljenditega võib öeldut asendada? Lei-da veel selliseid võimalusi, kus väljenduse otsene tähendus erineb selle tege-likust sisust, jms.*

Emakeeleõpetuse metoodika alglklassides nõuab kõigi tunnis esinevate tööliikide omavahelist tihedat seostamist, seda, et üleminekud ühelt tööloigult teisele oleksid sujuvad, õpilastele märkamatud. Üheks ühenduslüliks tunni eri osade vahel võibki olla diapositiivide näitamine. Nii võib kulgeda üleminek sõnaseletuselt lugemispalale ja vastupidi, ning siitkaudu vajalike keelenäideten. Keeleharjutustes sisalduvate sõnade tutvustamiselt diapositiivide abil siirdutakse loovharjutustele, suuliste jutustuste koostamisele jt. kõnearendusvõtetele.

Joonis 1



Rohkesti võimalusi pakubki diapositiivide kasutamine kõnearenduslikel ja kirjandusõpetuslikel eesmärkidel Paha-tihti püütakse kõik loovtööd ja kirjan-did kogu klassiga ühtviisi ette valmis-tada ja enne kirjapanekut läbi arutada. Niisugune praktika viib küll suhteliselt korrektse, ortograafiavigadeta keelelise väljenduseni, kuid halvab õpilaste loo-mevõimet ja pidurdab fantaasiat. Avarat fantaasialendu ei võimalda ka jutukeste koostamine diafilmi alusel, kus toimuv sündmustik on õpilasele ette antud. Ulatuslikumate kõrvalepõigete ni omapoolsete mõtete esitamiseks ju selle-ealised õpilased ei küüni. Eredavärvi-line süzeeline diapositiiv määrab aga ära vaid olustiku, milles tegevus toi-mub, ning kõige üldisemalt ka tegela-sed ning situatsiooni. Nii annab uudne pilt õpilastele omamoodi impulsi kirju-miseks, iga lapse peas aga tekivad eri-sugused mõtted sellest, mis tegelikult juhtus, mis oli enne, mis sai pärast, miks see kõik nii läks jne. Samas aga sunnivad üks (või ka paar-kolm) lähe-dase sisuga diapositiivi keskenduma kirjandis ühe põhisündmuse ümber, mis on algklassides viljeldava jutustava kir-jandi üks põhiohudeid.

Mõnigi kord võiksime diapositiivide abil õppe- ja jalutuskäike meenutada, nähtut-kuuldut elustada ja mõtteid eda-si arendada. Näiteks demonstreerib õpe-taja diapositiivi, kus oktoobrilaps või pioneer seisab mälestussamba jalamil, lillesülem käes. Lapse ilme on tõsine, mõtlik. Näitamise kaasnivad küsimu-sed, nagu *Mis ausammas see võiks olla? Miks seisab pidulikuis riietuses laps ausamba juures?* Õpilaste vastused tu-ginevad eelnenud vestlusele, loetud ma-terjalidele, mõnel juhul võib-olla hoo-pis oma pere liikmetega seotud mäles-tustele (näiteks toob lapselaps lilli oma vanaisa mälestuseks, kes on langenud Suures Isamaasõjas). Emotsionaalselt mõjuv illustratiivne materjal kindlustab, et meenutused kangelastest ning meie rahva rasketest ajalooapäevadest ei jääks kõlama külmade loosungitena.

Süsteemaaliselt diapositiive valmista-des koguneb õpetajal neid kenake

kogu, mis võimaldab nägemismeelele toetudes nii mõndagi õpitavast paremini kui puhtsõnaliste seletuste abil meelde jätta, harjutustööd mitmekesistada, aga ka luua meeoleolu, häälestada lapsi kir-janduspalade emotsionaalseks vastuvõ-tuks, ergutada ja arendada fantaasiat jne. Seda kõike muidugi ainult siis, kui diapositiive kasutatakse püstitatud ees-märke, eri tundides võimalikult erine-vaid eesmärke silmaspidavalt ja neile vastavat metoodikat rakendades. Loo-mulikult ei eelda diapositiivide kasuta-mine muude näitvahendite kõrvalejät-mist, vaid kõige olemasoleva otstarbekat koostarvitamist. Liialdused üht liiki materjali rakendamisel toovad, nagu ikka, kaasa huvi languse ja oodatust väiksema efektiivsuse.

SEOSE JA FUNKTSIOONI MÕISTED KOOLIMATEMAATIKAS

KARL ARIVA

Koolimatemaatika moderniseerimise käigus on funktsiooni mõiste koolis viimase veerandsajandi vältel läbi teinud õige põhjaliku metamorfoosi (8). Püüdest lähendada koolimatemaatikat nüüdisaegsele matemaatikateadusele sügenes vajadus käsitleda funktsiooni võimalikult üldisel kujul. Saab ju funktsionaalsus ainult küllaldase üldisuse korral olla üheks matemaatika üksikosi siduvaks juhtideeks (9, lk. 235), nagu seda taotleti juba käesoleva sajandi algul levinud reformiliikumises. Et suur üldisus ei tähenda paratamatult ka ülemäärast, õpilastele eakohatut abstraktsust, selles peaksid katseõpikud nüüd veenma ka kõige konservatiivsemalt meelestatud asjaosalisi.

Relatsiooni ja funktsiooni esmakordne uus käsitlus 9. klassi katseõpikus (3) oli

veel mitmeti puudulik. Et aga selle õpiku viimases väljaandes (4) funktsiooni enam ei defineerita, siis on nüüd funktsiooni käsitluse lähtekohaks 7. klassi katseõpik (5). Selle õpiku järgi funktsioon on *relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad*. Siinjuures *relatsiooniks nimetatakse hulga $A \times B$ iga osahulka* (A ja B on mis tahes hulgad). Küllaltki kujuka näidismaterjali ja sobivate ülesannete tõttu on õpetajad tunnistanud antud käsitluse vastuvõetavaks ja teema 7. klassis jõukohaseks (8).

Paraku ei ole selles hinnangus arvestatud lähtekoha ebapiisavust ja teatavat formaalsust ning raskusi, mis tekivad funktsiooni mõiste rakendamisel. Uues käsitluses on rida kitsaskohti, mis oluliselt takistavad õpilasi selgete arusaamade ja loogiliselt kooskõlaliste teadmiste omandamisel. Märgime nendest siinjuures olulisemad.

1. Relatsiooni tutvustatakse vahetult enne funktsiooni defineerimist; järgnevalt relatsiooni mõistet ei süvendata ja selle muud rakendused õpikutes on tühi-
sed. Seega rajatakse funktsiooni käsitlus põgusalt vaadeldud mõistele, mille sisu peaaegu ei avata ja mille mahust ei anta ähmastki ettekujutust.

2. Esiplaanile on seatud relatsiooni esitus paaride hulganähtena. See on küll väga lihtne, kuni tegemist on ainult mõnest elemendist koosnevate hulkadega, kuid ei ole piisavalt ilmekas lähtekoht funktsiooni olemuse selgitamisel, eriti siis, kui vaadeldakse pidevaid hulki.

3. Õpikus esitatud definitsiooni järgi on funktsioon (paaride) hulk; argument aga, nagu sealsamas öeldakse, on muutuja. Argument ja funktsioon on niisiis oluliselt erinevat liiki objektid. Kuidas aga tuleb siis nimetada muutujat y , mis esineb valemis $y=f(x)$ ja mis pöörd-funktsiooni moodustamisel *tuleb lugeda uueks argumendiks* (4, lk. 138)?

4. Funktsiooni käsitlemisel (monotoonsuse ja pidevuse kirjeldamisel, tuletise ja diferentsiaali defineerimisel jne.) on kesketeksi mõisteteks argumendi ja funktsiooni muudud. Kui aga funktsioon on hulk, mis on siis funktsiooni muut?

Hulga muudust ju kusagil juttu ei ole, pealegi ei muutu funktsiooni muudu vaatlemisel funktsiooniks nimetatav hulk ise mitte mingil viisil.

Nendest märkustest ilmneb, et funktsiooni mõiste kirjeldatud üldistamiskatset ei saa lugeda õnnestunuks. Episoodiliselt ja formaalselt käsitletud mõistet ei sobi aluseks võtta matemaatika keskseima mõiste defineerimisel. Märksa selgem ja loogiliselt järjekindlam funktsiooni käsitlus on võimalik siis, kui jätta relatsioon vaatlusest kõrvale ja defineerida funktsioon näiteks nii, nagu meie tuntuimas kõrgkoolidele määratud õpikus (7, lk. 35): *Kui muutuja x igale väärtusele piirkonnas (s. t. hulgas — K. A.) X vastab muutuja y kindel väärtus, siis öeldakse, et muutuja y on muutuja x funktsioon piirkonnas X .* Igatahes välistab selline lähenemiski kõik eespool märgitud kitsaskohad.

Probleemi niisugune lahendus tähendaks aga õigupoolest sammu tagasi koolimatemaatika senises moderniseerimisprotsessis. Relatsiooniteooria osa nüüdisaegses matemaatikas on sedavõrd oluline, et relatsioonide vaatlemisel koolis on kõikidest kõrvalistest kaalutlustest sõltumatu eesmärk. Funktsiooni defineerimine on ainult üks (ja isegi mitte kõige tähtsam) erijuht relatsiooni mõiste paljudest võimalikkudest rakendustest. Kõige kaalukam uuendus koolimatemaatikas on hulga mõistele keskse koha omistamine; relatsioonide uurimine on selle uuenduse loomulik ja vältimatu järg.

Hulgateooria elementide kasutuselevõttust esilekutsunud muudatused koolimatemaatikas on peamiselt väljenduslikku laadi, mõtlemisviisi need uuendused peaaegu ei mõjuta. Selles mõttes on senised muutused põhiliselt formaalsed ja hoopis vähemal määral sisulised. Hulgateooria aktiivne, organiseeriv osa ilmneb alles relatsioonide vahendusel: hulk ja relatsioon on suunavad ja ühendavad ideed, mille baasil matemaatika on arendatav ühtse teadusena (9, lk. 214). Relatsioonide kaudu saab realiseerida ammuse püüde käsitleda koolimatemaatikat mitte ainult formaalselt, vaid ka sisuliselt üht-

se õppeainena (mitte lihtsalt mehaaniliselt kõrvuti paigutatud, üksteisega seostamata palade kogumina, nagu see kohati on omane meie katseõpikutele). Hulgad koos relatsioonidega võimaldavad ühtlustada nii ütlemis- kui ka mõtlemisviisi. Viimase ühtlustumine omakorda on hoob, mis võimaldab tõsta matemaatika õpetamise efektiivsust. Seepärast on vajadust koolis relatsioone käsitleda tunnustanud paljud matemaatikud, kes tegelevad koolimatemaatika reformimise probleemidega (9, lk. 219).

Mis on relatsioon ja kuidas selgitada seda mõistet koolis? Ütlust, et *hulga $A \times B$ iga osahulka nimetatakse relatsiooniks, sest iga osahulk esitab üht seost hulkade A ja B elementide vahel* (2, lk. 33; ka 5, lk. 142), vaevalt küll sobib lugeda rahuldavaks vastuseks, sest see eeldab põhjendamatu mõiste seos eelnevat tundmist. Terminid seos ja relatsioon on õigupoolest sünonüümid ja koolis on otsustavalt järjekindlalt kasutada ainult esimest. Mõiste seos vajab muidugi selgitamist.

Seoseid käsitletakse õppekirjanduses mitmel mõnevõrra erineval viisil (9, lk. 218; 10, lk. 19; 11, lk. 232). Järgnevates märkustes on silmas peetud meie kooli võimalusi ja vajadusi. Mõningat lisa-informatsiooni seoste kohta võib leida J. Gabovitši raamatust (6).

Dialektilise materialismi järgi on kõik esemed, olendid ja nähtused vastastikku seotud; seda universaalset dialektilist seotust väljendabki matemaatikas termin seos. Me räägime omamisseostest inimeste ja asjade vahel, perekondlikest või üldisemalt ühiskondlikest seostest inimeste vahel, põhjus-tagajärje seosest nähtuste vahel, ajalisest järgnevusseostest sündmuste vahel jne. Konkreetsete seoste hulk on praktiliselt ammendamatu. Seose indikaatoriks, n.-ö. punaseks lambikeseks, mille süttimine näitab seose olemasolu, on matemaatikas loomulik lugeda vastavust: **kui kahe hulga elementide vahel on mingi vastavus, siis öeldakse, et nende hulkade vahel on seos.** Viimase lause võibki võtta seose definitsiooniks. See on nn. «definitsioon situatsiooni kaudu»; siit ei selgu, mis on seos, osutatakse vaid olu-

korrale, mille puhul võib seosest rääkida. Selline definitsioonivorm on sobiv seose mõiste propedeutikas, kus pearõhk on asetatud seoste võimalikult mitmekesis-tele näidetele. Et niisugune pikaaegne, sihiteadlik ja järjekindel propedeutika on vajalik, seda märgib ka 7. klassi õpiku vastava osa autor (8).

Seose kirjeldamisel kasutatud mõiste *vastavus* jääb koolis defineerimata, samuti nagu mõiste *hulk*; neid mõisteid selgitatakse vaid näidetega. Ehkki põhimõtteliselt on võimalik mõisted *seos* ja *vastavus* samastada (ja seega esimene neist liigsena välistada), ei ole otstarbekas seda teha, sest praktiliselt ei saa sõna *seos* alati asendada sõnaga *vastavus*. Näiteks ei sobi rääkida vastavusest $2x-3y=5$, küll aga võib sel puhul kõnelda seosest.

Definitsiooniga situatsiooni kaudu ei peaks seose mõiste kujundamine koolis lõppema. Seda tüüpi definitsioon ei ole koolis harjumuspärane; õpilane ootab definitsioonilt vastust küsimusele, mis on defineeritav objekt. Kui mõistet *seos* on õpetatud kasutama niisama vabalt kui mõistet *hulk*, siis võib kokkuvõtvalt öelda, et seos on vastavuse eeskiri: **eeskirja, mis korraldab vastavuse kahe hulga elementide vahel, nimetatakse nende hulkade vaheliseks seoseks**. Loogilisest aspektist on selline definitsioon küll puudulik, sest mõistet *eeskiri* ei defineerita ja seda olekski raske teha. Kuid õpilased ei tunnegi vajadust võimalikult kõigi kasutatavate mõistete defineerimiseks ja sellise nõude püstitamine (näiteks eelnevalt algmõiste olemuse selgitamisele) tundub neile kunstlikuna. Et koolimatemaatikas vaadeldakse sageli mitmesuguseid «eeskirju», siis on õpilastel selle termini «mõistmiseks» küllaldane kogemuslik alus.

Seose tõlgendamisel vastavuse eeskirjana on mitmeid eeliseid võrreldes katseõpikus (5) antud käsitlusega. Ennekõike on siin esitatud määratlus paindlikum ja kergemini rakendatav. Näiteks võib iga võrdust ja võrratust, mis sisaldab kaht muutujat, vaadelda vastavuse eeskirjana; seega võib rääkida lineaar- ja ruutseostest jne. Sageli on seos esitatud

ainult sõnalise kirjeldusena. Näiteks nõue, et ringjoon läbiks hulknurga tippu, seab hulknurgale vastavusse tema ümberringjoone; lause *ringjoon on hulknurga ümberringjoon* väljendab niisiis seost hulknurkade hulga ja ringjoonte hulga vahel. Defineerides seost paaride hulga, ei saa terminit *seos* nii vabalt kasutada.

Detailset uurimist ja näidetega selgitamist vajavad seoste esitusviisid: sõnaline kirjeldus, valem, tabel, paaride hulk, nooldiagramm (graaf) ja graafik. Seejuures ei lisandu õppematerjalisse midagi põhimõtteliselt uut, sest tegemist on mõistetega, mida funktsiooni kirjeldamisel ka traditsiooniliselt vaadeldakse. Tuleb märkida, et iga seost ei saa igal loetletud viisil esitada. Näiteks ei saa iga seost esitada valemiga, ja kui vaadeldavad hulgad ei ole arvuhulgad, siis on graafik võimalik vaid teatavate lisakokkulepete põhjal. Väärib rõhutamist, et iga seos kahe hulga vahel on esitatav nende ristkorrutise osahulgana. Veelgi olulisem on, et kahe hulga ristkorrutise iga mittetühi osahulk on vaadeldav seosena nende hulkade vahel; selleks tarvitseb vaid igas sellesse osahulka kuuluvast paarist lugeda näiteks teine element vastavaks esimesele. Sel viisil jõuame käsitlusele katseõpikus (5): **kahe hulga ristkorrutise iga mittetühi osahulk on seos nende hulkade vahel**. Tühja seose, s. t. paaride tühja hulga vaatlemiseks ei ole koolis vajadust; see vajadus tekib siis, kui uuritakse hulgateoreetilisi seoseid (tehteid) seoste endi hulgas. Suurema väljendusliku vabaduse saavutamiseks on aga otstarbekas seose ja tema esituste vahel kõnes mitte väga ranget vahet teha.

Seose tõlgendus paaride hulga või maldab õige lihtsalt üldistada seose mõistet. Selleks üldistatakse esmalt hulkade ristkorrutist: n hulga ristkorrutiseks $A_1 \times A_2 \times \dots \times A_n$ nimetatakse kõigi selliste n elemendist koosnevate järjestatud süsteemide hulka $\{(a_1; a_2; \dots; a_n)\}$, kus $a_1 \in A_1, a_2 \in A_2, \dots, a_n \in A_n$. Seejärel antakse seose üldmõiste: **n hulga ristkorrutise iga mittetühja osahulka nimetatakse n -kohaliseks ehk n -aarseks seoseks**. Ees-

pool vaadeldud seosed niisiis on kaheko-
halsed ehk binaarsed seosed. Defineeri-
takse ka ühekohaline seos: hulga iga
mittetühja osahulka nimetatakse üheko-
haliseks ehk unaarseks seoseks selles
hulgas. Unaarne seos on samastatav vaa-
deldavat osahulka lähtehulgast välja-
eraldava tingimusega (omadusega). Näi-
teks pidevus ja diferentseeruvus on ühe-
kohalsed seosed funktsioonide hulgas.

Iga n -aarset seost saab vaadelda bi-
naarse seosena ja seostada seda teatava
vastavusega. Seepärast võib koolis piir-
duda ainult binaarsete seostega.

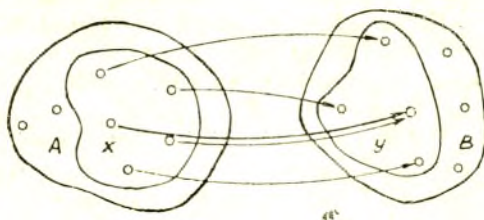
Nagu eespool selgus, on otstarbekas
funktsiooni vaadelda muutujana. Seepä-
rast seome hulgaga ka muutuja
mõiste: hulga elementide üldnimetust
või üldtähist nimetatakse muutujaks,
mille väärtuste hulgaks on vaadeldav
hulk. Seega näiteks üldmõiste *kolmnurk*
on muutuja, mille väärtuseks on iga
konkreetne kolmnurk. Praktiliselt kasu-
tame muutujana peamiselt hulga ele-
mentide üldtähist ehk hulga üdelementi.
Iga hulk on vaadeldav teatava muutuja
väärtuste hulganähtena. (Üheelementilisele
hulgale vastab konstant.)

Vastavus kahe hulga elementide vahel
on ühtlasi vastavus kahe muutuja väärt-
tuste vahel. Seepärast nimetatakse seost
kahe hulga vahel ka seoseks vastavate
muutujate vahel. Seost, mis määrab ühe-
se vastavuse, nimetatakse funktsio-
naalseks seoseks. Kahe hulga vahelise
funktsionaalse seose nooldiagram-
mil saab esimese hulga iga elemendi
juurest lähtuda ülimalt üks nool. Võib
öelda ka nii, et kõigi funktsionaalsele
seosele kuuluvate paaride esimesed ele-
mendid on erinevad.

Kui kahe hulga vahel on mingi seos,
siis see hulgapaar on järjestatud: üks
hulkadest on esimene ehk lähtehulk,
teine hulk on sihthulk. Muutujat,
mille väärtuste hulgaks on funktsionaal-
se seose lähtehulk, nimetatakse argu-
mendiks. Muutujat, mille väärtuste
hulgaks on funktsionaalse seose sihthulk,
nimetatakse funktsiooniks. Esita-
me mõned «mittetraditsioonilised» näi-
ted: lõigu pikkus on lõigu funktsioon,
kolmnurga pindala on kolmnurga funktsioon,

ümberringjoon on kolmnurga
funktsioon jne.

Lauset *Muutuja y on muutuja x funktsioon* märkiv võrdus $y=f(x)$ on tõlgen-
datav kaheti. Et selle võrduse pooled on
funktsiooni tähised, siis võib rääkida
funktsioonist $y=f(x)$. Kuid seda võrdust
võib vaadelda ka vastavuse eeskirjana ja
kõnelda seosest $y=f(x)$.



Joonisel on hulkade A ja B vahelise
seose nooldiagramm. Et me tühja seost
ei vaatle, siis on seos olemas niipea, kui
vähemalt ühe elemendi juurest hulgas A
suundub vähemalt üks nool mingi ele-
mendi juurde hulgas B . Vaadeldav seos
on funktsionaalne. Hulk A on selle seose
lähtehulk ja hulk B tema sihthulk. Hulk
 X on funktsiooni (ja ka seose) määra-
mispirkond, sest muutuja y on muutuja
 x funktsioon nendel ja ainult nendel
 x -i väärtustel, mis kuuluvad hulka
 X . Hulk Y on funktsiooni (ja ka seose)
muutumispirkond, sest funktsiooni väärtus-
teks on need ja ainult need muutuja
 y väärtused, mis kuuluvad hulka Y .

Kui $X=A$, siis nimetatakse vaadelda-
vat funktsionaalset seost hulga A kujut-
tuseks. Hulga kujutus on niisiis kogu
hulgal määratud funktsionaalne seos.
Elementi $y \in B$, mis sel juhul vastab ele-
mendile $x \in A$, nimetatakse elemendi x
kujutiseks ja elemendi x elemendi y
originaaliks. Hulga B element võib
olla hulga A mitme elemendi kujutiseks.
Hulga A kujutust nimetatakse kas kujut-
tuseks hulga B või hulka B vastavalt
sellele, kas $Y=B$ või $Y \neq B$.

Eriti tähtsa klassi moodustavad seoste
hulgas need matemaatikas sageli vaadel-
davad seosed, mille sihthulk ühtib lähte-
hulgaga: $B=A$. Neid seoseid nimetatakse
seosteks hulgas. Kui seos hulgas

on kujutus, siis on ta kas hulga kujutus iseendale või iseendasse.

