

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

MAI NR. 5 1973

XXXI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

K. KOTSAR, H. LIIMETS, A. LINTS, O. NIL-  
SON, V. ORDLIK, H. REINOP, H. ROOTS,  
A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja).

Keeleline toimetaja V. LEHT  
Tehniline toimetaja T. KOHA  
Kujundanud T. KOHA

TOIMETUSE ADDRESS:

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

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

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

Ladumisele antud 16. IV 1973. Trükkimisele  
antud 18. V 1973. Trükiarv 5100. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspooinaid 9,71. MB-05056. Tel-  
limise nr. 1089.

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

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

Esikaanel: Vabariigi õpetajaist said esimes-  
tena uued parteipiletid Türi keskkooli kom-  
munistid. Vasakult: õpetajad Salme Kangru,  
Evi Keerd (partei-algorganisatsiooni sekretär)  
ja Friida Prisk.

Tagakaanel: Tallinna 42. keskkooli lahingu-  
kuulsuse toas.

Valter Reiljani fotod

## LENINLIKU PARTEI KUULSUSRIKAS TEE

Käesoleva aasta 30. juulil möödub 70 aastat päevast, mil algas VSDTP II kongress. Aprillikuus avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee otsus «VSDTP II kongressi 70. aastapäevast», mis näitab veenvalt selle suure tähtpäeva osa meie partei ja riigi, kommunistliku ja töölisliikumise ajaloos. Kongressi maailmaajalooline tähtsus on selles, rõhutatakse otsuses, et see viis lõpule revolutsiooniliste marksistlike organisatsioonide ühinemise protsessi ja Venemaa tööliklassi partei moodustamise V. I. Lenini väljatöötatud ideelis-poliitilistel ja organisatsioonilistel põhimõtetel. Tekkis uut tüüpi proletaarne partei — bolševike partei, suur leninlik partei.

VSDTP II kongress võttis vastu partei marksistlik-leninliku programmi. See oli programm võitluseks isevalituse, mõisnike ja kapitalistide võimu kukutamiseks ning selle eest, et sisse seada proletariaadi diktatuur kui ühiskonna sotsialistliku ümberkorraldamise instrument.

Ent kongress oli pöördepunktiks ka maailma töölisliikumises. Bolševike partei rajamine juhatas sisse uue etapi Venemaa ja rahvusvahelises töölisliikumises. Esmakordselt sai proletariaat organisatsiooni, kes oli uutest ajaloolistes tingimustes suuteline edukalt juhtima tema võitlust oma sotsiaalse vabanemise eest, nenditakse Keskkomitee otsuses.

Nõukogude rahva võitude innustaja ja organiseerija, rahva karastatud võitlusavangard Kommunistlik Partei on läbi käinud kuulsusriikka tee, millele ei leidu võrdset ajaloos. Tema juhti-

misel saavutas võidu Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, mis avas kogu inimkonna ajaloos uue ajastu — kapitalismilt sotsialismile ja kommunismile ülemineku ajastu. Partei juhtimisel on tehtud ennenägemata sotsialistlikud ümberkorraldused. Meie kodumaa on muutunud võimsaks sotsialistlikuks riigiks. Rahva monoliitne koondumus partei ümber ilmnes selgelt Suure Isamaasõja karmidel aastatel, kui nõukogude inimesed näitasid üles võr-ratut mehisust ning massilist kangelaslikkust rindel ja tagalas. Ustav oma internatsionaalsele kohusele, aitas maailma esimene sotsialistlik riik orjastatud rahvaid vabaneda fašistlikust ikkest. Meie kodumaa võimsus ja NLKP õige leninlik poliitika aitasid kaasa rahvademokraatlike ja mitmete Euroopa ja Aasia maade sotsialistlike revolutsioonide edule ning imperialismi koloniaalsüsteemi krahhile.

Nõukogude rahva poolt NLKP juhtimisel tehtud sügavate sotsiaalsete ja majanduslike ümberkujunduste peamine tulemus on arenenud sotsialistliku ühiskonna ülesehitamine, öeldakse Keskkomitee otsuses. Tekkis inimeste uus ajalooline ühendus — nõukogude rahvas —, vääramatu vendlus ja sõprus rohkem kui saja rahvuse ja rahvusrühma vahel, keda liidavad ühised huvid ja eesmärgid, ühtne marksistlik-leninlik ideoloogia. Internatsionalismi ja rahvaste sõpruse unustamatuks väljenduseks kujunesid üldrahvalikud pidustused Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu 50. aastapäeva tähistamisel.

Väljapaistvaks sündmuseks partei ja nõukogude rahva elus kujunes

---

NLKP XXIV kongress, kes töötas välja praegusel etapil kommunismi ehitamise täpse poliitilise joone. Kongress seadis ajaloolise ülesande orgaaniliselt ühendada tänapäeva teaduse ja tehnika revolutsiooni saavutused sotsialistliku majandussüsteemi eelistega, tagada rahva elujärje ja kultuuritaseme tunduv tõus tootlike jõudude kiire ja igakülgse arengu alusel. Töölisklass, kolhoositalurahvas ja haritlaskond viivad ühtses tööriivis edukalt ellu NLKP XXIV kongressi otsused, mida kogu rahvas peab oma südameasjaks.

Lenini loodud harmooniline õpetus parteist kui töölisklassi revolutsioonilise organisatsiooni kõrgeimast vormist, tema poolt väljatöötatud partei teoreetilised ja organisatsioonilised alused, parteielu normid ja parteilise juhtimise põhimõtted on veenvalt tõestanud tema suurt jõudu. Meie partei on muutunud kommunistide võimsaks, monoliitseks armeeks. Partei hoolitseb väsimatult kõigi oma organisatsioonide võitlusvõime suurendamise eest, kasvatab kommunistides bolševistlikku leppimatust puuduste vastu, loob tarvilikud tingimused kriitika ja enesekriitika arendamiseks. Poliitiline ja organisatsiooniline töö, mida tehakse praegu seoses parteidokumentide vahetamisega, soodustab partei edasist tugevdamist, aitab täiustada ühiskonna elu juhtimise meetodeid ja suurendada iga kommunisti vastutust talle usaldatud töö eest, rõhutatakse NLKP Keskkomitee otsuses.

NLKP kogemused revolutsioonivõitluse ning sotsialismi ja kommunismi ehitamise juhtimisel, partei enda arengu kogemused on saanud kogu maailma revolutsiooniliikumise ühisvaraks. Partei teoreetiline tegevus, tema printsiipiaalne leninlik poliitika, järjekindel võitlus sotsialistliku sõprusühenduse konsolideerimise eest ja kogu rahvus-

vahelise kommunistliku liikumise ühtsuse eest marksismi-leninismi ja proletarise internatsionalismi alusel, võitlus kodanliku ideoloogia, reformismi, parempoolse ja «pahempoolse» oportunisti vastu leiavad heakskiitu ja toetust marksistlik-leninlikelt vennasparteidelt.

NLKP välispoliitiline kurss XXIV kongressil väljatöötatud rahuprogrammi elluviimiseks, öeldakse Keskkomitee otsuses, tagab soodsad välistingimused kommunismi ülesehitamiseks meie maal ja sotsialistliku maailmasüsteemi tugevnemise, aitab kaasa tööliikumisele ja rahvusvahelisele vabadusliikumisele. See on suunatud imperialismi agressiivse poliitika vastu, ülemaailmse rahu ja rahvaste julgeoleku kindlustamisele ning sotsiaalse progressi tagamisele meie planeedil. See kurss vastab kõigi rahvaste, kogu inimkonna huvidele.

Otsuses rõhutatakse, et NLKP Keskkomitee peab tarvilikuks laialdaselt tähistada VSDTP II kongressi 70. aastapäeva kui tähtsat päeva leninliku partei ajaloos, meie kodumaa ajaloos ning rahvusvahelise kommunistliku ja tööliikumise ajaloos. Juhitakse tähelepanu nendele ülesannetele, mida juubeliga seoses tuleb teha parteiorganisatsioonidel, ajakirjandusel, televisioonil, raadiol, teaduslikel asutustel, organisatsioonidel ja keskasutustel. On tehtud ülesandeks linastada suurele tähtpäevale pühendatud mängu-, dokumentaal- ja populaarteaduslikke filme, korraldada temaatilisi õhtuid ja näitusi, teaduslikke konverentse jms., pöörates erilist tähelepanu sellele, et propageeritaks Lenini õpetust parteist ja NLKP maailmaajaloolisi kogemusi sotsialismi ja kommunismi ehitamise juhtimisel ning tema võitlust maailma kommunistliku ja tööliikumise ühtsuse ja monoliitsuse eest.

---

Kasutades laialdaselt parteidokumente, mis on seoses Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva, V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva ja NLKP XXIV kongressiga, rõhutatakse otsuses vajadust suunata propagandatöö ja massiline poliitiline tegevus töötajate kommunistliku kasvatuses intensiivistamisele NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ettekandes «Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu» käsitletud ülesannete valguses, üldrahvaliku sotsialistliku võistluse arendamisele 1973. aasta rahvamajandusplaani ja üheksanda viisaastaku ülesannete täitmiseks enne tähtaega.

NLKP Keskkomitee otsusest «VSDTP II kongressi 70. aastapäevast» tulenevad suured kasvatusülesanded ka õpetajaskonnale ja teistele haridustöötajaile. Iga kooli, iga lasteasutuse kollektiivil tuleb mõelda ja kavandada tegevus, et eelseisvaks ajalooliseks tähtpäevaks valmistumist ja tähistamist noore põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel kõige maksimaalsemalt ära kasutada. See on õpetajaskonna panus nende ülesannete täitmiseks, mida ootab temalt Kommunistlik Partei.

---

## PARTEI- ALGORGANISATSIOON JA IDEELIS-POLIITILINE KASVATUSTÖÖ

**HEINO EICHE,**  
J. Semperi nim. Tartu  
8. keskkooli partei-  
algorganisatsiooni sekretär

Tähtsal kohal Johannes Semperi nimelise Tartu 8. keskkooli partei-algorganisatsiooni tegevuses on olnud ideoloogiline kasvatus-töö. Nõukogude noorte moraali ja poliitilisi tõekspidamisi kujundavad kogu meie sotsialistlik elulaad ja kõigi asjade käik ühiskonnas, eelkõige parteiorganisatsiooni shipärane ning järjekindel ideeline kasvatus-töö kollektiivis.

Tänapäeval toimub leppimatu võitlus kahe ideoloogia — kommunistliku ja kodanliku ideoloogia vahel, kuigi on täheldatud reaktioonilise kodanliku ideoloogia mõju süstemaatilist vähenemist. Lootmata enam ajaloo-professi muutmise võimalusse sõja abil, kaotanud usu võidusse majanduslikku survet kasutades, teevad imperialistid panuse ideoloogilisele diversioonile, «ideede sõja» ülekandmisele sotsialismileeri maadesse. Ainuüksi USA-s on loodud 146 asutust, mis tegelevad sotsialistlike maade ja kommunistliku liikumise vastase ideoloogilise sõja probleemidega. Selle teenistusse

on rakendatud kogu reaktsioonilise propaganda mehhanism: informatsiooniagentuurid, raadio- ja televisioonijaamad, ajakirjad ja ajalehed, filmistuudiod jne.

Töenäoliselt puutuvad välismaiste informatsioonikanalitega ühel või teisel viisil kokku ka koolinoored. Kõik see sunnib meid, pedagooge, olema eriti valvsad.

Uhelt kooli pedagoogikakonverentsilt jäi kõlama mõte: «Tunne seda, keda kasvatad!» Eriti oluline on seda meeles pidada noorte puhul, sest just noorusaastad on inimese ellusuhtumise ja maailmavaate kujunemise profsessis psühholoogiliselt väga tähtsad. Nimetatud asjaolust lähtudes otsustas parteibüroo korraldada keskkooliõpilaste hulgas uurimusliku ankeetküsitluse, et selle põhjal meie koolis tehtavat ideoloogilist kasvatus-tööd analüüsida.

Koostati küsimustik, mis arutati büroo koosolekul võimalikult igakülgsest läbi. Küsimustik muidugi ei saanud olla ühekiuline ega kitsapiiriline, vaid pidi haarama mitut valdkonda. Seda enam, et väga tihti küsitlusi korraldada pole mõeldav. Ankeetküsitlust ei teinud me õpilaste teadmiste kontrollimiseks, vaid nende ideelis-poliitiliste ja moraalseste veendumuste väljaselgitamiseks. Küsimustik oli koostatud nii, et see pakkus õpilastele võimalusi ka omapoolseid arvamusi ja seisukohti esitada ning ettepanekuid teha. Nii muutus küsitlus õpilastele omaseks ja huvipakkuvaks.

Küsitlus toimus 9.—11. klassis anonüümselt klassijuhatajatunni ajal. Vastuste analüüsi esitati kokkuvõtte partei-algorganisatsiooni lahtisel koosolekul. Olgu nimetatud, et koosolek õnnestus, pakkus osavõtjatele huvi ning rahuldust. Teoreetiliste teadmiste täiendamiseks oli kutsutud esinema EKP Tartu Linnakomitee sekretär Armilda Jürimäe teemal «Kaasaegse kodanliku ideoloogia kriitikast».

Küsitluse andmeid analüüsisid 11. klassis kommunist August Solo, 10. klassis kommunist Hildegard Anton ning 9. klassis ajalooõpetaja Ella Pavelts. Analüüs ei olnud statistilist, vaid sisulist laadi, probleeme käsitlev. Analüüs oli väga asjalik ja huvitav ning andis kollektiivile andmeid õpilaste veen-

dumustest, tõekspidamistest, väärusaamadest ja soovidest. Kõike seda tuleb edaspidises kasvatus-töös arvestada.

Mõned näited meie küsimustest.

Millised on sotsialistliku ühiskonnakorrale eelised kapitalistliku korraga võrreldes?

Kuidas hindad hariduse saamist meil ja kapitalistlikes maades?

Mida arvad üldisele keskkooliõpilasele üleminekust?

Missugune noorteprobleem sind kõige rohkem huvitab meil ja välismaal?

Mida arvad õpilasmalevast?

Milliseid informatsiooniallikaid kasutad oma silmaringi ja teadmiste laiendamiseks?

Eespool nimetatud küsimused täiendasid pilti õpilaste arusaamadest ja tõekspidamistest sotsialistlikust ühiskonnast. Vastustest koorub välja nii mõndagi, mis iseloomustab nende analüüsivõimet, oskust teha järeldusi, tuua välja puudusi, tõsta esile häid külgi; aga ka nende maailmavaatelist täiust või ebatäiust, kontaktisolekut akuutsete päeva-probleemidega, ümbruse jälgimist, suhtumist iganditesse ja pahedesse.

Üldises mõttes võib vastuseid iseloomustada positiivselt; kui võrreldakse kaht maailmasüsteemi, tuuakse välja meie süsteemi positiivsed jooned ikka sellisel kujul, nagu õpilased seda ise iga päev oma silmaga näevad, iga päev kokku puutuvad ning sellest osa saavad, mida neile koolis ja kodus on räägitud.

Rõhutatatakse tasuta hariduse saamist, häid elu- ja töötingimusi, tasuta arstiabi, inimeste võrdõiguslikkust, ekspluateerimise puudumist, tööstuse ja põllumajanduse kiiret arengutempot, majanduse plaanipärast arendamist, tööpuuduse likvideerimist, kaheksatunnilist tööpäeva, vanaduspensionit jn.

Hariduse saamise tähtsust rõhutatatakse alati. Toonitatakse, et see on tasuta ning kesk-erija kõrgemates õppeasutustes õppijatele makstakse veel «peale». Soovitakse, et eriklassides pakutaks põhiainet suuremas ulatuses, kui seda siiani on tehtud.

Arvatakse, et üleminekul üldisele keskkooliõpilasele tõuseb rahva üldine haridustase, sest tulevikus on iga töö juures vaja mitmekülgsemaid teadmisi. Seda peetakse loo-

mulikuks jätkuks hariduse arendamisel.

Need on küllaltki objektiivsed ja põhjendatud seisukohad.

Kõige akuutsemaks noorteprobleemiks on muidugi mood, noorsoo elu-olu välismaal, poliitika, noorsoo kuritegevuse põhjused, nüüdisaegne muusika (pop- ja beat-), seksuaalküsimused. Tehakse etteheiteid, miks õpetajad vähe räägivad õpilasi huvitavatest probleemidest, ei jaga kogemusi nende tulevase elu korraldamiseks, et nad ei kordaks vanemate vigu, et elu oleks õnnelik ja kasulik.

Õpilasmalevasse suhtutakse enamasti positiivselt, tuuakse esile töökasvatust, mitmesuguste töövõtete omandamist, sõprussidemete loomist, uute paikadega tutvumist, füsieluga kokkupuutumist. On ka vastupidiseid arvamusi (mis kindlasti olenevad rühmast) — saavad võimalikuks lodevad elukombed ja mitmed muud pahed (suitsetamine, alkoholi tarvitamine jm.). Käesoleval õppeaastal selgus küsitlust korrates, et suhtumine õpilasmalevasse on muutunud positiivsemaks.

Silmaringi laiendamiseks kasutatakse kõikvõimalikke allikaid, nii kodu- kui ka välismaisi: ajakirjandus ja kirjandus, televisioon, kino ja teater, kohtumised huvitavate inimestega ja kirjavahetus. Kurdetakse vähestega ja puudulike kunstiteadmiste üle, ollakse huvitatud psühholoogiast.

Arutelu ei piirunud muidugi eespool nimetatud koosolekuga. Klassijuhatajad said konkreetset materjali oma klassi vastustest, neid analüüsiti klassikollektiivis ja anti väärarvamistele ning ebaõigetele seisukohtadele kriitiline hinnang õpilaste endi aktiivsel osavõtul. Kavadati edaspidiseks vestluste teemad ja ürituste plaanid neis valdkondades, milles ilmselgelt kasvatustöö puudujääke. Kirjapanduna kajastasid seda klassijuhatajate tööplaane, mille täitmisele aitas kaasa õppealajuhataja Vaike Puura.

Abistamise eesmärgil kuulati klassijuhatajate informatsiooni parteibüroo koosolekul.

Õldiselt terve ja jaatava ellusuhtumisega paistsid möödunud õppeaastal vastuste põhjal silma järgmised klassid: 11-a — klassi-

juhataja Astrid Kütt, 11-b — August Solo, 10-b — Reet Männik, 9-b — Ella Pavelts.

Rõõmustavaks tuleb lugeda seda, et hea iseloomustuse pälvivad just abituriumiklassid, kuigi ka neis esines õpilastel üksikuid vildakaid ja virisevaid seisukohti. Paremini ja selgemini väljendasid end vanemad klassid ja eriklassid, 9. klassid on kujunemisjärgus. Tuleb pöörata erilist tähelepanu nende vaadete ja seisukohtade kujundamisele.

Käesoleva õppeaasta ankeetküsitlus näitas juba õpilaskonna arengu dünaamikat.

Arutlused õpilastega avaldasid positiivset mõju, eriti nende ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse tõusule: paranes oktoobri- ja maidemonstratsioonidest osavõtt, eriti kommunistlikel noortel (90—95%); aktiivne ja huvitav oli komsomolikonverents teemal «50 aastat Nõukogude Liitu», mida juhendas kooli- ja klassivälise töö organisaator kommunist Udo-Vello Lamp; sisukas, sügavast internatsionalismi- ja patriotismitundest kantud oli vene keele õhtu teemal «Minu kodumaa» — valmistas ette kommunist Anna Krjukova. Pärnes pioneeriürituste sisuline ja kasvatuslik külg (vanempioneeri juht Kaja Kuusik); tõusis õpetajakonna aktiivsus ürituste ettevalmistamisel ja teokstegemisel, eriti nende ürituste puhul, millega tähistasime NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva. Paljud õpetajad pälvivad selle eest parteibüroo tunnustuse.

Õppeedukus on pidevalt tõusnud. On hoogustunud komsomoligruppide moodustamine 8. klassides, Kommunistlikku Noorsooühingusse astumine 8-a klassis (klassijuhataja Ingrid Tamm) ja 8-b klassis (klassijuhataja Evi Eiche).

Lõpetuseks tahan öelda, et sellisel viisil saadud informatsioon on aluseks perspektiivplaanide koostamisel; klassijuhatajate ja partei-algorganisatsiooni tööplaanide ja kooli üldplaanide kokkuseadmisel. Nende koostamistele uueks õppeaastaks ongi asutus.

Partei-algorganisatsioon on meie ideelis-poliitilise kasvatustöö eesmärkide realiseerimisele kaasa tõmmanud kogu pedagoogilise kollektiivi.

# LÖKE — SÜMBOL JA TRADITSIOON

JUTA RENZER

Pikkamisi kustub suvepäev. Päike nagu ei raatsi lahkuda ja heidab ikka veel metsa tagant punakaid pilke, värvib puulatvu ning sulab viimaks märkamata lökkeleeki. Rõõmsa praginaga neelavad leegid halge ja sädemesadu paneb lapsed vallatult kilkama.

*Sa loida kaua, kaua  
ja helgi, kiirgav leek!...*

heliseb laul ning läheb lahti uljas ringmäng. Löke vajub ikka madalamaks, madalamaks... Märkamata kaob aeg ja juba ongi vaid hunnik hõõguvaid süsi, millel tantsivad tasakesi hallid tuhaliblikad. Lastering tõmbub koomale. Kui soe, kui mõnus, kui vaikne! «Rääkige midagi!» hakkavad lapsed pioneeri-juhilt nuruma, kui see kella vaatab. Keegi ei raatsi lahkuda, kuni veel hõõguvad sõed, kuni õhkub tuleasemelt sooja. Ja siis ta jutustabki kõige kaunimast elamusest oma pioneeriaastatel... lökkeõhtust laagris. See oli tal esimene, nii nagu nendel praegu, aga ei unune kunagi. Otsekui tunneks praegu sama soojust, kuuleks samu laule... Ta teeb kelmika näo ning ütleb, et... tunneks justkui samade küpsekartulite lõhna! Nojah, seda see pioneerijuht seal üksinda askeldas ja enam puid ei lubanud peale panna... Ai, kuidas põletab sõrmi! Kuidas ajab auru välja nagu katel... ja kui hästi maitseb!

Tuleasemel on veel vaid tuhk. Lökkeõhtu, nende elu esimene pioneerilöke, on lõppenud.

Kas saab neid hetki unustada! Egas asjata nimeta enamik endisi pioneere oma pioneeriaastate meeldejäävaima sündmusena esimese koonduse kõrval ka esimest lökkeõhtut. Tuli soojendab, tuli ühendab... Lökkeleegid on saanud pioneeriorganisatsiooni traditsiooniliseks sümboliks — pioneerimärgil kannab iga noor leninlane rinnas tillukest leeki. Pioneerilökke ajalugu ulatub pioneeriorganisatsiooni alguse juurde...

1922. aasta veebruarist maini loodi Moskvast kümneid pioneerirühmi. Moskva töötajate demonstratsioonist Punasel väljakul 1. mail 1922. aastal võtsid esmakordselt osa noorte pioneeride rühmad. Juba 7. mail peeti Sokolnikis suurt pidu — esimese pioneerilökke pidu. Seda päeva ei valitud juhuslikult. Pioneeride pidu pidi olema vastukaaluks skautide traditsioonilisele «kaitsepühak Georgi» päevale, mida tähistati 6. mail.

Sokolniki metsasallu kogunesid endise Einemi vabriku (praegu «Krasnõi Oktjabr») tööliste lapsed, Sokolniki, Krasnaja Presnja, Hamovniki ja Zamoskvoretšje pioneerid, vabriku-tehasekoolide ja internaatide lapsed — kokku ligi viissada.

Rõõmsalt lehvisid rühmade ja salkade punased lipud, kaugele kostis reibas trummipörin. Iga salk süütas lökke, küpsetas kartuleid. Mängiti, lauldi, tantsiti. Ega see nii lihtsalt läinudki — vahepeal tuli lüüa lahingut skautidega, kes püüdsid pioneeride lökkeid kustutada ja nende pidu rikkuda. Võitjaks jäid pioneerid, ning kui hämardus, kerkis metsalagendikule tohutu kuivadest okstest püramiid. Selle süütas kõige noorem — seitsmeaastane pioneer. Taas helisesid laulud...

16. mail algas Moskvast komsomoli II ülevenemaaline kongress. Selle poliitiharidustöö sektsioonis arutati VKNÜ Keskkomitee töötaja, esimese pioneerilökke peost osavõtja Sergei Tarhanovi ettekannet ning kiideti moskvalaste kogemus heaks. Lökkeleek ise aga leidis peagi tee pioneerimärgile. 1923. a.



1. maiks valmistasid kommunistlikud noored, stantsimistehase töölised, esimesed pioneerimärgid. Sellel olid kujutatud sirp ja vasar ning viiest halust tõusev kolmeharuline leek — viie maailmajao tööliste huvide ühtsuse, kommunismi eest võitlejate kolme põlvkonna ühtsuse sümbol.

\*

Selle jutustuse autor puutus pioneeritööga kokku juba täiskasvanuna, rohkem kui kakskümmend aastat tagasi, ning on sellele tänini truuks jäänud. Võib-olla ka seepärast, et üks esimesi suuremaid elamusi oli lõkkeõhtu. Komsomolitöötajana sõitsin esinema Kukulinna pioneerimalevasse Eesti NSV aastapäeva tähistamise koondusele. Oli tore, sisukas päev, aga koondust ei tulnud ega tulnud ning esineda polnud ka tarvis. Ilmselt märkas noorukese töötaja närvitsemist laagriülem, kes heatahtlikult seletas:

«Teie olete vist alles tööle hakanud ega tea meie traditsiooni. Koondus, õigemini lõkkeõhtu algab hiljem. Algab üheaegselt Luunjas, Valgemetsas, Põhja-Eesti laagrites ja meil, Kukulinnas.»

Nii siis kuulsingi esmakordselt 1941. a. suvel, Eesti NSV esimesel pioneerisüvel sündinud traditsioonist — süüdata kõigis pioneerilaagrites ühel ja samal ajal vabariigi aastapäevale pühendatud pioneerilõkked. Võib-olla ei peeta praegu enam nii täpselt kinni ühisest kellaajust (kuigi see oleks ilus ja tähtsiki!), kuid traditsioon elab.

Saadjärvi leekis ehapunas kui mingi salapärane hiigelpeegel, Kalevipoja kivi otsas seisis ootel fanfarist. Lipuväljakul seisis muusikaõpetaja ja kümme pioneer. Siis jooksis fanfaristi juurde malevanõukogu käskjalg: «Algab!»

Kuidas helises fanfaar õhtuvaikuses! Nagu terve orkester! Tundus, et kaasa mängib kaja metsast, järvepeegilt, tumenevalt taevast... (üks hea fanfaar laagris oli tollal terve varandus, rühmade atribuutidest polnud juttugi). Fanfaari kutsel rivistusid rühmad, raporteerisid valmisolekust lõkkeõhtuks. Siis hakkasid äkki liikuma need, kes olid

seisnud lipu juures. Üle laagri kajas kutsena laul:

*Pioneerid, koguge,  
pioneerid, koguge  
lõkkele, lõkkele,  
lõkkele kõik koguge!*

Nii nad läksid. Lõkkeõhtu avades ütles laagriülem: «Just praegu kogunesid lõkkeväljakule Valgemetsa, Karepa, Väana-Jõesuu, Klooga ja teistegi laagrite pioneerid. Kõik ühel ajal. Milline suur ja tähtis pidu meil on! Meie vahe-maa on kümneid ja sadugi kilomeetreid, kuid pioneerilõke ühendab!»

Seda laagrite suvist lõkkepidu võib täie õigusega pidada Eesti NSV pioneerorganisatsiooni üheks vanemaks traditsiooniks ning jääb loota, et lõkete süütamise üheaegsuse kaunis hetkki taas elustub.

\*

V. I. Lenini 90. sünniaastapäevale pühendatud Eesti NSV pioneeride IV vabariiklikult kokkutulekult on meelde jäänud püha lõke, hoopis iselaadne.

III kokkutuleku võitnud Harju pioneerid said õiguse korraldada järgmine kokkutulek oma kodurajoonis. Nad valisid selleks väga õnnestunud paiga — Vetla. Siin toimus 1918. a. ajalooline lahing. Sellest jutustas pioneeridele Kodusõja veteran, Vetla lahingust osavõtnu Karl Kanger. Veterani hingestatud vestlus, südamest tulnud sõnad jõudsid kuulajateni, löid meeletu kogu kokkutuleku ajaks: oleme pühal pinnal, oleme need, kes peavad võtma üle kodumaa kaitsjate teatepulga. 1918. aasta lahingus langenud Punakaardi võitlejate hauale, mis asub siinsamas kokkutulekupaigas, pandi pärjad. Koondrühmade punalipud rivistati graniidist mälestuskivi taha. Otsekuu kaugete aastate lahinguleek eretasid need seal kogu kokkutulekuaja. Pioneerid asusid aualvesse, päevaks ja ööks. Õhtul süüdati haa lähedal kaks väikest lõket, mis põlesid samuti vahetpidamata. Kuulmatult, käratult panid lõkkevalvurid neisse puid, aualve seis liikumatult.

«Pange ometi ööseks midagi soojemat selga,» soovitasid vanempioneerijuhid neile, kes pidid järgmisse vahetusse minema.

Pioneerid ei võtnud kuulda. Kuidagi iseenesest mõjus see paik ja need tuled nii, et siia tuldi vaid paraadvormis. Vahetuti tihti, kuid esmakordselt tuli ütlemist valvesse mineku pärast: kõik tahtsid tingimata öösel ja iga delegaat (neid oli 600) tahtis tingimata just sellel valvepostil seista. Käisime meie, täiskasvanud, seal mitmel ööl. Vaatasime valvurite liikumatut tõsist, valvevahetuse pühalikku tseremooniat, austavat saluuti mälestuskivile, lippudele. Vaevalt on neid hetki unustanud ükski, kes seal valves seisis. Nii harrast, hingetungivat hetke ei mäleta üheltki teiselt kokkutulekult. See oli täiesti iselaadne, kordumatu. Küllap oli oma osa ajaloolisel paigal endal.

Pioneerid leidsid, et nad ükski polnud seisnud seal niisama lihtsalt, vaid aina mõelnud. Mis siis, et haud. See ju oli hoopis isesugune. Nagu oleks elustunud lahingutärin, kui praksus lõke, ütlesid poisid. Aga tüdrukud olid mõelnud, et missugused olid need inimesed, kes siin langesid. Küllap paljud hukkusid noortena. Oleksid võinud siin olla ja ise jutustada. Aga oleme hoopis meie. Kas me suudaksime nii nagu nemad? Võib-olla andis see austuseavaldus, õine valve siin pühas paigas esimese tõsise, sügava kodumaa-armastuse tunde...

1960. aasta 22. aprilli õhtul tõi Narva linna elanikke Peetri väljakule ebatavaline sündmus: Vladimir Iljitš Lenini mälestussamba juures süüdati hiigel-tõrvikud. Varakevadise õhtu jaheduses ja hämaruses oli see pilt nii kutsuv, et rahvast aina voolas ja voolas juurde. Peo pärisperemeestest, pioneeridest andis märku trummipõrin. Aukohale marssis 6. kooli pioneerimalev: nemad olid olnud linna kõige tublimad nii õppimises kui ka töös. Neile kuulus V. I. Lenini sünniaastapäeval linna ma-

levate seas esikoht ning piduliku trummipõrina saatel andis komsomoli linna-komitee malevale üle dokumendi selle kohta, et neile on antud austav nimetus «Malev — seitseaastaku kaaslane». Nende auks süüdati neli hiiglalõket keset linna. Lõkketuled linnaväljakul pole sugugi igapäevane asi ja siis sai linna-rahvas osa pioneeride suursündmusest. Kauaks jäädi lõkete juurde, iseenesest sündisid kohtumised Kreenholmi veteraanidega, kes jutustasid tööliste salajastest lõketest linna lähedal metsas. Need süüdati esimese mai auks, neid kutsuti mai-tuledeks. Ei lubanud ju tsaarivalitsus avalikult 1. maid tähistada. «Tuli ühendas meid, tuli oli kutse võitlusele,» rääkisid töölisel. Lõkkes linnaväljakul said sel kevadõhtul sillaks ja sidemeks põlvkondade kohtumisel. Justkui oleks pioneerimärgi sümbol astunud äkki siia iidse linna väljakule ja muutunud elavaks leegiks, mõjuvaks propagandistik: tulge ja vaadake, kui kaunid on noorte leninlaste tseremooniad ja traditsioonid.

Püha igavene tuli leegitseb Tallinnas Vabastajate monumendi ees. Ta kustumatu leek hubiseb surematut kuulsust. Ta põleb, et meenutada: miski pole ununenud, kedagi pole unustatud. Ta on kui leek südameist, mis surid, et meie võiksime elada. Ka selle tule, mille ees langetab pea iga mõõduja, suutsid Tallinna Keskrajooni pioneerid siduda pioneeriorganisatsiooniga nii, et see jääb igaveseks ka vabariigi pioneeriorganisatsiooni ajalukku.

