


# Noortekogude **KOOL**

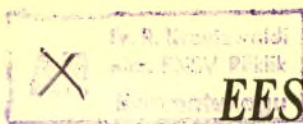
DETSEMBER 1980



Nii näeb välja  
Eesti NSV Noorte Loodusesõprade Maja.

**HEAD  
UUT  
AASTAT!**





## EESTIMAA KOMSOMOL ~ 60

Tänavu 5. detsembril saab 60-aastaseks üks ÜLKNÜ väesalku — Eestimaa Leninlik Kommunistlik Noorsooühing. Komsomolorganisatsiooni kuulub iga kuues meie vabariigi noor, kuue aastakümne jooksul on umbes miljon inimest läbinud Leninlikus Komsomolis kommunistliku kasvatuskooli.

Selle tähtpäeva puhul pöördus toimetuse ELKNÜ Keskkomitee sekretäri ANDRES RAA poole, kes tutvustab Eestimaa komsomoli võitlusteed.

60 aastat ei ole ajaloo jaoks eriti pikk aeg, kuid Eesti noorte mitmele põlvkonnale on see olnud karastamise, katsumuste ja kangelastegude aeg.

1905.—1907. aasta revolutsioon pani aluse Venemaa, sealhulgas ka Eesti noorsoo massilisele revolutsioonilisele liikumisele. Tekkisid eeldused noorsoo revolutsiooniliste organisatsioonide loomiseks, mis aga revolutsiooni lüüasaamise tõttu ei teostunud.

Esimesed töölisnoorte organisatsioonid asutati Eestis 1917. aasta Veebruarirevolutsiooni võidule järgnenud kuudel VSDT(b)P liikmete ja noorte tööliste algatusel. 1917. aasta 19. mail (1. juunil) asutati bolševike juhtimisel Tallinna Sotsiaaldemokraatlik Noorte Klubi, mis hiljem nimetati ümber Tallinna Sotsiaaldemokraatlikuks Noorte Ühiseks. 1917. aasta veebruaris Tallinnas toimunud Eesti Sotsiaaldemokraatliku Noorsooühingu I kongressil asutati Põhja-Balti Kommunistlik Noorsoo Liit (PBKNL). 18. veebruaril, kui Saksa imperialistid alustasid sõjakäiku noore Nõukogude riigi vastu, haaras enamik Kommunistliku Noorsoo Liidu liikmeid relva. Alice Tisler, Harald Telliskivi, Eduard Tiitsen, Villem Rundstük ja mitmed teised andsid selles võitluses elu.

Kodanliku Eesti oludes alustas kommunistlik partei eeltööd kommunistliku noorsoo-organisatsiooni rajamiseks Eestis juba 1920. aasta algul. 5. detsembril 1920 kogunes Tallinna Tööliste Maja saali Üle-eestimaa Noorproletaarlaste Ühingu asutamiskoosolekule üle kahesaja noore. Ühingu põhikoosseisu moodustasid 16—25-aastased noored ning sellest kujunes lühikese ajaga tugev ülemaaline kommunistlik noorsoo-organisatsioon, mille osakonnad töötasid peale Tallinna ka Tartus, Viljandis, Narvas, Pärnus, Väike-Maarjas ja mitmel pool mujal.

1921. aasta kevadel alustas kodanlusulatuslikku pealetungi revolutsiooniliste töölisorganisatsioonide vastu. Löögi alla sattus ka Noorproletaarlaste Ühing. Ühin-

gu haare heidutas kodanlust sedavõrd, et ta 14. aprillil selle tegevuse keelas. Üle 50 ühingu liikme arreteeriti. Noorproletaarlaste Ühingu asutamine ja tegevus tähistab Eesti komsomoli sündi. Tema baasil hakati EKP juhtimisel rajama illegaalset kommunistlikku noorsooühingut. Aprillis 1922 kuulus Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu ridadesse juba 254 noort. Kindla tegevusprogrammi andis neile 3. septembril 1922. aastal Harjumaal Peninigi vallas Võisilma talus toimunud EKNÜ I kongress.

Kongressil vastuvõetud resolutsioon «Organiseerimise küsimuse kohta» oli sisuliselt EKNÜ esimene põhikiri, milles fikseeritud organisatsioonilised ja taktikalised põhimõtted jäid Eesti kommunistlikus noorsooliikumises kehtima kogu kodanliku diktatuuri perioodil.

Noorsoo revolutsioonilisest liikumisest kohutatud kodanlus püüdis seda pidurda terrori ja laimuga. 23. märtsil 1923 mõrvati EKNÜ sekretär Jaan Kreuks, arreteeriti mitukümmend noorsooliikumise aktivisti, nende hulgas EKNÜ Keskkomitee liikmed H. Allik, J. Reesen ning mitmeid kohalike komiteede liikmeid. 1. detsembri relvastatud ülestõusu ajal võitlesid revolutsiooniliselt meelestatud noored mehiselt õlg õla kõrval vanema põlvkonnaga. Palju noori langes ülestõusu ajal ja sellele järgnenud kodanliku terrori ohvritena. Eesti komsomolijaloo eredaid lehekülgi on EKNÜ Keskkomitee liikmete Arnold Sommerlingi ja Osvald Piiri heitlus 45 hambuni relvastatud politseiniku vastu 5. detsembril. 7. detsembril langes EKNÜ Keskkomitee liige Rudolf Pälson.

Eestis valitsev olukord ei võimaldanud EKNÜ keskorganite tegevust kohapeal enam isegi pöranda all ning seoses sellega hakkas EKNÜ Keskkomitee töötama Nõukogude Liidus. Alles 1926. aasta lõpul suudeti taastada illegaalne komsomoliorganisatsioon Eestis.

Keerukad olid kommunistlikule noorsooliikumisele Eestis ka 1930. aastad. 1930. aasta kevadel käis üle maa mitu repressioonilainet, mis olid suunatud revolutsioonilise töölisliikumise vastu. Politseil läks korda arreteerida 14 EKP ja EKNÜ vastutavat töötajat ja aktivisti. Nende hulgas olid EKNÜ Keskkomitee liige Paul Baumann, EKNÜ pörandaalune organisator Eduard Kull. Avastati ka mitmeid konspiratiivkortereid. Repressioonid jätkusid järgmistelgi aastatel ning kuni 1940. aastani EKNÜ juhtivat keskust enam taastada ei õnnestunud. Pärast võidukat sotsialistliku revolutsiooni Eestis 1940. aasta 21.

# Nõukogude Kool

12 · 1980

- 1 Eestimaa komsomol ~ 60 ●
- 6 **A. ARU** Mulluse õppeaasta tulemustest ●
- 8 **R. VÕRK** Kooli kujundus vajab enam tähelepanu ●
- 11 **S. HERMAN** Kõlbelise kasvatuse teooria küsimusi ●
- 16 **U. KALA** Õpilaste suhtlemisloovuse teemal ●
- 19 **E. PÄRTEL, E. SILDNIK, T. TAMM** Keskkooli mehaanikakursuse omandatus ●
- 26 **K. LEHT** Tekstide funktsioonist ja suhetest kirjandusõpetuses ●
- 30 **M. HINT** Keel on märgisüsteem ~ kuidas seda õpetada? ●
- 35 **S. ALUMÄE, S. MOREL, K. SAAR** Enesekontrolli metoodikat algklassidele ●
- 42 **J. HENDRE** Tüüpolukorra ülesannetest ●
- 45 **L. GUSTAVSON** Lauateater ●
- 48 **E. ERNITS** Kirjutamise ja arvutamise õpetamise algus Eesti talurahvakoolis ●



**REET VÕRK**,  
Eesti NSV  
Haridusministeeriumi  
kooliinspektor.  
Lõpetanud E. Vilde  
nimelise Tallinna  
Pedagoogilise Instituudi  
joonistamise,  
joonestamise ja  
tööõpetuse erialal  
1968. aastal. Töötanud  
õpetajana Paide  
1. keskkoolis, Keila-Joa  
Sanatoorses  
Internaatkoolis ning  
Tallinna 24. ja  
36. keskkoolis.  
1977. aastast töötab  
praegusel ametikohal.



**ELMAR ERNITS**, lõpetanud 1949. aastal Tartu 1. keskkooli ja 1958. aastal TRÜ ajaloo- osakonna. Pärast seda fõotanud Paide Rajoonidevahelises Koduloomuuseumis ja Tartus pimedate laste internaatkoolis kasvatajana. 1963. aasta detsembris asus E. Ernits tööle Eesti NSV RAKA-sse nooremteadurina. Aastast 1970 on ta Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi rahvahariduse ajaloo sektori nooremteadur. E. Ernitsalt on ilmunud kirjutisi Eesti NSV ajaloost ning väljapaistvate poliitika-, ühiskonna- ja kultuuritegelaste elu ja tegevust puudutavatel teemadel. Viimasel ajal on E. Ernits aktiivselt osalenud koguteose «Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu» käsikirja koostamisel.

Kaane-fotod  
ANNE-MALLE HALLIK

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVIII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS, A. SEPP (foimetaja), J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

54 J. KING, H. RANNAP *Puhkõpilliorkester koolis* ●

55 A. KULDSEPP, R. TAMMEORG *Oma kooli orkester* ●

Комсомолу Эстонии — 60 лет.	1
A. АРУ. О результатах прошлого учебного года.	6
P. ВЬРК. Больше внимания оформлению школы.	8
C. ХЕРМАН. Вопросы теории нравственного воспитания.	11
У. КАЛА. На тему творчества в общении учащихся.	16
Э. ПЕРТЕЛЬ, Э. СИЛЬДНИК, Т. ТАММ. Об уровне усвоения курса механики средней школы.	19
К. ЛЕХТ. О функциях и отношениях текстов в обучении литературе.	26
М. ХИНТ. Как обучать языку как знаковой системе.	30
C. АЛУМЯЭ, С. МОРЕЛЬ, К. СААР. О методике самоконтроля в начальных классах.	35
Я. ХЕНДРЕ. О задачах типичных ситуаций.	42
Л. ГУСТАВСОН. Настольный театр.	45
Э. ЭРНИЦ. Начала обучения письму и счету в эстонской сельской школе.	48
Й. КИНГ, Х. РАННАП. Духовой оркестр в школе.	54
A. КУЛДСЕПП, Р. ТАММЕОРГ. Школьный духовой оркестр.	55

juunil moodustati EKP Keskkomitee algatusel EKNÜ organiseerimiskeskus, millesse kuulusid Erich Tarkpea, Juliana Telman ja Karl Raesaar. Noored tundsid kommunistliku noorsooühingu vastu suurt huvi, juba paaril esimesel EKNÜ tegutsemiskuul saabus tuhandeid avaldusi komsomoli astumiseks. EKNÜ organiseerimiskeskus reorganiseeriti EKNÜ Keskkomiteeks.

Nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 21. juulil ja Eesti NSV vastuvõtmine NSV Liidu koosseisu 6. augustil määrasid ka Eesti komsomoli edasise arengutee. 18. oktoobril 1940 otsustas ÜLKNÜ Keskkomitee võtta EKNÜ vastu ÜLKNÜ koosseisu. Sellest ajast alates on ELKNÜ võitlustee lahutamatu seotud Nõukogude Liidu kommunistlike noorte mitmekümnemiljonilise armega.

Vähem kui aastaga muutus ELKNÜ tugevaks ja võitlusvõimeliseks organisatsiooniks, millesse Suure Isamaasõja alguseks kuulus ligemale 10 000 noormeest ja neidu.

Fašistliku Saksamaa reeturlik kallalitung Nõukogude Liidule katkestas noore Nõukogude vabariigi rahuliku arengutee, algasid suurte katsumuste ja ennastsalgava võitluse aastad. Komsomoli linna- ja rajoonikomiteed aitasid parteil formeerida hävituspataljone, tuhanded kommunistlikud noored asusid relvaga kodumaad kaitsma. Lahingutest Nõukogude Eesti territooriumil võtsid osa mitmete NSV Liidu rahvaste pojad. Unustamatu kangelasteo sooritas Tallinna lähistel Balti laevastiku madrus Jevgeni Nikonov, kes, saanud luureretkel raskesti haavata, langes fašistide kätte. Pärast pikka piinamist põletati ta elusalt. Postuumselt anti Jevgeni Nikonovile Nõukogude Liidu kangelase aunimetus.

Saksa fašistidel õnnestus ajutiselt okupeerida Nõukogude Eesti. Eesti natsionalistide abil hakkasid nad metsikult arveid õiendama eesti rahva eesrindlikuma ja aktiivsema osaga — kommunistide ja kommunistlike noortega. Tuhandeid noori aktiviste heideti vanglatesse ja kontsentratsioonilaagritesse. Timukate ohvritena langesid ELKNÜ Keskkomitee sekretärid Oskar Cher, Vladimir Petrovõhh, Moorits Ork ning komsomoliaktivistid, kes jäid illegaalsele tööle.

Vaatamata terrorile ja aktiivi hävitamisele jätkasid kommunistlikud noored ja noored kangelaslikku võitlust anastajate vastu. Tulemuslikult tegutses Narvas põrandaalune grupp Aleksander Kustovi, Aleksander Fjodorovi ja Nikolai Kotšnevi juhtimisel. Okupatsiooni ajal võitles Eestis sakslaste tagalas üle 800 kommunistliku noore. Aktiivsemad olid Edgar Maksa, Irmgard Nurmhein, Miralda Hansar, Ast-ra Raudkivi, Lembit Siniorg, Aleksander

Trelin, Elmar Pani ja Leen Kullman, kelledest viimane sai postuumselt Nõukogude Liidu kangelase nimetuse.

Pärast Eesti NSV vabastamist oli vabariigi komsomoliorganisatsioon väiksearvuline. Kommunistlike noorte põhiline osa oli Punaarmee eesti väeosades. Kvalifitseeritud komsomolikaadri üheks põhiallikaks sai Eesti laskurkorpus. Laskurkorpusest tulid Arnold Meri, kes 1945. aastal valiti ELKNÜ Keskkomitee esimeseks sekretäriks, Boris Tolbast, Endel Jaanimägi, Aleksander Panksejev, Feliks Rommot, Edgar Mattisen ja teised. Osa komsomolikaadrit tuli partisaniliikumise Eesti staabist. Nende hulgas Leonid Mätting, Aleksander Pajuste, Raoul Viies, Juhan Mandre.

Esimestel sõjajärgsetel aastatel osalesid taastamistöodes kõik — nii täiskasvanud kui ka noorukid. Igas linnas olid komsomolil ka oma objektid, mida taastasid ainult noored. Tüüpilisteks said mitmesugused algatused ja pühapäevakud. Võrumaa kommunistlike noorte algatus kanda kõik noorteüritustest saadud tulud Narva linna taastamise fondi leidis noorte hulgas laialdast vastukaja.

Eesti komsomoliajaloo selle perioodi ehk kõige tähtsamaks sündmuseks oli Leevaku elektriijaama ehitamine Võrumaal, mis viidi lõpule 1947. aastal. See oli vabariigi esimene komsomoli löökehitus. Selle hingeks olid toleaeagsed komsomolijuhid Feliks Pärtelpoeg ja Andres Ojasoo. Võrulaste eeskujul rajasid noored hiljem ka Vastse-Nursi, Viitna ja Kotka elektriijaama.

1949. aastal asus eesti talurahvas kollektiviseerimise teele. ELKNÜ IV kongress, mis toimus samal aastal, andis vabariigi 25-tuhandelisele komsomoliorganisatsioonile tähtsa ülesande — abistada parteiorganisatsioone kolhoosikorra tugevdamisel. Juba 1950. aasta alguseks oli kommunistlike noorte innukal kaasabil organiseeritud üle 70 kolhoosi. Maakomsomol töötas rasketes oludes. Kulakute ja nende käsilaste terrori ohvritena langesid sajad aktivistid, partei-, nõukogude ja komsomolitöötajad. Nende hulgas Järvamaa komsomolikomitee esimene sekretär Aleksander Pajuste, valla komsomoliorganisaatorid ja komsomolikomiteede töötajad Leida Tammaru, Hans Vall, Kalju Vapper, Valter Jedas, Oilme Teder, Aksel Laanes, Etmar Vaher, Feliks Vaard ja paljud teised. Vaatamata mõrvadele ja diversioonidele ei õnnestunud klassivaenlastel pidurdada eesti talurahva massilist liikumist kollektiviseerimise teel. Komsomoliorganisatsioonid paljastasid kulakute ja nende käsilaste sepitsusi, tegelesid aktiivselt noorsoo poliitilise kasvatamisega. Kommunistlike noorte arv kasvas iga aastaga.

Pärast ÜLKNÜ kongressi, mis toimus 1954. aastal, hakkas vabariigi komsomoli-

organisatsioon osalema üleliiduliste ülesannete lahendamisel. Tuhanded eesti kommunistlikud noored ja noored kirjutasid oma vabra tööga Kasahstani põldudel, Donbassi kaevandustes, Uuralite uusehitustel eredaid lehekülgi vabariigi komsomoliajalukku.

NLKP XX kongress, mis toimus 1956. aastal, kutsus esile uue tõusu meie vabariigi komsomoliorganisatsiooni töös. Leninlike normide taastamine parteielus omandas komsomoli edasises tegevuses suure tähtsuse.

Aastail 1956—1957 võeti partei juhtnõotide alusel vastu mitmed tähtsad otsused, elustamaks komsomoliorganisatsioonide tööd ning edendamaks algatusvõimet. Laiendati tunduvalt kohalike komsomoliorganisatsioonide, rajooni- ja linnakomiteede ning liiduvabariikide komsomoli keskkomiteede õigusi. Võeti kurss ühiskondlike aluste laiendamisele komsomolitöös.

Nende abinõude soodne mõju andis end varsti tunda praktilises töös. Vabariigi komsomoliorganisatsioonid hakkasid seadma konkreetsemaid ülesandeid rahvamajanduse ja kultuuri edasiarendamiseks. Neil aastatel korraldati esimesed noorte eesrindlaste ülevabariigilised kokkutulekud. See omakorda elustas sotsialistlikku võistlust. Kui 1956. aastal osales maanoorte sotsialistlikus võistluses 5500 inimest, siis aasta hiljem oli osavõtjaid juba üle 10 000.

Samal ajal rikastus komsomoliorganisatsioonide kasvatus töö uute vormidega. 1957. aastal sündis uus traditsioon — noorte suvepäevad. Laialdaselt praktiseeriti igasuguste ülevaatuste, festivalide, matkade, telklaagrite ja võistluste korraldamist. Suurenes noorte loominguuline aktiivsus ja initsiatiiv. 1958. aasta lõpul kuulus meie vabariigi komsomoliorganisatsiooni 63 341 noormeest ja neidu.

Erilisel kohal nii kogu ÜLKNÜ kui ka ELKNÜ tegevuses on komsomoli võitlus NLKP XXIV ja XXV kongressi otsuste elluviimise eest. «Raske on isegi kujutleda sellist majandusliku ja kultuurilise ülesehitustöö löiku,» ütles seltsimees L. I. Brežnev, «kus ei leiaks rakendamist kommunistlike noorte energia, loov töö ja algatusvõime. Komsomoli löökehitused, noortööliste ja kutsealavõistlused, üliõpilaste ehitusrühmad, noorte tootmisbrigaadid, suvised töö- ja puhkelaagrid, need on komsomoli, nõukogude noorsoo juhi konkreetsed ja väga vajalikud üritused.»

1950. aastate teisel poolel sai vabariigi kommunistlike noorte ja noorte löökobjektiks Balti Soojuselektrijaama ehitamine. Ehitus kuulutati üleliiduliseks komsomoli löökehituseks.

Vabariigi komsomoliorganisatsiooni tä-

helepanu keskpunktis oli ka teine suur üleliiduline löökehitus — tsemenditehase «Punane Kunda» rajamine. 1964. aastal aga sidusid mitmed Balti Soojuselektrijaama ehitajad oma tööelu uue löökobjekti — Eesti Soojuselektrijaama ehitusega.

Löökehitustele kuulub tähtis koht komsomoli töökuulsuse kroonikas. Iga uus aasta tõi Eesti komsomolile uusi võite. Neil aastail olid vabariigi kommunistlike noorte ja noorte löökobjektideks Valga Segasöötade Tehase, Tamsalu Jõusöötade Tehase, Laatre loomakasvatusekompleksi, Võhma Lihakombinaadi ja mitmete teiste ehitiste rajamine.

28. detsembril 1976. a. kuulutati vastavalt ÜLKNÜ Keskkomitee otsusele üleliiduliseks löökobjektiks Tallinna olümpiaehitiste rajamine. Teatavasti lõpetati ka see töö edukalt 1980. a. esimesel poolel. Eesti kommunistlikud noored võtsid ja võtavad osa suurte üleliiduliste löök-ehitiste rajamisest (BAM, KAMAZ, ATOMMAS ja mitmed teised).

Laiatunnustuse on saanud kuuekümnendate aastate keskel asutatud Eesti Üliõpilaste Ehitusmaleva ja Eesti Õpilasmaleva tegevus.

Populaarseteks said kutsemeisterlikkuse konkursid. Nad tõstsid noorte huvi teadmiste vastu, populariseerisid eesrindlike kogemusi ja töömeetodeid. ÜLKNÜ Keskkomitee toonane esimene sekretär J. Tjaželnikov ütles oma kõnes Eesti komsomoli 50. aastapäeva tähistamisel, et Eesti komsomol oli kutsemeisterlikkuse konkursside üks algatajaid. Need konkursid pälvisid kogu meie noorsoo laia toetuse ning said NLKP Keskkomiteelt kõrge hinnangu.

1972. aastast alates sai meie vabariigis alguse noortejuhendajate liikumine. Esimene noortejuhendajate ülevabariigiline kokkutulek toimus 1975. aasta jaanuaris.

Meie vabariigis töötab üle 900 komsomoli- ja noortekollektiivi, kes saavutavad kõrgeid majanduslikke tulemusi, kasvatavad noortes armastust töö ja oma eriala vastu, distsipliini ja organiseeritust.

ELKNÜ 60. aastapäeva eel kanti Eesti komsomoli juubeliaasta kroonikasse parimad komsomoliorganisatsioonid ning komsomoli- ja noortebriigaadid, NLKP XXVI kongressi eelse sotsialistliku võistluse võitjad. 5. detsembril oli kroonikasse kantud rohkem kui 300 komsomoli- ja noortekollektiivi. Üle 26 000 noore töötaja on täitnud X viisaastaku ülesande, 300 noort autasustati ÜLKNÜ Keskkomitee hõbemärgiga «Viisaastaku noor kaardiväelane». Seega sammub 160 000-liikmeline Tööpunalipu ordeniga autasustatud Eesti komsomol vääriiselt vastu NLKP XXVI kongressile, astub XI viisaastakusse võitudega õpinguis ja töös.

## MULLUSE ÕPPEAASTA TULEMUSTEST

### ASTA ARU

Üldhariduskoolid nii kogu meie maal kui ka Eesti NSV-s töötavad «Üldharidusliku keskkooli põhikirja» alusel, mis on heaks kiidetud NSV Liidu Ministrite Nõukogu 8. septembri 1970. a. määrusega nr. 749. Vastavalt põhikirjale on üldharidusliku keskkooli peaülesandeks anda õpilastele üldine keskaridus, kujundada noores põlvkonnas välja marksistlik-leninlik maailmavaade, tagada õpilaste igakülgne harmooniline areng, valmistada õpilasi ette eluks, elukutse teadlikuks valikuks, aktiivseks tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Haridus- ja kasvatusalased ülesanded kümnendaks viisaastakuks töötati välja NLKP XXV kongressi otsustes. Käesoleval ajal läheb kogu meie maa vastu NLKP XXVI kongressile. Praegu tehakse meie rahvahariduse süsteemis kokkuvõtteid NLKP XXV kongressi otsuste täitmisest, analüüsitakse igakülgset koolide ja teiste haridusasutuste tööd partei ja valitsuse otsuste täitmisel, mobiliseeritakse kõik jõud NLKP XXVI kongressi vääriliseks tähistamiseks.

Üks põhiprobleeme oli eelnenud aastatel, on käesoleval õppeaastal ning jääb ka edaspidi õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse tõstmine. Seejuures on vaja maksimaalselt ära kasutada õppeainetes peituvaid võimalusi õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks.

Üks põhilisemaid võimalusi teha koolide õppe- ja kasvatustöö saavutustest ning puudustest järeldusi on ülemineku- ja lõpueksamite korraldamise ja tulemuste analüüs. Sellest lähtuvalt on viimastel õppeaastatel erilist tähelepanu pööratud eksamite kontrollimisele kõigis vabariigi üldhariduskoolides. 1979/80. õppeaastal kontrollis Eesti NSV Haridusministeerium lõpueksameid kõikides Kingissepa rajooni kesk- ja 8-kl. koolides, kõikide rajoonide ja linnade haridusosakonnad oma rajooni või linna koolides.

Üldiselt tuleb märkida, et haridusosakonnad ja üldhariduskoolid tegid ära suure organisatsioonilise töö eksamite ettevalmistamisel ja läbiviimisel. Kõikide rajoonide

ja linnade haridusosakondade juurde olid moodustatud eksamitest vabastamise komisjonid, kes tegutsesid vastavate juhendite alusel. 1980. a. kevadel oli täielikult vabastatud kokku 483, osaliselt vabastatud 20. 1979. a. kevadel olid need näitajad vastavalt 446 ja 35. Tundub, et keskkooliõpilaste tervise tugevdamisel on veel nii mõndagi ära teha.

Eksamikomisjonid ja eksamigraafikud kinnitati haridusosakondades õigeaegselt. Eksamiteks ettevalmistamist arutati eelnevalt rajooni või linna direktorite nõupidamisel.

Koolide külastamine näitas, et eksamite läbiviimise korraga võis üldiselt rahule jääda. Kõikjal, välja arvatud üksikud erandid, olid eksamiruumid puhtad, ette valmistatud, vajalikud õppevahendid kohal, õpilaste välimus ja käitumine korrektne.

Niisiis — organisatsiooniliselt kulgesid eksamid rahuldavalt.

Eksamite kontrollimise tulemusena selgus aga, et nii programmikohased teadmised kui ka ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse tulemused õppeainete kaupa on kooliti väga erinevad. Põhjused peituvad eelkõige koolide õppe- ja kasvatustöö ebaühtlases tasemes.

Üks põhjusi on küllaltki suured erinevused õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise süsteemis. Kui Tartu ja Kohtla-Järve rajooni kontrollitud koolides jäädigi õpilaste hindamissageduse ning klassipäevikute täitmisega rahule, siis mujal oli hindamissagedus möödunud õppeaastal väike. Esines juhtumeid, kus õpilasele pandi veerandihinne välja ühe (!) hinde põhjal. Ikka esineb üksikutes õppeainetes perioode, kus õpilasi pole üldse hinnatud. Tartu linna ja rajooni ning ka mõne teise rajooni üldhariduskoolides kontrolliti nende õpilaste hindamissagedust aines, kus eksam ebaõnnestus. Selgus, et õppeaasta jooksul ei ole neile õpilastele vajalikku tähelepanu pööratud. Üldjuhul oli heade eksamitulemuste puhul küsitlemise ja hindamise sagedus õppeaasta jooksul olnud tihe, halbade tulemuste puhul oli aga olukord vastupidine.

Eksamijuhend nõuab: kolm päeva enne õppetöö lõppu peavad aineõpetajad 8. ja 11. (10.) klassi õpilastele kõikides õppeainetes aastahinded faktiliste teadmiste ja õppeveerandite hinnete alusel välja panema. Kooli õppenõukogu arutab ning hindab klassijuhataja ettepanekul iga 8. ja 11. (10.) klassi õpilase käitumist, kuulab ära hinded ja otsustab tema eksamitele lubamise. Selle nõude vastu eksiti möödunud kevadel mõnedes Tallinna, Kohtla-Järve ja Pärnu linna, Rapla, Viljandi jt. rajoonide koolides.

Mis puutub õpilaste eksamiteadmiste



hindamisesse, siis siin olid eksamikomisjoni liikmed üldiselt objektiivsed ja ühel meelel. Üksikjuhtudel esines mõne nõrka teadmistega õpilase teadmiste ülehindamist. Rohkem eksimusi oli koondhinde väljapanemisel. Teatavasti paneb eksamikomisjon koondhinde eksamihinde alusel, arvestades ka õpilase aastahinnet. See pärast ei ole kuidagi põhjendatavad juhud, kus õpilane sai eksamihindeks «5», kuid koondhindeks pandi talle «3». Ilmselt viitab see hindamise suvalisusele, ebaõiglusele.

Hindamisküsimustele mõeldes ei ole ehk liigne meeles pidada järgmist. Üldise keskkooli hariduse nõude täitmisel ei ole vaja püüda iga hinna eest õpilasele välja panna hinnet «3». Mitte kellelegi ei ole antud õigust nõuda hinne «3» väljapanemist juhul, kui õpilase teadmised, oskused ja vilumused sellele hindele ei vasta. Kuid iga õpetaja esmane ülesanne on tagada, et õpilased omandaksid põhivara, mille on teinud kohustuslikuks programm, vähemalt rahuldavalt. Tuleb teha kvaliteetset sisulist tööd. Hindamine peab olema objektiivne, süstemaatiline ja igakülgne, hinne ja teadmiste tegelik tase peavad olema kooskõlas.

Mida näitavad lõpuksamid õpilaste teadmiste taseme kohta?

Kuigi õpilaste teadmiste sügavuses ja kindluses olid kooliti erinevused, olid lõpetajate valdava osa teadmised eksamiainetes head ja rahuldavad. Mitmetes koolides oli õpilaste teadmiste tase eksamitel hea.

Vaatleme tulemusi lähemalt mõne õppeaine lõikes.

8. klassi emakeele kirjalik lõpuksam Tallinna 17., Rakvere 1., Pärnu 6., Orissaare jt. keskkoolides, Kihelkonna, Pärnu 5. 8-kl. koolis jm. näitas, et nende koolide õpilaste mõtlemisvõimet on arendatud algklassidest peale. Õnnestunud lõpukirjandites seostati enamkirjutatud teema «Nõukogude inimese kangelaslikkus Suures Isamaasõjas» kangelastega kirjandusprogrammis olevatest teostest, samuti kodukohast pärit kangelastega. Kirjandid olid sisukad, väljenduslikult korralikud, stiililt lüüdlad. Mitmete Tallinna Mererajooni koolide ja Tallinna 5. keskkooli õpilaste lõpukirjanditest oli näha, et õpilased tunnevad hästi L. I. Brežnevi teost «Väike maa». Samal ajal võis nii mõnegi kooli õpilaste lõpukirjandest näha, et õpilastel on lastud vähe tundides oma arvamust avaldada ning väljendusoskust arendada. Keskkooli lõpukirjandest kajastasid õpetamises ja kasvatamises saavutatud ühtsust, õigeid maailmavaatelisi hoiakuid, häid teadmisi Orissaare, Haapsalu 2., Narva 1., Tartu 8. keskkooli, Pärnu 1. õhtukeskkooli jt. koolide lõpetajate tööd.

11.(10.) klassi lõpukirjandite puuduseks oli pealiskaudsus teema arendamisel, sünd-

mustiku liigne ümberjutustamine, oma poolsete seisukohtade ja põhjenduste puudumine, vähene üldistamisvõime. Soovida jätsid nii mõnegi töö stiil, väljendus, vormistamise korrektsus. Ka õigekirjaoskus oli kooliti küllaltki erinev.

Häid teadmisi vene keele lõpuksamil demonstreerisid Maardu, Tallinna 21., 42., Märjamaa, Järvakandi, Kohila, Jõgeva jt. keskkoolide õpilased. Viljandi 5. keskkooli vene keele eriklasside õpetajad on teinud tõhusat tööd õpilaste vene keele oskuse arendamisel. Õpilaste väljendusoskus on ladus, sõnavara rikkalik. 11-a klassi vene keele eksamil hindas eksamikomisjon õpilaste teadmisi järgmiselt: 26 õpilastest said hinne «5» — 18, hinne «4» — 8 õpilast, keskmine hinne seega 4,7. Mõningates koolides võis aga vene keele eksamist järeldada õpetajate vähest nõudlikkust nii iseenda kui ka õpilaste suhtes, mõnede programmiteemade liiga pealiskaudset käsitlemist, vähest tähelepanu keskastmes õpitud sõnavara kordamisele.

8. klassi vene keele eksamil ei osanud mõne kooli õpilased vestelda dialoogi vormis ega anda erinevaid vastuseid ühele ja samale küsimusele. Õpilased ei osanud avaldada oma arvamust, hoiakut, teha järeldusi, kommenteerida sündmusi. Ka tuleks rohkem tööd teha õige intonatsiooni kujundamisel ja rõhu asetamisel.

NSV Liidu ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamid õnnestusid hästi paljudes koolides (Tallinna 5., 42., 21., Pärnu 1., Valga 1. keskkoolis jm.). Nimetatud koolide õpilased teadsid hästi tähtsamaid ajaloo sündmusi ja fakte nende kronoloogilises järgnevuses, oskasid neid õigesti analüüsida ja üldistada. Õpilased mõistsid rahvahulkade osatähtsust ja NLKP juhtivat osa võitluses uue ühiskonnakorra võidu eest NSV Liidus ja Eesti NSV-s, tundsid kommunismi ehitamise seaduspärasusi, NLKP programmi, NSV Liidu uut konstitutsiooni ja Eesti NSV uut konstitutsiooni.

Eriti hästi tundsid programmikohaseid V. I. Lenini teoseid ning NLKP dokumente ja oskasid neid oma vastustes sobivalt ja veenvalt kasutada Kingissepa 1. keskkooli abituriendid. Pärnu 3. keskkooli lõpetajad tundsid hästi Eesti NSV ajaloo probleeme, oskasid tuua kujukaid näiteid vabariigi elu kohta (viisaastakud, suurehitused, arengusuunad jne.).

Samas peegeldus mõnede koolide õpilaste vastustest ajalooõpetajate vähene töö NLKP juhtiva ja suunava osa näitamisel liiduvabariikide riiklike, majanduslike ja kultuuriliste ümberkorralduste tegemisel, õpilastes leppimatu suhtumise kasvatamisel kodanliku natsionalismi ja teiste negatiivsete ilmingute vastu, õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamisel.

8. kl. ajalooeksamil jättis mõnikord soo-

vida jutustamisoskus, oskus kaarti lugeda, küsimuse sisu iseseisvalt lahti mõtestada. Raskusi oli ajaloo-alaste põhimõistete sisu avamisel.

Nõukogude riigi ja õiguse aluste eksam õnnestus paremini Tartu 12. ja Võru 2. keskkoolis ning Klooga 8-kl. koolis. Teisal aga ilmses, et mõni õpilane ei tunne piisavalt programmikohast materjali ega oska õpitud seostada praktikaga ja tuua vastavaid näiteid igapäevases elust.

Matemaatika lõpuksamist Tallinna 14., 40., Pärnu 6., Jõgeva, Lihula, Viljandi 5., Võhma jt. keskkoolis kinnitasid nende koolide abiturientide matemaatika-alaste teadmiste sügavust, arenenud loogilist mõtlemist. Tallinna 14. keskkoolis kirjutas matemaatika eksamitöö 85 õpilast, neist hindadele «5» — 27, hindadele «4» — 44 ja hindadele «3» — 14 õpilast.

8. klassi matemaatika lõpuksamisel näitasid häid teadmisi Ämari keskkooli ja Toila 8-kl. kooli õpilased.

Üldiselt valmistas 8. klassi õpilastele raskusi praktilist laadi ülesannete lahendamine.

Suulised eksamid näitasid, et viimastel aastatel on halvenenud keskpärase ja nõrgemate õpilaste jutustamisoskus. Suuremat rõhku tuleb panna õpilaste ladusa ja loogilise väljendusoskuse arendamisele nii kõnes kui ka kirjas. Millega oleks vaja tähelepanu koondada enne järgmist eksamisessiooni?

■ Opetund, õppe- ja kasvatustöö põhivorm, peab muutuma senisest efektiivsemaks õpilaste õpetamisel, arendamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

■ Igas koolikollektiivis tuleb õppeaasta eksamitulemused läbi arutada uue õppeaasta eel. Analüüsist lähtudes kavandada meetmed õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks.

■ Paljudes koolides vajab läbivaatamist ja juhtkonna kontrolliorbiiti võtmist õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise süsteem. On vaja tõsta nõudlikkust klassipäevikute juhendikohase ja korrekse täitmise suhtes.

■ Õpilaste kompleksel kasvatamisel aine kaudu tuleb pöörata erilist tähelepanu V. I. Lenini elu ja tegevuse, tema tööde ning NLKP dokumentide tundmaõppimisele. Aluseks on k. a. maikuus Kaasanis toimunud üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «V. I. Lenini elu, tegevuse ja tema tööde ning NLKP ja Nõukogude riigi dokumentide tundmaõppimine keskkoolis» otsused.

Samuti tuleb rõhku panna õpilaste ideelis-kõlbelisele kasvatamisele üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «Aktiivse eluhoiaku kujundamine ning kõlbelise kasvatuse aktuaalsed probleemid» (Bakuu, 1979) soovitude alusel.

## KOOLIJUHI VEERUD

# KOOLI KUJUNDUS VAJAB ENAM TÄHELEPANU

## REET VÕRK

Nõukogude kooli kui kasvatustöö keskuse üks ülesandeid on kasvandike ja nende kaudu kogu ümbruse igakülgne, sealhulgas esteetiline mõjutamine. Selle ülesande teenistuses olgu ka kooli väline külg, milles peegeldub kogu kollektiivi töö ja eeskätt tema suhtumine esteetilistesse kategooriatesse. Kooli sise- ja väliskujundusel, näitagitatsiooni sisul ja vormil on suur tähtsus õpilaste ideoloogilisel, esteetilisel ja emotsionaalsel mõjutamisel.

Viimasel ajal on meie koolides kõrvuti sisuka, esteetiliselt elamuslikult kujundatud näitagitatsiooni ja kooliruumide maitseka ning nüüdisaegse kujundusega määrgata paigaltammumist ja formaalset suhtumist. See saigi Eesti NSV Haridusministeeriumi vastava metoodilise kirja koostamise ajendiks.

Näitagitatsioon koolis peab kajastama nõukogude hariduselu ülesannete täitmist, tähtsamaid päevaprobleeme, meie kodumaa ja kooli lähema ümbruse saavutusi. Selles kajastuvad kooli ilme, tema omapära, kogu koolielu mitmekülgus.

Metoodilises kirjas «Üldhariduskoolide kujunduse ja näitagitatsiooni korraldamisest» soovitatakse kujundusprobleemidele läheneda komplekselt: kooliümbrus, hooned ja nende sisekujundus moodustavad ühtse terviku, mis annab ettekujutuse koolis tehtavast kasvatustööst kõigile, kes kooliga kokku puutuvad. Selles peegeldub kooli juhtkonna nõudlikkus, järjekindlus kasvatustöös, eriti aga suhtumine esteetilisesse kasvatusesse.

Nagu iga asjalik ettevõtmine, nii algab ka kujundustöö planeerimisest või vajadusel ka ümberplaneerimisest. On hea, kui selle aluseks on vastav kujundusprojekt. Uute koolimajade puhul peaks selline kujunduslik lahendus kuuluma projekti juurde ja ehitaja sellest ka kinni pidama. Meie vabariigis leidub näiteid, kus koolihoone on saanud tänu projektis ettenähtu elluviimisele (Taebla keskkool) tänapäevase kujunduse. Kui projektiga kaasnev ei rahulda, tuleb leida võimalus moodsa kujun-

duprojektis saamiseks. Sellega võiksid end varustada koolid, kellele kujundusküsimuste lahendamine omal käel üle jõu käib. Meil on hulgaliselt dekoorateljeesid, ka rajoonides ja isegi kolhooside ning sovhooside juures, kelle poole võib abi saamiseks pöörduda. Mõnel pool on kujundusküsimusi võimalik šefluslepingusse sisse võtta. Kooli maa-ala kujundusprojekti saamisel abistavad Rápina ja Tihemetsa sovhoostehnikumid.

Kompleksses kujundusprojektis peaksid vastavalt vajadusele kajastamist leidma järgmised lõigud:

■ kooliümbruse planeering;

■ koolimaja ja -ruumide arhitektuuriline kujundus (võimalikud ning vajalikud ümber- ja juurdeehitised);

■ kooliruumide (ainekabinettide, pioneeri- ja komsomolitoa, aula, õpetajate toa, koridoride, söökla jm.) kujundamine;

■ näitagitatsiooni (stendid, vitriinid, näitused) iseloom ning paigaldamise kohad.

Selline kujundusprojekt kergendab edasist tööd, kuigi esimesel pilgul võib tekkida mõte: «Veel üks paber!» Kui suudetakse saavutada häid tulemusi ka ilma projektita, siis on mõeldav projektist midugi loobuda, kuid nagu paremini kujundatud koolide kogemused näitavad, on eesmärk saavutatud aastatepikkuse sihipärase tööga, mis on perspektiivselt pikema aja peale ette planeeritud.

Oppeaasta jooksva näitagitatsiooni ja kujunduse sisukama ning esteetilisema kujundamise huvides on paljudes koolides moodustatud vastav komisjon, kuhu kuuluvad juhtkonna, parteialgorganisatsiooni, ametiühingu- ja õpilasorganisatsioonide esindajad ning kindlasti ka kooli kunsti- ja tööõpetuse õpetajad. Võimaluse korral võiksid komisjoni koosseisus olla ka lastevanemate ja šeffide esindajad, eriti, kui nende seas on kunstnik-kujundajaid. See komisjon töötab välja kujundusprojekti või perspektiivplaani lähtuva temaatiliskalendaarse plaani ja jälgib selle tähtsajalist täitmist.

Ülesannete õigeaegne, läbimõeldud jaotamine komisjoni poolt aitab ära hoida juhuslikkust, tormamist ja mõnede isikute, näiteks kunstiõpetaja või vanempioneerijubi ülekoormamist näitagitatsiooni ning kooli kujundamisega (eriti tähtpäevade eel) seotud kohustustega. Lubamatu on kasutada selleks niigi nappe kunstiõpetuse tunde. Plaanipärane tegevus aidaku kindlustada näitagitatsiooni kasvatuslikult ja esteetiliselt kõrget taset, ära hoida dubleerimist eri stendidel, seinalehtedes jm.

Näitagitatsiooni temaatilises plaanis määratakse:

■ millised põhiteemad vajavad koolis õppeaastal kajastamist;

■ milliste kujunduselementide (stendid,

vitriinid, seinalehed, loosungid, näitused jne.) vahendusel seda tehakse;

■ iga elemendi orienteeruv sisu ja isik või isikud, kes koolis selle tähtaegse uuendamise ja korrasoleku eest vastutavad;

■ uuendamise tähtajad kuupäevaliselt (mitte «üks kord poolaastas»).