Vahetades elemendid igas paaris, mis kuulub hulkade A ja B vahelisele seosele, saame pöördseose, s.t. seose hulkade B ja A vahel. Pöördseos on sobiv lähtekoht pöördfunktsiooni mõiste selgitamisel. Funktsionaalse seose pöördseos on funktsionaalne siis ja ainult siis, kui seos määrab üksühese vastavuse. Sel puhul räägitakse ka üksühesest seosest.

Hulga üksühest kujutust iseendale nimetatakse hulga teisenduseks. Seda tüüpi seosteks on kõik geomeetrilised teisendused.

Vaatleme kaht järjestikust seost: seost hulkade A ja B vahel ning seost hulkade B ja C vahel. Kui esimese seose muutumispirkonna ja teise seose määramispiirkonna (mõlemad on hulga B osahulgad) ühisosa ei ole tühi, siis tekitavad vaadeldavad seosed uue seose, nimelt seose hulkade A ja C vahel. Seda seost nimetatakse esialgsete seoste liitseoseks. Liitseos on sobiv lähtekoht liitfunktsiooni mõiste selgitamisel.

Hulga $A \times A$ kujutust hulgale A nimetatakse tehteks hulgas A . Seda tüüpi seosed on kõik tehted arvuhulkades, aga ka näiteks vektorite liitmine. Niisuguseid seoseid nimetatakse veel sisemisteks teheteks eristamaks neid välistest tehetest, s. t. tehetest, millest võtavad osa erinevate hulkade elemendid. Viimast tüüpi on näiteks vektori korrutamine arvuga ja vektorite skalaarne korrutamine. Kõiki kirjeldatud tehteid saab vaadelda ka kolmekohaliste, ternaarsete seostena.

Eelnevatest märkustest peaks ilmnema seose mõiste universaalsus, selle piiramatu rakendatavus. Esitame veel mõned näited: paralleelsus, lõikumine ja ristseis on seosed sirgete ja tasandite hulkades ning nende hulkade vahel; kongruentsus, ja sarnasus on seosed kujundite hulgas; diferentseerimine ja integreerimine on seosed funktsioonide hulgas; ühisosa, ühendi, täiendi ja ristkorrutise moodustamine on seosed hulkade hulgas; järeldus ja samaväärsus on loogilised seosed lausete hulgas; seoste abil defineeritakse mõisteid (2, lk. 4) jne.

Matemaatika uurib hulki ja seoseid nende vahel, täpsemalt — hulki, milles või mille vahel on mingid seosed. Hulk, milles pole antud ühtki seost, on amorfne moodustis, mille uurimine ei paku matemaatikule mingit huvi. Selleks, et olla «huvipakkuv» objekt, peab hulgal olema teatav ehitus ehk struktuur, s.t. temas peab olema antud vähemalt üks seos. Struktuuriga varustatud hulkade uurimisel tekib matemaatiliste struktuuride teooria, milles on oluline osa aksiomaatilisel meetodil. Siit ilmneb seose mõiste tähtsaim rakendus: matemaatilise teooria aksiomaatiline ülesehitus. Ei saa selgitada aksiomaatilist meetodit ilma seostest rääkimata.

Üht tähtsat seoste klassi, ekvivalentsi, on vaadeldud 11. klassi õpikus (2, lk.22—24). Katseõpikus (1) on antud seoste ulatuslikum käsitlus ja on kirjeldatud ka nende rakendamist teooria aksiomatiseerimisel. Tuleb aga märkida, et 11. klassis on juba liiga hilja anda seoseteooria põhikäsitlust. Minna üle klassikalistelt kontseptsioonidelt hulgateoreetilisele käsitlusele keskkooli vanemates klassides ei ole enam nii efektiivne (9, lk. 234). Hulgateoreetilise vundamendi rajamisega tuleb alustada juba esimesest klassist, välistades täielikult senise traditsioonilise mõtteviisi. Ilmselt on meie uutes õpikutes astutud alles esimesed sammud koolimatemaatika moderniseerimise selle põhieesmärgi poole.

Kirjandus

1. K. Ariva, Matemaatika XI klassile. Katseõpik. Tln., «Valgus», 1974.
2. K. Ariva, O. Prints, Matemaatika XI klassile. Tln., «Valgus», 1975.
3. E. Etverk, O. Prints, K. Velsker, Matemaatika IX klassile. Katseõpik. Tln., «Valgus», 1971.
4. E. Etverk, O. Prints, K. Velsker, Matemaatika IX klassile. Tln., «Valgus», 1975.

5. A. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk, A. Vihman, Matemaatika VII klassile. Katseõpik. Tln., «Valgus», 1973.
6. J. Gabovitš, Arvudeta matemaatika. Tln., «Valgus», 1968.
7. G. Kangro, Matemaatiline analüüs, I osa. Tln., «Eesti Raamat», 1965.
8. A. Undusk, Funktsiooni mõiste arengust koolimatemaatikas. «Nõukogude Kool» 1975, № 6, lk. 505—508.
9. А. А. Столяр. Педагогика математики. Минск, «Вышэйшая школа», 1974.
10. Р. Фор, А. Кофман, М. Дени-Папэн. Современная математика. Москва, «Мир», 1966.
11. Ю. А. Шиханович. Введение в современную математику. Начальные понятия. Москва, «Наука», 1965.

KOOLI METOODIKAKABINET — AINEKABINETTIDE DISPETŠERPUNKT

HILLE SAAR,
Tallinna linna Lenini rajooni
haridusosakonna metoodika-
kabineti juhataja

Kahtlemata on haridustöö kvaliteedi parandamise üks peamisi tagatiseid hästi sisustatud ainekabinettide olemasolu. Keegi pole proovinudki kokku arvutada neid töö- ja õötunde, mida meie õpetajad on kulutanud ainekabinettide kujundamisele, näit- ja jaotusmaterjalide valmistamisele ning süstematiseerimisele, saamata seejuures vähimatki hinnaalandust nõudmistes õpetaja põhitööle. Ainus stiimul on siin olnud õpetajate veendumus selle töö hädavajalikkuses, lootus homse päeva rõõmule, mil tehtu baasil muutub kergemaks tunni andmine ning avaneb võimalus oma tööd korraldada tunduvalt ratsionaalsemalt, teaduslikumalt, loominguilisemalt. Õpetajatele vajalike tingimuste loomine õppe- ja kasvatustöö korraldamiseks tänapäeva nõudmistele vastaval tasemel ongi ainekabinettide põhiülesanne ja nende loomise peaesmärk.

Paraku on selles töös esile kerkinud mitmeid lahendamist vajavaid probleeme, milledest vaikumine tähendaks formaalset suhtumist õpetajatöösse, tähendaks ainekabinettide tõelise osatähtsuse ja väärtuse madaldamist.

Muuta õpetajale ja õpilastele tunnis kõik käepäraseks — see on ainult üks osa kabineti funktsioonist. Tund ükskõik

kui nüüdisaegses kabinetis jääb sisuliselt ikkagi kesiseks, kui õpetaja annab selle ettevalmistamatult, eelnevalt läbi mõtlemata ja kaalumata kõiki ainekabineti võimalusi antud aineosa kõige efektiivsemaks käsitlemiseks. Siit algavadki mured. Lenini rajooni üldhariduskoolides toimub töö mitmes vahetuses. See tähendab, et klass-kabinetid on tundide ja klassivälise tegevusega hõivatud hommikust õhtuni. Õpetaja saab oma ainekabinetti praktiliselt kasutada ainult õppetunnis, vahetunni ajal (kui ta ei ole parajasti seotud korrapidajakohustustega) ja hilistel õhtutundidel. Ükski esitatud aegadest ei ole õpetajale sobiv tundide ettevalmistamiseks. Ühes vahetuses töötavaid või abiruumidega varustatud kabinette on meil suhteliselt veel väga vähe. Seega on suuremale osale õpetajatest jäänud tundide ettevalmistamiseks vajalikud tingimused loomata. Põhiliselt toimub see kodus. Siin mõeldakse läbi järgmise päeva tundide sisu ja käik, valitakse meetodid ning vahendid. Õpetaja toetub selles tegevuses põhiliselt oma mälule, sellele, mida on suutnud sinna salvestada õppekabinetites sisalduvast. Nii mõnigi pilt, tahvel, joonis või muu vajalik materjal ei leia oma kohta tunnis lihtsalt seetõttu, et selle olemasolu ei tulnud parajasti meelde. Need raskused on eriti teravad just noortel õpetajatel ja neil, kes jätkavad oma õpetajategevust uues klassis. Väga küsitav on filmi esitamise väärtus, kui selle vaatamist alustab õpetaja esmakordselt koos õpilastega õppetunnis. Iga diafilmi, diapositiivi kasutamine eeldab, et õpetaja on selle sisu tunni eesmärkidest lähtudes lahti mõtestanud, igale kaadrile juurde mõelnud sobiva teksti ning leidnud õpilastele vajaliku ülesande. Enamikus koolides on see õpetajatele raske ülesanne, kuna aparaadid, näitmaterjal ja muu vajalik asub kindlalt ainult ainekabinetis. Sinna on koondatud ka ainet käsitlev metoodiline kirjandus, juhised, töökogemuslikud artiklid ja kirjutised ning kõik muu, mis tunnis praktiliselt kasutamist ei leiagi, küll on aga õpetajale tundide ettevalmistamisel hädavajalik. Paljudele õpetajatele on koo-

lides, kus puuduvad laboratooriumid, väljaspool ainekabinetti kasutamiseks jäänud vaid paljad käed ja mõtleb pea, mis suudab küll palju, kuid ometi mitte kõike, mis vaja.

Meil kasutatakse väljendit *kabineti-süsteem koolis* tihti selle tõelist sisu lahti mõtestamata. Enamikul juhtudel võime praegusel etapil rääkida ainult ainekabinetisisest süsteemist, mitte aga kõiki aineid ja õpetajaid ühendavast, kogu kooli kui terviku huvidele allutatud ühtsest süsteemist. Põhiliselt eksisteerivad meie koolides ainekabinetid veel kui ühe aine piires suletud omaette tegutsevad üksused. Ühe aine õpetaja ei tea, mida kujutab endast teise aine kabinet, tal puudub ülevaade sellest, mida see sisaldab. Samal ajal teame aga, et näiteks algklassiõpetajal ei ole võimalik olemasoleva varustatuse juures anda täisväärtuslikku loodusõpetuse tundi, kasutamata selleks bioloogia- või geograafiakabineti materjale — tabeleid, pilte, makette, gloobusi ja muud. Ajalootunnis läheb mõnikord tingimata vaja kirjanduskabineti abi ja vastupidi. Ainetevaheliste seoste tihendamiseks (mis on tänapäeva metoodika üheks põhitingimuseks) on vajalik kõigi õpetajate, kõigi ainekabinettide omavaheline tihed koostöö, kõigi ainekabinettide rakendamine kogu koolikollektiivi ühtseks teinendamiseks. Faktiliselt on aga paljudes koolides tekkinud olukord, mil ühe või teise õppevahendi muretsemine teisest kabinetist on pandud sõltuvusse õpetajate isiklikest kontaktidest ja suhtlemis- oskusest. Tavaliselt eelistab õpetaja pigem läbi ajada tunniks vajaliku vahendita, kui seda välja kauplema minna teise aine kabinetist.

Eeltoodu on suures osas põhjuseks, miks meil esineb küll väga kõrgel tasemel antud lahtisi ja näittunde, kuid samal ajal ka väga palju halle, igavaid ja metoodiliselt nõrku igapäevaseid ainetunde. Enamasti ei seisne asi õpetaja oskamatuses või hoolimatuses, vaid tunni ettevalmistamise ja andmise tingimuste vahel valitsevas vastuolus. Väidetakse, et need vastuolud on ajutise iseloomuga, tingitud koolimajade ülekoor-

matusest. Reaalse pilguga tulevikku vaadates ei ole aga Tallinnas sellel viisaastakul veel lootust üle minna tööle ühes vahetuses. Alanud viisaastakul sõlmprobleemiks seatud töö kvaliteedi tõstmise ülesanded ei luba meil aga ükskõikseks jääda ühegi puuduse ees, mis selle lahendamist pidurdavad.

Et neid puudusi on võimalik vältida, seda näitavad Tallinna 34. 8-klassilise kooli kogemused. Siin mõeldi juba ainekabinettide rajamise algetapil põhjalikult läbi, kuidas kujundada koolis ühtne terviklik süsteem, mis võimaldaks igal õpetajal oma tööd korraldada kõige ratsionaalsemalt nüüdisaja nõudmistele vastaval tasemel. Sellest tulenevalt hakati koos ainekabinettide rajamisega kohe kujundama ka kooli metoodikakabinetti. Käesolevaks ajaks on sellest kujunenud kooli metoodilise töö tõeline «dispetsšerpunkt», kõiki ainekabinettide ühtseks süsteemiks ühendav keskus. Siia on koondatud kõik see, mis õpetajal vaja läheb selleks, et oma tunde põhjalikult ette valmistada. Suureks abiks on kõigepealt kartoteek, mis annab ülevaate kõikides ainekabinettides leiduvatest õppevahenditest. Perfokaardid on märgistatud reiteritega määramiseks õppevahendi liigi, aine programmiastme, asukoha. Metoodikakabinettis asuvad kõik metoodilised juhendid, programmid, pedagoogiline perioodika, õppe- ja kasvatustöö küsimusi puudutavad artiklid ja kirjutised. Siin säilitatakse NLKP ja Nõukogude valitsuse tähtsad dokumentmaterjalid, haridusministeeriumide käskkirjad ja juhendid, hoitakse klassijuhatajatöös vajalikud materjalid liigitatuna kutseorientatsiooni, tsiviilkaitse, tuletõrje, liikluse jm. alade järgi.

Kõik metoodikakabinettis olevad materjalid on süstematiseeritud aine ja klasside alusel, koostatud kartoteegid, mis võimaldavad õpetajatel kiiresti leida vajaliku.

Metoodikakabinet on pimendatav, varustatud suure statsionaarse ekraaniga. Kõigist kooli ainekabinettides leiduvatest tehnilistest vahenditest on üks leidnud asukoha metoodikakabinettis.

Siin asuvad kitsasfilmiaparaat, filmoskoop, diaprotektor, elektrofon, magnetofon, kassetofon. Igal õpetajal on võimalus temale kõige sobival ajal oma tunnid ette valmistada, teha seda põhjalikult ja arvestada tunni maksimaalset kasutegurit. Siin kuulatakse eelnevalt läbi heliplaadid, helilindid, valitakse välja ja töötatakse läbi tunnis kasutusele võetavad diafilmid, diapositiivid, kitsasfilmid jne.

Et õpetajad neid aparate aktiivselt kasutavad, seda tõendavad iga näitaparaadi juurde kuuluvad arvestuskaardid. Sellele kantakse aparadi kasutamise aeg, aine, klass, tehnilise vahendi korrasolek, kasutamise efektiivsus tunnis ning kasutaja nimi. Väga lihtsa võttega on tagatud aparadi hoidmine, samuti ülevaate saamine nende kasutamisest õpetajate poolt. «Need on liiga kallid õppevahendid selleks, et lasta neid seista kasutult,» on kooli direktori D. Arengu lühike ja loogiline põhjendus.

Tallinna 34. 8-kl. kooli väike kollektiiv on õigustatult uhke oma metoodikakabineti üle, mille kujundamisest ja täiustamisest kõik õpetajad aktiivselt osa võtavad. Kõige suurema töö on siin ära teinud kabineti juhataja V. Hiob. Võib julgesti öelda, et just nimetatud kabinet on kaasa aidanud sellele, et kool on aastaid olnud oma õppe- ja kasvatustöö tulemuste poolest rajoonis esirinnas, et selle kooli õpetajate ainetunnid paistavad silma oma sisukuse ja kõrge metoodilise tasemega, kooli õpetajaspere on aga liitunud ühtsete eesmärkide nimel võitlevaks terveks ja tugevaks kollektiiviks.

On vaja, et igas koolis saadaks aru: nõuda õpetajatelt põhjalikult läbimõeldud, kõrge efektiivsusega tundi saab alles siis, kui talle on loodud selleks võimalused. Kas ei tuleks igas koolis eelkõige mõelda õpetaja töö ettevalmistavale osale ning asuda selles esinevate puuduste kõrvaldamisele? Igas koolis on olemas võimalused metoodikakabineti loomiseks kas või õpetajate toa baasil, mis käesolevaks ajaks on kaotanud oma varasema otstarbe.

ÕPILASORKESTRITE ARENGUSUUNAD NÕUKOGUDE EESTI KOOLIS

HEINO RANNAP

Muusikaõpetuse tähtsuse kasv nõukogude koolis ja vajadus tõsta noorte esteetilise kasvatuse taset nõuab X viisaastakul koorilaulu arengu kõrval suurema tähelepanu pööramist pillide õpetamisele ja orkestritööle. Et ehitada aga eelolevate aastate orkestrimudelit, heidame kõigepealt pilgu käidud teele.

1940. a. juunipööre avas rahva kunstilise isetegevuse elavnemise tõttu kõikidele orkestritele uued tegevusvõimalused. Suurt tähelepanu ja hoolt pöörasid haridusorganid koolide taidluskollektiivide tööle. Organiseeriti mitmeid uusi koolidevahelisi üksusi. Nii kujunes 1940/41. õppeaastal tugevaks kunstikollektiiviks Tallinna Koolidevaheline Sümfooniaorkester, kuhu koondati pealinna koolide orkestrite paremad pilli-

mehed. Orkestrijuhud oli 7. keskkooli muusikaõpetaja helilooja J. Tamverk, abidirigent helilooja J. Jürme. Arvukas orkester koosnes 99 mängijast, I viiulit mängis orkestris 24 õpilast!¹ Selles orkestris mängisid mitmed hilisemad muusikud, nagu dirigent Vallo Järvi, Emil Laansoo, Felix Randel. 1940/41, esimene nõukogulik õppeaasta, oli orkestrite arengule eriti soodne. Pidulike ürituste rohkus, muusikaõpetajate vaimustust tulvil töö, uudne nõukogude heliloojate repertuaar ja orkestritele määratud summad võimaldasid pöörata sellele tööloole eriliselt tähelepanu. Kõige selle tõttu kujunesid 1940/41. õppeaastal heatasemelised õpilasorkestrid kahekümne viies Tallinna algkoolis ja kümnes keskkoolis.² Seega tegutsesid peaaegu kõikides Tallinna koolides õpilasorkestrid. Hariiduse Rahvakomissariaat, arvestades, et «õppetöö tulemused on head, nagu seda on näidanud rohked õpilasorkestrite esinemised», määras õpilaste isetegevusliku töö summadest orkestrijuhudele Tallinna koolides töötasu 148 nädalatunni ulatuses, suuremate orkestrite juhtidele igaühele 9 tunni ulatuses nädalas.³

Suure Isamaasõja päevil hävinesid orkestripillid enamikus koolides. Mitmed orkestrijuhid ja muusikaõpetajad olid jätnud elu sõjas. Orkestribaasi peaaegu täielik häving pidurdas orkestrimuusika arengu üldhariduskoolis paljudeks aastateks. Pillide puudusel pöörasid muusikaõpetajad sõjajärgsetel aastatel peamise tähelepanu kooride arengule. Mõjus ka haridussüsteemi laiendamise tõttu tekkinud suur puudus muusikaõpetajatest, kes oleksid osanud orkestrijuhina töötada.

Hoolimata orkestrite taastamise erakordsetest raskustest, otsisid entusiastlikud muusikaõpetajad selleks võimalusi.

¹ Orkestriproovid toimusid kord nädalas 7. keskkooli saalis. Mängiti Schuberti «Lõpetamata sümfooniast», J. Jürme «Rukkirääku», J. Tamvergi teost «Largo tragika» jm. (TMM, f. M 249-1/5: 13-14).

² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 305, l. 27.

³ Sealsamas, lk. 26.

Tapa keskkoolis näiteks olid sõja lõpul kooli pillidest säilinud vaid mõned puhkpillid. Nendest ja mõnedest õpilaste pillidest moodustati orkester.⁴

Kunstilist isetegevust soodustava uude vormina organiseerisid Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat ja ELKNÜ Keskkomitee koolinoorsoo isetegevuse ja omaloomingu olümpiaadid, millest esimene korraldati 1945. a. kevadel. Täiesti mõistetavalt olid olümpiaadil esinemas vaid mõned orkestrid. Siiski näitasid J. Tombi nim. Kultuurihoone noorte keelpilliorkester, Põltsamaa keskkooli keelpilliorkester ja Rannu mittetäieliku keskkooli mandoliiniorkester orkestri muusika elujõudu. 1946. a. koolinoorte olümpiaadi lõppvoorust võttis osa juba 7 orkestrit.

Muusikaõpetuse paranemisega hakkasid haridusorganid ja üldhariduskoolide õppenõukogud pärast koolinoorte kooride edukat esinemist 1947. a. üldlaulupeol pöörama orkestrimuusikale suuremat tähelepanu.

Mandoliiniorkestrite taastamine. Sõja järgsel ajal leidis koolides ja kodudes suhteliselt kõige enam mandoliine. See pärast katsusid mitmed muusikaõpetajad taastada sõja eel edukalt tegutsenud mandoliiniorkestrid. Neis koolides, kus olid pillid säilinud ja töötas endine orkestrijuht, õnnestuski orkester taas asutada. Õpetuslikul eesmärgil andis «Pedagoogiline Kirjandus» välja mandoliinimängu õpiku.⁵

1947/48. õppeaastal tegutsesid juba mitmes koolis mandoliiniorkestrid. Tartu 6. keskkoolis näiteks oli isegi 2 orkestrit. Noorteorkestrit, kuhu kuulus 1947. aastal 47 3.—9. klassi õpilast, aitasid õpetada kahe viimase klassi paremad mandolinistid. Vanemate klasside õpilastest moodustatud mandoliiniorkestris musitseeris 38 õpilast.⁶ Heatasemeline

⁴ E. V a h e r s a l u, Nõukogulikku kooli taastamas. Rmt.: Tapa keskkool 1919—1959. Tapa, 1959, lk. 43—44.

⁵ V. M a r v e t, Mandoliinimängu õpik. Tallinn, 1947.