Vabastajate monumendi ees on pidulik rivistus. Kõlavad Robert Roždestvenski «Reekviemi» sõnad:

Päikese nimel,  
sünnimaa nimel  
töötuse toome.  
Elu  
nimel  
me vannume  
langenud sangareile:  
kõik, mis jäi isadel pooleli,  
lõpuni  
loome...

Kõlab töötus «Alati valmis!» ning otsekui kinnituseks sellele, et tänased pioneerid on valmis hoidma ja kaitsma isade võitude pärandit, süüdatakse igavese tule leegist tormilatern. Noored matkajad asuvad teele Suure Isamaasõja lahingupaikadesse Kübassaares, kaasas püha tuli. Väsimatult valvatakse leeki mandril ja merel, Saaremaal ja veel Kübassaareski. Pioneeride VII vabariikliku kokkutuleku paik oli just sellise tule jaoks kõige sobivam.

1941. aastal võitles Kübassaares 43. üksik rannakaitsepatarei. Siin pidasid sõdurid vastu fašistide ägedale tulele õhust, maalt ja merelt. Igast külljst sissepiiratuna pidasid nad ebavõrdset võitlust, kuni saabus käsk patarei õhkulaskmiseks ja lahkumiseks. Kuid paljudest ei olnud enam lahkujaid. Nad jäid igaveseks Kübassaare mulda, kus iga kiviklibukese kõrvalt võis nüüd leida metallikillu.

Pioneerid süütasid laagrilõkke suures metallist poolkeras — tühjas miinikes-tas. Kui laagri staabiülem teatas, et lõke süüdatakse igavese tule leegist, käis läbi valvelseisakus kolonniide tahtmatu kahin, mille järel võttis maad ebatavali-ne, lausa kombatav vaikus. Kostis ainult tulekandjate otsekui mõõdetud sammude kaja. Miinikes-tas lahvatas pioneerilõkke leek. Kui kõnekad olid need vaikushetked kõigi kohalolijate südamate jaoks! Me ei vaja sõda! Las põleb selle surmakülvaja raudürbis rahatuli! Me ei andesta! Me ei unusta! Me oleme valmis tõusma võitlusse nagu isad! Saime selle leegi kangelastelt ja töötame hoida seda! Hoida! Hoida! Hoida! Auvalves seisvatel pioneeridel olid peas sõdurikiivrid... Aga kokku-tuleku kõige kallim külaline, 43. üksuse rannakaitsepatarei endine komandör Vassili Bukotkin seisis selle tule kõrval kaua, sõnatult, liikumatult. Küllap mee-nutas see leek talle lahingut sellel jala-täiel maal. Hirmsat sõjatuld, mis nõudis ta sõprade elu ja ta enese verd. Vassili Bukotkin viidi tookord patareilt ära rohkem kui kümne haavaga... Sõja-kangelane tõstis käe leegi kohale ja ütles üpris tasa vaid mõned laused. «Teie

tänane pioneerilõke loidab mu langenud kaaslaste auks. Te süütasite ta pühast tulest. Olen selles kurvas paigas siiski õnnelik — te austuse ja lugupidamise pärast langenud kangelaste vastu. Teie töötuse pärast hoida seda tuld. Täna teid!» Neid vaikkeid sõnu kuulis küll igauks. Need sõnad ja see ebaharilik lõke määrasid kokkutuleku meeoleolu ja tooni. Kujunes välja eriti südamlilik ja lugupidav suhtumine meie sõjameestesse ning samal ajal väljendati ägedat pro- testi sõdade ja sõjaõhutajate vastu. Niisugunegi jõud võib olla pioneeri-lõkkel...

\*

Aga on ka teistsuguseid pioneerilõk-keid. Vallatuid, lõbusaid, üleemeelikuid ja naerma nakatavaid!

Riia rannas Lielupes pidasid Läti pioneerid kokkutulekut. Lõpuõhtu oli kuulutatud «suurte ja väikeste ja enne-nägemata lõkete» õhtuks. Meile, küla-listele, oli kogu see asi pisut salapärane ja omamoodi ennenägemata. Rannali-vale oli tehtud mitukümmend väikest lõkkeaset — igale koondrühmale oma. Ja kui siis läks lahti lõbus tantsuviis, võtsid kõik 800 või rohkemgi kokkutu-leku delegaati ja külalist järjest üks-teisel käest kinni ning taskulampide valgel väänles ja kepsutas see rökkav ja kilkav «hiigelmadu» läbi männimetsa rannale. Teadagi, et «mao peas» tralli-tasid kõige kuulsamad vigurivändad, kes tegid niisuguseid haake, millele kohmakal «kerel» ja kaugel «sabal» oli üpris vaevaline järele tulla. Aga kui lõbus see oli! Iga lõkke juurde poetati maha mõni koondrühm ning «suur madu» keerles ja sisises ümber lõkke kui pöörane. Ja aitas! Lõkkes aina süt-tisid, süttisid kui tulisilmad. Ja valge rannaliiv tuiskas tantsijate-mängijate jalgade all ning männimets kordas kõminal pillilugusid. Kui küllalt tralli-tatud, kaikus fanfaarisignaali. Igast väikesest lõkkest süüdati tõrvik ja tule-kandjad kihutasid suure lõkke juurde. Küllap see üle metsalatvadegi lehvis, aga metsani oli maad ja tuul puhus

merele. Milline õnnestunult valitud koht!

Esimesena suure lõkke juurde jõudnud koondrühm alustas laulu ja moodustas tule ümber ringi. Järgmised kaks rühma suurema ringi, siis kolm veel suurema. Palju seal neid ringe üksteise sees oli, kes seda teab. Vähest oleks pidanud puu otsa ronima, et näha. Küll nad keerlesid nagu vurrivöödid ja aina laulsid. Lõpuks skandeerisid kõik: «Sõprus! Sõprus! Sõprus!» Kuidas see tuli ühendas ja lähendas!

Aga kõige ülevam hetk ootas veel ees. Pillimehe järel ruttasid kõik metsarajale ja... ahhetasid. Vesi põles! Leegid kasvasid jõest ja muudkui ujusid allavoolu. Üks, kaks, kolm... kümme lõket! Trahh! Trahh! Trahh! tuiskasid üles punased, rohelised, kollased raketid ning nende valgel oli näha tervet parvede ahelat, mida vedas paat. Igal parvel leegitses lõke, mille põhja olid pandud raketid. Hurraahüüetel ja vaimustusel polnud piiri! Hulk maad jooksis «madu» jõekallast pidi lõkkringiga kaasa ning jättis nendega hüvasti alles jõesuus. Ma ei tea leidlikumat ja lõbusamat pidu — selline tuju oli tulel tookord.

\*

Oma võluvõim on ka kustuval lõkkel. Ütleksin isegi, et kustunud lõkkel või veelgi täpsemini — lõkkesõel.

On lõppenud kaunis laagriaeg. Matkad käidud, peod peetud, marjad maitstud, töödki tehtud, laulud lauldud, lõkkesid läidetud. Ainult see viimane, lõpulõke, ongi veel jäänud, seegi kustumas. Tuhaliblikate lühike tants lõpeb söesilmadel, mis üksteise järel sulguvad. Veel veidi hõõguvad nad tuha all, siis aga hakkavad pikkamisi jahtuma. Aga laagripere istub veel ikka koos. Mitte kuidagi ei raatsita lahkuda armsaks saanud sõpradest, sellest tillukesest välust ja tulesoojusest. Mis sellest, et öörahu aeg on ammu käes. Täna on pioneerijuht ju leebem, tema'gi on pisut kahju... Siis on söed aga päris jahtunud ja laste imetuseks võtab pioneerijuht kotist

välja pisikesed tohust torbikud ning laagrimajade fotodega ülekleebitud tikutopsid. Näe, topside teisel küljel veel laagri embleem! Ja nüüd võtab ta lõkkesemest tillukese sõe, paneb topsi ja ulatab lahkumisel igäuhele. Et keegi ei unustaks laagripäevade rõõme, pioneerilõkete soojust. Ja hoiaks seda sõkest kui mälestuskildu, mis aastate pärast uuesti elustub ja süütab südames taas leegi... Kui paljust võib jutustada see sõeke, kui ta uuesti lõkkele puhuda. Ta taashõõgumises on pioneeriaastate kõige kaunimate elamuste soojust, kordumatu romantikat. See Artekest alguse saanud traditsioon — söekilluke kaasa — on muutunud omamoodi sümboliks ning andnud pealkirja meie pioneeride ja pioneeritöötajate mälestusteraamatule, nime noorte jäljeküttide otsinguile — koguvad nad ju kõige sügavamaid mälestusi. Iga mälestuskilluke on kui sõeke, millel on imevõime ka aastate pärast leegitsema puhkeda...

\*

Pioneerilõke sündis koos pioneerorganisatsiooniga. Ta on üks kõige kaunimatest ja kindlamatest pioneeritraditsioonidest, mis saadab last läbi pioneeriaastate. Kõigepealt kohtub laps temaga siis, kui kinnitab rinda pioneerimärgi — üle viie aastakümne püsivad märgil kolm lõkkeleeki — kommunistide, kommunistlike noorte ja pioneeride ühtsuse, kommunismi eest võitlejate eri põlvkondade ühtsuse sümbol. Siis saabub pühalik hetk — pioneer võib seista auvalves kangelaskalmul süüdatud lõkke juures või võtta osa maleva pidulikust lõkkeõhtust pioneerorganisatsiooni sünnipäeval. Hiljem läheb ta matkale või laagrisse ja lõkkesõel soojendab ning kutsub lõbutsema ja naljatama. Lõkkeleek saadab tõsistel minutitel, pühalikel hetkedel ja rõõmsatel pidudel. Ta valgustab, soojendab, ühendab, meenutab, kutsub tegutsema.

Egas asjata usaldata pioneerilõkke süütamise au kõige lugupeetavamale külalisele, kõige parematele pioneeri-

dele, võistluste võitjatele, töös kangelastele ja tegudes tublimatele.

Egas juhuslikult pole pioneerilõkkest nii palju laule loodud, sealhulgas kõige esimene pioneerilaul. Igapäevases tervituses on see kaotanud isegi oma ametliku pealkirja ja on hoopis tuntum oma algusridade «Särage, ööd, kui leekivad lõkkes» järgi.

Pioneerilõkke traditsiooni ja sümbolse tähenduse on omaks võtnud ka paljude teiste maade pioneeriorganisatsioonid: Ungari, Belgia, Bulgaaria, Küprose, Kuuba, Mongoolia, Rumeenia, Tšehhoslovakkia jt. See on rõõmustav ja meeldiv — üha rohkem noori inimesi maailmas ühineb üllaste eesmärkide eest peetava võitlusega, mille sümbol on kustumatu lõkkeloht.

## PIONEERID ON JÕUDNUD 7. KLASSI

**HILLE PEEGEL,**  
Tallinna Pioneeride ja  
Koolinoorte Palee  
komsomolitöö metoodik

Koolide komsomoliorganisatsioonide mõju õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisele sõltub suurel määral sellest, kuidas on organiseeritud pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni töö järjepidevus, sellest, kuidas komsomoliorganisatsioon valmistab ette oma järelkasvu.

14-aastaste õpilaste elukogemused on vähesed, neile tuleb edasi anda komsomoli kuulsusrikkad võitlustraditsioonid, aidata neil mõista eelseisva sammu tähtsust. Siinkohal on eriti vaja täiskasvanute abi.

Tuleb mõista vanemate pioneeride vanuselisi psüühilisi iseärasusi. 7. klassi pioneerid on koolis vanimad, neil on seljataga 3—4 aastat töid-tegemisi pioneeriorganisatsioonis, neil on kogemusi ning nad võivad seetõttu olla organisatsioonis juhtpositsioonil. Pioneeritöö kogemused ning vanemate klasside õpilaste eeskujud

loovad soodsa psühholoogilise atmosfääri ÜLKNU-sse astumiseks ettevalmistamise alustamiseks.

Samal ajal aga märkame sageli just 7. klassis huvi vähenemist pioneeritöö vastu: ei kanta kaelarätti, ei taheta osa võtta pioneerikoondustest. Tööd vanema astme pioneeridega on vähe uuritud ja metoodika seetõttu alles lapsekingades. Üks põhjusi on aga ilmselt selles, et kuigi 7. klassi pioneeride nõudmised, soovid ja huvid on hoopis teistsugused kui 3. ja 4. klassis, korduvad rühmade tööplaanides aasta-aastalt ikka samad üritused. Tööplaanide lehtsedes märkame, et ülekaalus on kultuurilis-meelelahutuslikud ettevõtmised: kinno- ja teatriskäimised, rühmaõhtud, ekskursioonid. Ei nähtu, et õpilased kuuluksid poliitilisse lasteorganisatsiooni.

Pioneeritöös tekkivaid negatiivseid tendentse aitavad süvendada puudused komsomoli astumiseks ettevalmistuses, eelkõige episoodilisus, ettevalmistuse teoreetiline iseloom ning sageli pedagoogilise suunamise puudumine.

Vastavalt pioneeriseadustele peaks ettevalmistus ÜLKNU-sse astumiseks läbima kogu pioneerorganisatsiooni tegevuse. Programmist «Orientir» loeme, et juba 5. ja 6. klassi pioneerid peavad tutvuma ÜLKNU ajaloo, komsomoli löökehitustega, kohtuma komsomoliveteranidega, tundma õppima oma kooli kommunistlike noorte tegevust jne. 7. klassist alates peab aga algama süstemaatiline, järjepidev ettevalmistus ÜLKNU-sse astumiseks, sest siis saab enamik õpilasi 14-aastaseks.

Tegelikult ilmneb aga, et pioneerirühmade tööplaanides leiame komsomoliteema ainult üks kord aastas — oktoobrikuus, komsomoli aastapäeval. Seepärast on ka tõepärane 7. ja 8. klasside õpilaste endi arvamus, et pioneerikoondustel ja üritustel on komsomolist juttu olnud vähe ja ettevalmistust ÜLKNU-sse astumiseks ei toimu. Nii langeb väga suur osatähtsus aga klassijuhatajatele ja klassijuhatajatundidele ning poliitringile. Komsomoli ajalugu, põhikirja ja tegevust õpitaksegi tundma poliitringides «Meie Leninlik komsomol» ja «Noorte leninlaste kool», mis k. a.

esimese poole andmetel hõlmavad küllaltki soliidse arvu õpilasi — ca 22 tuhat. Ringide kontingendi kohta kehtib sellest õppeaastast kindel nõue, et see ei tohi vahetuda, vaid ringist võtavad õppeaasta jooksul osa ühed ja samad õpilased.

See aitab kaasa teoreetilisele ettevalmistusele. Sama vajalik on aga, et õpilased oleksid valmis täitma komsomoliülesandeid, eviksid organisaatorikogemusi jne. Selleks on tarvis leida igale 7. klassi pioneerile kindel ülesanne, tegevus, milles ilmnekski tema valmisolek ÜLKNU-sse astuda. Osa 7. klassi pioneere on haaratud pidevate ülesannetega malevanõukogus, oktoobrilaste juhtide staabis ja muudes ülemalevälises organites, on seotud rühmanõukogu tööga ja salkade juhtimisega. Ülejäänud täidavad ülesandeid mitmesugustel ametikohtadel klassis (sanitaarpost, laekur, majandusülem jne.) või töös noorematega — šeflusalus kolmandas klassis, kus oktoobrilapsed valmistuvad ju pioneeriks astuma ning kellele kogemustega pioneeride abi on hästi vajalik. Kui igaüks õpilastest ei saa pidevaid pikemaajalisi ülesandeid täita (kas võimete puudumise või suure koormuse tõttu väljaspool kooli), leiame neile lühiajalisi ülesandeid — valmistada ette poliitinformatsioon, korraldada vestlus, viktoriin või spordivõistlus oktoobrilastega, kirjutada artikkel seinalehele, valmistada õppevahend vm.

Rühmanõukogul peab olema täpne ülevaade kõigist ülesannetest, mida pioneerid täidavad. Lisaks täitmise kontrollimisele peab jälgima ka ülesannete raskuse vastavust õpilaste võimetele: liiga raske ülesande puhul määrata talle abilisi või piiritleda ülesanne kitsamalt, liiga kerge puhul aga tuleb seda muuta raskemaks — laiendada piire, anda sellest tulenevaid lisaülesandeid. Nii on õpilase tegevus pidevalt kollektiivi kontrolli all. Siit kasvavadki välja pioneerikoonduste teemad «Räägime meie rühmast», «Millised me oleme?», «Minu ja meie» jt., mille najal rühm saab anda hinnangu iga liikme valmisolekule ÜLKNU-sse astumiseks. Klassijuhataja abi seisneb siin selles, et näha iga pioneeri, aidata aktiivil mõista iga pio-

neeri iseloomuomadusi, õpetada pioneere enesekriitiliselt hindama oma tegusid.

Erilise kasvatusliku väärtuse peab omandama soovitus andmine komsomoli astumiseks. Sageli pöörduvad õpilased soovitus saamiseks õpetajatest kommunistide või ULKNU liikmete poole. See on nende õigus, kuid vahel on see tingitud sellest, et kardetakse arutamist seltsimeeste ees, pioneerirühmas. Seitsmendate ja kaheksandate klasside õpilastele annavadki üldreeglina soovitus õpetajad. See on põhjendatud, sest vanemate klasside kommunistlikud noored tunnevad 7.—8. kl. õpilasi vähe, sama klassi õpilastel aga puudub vajalik komsomolistaaz. Õpetajatel oleks aga tarvis sel juhul eelnevalt teada õpilaste, s. o. pioneerirühma arvamust, kriitikat oma kaaslaste kohta. Soovitus andja peab õpilasega kindlasti eelnevalt vestlema. Pioneerimaleva soovitus annab malevanõukogu, arutades seda pioneeri juuresolekul. Ka siin peab rühmanõukogu andma edasi rühma hinnangu oma kaaslaste tegevusele.

Et ei tekiks töös vaheaega, peab iga õpilane koos komsomolipiletiga saama ka komsomoliülesande. Kui see on seotud pioneeri- või oktoobrilaste tööga, siis peab noor tunnetama, et temalt nõutakse nüüd

rohkem, nõutakse ka vastutust kui kommunistlikult noorelt.

Pioneerirühma töö lõppakordiks peaks kujunema 7. klassi lõpul koondus «Hüvastijätt pioneeriaastatega». See peaks toimuma siis, kui klassi aktiivne tuumik on astunud komsomoli ning pioneerirühma tegevuse võib lõpetada. Koondus on pidulik, sellest võtavad osa lastevanemad, külalised, kooli komsomoliorganisatsiooni ning malevanõukogu esindajad, oktoobrilapsed šeflusalusest klassist jne. Siin tuleks meenutada, kuidas astuti pioneeriks, millega tegeldi pioneeriaastate jooksul, rääkida rühma traditsioonidest ning toredatest ettevõtmistest. Malevanõukogu autasustab tublimaid, oktoobrilapsed toovad tervitusi oma tähekesujuhtidele. Kooli komsomoliorganisatsiooni sekretär võib ette lugeda komitee otsuse moodustada selles klassis komsomoligrupp (algorganisatsioon) ning anda neile esimene komsomoliülesanne — sellega tõmmatakse vastsed kommunistlikud noored kohe kaasa kogu organisatsiooni tegevusse.

Sellest, kui aktiivsed on esimesed kommunistlikud noored, mil määral nad on seotud huvitavate ja kasulike tegudega, sõltub edaspidi ülejäänud õpilaste soov astuda komsomoli ja nende ettevalmistatuse tase.

## EESTI ÕPILASTE FÜÜSILISEST ARENGUST

JUHAN AUL

Nii nagu õpilaste vaimse elu sfääris ja selle kujunemisel, esineb ka nende füüsilise haabituse ja võimete ning nende arenemise alal üldine bioloogiline nähtus — suur mitmekesisus, suur **varieeruvus**.

Igale pedagoogile on saanud nagu iseenesest mõistetavaks, et tal tuleb õpilaste vaimset mitmekesisust — nende vaimseid individuaalseid omapärasusi — tundma õppida ja nendega arvestada.

Peaks aga olema selge, et nooruki füüsilise arengu omapära, tema **füüsilise arengu** kujunemise tundmine ja

arvestada oskamine on pedagoogile peaaegu sama oluline kui nooruki psüühilise omapära tundmine ja sellega arvestamine.

Üldiselt on teada, et inimese füüsilise arengu laadi ja selle kujunemise tundmine aitab oluliselt kaasa õpilase vaimsete ilmingute, sisetungide ja pidurduste ning isegi murranguliste nähtuste selgitamisel. Eriti avaldub see noorukite füüsilise arengu murranguaastatel, sugulise küpsemise ajajärgul. «Inimese psüühiline ja füüsiline töövõime on tema bioloogilise struktuuriga lahutamatult seotud» (3).

Nooruki füüsilise konstitutsiooni tundmine on ühtlasi üks olulisi tegureid tema tulevase elukutse otsustamisel. Tugeva, jõulise kehaehitusega noorukil on kõik eeldused edukalt toime tulla nendel tööaladel, mis nõuavad füüsilist jõudu ja osavust. Ja muidugi ka vastupidi: nõrga kehaehitusega isikud tuleks soovitada tegevusaladele, mis on neile füüsiliselt jõukohased. Maaõpilasi antropoloogiliselt uurides võisin veenduda, et kursusekordajad ja nõrgad õpilased olid kehalaadilt paremini arenenud kui andekad ja head õpilased. Tallinnas oli mul omal ajal võimalus kindlaks teha, et lihttöölised olid füüsiliselt paremini arenenud kui haritlased. Viimaste kohta võime seda praegugi täheldada.

Määrav ei ole ainult kehaehituse (füüsilise tööjõudluse) üldine tase. Tunda ja arvestada tuleb ka **kehaproportsioone**. Kogenud sporditreenerid teavad, et igale spordialale vastab sportlase kehalise arengu omapära: näit. riistvõimlemisega ei suuda teatud rühm isikuid kunagi rahuldavalt või üldse toime tulla, sest et nende kehaosade proportsioonid ei võimalda seda. Tallinna andmete järgi võisin veenduda, et meremehed olid suhteliselt kõige pikemate ülajäsemetega. Mõndagi oleneb isegi käe ehitusest, sõrmede pikkusest jne.

Füüsiliselt arengult ebasobivatele tööaladele suunamine ja koolieas kõikidelt õpilastelt ühesuguste füüsilise jõudluse «normide» nõudmine tähendab inimese ja miljöö tasakaalu rikkumist.

Nooruki füüsilise arengu taseme ja

arenemise kulu tundmine aitab **ennustada**, missuguseks võiks tema kehalise arenemise tase ja ilme kujuneda. Sellest on huvitatud eeskätt lapsevanemad.

Ning lõpuks, olulise tähtsusega on muidugi ka õpilaste füüsilise arengu taseme tundmine **meditsiinilisest** seisukohast. Tugevad kõrvalekalded keskmisest arengutasemest võivad osutada tervislikele häiretele või elutingimuste (arengutingimuste) ebanormaalsustele ja juhtida nende nähtuste õigeaegsele kõrvaldamisele. On noorukeid, kelle füüsilise arenemine on mingisugustel põhjustel aeglustunud — nende vanuseline arengutase ei vasta kooliklassi arengutasemele. Ka sellest tuleb järeldused teha.

Paraku on õpetajad õpilaste **füüsilise arengu** ja selle kujunemise seaduspärasuste tundmisel alles vähe informeeritud, ei osata veel õpilaste füüsilise arengu individuaalseid erinevusi õigesti näha ja hinnata ning muidugi ka neid arvestada, kuigi see peaks teoreetiliselt olema märksa lihtsam kui tungimine õpilaste vaimuelu labürinti.

Nii seisamegi küsimuse ees, millised on meie õpilaste füüsilise arengu probleemid ja andmed, mida tasuks tundma õppida.

Kõigepealt **füüsilise arengu tase**. Mõistagi, et see koos vanusega muutub, ja seetõttu tuleb seda iga vanuserühma puhul eraldi arvestada. Kuidas seda teha? Mõneti võimaldavad seda vastavad vaatlused. Need saavad olla aga siiski kaunis ebamäärased ja mõnes osas ei anna nad midagi. Et õpilaste füüsilisest arengust täpsemat kujutlust saada, selleks vajame vastavat etaloni — **füüsilise arengu standardeid**. Mitmetel rahvastel on sellised standardid juba ammu kasutusel. Ka meil on neid rakendatud, kuid rahuldanud need meid ei ole, sest rahvad erinevad oma füüsiliselt arengult ja seetõttu peavad iga rahval olema omad standardid. Nüüd on need ka meil olemas ja loodetavasti ilmuvad peagi trükis. Need standardid põhinevad küllalt suurel mõõdetute arvul (üle 30 000 kooliõpilase) ja peaksid seega olema usaldusväärsed.



Inimese füüsilise arengu taseme peamiseks näitajaks peetakse tema kasvu. Üksinda see ei anna aga siiski veel kaugeltki õiget pilti isiku kehalise tubliduse astmest ja laadist. Seepärast arvestatakse kasvuga koos alati ka keha kaalu ja rindkere ümbermõõtu. Neid kolme tunnust on seetõttu hakatud nimetama isiku füüsilise arengu põhitunnusteks (6).

Meie standardites on neile lisatud veel istepikkus, öla- ja puusalaius, ülajäseme pikkus ja kopsude vitaalkapatsiteet. Need võimaldavad olulisematest kehaproportsioonidest kujutlust saada ja täiendavad mitmeti isiku füüsilise arengu pilti.

Tabelis 1 on toodud eesti õpilaste füüsilise arengu põhitunnuste aritmeetilised keskmised (M), s. o. nende keskmise arengutaseme näitajad. Need on orientiirid, mille kaudu saame otsustada, kas isik on oma füüsilise arengu põhitunnuste poolest keskmisel arengutasemel või on sellest vähem või rohkem arenenud. Olgu siinkohal siiski tähendatud, et need keskmised on ülemaalsed ja et Ida-Eestis on need veidi väiksemad kui Lääne-Eestis ja Tallinnas veidi suuremad. Üldist hinnangut erinevused siiski ei muuda.

Kohe tekib küsimus: kuidas hinnata õpilase mõõduväärtuste kõrvalekalde (hälbe) määra? Tabelist leiame, et näit. 12-aastased poisid on keskmiselt 146,2 cm pikad. Aga kui 12-aastane poiss on näit. 134 cm pikk, — on ta siis väike või väga väike? Sellise küsimuse lahendamine toimub standardhälbe ehk sigma ( $\delta$ ) kaudu, mille väärtused on samuti esitatud tabelis 1. Standardhälve on tunnuse varieeruvuse mõõt. On teada, et  $+3 \delta$  ulatusse mahub 99,7% ja  $\pm 2,5 \delta$  ulatusse 98,8% mõõdetuist. Praktilistel kaalutlustel on soovitatav tunnuse varieeruvuse ulatuseks arvestada  $\pm 2,5 \delta$ . See tähendab, et me saame mõõdu minimaalväärtuse, kui tema aritmeetilisest keskmisest lahutame  $2,5 \delta$  ja maksimaalväärtuse, kui me sellele lisame  $2,5 \delta$ . 12-aastaste poeglase kasvu minimaalväärtus on järelikult  $146,22 - (2,5 \times 6,61) = 129,7$  cm ja maksimaalväärtus

$146,22 + (2,5 \times 6,61) = 162,7$  cm. 12-aastaste poiste kasv võib seega (normaalselt) varieeruda 129,7 cm kuni 162,7 cm, s. o. 33 cm ulatuses. Jagaksime selle ulatuse (vahemaa) 5 võrdseks osaks, saaksime iga hindeklassi ulatuseks 6,6 cm. Nüüd on meil kerge leida, et 12-aastane 134 cm pikkune poiss kuulub kasvult väga väikeste rühma, 155 cm pikkune poiss kuulub kasvult pikakasvuliste rühma jne. Standardtabelites on selline mõõtude hindeklassideks jaotus üksikasjalikult toodud ja selle kaudu on väga kerge otsustada, mil määral vaatlusalune oma iga tunnuse poolest erineb selle tunnuse keskmisest. Mida rohkem tunnuseid me sellisel hindamisel korraga saame arvesse võtta, seda selgema pildi saame vaadeldava õpilase kehalise arengu tasemest ja laadist. Saame kujutluse ka tema kehaosade omavahelistest suhetest e. proportsioonidest.

Arengutaseme vanuselise muutumise jälgimine võimaldab meil tundma õppida selle kulgu ning vastavaid seaduspärasusi. Seejuures satume huvitavatele ja praktilistele küsimustele, mis on juba ammu ka pedagooge (eelkõige aga lastevanemaid) huvitanud: kui suur on iga tunnuse (kehaosa) aastane juurdekasv e. iive, on see ühtlane või pidevalt muutuv ja millal see lõpeb, s. o. millal nooruk saab füüsiliselt täiskasvanuks?

Tunnuste aastased juurdekasvud leiame tabeli 1 andmete kaudu, kui me teatud vanuserühma aritmeetilise keskmise eelmise vanuserühma keskmisest lahutame. Et vastavatest andmetest selgemat ülevaadet saada, arvutame need andmed ja esitame eraldi tabelina (tabel 2). Selles tabelis on toodud ka relatiivsed (suhtelised) aastased juurdekasvud — tunnuse aastased juurdekasvud protsentides eelmise vanuserühma aritmeetilisest keskmisest.

Toodud andmed on huvitavad juba selle poolest, et neist näeme, kui palju kooliealine igal aastal kasvab. Muidugi on juurdekasvudki keskmised, ja tuleb arvestada, et oma loomuselt (pärilikult) lühikasvulistel on need väiksemad, pikakasvulistel suuremad. Nendesse andmetesse süvenedes (eriti kui arvestada ka

Tabel 1.

## EESTI ÕPILASTE FÜSILISE ARENGU PÕHITUNNUSTE ARITMEETILISED KESKMISED (M) JA STANDARDHÄLBED (δ)

Vanus (a)	Poisid						Tütarlapsed					
	Kasv (cm)		Keha kaal (kg)		Rindkere ümberr. (cm)		Kasv (cm)		Keha kaal (kg)		Rindkere ümberr. (cm)	
	M	δ	M	δ	M	q	M	δ	M	δ	M	δ
7	121,87	5,15	24,04	3,15	59,55	2,81	120,80	5,12	23,28	3,52	57,56	3,00
8	126,74	5,40	26,21	3,50	61,52	3,08	125,74	5,48	25,45	3,86	59,40	3,28
9	131,65	5,68	28,80	3,84	63,50	3,40	130,64	5,74	28,00	4,32	61,47	3,62
10	136,55	5,96	31,54	4,40	65,51	3,56	135,70	6,05	30,98	5,01	63,88	4,15
11	141,36	6,30	34,48	4,88	67,57	3,76	141,37	6,64	34,50	5,78	66,73	4,70
12	146,22	6,61	37,70	5,60	69,94	4,08	147,46	7,12	39,29	7,07	70,27	5,13
13	151,41	7,45	41,84	6,72	72,69	4,65	152,72	7,00	44,51	7,96	73,75	5,43
14	157,30	8,10	47,05	8,00	76,22	5,13	157,30	6,21	49,33	7,70	77,01	5,20
15	163,90	8,94	53,59	9,21	80,35	5,72	159,90	5,82	53,92	7,64	80,21	4,82
16	168,87	7,94	60,11	8,80	84,28	5,33	161,17	5,54	57,62	7,59	82,22	4,60
17	172,20	6,83	64,01	7,91	87,77	4,94	162,20	5,50	59,51	7,30	83,31	4,57
18	174,10	5,97	66,78	7,18	89,97	4,56	162,53	5,41	60,03	7,03	83,55	4,42

teiste kehaosade juurdekasvu, mis tabelis puuduvad) avanevad meile aga kasvamise dünaamika **seaduspärasused**. Näeme, et kooliõpilaste nii absoluutsed kui ka relatiivsed juurdekasvud esialgu (alates 7. eluaastast) suurenevad pidevalt, ligikaudu paar-kolm aastat enne puberteedia kättejõudmist (poeglastel 12.—13. ja tütarlastel 10.—11. eluaastal) algab kõikide kehaosade **kasvamise kiirenemine**, kuigi mitte täiesti sünkroonselt. Sellist kiirenemist on täheldatud kõikjal ja seda on hakatud nimetama puberteediaegseks hüppeks (5), kuigi õigem oleks seda nimetada **puberteedieelseks hüppeks**. Aastane juurdekasv on poeglastel 14. ja 15. ning tütarlastel 11. ja 12. eluaastal kõige suurem. Pärast seda hakkab aastane juurdekasv kiiresti vähenema ja lõpuks kaob hoopis. Kirjanduses märgitakse, et tütarlastel lakkab kasvamine praegusel ajal juba 16. ja poeglastel 18. eluaastal ning selles tahetakse näha mingit «aktseleeratsiooni». **Meie andmed seda ei näita**, meie noorte kasvamine, võib arvata, lakkab nagu varemgi: tütarlastel alles 20. ja poeglastel 22.—23. eluaastal. Ei oleks ka huvitusetas lisada, et inimene antropoloogilises mõttes ei saagi täiskasvanuks: mitmed mõõtmised suurenevad ka hiljem (pea näiteks kasvab pikkuselt isegi kuni 60. eluaas-

tani), samal ajal kui teised mõõtmised hakkavad vähenema (2).