Mida peaks sisaldama kooli näitagitatsioon, millistest komponentidest koosnema, on raske määrata. See sõltub mitmetest teguritest. Igal juhul pakkugu see õpilastele uut ja huvitavat informatsiooni.

Igas koolis leitagu aukoht V. I. Lenini ja riigijuhtide portreedele või büstidele, riigi sümboolikale, materjalidele, mis kajastavad meie maa tähtsamaid saavutusi ning nende inimeste elu, kelle nime kannab või taotleb kool või pioneerimalev. Kas koondada need komponendid ühte pidulikku väljapanekusse, nagu on Põlva keskkoolis, või jaotada mitmesse enamkätkestavasse pidulikumas kohta, oleneb kooli ruumilahendusest. Nähtav, vaatlemiseks ja lugemiseks sobiv koht tuleb leida kooli autahvilile, parimate koolilõpetajate nimedele, kooli häälekandjale. Pikad kitsad koridorid ei ole kohased peopäevaste, suuremõõtmeliste kujunduselementide paigutamiseks.

On veel mitmeid teisi koolielu tahke (sport, õpilasorganisatsioonide tegevus, info), mille kajastamine näitagitatsiooni kaudu on vajalik. Igas koolis tuleks leida nende jaoks õiged proportsioonid, lähtudes sellest, mida ühel või teisel kogu kooliperele öelda on. Kas on mõttekas panna seinale suur stend, mis aasta läbi annab mingi organisatsiooni tööst ülevaate ainult aasta algul väljapandud paari-kolme luitunud plakatiga?

Põhilisteks näitagitatsiooni vormideks koolis on stendid, vitriinid, sein- ja laualehed, näitused, plakatid. Viimasel ajal on mitmel pool hakatud tegema ka pidevat majaväliselt näitagitatsiooni (näiteks Põlva rajooni koolides). Meeldivalt on kujundatud pioneeritubade nn. pidulikud seinad (Haljala 8-kl. koolis, Värskas ja Põlva keskkoolis).

Näitagitatsiooni väärtuse määrab eeskätt selle sisukus ja aktuaalsus, see, kui võrd arvestatakse õpilaste huve ja suunatakse neid nägema ümbritseva elu olulisi ilminguid. Iga uus väljapanek peaks sisaldama laste jaoks nii uut kui ka oodatut. Edu kindlustamisel on olulised lakooniline, täpne, mõtlemapanev tekst, ilmekad ja selged illustratsioonid. Sisulisest vormistamisest ja uuendamisest peaksid osa võtma kindlasti ka õpilased õpetajate või vanemate klasside õpilaste juhendamisel. Muidugi nõuab see aega, kuid õige planeerimise korral jõutakse kõigeaga õigeaegselt valmis. Õpilastes äratab see aga huvi ja suurendab vastutustunnet.

Näitagitatsiooni puhul tuleb sisu kõrval suurt tähelepanu pöörata ka väljapanekute kujunduslikule küljele. Sellele tööle rakendatagu kõrvuti kooli kunsti- ja tööõpetuse õpetajatega ka võimekamaid õpilasi ning asjahuvilisi õpetajaid. Õigem oleks muidugi püsivamate kujunduselementide (alused, üldpealkirjad, piktogrammide) saamiseks pöörduda kunstnike poole, et mitte liigselt koormata niigi igakülgselt rakendatud kunstiõpetajaid, kelle kohustuseks jääb veel kogu kooli jooksu näitagitatsiooni esteetilise väljanägemise kindlustamine ja kontroll. Ka kujundusele tulevad kasuks lihtsus, selgus, arusaadavus. Palju värve, keeruline, raskestiloetav šrift, rahu, süsteemitu paigutus muudavad väljapanekud väheefektiivseks. Kahjuks kohtame koolides just sellist läbimõtlematut kujundust — süsteemitult, allkirjadeta, nõõpnõeltega alusele paigutatud postkaardid või koguni ajaleheväljalõiked vaevalt mingit esteetilist elamust pakuvad ja informatsiooni annavad. Ühendavale alusele grupeerituna, seletusega varustatuna mõjuvad samad pildid hoopis paremini.

Ei tohi kahe silma vahele jätta ka õpilaste ealisi erinevusi. Nii algklassimudilane kui ka lõppklassi täitsamees peavad leidma väljapanekutes seda, mis just neid köidab. Võimaluse korral paigutataksegi näitagitatsioon õpilaste paiknemist koolihoones arvestades. Sageli ei hoolita stendide, piltide jm. kõrguse määramisel sellest, et algklassiõpilasele jääb kättesaamatuks see, mis asub abituriendi silmade kõrgusel või veelgi kõrgemal.

Tõsiselt tuleb kõigis haridusasutustes suhtuda originaalkunstioste eksponeerimisse ja hoidmisse. Kooliruumides tuleb leida neile koht, kus nad pääsevad küllalt mõjule, olles ühtlasi kaitstud neid kahjustavate mõjude — niiskuse, tolmu ja otsese päikesevalguse eest. Originaalkunstioste peavad olema arvele võetud ja nende seisukord kindlaks määratud. Restaureerimise vajadusel tuleb pöörduda kultuuriosakonna poole konsultatsiooni saamiseks. Kui koolil on kunstiosteid rohkesti, võiks neid eksponeerida kordamööda, säilitades teisi samal ajal selleks sobivates hoiukohtades.

Kasvatustlikust seisukohast on raske üle hinnata õpilastööde eksponeerimist kooliruumides, mis kaugeltki mitte igal pool pole tavaks muutunud. Pasparteeritud raamitud-klaasitud õpilastaiased on üks kättesaadavamaid kujunduskomponente, mis ei tohiks küll ühestki koolist puududa. Nende vahetamine ei käi ühelegi õpetajale üle jõu.

Võimaluse korral tuleks koolis leida koht ka kunstinäituste eksponeerimiseks. Tallinna ja Tartu kunstimuseumid too-

vad neid meeleldi koolidesse ja panevad ise ka üles.

Kooliruumide kujundamisel kasutatakse tekstiiligi. Sellega tuleb aga tagasihoidlik olla. Terved ja puhtad korrektselt kinnitatud eesriided on omal kohal päikesepoolsetes klassides, pidulikes ruumides (ka kooli sööklas) ja juhtkonna ning õpetajate tööruumides. Igati õigustatud on tekstiilõpilaste eluruumides — kooliinternaadis.

Kooliruumide kujundamisel ei tohiks unustada ka toa- ning lõikelilli, mis annavad ümbrusele hubasust, muudavad ruumid pidulikumaks. Siingi on esmaseks nõudeks hooldatus, puhtus ja maitseks. Lillede hooldamist tuleb lastele õpetada juba maast-madalast. Lillede paigutamisel ruumis, eriti suurte toalilledel puhul, leiagu neile koht, mis ei segaks õppetööd, ei varjaks valgust ega takistaks akende avamist, kus neil oleks küllalt kasvuruumi.

Koolide maa-alad, majade välisilme ja sisemus peaksid õpilastele sisendama lugupidamist, mõjutama positiivselt nende esteetilisi hinnanguid ja maitset. Iga kauni kujunduse ja sisuka väljapaneku muudavad väheväärtuslikuks korratu eksponeering ning hooldamata ümbrus. Rohtunud rajad, pügamata muru ja hekid, katkised aiad-värvad, räpased seinad ja purunenud vitriiniklaasid ei kasvata esteetiliselt kedagi. Et ka kitsastes oludes saab hoida puhtust, luua positiivselt mõjuv keskkond, võime näha Võsu, Kauksi, Vastse-Kuuste ning Karaski 8-klassilises koolis ja mujal. Nendes koolides on kogu kujundus ja näitagitatsioon aastate vältel olnud läbi mõeldud ja plaanipärane.

Iga-aastastel maa-alade ülevaatusel juhitakse koolide tähelepanu looduskaitse-eeskirjade täitmisele, asukoha loodusliku ilu säilitamisele, õigele planeeringule ja eeskujulikule hooldusele. Küllap seetõttu ongi meil palju koole, mille ümbrus rõõmustab silma ja on tõeliseks esteetilise maitse eeskujuks.

Nähtavasti tuleks ka koolide sisekujundus võtta järjepideva vaatluse alla. Et taoline ülevaatus koolidele stimuleerivalt mõjub, võis näha Põlva rajoonis, kus 1. ja 2. oktoobril rajoonikomisjon vastava juhendi alusel hindas koolide kujunduse sisu ja vormi. Rõõmustavat oli palju. Enamik rajooni koole oli koondanud oma jõud, et uuendada ja korrastada koolikujundust juba õppeaasta algul. Enamasti on ülevaatused toimunud kevadperioodil ja seetõttu on peaaegu terve õppeaasta jooksul planeeritud ja hoogu võetud ning sageli olukorraga lepitud. Tõsi, kevadise ülevaatuses ajaks saab mõnigi asi korda, kuid siis on kohe suvi käes ja kasutegur jääb väikeseks, kuna sügisel on mõnigi asi juba oma aktuaalsuse kaotanud.

Ülevaatus Põlvamaal tekitas mitmeid mõtteid, mida tasuks ehk siinkohal lugejatega jagada.

■ Kinnitust leidis etteplaneerimise ja üldsuse kaasatõmbamise õigsus. Ilma plaanita tehtud ja ainult ühe inimese, sageli kunstõpetaja või vanempioneerijuhi õlgadele pandud töö ei kandnud kusagil head vilja.

■ Riigijuhtide piltide ja riigi sümbolika jaoks tuleb leida esinduslikum koht, nende eksponeerimine peab olema loogiline ja mõjuma esteetiliselt.

■ Planeerida tuleb ka kabinetikujundust. Igal kabinetil olgu tema sisust lähtuvalt oma ilme. Teatud elemendid — stendialused, sildid ustel, šrift — võiksid kogu kooli ulatuses olla ühtlased.

■ Kujundamisel esineb lubamatult palju möödalaskmisi. Kuidagi ei taha lõppeda nõõpnõelteuputus (iga täht pealkirjas kinnitatakse mitme nõelaga), ebakorrektned käekiri, kirjavead, liiga kõrgele asetatud stendid ja pildid, otse seinale liimitud skeemid, kaardid ja pildid.

■ Ka väikeses maakoolis on hoolimata vanast majast ja tagasihoidlikest ruumidest võimalik luua esteetiliselt emotsionaalne keskkond, kui kooli juhtkond ja õpetajad näevad selles mõjuvat kasvatusvahendit. Puhtus ja kord, maitsekalt kokkusobitatud värvilahendused, kaunilt ning korrektset kujundatud kooliruumid distsiplineerivad õpilasi, arendavad neis ilumeelt ja süvendavad korraharjumusi.

■ Järjepidevaid kokkuvõtteid kooli sisekujundusest ja näitagitatsioonist võib teha ka koolisiseseft. Kauksi 8-kl. koolis hindab parteialgorganisatsiooni moodustatud kolmeliikmeline komisjon üks kord kvartalis kooliruumi ja näitagitatsiooni. See on stimuleeriv jõud kogu kooliperele ja hoiab need küsimused pidevalt tähelepanu orbiidil.

Õigesti toimivad koolijuhid, kes hindavad vääriliselt kooli kujunduse ja näitagitatsiooni tähtsust ega põlga vaeva paremate tulemuste saavutamiseks. Kuidagi ei saa nõustuda koolijuhiga, kes põhjendab laokilolekut sellega, et temal isiklikult selliste asjade jaoks «silma ei ole», ja seetõttu käib olemasolev küll. Tänapäeva nõudmistest ja võimalustest lähtudes peab ka kooli püüdma sammu pidada ümbritseva elu parimaga. Ainult siis täidame NLKP Keskkomitee otsuses «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» toodud nõude: aktiivsemalt kasutada näitagitatsiooni vahendeid, olles seejuures mõõdukas ja ilmutades kunstimaitset.

## KASVATUSTEEMADEL

# KÕLBELISE KASVATUSE TEOORIA KÜSIMUSI

SYLVIA HERMAN

Kasvatus on pedagoogiliste mõjutuste dünaamiline protsess, inimestes vajalike, ühiskonnas hinnatud omaduste ja käitumise kujundamine. Antud ajamomendil on uue inimese kasvatamise teravikus ideeliskõlbeline kasvatus.

Nüüdispedagoogika kõlbeline kasvatuseteooria arendamisel näeme eri autoritel kõlbeline kasvatuseteooria olemuse määratlemisel traditsioonilisest erinevaid seisukohti. Nii käsitlevad I. Marjenko, B. Lihhatšov ja V. Jakovlev seda kui õpilase isiksuse kõlbeline suhete süsteemi funktsioneerimist tegelikkuses. T. Konnikova, Z. Vassiljeva, A. Zossimovski näevad kõlbeline kasvatuses vahendit isiksuse kommunistliku kõlbeline suunduse kujundamiseks. G. Filonov, O. Bogdanova, M. Harlamov, L. Novikova ja L. Rubinski käsitlevad kõlbeline kasvatuset kui õpilase ideeliskõlbeline arengu juhtimist, kindlustades tema kui subjekti tegevuse nii kollektiivis kui enesekasvatuses. Selle käsitluse kohaselt jääb kõlbeline kasvatuseteooria integraalseks kriteeriumiks õpilase võime teadlikult motiveeritud

kõlbeliseks käitumiseks. Sellest tuleneb kasvatus suund isiksuse käitumist reguleerivate mehhanismide — teadvuse, tahte, südametunnistuse, kohuse- ja autunde arendamisele ning kujundamisele. Kõlbelise kasvatus põhiküsimuseks jääks õpilase teadvuse ja käitumise ühtsuse tagamine.

Marksistliku filosoofia ja eetika kohaselt on teadvus inimaju omadus kavandada inimese tegevust, kaaluda võimalikke tagajärgi, anda aru tegudest ja enese sisemaailmast. Inimese teadvus on teadmised enesest ja ümbritsevast tegelikkusest, on suhtumine enesesse ja ümbritsevasse. Ühiskondlik teadvus peegeldab ühiskondlikku olemist. Ta kajastab ühiskonna ajalooliselt kujunenud või laia sotsiaalse grupi seadumusi, ideid, vaateid, väärtusi ühiskondliku elu kohta (1). Tal on määrav osa indiviidi teadvuse kujunemises. Üks tema vorme on ühiskondlik kõlbeline teadvus (teadmised, vaated, tundmused, hinnangud, suhted). Ta annab moraali kui ühiskondliku nähtuse süstemaatilise ja ideoloogilise põhjenduse. Temale vastavalt kujuneb

indiviidi kõlbeline teadvus. Indiviidi kõlbeline teadvus on sotsiaalne kategooria. Ta on spetsiifiliselt omane inimesele, pole kaasa sündinud, vaid ühiskonna, suurel määral perekonna, sõprade ja kaaslastega suhtlemise, avaliku arvamuse mõju tulemus.

Ühiskondlik ja indiviidi kõlbeline teadvus ei ole üks-üheses vastavuses. Indiviidi kõlbeline teadvus kannab selle isiksuse jõu või nõrkuse pitsarit. Isiksuse arenemise tee, elutee erijooned, kasvatus iseärasused, mitmesugused ideelis-poliitilised mõjutused määravadki tema erinevuse teiste indiviidide vaimsest maailmast. Selliselt sõltub indiviidi teadvus ühiskondliku elu tingimustest, keskkonna spetsiifikast, kus inimene tegutseb, isiksuse vaadete süsteemist, oma kõlbelisest ideaalist, elumõttest, sellest, mis tähendus on tema jaoks mõistetel hea, kuri, õnn, õiglus, au, kohus, suhtumine ühiskonda, teistesse inimestesse, iseendasse. Isiksuse iseärasused, elukogemused kujundavad prisma, mis käitub valivald ühiskondliku kõlbelise teadvuse interioriseerimisel (vt. joonis 1).

Kõlbelise kasvatus raskus peitubki küsimustes, **miks** ja **kuidas** ühiskondlikud nõudmised, normid murduvad isiklikus prisma.

Et toimuks enam-vähem adekvaatne ühiskonna kõlbelise teadvuse ülekanne indiviidi kõlbelisse teadvusse, jääb esimeseks põhinõudeks rakendada ühiskonnas kasvatus kompleksse käsitluse printsiipe. Kasvatus on järjepidev, kool üksi ei tule selle ülesande lahendamiseks toime. Kooli ei saa üksi jätta, teda ühiskonnast eraldada. Kool suudab üksi vaid ideaalseid eesmärke seada, kuid ei suuda kindlustada ühiskondlike moraalnormide interiorisatsiooni õpilases. Kui ühelt poolt on kasvatus suunatud, teiselt stiihiline, spontaanne, siis vaevalt saavutame praagitut tulemust. Inimlapse kõlbelise kasvatus hindamisel ei saa nii halba kui head kirjutada üksnes kooli arvele. On veel inimese looduslikud eeldused, on perekond, lähem sotsiaalne keskkond ja palju muidki tegureid.

Et kavandada õpilase teadvuse kujundamist, väljaspoolset mõjutamist, meenu-tame, et inimese psüühika determineeri-

takse eelkõige ta **olemisega**, vajaduste, hoiakute ning huvidega ja mitte ühiskondliku moraaliga. Igasugused vaated, ideed omandatakse indiviidi poolt kooskõlas tema vajadustega, väärtussüsteemiga, mis lades-tub tema psühho-füsioloogilisele struktuurile. Moraal mudugi **hindab** ja **reguleerib** psüühika ilminguid, seisundeid; kord üht tugevdades, teist nõrgendades, kolmandat taas luues või uuendades, sidudes neid üldise sotsiaal-psühholoogilise ja kultuuri-lise väljaga. Nii kujuneb individuaalteadvuse struktuur küllalt stiihiliselt indiviidi konkreetse olemise tingimustes. Indiviidi teadvus on omapäraseks vastuvõtjaks, transformatoriks ja filtriks ühiskondlike nõudmiste suhtes (9; 10). Siin toimub kahe eri liiki jõu kokkupuute ja vastastikuse mõjutamise keerukas protsess ühiskonna psühholoogilises väljas. Siin kulgeb protsess moraalsest ideoloogiast indiviidi kõlbelise veendumuseni. See on ideaalse ja reaalse kokkupuute või ka indiviidi elu-liste huvide, vajaduste, väärtuste psühholoogiliste mehhanismide **kaitse** ja **adaptatsioon** ühiskondlike moraalnormide ja

printsipiidega. Ühiskondlikud moraalsed väärtused on ideaalsed, seal ei arvestata konkreetset situatsiooni, ei isiksuse sise-maailma omapära, indiviidi võimeid ega individuaalseid võimalusi. Nii toimub indiviidi kõlbelse teadvuse kujunemise protsessis omapärane ühiskondliku kõlbelse teadvuse adaptatsioon. Toimub valik, mis igal konkreetsel juhtumil on selekteeriv. Indiviidi teadvuses toimub suhete ja tegude põhjendamine, mõtestamine ja hindamine. Moraalsete väärtuste interiorisatsioon viib inimeses valiva aktiivsuse potentsiaali kujunemisele (7), mis loob kindla eelduse tegevuse motiivide valikuks teadvuses, reguleerides valikut (8). Ometi ei vii alati ka teadvustatud otsus tema adekvaatsele täitmisele tegevuses. Otsuse realiseerimisel ei mõju mitte ainult objektiivse sotsiaalse situatsiooni võimalused, vaid ka ühiskonna psühholoogiline seisund, mis soodustab, pidurdab või paralüüsib vastutavust indiviidi tegudes ja käitumises (5).

Kuna esineb lahknevusi teadvuse ja tegeliku käitumise vahel, tõestab see, et teadmised kõlbelse teadvuse struktuuris on vaid algüliliks. Kõlbelse teadvuse põhielemendiks jäävad isiksuse väärtusorientatsioon ja veendumused, mille kujunemisel osalevad inimese mõistus, tundmused, iseloom. Veendumus määrab käitumise motiivatsiooni ja suunduse. Tegevuse reguleerimisel on veel oluline tähendus indiviidi informeeritusel olukorrast, milles tuleb tegutseda.

Nõukogude psühholoogia käsitleb laste kõlbelist arengut tegevuse teooria raamides. Tegevuses realiseerib isiksus oma suhtumise ümbritsevasse, teistesse inimestesse, ülesannetesse, mida elu tema ette seab. S. Rubinšteini määratluse kohaselt kujuneb indiviidi teadvus tegevuses. A. N. Leontjev märgib, et tegevus on elu ühik. K. Platonov esitab igat tegevust skeemi «eesmärk — motiiv — võte — tulemus» kohaselt. Nii võime kokkuvõtvalt öelda, et teadvus ilmneb ja areneb tegevuses ja tegevus on teadvuse kujunemise tingimusseks.

Eelnevas näeme teadvuse ja tegevuse ühtsust. Tegevus on teadvuse aktiivsuse vorm ja teadvus esineb inimtegevuse regulaatorina. Järeldame, et tegevus on isiksuse kujunemise tingimuseks.

Kui me filosoofilisest aspektist lähtudes toonitame teadvuse, tegevuse ja käitumise ühtsust, peame silmas, et ühtsuse filosoofilisel kategoorial on terviklikkuse aspekt. Sellega on tema komponentidel määratletud autonoomsus ning nende ühtsus kujuneb sõltuvalt ajast, s. t. omab geneetilist aspekti. Terviklikkuse kategooriast järgneb, et mitte kõik kõlbelsed omadused ei

kujune õpilasel üheaegselt. Ühtedel õpilastel on kõlbeline kasvatatus kõrgel, teistel natuke madalamal tasemel, kolmandatel hoopiski madal. Nii peamegi praktikas kõlbelisel kasvatamisel arvestama selle kategooria terviklikkuse aspekti, mille all mõistame nähtuse või omaduse üksikute külgede seost ja mõju selle omaduse arengule, kuid mitte samaaegsust. Näiteks on viisakus keerukas, põimitud käitumine, mille üksikud jooned, isiksuslikud omadused, käitumisharjumused kinnistuvad astmeliselt, põimuvad ja omavahel integreeruvad, lõpuks kujuneb ühtne isiksuse omadus — viisakas käitumine. See väljendab nüüd terviku ja osade ühtsust. Mainime ainult, et tervik ei ole osade lihtne aritmeetiline summa. Terviku ja osa ühtsus ühiskondlikes nähtustes ongi kasvatusse kompleksse käsitluse metodoloogiliseks aluseks.

Pedagoogikas on terviklik kõlbeline kasvatus jaotatud kolme ossa, mida praktiliselt lahendatakse funktsionalistlikust käsitlusest lähtudes — kõlbelse teadvuse, tundmuse, käitumisoskuste ja vilumuste kujundamisel. Nii teostubki praktikas kõlbelse teadvuse kujundamine eraldi isiksuse käitumise kujundamisest. Alati aga ei leita optimaalseid võtteid kõlbelse kasvatusse kolme külje ühendamiseks. E. Bondarevskaja (4) uurimusega selgus, et aastatega tehti koolides raskete õpilaste teadvuse mõjutamiseks üle saja spetsiaalse ürituse, kuid ei toimunud oluliselt tajutavaid nihkeid nende õpilaste käitumises.

Seletada võib seda ainult sellega, et mõjutamisel ei arvestatud õpilase seestmist positsiooni ega tema positsiooni kollektiivisuhetes. Ei kindlustatud üleminekut sõnalt toele ega toodud olulisel muutusel lapse tegevuse kollektiivis. Vajanes teha ümberkorraldusi nende ühiskondlikes ülesannetes. Tihti alahindame praktikas õpilase vastutust ülesande aktiivses täitmisel. Tuleb toonitada, et ainult vastutuslikus situatsioonis on põhjust loota objekti muutumist subjektiks. Vastutuslik situatsioon innustab isiksust eksponeerima, planeerima, organiseerima tegevust iseseisvalt, seadma eesmärgi, hindama tulemusi. See kõik võib mõjutada teadvuse hinnangusfääride ümberstruktureerimist ja soodustab uute käitumismotiivide teket. Selleks tuleb õpilasel ise vastutustunne läbi elada. Enese kasulikkuse tunnetus (klassile, koolile) võib tuua teadvuse struktuuri muutusi. Näeme, et kõlbelse teadvuse ehituskiviks on isiksuse aktiivsus, mille ta rakendab vastutuslikus situatsioonis kollektiivi ees.

See aktiivsus on kõlbelse kogemuse «ühi-kuks». Et aga õpilane aktiivselt käituks, peab ta väljastpoolt tulevasse nõudmisse, ettevõttesse, ideesse positiivselt suhtuma. Ta peab ülesandest aru saama, teadvus-

tama idee vajalikkuse, ühiskondliku tähtsuse ja olema ise huvitatud selle realiseerimisest. Veel on oluline ka realiseerimisvõimaluste olemasolu või siis nende loomine. Kui need tingimused kõik pole täidetud, võimegi kasvatuses saavutada bumerangiefekti. Nii juhtus õpetajal, kes 6. klassi õpilased pani arooniaid korjama: kellel pang täis, sel kohustus täidetud, ühiskonnakasulik töö tehtud. Poisid lahendasid ülesande nii, et pool pange oli kivikesi, mida katsid arooniad. Töö kiiresti valmis, kohustus täidetud, vaba aeg võidetud.

Sellist kasvatust nimetame mehhanistlikuks. Täiskasvanu annab lapsele kõlbelse ideaali ning juhhib lähendusmeetodi abil lapse selleni. Laps käitub kui objekt. Soovides, et kasvandikud saavutaksid kõlbelse ideaali teadlikul — enesekasvatustlikul teel, peab pedagoog lähtuma kasvatusel «vajaduslikust» käsitlusest, arvestama lapse nn. seesmist positsiooni, et ta pedagoogi seatud ideaali poole pürgides käituks subjektina: suhtuks aktiivselt ümbritsevasse maailma ja enesetäiustamise. Räägime pedagoogilise mõjutuse efektiivsusest, kui see mõjutus stimuleerib õpilast ise ennast muutma. D. Ušinski väitis, et objektist üleminekut subjektiks võib loota 16—23 eluaasta piirides.

Õpilase teadvuse ja käitumise ühtsuse küsimus on teoreetiliselt küllaltki paljude uurijate tähelepanu kōitnud, seda just viimasel viisaastakul. Õpilase kõlbelse teadvuse struktuuris eraldatakse 3 liiki komponente (4):

**normatiivne**, selle alla kuuluvaks loetakse kõlbelised teadmised, moraalsed mõisted, printsiibid, ideed, mis väljendavad sotsialistliku ühiskonna nõudmisi. Selle teadvuse komponendi funktsiooniks on kindlustada ideoloogilise funktsiooni täitmine, kõlbelse teadvuse suundus;

**hinnanguline** — mitmesuguste nähtuste, suhete hinnangud, enesehinnang, teadvustatud ideelised hinnangukriteeriumid, mida praktikas kasutatakse. See komponent tagab teadvuse moraalse püsivuse, kriitilisuse ja enesekriitilisuse;

**regulatiivne** — kõlbelised tundmused, suhted, veendumused ja teised teadvuse kategooriad, mis avaldavad mõju, reguleerides isiksuse käitumist. Selle komponendi funktsiooniks on kindlustada ühtsus kõlbelse veendumuse ja käitumise, sõna ja teo vahel. Need kolm komponenti pole kõrvuti reastatavad, vaid subordineeritakse regulatiivsele komponendile.

Kuidas pedagoogiliselt valitud mõjutusvahendid oma mõju õpilase teadvusele on avaldanud, on praktiliselt küllaltki raske otsustada. Peaksime õpilase asetama mingisse moraalse valiku situatsiooni, et näha, kuidas ta käitub. Mitmed autorid arvavad,

et kõlbelse kasvatusel efektiivsuse hindamise kriteeriumiks sobib mõiste **kõlbeline kasvatus**. B. Lihhatšov mõistab selle all isiksuse kõlbelse teadvuse taset kui kõlbelse teadvuse ja käitumise ühtsuse astet (6). N. Boldõrjov peab oluliseks kõlbelse omadusi, I. Marjenko kõlbelse suhteid, Z. Vassiljeva isiksuse kõlbelist suundust. Muidugi kuulub indiviidi kõlbeline teadvus kasvatusel struktuuri, kuid normide interiorisatsioon ei ole veel küllaldane alus otsustada kõlbelse eneseregulatsiooni taseme üle tervikuna. Juba 1972. a. tõstis K. Platonov probleemi **moraalsest võimest**. Kuivõrd inimene on võimeline kõlbelseks pingutuseks moraalse valiku tegemisel ja osutab aktiivselt vastupanu normide rikkumisele. See täiendab isiksuse kõlbelse kasvatusel pilti ja kindlustab isereguleerimisel edu. Veel kuuluks siia empaatia, võime teistega koos üle elada, teistele inimestele kaasa tunda, end teistega identifitseerida. Samuti ka tegude sotsiaalsete tulemuste ettenägemine — aimamine. Tarviliku tõestuse moraalse võime osast saame E. Subbotski (9) uurimistulemuste alusel. Katse toimus koolieelikutega. Kõrvaldades sotsiaalse kontrolli, olid moraalseks toeks (omakasupüüdmatuse) võimelised vaid 20—30% katseisikutest. E. Subbotski järeldas, et moraalse teo sooritamine nõudis lastel kõlbelist jõupingutust — võimet, mis suureneb vanemas koolieelses eas. Sellise kõlbelse pingutuse eraldab ta tahtelisest pingutusest. Sotsiaalne kontroll toetab ja tugevdab norme. Selle kontrolli all tehtud tegu on ainult pragmaatiline. Tavaliselt on laps pideva sotsiaalse kontrolli all ning tal ei olegi vaja teha kõlbelse pingutusi. Kui laps sooritab kõlbelse teo vaba valiku tingimustes, s. t. kui moraalnormid pole sotsiaalse kontrolliga tugevdatud, normi täitmine ei too subjektile mingit kasu (kiitust, laistust), siis võime lugeda, et see tegu toimus «seemiselt», aga mitte «väliselt». Selline tegevus omab kõrgkõlbelse teo väärtuse ja kuulub ainult inimesele. Sellise moraalse võime arendamine lastes sõltub soojadest perekondlikest suhetest, ainult see kindlustab identifitseerimisvõime arengu. Vanemate külmus lapse vastu, autoritaarsus viib lastes egoistlike tunnete tekkele. E. Subbotski katsetest selgus, et täiskasvanute emotsionaalpositiivne suhtlemine ja vanematega koos tegutsemine suurendas laste arvu, kes suutsid sooritada moraalse teo, 30—50% -ni KI-st.

E. Bondarevskaja uurimustulemused õpilastega näitasid, et enesereguleerimisvõime ja käitumine on sõltuvuses kõlbelse teadvusega. Seega võime väita, et kõlbelse kasvatusel struktuuri kuuluvad peale teadvuse veel võime kõlbelseks eneseregulatsiooniks ja kõlbelised tundmused.

Oma seadumusteoorias eraldab D. Uz-



nadze konkreetse situatsioonis inimtegevuse kolme tasandit:

■ objektiveeritud (teadvustatud) tegevus on seotud mõtlemisega. Subjekt kaalub variante, otsustab;

■ harjumuslik tegu (automatiseeritud). Põhineb hoiakutel, mis eksisteerivad teadvustamata. Mõtlemise käigus võivad tõusta ka teadvuse tasemele;

■ impulsiivne tegu. Hetkelise otsuse, tugeva mulje ajal kiiresti toimuv. Teadvus ei kontsentreeru tulemuste kaalumisele.

Eeltoodust näeme, et teadvuse sfäär pole ainuke, mille kaudu tuleks õpilase käitumist mõjutada. Nähtavasti on aeg avardada pedagoogiliste mõjutuste tehnikat isiksuse kogu psüühika sfäärile ja stimuleerida kasvandike eneste isiklik jõud eriti kõlbelses kasvatuses kasvatusülesannete lahendamisele.

Praegu domineerib kõlbelses kasvatuses verbaalsete võtetega veenmismeetod. Ammu on pedagoogikameetodite mõjuväljast kõrval inimese alateadvuslik sfäär. D. Uznadze märgib, et inimesel on terve aktiivsuse sfäär, mis ennetab tema tavalise teadliku psüühilise tegevuse. Ilma selle sfääri uurimiseta oleks lootusetu mõista inimese psüühikat. Eelöeldust ei järeldu, et veenmismeetod oma esmaõiguse minetaks. Tema e abiks, eriti kõlbelses kasvatuses, võib olla sihipäraselt kasutatud kasvatus aktiivne meetod-sisendus, mis mõjutab psüühika mitteteadvustatud osa. Ka sisendus aktiveerib isiksust, toimib emotsionaalse sfääri kaudu, mõjutades isiksuse hoiakuid, taju. Veenmine haarab isiksuse teadmiste, tundmuste, tahtesfääri. Tahe, kuuludes teadvuse sfääri, ei ole võimeline mõjutama alateadvuslikku. Nii jääbki ainult veenmismeetodit kasutades alateadvuslik pedagoogiliste mõjutuste valdkonnast välja. Positiivseid tulemusi, eriti raskete õpilaste käitumise muutmisel, said A. Kovaljov ja I. Schwarz, rakendades Behterevi meetodit (11).

A. Asmolov (2) esitab mitteteadvustatud nähtuste klassifikatsioonis teise klassina teadvustamata tegevuse stiimulid, kus selgub, et ühekülgne sõnaline mõjutus neile nähtustele ei mõju. Mõtteliste kujundite, eksistentsiaalse «mina» (I. Kon) muutmine on vahendatud subjekti tegevuse, sealhulgas ka suhtlemise, ümberorganiseerimisega. A. Asmolov toob teiste teadvustamata tegevuse stimulaatorite osas esile isiksuse sotsiaalse positsiooni, intensiooni, iseärasusena isiksusliku mõtte sõltumatuse teadvusest.

Eelnevast lähtudes ei saa kõlbelse kasvatus üldkehtivaks kriteeriumiks lugeda ainult tahtelist, ettekavatsetud käitumise taset. Eelöeldust tõuseb päevakorrale mitte ainult õpetaja kui kõlbeline isiksus, kes mõjutab õpilase kogu psüühikat, vaid nagu

näitab Sofia teadlase Stefan Tšernovi uurimus — üldse täiskasvanu, sest ümbritsev ei anna noortele koolis pakutava ideaalse kinnitust. Noored väidavad, et oma ümbruses näevad nad vähe neid, kes käituvad kirjandusliku kangelase moodi. Sünnib vastuolu mudeli, eeskuju ja reaalsuse (mõnede inimeste) käitumise vahel. Sellepärast on vaja alustada täiskasvanute kasvatamisest, et ühiskonnaliikmete tegelik käitumises pakkuda noortele reaalselt eeskuju. Mitte ainult kirjanduse, ka ajakirjanduse massiteabe kaudu. Noorte kõlbelseks kasvatuses on vajalik saavutada tegelikkuses sõna ja teo ühtsus.

## Kirjandus

1. ENE, 8. köide, Tln., 1976, lk. 551.
2. Асмолов А. Г. Классификация неосознаваемых явлений и категорий деятельности. — «Вопросы психологии», 1980, № 3, с. 45—53.
3. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории. М.: Педагогика, 1979, 224 с.
4. Бондаревская Е. В. Проблема формирования нравственного сознания личности старшего школьника. — «Сов. пед.» 1980, № 1, с. 42—49.
5. Вичев В. Мораль и социальная психика как регуляторы человеческого поведения. В сб.: «Предмет и система этики». М.; София, 1973, с. 214—215.
6. Лихачев Б. Сущность процесса нравственного воспитания и его особенности. — «Народное образование», 1979, № 12.
7. Мясищев В. Н. Личность и отношения. В сб.: «Проблемы личности». М., 1969, с. 63—67.
8. Поршнев Б. Ф. Функция выбора — основа личности. В сб.: «Проблемы личности». М., 1969, с. 345—346.
9. Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка. — «Вопросы психологии», 1979, № 3, с. 47—55.
10. Черменина А. П. Сущность и структура морали. — В сб.: «Исследование и формирование коммунистической морали». Ленинград, 1975, с. 50—62.
11. Шварц И. Е. Внушение в системе методов педагогического воздействия. В сб.: «Вопросы внушающего воздействия в педагогике». Том 88. Пермь, 1972, с. 3—25.

# ÕPILASTE SUHTLEMIS- LOOVUSE TEEMAL

## ULVE KALA

Tõsiasjale, et edukamaks suhtlemiseks on samuti vaja õppida, on hakatud tähelepanu pöörama alles viimasel aastakümnel. Suhtlemine on aga iga inimtegevuse vältimatu komponent ja tingimus (10, lk. 109), on vahend nende tegevuste konstitueerimisel ja optimeerimisel (8, lk. 2). Seega edukus suhtlemises soodustab teisigi tegevusi. Kõik see on tinginud suhtlemisvalmiduse vaatlemist kasvatusaotlusena. Esmakordselt formuleeriti see nii 1970. a. alguses (7).

Miks see probleem siis nüüd nii aktuaalseks on muutunud? On ju siiani inimesed suhelnud, suhtlemise normid, reeglid, oskused selgeks saanud ning neid oma elutegevuses küllaltki edukalt kasutanud. A. Mudrik (18, lk. 9) põhjendab vajadust suhtlemiseks ettevalmistusele järgmiselt: «...täiesti oluliselt on muutunud nõuded inimesele kui osalejale kommunikatiivses vastastikusel mõjutamises, mille on tinginud rida asjaolusid». Ühena neist nimetab ta urbaniseerumist, mis viib kontaktide rohkusele ning järelikult ka pealiskaudsusele. Seoses eelnimetatuga peab inimesel olema oskusi urbaniseeritud keskkonnas funktsioneerimiseks ja spetsiifilisi käitumisoskusi kaasinimestega suhtlemiseks.

Need oskused on vajalik tingimus isiksuse tegevuse efektiivsuseks ning vastupanuks frustratsioonimõjudele.

Suhtlemine nõuab suhtlejalt rohkesti valmidusi, mis ei taandu ainult intellektuaalsele, olgugi see komponent väga oluline. Ühiselus on vaja suuta õigesti tajuda ja mõista teisi inimesi, osata hinnata kriitiliselt ja õiglaselt nii teiste inimeste kui ka oma käitumist, oskust end teistele selgeks teha, osata tajuda ja mõista erinevate kollektiivide nõudeid ja norme ning suuta reguleerida oma käitumist vastavalt kollektiivi ja koostöö vajadustele, oskust teisi aidata, oskust koostöös ja suhtlemises esinevaid pingeid ning konflikte taluda ja ületada (7, lk. 887).

Kool ei ole siiani õpilaste suhtlemiseks ettevalmistusega süstemaatiliselt tegelnud. Kasvatustöö näidisprogrammis on küll nõue õpilaste ettevalmistuseks üldiseks ja kollektiivseks tööks, ent otsest vihjet suhtlemiseks ettevalmistusele ei ole. Et probleem siingi terav ja aktuaalne on, selgub mitmetest uurimustest (5; 6; 3; 8), kust nähtub, et üks peamisi õpilaste-õpetajate vaheliste konfliktide põhjusi on oskamatuse suhelda. Et suhtlemine nõuab igapäevast teatud eeldusi, mille olemasolu hõlbustab nii suhtlemist kui ka koostööd, siis on loomulik, et kool annab õpilastele needki eeldused mitmesuguste eluks vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval (7, lk. 887; 13, lk. 5). Tuleb eeldada, et keerukates situatsioonides suhtlemisprobleemide lahendamiseks on vajalik ka teatud loovuse määr.

Loovuse probleemist, loovate isiksusjoontest on ka «Nõukogude Kooli» veergudel juttu olnud. Peab aga märkima, et loovuse probleem suhtlemises on nii meie kui ka välismaises kirjanduses vähe käsitlemist leidnud. Meile kättesaadavas kirjanduses võib sellele probleemile viidanute hulgas mainida H. H. Andersoni, R. L. Mooney't, J. P. Guilfordi. Viimase 10 aasta jooksul on ka nõukogude kirjanduses suhtlemisloovusele korduvalt tähelepanu pööratud (2; 11; 12; 17), kuid ulatuslikumat teoreetilist analüüsi ja ka empiirilisi uurimusi on näpilt olnud. Peamiselt ongi sellega tegeldud Eesti NSV-s.

Käesolevas artiklis tutvustatakse mõningaid uusi uurimistulemusi suhtlemisloovuse alal, kusjuures

■ «loovuse» mõiste puhul lähtusime E. P. Torrance'i definitsioonist: «Kreatiivsus on informatsioonis probleemide või lünkade nägemise, ideede või hüpoteeside kujunemise, nende katsetamise ja modifitseerimise ja tulemuste teistele vahendamise protsess» (9, lk. 3);

■ «suhtlemise» mõiste puhul lähtusime aga B. Lomovi (16) ja H. Liimetsa (14) käsitusest, et suhtlemine on interaktiivne

protsess. H. Liimets eristab suhtlemises järgmised etapid: — eesmärgi asetus ja esialgne taktika ja vahendite valik (mõnel juhul võib see puududa või mitte teadlikustatud olla), — suhtlemispartneri ja situatsiooni tajumine, — eesmärgi asetuse ja taktika täpsustamine; kommunikatsioon, s. o. informatsiooni edasiandmine koos partneri samaaegse tajumisega. Suhtlemise kõigil etappidel on võimalik ilmutada loovust.

On alust käsitada loovust kui inimese erilist seisundit, tema erilist suundust probleemilahenduseks. Selline seisund ilmneb kui indiviidi mitmete elusfääride vastastikuse mõjutamise kogutulemus. Ilmselt tuleks seda kogutulemust vaadelda kui inimese teatava eluviisi (kodu, kooli jt sfääride ning vastavate tingimuste) produkti. Õpilaste eluviisi mõõtmiseks koostatud ankeet «Pingist pinki» (4) võimaldabki uurida, millised arengutingimused kujundavad neid valmisolekuid, mis võimaldavad probleeme suhtlemises loovalt lahendada.

Võib arvata, et loovuseks suhtlemises on loova isiksuse karakteristikutest olulised eelkõige probleemitundlikkus, mõtlemise paindlikkus, tugev kujutusvõime, seikluslik mõtlemine, alternatiivide nägemine, riskijulge, konfliktitaluvus, eksperimenterimislust. Neid komponente silmas pidades koostati reast väiteid ankeedi «Pingist pinki» üks blokk, mis võimaldaks suhtlemisloovusega ühenduses olevaid probleeme valgustada. Näiteks toome mõned esitatud väited: «Olen mõtelnud, kuidas tõmmata kaasa klassi ühistegevustesse neid õpilasi, kes praegu kõrvale on jäänud» — «Huvitav on jälgida inimeste erinevaid reageeringuid, kui olen ütelnud mõne originaalse idee» — «Mul on tavaks kõrvalt jälgida teiste inimeste käitumist» jms. Testi vastaja märkis, mil määral ta ühe või teise väitega nõustus, järgmise skaala järgi: 5 — see on täiesti õige. 4 — see on peaaegu nii. 3 — ei oska öelda. 2 — ei saa hästi nõustuda. 1 — see ei pea üldse paika.