⁶ «Nõukogude Õpetaja» 1947, 21. nov., lk. 4.

mandoliiniorkester kujunes välja Järvakandi Tehaste mittetäielikus keskkoolis⁷ ja Halliste mittetäielikus keskkoolis. Rääpina keskkoolis ühendati mandoliinid viiulitega. Seal mängisid I viiulit õpetajad, kõiki teisi pille aga õpilased.⁸

Sotsialismi ülesehitamine Nõukogudemaal nõudis peamise tähelepanu pööramist esmajärguliste tarbekaupade valmistamisele. Muusikainstrumentide tööstused ei suutnud kõiki koole soovitud pillidega varustada. Pidurdas ka orkestratsioonide vähesus. Muusikaõpetajatest orkestrijuhtide haridustase enamikul juhtudel ei võimaldanud muusikapalu orkestreerida. Nõukogude korra tingimuses olid Vastseliina rajooni koolid kujunenud kohapeal hariduse- ja kultuuri-keskusteks. Mitmetes koolides töötasid edukalt mandoliiniorkestrid (Pugola, Loosi, Vana-Saaluse, Luhamaa koolis). 1957. a. rajooni laulupäevaks ettevalmistusi tehes selgus aga, et koolide mandoliiniorkestrite ühisesinemiseks pole kohast noodirepertuaari. Alles Vana-Saaluse kooli direktori A. Koppeli lubadus orkestreerida ja käsitsi paljundada orkestrinoodid aitas üle saada noodipõuast.⁹ 1957/58. õppeaastal oli Eesti NSV koolides umbes 120 elujõulist õpilasorkestrit. See oli õpilaste esteetilises kasvatuses suur edasiminekuks, kuid koolide arvuga võrreldes oli orkestreid vaid 14,1% koolides. Nendest 120 orkestrit enamik oli mandoliiniorkestrid. Orkestrite ja mängijate autoriteet koolis oli tunduvalt tõusnud.¹⁰

⁷ «Nõukogude Õpetaja» 1947, 30. mai, lk. 4.

⁸ TMM, f. M 125, m. 3, i.

⁹ L. K e p p, Rahuldada õpilasorkestrite vajadused. «Nõukogude Õpetaja» 1957, 30. märts, lk. 3.

¹⁰ Selle kohta ütles tabavalt Riidaja kooli õpetaja J. Taul: «Õpilaste hulgas valitseb suur huvi orkestritöö vastu. Kaugeltki mitte kõiki soovijaid ei saa orkestrisse vastu võtta. Orkestrisse kuulumist peetakse auküsimuseks ja seda asjaolu on mõnelgi korral ära kasutatud tõhusa pedagoogilise mõjutamise vahendina». (E. M a a s i k, Kooliorkestrite olukorrast. «Nõukogude Õpetaja» 1958, 10. mai, lk. 3).

Mandoliiniorkestrite töö hoogustus eriti Eesti NSV koolinoorsoo kunstilise isetegevuse V ülevabariigilise ülevaatuse eel. Nimetatud ülevaatusel esines kümneid heatasemelisi kooliorkestreid, mis olid komplekteeritud peamiselt mandoliinidest. Kaheksale mandoliiniorkestrile määrati auhinnalised kohad ja rahalised preemiad. Seejuures olid 7 neist maa- või väikelinnakoolide orkestrid.¹¹

1960. aastatel tegutsesid mandoliiniorkestrid, eriti 8-klassilistes koolides, rahuldaval tasemel. Selleks oli kolm aluspõhjust: 1) haridusorganid eraldasid muusikainstrumentide ostmiseks aasta-aastalt suuremaid summasid; 2) E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut andis tulevastele muusikaõpetajatele mandoliiniorkestri juhtimise oskuse; 3) ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut andis välja mitmed repertuaarikogumikud.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi väljaanded mandoliiniorkestritele algasid Haapsalu keskkooli muusikaõpetaja T. Paometsa mandoliiniõpikuga.¹² Vilunud pedagoog sidus õpikus harjutusliku materjali oskuslikult meetodiliste juhenditega. Üldistused ja juhendid andsid eriti algajale orkestrijuhtide vajalikke näpunäiteid. 1959. aastast alates andis VÕT välja ka mandoliiniorkestrite repertuaarivalimikke. Neljas partituurikogus ilmus väärtuslikke teoseid. Eriti tuleb alla kriipsutada eesti heliloojate palade orkestratsioone. VÕT-i väljaanded võimaldasid ühisrepertuaari korral orkestrite koondesinemisi. Nii toimus Haapsalu rajooni koolinoorte laulupäeval, 4. juunil 1962. a. rajooni koolide mandoliiniorkestrite ühisesinemine. Orkestri koosseisus oli 180 mängijat. Ligi lähedaselt niisama suured mandoliiniorkestrid esinesid ka Valga ja Viljandi rajooni laulupäeval.¹³ Need aastad olidki

mandoliiniorkestrite leviku haripunktiks.¹⁴

Metoodika- ja repertuaariküsimustes abistas koolide mandoliiniorkestreid Tombi-nim. Kultuuripalee koolinoorte mandoliiniorkester, kes tegutses 1957. aastast alates. Esinemised televisioonis, raadios ja koolides näitasid mandoliiniorkestri elujõudu kooliõpilaste orkestrina. Kultuuripalee juures tegutsevast koolinoorte mandoliiniorkestrist kasvas välja ka omanäoline tütarlaste elektrimandoliiniansambel «Punamütsike». 1969. a. alates võitis nimetatud ansambel laialdase tunnustuse: rohkem kui saja esinemise hulgas on kontserte ka Saksa Demokraatlikus Vabariigis.¹⁵

Organisatsiooniliste sammude ja õpetusliku töö tulemusena rakendati 1970. aastatel mitmetes 8-klassilistes koolides uuesti tööle mandoliiniorkestrid. 1972/73. õppeaastal tegutses Eesti NSV koolides 40 mandoliiniorkestrit, kus mängis 671 õpilast.

Rahvapilliorkester kooliorkestrina. Nõukogude rahvaste ühised edusammud sotsialismi ülesehitamisel, vennasrahvas- te kultuuri tundmaõppimine ja süvenemine marksismi-leninismi teoreetilisesse väärtustesse võimaldasid Eesti NSV kultuuritegelastel pöörata suurenevat tähelepanu rahvamuusika rikkustele. NSV Liidu rahvaste, eriti vene rahva suurepäraseid rahvapillimuusika kogemusi arvestades pöördui eesti pillimuusika traditsioonide poole. ENSV Rahvaloomingu Maja algatusel loodi rahvapilliorkestrid olemasolevatest pillidest.

¹⁴ 1964. a. koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevaatusel pälvis auhinnalise koha mandoliiniorkestritest vaid Alatskivi keskkooli orkester E. Uibo juhatusel.

¹⁵ Nii kultuuripalee orkestrit kui ka «Punamütsikese» ansambli juhivad muusikapedagoog H. Vaabel. Ta on rajanud 15 mandoliiniorkestrit aastatel 1945–1975 Tartus ja Tallinnas ning tegutsenud pikemat aega nende juhina. TPEDI-s õpetas ta mandoliinimängu aastatel 1957–1974 ja Tallinna Muusikakoolis — 1961–1966. Samuti andis ta õpetust ka eelmainitud orkestrijuhtide suvekursustel 1961–1966.

¹¹ «Nõukogude Õpetaja» 1959, 23. mai, lk. 4.

¹² T. Paomets, Mandoliiniorkesterlaste orkestrina. Tallinn, 1956.

¹³ TMM, f. 249-1/5:15.

Sõjajärgsetel aastatel, fašistlikust hävitustööst hoolimata, leidis kodusid siiski veel viiuleid, kandleid, vilepille, rahvuslikke löökpille. Rahvapillimuusika hakkas kõlama kodusid, kultuurimajades ja koolides. 1940. aastatel rahvapilliorkestreid koolides moodustada ei õnnestunud. Alles erialaste küsimuste käsitlemine esimesel rahvapilliorkestrijuhitud seminaril (1949. aastal) andis koolides rahvapilliorkestrite loomise tõuke. Silmapaistvat edu saavutas sel alal Otepää keskkooli muusikaõpetaja August Krents.¹⁶ Haapsalu keskkoolis töötas 1950. aastatel noorematest õpilastest koosnev mandoliini-orkester ja vanemate klasside õpilastest koosnev rahvapilliorkester. Seejuures valmistis esimene orkester teisele ette orkestrante. Tõnu Paometsa juhitud võitis orkester teenitud tunnustuse.

Ka 7-klassilistes koolides edenes rahvapillimuusika viljelemine aasta-aastalt. Nii kujunes tugevaks kollektiiviks Riidaja kooli orkester. Muusikaõpetaja J. Taul, kes samal ajal oli ka kohalikü kolhoosi rahvapilliorkestri juht, suutis lühikese ajaga õpetada õpilastele pillimängu ja ühendada nad musitseerimisvõimeliseks kollektiiviks. Edukalt töötas rahvapilliorkester Mihkel Saia juhitud toleage Märijamaa rajooni Peru 7-kl. koolis ja pääses kunstilise isetegevuse ülevaatusele Moskvasse. Koolide rahvapilliorkestrite tegevuse kulminatsioon oli 1950. aastate lõpul — 1960. aastate algul.¹⁷ Enamasti koosnes kooli rahvapilliorkester kanneldest, viiulitest ja akordionidest. Täiendusena kasutati ka mandoliine ja kitarre. Riidaja 7-kl. kooli ühtlase rahvuspärase koosseisuga orkester koosnes viiulitest, vilepillidest ja kanneldest.¹⁸

¹⁶ A. K r e n t s, sünd. 1903. a., erihariduseta muusik. Seda hinnatavam oli tema panus rahvapilliorkestrite loomisel ja kõrgele kunstilisele tasapinnale viimisel.

¹⁷ 1958. a. ENSV koolinoorte kunstilise isetegevuse vabariiklikul ülevaatusel premeeriti 25 orkestrit, neist 3 rahvapilliorkestrit.

¹⁸ J. T a u l, Riidaja rahvapilliorkestri arengust ja töökogemustest. Tallinn, 1955, lk. 29.

1960. aastatel vähenes rahvapilliorkestri tähtsus kooliorkestrina. Tarbeorkestrina nihkus esiplaanile puhkpilliorkester. Muusikaklasside ja lastemuusikakoolide baasil tekkisid akordionistide ansamblid ja orkestrid.¹⁹ 1970. aastate alguseks olid mitmed koolide rahvapilliorkestrid kujunenud nn. rahvamuusika orkestriteks. Suurenenud viiuli-, klarineti- ja akordionimängu oskus lubas orkestreerida niisugusele orkestrile eesti heliloojate rahvaviisidele tuginevaid palu hoopis värvikamalt. Koolinoorte 1972. a. tantsupeol esines 16 rahvamuusika ansamblist koosnev koondorkester täiseduga. C. Kreegi, A. Vedro, E. Kapi ja teiste palade ettekanne näitas, et rahvamuusika ansambritel on koolides tulevikku muusikalise kasvatus mitmekesistamisel.

Instrumentide hävimise tõttu ei töötanud esimesel sõjajärgsel aastal Eesti koolis ühtegi normaalkoosseisuga **puhk-pilliorkestrit**. Ka järgmiste aastate jooksul õnnestus vaid üksikjuhtidel parandada vanu pille või laenutada need mängimiseks täiskasvanute kollektiividelt. Nii organiseeris Mustvees õpilasorkestri Valter Jaanus ja ta esines koolipoistega ka 1947. a. üldlaulupeol.²⁰ 1948. aastal Tallinna koolinoorte olümpiaadil esines edukalt 2. keskkooli puhkpilliorkester P. Haki juhitud. Vabariiklikul olümpiaadil määrati aga auhinnad juba neljale: Tapa, Mustvee, Viljandi 2. keskkooli ja Haapsalu Õpetajate Seminari puhkpilliorkestrile. Mainitud orkestrite edu põhjustas uute asutamist. Haridusministeeriumi abil saadi uusi pillikomplekte. Suur puudus oli aga orkestrijuhitud. Tallinna Riikliku Konservatooriumi vahesed puhkpilleriala lõpetanud asusid tööle sümfooniaorkestritesse. Tallinna ja

¹⁹ Koolinoorte 1967. a. laulupeol esines juba edukalt noorte akordionistide koondorkester. 1972. a. koolinoorte laulupeol esinesid akordionistid Tallinna Muusikakooli pedagoogi, tuntud akordionivirtuoosi ja dirigendi Vanda Tammani juhitud tehniliselt nõudlike paladega.

²⁰ A. R e l v e, Mustvee kultuurielu. Käsikiri. TPEDI kultuurhariduse kateeder, 1971, lk. 8.

Tartu muusikakoolide lõpetanud ei saanud orkestrijuhi eriettevalmistust. Endiselt otsiti orkestrijuhete pillimeeste hulgast. Põltsamaa keskkooli muusikaõpetaja Voldemar Lemmik alustas orkestritööd pillidega, mida harjutuse ajaks laenutati kohaliku tuletõrjeühingu orkestrantidelt. See 1948. a. loodud orkester koosnes 12 õpilasest ja 12 dublandist. Põhikoosseisu ja dublantide vahel tekkis võistlus parema mänguuskuse omandamiseks. Peatselt moodustati kaks orkestrit samade, harjutuseks laenatud pillidega. Rängele distsipliinile allutatud pillide kasutamine võimaldas noorte mängijate väljaõppe, nende kaasamängimise ühingu orkestris ja järgnevatel aastatel ühe parima orkestri kujunemise vabariigis. Põltsamaa keskkooli puhkpilliorkestri silmapaistvad saavutused kasvasid viiekümnendatel aastatel. 1955. a. üldlaulupeost võttis keskkooliorkester osa iseseisva kollektiivina. Muusikaõpetaja V. Lemmiku pedagoogilise töö väljapaistvamaks saavutuseks oli puhkpillidel tütarlaste väljaõppe meetodika kujundamine. Edukas õppetöö võimaldas koostada orkestri nii tütarlastest kui ka poisitest. Saavutanud tagajärgi üksikpillidel, komplekteeris V. Lemmik tütarlastest kogu orkestri koosseisu. Põltsamaa keskkooli eeskuju järgiti mitmes koolis. Kui 1950. aastatel oli vaid vähestes puhkpilliorkestrites tütarlapsi, siis 1960. aastatel mängis poiste kõrval koolide puhkpilliorkestrites mitmeid naismängijaid.

Esimesest suuremast kooliorkestrite ühisesinemisest 1962. a. ENSV koolinoorte I laulupeol võttis osa 40 koolinoorte puhkpilliorkestrit 868 mängijaga. Järgmistel aastatel, seoses vähenenud tähelepanuga kooliorkestritele, muusikaklasside loomisel puhkpillidest loobumise, raadio ning televisiooni plahvatusliku levikuga vähenesid Eesti NSV-s puhkpilliorkestrid mõnevõrra, eriti Tallinnas. 1966. a. oli Tallinna koolidest vaid 1. keskkoolil elujõuline puhkpilliorkester. Uue kvaliteedi õpilasorkestrite arengule on andnud Tallinna J. Tombi Kulturihoone noorte puhkpilliorkester

V. Loogna juhatusel. See orkester kasvas välja 1969. a. kulturihoone poistekoori pillihuviliste püüdlustest. Süstemaatiline töö muusikaliselt arenenud poistega näitas, et õpilasorkester on võimeline musitseerima keerulist repertuaari ilusa tooniliselt ja intonatsioonipuhtalt.

Edu saavutasid koolide puhkpilliorkestrid 1970. aastate algul, mil orkestritega olid hakanud tööle mitmed Tallinna Riikliku Konservatooriumi puhkpilliorkestri dirigeerimise ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusikapedagoogika eriala lõpetanud. 1972. a. koolinoorte laulupeost võttis osa küll 43 orkestrit 956 pillimehega, kuid tegelikult oli koolides orkestreid tunduvalt rohkem. 1972/73. õppeaastal tegutses Eesti NSV koolides 98 puhkpilliorkestrit, milles mängis 1884 õpilast.

Uue suuna koolide puhkpilliorkestri arenguteele töid Saku 8-kl. kooli õpetajad. 1969. a. loodi koolis lastevanemate kulul töötav puhkpillide eriklass, kus puhkpillispetsialistid õpetavad kõiki orkestripille, muusikateooriat, ansambli- ja orkestrimängu. Laste, lastevanemate, koolijuhtkonna ja muusikaõpetajate huvide ühtsus võimaldasid suurepärase orkestrikollektiivi tekkimise ja arengu. Saku kooli orkestri töökogemused on eeskujuks kooliorkestrite töö parendamisel X viisaastakul.

Sümfoniettorkester koolis. Üks esimesi kooliõpilaste sümfoniettorkestreid sõjajärgsetel aastatel loodi Tallinna Pioneeride Maja juures. 1950. aastatel eksisteerisid sümfoniettorkestrid Pärnu Pioneeride Majas, Kingissepa Lastemuusikakoolis jm.

Silmapaistvamaks, pidevalt tegutsevaks kooli sümfoniettorkestriks kujunes Tapa keskkooli orkester, mille rajas muusikaõpetaja Endel Viirsalu 1945. a. sügisel. Pingeline pilliõpetus võimaldas osa võtta 1948. a. koolinoorte olümpiaadist, kus orkester võitis ainukese keskkooli sümfoniettorkestrina auhinna.²¹ Uut hoogu sai orkester 1957. a., mil keskkooli muusika-

õpetajana asus tööle A. Aarma. Vahepeal orkestrijuhi puudusel likvideerunud orkestri taastamiseks asutas uus muusikaõpetaja kõigepealt segakoosseisuga orkestri. Õpetades järgnevatel aastatel peamiselt keelpillimängijaid, sammus orkester pillide mitmekesisuselt üha enam sümfooniaorkestri poole. 1964. a. koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevaatusel pakkus Tapa keskkooli 35-liikmeline sümfoniettorkester erakordset huvi. Orkester saavutas laureaadi nimetuse, sai preemiana rohkesti uusi instrumente. ENSV Haridusministeerium korraldas orkestrile kolm kontserdireisi. Esineti Tartus, Jõgeval, Pärnus, Vändras, Haapsalus ja Keilas, kus kõikjal kviteeriti orkestri esinemisi vaimustatult. Esineti ka televisioonis ja teatris ning kohtuti Eesti Raadio ja Televisiooni sümfooniaorkestriga. Edusammud tiivustasid nii muusikaõpetajast dirigenti kui ka õpilastest pillimehi. Mängutaseme kasvus oli teeneid ka Tapa Lastemuusikakoolil, kus mitmed õppisid viulit, tšellot või puhkille. Enamiku orkestrantidega töötas individuaalselt A. Aarma ühiskondlikus korras. 1967. a. ülevabariigilisel koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevaatusel saavutas orkester laureaadi nimetuse teistkordselt ja sai suunamise üleliidulisele festivalile, kus Leningradi koolinoorte valikorkestri järel saavutati väga hinnatav II koht. Kuuekümnendate aastate lõpul oli Tapa keskkooli sümfooniaorkester peaaegu 70-liikmeline, koos orkestriõpilastega kuulus sellesse suurepärasesse kollektiivi 100 ühe kooli õpilast! Meeldiva musitseerimisvõimaluse kõrval andis orkester oma liikmetele muusikateoreetilisi teadmisi ja tutvustas muusikaliteratuuri. Orkestrirepertuaaris olid esikohal eesti heliloojate sümfooni-

lised teosed.²² Orkester mõjus kasvatuslikult nii orkestrantidele endile kui ka ülejäänud õpilaskonnale. Suuliselt väljendati ja kirjandites kirjutati: «Meie kooli orkestrit võiksin kuulata lõpmatukseni», «Hakkasin sümfoonilist muusikat hindama, kui tulin Tapa 1. keskkooli ja kuulsin esmakordselt orkestri kontserti saalis», «Sümfooniline pala paneb mõtlema», «Kõige ilusam ja kõige võimsam on sümfoonia orkester».²³

Tapa keskkooli sümfooniaorkester oli aastate vältel eeskujuks teistele koolidele vabariigis. Muusikaõpetaja A. Aarma ja tema juhatavat orkester kuulusid ka vabariiklikku sümfooniaorkestrite sektsiooni. Tapa koolilaste sümfooniaorkestri tööedukus põhines järgmistel asjaoludel:

1. Oli olemas pedagoogilise talendiga, vajalike erialaste teadmiste ja võimete-ga, suure tööjõudlusega entusiastlik muusikaõpetaja.
2. Soosiv avalik hinnang orkestritöö tulemustele.
3. ENSV Haridusministeeriumi organisatsiooniline, hinnanguline ja rahaline toetus.
4. Tapa Lastemuusikakooli abi keelpilli- ja puhkpilliõpilaste erialasel ettevalmistamisel.
5. Kooli juhtkonna positiivne hoiak ja abi orkestritööle.

Sümfoonilise muusika interpretatsioonitraditsioon jätkus Tapa 1. keskkoolis ka maestro A. Aarma pensionile mineku järel. Kuigi tunduvalt väiksemana, esines orkester 1974/75. ja 1975/76. õppeaastal P. Kalda juhtimisel koolikaaslastele, lastevanematele ja TV vahendusel laiale auditoriumile heade tulemustega.

²² Vaheldusliku repertuaari eest hoolitsedes võttis orkestrijuhth kavva ka Griegi, Jazumoto, Händeli, Tšaikovski, Dunajevski, Hatšaturjani, Rahmaninovi, Sibeliuse, Merikanto, Schuberti, Wagneri, Brahmsi, Keler-Bela, Straussi, Chopini, Bach-Gounod', Lehari jt. teoseid. (TMM, f. M 249-1/5: 16—20).

²³ A. Aarma, Sümfoonia orkester Tapa I Keskkoolis. Käsikiri, l. 23—24 (TMM, f. M 249-1/6).

²¹ V. Järv, Tapa Keskkooli 40-aastaselt arenguteelt. Rmt.: Tapa Keskkool 1919—1959. Tapa, 1959, lk. 18.

Võrreldes 1970. aastate õpilasorkestreid Suure Isamaasõja järgsete kollektiividega, näeme seaduspärast kvantitatiivset ja kvalitatiivset muutust. Sõjajärgse mõnekümne orkestri asemel oli 1972/73. õppeaastal Eesti NSV koolides 299 orkestrit.²⁴ Orkestrite üldarv ei ole viimastel aastatel tõusnud. Koolides on kümme eri orkestriliiki. Arvuliselt kõige rohkem on puhkpilliorkestreid (32% orkestritest), seejärel estraadiorkestreid (22%), mandoliiniorkestreid (13%). Arvestades lastemuusikakoolide ja üldhariduskoolide muusikaklasside arvukust, on hoopis väike viiuliorkestrite arv. Vaid kahes keskkoolis töötab sümfoniettorkester. Umbes 40% koolides pole orkestrit või meka orkestrijuhi puudumise tõttu. Seepärast on kasutamata 63 puhkpilliorkestri pillikomplekti (90 puhkpilliorkestrit kasutab koolides olemasolevast 155 komplektist 92 pillikomplekti). Seega peab X viisaastaku olulisemaks organisatsiooniliseks sammuks olema ettevalmistatavatele muusikaõpetajatele orkestrijuhi oskuste andmine ja senistele muusikaõpetajatele orkestrijuhtimisalase oskuse täiendamine vastavate kursuste ja kaugõppe õppevormide kaudu.