Et tütarlastel algab kehamõõtmete aastase juurdekasvu suurenemine umbes kahe aasta võrra varem kui poeglastel, jõuab teatud vanuses kätte aeg, mil esimesed teisi ületavad — toimub **kehamõõtmete kasvu ristang**. Missugusel eluaastal see toimub ja missugusel eluaastal saavutab selline ristang maksimumi? Seda on võimalik täpsemalt kindlaks teha sel teel, kui arvutame, mitu protsenti moodustab tütarlaste kehamõõtmete aritmeetiline keskmine vastavatel eluaastatel poeglaste omast (nn. soolise erinevuse indeks.) Lähem analüüs näitas, et meie tütarlapsed hakkavad oma keha pikkuse, keha kaalu ja kere mõõtmete poolest poeglaste ületama juba 11. eluaastal ja lõpetavad selle keskmiselt 15. eluaastal. Ühtlasi selgus, et **tütarlapsed ületavad oma pikkuses (kasvus), keha kaalus ja kere mõõtmetes poeglaste kõige rohkem 13. eluaastal**. See vanus langeb neil ligikaudu kokku puberteedia algusega (2).

Huvitava ja olulise seaduspärasusega puutume kokku kehamõõtmete **individuaalse varieeruvuse** andmeid analüüsides (vt. tabel 1). Arvestades ka neid kehamõõtmekõiki, mille kohta tabelis andmed puuduvad, selgub, et kuni 13. elu-

Tabel 2.

## EESTI ÕPILASTE PÕHILISTE KEHAMÕÖTMETE AASTASED ABSOLUUTSED JA RELATIIVSED JUURDEKASVUD

Vanus (a.)	Poeglapsed						Tütarlapsed					
	Kasv		Keha kaal		Rindkere ümbermõõt		Kasv		Keha kaal		Rindkere ümbermõõt	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
8	4,91	3,87	2,59	9,88	1,98	3,22	4,90	3,90	2,55	10,00	2,07	3,48
9	4,90	3,72	2,74	9,59	2,01	3,17	5,06	3,75	2,98	10,64	2,41	3,92
10	4,81	3,52	2,94	9,32	2,06	3,14	5,67	4,17	3,62	11,68	2,85	4,46
11	4,86	3,44	3,32	9,63	2,37	3,50	6,08	4,28	4,79	13,88	3,54	5,30
12	5,19	3,55	4,14	10,98	2,75	3,97	5,26	3,56	5,22	13,29	3,48	4,96
13	5,89	3,89	5,21	12,45	3,53	4,85	4,58	3,00	4,82	10,83	3,26	4,42
14	6,60	4,20	6,54	13,90	4,14	5,42	2,60	1,65	4,60	9,32	3,20	4,15
15	4,97	3,03	6,52	12,16	3,93	4,89	1,27	0,79	3,70	8,86	2,01	2,50
16	3,30	1,95	3,90	6,48	3,49	4,14	1,03	0,64	1,90	3,29	1,09	1,32
17	1,90	1,10	2,77	4,33	2,20	2,51	0,33	0,20	0,52	0,87	0,24	0,29

aastani on tütarlapsed kõikide tunnuste poolest varieeruvamad kui poeglapsed. Alates 15. eluaastast muutuvad aga poeglapsed tütarlastest varieeruvamaks. Kõige olulisem seisnebki järgmises: **mõõtmete varieeruvus suureneb vanusega, teeb läbi kulminatsiooni** ja langeb siis võrdlemisi kiiresti, kuni jääb enam-vähem püsima täiskasvanute tasemel. **Poeglastel langeb nimetatud kulminatsioon 15., tütarlastel 13. eluaastale, s. o. jällegi puberteedia algusesse.**

Üldises kokkuvõttes leiame seega, et juba puberteediaelse hüppe ajajärgust alates, eriti aga **13. eluaastast peale, on tütarlapsed ja poeglapsed märgatavalt erinevad**, ja muidugi erinevateks nad jäävadki. Siitpeale tuleks nende kasvatamist ka füüsilise arengu seisukohalt erilaadset juhtida. **Eriti murrangulist ajajärku nende füüsilises arengus tuleks aga näha füüsiliste tunnuste maksimaalse varieeruvuse ajajärgul (tütarlastel 11.—15. ja poeglastel 13.—17. eluaastal).** Neil aastail ei oleks kuidagi lubatav samamanustelt nõuda ühesuguseid füüsilise koormuse «norme»! Aga muidugi kehtib see ka psüühilise sfääri kohta.

Viimane nähtustering, mida me oma (Eesti) andmete põhjal saame konkreetset käsitleda, on **kehaproportsioonide alised (vanuselised) muutused.**

Vaatleksime siinkohal neist vaid kaht

iseloomulikku: kasvu ja keha kaalu vahekorra (proportsiooni) ning kasvu ja tüve pikkuse (istepikkuse) vahekorra muutust.

Nendest vahekordadest on eriti tähtis kasvu ja keha kaalu oma. Viimase aja uurimused on näidanud, et selle vahekorra hindamiseks ja võrdlemiseks sobib kõige rohkem nn. **kehataidluse-indeks** e.

Rohreri indeks ( $I = \frac{\text{keha kaal} \times 100}{\text{kasv}^3}$ ).

Mida suurem on indeks, seda kehakamaks (täidlasemaks) tuleb isiku kehaehitus hinnata, ja mida väiksem on indeks, seda nõrgem ning ebatäidlasem on ta kehaehitus. See indeks muutub meie kooliõpilastel järgmiselt:

	P	T	P	T	
7 a.	1,306	1,291	13 a.	1,209	1,238
8 a.	1,277	1,267	14 a.	1,201	1,255
9 a.	1,250	1,243	15 a.	1,213	1,301
10 a.	1,233	1,228	16 a.	1,221	1,346
11 a.	1,220	1,200	17 a.	1,251	1,384
12 a.	1,207	1,212	18 a.	1,267	1,393

Sellest ülevaatest näeme, et **koolieas kehataidluse-indeks pidevalt langeb, saavutab teatud miinimumi** ja hakkab siis taas suurenema. See miinimum — keha kaalu suhteline madalseis — kannab **mikrobaarsuse** nimetust ja langeb poeglastel 12.—14., tütarlastel 11.—12. eluaastale ning seega kestab poeglastel pikemat aega kui tütarlastel.

Mikrobaarsuseiga iseloomustab noorukeid kui «pikaksveninud», sihvakaid, ebatäidlaste kehaehitusega sirgunud isikuid.

Mõnedes pedagoogikaõpikutes eristatakse inimese preadultses arengueas praegugi veel kolme sirgumis- ja kolme täidumisajajärku. Selline jaotus on pärit hollandi antropoloogilt C. Stratzilt käesoleva sajandi algusest. Stratzi antropomeetrilisi andmeid analüüsid selgub, et tegelikult selliseid vahelduvaid sirgumis- ja täidumisajajärke ei ole olemas. Stratz arvas neid nägevat ja konstrueeris need ajajärgud oma ilusate fotograafiliste ülesvõtete põhjal. Praeguste andmete alusel on olukord järgmine. Esimesel eluaastal on lapsed erakordselt täidlaste kehaehitusega (Rohreri indeks poeglastel umbes 2,70, tütarlastel 2,80). Samas hakkab aga kehatäidlus pidevalt aeglustuva tempoga vähenema ja see kestab kuni mikrobaarsuseani, millest alates, nagu nägime, taas suureneb.

Kasvu ja tüve pikkuse (istepikkuse) vahekorra iseloomustamiseks kasutatakse nn, **kormuseindeksit** ( $I = \frac{\text{istepikkus} \times 100}{\text{kasv}}$ ). Tõsi küll, istepikkus ei vasta täiel määral tüve pikkusele, aga et tüve tõelise pikkuse määramine (mõõtmine) on aegaviitev, on selle asemel enamasti kasutatud istepikkust (inimese pikkust istudes). Kormuseindeks annab peaaegu samasuguse, igal juhul küllalt ilmeka kujutluse kasvu ja tüve pikkuse, samal ajal aga ka tüve ja alajäsemete pikkuse vahekorrast. Mida suurem on selle indeksi väärtus, seda **jässakama** kehaehitusega on meil tegemist, ja mida väiksem on indeksi väärtus, seda **sihvakam** on inimene. Täiskasvanutel (meil) on see indeks meestel 52,9, naistel 53,6.

Noortel **kooliealistel on kormuseindeks suurem** kui täiskasvanutel ja **langeb vanuse kasvuga pidevalt**: mida noorem on inimene, seda jässakam. Selgus aga, et kormuseindeks langeb tütarlastel kuni 13. eluaastani, poeglastel kuni 15. eluaastani, saavutades sel aastal oma **madalseisu**, ja hakkab siis **tõusma**:

	P	T		P	T
7 a.	55,00	54,89	13 a.	52,05	52,80
8 a.	54,53	54,36	14 a.	51,80	52,88
9 a.	53,96	53,90	15 a.	51,74	53,15
10 a.	53,42	53,41	16 a.	52,06	53,27
11 a.	52,89	53,06	17 a.	52,28	53,36
12 a.	52,41	52,78	18 a.	52,45	53,42

Indeksi madalseisus on õpilased kõige **brahhükormsemad** (suhteliselt kõige lühema tüvega) ja samal ajal kõige **makroskeelsemad** (suhteliselt kõige pikemate alajäsemetega).

Esitatud seaduspärasused on **statistilised**, s. o. need on kehtivad hulkade, suurte inimrühmade kohta ja põhinevad kehamõõtmete aritmeetilistel keskmistel. Igal üksikindiviidil esinevad aga füüsilise arenemise vanuselises (ealises) kulus individuaalsed kõrvalekalded. Väikesi kõrvalekaldeid esineb muidugi sagedasti, suuremaid märksa harvem. Ealiste hälvete uurimine ja vastavate arengutüüpide väljaselgitamine seisab alles ees. Praegu saame neid mõnevõrra konkreetset arvestada, kui igal aastal (samal kuul) õpilasi (lapsi) möödame, vähemalt põhitunnuseid.

Küllaltki oluline **küsimus**, mis inimese füüsilise arengu käsitlemisel tekib, on muidugi see, kuipalju on nimetatud arengut võimalik muuta ja kuidas miljöötegurid inimese füüsilist arengut mõjustavad. Et toidu hulk ja laad, korteri- ja töötingimused jne. inimese füüsilist arengut mõjustavad, on üldtuntud fakt. Ilmne, et viletsad miljöötegurid, igasugused häirivad tegurid kasvamist pidurdavad ja, vastupidi, head seda soodustavad. Töö laad, eriti füüsilise töö laad, muudab kehaproportsioone, keha füüsilist tublidust. Erinevusi on linna- ja maaõpilaste füüsilises arengus (4).

Põhiliselt on iga üksikisiku füüsilise arengu tase ja selle individuaalsed **isearasused** tingitud siiski peamiselt endogeensetest teguritest. Me saame nende suhtes miljöötegurite mõju suurendada, aga neid me ei saa muuta ja olematuks teha, neid tuleb arvestada. Lastevanemate, kooli ja ühiskonna ülesandeks jääb luua noortele **optimaalsed** tingimused füüsiliseks arenguks, vastavalt nende loomusele.

## Kirjandus

1. J. Aul, Über die Alterveränderung der anthropologischen Merkmale bei Erwachsenen und deren Berücksichtigung in der anthropologischen Forschung. — Looduseuurijate Seltsi Aruanded, XLVII (I). Tartu, 1940.

2. J. Aul, Antropomeetriselised tunnused ja puberteediiga. — Etnograafiamuuseumi aastaraamat XX. Tartu, 1965.

3. H. Bach, Mensch-Umwelt-Beziehungen aus der Sicht der Anthropologie. — Wissenschaft u. Fortschritt, 2. Berlin, 1973.

4. L. Heapost, Tallinna kooliõpilaste füüsilise arengu põhitunnused. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1972, nr. 4.

5. J. M. Tanner, Growth at adolescence. London, 1962.

6. П. Н. Башкиров. Учение о физическом развитии человека. М., 1962.

# KUIDAS TUNNEVAD ABIKOOLI LÕPETAJAD LOODUSLOOLISI MÕISTEID?

ANTS REINMAA

Abikoolis õpetatava loodusõpetuse üks kesksemad ülesandeid on vaimselt alaarenenud õpilaste puudulikult arenenud tunnetusprotsesside korrigeerimine. Programmiga määratud ainemaht pakub selleks suuri võimalusi. Seejuures on tingimuseks, et õpilased omandaksid programmilised loodusloolised mõisted. Pealiskaudselt omandatud mõistete sisu ja piiratud maht on takistuseks õpitava materjali võrdlemisel, looduses valitsevate põhjuslike seoste mõistmisel. See pidurdab kogu vaimset arengut.

Programmiga määratud looduslooliste mõistete omandamine peaks abikooli õpilastel toimuma õpetaja poolt rakendatava erimetoodika alusel. Et selline ühtne metoodika vabariigi abikoolides aga puudub, sõltub igas koolis tehtav töö loodusõpetuse õpetamisel eelkõige õpetaja metoodilistest arusaamadest. Ühed hindavad abikoolis rohkem vestlust, teised selgitust, kolmandad emotsionaalset jutustust, tööd naturaalsete objektidega või õpikuga jne. Senikaua, kuni puuduvad ulatuslikumad teaduslikud uuringud rakendatavate metoodiliste võtete efektiivsusest, on raske anda praktikutest õpetajatele konkreetset abi või otsustada, kes on optimaalsele lahendusele lähemal.

Olulisemaks kriteeriumiks käesoleval ajal abikoolides tehtava töö hindamiseks loodusõpetuse õpetamisel on vaimselt alaarenenud õpilaste looduslooliste teadmiste tase.

Eesmärgiga välja selgitada vabariigi abikoolide õpilaste looduslooliste mõistete tundmise tase, alustasime katseid 1971/72. õppeaastal. Käesolevas artiklis analüüsimme abikooli lõpetajate looduslooliste teadmiste kontrollimise tulemusi. Õpilastega tegime testi-kontrolltöö, mis sisaldas programmilist õppematerjali 5.—8. klassini. Analüüsimiseks saime 102 tööd.

Kontrolltöö koosnes neljast osast: A-osa küsimuste vastamisel tuli õpilastel oma mälule tuginedes nõutud üldmõistete alla viia üksikmõisted (näit. *Kirjuta 5 põlevat maavara*), mõnel juhul aga nimetada üldmõiste, millesse kuuluv üksikmõiste oli antud (näit. *Missuguse elundkonna osa on neerud?*).

B-osa küsimused olid põhjusliku seose

mõistmise kontrollimiseks. Vastuste analüüsimisel eristati küsimused ühese põhjusliku seosega, näit. *Miks tuleb toiduaineid hoida kärbeste eest?*, ja mitmese põhjusliku seosega, näit. *Miks on soovitatav sisse hingata nina kaudu?*

C-osas kontrolliti mõistete tundmist liigitustestiga. Vastajal tuli loetletud neljast mõistest üks liigne maha kriipsutada, näit. *valgud, rasvad, kartulid, süsivesikud*. Nende ülesannete täitmine nõudis õpilastelt üldistamisoskust ning võimet oluliste tunnuste alusel erinevatesse klassidesse kuuluvad mõisted eristada.

D-osas kontrolliti mõistete tundmist varieeritud liigitustestina. Vastaja ülesanne

oli loetletud mõisted rühmitada. Ülesandeid oli kolm, kusjuures kahel juhul oli ülesandes märgitud ka nõutav rühmade arv, näit. Jaota kahte rühma: *kaelalülid, süda, kopsud, ristluu, maks, roided, neerud, magu, nimmelülid*. Selle rühma ülesannete lahendamine nõudis õpilastelt juba C-osas vajaläinud vaimsete operatsioonide valdamist. Tõusnud oli üksnes üldistamise ja klassifitseerimise aste, s. t. ülesanded olid raskemad.

Materjali kvantitatiivne analüüs kontrollitöö kui terviku täitmisel andis tulemused, mis on kokkuvõtlikult väljendatud tabelis I.

Tabel 1.

TESTI TAITMISEL PUNKTE SAANUD ÕPILASTE ESINEMISSAGEDUSTE KOONDTABEL

Saadud punktide %	84—80	79—70	69—60	59—50	49—40	39—30	29—20	19—10
Vastajate %	4	8	20	23	20	14	9	2

Maksimaalselt oli võimalik testiga saada 65 punkti, s. o. 100%. Nagu esitatud andmeist nähtub, oli abikooli lõpetajate seas suur osa neid (45%), kes polnud võimelised saavutama pooligi testiga määratud punktidest. 11% õpilastest sai vähem kui 30% testi punktide kogusummast. Tabelist näeme, et kõige rohkem oli õpilasi, kes said 59—50% punktidest. Testiga saadud punktide protsent (84%—10%) annab tunnistust suurtest erinevustest mõnede abikooli lõpetajate teadmiste tasemes.

Testi ebaeduka täitmise põhjuseks tuleb pidada programmiliste looduslooliste mõistete puudulikku tundmist. Ilmekalt näitab seda üksikute mõistete tundmise kvantitatiivne-kvalitatiivne analüüs. Sellised vastused saadi testi A-osa analüüsimisel.

Tööst selgub, et abikooli lõpetajatel on suuri raskusi üldmõistete moodustavate üksikmõistete nimetamisega. Näiteks ülesandes, kus tuli nimetada 5 lehtpuud, oli 37% vastustest poolikud, sest nõutud 5 lehtpuu asemel oli nimetatud neid vähem või lisaks lehtpuudele loetletud okaspuid ning põõsaid. Näiteks üks vastajaist loetles 5 lehtpuuna: kask, haab, tamm, mänd, kuusk. Lähtudes testi punktide arvestuse süsteemist, sai õpilane sellise vastuse eest 3 punkti ja vastus loeti poolikuks.

Nähtust, kus üldmõiste alla ühendati kõrvuti üldmõistesse kuuluvate mõistetega ka sinna mittekuuluvaid mõisteid, käsitame mõiste mahu laiendamisena. Tööde analüüsimisel paigutasime niisugused vastused poolikute vastuste hulka. Juhtumeid, kus üldmõiste alla koondatud mõistetest ükski ei kuulunud üldmõistete moodustavate mõistete hulka, käsitame mõistete asendamisena. Viimase juhuga on tegemist vastuses *Toitained on kala, liha ja piim*, kus nõutud 3 toitainet asemel on õpilane loendanud toiduaineid. Sellised vastused lugesime valeks.

Suureks komistuskiviks enamikule vastajaist (93%) oli ülesanne nimetada viis põlevat maavara. 89% vastustest olid poolikud, sest: 1) oli nimetatud põlevaid maavarasid nõutust vähem, kõige sagedamini kolm; 2) kõrvuti põlevate maavaradega nimetati ka mittepõlevaid maavarasid (liiv, paekivi, raudkivi jt.); 3) põlevate maavarade hulka arvati ka maavarade töötlemissaadused brikkett, õli, bensiin, petrooleum, tärpentin. 93% õpilastel, kes andis pooliku vastuse, oli põlevate maavarade loetelus brikkett.

Analoogiline on olukord mõiste *ehitusmaterjalina kasutatav maavara* tundmisel. 54% vastustes märgitakse ehitusmaterjali-

na kasutatavate maavaradena raudbetooni, telliskivi, silikaati, tsementi, rauda või klaasi. 23% õpilastest loetleski ainult viimati mainitud, 17% aga jättis küsimusele vastamata.

Need näited räägivad sellest, et abikooli lõpetajad pole omandanud üht programmi-nõuet — oskust vahet teha maavara-de ja nende töötlemise saaduste vahel.

Tööst selgub, et üsna piiratult tunnevad abikooli lõpetajad vägagi elementaarseid mõisteteid. 5 umbrohtu teadsid 13% vasta-jaist. Ülejäänud asendasid mõiste *umb-rohi* mõistega *rohttaimed* ning loetlesid mitmeid metsikult kasvavaid rohttaimi, kõige sagedamini lilli — nurmenukk, sini-lill ja ülane, või laiendasid mõistet nime-tatud rohttaimedega. 11% jättis küsimuse-le vastamata.

Viit teravilja nimetas õigesti 23% vasta-jaist. 75% laiendas mõistet, nimetades vas-tuses ka lina, hernest, puuvilla, kanepit, tomatit või kõrvitsat. Siinkohal on tähele-panuväärne ühe õpilase vastus: «Kõrvitsal on teerad sess», mis on ilmekaks näiteks mõiste *teravili* puudumisest ning õpilase loogikast. Küllap mõtlesid samuti ka need, kes märkisid teraviljadena hernest, toma-tit, lina ja kanepit.

Viit Eesti metsade kiskjat teadis 10% vastajaist. 84% õpilastest andis pooliku vastuse. Neist 60% laiendas nõutud mõis-tet mõistega *metsloom* ja loetles kõrvuti hundi ja rebasega Eesti metsade kiskjate-na kitsse, põtra, metssiga jt. 10% pooliku vastuse andnuist laiendas nõutud mõistet mõistega *kiskja*. Nii toodi vastustes meie metsadesse ka tiiger ja lõvi.

Kõik need näited räägivad sellest, et abikooli lõpetajad teavad mitmel juhul üld-mõistet moodustavaid üksikmõisteid piira-tult. Teiselt poolt tuleb arvestada vaimselt alaarenenud õpilaste närviprotsesside kul-gemise omapärasest tingitud väljendumisras-kusi. Osale abikooli õpilastest on omane võimetus vastata teadaolevat vajalikul mo-mendil. Millega muidu seletada, et üksnes 57% lõpetajaist suutis õigesti nimetada kõiki viit kodulooma. Tugevast pidurdusest selliste õpilaste mõtlemisprotsessis annab tunnistust vastus: «Koduloomad on lam-mas, utt, tall ja jää».

Katseandmed näitavad, et abikooli lõpe-

tajad laiendavad vastamisel mahult kitsa-maid mõisteid üldisematega. Vastuses «Oder, kaer, nisu, kanep, tomat on tera-viljad» on mõiste *teravili* laiendatud mõis-tega *kultuurtaimed*. Sagedasti viiakse nõu-tud üldmõiste alla seda mittemoodusta-vaid üksikmõisteid. Seejuures väljendub õpilaste kriitikameele või tähelepanu puu-dulikkus oma vastuste suhtes. Kui metssi-ga peetakse kiskjaks seepärast, et tal on kihvad, põtra aga tema sarvede pärast, na-gu mõned vastajad selgitasid, siis on te-gemist mõistete sisu puuduliku omandami-sega.

Abikooli lõpetajail on mõistete asenda-misel tendents asendada vähemtuntud mõistet rohkemtuntuga, kusjuures teatakse mõlemaid mõisteid. Näiteks andis lünktesti täitmisel 82% vastajaist kolme toiduaine kohta õige vastuse, 8% aga asendas mõis-te *toiduaine* mõistega *toitainet*. Seevastu asendas kolme *toitainet* nimetamisel 73% mõiste *toitainet* mõistega *toiduaine*. Kui aga mõisted vastandada, nagu seda tehti liigitustestis, siis eristas 72% õpilasi õi-gesti *toitainete* seast *toiduaine* ja 73% vastajaist *toiduainet* seast *toitainet*. Nime-tatud mõistete tundmise kohta võib lünk-testi ja liigitustesti tulemuste kõrvutava analüüsi põhjal öelda, et vaadeldavad mõisted on õpilastel küll olemas, kuid pole kinnistunud. See viibki nimetamisel vähemtuntud mõiste (*toitainet*) asendami-sele rohkemtuntuga (*toiduaine*), liigitami-sel aga võimaldab vastajate enamikul õi-gesti leida neljandat liiget, grupeerides kord kolm *toiduainet*, kord kolm *toitainet*. Vahetamist põhjustab ka sõnade väline sarnasus.

Mõistete asendamisel toimib teinegi ten-dents, mis väljendub n.-õ. vastandmõiste nimetamises. Sellised vastandmõisted on näiteks arterid ja veenid. Ülesandes, kus õpilased pidid vastama küsimusele *Kuidas nimetatakse suuri veresooni, mida mõõda veri liigub südamest eemale?*, andis 44% vastajaist õige vastuse, 28% aga nimetas veene. Õpilase vastus «Veri käib veenist välja, sisse tuleb arterist», näitab, et vas-taja teab mõlemat mõistet, kuid need pole kinnistunud.

L. Zankovi, B. Pinski, S. Rubinšteini jt. andmeil valmistavad vaimselt alaarenenud

õpilastele ületamatuid raskusi mõistete defineerimine ja mõistetele iseloomulike tunnuste esiletoomine. See kehtib ka meie katsetega hõlmatud kontingendi kohta. Puu tunnuseid suutis õigesti nimetada 6%. Enamik pooliku vastuse andnuist nimetas kas ainult üht olulist tunnust või koos olulisega loendas ka ebatüüpilisi (mädaneb, on krobeline, hingab jt.). 31% vastused olid valed eelkõige seetõttu, et polnud vastatud nõutud küsimusele, aga oli märgitud midagi seoses puudega. Näiteks mõned vastused: «Puud kasvavat metsas kõik koos», «Valmistame paate ja muud puud», «Istuta maha ja sis tule puu».

Kõrreliste kõiki tunnuseid ei teadnud ükski õpilane. 25% andis pooliku vastuse, märkides vaid üht olulist tunnust. 6% vastused olid valed, sest tunnuste asemel kas loetleti mõned teraviljad, kõige sagedamini kolm, või vastati midagi teraviljadest, näit. «Enne on ilus roheline, pärast tuleb kollane», «Sügise koristame ära ja viime aita», «Jahuks, kokiks ja leiba saab».

Kui varasemates klassides õpitud mõistete puudulikku tundmist võib osaliselt pidada vaimselt alaarenenud õpilaste mälu-protsesside iseärasuste tagajärjeks, siis värskest õpitud, 8. klassi materjali tagasihoidliku tundmise põhjus peitub eelkõige milleski muus. Pole mõeldav, et aastate pärast võidaks mäletada mõisteid, mida koolis ei omandatudki. Meie katsetes vastanud abikooli lõpetajad ilmutasid üsna pealiskaudseid teadmisi ka äsja õpitud 8. klassi materjalis. Ülesandes nimetada inimese hingamiseliidid andsid õige vastuse 102-st abikooli lõpetajast 2! Poolikud vastused olid (78%) seetõttu, et hingamiseliididest oli nimetatud vaid üks, kõige sagedamini kopsud või ninaõõs. Samal ajal märkis osa pooliku vastuse andnuist kõrvuti ühe hingamiseliidiga ka südant, näit. «Inimese hingamiseliidid on süda ja ninaõõs». Vastajad, kes andsid vale vastuse (11%), nimetasid kõige sagedamini hingamiseliiditena südant, veresooni ja nahka.

Küsimusele *Missuguse elundkonna osa on neerud?* andis õige vastuse 21%, 33% jättis vastamata, 46% vastus oli aga vale. Neerusid arvati vereringe- ja seedeelundite hulka või kirjutati midagi seoses neerudega, näit. «Üldse ei tohi selga lüüa et asub

neerud», «Neerud on kõhuõõnes aga nimelülde juures» jms.

Südame paiknemise kohta inimese kehas teadis täpselt 60%. 30% vastustes oli eespool nimetatud tendents asendada nõutud mõiste vastandmõistega. Nii märgiti südame asukohana rinnaõõne parem pool. 2% vastanuist märkis, et süda asub kõhuõõnes, ehkki ülesandes oli märgitud, et süda paikneb rinnaõõnes. Selliseid vasturääkivusi ülesandes antu ja õpilaste vastuste vahel oli veel teisteski vastustes. Neis näidetes avalduvad raskused, mis on omased vaimselt alaarenenud õpilastele ülesande tingimuste meeldejätmisel. Põhjalikult on oma töödes ülesande tingimuste puudulikust meeldejätmisest tulenevaid vigu analüüsinud B. Pinski.

Edasi vaatleme mõistete tundmist liigitustesti tulemuste põhjal. Loetletud nelja mõiste seast tuli vastajail leida üks liigne ja see maha tõmmata. Test ja selle täitmise kokkuvõte on tabelis 2.

Nagu andmeist nähtub, suutis 31% õigesti eristada põlevat maavara (kivisüsi) ehitusmaterjalina kasutatavatest maavaradest. Võrreldes seda tulemust lünktestis saavutatuga, kus viit põlevat maavara suutis õigesti nimetada 7%, ehitusmaterjalina kasutatavat maavara 6% vastajaist, näeme, et õpilastel on mitmed mõisted olemas passiivselt, nimetamisega aga, mis nõuab mõistete aktiivset tundmist, ei tule enamik toime. Huvitav on siinkohal märkida sedagi, et lünktestis pooliku vastuse andnud õpilastest märkis nõutust vähem, ent ainult põlevaid maavarasid 11% õpilasi; ülejäänud 78%, kelle vastus loeti ka poolikuks, lisas oma vastuses mittepõlevaid maavarasid või maavarade töötlemissaadusi. Liigitustestis, kus on mõisted vastandatud, suudab üks osa neid (14%), kes iseseisval loendamisel laiendasid, mõistet põlev maavara teiste, mittepõlevate maavaradega, mõisted eristada. Selline fakt räägib eelkõige vaimselt alaarenenud õpilaste vähesest enesekontrollist oma vastuste suhtes materjali iseseisval reprodutseerimisel.

Teravilja (rukis) suutis eristada umbrohtude seast 36%. 58% valessti vastanuist tõmbas kõige sagedamini maha kollaka (26%). Põhjus näib olevat selles, et nimetatud umbrohtu tundmata võeti nimetust



Tabel 2.

Abikooli lõpetajate looduslooliste mõistete tundmise kontrollimise tulemuste koondtabel liigitustesti põhjal

Liigitatavad mõisted	Opilaste %, kes liigitas		
	õigesti	valesti	vastamata
1. Kivisüsi, graniit, lubjakivi, savi	31	60	9
2. Malts, rukis, orashein, kollakas	36	58	6
3. Vesi, loomad, õhk, kivimid	57	35	8
4. Põlevkivi, nafta, turvas, kivisüsi	48	44	8
5. Kroonleht, juur, õis, vars	25	67	8
6. Lehetäi, sipelgas, õielõikaja, kapsaliblikas	66	26	8
7. Süda, magu, arterid, veenid	66	28	6
8. Söögitoru, kopsud, ninaõõs, hingetoru	35	57	8
9. Peensool, söögitoru, magu, ninaõõs	70	20	10
10. Olavarreluu, ristluu, küünarluu, kodarluu	31	56	13
11. Valgud, rasvad, kartulid, süsivesikud	72	20	8
12. Leib, valgud, kartulid, suhkur	73	21	6

kollakas värvuse tähenduses ja vastandati taimedele värvus.

Ülesandes, kus elusa looduse osa (loomad) tuli eristada eluta loodusest, märkisid vale vastuse andnud kõige sagedamini kivimeid. Nende vastajate loogikat näib kõige paremini väljendavat ühe õpilase hilisem suuline selgitus: «Kivimid ei sobi, sest loomad kive ei söö, aga vett joovad ja õhku hingavad».

Vedela põleva maavara (nafta) eristas tahketest põlevatest maavaradest 48%. Vale vastuse andnud märkisid kõige sagedamini turvast ja põlevkivi. Opilaste hilisemal suulisel küsitlemisel selgus, et paljud pidasid põlevkivi ehitusmaterjaliks. «Põlevkivist teeme müüre», selgitas üks vastanu. Võimalik, et asendamist soodustab ka sõnade *põlevkivi* ja *paekivi* häälikuline lähedus ning, mis peamine — mõlemad on *kivid*.

Õie osa (kroonleht) eristamisel taime organite seast eksis 67%. Kõige sagedamini märgiti liigsena juurt. Ilmselt lähtus üks osa sellise vastuse andjaist loogikast,

mis väljendub ühe õpilase hilisemas suulisel selgituses: «Juur on ju maa all.»

Nii see kui ka paljud teised vastused annavad tunnistust raskustest, mis on vaimselts alaarenenud õpilastel loetletud mõistete liigitamiseks vajalike oluliste tunnuste väljatoomisel.