1978/79. õ.-a. küsitleti 1873 8.—11. klasside eesti õppekeelega keskkoolide õpilast Eesti NSV-s ja 1979/80. õ.-a. ligi 150 8.—10. klasside õpilast Moskva 825. keskkoolis (ankeedi «Pingist pinki» venekeelse variandiga). Tulemused töödeldi Eesti Raadio arvutuskeskuses. Lisaks üldjaotustele saime andmeid ka regioonigruppide (pealinn, regionaalsed keskused, maa-asulad) ning vanuseastmete kohta. Materjali töötlus toimub rühmitamiseetodi alusel.

Alljärgnevalt analüüsime vaid Eesti NSV-s läbiviidud ankeedi suhtlemisloovust puudutava bloki mõningaid töötlustulemusi.

Suhtlemisloovuse testi väidete vastustest tehti faktoranalüüs, mille tulemusel selgus,

et 27 väidet koondusid kahte faktorisse. Esimest faktorit võib nimetada **ekstravertsuse** ja teist **introvertsuse** faktoriks. Ekstra- ja introvertsus on isiksuse hästituntud karakteristikud. Tuleb arvata, et suhtlemisloovuses on extravertsus üldse keskne tunnus.

Mis iseloomustab **ekstravertsuse** faktorit? Eelkõige ilmneb see isiksusejoon

■ julges ja vabas käitumises («Saan end lõbusas seltskonnas sundimatult ja vabalt väljendada», faktorikaal — 0,395); «Kui meie klassil on mõni arusaamatus õpetajaga, siis olen tavaliselt mina see, kes alustab juttu kaaslastega situatsiooni lahendamiseks» — 0,487;

■ tutvuste loomisel ja vastastikustes suhetes initsiatiivi ilmutamises («Mul on kombeks uute tutvuste sõlmimisel esimesena läheneda» — 0,461; «Olen mõtelnud, kuidas tõmmata kaasa klassi ühistegevustesse neid õpilasi, kes praegu on kõrvale jäänud» — 0,350);

■ endale organisaatorirolli võtmises («Tunnen, et organisaator-olemine istub mulle» — 0,758; «Võtan ühistes üritustes meelsasti juhtimise enda peale» — 0,707);

■ soovis teiste tähelepanu enesele tõmmata («Mulle meeldib sattuda sellistesse olukordadesse, kus olen teiste tähelepanu keskpunktis» — 0,540); «Kui võimalik, riietun meelsasti iseäralikult» — 0,301);

■ võimes kiireks verbaalseks reaktsooniks («Leian alati sobiva vastuse märkustele, mida minu kohta tehakse» — 0,344).

Teine faktor — **introvertsus** — on tugevasti seotud ängistusega (*тревожность*, *anxiety*) suhtlemissituatsioonide suhtes. Selle grupi õpilasi.

■ ärritavad konfliktid ja teiste tähelepanu orbiiti sattumine («Mind häirib, kui mu suhted kellegagi halvad on» — 0,371; «Ebamugavust olen tundnud siis, kui olen juhtunud sisenema kino-, teatri- või kontserdisaali viimasena ja pidanud kogu publiku «silma all» oma kohale minema» — 0,260);

■ paneb teiste inimeste käitumine mõtlema ja analüüsima («Mul on tavaks kõrvalt jälgida teiste inimeste käitumist» — 0,438; «Arusaamatused ja pahandused õpetajatega annavad mulle alati alust mõelda, mis oleks juhtunud siis, kui mõni osaline oleks teisiti käinud» — 0,427);

■ iseloomustab oma käitumise teadlik planeerimine («Kui mul seisab ees mingi oluline kohtumine või kõnelus (või kellegi poole pöördumine), planeerin selle mõttes alati ette» — 0,266);

■ veetleb ka teatav eksperimenterimislust («Olen mõnikord kujutlenud, kuidas oleks, kui oleksin hoopis poiss (tüdruk)» — 0,426) «Huvitav on jälgida inimeste erinevaid reageeringuid, kui olen ütelnud mõne originaalse idee» — 0,376; «Mulle

meeldib kodus oma asju ja mööblit ümber paigutada» — 0,295;

■ ei vaimusta eriti loovülesannete lahendamise, nad on hoopis faktidele orienteeritud («Olen imetlenud mälumängurite taipu ja teadmisi» — 0,309).

Faktoranalüüsi tulemuste alusel võime väita, et suhtlemises on kaks loova käitumisega õpilastüüpi, kelle suhtlemise stiil on kujunenud erinevate isikuliste ja teiste sisemiste ressursside (15) alusel.

Samuti võime toodu alusel järeldada, et suhtlemisloov isiksus ei kaldu oma käitumist mõtestama ega analüüsima, vaid tegutseb spontaanselt, ilma igasuguse planeeringuta ning reageerib situatsioonile intuiitiivselt.

Introvertsuse faktori osakaal suhtlemisloovuses lubab eeldada, et introverdid ja tugeva ängistusastmega õpilased võivad situatsioone küll ette näha ja neid loovalt hinnata, ent reaalses olukordades oma ideid ja arvamusid loovalt rakendada on neil üpris raske. See tähendab, kui neil üldse suhtlemisloovust esineb, siis vaid preinteraktiivses faasis. Nad võivad olla ilmselt teisele heaks nõuandjaks, olukorra tagantjärele täpseks ja heaks hindajaks, mitte aga loovaks suhtlejaks. Siin esineb loovus suhtlemisakti üksikutes lüldes, mitte kogu akti suhtes.

Eeltoodust lähtudes võib järeldada, et ekstravertsete õpilaste suhtlemiseks ettevalmistus peab olema mõneti teistsugune kui introvertsete õpilaste puhul, sest nende suhtlemisraskused on erinevad, erinevad on ka isiksuslikud küljed. Ekstravertidele tuleb anda palju suhtlemismalle ja treenida nende suhtlemisioskust tervikuna, sünteetilisena tajutud situatsiooni analüüsivõimet. Introvertidel on situatsioonianalüüs ilmselt väga tugev, kuid sellest tuleneva realiseerimine reaalses käitumises tekitab neile suurt raskust. Seepärast vajab nende õpilaste sünteesimoment suuremat treeningut.

Teatavasti on eriti vanemate klasside õpilased tugeva suhtlemisorientatsiooniga. Et nende suhtlemine edukas oleks ja et nad võiksid ka niisuguses tegevuses, nagu on suhtlemine, loovust ilmutada, selleks tuleb suhtlemiseks ettevalmistamisel arvestada mitut eri aspekti. Nii ei piisa pelgalt vaid isiksuslike omaduste arendamisest. Siin tuleks arendada vastavaid mõtlemise omadusi, arendada kõne vaba valdamist, kujundada vastavaid sotsiaalseid hoiakuid suhtlemise sfääris, arendada kommunikatiivseid oskusi (18, lk. 14—15).

Omandanud need komponendid, saab õpilane lahti teda vallasnud ängistusest, mis sagedasti kipub kimbutama kaaslastega, vanemate, õpetajate ja teiste täiskasvanutega suheldes. On alust arvata, et suhtlemisloovust takistavate tegurite seas

on küllalt olulised ängistus ja suur enesekriitilisus, mida üldse peetakse töketeks loovusele.

## Kirjandus

1. Kala, U. Looming ja loov isiksus. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11, lk. 895—900.
2. Kala, U., Liimets, H. Loovusest omavahelistes suhetes. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 12, lk. 885—888.
3. Kala, U., Liimets, H., Must, A., Võhandu, E. Õpilaste sotsiaalsete hoiakute muutmise võimalikkusest raadiointformatsiooni kaudu. Tallinn, 1976. Käsi-kiri.
4. Kala, U., Must, A., Must, O. Ankeet «Pingist pinki». Tallinn, 1979. Teine, täiendatud variant.
5. Laht, H. Õpetajate ja õpilaste vahelistest suhetest. — Nõukogude pedagoogika ja kool, III. 1969, lk. 111—124, Tartu.
6. Laht, H. Pedagoogilised juhtimisstiilid ja nende mõju kollektiivi ja isikuse arengule. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 10, lk. 810—815.
7. Liimets, H. Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 12, lk. 885—895.
8. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamine õpilaste poolt kui pedagoogiline probleem. Kand. diss. 1975. Tartu.
9. Torrance, E. P. Creativity. 1963. Washington.
10. Анцыферова Л. И. Деятельность и объективный метод исследования психики. — В сб.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
11. Кала У. В. О креативности в области общения. — В сб.: Измерения в исследовании проблем воспитания. 1973, с. 171—181, Tartu.
12. Кала У. В. Роль креативного элемента в системе готовности к общению. — В сб.: Проблемы подготовки к общению. 1979. Tallinn, с. 97—98.
13. Лийметс Х. Й. Подготовка к общению в системе воспитательных устремлений общеобразовательной школы. — В сб.: Проблемы подготовки к общению. 1979, с. 5—8. Tallinn.
14. Лийметс Х. Й. Трактовка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника (коллектива воспитанников). — В сб.: Проблемы воспитательного коллектива, I, 1979. Tallinn.
15. Лийметс Х. Й. Личность как предмет педагогического исследования. 1980. Курск.
16. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. — В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. 1975, с. 124—135. М.
17. Мудрик А. В. Педагогические возможности общения. — В сб.: Проблемы теории воспитания, I, 1974. М.
18. Мудрик А. В. О подготовке школьников к общению. — В сб.: Проблемы подготовки к общению. 1979, с. 9—17, Tallinn.

# KESKKOOLI MEHAANIKA- KURSUSE OMANDATUS

**ENN PÄRTEL  
EVE SILDNIK  
TÖNU TAMM**

Nüüdisaja nõuetele vastavad õppeained on üles ehitatud teooria alusel, s. t. õppematerjal peegeldab teaduslikku teooriat (7). Loomulikult ei esitata teooriat kogu ulatuses ega täies ranguses. Valik tehakse õpiku autorite poolt, arvestades jõukohasuse printsiipi. Esimene füüsikateooria, mille aluseid õpitakse keskkoolis, on klassikaline mehaanika ja praegu käibelolev õpik (4) peegeldab olulist osa sellest. Teooria moodustab süsteemi, mille elementideks on faktid ja mõisted (5). Elementide püsiv seos (seoste invariantne osa) moodustab struktuuri, s. t. seadused ja printsiibid kujundavad teooria struktuuri.

Õppimisel omandatakse nii elemendid kui ka struktuur. Seega õpilaste teadmised moodustavad süsteemi, mis kujutab endast õppematerjali kui süsteemi peegeldust.

**Uurime õpilaste teadmisi kui süsteemi.** Siin pakuvad huvi järgmised küsimused:

1. Kuidas on omandatud elemendid?
2. Kuidas on omandatud elementidevahelised seosed?
3. Kuidas teadmiste süsteem funktsioneerib ja areneb?

Käesolevas artiklis peatume nendel küsimustel üldises plaanis.

Koolifüüsikas on otstarbekas piiritleda kolm elementide alamsüsteemi: 1) nähtuste ja objektide, 2) suuruste ja 3) seaduste ning printsiipide e. seoste alamsüsteem. Elementide alamsüsteemide vahel tuleb teha ranget vahet, sest nende koht füüsikakursuses on erinev. Teooria elementi, fakti mõistab osa autoreid kui tunnetatavat tege-likkuse fragmenti, nähtust, sündmust, teine osa aga kui teatud tüüpi teadmist. V. Štoff soovib võtta kasutusele termini «fakt<sub>1</sub>» kui objektiivse maailma sündmuse ja «fakt<sub>2</sub>» kui selle fikseeringu teaduskee-les (5). Meie asendame edaspidi termini «fakt» terminiga «nähtus», kusjuures mõis-tame selle all nii objektiivse maailma sündmust kui ka vastavat mõistet. Teoo-ria kui ideaalne süsteem on nähtuse kaudu seotud objektiivse reaalsusega (ühelt poolt nähtus kui teooria element ja teiselt poolt looduses toimuv nähtus). Looduses toimu-vaid nähtusi iseloomustame nende oma-dustega, nähtust kui mõistet aga oluliste tunnustega. Nähtuse olulisi tunnuseid ise-loomustatakse füüsikaliste suuruste abil. Seadused ja printsiibid peegeldavad näh-tuse sisemisi püsivaid seoseid.

Füüsika õpetamisel avatakse nähtuse sisemine ehitus; sellega peavad kaasnema ka metodoloogilised teadmised, s. t. õpila- sed peavad teadma elementide (nähtused, suurused, seosed) kohta füüsikakursuses.

**Õpilaste teadmisi iseloomustame nelja- tasemelise mudeli järgi:** I — identifitseeri- mistase; II — reprodutseerimistase; III — tüüpilistes olukordades kasutamise tase; IV — uutes olukordades kasutamise tase (3). **Teadmiste I ja II tase määrab tead- miste süsteemi, III ja IV tase selle funktsioneerimise.**

**Mehaanikakursuse omandamist** uurisime temaatiliste redeltestidega (8). Pedagoogi- line eksperiment toimus 1978./79. õ.-a. meie vabariigi 34 keskkoolis. Õpetajad jagune- sid staaži ja mehaanika õpetamise kord- suse järgi ühtlaselt. Koolid paiknesid ligi- kaudu ühtlaselt kogu meie vabariigi terri- tooriumil, linnakoole oli 51% ja maa- koole 49%. Eksperimendis osales ka üks füüsika-matemaatika eriklass. Seega võib väita, et eksperimentaalklasside tulemused esindavad meie vabariigi eesti õppekeele- ga 9. klassi üldhariduskoolide keskmisi tu- lemusi.

**Omandatust iseloomustame** teadmiste täielikkuse T kaudu, millega seame vasta- vusse ülesannete keskmise lahendatavuse,

nii et  $T = \frac{\bar{x}}{n} \cdot 100\%$ , kus  $\bar{x}$  on antud testi-

ülesande tulemuse aritmeetiline keskmine ja n — selle testiülesande lahenduse eest saadav maksimaalne pallide arv.

I tasemel mõõdame teadmisi dihhotoom- selt ja teadmiste täielikkus näitab üles- ande õigesti lahendanud õpilaste protsenti.

II, III ja IV tasemel näitab T keskmiselt lahendatud ülesande osa (protsentides).

Nähtuse, suuruse ja seose loeme omandatuks, kui  $T \geq 70\%$ . Selle kriteeriumi aluseks võtsime V. Bepalko väite, et õpilane suudab oma teadmisi iseseisvalt täiendada siis, kui need on omandatud vähemalt 70% ulatuses (6). Meie uurisime keskmisi tulemusi, mis iseloomustavad mingit abstraktselt õpilaste keskmist ja sellest seisukohast on 70% kriteerium rakendatav. Tuleb aga silmas pidada, et teadmisi kontrollisime temaatiliselt. Enamik õpilasi pärast teema lõpetamist (pärast kontrolltööd) oma teadmisi ei täienda ja selles mõttes on see kriteerium ebapiisav omandatuse iseloomustaja. Edaspidisest on näha, et 70% teadmiste täielikkus ei kindlusta veel teadmiste süsteemi küllaldast funktsioneerimist.

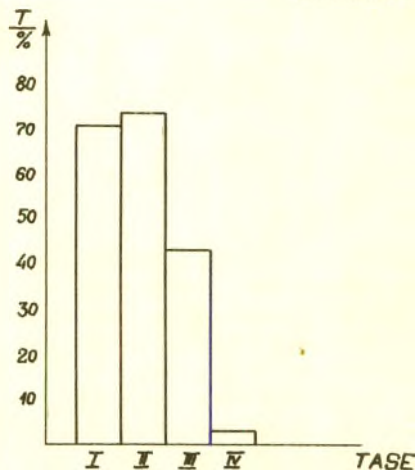
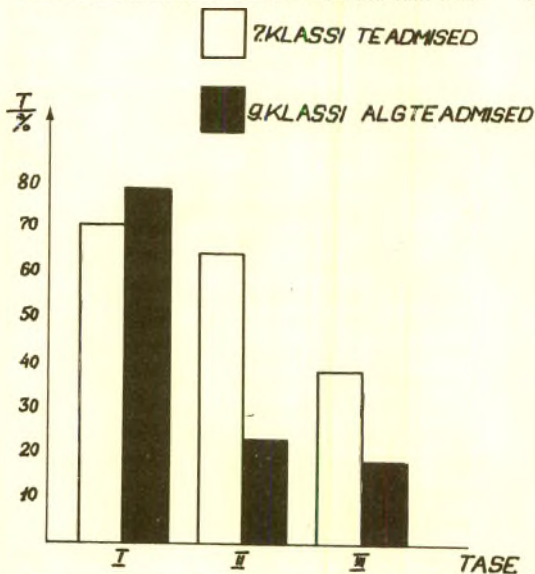
**Teadmisi kontrolliti** esimesel tasemel valikvastustega testidega, tulemusi hinnati dihhotoomselt. Teisel tasemel tuli defi-

neerida nähtusi ja suurusi (nende mõõtühikuid) ja sõnastada seadusi. Definitsiooni hindamiseks eraldati sellest välja soomõiste ja liigierisused, sõnastustest suurused ja nendevahelised seosed. Kolmandal tasemel lahendati tüüpilisi arvutusülesandeid. Lahenduse hindamine toimus operatsioonide kaupa, kusjuures operatsioonid määrasime üldjuhul joonise, arvutuseks vajalike valemite, ühikute teisenduste ja lõppvastuse järgi. Samamoodi hindasime ka neljanda taseme mittetüüpiliste ülesannete lahendamist.

**Teadmiste algtase määrati** algteadmiste testiga. Ülesanded olid valitud 7. klassi redeltestidest (1). Algteadmiste testi tulemusi võrdlesime 7. klassi redeltestide tulemustega, millede jaoks olid arvutatud aritmeetilised keskmised (1971/72. õ.-a. korraldatud eksperiment) (2). [Võrdlevad andmed 7. ja 9. klassi kohta on toodud joonisel 1.] Selgub, et identifitseerimistase-

Joonis 1

Joonis 2



mel pole 7. ja 9. klassi keskmiste tulemuste vahel erinevust. Üksikute ülesannete löikes oli aga erinevus suur. Valemeid identifitseeris 7. klassis õigesti 97% õpilastest, 9. klassis 47% õpilastest. Teise taseme ülesanded olid 9. klassis paremini lahendatud kui 7. klassis. Reprodutseerimistasemel ja tüüpilistes olukordades kasutamise tasemel on 9. klassis märgatav teadmiste oluline langus.

Sellised tulemused on ootuspärased, sest unustamisel taanduvad teadmised identifitseerimistasemele. Äratundmistaseme teatavate ülesannete lahendamise kasv näitab õpilaste intellektuaalset arengut.

Järelikult mehaanika õpetamisel 9. klassis peab arvestama, et õpilased mäletavad 7. klassi materjali identifitseerimistasemel, mitte aga kõrgematel tasemetel.

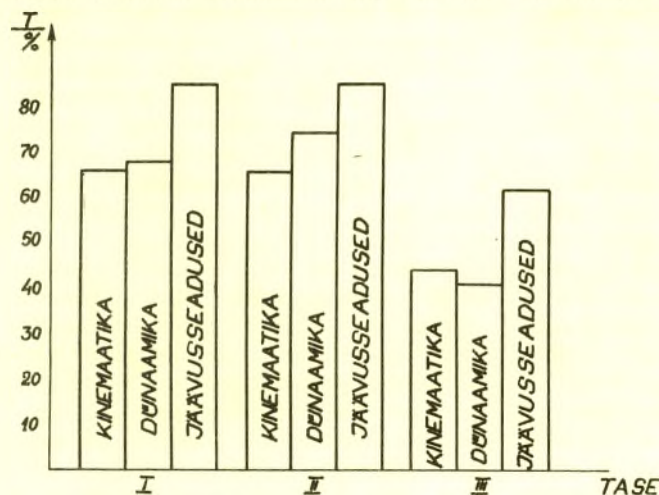
Järgnevalt peatume kursuse ja kursuse osade omandatusel, kusjuures lähtume teadmiste elementide omandatusest. Mehaanika tervikuna saab lugeda omanda-

tuks I ja II tasemel (joonis 2). Madal on aga tüüpülesannete lahendamise oskus. Vaid üksikud õpilased lahendavad loominguülesandeid (IV tase). Analüüsides teadmiste täielikkust osade kaupa, selgub, et omandatuks saab lugeda vaid teema «Jäävusseadused» (joonis 3), kusjuures kõige madalam on kinemaatikakursuse I ja II taseme teadmiste täielikkus. Osadesisese teadmiste omandamise dünaamika avab teemade analüüs (joon. 4, kus teemade numbrid langevad kokku õpiku (4) teemade järjekorranumbritega). Kõige halvemini on omandatud «Staatika elemendid» ja «Liikumisseaduste rakendamine». Nende teemade materjal on osutunud õpilastele raskeks. «Kinemaatika» esimese teema teadmiste täielikkus on madal; ilmselt pole see aga tingitud materjali isearasustest, vaid mitmesugustest häiretest õppetöös. Teadmiste elementide omandatust saab võrrelda joonise 5 abil. I tasemel esineb küll teadmiste täielikkuse kasv lii-

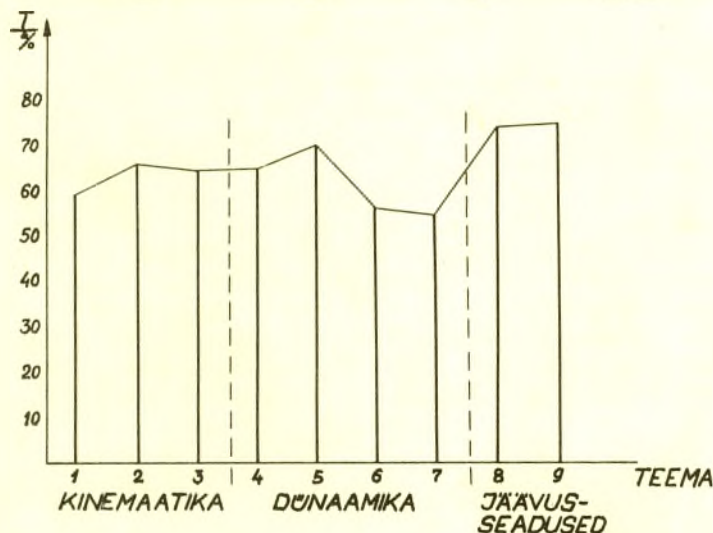
kumisel nähtustelt suurustele ja seostele, see pole aga statistiliselt oluline, sest viiga 5% nivool oli 5%. II tasemel võib seoseid lugeda paremini omandatuks kui suurusi.

Elementide omandatus I tasemel kõigub küllalt suurtes piirides. Nähtustest on kõige paremini omandatud kõverjooneline liikumine (77%) ja kõige halvemini defor-

Joonis 3



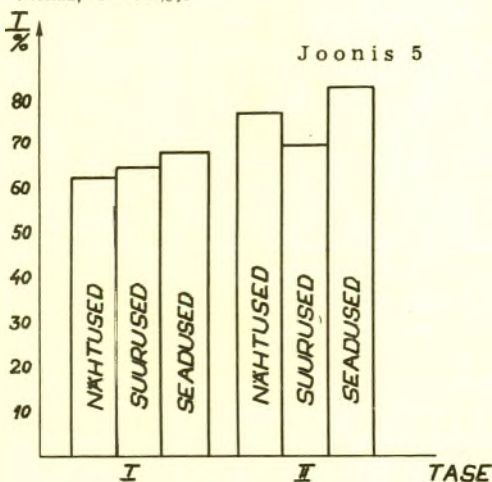
Joonis 4



matsioon (40%). Suurustest vastavalt töö (75%) ja mass (49%). Seadustest gravitatsiooniseadus (74%) ja Newtoni II seadus (54%). Teisel tasemel on elementid omandatud ühtlasemalt, erinevused keskmisest (75%) on väiksemad, kuid esineb üksikuid elemente, mille omandamine on madal (mass,  $T = 44\%$ ).

Definitsioonides ei peetud oluliseks soomõistet, selle jätsid kirjutamata 8% — 79% õpilastest. Suuruste soomõiste on omandatud halvemini kui nähtuste soomõiste. Sellest on ilmselt tingitud ka suuruste madalam täielikkus II tasemel, võrreldes nähtuste ja seostega (joonis 5). Et soomõiste iseloomustab mõiste kohta teadmiste süsteemis, siis on soomõistele vaja pöörata rohkem tähelepanu.

Joonis 5



Seega: 1) teadmiste elementid pole piisavalt omandatud; 2) erinevate alamsüsteemide elementide omandatuse erinevused on väikesed; 3) suhteliselt halvasti on omandatud nähtuste ja suuruste soomõiste; 4) kahe teema õppematerjal on õpilastele liiga raske.

Teadmiste elementidevaheliste seoste väljaselgitamiseks tegime testi tulemuste korrelatsioonianalüüsi. Kahe I ja II taseme testiülesande seose tihedust iseloomustasime osakorrelatsioonikordajaga. Kui ülesannete vahel esineb statistiliselt usaldatav seos, on küllalt tõenäoline, et vastavate teadmiste elementide vahel esineb seos.

Seose usaldusväarsust aitab kinnitada sisuline analüüs. Selliselt selgitasime välja elementidevahelised (binaarsed) seosed. Selgus, et teadmiste elementide vahel olevad seosed peegeldavad mehaanikas (s. o. teoorias) esinevate seoste invariantset osa. See, et õpilaste teadmistes on põhiliselt vajalikud seosed olemas, ei ütle midagi üksiku õpilase teadmiste struktuuri kohta, vaid peegeldab keskmisi tulemusi.

Teooria on hierarhiline süsteem. Seoseid alamsüsteemide elementide vahel nimetame «vertikaalseteks», alamsüsteemi sise-seid seoseid «horisontaalseteks». Kui tinglikult vaadelda teadmiste süsteemi mittehierarhilisena, s. o. lugeda kõiki elemente kuuluvaks ühte alamsüsteemi, siis elementidevahelisi seoseid võib vaadelda kui järgnevusseoseid. Nimetame need lineaarseteks seosteks. Õpilaste teadmiste süsteem võib, sõltuvalt indiviidist, olla nii hierarhiline kui ka mittehierarhiline. Keskmiste tulemuste iseloomustamiseks võime rääkida lineaarsest seosest, millel on suurem või väiksem «vertikaalne» komponent. «Vertikaalse» komponendi kasv kutsub esile lineaarse komponendi kahanemise.

Eespool kirjeldatud uurimismeetodika võimaldab selgitada seose olemasolu või selle puudumise, ei anna aga seose «vertikaalsuse» kohta informatsiooni. Korrelatsioonianalüüsiks eeldasime, et süsteem on mittehierarhiline ja teadmiste elementide vahel on lineaarsed seosed. Järgnevalt püüdsime selgitada, kuid võrd lineaarsed seosed omavad «vertikaalset» komponenti.

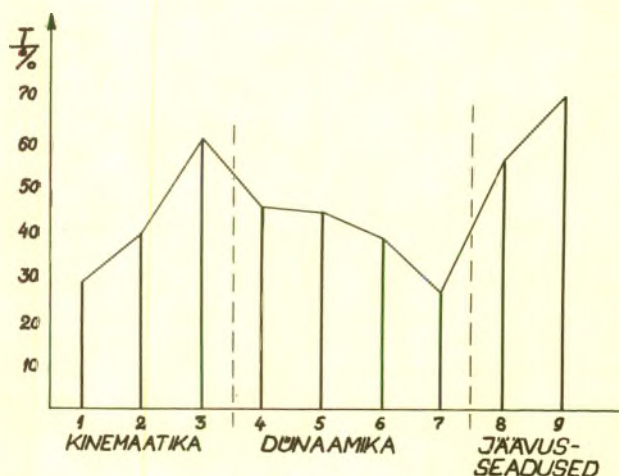
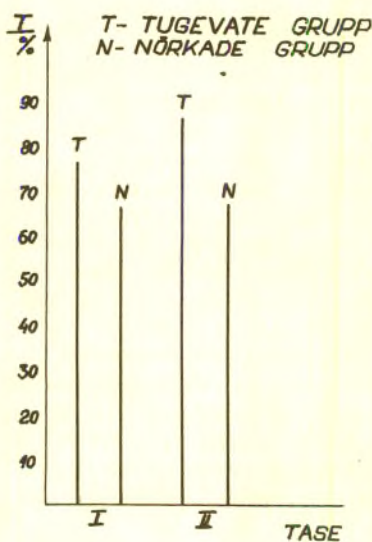
Kahe erineva alamsüsteemi elementide, näiteks «liikumine» ja «kiirus» vaheline seos on «vertikaalne», kui õpilane teab erinevate alamsüsteemi elementide omadusi. Viimase selgitamiseks korraldasime IV õppeveerandil, pärast mehaanikakursuse lõpetamist 9. klassides küsitluse, kus õpilastel tuli loetleda nähtusi mehaanikast. Loetletust oli mehaanikaalaseid nähtusi 38%, suurusi oli 44%. See näitab, et õpilased eristavad halvasti nähtusi suurustest, seega seoste «vertikaalne» komponent ei saa olla suur.

Süsteemi funktsioneerimine kujutab endast süsteemi vastasmõju keskkonnaga. Füüsikaalaste teadmiste süsteemi funktsioneerimisel on selleks keskkonna elementideks, millega toimub vastasmõju, füüsikaülesanne. Ülesannet võib vaadelda hierarhilise süsteemina. Selleks et ülesannet lahendada, on vaja avada selle sisemine ehitus. Seda saab teha vaid siis, kui teadmiste süsteemis on olemas «vertikaalsed» ja «horisontaalsed» seosed.

Eksperimendist selgus, et teadmiste süsteem funktsioneerib halvasti. Keskmiselt 21% õpilastest ei hakka üldse tüüpilisi ülesandeid lahendama. Mittelahendajate arv kõigub piirides 7% kuni 46%, kuid enamiku ülesannete korral mittelahendajate arv on keskmise lähedane. Kontrollitud nende õpilaste teadmisi I ja II tasemel, kes III astme ülesannete lahenduse eest said null või ühe palli, selgus (joonis 6), et nn. nõrkade õpilaste teadmiste täielikkus on madalam kui tugevatel õpi-

Joonis 6

Joonis 7



lastel. Teadmiste täielikkuse langus on ootuspärane, kuid võiks eeldada suuremat erinevust nende kahe grupi vahel. Et nõrkade grupi lineaarsed seosed ei erinevad oluliselt tugevate grupi lineaarsetest seos-

test, võib oletada erinevust seoste «vertikaalsuses», mida pole aga uuritud.

Keskmiselt kujunes teadmiste täielikkuseks III tasemel 42%, õige lõpptulemuseni jõudis 31% õpilastest. Tüüpülesannete la-



hendamise dünaamika teemade kaupa selgub jooniselt 7. Kinemaatikas esinev pidev tõus viitab materjali jõukohasusele, dünaamika seevastu pole jõukohane. IV astme ülesannete lahendamine on vabatahtlik ja sellepärast pole selge, kas õpilane ei oska ülesannet lahendada või ei hakkagi lahendama. Sellepärast arvutasime keskmise tulemuse (teadmiste täielikkuse) alumise ja ülemise piiri. Aritmeetilise keskmise alumise piiri arvutamisel eeldasime, et need õpilased, kes pole hakanud ülesannet lahendama, ei oska seda lahendada. Ülemise piiri arvutamisel jätsime vaatluse alt välja need õpilased, kes polnud ülesannet lahendama hakanud. Toome näitena ülesande teemast «Impulsi jäävuse seadus». Kas purjelaeva saab liikuma panna, kui puhuda paadis oleva ventilaatori abil õhku a) purjetele, b) purjedest mööda? Lahendama hakkas seda ülesannet 23% õpilastest. Need õpilased lahendasid ülesandest ära keskmiselt 28%. See on täielikkuse ülemine piir. Alumine piir on 8,8%. Tegelik väärtus asub 8,8% ja 28% vahel.

Teadmiste täielikkuse ülemine piir kõikus vahemikus 2% kuni 44%, alumine piir 0,9% kuni 8,8%. Õigete tulemusteni jõudsid vaid üksikud õpilased. Kõige paremini lahendati «Dünaamika» arvutusülesandeid ( $T_{\max}=42\%$ ,  $T_{\min}=1,8\%$ ) ja «Jäävusseaduste» küsimusülesandeid ( $T_{\max}=44\%$ ,  $T_{\min}=2,8\%$ ). **Süsteemi ebapiisav funktsioneerimine on tingitud elementide madalast omandatusest ja seoste nõrgast «vertikaalsusest».**

**Teadmiste süsteemi arenemist** vaatleme teemade omandatuse baasil (joonis 4). «Kinemaatikas» ja «Jäävusseadustes» on märgata iga järgneva teema paremat omandamist. «Dünaamikas» esineb langus kahe viimase teema juures. Arenemine on jälgitav ka kursuse osade teadmiste täielikkuse võrdlemisel (joonis 3). Kuigi «Dünaamika» kaks teemat on õpilastele mittejõukohased, on «Dünaamika» tervikuna omandatud siiski paremini kui «Kinemaatika».

Teadmiste süsteemi arenemist ei saa lahutada unustamisest. Iseloomustame siin unustamist nende õpilaste arvuga, kes ülesannet lahendama ei hakka. Pärast esimese teema õppimist (1978. a. septembris) tuli õpilastel liikumisvõrrandi abil ehitada graafik  $x=f(t)$  ja lahendada selle pöördülesanne. 21% õpilastest ei hakanud neid ülesandeid lahendama. Peale mehaanika lõpetamist (1979. a. märtsis) korrati neid ülesandeid uuesti. Nüüd oli mittelahendajate protsent 34. Järgmise õppeaasta septembris ei hakanud samu ülesandeid lahendama 56% õpilastest. Esimese kuue kuu möödumisel kasvas mittelahendajate arv vähem kui järgmise kuue kuu jooksul.

**Seega takistas mehaanika õppimine unustamist.**

Artiklis oli teadmiste omandatust iseloomustatud keskmiste näitajate abil. Keskmised aga ei peegelda olukorda täielikult. On küllalt palju õpilasi, kelle teadmiste süsteem on kvaliteetne. Ülejäänud õpilaste **teadmiste süsteemi kvaliteedi tõstmiseks** on vaja koos elementide omandamisega omandada ka elementide seosed, s. o. struktuur, sest teadmiste elemente ei saa vaadelda isoleeritult, lahus struktuurist. «Vertikaalsete» seoste formeerimiseks on vaja näidata teadmiste elementide koht teadmiste süsteemis; on vaja **metodoloogilisi teadmisi**.

#### Kirjandus

1. Karu, G. Füüsika redeltetid VII klassile. Tln., «Valgus», 1974. 21 lk.
2. Karu, G. Seitsmenda klassi füüsika redeltetid manuaal. Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, 1974. 32 lk.
3. Karu, G., Savik, A. Füüsika õpetamise metoodika 7.—8. klassis. Tln., «Valgus», 1978. 228 lk.
4. Kikoin, I., Kikoin, A. Füüsika IX klassile. Tln., «Valgus», 1979. 224 lk.
5. Teaduse metodoloogia. Koostanud R. Vihaelemm. Tln., «Eesti Raamat», 1979. 290 lk.
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, изд. Воронежского Университета. 1977, 304 с.
7. Зорина Л. А. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., «Педагогика», 1978. 179 с.
8. Пяртель Э. Тематический контроль знаний при помощи письменных контрольных работ (на материале физики). В сб.: Проблемы дидактики. Тезисы конференции. Таллин, 1979, с. 59—65.



# Nõukogude **KOOL** reportaaž

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimääruse elluviimiseks loodi 1978. aasta oktoobris Tallinna Kalinini rajooni koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat. Kombinaadi asupaigaks sai endine 5. keskkool. Praegu saavad selles ettevalmistuse töömehe elukutseks 1093 Kalinini rajooni keskkoolide vanemate klasside õpilast 15 erialal. Erialade valik on mitmekesine: keda huvitab metallitöö, võib õppida lukksepa-, treialli- või freesiaametit, keda puidutöö — tislariametit. Ka sadulsepaks on võimalik õppida. Tütarlapsed saavad valida koka, õmbleja, kuduja, kangru, kassapidaja, masinakirjutaja, nooremmeditsiiniõõtaja või kummijalatsite valmistaja eriala vahel.





Eriala teoreetiliste teadmiste omandamiseks ning praktiliseks väljaõppeks sisustavad baasettevõttes nõuetekohased kabinetid. Nii näiteks seadis kummitoodete tehase «Põhjala» sisse kummijalatsite õmblejate klassi nüüdisaegsete õmblusmasinate ja muu vajalikuga, II Toitlustustrust kööklaboratooriumi, mis varustatud elektripliitide, külmutusseadmetega, nõudepesula ja muu vajalikuga.

Tallinna Teaduslik Mööbli Tootmis-koondis «Standard» sisustas praktika väljaõppe kabineti. Selle õppeaasta jooksul seavad nad sisse ka teooriakabineti. Kassiride väljaõppe materiaalne baas vastava mööbli, kassaparaatide «Oka» ja muu vajalikuga on II Toidukaubastult.

Praegu toimub osa praktikast baasettevõtetes. See aga ei ole otsustabekohane, väljaõpe jääb mitmetel põhjustel pealiskaudseks. Edaspidi koondatakse see kõik kombinati. Vastav materiaalne baas loodetakse selleks luua käesoleva õppeaasta jooksul.

Ka kaadriga on esialgsetest komplekterimisraskustest üle saadud ja erialaseid teoreetilisi teadmisi ning praktilisi oskusi annavad oma ala tunnustatud meistrid, nagu TTM Tootmis-koondise «Standard» endine peamehaanik E. Puusaag (pildil poistega praktikumi tunnis), 19. keskkooli endine masinakirjaõpetaja T. Kobõltsova, 15. kufsekeskkooli endine õpetaja V. Habicht ja teised.



# TEKSTIDE FUNKTSIOONIST JA SUHETEST KIRJANDUS- ÕPETUSES

KALJU LEHT

1

Teksti mõiste seob suurt problemaatikat, millele lisandub aina uusi aspekte ja vaieldavusi.\* Sellele osutas D. Lihhatšov oma kapitaalses töös «Tekstoloogia»: «Ma ei tea ühtki nõukogude tekstoloogi tööd, milles oleks üksikasjalikult käsitletud ja läbi kaalutud tekstoloogia põhimõiste — tekst» (2, lk. 116). Ja tšehhi tekstoloog-lingvist K. Koževniková pea kaks kümnendit hiljem: «Avaldatakse mitmesuguseid arvamusi selle kohta, kas teksti tuleb käsitada kui protsessi või kui resultaati (sõrend. K. L.), keelilise tegevuse produkti; kas teksti uurimine kuulub süntaksi, stilistika kompetentsi või tuleb teda pidada omaette alaks, uueks distsipliiniks — tekstilingvistikaks.» (1, lk. 49—50.)

\* Osutame uuematest tekstiuurimuslikest töödest eriti kogumikele: Синтаксис текста. М., «Наука», 1979; Новое зарубежной лингвистике. Вып. VIII. (Лингвистика текста). М., «Прогресс», 1978; kunstilise teksti spetsiifikat käsitlevaile J. Lotmani töödele: Анализ поэтического текста. М., «Просвещение», 1972; Структура художественного текста. М., «Искусство», 1970; teksti mõiste tähendusaspektidest annab ülevaate T. Nikolajeva lingvistilise teksti terminite lühisõnastik (vt. rmt.: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII, с. 467—472).

Ometi on tekstiuurimised andnud sedavõrd arvestatavaid tulemusi, et neid võidakse rakendada mitmes valdkonnas, kaasa arvatud õpetamine.

Teadupärast võib õpetamist käsitada kui kommunikatiivset akti, milles tekstid võivad toimida niihästi protsessi kui ka resultaadi tähenduses. Seejuures on kirjandusõpetus teiste ainete seas eri asendis. Nimelt on siin tegemist eelkõige kunstilise (ilukirjandusliku) tekstiga, mis pole lihtsalt tarviliku teabe edastaja (nagu see on füüsikas, geograafias jm.), vaid õpetamise objekt eriväärtustes, millest tulenevad ka õpetuslikud ja kasvatuslikud (eri-)väärtused. Järelikult erinevad ka tekstide funktsioon ja suhted. Teaduslikult orienteeritud kirjandusõpetus peab neid suhteid uurima; hoolimata loendamatuist ainekäsitluse modulaatsioonidest toimivad tekstide rakendamises siiski teatud seaduspärasused.

Tekstisuhete ligilähedasestki vaatlusest tuletame mitmeid rakendusaspekte, näiteks: kunstiline tekst ja tekstivälised seosed, teksti funktsiooni ja stiili ühtsus, suulise ja kirjaliku teksti suhted õppeaktis, lähtetekstide (õpikute ja teiste didaktilis-metoodiliste tekstide) karakteristikute määramine, tagasisideliste (õpilastelt lähtuvate) tekstide väärtuskriteeriumid jne. Selles artiklis vaatleme kaht aspekti: kunstiline tekst ja tekstivälised seosed ning kunstilise teksti suhe teiste tekstitüüpidega.

2

Lähtume väitest, et mõiste «ilukirjanduslik teos» ei ole identne ilukirjandusliku teksti mõistega, et kirjandusteose mõistesse kuuluvad ka veel tekstivälised seosed (struktuur), kusjuures retseptioonis (lugemisel) on olulised nii üks kui teine nende omavahelises seotuses. J. Lotman määratleb selle ühtivuse järgmiselt: «... ajaloolis-kultuuriline reaalsus, mida nimetame «kunstiteoseks», ei ammendu tekstiga. (— — —) Kunstiteose reaalne kehastus koosneb tekstist (tekstisiseste suhete süsteemist) ja selle suhtest tekstivälise reaalsusega — tegelikkusega, ilukirjanduslike normidega, traditsioonidega, kujutlustega. Teksti vastuvõtmine ei ole põhimõtteliselt võimalik lahuse tekstivälisest foonist» (3, lk. 165).

Kinnistame väidetut mõne näitega kirjandusõpetuse kontekstist.