Kuid milliste orkestrite juhte on vaja ette valmistada? Milliseks kujuneb kooliorkestrite võrk 1980. aastal?

Algkoolis ja keskkooli esimestes klassides on igati end õigustanud **rütmipillide orkestrid**. Õpilaste muusikalises hariduses ja seosnevas kasvatuses on kõige nooremate õpilaste kollektiivsel musitseerimisel eriti suur tähtsus. Järelkult peaksid rütmipillide orkestrid eksisteerima kõikide koolide algklassides. Alates kolmandast õppeaastast on rakendusosbivaim **mandoliiniorkester**. Mandoliini käsitsus on enamikust pillidest lihtsam. Lühiviisi suudab algaja mandoliiniõppur mängida esimesel tunnil. Tänu ühtsele noodikirja süsteemile ja samadele mänguvõtetele on kerge üle minna mandoliiniperekonna ühe pilli mängimiselt

teisele. Ühendades mandoliinid ja kitarrid saadakse nn. naapoliiorkester, mis avab täiendavaid musitseerimisvõimalusi. **Plokkflöödiorkestri** moodustamine on lihtne ja samaaegselt keerukas ükskõik millises vanuses õpilastega. Siin on peamiseks raskuseks puhta intonatsiooni saavutamine. Orkestri loomisel on optimaalseim aeg 3. või 4. õppeaasta, mil õpilaste muusikaline kuulmine on rikastunud esimeste aastate laulukogemustega.

Saanud pillimängu algkogemusi (mandoliinil, plokkflöödil), on õige vastavate eeldustega poistele (eelkõige!) hakata õpetama puhkpille. Muusikaklassides alatakse puhkpilliõpetust 3. või 4. klassist. Sel juhul võib 5. klassi pillimees oma oskusi rakendada juba puhkpilliorkestris. Oleme jõudnud kooli arengus sinna maale, kus tekib vajadus kehtestada nõue: igas keskkoolis peab olema **puhkpilliorkester**. Seda on vaja riiklike tähtpäevade demonstratsioonidel, kooliaktusel, spordivõistlusel, matusel, külaliste vastuvõtul, juubelil, tantsuõhtul jm. Ühelgi teisel orkestriliigil pole võrdväärseid rakenduslikke mastaape. Saku, Tu-du ja mitmete teiste 8-klassiliste koolide muusikaõpetuslikud kogemused näitavad puhkpilliorkestri aktiivset mänguvõimet ka 8-klassilises koolis. Arendamist vajab **rahvamuusikaorkester**. Viimaste aastate püüdlused siduda kanded eri puu-, vask-, keel- ja löökpillidega on tulemusrikkad. Eesti NSV vene õppekeelega koolides oodatakse vene rahvapilliorkestri organiseerijaid. Selle väärtuslike traditsioonidega orkestrikoosseisu jaoks valmistavad häid mitmed vabrikud, pilliõppimiseks on häälestatud paljud õpilased. Seni on aga puudu kooli juhtkonna initsiatiivist.

Käesoleval aastal on mitmed muusikud ajaleheartikleis õhanud vähese tähelepanu pärast koolide sümfoniettorkestritele. Kuid arvestagem, et **sümfoniettorkester** tekib ikkagi aastatepikkuse pilliõpetamise resultaadina. Kolmekümnendatel aastatel, mil televisioon ja magnetofon puudusid ning raadio mängis vähestes kodudes, oli aeganõudev pilliõppus orkestrimuusikaga suhtlemise

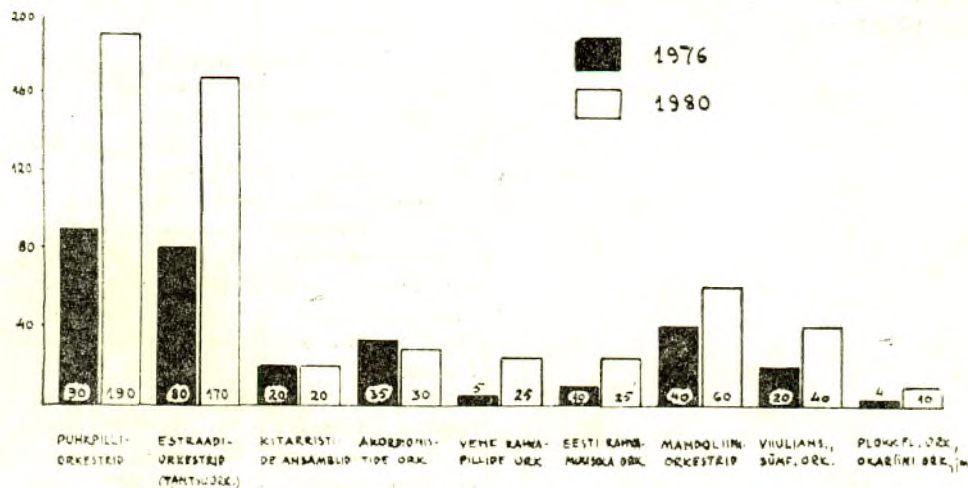
²⁴ Andmed ENSV Haridusministeeriumi poolt 1972. a. oktoobris korraldatud ankeedi alusel.

ainuke vahend. Et kallid pillid (klaver, akordion) polnud lastevanematele taskukohased, osteti-laenati viiul, mandoliin või mõni puhkpill. Nüüdisõpilane otsib ratsionaalse, kiiret tulemust andva pilli, et püsida informatsioonirattas ja tunda ka musitseerimisrõõme. Järelikult ei saa olla kõige keerukama ja aeganõudva orkestriiliigi — sümfooniettorkestri rakendamine koolile kohustuslik. Koolides, kus sümfooniettorkester eksisteerib, pakub ta toredaid musitseerimisvõimalusi, eriti aga muusikalistē lavateoste etendamisel.

Lähematel aastatel on tarvis jõuda ka selleni, et igas keskkoolis oleks aktiivselt tegutsev **tantsuorkester**. Pole ju tähtis, kas see koosneb kitarristidest, saksofonistidest, viiuldajatest või teisest pillimeestest. Iga orkester on taotlussuuna puhul võimeline mängima kas üliloomsamat, vana tantsumuusikat või vaheldumisi seda ja teist. Eelmiste aastakümnete jooksul on tantsuorkestri moodustamine ja seal musitseerimine olnud

õpilaste taidlusharrastus, mis on õpetajatepoolsetelt olnud harilikult juhtimisvaba. Küllap jääb see nii ka lähemas tulevikus. Kuid tantsuorkestri olemasolu koolis peab kujunema niivõrd enesestmõistetavaks, et selle puudumise põhjusi tuleks õppenõukogus arutleda ja leida lahendus. Täiesti sobiv ja jõukohane on tantsuorkestri töö 8-klassilise kooli viimaste klasside õpilaste meelisharrastuseks, olgu see siis arvukas eripillide koosseis või lihtne mandoliin+akordion+trummid.

Ajaloolistest kogemustest ja nüüdisaegsetest võimalustest lähtudes on meie ülesanne käesoleva viisaastaku jooksul saavutada kooliorkestrite tunduv kasv. Võttes arvesse koolivõrgu muutust, pillikomplektide olemasolu, uute muretsemise perspektiive ning muusikaõpetajatest orkestrijuhtide kvalifikatsiooni tõusu, on vaja ja saavutatav alljärgnev (vt. kooliorkestrite kasvu mudel).



Mudel näeb ette (aastal 1980) puhkpilli-orkestreid 90% keskkoolides ja 10% 8-klassilistes koolides (190 orkestrit). Kasvuprotsent on küll äärmiselt suur, kuid meenutagem, et Eesti NSV koolidel on juba praegu 155 puhkpilli-orkestri komplekti ning et üksi TR Konservatooriumi muusikapedagoogika eriala annab

viie aasta jooksul ca 150 orkestrijuhtimis-kusega muusikaõpetajat.

Estradiiorkestrite (enamik tantsuorkestrid) arv, praegu 80, peaks viisaastaku lõpuks koos kitarristide ansambli-tega vastama keskkoolide arvule. Prognnoos näitab kitarrimuusika vaimustuse esialgset püsimist, seejärel langust. See-

tõttu on mudelis kitarristide ansamblid säilitatud konstantseina. Et akordion on olemuselt soolopill ja teda kasutatakse eri orkestreis, ei tuleks akordioniorkestrite kasvu planeerida. Vene rahvapilli-orkestrite kasv, mis peaks lähema kümne aasta jooksul kümnekordistuma, on õige aastaks 1980 planeerida viiekordseks. Arvuliselt nendega võrdseks võiksid kujuneda eesti rahvamuusika orkest-rid. 8-klassilistes koolides tuleks asutada juurde vähemalt paarkümmend mando-liiniorkestrit. Muusikaklasside baasil on viiuliansamblike võrku võimalik täien-dada. Ja lõpuks jääb entusiastlikel asja-huvilistel võimalus kummutada skepti-kute arvamus ja luua uusi plokkflöötide, okariinide jm. orkestreid. Seega saaksi-me aastal 1980 Eesti NSV koolides 570 orkestrit (pluss algklasside rütmiorkest-rid). Siis oleks igas keskkoolis ja 8-klas-silises koolis (ka erikoolis) vähemalt üks orkester, 13% koolides aga juba 2 orkest-rit (näiteks esinduslik puhkpilliorkester ja tarbeline tantsuorkester). Orkestrite arvulise ja mänguuskusliku taseme tõst-misega arendame kommunistliku kasva-tuse kõigekülgsust.

KUNSTIALASED EKSKURSIONID

**ALEKSANDER RIDALI,
pedagoogikakandidaat**

Kunstialaste ekskursioonide korralda-mine haarab organisatsioonilisi, sisulisi ja õppemetoodilisi küsimusi, mis on üsna tihedalt üksteisega seotud ja vaja-vad koos analüüsimist. Tallinna ja ra-joonikoolide kohta korraldatud uurimuse (1970. a.) andmeid praeguste näitajatega võrreldes võib märkida teatavat elavne-mistendentsi, eriti seoses J. Köleri näi-tusega, kus igal hommikul juba enne avamist ootas muuseumi ees mitu eks-kursiooni.

Tallinna Riikliku Kunstimuuseumi peamised külastajad on olnud rajoonide koolid, kusjuures tähelepanu väärival kohal on kaugemad, nagu Tartu linn koos rajooniga (28 eksk.), Kohtla-Järve linn koos rajooniga (22 eksk.) ja Pärnu linn koos rajooniga (12 eksk.). Iga Tal-linnas peatunud ekskursioon on külas-tanud ka kunstimuuseumi. Osavõtnute arvu on tõstnud mitmed lastekoorig (37—117 õpilast kooris). Väljaspool asu-vaist keskkoolidest on ekskursioonidest osa võtnud ligemale pooled (44,76%).

Õpilaste üldarvu koolis õpilaste üldarvuga ekskursioonidel võrreldes võib esile tõsta 4 kooli: Kiviõli, Kohtla-Järve, Suure-Jaani ja J. Liivi nim. Alatskivi keskkool. Iga õpilane jõuab kooliaja kestel (1.—11. kl.) käia kunstimuuseumis 2 korda. Nimetatud koolidega võrdses võib lugeda 3 Tallinna kooli: 7., 21. ja 46. keskkool. Kaheksa Tallinna keskkooli õpilased jõuavad kooliaja jooksul käia kunstimuuseumis 1 kord, kaheksa keskkooli on aga niisugused, et nende kõik õpilased kooliaja jooksul kunstimuuseumi ei jõuagi. On ka koole, kes suudavad oma õpilased kunstimuuseumi viia ümmarguselt saja aasta jooksul (nn. 100-aastased koolid). Neli suurt Tallinna keskkooli ei käi kunstimuuseumis üldse. Suvel on kunstimuuseumis käinud ainult 2 Tallinna keskkooli (Tall. 15. ja 21. keskkool, kokku 3 korda); kuitagi organiseeritakse õpilaste kogunemisi (ekskursioonid, õppepraktikumid jm.), sageli ei teata, kuidas veeta vaba aega.

Tallinna Kunstihoonet külastavad ekskursioonid vähe, sest see pole alati näitusteks avatud, seda eriti suvel, kui korraldatakse peaaegu pooled ekskursioonidest. Peale selle pole kõik näitused siin kõigile vanuserühmadele jõukohased. Orienteeruvalt võib märkida, et ühe päeva jooksul oli Kunstihoones registreeritud 1500-st külastajast 300 Tallinna inimest (20%), väljastpoolt Tallinna aga 1200 inimest (80%).

Uurinud eespool nimetatud koolide edumaa põhjust, võib veendunult ütelda, et see oleneb kooli juhtkonnast. Kunstilise kasvatusõpetaja ei jõua näitusel ühe tunni jooksul käia, selleks on vaja ka kas eelmist või järgmist tundi.

Kunstinäitustel käimisel (Kunstihoones) on vaja, et õpetaja õpiks eksponaate eelnevalt tundma ja süveneks iga töö temaatikasse, kompositsiooni, värvide harmoonia, tehnika jm. probleemidesse. Kui aga õpetaja läheb näitusele eelteadmisteta, hakkab esimest korda uurima töö ja autori nimetust, hakkab alles mõtlema kujutatule, muutub ekskursioon igavaks; õpilastel kaob huvi õpetaja selgituste vastu, nad valguvad ruu-

mides laiali ega oska seal ka iseseisvalt tõhusalt midagi vaadelda ja tähele panna. Et aga iga kunstinäitus on uudne, ei saa siin anda lähemaid juhendeid. Õpetaja, kellel puudub erialane ettevalmistus, peaks ekspositsioonist eelnevalt vestlema mõne asjatundjaga ja kui võimalik, lugema näituse arvustust (kahjuks avaldatakse need liiga hilja, sageli pärast näitust).

Meie kunstile heidavad arvustajad ette emotsionaalsuse üheplaanilisust ja monotoonsust. Ebadramaatilisust peetakse eestlase rahvuslikuks karakterijooneks. Püütakse anda maalile filosoofilist põhja, väljakutsuva teravusega tähelepanu äratada. Mõnes graafilises töös mainitakse sümbolismi ja sürrealismi sugemeid, tehnilist trikki või nippi (2). Mõistetakse hukka järjekindlalt korduvad taignased sõrmed ja kummalised pead, harmoonilise maailma keerlemine ikka ühes ja samas ringis, nagu elu suletud akende taga. Mõnele meistrile ei olnud arengukäigus vastuvõetav lõuendi katmine plangutaoliselt ühtlase paksu värvikihiga, senise inimloomuse üksikasjalise näitamise asemel vihjamine, mõistatuste esitamine jm. Viie- ja kuuekümnendaastaste kunstnike vähest esinemist seletatakse lihtsalt nende loominguilise viljatusega (2). Kriitikat näituse kohta võib leida ka muljeteraamatust, mis kujuneb mõnikord tendentslikuks — sõprade kiitmiseks ja vastaspoolte laitmiseks (näit. «Lembit, hurraa!», «See on lihtsalt pähh!», «See on väga pähh» jms.). Selle asemel tulnuks muljete kirjutajailt nõuda nime ja aadresside märkimist, nagu seda nõutakse mujal asutustes. Nii on viimase kümne aasta jooksul, seoses Eesti NSV kunsti tormilise arenguga, kerkinud kunstiõpetajate (rääkimata tavalisest aineõpetajast) ette hulk probleeme. Kas viia õpilased sellele või teisele näitusele? Kas minna vaikides mööda arusaamatust või teravalt kritiseeritud tööst? Kas püüda näidata kõike võimalikult heas valguses? Kas anda õpilastele võimalus ise süveneda nimetatud töösse, iseseisvalt otsustada ja avaldada oma arvamusi?

Vanematele õpilastele võib näitusel anda iseseisva uurimise aja, kusjuures on teada, et nende isiklikke arvamusi ja muljeid hiljem küsitletakse. Vanematelt õpilastelt tuleb nõuda, et neil oleksid vihikud mitmesuguste märkmete tegemiseks. Väga asjaliku ja oskusliku järeltööga võib kunstialase ekskursiooni õppe- ja kasvatuslikud ülesanded täide-
tuks lugeda.

Näituse muljeteraamatus leidub õpilaste üsna lakoonilisi väljendeid «meeldis», «ei meeldinud», kuid on ka meeldimis põhjendusi ning sageli üsna sapi-
seid väljendeid kunstnike aadressil. Nende kõrval leidub ka korralikke arvustusi.

Lähtudes kunstõpetuse vähestest tundidest, tuleb õpetajal hoolikalt kaaluda, missugust näitust üldse vaatama minna. On arusaadav, et vanema põlvkonna meistrite töid kunstimuseumis on juba programmi järgi vaja tundma õppida, teisi näitusi aga lapse eale ja arengule vastavalt. Sageli on vaja sel-
leks teha tublisti eeltööd.

Näituste temaatika kunstimuseumis on väga erinev ja laiahaardeline. Ühe kvartali jooksul on vaheldunud näiteks J. Köleri, L. Sarapuu, A. Laikmaa, meie nahkehistööde ja maali näitused. Püsiva eksi positsiooni moodustavad siin aga eesti vanema põlvkonna kunstnike teosed, mille paremaks meeldejätmiseks saab õpetaja teha vajalikku eeltööd. Uute näituste puhul võib õpetaja vajaduse korral paluda muuseumi teadusliku juhendaja abi (soovitav on eelnev kooskõlastamine).

Eeltöös piisab sellest, kui õpetaja tutvustab õpilastele kunstniku nime, tema silmapaistvamaid töid ja nende tähtsust eesti kunsti arengus. Tänapäeva noortele, kellel kõik võimalused õppimiseks, on vaja näidata, kui suurte raskustega tuli vanasti võidelda, et pääseda õppi-
ma, kui suurt visadust ja järjekindlust oli vaja selleks, et jõuda kunstis kõrg-
tippudeni.

Üks niisuguseid eeskujusid on Johann Köler (1826—1899), kes lihtsa talupoja lapsena jõudis suure riigi parimate portretistide tasemele. Tema elutööd me

imetleme eriti praegu, mil tema 150. sünniaastapäeva tähistamiseks oli muuseumis eksponeeritud ülevaatlik originaal-
teoste näitus. J. Köleri lõputööks Peterburi Kunstide Akadeemias oli «Herkules toob Kerberose põrguvärvast», selle eest sai ta väikese kuldau-
raha. Välismaareisil Itaalias maalitud töödest tuleks nimetada eelkõige «Kristus ristil», mille eest talle anti akadeemiku nimetus. Tähelepanu vääri-
vad ka «Autoportree» ja «Itaallanna lastega ojal». Nimetatud töodes tunnetame Kölerit esmaklassilise koloristina, suure-
pärase valguse-varju meistrina. Eestis on kunstnik maalinud kauni taluneiu «Ketraja» (ka «Katkenud lõng»), Viru lauliku Fr. R. Kreutzwaldi, isa ja ema portreed jt. Vene riigiikantsleri vürst Gortšakovi targa ja teotahelise ilmega portree eest sai kunstnik professori nimetuse. Suurematest kompositsioonidest tuleks nimetada allegoorilist maali «Lorelei needmine munkade poolt». Muistendi järgi peletavad vesinõia Lorelei, kes oma ilu ja lauluga hukutas laevnikke, mungad ristimärgi abil kal-
jult alla. Temale sirutavad näkid käed ja võtavad ta vastu. Nimetatud tööga tahtis kunstnik näidata, et ristiusu ja kirikuvõimu pealetungiga pidid rahva-
kunst ja -luule taanduma.

Kaksikvennad Paul ja Kristjan Raud töötasid pärast kunstiopinguid peamiselt kodumaal ja siit pärineb ka nende tööde temaatika. Paul Raud (1865—1930) oli maalijana tugev portretist, kelle realism tugineb vahetult tunnetusele ja kaasaelamisele. Näiteks tööd «Autoportree», «Ema portree», «Muhu rauk», «Onu Paul piibuga», «Läve esisel» jt.

Kristjan Raua (1865—1943) kunstis kujunes välja arhailine dekoratiivne kallak. Suure tundejõuga on kujutatud «Kalevipoja» illustratsioonid (sõejooni-
sed). Tema kangelased on kui Põhjamaa kaljudest raiutud, näiteks töödes «Lin-
nuse rajamine», «Kalevipoeg kivi viska-
mas», «Kalevipoja sõit Põhjamaale», «Kalevipoeg lauakoormaga» jt. Kristjan Raua looming on olnud paljudele eesti kunstnikele eeskujuks.

Ants Laikmaa (1866—1942) oli aktiivne

eesti kunstielu korraldaja ja arendaja. Ta organiseeris kunstistuudio ja ateljee, kus paljud eesti kunstnikud said esimesi õhutusi ja oskusi kunsti alal. Pastellimeistrina tõi ta eesti kunstisse erksa värvikäsitluse. Töödest väärivad tähelepanu mitmed portreed: «Marie Under», «Miina Härma», «Paul Pinna», «Lääne neiu», «Mustlashedman», «Mia padrona» jt. Tundesügavad on ka tema maastikud «Maastik kuusega», «Varakevad», «Vana talu Läänemaal», «Talvemaastik» jt. (Suvel oli muuseumis A. Laikmaa pastellide erinäitus.)

Konrad Mägi (1878—1925) kunstile avaldasid suurt mõju tema välismaareisid (Prantsusmaa, Itaalia, Norra), kujunes välja omapärane dekoratiivne, stiliseeriv laad. K. Mägi rõhutas seejuures koloriidiväärtusi. Näiteks tema maastikud «Veneetsia», «Valgejärv» on maalitud tugevate värvilaikudega, kus domineerivad sinakad nüansid; «Soomaastik» ja «Veneetsia motiiv» on aga antud sillerdavates soojades värvustes. Huvitavad on ka teised maastikud, nagu «Pühajärve maastik» jt.

Nikolai Triik (1884—1940) tõi oma loominguga eesti kunstisse julge vormi- ja värvikäsitluse. Tal oli oskus keskenduda inimese psüühikasse ning avada kujutatavate nähtuste seesmist mõtet. See annab tema loomingule erilise jõu ja sügavuse. Eriti jõulise karakteriseeriva kujutluslaadi kujundas ta välja sõejoonistes — J. Liivi, A. Laikmaa, O. Lutsu, H. Raudsepa, prof. J. Suitsu jt. portreedes.