Suhteliselt hästi (66%) eristati kasulik putukas (sipelgas) kahjulike putukate seast ning seedeelund (magu) vereringeelundite seast. Sama võib öelda toiduaine (kartulid) toitainetest (72%) ja toitainet (valgud) toiduainetest (73%) eristamise kohta. Meenutagem siinkohal, et lünktestis suutis kolme toitainet nimetada vaid 15%, kolme toiduainet nimetas aga 82% õigesti. Põhjuseks, miks osa vastajaist, kes lünktestis küll nimetas 3 toiduainet, ei suutnud aga valiktestis eristada 3 toiduainet toitainetest, näib olevat kontekstist tulenev raskus määrata vastandamist vajavate mõistete klassid. Mõiste *toitainet* parem eristamine liigitustestis, lünktestis nimetamisega võrreldes, on nähtavasti tingitud toitainet moodustavate üksikmõistete pas-

siivest, mitte aga aktiivsest olemasolust. Nimetamine, mis nõuab mõistete aktiivset olemasolu, on sel juhul põhjendatult puudulikum eristamisest.

70% õpilasi eristab hingamiseliundi (ninaõõs) seedeelundeist, seedeelundi (söögi- toru) hingamiseliundeist 35%. Mis võib olla sellise nähtuse põhjuseks? Vastus näib peituvat assotsiatsioonides, mida tekitas õpilastes mõistete *söögitoru, kopsud, ninaõõs, hingetoru* loetelu. Küsitlesime mõnimgaid valesti vastanud õpilasi. Nende vastustest selgus, et mõistet *söögitoru* ei saanud maha tõmmata seetõttu, et loetelus oli veel mõiste *hingetoru*. Nende kahe mõiste koosseisusteerimine loetelus andis efekti, kus pikemalt arutlemata peeti vajalikuks ühendada need mõisted ning otsiti ülejäänute seast liigset. Enamik oli selleks pidanud kopsu. Osa valesti vastuist aga võiski arutleda nii, nagu selgitas üks: «Kopsud on kõige all, teised on pealpool». Sellise efekti põhjuseks on juba eespool märgitud raskus määrata vastandatavate mõistete klassid.

Raskusi valmistab skeleti luu (ristluu) eristamine jäseme luudest. 13% jättis küsimusele vastamata. Üks selgitas: «Siin sobivad, kõik on luud». Liigse mahatõmbamine näis olevat toimunud täiesti juhuslikult. Ligikaudu võrdsel määral on vastuse- na märgitud õlavarreluu, küünarluu või kõdarluu.

Kõike eeltoodut kokku võttes võiks abikooli õpilaste looduslooliste mõistete tundmise kohta öelda järgmist:

◆ Paljusid loodusloolisi mõisteid tuntakse ebatäpselt, laiendama kiputakse mõiste mahtu.

◆ Puudulikult on omandatud paljude mõistete sisu, mistõttu kõrvuti õigete üksikmõistetega koondatakse üldmõiste alla seda mittemoodustavaid, ent lähedasi või õpilase oma loogika põhjal sarnaseid mõisteid.

◆ Piiratult tuntakse üldmõistet moodustavaid üksikmõisteid; ei suudeta nimetada mõistete iseloomulikke tunnuseid.

◆ Paljud mõisted on kinnistunud halvasti. See põhjustab arvukaid mõistete asendusi ning mõistete laiendamist.

◆ Mõistete asendamisel toimivad ten-

dentsid 1) asendada vähemtuntud mõiste rohkemtuntud mõistega, ehkki mõlemaid teatakse ja 2) asendada nõutud mõiste vastandmõistega.

◆ Mõistete liigitamisel valmistab raskusi peamise, olulise tunnuse leidmine, mille alusel loetletud mõisted ühendada ja vastandada.

◆ Mõistete liigitamisel on raskusi määrata vastandamist vajavate mõistete klassid. See põhjustab erinevatesse klassidesse kuuluvate mõistete ühendamist mingi juhusliku tunnuse alusel.

◆ Enamik abikooli lõpetajaist teeb puudulikult vahet igapäevase elu seisukohalt tähtsamate maavarade ja nende töötlemise saaduste vahel.

◆ Ei suudeta nimetada elundkondi moodustavaid elundeid.

Pikemalt arutlemata on selge, et programmimaterjali selline tundmine ei soodusta õpilaste vaimse tegevuse arengut vajalikul määral. Et analüüsida, klassifitseerida, võrrelda jne. on vaja tunda õppematerjali, millel neid vaimse tegevuse operatsioonid sooritada. Tunda õppematerjali tähendab aga eelkõige tunda mõisteid ning omada kujutlusi, milles peegelduksid objektiivse tegelikkuse suhted ja nähtused reaalselt.

Ülalöeldust tulenevad kaks ülesannet abikoolide loodusõpetuse õpetajaile:

1) senisest suuremat tähelepanu pöörata programmiliste looduslooliste mõistete õpetamisele;

2) rohkem tuleb tegelda vaimse töö võtete kujundamisega vaimselt alaarenenud õpilastel. Meie uurimusest selgus, et paljudel juhtudel on mõisted õpilastel küll olemas, kuid ei suudeta neid kasutada, sest puuduvad vajalikud vaimse töö võt- ted, näit. klassifitseerimisoskus.

Nimetatud kaks ülesannet on abikooli töö ühe eesmärgi — vaimselt alaarenenud õpilaste puudulikult arenenud tunnetus- protsesside korrigeerimine — saavutamise peamised teed loodusõpetuses.

**KAS  
ÕPILASTE  
JÕUDLUS  
VÕRDUB  
ÕPETAJA(TE)  
JÕUDLUSEGA?**

**KALJU SAKS**

Õpetaja õppealast tööd hinnatakse viimasel ajal asutuste (ministeerium, haridusosakond) ja kooli juhtkonna korraldatud kontrolltööde tulemuste järgi. Kuigi niisugused konkreetsed näitajad on kindlasti parem mõõdupuu kui subjektiivsed hinnangud, tekib ometi küsimus, kas õpilaste jõudlus võrdub õpetaja jõudlusega, s. t. kas kontrolltöö tulemuste põhjal võib otsustada õpetaja töö üle. Tähtis psühholoogiline seaduspärasus kinnitab, et tööpingutused suunatakse sellesse tööloiku, mida tegelikult mõõdetakse ja hinnatakse. Seega oleks õpilaste kindlamate ja kõrgemate teadmiste taseme saavutamise üks vahendeid nende õige mõõtmine.

Kontrolltööde koostamises on veel palju juhuslikkust, kuna vaieldakse õppetöö konkreetse sisu ja mahu üle. Paljusid seni tehtud kontrolltöid võiks pidada pigem kontrolltöö enese kõlblikkuse kontrollimiseks kui õpetaja töö kontrollimise vahendiks. Suurimaks puuduseks peaksin universaalsete protsentnormide kasutamist, sageli sellise arvestusega, et ülelinnaline kontrolltöö peab olema aukartustäratava raskusega, nii et «tavalise» õpetaja õpilastest 50% saavad puudulikke tulemusi. Sellega käib kaasas süüdistus kontrolltöö hinnete ja vee-

randihinnete lahkumineku pärast.

Kuid lahkuminekutes veerandihindest ühe hindepalli võrra (nii 5-lt 4-le kui ka 3-lt 2-le) tuleks arvesse võtta, et 1) mida raskem on kontrolltöö, seda halvemaid tulemusi saavutavad just nõrgemad õpilased tugevamatega võrreldes, s. t. diferentsid suurenevad. Vastavalt tuleks ka hindepallide intervalle suurendada, kuid tavaliselt seda ei tehta.

2) Kahe hinde piirnorm lahutab sageli väga lähedasi tulemusi, mis erinevad ainult 1 või isegi 0,5 punkti võrra. Nagu näitavad matemaatilised arvutused, on igal teadmiste mõõtmisel punkti-süsteemis mõõtmisviga, mille suurus oleneb võimalike punktide üldarvust. Niisiis etteütlustes, kus ortogrammide arv on küllalt suur, ei oleks sugugi õige hindepiiriks pidada näiteks 4 viga, vaid sellega võrdväärset tulemusid on kindlasti ka 3 või 5 viga, s. t.  $\pm 1$ . Kõik need kolm tulemust moodustavad piirväärtuste tsooni, kus vigu tuleks kaaluda ja õigustatuks lugeda nii kõrgem kui ka madalam hinne. Praegu on aga need võrdväärset tulemusid hindeskaalas rangelt lahutatud.

R. L. Thorndike ja E. Hagen (1, lk. 313 ja 314) suhtuvad põhiliselt eitavalt õpetaja töö hindamise kontrolltöö tule-

muste põhjal, viidates järgmistele asjaoludele: 1. Klassi jõudlus on kogu tema eelnenud kasvatusetulemus, mitte ainult äsja-möödunud õppeaasta töö tulemus. Seega oleks nagu alusetu pidada vastutavaks õpilaste jõudluse eest õpetajat, kes on õpetanud neid ainult ühe või paari aasta jooksul.

2. Õpilaste jõudlus sõltuvat võimetest ja koolivälisest tingimustest samavõrd kui õppetööst koolis, aga klassid võivad nende poolest tugevasti erineda.

3. Oskused, mida mõõdab üks jõudlustesti (resp. kontrolltöö) seeria, esin-davad ainult murdosa koolitöö eesmärkidest. Õpetajate võrdlemine sellise osalise kriteeriumi alusel võiks jätta tähele panemata palju nende tööst ja anda väga eba-õige hinnangu kahe õpe-taja töö suhtelisele väärtusele, kui nende tugevad küljed on erinevad.

4. Kui õpetajate hindamisel eelistatakse kergesti kontrollitavaid oskusi, viivat see peaaegu vältimatult sellele, et õpetajad hakkavad neid oskusi üle-hindama, et saavutada paremaid tulemusi ooda-tavates kontrolltöödes.

Sellised väited on eel-kõige kooskõlas USA koolisüsteemi ja pedagoogiliste kontseptsioonidega, nagu õppeplani ja -pro-grammide mitmekesisus, pärilike eelduste ülehinda-mine, õpetajate kaadri voolavus jne.

Siiski on otstarbekas

neid väiteid analüüsida meie kooli seisukohalt. Tõepoolest, igal klassil on oma ajalugu ja ebarahuldavate tulemuste põhjused võivad oluliselt pärit olla mõne õpetaja tööst, kes juba aastate eest selles klassis õpetasid. Teiseks, ainesüsteemis mõjutavad õpetajate töötulemused üksteist vastastikku, eel-kõige sel pinnal tekkivate suhtumiste, käitumisviiside kui ka üldiste vaimse töö oskuste suhtes. Tunni organiseerimatus koos madalate töötulemustega ühes õppetunnis (resp. õp-peaines) võivad edasi kanduda teise õppetundi ja kahjustada õpilaste üldjõudlust. Kuid ka ühe õpetaja liigne nõudlikkus oma aines võib teatud määral kahjustada teise aine jõudlust sellega, et õpilastel kulub liiga palju aega ja energiat nii ühe aine kodus ettevalmistamiseks kui ka pingeliseks tööks selles ainetunnis, nii et neil ei jätku aega õppida teisi aineid; pärast liiga pingsat õppetundi langeb vaimse tegevuse võime ega taastu niipea.

G. Stöhr ja H. Weck on arvamusel, et valem «õpi-lase koolijõudlus võrdub õpetaja jõudlusega» keh-tib, kui õpilase koolijõud-luse all mõista kogu klassi keskmist jõudlust ja õpetaja jõudluse all kõigi seni selles klassis õpetanud või õpetavate õpetajate kogujõudlust (2. lk. 122).

Samuti rõhutab õpetaja osa õpilaste jõudluses

D. A. Pidgeon (6. lk. 109), kes väidab mitme-suguste uuringute alusel, et «erinevaid jõudlustule-musi võib saada kahelt õpetajalt, kellest üks usub, et kõik õpilased tema klassis on suutelised adek-vaatselt toime tulema õppetööga, kui omalt poolt nõrgematega vaeva näha, ja teine usub, et kuna jõudlust piiravad pärilikud võimed, peavad tema klassis olema mõned õpilased, kes ei suuda aastast tööd edukalt täi-ta».

Kõik see ei tee võima-tuks õpetaja töötulemuste kaudset mõõtmist kindla ajavahemiku jooksul. Kui õppeaasta algul on kont-rolltööga kindlaks tehtud algtase, on täiesti loogi-line, et lõpptaseme uuri-misel saaks andmeid aas-ta jooksul tehtud tööst (õpetaja juhtimisel) nii algtaseme diagnoosimisel täheldatud puuduste kõr-valdamise kui ka uue ma-terjali omandamise suhtes. Muidugi võivad aasta jooksul klassis toimuda muutused õppetöösse ül-dises suhtumises, kuid need peaksid siis suure-mal või vähemal määral peegelduma kõigi ainete jõudluses, kui need ei ole tingitud just selle õpetaja suhetest klassiga.

Iga kontrolltöö piira-tuse suhtes tuleks rõhu-tada, et liigendatud kontrolltööd näitavad õpe-tajale tema nõrku ja tuge-vaid külgi õpilaste tead-miste kaudu. Näiteks kol-mes erineva õpetajaga 6.

klassis andis matemaatika võrdlustöö järgmisi tule-

musi (õigeid vastuseid protsentides):

Ülesande liik	6-a kl.	6-b kl.	6-c kl.
1. arvutusülesanne (lihtmurrud)	89	62	18
2. tekstülesanne (tüüp $ab=x$ ühikute teisendamisega)	15	65	85
3. geomeetiline konstrueerimine ja tõestamine	85	6	70

Osutub, et 6-a kl. õpilased on suhteliselt nõrgemad tekstülesannete lahendamises, 6-b kl. õpilased geomeetrilises konstrueerimises, 6-c kl. õpilased aga omakorda just arvutusülesandes lihtmurdudega. Kui ka igakord ei saada selliseid tugevasti diferentseeritud tulemusi, on ometi mitmekülgse kontrolltöö sisulise analüüsi kasu silmanähtav. Liiga spetsialiseeritud töö (näit. füüsikas ainult ülesannete lahendamine) annab ühekülgse vildaka pildi õpetaja palju laiahaardelisema töö tulemustest, mitmesuguse sisuga kontrolltöö summaarsed tulemused aga varjavad puudujääke nii ühtedes kui ka saavutusi programmi teistes osades. Seega on võimalik ja vaja tõlgendada kontrolltöö tulemusi vastavalt kitsamalt seatud eesmärgi suhtes.

Selleks peab kaasa aitama õpetamise eesmärkide konkretiseerimine ja sellekohaste kontrolltööde koostamine. Üldiselt tuleks vältida seda, et kontrolltöö temaatikat hoitakse asjaosaliste õpetajate,

mõnikord pealegi ainult osa eest suures saladuses. Kui kontrolltöö tulemustest tahetakse teha objektiivseid järeldusi, peab olema kindlustatud ka töö objektiivne ettevalmistus ja tegemine. Kui tahetakse võrrelda mitme inimese tööd, siis peavad nad kõik olema võrdsetes tingimustes, et keegi ei teaks ega saaks oma õpilasi rohkem välja õpetada kui teine. Igal üksikjuhul peab õpilasel olema täielik sõltumatus niihästi kõigist töö juures viibijatest isikutest kui ka teistest tööst osavõtjatest. Kui ei saa eelseisva töö ülesandeid hoida täielikus saladuses, ei teeks mingit kahju anda ette teatavaid üldisi juhtnõore eelseisva töö sisu ja laadi kohta. Töö vorm peaks olema õpilastele tuttav, et ei tuleks vigu lihtsalt ülesandest mittearusaamise tõttu.

Võrdsete tingimuste loomiseks peaks võtna klassid, kes õpetajate enda hinnangu järgi, s. t. hinnete jaotuse alusel, on omavahel võrdsed. Kuid seda tingimust on raske täita. Mitmed uurimused (näit. Saksa DV-s H.-D.

Rösler, meil E. Vapper) on näidanud õppeedukuse teatud sõltuvust õppevälistest tingimustest. Siin võiks näiteks 8. klassi õpetaja asja endale nii ette kujutada: tema klassi õpilaste vahel on suured jõudluse erinevused. Enamik õpilastest on aga saanud ühesuguse õpetuse kooli algusest peale. Järelikult peaksid erinevused olema koolieelsest east, kodustest õppeoludest või õpilaste erinevatest võimetest tingitud. Kahtlemata avaldavad õppeedukusele mõju paljud üksteist mõjutavad faktorid, kuid vähemalt osa neist on samuti võimalik mingil viisil mõõta ja võrrelda. Teatud määral võivad näitajateks olla kas või teiste ainete hinded. Kui kõigi ainete jõudlus on klassis kõrge ja ainult ühes madal, siis võiks vahest küll viga otsida õpetaja töös (nii õpetamises kui ka teadmiste arvestamises ja hindamises).

Mis puutub võimesse ja andekusse kui oletatavatesse õpilase koolijõudluse määrajas, siis tuleks tähelepanu pöörata sellistele uuringutele, nagu seda tegi K. Ingenkamp Lääne-Berliinis (3). Võrreldes jõudlustestide tulemusi intelligentsustestide tulemustega, tehti kindlaks, et need olid teatud positiivses korrelatsioonis ainult klassisiselt, mitte aga kogu populatsiooni kohta, s. t. õpetajate hinded polnud

omavahel selles suhtes võrreldavad.

Klassi tase sunnib õpetajaid sageli ebaobjektiivselt hindama. Kuni meil pole standardiseeritud kontrolltöid õpetajate jaoks, et võrrelda oma hindamiskriteeriume ja nende rangust, on selline nähtus väga tõenäoline. Erinevat hindamistaset on tõestanud paljud vabariiklikud kontrolltööd. Siiski tooksime näiteid 1970. a. kevadel tehtud

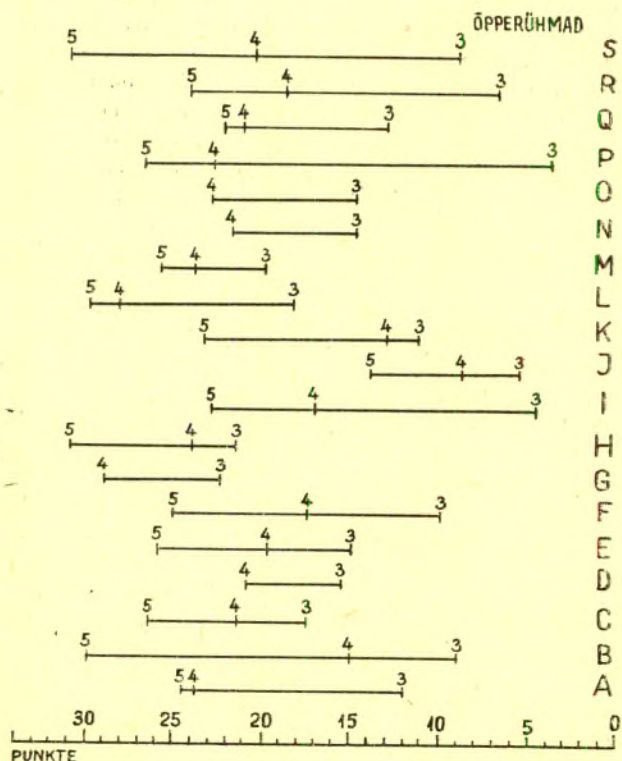
kontrolltöödest Tallinna koolides. Õpetajatele oli korduvalt pedagoogilise ajakirjanduse vahendusel teatatud kontrolltööde kitsam temaatika — küsimuste moodustamine ja neile vastamine — ning antud näidisulesandeid. Alljärgnevas diagrammis on antud erinevate õpperühmade veerandihindega «5», «4» või «3» hinnatud õpilaste saadud keskmine punktide arv.

Nagu näeme, on

J-õpperühmas hindega «5» õpilased saanud vähem punkte kui mitme teise õpperühma (näit. C, D, G jt.) õpilased, kellel veerandihindeks oli «3». Samal ajal G-õpperühmas polnud ühtegi õpilast veerandihindega «5», kuid hindega «4» hinnatud õpilased said rohkem punkte kui enamikus rühmades õpilased hindega «5». Ka hinnete vahelised diferentsid on erinevad: enamikus rühmades on hinnetega «4» ja «5» õpilastel väga ligilähedased tulemused, kuid B-õpperühmas väga erinevad. Vastupidist tuleb märkida hinnetega «4» ja «3» õpilaste tulemuste kohta C- ja K-rühmas.

Kuid tööde tulemuste analüüsimisel vabariiklikus ainekomisjonis võis ainult märkida, et erinevused teatud oskuse tasemes (veerandihinnetega võrreldes) sunnivad oletama, et kontrollitud oskuse osakaal veerandihinde struktuuris ei ole ühesugune. Lahkuminekute puhul ühes või teises suunas võib oletada, et veerandihinde väljapanekul olid massilisemalt esindatud jooksvad hinded, mis mõõtsid teisi oskusi. Muidugi näitavad erinevused õpperühmade tulemustes oskuse erinevat taset ja paljudes rühmades on ilmselt tarvis seda oskust rohkem arendada. Tegemist võib olla mitte ainult kvantitatiivsete, vaid ka kvalitatiivsete erinevustega õpilaste jõudluses, mis suurel

ERINEVATE ÕPPERÜHMAD E UHESUGUSE VEE-RANDIHIHDEGA ÕPILASTE VÕORKEELE KONT-ROLLTÖÖS SAADUD KESKMINE PUNKTIDE ARV.



määral sõltuvad õpetaja tööst.

Õpetajale võivad sattuda klassi ülevõtmisel teiselt õpetajalt madala jõudlusega õpilased. Sellega seoses ei saa mõõda minna mõningast poleemikast osa noorte õpetajate hindamise «objektiivse ranguse» või nn. printsiipaalsuse üle («Noorte Hää!» nr. 121/1972, «Nõukogude Õpetaja» nr. 39/1972) ja sellest tulenenud konfliktide üle kooli juhtkonnaga. Kuigi seejuures on kasutatud küllaltki kõlavaid sõnu (võrratult printsiipaalne, mõistuse ja südame hää! jne.), tunduvad mõned seisukohad desorienteerivatena. Kas annab alati tulemusi printsiipaalne otserünnak, mis suurel määral loodab ainult õpilaste ebaõnnestumiselamuste mõjule?

Toome paar näidet Saksa DV kogenud õpetajate hindamispraktikast (4, lk. 237):

Õpetajanna A: 1. sept. 19... võtsin ma üle ühe 8. klassi. Esimestes tundides tegin kindlaks märgatavad lüngad. Oleksin ma esimeseks kontrolltööks seda kasutanud, mis ma eelmisel aastal ühes 8. klassis olin lasknud kirjutada, ma usun, oleks olnud mul üle 50% «viisi» (meie hindamiskaala järgi «ühtesid» — K. S.) Niisiis, pidin teistiti toimima. Ma täiendasin 8. klassi õppeplaani kordamisplaani 6. ja 7. klassi olulisest materjalist

ja kordasin pärast uue aine esitamist iga päev teatud osa 6. ja 7. klassi kursusest. Õpilastele ütlesin, et mul on see tavaline, et paremaid tulemusi saada (ametlikust või varjatud kaebusest eelmise õpetaja üle ei saa ma midagi! minu sõrendus — K. S.). Suulised ja kirjalikud kontrolltööd koosnesid alati 2 rühmast ülesannetest: 8. ja 6.—7. klassi materjalist, mõnikord sai mõlemad kombineerida ühte ülesandesse. See nõudis kontsentreeritud tööd ka õpilastelt, aga õppeaasta lõpul võisin ma samu töid kirjutada lasta nagu eelmise aasta 8. klassiski ja sain ainult neli «nelja» (resp. «2»), aga koos «ühte» (resp. «5»).

Õpetaja B: Ma olin ühe töö tagasi andnud. Tunni lõpul tuli Christine, pisarad silmis, minu juurde ja ütles: «Ma ei tea enam, mida ma pean tegema. Ma õpin hoolikalt, kordasin enne tööd hoolikalt ja lasksin kontrollida. Siis teadsin ma veel kõike. Töö kirjutamise ajal oli mul jälle selline hirm — ja nüüd puudub mul jälle üks punkt «2» (resp. «4») saamiseks. See on igakord nii.» Ma rääkisin temaga sõbralikult (kui hoolsalt õpitakse, tuleb siiski kord edu) ja võtsin endale ülesandeks seda probleemi eriti silmas pidada... Siis oli mul järgmise töö parandamine.

Tõesti — Christinel puudus jälle üks punkt «2» (resp. «4») saamiseks. Siis nägin vaeva, et veel üht punkti leida. Kui see ei oleks võimalik olnud — mõnikord on kriteeriumid nii ühemõtteliselt kindlaks määratud — oleksin ma hindamisnorme kogu klassile muutnud (minu sõrendus — K. S.). Christine säras ja ületas vist küll teatud hirmubarjääri; sest sellest peale ei ole ta peaaegu kunagi enam «kolmele» kirjutanud.

Ka siin on ometi tegemist võrratult printsiipaalsete õpetajate-kasvatajatega, kes said aru, et teadmiste hindamise objektiivsus ja õpilaste taseme arvestamine moodustavad pedagoogilise tegevusprotsessi dialektilise ühtsuse. «Kõige tähtsamat põhjust üksikute õpilaste mahajäämuses ja «istumajäämises» tuleb otsida õpetaja teadlikkuse arengus, tema ideoloogilises küpsuses, tema pedagoogilises ja metoodilises oskuses, marksistliku psühholoogia tundmises ja tema suhtumises õpilasesse» (5, lk. 594).

Loomingulised momendid hindamises (6) seisnevad ka selles, et õpetajal tuleb konkreetsete nõudmistega ja hindamisnormide seadmisel ka sellest lähtuda, kas ja kuidas eelnev õpetamine vajalikke eeldusi on loonud (õpetaja ei tohi nõuda, mida ei ole õpetatud ega arendatud) ja milli-

sel didaktiliselt liigendatud õppeprotsessi etapil kontrolltöö tehti. Nõue kontrollida pärast küllaldast harjutamist ja kordamist on ühekülgne. Edukamad õpetajad kontrollivad ja hindavad järjekindlalt, kasutades hindamisnorme varieeruvalt, kuid nad peavad silmas, kas kontrolltöö toimus vahetult pärast materjaliga esmast tutvumist, küllaldase harjutamise järel või varem läbitöötatud materjali kordamisel jne. Nad teavad,

kuidas nad ise antud ülesande ulatuse ja raskuse valikuga ning hindamismuutnormide valikuga iga hinnet mõjustavad.

Eriti näib olevat noorte õpetajate ettevalmistus aine tundmises ja õpetamise meetodika valdamises kõrgem kui ettevalmistus teadmiste arvestamiseks ja hindamiseks.

Selle väite kinnituseks võiks tuua hulgaliselt näiteid üliõpilaste pedagoogiliselt praktikalt, kuid piirdume ainult mõnega. Üks 9. klassis praktikal olev eesti keele praktikant andis õpilastele 2 varianti ülesande määrata sõnaliigid juhuslikult valitud ajalehetekstis. Rääkimata sellest, et variantid ei olnud ühepikkused isegi sõnade arvu poolest (aeg aga piiratud võrd-selt), osutus üks variantidest nii keeruliseks, et ainult mõned said rahuldava hinne. Teistega tehti uus töö, ilma eelmisi hin-

deid arvestamata. Ilmselt lähtus praktikant õpingu kogemustest ülikoolis, kus eesti keele eriala üliõpilastelt võib nõuda sõnaliikide määramist iga-suguses tekstis. Teine näide: kontrolltöö lõpetamisel keeldus praktikant vastu võtmast tööd mit-melt õpilaselt, kes tunnis ei olnud täpselt täitnud tema korraldust, ja kavat-ses nende töid hinnata «puudulikuga». Üks prak-tikant teatas tunni lõpul pärast frontaalset küsitlemist ühele õpilasele: «Sinu vastused olid küll kõik õiged ja teadmised väga head, kuid et sa tunni jooksul palju nihelesid ja paigal ei püsinud, panen sulle hinne «4.» Tundub, et neil on võib-olla oma kooliajal välja kujunenud ühekülgne arusaamine hindest kui ainult ergutamise- ja karis-tusvahendist, nägemata selles õpilase jõudluse mõõtu. Võib-olla, et sellis-est ebapedagoogilistest võtetest arenevadki õpeta-jatel konfliktid õpilaste, nende vanemate ja oma vanemate kolleegidega. Kirjeldatud hindamisprak-tika korral ei saa õpilaste hindend tõesti olla ka õpetaja jõudluse mõõduks.

Et õpetajate jõudlus on tõepoolest erinev, siis ei ole ehk liigne seda seos-tada õpetajate kvalifikat-siooni tõstmise ja sel alal tehtava töö efektiivsuse probleemidega. Nagu tea-da, on vabariigis katseli-selt rakendatud viie aasta tsükli-te süsteem olnud

edukas ja kävas on selle edasine täiustamine mõ-ningase diferentseerimise näol vastavalt õppeainete iseärasustele. Kuid kūr-sustest osavõtu efektiiv-sust näitavad ühelt poolt nn. formaalsed näitajad (õpetaja teadmised ja oskū-sed oma aines, ülddidak-tikas ja kasvatustöös jm. enne ja pärast kursusi) ning teiselt poolt reaalsed näitajad, mis langevad üh-te õpetaja tegeliku töö tõhususe näitajatega.

Kursuse algul võiks kat-setada kursuse programmi mis seisvate probleemide kohta koostatud küsimus-tikuga. Kasu oleks kahe-poolne: 1) lektor saab eel-informatsiooni kuulajate teadmiste tasemest, 2) kuulajate tähelepanu juhi-takse eelseisvatele problee-midele ja igaüks näeb oma ettevalmistuse lünki.

See, kuidas kursuselased omandasid kursuste pro-grammi, peaks selguma kursuste lõpul toimuväl arvestusel või eksamil.

Õpetaja tegeliku töö edukuse näitajaid on pal-ju ja suur osa nendest se-ni raskesti mõõdetavad, seepärast võiks esialgu piirduda õppeedukuse näi-tajatega. Juba on hakatud kasutama õpetaja jõudluse mõõduna kõigi tema poolt õpetatavate õpilaste edu-kuse protsenti, mida täien-datatakse objektiivsemate mõõtmistega kontrolltööde abil. Mitmete meetodite kombineerimisel on saa-dud andmeid selle kohta,



et jõudluse näitajad on õpetajatel pärast kursustel viibimist üldiselt tõusnud. Kuid enamasti puuduvad täpsemad andmed jõudluse kohta enne kursusi. Tuleks kaaluda kursustest osavõtu diferentseerimist vastavalt õpetaja jõudlusele. Kas ei tuleks täienduskursustele esmajärjekorras suunata need õpetajad, kelle töötulemus on madalamad kui teistel?

Kokku võttes võiks öelda, et õpetaja jõudlus väljendatuna õpilaste veerandi- ja aastahinnetes oleb suurel määral tema arvestus- ja hindamissüsteemist. Sel puhul tuleks õpetaja jõudluse hindamisel arvesse võtta tema poolt õpetatavate õpilaste üldjõudlust, mis väljendub igas klassis kõigi ainete õppeedukuses. Seejuures pole tasandusklassi õpilastelt oodata selliseid tulemusi kui erikallakuga klassis.

Õpetajate jõudluse hindamisel tema õpilaste tehtud kontrollitööde tulemuste alusel tuleks silmas pida võimalikult ühesugu-

seid tingimusi (näit. ühesugust informeeritust töö sisu ja eesmärkide kohta, ühesugust järelevalvet õpilaste töö iseseisvuse üle jm.) ja võimalustmööda võrrelda algtasemega. Kontrollitöö tulemused sõltuvad peale õpetaja jõudluse veel õpilaste koosseisust, kontrollitöö raskusest ja õpilaste ettevalmistatusest.

Selline lähenemine õpetaja töö hindamisele võimaldaks vähendada subjektiivsust ja annaks teatud rahuldust ja tööõõmu ka nendele õpetajatele, kellele tuleb töötada halvema ettevalmistuse ja töösuhtumisega klassides. Igal juhul tuleks otsustavalt lahti öelda mõneti veel levinud subjektiivsuse-fatalistlikust lähenemisest õpetaja jõudluse hindamisele, kus ühel juhul ühe õpetaja halbu töötulemusi vahandatakse põhjendamata väidetega õpilaste halvast koosseisust, teisel juhul teise õpetaja tööd ei tahta tunnustada samavõrd põhjendamata väitega, et «talle sattus hea õpilaste

koosseis». Kõiki õpilasi tuleb õpetada ja kasvatada, ja õpetaja osa nende töötulemustes pole väike.

## Kirjandus

1. R. L. Thorndike, E. Hagen, Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York, 1961.

2. G. Stöhr, H. Weck, Über das Verhältnis von Leistungsanalyse und Zensierung. Pädagogik, 1968, Heft 2.

3. K. Ingenkamp, Zur Problematik der Jahrgangsklassen. Weinheim, 1969.

4. I. Waniek, H. Weck, Probleme, Standpunkte und Aufgaben bei der weiteren Qualifizierung der Bewertungspraxis in unseren Oberschulen. Pädagogik, 1972, Heft 3.