Klassikaliseks näiteks on antiikeeposte vastuvõtmine ja selle võimalikkus. Siin on tekstiväliline toetus tarvilik vähemalt kahel tasandil: esiteks, kreeka eepose vormi — heksameetrilise värsimõõdu — tundmine ja tunnetamine; teiseks, põhiteadmised kreeka mütoloogiast (müüdid ja nende tegelased — jumalad ja kangelased), kusjuures müütidetsükli tundmata on poolikult mõistetav isegi eeposte proosaümber-

jutustus. Seda lähendust on kirjandus-õpetuse praktika ka läbi aegade kasutanud.

Tekstiväliseks fooniks võib olla ka teadumus sellest, millest lähtub autor loomeaktis. Mõnikord on see otse obligatoorne. Olgu näiteks G. Suitsu «Käkimäe kägu». Kujutlegem, et lugeja ei tea midagi loomisajendist — Juhan Liivi isiku- ja luuletaja-saatuset traagilisest tunnetamisest, elu ja luule tähendusrikastest motiividest. Üksnes selle emotsionaalse teabe valdamine annab Suitsu värssidele täiskõla.

Omamoodi tähendusrikas näide on eesti rahvalaul koos oma käsitlemisraskustega. Siin ei lange rõhk sedavõrd tekstivälisele foonile kui kunstilisele struktuurile. On ju regilaul ehedal kujul teksti, viisi ja esitamistava kunstiline ühtsus. Kooliõpetus aga tõstab kunstiteravikust välja ühe komponendi — teksti, mistõttu läheb kaotsi ka kunstimõju. Õieti puutume siin kokku tavatu juhtumiga: kaks struktuurikomponenti — viis ja esitusviis — taanduvad tekstiväliseks. Kuna regilaulu kunstiliselt täisväärtuslik reprodutseerimine on mõeldav vaid kõigi komponentide sünkroonses esitamises, siis tuleks see ka koolis mingilgi määral võimalikuks teha.

Kirjandusõpetuses on tähtis eristada tekstiväliseid seoseid kahel kvalitatiivsel tasandil: kirjanduslik-kultuuriliste teadmiste ja oskuste (arvame siia ka näiteks lugemuse) laiendamine, mille ühisnimetuks võiks olla kunstikogemus; elutunnetuse avardamine, isiksuse sotsialiseerimine, kokkuvõtalt — elukogemus. Esijoones kunstikogemuse ebapiisavusega tuleb näiteks seletada «Hamleti» ja «Fausti» käsitlemisraskusi ja üldse draama, kõige vorminõudlikuma põhiliigi inertset vastuvõtmist. Mõne teksti blokeerib aga elutunnetuslik küündimatus. Millega näiteks seletada Goethe «Metsavaimu» leiget vastuvõttu 7. klassis? (Vormitõkestused siin arvesse ei tule.) Usutavasti ei mõju selles eas isa-tragöödia motiiv kui traagiline, sest vanemlik tunne on olemas vaid oma alges, ärkamise ootel. Seega kuuluvad tekstivälise fooni tunnetamise eeldustesse ka tundeelu need isearasused, mis johtuvad arengupsühholoogiast.

Kunstilise teksti ja tekstivälise seoste suhete käsitusse kuulub veel J. Lotmani hoiatus: «Niisiis, tekstiväliseid seoseid ei «mõelda juurde» — nad kuuluvad kunstiteose kehasse struktuurielementidena teatud tasandil» (3, lk. 66). Sellega on rõhutatud tekstivälise fooni kuuluvust autori kunstikavatsusse ja teose esteetilis-kultuurilisse konteksti.

Võime siis järeldada, et tekstivälise fooni tundmise ja tunnetamise plastilisus on kirjandusliku hariduse indikaatoreid. See asjaolu peaks otsustavalt kaasa mõjuma kirjandusõpetuses pruugitava informatsiooni valikus (õpetekstid, õpetaja

suuline esitus) ja õpetuse üldisemas orientatsioonis.

### 3

Kirjandusõpetuses on niisiis käibel kunstiline tekst ja seda käsitlev (kirjeldav-kommenteeriv, interpreteeriv) tekst (edaspidi vastavalt Tp=primaarne ja Ts=sekundaarne. Nende erisus taandub põhimõtteliselt kunstilise ja teadusliku teksti erisustele (iseküsimus, et õpetekstidele ei läheneta teaduslike kriteeriumide täie valjusega).

A. Sörkini järgi on teadusliku teksti põhitunnuseks antud teema (probleemi) võimalikult ühetähenduslik avamine — lähtumine sisu plaanist; ilukirjanduslik tekst annab sisu edasi väljendusplaanis, kunstilises struktuuris, mida on võimalik interpreteerida mitmetähenduslikult ja tähendusvarjundeis (4, lk. 86). Teisiti öeldes: kõik see, mida peame teadusliku teksti voostrukts (rangelt loogiline korrastatus, selgus ja täpsus), osutub ilukirjandusliku teksti puhul selle nõrkuseks. Meie jaoks on oluline, et Ts-i põhifunktsioon ongi Tp mitmetähenduslikkuse avamine ning, nagu eespoolsest järeldub, koos sellega tekstivälise seoste arendamine.

Siin peame ära märkima kirjandusõpetuslike tekstide (Ts) olulist erinevust teistes ainetes pruugitavatest õpetekstidest. Nimelt on need tekstid kirjandusteoreetilise (kirjandusloo, kirjandusteooria ja -kriitika jne.) vastavalt kohaldatud analoogid ja kuna neid ühendab sõnakunstiline lähe, siis kannavad kord enam, kord vähem kujundilist iseloomu. Seega lähtub Ts-i tekstitasandil kirjandusõpetuses mitte ainult sisu-, vaid ka mingil tasemel väljendusplaanist. Vastasel korral ei täidaks Ts oma vahendusfunktsiooni kirjandusteoreetilise ja õpilase vahel.

Püüame nüüd Ts rubriigi tekste alaliigitada nende funktsiooni alusel Tp suhtes.

**Kirjanduslooline tekst:** võtab kokku antud epohhi kirjandusprotsessi põhijooned, raamistades ühtlasi autorite ja üksikteose käsitluse; arvestatav on ka selle tekstitüübi iseväärtus — kultuuriteadmiste andmine (valgustuslik funktsioon).

**Kirjandus- (ja kunsti-) teoreetiline tekst:** hõlmab kirjandusteooria põhimõistete süsteemi, millest lähtuvalt toimub Tp analüütilis-sünteesiline ja ühtlasi hinnanguiline käsitus; sellesse tekstitüüpi tuleks arvata ka teiste kunstiliikide (teatri- ja filmikunst) iseloomustus kirjandusõpetuses kuuluvas ulatuses.

**Biograafiline tekst:** käsitleb suhet autor — teos ning esineb kas elementidena (biograafiline kommentaar, repliik) teistes tekstides või siis iseseisvama arendusena.

**Pilditekst** (kunstiteoste reprod, illustratsioonid, fotod): seostuvad Tp-ga motiivilise läheduse või mõne muu sisuseose alusel.

See liigitelu on tinglik ses mõttes, et reeglina esinevad tekstitüübid põimlemisi, johtuvalt aineist ja käsitlusrõhust.

Kirjandusõpetus kui spetsiaalne kirjanduslik kommunikatsioon tingib veel ühe tekstitüübi, nimelt didaktilis-metoodilise teksti, mis õppekirjanduses esineb peamiselt tööülesannete kujul; selle teksti funktsioon on kõigi tekstide seostamine, eelkõige aga suhte reguleerimine Tp ja Ts-i vahel.

Nagu märgitud, rakenduvad kõik tekstid kirjandustunnis kui kommunikatiivses aktis, õppesuhetes õpetaja ja õpilaste vahel. Sellest peale hakkab toimima veel üks tekstitasand — õpetaja ja õpilaste suuline ja kirjalik tekst, mis tüübilt võib olla niihästi Tp (kui esitatakse ilukirjandust) kui ka Ts (kui ilukirjandust mingil viisil käsitletakse).

Tekib küsimus: mis tähtsus on tekstidest lähtumisel ning nende laadi ja suhete eritlemisel kirjandusõpetuse praktikas? Nõutame selgitust mõne näite najal.

E. Enno «Õhtu kodutalus» üks käsitlemismooduseid. (Kirjeldatud käsitlus toimus Tartu 2. keskk. 7. kl., õpetaja A. Maasik.) Üks (vastavate võimetega) õpilane sai ülesandeks joonistada luuletuse motiividel, teine — valmistada luuletuse esitamiseks klassis. Käsitlus algaski luuletuse esitamisega õpilaste poolt, rööbiti näidati diapositiive õpilaste joonistustest; helitaustaks mängiti üht osa H. Elleri sümfoonilisest südist «Valge öö» («Lõkketuli»). Järgnes luuletuse vaikne ja (veel kord) valjusti lugemine, ja sellega käsitlus piirduski. (Muidugi on võimalikud rööpvariandid: tund algab luuletuste vaikse lugemisega ja sünkroonne tegevus — sõna+pilt+heli — jääb emotsionaalseks puändiks; kõik õpilased võivad soovi kohaselt luuletuse motiividel joonistada või kirjutada jne.)

Mida sellest käsitlusnäitest järeldada?

■ Tp antakse väga tugeva rõhuga, kusjuures seda võimendavad helitaust ja graafilised kujundid;

■ Ts on miinimumis (s. o. kirjandushariduslik rõhk tagaplaaniline), käsitlus tugineb eelnevalt omandatud kunstikogemusele ja luuletunnetusele;

■ puuduseks on mahukas ettevalmistustöö (esmakäsitlemisel).

Vaatleme oluliselt teistpidist näidet — O. Lutsu «Kapsapea» käsitlusvarianti.\*

\* Näide tuletatud draamatsükli eksperimentaalsest õpetamisest Viljandi 4. keskk. 7. kl. (õpet. R. Sinimaa); vt lähemalt: R. Sinimaa, Dramaatilise tegevuse mõju õpilaste ideelis-emotsionaalsele arengule. Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool XIV. Tln., 1976, lk. 47-55.

Käsitluse põhielemendid: vestlus teemal «Meie kooli näitering» kui käsitluse avatakt; dramaatika põhimõisted õpiku teksti ja ühiskülalastatud etenduse alusel; «Kapsapea» tegelasiti lugemine; teose žanri, tegevuskoha ja -aja ning tegevuse põhietaappide määramine (peaõhk lavalisel situatsioonis); ettepanekud «Kapsapea» lavakujunduseks (lavakujunduse ja kostüümide visandid koduse ülesandena); tegelasiti lugemine lavalise liikumise elementidega; eepilise pala dramatiseerimine (mõistete kinnistamine); õpilastööde (dramatiseeringud, kujutavad tööd) arutlemine.

Sellele käsitlusele peame iseloomulikuks järgmist:

■ tugev rõhk mitmeplaaniilistel tekstidel, mis lähtuvad Tp-st ja arvestavad teatriõpetuse vajadusi;

■ suulise (resp. tagasisidelise) teksti rõhutab teksti kui protsessi ja loovtööde olulist rolli;

■ käsitlus on mitmeetapiline ja suure informatiivse koormusega, kuid inormatsiooni valik suundub esteetilise mõju süvendamisele.

Oleme mitmes seoses väärtustanud tekstilt lähtekohta kirjandusõpetuses. Püüame nüüd teistpidi-arutlusena märkida iseloomulikke käsitlusäpardused, mis johtuvad ebakõladest tekstisuhetest:

■ Tp nõrk seotus käsitluskavaga, s. o. õpetus toimub peaaesjalikult Ts-i tasandil;

■ eelmise modulatsioon: Tp-d kasutatakse õpetaja juhtlausete ja hinnangute illustreerimiseks;

■ Tp-ga sidumata informatsiooni andmine või selle ülepakkumine (valgustuslik tendents);

■ õppetekstide dubleerimine õpetaja suulises tekstis;

■ üheplaaniiline tekstirakendus;

■ õpilastelt lähtuvate tekstide ühekülgsus (suuline vastus tunnis, tüüpkirjand) ja nõrk tagasisideline väärtus.

#### 4

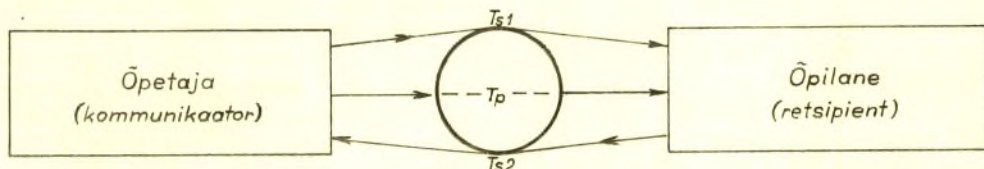
Märkisime, et didaktilis-metoodiliste tekstide (tööülesannete — edaspidi TÕ) funktsiooniks on siduda kõiki teisi tekste käsitlustervikuks, eelkõige aga reguleerida Tp ja Ts-i suhteid. TÕ-d väljendavad kõige otsesemalt õppetekstide autorite ja õpetaja metoodilist kontseptsiooni ning suunavad ainekäsitlust. Kujutleme seda järgmiselt.

Õpetaja valib käsitluskavale vastavalt TÕ-d kas õpikust või koostab ise ning adresseerib õpilastele individuaalseks või rühmatöök. TÕ juhatab õpilase mingi teksti (aga ka elu-või kunstinähtuse) juurde, seda lugema, uurima, vaatlema.

Seega on TÕ sisend, mis eeldab väljundit — õpilase suulist või kirjalikku teksti, mis on mingi tegevuse (eeldame, et valdavalt kunstilise) resultaat. Väljundi alusel

on kontrollitavad niihästi õpilaste oskused ja areng kui ka TÕ otstarbekus ja rakedatavus. Skeemina väljendub see järgmiselt:

Õpetaja → TÕ → Õpilane → Tekst.



Järeldame, et

■ kirjandusõpetus lähtub kunstilisest tekstist ( $T_p$ ), mille õpetaja kui kommunikaator suunab õpilastele kui retsipientidele (tegemist on kollektiivse retsipientidega, õigemini — kollektiivse ja individuaalse retseptiooni keeruka suhtega);

■ õpetaja valitud metoodiline suundus väljendub  $T_p$ -d käsitlevate tekstide ( $T_{s1}$ ) valikus (suuline-kirjalik, verbaalne-pildiline jne.) ja funktsioonis, kusjuures orientatsiooni määravad esijooned TÕ-d;

■  $T_{s1}$  valiku ja kogu metoodilise sihituse üle saab otsustada õpilaste tekstide ( $T_{s2}$ ) — nii suuliste kui kirjalike — alusel (seega siis tagasisidelis-reguleeriv funktsioon).

Nendes skeemides on dominandiks õpilane: niihästi tekstiautorite kui ka õpetaja kujutlusväljas peavad püsima õpilaste kirjandusliku arengu vajadused. Seega on eriti TÕ-de esmaseks kriteeriumiks funktsiooni määramine; millise materjali vaatlusele TÕ on suunatud? millist vaimse ja kunstilise tegevuse laadi tema täitmine eeldab?

TÕ-de funktsionaalse otstarbekuse määramine eeldaks sihipärast katsetamist. Paraku seesugused uurimused puuduvad, mistõttu autorid tuginevad mingile kogemustasandile ja intuitsioonile. Seetõttu ilmnevad mõned ebasoovitavad tendentsid, mida täheldame õpikuis ja muidugi siis ka õpetamises.

Ilmselt on autoreil kiusatus teksti maksimaalselt kasutada, s. o. võimalikult kõiki struktuurielemente TÕ-dega siduda. Lühidalt — tahetakse lähendada teksti õpilasele ( $T \rightarrow \bar{O}$ ), mis on pigem kirjandusteadusliku analüüsi mudel. Kirjandusõpetust ei pruugi igal juhul kõik struktuurielementid huvitada; siinsed rõhud asetuvad vastavalt taotlusile: kord enam kompositsiooni vaatlusele, kord tegelaste käitumismotiivide jälgimisele; mõne luuletuse vormi analüüsimise üksikasjaliselt, teinekord piirdume ideelis-esteetilise mõju avamisega. Seega peaks kirjandusõpetuses toimima sootuks õpilase tekstile lähendamise mudel ( $\bar{O} \rightarrow T$ ), mis on ka kooskõlas loovusliku aktiivsuse printsiibiga.

Sellesama skeemi võime arendada sisult hõlmavamaks, rõhutades teksti funktsiooni õppeaktis (tegemist on R. Jakobsoni tuntud kommunikatsiooniroombi modifikatsiooniga).

Asi on ju veel selles, et traditsioonilise didaktika rakenduses tähendab «ülesanne» ühest, lineaarset programmi. Kuid loogiliselt menetledes me uut ei ütle. Kirjandusõpetuses ei ole see põhiväärtus (programmõppe rakenduskatsed pole siin tulemusi andnud); esteetilis-eetilised hinnangud eeldavad subjektiivseid ja variantseid lähenemisi. Seepärast tuleks eelista selliseid TÕ-sid, mis lähtuvad kunstielamusest ning äratavad otsimis- ja leidmislusti, juhivad valiku- ja võrdlusvõimale, isegi vastukäivaile hinnanguile. Seda asjaolu ei arvesta kirjandusõpetuse lähim liitlane — keeleõpetus, mille süsteem on valjult (formaal-)loogiline, ehkki keel on põhiolult metafooriline nähtus.

TÕ-de koostamisel tuleks silmas pidada järgmisi olulisemaid sisukategooriaid: 1) lugemist suunavad TÕ-d, 2) esteetilisele ja eetilisele hinnangule suunduvad TÕ-d, 3) eri kunstiliike siduvad TÕ-d, 4) kujutavale tegevusele suunavad TÕ-d, 5) mõistete ja informatsiooni omandatust kontrollivad TÕ-d.

#### Kirjandus

1. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом. — В сб. Синтаксис текста. — М., «Наука», 1979, с. 46—54.
2. Лихачов Д. С. Текстология на материале русской литературы X—XVII вв. М. — Л. Изд. АН СССР, 1962.
3. Лотман Ю. Лекции по структуральной поэтике. Вып. I. — В сб.: Труды по знаковым системам I. Уч. зап. ТГУ, вып. 181. Тарту, 1964.
4. Сыркин А. Я. Об отдельных чертах научного и художественного текстов. — В сб.: Труды по знаковым системам II. Уч. зап. ТГУ, вып. 181, Тарту, 1965.

# KEEL ON MÄRGISÜSTEEM ~ KUIDAS SEDA ÕPETADA?

## MATI HINT

Emakeeleõpetuse iga tsüklil, eriti aga vanemas ja keskastmes peaks algama eakohase vestlusega keele funktsioonidest ja keele olemusest. Esimest puudutatakse pinnapealselt ka praeguses õppekirjanduses. Lähtekoha selleks annab tsitaat Leninilt: «Keel on inimese tähtsaim suhtlemisvahend.» Ent siiski jääb teema poolikuks, kui ei tehta mõistetavaks, kuidas keel täidab seda tähtsaima suhtlemisvahendi funktsiooni, mis keele olemuses võimaldab tal toime tulla selle ja teiste oluliste funktsioonidega (tunnetamine, mõtlemine, kogemuste säilitamine ja süstematiseerimine). Sellest arusaamiseks tuleb rääkida keele märgilisusest, sellest, et keel on hiiglaslik märkide süsteem.

Pikka aega keetsid nõukogude keeleteaduses ja filosoofias diskussioonid keele märgilisuse ümber. Nüüd ei saa enam olla kahtlust, et tunnetamistegevus ei ole võimalik ilma märkide loomise ja kasutamisetä. Juba mitukümmend aastat on nõukogude kõrgkooliõpetuses keele olemuse käsitlemise aluseks õpetus keelest kui märgisüsteemist. Laias maailmas on see teema ammu ka üldhariduskooli keelevestluste üks nurgakivisid. Uus emakeeleõpetuse programm kavatses nüüd selle teemaga ka meil alustada keskkooli vanemas astmes sissejuhatust keele olemuses (9. klass).

Et meie emakeeleõpetajate ettevalmistus kõrgkoolis on eeskätt õigekeelsusalane, teoreetiline arusaamine keelest aga on üsna vaeslapse osas olnud (välja arvatud keeleajalugu), siis võib uue programmi realiseerimine esialgu mõnele õpetajale valmistada raskusi (eriti kuna ka uus õppekirjandus võib esialgu mõne klassi osas jääda veidi hiljaks). Keele märgilisusest kõneldes on ju keeleteaduse lähedalgi ette tulnud nii kuriooset mõistmatust, et seda teemat on seostatud kõigepealt kirjavahe-märkidega, millel keele märgilisusega on äärmiselt kauged seosed (kui üldse).

Uuele programmile ülemineku probleemide leevendamiseks kavatses õppekirjanduse autorid «Nõukogude Kooli» kaudu pakkuda õpetajatele materjali nende teemade käsitlemiseks, mis uues programmis oluliselt erinevad senisest õpetamis-süsteemist. Eriti vajalik on see õppeaasta alguskuude teemade puhul, et ka õppekirjanduse mõningase hilinemise korral õpetajad ei oleks jäetud nõuanneteta. See kirjutus alustab seda sarja, aga on ühtlasi mõeldud kasutamiseks juba praeguse programmi juurde, sest keele olemus võiks olla üks klassiga huvitava dialoogi arendamise teemasid, vestlus-arutlus, mis klassi aktiviseerib ning näitab, et keele õppimine ei ole igav. See teema jätab vabad käed õpetaja leidlikkusele ja improviseerimisoskusele. Järgnev teemaarendus on ainult näidis, milles iga õpetaja võib teha täiendusi ja asendusi, kui ta ainult tunneb, et keele märgilisuse põhiküsimused on talle selged.

Alustada võiks märkidega, millega igas koolis kogu kollektiiv kokku puutub: koolikell või signaal (millel on kaks kokkuleppelist tähendust, olenevalt tunni seisust: kui tund on sees, siis «läheb kell välja», kui aga on vahetund, siis «läheb kell tundi»), eri värvi lipikud tunniplaanis (värvi ning õpetaja või õppeaine seos on kokkuleppeline) jts. Küllap on ka igas klassis mingid oma kokkuleppemärgid, lisaks võib meelde tuletada leppemärke kirjandusest, kujutleda tundmatuga kohtamisele minekut jne. Siis võib käsitleda üldisi leppemärke, mille tähendus on tuntud peaaegu kõigile: valge lipp sõja ajal, küünal leinaraamis pildi ees, pulma- ja leinalindid, noa ja kahvli asend söömise lõpetamisel, abielusõrmus (varasematel aegadel tanu), liiklusmärgid ja foori tuled, kontaktivõtmise signaalid (uksele koputamine, köhatamine). Jne. Igas sellises kokkuleppes on kaks poolt — tajutav signaal ning sellele signaalile antud tähendus. Niisugusesse arutlusse saab õpilasi kaasa tõmmata ja siis üle minna veidi teoreetilisele jutule. Viimast tuleks alustada inimese üldisest sümbooliseerimisvõimest, sellest, et inimene sünnib tähendust omavate sümboolite loomise,



nähtustele tähenduse andmise võimega, mille ta evolutsiooni käigus on omandanud. Inimene kasutab oma elu- ja mõtte-tegevuse ning ühiskondliku organisatsiooni korraldamisel väga paljusid sümboli- või märgisüsteeme. Osa neist on ülimalt täpsed, väga rangelt defineeritud situatsioonide jaoks (näit. liiklusemärgid), teised lödvemad ja ebamäärasemad (näit. õla-kehitanine, mh-mh...). Tähenduste andmine, sümbolite loomine on inimesele nii omane, et ta otsib tähendusi ka seal, kus neid ehk polegi: pahema jalaga voodist väljaastumine, üle tee jooksev kass, unenäod, harakas aiateibas jne.

Märkideks on ka inimkeele sõnad, keele ise aga on inimese suurim ja tähtsaim, lõpmatute võimalustega märgisüsteem, milles signaaliks on häälikujärjend (lausitud sõna, kirjutades aga tähemärkide järjend või hieroglüüf), millega seostatakse tähendus.

Lihtsuse huvides on keelemärgi käsitlemist kasulik alustada lihttüvest, milles pole morfoloogilisi liiteid. Siis on kergem seletada ka mõistemoodustuse seost keelemärgi tähendusepoolega.

Iga keelemärk, iga sõna erineb teistest sõnadest-märkidest. Kõige tüüpilisemal ja ideaalsemal juhul erineb iga keelemärk teistest märkidest mõlemat kanti pidi: signaal (häälikuline sõna) ei lange kokku teiste sõnadega ja ka see tähendus on oma- ne just sellele märgile (lihtsõnale).

Keelemärk tekib siis, kui häälikuline

sõna seostatakse mingi tähendusega. Lapsel (ja ka täiskasvanul uue sõna õppimisel) on uus tähendus alguses ebamäärane, tähendussisu osa tunnuseid on juhuslikud ja ebaolulised, olulisi tunnuseid võib puududa (ja aja jooksul juurde tulla, nii et tähendus täieneb). Näiteks nii



Üks kahest sõnast võib lapsel koos sisukama või ähmasema tähendusega enne teist sõna olemas olla, juhuslikult võivad need märgid-sõnad lapse keelde ja teadvusse tulla ka samaaegselt. Selleks, et olemasolev mõiste ja uus mõiste (või kaks uut mõistet) eristuksid, peab laps märkama, mille poolest need loomad teineteisest erinevad, peab leidma vastanduvad tunnused. Lihtinimesel ja lapsel võivad need tunnused olla ka n.-ö. mitteteaduslikud (näiteks ei oskaks lihtinimene arvata, et kodukass ja tiiger on teaduslikus klassifikatsioonis teineteisele lähemal kui kass ja koer). Enesestmõistetavalt ei saa lapse mõistemoodustus olla teaduslik. Nii võivad lapsel jänesest ja kassi vastandavateks tunnusteks olla näiteks järgmised:

**kassil** —  
väikesed kõrvad,  
pikk saba;  
inimesega harjunud koduloom,  
lööb nurru,  
murrab hiiri jne.

**jänesel** —  
pikad kõrvad,  
lühike saba;  
arglik metsloom (või küüliku puhul arglik koduloom)  
jne.

Muidugi kuulub mõistesisesse ka selliseid tunnuseid, mida pole vaja mõiste eristamiseks, teistest mõistetest lahushoidmiseks; sellisteks on kassi ja jänese puhul näiteks, et neid on hea silitada, et jänes võidakse ära süüa ja kraeks teha, kassi aga ära ei sööda, jne. Kõiki neid tunnuseid on vaja, et anda mõistele võimalikult rikas ja tegelikkuselähedane sisu (või kujutletud, ebateaduslikule tegelikkusepildile vastav sisu). Vanemas astmes võib siin vahet teha keelemärgi eristamisfunktsiooni (vaja hoida sõna tähendus erinevana kõigi teiste sõnade tähendustest) ja samastamisfunktsiooni vahel (vaja sõna tähendusse hõlmata võimalikult palju tunnusoone). Eristamiseks on vajalikud teiste sama mõistepiirkonna sõnade tähendustest erinevad tunnused, samastamiseks aga kõik tunnused.

Ajapikku mõiste rikastub. Mida rohkem laps saab teada kassist või jänesest, seda

rohkem tunnuseid on tema kassimärgi või jänesemärgi tähenduses. See toob kaasa sama sõna tähenduste osalise mittekattumise erinevatel inimestel. Bioloogil on kassi tähendus midagi muud kui vanatüdurukul, jahimehel *jänese* tähendus midagi muud kui muinasjutueas lapsel. Seega on igal inimesel sõnadest nagu «isiklik tähendus». Isegi *ema* ja *isa* «isiklikud tähendused» ei kattu täpselt: kellel kuri või alkohoolikust isa, sellel on isa kui lapsevanema tähendusse tulnud juhuslikke assotsiatsioone ja seoseid. Kellel lapsepõlves olnud hirmutav koeraelamus, selle koeraarmastuse tähendusel on erinüans juures. Need «isiklikud» suhtumised sõnade tähendusse ei kuulu siiski mõistesisesse, aga just need võivad olla kommunikatsiooniraskuste põhjuseks, nähtustest erineva arusaamise allikaks. Sellele keele sotsiaalsele küljele tuleks tingimata juhtida tähelepanu. Teaduslik mõistesisu selli-

seid juhuslikke isiklikke nüansse ei sisalda, aga keegi peale väheste teadlaste sellele teaduslikule mõistesisele eriti lähedale ei pääse, teistel jäävad mõistesise ikka toonima ka ebateaduslikud või oma aja teaduslikust mõistesisust erinevad jooned. Ja ega oma aja keskmisest mõistesisust palju teaduslikuma, ajast ettejäudnud mõistesisudega ka pole kerge elada, sellest tulevadki vastuolud novaatorlike teadlaste ja oma aja reateaduse vahel.

Umbes nii saab seda juttu juhtida ja klassi aktiveerimise võimalusi peaks siin olema. Koduülesandeks võib olla mõne mõistepaari või mõistete pesakonna tähenduste kujunemise ja eristamise läbimõtlemine. Sellistes ülesannetes peaksid oma osa saama ka funktsiooni vastandused mõistesise (lehm on piima saamiseks, hobune töö- ja sõiduloomaks, tool istumiseks, voodi magamiseks jne.).

Keelemärgi, nagu igasuguse sümboli põhitunnuseks on signaali (häälikulise sõna) ja tähenduse seose motiveerimatus. Ei saa ütelda, et sõnas *kass* *k-* tuleneb lühikesest kõrvadest ja pikk *-ss* pikast sabast, sõnas *jänes* *j-* aga pikkadest kõrvadest ja lühike sõnalõpuline *-s* lühikesest sabast. Sõna häälikulisel küljel ja tähendusel on otsesed vaid väga piiratud sõnavaras, loodus- ja tehishääli jäljendavates sõnades (vurisema, kohisema, mürisema, sisisema, plartsuma, kägu kukub, kiivitaja jt. — neid võiksid lapsed aktiivselt juurde mõelda, sest sellise sõnavara rikkus ja produktiivsus on üks eesti keele iseärasusi). Üldjuhul aga on sõna häälikuline kuju ja tähendus kokku sattunud justkui juhuslikult, nagu igiammuse kokkuleppe järgi, mis on kõigile selle keele kõnelejatele kohustuslik üksnes seetõttu, et kõik õpivad sõnu selles tähenduses ning üksikisiku eriarvamus suudab harva siin midagi muuta. Kui keegi kasutab sõna valetähenduses, siis märgatakse seda enamasti kohe. Võõrsõnade puhul on see oht väga reaalne ning siin ongi tegemist häälikulise sõna ja tähenduse seose vigase äraõppimisega. See vigane äraõppimine on ka võimalik seetõttu, et häälikutel ja tähendustel ei ole omavahelist motiveeritud (tingitud) seost. Ei saa aga kuigi suure inimeste ringis kokku leppida, et tähendagu edaspidi *kass* koera ja *koer* *kassi*, *jänes* hobust ja *hobune* elevanti jne., kuigi põhimõtteliselt ei tulene ei *kassi* ega koera ega hobuse tähendus nende sõnade häälikutest.

Seda viimast asjaolu saab demonstreerida teiste keelte abil: *kass* ja *jänes* on samad loomad ka teistele rahvastele, nende nimetused aga on eri keeltes täiesti erinevad: *кошка* ja *кот*, *cat*, *die Katze*; *заяц*, *hare* või *rabbit*, *der Hase*. Kui tähenduse ja häälikute vahel valitseks motiveeritud seos, siis selline keelte mitmeke-

sisus poleks võimalik. Muidugi võib nüüd mõni märgata, et *kassi* sõnas on kõigis näidetes sõna alguses *k-*. Siis võib jutu juhtida sugulaskeelte ühisele algupärale (inglise, saksa ja vene keel on kõik indoeuroopa keeled, neist inglise ja saksa keel lähisugukeeled) ja sõnade laenamisele — meie *kassisõna* on arvatavasti ammune laen samadest keeltest. Just see tähendus ja häälikulise sõna seose mittetingitus tegi võimalikuks selle ja teised laenud, näiteks et koera tähendav saksa sõna *der Hund* võeti meil kasutusele hundi tähenduses, esialgne hundi tähendav *susi* on aga nüüd taandunud murde- ja luulekeelde ning elab ütlustes nagu *Susi sind söögu!*

Tähenduse ja häälikulise sõna vastastikune mittetingitus võimaldab häälikulise sõna muutmist ja varieerumist murretes, lastekeeles ja eri stiilides (*kass* ja *kiisu*, *jänes* ja *jänku*) või suupärasemaks muutmist, ilma et see suupärasamine nõuaks eelnevalt või samaaegselt tähenduse muutmist: *televisiorist* sai sedaviisi *teler* ja kõnekeeles *telekas*, *trollibussist* *troll* jne.

Samal ajal võib just keelemärgi selle põhiomaduse tõttu ka tähendus aja jooksul muutuda, ilma et see tingimata tooks kaasa uue häälikulise sõna vajaduse. Võtame näiteks *lambi*: see sõna tähendas põlvkond või paar tagasi õlilampi; kui sellega elektrifitseeritud kohtades hakkas võistlema elektrilamp, siis tuli viimasele ette lisada täiendsõna: *elektrilamp*. Tänapäeval on elektrilamp üldine, seetõttu ei vaja ta enam täiendsõna, *lamp* tähendabki elektrilampi, hoopis haruldasemaks muutunud õlilamp vajab nüüd täiendsõna. Lisanäiteid võib lasta tuua õpilastel. Unustada ei maksa ka tegusõnu (vrd. *sõitma* tähendust vanaisade ajal ja tänapäeval, *tule põlema panemist* tänapäeval ja veel 40—50 aastat tagasi jne.).

Sõna häälikulise külje muutmisel ja varieerumisel on ka vormiõpetuses keskne tähtsus: see teeb võimalikuks, et variandid nagu *mõte* + *te* + *st* ja *mõtte* + *i* + *st* või *jalga* + *de* + *le* ja *jalu* + *le* tähendavad üht ja sama.

Keelemärgi kahe lahutamatu komponendi (sõna häälikuline kest ja tema tähendus) omadustest peaks veel käsitletama häälikulise sõna linearsust, ühemõõtmelisust. Sõna moodustavad häälikud järgnevad üksteisele ajas, üks on enne, siis teine jne. (kirjas samamoodi tähed). Tähenduse kõik koostistunnused on aga olemas samaaegselt, ka sel juhul, kui nende vahel on teatud tähtsusuhted või mõned tunnused ei tule kohe meelde (näiteks kui ei tule meelde, kas *jänesel* on pikad või lühikesed vurrud). Nii et sõna üleskirjutamine või lugemine, ütlemine või kuulmine kulgeb

häälikute-tähtede järjekorras (kuigi me ei häälda ühe tähe kaupa), tähendus aga tuleb korruga (kui ta meil ainult meeles on). Siin saab jälle juhtida tähelepanu keelte erinevusele: hieroglüüfikirja kasutamises keeltes puudub selline sõna tähtedeks liigendamise võimalus, seal on hieroglüüf sama terviklik kui tähenduski (mõlemas võib analüüsida tunnuseid või komponente, aga nende vahel ei ole ajalise järgnevuse suhet).

Keelemärgi teema alla käib kahtlemata vestlus sünonüümiast, homonüümiast ja paronüümiast. Sünonüümiat ja homonüümiat on kõigis keeltes ning mõlemate võimalikkus tuleneb taas keelemärgi kahe komponendi (sõna häälikulise kesta ja tähenduse) seose mittetingitusest. Sünonüümiat on nähtus, kus ühel asjal on mitu nime. Seda peetakse keele rikkuseks, aga teaduse keeles võib tal olla ka varjukülgi (näit. kui ühel ja samal taimel eri murretes on palju erinevaid nimetusi). Homonüümiat on peetud keelele õnnetuseks, ent tavaliselt ei põhjusta homonüümiat keelele mingeid raskusi, sest keel kannatab välja väga palju homonüüme, kuna homonüümid esinevad tavaliselt vastastikku välis-tavates kontekstides (näit. ei ole mingit kaksipidimõtlemise võimalust juhul nagu *Kõnnin teed mööda* või *Hommiikul joome kohvi ja õhtul head odavat teed*). Sünonüümiat ja homonüümiat aluseks on keelemärgi kahe komponendi suhete üks oluline tingimus: kui kahe keelemärgi tähendused on väga sarnased või kokkulangevad (üks ja sama tähendus, nagu sünonüümiat puhul), siis peavad nende märkide häälikulised kestad olema hästi erinevad, nagu näiteks juhtudel *vasar* ja *haamer*, *kukk* ja *kikas*, *kõnelema* ja *rääkima* jne. Ning kui kahe keelemärgi häälikulised kestad on väga sarnased või langevad kokku (nagu on lugu homonüümiat puhul), siis peavad nende tähendused olema väga erinevad, näiteks *gruusia tee* ja *Gruusia sõjatee*, *roheline aas* ja *nööbi või haagi aas*.

Selline on siis keeleteaduse, millele vastandub tavaline loogika: et kui tähenduses on väikesed erinevused, siis olgu ka sõnade häälikulises kujus väikesed erinevused (nagu diagrammidel). Seda keeleteaduse vastast põhimõtet kasutatakse mõnikord kurjalt tuletussüsteemi üleekspluateerimisel. Nii sünnivad normitud kirjakeelde paronüümid — häälikuliselt, vormistikult ja tähenduselt väga lähedased sõnad, mida on raske lahus hoida. Normitud eesti kirjakeel on paronüümirikas ning mõnda paronüümpesakonda õpetatakse ka koolis (*käsit- lema, käsitsema ja käsitama; vahel ja vahest ja vast; liivakõrb ja laanekõrb*). Missugused psühholoogilised raskused paronüümidega seostuvad, seda võiks kohe

klassis demonstreerida mõne paronüümpesakonna sõnade tähenduste ja muutmisviisi seletamise ja seejärel tahvlil läbikirjutamise teel. Sobib näiteks pesakond *raie* (II välde): *raie* (omastavas III välde), selguse huvides võib kasutada näiteks vältevahelduslikku liitsõna *lageraie* (NB! üheski muutes ei ole *raide*-tüvi), siis *raie: raide* (sisseraiutud sakid) ja *raie: raidme* (laastud, mis metsa raiudes lendavad). Aga siin tuleb õpetajal endal olla kindel, et ta tõesti ise oskab normikohast muutmist ja on üle paronüümiaga seotud vormide segiminekest, muidu ei tule ka paronüümiat seletamisest midagi välja.

On öeldud, et keelemärk selleks ongi märk, et esineda ulatuslikumates märkide ühendustes, komplekssetes märkides. Kõigepealt saadakse nii liitsõnad, mis enamasti säilitavad oma komponentsõnade häälikulise külje ja ka tähendused, on häälikulise külje poolel enam-vähem täpselt komponentide summa, tähenduse poole peal aga vähem, sest uue tähenduse väljendamiseks ju liitsõna luuaksegi, näiteks *jalgratas*, *perenaine*, *pühapäev* jne. Kui liitmärgi tähendus iseseisvub, siis hakkab ka märgi häälikuline pool elama esialgsetest komponentidest iseseisvat elu, tema komponentide liigendumine võib ähmastuda, nii et *jalgratta* asemel käib ka *ratas*, *perenaise* asemel *perna*, *pühapäeva* asemel *pühaba* (viimased kaks sõna on murretes olemas ning neid ja teisi murdenäiteid ei ole vaja teema käsitlemisel sugugi vältida). Kõik selle teeb taas võimalikuks keelemärgi põhiomadus — tähenduse ja häälikute mittetingitud seos. Sama omadus võimaldab meil *haigemajast* teha *haigla*, *iseteeninduspesumajast* *selvepesula*, *ratsamehest ratsaniku*, *arvutusmasinast arvuti*, *marsruutaksost* *liiniauto* ja *liinika*, *internaadist intri*, *ühiselamust ühika*, *pastapliiatsist pastaka* jne. Mõnes liitsõnas ei ole sõna kogutähendus kuidagi seotud komponentide tähendusega: *sõnajalg*, *koeranael*... Seegi on võimalik keelemärgi põhiomaduse tõttu.

Ent marsruutaksot ehk liiniauto kutsutakse ka *kutsikaks*. Miks? Siin on tegemist ülekandega, umbes nii, et

*«kel oma koera pole*

*tõstku käsi*

*ta juures peatub vaba taksikoer»*

(P.-E. RUMMO).

Kui koer, siis varsti ka kutsikas. Selline ülekandemehhanism annab metafoore, mida seni on käsitletud peamiselt kirjandusõpetuses. Tegelikult on metafoorilisus ka keele põhitunnuseid, otse keele olemus. Kui keegi räägib väga võrdluste- ja kujundirikast keelt, siis avaldub siin keele metafoorilisuse võime, see, et keelemärkide tähenduste ühistunnuste alusel saab üht sõna asendada teisega. Nii saab *jänese*

asemel ütelda *haavikuemand, kassi asemel hiirekuningas, jänese argus kandub üle võrdluse arg nagu jännes või ta on jännes; ta on jännes ja ta on armpüks* annavad võimaluse ütelda *ta on jänespüks*. Tavalisimalt avaldub keele metafoorilisus liitsõnades ja võrdlustes. Paljud rahvakeelsed taimenimed on tegelikult võrdlused: *lõvilõug, pääsusilm, kassikäpp, kukehari, murumuna*... Üldkeele metafoore tundmata ei ole võimalik aru saada vastava ajajärgu kirjandusestki. Koolikirjanduses tulevad näiteks ette metafoorid nagu *rahvaalguustaja, hingekarjane, ärkamisaeg*...; igapäevakeele metafoorid on *peapesu, keretäis, kirstunael, leivanumber*... Eriti rikas on metafooridest õpilasarگوو ning sedagi võib tunnis selle teema all parajal määral demonstreerida, eriti kui õpetaja suudab õpilasi kaasa tõmmata metafoori aluseks olevate ülekandemehhanismide analüüsile.

Keele märgilisus ja metafoorilisus on uues õppeprogrammis üheks keele- ja kirjandusõpetust siduvaks teemaks. Toome siin näite keelemetafoorist, mille tagapõhjaks on antiikne kirjanduslik mõistujutt, kirjandusmetafoor.