«Pallase» koolkonna andekamatest meistritest on muuseumis eksponeeritud A. Johani ja K. Liimandi looming. Mõlemad kunstnikud hukkusid saksa okupatsiooni ajal, seetõttu jäi nende suurepärase looming poolikuks. Andrus Johani (1906—1941) lühike elu oli pühendatud töörahva teenimisele. Tema töödes esineb realistlik žanrimaal: «Pesusained», «Köögis», «Kingsepad», «Eit kukega» jt. Tuntud on tema temaatiline kompositsioon «Töörahva rongkäik 21. juunil 1940. a. Tartus» (maal jäi pooleli). Maastikumaalidest on paremad «Otepää maastik» ja «Tartu vana kala-

turg». Johani oli ka hea portreemaalija, väga ilmekas on tema «Autoportree». Kaarel Liimandi (1906—1941) loominguline tähelepanu koondus töötava inimese argipäevale, kujutades lõikusemotiive, tuulajat, nõudekuivatajat jt. Jõulise värvimeistrina kasutab ta sageli ainult kolme põhitooni — punast, sinist ja kollast, näiteks töödes «Poiss kitarriga», «Poisike» jt. K. Liimandi portreeloomingus on silmapaistvad abikaasa kunstnik Aino Bachi, luuletaja Debora Vaarandi ja kunstnik Erik Haameri portree. Neis portreedes saavutas ta sügava ilmekuse ja sarnasuse. Oma kompositsioonid, maastikud ja portreed maalistas kindlalt ja kiirelt laiade pintsli tõmmetega. A. Johani ja K. Liimandi varajane surm on raske kaotus eesti kultuuriloole.

August Weizenbergi (1837—1921) loomingust on muuseumis tavaliselt eksponeeritud «Koit» ja «Hämarik». Lõidamisel tuleks aga tutvuda «Linda» kujuga. Kadrioru lossist vasakul merepoole asub Amandus Adamsoni (1855—1929) portreebüst, mälestussammas «Russalka», nimetada võiks ka L. Koidla monumenti Pärnus. Kadrioru tiigi ääres seisab suurepärase Fr. R. Kreutzwaldi monument, mille autoriteks on skulptorid M. Saks, E. Taniloo ja arh. H. Arman. Monumendi asukoht on hästi valitud ja kõigiti imposantne.

Ekskursiooni üheks efektiivsemaks järeltöö vormiks on materjali lühikordus näituse kataloogi alusel, kus on küllaldaselt teoste reproduktsioone, nagu seda on näiteks Johann Köleri näituse kataloog.

Õpetaja tõstab esile meie rahvusliku maalikooli rajaja J. Köleri suurt visadust ja tahtekindlust, mis oli moraalseks toeks meie teistele kunstioppijatele. Ta esitab õpilastele küsimusi reproduktsioonide alusel ja seob neid mõningate etappidega kunstniku elust:

1. «Herkules toob Kerberose põrguvärvast». Keda siin kujutatakse? Kuidas on kujutatud Herkules, kuidas Kerberos? Missugune on allilma ja misugune pealilma valgus? Missuguse

auraha kunstnik selle töö eest sai ja missugust etappi see tema elus tähistas?

2. «Itaallanna lastega ojal». Kuidas on kujutatud naine ja kuidas lapsed? Kuidas on edasi antud päikesevalgus, vari, värvid? Missugused tööd veel tähistavad kunstniku välismaareisi? Missuguse usuteemalise töö eest saab kunstnik akadeemiku nimetuse?

3. «Ketraja». Kuidas on kunstnik kujanud eesti tütarlast? Kuidas on pilti teisiti nimetatud ja mispärast? Keda veel on kunstnik Eestis maalinud?

4. «Riigikantsler vürst Gortšakov». Kuidas on esinduslik portree ilmestatud? Kuidas portreed hinnati? Missuguse tiitli andis akadeemia kunstnikule selle töö eest?

5. Kuidas on lahendatud pildi «Lorelei needmine munkade poolt» kompositsioon? Missugusel Köleri personaalnäitusel see töö eksponeeriti?

Reproduktsoonide alusel tuletatakse meelde ka teisi pilte, nagu «Truu valvur», «Eva granaatõunaga», Krimmi maastikud jm.

Analoogiliselt siin esitatule võib ka teisi eksponaate meelde tuletada.

Kokku võttes võib öelda, et kunstiopetajad on õpilaste kasvatamisel, kunsti tundmaõppimisel teinud suurt tööd. Ekskursioonide korraldamisel on vaja kaasõpetajate, kooli juhtkonna ja haridusosakondade abi. Kuigi kõik näitused pole õpilastele ühevõrra arusaadavad, reageerivad nad kõigele elavalt. Nende jaoks võiks ikkagi olla mingisugune muljeteraamat, vähemalt oma isiklik muljetevihik. Suuremat rõhku tuleb panna ekskursiooni eel- ja järeltööle. Selleks on vajalikud kõik selgitavad ajaleheartiklid, näitusekataloogid ja kunstialased reproduktsoonid.

Kirjandus

1. E. Lamp, Kevadnäitusel, «Sirp ja Vasar», 30. aprillil 1976.
2. K. Kirme, Kuus pilti ja üks kuju kevadnäitusel, «Noorte Hääle», 25. aprillil 1976.

LAPSEPÄRASE KUJUTAVA LOOMINGU ARENDAMINE TEMAATILISE KOMPOSITSIOONI TUNDIDES*

ALEKSANDER REMMEL

Meie üldhariduskoolide kunstiopetus kulgeb kahte teed mööda, need on: a) laste iseseisev looming, b) kunstiteostes peituvate kunstiväärtuste elamuslik tajumine.

Määravaks jääb meie programmis laste kujutav looming, milles kõige täiuslikumalt avaldub lapse töörõõm ja mille kaudu (nagu väljendas kord professor L. Stolovitš) on võimalik avada «pilk loomingu laboratooriumisse», või teisiti väljendades, on võimalik anda lapsele võti loomingulise töö ja kunsti olemuse lahtimõtestamiseks. Et lapse kunstialane areng läbib mingil määral inimsoo kunstialase arengu tee, ei ole õige (kitsalt mõeldud ajakohasuse nimel) käsitleda kunsti ainult tänapäeva või isiklike vaadete lähteilt. Paljud mineviku kunsti nähtused on oma kunstikeele lihtsuse tõttu lapsele lähedasemad

* Eesti NSV kujutava ja tarbekunsti õpetajate III konverentsi ettekanne 1975. a.

ja arusaadavamad ning võivad saada ta endagi loomingumeetodi aluseks. Pealegi on meie eesmärk anda õpilasile selline võti, mis võimaldab neil mõista kunsti kaugest minevikust tänapäevani.

Ehkki kunstiõpetuse lähteks on tege-
likkuse taju ja tunnetus ning sellele rajatud kujutamiseõpetus, moodustab tema põhituuma ometi asteastmeline tutvumine kunsti kujundliku struktuuriga ja kunstilisuse mõiste lahtimõtestamisega. See toimub esijoones temaatilise kompositsiooni tundides.

Seades selles temaatilises kompositsioonis vaieldamatult esikohale ideelis-
poliitilise kasvatuse, ei tohi unustada vormiprobleemi, sest sisu kui esteetiline elamus vahendub kunstitarbijale ainult täiusliku ja väljendusliku vormi kaudu. Süvendatud tundaõppimist ja metoodilist töötlust nõuabki meilt tulevikus just see aspekt.

Temaatilise kompositsiooni mõiste piiritus. Temaatilise kompositsiooni mõiste vajab mõningat piiritlust, sest teda on kasutatud kord kitsamas, kord laiemas tähenduses. Kitsas tähenduses haarab ta ainult ajaloolisi ja olustikuli-
si teemasid ning teda iseloomustab ülesehitus — nagu tavatseti öelda — süžee-
lisel kanvaal. Temaatilise kompositsiooni alla ei kuulu siis ei portree, maastik ega natüürmort; samuti ei kasutatud nende puhul süžee mõistet.

Praegu kaldutakse temaatilisuse ja süžeeilisuse mõisteid laiendama. Nõnda kirjutab prof. **M. Kagan** loengutes marksistlik-leninlikust esteetikast: «Maastikus, portrees ja natüürmordis on süžee karakter vaieldamatult teine kui olustikulises või ajaloolises pildis, ja mitmesugustes žanrites mängib süžee kindlasti erinevat osa; ometi ei ole ega saa olla kunstiteost, millel puudub süžee ja temas avatav teema.» (1, lk. 470.)

Ka meie kunstiõpetuse programmis haarab temaatiline kompositsioon **süüdmusi** kujutava teema kõrval nii maastikulist ja portreelist kui ka natüürmordi kompositsiooni.

Dekoratiivne realism — lapse kujutava loomingu väljenduskeel. Maaliku-
kunsti ja graafika ajaloolises arengus

eralduvad selgelt kaks kujutamissüsteemi. Vanem ja paljude maade kujutavas kunstis tänapäevani valitsev on **pinnaline kujutamine**, ruumilisust tinglikult tähistav ja ülesehitusel ilmse dekoratiivsusega. Seevastu on viimaste sajandite Euroopa kunstile iseloomulik plastilis-ruumiline kujutamine perspektiivi optiliste võtete kasutamise-
ga. See omandas täieliku eluõiguse alles renessansi-
ajast alates.

Mõlemas nimetatud süsteemis on realistlik kunstimeetod rakendatav temale omase ideoloogilise suunitluse ja väljendusvahendite kasutamise-
ga. Kui plastilis-ruumilise süsteemi väljendusvahendite arsenal on seejuures mõnevõrra rikkam kauguste emotsionaalsete mõjude kasutamise tõttu ja on jõulisem vormide plastilisuse arvel, siis suudab pinnaline kujutamine haarata vaatlejat oma koloriidi varjundamata pindade ja dekoratiivsusega. Need pinnalise kujutamise plussid on inspireerinud tänapäevagi kunstnikke seda süsteemi taas oma loomingus rakendama.

Lapse kujutava loomingu normaalne areng kulgeb pinnalise ja tinglikruumilise piires. 10- kuni 12-aastast last **võib** ja **peab** õpetama ka perspektiivselt kujutama üksikesemeid ja nende rühmitusi, kuid figuraalset temaatilist kompositsiooni ta ei suuda veel plastilis-ruumiliselt lahendada.

Lapse kujutava loomingu pinnalise väljendusüsteemi vormikeele iseloomustamiseks oleme kasutanud mõistet **dekoratiivne realism**.

Sisu ja vormi probleem temaatilises kompositsioonis. Teema esitamisel läh-
tub **õpetaja sisust**, s. o. lastele huvitava-
vast sündmustikust või looduspildist, ühiskondlike nähtuste mõtestamisest ning elamuslikkusest; seejärel leiavad õpilased **pildi süžee**. Jõudnud aga **kompositsiooni ülesehituse** probleemini, kontsentreerub õpetusprotsess **vormi** kujunduse küsimustele, algab võitlus õpilaste võimetele vastava **kunstilisuse** saavutamise eest. Piirdungi allpool ainult **vormi ülesehitusega** laste loomingus.

Kunstilisus (kasutades «Väikese esteetika leksikoni» määrangut) on «kunsti-

teose täiuslikkuse mõõt, mis näitab, kui suurt emotsionaalset ja esteetilist mõju suudab ta avaldada inimestele... (lk. 128). Ei ole kahtlust: kunstilisuse peamiseks esteetilisiks kriteeriumiks on **täiuslik vorm**. Seda rõhutavad paljud esteetika ja kunstialaste kirjutiste autorid. Sellest kirjutab oma «Esteetikas» juba **A. G. Baumgarten**: «Täiuslikkus — see on ilu» (2, lk. 175). Sellest kirjutab **Fr. Schiller** oma kirjas K. Körnerile: «Lasta end juhtida ilust või kunstitundmusest ei ole midagi muud, kui omada püüet kõike täiuslikkuse viia» (3, lk. 113). Sellest kõneleb ka **G. W. Hegel**, kes ütleb, et kunstnik «ei rahune, kuni ei leia täiesti vastavat kunstivormi ja... ei vii seda täiuseni» (4, lk. 25). Laia haarde sellele annab **N. G. Tšernõševski**: «Täiusliku teostamise alusel hinnatakse kõiki inimese tooteid... See on rakedatav ka kunstiteoste suhtes» (5, lk. 47). Nõukogude esteetik **V. V. Vanslov** märgib, et «kunsti tõeliseks iluks, selleks et ta esineks kui teostatud ideaal, on vaja, et tal oleks täiuslik kunstivorm (6, lk. 232). Samasisulisi väljendusi on võimalik leida paljudelt teistelt (E. S. Gromov, V. K. Skaterštšikov jne.).

Sisule vastava täiusliku vormi otsimine on kunstiopetuse peamiseks juhtmõtteks, kui me tahame lapse ees avada inimsoo kunstiloomingu aardeid, mis talletatud kunstiajaloo.

Loomulikult on **lapsele** täiuslikkuse mõiste esialgu hoopis primitiivne: laps kujutab esemeis seda, mida teab ja mida peab tähtsaks; kujud on tal üldistatud skeemid jne. See primitiivsega rahuldumine vajabki arendamist kunstilisuse suunas, vajab õpetaja süstemaatilist tööd. Üleminek toimub — nagu juba eespool märgitud — dekoratiivse reaalsi astmele.

Täiuslikkuse kategoorial on kujutavas kunstis palju eriavaldusi, mis ometi la-sevad olulises osas kokku võtta kahte universaalse haardega kategooriasse — need on: harmoonilisus ja väljenduslikkus. Siit lähtudes kujuneb kompositsiooniõpetus oma põhisus võitluseks vormi harmoonilisuse ja väljenduslikkuse eest.

A. Lossev ja **V. Sestkov** märgivad, et «marksistlik esteetika tunnistab harmoonia mõiste tänapäeva esteetikateaduse tähtsaimaks kategooriaks. Selle kategooriata ei ole võimalik mõista ei tänapäeva kunsti arengu tendentse ega inimese arengu tingimusi sotsiaalse harmoonia ja õiguslikkuse ühiskonnas» (2, lk. 83).

*

Temaatiline kompositsioon (formaalselt karakteriseerides) on mitmesuguste kujundite ja iseloomustavate aksessuaaride kogu, sageli kontrastsete elementide vastandus, mille on kunstnik struktuuriselt seostanud **ühtseks harmooniliseks tervikuks**. Selles liitmisprotsessis võib eraldada mitmeid kvalitatüüviselt erinevaid vahendeid:

- Kompositsiooni seob tervikuks süžees peegelduv idee või emotsionaalne elamus. Vorme seob nende ruumiline lähedus ja üksteise osaline katmine.
 - Vorme seob tegelikkuse interpreteerimise ühtsus (karakteriseeriv, fantaseeriv, geomeetris-üldistav jne.).
 - Vorme seob süsteemi ühtsus (pinnaline või plastilis-ruumiline).
 - Vorme seob tehnilise käsitluse ühtsus: lineaarne või maalline, eskiislik või viimistletud jne.
 - Vormid on seostatud dekoratiivse ülesehituse seaduspärasustega: vormide eurütmilisus, värvuste koloriidiühtsus.
- Kunstialase täiuslikkuse teine määrav kriteerium on (nagu märgitud eespool) **väljenduslikkus**.

Väljenduslikkus — kunstiloomingu peamisi eesmärgid ja kunstilisuse põhilisi kriteeriume. Kunstilooming on mõeldud vaatlejale; siit kujuneb väljenduslikkus kunsti kardinaalseks funktsiooniks ja hindamiskriteeriumiks. Oma töös «Ilu probleem» ütleb **V. Vanslov**: «Tajudes seda või teist vormi kui väljenduslikku, tajume teda esteetiliselt» (6, lk. 32). M. Kagan oma marksistlik-leninliku esteetika loengutes rõhutab, et kunst on tekkinud **inimestevahelise suhtlemise organiseerimisel suurima täiuslikkuse nimel**» (1, lk. 279). Ja kuigi kunstil on ka teisil funktsioone (tunne-

tuslik, väärtust hindav, naudingut pakkuv), «muutub kunsti kommunikatiivne funktsioon... tema kõigi teiste funktsioonide teostumise eeltingimuseks» (1, lk. 279).

On loomulik, et väljenduslik vorm omab tõelist väärtust siis, kui ka **väljendataval sisul** on mingi ühiskondlik-inimlik väärtus. Seega ei ole kunsti vormiprobleem sisust eraldatud.

Laste kujutavas loomingus tuleb väljenduslikkuse lähteilt eristada kolme astet, seega siis ka **kolmeastmelist eesmärgiseadmist**.

Algisem eesmärk on süžee loetavaks tegemine. See, enamasti illustratiivne, naiivse realismi tasandil kulgev looming esitab kujutisi mingist sündmusest või olukorrast. Seejuures tutvub õpilane pildilise väljenduse elementaarsete võtetega: iseloomustavate kujundite, aksessuaaride ja tausta leidmisega, ajalise momendi valikuga, sisuliselt motiveeritud ning usutava situatsiooni otsimisega, samuti seostamise ja eraldamise, esiletõstmise ja taandamise võtetega.

Teisel astmel tuleb õpilasil ületada illustratiivne tasand, õppides aste-astmelt mõistma ja väljendama nähtuste sügavamad ühiskondlikku mõtet, kunstiteose allteksti — teose ideed. See nõuab nähtuste vaatlemist ja hindamist meie ühiskonna ideaalide lähteilt.

Väljenduslikkuse taotlustes ei lepi kunstnik tavaliselt palja loetavuse tasandiga, sest selle mõju vaatlejale ei oma küllaldast **kontsentreeritust, intensiivsust ja sugestiivsust**. Ainult loetavusega ei tule leppida ka õpilaste loomingus — võitluses väljenduslikkuse eest tuleb siin saavutada n.-ö. loomingulise täiuslikkuse kolmas aste.

Intensiivistatud ja sugestiivse väljenduse saavutamine on kunstnikke ikka köitnud. See on, mida V. Majakovski võrdleb luules raadiumisaagiga tuhandest tonnist sõnamaagist.

Vormi intensiivsuse ja sugestiivsuse vahendeist võiks nimetada:

a) taju intensiivsus seoses värvuste eridusega, sillerdusega ja kontrastide kasutamise või vormide aktsentueerimisega kontuuride abil;

b) kunstivormi essentsiaalsus ja lapi-daarsus;

c) fantaasiat ergutav ja emotsionaalselt veetlev aimatavus, n.-ö. poolikult öeldes;

d) ilmekas, vaatleja kujutlusse sisenev karakteriseerimine või emotsionaalne ekspressioon vormide ja värvuste vahendusel;

e) uudsus ja kordumatus sisus ning vormikäsitluses;

f) orgaanilist elu — kasvamist ja liikumist — või inimlike mõtete, mälestuste ja tundmuste sugereerimine ekspressiivsete vormide ning värvuste kaudu.

Nende realistlike väljendusvahendite kõrval kasutab kunst mitmeid abstrakteid vahendeid, nagu

a) kompositsiooni ülesehituse tasakaal või dünaamilisus, vertikaalse ja horisontaalse või diagonaalse ülekaal, täisnurkadele või teravnurkadele rajatud ülesehitus jne. kui rahu või rahutuse, seisu või liikumise väljendus;

b) pilgu haaramine peakujude suuruse ülerõhutamisega;

c) pinevuse ja dramaatilisuse väljendamine rütmiliste ja koloristlike dissonantsidega jne.

Dekoratiivsuse printsiip läbib lapse kujutatavat loomingut ta kõigis kolmes astmes.

Harmonia ja väljenduslikkus, olles kunstiteoses orgaaniliselt liidetud, peidavad endas ometi teatud vastandlikkuse algeid, mille tõttu ühe või teise domineerimine muudab kunsti ilmet; kunstiajalugu pakub selleks palju näiteid. Olgu siin kas või märgitud kahe renessansi meistri **A. Düreri** ja **M. Grünewaldi** «Kolgata» pildid, milles esimese harmoonilisele rahule vastandub teise äärmise õuduse väljendus; need pildid ei ole võrreldavad oma mulje poolest.

*

Teoreetiliste mõistete, kategooriate ja printsiipide tundmiseta ei saa olla kompositsiooniõpetust. Kuid **õpetamise teoreetiline osa** on esijoones ikka õpetaja jaoks, et tal kujuneks eesmärkide ja vahendite selgus. Õpilastele vahendab õpetaja seda peamiselt teemade valiku, demonstreerimismaterjali analüüsimise,

loovat tööd seletustega suunamise ja kriitilise juhendamise kaudu. Seda tuleb teha laste emotsionaalsust säilitades, lapsi aktiivselt arutlusse kaasa tõmmates.

Lõpetuseks. Täiuslikkuse, harmoonia ja väljenduslikkuse mõisteid tuleb laiendada, nõnda et aste-astmelt õpib laps nende kaudu laiahaardeliselt nägema tegelikkust: **täiuslikkust** kui igasuguse töö eesmärki ja töördõmu allikat, **harmooniat** kui meie ühiskonna kujunduse alust, **väljenduskultuuri** täiuslikkust kui ühiskondliku suhtlemise ideaali.

Kirjandus

1. М. С. Каган. Лекции по марксистко-ленинской эстетике. 1971. Изд. ЛГУ, 1971.
2. А. Ф. Лосев, В. Н. Шестаков. История эстетических категорий. Москва, изд. «Искусство», 1965.
3. Tsiteeritud: H. Nohl. Die ästhetische Wirklichkeit. Frankfurt am Main, 1935.
4. Tsiteeritud: А. Оганов. Логика художественного отражения. Москва, изд. «Искусство», 1972.
5. А. М. Буров. Эстетическая сущность искусства. Москва, изд. «Искусство», 1956.
6. В. В. Ванслов. Проблема прекрасного. Гос. изд. политической литературы, 1957.

VÕISTLUSE PEDAGOOGILISI ASPEKTE ALG- KLASSIDES

LEIDA TALTS,
TPedi algõpetuse kateedri
juhataja

Antud probleemi vajalikkus ja aktuaalsus tulenevad hariduse sisule seatud kõrgendatud nõuetest ning ühiskonna ja teaduse kiire arenguga kaasnevast algõpetuse muutunud asendist koolisüsteemis.

Uute ülesannete elluviimisel on kindel koht ka õpilastevahelisel võistlusel. Võib liialdamata öelda, et koolivõistluse teooria ja metoodika on tänaseni puudulikult läbi töötatud. Kui lähtuda võistlusest kui sotsiaalsest protsessist, mis toimib objektiivse nähtusena (5), siis osutub hädavajalikuks tundma õppida selle nähtusega kaasnevaid muutusi õpilaste tegevuses.

Ehkki koolipraktikas on võistlust kas otseselt või kaudselt alati kasutatud, on selle eesmärkide mõistmine enamasti tekitanud vaidlusi. Iseäranis palju lahk-arvamusi on esile kutsunud võistluse kasutamine **õppetöös**. Samas nõustutakse arvamusega, et võistlusprotsess peab tagama paremad kasvatuslikud tulemused. Seega peitub peamine viga õppe- ja kasvatustöö teatud vastandamises. Täpsemalt öeldes — võistlusküsimusega

seoses jäetakse kõrvale isiksuslik aspekt õppeprotsessis.