5. G. Stöhr, Zu einigen Problemen des Zurückbleibens von Schülern. Pädagogik, 1967, Heft 7.

6. D. A. Pidgeon, Expectation and Pupil Performance. Stockholm, 1970.

## KESKKOOLILÕPETANUTE ISELOOMUSTUSED

VIVIAN PIROJA  
ENDRIK ROOTALU

Pedagoogilise tegevuse edukus sõltub sellest, kui hästi tunneb õpetaja oma õpilasi, nende tahtemoadusi, võimeid, huvisid ja närvisüsteemi iseärasusi. Aastate jooksul kogutud tähelepanekute alusel on võimalik luua terviklik pilt igast õpilasest. Kirjanduna peaks see pilt sisalduma iga keskkoolilõpetanu iseloomustuses.

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas on koostatud keskkooli-

lõpetanute iseloomustused ja kas neis sisalduvaid andmeid on võimalik kasutada kõrgema kooli praktikas üliõpilaste töötulemuste prognoosimisel, õppemetoodilise töö planeerimisel ning kasvatustöö teostamisel õpperühmas.

Vajalike andmete saamiseks tehti TPI õppeprotsessi teadusliku organiseerimise laboratooriumis keskkooli-iseloomustuste sisuanalüüs. Väljavõteline analüüs tehti kahel aastal instituuti vastuvõetud üliõpilaste iseloomustustest. 1969. a. vastuvõetukontingendist analüüsiti 406 üliõpilase iseloomustust, 1972. vastuvõetust 599 iseloomustust. Väljavõttes olid esindatud kõikide teaduskondade üliõpilased.

Eelnev tutvumine iseloomustustega võimaldas selgitada näitajaid, mida iseloomustustes üldse kirjeldati. Nendest tehti valik nende näitajate kasuks, mis on olulised kõrgema kooli seisukohalt. Uurimiseks jäid järgmised 11 näitajat: võimed reaalarainetes, võimed humanitaarainetes, huvid reaalarainetes, huvid humanitaarainetes, iseloomuomadused, õppetöösse suhtumine, ühiskondlik aktiivsus, spordiga tegelemine, suhted klassikaaslastega, poliitiline orientatsioon ja kooli pedagoogilise nõukogu arvamus edasiõppimise kohta. Igas iseloomustuses registreeriti loetletud näitajate esinemine ja neile antud kas positiivne või negatiivne hinnang. 1969. a. sisseastunud üliõpilaste iseloomustuste puhul kontrolliti ka keskkoolilõpetanutele antud hinnangute usaldusväärsust. Otsustati üliõpilase edasijõudmise järgi instituudis. Analüüsitud 406-st iseloomustusest olid 200 instituudi nimekirjast kustutatud üliõpilaste omad.

## TULEMUSED

Millisel määral üht või teist omadust iseloomustustes kirjeldati, seda näeme tabelist 1. Andmed on toodud eraldi 1969. a. ja 1972. a. kontingendi kohta.

Nagu tabelist näha, on kõige rohkem positiivne hinnang antud iseloomu kohta (83% ja 78,6%). Edasi on positiivselt märgitud suhteid klassikaaslastega (74,1% ja 69,4%), siis õppetöösse suhtumist (58,4% — 1969. a., 69,2% — 1972. a.) ja võimeid reaalarainetes (69,2% — 1972. a.). Sellele järgneb ühiskondlik aktiivsus (protsendid

vastavalt 51,7 ja 68,5). Soovitus edasiõppimiseks on antud 62% õpilastele 1972. a., 1969. a. aga ainult 45,7%-le. Võimeid humanitaarainetes on positiivselt märgitud 56% iseloomustustes 1972. a., 1969. a. aga ainult 30,6% iseloomustustes. Muidugi võib selline erinevus olla tingitud ka asjaolust, et 1969. a. vastuvõetud kontingent oli üks nõrgemaid.

Tabel 1.

Andmed õpilase kohta	Iseloomustuste %/0, kus neid omadusi kirjeldati	
	1969. a.	1972. a.
1. Iseloom	87,8	86,8
2. Suhtumine õppetöösse	84,4	92,7
3. Suhted klassikaaslastega	75,7	71,1
4. Ühiskondlik aktiivsus	73,2	83,4
5. Tegelemine spordiga	54,1	54,0
6. Võimed reaalarainetes	52,4	73,9
7. Soovitus edasiõppimiseks	47,4	64,0
8. Huvid reaalarainetes	48,1	48,3
9. Võimed humanitaarainetes	45,7	65,2
10. Poliitiline orientatsioon	36,1	40,2
11. Huvid humanitaarainetes	24,0	29,2

Kuidas üksikomadusi on hinnatud, seda võib näha tabelist 2.

Kõige suurem protsent negatiivseid hinnanguid anti õppetöösse suhtumise kohta (26% ja 24%). Küllalt suur on ka ühiskondlikus töös passiivsete õpilaste arv (21,3% 1969. a. ja 14,9% 1972. a.). Võimeid humanitaarainetes oli negatiivselt iseloomustatud 15% iseloomustustes 1969. a.; 1972. a. oli see protsent väiksem, kuid negatiivselt oli iseloomustatud suhteid klassikaaslastega 17,4% iseloomustustes.

Üle poole iseloomustustest ei öelnud midagi õpilase huvide ja võimete kohta eri õppeainetes. Huvid humanitaarainetes olid üldse puudutamata 76,1 ja 70,6% iseloomustustes, võimed humanitaarainetes 54,4% iseloomustustes (1969. a.). Õpilase huvide

kohta reaalinetes ei olnud samuti midagi öeldud 52% iseloomustustes. Võimeid reaalinetes ei puudutanud 47,7 ja 26,5% ise-

loomustustest. Kooli arvamus õpilase edasise käekäigu suhtes puudus 52,7 ja 35,9% iseloomustustes.

Tabel 2.

Andmed õpilase kohta	Mitu % iseloomustustest andis näitajale positiivse hinnangu		Mitu % iseloomustustest andis näitajale negatiivse hinnangu		Iseloomustuste %, kus antud näitaja üldse ei esinenud	
	1969. a.	1972. a.	1969. a.	1972. a.	1969. a.	1972. a.
1. Iseloom	83,0	78,6	4,6	8,2	12,3	13,1
2. Suhted klassikaaslastega	74,1	69,4	1,6	17,4	24,3	28,8
3. Suhtumine õppetöösse	58,4	68,6	26,0	24,1	15,6	7,2
4. Ühiskondlik aktiivsus	51,7	68,5	21,3	14,9	27,0	16,6
5. Tegelemine spordiga	51,7	49,6	2,3	4,5	46,1	45,9
6. Soovitus edasiõppimiseks	45,7	62,0	1,6	2,0	52,7	35,9
7. Huvid reaalinetes	44,7	48,3	3,3	0,0	52,0	51,5
8. Võimed reaalinetes	43,7	69,2	8,6	4,5	47,7	26,5
9. Poliitiline orientatsioon	34,7	39,2	1,3	1,0	64,1	59,7
10. Võimed humanitaarinetes	30,6	56,0	15,0	9,2	54,4	34,7
11. Huvid humanitaarinetes	18,6	26,5	5,3	2,7	76,1	70,6

Nagu nendest arvudest näha, on lastud kaduma minna suur hulk vajalikke andmeid, mis pakuvad huvi eriti just kõrgemale koolile.

Kui võrrelda üksikomaduste esiletoomist eksmatrikuleeritud üliõpilaste ja instituu-dis praegu õppivate üliõpilaste iseloomustustes (1969. a. vastuvõttust), siis näeme mõningaid erinevusi, mida väljendab tabel 3.

Eriti paistab silma erinevus õppetöösse suhtumises. Õppivatest üliõpilastest on positiivse suhtumisega õppetöösse iseloomus-

tatud 71,4% ja negatiivselt ainult 11,9%, eksmatrikuleeritud üliõpilaste iseloomustustest aga tervelt 42,2% märgitakse lohakat suhtumist õppetöösse. Seega kõige usaldusväärsemaks näitajaks üliõpilaskandidaadi valikul tuleb pidada iseloomustuse seda punkti.

Erinevus on ka ühiskondlikus aktiivsus-es. 25,7% eksmatrikuleeritustest on koolis iseloomustatud ühiskondlikult passiivsetena. Õppivate üliõpilaste suuremat huvi reaalinete vastu kooliajal märgitakse

Tabel 3.

Andmed õpilase kohta (1969. a. vastuvõtt)	Mitu % iseloomustustest andis näitajale positiivse hinnangu		Mitu % iseloomustustest andis näitajale negatiivse hinnangu		Iseloomustuste %, kus üldse ei esinenud antud näitaja	
	Eksmatr. üliõpil.	Õppiv üliõpil.	Eksmatr. üliõpil.	Õppiv üliõpil.	Eksmatr. üliõpil.	Õppiv üliõpil.
1. Iseloom	83,5	82,6	7,1	2,5	9,3	15,0
2. Suhted klassikaaslastega	78,0	70,4	2,0	1,3	20,0	28,1
3. Tegelemine spordiga	54,4	48,4	2,8	1,9	42,8	48,8
4. Ühiskondlik aktiivsus	48,6	54,4	25,7	17,5	25,7	28,1
5. Soovitus edasiõppimiseks	45,0	46,3	2,0	1,3	53,0	52,6
6. Suhtumine õppetöösse	43,6	71,4	42,2	11,9	14,2	16,9
7. Võimed reaalinetes	42,2	41,1	9,3	8,1	48,6	46,9
8. Poliitiline orientatsioon	35,8	33,8	2,8	0,0	61,4	66,4
9. Huvid reaalinetes	35,0	53,1	5,0	1,9	60,0	45,1
10. Võimed humanitaarinetes	26,3	34,4	19,3	11,2	54,4	54,4
11. Huvid humanitaarinetes	20,0	17,5	10,0	1,3	70,0	81,4

53,1% iseloomustustest, eksmatrikuleeritud on aga 35% positiivseid hinnanguid huvidele reaalinetes.

Iseloomustuste põhilised puudused olid 1) pealiskaudsus, mitte analüüsiv käsitlus, 2) üksikute faktide või iseloomujoonte esiletoomine, kuid on unustatud seejuures isik kui tervik, 3) paljusõnalisus, süsteemitus, ühelt teemalt teisele hüplemine, 4) mitteküllaldane objektiivsus (iseloomustus väljendas klassijuhataja suhtumist õpilasesse).

Iseloomustuses ei ole mõtet korrata ankeediandmeid, samuti hindeid üksikutes õppeainetes. Iseloomustus peaks meile andma veel midagi lisaks muudele dokumentidele, mitte aga ümber jutustama neis sisalduvaid andmeid.

Kuigi iseloomustusi ei analüüsitud koolide kaupa, torkasid siiski silma mõnede koolide iseloomustused nii positiivsete kui ka negatiivsete eeskujudena. Oli väga põhja-

likke ja asjalikke iseloomustusi (Abja, Viljandi l., Kingissepa, Tallinna 20. keskkool jt.), kuid oli ka väga pealiskaudseid ja mittemidagiütlevaid (Tallinna 6. ja A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool). Paljud iseloomustused olid lohakalt vormistatud, raskestiloetavad ja leidis isegi õigekirjavigu. Lugemise hõlbustamiseks peaks iseloomustus tingimata olema esitatud masinakirjas.

Et õpilaste tundmaõppimiseks ja iseloomustuste kirjutamiseks on välja töötatud mitmeid programme (TRU-s, TPedI-s), mis on kindlasti ka koolidesse jõudnud, siis omalt poolt mingit eriprogrammi välja pakkuma ei hakka. Kui õpetajad iseloomustustes püüavad õpilast analüüsida eeltoodud näitajate seisukohalt (võimed, huvid, suhtumised jne.), siis peaksid iseloomustused oma eesmärgi täitma.

Kui võrrelda 1969. a. lõpetanute ja 1972. a. lõpetanute iseloomustusi, siis võib öelda,

Projekt-kavand

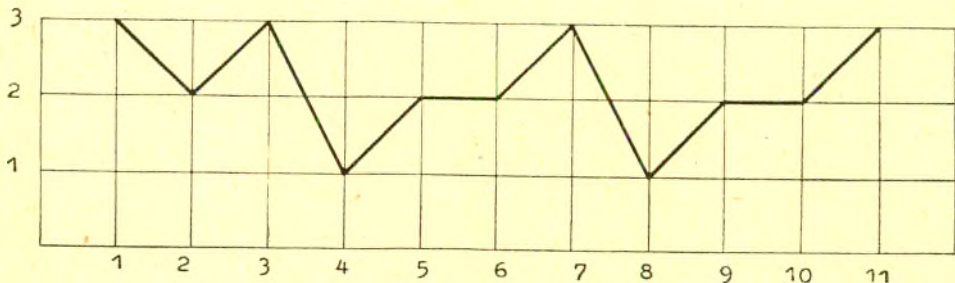
## I S E L O O M U S T U S

.....  
(kooli nimetus)

ÜLÄNU liige: ja; ei

.....  
(õpilase perekonna-, ees- ja isanimi)

Lõpetamise aasta .....



Allkirjad:

Joonis 1.

et sisuliselt on siiski toimunud mõningaid nihkeid nende koostamisel. 1972. a. iseloomustused on sisult konkreetsemad ja, nagu tabelitest näha, enamasti vajalike näitajatega.

Ühe positiivse iseloomustuse näidisenä esitame järgmise:

*Õpilane T. õpib N. keskkoolis alates 1. klassist. T. suhtub õppetöösse täie tõsidusega, on võimekas õpilane, väga püüdlük ja töökas. Ta on tugev kõikides õppeainetes. Rohkem on huvitatud reaalinestest, eriti füüsikast. Ringide tööst T. osa ei võta, kuid on huvitatud raadiotehnikast ja tegeleb sellega omal käel. Loeb palju, süstemaatilisel. Käib spordikoolis. Laskmises omab täiskasvanute III järku. Poliitiliste sündmustega on alati kursis, orienteerub neis hästi. Kuulub ÜLKNÜ ridadesse. Kõiki temale antud ülesandeid on täitnud hoolikalt, kuid ise pole avaldanud soovi midagi teha. Ühiskondlikus töös ei ole eriti aktiivne. T. füüsiline ettevalmistus on hea. Klassi spordiaiu on kaitsnud korvpallis. Klassikaaslastesse suhtub sõbralikult ja hästi. Kunagi ei keeldu oma teadmiste jagamisest teistele. Klassikaaslaste hulgas on T. lugupeetud. Iseloomult on T. tagasihoidlik, kinnine, kuid väga järjekindel. Käitumine on alati olnud korrektne. N. keskkooli õppe nõukogu soovitab T. edasi õppida Tallinna Poliitehnilises Instituudis.*

Niiviisi koostatud iseloomustus sisaldab küll peaaegu kõiki vajalikke andmeid, kuid ei ole käepärane kõrgemale koolile edaspidiseks kasutamiseks. Igal aastal tuhandete vastuvõetavate üliõpilaste iseloomustuste analüüsimine, sobivate andmete registreerimine andmete niisuguse esituse korral on mõeldamatu. Lähematel aastatel rakendatakse kõrgema kooli töökorralduses, samuti üliõpilase andmete töötlemisel laialdaselt elektronarvutit. Arvuti töö efektiivsus sõltub sellest, kui hästi on organiseeritud andmete kogumine ja masinasse viimine. Väga oluline on see, kuidas ja missugusel kujul on andmed esitatud lähtedokumentidel. Secpärast esitame siinkohal ühe täielikult formaliseeritud iseloomustuse variandi (vt. joonis 1), mis võiks kaasneda tekstilisele iseloomustusele.

Iseloomustuses kirjeldatavad andmed on esitatud graafiliselt. Horisontaalteljele on kantud artikli algul loetletud 11 näitajat, vertikaalteljele — hinnangud näitajatele 3-pallilisel skaalal. Näiteks: suhtumine õppetöösse — võimalikud hinnangud: 1) hooletu, 2) hoolas, 3) väga püüdlük.

Selliselt koostatud iseloomustuse korral on andmete kasutamise kiirus kõige suurem. Andmeid on võimalik vahetult salvestada elektronarvutisse, seostada neid nii õppetöö kui ka teiste üliõpilast iseloomustavate näitajatega. Lisaks mugavusele masintöötlemisel võimaldab taoline graafiline vorm iseloomustusi hõlpsasti ka käsitsi töödelda. Visuaalse pildi alusel on võimalik iseloomustusi kiiresti sorteerida mitmesuguste tunnuste järgi, leida sobivaid kandi-date eri ülesannete täitmiseks.

# ÜHE ÜLEMINEKU HINDAMISEST

## REET SELG

Üleminek uutele programmidele ja õpikutele seostub paljudel saksa keele õpetajatel kindlasti askeldustega kontrolli- ja hindamismetoodika ümber. Selles on süüdi koolide vahet käinud ja käivad kontrollitööd, protokollid, ankeedid, juhendid, soovitusel, tähelepanujuhtimised, selles on süüdi jutuajaminised ja kokkuvõtmised koosolekutel, seminaridel, kursustel. Kolmandat aastat katsume üleminekut (oleme sellega jõudnud 7. klassi) hinnata niisuguste kategooriate varjus, nagu omandatava materjali kesksed rõhuasetused, õppeveerandite lõppnõuded, harjutamis- ja oskuste tasand, kontrollitööde tsükli, nende maht ja jõukohasus, osatööde tulemused ja seosed, kriteeriumid, punktid, skaalad jne. Suhtlemisel on märkamatu käibele tulnud uued terminid, mille taga on aga uued mõisted. See tunnistab, et uus elab ja juurdub nii tunnetes kui ka tegudes.

Aga miks siis ikka need askeldused kontrolli- ja hindamismetoodika ümber, kui rääkima peaks hoopis üleminekust uutele programmidele ja õpikutele? Kas see pole vahest tähelepanu kõrvalejuhtimine, vähemtähtsa ülespühumine? Julgeme siiski väita, et ei. Ja askeldame sellepärast, et näeme uuele üleminekus ja selle jõudluse hindamises ühe ja sama nähtuse kaht tahku. Uue mõõtmiseks vajame uut mõõdupuud,

sest vanal sellekohased mõõtühikud puuduvad. Ja nii jätkamegi juttu mõõtmisest ja hindamisest, püüdes seekord valgustada, kui suurt ja tähtsat osa on etendanud ja etendavad selles töös saksa keele õpetajad ise. Juttu tuleb 1971/72. õppeaasta tööd-tegemistest, kui tähelepanu keskpunktis oli 6. klass.

Jätame seekord kõrvale kontrollitööde tsükli koostamise lähtealused ja vastava eeltöö, mis metoodikute vastutada, ning jälgime tsükli rändu kooli ja sealt tagasi, jälgime hinnanguid, järeldusi ja üldistusi, mis on kujunenud õpetajate abiga.

Lõpliku otsuse kontrollitööde kõlblikkuse kohta langetab kool, kust oleme andmeid kogunud kaht kanalit pidi: õpetajate arvamuste ja õpilaste tulemuste kaudu. Teisi sõnu: pakutud kontrollitööde jõukohasuse hindamisel oleme ühe võttena võrrelnud õpetajate arvamusi ja õpilaste tulemusi.

Õpetajate arvamusi kogusime ankeetidega, milles palusime tsükli osade ja üksikülesannete jõukohasust hinnata 3-astmelselt: kerge, jõukohane, raske. Toetusime seega õpilaste tööde sooritamist jälgiva õpetaja üldmuljele, esimesel pilgul küllaltki ebakindlana näivale alusele. Nimetatud kolme rühma arvulised näitajad avaldasime protsentides ja koondasime jõukohasuse rühma nii hinnangud «kerge» kui ka «jõukohane».

Kõigepealt huvitasid meid hinnangud kogu tsükli jõukohasusele. Selgus, et need olid võrdlemisi stabiilsed: esimesel veerandil pidas tsükli jõukohaseks 84%, teisel 83%, kolmandal 83% ja neljandal 85%, õpetajatest (ankeetidele vastanud õpetajate keskmised arvud olid vastavalt 75, 71, 69 ja 93).

Hinnates tsükli osade ja üksikülesannete jõukohasust ülaltoodud protsentnäitajate alusel, saame järgmise ülevaate õppeveerandite kaupa.

Esimesel õppeveerandil ei olnud õpilastele jõukohane kirjutamisoskuse (jõukohaseks pidas 76% õpetajatest) ja dialoogilise kõne oskuse (jõukohaseks pidas 52% õpetajatest) kontrollimine.

Teisel veerandil käis üle jõu grammatika tundmise (jõukohasus 79%), kirjutamisoskuse (79%) ja eriti dialoogilise kõne

oskuse (41%) kontrollimine. Grammatika tundmise ülesannetest olid rasked daativi moodustamine (jõukohasus 82%) ja isikulise asesõna käänamine (72%). Rakenduskeelendite mõistmise ja monoloogilise kõne oskuse kontrollimine oli seevastu 100% -liselt jõukohane.

Kolmandal veerandil ei olnud jõukohane grammatika tundmise (jõukohasus 77%) ja dialoogilise kõne oskuse (61%) kontrollimine.

Grammatika tundmise ülesannetest ei olnud jõukohased omastavate asesõnade ka-

sutamine (jõukohasus 79%) ja perfekti moodustamine ja kasutamise ülesanne (54%). 100%-liselt peeti jõukohaseks aga monoloogilise kõne oskuse kontrollimist.

Neljandal õppeveerandil ei peetud jõukohaseks ainult dialoogilise kõne oskuse kontrollimist (jõukohasus 57%).

Missuguseks kujunesid õpilaste tulemused, kuipalju need kinnitasid õpetajate hinnanguid, kuipalju lahkesid neist?

Olgu kõrvutatud 6. klassi IV õppeveerandi hinnangute (tabel 1) ja kontrolltööde keskmiste<sup>1</sup> (tabel 2) näitajad.

Tabel 1.

Tsükli osa	Hinnang		Jõukohane (arv; %)	Raske (arv; %)	Hinnangu esitanud õpetajate arv	Jõukohaseks hinnatud õpetajate %
	Kerge (arv; %)					
Kuulamisoskus	21 22		70 75	3 3	94	97
Lugemisoskus	5 5		83 89	5 6	93	94
Leksika ja grammatika tundmine	14 15		66 73	11 12	91	88
Kirjutamisoskus	1 1		82 87	11 12	94	88
Kõnelemisoskus (dialoog)	2 2		51 55	40 43	93	57

Tabel 2.

Osa- oskused	Karakteristikud	Aritmeetiline keskmine ( $\bar{x}$ )	Standardhälve ( $\sigma$ )	Variatsioonikoefitsient ( $v$ )
Kuulamisoskus		8,1	1,7	21
Lugemisoskus		8,0	1,6	20
Leksika ja grammatika tundmine		8,0	1,6	20
Kirjutamisoskus		7,8	2,5	32
Kõnelemisoskus (dialoog)		6,8	2,5	36

<sup>1</sup> Keskmiste arvestamisel on lähtutud 10-punkti-süsteemist. Arvesse on võetud õpilased, kes tegid läbi kõik tsükli osad, s. o. kokku 1393 õpilast.

Nagu tabelitest näha, järjestusid tsükli osad nii õpetajate hinnangute kui ka õpilaste tulemuste alusel tütmoodi. Järelikult on meil õpetajate hinnangute näol tegemist küllalt usaldusväärse baromeetriga, kui soovime määrata üldisi tendentse. Kuidas on lugu detailides?

Õpetajate hinnanguis on dialoogilise kõne oskus kõikjal jõukohaselt teistest tunduvalt allpool. Sellest võiks järeldada, et ainult pisut üle poole õpilastest tuleb dialoogiga toime ja tulemuste keskmine peaks asuma 5—6, mitte 6—7 vahel. Võib arvata, et siin avaldub eelkõige õpetajate suur hirm dialoogilise kõne kui oma olemuselt kompliceeritud nähtuse ees. Dialoogis on liiga palju õpilase tulemust mõjutavaid tegureid, et õpetaja võiks end rahulikuna tunda (partneri ootamatud mõttesuunad ja keelekasutus, nendest tulenev planeerimatus, loovväljendus, kuulaja ja kõneleja rolli vaheldumine, tempo jms.). Lisaks veel dialoogiõpetuse läbiproovitud ja töökindla metoodika puudumine. Nii on õpetajate hirmu psühholoogiline taust enam-vähem mõistetav, kuid teisalt on kindlasti tegemist ka dialoogilise kõne raskuste fetišeerimisega, millest tuleb üle saada.

Keskmistele tulemustele ja hinnete jaotuvuse järgi võib kuulamis- ja lugemisoskuse ning leksika ja grammatika tundmise ülesandeid pidada võrdselt jõukohaseks. Õpetajate prognoosid siin pisut lahknevad. Ilmselt peetakse kuulamisoskuse ülesandeid kergemaks, kui need on, leksika ja grammatika tundmise ülesandeid aga raskemaks. Kõige täpsemini on õpetajad määranud lugemis- ja kirjutamisoskuse koha pingereas.

Tabelist 2 nähtub omapärane asjaolu: tsükli kolme esimese osa tulemused käituvad ühtmoodi, kaks viimast nendest erinevalt. Sellega võiks pidada selgesti eristatavaks piiri nn. passiivsete oskuste (kuulamine, lugemine) ja aktiivsete oskuste (kõnelemine, kirjutamine) vahel. Leksika ja grammatika tundmise võime antud juhul kanda passiivsete oskuste hulka, sest sisuliselt oli kontrollülesannetesse võetud õppeaasta jooksul päheõppimiseks ettenähtud materjal.

Madalamad tulemused aktiivsetes oskustes võivad olla tingitud nende endi olemusest, kuid võimalik, et siin tulevad kõige mõjusamalt esile ka võimete erinevused. Mada-

late näitajate põhjuseks võivad olla ka liiga madalad punktimäärad. Need küsimused vajavad edasist selgitamist.

Tähelepanu väärivad õpetajate hinnangud kõnelemis- ja kirjutamisoskuse teemade jõukohasusele. Üldtendentsi iseloomustab teist aastat õpitud teemade jõukohaseks ja esimest aastat õpitud teemade raskeks hindamine. Põhjusi tuleb otsida. Võimalik, et on tegemist uue teema lahendamiskeskuste ja harjumisvajadustega (kõik on esialgu uus — teema, mõttekäigud, leksika, kordamisteema puhul seevastu vaid selle leksi-kaalne laiendamine), võimalik, et süüdi on õpiku metoodiline lahendus (kõik uued teemad II õppeveerandis, nende vähene kordamine III ja IV veerandis), võimalik, et mõlemad komponendid koos. Teisest küljest võib väita, et 5. klassi teemade süstemaatilise kordamine 6. klassi lõpul on andnud positiivseid tulemusi.

Etapikontroll mõõdab seega mitte ainult õpilaste teadmisi ja oskusi, vaid kontrollib ka iseennast, korrigeerib või kinnitab didaktilis-metoodilisi lähtekohti, avastab õp-  
pevahendite lünki.

Ankeetides oleme jätnud ruumi ka vabavormis vastuste jaoks, sest mitte kõike ei saa väljendada arvudes või suruda skaaladesse. Enamiku saksa keele õpetajate vabavormis vastustest oleme välja lugenud heakskiitu kontrolli- ja hindamismetoodika täpsustamisaotlustele. Positiivsena märgitakse kontrollitööde tsüklike stimuleerivat mõju õpilastele: sunnib neid põhjalikumalt õppima, kordama, loob positiivse pinget, tõstab vastutust, huvitab (T. Adler, M. Inno, J. Leesik, L. Linnus, V. Makkar, A. Meister, T. Pung, J. Roots, E. Tamm jt.). Kasu nähakse ka õpetajale: juhivad tähelepanu olulisele, sunnivad hoolikamalt õpetama, annavad ülevaate õpilaste teadmistest-oskustest, võimaldab võrdsel alustel hinnata, tulemusi teiste omadega võrrelda, oma töö kitsaskohti avastada (A. Iisma, E. Jõgeda, E. Leppik, E. Pedastsaar, G. Zahharova jt.). Olulisena märgitakse kindlustunnet veerandihinde väljapanemisel (A. Illak, H. Viitkin) ja rõõmustatakse jooksvate ja etapi-  
kontrolli hinnete kokkulangevuse üle (A.-L. Paju, V. Tammeraid, V. Öunapuu).

Ühtlasi soovitakse analoogiliste tööde korraldamist järgmistes klassides (A. Salu-



veer, A. Reineberg). Eriti vajalikuks peetakse kokkuvõtvaid kontrolltöid õppeaasta lõpul (I. Aigro, E. Ivanova, E. Kasemaa, P. Kelk, L. Liigus, T. Liivlaid, E. Mälton, T. Sein, R. Teras, M. Värk).

Palju leidub asjalikke ja konkreetseid ettepanekuid tsüklite ajapiiride ja osade ärajätmise või ümbertöstmise kohta. Üldiselt soovitakse, et õppeveerandite lõputsüklid oleksid mahult väiksemad ja õppeaasta lõpu tsükkel pikem ja põhjalikum (E. Kurvits, A. Pintsaar). On ettepanekuid piirduda ainult kahel õppeveerandil (II ja IV) kontrollimisega (I. Kalas, K. Viljari). Ajaliselt soovitatakse piirduda kokku kahe õppetunniga (L. Oidram, M. Tammsalu). Nimetatud soovitusi oleme püüdnud arvestada 7. klassi kontrolltööde tsüklite koostamisel.

Õpetajad näevad ja tõstatavad küsimusi, mille lahendamine on teravalt päevakorrale tõusnud. Üks niisuguseid on vajadus lühikirjandis sisufaktorit arvestada. Nii märgib Ö. Pärn: «Kirjutamisoskuse puhul jääb sisu varju». Sama mure väljendub J. Saare mõtteavalduses. Ilmselt on vajadus kirjutamisoskuse uue näitaja arvestamiseks küpsenud koos õpilaste sõnavara ja väljendusoskuse suurenemisega 6. klassis, sest 5. klassis ei ilmnenu veel vastuolu vormikriteeriumidele orienteeritud hindamise ja lühikirjandi sisu vahel. Praegu katsetame sisufaktorit täiendava hindamiskriteeriumina 7. klassis.

H. Hein näeb punktide kogusumma järgi hindamise puudusi. Nii saab õpilane loovtööde (eelkõige monoloogi ja lühikirjandi) lisapunktidega tasa teha mõne teise osa puudujääke ja lõppkokkuvõttes teenimatult jõuda hea hindeni. Ilmselt peitub väljapääs tsükli osade eraldi hindamises 10-punktskaala järgi ning tsükli koonddinde väljapanemises osahinnete alusel, nagu seda käesoleval aastal 7. klassis rakendataksegi.

Kolme aasta jooksul on meil välja kujunenud 68-liikmeline õpetajatest katsetajate rühm, kellest loodame, et nad suudavad vastu pidada kooliastme lõpuni. Kui me võime kunagi midagi tehtuks nimetada, siis eelkõige tänu nendele. Tunnustavalt oleme võinud paljusid nimetada, palju tublisid jääb seekord nimetamatagi, ent erilisel tahaksime esile tõsta meie kõige lähemaid abilisid, kes oma põhitöö kõrval aitavad kaa-

sa kontrollivõtete proovimisel, eelkatsete hindamisel, katseandmete analüüsimisel või mis tahes ülesannete lahendamisel. Need on eelkõige kolleegid Laine Metsoja, Helgi Org, Karin Reinla, Siina Vahtrik, Lydia Kinsigo, Eha-Mai Lang, Taavi Tammsaar. Samuti peame märkimisväärseks, et juba aastaid on suutnud katsetamispinget taluda enamik Harju ja Põlva rajooni saksa keele õpetajaid.

Kirjapandust jääb loodetavasti mulje, et saksa keele õpetajad on erk rahvas. Põhituumik seda ongi, aga nagu ikka rahva seas, nii on meilgi oma skeptikud, ironiseerijad ja virisejad, vaikijad, vaatlejad ja ootajad. Nende pärast me südant ei valuta, kui nad oma tööd ausalt teevad. Aeg paneb asjad paika. Edasi minna aitavad meid mitte ainult tunnustus ja poolehoid, vaid ka laitus ja umbusk. Vahest eriti viimased juhivadki tähelepanu ebakohtadele ja sunnivad pidevalt nii teed kui ka varustust kontrollima. Sel põhjusel ütleme näiteks kontrolltööde tsüklite ülemäärase pikkuse kritiseerijatele ja mitmete muude puuduste nimetajatele niisamuti aitäh nagu meie töö tunnustajatele. Tore on eriti see, kui leiad kritiseerija ja tunnustaja ühes ja samas isikus, sest siis tead, et kolleeg sinuga tõsiselt kaasa mõtleb. Rahutuks teevad hoopis ükskõiksed. Kui nende vastu rohtu leitaks!