«Elas kord mees, kellel oli karu. Mees taltsutas karu ära ja õpetas ta kärbseid eemal peletama, kui mees magas. Kord kui mees magas puu all, laskus kärbes mehe laubale. Karu tahtis kärbest maha lüüa, lõi aga liiga kõvasti...» Kõik teavad, mis on *karuteene*, aga kaugeltki kõik ei tea seda mõistujuttu, mis on *karuteene* lähtekohaks. *Karuteene* tähendus ongi muidugi palju üldisem, sellel pole enam otsesest seost kärbse ja mehe mahalöömisega. Kindel on näiteks ka, et paljud inimesed

oskavad sõna *odüsseia* kasutada eksiränakute tähenduses, kuigi pole «Odüsseiat» lugenud. Tunnis võib tuletada meelde, missugused kirjandusteoste pealkirjad, süžeed või tegelased on muutunud üldkasutatavateks metafoorideks (eesti kirjandusest, Gogolilt, Gontšarovilt, Molière'ilt, mütooloogiast jne.). Kirjandusõpetuse tundides aga võib rääkida sellest, et ka kirjandusteos on keeruline kompleksmärk, millel on tähendus. Lihtsama jutu või luuletuse najal saab sellise märgilisuse analüüsiga kindlasti hakkama iga õpetaja.

Teiselt poolt on märgilisuse teemaga seotud ka grammatika, mis õieti ongi märgisüsteem keelemärkide seostamiseks ja nende omavaheliste suhete näitamiseks. Näiteks on *-le* tähenduseks sõna lõpus alaleütleva käände tähendused, *-b* märgib tegusõna lõpus *tema*-isikut jne. Grammatika vahendite eripäraks on nende abstraktsus: *-le* kõlbab igale käändsõnale, *-b* igale tegusõnale (peale erandliku *olema*). Kuid märgilisuse mitmed põhiomadused säilivad ka siin: grammatilise tähenduse ja seda väljendava häälikujärgendi seos ei ole sisuliselt tingitud, grammatilistel tunnustel ja lõppudel on erinevaid samatähenduslikke variante (*aasta+te+le=aasta+i+le, tasku+0=tasku+sse* jne.), üht tähendust saab väljendada mitmeti (vrd. ka *Jukust saab õpetaja=Juku saab õpetajaks*).

Õpetus keelemärgist võib parajal määral nii grammatika kui ka kirjanduse õpetuses pidevalt esile tulla. Sellele teemale otseselt saab kahjuks kulutada ainult 2–3 tundi.

## Kuidas passib uus koolimüts!

MARGUS VIKMAA foto



# ENESE- KONTROLLI METOODIKAT ALG- KLASSIDELE

SILVI ALUMÄE  
SIRJE MOREL  
KAJA SAAR

Õppimine on teadlik ja tahtlik tegevus, mis juhindub eesmärgist omandada teadmisi, oskusi, vilumusi, käitumisnorme või tegevusliike. Kahjuks on vähe neid õpilasi, kes selle eesmärgi on teadlikult omaks võtnud. Sageli arutletakse nii: koolis käin sellepärast, et pean käima, õpin sellepärast, et õpetaja võib küsida. Sellise suhtumise korral on täiesti välistatud püüd hästi õppida, soov oma õpiülesandeid õigesti sooritada. Ometi oleks viimasest väga suur kasu õppimise kvaliteedile. Soov oma tööd paremini teha sunnib õpilast jälgima oma õpitegevust ja selle resultaate ja suunama seda vastavalt etteantud, ettekujutavale, etteplaneeritud näidisele.

Oodata, kuni õpilane oma õpitegevuse jälgimise ja selle resultaate kontrollimise vajadust tunnetama hakkab, on ebaratsionaalne. Palju mõistlikum on õppetegevuste vahendusel õpilasi sihikindlalt suunata sellele enesekontrollialase tegevuse teadliku ja süstemaatilise organiseerimise ja õpetamise kaudu.

Oma õpitegevuse jälgimist ja selle korrigeerimist on hakatud nimetama **enesekontrolliks õppeprotsessis**. Selle ülesandeks on **anda informatsiooni** õpilasele endale (sisemine tagasiside) oma tegevuse ja selle tulemuste õigsuse kohta ning **suunata** õpilast võimalikke **vigu ennetama** või, kui need on juba tehtud, **parandama**.

Tavaliselt ei jälgigi õpilased oma õpitegevusi teadlikult, kool peaks seda neile aga õpetama. Lohakalt suhtuvad paljud õpilased oma töö resultaatesse. Nad ei vaevu endale esitama küsimust, kas lahendus või vastus on õige. Kool peaks neis selle harjumuse kujundama. Alles äsja esimesse klassi tulnud õpilaselt ei saa nõuda oma tegevuse käigu iseseisvat jälgimist. Tal ei ole veel mingit üldistatud ettekujutust tegevustest, mida tal koolis tuleb sooritada.

Täiesti jõukohane aga on algklassiõpilastele, ja seda juba esimestest tundidest peale, oma tegevuse **resultaatide kontrollimine**. Selle all mõistetakse lahendatud ülesande **vastuse õigsuse kontrollimist**, vale vastuse korral aga ka selle **õigeks parandamist**.

Algklassiõpilane on võimeline otsustama selle üle, kas tema poolt küsimusele antud või ülesandele saadud **vastus on õige** või väär, kas tema tehtud **joonis, valmistatud ese** vastab või ei vasta etteantud näidisele. Oma vastuse õigsuse kontrollimiseks peakski algama enesekontrolli õpetamine algklassides.

Selle õigeks organiseerimiseks on vaja kolme tingimust: 1) õpilane peab saama õpetajalt vastava korralduse, 2) õpilasele on vaja informatsiooni õigest vastusest kui etalonist ning 3) õpilane peab teadma ja oskama rakendada enesekontrolli võtteid.

Alljärgnevalt püüame algklassiõpetajale anda metoodilisi näpunäiteid selle kohta, mida on vaja teha õpilaste enesekontrolli suunamiseks (S. Alumäe, K. Saar) ja kuidas õpetada enesekontrolli õigesti sooritama (S. Morel). Artiklites on näiteid toodud peaaasjalikult 1. klassi matemaatikast ja 2. klassi loodusõpetusest. Kirjeldatud metoodilised nõuded on rakendatavad kõikides algklassides ja õppeainetes.

## Enesekontrolli organiseerimisest SILVI ALUMÄE

Enesekontrolli organiseerimiseks õppeprotsessis on palju võimalusi. Teoreetiliselt võiksid kõik ülesanded, mida õpilane koolis või kodus sooritab, olla allutatud enesekontrollile. Alklassides, kus me alles õpetame õpilastele, kuidas oma vastuse õigsust kontrollida, milliseid võtteid selleks valida, on kõige loogilisem seostada enesekontroll **iseseisva tööga**.

Iseseisva tööna lahendavad õpilased ülesandeid, mille vastused nad ise peaksid kontrollima enne, kui need kontrollimiseks ja hindamiseks õpetajani jõuavad.

Enesekontrollile on vaja õpilast suunata vastavate korraldustega, mis enamasti antakse õpilasele pärast iseseisva töö ülesande lahendamist **käsu** vormis: «Kontrolli oma vastust!» Selle all mõeldakse **vastuse õigsuse kontrollimist** ja sõnastatud võib see käsk olla ka järgmiselt: «Kontrolli, kas sinu vastus on õige!» Kirjalikud korraldused vormistatakse **kontrollijuhenditena**. Oluline on neid sõnastada ökonoomselt, et nende lugemine ei oleks alles halvasti lugevale õpilasele koormav. Sellepärast piisab ka lihtsalt sõnast: «Kontrolli!»

Et kontrollimise eesmärk on vea **avastamine** ja selle **parandamine**, siis kuulub kontrollijuhendisse ka käsk vea parandamiseks: «Kui leiad vea, paranda!»

Vea olemasolu võimalikkust peab kindlasti rõhutama, sest parandada saab õpilane ikkagi ainult vale vastust. On vastus õige, ei saa parandamist nõuda.

Kirjalikult lahendatavates ülesannetes on otstarbekas paigutada kontrollijuhend ülesande teksti järele, seega vormistada see ülesande tekstist lahus. Näiteks:

Arvuta! Kontrolli pöördtehte abil!

$$4 + 7 = \dots\dots$$

$$6 + 5 = \dots\dots$$

$$8 + 3 = \dots\dots$$

Kui leidsid vea, paranda!

**Ülesanne.** Tõmba sulgudes olev vale sõna maha! Porgandil, peedil ja kaalikal valmivad viljad seemnetega (esimesel, teisel) aastal. Nad on (üheaastased, kaheaastased) taimed.

**Kontroll:** Õpikust leiad õige vastuse. Kui eksisid, paranda!

Peale käskude «kontrolli, paranda, kui leiad vea!» kuulub kontrollijuhendisse **informatsioon vastusest**. See võib esineda mitmel kujul. Esiteks, **õige vastusena**. Eeltoodud näidete korral peaksid kontrollijuhendid olema sõnastatud järgmiselt:

Kontrolli, õiged vastused on 11, 11, 11.

Kui eksisid, paranda!

Kontrolli, õiged sõnad on: teisel, kaheaastased.

Kui eksisid, paranda!

Teiseks, vastusest võib informatsiooni anda nn. võtme, suunava lause, reegli jne. abil. Nimetame seda informatsiooni **osaline vastus**. Näiteks:

**Kontrolli!** Vastuseks on kõigil üks ja seesama arv. Vajaduse korral võib lisada: See arv koosneb ühest kümnelisest ja ühest ühelisest. Kui leiad vea, paranda!

**Kontrolli!** Mõlemas lauses on sulgudes olev esimene sõna vale.

Kui eksisid, paranda!

Kolmandaks, informatsiooni vastusest võib anda **valikvastusena**. Sel juhul peaksid kontrollijuhendid olema sõnastatud järgmiselt: Kontrolliks otsusta, kas õige vastus on 9, 11 või 13.

Kui leiad vea, paranda!

Kontrolliks tõmba joon alla õigele lausele: Porgand on üheaastane taim. Porgand on kaheaastane taim. Porgand on kolmeaastane taim.

Informatsioon vastusest on ka see, kui juhendis on märgitud, kust allikast (õpikust, TV-st, seinapildilt jne.) võib kas õige või osalise vastuse leida. Näiteks:

Kontrolliks leia õiged vastused õpikust summade tabelist.

Kui leiad vea, paranda!

Kontrolli! Õpikust, lk. 17 leiad õige vastuse.

Kui kontrollijuhend sisaldab õige vastuse, on selge, et kirjalikes töodes pole otstarbekas õiget vastust enne kätte anda. Sellepärast antakse korraldus vastuse kontrollimiseks **eelnevalt suuliselt** (tavalliselt koos korraldusega ülesande lahendamiseks). Näiteks:

Lahendage ülesanne nr. 19 TV-st, lk. 38. Ülesande vastuseid kontrollige! Saate selleks kontroll-lehe (kontrollkaardi).

Kontroll-lehe (kontrollkaardi) annab õpetaja siis, kui õpilased on ülesande lahenduseni jõudnud (vähemalt enamik klassist).

Kontrollijuhendi, mis sisaldab õige vastuse, võib koos ülesandega kätte anda siiski juhul, kui ülesandelehte on võimalik pooleks voltida. Ülesanne on kirjutatud lehe ühele poolele, kontrollijuhend teisele, mis jääb ülesande lahendamise ajaks õpilase eest varjatuks. Vastust kontrollima asudes volditakse leht lahti ning õpilase ees on võrdlemiseks oma vastus ja õige vastus.

Informatsiooni vastusest võib kontrollijuhendis asendada viitega enesekontrolli võttele. Seda on võimalik rakendada matemaatikas, kus teatud operatsioone saab kontrollida ühe kindla kontrollivõtte abil. Näiteks:

Kontrolli pöördtehte abil! (Vt. eeltoodud

näidet matemaatikast.) Põhjenda võrratust proovimise teel!

Tavaliselt antakse sellekohaseid juhtnõu- re siis, kui õpilasi tahetakse nimme harju- tada antud võttega kontrolli teostama.

Kontrollijuhendist arusaamist tuleb õpe- tada. Selgeks peab saama, et kontrolliju- hend on ühtlasi ülesanne enesekontrolliks (s. t. ülesande lahendamisel saadud vas- tuse kontrollimiseks). Seega töökäsk. Kuid mitte ainult. Kontrollijuhend sisaldab en- das õpilasele väga vajalikku informatsioo- ni vastusest ja enesekontrolli võtetest, ilma milleta pole võimalik kontrolli teha.

Mis puutub juhtnõõridesse võtete kasu- tamise kohta, siis peavad õpilased teadma, et antud juhul teist võtet kasutada ei tohi. Kui võtete kasutamise kohta kontrolliju- hendis eraldi nõuet pole, võivad õpilased võtte ise valida.

Kontrollijuhendi lugemise õpetamisel tu- leb alustada selgitusest, et kontrollida tu- leb nimelt just **oma** vastuse **õigsust**, sõltu- mata sellest, kas korralduses või tööju- hendis on seda öeldud või mitte. Koos sel- lega peab selgeks saama, et vea avastami- sel tuleb see ka kohe **parandada**. Nii peaks jõudma õpilase teadvusesse ka enesekont- rolli esialgne eesmärk: algklassides ise oma vigu leida ja parandada.\*

Kontrollijuhendi lugemisel tuleb iga kord õpilaste tähelepanu juhtida informatsioo- nile vastusest. Sellest, mida õpilased vas- tuse kohta välja loevad, sõltub tavaliselt kontrolli resultaat (õpilane veendub oma vastuse õigsuses või leiab vea). Sellepärast on väga oluline, et õpilased õpiksid kont- rollijuhendist õigesti välja lugema infor- matsiooni vastusest.

Kui kontrollijuhendis on näidatud alli- kas (õpiku lk. jne.), kust õiget vastust lei- da, tuleb õpilastele seletada ja nõuda, et õiget vastust tohib otsida alles pärast seda, kui ülesanne ise on lahendatud, sellele vas- tus n.-õ. käes. Vastasel juhul muutub kont- roll mõttetuks: pole, mida kontrollida.

Sellepärast kujuneb kirjalikus töös üld- reegliks: enne lahenda ülesanne. Kui vas- tus on käes, loe kontrollijuhendist, kuidas vastuse õigsust kontrollida! Suulises töös reguleerivad õpetaja korraldused enese- kontrolli käiku.

Kontrollijuhendist arusaamine ja selle lugemise oskuse õpetamine on algklassides üks esimesi samme teel enesekontrolli har- jumuste kujundamiseks. Et kõne all on harjumuste kujundamine, mis eeldab õpe- taja pidevat ja pikaajalist suunamist, tu- leb seda tööd teha tunnist tundi, ülesan- delt ülesandele võimalikult kõhkides õppe- ainetes, kus iseseisvat tööd rakendatakse.

\* Keskastme klassides on võimalik õpila- selt nõuda ka oma tegevuskäigu jälgimist, alles siis saame nõuda teadlikku vigade vältimist.

## Kuidas anda vastusest informatsiooni!

### KAJA SAAR

Vastusest on võimalik informatsiooni anda 1) **suuliselt**, 2) **kirjalikult**.

Kõige lihtsam vastusest informatsiooni andmise võimalus on see, kui õpetaja teatab õige vastuse **suuliselt**. Näiteks:

Kirjuta puuduv sõna.

LEVKOI ÖIED MOODUSTAVAD...

Pärast ülesande lahendamist ütleb õpetaja, et õige vastus on «**ÕISIKU**». Analoogi- liselt toimub töö matemaatikas, kus õpe- taja teatab õige vastuse arvuna. Näiteks:

Õige vastus on arv 14.

Õpetaja võib teatada suuliselt osalise vastuse, milleks on reegel, suunav lause või võti. Näiteks:

Nimeta okaspuu, mille okkad kinnituvad oksale paarikaupa. Õpetaja ütleb osalise vastuse suunava lausena: «Tuleta meelde, et koos kasvades moodustavad need okas- puud männiku.» Analoogiliselt võib õpetaja öelda õige vastuse valikvastusena.

Teiseks saab õpetaja anda õpilastele in- formatsiooni õigest vastusest **magnetofoni** või **grammofoni** abil. Näiteks:

Nimeta meie metsade üks suuremaid kiskjaid, keda tunneme ka metsasanitari nime all.

Õigest vastusest informatsiooni annab õpetaja magnetofoni abil, mille lülitab sisse pärast ülesande lahendamist. Lindilt kostab hundi ulgumist.

Samuti võib kasutada heliplaate linnu- lauluga.

Nagu eespool öeldud, saab õpilastele vas- tusest informatsiooni anda ka **kirjalikult**.

Kõige tavalisem vahend, mille abil õpe- taja saab õpilastele kirjalikult anda infor- matsiooni õigest vastusest, on **tahvel**. Tahvlil võib esitada õige vastuse, osalise vastuse ja ka valikvastuse.

Levinumaid viise on, et õpetaja kirju- tab vastava sõna, numברי või teksti tahv- lile. Näiteks:

$$5 + 7 = \quad 8 + 3 = \quad 15 - 6 =$$

Õpetaja kirjutab tahvlile õiged vastused: 12; 11; 9.

Informatsioon õigest vastusest võib olla juba enne tahvlile kirjutatud, kuid sel juhul peab see olema kinni kaetud kas mõne tabeli, pildi või lihtsalt paberiga. Vastusena võib kasutada ka teksti, mis on kirjutatud tahvlile uue osa käsitlemisel. Sel juhul peab see samuti olema ülesande lahendamisel kinni kaetud. Tahvlile võib õige vastuse kirjutada lahendamata lünk- sõna või ristsõna kujul, mida koos lahenda- datakse, tagurpidi, muudetud järjekorras

(saspak /kapsas/). Tahvlile võib kirjutada osalise vastuse suunava lausena, reeglina, võtmene. Samuti saab tahvil esitada valikvastust. Näiteks:

Tõmba taimtoiduliste imetajate nimetus-tele joon alla!

**METSSIGA HUNT METSKITS PÖDER KARU JÄNES**

Tahvlile on kirjutatud 3 tulpa metsloomade nimetustega. Neist ühes esinevad ainult taimtoiduliste imetajate nimetused.

I	II	III
Metssiga	Karu	Metskits
Jänes	Pöder	Jänes
Hunt	Metskits	Pöder

Peale eelnimetatute võib tahvil olla vastus veel joonise, skeemi või tabelina.

Kui õpilane peab õige vastuse leidma õpikust, töövihikust või mingist muust kirjalikust allikast, kirjutab õpetaja tahvlile vastavad koordinaadid: kirjaliku allika nimetuse, lehekülje numbril, vastava lõigu vms. Näiteks:

Õpik lk. 47 joonis või roheliselt trükitud lause jne.

Järgnevalt vaatame veel võimalusi, kuidas õpetaja saab tahvlit kasutada enesekontrollialases tegevuses.

Tahvlile kinnitatakse joonis, tabel, skeem, numbril- või sõnakaart, mis on õigeks vastuseks või mis annab informatsiooni vastuse kohta. Tahvli külge võib õpetaja riputada kantava tahvli õigete vastustega. Samuti võib tahvli äärelle panna naturaaloobjektid, mis on õigeteks vastusteks. Näiteks:

Nimeta meie poolt õpitud juurvilju.

Kui õpilastel on ülesanne lahendatud, asetab õpetaja tahvli äärelle porgandi, kaalika, aedpeedi jne.

Õpetaja saab õpilastele vastusest informatsiooni anda **slaidide** abil. Olenevalt slaidist saab anda nii õige kui ka osalise vastuse. Näiteks:

Nimeta puud, mis enne lehtimist õitsevad.

Kui kõigil õpilastel on ülesanne lahendatud, näitab õpetaja slaidi, millel on lepik.

Õpetaja kasutab õige vastuse teatamiseks **pilti, joonist, numbril- või sõnakaarti**. Loetelus viimaseid on sobiv kasutada enesekontrollialases frontaalses töös. Näiteks:

Klassis toimub peastarvutamine. Õpetaja ütleb tehteid, õpilased arvutavad. Iga kord pärast tehte lahendamist tõstavad õpilased oma numbrikaardi oletatava vastusega üles. Seejärel näitab õpetaja oma numbrikaardiga õige vastuse.

Pilte ja jooniseid on kõige parem kasutada õigete vastuste esitamiseks. Näiteks:

Õpilastel on iseseisvaks tööks joonistada kapsa õis nii, et kõik õie osad paistaksid. Pärast ülesande sooritamist näitab õpetaja suurt joonist kapsa õiest.

Loodusõpetuses tuleks õpetajal õpilastele vastusest informatsiooni andmiseks kasutada eriti rohkesti **naturaaloobjekte**. Naturaaloobjekti abil saab õpilastele õige vastuse kätte anda, lasta seda ise otsida ning valikvastuse leida. Näiteks:

Kirjuta, mitu seemet on õunas ja mitmes pesakeses need asuvad.

. . . . . seemet . . . . . pesa

Selleks et õpilased saaksid õige vastuse teada, peavad nad pärast ülesande lahendamist õpetaja juhendamisel oma õunad risti pooleks lõikama ning ära lugema, mitu seemet ja pesa nendes on.

Õpilase seisukohalt on üks kõige otstarbekamaid informatsiooni andmise viise kirjalikes töödes **kontroll-leht**. Kontroll-lehel on informatsioon vastusest tavapäraselt õige vastusena (osalist vastust, valikvastust võib kirjalikes töödes anda ka kohe koos ülesande tekstiga) või märkusena, kust õiget vastust leida.

Algklassides võiks kontroll-lehel olla fikseeritud ka küsud: «Kontrolli!», «Kui leiad vea, paranda!» vähemalt seni, kuni kontrollimine ja leitud vea parandamine pole harjumuseks saanud.

Õpilastele anti järgmine ülesanne koos suulise korraldusega: «Ülesande vastuseid kontrollida!»

Arvuta:  $9 + 3 = 9 + 7 =$

$11 - 9 = 11 - 5 =$

Kui õpilasel on ülesanne lahendatud, antakse talle kontroll-leht järgmise tekstiga: «Kontrolli! Õiged vastused on 12; 2; 16; 6. Kui sul on teisiti, paranda!»

Kontroll-leht võib sisaldada ka osalist vastust (suunav lause, reegel jm.) või valikvastust. Näiteks:

Õpilased lahendavad järgmise ülesande:

Tõmba kehade nimetustele joon alla:

SAVI, VIHIK, VESI, PUIT, KUUSK, TASS

Selle sooritamise järel annab õpetaja kontroll-lehed järgmise enesekontrollijuhendiga: «Kontrolli, teades, et igal kehal on kindel kuju.»

Tunni ettevalmistamisel tuleb õpetajal mõelda, milliste ülesannete juures ta enesekontrollivõtteid õpetab. Seoses sellega kasutab ta vastusest informatsiooni andmiseks kas suulist või kirjalikku võimalust. Kui vastus antakse teada grammofooni, magnetofoni või diaprospektori vahendusel, tuleb need enne tunni algust töökorra seada.

Kui informatsioon vastusest teatatakse tahvli abil, tuleb mõelda, millal peab need vastused sinna kirjutama, kas enne tundi või vahetult enne ülesande lahendamist.

Tunni ettevalmistamisel peab õpetaja kaaluma ka seda, kuidas **tunnis läbivõetud** saaks kasutada vastusest informatsiooni andmisel.



## Enesekontrollivõtete õpetamisest

### SIRJE MOREL

Ettekujutus enesekontrollist on õpilasel koolitee algul minimaalne. See piirdub vaid enesekontrolli välise küljega. Õpilane jälgib, et tähed ja numbrid oleksid vihikus puhtalt ja selgelt kirjutatud, et sullepea oleks õigesti käes, et selg ei vajuks istumisel küüru jne. Kogu õppematerjalist arusaamist on õpilasel raske kontrollida. Ta ei tea, kas saab õpetaja jutust õigesti aru, raske on ka oma iseseisvat tegevust jälgida. Kuid õpilased suudavad teostada lihtsamaid mõtlemisoperatsioone, näiteks võrrelda oma tegevuse resultaat õpetaja antud näidiselega. Õeldut arvestades võib õpilase võrdlemisuskust kui enesekontrolli põhitegevust sihiteadlikult arendada ja alustada lihtsamate enesekontrollialaste teadmiste andmist juba esimeses klassis esimesest õppeveerandist.

Enesekontrollivõtete õpetamist alustatakse lihtsamatest ja vähemahukaid tegevusi nõudvatest võtetest. Nendeks on võtted, millega õige vastus antakse õpilasele teada. Selles võtete rühmas tuleb õpetada õpilast hoolega võrdlema oma vastust õige vastusega. Kui see tegevus on omandatud, minnakse üle keerulisemate, rohkem tegevusi nõudvate võtete õpetamisele. Näiteks on antud võtete rühmas keerulisemad need, milles õpilane peab õige vastuse ise eelnevalt kas õpikust või mõnest muust allikast otsima. Siis on kõige tähtsam õpetada õpilasi vastavaid allikaid kasutama. Kui aga õpilasel tuleb otsus langetada oma vastuse õigsuse kohta mitte etteantud või leitud õige vastuse alusel, vaid hoopis osainformatsioonist või valikvastustest lähtuvalt, on vaja õpetada õpilasi vastavaid mõtteoperatsioone õigesti sooritama.

Võtete rühmi, milles igale on omased teatud kindlad tegevused, on kolm. Need on:

**I** — võtted, milles õpilane lähtub kontrollimisel õigest vastusest;

**II** — võtted, milles õpilane lähtub osainformatsioonist vastuse kohta;

**III** — võtted, milles õpilane lähtub valikvastuse variantidest.

#### Õigest vastusest lähtuvate enesekontrollivõtete õpetamine

Sellesse võtete rühma kuulub kaks alagruppi: 1) võtted, kus õige vastus võrdlemiseks antakse ja 2) võtted, kus õpilane õiget vastust ise otsib.

Võtete õpetamisel, kus õige vastus oma vastusega võrdlemiseks õpilasele antakse, on oluline juhtida õpilaste tähelepanu

esmaltp õigele vastusele ja seejärel oma vastuse kõrvutamisele õigega. Järgneb järelduse tegemine oma vastuse õigsuse (mitteõigsuse) kohta ja vea leidmisel selle parandamise õpetamine. Õiget vastust võib kontrolliks esitada suuliselt (õpetaja, õpilane, magnetofonilint teatab) ja kirjalikult (tahvlil, õpikus, lipikul, numbrikaardil, arvelaual jne.). See toimugu aga alati pärast õpilastepoolset ülesande lahendamist. Õige vastuse kirjalikul teatamisel on oluline selle täpse asukoha märkimine. Näiteks: «Kontrollige! Õige vastus on tahvlile kirjutatud. Mis arv see on? (4) Kas teie vastus on ka 4?», või: «Kontrollige! Õigeks vastuseks on sõna «juurviljadeks.»»

Algklasside matemaatikas esitatakse suurem osa ülesandeid tulpadena. Sel juhul antakse õiged vastused kontrolliks samuti tulpana või reana. Loodusõpetuses võivad vastused olla paigutatud analoogiliselt.

Peale õigete vastuste asukoha rõhutamise on oluline teatada vastuste kontrollimise järjekord (eriti matemaatikas), sest õpilastel võivad kontrollitud ja veel kontrollimata vastused segi minna. Näiteks. Õpetaja küsib: «Milline arv on esimese tehte õige vastus, milline teise tehte õige vastus...? Leidke oma esimese tehte vastus, pange sõrm selle juurde. Võrrelge seda tahvlil oleva esimese vastusega 3. Kui teie vastus on 3, on ülesanne õigesti lahendatud. Kui teie vastus ei ole 3, tõmbate vale vastuse maha ja kirjutate õige kõrvale. Kontrollime järgmist tehet...»

Kui õige vastus on õpikus või töövihikus (mõni varem lahendatud ja õpetaja poolt kontrollitud ülesanne), teatab õpetaja õpiku (töövihiku) lehekülje ja täpse koha sellelt leheküljelt, kus õige vastus asub. Näiteks: «Avage õpik leheküljelt 18. Õige vastus on ülemise joonise all. Õige vastus on rohelisega trükitud lause. Avage töövihik leheküljelt 10. Leidke ülesanne nr. 3. Õigeks vastuseks on ülesande viimane vastus või esimene lause jne.»

Loodusõpetuses on iseloomulik esitada õige vastus naturaaloobjektidel või nende kujutistel (herbaarleht, joonis, pilt, slaid jne.). Sel juhul suunab õpetaja õpilasi pärast ülesande lahendamist järgmiselt: «Kontrollige! Õigeks vastuseks on minu käes oleva taime nimetus. Mis on selle taime nimetus? (Peakapsas). Õige vastus on «Peakapsas». Vaadake oma vastust ja võrrelge seda õige vastusega. Kes kirjutas «peakapsas», sellel on õige vastus. Parandage vale vastus, kui teil on teisiti!»

Võteterühma, kus õpilane otsib ise õiget vastust, kuulub terve hulk võtteid. Matemaatikas võib nimetada järgmisi: 1) vastuste kontrollimine summade tabeli järgi; 2) kontrollimine ülesande veelkordse lahendamise teel; 3) õiged vastused esitatakse muudetud järjekorras; 4) liitmisülesan-

netes (korrutamisesannetes) liidetavad (tegurid) liidetakse (korrutatakse) teises järjekorras.

**Summade tabeli** kasutamise õpetamine toimub tavalises korras, s. t. õpetatakse selgeks tabeli read, tulbad ja summa (vahe) leidmine.

Kui õpilane otsib õiget vastust ülesande **veelkordse lahendamise** kaudu, juhitakse tema tähelepanu sellele, et ta peab oma vastust võrdlema vastusega, mille ta saab ülesande teistkordsel lahendamisel. Kui see osutub samaks, on ülesanne õigesti lahendatud. Kui õpilase esmane vastus ja ülesande teistkordselt lahendamisel saadud vastus erinevad, tuleb need mõlemad seada kahtluse alla ja ülesanne lahendada veel kord. Uut vastust võrreldakse kahe eelmisega. Kui selgub, et see on ühega eelmistest sama, on uus vastus õige. Õiget vastust ülesande esialgse vastusega võrreldes langetatakse otsus oma vastuse õigsuse (mitteõigsuse) kohta ja vajaduse korral viga parandatakse.

Võtetes, kus õpilased otsivad vastust mitmete **muudetud järjekorraga õigete vastuste** hulgas, juhitakse nende tähelepanu vastustele, selgitades, et kõik vastused on õiged, kuid nad ei ole samas järjekorras, mis lahendatud ülesannete vastused. Kontrollimisel tuleb leida esmalt oma ülesande esimene vastus ja seejärel otsida seda antud õigete vastuste seast. Kui lahendatud ülesande vastus on seal, on ülesanne õige. Vastupidisel korral peab ülesande lahendama uuesti ja uut vastust otsima õigete seast.

Enesekontrollivõtetes, kus liidetavad liidetakse või tegurid korrutatakse enesekontrolliks **teises järjekorras**, teatakse õpilastele, et oma vastuse ja kontrolltehte vastuse erinevuste korral ei pruugi viga igakord oma vastuses olla, vaid vale on hoopis kontrolltehte vastus. Seepärast peab ülesande teistkordsel lahendamisel lähtuma ülesande algtingimustest. Kui korduval lahendamisel saadud vastus on esialgse vastusega sama, tuleb seda pidada õigeks ja kontrolltehte vastust valeks. Näiteks: õpilane saab ülesande  $2 + 6 = 8$  kontrolltehte  $6 + 2$  vastuseks mitte 8, vaid 7. Seda oma vastusega (8) võrreldes selgub erinevus tulemuste vahel. Kumb vastus on õige, seda õpilane ei tea. Seepärast peab ta ülesande  $2 + 6$  veel kord lahendama ( $2 + 6 = 8$ ) ja võrdlema saadud vastust oma vastusega. Kui see osutub samaks, on ülesanne õigesti lahendatud. Kontrolltehte vastus aga on vale.

Loodusõpetuses otsib õpilane õiget vastust õpikust. naturaalobjektilt või selle kujutiselt, täidab lüunksõna, lahendab ristsõna. Vastuse otsimisel õpikust suunatakse õpilased õpiku täpse lehekülje juurde. Sealt teksti lugedes peavad nad otsima kü-

simusele vastuse. Kui vastus on leitud, võrreldakse seda oma vastusega ja vajaduse korral viga parandatakse. Õpilastel võib lasta võimaluse korral alati otsida vastust **naturaalobjektilt**. Näiteks. Lahendanud ülesande «Mitu seemet on õunas?», saavad õpilased kontrollijuhendi: «Võta õun, lõika see ristipidi pooleks ja loe, mitu seemet on õunas.» Õpetaja näitab, kuidas õuna ristipidi poolitada. Seejärel loevad õpilased igauks oma õunalt seemnete hulga ja võrdlevad saadud arvu enne kirjutatud vastusega.

Õige vastuse otsimisel **lüunksõna** täitmise abil tehakse esmalt selgeks mõiste «lünk-sõna». (See on sõna, milles osa tähti puudub. Iga puuduva tähe asemele on tõmmatud kriips.) Seejärel asutakse seda esialgu koos täitma. Näiteks. Lahendanud ülesande «Nimeta kuusikus kasvav puhmas» ja saanud kontrollijuhendi: «Kontrolliks täida lüunksõna, mis on õigeks vastuseks: M — — T — K — S», toimub arutelu järgmiselt: «Kui täidame lüngad, on meil õige vastus käes. Selleks tuletage meelde, milline puhmas kasvab kuusikus? Selle nimetus peab algama M tähega, neljas täht on T, siis K, lõpeb S-ga. Mõelge! (Mustikas.) Kas «mustikas» algab M-ga, kas seal on neljas täht T, kuues täht K ja lõpus S? Missugused tähed peame panema lünkadesse? (U, S, I, A) Niisiis on õigeks vastuseks «mustikas». Nüüd täitke lüngad kirjalikult! Puuduva tähe kirjutame kriipsu peale. Kontrollige, kas teie vastus on «mustikas». Kui ei, parandage viga.

**Ristsõnade** lahendamiseiga õige vastuse otsimisel tuleb jällegi õpetada enne ristsõnade täitmist ja seejärel ristsõna rakendamist õige vastuse leidmisel.

#### Osalisest vastusest lähtuvate enesekontrollivõtete õpetamine

Siia kuuluvad enesekontrollivõtted, milles õpilane lähtub oma vastuse õigsuse üle otsustamisel informatsioonist, mis talle **vastuse kohta antakse** (suunav lause, nn. võti) või mida ta ise otsib (pöördehe).

**Suunava lausega** kontrollimise õpetamisel teatakse õpilastele, et suunava lausega ei öelda õiget vastust ette, vaid ainult suunatakse õigele vastusele. Näiteks. Pärast ülesande «Nimeta okaspuu, mille okkad kinnituvad oksale paarikaupa. Kontrolliks tuletage meelde, et kuus kasvades moodustavad need okaspuud männiku» täitmist ja kontrollijuhendi läbilugemist tuletatakse meelde, millised puud koos kasvades moodustavad männiku. (Männid.) Millisel okaspuul kinnituvad okkad oksale paarikaupa? (Männil.) Järelikult on «mänd» õige vastus. Järgneb oma ja õige vastuse võrdlemine. «Võimega» enese-

kontrollivõtete õpetamisel juhib õpetaja õpilaste tähelepanu esmalt nn. võtmele: «Kontrollige! Kõikide vastuste summa on 20.» Kui õpilased saavad oma vastuseid liites summaks 20, on ülesanded õigesti lahendatud. Mõni muu arv on signaaliks, et arvutustes või ka leitud vastuste summas on viga. Niisiis tuleb kõik seada kahtluse alla ja kontrollida esmalt vastuste summat. Kui see osutub teistkordsel arvutamisel samaks antud «võtmega», on ülesande kontrollimine lõppenud. Kui ei, tuleb viga otsida ülesannete vastustes. See tähendab seda, et õpilane lahendab ülesanded veel kord, kuni leiab vea. Nüüd liidab ta vastused uuesti. Summa 20 on märgiks, et kõik ülesanded on õiged.

Võtetes, kus õpilane otsib informatsiooni vastuse kohta ise, õpetatakse teda seda leidma spetsiaalsete tegevuste sooritamise kaudu. Matemaatikas sobib nende võtete näitena hästi pöördtehe. Pöördtehtega kontrollimist saab õpetada juba siis, kui käsitletakse seost liitmise ja lahutamise vahel. Edaspidi kontrollitakse pöördtehtega ka korrumtamis- ja jagamisülesandeid.

Pöördtehtega kontrollimise õpetamisest lühidalt järgmise näite varal. Seletanud ja näidanud seost liitmise ja lahutamise vahel ning tutvustanud õpilastele mõistet «pöördtehe», ütleb õpetaja: «Pöördtehtega on võimalik liitmis- ja lahutamises ülesande õigsust ka kontrollida.» Õpetaja peab tingimata rõhutama, et pöördtehte vastuseks on liitmistehte puhul üks liidetavatest. Näiteks: «Õelge võrduse  $2 + 5 = 7$  pöördtehe! ( $7 - 5 = 2$ ). Kui lahutame summast 7 teise liidetava (5), peame saama esimese liidetava (2). Kas meie liitmistehtes on esimene liidetav 2? Kui on nii, on summa 7 õige. Kui saame esimeseks liidetavaks mingi teise arvu, on meie liitmisülesande vastus vale ja ülesanne tuleb uuesti lahendada.»

Pöördtehtega kontrollimisel on oht, et õpilased panevad arvud pöördtehtes teistpidi mehaaniliselt ritta (ilma et neid läbi arvutaks). Seepärast on läbiarvutamise vajalikkuses veenmiseks kasulik anda teatud arv valede vastustega lahendatud ülesandeid ja nõuda nende kontrollimist pöördtehtega.

#### Valikvastustest lähtuvate enesekontrollivõtete õpetamine

Nende võtete õpetamisel tuleb lähtuda kahest valikuvõimalusest. Kui kontrollitavaid vastuseid on üks ja õigete vastuste valik väike, tuleb õige vastuse väljavajalimisel lähtuda ülesande algtingimustest ja valik-

vastusest. Näiteks. Õpilased lahendasid ülesande «Mallel on 7 pähkli. Tõnul on 6 pähkli. Mitu pähkli on neil kokku?» Õpetaja annab kontrollijuhendi: «Kontrollige! Õige vastus on 12 või 13», ja seletab: «Et teada saada, kumb vastus on õige, kas 12 või 13, liidame pähklid veel kord kokku, aga teeme seda teises järjekorras. Enne liitsime  $7 + 6$ , nüüd  $6 + 7$ . Mis vastuseks saame? (13). Niisiis on õige vastus 13. Järelikult on 12 vale ja selle võime maha tõmmata. Nüüd võrelge oma vastust õige vastusega (13). Kellel on vastuseks 13, on ülesande õigesti lahendanud.»

Samataoliselt toimub valikvastusega võtete õpetamine loodusõpetuses.

Kui kontrollitavaid vastuseid ja valikuks antud vastuseid on palju, peab õigete vastuste väljavajalimisel lähtuma oma vastustest ja antud valikvastustest. Seda võtet rakendatakse tulpülesannete kontrollimisel, kus valikvastused on muudetud järjekorras ja neid on rohkem kui vaja.

Selle valikuvõimaluse õpetamisel tuleb 1) pöörata õpilaste tähelepanu pärast ülesannete lahendamist antud valikvastustele. («Need on antud ülesannete vastused, kusjuures üks arv on üleliigne»); 2) üleliigse arvu kindlakstegemiseks valida oma vastused valikvastuste reast välja. («Vaadake, kas teie vastused on antud vastuste reas. Kui jaa, on need õiged. Üks arv jäi üle.»); 3) oma vastuse mitteleidmise korral valikvastuste reast seada see kahtluse alla ja otsida ülesande teistkordsel lahendamisel saadud vastust antud vastuste hulgast; 4) saanud uuele vastusele positiivse kinnituse, parandada vale vastus.

# TÜÜP- OLUKORRA ÜLESANNETEST

JAAN HENDRE

Meie vabariigis on õpilaste teadmiste iseloomustamiseks hakatud kasutama professor V. Bepalko pakutud teadmiste omandamise neljatasemelist süsteemi (5). Selle järgi võib iga inimese või kollektiivi kui terviku teadmisi ja meisterlikkust ükskõik millises tegevusvallas iseloomustada järgmiste tasemetega: I — identifitseerimistase (äratundmise, kindlakstegemise, tuvastamise tase); II — reprodutseerimistase (jäljendamise, meenutamise tase); III — tüüpolukordades kasutamise tase (rakendusoskuste, oskuste tase); IV — uutes olukordades kasutamise tase (transformatsiooni-, loovmõtlemissüsteemi tase).

Loetletud tasemetest on lähemalt juttu olnud ka ajakirja «Nõukogude Kool» veerugudel (vt. 2; 4). Tasemeid on erinevalt nimetatud (toodud sulgudes). On otsustavkohane jääda siiski ühiste nimetuste juurde, sõltumata sellest, missuguse õppeaine esindaja seda kasutab ja kas nimetus avab sisuliselt taseme mõtte antud olukorras või mitte. Allakirjutanu peab otsustavkohaks jääda tasemetel üldtoodud nimetuste juurde põhjendusega, et need nimetused on käibele läinud meie vabariigi füüsika-, tööõpetuse ja matemaatikaõpetajate hulgas.

Tähistades lühiduse huvides teadmiste omandamise tasemed kreeka tähega  $\alpha$ , saame õpilaste teadmiste kasvu skemaatiliselt iseloomustada kui liikumist mingilt algtasemelt järk-järgult kõrgemale tasemele:

algtase  $\alpha_0$  → identifitseerimistase  $\alpha_I$  → reprodutseerimistase  $\alpha_{II}$  → tüüpolukordades kasutamise tase  $\alpha_{III}$  → uutes olukordades kasutamise tase  $\alpha_{IV}$ .

Kuigi õpilased omandavad õppematerjali mitte korraga, vaid järk-järgult, etappide viisi, on endastmõistetav, et õppeprotsess ise ei taandu tasemete järkjärgulisele õpetamisele. Õppeprotsess on pidev, teadmiste süsteemi kõrval kasutatakse peaaegu igas tunnis eri tüüpi tunnetuslikke ja praktilisi ülesandeid. Need toimivad tavaliselt samaaegselt mitme teadmiste taseme kasuks. Raske on näiteks eraldada esimese ja teise taseme saavutamiseks ettenähtud meetodeid ja võtteid.

Mida rohkem aega koos vastava õppematerjali kasvuga ette näha ühe või teise teema õpetamiseks, seda põhjalikumaks muutuvad õpilaste teadmised selle teema valdkonnas ja seda kõrgemale teadmiste tasemele jõutakse. Nii näitavad meie igapäevase õpetamise kogemused. Kui me teaksime, kui palju kulub suhteliselt aega ühe või teise taseme saavutamiseks, võiksime anda üsna tõhusaid näpunäiteid selle kohta, kuidas planeerida aega mingi õppe-teema käsitlemiseks ja õpilaste «viimiseks» ettenähtud tasemele. On ilmne, et kõiki programmis ettenähtud teemasid ei ole võimalik omandada tüüpolukordades, rääkimata uutes olukordades kasutamise tasemest.