Praktilises koolitöös kasutatakse sageli võistlust õpilaste aktiveerimise vahendina, mis võimaldab individuaalselt läheneda eritasemetiste teadmistega õpilastele, tõsta nende enesekindlust ja aktiivsust.

Võistlust võib käsitleda kui üht **suhetamise** vormi. Suhetada võib nii üksik- inimene kui ka grupp, mille tulemusena kujuneb minakontseptsioon — enesehinnang. Oma mõjult on suhetamine tugevasti isiksust ja gruppi arendav (6). Laps saab oma minakontseptsiooni, grupp oma näo. Grupi väljaarendamisel on suhetamisel määrav tähtsus.

Võistluse kaasnähtustest **negatiivseimaks** tulekski pidada grupiegoismi tekkimise võimalust. Nimetatud nähtuse peamiseks tekkepõhjuseks on võistlustulemuste- resultaatide esikohale seadmine ning võistlusprotsessiga kaasneva keeruka sotsiaalpsühholoogilise motivatsiooni ignoreerimine. Sellest tulenevalt kaalub võistluse kõlbeline kahju sageli üles resultaadi näol saadud kasu. Siit peaks ilmnema ka õpilastevahelise võistluse põhioõue — võistluse eesmärgi määratlemisel ei ole esmatähtis selle resultaat. Oluline on isiksuse rikastamine vastastikuse suhetamise tulemusena.

Eeltoodust johtuvalt on aktuaalseks muutunud grupi kujunemisega seotud problemaatika (8). Nimetatud küsimuste uurimisel ja tulemuste analüüsimisel esineb eriarvamusi. Nii arvab A. Petrovski (14), et grupi ühtsus on seda suurem, mida rohkem kokkulangevad on grupi liikmete arvamused ühe ja sama objekti suhtes. L. Umanski (16) seisukoht on otse vastupidine — grupi ühtsuse tekkimiseks tuleb organiseerida diskussioone. Ei saa tekkida aktiivset isiksust, kui tal ei ole tegevuse valikut. H. Liimets (6) rõhutab, et välismõjude vastuvõtmisel on keskne inimese mina-ideaal, tema enesehinnang, tema suhe ühiskonnasse. Eneseteadvuse kujunemisega käsikäes toimub meieteadvuse kujunemine.

Õpilastevahelise võistluse aktuaalsematest probleemidest tuleks keskele kohale seada

■ grupi kõlbeline suundus, motivatsioon, millest tegevus lähtub,

■ grupi liikmete vastastikune tundmine, nende ettevalmistatus ühistegevusseks,

■ grupi organisatsioonilised suhted ja psühholoogiline ühtsus.

Võistlus koolis on lahutamatu seotud õpilaste vastastikuse suhtlemisega kollektiivis. Kollektiiv on paratamatu tingimus üksikisiku igakülgseks arenguks. Selle mõju isiksuse arengule on tänapäeva nõukogude pedagoogikas ja sotsiaalpsühholoogias üks kesksemaid uurimisvaldkondi (T. Konnikova, J. Kolominski, L. Umanski, L. Novikova, A. Kiritšuk jt.).

Nooremas koolieas võistleb laps paljus: käitumises tundide ajal ja vahetundides, vanemate abistamises, viisakuses omavahel ja täiskasvanutega suhtlemisel jne. Sõnaga, laps selles vanuses võistleb kõiges, püüab kõike teha võimalikult paremini. Kui ta aga kogeb, et tema püüdlused ei taga tunnustust, et ta pole võimeline paremaks tulema ühelgi alal, võib pikkamööda maad võtta ükskõiksus (9). Kui õpetaja, tähekesujuht jt. korraldavad liiga palju võistlusi, tekib lastel pidev närvipinge, nad on alati erutatud, püüavad ilmtin- gimata milleski võitjaks tulla. Niisama valusasti ja sügavalt elavad lapsed üle ka kaotust. Järelikult mitte igasugune võistlus ei ole otstarbekas. Vajalik on selline kollektiivne töö, niisugune võistlus, millel on kasvatav iseloom, soov teha ise kõike võimalikult hästi ning abistada teisi osavõtjaid, et kõigil läheks paremini (9). N. Krupskaja on märkinud, et mitte alati pole tähtis töö tagajärg, vaid see, missugused suhtumised lastel selle töö tulemusena kujunevad. On oluline, et võistlus kulgeks heatahtlikult, tugevdaks sõprust ning aitaks kollektiivil eesmärgini jõuda. Vajalik on kasvatada lapses usku oma jõusse, õpetada tal tunnetama isikliku aktiivsuse tähtsust.

Võistlusprobleemi käsitlemisel ja ole-

tatavasti ka praktikasse rakendamisel on paratamatud õpilaste vastastikused hinnangud. J. Orn (8) rõhutab, et kasvatuses osalevate inimeste, nii kasvatajate kui ka kasvandike jaoks, on informatsioon üksteisest hädavajalik. Informatsioon teisest inimesest ei ole kunagi täielik, ta on mingis suhtes alati määratlemata. Seetõttu on vastastikused hinnangud üksteisega suhtlemisel inimestele otse vajaduseks. Suhtlemises rahuldatakse ka inimese vajadust inimese järele, tema emotsionaalsete kontaktide vajadust.

M. Kagan, analüüsides mõistet «tegevus», mainib sellele lähedaste mõistena niisuguseid, nagu «aktiivsus», «elutegevus», «praktika» (11). Ta rõhutab V. I. Leninilt pärinevat mõtet, et igale küsimusele tuleb läheneda seisukohalt, milliseks nimetatud nähtus on muutunud nüüd.

Võistlus, väljendades inimtegevuse üht külge, on seega ajalooline nähtus, mis tekib, vaheldub ja kaasajastub koos sotsiaalsete suhete arenguga. Võistlussituatsiooni kasutamine kutsub esile aktiivsuse tõusu, kuid just siin on äärmiselt vajalik hinnata lõppresultaati mitte saadud kvantitatiivse kasu seisukohalt, vaid ennekõike võistluses ilmnenud tegevusmotiivide seisukohalt. Kui koolieelikut huvitab üksnes tegevusprotsess ise, siis juba nooremalt kooliiga köidab tegevuse enda kõrval ka selle resultaat.

Õpilasel peab olema võimalus asetada oma saavutused kaaslaste saavutuste tasemele. Niisugune vastastikune tulemuste võrdlemine loob positiivses mõttes võistlussituatsiooni — toimub vastastikune rikastamine ja väärtuste vahetamine.

Teatavasti ei ole vajadus end kaaslastega võrrelda inimesele sündides kaasa antud. Esialgu ei ole ta selleks lihtsalt võimeline. Näiteks paariaastaste puhul ei saa me rääkida lastevahelisest võistlusest. Põhjus on kõigepealt selles, et lapse eneseteadvus on veel madalal tasemel. Tema teadlikkus enese olemasolust ja tegevusest ei võimalda oma te-

gevust ja saavutusi võrrelda teiste omadega.

K. Marx on märkinud, et inimene algul vaatab teise inimesse kui peeglisse, võrdleb end teistega. Ümbritsevate inimeste tunnetamise alusel, oma suhtumise kaudu nendesse kannab sama suhtumise üle ka endale, olles üheaegselt tunnetuse subjektiks ja objektiks (2).

Vajadus enesetunnetuse järele on seotud vajadusega selgitada oma koht ühiskonnas, kollektiivis. Eneseteadvuse olemasolu aitab õigesti organiseerida oma tegevust ning suhteid teiste inimestega.

Koolis kujunevad lapsel uued ja väga tähtsad referentsed grupid eakaaslaste seast (8). Seni hindasid lapsed ainult oma tegevuse välist külge, nüüd aga omandavad hinnangulises suhtlemises tähtsuse ka oma isiku sisemised, eriti just moraalsed omadused. Suureneb enesehinnangu kriitilisus. Kui esimese klassi õpilastel esineb tendents hinnata oma käitumist ja õppetegevust põhiliselt positiivselt, siis enesehinnangu kriitilisuse suurenemine tähistab ka puudujääkide esiletoomist oma käitumises ja püüet oma eksimusi iseseisvalt parandada. Samal ajal on lapsed selles vanuses rohkem võimelised hindama teisi kui iseennast.

Võistluse probleemiga seoses on oluline jälgida eneseteadvuse ja meieteadvuse vastastikust seost. H. Liimets (8) on eneseteadvuse iseloomulike joontena esile toonud selliseid, nagu teadlikkus oma tugevatest ja nõrkadest külgedest, ühiskondlikult väärtuslike isiklike ideaalide olemasolu, mis seob isiksust mitmesuguste kollektiividega ning annab isiksuse kõikidele eneseväljendus-tele ja taotlustele kindla sotsiaalse suunitluse.

Kollektiivis, kus on tekkinud meieteadvus, on igal selle liikmel kujutus kollektiivi kui terviku iseärasustest.

Koolis annab õppetöö kõige paremad võimalused integreerida neid mitmesuguseid mõjusid, mida õpilased ümbritsevast keskkonnast saavad. Samas on teada, et juba kujunenud õpilase isiksuse iseärasused mõjutavad edu õpin-

gutes. Siit järeldub, et hariduse omandamine ei või piirduda üksnes teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmisega, vaid peab silmas pidama õpilase isiksuse igakülgset arengut, eriti aga eneseteadvuse ja suhtlemisvalmiduse kujundamist.

Ehkki otseselt võistluse rakendamisest õppetöös on vaid riivamisi kõnelnud ja kirjutatud, seostub kollektiivsete elementide tugevdamine õppetöös küllalt tugevasti ka võistluse probleemiga. Juba alates 50-ndate aastate lõpust on püütud rakendada vastastikust õpetamist, vastastikust hindamist ja kontrolli, samuti mitmesuguseid rühmatöö vorme. Nende didaktiliste elementide lülitamisega õppeprotsessi mõõdeti sageli just kasvatuslikku efekti, nagu kollektivistliku suunitluse areng, õppimismotiivide muutumine klassis, muutused klassikollektiivi iseloomustavates näitajates.

Eelnevat resümeeerides võib väita, et õpilastevahelise võistluse sotsiaal-psühholoogiline ja pedagoogiline taust vajab põhjalikku teaduslikku uurimist. Seda tingib asjaolu, et võistluse praktiline kasutamine koolis on viinud sageli negatiivsete tulemusteni selles mõttes, et eesmärgi seadmisel peetakse esmatahtsaks tegevuse tulemust, mitte aga tegevuse motivatsiooni. Võistluse käigus tekkinud tegevuse motiivid võivad nii üksikindiviidi kui kogu grupi seisukohalt olla kitsalt egoistlikud, rahuldades esimesel juhul eelkõige enesemaksapanemise tarvet, teisel juhul takistavad arenenud kollektiivi tekkimist.

Õpilastevaheline võistlus, olles oma olemuselt sotsiaalne, üldajalooline ja objektiivselt eksisteeriv nähtus, võib seega kaasa tuua kas positiivseid või negatiivseid tulemusi. Negatiivsed tagajärjed ei ole ilmingimata paratamatud, vaid kaasnevad peaaegjalikult oluliste isiksust arendavate eesmärkide ignoreerimise produktina.

Võistluse tähtsamate eesmärkide hulka tuleb arvata kollektiivile vajaliku tegevuse motivatsiooni tugevdamine, iga üksiku õpilase isiksuse rikastamine. Seega on võistluse kui olulise aktiiv-

suseavalduse eesmärgiks mitte ainult tegutsemisvõime ja -valmiduse kasvata-mine, vaid ka aktiivse suunitluse kasvata-mine ühiskondlikult kasulikuks ja vajalikuks tegevuseks.

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Kuidas organiseerida võistlust. Teosed 26. kd. Tallinn, 1954, 537 lk.
2. K. Marx, Kapital I kd. Tallinn, 1953, 688 lk.
3. Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Koost. E. Hiie. Tallinn, 1973.
4. V. Arak, Eneseteadvuse kujunemise mõningaid aspekte. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 3, lk. 179—182.
5. K. Koger, Võistlus ettevõttes (Tekstis osundatud probleemid ja kirjandus lk. 89—103). Tallinn, «Eesti Raamat», 1973, 103 lk.
6. H. Liimets, Isiksuslik aspekt didaktikas. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11, lk. 885—890.
7. H. Liimets, Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12, lk. 885—896.
8. J. Orn, Inimeste vastastikune tunnetamine ja isiksus. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11, lk. 890—895.
9. N. PANOVA, Tööst oktoobrilastega. Tallinn, «Valgus», 1975, 173 lk.
10. I. Unt, Õpilaste aktiviseerimine tunniss. Tallinn, «Valgus», 1974, (Bibliogr. lk. 258—268.). 268 lk.
11. М. С. Каган. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.
12. А. В. Киричук. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности. Автореф. канд. дисс. Киев, 1964.
13. Я. Л. Коломинский. Социально-психологическая характеристика детских коллективов. «Вопросы психологии», 1974, nr. 3, стр. 31—40.
14. А. В. Петровский. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности. «Вопросы психологии», 1973, nr. 5, стр. 3—17.
15. Р. Ф. Савиных. Формирование коллективных отношений первоклассников в процессе общения. В сб.: Проблемы общения и воспитания П. Тарту, 1974.
16. Л. И. Уманский. Некоторые социально-психологические критерии общественной активности группы школьников как коллектива. В сб.: Ребёнок в системе коллективных отношений. М., 1972.

**ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ
РАССКАЗ
А. П. ЧЕХОВА
(ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ
МАТЕРИАЛ ПО ТЕМЕ
«А. П. ЧЕХОВ»
К УЧЕБНИКУ
ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ
ЧТЕНИЮ
ДЛЯ XI КЛАССА)**

**ВЕРА НЕВЕРДИНОВА,
Таллинский пединститут**

А. П. Чехов-писатель — явление новое и непривычное в русской литературе. Современники Чехова — критики, писатели и читатели не сумели сразу понять характер его творчества и, в частности, особенности его художественной системы. Это непонимание современников укрепляет нас в сознании, что художественный метод писателя, его юмористическая система особенно, были отличны от того, что создавалось предшественниками и современниками. Проникновение в сущность художественного метода Чехова облегчит учителю анализ рассказов, ставших предметом изучения в средней школе.

В настоящей статье мы обращаемся к раннему творчеству писателя. Предметом нашего рассмотрения будет частный вопрос: выявление особенностей юмористической системы раннего Чехова. Для этого обратимся к сравнению с юмористическими системами великих писателей прошлого — Гоголя и Салтыкова-Щедрина, а также рассмотрим некоторые произведения А. П. Чехова начала 1880-х годов.

Понимание сущности юмористической литературы тесно связано с теорией комического. Концепции комического почти у всех философов, начиная с античных авторов — Аристотеля и Цицерона, и далее у Канта, Гегеля, Саккетти, Бергсона и др.¹ сводятся к подчеркиванию очевидной несообразности и нарушения каких-то норм, не влекущих за собою, однако, серьезных последствий.

О социальной значимости, как обязательном качестве истинного смеха, особенно настойчиво говорят русская литература и критика. Значение смеха высоко оценивают Пушкин, Гоголь,

¹ См.: Аристотель. Об искусстве поэзии. М., 1957; Э. Кант. Соч., т. 5. М., 1966; Г. Бергсон. Смех в жизни и на сцене. Спб., 1900; Л. Саккетти. Эстетика в общедоступном изложении. т. 2. Пг., 1917, гл. XII.

Белинский и Чернышевский, который определяет комическое, как внутреннюю пустоту и ничтожество, «прикрывающиеся внешностью, имеющей притязание на реальное содержание и значение»².

Советские ученые уточняют и развивают теорию комического, акцентируя внимание на его социальной сущности. Об этом пишет А. В. Луначарский в статье «О смехе»: «В комедийном искусстве больше, чем где-нибудь, заметны черты социальной устремленности»³. Ю. Боров видит комическое в противоречии между тем, что собою представляет явление, и тем, чем оно пытается быть, и говорит об известной «широте общественной значимости комического»⁴. В. Я. Пропп, определяя сущность смеха, считает, что он вызывается в тех случаях, когда «дела человеческие и стремления вскрывают внутреннюю мелочность, даже низменность этих стремлений»⁵.

Комические образы и ситуации широко используются в искусстве, литературе в частности. Порой их использование определяет целые жанры литературы. Такова комедия в ее разнообразных подвидах, таков юмористический рассказ.

Очевидно, что в юмористических произведениях жизненный материал подвергается своеобразной комедийной обработке. Для юмористического рассказа, например, характерно нарушение естественных связей, невероятные мотивировки, намеренно упрощенное изображение жизни. Изображенный мир отрицается легко и естественно. Смех, таким образом, может

играть роль и «развлекающего» и оценочного элемента.

В юмористических рассказах Чехова изображаемый мир также отвергается, потому что он ниже нормы. Герои этого мира забавляют своей низменностью, элементарностью, наглостью, умением унижаться и унижать более слабых. Таковы рассказы «Письмо ученому соседу», «Перед свадьбой», «Радость» и др. В них нет настоящих людей, поэтому Чехов позволяет себе смеяться.

Мир этот существует, но зла пока никому не приносит, никто не страдает от первобытной дикости, зло еще не представляется писателю опасным.

Таким образом, по типу отношения к изображаемому чеховский комизм ранних рассказов — это юмор, хотя по структуре образа, по содержанию изображаемых явлений эти рассказы могли бы стать объектом сатиры. Юмор становится не только средством отделения изображаемого от автора, но и средством отгорожения его от мира читателей. Изображенный мир представляется писателю глупым фарсом, почти шутовским балаганом, поэтому герои его при внешнем бытовом правдоподобии мало похожи на нормальных людей: и в поступках, и в стихии мышления их легко различима механистичность (в рассказе «Смерть чиновника» смерть героя описывается так: «В животе у Червякова что-то оторвалось... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван и... помер»⁶), вместо имен персонажи носят почти клоунские клички (например: Тонкий, Толстый, чиновник Червяков, девица Подзатылкина и т. п.). Подобная условность принципиально важна для Чехова и сама по себе является средством оценки героя

² Н. Г. Чернышевский. Полное собр. соч., т. 2. М., 1949, с. 31.

³ А. В. Луначарский. О смехе. — «Литературный критик», 1935, № 4, с. 4.

⁴ Ю. Боров. Комическое. М., 1970.

⁵ В. Я. Пропп. Проблема смеха и комизма. — В кн.: Русская литература XIX—XX веков. Л., 1971.

⁶ А. П. Чехов. ПСС в 20 томах. Т. 1. М., 1944, с. 39. В дальнейшем том и страница будут указываться в тексте.

— автор дает понять, что рисуется не тот мир, на который распространяется человеческое отношение.

Истоки поэтики чеховского юмористического рассказа во многом генетически восходят к народным представлениям с их буффонадой, условностью, комическим гротеском. Наивный комизм, элементарность в изображении жизни, остроты и каламбуры, свойственные народной комедии, находят естественное выражение в раннем юмористическом рассказе Чехова. Видимый примитив и элементарность изображаемого мира — свидетельство такого же как в народных представлениях видения этого мира и отношения к нему. Пути его изображения в юмористическом рассказе Чехова сближаются с теми, которые характерны для произведений народного творчества. Так Чехов иногда сортирует своих героев по профессиям или темпераментам (ср. напр. рассказы «Темпераменты», «Жизнь в вопросах и восклицаниях», где нет ни описания, ни повествовательного тона, — весь рассказ, в котором речь идет о ребенке, состоит из вопросов и междометий). Получается, таким образом, профанирующий метод, снижение всего самого святого, представляется нечто ненастоящее, как в народной игре.

Однако необходимо заметить, что, с другой стороны, изображение современной жизни (чаще всего «средних» слоев общества), измененный в связи с этим набор масок-персонажей (типы, герои) и ситуаций уводят юмористический рассказ Чехова к литературным истокам.

* * *

Юмористическая система А. П. Чехова сложилась в пору работы над ранними рассказами. Для Чехова 1880-х годов характерны различные способы постижения действительности (изобража-

емой среды)⁷. Чехов не приемлет окружающую жизнь, так же как ее не принимали до него Гоголь и Салтыков-Щедрин. Однако предметом их сатиры были такие человеческие пороки, которые угрожали существованию государства, такая форма зла, которая имеет государственное значение (в «Ревизоре», например, Гоголь имеет в виду не чиновников вообще, а чиновничий строй, представляет не выдающихся злодеев, а предел средней нормы). У Чехова другая система — у него все погружено в быт, он веселее, непритязательнее. Каждый отдельный рассказ Чехова — «мелочишка», все вместе они представляют собой отрицание мещанской системы. Юмор Чехова, таким образом, — это другая юмористическая система, где зло изображается без эмоций и ужаса. Своеобразный метод отрицания, «необличительная» юмористика позволяют Чехову, не нарушая легкости рассказа, сделать его веселым и одновременно содержательным. Взрыв веселости вызывает юмористический мир, созданный в рассказах «Радость», «Нарвался», «В циркульне» и др. Ни удивления, ни презрения герои его не возбуждают. Но то, как они ведут себя, оборачивается неожиданно комической стороной. В этих рассказах нет серьезных конфликтов, герои смешны, потому что сами виноваты в своих злоключениях.

Этот юмор может быть назван «веселым». Он соответствует одному из способов постижения жизни.

Другой способ изображения действительности — обнажение ее негативных сторон. Герои рассказов этого типа — персонажи мещанского мира. Автор лишает их человеческих качеств, они настолько ниже нормы, что даже не устаиваются обличения и производят впечатление чего-то безнадежно-смешного, немощно гадливого. Мир, изображаемый в подавляющем большинстве этих рассказов, —

⁷ См. об этом: Г. А. Бялый. А. П. Чехов. — В кн.: История русской литературы. Т. IX, ч. 2-я. М.-Л., 1956.

это уже мир недочеловеков, поэтому юмор в них приобретает оттенок презрительного удивления и может быть назван «презрительный юмор». Он лежит в основе рассказов «Письмо ученому соседу», «Перед свадьбой», «Папаша» и др.

Обратимся, например, к рассказу «Перед свадьбой». Начало его мило и забавно, поступки героев смешны, так как не укладываются в обычные человеческие нормы поведения. Автор знакомит читателя с участниками, добросовестно, в деталях, рисует картину сговора, не забывая указать, сколько было выпито водки и лафита и кто произносил тосты. Далее краски сгущаются, все становится более элементарно подло. Чехов снижает героев уже тем, что у жениха вместо обычной характеристики — анкета, а невеста разбирается по статьям: нос папашин, подбородок мамашин, глаза кошачьи, бюстик посредственный. Происходит это потому, что другого герои не заслуживают.