Lõpuks jääb veel vaadelda, missuguseks kujunesid 6. klassi saksa keele õppetulemused uue programmi järgi töötades. Missugused on niiked ja muutused 5. klassiga võrreldes, seda näitab tabel 3.

Õppeedukus tervikuna näitab rahuldavale koondumise tendentsi: hinnete «5» ja «4» osakaal on 5. klassiga võrreldes kõikjal langenud, samuti puudulike hinnete osa IV veerandil ja õppeaasta lõpul. Tendents ei ole rõõmustav, sest 5. klassis täheldatud aine omandamise eredus on kadunud. Võimalik, et siin kajastub vastuolu suuresti kodusele iseseisvale tööle ülesehitatud õppimismetoodika ja õpilaste tööharjumuste kujunematus vahel.

A. Telgmaa jt.<sup>2</sup> protsentandmetega kõr-

<sup>2</sup> A. Telgmaa jt., Õppeedukuse seos õppeainete ja klassidega. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 3, lk. 209.

Tabel 3.

Õppe- aasta	Õppe- veerand	Hinnatud õpilaste arv ja % pallide kaupa										Hinnatud õpilaste arv kokku
		«5»	%	«4»	%	«3»	%	«2»	%	«1»	%	
1970/71	I	714		1264		876		17		—		2871
1971/72		266	25	592	44	964	30	114	1	—	1937	
			14		30		50		6		—	
1970/71	II	559		1024		1164		86		—		2833
1971/72		317	20	592	36	922	41	85	3	—	1916	
			17		31		48		4		—	
1970/71	III	508		962		1257		136		1		2864
1971/72		277	18	591	33	989	44	88	5	—	1935	
			14		30		51		5		—	
1970/71	IV	578		949		1097		197		—		2821
1971/72		348	20	612	34	882	39	103	7	—	1935	
			18		32		45		5		—	
1970/71	Aasta kokku- võte	535		970		1104		123		—		2732
1971/72		313	20	617	36	940	40	67	4	—	1937	
			16		32		49		3		—	

vatades on uue programmi järgi saavutatud tulemused varajasesmatest siiski paremad. Head ja väga head hinded moodustavad 1971/72. õ.-a. kokku 48%, 1970/71. õ.-a. ainult 39%. Puudulike hinnete vähenemine ca 5% võrra on samuti saavutus (vt. tabel 4).

Tabel 4.

Õppeaasta	Hinded				
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Võõrkeel 6. klassis					
1970/71. õ.-a. (vana programm)	11,1	27,9	52,9	8,1	—
Saksa keel 6. klassis					
1971/72. õ.-a. (uus programm)	16,2	31,9	48,5	3,4	—

5. ja 6. klassi aine prestiiži testi tulemuste kõrvutamisel selgub, et huvi saksa keele õppimise vastu ei ole siiski langenud. 5. klassis küsitatud 1888-st õpilasest paigutas 1385 õpilast (73%) saksa keele 1.—6. kohale, 6. klassis 927-st vastavalt 696 õpilast (75%). Ka 1.—3. koha katmise andmed ühtivad: 5. klassis 799 õpilast (42%), 6. klassis 401 õpilast (43%).

Uleminek kestab ja näib, et mitte halvema suunas. 1973/74. õppeaastal tõmbame 8. klassis ühe etapi otsad kokku ja «loeme oma tibud kevadel». Siis selgub lõplikult nii mõndagi. Ja ees ootab keskkoolimeetodika.

# SEMINARTUND ÜHISKONNA- ÕPETUSES

VIKKI PENNONEN

Koolis õppimise ajal peavad õpilased omandama teatud hulga teadmisi, vajaliku kasvatus- ning kommunitaarse teadlikkuse. Nende ülesannete täitmisel etendavad olulist osa mitmesugused õppe- ja kasvatustöö vormid ning meetodid, kusjuures õppe- ja kasvatustöö põhivormiks üldhariduslikus koolis jääb ikkagi õppetund. Tunni kasvatuslik väärtus sõltub mitte ainult õpitava materjali üldisest suunitlusest ja sisust, vaid ka õppimise viisist ning õpilaste suhtumisest õpitavasse. Teatavasti on tunni ülesanne mitte üksnes teadmisi anda, vaid kasvatada ka iseseisvust ja teadmishimu, kujundada loov suhtumine teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisse. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisel toimub tajumine, mõtestamine, kinnistamine, kordamine ja mitmesugune praktiline rakendamine. Sõltuvalt õpitava materjali spetsiifikast toimuvad õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise protsessi mainitud etapid mitmesugustes kombinatsioonides. Näiteks, teatud küsimuste õppimisel raamatust nad tajuvad, mõtestavad ja kinnistavad materjali ühel ja

samal ajal, vajaduse puhul korrates ja tähtsamaid seisukohti üles märkides.<sup>1</sup>

Viimastel aastatel on suurt huvi tuntud õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamise vastu, kusjuures on ühtlasi rõhutatud ka seda, et õpilasi tuleb varustada iseseisva töö meetoditega. See mõte on eriti aktuaalne ühiskonnaõpetuse õpetamisel, sest ühiskonnaõpetus on oma sisu, küsitluse ja eesmärgi poolest väga komplitseeritud õppeaine. Õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamise üks vorme ühiskonnaõpetuses on seminartund. Tõsi, seminar kui õppetöö vorm on kõrgema kooli loomulik koostisosa, kuid pole sugugi välistatud ka keskkooli lõppklassides. Keskkooli vanemates klassides, eriti abituumiumis, õpilaste tegevuse iseloom muutub: kasvab iseseisvus teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisel; tõuseb üldistuste aste ja õpilaste otsustused muutuvad iseseisvaks; süveneb loov lähenemine teadusala- te teadmiste omandamisele. Õppematerjali esitatakse sageli kooliloenguna, oluliselt muutub ka õpitava kinnistamine ja kordamine, õpilaste teadmiste kontrollimine ja hindamine. Õpilaste iseseisev töö on suuremal määral suunatud teadmiste laiendamisele ja süvendamisele. Õpilased harjuvad rohkem töötama algallikatega, võtavad aktiivsemalt osa õpitavate küsimuste arutamisest.<sup>2</sup>

Siit ka seminartunni võimalikkus ja vajadus ühiskonnaõpetuses.

Pedagoogilises kirjanduses on tehtud katseid liigitada seminartunde. Näiteks Valgevene NSV metoodikud märgivad kolme liiki seminare: 1) seminar, mille eesmärk on üldistada ja süvendada õpilaste teadmisi; 2) seminar, mille eesmärk on sügavamalt tundma õppida marksismi-leninismi klassikute teoseid; 3) seminar, mille eesmärk on arutada aktuaalseid probleeme vestluse korras.<sup>3</sup>

On püütud vahetada mõtteid ka seminartunni metoodika kohta. Üldistades seniseid

<sup>1</sup> «Didaktika alused», toim. B. Jessipov. Tallinn, 1970, lk. 305.

<sup>2</sup> Sealsamas.

<sup>3</sup> О. Е. Вайнер, В. И. Мазуренко. Семинары и конференции по общественному ведению в средней школе. М., 1966, стр. 19.

kogemusi, rõhutab O. Vainer selliseid seminartunde, kus: a) toimub üldine vestlus teatud küsimustiku alusel (on eelnevalt teatavaks tehtud), millele järgneb üldistamine; b) frontaalne vestlus on ühendatud lühikeste efektkannetega, millele järgneb üldistamine.<sup>4</sup>

Õpetan ühiskonnaõpetust alates 1962/63. õppeaastast. Nende aastate jooksul on seminartunnid olnud õppetöö lahutamatu koostisosa ning nende teostamisel olen kasutanud mõlemaid eespool mainitud metoodikavõtteid. Esimese mooduse kasuks räägib asjaolu, et eranditult kõik õpilased peavad oskama ammendavalt vastata kõigile seminari küsimustele. Näiliselt see moodus (täiesti omal kohal kõrgemas koolis) sobiks kõige paremini, sest peab silmas õpilaste aktiivsuse arendamist. Kuid see moodus nõuab õpilastelt (ka õpetajalt) põhjalikku ettevalmistust, teadlikku suhtumist ja ka kogemusi (mida esimeses seminartunnis veel ei ole), s. t. täielikku valmisolekut seminariks. Ka kirjandust peaks kõigile jätkuma. Ainult sel juhul on võimalik edukalt organiseerida vestlust ja saada õpilastelt ammendavaid vastuseid, pidades samal ajal rangelt kinni ajalimiidist kui väga tähtsast faktorist. Sageli võivad seminartunnid ka ebaõnnestuda. Väga palju oleneb klassi koosseisust, õpilaste loomulikust aktiivsusest ja kohusetundest. Ka seda tuleb arvestada, et esimeses seminartunnis lihtsalt ei oska õpilased ennast aktiveerida ega kinni pidada ajalimiidist.

Praktiliselt on vastuvõetavam teine moodus: üks õpilane teeb lühikese, kuid sisuka efektkande — referaadi küsimuse kohta, millega alustatakse arutelu, teised aga oponeerivad ja täiendavad. Tõsi, see moodus annab teatud võimaluse mõningatele õpilastele tööst kõrvalejäämiseks, kuid paljudi sõltub siinjuures aineõpetajast. Õpetaja teeb aegsasti teatavaks seminari küsimustiku ja kasutatava kirjanduse, jaotab küsimused õpilaste vahel (õpilane võib vabatahtlikult valida endale efektkandmiseks küsimuse, kuid

selle võib määrata ka õpetaja, arvestades õpilase töössesuhtumist) ning jälgib seminari ajal, et kõik õpilased tööst osa võtaksid.

Õppeaasta jooksul olen püüdnud kinni pidada kolmest plaanikohasest seminartunnist ning enam-vähem kindlakskujunenud temaatikast:

1. Marksismi-leninismi klassikud.
2. Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium.
3. Kommunismiajastu inimese kasvatamine.

Seminartunnile olen seadnud järgmised eesmärgid:

- 1) äratada õpilastes huvi aine, algallikate ning poliitilise ja teadusliku kirjanduse vastu üldse;
- 2) harjutada õpilasi töötama iseseisvalt raamatuga ning sellest järeldusi tegema;
- 3) harjutada õpilasi julgelt esinema ja oma mõtteid väljendama;
- 4) korrata ja kinnistada õpitut;

5) tutvustada õpilastele kõrgema kooli õppetöö vorme ning valmistada neid mõningal määral ette kõrgemasse kooli astumiseks.

Esimese seminartunni («Marksismi-leninismi klassikud»), mis on toimunud I õppeveerandi keskel, teemad on olnud järgmised:

1. K. Marx, Fr. Engels ja V. I. Lenin — suured inimesed, teadlased ja revolutsionäärid. (Tavaliselt kolm põhiettekandjat.)
2. Marksismi-leninismi tekkimise vajadus ja tähtsus.

Esimesel seminartunnil on suur kasvatuslik tähtsus. K. Marx, Fr. Engels ja V. I. Lenin kui geniaalsed inimesed ning ajaloolised isiksused olid ja on noortele eeskujuks. Millised nad olid inimestena, teadlastena, revolutsionääridena? Mispärast oli vaja teaduslikult põhjendatud revolutsioonilist teooriat? Kelle jaoks oli seda vaja? Miks just XIX saj. keskel tekkis vajadus sellise teooria järele? Mis on kõnesolevas teoorias peamine? Nendele ja paljudele teistele küsimustele peabki andma vastuse seminartund.

Esimene seminartund tehakse õpilastele teatavaks juba õppeaasta algul esimeses ühiskonnaõpetuse tunnis (kogu klass saab seminari plaani ja kirjanduse). Seminar aga toimub pärast seda, kui teema «Marksismi tekkimine» on tervenisti käsitletud.

<sup>4</sup> О. Е. Вайнер, В. И. Мазуренко. Семинары и конференции по общественно-педагогическому вопросу в средней школе. М., 1966, стр. 19.

Seminariks on õpilased kasutanud järgmisi raamatuid ja brošüüre:

1. K. Marx ja Fr. Engels, Kommunistliku partei manifest. Tallinn, 1966.
2. V. I. Lenin, Karl Marx. Tallinn, 1954.
3. V. I. Lenin, Marxist ja marksismist. Tallinn, 1946.
4. V. I. Lenin, Friedrich Engels. Tallinn, 1955.
5. V. I. Lenin, Marksismi kolm allikat ja kolm komponenti. Tallinn, 1966.
6. Ф. Энгельс, Карл Маркс. Ленинград, 1949.
7. Mälestusi Marxist ja Engelsist. Tallinn, 1961.
8. Artikleid Karl Marxist. Tallinn, 1960.
9. P. Lafar que, Mälestusi Marxist. Tallinn, 1968.
10. Н. Иванов, Н. Машковский, Великие основоположники марксизма. Москва, 1972.
11. С. Виноградов, Их простота и человечность. Москва, 1970.
12. М.-А. Суслов, Карл Маркс — гениальный учитель и вожь рабочего класса. Москва, 1968.
13. В. Либкнехт, Из воспоминаний о Марксе. Москва, 1968.
14. С. Продев, Весна гения. Москва, 1970.
15. С. С. Никоненко, Ф. Г. Рябов, Великий соратник Маркса. Москва, 1970.
16. Фридрих Энгельс — мыслитель и революционер. Прага, 1970.
17. Е. А. Степанова, Фридрих Энгельс. Москва, 1956.
18. Teadusliku kommunismi rajaja. Teesid Karl Marxi 150. sünniaastapäevaks. Tallinn, 1968.
19. L. Vidgor, J. Suhhotin, Suur ja liigutav sõprus. Tallinn, 1964.
20. I. Iijina, Väsimatef rändur. Tallinn, 1968.
21. V. I. Lenin — lühike ülevaade elust ja tegevusest. Tallinn, 1969.
22. V. I. Lenin — elulugu. Tallinn, 1961.
23. D. Rudnev, Läbi aegade inimeste südames. Tallinn, 1966.
24. Kustumatuid mälestusi. Tallinn, 1969.
25. N. K. Krupskaja, Lenin ja partei. Tallinn, 1957.
26. Omaste mälestusi Leninist. Tallinn, 1957.
27. Lenin ja Eesti. «Eesti Raamat», 1970.
28. А. Абрамов, Часовые поста. Москва, 1970, № 1.
29. V. Bontš-Brujevitš, Mälestusi Leninist. Tallinn, 1969.
30. V. I. Lenini 100. sünniaastapäevaks. Tallinn, 1970.
31. A. Spirkin, Marksistliku filosoofia kursus. Tallinn, 1968.
32. Teadusliku kommunismi alused. Tallinn, 1968.
33. Leksikonid ja entsüklopeediad.

Teine seminaritund teemal «Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium» on planeeritud III õppeveerandisse. Siingi on välja kujunenud püsiv temaatika:

1. Lühike ülevaade ja põhjendus formatsioonide arengust.
2. Millise määrangu andis V. I. Lenin imperialismile?
3. Miks imperialismi ei saa pidada uueks ühiskondlik-majanduslikuks formatsiooniks?
4. Milles seisneb riiklik-monopolistliku kapitalismi olemus?

Imperialismi teema on õpitud 9. klassis. Sellele alusele võib toetuda, kuid nendest teadmistest ei piisa. Seminaritund on mõeldav pärast seda, kui õpilastele on selgeks tehtud kapitalismi, kapitalistliku eksploateerimise ja kapitalistliku põhivastuolu olemus.

Kirjandus:

1. V. I. Lenin, Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium. Tallinn, 1954.
2. NLKP programm. Tallinn, 1961.
3. P. Nikitin, Poliitilise ökonomia alused. Tallinn, 1962.
4. Poliitiline ökonomia (parteiharidussüsteemile). Tallinn, 1968.
5. G. Rekker, V. I. Lenini imperialismi teooria ja kaasaeg. Tallinn, 1970.
6. Leksikonid ja entsüklopeediad.

Kolmas seminaritund teemal «Kommunismi-ajastu inimese kasvatamine» toimub IV õppeveerandi lõpul. Seminari küsimustik on oseselt seotud maailmavaate mõistega ja puudutab õpilaste ellusuhtumist:

1. Mis on kommunistlik maailmavaade?
2. Miks inimeses peab kõik olema kaunis?

3. Mida me, noored, tahame saada elult?

4. Kas me, noored, õigustame oma vanemate lootusi?

Seminaris peab selguma tagasiside. Õpilastel on juba kogemusi ja nad on võimelised vabalt esinema. Õpilased kasutavad õppeaasta jooksul omandatud teadmisi filosoofiast ja teaduslikust kommunismist ning opereerivad vastavate mõistefega. Nad on palju aktiivsemad, sest arutusel on elulised küsimused.

Seminariks kasutatav kirjandus:

1. V. I. Lenin, Noorsoost. Tallinn, 1956.
2. V. I. Lenin, Noorsooühingute ülesanded. Tallinn, 1968.
3. NLKP programm. Tallinn, 1961.
4. M. Kalinin, Noorsoost. Tallinn, 1971.
5. Käsiraamatuid ja brošüüre kommunistliku kasvatuse kohta.

Lõpuks mõningaid arvamusi ja järeldusi seminaritunni kohta.

1. Kogemused on näidanud, et ühiskonnaõpetuse õpetamise mitmekesistamiseks on seminaritunnid vajalikud. Need harjutavad õpilasi koolis ja kodus iseseisvalt töötama, aitavad neil esitatud küsimusi loovalt lahti mõtestada ning iseseisvalt arvamusi kujundada.
2. Seminaritunnid arendavad õpilaste väljendus- ja esinemisoskust ning nad suhtuvad neisse huviga. Ka lugema peavad õpilased rohkem.
3. Seminaritunnid kinnistavad õpitud. Peab märkima, et paremini õnnestuvad sellised seminaritunnid, mis toetuvad õpitud materjalile.
4. Seminaritund keskkoolis erineb oluliselt seminarist kõrgemas koolis. Keskkoolis ei ole mõeldav marksismi-leninismi klassikute teoste sügav ja põhjalik analüüs (seda tehakse kõrgemas koolis), vaid piisab oma seisukohtade kinnituseks toodud materjalist.
5. Teemaatika võib olla väga mitmekesine, kuid probleemide valik ja küsimuste koostamine ning sõnastamine on väga tähtis.
6. Alati ei õnnestu saavutada, et õpilased referaadi hästi ette valmistaksid ja seminaritundides aktiivselt kaasa töötaksid (sellisel juhul muidugi seminaritund oma otstarvet ei täida). Sageli jäävad õpilased ajahätta ja seminaritund venib, mille tõttu huvi seminaritunni vastu langeb.

## NÄITERING KOO LIS\*

### KÜLLI LAUGASTE

Enamasti püütakse mängida kaasaegseid näidendeid, kuid ei tohi unustada ka jõukohast klassikat. Eakohasuse nõue kehtib nii algupärandite kui ka tõlkenäidendite kohta. Küllalt suur osa on instseneeringutel. Lapsed vaatavad omaealiste jutukangelaste seiklusi meeleldi laval, O. Lutsu «Kevade» tegelased on igas koolis populaarsed, Mark Twaini «Tom Sawyer» ning «Prints ja kerjus» kõlbavad samuti koolilavale. Vanema astme õpilastega on mõeldav mängida näit. Ed. Vilde «Pisuhänna» kõrval ka romaani «Mahtra sõda» dramatiseeringut, samuti teiste autorite teoste lavavariante.

Repertuaari võib edukalt võtta ka katkendeid, millele lisatakse kommentaarid enne näidendi algust ja selle lõpus. Valitud katkendile jääb sellisel juhul konkreetseeriv ülesanne. (Lisaksin mõned näidendid, mida võiks mängida. **Vanemal astmel:** H. Gulbis «Jahiloss», A. Liives «Kohtunik», «Kui kolletavad lehed», «Mahajäetud küla», V. Panova «Truudus», H. Rammo «Kaitsepühak Jaanus», L. Sinelnikov «Karm jaanuar», M. Stelmahh «Kuninga kass», E. Vaigur «Pärast lahutust ehk kutsumuse ohvrid»; **keskmisel astmel:** V. Zimin «Puust kuningas», A. Uustulund «Sol-mol-mas»; **nooremal ast-**

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 4.

mel: G. Diezmann «Lend Pipramaale», F. Lipskerov «Malle Pillapalla», M. Lurje—Z. Petrova «Kassi juures külas», J. Saar—H. Väli «Algab aasta uus», M. Talvest «Vimpel», E. Tatsch «Kaotatud pildiraamat».)

Väga tähtis on kindla tööplaaniga koostamine. Selles peavad olema kalendri järgi märgitud proovide ja teiste praktiliste tööde alad, teoreetiliste õppuste teemad ja vorm. Näidendi proovide arvu määrab selle pikkus ja selles osalejate õpilaste vanus. Vanematel õpilastel on võimalik proove teha kauem ja suurema intensiivsusega, mistõttu saab ka pikema lavateose selgeks õppida väiksema proovide arvuga. Seevastu nooremas astmes, kus õpilased on väiksema töövõimega ja püsimatamad, tuleb proovid teha lühemad, mis aga suurendab proovide üldarvu. Üllatuse vältimiseks on igal juhul kasulikum planeerida rohkem proove. Proovide algstaadiumis, esimestes seadeproovides kutsuda osatäitjad kohale piltide või stseenide kaupa — aja ökonoomsemaks kasutamiseks. Üldproovidel, kus mängitakse läbi kogu näidend, peavad kohal olema kõik osalised (kaasa arvatud tehniline personal).

Plaanide koostamisel tuleb mõelda vanuseastmele, kelle jaoks need koostatakse. Vanemal astmel — keskkoolis — hõlmab plaan suurema hulga õppeaineid, nooremal vähem. Nooremal jäävad ära näit. teatri ajalugu, kirjandusteooria, esteetika. Käsitletakse aga näitlejameisterlikkuse ja lavakunsti probleeme, illustreerides neid rohketes näidete-ga. Nooremal astmel on põhjalikumad õpetajapoolsed kommentaarid ka efenduste ühiskülastuste puhul.

Teoreetilised õppused toimugu enne proovi, sest proov ei lõpe tavaliselt täpselt ja õpilasi pärast proovi teoreetilised õppused enam ei köida.

Alljärgnevalt on esitatud ajajaotusplaan näidis, mida võiks arvestada tööplaaniga koostamisel vanemate klasside ringis (vt. tabel lk. 398).

Märgitud aega (4—5 t. nädalas) tuleb pidada optimaalseks, aga ühtlasi ka maksimaalseks.

Umbes selline võiks olla kuu tööplaan, juhul kui kõik ringiliikmed näidendit õpivad. Analoogiliselt tuleks koostada plaan kogu aastaks. Kui paralleelselt tegeldakse

etlemisega, tuleb seileks eraldi aeg varuda.

Võimaluste vastavalt tuleks iga kuu korraldada üks teatri ühiskülastus ja plaanis märkida vaadatud efenduse analüüs. Kui näiteringis peetakse päevikut, siis on soovitatav kogu näidendi analüüs protokollida. See aitaks õpetajal analüüsida õpilaste arengut aastate jooksul. Kooli näiteringi arhiivi peaksid jääma ka ettekannete ning õppuste materjalid.

Kui õppustel on käsitletud näitlejameisterlikkuse küsimusi, siis on kasulik kogu näiterühmal viibida proovil kutselises või rahvateatris, et praktiliselt näha teoreetilise kursuse rakendamist.

Enne praktilistele proovidele asumist peab näitejuht läbima mitu etappi:

- 1) näidendi tähelepanelikult läbi lugema;
- 2) leidma täiendavat materjali autori ja näidendi, minevikulise süžee korral ajastu ja olustiku kohta, et ta oleks võimeline iseloomustama ajaloolist tausta, tegelaste süsteemi;
- 3) analüüsima näidendit ja tooma välja põhiidee;
- 4) välja töötama ja arusaadavalt sõnastama lavastuse põhiidee e. pealisülesande;
- 5) läbi mõtlema tegelaste karakteristika vastavalt pealisülesandele;
- 6) jaotama osad, ka dublandid;
- 7) arutlema õpilastega teost mitmest aspektist.

Eeltöid on vaja vältimaks vigu, mida hiljem on raske parandada. Kui õpetaja ei ole näitejuhina saanud eriettevalmistust, ei oska ta kõike kohe ette näha, mistõttu peab ettevalmistusaeg pikem olema.

Näidendi lugemisel selgub lavastajale:

- 1) teose süžeealine liin, samuti tegelaste karakterid koos tegevusliinidega;
- 2) autori suhtumine tegelastesse ja sündmustesse, tegelaste omavahelised suhted;
- 3) tegelaste psüühiline areng, ümberkujunemine, murrang nendes.

Näidendi lugemisel peab lavastaja silmas kõiki tehnilisi võimalusi, väljendusvahendeid, eeldusi, kuidas on paremini võimalik allteksti, näidendi ideed esile tuua.

Täiendava materjali leidmine on vajalik selleks, et anda lastele täielikum ülevaade autorist tervikuna, ajastust, tavadest, ühiskondlikest suhetest jne. Täiendavat

**AJAJAOTUSPLAAN**

Tabel

(ühe kuu kestel, 2 korda nädalas ä 2—2,5 tundi)

	Oldine ettevalmistus	Praktiline töö õpilaste aktiveerimiseks	Kodune ülesanne
I	<ol style="list-style-type: none"> <li>Näiteringi eesmärgi ja tööplaani tutvustamine. Ringi organiseerimine (juhatuse valimine jne.)</li> <li>Sissejuhatav vestlus teatrist, näitekunstist, draamažanri iseärasustest</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Näiteid loetud-nähtud näidendist, vastata küsimustele. Lugeda üksikuid lõike sellest. Otsustada lavastatav teos</li> </ol>	Tutvuda (läbi lugeda, korjata) näidendiga
II	<ol style="list-style-type: none"> <li>Draamateose lähem analüüs. Teose koostisosad (dialoog, monoloog, autori remargid jne.). Tegelasete otsene ja kaudne karakteristika näidendis. Sisemine ja väline kompositsioon</li> <li>Õpitava teose iseloomustus, lavastaja kommentaarid teose idee ja karakterite kohta</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Lugeda analüüsi saateks lõike näidendist, ka dialoogina</li> <li>Esialgne osade jaotamine õpitavas näidendis. Proovilugemine (üksikud stseenid)</li> </ol>	Teose põhjalik lugemine osasse süvenemisega
III	<ol style="list-style-type: none"> <li>Antiikteatri olemus (teke, areng, maskid, lava). Autorid (Sophokles, Euripides, Aischylos)</li> <li>Misanstseeni olemus</li> <li>Täiendavalt kommentaar õpitava teose kohta</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Katkend Sophoklese «Oidipusest»</li> <li>Näidendi 1. osa lavaplaani tutvustamine</li> <li>Esimene lugemisproov</li> </ol>	Osade («Säärase mulgi») 1. vaatus) süvenev lugemine Oma osa lühike kirjalik iseloomustus
IV	<ol style="list-style-type: none"> <li>Rooma teater. Autorid, nende üldiseloomustus</li> <li>Rüht, kõnnak, erinevad käitumismaneerid eri ajastutel ja maades</li> <li>Lavalise liikumise põhinõuded</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Lavalise liikumise harjutusi</li> <li>Koostatud iseloomustuste analüüs</li> <li>Teine lugemisproov</li> </ol>	1. vaatus pähõppimine
V	<ol style="list-style-type: none"> <li>Keskaja draama</li> <li>Miim ja pantomiim</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Liikumisharjutusi erinevates tingimustes, riietuses (kujuteldav või tegelik pikk kleit, rasked saapad, frakk jne.)</li> <li>1. vaatus peast-, 2. vaatus lugemisproov</li> </ol>	2. vaatus pähõppimine
VI	<ol style="list-style-type: none"> <li>Hispaania rahvusliku teatri teke ja laad</li> <li>Etüüdid, nende tähtsus näitleja töös</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Etüüde (vana ja haige mees, kartlik tüdruk, tige vanaeit) mitmesugustes tingimustes ja suhetes teiste inimestega</li> <li>2. vaatus peastproov</li> </ol>	Koostada lühike karakteristika järgmise etüüdi alusesena
VII	<ol style="list-style-type: none"> <li>Lope de Vega</li> <li>Lavakujunduse võimalustest. Tinglik ja realistlik lavapilt</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Jätkuvalt etüüde</li> <li>1. ja 2. vaatus peastproov</li> </ol>	3. vaatus pähõppimine
VIII	<ol style="list-style-type: none"> <li>Eestikeelse näitekirjanduse algus («Der Talukus», «Pärmi Jaagu unenägu»), tutvustada katkendeid</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. vaatus peastproov</li> </ol>	Korrata eelnevad vaatused. 4. vaatus pähõppimine



materjali võivad õpetaja juhendamisel edukalt hankida ja tutvustada ka õpilased. Viimane moodus täidab kahte tähtsat ülesannet: 1) avardab õpilaste silmaringi, annab neile teadmisi ja 2) õpetab iseseisvalt töötama. Õpetaja peab oskama täpselt juhendada, kust ja kuidas midagi leida. Täiendava materjali leidmiseks on esmasteks abilisteks: 1) entsüklopeediad; 2) erialased bibliograafiad (eesti ja vene keeles); 3) raamatukogude bibliograafia; 4) eriteosed, ajakirjade ja ajalehtede artiklid. Selline jõukohane iseseisev töö asjatundlikul juhendamisel harjutab õpilasi juba varakult materjali leidma ning seda üldistama.

Näidendi analüüs peab sisaldama vastused järgmistele küsimustele:

- 1) põhiidee ja peamine konflikt;
- 2) sündmused, mis on otseselt nende teenistuses;
- 3) tegelaste areng nende sündmuste ahelas;
- 4) mille nimel tegelased või tegelaserühmad võitlevad ja mis on nende lavaline eesmärk, s. t. nende pealisülesanne.

Peale selle on näitejuhil vaja määrata: a) tegevuse aeg, s. t. ajastu, koht (linnas või maal); b) ringkond (töölised, talupojad, mõisnikud, intelligents jne., iga tegelaserühma iseloomustatakse erinevalt); c) missugustesse leeridesse jaguneb tegelaskond, missugused opositsioonid on üksiktegelaste suhetes.

Ainult siis, kui näitejuht on omapoolse lahenduse üksikasjalikult läbi töötanud, saab arutelu viljakas olla õpilastega, kes selleks ajaks on näidendi läbi lugenud. Enne lugemist on soovitatav õpilastele kätte anda suunavad küsimused.

Näidendi sisust ja laadist sõltuvalt ei ole kõik eelnevad etapid võrdsed. Muinasjuttude puhul jääb analüüs minimaalseks. Nooremad õpilased, kellega muinasjutte lavastatakse, ei ole võimelised oma nappide teadmiste ja vähese üldistamisoskuse tõttu abstraktselt mõtlema. Antud juhul tuleb õpetajal lihtsalt selgituste ja konkreetsete näidete abil kogu tegevus paika panna.

Näidendi analüüs ei lõpe tarastusproovide algamisega, vaid kestab kuni esietenduseni, sest iga prooviga avastatakse suhetes, kangelaste iseloomudes jm. järjest rohkem uusi detaile.

Iga näitejuht näeb näidendit eri vaatenurga alt, sõltuvalt sellest, mida ta näha tahab, mida ta lavastusega püüab vaatajale ütelda. Näit. L. Koidula «Säärases mulgis» võib lavastaja endale eesmärgiks seada välja naerda harimatust, põikpäisust või lasta võidelda noortel oma õiguse eest ise abikaasat valida.

Sellele vastavalt, missuguse pealisülesande näitejuht valib, tuleb anda tegelaste karakteristika. Tegelaste iseloomustamisel peab lavastaja leidma vastuse järgmistele küsimustele:

- 1) mida tegelane endast kujutab; 2) millises keskkonnas ta elas ja kasvas; 3) millised tegurid mõjutasid tema karakteri kujunemist; 4) milline on tema karakter; 5) tema huvid, individuaalsed iseärasused; 6) iga; 7) kuidas temast sõltub tegevuse käik; 8) kuidas ta suhtub kaasinimestesse, igäühesse eraldi, kuidas autor motiveerib tema käitumist; 9) kuidas ta reageerib toimuvatele sündmustele; 10) mida ta taotleb, mille eest võitleb. Vastused küsimustele tuleb leida näidendist endast: tegelaste repliigid, autori remargid, tegelaste vastastikune karakteristika, nende tekst, nende käitumine. Puudujäävad lülid tegelaste üldpildis peab lavastaja kõik tuletama sündmuste ja olemasoleva materjali alusel. Analüüsimisele tuleb võtta kõik tegelased, mitte ainult peategelased. Tihti on kõrvaltegelane teose võtmeoidja. Tegelaste karakteristika lisab lavastaja tüüpilise eripära tegelase east, välimusest, ühiskondlikust positsioonist jne. lähtuvalt ja selle järgi kujundab tema käitumist näidendi kestel. Tegelaste karakteristika sõltub žanrimäärangust. Vähe on ainult konstateerimisest — draama, komöödia, tragöödia. Draama võib olla kas psühholoogiline, olustikuline, sotsiaalne, romantiline vm. Komöödia — sotsiaalne, lüüriline, olustikuline, romantiline, farslik või ka jant, vodevill. Sõltuvalt sellest, missugusena näeb lavastaja tulevast lavastust, mõtestab ta kogu edasise töö. Näiteks olustikulises komöödias või draamas püütakse võimalikult täpselt reprodutseerida ajastut nii karakterites kui ka miljöös. Sotsiaalse või psühholoogilise lahenduse korral jäävad olustikulised detailid kõrvale ning pearõhk asetatakse teoses leiduvatele probleemidele,

tegelaste karakterite eripära põhjendamisega, kujunemisele jne.