Kuidas kindlaks teha, kas õppeprogrammis esitatud mingi teatud nõude realiseerimiseks on ka aega piisavalt ette nähtud? Üritasime seda välja selgitada füüsika ühe programminõude osas. Tsiteerime väljavõtet füüsika õppeprogrammist (1, lk. 9):

«Füüsika õppimisel IX klassis peavad õpilased omandama järgmised oskused ja vilumused.

2. Lahendada lihtsamaid arvutus-, eksperimentaal- ja teisi ülesandeid üldkujul, kasutades tundmaõpitud seaduspärasusi:

c) Newtoni liikumisseaduste rakendamise kohta ühtlaselt muutuva sirgjoonelise liikumise ja ühtlase ringliikumise korral.»

Nõue väljendab teisiti öeldes seda, et Newtoni seadused tuleb omandada vähemalt tüüpolukordades kasutamise (ehk siin oleks väljendusrikkam öelda «praktilise rakendusoskuse») tasemel. Kuidas ja millise ajaga on võimalik õpilasi tüüpolukordades kasutamise tasemele viia?

Ülesannete lahendamine eeldab eelkõige vastava teoreetilise materjali tundmaõppimist ja omandamist õpilaste poolt. Seejärel teadmiste esimese ja teise taseme saavutamiseks arvutus- ja eksperimentaal-ülesandeid tavaliselt ei lahendata, küll aga kontrollitakse nende tasemetel saavutamist.

Esimese, s. o. identifitseerimistase omandamise kontrollimiseks kasutatakse peamiselt valikvastustega ülesandeid ja

lausetest koostamist etteantud sõnaühenditest.

Enne ülesannete lahendamist peavad õpilased omandama ka mõistete ja suuruste definitsioonid, nende mõõtühikud, seaduste sõnastused, valemite sisu, reeglid jms. vähemalt reprodutseerimistasemel. Viimase saavutamist kontrollitakse tavaliselt standardsete küsimustega: mida nimetatakse ..., sõnasta ..., defineeri ... jms.

Ei saa arvestamata jätta, et valemite, definitsioonide ning seaduste meeldejätmise ja sügavam mõistmine toimub ka ülesannete lahendamise ajal, sest teadmiste omandamine ei ole lahutatav oskusest kasutada neid teadmisi praktikas. Arvatakse, et kõrgemale teadmiste omandamistasemele on otstarbekas siirduda juba siis, kui õppematerjal antud tasemel on omandatud 70...80% ulatuses.

Reaalainete õpetamise meetodika kursuste soovitakse äsja tundmaõpitud materjali kohta lahendada algul **küsimusülesandeid**, mis ei ole seotud arvutustega või arvutused on kergesti (peast) sooritatavad. Küsimusülesanded nõuavad esmajoones nähtuse, mõiste, seaduse olemuse mõistmist. Arvutusülesannetes jääb nende olemus sageli tagaplaanile, matemaatiliste seoste ja operatsioonide varju.

Ainuüksi küsimusülesannete lahendamine ei taga aga vajalikul määral õppematerjali kinnistumist reprodutseerimistasemel ja üleminekut tüüpolkordades kasutamise tasemele. Kõrvuti nähtuse või seaduse olemuse mõistmisega on sageli tarvis aru saada seaduse matemaatilise üleskirjutamisest, meelde jätta valemid, suurused, hinnata suuruste arvulisi väärtusi. Nii kasutatakse küsimusülesannete kõrval äsja omandatud teoreetiliste teadmiste esmase rakendamise eesmärgil peaaegu igas õppeaines nn. **prooviülesandeid** (6; 7). Reaalainete õpetamise meetodikates kasutatakse prooviülesande mõistes sageli terminit «**treeningülesanne**».

Prooviülesanded ei taotle esmajoones seaduste ja teooria praktilise rakenduse oskuse kujunemist õpilastel, vaid valmistavad neid pigem psühholoogiliselt ette uute ülesannete täitmiseks. Prooviülesanded annavad õpilastele sageli esimese ettekujutuse äsja käsitletud mõistest või füüsikalise suurusest, mida võib alati iseloomustada arväärtusega, mis on alati mõeldav ja millel on oma mõõtühik. Prooviülesannete põhjal saavad selgemaks valemite esinevate suuruste tähised. Tekib ettekujutus seaduste mõjust.

Oma tingimuste poolest on prooviülesanded täielike andmetega ja nende lahendamise võib taandada andmete asendamisele vastava sõltuvuse avaldisse (valemisses). Prooviülesandeid võib pidada vahe-

lülis teadmiste reprodutseerimistaseme ja tüüpolkordades kasutamise taseme vahel.

Tüüpolkordades kasutamise taseme piiritlemisel on tarvis teada, mis on tüüpolkord, millised ülesanded vastavad tüüpolkordades kasutamise tasemele.

Nii ülaltoodud väljavõttes esitatud kui ka mitmel pool mujal programminõuetes märgitakse oskust lahendada lihtsamaid ülesandeid. Kogenud õpetaja teeb üsna kergesti vahet, milline on lihtne ja milline keeruline ülesanne. Ometi on lihtsuse mõiste suhteline ja nagu kogemused näitavad, küllalt sageli vaidlusi tekitav, sealhulgas isegi näiteks 9.—11. klassi füüsikaõpikute autorite ja meetodikute vahel.

Uutes füüsikaõpikutes on harjutuste ja ülesannete süsteem ümber töötatud. Kuigi selle süsteemi väljaarendamise meetodika ei rahulda mõneski osas, võib õpikus toodud ülesandeid pidada siiski tüüpilisteks ja lihtsamateks.

Nii on õpikus esitatud ülesanded vaja tunnustada kas füüsika õpetamisega tegeleva üldsuse poolt või haridusorganite korraldusega just sellisteks, millest on juttu programminõuetes ja mille iseseisev lahendamisoskus näitab tüüpolkordades kasutamise taseme saavutamist. Kehtestades selle, saab üsna selgeks, kes õpilastest väärivad vaadeldava teema käsitlemise lõpuajal positiivset hinnet, kes mitte.

Konkretiseerides niiviisi tüüpolkordades kasutamise taseme alampiiri, saab määrata, kas õpilased saavutavad programmis ettenähtud aja jooksul oskuse iseseisvalt lahendada õpikus toodud ülesandeid üldkujul ja suvaliste andmetega Newtoni liikumiseseaduste rakendamise kohta.

Õpetamiskogemused näitavad, et Newtoni kolme seaduse ja neis peituvate fundamentaalsete mõistete tundmaõppimiseks identifitseerimis- ja reprodutseerimistasemel on täiesti piisav programmiga ettenähtud 10 tundi. Kogemustega õpetajad alustavad juba siin prooviülesannete lahendamist. Prooviülesanded valmistavad ette pinda ülesannete lahendamiseks tüüpolkordades, mis põhiliselt toimub teemas «**Liikumiseeseaduste rakendamine**» (17 tundi).

Arvestades Newtoni liikumiseseaduste tundmaõppimiseks ettenähtud aega, peaksid õpilased 23...25 õppetunni järel olema jõudnud teadmiste tüüpolkordades kasutamise tasemele. Tõepoolest, kui silmas pidada õpikus toodud ülesandeid (harjutused 28, 31, 32 ja 33 õpikus (3)) ja seda, et need ülesanded lahendati õppetundides ning olid erinevate arvuliste andmetega antud koduülesanneteks, siis õnnestus kontrollitöö nende ülesannete lahenduse oskuse kohta teema lõpetamisel vaatlusaluses klassis kõigil õpilastel. Erinevused olid vaid hinnetes.

Tunnistades niiviisi teatud õpikuülesanded (või ka muud ülesanded) tüüpolukordadele vastavateks ning treenides õpilasi neid lahendama, võib saavutada programmis ettenähtud aja jooksul, nagu näitas meie vaatlus, ligilähedasel 100%-lise õppe- edukuse. Kas ja kui suure tõenäosusega jääb see paika pidama üldisemal juhul, sellele saab vastata pärast tõsisema pedagoogilise eksperimendi korraldamist. Käesoleva artikli üks eesmärke ongi õhutada pedagoogilisest uurimistööst huvitatuid seda kontrollima.

Lisagem veel, et headele tulemustele vaatlusaluses klassis aitas nähtavasti kaasa õpilastele konkreetse eesmärgi ja lähedase motiivi seadmine. Õpetaja osutab konkreetselt, milliste ülesannete lahendamise oskus on nõutav positiivse hinde saamiseks. Selliseid ülesandeid ei tohi olla kuigi palju, nii et ei tekiks «lootusetu» olukorra tunnet lahenduskäikude äraõppimiseks. Psühholoogiast on teada, et konkreetne eesmärk ja lähem motiiv (näiteks saada hea hinne, kirjutada kontrolltöö hästi) stimuleerib õpilast palju paremini õppima kui ebamäärane ja kauge motiiv (õppida kasutama Newtoni seadusi praktikas, saada haritud inimeseks vms.).

Kas on aga õpikuülesannete lahendamise- oskus kõigis teemades minimaalselt piisav tüüpolukordades kasutamise tasemeks? Vastuse võib formuleerida pärast sügavat analüüsi.

Seni vaadeldu oli n.-õ. miinimumprogramm. Arusaadavalt ei ole põhjust tõkestada tasemeid ülevaltpoolt. Osa õpilasi saavutab ajapikku, nagu kogemused näitavad, uutes olukordades kasutamise ligilähedase taseme. Järjestades ajad, mis kuluvad ühele või teisele teadmiste tasemele jõudmiseks, võib märgata, et neid ei saavutata mitte võrdeliselt õppeajaga, vaid pigem järgmise seaduspärasuse kohaselt:

$$\alpha = 4(1 - e^{-At}),$$

kus  $\alpha$  näitab õpilase teadmiste taset (vertikaalteljel),  $t$  on õppeaeg õppetundides (horisontaalteljel) ja  $A$  — koefitsient, mis sõltub õppematerjali mahust, õpetamise meetodika efektiivsusest ja õpilase individuaalsetest võimetest.

Joonisel 1 on esitatud ülaltoodud seaduspärasuse järgi väljajoonistatud kõver, mis

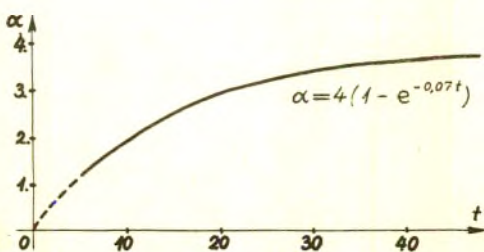
püüab üldjoontes näidata õpilaste teadmiste tasemete tõusu Newtoni seaduste ja nende rakendamise oskuse osas. Arvata- vasti jääb selline tasemetele jõudmise ajaline kulg paika pidama ka teiste programmis esitatud nõuete saavutamiseks. Pedagoogilisest uurimistööst huvitatuil on siin tegevuspõldu!

Märkigem, et uutes ümbertöötatud ja täiustatud (seni veel lõplikult kinnitamata) programmides on detailselt loetletud oskused ja vilumused, mida õpilased peavad omandama igas klassis ja keskkooli lõpetamise ajaks. On iseloomulik, et uutes programmides nähakse ette omandada suurem osa õppematerjalist vaid teadmiste identifitseerimis- ja reprodutseerimistase- mel. Ainult fundamentaalsed seadused ja praktiliselt tähtsad küsimused tuleb oman- dada vähemalt tüüpolukordades kasutamise tasemel.

## Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid. Füüsika. Astronoomia. ENSV Haridusministeerium. Tln., «Valgus», 1979.
2. Karu, G. Õpilaste füüsikaalaste teadmiste struktuur. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12.
3. Kiko in, I. ja Kiko in, A. Füüsika IX klassile Tln., «Valgus», 1979.
4. T ü m a n o k, A. Teadmiste tase ja aine- tevahelised seosed. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 7.
5. Беспалько В. П. Программированное обучение. М., «Высшая школа», 1970.
6. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев, «Радянська школа», 1976.
7. Основы дидактики. Под ред. Б. П. Есипова. М., «Просвещение», 1967.

Joonis 1





## KOOLIEELNE KASVATUS

# LAUATEATER

## LUDMILLA GUSTAVSON

Lauateater, nagu näitab tema nimetuski, on teater, mida näidatakse laua peal. Müügilolevate komplektide («Naeris», «Hunt ja seitse kitsetalle», «Jänese maja», «Kaks ahnet karupoega») kaudu peaks lauateater olema tuttav igas lasteaias. Eri-nevaid komplekte valmis kujul on siiski vähe. Seetõttu peaksime vajalikud nukud ise valmistama või valima olemasolevate mänguasjade hulgast.

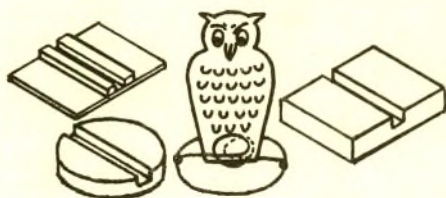
### Lauateatri nukud ja dekoratsioonid

Lauateatris võib kasutada väga mitmesuguseid nukke. Need võivad olla kummist, tselluloidist, puust, riidest jne. Tähtis on, et ühe etenduse nukud sobiksid proportsioonide poolest ja oleksid valmistatud ühest materjalist. Toreda etenduse saame, kui kasutame «Polümeeri» karvastatud mänguasju.

Lauateatri siluett-nukke võib valmistada müügilolevate komplektide eeskujul. Neid võib teha vineerist või paksemast papist. Nukud tuleb värvida mõlemalt poolt, et võimaldada mõlemasuunalist liikumist. Et siluetid püsti seisaksid, tuleb nad asetada alusele. Aluse võib valmistada vineerist (sarnaselt müügilolevate komplektide alustega), kandilisest või ümmargusest puu-

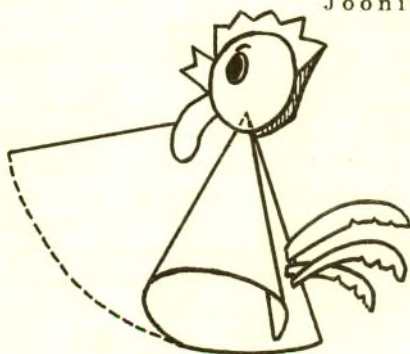
klotsist, millesse on vajaliku laiusega pragu sisse saetud, või traadist (joonis 1).

Joonis 1



Lihtne on valmistada lauateatri jaoks koonusnukke. Neid võib teha nii joonistus-paberist kui ka vahtkummist. Ka lastele on nende valmistamine meisterdamise tunnis jõukohane. Kõigepealt tuleb paberist lõigata umbes ühe kolmandiku ringi suurusne sektor ja liimida see koonuseks (joonis 2). Liimimisel tuleb arvestada, et kleepekoht jääks nuku selja taha. Koonuse võime värvida või aplitseerida. Kui loomnukkudele on vaja sabasid, kleebime need enne koonuse lõplikku kokkukleepimist kleepekoha vahele. Pea lõikame välja kahekordsest paberist. Esipoolele joonistame või aplitseerime nuku näo, tagumisele poolele kuklaosa. Mõlemad pea pooled kleebime kokku nii, et koonuse teravik jääb nende vahele pea sisse.

Joonis 2



Joonistus-paberist võib teha ka siluett-nukke. Selleks tuleb paberist välja lõigata kaks ühesugust silueti, jättes kummagi poole alläärde riba, millest saame nuku aluse (kana joonis 3). Mõnikord on ots-

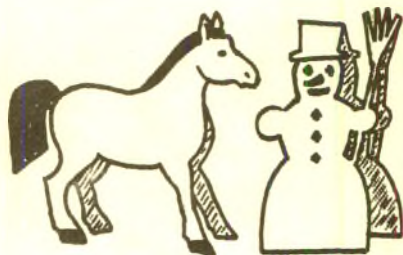
Joonis 3



tarbekas kleepida siluetid kokku ainult osaliselt, näiteks sel juhul, kui tahame, et nukk seisaks neljal jalal. Kuid ka teiste nukkude puhul võib sellist moodust kasutada. Siis ei vaja nukk eraldi tehtud alust

(joonis 4). Ja lõpuks võib lauateatris kasutada ka selliseid lihtsaid pabernukke, nagu joonisel 3 kujutatud eideke. Häid lõikeid nii koonus- kui ka siluett-nukkude valmistamiseks leidub kirjastuse «Eesti Raamat» poolt 1972. aastal väljaantud M. Josephi koostatud albumis «Meisterdame».

Joonis 4



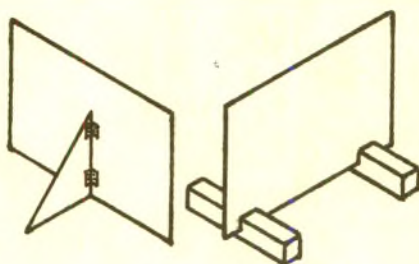
Pabernukud ei ole nii vastupidavad nagu vineerist või papist siluettid ega kõlba pikaajaliseks tarvitamiseks. Ent koonusnukke võib teha ka vahtkummist. Selleks kasutame võimalikult õhukest vahtkummitahvli. Paksem tahvel tuleks skalpelli või žiletiga ettevaatlikult õhemaks lõigata. Nukkude valmistamisiis on sarnane paberist lõigatud koonusnukkude valmistamisega ja ka sellega tulevad lapsed suurepäraselt toime. Et saadaolevad vahtkummitahvlid on enamasti valged, siis tuleks kasvatajal eelnevalt vahtkumm värvida. Seda on võimalik teha «Sünto» värvidega (värvimisõpetus pakendil). Lõikeid saab koonuseks kokku liimida kummiliimiga või liimiga 88-H. Mõlemale liimitavale servale tuleb kanda õhuke liimikiht ja lasta seista 10–20 minutit, kuni liim on kuivanud. Siis kanname peale teise kihi liimi ja alles seejärel surume pinnad kokku. Kuna liimimine võtab üsna palju aega, ei ole see meisterdamise tunni ajal võimalik. Küll aga võib seda teha valiktegevuse ajal, sest lapsi on eraldi kergem juhendada ja abistada.

Ka omavalmistatud nukkude puhul võib lauateatri etenduseks kasutada olemasolevate komplektide dekoratsioone (maja, puid, põõsaid). Samal eeskujul võib neid vineerist või papist ise teha. Koonusnukkude kõrvale sobivad koonuselised dekoratsioonid (puud, seenemaja). Volditud nukkude kõrvale võib lavapildi kujundada voltimistehnikas. Dekoratsioone võib teha tikutoosidest, karpidest jne. Võimalusi on palju ja kõik oleneb tegija fantaasiast.

Kui ei vajata ruumilisi dekoratsioone, võib lavapilt olla joonistatud vineerist või papist tahvlile, millele võib teha panna toe, et see püsti seisaks. Tahvli jaoks võib teha ka kahest puuklotsist aluse (joonis 5). Selliseid taustu võib ühe etenduse jaoks olla ka mitu, tähistamaks erinevaid tegevuskohti. Kui erinevaid lavapilte on vaja

palju, võiks tausta kujundada ka raamatu-lehtedena.

Joonis 5



#### Etendus

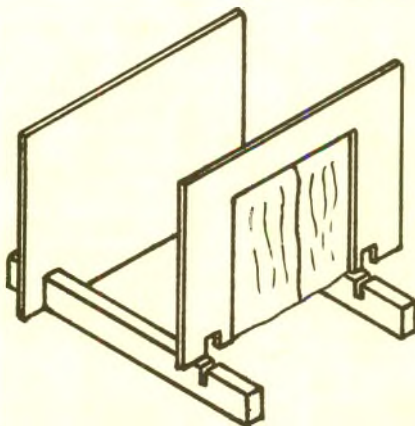
Lauateatrit näitab kasvataja sobivat värvi riidega kaetud laua taga istudes või seistes. Lauale tuleb valmis panna ainult kõige hädapärasemad dekoratsioonid ja need paigutada hästi läbimõeldult, et need ei segaks nukkudega mängimist. Hetkel ülearused nukud võib panna teisele toolile või pooleldi avatud lauasahtlisse. Tekst peab olema peas, et võiks kogu tähelepanu keskendada nukkudega mängimisele. Lauateatri nukud ei võimalda erilisi liigutusi teha. Sellepärast tuleks igale tegelasele leida iseloomulik, huvitav kõnemanee ja sellest kogu etenduse vältel kinni pidada. Vastasel korral ei saa lapsed aru, kes parajasti räägib. Mäng nukkudega peaks jääma reaalsuse piiridesse. Nukke ei tohi tõsta üle maja või puude jne. Kui majal on uks või aken, peaks ka neid kasutama.

Lauateatri etenduses, nagu iga teist liiki etenduse puhulgi, on soovitatav kasutada laulu või muusikat. See võib tulla ka magnetofonilindilt.

#### Marioneti-lauateater.

Kui kasutame peale eelkirjeldatud tausta ka veel vineerist või papist lavaportaali (lavaraami), mis on asetatud mängukoha

Joonis 6

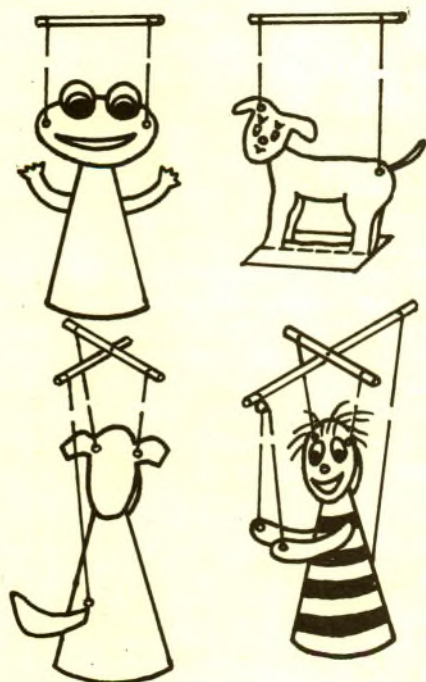




ja vaatajate vahele, saame illusiooni juba päris teatrilavast. Teatrimeeleolu aitab süvendada ka see, kui koos lavaportaaliga kasutame eesriiet. Portaali ja taust võivad olla asetatud ühtedele ja samadele klotsidele (joonis 6). Sellisele lavale ei sobi nuku kõrvale enam kasvataja käsi nukke liigutama. Kui aga nukud riputata niitide otsa, ei ole nukuliigutaja käed enam lava-avas nähtavad ja ühtlasi oleme saanud väga lihtsad marionetid.

Marionettideks võib muuta peaaegu kõiki lauateatris kasutatavaid nukke. Marionettidena võib kasutada isegi meisterdamise tunnis tehtud volditud nukke.

Nuku juhtimine toimub hargi abil. Lihtsamal juhul on see puupulk või pliats. Seda saame kasutada siluett-nukkude puhul, mis ripuvad kahe niidi otsas. Ka koonus-nukud võivad kahe niidi otsas rippuda. Need kinnitatakse nuku pea külge. Kuid vahel on otstarbekas kasutada ka kolmandat niiti, mis kinnitatakse nuku selja taha. See võimaldab nende nukkudega kumardusi teha ning maha vaadata. Hark peab aga sellisel juhul olema juba kolmeharuline. Vajalike niitide arvu suurenemisega suureneb ka hargi harude arv. Kui on vaja, siis võime nukkudele ka käed panna. Need võiksid olla näiteks riideribast. Neid on niitide abil kerge liigutada. Mõningaid nukkude niidistamise viise on näidatud joonisel 7. Et nukud ripuvad niitide küljes, võib kasutada ka lendavaid tegelasi.



Kui tahame kasutada nukke, mis ise püsti ei seisa, ei saa me korraka lavalt hoida rohkem kui kahte nukku. Kui tege-

lasi on stseenis rohkem, tuleb nukke liigutada mitmekesi. Koonus ja siluett-nukkudega saab ka üks inimene hakkama, sest need seisavad ise püsti. Nukkude niidid peaksid olema nii pikad, et kui on vaja nuku harki käest ära panna, ulatuks see lavalt välja.

Marionetti-lauateatrimängus on avastamisrõõmu kasvatajatele ning põnevust ja mängulusti lastele.

Lauateatri etenduse jaoks sobivad hästi palad, milles on palju otsest kõnet. Jutustaja teksti kasutame ainult äärmise vajaduse korral. Sõimerühmades tuleks valida lihtsad ja lühikesed, vähete tegelastega kirjanduspalad. Aiarühmades võiksid palad olla pikemad, veidi keerulisema ja põnevama sündmustikuga lood, mis panevad lapsi mõtlema, fantaseerima ning kutsuvad esile soovi ise mängida. Lauateatri mäng on lastele hästi jõukohane.

## KROONIKA

1.—3. oktoobrini toimus Tallinnas NSV Liidu Haridusministeeriumi, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia, Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Eesti NSV Looduskaitse Seltsi korraldusel üleliiduline ökoloogilise haridus- ja kasvatustöö alane teaduslik-praktiline konverents. Esindatud olid kõik liiduvabariigid. 233 osavõtja hulgas oli teaduslike uurimisasutuste ja kõrgkoolide spetsialiste, haridustöötajaid (kaasa arvatud tegevõpetajad ja lastealastöötajad).

Töö toimus neljas sektsioonis. Esimeses olid kõne all ökoloogilise haridus- ja kasvatustöö teooria ning praktika üldküsimused. Leiti, et ökoloogilise maailmavaate kujundamisele peaksid kaasa aitama kõik koolis õpetatavad distsipliinid. Teise sektsiooni ettekannete teemaks oli ökoloogilise hariduse osa teaduse aluste õpetamise protsessis, kolmandas õpilaste looduskaitsealane klassi- ja kooliväliline töö ning neljandas ökoloogilise haridustöö tase õpetajate ettevalmistamisel ning kvalifikatsiooni tõstmisel.

Konverentsi lõppistungil võeti vastu soovitusel ökoloogilise haridus- ja kasvatustöö tõhustamiseks. EttekanDED on avaldatud trükitud kogumikena.

# KIRJUTAMISE JA ARVUTAMISE ÕPETAMISE ALGUS EESTI TALURAHVA- KOOLIS

ELMAR ERNITS

1687. aastal otsustas Liivimaa maapäev, 1690. aastal Eestimaa ja 1695. aastal Saaremaa maapäev asutada igas kihelkonnas kool, kus kõster õpetaks talupoegade lastele ristiusu algmeid, lugemist ja kirikulaulu. A. Westrén-Dolli andmeil õpetati Liivimaa koolides ka kirjutamist.<sup>1</sup>

Põhjasõja keerises hävis suur hulk koole. Kuigi pärast sõjategevuse lõppu andis tsaari Liivimaa täieõimuline volinik Gerhard Johann von Löwenwolde välja patendi, millega koolid kästi uuesti tööle rakendada,<sup>2</sup> ei edenenu koolide töölerakendamise kuigivõrd. Ainult mõnes üksikus kohas töötasid kõstrikoolid ja nende kõrval mõned mõisakoolid. Nii töötas 1730. aastal kool Mõniste mõisas ja ta näis olevat õpetuslikult heal järjel. 1765/66. aastal oli Mõniste koolis kuue aabitsaõppija, 34 katekismuselugeja ja 28 käsiraamatulugeja õpilase kõrval veel kaks õpilast, kellele peale lugemise õpetati ka kirjutamist. 1786. aasta koolide visitatsiooni ajal asus Mõniste kool Saru külas ühe talu rehetoas. Tal olnud tubli koolmeister Tammi Henno, kes õpetas ka kirjutamist.<sup>3</sup> Nii varane kirjutamise õpetamine oli väga haruldane.

<sup>1</sup> A. Westrén-Doll, Livländische Landgemeinden zu Ende der schwedischen Zeit. — Sitzungsberichte der Gelehrten Estnischen Gesellschaft 1927. Dorpat, 1928, lk. 29.

<sup>2</sup> Eesti rahva ajaloo Põhjasõja aastail 1700—1721. Valimik dokumente. Tallinn, 1960, lk. 269.

<sup>3</sup> Valgamaa. Maadeteaduslik, tulunduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartu, 1932 (Eesti V), lk. 254, 255.

19. sajandi algul rajati Venemaal ministeeriumid, nende hulgas ka Rahvahariduse Ministeerium ja kehtestati uus koolikorraldus. Uuele riiklikule koolikorraldusele panid aluse 24. jaanuaril 1803 kinnitatud «Rahvahariduse esialgsed eeskirjad»,<sup>4</sup> sellest lähtudes koostas Eesti ja üldse Läänemere kubermangude talurahvakoolide arendamise lähemad põhimõtted Tartu ülikooli rektor G. F. Parrot, kelle kava järgi<sup>5</sup> tuli lisaks kihelkonnakoolidele asutada ka veel küla- ehk nn. primaarkoolid. Külakoolide õppeaineteks olid ette nähtud usuõpetus, lugemine ja vähesel määral arvutamine.<sup>6</sup> Kolmeaastase kursusega kihelkonnakoolides pidid õppimist jätkama ainult eriti võimekad. Õppeaineteks pidid siin olema kirjutamine, arvutamine, loodusõpetus seoses põllumajandusega, isamaatundmine ja usu- ning kombusõpetus. Kirjutamises tuli õpetada nii ilu- kui ka õige kirja, matemaatikas aritmeetika nelja tehet, lihtsat kolmreeglit ja pindala arvutamist. Seega ei näinud G. F. Parroti talurahvakoolide arendamise kava kirjutamise ja arvutamise õpetamist mitte kõigile talulastele, vaid ainult osale neist — kirjutamise ja arvutamise õpetamist kogu talurahvale ei peetud 19. sajandi algul veel üldsegi vajalikuks.

G. F. Parroti koolikava jäi suuremalt osalt ellu viimata. Kihelkonnakoolid alustasid tööd ainult Kanepis ja lühemaks ajaks ka Viljandi kihelkonnas. Peamisteks koolideks jäid endiselt mõisakoolid, kus õpetati ainult lugemist ja usuõpetust.

Tartu- ja Võrumaa 24 kihelkonna koolidest õpetati 1809.—1810. aasta talvel kirjutamist ainult Vastseliina kihelkonna koolides. Siin töötas sel aastal 10 mõisakooli, kirjutamist on neist õpetatud üheksas, kokku 21 lapsele. Kõige rohkem lapsi on kirjutamist õppinud Tabina koolis, kus koolmeister Tabbina Andre õpetas kirjutamist kuuele lapsele, teistes koolides on kirjutamist õpetatud 1—3 lapsele.<sup>7</sup>

Kirjutamisõpetuse laialdasemat levikut takistas seegi, et paljud õpetajad ei osanud ise kirjutada. 1810. aastal oskasid Kambja kihelkonna üheksast kooliõpetajast kirjutada ainult kaks: Rein Adamson Suure-Kambjast ja Jakob Bäätsen Haaslavalt.<sup>8</sup> 1819.—1820. aastal oskasid Kursi kihelkonna kuuest külakoolmeistrist kirjutada neli.

<sup>4</sup> Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. XVII, 1802—1803. [СПб.], 1830, № 20597, lk. 437—442.

<sup>5</sup> ENSV RAKA, f. 403 (Tartu Keiserliku Ülikooli koolikomisjon), nim. 1, s.-ü. 1, lk. 87—96.

<sup>6</sup> Sealsamas, lk. 87.

<sup>7</sup> ENSV RAKA, f. 1197 (Tartu—Võru Ülemkirikueestseisjaamet), nim. 1, s.-ü. 286: 5, lk. 9—11.

<sup>8</sup> ENSV RAKA, f. 1197, nim. 1, s.-ü. 286: 5, l. 26.

Seejuures pole huvituseta märkida, et nende kirjutamisoskust on pastor J. G. Waldtmann hinnanud heaks (*gut*), kuna samal ajal köstri- ja kihelkonnakooliõpetaja B. J. Heinrichsonni kirjutamisoskus on hinnatud keskpäraseks (*leidlich*).<sup>9</sup> Samal aastal oskasid Palamuse kihelkonna 14 kooliõpetajast kirjutada kaheksa.<sup>10</sup>

Nii jäigi 19. sajandi algul kirjutamise ja arvutamise õpetamine talurahvakoolis üsna väheseks. Kirjutamisoskust õpiti peamiselt individuaalkorras üksikiselt, talumajapidamises tarvilik arvutamisoskus omandati tegeliku töö juures.

1816. aasta Eestimaa talurahvaseadus ja 1819. aasta Liivimaa talurahvaseadus tõid uut ka talurahvakoolide korralduses ja seda eriti Liivimaale. Siin nähti ette kaheastmelise talurahvakoolide (kihelkonna- ja vallakoolide) võrgu rajamine. Opeaineteks vallakoolides määrati lugemine ja katekismuse ning mõnede kõige tarvitavamate kirikulauluviiside õppimine. Kihelkonnakoolides lisandus neile kirjutamine ja arvutamine, kuid seal tuli õpetada muidki kasulikke teadmisi, «*mis äbbausku wähhendab: ja kuidas innimenne ennast mõnne kahju eest wõib hoida; ning ommas seisuse põlwes, oma töed ja teggemist mõistlikult ajada*».<sup>11</sup>

Kuigi 1819. aasta Liivimaa talurahvaseadusega talurahvakoolide esimesse astmesse kohustuslikult kirjutamise ja arvutamise õpetust ei võetud, võimaldas kihelkonnakoolide laialdasem levik Lõuna-Eestis ette valmistada arvukamalt kirjutamis- ja arvutamisoskusega inimesi, kellest mõned said ka valla- ja mõisakoolide õpetajaiks. See lõi eeldused nende ainete lülitamiseks talurahvakooli esimesse astmesse.

Kuigi 19. sajandi esimesel poolel ei nõutud talurahvakooli madalamas astmes (valla- ja mõisakoolides) veel kirjutamise ja arvutamise õpetamist, jõudsid need õppeained siiski ka osasse koolidesse. Eestimaa kindralsuperintendent Christian Reini kogutud andmetel töötas 1838. aastal Eestimaal üks kihelkonnakool (Simunas), kaks köstri- ja valla- ja mõisakooli.<sup>12</sup> Simuna kihelkonnakoolis õpetati nii kirjutamist kui ka arvutamist: kirjutamist õpetati mõlemas köstri- ja valla- ja mõisakoolis, kuid arvutamist ainult vallas- ja mõisakoolis on andmeid kirjutamise õpetamise kohta

52 koolist.\* Neist kirjutamist õpetati seitsmeteistkümmes ehk 32,7% koolidest.

Arvutamise õpetamine nendelsamadel andmetel oli levinud seevastu hoopis vähem. 65 Eestimaa kubermangu mõisa- ja vallakoolist õpetati arvutamist ainult viies ehk 7,7% koolidest. Sealjuures ei õpetatud arvutamist üheski Läänemaa külakoolis. Järvamaa 22 külakoolist õpetati arvutamist ainult kahes ja Virumaa 29 koolist ühes. Harjumaal töötas küll vaid kaks mõisakooli (Oru Kose kihelkonnas ja Russalu Nissis), kuid neis mõlemas õpetati lastele ka arvutamist.

Kirjutamist ja arvutamist õpetati neis koolides tõenäoliselt ainult neile, kes seda soovisid, mitte aga kõikidele koolis käivatele lastele. Nii märkis Simuna pastor H. R. Paucker oma aruandes, et kirjutamist õpetatakse üksikutele lastele,<sup>13</sup> Türi pastor Crohmann seejuures teatas Lõõla kooli kohta, et kirjutamist ja arvutamist õpetatakse ainult neile, kes seda soovivad.<sup>14</sup>

Kirjutamise ja arvutamise õpetamine levis järgnenud aastakümnel üha enam koolidesse nii Eestimaa kubermangus kui ka Lõuna-Eestis. 1846. aastal õpetati Eestimaa kubermangu 139 koolist kirjutamist 84-s ehk 60,4% koolidest ja arvutamist 34-s ehk 24,5% koolidest.<sup>15</sup> Samal ajal õpetati Tartu- ja Võrumaa 314 valla- ja mõisakoolist kirjutamist 133 (42,4%) ja arvutamist 50 (15,9%) koolis.<sup>16</sup>

Saaremaa külakoolid jäid oma tasemelt maha Eesti mandriosa koolidest. Neis õpetati ainult lugemist, katekismust ja kirikulaulu, kuna kirjutamise ja arvutamise õppimine sinna 19. sajandi esimesel poolel ei jõudnud. Kirjutamist ja arvutamist õpetati Saaremaal ainult kihelkonnakoolides.<sup>17</sup>

**Eeltoodust näeme, et 19. sajandi 1830.—1840. aastatel jõudis kirjutamise ja arvutamise õpetamine üha enamasse esimese astme talurahvakoolidesse, kuigi talurahva kooliolusid sättivad eeskirjad ja juhendid ei nõudnud kirjutamise ja arvutamise õpetamist valla- ja mõisakoolides.**

Alles 1851. aasta instruksiooniga püstitati nõue, et kirjutamist ja arvutamist tuleb õpetada ka kõikides Liivimaa vallakooli-

\* Jõhvi kihelkonnas töötas 13 kooli, kus aruande järgi mõnes koolis õpetati ka kirjutamist. Et seda täpsemalt ei ole näidatud, siis neid koole pole siin arvestatud. (ENSV RAKA, f. 187, nim. 2, s.-ü. 5327, l. 16.)

<sup>13</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5327:1, l. 34.

<sup>14</sup> Sealsamas, l. 47, 48.

<sup>15</sup> E. Ernits, Eesti talurahvakool 19. sajandi keskpaiku. — Hariduse ja kooli ajaloost Eestis. Koostanud ja toimetanud Endel Laul. Tallinn, 1979, lk. 48, 49 (tabel 9).

<sup>16</sup> Sealsamas, l. 44, 45 (tabel 8).

<sup>17</sup> Sealsamas, l. 46, 50.

<sup>9</sup> Sealsamas, s.-ü. 292:3, l. 38, 39.

<sup>10</sup> Sealsamas, s.-ü. 292:1, l. 5.

<sup>11</sup> Lihwlandi-ma Tallorahwa Seädus. Essimenne jaggu. Tartu, 1820, lk. 41.

<sup>12</sup> ENSV RAKA, f. 1187 (Eestimaa Evangeliumi-Luteriusu kiriku Konsistoorium), nim. 2, s.-ü. 5327:1, l. 2—61.

des. Kuid kirjutamise ja arvutamise õpetamist peeti vajalikuks ainult poiste, tütarlastele tuli selle asemel õpetada käsitööd.<sup>18</sup> Sellega pandi alus kirjutamise ja arvutamise kohustuslikule õpetamisele Liivimaa vallakoolides, esialgu ainult poistele, hiljem ka tütarlastele. Kuid selle nõude elluviimiseks kulus ligi kaks aastakümnet.

Kirjutamise ja arvutamise õpetamist kõikidele lastele hakati Liivimaal järjekindlamalt nõudma peale 1866. aasta kogukonnaseadust. Tartu—Võru Maakoolivalitsus rõhutas oma 17. septembri 1866. aasta ringkirjas, et kirjutamise ja arvutamise õpetamine tuleb kõikides koolides muuta kohustuslikuks õppeaineks.<sup>19</sup> 1867. aasta 28. augusti ringkirjas nõudis sama maakoolivalitsus kohalike kihelkondade koolivalitsustelt hoolitsemist selle eest, et koolimajas oleks vajalikul arvu laudu ja pinke, ilma milleta lastele kirjutamise ja arvutamise õpetamine mõeldamatu.<sup>20</sup> Kui koolimajas ei jätkunud ruumi vajalike laudade ja pinkide paigaldamiseks, tuli maja juurdeehituse teel suurendada.

Ka Pärnu—Viljandi Maakoolivalitsus nõudis oma 20. oktoobri 1867. aasta ringkirjas kohalike koolivalitsustelt hiljemalt 1. detsembriks koolimajade varustamist vajaliku arvu laudade ja pinkidega.<sup>21</sup> Edaspidi tuli nõuda ka seda, et igal koolilapsel oleks kirjutustahvel.

Nende nõudmiste elluviimine ei läinud aga kuigi kiiresti. Tartu—Võru Maakoolivalitsus oli sunnitud oma 29. septembri 1868. aasta ringkirjas Liivimaa Ülemmaakoolivalitsuse ülesandel uuesti kohustama kihelkonna koolivalitsusi selle eest hoolt kandma, et kirjutamise ja arvutamise õpetamine oleks kohustuslik kõikides vallakoolides.<sup>22</sup>

Takistuseks kirjutamise ja eriti arvutamise õpetamisel olid kitsaste kooliruumide kõrval ka õpetajate kasinad teadmised. Tartu—Võru Maakoolivalitsus oli oma 11. septembri 1869. aasta ringkirjas sunnitud kordama kooliruumide laiendamise nõuet, nii et neisse saaks paigutada vajalikul arvu laudu ja pinke, samuti et oleks ruumi seinatahveli paigutamiseks ja ruumi puudus ei oleks kirjutamise ja arvutamise

õpetamisel takistuseks.<sup>23</sup> Samas ringkirjas märkis maakoolivalitsus, et aastaaruannete läbivaatamisel on selgunud, et paljudes kohtades on arvutamise (rehkenduse) õpetamine puudulik, sest õpetajad ise ei oska kuigi hästi arvutada. Maakoolivalitsus kohustas oma ringkirjas kohalikke koolivalitsusi organiseerima enne koolitöö algust kihelkonnakoolide juures õpetajatele 3—4 nädalased arvutamiskursused. Sama ringkirjaga kohustati õpetajaid kirjutamist ja arvutamist harjutama kordajate õpilastega.

1856. aastal õppis nelja Lõuna-Eesti maakonna 493 koolis üldse kirjutamist 4129 (keskmiselt kooli kohta 8,4) ja arvutamata 3358 (keskmiselt kooli kohta 6,9) õpilast (vt. tabel 1). Suhteliselt kõige rohkem kirjutamist ja arvutamist õpiti Viljandimaa koolides, kus keskmiselt õppis ühes koolis kirjutamist 20,9 ja arvutamist 17 last. Kõige vähem oli kirjutama ja arvutama õppijaid Võru praostkonna \* koolides, kus kirjutama õppis keskmiselt 3,4 ja arvutama ainult 1,8 last kooli kohta.

Järgneva kuue aasta jooksul (1862. aastaks) kasvas kirjutama ja arvutama õppivate laste arv kõikides Lõuna-Eesti maakondades, veelgi enam aga 15-aastaselt ajavahemikul 1856—1871. Kirjutama õppivate laste arv kasvas siis 5,3 ja arvutama õppivate laste arv 5,5 korda. Nüüdki oli kirjutamise ja arvutamise õppimise suhtes esirinnas Viljandimaa, kus kirjutamist õppis keskmiselt 44,7 ja arvutamist 41,4 last ühe kooli kohta. Viimasele kohale kirjutamise ja arvutamise õpetamisel olid 1871. aastaks jäänud Pärnumaa, kus kirjutamist õpetati keskmiselt 29,8 ja arvutamist 27,8 lapsele kooli kohta.