Для обывателей, присутствующих в рассказах этого типа, характерны претензии на интеллигентность и «благородство». Они кажутся себе верхом образованности: «Покорнейше благодарю за благородную отрывку! — говорит человек» (т. I, стр. 474). Комизм же создается тем, что в действительности для этих людей не существует понятий «гордость», «человеческое достоинство», они — воплощение умения унижать себя перед вышестоящими и проявляют максимум хамства по отношению к тем, кто зависит от них. Но при этом они убеждены в своей неодолимости («Свидание хотя и состоялось, но...», «Перед свадьбой» и др.).

Человеческие чувства в этом мире — ничто, там все в погоне за внешней красотью и все измеряется нормами мещанской морали. Купоросов («Случай с классиком») произносит речь о науке, свете и тьме и затем

порет мальчика. «Будьте столь благородны, посеките моего», — говорит мамаша мальчика — женщина, постоянно считающая себя обиженной, слабой, немощной.

Чехов внимательно следит за поведением персонажей в различных ситуациях, оно также выступает в качестве оценочного момента. Рассказ «Справка» начинается так: «Чиновник не слышал; он стал что-то переписывать» (т. II, стр. 8), и в конце, когда получены заветные три рубля: «Чиновник ожил, точно его подхватил вихрь. Он дал справку, распорядился, чтобы написали копию, подал просящему стул — и все это в одно мгновение» (т. II, стр. 9).

О Мите Кулдарове («Радость») получаем представление, познакомившись с причиной его радости — содержанием газетной записки. Он счастлив, что его имя попало в газету и заявляет: «Будем читать иногда». Он произносит слова о пользе чтения газет, о гласности и меняется на глазах: недалекий молодой человек исчезает, остается обыватель с собственными «принципами», стремлением любым путем выделиться из общей массы, обратить на себя внимание.

Чтобы показать элементарность изображаемого мира, Чехов лишает его участников человеческих переживаний, это почти куклы в их условно-примитивном мире. Поэтому герои рассказов лишены, как правило, психологической характеристики. Когда же необходимо передать переживания, то Чехов прибегает к описанию внешних выражений их чувств, жестов, зачастую условных, преувеличенных, кукольно «окаменелых». Узнав о высоком чине бывшего школьного товарища, «Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой: казалось, что от лица и глаз его посыпались искры. Сам он съехал, сгорбил, сузился» (т. II, стр.

11). Чиновник, получивший ожидаемую взятку, выглядит так: «Нос его залоснился, покраснел и поморщился улыбкой» (т. II, стр. 9).

Условность и гиперболизм жеста, тема «окаменелости» мещанского мира роднит Чехова с традицией Гоголя, в частности, с его драматургией.

В рассказах Чехова сталкиваются три аспекта выявления героев: мир их внутренних чувств, мир словесных самооценок и поведение. Эти три плана выявления героев характерны для всей традиции русской и европейской психологической литературы XIX века. Начиная с Достоевского и Толстого, типичным становится также противопоставление этих трех сфер выявления личности: герой думает одно, а говорит другое, собирается поступать одним образом, а поступает другим и т. д.

У Чехова присутствуют и все названные аспекты характеристики героев, и их противопоставление. Однако Чехов и здесь существенно отличается от традиции. Дело не только в том, что все характеристики Чехова резко сокращены, даны в «свернутом» виде, часто намеком. Дело и в ином ценностном расположении названных планов оценки персонажа. Для Достоевского и, особенно, Толстого сущность человека совпадала с содержанием его внутреннего мира⁸.

Для Чехова подлинное выражение человека вовсе не его самоосмысление, не его автохарактеристика. Высший критерий оценки — поведение героя. Отсюда — особая роль действия и жеста в рассказах.

Обидчики и обиженные в юмористических рассказах Чехова почти не противопоставляются. Это — новое в русской литературе отношение к «ма-

ленькому человеку». Чехов начисто снимает чувство жалости, потому что персонажи живут в ненормальном мире, где жизнь — балаган, глупый фарс и они — частичка этого мира.

Подобная позиция делает принципиально разной юмористическую тональность произведений Гоголя и Чехова. Сочувствие Гоголя к герою — «маленькому человеку» (вспомним Акакия Акакиевича из повести «Шинель» или Поприщина из «Записок сумасшедшего») окрашивает юмор в драматические тона, делает его напряженным. Чехов же смеется над «обиженным», поскольку «унижаемый», если подходить к нему с критерием подлинной человечности, не выдерживает никаких сравнений с нормами человеческого поведения. Он у Чехова не просто жертва, но и виновник собственного падения (так в рассказах «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий» и других).

«Расчеловечивание» героев приводит к тому, что их неприятности, страдания и даже смерть не вызывают читательского сочувствия. (Заметим, что смерть для русской литературы понятие особое — объяснение и оправдание героя. Даже Иудушка перед смертью неожиданно раскрывает в себе нереализованные человеческие черты — ему становится страшно от содеянного, в нем просыпается совесть. Жил не человек, умирает уже человек. Такова же функция образа смерти в «Смерти Ивана Ильича» Л. Н. Толстого и многих других произведениях русской литературы.

Чехов образ смерти дает принципиально иначе, чем в русской литературе XIX века. Смерть не реабилитирует героя: умирает тот же человек, кто жил. Например, в «Человеке в футляре» смерть воинствующего мещанина воспринимается как радость обновления: «Признаюсь, хоронить таких людей как Беликов, это большое удовольствие... Вернулись мы с кладбища в

⁸ См. Б. М. Энгельгардт. Идеологический роман Достоевского. — В кн.: Ф. М. Достоевский. Статьи и материалы. Под ред. А. С. Долинина. Л., 1924, с. 71—109.

добром расположении» (т. IX, стр. 264). В раннем творчестве Чехова эта мысль еще художественно не оформилась, однако решается в направлении, подготавливающим более зрелые выводы. В «Смерти чиновника» смерть «маленького человека» не вызывает жалости, воспринимается как продолжение линии юмористического повествования. Подобное решение, особенно в силу полемической соотнесенности с «Шинелью» Гоголя, могло бы показаться антидемократичным. Однако по сути дела позицию Чехова следует рассматривать как более исторический и активно антимещанский подход к миру. Художественно оправдано такое решительно антимещанский подход к миру героя из человеческого мира, и поэтому наше отношение к нему — сострадание, жалость — на него не распространяется. В плане генетическом подобное отношение оказывается родственным подходу к герою в народном театре, где масочность снимает возможность трагического звучания).

Мир юмористических рассказов Чехова, достаточно далекий от нормы, изображен **внутри себя**. Чехов в них не показывает агрессии этого мира в человеческий, а потому нелепое (предмет юмористического изображения) еще не кажется страшным, опасным для людей и не становится объектом сатиры.

* * *

Один из важнейших моментов эволюции Чехова состоял в том, что имманентное изображение мира «недочеловеков» для писателя становится слишком узким. Его интересует теперь **весь** мир русской действительности. В его творчестве встает кардинальный для эпохи вопрос о путях к «человеку», в котором «все прекрасно».

Это определяет и совершенно новое место мещанской темы в тех случаях, когда она сохраняется у зрелого Чехова. Его позднее творчество дает иное решение: происходит, во-первых, утра-

та имманентности темы (мещанская тема дается в переплетении или столкновении с другими), и, во-вторых, изменение эмоциональной окраски, так как описанный не имманентно мещанский мир оказывается страшной силой, разлагающей человека. Мещанство теперь — не замкнутый в себе и оттого сравнительно безобидный мир, а социально-активная сила, губящая одних людей («Попрыгунья», «Володя большой и Володя маленький», «Три сестры» и др.), вызывающая неизбежный протест и бунт живой человеческой личности («Враги», «Дядя Ваня»), вторгающаяся в, казалось бы, не подвластный ей мир иных социальных и культурных отношений. Чехов показывает теперь столкновение мещанского и высоко человеческого. Мещанство становится лишь как бы лакусовой бумажкой, проверяющей ценность сталкивающихся с ним героев, которые либо уступают и гибнут под воздействием этой злой, разлагающей силы («Три сестры»), либо вступают с ней в конфликт той или иной степени остроты («Дядя Ваня»). Причем, мещанин, несмотря на свою агрессивность, выглядит **жалким** в глазах героев иного мира (например, сестры говорят, что Наташа **жалко** одевается, Тузенбах **жалеет** Соленого).

Главный же объект писательского внимания теперь не сам мещанин. Все это решительным образом изменяет и эмоциональную окраску темы мещанства, и её общий смысл, и внутреннюю структуру соответствующих художественных образов.

Однако найденное в раннем творчестве не исчезает у зрелого Чехова — оно лишь деформируется, качественно изменяя свою структуру и функцию. Между творчеством раннего и зрелого Чехова прослеживаются самые активные связи.

INDIVIDUAALSEST LÄHENEMISEST KOOLIEELSETE LASTE- ASUTUSTE ÕPPETUNDIDES*

MEETA TERRI

Üks laste aktiveerimise võtteid ja iga lapse teadmiste väljaselgitamise võimalusi on **individuaalne küsitlus**, nn. frontaalne kontroll. Jälgides seda tööloiku peab mainima, et just sellega patustatakse sageli kõige olulisemate pedagoogiliste nõuete vastu. Tagajärg: vestlus kulgeb väikese grupi aktiivsemate lastega, rühm tervikuna jääb kõrvale. Selle asemel, et küsimus oleks lihtne, selge, napisõnaline, et laps kohe aru saaks, mille kohta see käib, missugust vastust temalt oodatakse, on küsimused sõnastusest läbi mõtlemata, nii segased, paljusõnalised, keelelt ebakorrektsed ja laialivalguvad, et lastel on väga raske, sageli isegi võimatu õiget vastust anda. Seda märgates hakatakse sageli esitatud küsimust ümber sõnastama või lisatakse veel juurde kaks-kolm lihaküsimust. Küsimuse muutmine, uuel kujul sõnastamine häirib lapsi, ajab nad segadusse, eriti tagasihoidlikke lapsi, ja nad ei tule vastusega toime või vastavad ebamäärase

* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 2.

küsimuse puhul nii, nagu nad aru said, millega aga kasvataja tihti rahul pole.

Eespool mainitud pahed on laialt levinud, mille vastu võitlemiseks on ainus tee: nõuda kasvatajalt täpset küsimuste planeerimist laste individuaalseid võimeid arvestades.

Seega on peale õigesti formuleeritud küsimuste läbimõtlemise vaja veel mõelda, kellele millist küsimust esitada, millist arenenumatele, millist nõrgematele. Suurepäraseid tulemusi laste aktiveerimisel emakeeletundides andsid Tallinna 104. lastepäevakodus tehtud katsed. Küsimused planeeriti täpses sõnastuses ja kahes raskusastmes. Sulgudes märgiti juurde lühendatult sõna — tugevamale või nõrgemale (mitte nimeliselt). Kui varem võttis aktiivselt osa 26 lapsest 6—10 last, siis nõrgematele lihtsamaid küsimusi esitades muutus pilt kiiresti teiseks: kõik tahtsid ja olid nõus vastama. Esialgu lasti vaikivaid lapsi korrata teise lapse vastust, seejuures öeldi kordajale «Õige!». Nii tunnetas laps, et temaga jäädi rahule, tema lahendas ülesande õigesti. Mõnel eriti tagasihoidlikul lapsel lasti vastamise asemel esialgu midagi tahvlile asetada, pilte teistele välja jagada jmt. Seega sai laps julguse kätte ja püüdis vastata juba järgnevale lihtsale küsimusele.

Küsitlusel tuli võidelda veel teise väga levinud pahe vastu, — nimelt küsitakse ainult käetõstjaid. Kasvatajad ergutavad ja otse sunnivad märkustega («Miks te kätt ei tõsta!») lapsi kätt tõstma ning lähtuvad ka küsitlemisel ainult sellest. Mõni laps tõstab niisuguse suunamise puhul käe ka siis, kui ta vastata ei oska ja saab uue märkuse osaliseks: «Miks sa siis kätt tõstad, kui ei tea!» Seepärast selgitati koolieelikutele, et kätt võivad tõsta need, kes tahavad vastata; koolis aga küsitakse kõiki õpilasi, ka neid, kes kätt ei tõsta, ja kuulama peab igaüks tähelepanelikult.

Tegelikult lapsed tahavad tööst võsa võtta, kui neid vaid selleks julgustatakse jõukohaste küsimuste ja ülesannetega.

Katsetamisel ilmnes veel üks moodus, mis on kasvatajale abiks nõrgematega töötamisel. Eriti on see otstarbekas lugema õpetamise, vestluse ja arvutamise puhul. Tavaliselt on nõrgemad lugejad ka suulistes väljendustes abitud. Et neid lapsi töötamisel enam tulipunktis hoida, asetatakse nad istuma ettepoole ja omaette gruppi. Loomulikult ei tohi lapsed sellest teada, miks nad nii on asetatud. Seesuguse paigutuse puhul oli neid hõlpsam küsitleda, polnud vaja hakata teiste seast välja otsima. Lugema õpetamisel oli käepärasem anda neile ka sõnade ladumiseks lihtsamaid sõnu, vähem pilte jmt. Parem oli ka sõnade ladumisel vigade parandamist jälgida. Kui lapsed istuvad läbisegi, võib juhtuda, et tahvlile laotakse küll õige lahendus ja kästakse kohalolijatel vead parandada, kuid sageli jäävad nõrgematel need ikkagi parandamata. Kasvataja pilk ei küüni igahüeni.

Imestada võis, kuidas eespool mainitud pisitaktika rühma aktiveeris, kuidas seni passiivselt tundides istunud lapsed nagu «ellu ärkasid» ja tunnist aktiivselt osa võtma hakkasid.

Ei ole mingit mõtet nõudel «Tõstke kätt!» või «Mõtelge kõik, mõtelge hästi hoolega!». Alaline kordamine muutub lastele tüütavaks. Mida väike laps ikka nii väga mõtleb? Kui ta teab, siis ta ka vastab. Selle asemel peaks aga osa kasvatajaid ise rohkem mõtlema ja paremini tundideks valmistuma.

Tahaks puudutada veel üht pedagoogilist võtet, mida sageli vääriti tõlgitsetakse ja mille tulemuseks on mõnedel lastel töö rõõmu asemel norutunne ning huvi langus. See on lapse ülesande täitmisele hinnangu andmine.

Mõte iseenesest on õige ja hea — selgitada, mis ühel või teisel lapsel juba välja tuleb ja suunata tähelepanu sellele, mida edaspidi töös silmas pidada. Loomulik oleks, et lähtutaks seejuures tunni eesmärgist ja iga lapse individuaalseist võimeist. Tegelikult näeb aga, et sageli võetakse hinnangu andmisel mõõdupuuks rühma kõige arenenumad. Selle tulemu-

sen saavad positiivse hinnangu alati ühed ja needsamad lapsed. Nii lõppes näiteks ühes emakeeletunnis pildi järgi jutustamine hinnanguga: «Raul, Jaan, Allan olid tublid. Teistel tuleb rohkem kätt tõsta, aktiivselt tunnis kaasa töötada.» Lastel peaks selge olema, et tunnis aktiivselt kaasatöötamine on midagi muud kui käe tõstmine. Kasvataja hinnangu sõnastus ei tohi olla üldsõnaline, vaid konkreetne ja lastepärane.

Kujutava loomingu tundides on tüüpilised hinnangud «Alari, Jüri, Anu ja Tõnu tööd on hästi tehtud, korralikult ja puhtalt joonistatud. Aga Tiui, Antsu, Reinu tööd on lohakad, määratud. Teine kord joonistage paremini.»

Umbes taolisi üldsõnalisi ühtesid kiitvaid, teisi halvustavaid hinnanguid võib kuulda igas tunnis. Lapsi see ei aita.

Ühtede ja nendesamade laste alaline kiitmine arendab neis upsakust, egoismi, teistes aga süvendab passiivsust, vastumeelsust antud tööloigu vastu ega selgita ebaõnnestumise põhjusi. Hoopis teine oli laste meeleolu, kui kasvataja analüüsis nende tööd, lähtudes tunni eesmärgist ja laste individuaalseist iseärasusist, järgmiselt: «Vaatame, lapsed, kas kõik on joonistanud peokleidis tütarlapse.» Joonistuste vaatlemisel tõsteti esile iga lapse töös midagi head, näiteks sobivalt valitud värvikombinatsioonid, mitmesuguseid käte ja jalgade asendeid jms. Ühel poisil oli tüdruk hästi joonistatud, kuid värv oli ühes kohas alla jooksnud. Kasvataja kiitis joonistust, aga samas juhendas, kuidas värvi võtta, et äpardust ei juhtuks. Niisugune hinnang ei riivanud kellegi enesetunnet. Lapsed said tööde vaatlemisel vestluse kaudu veel kinnitust, et inimese käsi, jalgu võib erinevais asendis joonistada, värvide valikul on vaja mõelda ka nende sobivusele, värvi peab võtma ettevaatlikult, näidist pole vaja kopeerida, vaid kasvataja hindab seda, kui omalt poolt midagi juurde lisatakse jmt.

Nii mõnigi kord saab lastele osaks halvustav hinnang kasvataja enda süü läbi.

Nii lavastati emakeeletunnis varem märganutud «Karu-Aabitsa» õppejuttu «Lepatriinu». Valides tegelasi, tuletas kasvataja meelde teksti, ruumi kasutamist, kuid ei pööranud laste tähelepanu tekstist tulenevale ilmekusele — lepatriinu uhkeldavale rõõmule uue kleidi näitamisel, Mõmmi kohmetusele ja sellest olenevale e-venitamisele täppide loendamisel. Pärast jutu lavastamist toodi aga kõik see esinejate puudusena välja. Oleks sellest aga eelnevalt räägitud ja rühma aktiveerimiseks lastele ülesanne antud kuulata ja vaadata, kellel mis hästi õnnestub, olnuks kasu mitmekordne.

Muide juttude lavastamisel, luuletuste ütlemlisel või jutu jutustamisel tõuseb laste aktiivsus suuresti, kui kasvataja ei küsi, kes tahab tulla esinema, vaid teeb seda nii, nagu see oleks auasi või tasu ja ütleb näiteks: «Ma vaatan, keda ma täna esinema kutsun. Kas teda, kes nii kenasti istub, või teda, kes pole veel saanud esineda» vmt.

Katsed eespool nimetatud lasteasutuse õppejuttude lavastamisel näitasid, et kui jäetakse ära küsimus «Kes tahab?» ja eelnevalt lastega koos läbi arutatakse ning lahti mõtestatakse esinejate liikumise ja ilmekuse võimalused seoses tekstiga, kui osade määramisel kasvataja uue pala puhul lähtub laste võimetest, siis ei leidu last, kes ei tahaks tegelasena esineda. Eelnev selgitus ja pealtvaatajaile antud ülesanne jälgida, mis kellelgi hästi välja tuleb, parandab laste ilmekat kõnet kiiresti ja nad on nõus korduvalt vaatama mängu erinevate tegelastega.

Samasugused võtted sobivad ka luuletuse õpetamiseks. Tekst tuleb aga uue pala või luuletuse puhul fraaside kaupa ette öelda ja alles siis lasta ütelda lastel.

Kui laste suhtumist saab kergesti korigeerida meetoodiliste võtete muutmisega, siis palju raskem on kasvatajail lahti saada kord sisseharjunud võtetest, näiteks negatiivse hinnangu andmisest tagasihoidlikele lastele, tegelemisest peamiselt aktiivsetega jmt.

Et eespool mainitud vead on tüüpilised ja esinevad eriti meie noortel kasvatajatel, tekkis mõte tutvuda Tallinna Pedagoogilise Kooli õpilaste praktikaga lasteasutustes.

Kõike lasteasutustes nähtut kokku võttes tõstataksin järgmised probleemid:

1. Lapsepsühholoogias peaks erilist tähelepanu pöörama tulevastele kasvatajatele laste närvisüsteemi individuaalsete iseärasuste tutvustamisele ja sellekohast teooriat siduma tiheidalt praktikaga lasteasutustes.
2. Osa praktikast, näiteks vaatluspraktika, sooritada kogu klassiga koos vastava aine õpetajaga ja käia mitmetes lasteasutustes. See tagaks põhjalikuma analüüsi ja muljete mitmekesisuse.
3. Kõigil kasvatajail ja nende juhendajail (lasteasutuste juhatajail, metoodikul, inspektoreil, kasvatajaid ettevalmistavatel õpetajail) lähtuda tundide hindamisel mitte ainult tunnis valitsenud vaikusest, kasvataja poolt kasutatavaist näitvahendeist, tema keele konkreetsusest ja korrektsusest ning lastele antavast hinnangust, vaid **tingimata ka sellest, kas kõigile lastele loodi võimalus tunnis aktiivselt kaasaotamiseks, kas oli näha, et iga laps sai kasvatajast õigesti aru ja oskab saadud teadmisi edaspidi rakendada, kas töötati tunnis ka nõrgematega jm.**

Kui kõik jõud suunata ühiselt sellele, et abistada kasvatajaid, kellel esinevad eelmainitud raskused, tõuseks nende oskus lapsele individuaalselt läheneda. Selline saavutus muudaks õppe- ja kasvatustööga tegelemise huvitavaks, töörrõõmu pakkuvaks nii kasvatajaile kui ka kasvatatavaile.

Kirjandus

1. A. Elango, Õpilaste teadmiste kontrollimise meetoodika küsimusi. Tallinn, «Valgus», 1967.
2. N. Levitov, Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia. Tallinn, 1968.
3. I. Unt, Õpilase iseseisev töö. Tallinn, «Valgus», 1966.

**70 AASTAT
ESIMESTE
EESTI
ÕPPEKEELEGA
KESKKOOLIDE
ASUTAMISEST**

ALLAN LIIM

70 aastat tagasi, 1906. aasta sügisel alustasid tegevust esimesed eesti õppekeelega keskkoolid — Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi gümnaasiumikursusega tütarlastekool Tartus ja Pärnu Eesti Kooliseltsi progümnaasiumikursusega segakool. Neile järgnesid 1907. aastal Nuustaku Kooliseltsi segakool ja 1908. aastal Viljandi Eesti Haridusseltsi tütarlastekool, mõlemad esialgu progümnaasiumi kursusega. Nimetatud 4 kooli jäid kuni 1917. aastani emakeelse keskhariduse ainsateks lätefeks Eestis, mistõttu neil on eriline koht meie kooli ja hariduse ajaloos.

Eesti õppekeelega erakeskkoolide loomise põhjusi ja asjaolusid 20. sajandi algul tuleb otsida selleaegsest sotsiaal-majanduslikust olukorrast, haridussüsteemi kitsaskohtadest ning esimese kodanlik-demokraatliku revolutsiooni mõjust rahvahariduse arengule.