Osade jaotamine on isetegevuslikul näitejuhil raskemaid ülesandeid, sest osatäitjad tuleb leida tüpaaži alusel, jälgides nii füüsilist sobivust kui ka temperamenti. Lugemisel ja analüüsimisel tekib näitejuhil osast efekujutus ja sellele vastavalt püüab ta leida osatäitjad. Juhul kui ei leidu õpilast, kelle füüsilised eeldused ja temperament koos vastaksid näitejuhi efekujutusele, tuleb otsustada temperamendi kasuks.

Veel üks hoiatus. Tihti katkeb juhendajal kannatus nende osatäitjatega, kes kohe ei suuda realiseerida tema soovitusi ja näpunäiteid. Sellised osatäitjad tavaliselt asendatakse uutega. See on vigane. Nende jaoks, kes kohe ei suuda osasse sisse elada, on vaja kannatust ja lisaproove. See kõik nõuab lavastajalt lisaaega ja pingutust, kuid tasub end täielikult.

Ohtlik on isetegevuslaste rakendamine alati ühesugustesse osadesse. Nii tekib mängumaneeris stamp, mis kandub osasse, ning hiljem on raske sellest vabaneeda.

Arutelu õpilastega on õpetajal juhtiv osa, aga ta peab olema väga taktiline. Oma seisukohtade ilmne pealesurumine autoriteedi säilitamise eesmärgil on väär. Tuleb lasta õpilastel oma mõtteid avaldada. Nende arusaamist tuleb tasapisi suunata, muidu kaob huvi. Õpetaja peab oma seisukohad esitama põhjendatult, läbimõeldult, veenvalt.

Arutelu õpilastega peab selgeks saama: 1) lavastusplaan ja lavastuse pealisülesanne, 2) iga tegelase pealisülesanne ja läbiv tegevus, 3) tegelaste üksikasjaline karakteristika, 4) nende käitumise motiivid, 5) tegelaste vastastikused suhted.

Kui need küsimused on lahendatud, algavad proovid: 1) lugemisproovid, 2) proovid tarastuses, s. t. improviseeritud lavaga, tinglikus olukorras, 3) proovid täies relvastuses, s. t. dekoratsioonidega, kostüümides ja rekvisiitidega jne. 4) peaproovid, 5) etendus.

Proovide arv sõltub näidendi raskusest ja õpilaste vanusest. Peaproovidel tuleb tükki läbi mängida katkestusteta. Siis saab ära määrata etenduse kogu kestuse, kui kiiresti tuleb vahetada dekoratsioonid ja

kostüümid jne. Oma nõuanded ja märkused esitab lavastaja pärast proovi lõppu ning vajaduse korral kordab mõned episoodid või lõigud uuesti. Katkestusteta proovil saab näitejuht kogu etendusest tervikliku ülevaate.

Näitlejale on kõige raskem töö osaga. Näitleja peab osa omandama kõikides selle nüanssides. Zürii liikmena olen aastate vältel jälginud näiteringide etendusi ja võin ära öelda kõige tüüpilisemad vead. Osasse süvenemine on jäänud pealiskaudseks. Õpilased püüavad soovitud karakterit «mängida», tegelase veendumusi, püüdlusi, arusaamasid ei esitata kui enda omi, vaid kui võõraid, kui lihtsalt sõnu. Õpilastel on teadmisi napilt, mistõttu on neil raske osasse täielikult sisse elada. Sel puhul peab õpetajal olema varuks palju analoogilisi näiteid elust, mille abil saab õpilastele lavalisi sündmusi, olukordi ja tüüpe mõistefavaks teha. Sagedasti tuleb ette, et juhendaja on oma kasvandikele kätte õpetanud kõik detailid: žestid, intonatsiooni, liikumise, rõhud. Neid jälgendavad õpilased kuulekalt, mehaaniliselt ja seepärast ei tegutsenad laval orgaaniliselt, vabalt, loovalt. Sellise mehaanilise matkimise korral ei mõtle osatäitjad enam tekstile, selle sisule, käitumisloogikale. Kõige tähtsam on aga just saavutada seda, et õpilased ise mõtleksid ja otsiks. Õpetaja on ainult suunaja ja abistaja.

Iga tegelane tegutsseb kindlas situatsioonis ja suhetes, tema iga liigutus, žest, ilme muutus peab olema eesmärgistatud. Tegelikus elus ei toimi ju keegi eesmärgita, mõtle mata. Iga situatsioon, iga episood viib tegelase oma eesmärgile ligemale või sellest kaugemale. Igas situatsioonis peab osatäitja küsima, miks ma seda teen, kuidas mina toimiksin selles olukorras, miks ma toimin nii ja mitte teisiti. Näitejuht peab jälgima osatäitjaid, et käitumine laval vastaks tegevusloogikale, et puuduks kõik väline ja ülearune.

Selleks et osatäitja hakkaks mõtlema ja muutuks laval vabaks, tuleb teha etüüde. Etüüde võib praktiseerida omaette töövõttena või õpitava näidendi teemal. Etüüde näidendist valitud teemal tehakse juba enne lugemisproove, eriti aga tarastusproovide ajal, kui tekst pole veel täielikult peas.

Näidenditeemaliste etüüdide mõte on süvendada arusaamist näidendist ja karakteritest. Etüüdid peavad aitama paremini omandada näidendi sisu ja tegelaste käitumisloogikat. Peale selle harjuvad õpilased laval vabalt tegutsema, kartmata rambipalavikku, vabanevad häbitundest. Teksti mehaaniline omandamine võib viia selleni, et tekst närveerimisega ununeb ja osatäitja ei oska enam ei ennast ega oma partnerit hädast välja aidata, sest ta ei jälgi teksti sisu, vaid ootab ainult vajalikku märgusõna. Kui juhtub, et autori täpne tekst ununeb, peab osatäitja olema võimeline seda oma sõnadega edasi andma. Selle saavutamiseks tuleb õppida partnerit kuulama, jälgima teksti sisuliselt. Muidugi peab tekst kõigi oma seoste ja sisuloogikaga olema igal osatäitjal põhjalikult omandatud.

Üks lavalisi põhiteemasid on see, et laval liikuda tähendab tegutseda. Laval liikumine on aga isefegevuslastel samuti küllaltki nõrk külg. Liikumine muutub tavaliselt eesmärgiks omaette, millega püütakse saavutada mitmekesisust ja kõita tähelepanu. Tegutsemine peab aga olema põhjendatud ja orgaaniline. Algaja tunneb end paigal seistes halvasti, ta hakkab loovima (seistes tammub ühelt jalalt teisele), ei tea, kuhu käsi panna jne. Keha on kange, õlgadel oleks nagu riidepuu sees, selg pingutatult sirge. Tihti on küsimus ka mentaliteedis. Noored peavad ilusaks lõtvat ja loivavat kõnnakut ja kasufavat seda ka laval, loofes, et see ilmutab kodusust ja vaba enesetunnet. Noorte liikumise parandamiseks peavad kavas olema liikumisharjutused lavategevuse eesmärgil mitmesuguste etüüdidenä. Võimaluse korral tuleks paluda võimlemisõpetaja abi. Liikumistund ei tähenda tavalist võimlemistundi, selles pööratakse peatähelepanu mitmesugustele kõnnaku ja rühi parandamise võtetele. Näitlejatele tuleb õpetada ka paljusid käitumisnorme. Näiteks ei tohi seismise ajal käsi tõmmata krampi või nendega vehkida, nagu teeks tuult. Ilma erilise põhjusega ei kõnnita küüru, ei istuta, jalg põlvel, jne. Kõiki vajalikke norme noored lihtsalt ei tea, sest käitumisreeglitele pööratakse tähelepanu ainult loengutel, aga treeninguid sel alal ei tehta kodus ega koolis. Loengud ja teoreetilised kursused jäävad vähem meelde kui

lavaõppused seoses konkreetse situatsiooniga.

Lavalise liikumise tavaliseks veaks on kramplikkusest tingitud kohmakus. Osatäitjad tihti ei tea, kuhu minna, kuidas ja miks minna. Liikumine on küll varem laval paikapandud, kuid väikseimgi muutus dekoratsiooni paigutuses või mõõbliesemete asetusel võib põhjustada suurt segadust ja naljakaid situatsioone, mis aga võivad omakorda põhjustada naeru ka kõige tõsisema stseeni puhul.

Praktilises töös kerkib lavastaja ette kindlasti ka selliseid küsimusi, mida eespool pole käsitletud, ja mida vastavalt tingimustele tuleb iseseisvalt otsustada. Mõningatele küsimustele leiab abimaterjali ka lisatud kirjandusest.

## SOOVITATAV KIRJANDUS NÄITEJUHILE

### I. Kirjandusteooria ja esteetika

1. M. Kagan, Esteetika algeid. Tln., 1970.
2. Marksistlik-leninliku esteetika küsimusi. Tln., 1959.
3. J. Meerits, Draama olemus, liigitunnused ja arenemiskäik. Tartu, 1935.
4. V. Nelik, Näitering koolis. «Nõukogude Kool» 1961, nr. 5, lk. 365—375.
5. B. Sööt, Kirjandusteooria lühikursus. Tln., 1959.
6. А. Н. Богданов, Л. Г. Юдкевич. Методика литературоведческого анализа. М., 1969.
7. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5 томах. М., 1962.
8. И. И. Киселев. Конфликт и характеры. М., 1957.

### II. Teatriajalugu

1. S. Artamonov, R. Samarin, Väliskirjanduse ajalugu. XVII sajand. Tln., 1964.
2. M. Jelizarova jt., Väliskirjanduse ajalugu. XIX sajand. Tln., 1960.
3. XIX—XX saj. väliskirjanikke. VII ja VIII. Inglise kirjandus 1871—1917, 1917—1967. Tartu, 1969.
4. I. Tronski, Antiikkirjanduse ajalugu. Tartu, 1949.
5. V. Zirmunski. Väliskirjanduse ajalugu. Keskaeg ja renessanss. Tln., «Valgus», 1967.
6. История западноевропейского театра. I—V т. М., 1956—1970.

### III. Näitlejameisterlikkus

1. A. Vaigla, Kõneõpetus. Tartu, 1936.

2. A. Särev, Kunstilise isetegevusliku näitejuhi käsiraamat. Tln., 1960.

3. A. Tuurand, Praktilise väikelava tüüp. Tehnilisi näpunäiteid maateatrite näitelavade sisseseadmiseks. Tln., 1931.

4. V. Haas, K. Odamus, Lava ja lavatehnika sõnaraamat: Mõisted, terminid, ajalugu. Tln., 1964.

5. J. Aруškin, Dramaturgia võluriik. Tln., 1969.

6. K. S. Stanislavski, Minu elu kunstis. Tln., 1948.

7. K. S. Stanislavski, Näitleja töö endaga. Õpilase päevik. Tln., 1955.

8. Н. Я. Берковский. Литература и театр. М., 1969.

9. И. В. Радун. Рождение актера. Ташкент, 1963.

10. Воспитание актера. М., 1964.

11. В. Сахновский-Панкеев. Драма. Конфликт. Композиция. Сценическая жизнь. Л., 1969.

12. Е. Саричева. Сценическая речь. М., 1955.

13. В. Аксенов. Искусство художественного слова. М., 1954.

## MÕNINGATEST KIRJANDIÕPETUSE TEOREETILISTEST LÄHTEKOHTADEST

### LEO VILLAND

Kirjand tähistab õpilase kirjaliku loovtöö (loovuse) kõikvõimalikke liike — jutustus, kirjeldusi, arutlusi, sõnumeid, artikleid, retsensioone, aga ka muinasjutte, novelle, esseid jne. See on õpilase loominguväljendus.

Nagu igasugune loomingunähtus, on kirjandki keeruka, vastuolulise protsessi tulemus, milleni kõik õpilased ei jõua kaugeltki ühtemoodi. Seepärast on tähtis, et kirjandiõpetus ei tegeleks ainult kirjandiga, vaid samavõrra ka selle koostajaga. Mitte kirjand kui nähtus omaette, vaid koos autoriga. Koos selle noore kujuneva isiksusega, keda juhitakse kirjutamiskunsti saladuste juurde. Mitte vähem kui kirjand ise, peaks õpetajat huvitama sellele eelnenud **protsess**. Teisiti ei ole mõeldav kirjutamisoskuse kujundamine ja vastava metoodika väljatöötamine.

Sellekohaste lähtekohtadena tulevad arvesse eelkõige loomingupsühholoogia alused, õpilaste individuaalsed ja vanuselised iseärasused.

Niisiis, küsimus sellest, **kuidas sünnib kirjand**.

Paljudes loominguprotsessi lõikudes toimivad üldkehtivad seadused, mis puudutavad nii täiskasvanuid kui ka lapsi.

Nagu täiskasvanutel nii ka lastel on loomingutegevuse lähtepunktiks, ütleb kunstiteadlane M. Kagan, «tulevast teost

etteaimava loomingulise kavatsuse sünda» (1, lk. 180).

Loomingukavatsus võib loojas eneses tekkida, aga see võidakse talle ka väljastpoolt dikteerida. Viimasel juhul saab loomingukavatsus olla vaid siis elujõuline, kui looja suudab selle küllaldaselt omaks võtta, sellesse sisse elada ja seda oma vaimsusega hingestada. Kui aga teose kutsus esile külm kaalutus või sundus, on ta juba ette määratud ebaõnnestumisele (1, lk. 181).

Enamik kirjandeid kannab endas **sunduse** pitsert.

Kirjand saab alguse õpetaja korraldusest (käsust): «Täna kirjutame kirjandi. Teemad on järgmised...».

Väga paljudel juhtudel ei lange käsu korras antud teema ühte kirjandit kirjutama asuva õpilase mõtte- ja kujutusmaailmaga, mistõttu vajalikku loomingumeelolu tekkida ei saa. Paremal juhul asub õpilane küll tööle, kuid mitte sisemisest eneseväljendusvajadusest, vaid kartusest võimaliku ebaõnnestumise ees. Tulemuseks on juhunähtuste väheütleval kirjapanek, mitte aga loomislustist sündinud seesmine väljendusavaldu.

Seepärast on tähtis hoolitseda niisuguste tingimuste loomise eest, mis võimaldaksid õpilasel õpetaja dikteeritud teemaga kokku sulada, et väljastpoolt antud teema kutsuks esile seesmise loomingukavatsuse.

Kõigepealt seda, et kirjand ei tabaks õpilast ootamatult. Oigeaegne planeerimine peab võimaldama keele- ja kirjandustunde sel viisil korraldada, et õpilased saaksid tulevase kirjandi suhtes eelneva **häälestuse**. Et tekiks huvi käsitletava ainesniku suhtes, elustuksid mälestused, pildid. Et õpitaks tundma esitatavate teemade lahendamiseks vajalikke žanre ning neist tulenevaid vormivõtteid.

Märksa paindlikum peaks olema suhtumine õpilastele antavatesse teemadesse, suuremad peaksid olema valikuvõimalused. Suuremat tähelepanu väärib nn. **motiivteema** — lai teema või viide teatud ainesnikule, millest lähtudes õpilased vastavalt oma soovile tuletavad kirjandi pealkirja.

Alahinnata ei tohiks **vabateematki**, mis sageli aitab vältida täielikku ebaõnnestumist.

Õigem on õpetajal taganeda, kui sundida õpilast kirjutama tema jaoks täiesti vastumeelsel teemal.

Kõikidel nendel võtetel, mis võimaldavad õpilastel teemat omaks võtta, mis omakorda kutsuvad esile tõeliselt elujõulise loomingukavatsuse, on kirjandiõpetuses erakordne tähtsus.

Loomingulise töö järgmiseks etapiks on **loomingukavatsuse arenemine ja kehastumine**. Looja peab esialgse kavatsuse lõpuni arendama, hästi läbi mõtlema ja konkreetsetes üksikasjades põhjani tunnetama (1, lk. 184).

Ka kirjandi valmimiskäigus võib midagi seesugust täheldada. Pärast teema omaksvõtmist järgneb kavatsuse elluviimine. Onnestub see seda paremini, mida terviklikumalt tunnetab autor loova kirjandi sisu ja üksikuid koostisosi.

Kirjand õnnestub enamasti sellel, kellel on midagi öelda, kes suudab mingit ideed, mõtet, elamust, olukorda väljendada. Sellel, kes kujutleb oma tulevase kirjandi üldisi piirjooni.

Enamasti ei jõuta selleni ühekorraga. Prantsuse maalikunstnik T. Rousseau on kirjutanud: «Pilt piirjoonestub pikkamööda; esialgu paistab ta eemalt mingisuguses udus, milles on äratuntavad vaid jämedad jooned, suuremad kogud, ja vähehaaval, kaotamata esialgset ühtsust, ta komplitseerub ja muutub täpseks.» (2, lk. 464.)

Alguses ei ole detaile, paikapandud üksikosi, on vaid esialgne tervik, koostisosa-de esialgne tasakaal. «Pildi viib lõpule.» märgib T. Rousseau, «mitte üksikasjade hulk, vaid terviku tõde.» (2, lk. 465.)

Koostatava kirjandi struktuuri ja üksikosi aitab ühtse tervikuna õpilase silme ette tuua **kava** — juhul, kui sellesse suhtumine on mõistlik.

Kava võimaldab kujutleda tulevase kirjandi piirjooni, see on teksti ettehaaramise (modelleerimise) üks vorme. Seega on kava funktsioon abistav. Tavaliselt on kirjandi kava kindlalt fikseeritud, samal ajal kui kirjandi koostamine on pidevalt muutuv protsess. Et kava kirjutajat tõeliselt aidata võiks, peab saama seda töö käigus muuta.

Kava ei ole ühtviisi tarvilik kõikide

õpilaste ega ka kõikide kirjandiliikide puhul. Kava fetiseerimine tähendaks tõelise loomingu alahindamist. Ei tohi unustada, et kirjandiski on oma koht intuitsioonil, mingil seletamatul tajul. Siin võib esineda juhuslikke, isegi kaootilisi momente. Seda tuleb tunnistada, kuigi niisugust lähtekohta ei taheta kuulutada loomingu- lise töö teoreetiliseks printsiibiks.

Omaks võetud loomingu kavatsuse kehas- tamine ei saa toimuda ilma pingutusteta. Oigupoolest tähendab see kogu teadvuse kontsentreerumist loomingu kavatsuse üm- ber.

**Kontsentreerumine** on vajalik igasuguse sihikärgse tegevuse juures. Eredalt paistab see silma sportlastel, aga ka teadlastel, kunstnikel, näitlejatel, kirjanikel.

Ka head kirjanid kirjutav õpilane peab oma teadvuse lülitama antud teemale. Peab end selleks kontsentreerima.

Kõige suuremat vastupanu avaldab kir- jandi koostamine just nimetatud etapil. Õpilane ei suuda kuidagi ületada barjääri, mis asub tema enese ja kirjandimaterjali vahel. Sageli kulub suur osa ajast avala- use otsimisele, sageli ei jõutagi val- gest vihikulehest kaugemale. Teiselt poolt ei tohiks õpetajal ka märkamata jääda, et mõnikord ei suuda õpilane kirjutama asu- da mingil pealtnäha seletamatul põhjusel. Kogu tema olek on niisuguses seisundis, mis ei võimalda vaimset keskendumist.

Peab teadma, et kõikide oma füüsilis- vaimsete näitajate poolest on kirjandi kir- jutaja ikkagi väljakujunemata isiksus. Pi- gem — vähemasti kirjandiõpetuse alkur- suse piires — on tegemist lapsega, kellel puudub veel küllaldane üldistusvõime, kel- lel on raskusi oma tegevuse planeerimisega, kellel intellektuaalne ja emotsionaalne esinevad veel nii tugevas koostoimes, et neid on raske lahutada.

Kui sportlane, leidur, teadlane, kunstnik omavad täit selgust oma tegevuse eesmär- kidest, siis kirjandit kirjutaval õpilasel vä- ga sageli niisugune mõtestatus puudub. Tihtipeale on kirjand tema jaoks kuiv koolitöö, mida tehakse õpetaja käsul ja õpetaja jaoks.

Seepärast peab metoodika orienteerima kirjandi kirjutamist selliselt, et see lähtuks õpilase **seesmisest vajadusest**, kuid samal

ajal peaks ka silmas **elulist eesmärgiase- tust**.

Kirjandiõpetuse metoodika on efektiivne siis, kui ta võtab vaatluse alla ka õpilaste individuaalse **«loomingulise kõõgi»**.

Õpilaste erinevused ühe ja sama klassi piireski võivad olla väga suured ükskõik mis lähtekohalt vaadatuna. On energilisi ja passiivseid, pealiskaudseid ja süvene- misvõimelisi. Ühed tajuvad hästi vormi ja ruumi, teised seevastu igasuguseid värvi- toone. Ühtedele on tähtsad konkreetsused ja detailid, teistele seevastu abstraktsioo- nid ja üldistused.

Pilt on erakordselt kirev ja raskesti pii- ritletav. Seni ajani ei ole jõutud isiksuse psüühiliste laadide üldtunnustatud tüpo- loogiani. Sellest hoolimata võib aga kogu selles kirevuses märgata kaht järjekind- lalt toimivat tendentsi. Nimelt juhindub üks osa inimesi suuremalt jaolt ratsionaal- setest tegevusmotiividest, teine osa see- vastu aga valdavalt kujutuslik-emotsionaal- setest. Sellekohane tabav tähelepanek lei- dub Fr. Tuglase «Muutlikus vikerkaares»: «Nad istusid hääletult tule juures. Selle leek tõusis ja laskus tuulehoos. Kui Sancho nägi tules vaid leeki ja suitsu, siis Don Quijote suuri elu sümboloid. Aga öö oli ühtviisi nende ümber.»

Kirjanik I. Franko on öelnud raamatus «Poeetilise loomingu saladustest», et ini- mese vaimne tegevus põhineb peaaegu alati psüühika kahel omadusel: võimel reprodut- seerida muljeid, mis kunagi tema tead- vust puudutasid ja on praegu nende psüü- hilisteks koopiateks, ideedeks, ning teiselt poolt psüühika omadusel, kus ühed re- produtseeritud ideed kutsuvad esile teised, need omakorda kolmandad jne. «Reprodut- seeritud idee täpsus ja selgus,» rõhutab ta, «— see on teadusliku võimekuse põhitun- nus, nende rikkus ja mitmekesisus — poe- tilise fantaasia põhitunnus» (5, lk.90).

Kirjandiõpetuse metoodika peab niisu- guseid erinevusi igal juhul arvestama, kui ta vähegi peab silmas mõistva suhtumise taotlusi loova isiksuse suhtes. Kõigepealt seda, et kirjandiõpetus peaks taotlema ta- sakaalu õpilase esteetilise tundeelamuse ja intellektuaalse tegevuse vahel. See eeldab elamus- ja mõttekirjandite loomulikke oma-

vahelist proportsiooni nii klassiti kui ka isikuti.

Nooremates klassides on põhirõhk elamuskirjanditel, vanemates mõttekirjanditel, kusjuures elamuskirjandid ei kao päeva-korralt keskkooli lõpuni.

Isikuti kujunev pilt on märksa keerukam. Mitte alati ei suuda noor looja — kirjandi autor — selgusele jõuda oma kalduvustes, oma loominguliste potentsiaalide iseärasustes. Õpilase psüühilise laadi olemus — kas valdavalt intellektuaalne või valdavalt emotsionaalne — avaldub sageli vägagi ebamääraselt.

Õpetaja peamine ülesanne on mitte kõikide õpilaste kohandamine olemasolevale metoodilisele skeemile, vaid vastupidi, — püüda leida iga õpilase jaoks kõige kohasem tee temas peituvate loominguvõimete arendamiseks. See nõuab kannatlikkust, tähelepanelikku suhtumist õpilastesse, hoidumist ennatlikest järeldustest ühe või teise õpilase võimete laadi või tugevusastme suhtes.

Ei tohiks unustada, et õpilaste võimed on sageli varjatud ja ei avaldu silmanähtavalt. Nii mõnigi esialgu silmapaistev efekt võib hiljem osutuda väheütlevaks. Kuid samal ajal on õpilasi, kes oma üldise kohmetuse või tema suhtes kujunenud halvamaaine (väljakutsuv käitumine, halb edasijõudmine, inetu käekiri, õigekirja nõrk tase) tõttu ei ole suutnud end leida, rääkimata õpetaja tunnustuse võitmisest.

Välise tahumatuse taga võib teinekord peituda omapärane ning paljulubav anne, sügav tundeelu ja sisukas mõtteviis. See süguse õpilase areneminegi võib olla aeglasem. Tähtis on see avastada, et ära hoida hääbumist. Kõsimusel on mitte üksnes kirjandiõpetusest, vaid üldisematest kasvatustlikest eesmärkidest tulenev tähendus.

Kirjandiõpetuse metoodika edasiarendamine peakski kulgema sügavama sisulise eritlemise suunas, kus õpilaste individuaalsus leiab järjest suuremat arvestamist.

Ja lõpuks. Hea kirjandi kõige põhilisemaks tagatiseks tuleb ometi pidada õpilase üldist väimset arengutaset.

Kirjandiõpetus taotleb muuhulgas küll ka õpilaste kirjanduslike huvide kujundamist. Kuid huvide ja võimete spetsialiseerumise järkjärgulises kujunemises ei to-

hiks aga silmist lasta üldarengulist tausta. «Inimese andekust,» märgib N. Leites, «tuleb mõista tema kõikide võimete koostoi- mes, mis vaatamata oma väljendusvormide mitmekesisusele säilitab teatava sisemise ühtsuse.» (3, lk. 251.)

Ka S. Rubinštein väidab, et inimese eri- võimed on lõpptulemusena tema üldise võimekuse avaldusvormid. Inimese andekuses tuleb alati näha temas sisalduvat üldist ja erilist (4, lk. 643).

Väga suur üldarendav tähtsus, eriti kirjandiõpetuse seisukohalt on **lugemusel**. Mida suurem on lugemus, seda avaramad on tagamaad. Seega eeldab kirjandusõpetus tingimata head tööd kirjandustundides.

Niisiis, et õpilased hästi kirjutaksid, tuleb hoolitseda mitte ainult spetsiaalsete teadmiste, oskuste ja vilumuste, vaid ka õpilaste üldise arengutaseme eest. Üldareng aga hõlmab õpilase isiksust tervikuna, väljendudes moraalsete, intellektuaalsete, emotsionaalsete ja tahteliste sfääride ühtsuses.

Aga ka vastupidi: õpilane, kes kirjutab head kirjandit — vähemalt püüab sinna- poole — aitab ühtlasi kaasa ka enese üldisele arenemisele.

## Kirjandus

1. М. К а г а н, Esteetika algeid. Tln., «Eesti Raamat», 1970
2. М и х а и л А р н а у д о в. Психология литературного творчества. М., «Прогресс», 1970.
3. Н. Л е й т е с. Умственные способности и возраст. М., «Педагогика», 1971.
4. С. А. Р у б и н ш т е й н. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
5. И. Ф р а н к о. Из секретов поэтического творчества. М., «Искусство», 1967.

---

# KAUGE KONGRESSI MÖTTEKAJA

## JUHAN SÖERD

---

Kauge on see kongress tõepoolest ja seda koguni kahes mõttes — nii ajalisel kui ka ruumiliselt. Ajaline distant pole olnud halb, sest see on võimaldanud teha asjaomastel teadlastel kokkuvõtteid ja ülevaateid, millest meiegi osa püüame saada. Ruumiline kaugus oli vahest halvem, sest üks olnud see üks takistus, miks ükski meie vabariigi esindajatest kongressist vahetult osa ei võtnud, kuigi osalejaid ettekannete äratrükitud teesidega oli. Kõne all on XX rahvusvaheline psühholoogide kongress, mis toimus möödunud aasta 13.—19. augustini Tokios.

See oli esimene ulatuslike mastaapidega psühholoogide foorum Aasias. Jaapani psühholoogia kujutab endast omapärast sünteesi vanadest idamaistest kultuuritraditsioonidest ja psühholoogia moodsatest vooludest, millest ilmneb, et Tõusva Päikese Maa pojad on hoolsalt ja vastuvõtlikult jälginud psühholoogia arengut Euroopas ja Ameerikas. Kongressi president prof. M. Sagara märkis oma tervituskõnes, et selles avaldub Jaapani üldine tendents «importida» välismaist kultuuri. Huvitav on märkida, et Jaapanis tõlgitakse süstemaatiliselt nõukogude teadlaste töid. Viimastel aastatel on nõukogude väljaannetest tõlgitud üle 60 raamatu, nende seas I. Setšenov, L. Võgotski, S. Rubinšteini, B. Teplovi, A. Leontjevi ja A. Luria töid, samuti psühholoogiaõpikuid.

Ürituse mõõtetest annab vahest mõningase ettekujutuse see, et peeti 120 istungit, kus kuulati üle 500 ettekande. Osavõtjaid oli 2400 teadlast 53 maalt. Nõukogude teadlastelt esitati kongressile 67 ettekande teesid, nende hulgas meie vabariigist E. Punga ja U. Siimani ettekanne «Informatsiooni vastuvõtmisest ja ümbertöötamisest ajadefitsiidi

tingimustes» ning A. Turovskaja, E. Raudami ja J. Saarma «Aktiivsuse mehhanismide ja tunnetusprotsesside suhe regulatsiooni struktuuris ja dünaamikas».

Kongressi nn. suurtel sümposiumidel käsitleti üldpsühholoogia kõrval küllaldase põhjalikkusega peaaegu kõikide psühholoogiaharude probleeme. Võeti vaatluse alla pedagoogiline, füsioloogiline, töö-, inseneri-, arengu- ja patopsühholoogia, käsitleti intelligentsuse, stressi ja motivatsiooni füsioloogiliste korrelaatide probleeme, arutati propaganda psühholoogilisi aspekte, isiksuse tundmaõppimise meetodeid, psühholingvistika küsimusi ja psühholoogiliste fenomenide võrdlemist erinevate kultuuride tingimustes. Mõnede väikeste sümposiumide ja ülevaateistungite sisuks olid sellised küsimused, nagu «Otsuste vastuvõtmise dünaamilised aspektid», «Lapse arengu analüüs silmaliigutuste uurimise meetodil», «Lugemise psühholoogia», «Perekondliku planeerimise psühholoogilised uuringud» jms. Vabadel diskussioonidel vaieldi järgmiste probleemide üle: «Kas on olemas võrdlevat psühholoogiat?», «Eetilised faktorid erinevate kultuuride uurimise tingimustes», «Alkoholism» ja «Vaimsete võimete areng».

Kongressil oli organiseeritud ka katseaparatuuri ja teadusliku kirjanduse näitus. Osavõtjatele demonstreeritud 11 teadusliku filmi seas oli ka nõukogude psühholoogi E. Faraponova film «Dialog masinaga», mis käsitleb tehnilise mõtlemise struktuuri, iseärasusi ja arendamise teid.

Kongressi järelokajana ilmunud ülevaadetes ja kokkuvõtetes märgitakse, et kuigi ettekannetes esitati tohutu hulk faktilist eksperimenditaalset materjali inimese taju, tähelepanu,



mälu, mõtlemise, psüühiliste seisundite jms. kohta, jäi siiski vajaka selle materjali süstematiseerimisest ja teoreetilisest üldistamisest. Paljud psühholoogid hakkavad tõdemä, et teooria väljatöötamine kipub maha jääma faktilise materjali kogumisest. Sellest lähtudes rõhutati psühholoogiateaduse teoreetilise süsteemi vajalikkust kõikide olemasolevate teoreemide ühendamiseks ning juureldi probleemi kallal, kas psühholoogia on filosoofiline teadus või loodusteadus.

Selle probleemideringi sügava teoreetilise analüüsi esitas Nõukogude Liidu Psühholoogide Seltsi president prof. B. Lomov oma efekandes «Psühholoogia olukord ja arenguperspektiivid NSV Liidus». Selles rõhutatase, et psühholoogia ees seisvate praktiliste ülesannete lahendamiseks on vaja edasi arendada psühholoogia üldteooriat. Psühholoogiateaduse arengutempo kasvab aasta-aastalt, mis nõuab fundamentaalsete probleemide pidevat ja süvenevat läbitöötamist

Prof. Lomov märkis, et NSV Liidus on hoogsalt arenenud pedagoogiline psühholoogia, mille kõrval on nõrgemal järjel meditsiiniline ja juriidiline psühholoogia; palju tehakse inseneripsühholoogia, vähem aga sotsiaalpsühholoogia valdkonnas.