Kuigi Saaremaa kuulus administratiivselt Liivimaa kubermangu, erines tema koolikorraldus tunduvalt kubermangu mandriosa omast. Saaremaal töötas oma koolikolleegium, mis kehtestas muust kubermangust erineva kooliplaani. 1854. aasta Saaremaa kooliplaani kohaselt olid kirjutamine ja arvutamine ainult soovitatavad, mitte kohustuslikud õppeained, mida tuli õpetada vaid võimaluse korral.<sup>24</sup>

Saaremaa luteri usu vallakoolides hakkas kirjutamise ja arvutamise õpetamine levima alles 1860. aastate lõpul. Saaremaa Ülemkirikueestseisjaamet nentis oma 1. detsembri 1866. aasta aruandes maapäevale, et Saaremaa luteri usu koolides on õppe-

<sup>18</sup> Instruction für Einrichtung und Verwaltung der Livländischen Landschulen... [Riga, 1851], § 5.

<sup>19</sup> ENSV RAKA, f. 1256 (Eesti Evangeeliumi-Luteriusu Kiriku Kodavere kogudus), nim. 1, s.-ü. 432, l. 9.

<sup>20</sup> Sealsamas, l. 12.

<sup>21</sup> ENSV RAKA, f. 1275 (Eesti Evangeeliumi-Luteriusu kiriku Halliste kogudus), nim. 1, s.-ü. 421, l. 19.

<sup>22</sup> ENSV RAKA, f. 1256, nim. 1, s.-ü. 432, l. 14.

<sup>23</sup> ENSV RAKA, f. 1256, nim. 1, s.-ü. 432, l. 15.

\* Võru praostkonda kuulus 1804. aastast alates Võrumaa ja Tartumaa lõuna pool Emajõe asuv osa.

<sup>24</sup> ENSV RAKA, f. 1200 (Saaremaa Ülemkirikueestseisjaamet), nim. 1, s.-ü. 234, l. 3—13 (Schulplan für die evangelisch-Lutherischen Landschulen der Provinz Oesel).

KIRJUTAMISE JA ARVUTAMISE ÕPPIMINE LÕUNA-EESTI KOOLIDES 1856.,  
1862. JA 1871. AASTAL\*

	Tartu- maa	Võru- maa	Viljan- dimaa	Pärnu- maa	Kokku
<b>1856. aastal</b>					
Koole	126	211	92	64	493
Õpilastest õppis kirjutamist	865	711	1926	627	4129
Õppis kirjutamist keskmiselt ühe kooli kohta	6,9	3,4	20,9	9,8	8,4
Õpilastest õppis arvutamist	826	370	1565	597	3358
Õppis arvutamist keskmiselt ühe kooli kohta	6,6	1,8	17,0	9,3	6,9
<b>1862. aastal</b>					
Koole	127	235	104	80	546
Õpilastest õppis kirjutamist	2000	1917	2136	957	7010
Õppis kirjutamist keskmiselt ühe kooli kohta	15,8	8,2	20,5	12,0	12,8
Õpilastest õppis arvutamist	1754	1317	1889	826	5786
Õppis arvutamist keskmiselt ühe kooli kohta	13,8	5,6	18,2	10,3	10,6
<b>1871. aastal</b>					
Koole	115**	258	115	84	572
Õpilastest õppis kirjutamist	4342	9844	5146	2501	21833
Õppis kirjutamist keskmiselt ühe kooli kohta	37,8	34,3	44,7	29,8	38,2
Õpilastest õppis arvutamist	4462	8449	4757	2334	20002
Õppis arvutamist keskmiselt ühe kooli kohta	38,8	32,7	41,4	27,8	35,0
Kirjutama õppijate juurdekasv 15 aasta jooksul (mitu korda)					
Üldse	5,0	13,8	2,7	4,0	5,3
Ühe kooli kohta	5,6	10,9	2,1	3,0	4,5
Arvutama õppimise juurdekasv 15 aasta jooksul (mitu korda)					
Üldse	5,4	22,8	3,0	3,9	6,0
Ühe kooli kohta	5,9	18,2	2,4	3,0	5,5

\* Koostatud Liivimaa koolirevidentide R. von Kloti ja Th. Pfeili aruannete alusel (vt. ENSV RAKA, f. 1287, (Eesti Evangeeliumi -Luteriusu kiriku Suure-Jaani kogudus, nim. 1, s.-ü. 165, l. 77—79, 93; f. 1290 (Eestimaa Evangeeliumi-Luteriusu kiriku Viljandi-Pauluse kogudus, nim. 1, s.-ü. 251, l. 76, 77).

\*\* Koolide arvu vähenemine Tartu praostkonnas tuleneb sellest, et eelmistel aastatel oli Tartu-Maarja kihelkond arvatud Tartu, 1871. aastal aga Võru praostkonda.

ained lugemine, katekismuse viis peatükki, kõige tarvitavamate kirikulaulude õppimine ja piibililugu.<sup>25</sup> Oma 24. novembri 1869. aasta aruandes järjekordsele Saaremaa Maapäevale märkis ülemkirikueestseisjaamet ka kirjutamise ja arvutamise õpetamist mitmes Saaremaa luteri usu koolis.<sup>26</sup>

Nii sai kirjutamise ja arvutamise õpetamine alguse Saaremaa vallakoolides alles 1860. aastate lõpul. Kuid kulus veel terve aastakümme, kui see jõudis kõikidesse koolidesse. Alles 1879. aasta aruandes maapäevale näitas Ülemkirikueestseisjaamet kirjutamist ja arvutamist lugemise, katekismuse, piibililugude ja laulmise kõrval koolides üldiselt levinud õppeainena.<sup>27</sup>

Eestimaa kubermangus oli veel 1850. aastatel välja antud «Juhhataja küllakolides» järgi kohustuslikeks õppeaineteks usuõpetus, lugemine ja laulmine, kuna kirjutamist ja arvutamist tuli õpetada «kui võimalik».<sup>28</sup> Kirjutamise ja arvutamise õpetamist kõikides koolides hakati nõudma Eestimaa kubermangus Eestimaa Ülemkoolikomisjoni 22. novembril 1867 kinnitatud eeskirjadega, mille 11. punkt määras: «Mõisa ja walla-kolides tulleb õpetada: 1) selget ja mõistliku ramatu-lugemist, 2) katekismuse tundmist, 3) kirjutamist, 4) rehkendamist tahvli peal ja isseärranis ka peast, 5) piibli-luggude tundmist, 6) laulmist.

<sup>25</sup> ENSV RAKA, f. 957 (Saaremaa Rüütelkond), nim. 2, s.-ü. 463, lk. 42.

<sup>26</sup> Sealsamas, lk. 90.

<sup>27</sup> ENSV RAKA, f. 957, nim. 2, s.-ü. 463, lk. 286—287.

<sup>28</sup> ENSV RAKA, f. 1226 (Eesti Evangeeliumi Luteriusu kiriku Jõhvi kogudus), nim. 1, s.-ü. 248, l. 1.

Ommeti ei kelata mitte, weel muid tarwilisi asju õppetada, agga muud suremat õppetust wõiwad need lapsed üksi sada, kes enne nimmetud õppetusega juba selgeks sanud.»<sup>29</sup>

1866/67. õppeaastal oli jõutud Eestimaa kubermangus kirjutamise õpetamiseni 93,2% ja arvutamise õpetamiseni 86,4% valla- ja mõisakoolidest (vt. tabel 2). Kõige kaugemale oli jõutud kirjutamise ja arvu-

Tabel 2

KIRJUTAMISE JA ARVUTAMISE ÕPETAMINE EESTIMAA KUBERMANGU VALLA- JA MÕISAKOOLIDES 1866/67. ÕPPEAASTAL \*

Maakond	Koolide arv	Õpetati kirjutamist		Õpetati arvutamist	
		Koolide arv	% koolide arvust	Koolide arv	% koolide arvust
Harjumaa	53	46	86,8	37	69,8
Virumaa	133	125	94,0	116	87,2
Järvamaa	85	80	94,1	75	88,2
Läänemaa	83	79	95,2	78	93,9
Kokku	354	330	93,2	306	86,4

\* Koostatud ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 537:5 andmetel.

tamise õpetamisel Läänemaa koolides, kus kirjutamist õpetati 95,2% ja arvutamist 93,9% koolides. Kõige mahajäänumad ses suhtes olid Harjumaa koolid, kus kirjutamist õpetati 86,8% ja arvutamist 69,8% koolides.

Kuigi kirjutamist ja arvutamist õpetati 1866/67. õppeaastal juba enamikus Eestimaa kubermangu valla- ja mõisakoolides, ei leidnud 1867. aasta eeskirjad ülejäänud koolides kuigi kiiresti rakendamist. Veel 1871. aasta 19. märtsi ringkirjas pidi Eestimaa Ülemkoolikomisjon manitsema kihelkonna koolirevidente hoolitsema selle eest, et kohustuslik kirjutama ja arvutama õppimine rakendataks ka neis koolides, kus seda veel tehtud ei ole.<sup>30</sup>

Kirjutamise ja arvutamise õpetamise laialdasem levik nõudis ka kindlat õppepäeva organiseerimist ja korrapärase tunniplaani kehtestamist. Kuni 1860. aastate teise pooleni puudusid luteri usu valla- ja mõisakoolides ühtsed eeskirjad, mitu tundi päevas tuli pühendada ühele või teisele õppeainele. Juhendid selleks andsid õpetajatele ainult kohalikud pastorid, kuid suurelt osalt lahendasid õppetöö organiseerimisega seotud küsimused õpetajad ise oma oskuste ja kogemuste kohaselt.

Esimesena hakkas nõudma koolipäeva kindlat organiseerimist Liivimaal Tartu—Võru Kreismaakoolivalitsus. Ta märkis 28. augusti 1867. aasta ringkirjas, et mõnedes koolides on õppetöö väga ebareeglipärane — ühtedele õppeainetele kulutatakse teiste arvel liiga palju aega. Seejärest on maakoolivalitsuse arvates hädavajalik valla- ja mõisakoolides edaspidi rakendada kindlat ja ühtset tunniplaani.

Edaspidiseks seati tingimuseks, et igal päeval peab olema kuus õppetundi, nimelt 9—12-ni enne lõunat ja 1—4-ni pärast lõunat. Seejuures tuleks rakendada järgmist tunniplaani: kella 9—10-ni katekismuse õppimine, 10—11-ni ilu- ja õigekirjutus, 11—12-ni veerimine ja lugemine, pärast tunnist lõunavaheaega kella 1—2-ni piibli-lugu, 2—3-ni numbrite, ükskordühe ja tahvli ning peastarvutamise õppimine, 3—4-ni laulmine.<sup>31</sup>

Selle tunniplaani järgi tuli õpetada nii kirjutamist kui ka arvutamist, kumbagi kuus tundi nädalas. Koos lugemisega tuli seega pool õppeajast pühendada ilmalike teadmiste ja oskuste omandamisele, kuna 1/3 õppeajast oli nähtud otseselt ette usuõpetusele (koos laulmisega, mis seisnes peamiselt kirikulaulude õppimises, koguni pool õppeajast).

Kindlad õppeplaanid ja -programmid kehtestati Liivimaal 1874. aasta «Liivimaa Lutheri usu Maakoolide õpetuse plaanidega», mis nägid kirjutamise õppimiseks ette esimeses jaos kuus tundi, teises jaos viis tundi ja kolmandas jaos samuti viis tundi.<sup>32</sup> Esimeses jaos tuli omandada õiged kirjutamisvõtted ja harjumused ning lapsi harjutada «ka ortograafiat tähele panema». Teises jaos pidi harjutatama juba õigekirja, mida tuli alustada ärakirjutamisega lugemikust, millele järgnes päheõpitud pala kirjutamine ja lõpuks kirjutamine etteütelse järgi. Edusammude kindlakstegemiseks tuli iga kuu lõpul teha etteütelse. Kolmandas jaos olid ette nähtud ka lühikirjandid (lühikesed kirjasäädmissed) ning kirjade ja nende aadresside kirjutamine.<sup>33</sup>

<sup>29</sup> Seadmissed ma-kolide pärrast Tallinna-maal. Tallinnas, 1867, lk. 5.

<sup>30</sup> ENSV RAKA, f. 1226, nim. 1, s.-ü. 244, l. 7.

<sup>31</sup> ENSV RAKA, f. 1256, nim. 1, s.-ü. 432, l. 12.

<sup>32</sup> Liivimaa Lutheri usu Maakoolide õpetuse plaanid. 1874, lk. 5, 6.

<sup>33</sup> Sealsamas, lk. 6.

TUNNIPLAANI VASTAVUS 1874. AASTA ÕPPEPLAANILE LÕUNA-EESTI VALLA-  
JA MÕISAKOOLIDES 1885/86. ÕPPEAASTAL \*

Praostkond	Koolide arv	Vastas õppeplaanile		Ei vastanud õppeplaanile	
		Arv	% koolide arvust	Arv	% koolide arvust
Tartu	111	84	75,7	27	24,3
Võru	245	124	50,6	121	49,4
Viljandi	120	77	64,2	43	35,8
Pärnu	89	61	68,5	28	31,5
Kokku	565	346	61,2	219	38,8

\* Koostatud ja arvatud [H. Guleke], Bericht über das Landschulwesen Livlands für 1885/86 [s. l. s. a.], lk. 17 andmeil.

Matemaatikale nägi 1874. aasta õppeplaani igas jaos ette kuus tundi nädalas. Esimeses jaos õpiti arvutama 100 piires, teises jaos nelja tehet suuremate arvudega; siin alustati ka murdude õppimist. Kolmandas jaos õpetati lihtmurduid ja lihtsa kolmliikme arvutamist. Kuid uute õppeplaani kasutuselevõtt ei läinud kuigi libedalt. Veel 1885/86. õppeaastal oli Lõuna-Eesti nelja maakonna 565 valla ja mõisakoolist 219 (39,8%) selliseid, mille tunniplaani ei vastanud õppeplaanile (vt. tabel 3).

Kõige enam (75,7%) vastasid valla- ja mõisakoolide tunniplaani 1874. aasta õppeplaanile Tartu praostkonnas (Emajõe põhja pool asuv Tartumaa osa). Tartu praostkonnale järgnes Pärnu (langes kokku Pärnumaaga), kus selliseid kooli oli 68,5%. Viljandimaal vastasid õppeplaanile 64,2% valla- ja mõisakoolide tunniplaani. Kõige mahajäänud oli Võru praostkond (Võrumaa ja Tartumaa lõuna pool Emajõe asuv osa), kus ainult 50,6% koolide tunniplaani vastasid 1874. aasta õppeplaani nõuetele.\* Muidugi ei tähendanud see, nagu ei oleks neis koolides 1874. aasta õppeplaani ettenähtud aineid üldse õpetatud (kuigi võis leiduda ka selliseid kooli), vaid peamiselt ei õpetatud aineid õppeplaani ettenähtud ulatuses.

Eestimaa kubermangus täpsustasid küll keisri poolt 25. aprillil 1875. aastal kinnitatud seadus Eestimaa kubermangu evan-

\* Need andmed tunniplaani vastavusest 1874. aasta õppeplaani suhtes sunnivad kahtlema C. R. Jakobsoni «suures sulesõjas» esitatud väites, et kõige paremad koolid ja koolmeistrid olid Viljandimaal, millist seisukohta näib aktsepteerivat ka R. Põldmäe (vt. artiklite kogumik «C. R. Jakobsoni «Sakala» ja eesti ajakirjanduse teed», Tallinn, 1979, lk. 11–32). Tegelikult oli 1876/77. õppeaastal Viljandimaal koguni suhteliselt kõige vähem kooli, mille tunniplaani vastas 1874. aasta õppeplaanile (ainult 25,5% valla- ja mõisakoolide üldarvust). Samal ajal oli Võru praostkonnas selliseid kooli 28,6%, Pärnu praostkonnas 31,3% ja Tartu praostkonnas 57,1%. (Arvatud [H. Guleke] Bericht über das Landschulwesen Livlands für 1876/77. [Riga, 1878], lk. 20 esitatud arvude alusel.)

geeliiumi-luteriusu maakoolidele ja kooliõpetajate seminaridele ning selle elluviimiseks Eestimaa Ülemkoolikomisjoni väljaantud juhised<sup>34</sup> valla- ja mõisakoolides õpetatavate aineid ja nende sisu, kuid iga õppeaine nädalatundide arvu ülekubermanguliselt kindlaks ei määratud, see jäi kohalike koolivalitsuste ülesandeks.

1840. aastate lõpul tekkisid Eestis õigeusu talurahvakoolid, mis moodustasid 1885. aastal 19,5% talurahvakoolide üldarvust.<sup>35</sup> Õigeusu koolide instruksioonide järgi tuli neis õpetada kohe organiseerimise alates ka kirjutamist ja arvutamist.

Alguses oli ka õigeusu koolide tunniplaani koostamine jäetud koolide endi asjaks. Alles 1860. aastal töötas Saaremaa õigeusu praost Aleksejev välja näidistunniplaani õigeusu kihelkonnakoolidele.<sup>36</sup> Sellest ajast alates muutus korrapärasemaks ka nende koolide õppetöö. Kuivõrd 1840. aastate lõpul ja 1850. aastatel suudeti õigeusu koolides ellu viia kirjutamise ja arvutamise õpetamist, selle üle otsustamiseks puuduvad andmed. Kuid arvestades nende koolide organiseerimisel esinenud raskusi, võib üsna suure tõenäosusega väita, et esialgu piirduti neiski ainult lugemise õpetamisega.

Kuni 19. sajandi keskpaigani piirdus õpetamine Eesti talurahvakoolides peamiselt lugemise õpetamisega, leidis ainult üksikuid külakooli, kus lugemise õpetamise kõrval õpetati ka kirjutamist. Selline olukord kestis 19. sajandi keskpaigani, millest peale algas laialdasem kirjutamise ja arvutamise õpetamine kihelkonnakoolide kõrval ka valla- ja mõisakoolides.

<sup>34</sup> Seadus Eestimaa kubermangu ewangeliluteruse usu maakoolide ja koolmeistrite seminaride pärast. [Tallinn, 1877], lk. 2; Koolipidamise Seadus Eestimaa Ewangeliumi Luteruse usu maa-koolidele. Eestimaa Ülema Maa-kooli-kohtu poolt väljaantud koolipidamise juhiks. Tallinn, 1878, lk. 9, 10.

<sup>35</sup> E. Ernits, Õigeusu koolid 1840. aastatest 1880. aastate koolireformideni. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 10, lk. 854 (tabel 3).

<sup>36</sup> Sealsamas, lk. 849.



## KOOLIMUUSIKA NR. 12

# PUHKPILLI- ORKESTER KOOLIS

**JAAK KING  
HEINO RANNAP**

Hea puhkpilliorkester koolis on paljude õpilaste ja ka kooli juhtkonna unistus. Mitmel pool ongi see unistus täitunud. Pärnus, Viljandis, Tartus, Põltsamaal, Sakus jm. kaunistab kooli puhkpilliorkester aktusi, tähtpäevi, pidusid ja lisab reipust demonstratsioonikolonnis.

Kooliorkestri eduka töö aluseks on kõigepealt ikkagi võimeka orkestrijuhil olemasolu. Ja ega siin piisa üksi dirigeerimiskusest. Orkestrijuhit peab ise mängima tähtsamaid orkestripille ja oskama õpetada õpilastele pillimängu väga otstarbekalt ja kiiresti. Kuna kooliorkestri koosseis muutub küllalt kiiresti (igal kevadel langevad orkestrist välja koolilõpetajad, elukohavahetajad jt.), peab orkestrijuhit sageli üleöö vahetama mängijaid pillidel. Niisugune vahetamine on otstarbekas harilikult madalama pilli poole. Vajaduse korral pannakse baritonist bassi mängima, tenorist baritoni, altist tenorit. Muidugi kaasneb sellega vajadus pilli käsitsust ümber õpetada. Selleks, et õpilaste orkestrismängimise aeg oleks võimalikult pikk ning et nad suurema pillikäsituse oskuse omandaksid, on vaja puhkpilli õpetamisega varakult alustada. Möödunud sajandi lõpul, kui Eestis tekkis rohkesti koolipoiste puhkpilliorkestreid, avaldasid mitmed haridusjuhid kartust, kas puhkpillide mängimine pole ehk noortele kahjulik. Päriti Moskva ülikooli arstiteaduskonnastki järele. Ühiselt jõuti arvamusele, et kahjulik see pole, kuid soovitati kahtluse korral nõuda arstitõendit, kus oleks märgitud, et sellele või teisele poisile puhkpilli puhumine mingisugust kahju ei tee. Saku kooli ja mõnede teiste koolide kogemused näita-

vad, et puhkpilli õpetamist on otstarbekas alustada siis, kui õpilane on jõudnud kolmandasse klassi. Kui õpilasel on pillihuvi ja head kehalised eeldused, võib hakata puhkpilli õpetama isegi teises klassis. On praktiseeritud puhkpilli algõpetust plokkflöödigana. Kehalist jõudu nõuab plokkflööti paljudest puhkpillidest vähem, annab aga häid pilliõppimise kogemusi ja võimaldab peatselt ansamblimängu. Üks lihtsamaid puhkpille on alt. Aldimängijalt nõutakse oktaavi piires mänguoskust, sealjuures väheste nootidega sekundapartii äramängimist. Et altisti saatepartii võib kõlada soolodest tagasihoidlikumalt, ei nõuta neilt ka alati ilusat tooni ja lepitakse kõlatu, kuid rütmika partiiga. Täiskasvanute orkestrites on juba ammu aldispartiid antud mitmetes maades metsasarvede mängida.

Vähe kasutatakse kooliorkestrites tromboone. Ometi on tromboon väga kasulikult rakendatav pill. Vajadusel saab trombonistile anda Es-bassi, tenori või baritoni partii. Et trombooni huulik on lähedane tenori ja baritoni huulikule, saab vajaduse puhul trombonisti üle viia tenor- või baritonpillile. Trombooni õpetamist võib alustada: 1) harjutada mõni kuu tenorimängu ja kui kõrv harjub tajuma helide kõrgust ning keel liikuma puhkpillimängu päraselt, minna üle trombooni õppimisele; 2) heade muusikaliste eeldustega ja kannatliku õpilasega alustada kohe trombooni õpetamist. Orkestrijuhile on vist iseenesestki mõistetav, et nii metsasarve kui ka trombooni puhul peavad olema väga heade muusikaliste eelduste kõrval ka füüsilised eeldused.

Tähelepanelikkust nõuab bassi õpetamine. Varajase õpetamislaadi juures ei saa algklasside õpilastele anda õppimiseks bassi. Otstarbekas on alustada bassimängija ettevalmistust tenoril. Kui tenorikäsitus on käes ja orkestris näiteks II tenorit mängitud, siis alles on õige aeg suunata see pillimees bassi õppima. Õppetöö käigus selgub hiljem, kas sobivamaks osutub Es- või B-bass.

Vähe tähelepanu pööravad mõned orkestrijuhid löökpillide õpetamisele, mistõttu kohtab kooliorkestriteski rütmilist taguvat, mitte aga musitseerivat trummimeest. Et väike trumm pakub enam musitseerimisvõimalust kui suur trumm ja taldrikud, tuleks õpetamist alustada väikese trummiga. Seejuures on otstarbekas alustada korruga kahe löökpillimängija väljaõpet. Orkestritöös saab siis kasutada üht väikesel, teist suurel trummil ning vahetusega leida sobivaim pillimees mõlemale pillile. Et suure trummi mängijal ei kaoks asjahuvi, tuleb teda ka väikese trummi mängijana kasutada. Suhtelise kerguse juures võib löökpillide õppimisele suunata juba 2. klassi õpilasi.

Viimastel aastatel teevad orkestrijuhit-



dele muret puupuhkpillide ostmisraskused, nende halb kvaliteet ning pilliroolestade müügil kadumine. Ometi orkestreeritakse tänapäeva tüüpkoosseisus flöödile ja klarinetile ning nende pillide õpetamine koolides on andnud küllaldaselt tulemusi.

Üks olulisi komponente orkestri-töös on repertuaar, mis peab olema mängijatele huvitav ja muusikaliselt paeluv, tingimata aga ka jõukohane. Repertuaari ilmub iga aastaga üha rohkem, samal ajal räägime aina ägedamalt repertuaarivaegusest. Asi on selles, et algajale orkestrile on enamik väljaandeid liiga rasked. Puuduvad ka orkestrikoolid, s. o. õpperepertuaar kollektiivse mängu algoskuste kujundamiseks. «Santa Lucia» laadis meloodiarikkad palad on mängitavad harva. Noored vajavad hoopis erkate rütmidega ja nüüdisaegse helikeelega teoseid. Kaaluda tuleks ka väheste väljaannete tiraaži suurendamist, nii et uue orkestri loomisel oleks võimalik muretseda eelmistel aastatel välja antud noodikogumikke. Meie Rahvaloomingu Maja puhkpilliorkestri noodid on orkestritele teretulnud, enamjaolt hästi orkestreeritud ning varustatud ka suuremate orkestrite jaoks metsasarve ja saksofoni partiidega. Kooliorkestritel on raskusi kohati liiga laia ulatuse, mõnel juhul väga kõrgete partiide mängimisega.

Paigalt pole liikunud orkestrijuhhi töötasu tõstmine. Orkestrite arengus on see muutunud takistajaks. Nõuab ju orkestritöö ja õpilaste individuaalne ning kollektiivne väljaõpetamine rohkesti töötunde. Planeeritud nelja nädalatunniga lihtsalt pole võimalik orkestrit välja õpetada ega vähegi puhast orkestrikõla saavutada. Orkestrite kategoriseerimine ja dirigentide tarifitseerimine peaks andma võimaluse orkestrijuhile tasu maksta ta töö järgi. Igal juhul peaks orkestrijuhhi töötasu olema mitte alla 50—60 rubla kuus. On ju võimalik organiseerida orkestritööd ka kooli šeflusettevõttega. Siin tuleb kaaluda ühisorkestri moodustamist, ühiste pillide muretsemist, orkestrijuhhi tasustamist šeflusettevõtte summadest, ühise noodikogu loomist jms.

Senisest aktiivsemalt tuleks organiseerida orkestrijuhitöid täiendamist kursuste, kokkutulekute, ekskursioonide, vastastikuste orkestrite kontsertide, raadio- ja TV esinemiste, ka õppekirjanduse väljaandmise kaudu. Vähe oleme tähelepanu pööranud koolidevaheliste puhkpilliorkestrite organiseerimisele. See aga annaks lastemuusikakooli ja muusikaklasside baasil heatasemelise orkestri moodustamise võimaluse. Orkestrijuhhi oleks kergem töötasustada.

Koolinoorte laulupeol ja teistel suurüritustel muutuvad kooli puhkpilliorkestrid ikka nõutavamaks. Kommunistliku kasvatusedukusse annavad orkestrid olulise panuse.

## OMA KOOLI ORKESTER

**ARMAS KULDSEPP  
ROLAND TAMMEORG**

Kindlasti on koolil, kus pannakse tegutsema puhkpilliorkester, rõõmu ja muret rohkem kui sellises koolis, kus taolise tänapäeval tõepoolest riskantse ettevõtmise kallale ei sõandata asuda. Loomulikult on tore sammuda oktoobri- ja maidemonstratsioonil kolonnis, mille peas marsse mängib oma orkester. Kui pidupäeval kutsu saali võimas puhkpillimuusika, on kogu kooliperel lustim minna. Teinekord saab rõõmu valmistada šeflusettevõtte kollektiivilegi, kui tublidel tööinimestel on kutsupüha või hoogtööpäevak. Pole haruldane seegi, et kooli pillimehed kutsutakse mängima isegi ülelinnalisele üritusele. Niimoodi on puhkpilliorkester kooli õieti piiratud vahendite arsenalis otsekui teatud lisaväärtus, mis täiendavalt sellele hüvale, mida õpilased saavad orkestri tegevuses osalemise eest esteetilise naudingu, annab «püsivkapitali» kooli kui asutuse opereerimisvõimaluste avardamise teel.

Kuid muidugi saab orkestriga koolis tunda ka musta muret ja valusat vaeva nii orkestrit juhendav õpetaja, majandusjuhataja kui ka direktor. Ja peamine valu ei ole mitte niivõrd pillide muretsemises ega korrashoidmises, sobivate palade orkestreerimises ja ümberkirjutamises, mis kõik on ka keerukad ja rasked küsimused, vaid hoopiski orkestri isikulise koosseisu komplekteerimises ja alleshoidmises, sest pole sugugi hõlpus leida 50—60 muusikahuvilist poissi ja tüdrukut.

Kui aga ollakse leppinud selle tõsiasjaga, et meie päevade koolis *conditio sine qua non* on pedagoogide ennastsalgav, väsimatu töö ja entusiasim; kui jätkub tahtmist ja püsivust, ütleksime isegi — jonn, siis on praegu veel võimalik organiseerida koolis isegi puhkpilliorkester ja kindlustada tema normaalne (või sellele lähedane) tegevus, eriti õnnelikul aastal koguni heal tasemel.

Puhkpilliorkestri organiseerimiseks on vaja kõigepealt soetada komplekt pille ja noote ning ruumid, kus seda varandust hoida ja harjutusi teha. Edasi peab leidma inimese, kes on võimeline pillimängu õpetama. Lõpuks peab orkestri igapäevast funktsioneerimist hoidma samuti iga päev juhtkonna tähelepanu keskmes. Me räägime nendest justkui ütlematagi selgetest asjadest seepärast, et tegelikkuses pole kõik sugugi nii isenesestmõistetav.

Kui haridusosakond appi tuleb, siis raha mäguriistade muretsemiseks leitakse ning lõpuks saabub ka päev, millal see

raha õnnestub realiseerida ja pillikomplekt koolimajja tuua. Kui kooli juhtkond tahab, et koolil oleks oma orkester, siis mõtleb ta välja võimaluse selle normaalseks tööks sobiva ruumi eraldamiseks samal põhimõttel, nagu eraldatakse ruumid matemaatika, füüsika, vene keele, võõrkeelte ja teiste õppeainete tarvis, sest üks ole muusikaõpetus samasugune (või ehk koguni keerukam ja tömahukamgi) kui ükskõik milline teine distsipliin. Leida inimene, kes oskab pillimängu õpetada, orkestrit dirigeerida, kollektiivi organiseerida ja juhtida, tunneb noortega tehtava töö spetsiifikat ja on nõus suhteliselt tagasihoidliku palga eest igal õppeaastal jälle otsast peale hakkama, on raske probleem. Ometi võib seegi hea tahtmise korral ja teinekord isegi ootamatult soodsa juhu te tõttu õnnelikult laheneda. Me oleme alati olnud veendumusel, et kui tahame midagi meid huvitavas suunas ära teha, ei tohi paratamatult kerki-vate raskuste ees kohkuda. Elupraktika on kinnitanud, et julges pealehakkamises on tõepoolest juba pool võitu olemas. Suuteline pillimees avastatakse lastevanemate hulgas, asjaarmastajate orkestris, muusikakooli pedagoogilises kollektiivis või... oma kooli matemaatikaõpetajate seas, nagu sündis meie koolis, Lydia Koidula nimelises Pärnu 2. keskkoolis.

Nüüd on vaja, et klassijuhatajad appi tuleksid. Sest nüüd algab orkestri isikulise koosseisu komplekteerimine. Kui klassijuhataja lähtub põhimõttest, et igal õpilasel peab olema temale sobivaim ühiskondlik ülesanne ja otsib seda koostöös klassi aktiiviga, siis leiab ta kindlasti 5 või 6 poissi-tüdrukut, kes sobivad puhkpilliorkestrisse kas seepärast, et on juba muusikaga tegelnud või on muusikast mingil teisel, tavalisest tõsisemal viisil huvitatud, või kes on küll kohuse- ja vastutustundelised, aga keda seni pole mingipärast õnnestunud õieti ühessegi klassivälisesse tegevusse haarata. Tavaliselt saab seesugustest õpilastest päris asjalik täiendus, sest tähtis on alata — edasi hakkab muusikakollektiivis kaasatagemine ise «töötama»: saanud kord pasunale hääle sisse, tekib kui imeväel soov puhuda viisigi! On ette tulnud sedagi, et algul vastumeelselt pilli kätte võtnud õpilaste meelistegevuseks just pillimäng saabki. Mõeldud õppeaastal jäi abiturientide orkestrantidele puhkpilliorkestris osalemisest väheseks — nende initsiatiivil ja aktiivsel osavõtul loodi veel ka estraadiorkester, kes kogu koolipere rõõmuks väga edukalt musitseeris.

Muidugi oleme valmis sellekski, et orkestrandiks igati sobiv õpilane ei innustu muusikategemisest ja loobub. Arvestame ka seda, et mõnestki taunitud «raskest» poisist võib puhkpilliorkestris kasvada täiesti tore noormees, kes mitte ainult et avastab iseenele muusikamaailma, vaid orkestris kaasalõõmise kaudu avastab koguni iseene, hakkab võimetekohaselt õppima ja laitmatult käituma. Koidula kooli orkestri kroonikas on kirju, mille autoriteks on parajasti sõjaväeorkestrites aega teenivad kunagised kooli orkestri kasvandikud. Nendes kirjades on raske ära tunda omaaegseid väänikuid, kellega õpetajad nägid kurja vaeva, kes suure vastumeelsusega tulid esimesele orkestriproovile ja kes siis tänu osalemisele muusikakollektiivi töös leidsid endale meelepärast harrastust. Nüüd tänavadki nad pedagooge, kõigepealt orkestrijuhti selle

eest, et neil ei lastud esimese virisemise peale minna kergema vastupanu teed, vaid et neid sunniti tööd tegema, režiimi pidama, saadud kohustust vastutustundega täitma. Nüüd on nad õnnelikud, et neil ei õnnestunud «ära viilida».

Nagu koolitöös ikka, tuleb ka pillimängu õppimine huvitavaks teha. Sellele aitavad kaasa orkestrilaagrid, kohtumised teiste koolide orkestritega, nimekate pillimeestega, endiste pillipoistega, kelle muusikaarmastus sündis sama kooli noodipuldi taga istudes. Kõike seda olemegi jõudumööda teinud, ainult et juba mõnda aega pole ümbruskonnas kooli, kust külalisi kutsuda või kuhu ise külla sõita...

Tahaksime eriliselt rõhutada veel puhkpilliorkestri kui õpilasi kujundava ja kasvatava rühma osatähtsust kogu kooli õppe- ja kasvatustöös. Esteetilisest kasvatuses etendab orkester kandvat rolli orkestri liikmete, aga ka kogu kooli õpilaskonna elus. Meie arvates veelgi olulisem roll on see, mida orkester kannab koolikollektiivi omanäoliseks kujundamiseks, kõigi õpilaste kasvatamiseks, sest kui orkestritöö on organiseeritud kooli parimaid traditsioone järgides ja kooli ees seisvaid ülesandeid silmas pidades, ei astuta temaga ühte takti üksnes pidupäevade rongkäigus, vaid orkester kujuneb teatud mõttes kammertoniks õpilaskonna kogu tegevusele.

Puhkpilliorkestri organisatsioonilises töös lähtutakse Koidula koolis aastaid rakendatud õpilasomavalitsuse põhimõtetest. Orkestril on olemas oma, õpilastest koosnev nõukogu, mille eesotsas seisab orkestrivanem. Tema lähimateks abilisteks on pillirühmade vanemad. Orkestrijuht toetub oma töö korraldamisel suuresti orkestrinõukogule, küsib selle arvamust harjutus-aegade sobivuse, esinemiste ja isegi kontserdiprogrammide kohta. Õpilasaktivistid peavad proovides osavõtu arvestust ja tegelevad distsipliinirikkujatega. Kaasõpilase hukkamõist on mõnigi kord mõjuvam õpetajapoolsest noomimisest. Olgu siinkohal märgitud, et distsiplineerivalt on mõjunud ka kooli juhtkonna kehtestatud kord, mille järgi õpilane, alustanud pillimängu õppimist, ei tohi seda mõjuva põhjuseta katkestada. Orkestrit juhendav õpetaja teatab klassijuhatajale õpilasorkestrantide pillimängu hinded ja need kantakse klassitunnistusele nagu teistegi õppeainete omad. Väga tähtis on klassijuhatajate hoiak orkestri suhtes. Nendes klassides, kus klassijuhataja ka ise kontrollib oma õpilaste osavõttu orkestriharjutustest, tuleb põhjuseta puudumisi ette ainult üksikkordadel.

Orkestrikollektiivi kujundamisel ja kasvatamisel on oma osa ilusal vormil (praegu rukkilillesinised kuued kooli embleemiga varrukal ja helehallid püksid, seelikud), orkestrantide staaži ning ametikohata näitavatel märkidel, samuti aastate jooksul (puhkpilliorkestri ajalugu katab juba kaks aastakümnet) hoolega talletatud kroonikal — fotod, esinemiskavad, au- ja tänukirjad, ajaleheväljalõiked jm.

Nagu ka teised õpilasomavalitsuslikel alustel organiseeritud koolisisesed kollektiivid, annab orkester aeg-ajalt oma tegevusest aru kooli komsomolikomiteele, kes juhib kooli õpilasomavalitsust. Küllap peaks nii komsomolikomitee kui ka kunstilise isetegevusega otseselt tegeleva taidluse nõukogu osa puhkpilliorkestri töö organiseerimisel olema tunduvalt efektiivsem, aga kuna kool on alles kõige, ka ise seisvalt tegutsema õppimise koht,

siis tunnistasime saavutatud taseme ikkagi vähemalt rahuldavaks.

Kuidas toimub orkestri sisuline töö?

Igasügisene uustulnukate kontingent on keskmiselt 30 õpilast. Nii paljudega ei suuda üks juhendav õpetaja individuaalselt töötada. Niisiis organiseerib ta pillimängu õppimist rühmades, kus omandatakse elementaarne helitekitamise tehnika ja pillisõrmestik ühe oktaavi ulatuses. Et nende ülesannete täitmiseks sobiv harjutusvara puudub, peab õpetaja oma kogemuste põhjal õppematerjali ise koostama. Võimalikult peatselt püüab juhendaja viia algajad kollektiivsele harjutamisele, milleks kasutab «Школа коллективной игры для духовых оркестров» (Moskva, 1959). On kahju, et seda head õpikut pole pärast 1960. a. kordustrukki enam saadaval olnud. Seepärast tuleb viimasel ajal teha suurt tööd, et häält partituurist välja kirjutada. Mõni aasta tagasi jõudis meie vabariiki teine, sedapuhku ukraina päritoluga õpik «Курс обучения игры в духовом оркестре», mis aga jääb eelmisele alla: harjutused on kuidagi lamedad, raskusastmed tõusevad järsult ja ootamatult. Teadagi on harjutuste puhumine noortele tüütv: algajad tahavad seda vähest, mida nad on õppinud, kohe realiseerida. Osaliselt tulebki neile vastu tulla ja seada õpilastele mängimiseks lihtsaid rahvalikke laule ja poplugusid. See tõstab tunduvalt noorte huvi pillimängu vastu ja kiirendab tulevaste mängijate küpsemist. 1970. aastate algul oli meie kerges muusikas olemas küllaldaselt populaarseid laule, näiteks Aarne Oidi loomingust, mille lihtsad instrumentaalsed innustasid õpilasi oma pillimänguoskust arendama. Käesoleval ajal on aga eesti poplaulu olukord kesine, veelgi suurema rõhu asetamine välismaiste autorite loomingule pole kasvatusslikult õige.

Õpilasorkestriga töötades on aja jooksul veendumuseks kujunenud järgmine huvitav tähelepanek: noortele meeldivad rohkem n.-õ. täiskasvanute palad kui spetsiaalselt noorte orkestrite tarvis kirjutatud ja orkestreeritud lood. Viimastesse suhtutakse kuidagi ükskõikselt. Teades aga mõnda neile meeldivat, kuigi üsna rasket tükki, võivad õpilased selle omandamisel suurt entusiasmi üles näidata. Seda tuleb ära kasutada, sest pala, mille äramängimine nõuab olemasolevast suuremat tehnilist oskust, samuti raskemate kõrgete nootide mängimist, arendab noorte võimeid tunduvalt. 1980. a. juubelilaulupeo puhkpilli-orkestrite repertuaari kooli puhkpilliorkester küll omandas, kuigi palad jätsid poisid üldiselt külmaks ja neid harjutati erilise innuta. Noorte jaoks tehniliselt küljest aga tunduvalt raskem «Moskva saluut» kutsus orkestris esile otse «vihase» harjutamise — peab selgeks saama (ja muidugi saigi selgeks)!

Igal kevadel, võidupühal, toimub Pärnus puhkpilli-orkestrite mängupäev, kus orkestrid, kelle hulgas ka kutseline orkester «Pärnu», esitavad marsse üksikult ja ühendkooris. Sel kevadel oli ühendatud orkestri mängukavas marss «Vanad sõbrad». Koolilastele tehti mõõndus — pole tarvis kaasa mängida, sest käib ilmselt üle jõu. Mis aga tegelikult juhtus? Just seda üle jõu käivaks hinnatud lugu harjutati suure himuga, mille tulemusena muidugi õpitigi nii kenasti ära, et suudeti see koos täiskasvanute orkestritega laitmatult esitada. Nii et, kui aga tahtmist on, võivad

noored end ületada küll! Seda asjaolu tuleb õpilastega töötades silmas pidada, siit tõuseb pillimängu arendamisele üksnes kase.

On olemas teatud erinevused puhkpilli-mängu õpetamisel lastemuusikakoolis ja üldhariduskoolis. Viimases on pillipuhumise harjutamise eesmärk mängiva orkestri loomine. Küllap muusikakoolis viimistletakse üksikinstrumentidil mängimist täuslikumalt, kui seda on võimalik teha tavalises koolis. Kuid etteheide, nagu rikutaks kooliorkestris mängivate noorte pillikäsitsemise tehnikat, ei ole küll põhjendatud, sest professionaalsete orkestrite mängijate enamiku moodustavad siiski just tavalistes koolides mängimist alustanud pillimehed, kes pealegi on enamasti vastupidavamad ja loevad nooti paremini kui mõnigi lastemuusikakoolist orkestrisse jõudnu.