20. sajandi algus tähistas Eesti jõudmist monopolistliku kapitalismi ajajärku. Koos sellega kujunesid ka uued tingimused kooli ja hariduse arenemiseks. Tööstuse, kaubanduse, transpordi, side ja ühistegevuse laienemine, samuti kultuurielu mitmesuguste nähtuste intensiivistumine kutsusid esile märksa suurema vajaduse haritud inimeste järele, kui see oli olnud 19. sajandi teisel poolel. Nii tekkisid objektiivsed eeldused hariduse levikuks sügavuti. Samal ajal oli nii linnas kui ka maal tõusnud huvi hariduse vastu. Koos majandusliku olukorra kindlustumise ning eneseväärtustunde tõusuga hakkas eriti jõukam talurahvas ning linna väikekodanlus panema oma lapsi keskkoolidesse. Sellega taheti luua lastele paremad võimalused elus edasijõudmiseks ning tõusta baltisaksa aadli ja linnakodanlusega võrdsele ühiskondlikule positsioonile. Uue nähtusena ilmnis nüüd üha ulatuslikum soov anda ka tütarlastele keskharidus. Kõige selle tulemusena hakkas õpilaste arv keskhariduskoolides sajandivahetusest peale märgatavalt kasvama. Põhiliselt toimus see just eestlastest õpilaste juurdevoolu teel.

Mida rohkem kasvas õppida soovijate hulk, seda enam andsid tunda kitsaskohad

nii keskkoolivõrgus kui ka keskkoolide õpetöö korralduses. 1902. aastal tegutses Eestis 26 keskhariduskooli, sealhulgas 6 poeglastegümnaasiumi, 2 reaalkooli, 4 tütarlastegümnaasiumi, 2 I järgu linna-tütarlastekooli, 2 poeglaste gümnaasiumikursusega I järgu erakooli, 7 tütarlaste gümnaasiumikursusega I järgu erakooli ja 3 poeglaste progümnaasiumikursusega II järgu erakooli. Neist asus Tallinnas 9, Tartus 7, Pärnus 2, Kuressaares 2, Narvas 2, Valgas 2, Viljandis ja Võrus üks kool. Pääs linnades asuvasse keskhariduskoolidesse oli raskendatud nii suure vahemaa kui ka piiratud vastuvõtu ja mitmesuguste vormiliste takistuste tõttu, rääkimata kõrgest õppemaksust ja kostikuludest. Halvemas olukorras olid tütarlapsed. Avalikke keskkooli nende jaoks oli vähem, erakeskkoolid seisis aga põhiliselt baltisaksa ringkondade teenistuses.

Eestlastest keskkooliõpilasi häiris nende emakeele õiguse tu olukord. Õppetöö toimus sellal kõikides koolides vene keeles. Eesti keelel polnud kohta keskhariduskoolide õppeplaanis. Fakultatiivainena õpetati seda 20. sajandi algusaastail üksnes Kuressaare Gümnaasiumis. Tartu keskkooliõpilaste ja lastevanemate korduvad soovid seada kohalikes keskkoolides samuti sisse eesti keele fakultatiivne õpetamine takerdusid bürokraatlikku asjaajamisse ega andnud tulemusi.

Koolivõrgu laiendamine, uute keskhariduskoolide asutamine, kõikides õppeasutustes soodsamate õppimistingimuste loomine ning eesti keelele eluõiguse andmine kujunesid 20. sajandi algul pakilisteks ülddemokraatlikeks taotlusteks. Kuni 1905.—1907. aasta revolutsioonini ei nihkunud nende lahendamine tsaarivalitsuse ja kohalike kooliülemuste vastuseisu tõttu paigast. Alles revolutsiooni puhkemine andis selleks vajaliku tõuke.

Rahvahulkade revolutsioonivõitlus 1905. aastal tõstis muude küsimuste kõrval üles ka kooli ja haridusega seotud probleemid. Emakeelse ja demokraatliku kooli nõudmine etendas küllalt tähtsat osa üldise revolüt-

sioonilise liikumise raames. Revolutsiooni survele pidi tsaarivalitsus selles tegema järeleandmisi.

Muu hulgas kinnitas tsaar 19. aprillil 1906 Riiginõukogu otsuse Balti kubermangude erakoolide õppekeele kohta. Sellega lubati siinsetes erakoolides õppekeelena kasutada kohalikke keeli, kuid seati ühtlasi mitmeid obligatoorseid tingimusi. Emakeelsed erakoolid ei tohtinud saada vähematki rahalist toetust ei riigilt ega kohalikelt omavalitsusorganitelt, vaid pidid täielikult seisma eraütlalpidamisel. Vene keelt ja kirjandust ning Vene ajalugu ja Venemaa geograafiat tuli nendes koolides igal juhul õpetada vene keeles. Emakeelsete erakeskkoolide lõpetajad pidid sellekohaste õiguste saamiseks sooritama vastavate kroonuõppeasutuste juures venekeelsed lõpueksamid, välja arvatud eksam emakeelest ja usuõpetusest. Luba I järgu (s. o. gümnaasiumi- või muu täieliku keskkoolikursusega) erakoolide avamiseks tuli taotleda Haridusministeeriumilt, II ja III järgu (s. o. progümnaasiumi, kõrgema algkooli- või algkoolikursusega) erakoolide avamiseks õpperingkonna kuraatorilt.¹

See piiratud järeleandmine sai aluseks eesti, läti ja saksa õppekeelega erakoolide rajamisele Eestis ja Lätis. Eriti agarasti hakkasid saadud õigust kasutama baltisakslased. Lühikese aja vältel taastasid nad oma erakoolides saksakeelse õppetöö, mis oli katkenud 1890-ndate aastate algul tsaarivalitsuse poolt Baltimaadel teostatud koolireformide tulemusena. Saksa erakoolide intensiivne asutamine ning nende mõju laiendamine ka teatud osale eesti elanikkonnast sundis, Peeter Põllu sõnade järgi, «ka Eesti seltskonda Tartus ajaviitmata tegudele asuma».²

Algatuse esimese emakeelse keskkooli loomisel võtsid endale, loomulikult lähtudes

¹ Циркулярны по Рижскому учебному округу за 1906 г., № 4—5, стр. 171—172.

² P. Põld, Eesti Nooresoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Keskkool 1906—1916. Tagasivaade kümneaastase tegevuse pääle. Tartu, 1916, lk. 7.

oma klassi huvidest, ajalehe «Postimees» ümber koondunud kodanlikud ringkonnad, kes juba 1905. aasta kevadel märgukirjas tsaarivalitsusele olid taotlenud õigust eesti õppekeelega erakeskkoolide asutamiseks. Nende poolt 1906. aasta suvel ellukutsutud Eesti Noorsoo Kasvatuse Selts hakkas otsekohe astuma samme täieliku gümnaasiumikursusega tütarlastekooli asutamiseks. Seda tüüpi õppeasutust peeti vajalikumaks ning tema loomist hõlpsamaks võrreldes poeglastekoolidega. Kuna loa muretsemine Peterburist Haridusministeeriumist võttis aega, uue õppeaasta algus aga lähenes, siis otsustati õpperingkonna kuraatori nõusolekul esialgu tööd alustada vormiliselt II järgu erakoolina.

1. septembril 1906 avatigi **Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlastekooli** ettevalmistusklass ja I gümnaasiumiklass, kus kokku hakkas õppima 48 õpilast.³ Veidi hiljem, 3. oktoobril 1906 kinnitas Haridusministeerium uue õppeasutuse põhimääruse, mis andis õiguse kõigi gümnaasiumiklasside järkjärguliseks avamiseks.⁴ Täielikult kujunes kool välja 1913. aastaks. Ta koosnes siis 3 ettevalmistus-, 7 põhi- ja 1 täiendusklassist. Kogu koolikursus kestis seega 11 aastat. Madalamasse ettevalmistusklassi võeti õpilasi alates 7. eluaastast. Vanematesse klassidesse astujate teadmised pidid vastama õppeplaani ja -programmi nõuetele. Klasside arvu kasvades suurenes ka õpilaste arv, ulatudes 1912. aastal 389-ni.⁵ Vanemate elukoha järgi pärines sel aastal Tartu linnast 167, Tartu maakonnast 114, mujalt Liivimaalt 69, Eestimaalt 23 ning teistest Venemaa kubermangudest 16 õpilast. Lastevanemate hulgas oli 2 mõisaomanikku, 10 mõisarentnikku, 124 taluomanikku, 63 äri- või töökojaomanikku, 59 käsitöölisi ja voo- rimeest, 16 majaanikku, 6 mõldrit, 47 ha-

ritlast, 23 ametnikku, 12 talurentnikku, 14 teenijat ja 13 töölisi. Selline õpilaskonna sotsiaalne koosseis näitab, et emakeelse keskhariduse hüvesid Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlastekeskkoollis said kasutada eeskätt ikkagi linna- ja maaelanikkonna jõukamad kihid. Kodanlik haridustegelane Peeter Pöld oli juba 1909. aastal ülemaalisel hariduspäeval kõneldes püüdnud niisugust olukorda õigustada: «Meie teeme keskkooli heaks tööd selles teadmises, et need, ütleme peale — jõukamate vanemate lapsed, keda meie harime, **mitte kõige halvemad** ei ole. Katseline, experimental-pädagogika on kindlaks teinud, et seltskonnaliselt paremal järjel seisvate vanemate lapsed ka vaimuliselt enam edasi jõuavad... Meie võime neist kahtlemata töötegijaid ja haridusekandjaid loota, kui meie neid õieti kasvatame».⁶ Töölisajakirjanduses aga kritiseeriti korduvalt kooli sellise kitsarinnalise hariduspoliitika pärast.

Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlastekeskooli esimeseks juhatajaks aastail 1906—1908 oli Oskar Kallas, seejärel kuni 1918. aastani Peeter Pöld. Õpetajate kaader oli seal kvalifitseeritum ja tugevam kui teistes selleaegsetes emakeelsetes erakoolides. Tütarlastekeskooli õpetajatena töötasid näiteks Sinaida Dormidontova, Villem Grünt-hal-Ridala, Mihkel Kampmann, Paula Koppel, Harald Laksberg, Kristjan Raud, Jaan Sarv jt. Õppetöö toimus tütarlastegümnaasiumide õppeplaani järgi, mida oli aga täiendatud eesti keele, Eesti ajaloo, koduloo ning keemia tundidega. 1912. aastal koolis kehtinud ettevalmistus- ja põhiklasside õppeplaani on esitatud tabelis 1. 1913. aastal avatud täiendusklassis, kus õpilasi valmistati ette lõpuksamiteks, toimus kõigi eksamiainete kordamine vene keeles.

Esimesel tegevusaastal paiknes Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlastekeskool Jaani (praeguses Ülikooli) tänavas majas nr. 24. Järgmisel aastal koliti uude üürimajja Tiigi tänavas nr. 75, kus kooli kasutusse

³ P. Pöld, tsiteeritud teos, lk. 9.

⁴ NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarhiiv Leningradis (NSVL RAKA), f. 733, nim. 166, s.-ü. 1371, l. 13.

⁵ Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tegevuse ülevaade 1911. ja 1912. aastal. Tartu, 1913, lk. 31.

⁶ Eesti Haridusseltside Aastaraamat. I. Tartu, 1909, lk. 20.

Tabel 1

EESTI NOORSOO KASVATUSE SELTSI TÛTARLASTEKESKKOOLI ÕPPEPLAAN
1912. AASTAL⁷

Õppeained	Tundide arv nädalas									
	Ettevalmistusklassid					Põhiklassid				
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII
Usuõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Eesti keel	5	5	4	3	3	2	2	2	2	2
Vene keel	7	7	8	6	6	5	5	5	5	5
Saksa keel	—	—	—	5	4	3	3	3	3	3
Prantsuse keel	—	—	—	—	—	4	3	3	3	3
Üldajalugu	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3
Vene ajalugu	—	—	—	—	—	2	—	2	2	1
Maateadus	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Venemaa geograafia	—	—	—	—	—	—	2	—	—	1
Matemaatiline geograafia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Loodusõpetus	—	—	—	1	2	2	2	2	—	—
Tervishoid	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
Matemaatika	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3
Füüsika ja keemia	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3
Pedagoogika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Joonistamine	—	—	—	1	2	2	2	2	2	1
Voolimine	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Ilukiri	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Käsitöö	—	—	2	2	2	1	1	1	1	1
Laulmine	—	—	2	2	2	1	1	1	1	1
Võimlemine ja mängimine	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kokku	21	23	26	30	30	31	31	33	34	34

⁷ Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi I järgu tütarlastekooli õppekavad ja õppeplaanid. Tartu, 1912, lk. 5.

saadi kolmel korrusel kokku 18 ruumi (sealhulgas 10 klassiruumi). Ajapikku jäid ka need laienevale õppeasutusele kitsaks. Aastail 1914—1915 ehitas selts koolile Viljandi (praegu J. Gagarini) tänavasse ajakohase hoone, kuhu saadi asuda küll alles pärast I maailmasõja ja Kodusõja lõppemist. Tänapäeval viib samas hoones vanima eesti õppekeelega keskoõppeasutuse ajalugu edasi M. Härma nim. Tartu 2. keskkool.

1906. aasta sügisel tegevust alustanud **Pärnu Eesti Kooliseltsi II järgu segakool** töötas poeglaste progümnaasiumi õppeplaaniga ja -programmide alusel. Täiendava õppeainena oli eesti keel kohustuslik kõigile õpilastele. 1910/11. õppeaastal oli koolil 3 ettevalmistus- ja 4 gümnaasiumiklassi, kus õppis 252 õpilast (118 poissi ja 134

tüdrukut).⁸ Lihtrahva osatähtsus sealse õpilaskonnas oli märksa suurem kui Tartu sotsiaalkoolis. 1912. aastal taotles Pärnu Eesti Kooliselts luba õppeasutuse reorganiseerimiseks I järgu tütarlastekooliks.⁹ Võimud lükkasid selle taotluse tagasi. Pärnu Eesti Kooliseltsi emakeelne erakool tegutses kuni 1918. aastani, millal ta liideti Pärnu I Gümnaasiumi, praeguse A. Jakobsoni nimelise Pärnu 1. keskkooli eelkäijaga.

Kolmanda emakeelse keskoõppeasutuseks 1907. aastal asutatud **Nuustaku Kooliseltsi II järgu segakooli** tegevuse aluseks võeti poeglastegümnaasiumi 1.—4. klassi õppeplaan ja -programmid. Täiendavalt õpetati

⁸ ENSV RAKA, f. 395, nim. 1, s.-ü. 96, l. 317.

⁹ «Postimees» 11. juulil 1912, nr. 157.

eesti keelt ja kirjandust ning keemiat. Eesti ajaloole ja maateadusele pühendatud teemad leidsid käsitlemist emakeeletundides. Kuna kohapeal polnud kvalifitseeritud kaadrit, jäeti esialgu toimunud ladina keele õpetamine hiljem ära. 1909. aastal valmis koolile ühiskondlikus korras ehitatud hoone. 1913/14. õppeaastal õppis selles koolis 138 õpilast (78 poissi ja 60 tüdrukut).¹⁰ Põhiliselt olid need ümbruskonna talulapsed. 1919. aastal saadi luba reorganiseerida Nuustaku progümnaasium täielikuks gümnaasiumiks. 1977. aastal võib praegune Otepää keskkool tagasi vaadata oma 70 aastat kestnud viljakale haridustegevusele.

Viimasena sellest emakeelsete keskkoolide avanelikust loodi 1908. aastal **Viljandi Eesti Haridusseltsi II järgu tütarlastekool**. Selle asukohaks sai Viljandi Eesti Põllumeeste Seltsi maja, mis oli ehitatud C. R. Jakobsoni algatusel. Kool alustas tegevust tütarlastegümnaasiumi 1.—4. klassi õppeplani ja -programmide järgi, mida emakeelse õppetöö eesmärke silmas pidades oli kohandatud ja täiendatud. 1912. aastal ulatus õpilaste arv koolis 160-ni.¹¹ Viljandi Eesti Haridusselts seadis algusest peale oma eesmärgiks kooli edasise kujundamise täieliku gümnaasiumkursusega õppeasutuseks. 1915. aastal õnnestus selleks ka luba saada. Tänapäeval tunneme kõnealust õppeasutust C. R. Jakobsoni nimelise Viljandi 1. keskkoolina.

Eesti õppekeelega keskkoolide ja nende õpilaste arv kahe kodanlik-demokraatliku revolutsiooni vahelisel perioodil jäi väikeseks ning nende osa selleaegses keskkoolivõrgus formaalselt võttes tagasihoidlikuks. 1917. aasta algul tegutses Eestis 37 keskkooli ligikaudu 13 000 õpilasega. Neli eesti õppekeelega keskkooli oma 885 õpilasega moodustasid siis vastavalt 10,8% keskkoolide ja 6,2% keskkooliõpilaste üldarvust. Eestlaste arv kõigis keskkoolides

lides ühtekokku ulatus sellal ligikaudu 7000-ni, neist 12,6% sai keskkharidust oma emakeeles.

Tegelikult oli esimeste eesti õppekeelega keskkoolide tähtsus selleaegses hariduselusa aga märksa suurem, kui seda näitavad formaalsed suhtarvud. Nende koolide kõige tänuväärsemaks teeneks tuleb lugeda emakeelse hariduse põhimõtte kaitsmist reaktiooni pealetungi vastu. Teatavasti ei andnud tsaarivõimud alates 1909. aastast enam luba uute eestikeelsete keskkõppeasutuste loomiseks. Kui näiteks Eestimaa Rahvahariduse Selts esitas 1910. aastal Tallinna eestikeelse tütarlastegümnaasiumi loomise taotluse, siis lükati see tagasi peamise põhjendusega, et eesti keel polevat oma napi ja arenematu sõnavaraga üldsegi sobiv keskkooli õppekeeleks.¹² Esimeste emakeelsete keskkoolide küllalt edukas tegevus lükkas selle väära põhjenduse ümber. Veelgi enam, nende koolide tegevus andis omapoolse tõuke eesti keele arenemisele, kiirendades eriti pedagoogikaalaste oskussõnade väljakujunemist. Emakeelsetes koolides väljatöötatud eesti keele ja kirjanduse programmid olid eeskujuks ka vastavale fakultatiivkursusele kroonuõppeasutustes. Emakeelsed koolid andsid põhjuse ka õppekirjanduse koostamiseks ja väljaandmiseks eesti keeles. Nendes koolides leidsid rakendamist ka mitmed uued metoodikapõhimõtted. Kõik see kriipsutab alla esimeste eesti õppekeelega keskkoolide ja üldse kõigi selleaegsete emakeelsete erakoolide erilist kohta meie kooli ja hariduse ajaloos. Oktoobrirevolutsiooni-eelsel perioodil.

¹⁰ ENSV RAKA, f. 392, nim. 1, s.-ü. 123, l. 9.

¹¹ ENSV RAKA, f. 398, nim. 1, s.-ü. 20, l. 5.

¹² Vt. A. Liim, Keskkoolivõrgu areng Eestis 20. sajandi algul (kuni 1917. a.). «Nõukogude Kool» 1973, nr. 10, lk. 856.

SISUKORD

793. Kool — ideoloogia- ja kasvatusasutus.
801. Kaks küsimust — vastavad ordenikandidad.
806. L. Rand. Parteialorganisatsioon — kogu kollektiivi juht ja suunaja.
809. M. Kalmet. Ettevalmistus kangelasteoks juhuslik olla ei saa.
815. J. Tuisk. Majandilt koolile ja vastupidi.
818. L. Auväärt, M. Veske. Grupi mõjust üksikisikule.
823. R. Selg, I. Sotter. Lõpptaseme määramine esimese katseaasta lõpul.
828. V. Maanso. Kuidas keskastme õpilased tunnevad käändsõna.
834. S. Unt. Diapositiiv algklasside emakeeletundi.
838. K. Ariva. Seose ja funktsiooni mõisted koolimatemaatikas.
843. H. Saar. Kooli metoodikakabinet — ainekabineetide dispetserpunkt.
846. H. Rannap. Õpilasorkestrite arengusuunad Nõukogude Eesti koolis.
854. A. Ridali. Kunstialased ekskursioonid.
858. A. Rimmel. Lapsepärase kujutava loomingu arendamine temaatilise kompositsiooni fundides.
862. L. Talts. Võistluse pedagoogilisi aspekte algklassides.
866. В. Невердинова. Юмористический рассказ А. П. Чехова (Дополнительный материал по теме «А. П. Чехов» к учебнику по литературному чтению для XI класса).
872. M. Terri. Individuaalsest lähenemisest koolieelsete lasteasutuste õppetundides.
875. A. Liim. 70 aastat esimeste eesti õppekeeleaga keskkoolide asutamisest.

ОГЛАВЛЕНИЕ

793. Школа как центр идеологии и воспитания.
801. Два вопроса орденоносцам.
806. Л. Ранд. Руководящая и направляющая роль партийной организации в жизни всего коллектива.
809. М. Кальмет. Подвиг не бывает случайным.
815. Ю. Туйск. Хозяйство школе, и школа — хозяйству.
818. А. Аувяэрт, М. Веске. Воздействие группы на личность.
823. Р. Сельг, И. Соттер. Определение конечного уровня знаний и умений учащихся в конце первого года эксперимента.
828. В. Маансо. Знание склонения учащимися средней ступени.
834. С. Унт. Диапозитив на урок родного языка начальных классов!
838. К. Арива. Понятия соотношения и функции в школьном курсе математики.
843. Х. Саар. Методический кабинет школы — диспетчерский пункт предметных кабинетов.
846. Х. Раннап. Пути развития ученических оркестров в школах Советской Эстонии.
854. А. Ридали. Художественные экскурсии.
858. А. Реммель. Развитие детского изобразительного творчества на уроках тематической композиции.
862. Л. Тальтс. Педагогические аспекты соревнования в начальных классах.
866. В. Невердинова. Юмористический рассказ А. П. Чехова (дополнительный материал по теме «А. П. Чехов» к учебнику по литературному чтению для XI класса).
872. М. Терри. Об индивидуальном подходе к детям на занятиях в детских дошкольных учреждениях.
875. А. Лийм. 70 лет со времени открытия первых школ с эстонским языком обучения.

J. SMIRNOVI NIM. TALLINNA
33. KESKKOOLI LAHINGUKUUL-
SUSE MUUSEUMIS. OLGA MAR-
KOVA 6-B KLASSIST KOOS 3-A
KLASSI ÕPILASTEGA STENDIDE
EES SELETUSI ANDMAS.



ESIMESED LILLED ÕPETAJA-
LE. ▼

MARGUS VIIKMAA
fotod



Работникова
76-1127a