Koolide puhkpilli-orkestrite repertuaari küsimus on raske veel seepärast, et — kas me seda tahame või ei — peame arvestama noorte soove ja maitset, sest meie eesmärgiks on ju nemad mängima panna. On tarvis leida selleks summasid, et lasta koolide orkestrite vajadusteks orkestreerida tulevastele mängijatele õppeajal meeldivaid palasid. Vastuvõetavat repertuaari ilmub aga trükis liiga vähe, praktiliselt saame piisavalt kätte vaid laulupeo programmi, mis tähendab, et meieni jõuab täielik trükitud komplekt alles iga viie aasta tagant. 1977. a. koolinoorte laulupeoks muretsetime fanfaarid ja õpetasime mitte kerge vaevaga leitud fanfaristid mängima A. Regi «Fanfaaride marssi». Paraku sellega kogu fanfaristide muusikaline tegevus lõppeski, sest õpetamiseks polnud midagi jõukohast leida. Ehk ilmub 1982. a. koolinoorte laulupeo eel selliseidki palu, kus saaks ka fanfaare kasutada? Fanfaaride osalemine kooliorkestris tõstab märgatavalt selle populaarsust õpilaskonna hulgas, sest see on efektne, eriti veel, kui fanfaristideks on tütarlapsed. Meie arvates on 4 või 5 lugu, milles fanfaarid sees, otse mõõdapääsmatult vajalikud, samuti nagu on tarvis trummaritele rohkem seadeid, sest praegu on neid kooliorkestritel kasutada ainult neli.

Eespool väitsime, et hea tahtmise korral lõpuks kool ikkagi pillikomplekti saab. Küsime siinkohal ometi: kes peaks kooli puhkpilli-orkestrit mänguriistadega varustama ja kelle ülesanne oleks aja jooksul paratamatult remonti vajavate pillide parandamine? Meie kooli instrumentaarium on põhiliselt 20 aastat vana. Ühemehepillile ei ole 20 aastat teab mis iga, kuid koolis käib muusikariist 20 aasta kestel kuni 10 algaja käest läbi, mille tulemusena amortiseerub tunduvalt varem. Koolil on kaubandusvõrgust praktiliselt võimatu pilli osta. Tsentraliseeritud varustamise süsteemi kritiseerimiseks ei ole käesolev kirjutus mõeldud. Tallinnas on spetsialiseeritud töökoda, mis isegi koolide instrumente parandada võtab, aga remont maksab kuni poole pilli hinnast. Need küsimused tuleb lahendada, kui tahetakse, et muusika üldse ja puhkpillimuusika eriti edaspidigi kõlaks koolis, kus seda juba praegu on väga raske helisema panna.

# UUT HOOGU ORKESTRI- MUUSIKALE

Vabariiklik Noorte Puhkpilliorkester on asutatud 1972. a. eesmärgiga ühtlustada puhkpillimängu õpetamise taset, samuti koolilisi ja metoodilisi nõudeid meie vabariigis. Ka tingis selle lastemuusikakoolis puhkpillimängu õppivate noorte orkestripraktika vajadus — pole ju igas koolis sellist koosseisu, mis võimaldaks omaette puhkpilliorkestrit moodustada.

Orkestri ligi 9-aastane tegevus on avaldanud positiivset mõju. On suurenenud noorte huvi puhkpillimängu vastu (lastemuusikakoolides on suurenenud puhkpillimängu õppivate noorte arv). Teiseks, võib täheldada, et murdeikka jõudnud poiste hulgas oli vähem neid, kes õpingud pooleli jätsid. Kolmandaks — see on aga peamine —, orkestris mängimine pakub noortele suurt emotsionaalset rahuldust, rikastades nende muusikateadmisi, arendades maitsed. Erakordselt positiivne mõju on orkestril noorte distsipliinile. Anda aru oma ebaväärikast käitumisest üle sajalikmelise orkestri ees, väljaheitmise oht on rängim karistus, mis noorukile osaks võib langeda. Seetõttu püüavad noored nii proovidele kui ka esinemistele nõuetekohaselt käituda. Selged ühised eesmärgid, kontserdid koduvabariigis ja kaugemalgi on liitnud noored ühtseks pereks vaatamata sellele, et koos ollakse vaid kaks korda aastas, koondproovidel.

Internatsionalistliku kasvatuses kooliks oli orkestri viibimine 1978. a. Artekis, rahvusvahelises pioneerialagris, kus esineti 15 korral. Omandati pioneeritöö kogemusi ja sõlmiti sõprusidemeid paljude eri rahvustest noortega. Meeldejääv oli kontserdireis Moskvasse 1979. a., kus esineti koos ka sealse noorteorkestriga ja lindistati palu Üleliidulise Raadio jaoks.

Orkestri repertuaar on koostatud nii, et see oleks noorte muusikalist silmaringi avardav ja mängutehnilist baasi rikastav. Seetõttu on programmides alati aukohal vana muusika ja Viini klassikute teosed, mis oma selguse ja lõbipaistvusega on noorele muusikule parim kool. On esitatud A. Corelli, J. S. Bachi, G. F. Händeli, J. Haydni, W. A. Mozarti, L. van Beethoveni teosed. Toredat vaheldust on orkestri repertuaari toonud heliloojad R. Ploom, G. Taniel ja J. A. Marguste, kelle loodud teosed on kirjutatud spetsiaalselt noorteorkestrile. Repertuaaris ei puudu ka teiste nõukogude heliloojate teosed, samuti rahvalaulusead. Niisiis on meie vabariigi üldhariduskoolides õppivatest noortest lastemuusikakoolide baasil loodud ühendatud viiuldajate ansambel ja puhkpilliorkester. See on tore! Kuid meie vabariigis teravikuna on orkestrite arv viimasel ajal vähenenud ja on juba murettekitavalt väike.

Seoses isetegevuslike sümfooniaorkestrite tegevuse lakkamisega meie vabariigis (väl-

ja arvatud mõned erandid) ei kuule me enam üldlaulupidudel ühendatud sümfooniaorkestreid (viimati oli see võimalus 1969. a.). Tuleks teha kõik, et sama ei juhtuks koolinoorte koondpuhkpilliorkestriga järgmisel koolinoorte üldlaulupeol.

Milles on põhjus? Ammendava vastuse saamiseks tuleb küsimust põhjalikult uurida. Esialgu võib öelda, et oleks ebaõige põhjendada seda ainult noorte vähesuse huvi orkestrimuusika vastu.

Peab veel rõhutama, et orkestrimuusika tähtsust koolides hinnatakse tihti vaid puhtakenduslikult küljest. On ju tore, kui puhkpilliorkester mürtsub kooli pidulikel üritustel ja rongkäigus. Kuid me ei tohi unustada, et orkestrikollektiiv on noorte vaba aja veetmise toredamaid vorme. Elamuusele, mida pakuvad koosmäng ja õnnestunud kontsert, lisandub veel kohusetunde, püsivuse ja teomaduste kasvatamine, millele on mõeldamatu noore harmooniline areng.

Arvan, et orkestrimuusika vähikäiku meie vabariigi koolides põhjustavad põhiliselt järgmised asjaolud: 1) põhjaliku ettevalmistusega orkestrijuhtide vähesus; 2) on aegunud ega vasta nüüdiseaegsetele üldhariduskoolide orkestrijuhtide tasustamise süsteem; 3) raskused instrumentaariumi muretsemisel; 4) noortepärase repertuaari vähesus; 5) koolide juhtkonna (mitte kõigi) ja üldsuse vähene huvi noorte orkestrimuusika vastu (TV, raadio, ajakirjandus).

Esimene põhjus vajaks ulatuslikumat artiklit. Piirdume vaid tõiaga, et meie vabariigi muusikaõppeasutused ei valmista ette dirigendikvalifikatsiooniga spetsialiste. Erandina õpetab TRK kaugõppeosakond vähesel määral välja puhkpilliorkestri dirigente. Teistes õppeasutustes on see vaid lisaeriala. Kus saavad aga meie sümfoonia- ja sümfooniettorkestrid ettevalmistusega dirigente? Räägitakse, et selle järele ei ole vajadust? Tõsi küll, sellise tasustamissüsteemi korral üldhariduskoolides ei leia dirigendikvalifikatsiooniga noor rakendajaid. Niisiis orkestri juhtimist kvalifitseerime me kui lisaeriala, lisatööd, lisateenistust! Ja seda ühe keerukaimaeriala puhul!

Orkestrijuhtimise tasustamises märkame vastuolulisust. Klubilliste asutuste juures võib dirigent põhikoha korral saada kuni 140 rbl. kuutasu. Miks hindame tööd õpilisorkestriga nii madalalt, et I kategooria orkestri korral on dirigendil õigus vaid kuni 10-tunnisele nädalakoormusele. Looiliselt võttes on töö noorte algajatega ajaliselt palju mahukam ja vastutusrikkam.

Nädalas kulutab orkestrijuht vähemalt neli tundi üldproovidele. Kaks tundi nädalas peab ta tegema pillimängu õppivate noortega individuaalset tööd, lisaks palade orkestreerimine või kohandamine orkestri koosseisule, partiide kirjutamine, pillide parandamine jm. See tõstab koormuse vähemalt neli korda ettenähtust suuremaks, moodustades seega õpetaja täiskoormuse.

Lõpetuseks tahaks loota, et noorte vaba aja sisustamist ja nende harmoonilist arengut silmas pidades võetakse juba lähemal ajal päevakorrales noorteorkestrite loomise reaalsed võimalused, noortekollektiividele orkestrijuhtide ettevalmistamine, nende tasustamise probleemid.

ILMAR TÖNISSON,

Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri  
peadirigent

# AKORDIONISTIDE ANSAMBLID KOOLIS

Akordioniansamblid ja -orkestrid tegutsevad enamasti nendes koolides, kus on muusikaklassides akordioni eriala. Nõuab ju koosmäng igapäevast pillimängu oskust, mida saavutatakse paremini individuaalse väljaõppe teel.

Kui võrrelda linnakoolide muusikaklasse maakoolide omadega, näeme, et linnakoolide muusikaklassid on komplekteeritud tugevama pedagoogilise kaadriga, samuti on linnakoolides parem materiaalne baas (instrumendid, noodid jm.). Ka repertuaari muretsemine on maakoolides keerukam.

Viimased ülevabariigilised orkestrite ülevaatused näitasid, et kõige tugevamad on Tallinna 43. keskkooli (juhendaja õpetaja L. Pikker), 32. keskkooli (õpetaja L. Landra), 24. keskkooli (õpetaja A. Saaret), 20. keskkooli (õpetaja L. Aava) akordionistide ansamblid. Pärnus tegutseb akordionistide ansambel, milles mängib õpilasi mitmest koolist. Seda kollektiivi juhendab edukalt õpetaja R. Nurming. Kõik mainitud õpetajad on Tallinna Muusikakooli kasvandikud.

Palju vähem on akordioniansambleid ja -orkestreid Lõuna-Eestis — Valga, Võru, Põlva, Tartu ja Viljandi rajoonis. Üks selle põhjusi: kus tegutseb lastemuusikakool, puudub enamasti koolide muusikaklassides akordioni eriala.

Nagu igas noorte muusikakollektiivis, on ka akordioniansamblite töös omad raskused. Väga tülikas on sobitada ansambelisse eri mängutasemega õpilasi, leida neile meeleolukat ja jõukohast repertuaari.

Kui võtta aluseks kvantiteet, siis repertuaariolukord rahuldab. Vähe on aga seadeid eesti muusikast. Peale U. Naissoo «Kontsertvalsi» ja «Väikese avamängu» polegi originaalloomingust midagi võtta ning orkestrijuht peab ise seadeid tegema. Just arranžeerimisel ilmnebki iga pedagoogi ja tema kollektiivi oma nägu.

Loomulikult avaldub ansambli mängus iga orkestrandiga tehtud individuaalne töö. Selle töö heaks näiteks on Tallinna 43. keskkooli akordionistide ansambli lüüsi Raadio fonoteegis (Oginski, Rodgersi, Bachi, Elleri, Paulsi, Heine jt. palad).

Tahaks loota, et tulevikus tekib akordioniansambleid ka maarajooni koolidesse ja pole kaugel aeg, mil Vabariikliku Viulda-jate Ansambli ja Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri kõrval on kolmas muusikakollektiiv — Vabariiklik Noorte Akordionistide Orkester.

IGOR NIKITIN,  
TRK vanemõpetaja

## KROONIKA

# MUUSIKA- KOOLIDE KONVERENTS

2.—5. oktoobrini toimus G. Otsa nim. Muusikakooli saalis Baltikumi, Taga-Kaukaasia ja Valgevenemaa liiduvabariikide pealinnade muusikakoolide XIII teoreetiline konverents teemal «Sümfoonilise muusika areng 70. aastatel».

Sellel teemal esineti konverentsi esimesel päeval. Ettekandjaid olid kõigi 7 linna — Bakuu, Vilniuse, Jerevani, Minski, Riia, Tbilisi ja Tallinna — muusikakooli IV ja III kursuse teooriaõpilased. Esinejatega kaasas olid neid juhendavad õppejõud, kokku 30 külalist. Kahel järgmisel päeval kuulati ettekandeid nimetatud aastate silmapaistvamaist teoseist: Imant Kalnini IV sümfoonia, Glebovi sümfooniline looming, Eino Tambergi I sümfoonia, U. Naissoo helilooming jm. Ettekandeid läbisid rohked helinäited. Parimaid esinejaid (Riia, Vilnius, Tallinn) premeeriti mälestusemetega.

Viimastel päevadel tutvuti Tallinna vana- ja uuslinnaga, külastati purjespordikeskust ja Lahemaa rahvusparki. Öhtuti viibiti RAT «Estonia» etendustel, konverents lõppes sõprusõhtuga. Tallinna Muusikakooli teooriaosakond esotsas R. Sule ja M. Kraaviga suutis korraldada sisutiheda ja huvitava konverentsi, mida kõik koosolijad ka märkisid.

HELVI VOORE



## KROONIKA

11. ja 12. septembril peeti E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhitide täiendusteaduskonna II teaduslik nõupidamine.

Plenaarkoosoleku avas TPedi rektor R. VIRKUS. Eesti NSV haridusminister E. GRETSKINA käsitles oma ettekandes haridusele probleeme XI viisaastakul, NSV Lildu Pedagoogika Akadeemia akadeemik H. LILMETS pedagoogika ja psühholoogia sõlmküsimusi. Ülevaate koolijuhitide täiendusteaduskonna neljast tegevusaastast andis teaduskonna dekaan L. TÜRNUU, kes lisaks sellele rääkis veel juhtimisteaduse metodoloogilistest probleemidest. Oppejõududepoolsed ettekanded pidasid M.-I. PEDAJAS [«Pedagoogilise suhtlemise aspekte»], H. TOMBU [«Mõningaid õpilasmavalitsuse probleeme»] ja J. ORN [«Kasvatuse sotsiaalsühholoogia ja koolielu tegelikkus»]. Teaduskonna vilistlane L. KUKK tutvustas oma uurimust õpetaja emotsionaalsest seisundist ja selle mõjust õppetunnile, N. KARTSEVSKAJA rääkis teemal «Kool, perekond, üldsus».

Konverentsi teisel päeval kuulati 12 ettekannet. Koolikorralduse ja juhtimistöö sektioonis esinesid U. ORAV [«Metoodilise töö organiseerimisest C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkoolis»], K. ALEKSIUS [«Õppetöö süsteemne ja kompleksne ettevalmistamine tehnikumi erialnetes»], H. KUNINGAS [«Õiduse ja lastevanematega tehtava töö planeerimine»], L. VIHUR [«Haridusosakonna aruandlus kõrgemalisesvatele organitele»] ning Y. ROOSE [«Tehnilliste õppevahendite kasutamine koolis»].

Pedagoogika ja psühholoogia sektiooni ettekannetest kuulati seisset. K. METSMA rääkis V. I. Lenini elu, tegevuse ja teoste ning NLKP dokumentide tundmaõppimisest keskkoolis, V. PRIKK ühe kooli traditsioonidest ja nende kasvatuslikust mõjust Pärnu 1. keskkooli näitel, E. SAULEPP retseptiivsuse taseme määramisest koolis, E. SALUVEER õpilaste ja õpetajate konfliktide põhjustest keskkooli vanemates klassides ning A. OSULA õpetajate töö tunnustamisest. Õpetaja emotsionaalne fasakaal oli M. BURAEVA ja E. KEERBERGI ühisettekande teema, õppemeetodite valiku aluseid kirjanduse õpetamisel tutvustas H. JÕESAAR.

Kokkufulnulle esines akadeemik G. Naan.

## SOOVITAME

### Meditsiinipsühholoogia

Saarma, Jüri. Biosfäär, tehnosfäär, psühhosfäär. — Kog.: Teadus ja tänapäev. Tln. 1979, lk. 203—211.

Вальсинер Я. А., Лехтсалу М. Х. Психологические характеристики беременных: сравнение женщин со спонтанными и искусственными абортными в анамнезе. — В сб.: Труды по медицине. 43. Актуальные вопросы акушерства и гинекологии. Тарту, 1979, с. 122—126. (Учен. записки ТГУ; Вып. 508). Библиогр. 18 назв.

### Sportipsühholoogia

XX vabariikliku teaduslik-metoodilise kehakultuurilase konverentsi «Teaduselt spordile» teesid. — Tln.: TPedi, 1979. — 250 lk. Paralleelpealk. vene k. [Ptk.] Sportipsühholoogia, lk. 114—139.

Авт.: С. М. Оя; А. Н. Перепелов; А. А. Гераськин, А. Н. Перепелов; А. А. Гераськин; Г. Шнейдер, С. Оя; Х. А. Сельг; Т. К. Сиккут, С. Оя, Ö. Veeber, M. Viigipuu; T. Peterson; E. Prii. Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedi, ENSV MN j. a. Kehakultuuri- ja Spordikomitee. Tekst eesti ja vene k. Bibl. art. lõpus.

Metoodilisi juhendeid tippsportlaste psühholoogiliseks ettevalmistuseks / ENSV MN j. a. Kehakultuuri- ja Spordikom. Tead. Nõukogu; [Koost. Silvia Oja]. — Tln.: S. n., 1979. — 58 lk. Bibl. lk. 53—57.

### ÕPPEMETOODILINE KIRJANDUS

Diplomi- ja kursusetööde koostamise juhend psühholoogiaosakonna üliõpilastele / TRÜ. Ajalooteadusk.; [Koost. A. Luuk]. — Trt.: TRÜ, 1979. — 64 lk., ill. Osa teksti vene k.

Metoodiline juhend ja programm psühholodiagnostika eriseminariks psühholoogiaosakonna kaugüliõpilastele V ja VI kursusele 1979/80. — 1981/82. õ.-a. / [Koost. Kalju Toim]. — [Trt.]: TRÜ, 1979. — 4 lk.

Metoodiline juhend TRÜ psühholoogiaosakonna kaugõppe üliõpilastele üldpsühholoogia kursuse omandamiseks III kursuse 5. semestril a. 1979—1981 / [Koost. J. Valsiner]. — [Trt.]: TRÜ, 1979. — [2] lk.

Sotsiaalsühholoogia õppemetoodiline juhend ajaloo teaduskonna psühholoogiaosakonna IV ja V kursuse kaugõppeüliõpilastele / [Koost. H. Koppel]. — [Trt.]: TRÜ, 1979. — 6 lk.

Suhtlemispsühholoogia õppemetoodiline juhend ajaloo teaduskonna psühholoogiaosakonna V ja VI kursuse kaugüliõpilastele 1979/80. — 1981/82. õ.-a. / [Koost. Talis Bahman]. — [Trt.]: TRÜ, 1979. — 4 lk.

Üld- ja kohtupsühholoogia: Tööjuhend õigusteadusk. kaugõppeosak. VI kursusele / [Koost. R. Maruste]. — Trt.: TRÜ, 1979. — 4 lk.

Üldpsühholoogia õppemetoodiline juhend ajaloo teaduskonna psühholoogiaosakonna III kursuse kaugüliõpilastele / [Koost. Peeter Tulviste]. — [Trt.]: TRÜ, 1979. — 5 lk.

Koostanud Amanda Tõnisson

# NÕUKOGUDE KOOL 1980

SISUKORD

XXXVIII AASTAKÄIK

## PARTEI OTSUSED ELLU

Ajastu revolutsiooniline lipp . . . . .	(1)	1
Ü. SIKK. Õpilaste poliitilise silmaringi avardamiseks . . . . .	(1)	4
H. PIKKOR. Valmistume poliitpäevaks varakult . . . . .	(2)	4
H. ELLART, E. KÄGO. Ideoloogilise kasvatustöö kogemused koolis . . . . .	(3)	4
E. KESKOLA. Kool ja töökollektiiv tegutsevad käsikäes . . . . .	(4)	19
V. LARM. Tänaõpilased on tulevased majanditöötajad . . . . .	(5)	11
Kool kui kasvatustöö keskus . . . . .	(7)	10
NLKP XXVI kongressi eel . . . . .	(8)	4
E. REINMANN. Leib on elu, leib on töö . . . . .	(8)	5
T. BORODKINA. Uue kooliaasta hakul . . . . .	(9)	4
A. LAHT. Kongressiaastal koolikomsomolis . . . . .	(10)	1
J. DORONIN. Kooli ja üldsuse ühtsuse nimel . . . . .	(11)	1
Eestimaa komsomol — 60 . . . . .	(12)	1
A. ARU. Mulluse õppeaasta tulemustest . . . . .	(12)	6

## V. I. LENIN 110

Juubelpäevil meie koolides . . . . .	(4)	4
K. PRIKK. Pärnu linna koolid juubeliaastal . . . . .	(4)	7
I. SEVTSUK. V. I. Lenin kultuurist . . . . .	(4)	9
H. TIITS. Lenin — looduskaitses — kool . . . . .	(4)	12
M. KALMET. Koolimuseum õpetamise ja kasvatamise teenistuses . . . . .	(4)	16

## MEIE INTERVJUU

TPedi tulevikuprobleemid (intervjuu TPedi rektori L. Virkusega) . . . . .	(1)	6
Küsimustele vastab Koduõja veteran Ludvig Kalman (vestles F. Kupp) . . . . .	(2)	6
Õpetaja. Suhtlemine. Klassikollektiiv. Räägib A. Mudrik . . . . .	(4)	24
Neljateistkümnes (intervjuu Eesti Õpilasmaleva komandöri Kalle Keskülaga) . . . . .	(6)	1
Meenutusi 1940. aastast (intervjuu Nigol Andreseniga) . . . . .	(7)	4
Koolijuhtimise probleemidest (sõna on Moskva 825. keskkooli direktoril, Vene NFSV teenelisel õpetajal Vladimir Karakovskil) . . . . .	(9)	5

## KOOLIJUHI VEERUD

L. NURMOJA. Koolijuht kui kasvatustöö organisaator . . . . .	(1)	8
Õpetajate ettevalmistamisest meie vabariigis (vestlusring) . . . . .	(3)	12
G. LINNAKS. Ainealase klassivälise töö süsteem V. Kingissepa nimelises Tallinna 20. keskkoolis . . . . .	(7)	13
L. TÖRNPUU. Tänaõpilaste ja homsele Lasnamäele mõeldes . . . . .	(8)	9
M.-I. PEDAJAS. Õpetaja uuenedmine . . . . .	(8)	12
H. LIIMETS. Täienduskoolitus: mis see on ja kuhu ta liigub? . . . . .	(8)	15
U. ORAV. Metoodiline töö keskkoolis . . . . .	(11)	5
R. VÖRK. Kooli kujundus vajab enam tähelepanu . . . . .	(12)	8

## KASVATUSTEEMADEL

H. ROOTS. Headusest, inimlikkusest, õiglusest . . . . .	(1)	35
A. REKKARO. 6-aastaste laste töö . . . . .	(3)	8
K. REI. Noored leninlased juubeliaastal . . . . .	(5)	9
M. TAAL. Noorukite käitumishäiretest . . . . .	(5)	13
Võimaluste realiseerimine . . . . .	(5)	17
H. LIIMETS. Mis teeb muref õpetajale ja õpilasele, mis didaktille . . . . .	(5)	20
V. MAKSAKOVA. Klassikollektiiv kui kasvatustöö subjekt . . . . .	(6)	o
A. KÕVERJALG. Kutseorientatsiooni teoreetilisi lähtekohti . . . . .	(7)	17
T. KITVEL. Kasvuümbrus ja töösuhutumine . . . . .	(7)	21
H. TOMBU. Klassijuhatajatöö organisatsioonilisi aspekte . . . . .	(9)	11
H. REINSALU. Instruktiiv-metoodiline dokumentatsioon ja kutsesuunitlus 1969—1979 . . . . .	(9)	15
M. RUTE. Kutsesuunitlusest kooligeograafia kaudu . . . . .	(9)	19
V. KÕLAOTS. Kujundada kommunistlikku maailmavaadet . . . . .	(10)	6
H. ROOTS. Rakendagem ideelis-poliitilise kasvatustöö aktiivseid vorme! . . . . .	(10)	9
V. RAJANGU. Kas lai polütehniline või kutsealane väljaõpe . . . . .	(10)	12
J. ENNULO. Klassikollektiivi tajumise täpsus õppe-kasvatustöö eeldusena . . . . .	(11)	9
H. ROOTS. Meie meetodid loovad meie suhted . . . . .	(11)	12
M. TUULIK. Hindamine kasvatusvahendina . . . . .	(11)	15
S. HERMAN. Kõlbelise kasvatus teooria küsimusi . . . . .	(12)	11

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

J. ORN. Kooliklassi sotsiaalsühholoogia — Mis? Ja milleks? . . . . .	(2)	9
A. TUROVSKAJA. Vaimne kasvatus ei ole taandatav intellektuaalsele . . . . .	(6)	10
V. PINN. Funktsionaalsete puuete kompenseerimine . . . . .	(7)	26
P. TULVISTE. Kultuur ja lapse verbaalne mõtlemine . . . . .	(9)	23
J. ORN. Kooliklassi sotsiaalsühholoogiline tundmaõppimine . . . . .	(10)	15

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine:

V. MAANSO, T. EREL, L. VILLAND. Keelekorraldus, emakeeleõpetus ja keelekultuur koolis . . . . .	(1)	13
H. SAARI, M. HINT, V. JALAKAS, R. KULL, H. RÄTSEP. Reeglistus keelekorralduses ja kooligrammatikas . . . . .	(1)	19
H. RAJANDI, E. AHVEN, A. KAUBA, V. PALL, E. UUSPÖLD. Keeleteaduse osa kooliõpetuses . . . . .	(1)	27
I. KRAAV. Süvendatud õpetusega klasside õpilaste koolilikust eluviisist . . . . .	(2)	15
R. URING. Õpilase asend klassikaaslaste hulgas ja sellega seostuvad tegurid . . . . .	(2)	21
M. MÄGER. Jaan Krossi proosaloomingust . . . . .	(2)	25
M. HINT. Võrdlusastmete morfoloogia raskused . . . . .	(2)	29
I. KÕLAOTS. Töö sotsialismis . . . . .	(3)	21
U. SÖGEL. Noored, haridus ja sotsiaalne struktuur . . . . .	(3)	25
W. NAUMANN. Õppetöö kasvatusliku mõju tõstmisest ideoloogilise väärtustamise kaudu . . . . .	(4)	28
J. SEPP. Õpilaste kodune õpito . . . . .	(4)	33
F. EISEN. Saksa fašistliku ideoloogia krahh Teises maailmasõjas . . . . .	(5)	1
J. EILART. Fr. Tuglase kodukoha looduse õpperada Ahjal . . . . .	(5)	24
M. HINT. Astmevahelduslike ja astmevaheldussete tüüpide piirist kooligrammatikas . . . . .	(5)	30, (6) 19
K. VÖLLI. Väljendusõpetuse hindamisest keskastmes . . . . .	(6)	13
Ü. VÄRVIMANN. Kirjandiõpetus keskkoolis õpilase pilgu läbi . . . . .	(6)	17
E. RAUKAS. Molekulaarbioloogia . . . . .	(6)	25
E. PÄLL. Rahvuskeelte koeksisteerimisest Nõukogude Liidus . . . . .	(7)	6
Kuueaastastele koolikoormus?		
R. SILLA, M. TEOSTE, U. NIGESIN, T. FAIZULINA. Sanitaarhügieeniline hinnanq ettevalmistusklasside eksperimendile . . . . .	(8)	17
R. SILLA, M. TEOSTE, V. ŠVARTS, S. TAMM, T. TULVA, J. MÜLLERBECK. Ettevalmistusklasside õpilaste areng ja tervis . . . . .	(8)	20
R. SILLA, L. HAAS, K. NIGESIN, K. SALIJEVA, O. TAMMIST, M. TEOSTE. Miljötingimuste mõju . . . . .	(8)	24
R. SELG, V. LEIBUR. Täiendfestivigade eripärast . . . . .	(8)	26
L. LINNUS, V. MILLER. Meie koolimuuseumid . . . . .	(9)	27
L. LEPMANN. Üliõpilaste ettevalmistamine tööks matemaatikaõpetajana . . . . .	(10)	19
L. VASSILTŠENKO. Erinevate infoallikate kasutamine teadmiste omandamisel . . . . .	(10)	26
K. KARLEP. Emakeele algõpetuse metoodika arengusuunad . . . . .	(10)	29
E. KÖST. Lüürika retseptioonist 1960. ja 1970. aastatel . . . . .	(10)	33
M. KADAKAS. Teatriõpetuse situatsioonist üldhariduskooli vanemas astmes . . . . .	(10)	38
R. URING. Suhtlemine, informeeritus ja subjektiivne informatiivsus . . . . .	(11)	17
A. NAHKUR. Teatri- ja filmiõpetus keskastme kirjandusõpetajate pilgu läbi . . . . .	(11)	21
Ü. KALA. Õpilaste suhtlemisloovuse teemal . . . . .	(12)	16
E. PÄRTEL, E. SILDNIK, T. TAMM. Keskkooli mehaanikakursuse omandatus . . . . .	(12)	19



## ÕPPEKABINET, ÕPPETUND

O. KÕOSEL. Rühmatöö kunstõpetuses . . . . .	(1) 38
O. KÄRNER. Matemaatika ja teiste õppeainete vastastikustest seostest kooli- kursuses . . . . .	(1) 42
A. ANNION. Geograafiafunni struktuurist . . . . .	(2) 37
O. KRUIUS. Ed. Viide «Külmale maale» kompositsiooni analüüsimisest . . . . .	(3) 29
A. RAUDSEPP. Matemaatika olümpiaadilt . . . . .	(3) 33
A. TOLDSEPP. Keemiaeadmiste täiustamise küsimusi . . . . .	(3) 39
M. ROOSLEHT. Tund algklasside kabinetis . . . . .	(3) 42
H. PALAMETS. Tartu ajaloo õpetamisest . . . . .	(4) 37, (5) 35
E. SALUVEER. Kabinetis õpetamise probleeme . . . . .	(4) 40
S. KALVIK. Mänguelementidele rajatud kunstõpetuslikud ülesanded algklassides . . . . .	(5) 39
M. RÕIGAS. Tekstimoodustusharjutustest . . . . .	(6) 29
H. SEMA. Mõtteülesandeist ajaloo õpetamisel . . . . .	(6) 31
T. FRIMANN, E. MITT, J. REIMAND. 7. klassi matemaatikaülesannete süsteemi kirjeldamine . . . . .	(6) 36
A. RUUBEL. Ainekabinetis töö jätkub . . . . .	(6) 40
E. KAISMA. Õppe- ja kasvatustöö analüüsi aluseks nüüdisnõudmised . . . . .	(7) 32
H. KARIK. D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteemi füüsi- kalis-matemaatilistest alustest ja rakendustest . . . . .	(7) 35
M. KIVISTIK. Kujutavad tegevused kuueaastaste laste klassis . . . . .	(7) 40
Õppetund nüüdistingimustes (vestlusring) . . . . .	(8) 32
A. VALMIS. Rindlausest tänapäeva eesti keeles . . . . .	(9) 30
S. OISPUU. Õpikoormuse normaliseerimise võimalusi ajaloo õpetamisel . . . . .	(9) 35
Z. HRAPTSENKOVA. Mütoloogia kasutamisest vanaaja ajaloo kursuses . . . . .	(10) 42
U. PILVRE. Grafoprojektor ja õppeprotsessi näitlikustamine . . . . .	(10) 46
I. UNT. Veel kord probleemõppest . . . . .	(11) 23
T. OUNAPUU. Õpilaspäremiku süntaktilised teadmised ja sõnastusoskus . . . . .	(11) 27
H. TIITS. Õpiedukuse arvestamine ja hindamine geograafias . . . . .	(11) 34
E. HIIE. Kainiku õpiaktiivsuse virgutamine lugemistunnis . . . . .	(11) 38
R. RUGA. Koolimatemaatika reformi mõningatest tulemustest algklassides . . . . .	(11) 43
K. LEHT. Tekstide funktsioonist ja suhetest kirjandusõpetuses . . . . .	(12) 26
M. HINT. Keel on märgisüsteem — kuidas seda õpetada? . . . . .	(12) 30
S. ALUMÄE, S. MOREL, K. SAAR. Enesekontrolli metoodikat algklassidele . . . . .	(12) 35
J. HENDRE. Tüüpulukorra ülesannetest . . . . .	(12) 42

## ERIPEDAGOOGIKA

K. KARLEP. Lugemistunnid abikooli vanemates klassides . . . . .	(5) 41
L. VESKER, H. TÄHT. Vaegkõnega laste hääldepuudeist . . . . .	(5) 45
A. VILLISAAR. Düsgraafiaravi abikoolis . . . . .	(9) 39
M. VITISMAN. Kirjutamispuuefega õpilaste tüüpilisemaid vigu sõnade tähenduse mõistmisel . . . . .	(11) 46

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЗЕСАЛУ. Реализация специфических методических принципов в программе по русскому языку для эстонской школы . . . . .	(1) 45; (2) 44; (3) 45
Х. ВИССАК. Трудности изучения глагольного вида . . . . .	(4) 44
С. ОЛЕНЬЕВА. Учет родного языка в учебном процессе . . . . .	(5) 49
Х. ХЕЙТЕР. Проявление лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся эстонской школы . . . . .	(6) 46
Ы. ВАХАР. Теоретические аспекты обучения младших школьников диа- логической речи . . . . .	(7) 44
Л. БРЕГАНОВА. О новом учебном комплексе русского языка для VIII кл. . . . .	(8) 40
Р. АНБЕЛЬТ. О новом учебном комплексе по литературному чтению для VIII класса . . . . .	(8) 41
Т. КАЗЕСАЛУ, В. СОКОЛЕНКО. Конкурс на владение русским языком как средство общения . . . . .	(9) 44

## KOOLIEELNE KASVATUS

Kehalise kasvatuse tund õues . . . . .	(1) 47
H. GRIGORJEVA. Õpetame lapsi töötama teiste heaks . . . . .	(2) 48
M. ROOLAHT. Spordiväljak lasteaias . . . . .	(3) 48
L. LILLEAAS. Kasvatame lapsi V. I. Leninit austama . . . . .	(4) 47
S. ILVER, H. MÕOR. Lastesutustest ja tööjõuprobleemidest rahvamajanduses . . . . .	(5) 51
S. ILVER, H. MÕOR. Lastesutuste majanduslik panus ühiskondlikku tootmisse . . . . .	(6) 43
E. LEPIK. Lugema õpetamisest 6-aastaste rühmas . . . . .	(7) 48
L. ASMER. Teatrilimbus saab alguse lasteaiast . . . . .	(8) 43
K. INDRE. Koolieeliku mälu arendamine . . . . .	(9) 48
V. LULLA. Rollimäng laste aktiivse eluhoiaku kujundajana . . . . .	(10) 49
A. ROHTLA. Kuidas korraldada teadmiste täiendamist . . . . .	(11) 50
L. GUSTAVSON. Varjuteater . . . . .	(12) 45

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

A. KENNIK. Tallinna 1. keskkool esimestel sõjajärgsetel aastatel (1944—1947)	(8)	45
E. ERNITS. Kirjutamise ja arvutamise õpetamise algus eesti talurahvakoolis .	(12)	48

## KOOLIMUUSIKA

H. KALJUSTE. Saateks . . . . .	(1)	50
M. VIKAT. Riho Rätši meenutades . . . . .	(1)	51
M. KLAAS. Märkmeid D. Kabalevski süsteemi tutvustavalt seminarilt . . . . .	(2)	51
Mulle kirjutati . . . . .	(2)	54
Helliloojate Liidu juhatuse . . . . .	(2)	54
Heliplaadikiri . . . . .	(2)	54
H. JÖRISALU. Muusika kuulamise probleeme . . . . .	(3)	53
H. RANNAP. Töö- ja muusikaõpetuse seoseid . . . . .	(3)	54
Müügilolev kirjandus muusikaõpetajale . . . . .	(3)	55
M. VIKAT. Diferentseeritud töö lähtekohti muusikatunnis . . . . .	(4)	52, (5) 55, (6) 50
Kutsevaliku künnisel . . . . .	(4)	55, (5) 57
E. ÕLEOJA. Muusika kaudu inimlikule . . . . .	(6)	52
H. KALJUSTE. Repliik laste ja noorsoo muusikanädalalt . . . . .	(6)	53
<b>Ü. PAJUR.</b> Kas muusika või muusikaõpetus? . . . . .	(7)	53
Uurimisvõimalusi muusikapedagoogikas . . . . .	(8)	50
E. ÕLEOJA. Igas lapses on peidus kunstnik . . . . .	(8)	51
J. PLINK. Mõttevahetuseks . . . . .	(8)	52
Üldlaulupeo muljeid (intervjuu Eesti NSV rahvakunstniku Tuudur Vettikuga)	(9)	51
H. RANNAP. Pillipoisid ja -tüdrukud üldlaulupeol . . . . .	(9)	53
H. KALJUSTE. Mudellauludest ja nende kasutamisest muusikaõpetuse tunnis . . . . .	(10)	53
Tähtpäevi . . . . .	(1)	53, (2) 53, (4) 57, (5) 58, (7) 56, (8) 54
Kontserdielu . . . . .	(2)	53, (4) 57, (5) 59, (6) 54
Kroonika . . . . .	(7)	56, (9) 54 (12) 59
Mõningaid muusikaõpetuse päevaprobleeme (vesflusing) . . . . .	(11)	52
J. KING, H. RANNAP. Puhkpilliorkester koolis . . . . .	(12)	55
A. KULDSEPP, R. TAMMEORG. Oma kooli orkester . . . . .	(12)	56

## MITMESUGUST

Meilt ja mujalt . . . . .	(1)	12, 44, 49, (5) 41, (6) 16, 54, (7) 10, 52
NSV Liidu Haridusministeeriumis . . . . .	(7)	29, 35, 40, (9) 34, 47, (10) 5, (11) 8
Kroonika . . . . .	(1)	54, (2) 55, 4) 58, (6) 54 (8), 55, (12) 47, 60
Soovitame . . . . .	(4)	59
1978. a. teisel poolel ilmunud pedagoogikakirjandust . . . . .	(4)	59
1979. a. esimesel poolel ilmunud pedagoogikakirjandust . . . . .	(5)	59
1979. aastal ilmunud psühholoogiakirjandust . . . . .	(11)	55, (12) 60
Rahvas nimetas parimad . . . . .	(2)	1
Autori meelespea . . . . .	(5)	64 (6) 56
Olümpia-aastal 1980 . . . . .	(8)	1
R. VÖRK. Opilastööde näitus 1980 arvude keeles . . . . .	(10)	56

**Toimetuse aadress:** 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarsinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

**Väljaandja:** Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 30. 10. 1980. Trükkimisele antud 25. 12. 1980. Trükiarv 4680. Ofset-paber nr. 1 60x70/8. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,2. MB-11014. Tellimise nr. 3805.

Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Oksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Sellel hallil septembripäeval, mil ma Eesti NSV Noorte Loodusesõprade Majas käisin, oli kõikjal tunda õppeaasta alguse hõngu. Maja oli pooltühhi, puhast, ootel. Ringid ei töötanud veel täie hooga, oodati, millal «Õhtuleht» avaldab nendes registreerimise kuulutuse... Vestibüüis oli valmis saamas seenenäitus, saalis nägin lilleseaderingi sügisest loomingut, elavnurgas tegid noored loodusesõbrad loomadega esmatutvust, maja ees murul askeldas noori aednikke. Osakonnajuhataja Selma Sepp näitas heameelega näituseruumi, milles praegu on Eesti looduskaitsealade väljapanek. Seda saavad kasutada nii siinsed ringijuhid kui ka koolide loodusõpetuse õpetajad, kui nad oma klassidega siia külla tulevad. Akvaristika klassis helkis rohelist akvaariume, ühes nendest vilksas kuldkala. Koridoris röömustasid silma laste pildid. Ons selles majas ka kunstiring! Ei, need olevat Loodusesõprade Maja korraldatud looduskaitse-teemaliste joonistuste võistluse auhinnatööd, autoreiks Tallinna koolide õpilased. Seinu ehib viimase aasta lõikus, varasemad parimad tööd on kingitud lastehaiglale.

Kõik, nii lapsed kui ka õpetajatest ringijuhid liikusid majas ajalikult ja toimekalt, kedagi polnud näha seismas ega igavlemas. Tundsin end oma märkmiku ja kaameraga lausa segajana. Maja peremehed olid siiski lahkesti nõus igale küsimusele vastust andma. Saan teada, et eelmisel õppeaastal leidis Loodusesõprade Majas tegevust 1680 koolilapsele kolmandast klassist kuni abituriumini välja. Kolmandat õppeaastat Mustamäe teel Pioneeride Palee kolmandas korpuses tegutses Noorte Loodusesõprade Maja pakub õppureile võimalust valida 19 eri ringi vahel. Oma teadmisi jagab lastele ligi kolmkümmend ringijuhti. Huviline võib tulla siia ka õppeaasta keskel, tagasi ei saadeta kedagi. Keskkonnakaitse ja loodushoid muutuvad aasta-aastalt aktuaalsemaks, sellepärast on tore, et tuhanded noored juba maast-madalast nii loodust tundma kui ka teda hoidma õpivad.

■ Tüdrukud vaatavad põnevusega, kuidas stepikilpkonn rohtu sööb.

■ Lilleseaderingi juhendaja Niina Zaletajeva näitab omaloodud lillekompositsiooni «Sügispäike».

■ Lilleseaderingi noorem põlv hindab vanemate ringiliikmete loodud lillekompositsiooni «Talveaimus».

Eesti NSV Noorte Loodusesõprade Maja külastas märkmiku ja fotoaparaadiga ANNE-MALLE HALLIK.



Noored loodusesõbrad teavad,  
et päevase unega hamstrit  
tuleb väga  
ettevaatlikult  
äratada.