On saabunud aeg hakata kõige tõsisemalt tegelema kogutud andmete hoolika süstematiseerimisega.

Käsitledes tingimusi, mis on vajalikud teoreetilise mõtte uueks tõusuks, tõi B. Lomov esile kolm komponenti.

Esiteks on psühholoogia diferentseerimise tõttu kujunenud mitmeid uusi lähenemisi viise mitmesuguste psüühiliste nähtuste uurimisele, on tekkinud uued uurimismeetodid ja -võtted, uued võimalused psüühiliste nähtuste analüüsimiseks, andmete sünteesimiseks ja üldistamiseks. Oluliselt on muutunud meie teaduse mõistete süsteem. Psühholoogiaharude areng on tunduvalt laiendanud üldpsühholoogia baasi.

Teiseks on psühholoogia praegusel arenguetapil märgatavalt laiunenud ja sügavamaks muutunud tema sidemed teiste teadustega. Kui varem oli psühholoogia seotud peamiselt filosoofiliste, pedagoogiliste ja mõnel alal bioloogiliste teadustega (psühholoogiat käsitleti koguni kui pedagoogika koostisosa), siis nüüd on nende sidemete süsteemi lisandunud ökonoomilised, konk-

reetised ühiskonna-, juriidilised, füüsika-matemaatika- ja tehnilised teadused. Loetletud teadustes kasvab järjekindlalt nende probleemide hulk, mille lahendamine nõuab psühholoogia teooria, meetodite ja andmete kasutamist. Liitekohtades nende teadustega on kujunenud hulk uusi suundi.

Kolmandaks, psühholoogia on praegu vahetult lülitunud praktiliste probleemide lahendamisse, mis on tema üks olulisi arengufaktoreid. Mida kõrgem on teooria üldistatuse aste, seda laialdasemad on tema praktilise rakendamise võimalused.

Paljudel sümposiumidel ja diskussioonidel arutati sotsiaalpsühholoogia probleeme. See annab tunnistust psühholoogia ulatuslikust sekkumisest maailma sotsiaalsete probleemide lahendamisse. Nendel aruteludel käsitleti väikeste gruppide ja liidrite probleeme, sotsiaalpsühholoogiliste probleemide rahvuslike aspekte, noore põlvkonna sotsialiseerumise küsimusi ja sotsiomeetrilisi uurimismetodeid. Mitmed USA, Inglismaa ja SFV uurijad puudutasid sõja ja rahu teravaid poliitilisi ja sotsiaalseid probleeme, naiste võitlust oma õiguste eest, narkootikumide kasutamist, agressiivset käitumist jmt.

Nõukogude psühholoogidest esinesid selles valdkonnas A. Bodaljov, A. Russalimova, J. Klimov jt.

A. Russalimova esitas oma efekandes Leningradi ülikoolis prof. J. Kuzmini juhendamisel väljatöötatud tootmisrühmades esinevate vastastikuste suhete klassifikatsiooni.

Kutsevaliku probleeme käsitledes rõhutas prof. J. Klimov, et kutsenõustamise praktilise töö organiseerimisel on vaja arvestada järgmisi eeldusi:

1. On olemas püsivaid, praktiliselt mittearendatavaid psüühilisi omadusi, mis on tegevuse edukuseks olulised.

2. Kutsetöök kohanemises on võimalikud variandid, mis on viisidelt erinevad, kuid lõppefektilt (töö produktiivsusest) on võrdväärsed.

3. Nõrgalt avalduvaid võimeid on võimalik harjutada või kompenseerida teiste võimetega.

4. Võimete kujundamisel tuleb arvestada isiksuse individuaalset omapära.

Isiksuse probleemide valdkonnas vaeti kongressi sümposiumidel ja istungitel isiksuse tundmaõppimise meetodikaid, isiksuse

rahvuslikke variante, sotsiaalsete faktorite osa isiksuse arengus, eneseteadvuse arengu- probleeme murdeas, õiguskorra rikkujate isiksuse probleeme, kutseasuunitluse psühholoogilisi aluseid, isiksuse patopsühholoogia küsimusi jne. Siia lisandusid seksuaalkuritegude probleemid ja enesetapmist põhjused Jaapanis, klassi psühholoogiline kliima, Jaapani mürsiku vajaduste struktuur. Põhiliseks isiksuse uurimise meetodiks on jäänud test.

Nõukogude teadlastest tutvustasid oma uurimusi veel B. Zeigarnik, K. Platonov, A. Puni, S. Rubinštein, R. Voronova, V. Tamarin, M. Menššikova ja V. Norakidze.

K. Platonov esines oma meelisteemaga, kõneldes isiksuselisest lähenemisest võime- tele. Tema järgi jagunevad kõik isiksuse mit- mekesised omadused neljaks substruktuuriks, mis on omavahel hierarhiliselt seotud. Kõige madalam on bioloogiliselt tingitud tempera- mendiomaduste substruktuur, sellele järgneb psüühiliste protsesside individuaalsete ise- ärasuste substruktuur. Seejärel tuleb substruk- tuur, mis ühendab isiksuse omandatud tead- misi, vilumusi, oskusi ja harjumusi. Kõige kõrgemaks selles hierarhias on isiksuse suu- nitlus, suhtumised ja kõlbelised jooned. Seda võib nimetada sotsiaalselt tingitud substruk- tuuriks, mis kujundatakse kasvatusel teel.

«Sotsiaalpsühholoogiliste faktorite mõjust isiksuse kujunemisele noorukieas» oli M. Menššikova ettekande teema. Nõukogude Liidu 12 eri geograafilisest punktist kogu- tud uurimismaterjal keskkooli vanemate klasside õpilaste kohta näitas neid ühiseid jooni, mis on omased nõukogude noortele, aga ka erinevusi, mis ilmnevad linna- ja maaõpilaste, poiste ja tüdrukute vahel.

Ettekande teesid karistuste ja ergutuste seose kohta vajadustega esitasid R. Vorono- va ja V. Tamarin.

Ka õppetöö optimaalsemaks muutmise probleemidele pöörati kongressil vajalikku tähelepanu. Siin käsitleti andekate inimeste kahe põlvkonna (vanemad ja lapsed) longi- tudinaalset uurimist, intellektuaalsete võime- te vahelisi geneetilisi suhteid varasemas ja hilisemas eas, erinevusi vaimse töö tempos sõltuvalt ülesannete raskusastmest ja mõne- dest psüühilistest iseärasustest, töövõime kõ- verate psühholoogilisi karakteristikaid kutse- alase väljaõppe puhul.

Mitmed ettekanded käsitlesid ka vaimse arengu häiretega laste arengu iseärasusi ja diagnoosimeetodeid. Meie teadlaste seis- kohti esitas V. Lubovski nii eraldi ettekan- des kui ka diskussioonis vaimsete võimete arengu kohta.

Ulatuslikult oli kongressil esindatud arengu- ja õpetamise psühholoogia. Sellelt alalt kuulati üle 50 ettekande, vaadati teaduslikke filme, korraldati diskussioon vaimsete võime- te arengu kohta, millest võtsid osa nõukogu- de, jaapani ja ameerika teadlased.

Hämmastavaid ja mõneti uskumatuid fakte laste õpetatavuse kohta esitas USA teadlane M. T. Steinberg. Tema katsed kinnitavad, et last on võimalik lugema õpetada varem, kui ta hakkab kõnelema. Lapsele hakati luge- mist õpetama 4-kuuselt. Lapse arengu jäl- gimine näitas, et 4-aastaselt oli ta kolman- da-neljanda klassi õpilase tasemel. Autor arvab, et niisugust õpetamist võiks maimi- kute lasteasutustes rakendada.

Elavat huvi tekitas nõukogude teadlaste E. Aleksandrjani ja T. Hrizmani ettekanne varaealiste laste kuulmisaistingute arengu ise- ärasuste kohta.

Araabia teadlased kontrollisid eksperimen- taalselt Piaget teooriat mõistete *aine*, *kaal* ja *maht* arenemise kohta lastel. Katseisiku- teks oli 48 araablast, 48 eurooplast, 24 so- maallast ja 24 hindut 6—8 aasta vanuses. Eksperimentaalne protseduur seisnes Inhel- deri kirjeldatud meetodika rakendamises. Tulemused näitasid, et 25 juhul pidas Piaget hüpoteesi paika, 21 juhul aga mitte.

Kongressil tehti ka pingsat organisatsioo- nilist tööd: valiti rahvusvahelisse psühholoo- gide organisatsiooni uusi liikmeid, arutati teaduslike publikatsioonide väljaandmist, ka- vandati edasisi tegevusplaane. Järgmine, XXI kongress toimub 1976. a. Pariisis, XXII aga 1980. a. Leipzigin.

## Kirjandus

1. Р. А. Воронина. О работе XX международного психологического конгресса. «Вопросы психологии» 1973, № 1.
2. Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу (13—19 августа, г. Токио). Москва, 1972.

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

# ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ГРАММАТИКИ В 10 КЛАССЕ

### ТАГИРА ВАЛИУЛИНА

Повседневная работа в школе в течение двух десятков лет — труд утомительный, требующий от учителя много знаний, методических приемов, чтения дополнительной литературы, обширного кругозора. В настоящее время делать уроки содержательными и интересными, чтобы они отвечали современным требованиям методики, соответствовали программе и имеющимся учебникам и учили учащихся мыслить и выражать свои мысли на русском языке, не так просто. Совершенно откровенно можно признаться в том, что учителям русского языка, работающим в эс-

тонских школах, приходится затрачивать много труда и времени, чтобы результаты приносили удовлетворение как учащимся, так и учителю. Есть темы, по которым работа проходит интереснее и живее, но ведь весь учебный процесс строить в этом духе почти невозможно. Много различных факторов влияют на работу и ее результаты: подготовленность учащихся, сам учитель, наличие дополнительной литературы, методических приемов, возможность использования технических средств и т. д.

Многие сетуют на то, что учебники скучные и мало в них хорошего материала, не говоря уже об упражнениях, которые можно использовать для индивидуальной работы. К новым учебникам теперь его авторы разрабатывают методические письма, чтобы облегчить работу учителя-практика. А если бы еще к учебнику выпускать комплекты таблиц и картин, насколько легче была бы эта работа в классе, и учитель мог бы почитать лишнюю книжку или журнал или сходил бы в театр. Ведь много лет собираемые материалы и наглядные пособия оказываются ненужными, т. к. ни этих тем, ни рассказов в новых учебниках нет.

Вот и ломаешь голову, что делать, где найти подходящий материал в дополнение к учебнику, чтобы было интереснее и чтобы с большей пользой провести урок. Но, проработав в школе почти четверть века, многие не дождалась ни нужных наглядных пособий, ни современных технических средств и часто бывают довольны даже тогда, когда мел хорошо пишет и есть на чем писать. Ведь хорошими современными досками и мелом, что греха таить, снабжены далеко не все школы.

При чтении методических журналов («Русский язык в национальной школе» или «Русский язык за рубежом») можно получить кое-что, но очень сложно бывает это применить на практике в эстонской школе. Надо изменять и упрощать тексты согласно своим программам и после очень трудоемкой подготовки делать ту или иную работу. Мне хотелось бы просто рассказать, что иногда можно делать, чтобы работа вызывала интерес, чтобы грам-

матика связывалась с развитием речи и литературным чтением. Так приходилось работать по некоторым темам в 10 классе, где темы «Определение» и «Составное именное сказуемое» занимают довольно много времени. Хотя сборник упражнений и имеет много хорошего материала для этих тем, но всегда только учебник утомляет ученика и учителя. В одном из журналов «Русский язык за рубежом» был опубликован материал, который очень подходит для работы в 10 классе почти без всякой переработки. Назывался этот материал «Человек, портрет, характер». Прочитав, я решила использовать его часть для развития речи и для связи грамматики и уроков по литературному чтению.

Темы «Определение» и «Именное составное сказуемое», отрывки из произведений Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Некрасова и др. очень удачно связывались. И сам материал был очень нужный. Имеющееся в сборнике упражнение 346 как-то натолкнуло меня на эту мысль.

Размножив материал журнала, я провела несколько очень удачных уроков, которые понравились учащимся и мне самой. Ниже печатается материал из журнала, который используется в зависимости от надобности, от поставленной цели перед классом.

#### **ВСТАВКА:**

#### **ЧЕЛОВЕК — ПОРТРЕТ — ХАРАКТЕР ВОЗРАСТ —**

Я родился 5 августа 1952 года. Мне, ему, ей 26 лет. Ему идет двадцатый год. Ему нет еще двадцати лет. Они ровесники. Он на три года старше меня. Ему, ей не больше тридцати, сорока. Он в годах, в летах. Ему на вид лет сорок. Она выглядит моложе своих лет. Мужчина или женщина средних лет. Пожилой мужчина, старый человек.

#### **ОБЛИК ЧЕЛОВЕКА.**

**Телосложение:** У нее красивая фигура, у нее стройная фигура, человек коренастый, плотный, крепкий, сильный, полный, толстый, тучный, худой, худощавый, слабый, сутулый, полнеет, толстеет, худеет, тонкий стан.

**Внешний вид:** она выглядит хорошо

(плохо), он выглядит усталым, здоровым, веселым, грустным.

**Рост:** у нее рост 160 см., не высокий, среднего роста, высокого роста, рослый юноша, парень.

**Руки:** нежные, слабые, грубые, мозолистые, сильные, дрожащие, твердая рука.

**Ноги:** стройные, длинные, короткие, не красивые, присесть на корточки.

**Волосы:** темные, светлые, русые, светло-русые, белокурые, каштановые, рыжие, золотистые, седые, блондин, шатен, брюнет, длинные, короткие, густые, редкие, прямые, курчавые кудрявые, волнистые, вьющиеся, пышные, гладкие, завитые, растрепанные, распущенные, взъерошенные, заплетать волосы в одну косу, носить косы, носить короткие волосы, коротко стричь волосы, лысый человек.

**Глаза:** голубые, серые, синие, карие, зеленые, черные, стальные живые, добрые, блестящие, воспаленные, заплаканные, выразительные, серьезные, задумчивые, хитрые, большие, круглые, косые, пристально смотрят, хмуриться, щуриться, смотреть исподлобья.

**Зрение:** у нее хорошее зрение, близорукий, дальнорезкий, носить очки, человек в очках, слепой человек.

**Слезы:** слезы стоят в глазах, глаза полные слез, слезы катятся по щекам.

**Взгляд:** открытый, спокойный, бегающий.

**Ресницы:** длинные, загнутые, прямые.

**Лицо:** (не) красивое, смуглое, бледное, веснучатое, широкое, круглое, скулистое, худое, бледное, открытое, черты лица правильные, это видно по лицу, делать сердитое лицо.

**Щеки:** румяные, бледные, полные, ввалившиеся.

**Лоб:** высокий, низкий, открытый, хмурить лоб, морщить лоб.

**Нос:** прямой, вздернутый, острый, приплюснутый, нос с горбинкой, нос крючком, нос картошкой, длинный, орлиный нос.

**Губы:** толстые, пухлые, сжатые, капризные, улыбка на губах.

**Шея:** короткая, длинная, полная, худая, красивая, тонкая, (лебединая).

#### **ОДЕЖДА И ОБУВЬ.**

Надеть (что)

Одеваться со вкусом, безвкусно, просто, модно, по моде. Платье (или что другое) мне велико, мало узко, широко. Он ходит в строгом костюме, была в коричневом платье. На нем пальто, ему идет этот цвет, одет с иголки. Носит туфли на высоком каблуке, без каблука.

### **ХАРАКТЕР, ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА**

**Поведение:** вежливый, воспитанный, культурный, деликатный, тактичный, любезный, простой, скромный, непосредственный, спокойный, сдержанный, подвижный, веселый, тихий, молчаливый, разговорчивый, грустный, задумчивый, скрытый, замкнутый, робкий, застенчивый, шумный, беспокойный, раздражительный, бойкий, болтливый, нахальный, грубый, дерзкий, невоспитанный, некультурный, сердитый.

### **ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ**

благородный, добрый, добродушный, доброжелательный, гостеприимный, великодушный, приветливый, отзывчивый, чуткий, мягкий, нежный, ласковый, сердитый, сердечный, внимательный, заботливый, доверчивый, искренний, терпеливый, общительный, откровенный, злой, черствый, жестокий, завистливый, лицемерный, злопаметный, мстительный, язвительный, насмешливый, самолюбивый, кичливый, высокомерный, заносчивый, самоуверенный, недоверчивый, обидчивый, жадный, скупой.

**Взгляд на жизнь:** честный, прямой, правдивый, справедливый, сознательный, принципиальный, объективный, активный, беспринципный, лживый, легкомысленный, пассивный.

**Ум, способности:** умный, способный, одаренный, талантливый, гениальный, мудрый, сообразительный, остроумный, глупый, ограниченный, тупой, неразвитый, недалекого ума.

**Эмоциональная характеристика:** впечатлительный, восторженный, страстный, эмоциональный, романтический, горячий, тонкий, ревнивый, вспыльчивый, отходчивый, сухой, холодный, трезвый, бесстрастный, бесчувственный.

**Другие черты характера:** трудолюбивый, сознательный, организованный, требовательный, энергичный, исполнительный,

деятельный, инициативный, твердый, решительный, волевой, настойчивый, упорный, смелый, отважный, мужественный, бесстрашный, цельный, гордый, жизнерадостный, ленивый, неорганизованный, небрежный, недобросовестный, безответственный, мелочный, упрямый, слабый, безвольный, слабовольный, трусливый, осторожный, сердитый, любопытный, невежественный.

Беспокойство, боязнь, вдохновение, веселье, возмущение, волнение, воодушевление, восторг, восхищение, злость, гнев, изумление, интерес, мука, обида, огорчение, оживление, очарование, печаль, испуг, радость, раздражение, смущение, тревога, увлечение, удивление, ужас, успокоение, (и глаголы того же корня: беспокоиться, бояться, вдохновляться, и т. д.)

Мне грустно, весело, радостно, скучно, смешно, стыдно, больно, и т. д.

Мне не до смеха, мне не по себе.

Относиться (к кому-либо, чему-либо) доверчиво, доброжелательно, восторженно, бережно, положительно, сочувственно, тепло, отрицательно, равнодушно, безразлично, холодно, с доверием, с сочувствием, с уважением, с презрением, с подозрением.

Конечно, составление портретов, характеристик, описаний является какой-то итоговой работой после прохождения темы «Определение и составное именное сказуемое». Но учителю, имеющему под рукой этот словник, можно загодя вводить его в тот или иной вид работы. Для этого нужен не весь урок, а 15—20 минут. Раздав этот словник учащимся, дать задание, например, такое:

1. Опиши свой портрет и расскажи о своем характере (как ты сам/а о себе думаешь?) А теперь посмотрим, что скажут о тебе твои одноклассники? И здесь возникают очень хорошие диалоги между учителем и учащимися, уместны реплики, утверждения, отрицания, удивления и др. Только в таких репликах и диалогах не может быть места для обид, и чувство такта должно регулироваться учителем. Сначала надо вызвать чувство юмора и посмеяться вместе. И лучше первыми вызывать учеников, которые находчивее,

смелее, самокритичнее и обладают чувством юмора. А такие в классе ведь всегда есть.

II. Опиши некоторых членов своей семьи (по выбору).

III. Опиши портрет своей подруги или друга.

IV. Опиши портрет и характер какого-нибудь одноклассника, а мы узнаем, «кто есть кто?» А если в классе есть братья или сестры-близнецы, тогда внимание приобретает особое значение. Разумеется, эти виды работы проводятся на разных уроках. Кроме того, интересно провести и такую работу: ведь редко бывают одинаковые люди по внешности и характеру, часто по внешним данным можно определить внутреннее содержание человека, по облику — его профессию.

На обложках наших журналов «Огонек» и «Советский Союз» часто печатаются портреты разных людей. Вырезать их и наклеить на картон не составляет никакого труда. Можно довольно легко сделать несколько десятков таких портретов. Иногда по портрету (а они почти всегда цветные) сразу можно сказать, кто этот человек, и чем он занимается. Но есть и портреты-загадки. Это вызывает интерес, разыгрывается фантазия любознательных, равнодушие исчезает со многих лиц, работа оживляется. Об интересной профессии и поговорить можно и домашнее сочинение-миниатюру написать доступно, и о своей мечте сказать удастся легче, чем отвечать на лобовой вопрос учителя. Кому о ком сказать? Сначала учащиеся могут взять портреты по желанию, а ведь можно и вытащить портрет, как билет, и дав на раздумье несколько минут, сразу спросить. Очень неплохо, если те или иные свои высказывания ученики смогут аргументировать, а такие почти всегда находятся.

С этим словником и портретами можно давать и индивидуальные письменные работы учащимся на 15—20 минут. Одним словом, уроки грамматики в 10 классе очень хорошо оживлять такой работой. И развитие устной и письменной речи в связи с грамматической темой очень оправдывает себя и приносит пользу.

Довольно интересно и порой просто не-

обходимо связать тему «Определение и составное именное сказуемое» через этот словник с литературным чтением. Особенно большими возможностями располагает для этого литературное чтение 10 класса. Портреты-характеристики Онегина, Ленского, Татьяны, Ольги, Марьи Гавриловны, Владимира, Бурмина, Печорина, Бэлы, Азамата, Акулины, Виктора, Дарьи. М. Волконский — это целая галерея художественных образов из программных произведений. Или например, портрет Тургенева в описании Мопассана.

Конечно, мы не скажем так о Татьяне, как написал Пушкин, но составить небольшой рассказ о ней, используя данные слова, удастся и получается совсем неплохо. Нет смысла приводить здесь такие рассказы, т. к. они зависят от степени подготовки ученика, от его отношения к работе и многих других индивидуальных факторов.

Но после прохождения того или иного произведения на уроках чтения можно делать такую работу с подготовкой или спонтанно. Есть такие ученики, которые сразу составляют устные рассказы-характеристики, а есть и такие, которым можно давать на дом или давать возможность готовиться на уроке. Такая работа часто заставляет их более внимательно и бережно относиться к тексту и перечитывать его, а ведь не всегда мы можем этим похвалиться.

Хорошо повторить такую работу в 11 классе, когда мы читаем отрывки из «Войны и мира». Образ Наташи, Болконского, Пьера. Если о первой мы читаем на уроках русского языка, то о двух последних надо восстанавливать в памяти знания, полученные на уроках эстонского языка.

Этот словник имеет больше слов, чем нам нужно, но из большого легче выбрать меньшее количество.

Здесь возможно проводить работу с синонимами и антонимами. Вызвав двух учеников, предлагается одному давать словосочетания, а другому находить антонимы или синонимы, а потом поменяться ролями.

Можно отвечающему пользоваться словником, а иногда лучше высказывать

их в памяти и посмотреть, чей словарный запас богаче, красочней, шире.

Или, задав классу вопрос: «Какие могут быть глаза?» (на определенный отрезок времени устроить викторину). На образе Наташи Ростовой замечательно проводить такую работу — ведь известно, что на протяжении романа Л. Толстой сказал о глазах Наташи: сияющие, любопытные, вызывающие и несколько-насмешливые, отчаянно-оживленные, смеющиеся, остановившиеся, умоляющие, сухие, широко-раскрытые, испуганные, внимательные, добрые и печально-вопросительные...

Такие викторины проводятся 5—10 минут для отдыха-передышки и даже оцениваются, что вызывает интерес и желание отвечать и порыться в «своем багаже».

Или, узнайте известного литературного героя по его внешности или чертам характера. Хотя книга для чтения и предлагает подобные викторины, но те, о которых упоминалось выше, не будут вредны, если они связаны с грамматическими признаками.

В этой небольшой статье мне хотелось поделиться опытом, как могут быть использованы некоторые материалы, публикуемые в журналах, на уроках русского языка в эстонской школе (в основном в 10 классе).

## ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКЕ

**МЯРТ ААСЛАЙД  
БЬЙЕ ВАХАР  
НИНА РЕБАНЕ**

В данной статье будут рассматриваться некоторые вопросы, связанные с разработкой системы работы над словом в учебнике русского языка школ с эстонским языком обучения.

Владение языком немислимо без достаточного овладения богатой лексико-фразеологической структурой языка. Свой основной словарный запас по русскому языку учащиеся-эстонцы накапливают на уроках русского языка. Систему работы по лексике диктует преподавателю учебник. Это обстоятельство предъявляет большие требования к организации лексического материала в учебнике.

Коммуникативная цель обучения русскому языку в национальной школе, а также современный уровень методики обучения неродному языку требует от автора учебника определенной организации языкового материала в учебнике, такой организации, которая нацеливает процесс обучения неродному языку на овладение системой языка и речевыми навыками одновремен-

но, т. е. на овладение определенными видами речевой деятельности.

Разработка в учебнике оптимальной системы работы по лексике, обеспечивающей достижение коммуникативной цели обучения, зависит от учёта авторами определенных требований-принципов, предъявляемых современной методикой к организации языкового материала. К таким требованиям можно отнести, например, выявление поэтапной актуальности слова; выявление сочетаемости слова; определение объёма активного и пассивного словаря учащихся данного класса; дозировку вновь вводимых слов в рамках одного урока; учёт трудности слова; соблюдение оптимального режима повторения слова в рамках одного урока, в течение учебного года и на протяжении всего курса обучения, а также на разных уровнях формирования речевых умений; соблюдение принципа поэтапного формирования речевых умений.

Рассмотрим подробнее вышеназванные требования.

### **1. выявление поэтапной актуальности слова.**

Выявление поэтапной актуальности слова является одним из критериев отбора лексики для данного класса. Словарь-минимум [12] определяет лексику для целого этапа обучения, но не дает ответа на вопрос, какие слова являются актуальными в том или другом классе, в той или другой четверти, а также, в какой учебной или, в дальнейшем, реальной ситуации понадобится учащимся то или другое слово.

Одним из путей решения данной проблемы является, на наш взгляд, распределение на научной основе слов словаря-минимума по классам. Такое распределение лексического минимума возможно лишь на основе теоретически обоснованных ситуативного, текстового и грамматического минимумов русского языка для эстонской школы, созданных с учетом возрастных особенностей учащихся (выявление круга

интересов, круга общения учащихся определенных классов и т. п.).

В настоящее время возникла острая потребность в создании таких минимумов.

### **2. выявление сочетаемости слова**

Слово выступает в языке в различных смысловых связях с другими словами. Поэтому в учебнике необходимо представлять слова в тех смысловых связях, в которых они наиболее часто встречаются в языке. Только «тогда лексика предстанет перед школьниками не в виде нагромождения ничем между собой не связанных слов, а в виде известным образом упорядоченной целостной системы» [4].

Разумеется, автору учебника не по силам выявление на объективной основе лексической сочетаемости слов и частотности словосочетаний в языке.

Ощущается острая необходимость в создании для эстонской школы учебного словаря сочетаемости слов русского языка, который полностью очертил бы круг словосочетаний, подлежащих активному усвоению, сделал бы усвоение лексического материала более осмысленным, целенаправленным и организованным.

### **3. определение объема активного и пассивного словарей учащихся данного класса**

Речевое общение предполагает понимание чужой речи (слушание и чтение) и выражение собственных мыслей (говорение и письмо). Словарный запас, необходимый для понимания чужих мыслей (пассивный словарь) и словарный запас, необходимый для выражения собственных мыслей (активный словарь) будут, очевидно, в какой-то мере различными по своему объёму и лексическому составу. Активный словарь — ядро лексического запаса учащихся. Пассивный словарь не просто дополняет его, а постепенно часть пассивного словаря переходит в активный. Объём активного словаря для определенного класса зависит от многих обстоятельств, например, от объёма па-



мяти учащихся данного возраста, от количества реального учебного времени, от различия в системах русского и родного языков и т. д.

В силу последних двух вышеперечисленных обстоятельств объем активного словаря для одних и тех же классов в разных союзных республиках не может быть одинаковым. Научные основы определения объема активного словаря для каждого года обучения в нашей республике до сих пор не разработаны. Поэтому у нас примерный объем активного словаря по классам установлен на эмпирической основе.

II класс — 300—500 слов и словоформ, т. е. лексических единиц.

III класс — 400, IV класс — 300—350; в средних классах по 350—400 слов, в старших классах по 500 слов.

Совсем не разработан такой важный вопрос методики как соотношение активного и пассивного словарей при обучении отдельным видам речевой деятельности и для определенного класса в целом. Решение данного вопроса — одна из актуальнейших задач методической науки.

#### **4. дозировка вновь вводимых слов в рамках одного урока.**

Вопрос об оптимальном количестве слов, вводимых на одном уроке, решается в национальных республиках по-разному. Это вполне естественно, так как, кроме психологических факторов, общих для всех изучающих неродной язык, существует еще ряд частных факторов, специфичных для каждой из республик. Дозировка вновь вводимых слов в рамках одного урока обусловлена как первыми, так и вторыми факторами.

К специфичным факторам можно отнести, например, сходство или различие в системах родного и изучаемого языков, наличие или отсутствие русской языковой среды и т. п.

В нашей республике вопрос о дозировке активной лексики на один урок решается исходя из общего объема активного словаря, установленного для данного класса. Дозировка новой ак-

тивной лексики для одного урока составляет в среднем 3—4 слова.

Однако в действующих учебниках вопрос о поурочной дозировке вновь вводимых слов решен не до конца. Как правило, большое количество новых слов (а в некоторых учебниках все новые слова) вводятся на так называемых уроках чтения, в результате чего последние оказываются перегруженными новой лексикой, что в свою очередь затрудняет ее усвоение учащимися. Думается, что в настоящее время, когда основной целью каждого урока русского языка является развитие речевых умений учащихся, более равномерное распределение активных вновь вводимых слов по всему курсу обеспечит лучшее усвоение новой лексики учащимися.

#### **5. учет трудности слова.**

Слово — единица языка, имеющая свои фонетические, орфографические и грамматические особенности. Кроме учета названных особенностей, автор учебника неродного языка необходимо подходить к каждому вновь вводимому слову также и с точки зрения особенностей, вытекающих из сходства или различия изучаемого и родного языков. На основе тех и других особенностей автор учебника выявляет трудности слова для учащихся.

Учет той или другой трудности каждого вновь вводимого слова бесспорно является одной из предпосылок разработки оптимальной системы работы над словом в учебнике неродного языка.

Если автор учебника при разработке системы упражнений не учитывает трудности слова, учителю нелегко обеспечить правильное употребление слов учащимися в речи.

#### **6. Соблюдение оптимального режима повторения.**

Психологи утверждают, что «для овладения учебным материалом не столько важно установить количество повторений, сколько их реальную организацию во времени через необходимые интервалы» [5, 10].

Установление количества и частоты повторений слова зависит от степени его трудности, а также от этапа формирования речевых умений.

Многие исследователи данной проблемы приходят к выводу, что наиболее оптимальным для усвоения слова средней трудности является режим повторения, при котором вновь введенное слово повторяется на 3—5 уроках подряд, затем через 3—5 уроков, потом снова через 10—20 уроков. Всего в течение учебного года не менее 15—20 раз [3; 6; 16].

А. И. Яцикевичюс экспериментально доказал, что эффективность усвоения слов зависит главным образом не от первичной семантизации слов, а от повторяемости этих слов в различных сочетаниях и контекстах, а также от учета действия законов реконструкции и частичного забывания. В действующих учебниках, как правило, делается упор в основном на первичной семантизации, что противоречит эффективности усвоения слов [17].

#### **7. соблюдение принципа поэтапного формирования речевых умений.**

Этот принцип предполагает разработку в учебнике такой системы упражнений, которая обеспечивает постепенный переход от знаний к вторичным умениям.

А. И. Яцикевичюс в своем исследовании отмечает, что «для речи на каком-либо языке недостаточно иметь зафиксированные в памяти слова, фразы и правила их соединения. Необходимо, чтобы эти элементы были в о в р е м я «в ы т а щ е н ы» из запасов памяти и объединены одни с другими в темпах речи» [17]. Проблема обучения речевой деятельности является исключительно актуальной в методике обучения русскому языку.

В результате вышеизложенных рассуждений можно сделать следующие выводы.

С точки зрения автора учебника перечисленные требования к организации языкового материала можно разделить на две группы:

1) требования, выполнение которых в настоящий момент вызывает у авторов трудности из-за отсутствия результатов определенных научных исследований (см., например, пункты 1, 2, 3);

2) требования, выполнение которых не должно бы вызывать у авторов особых трудностей, так как они довольно основательно разработаны теоретически и проверены экспериментально (см., например, пункты 4, 5, 6, 7).

Разумеется, с развитием методической науки перечисленные в данной статье требования-принципы могут измениться, но в настоящее время учет их, как нам кажется, поможет авторам улучшить словарную работу в серии новых учебников русского языка для школ с эстонским языком обучения.

#### **Список использованной и рекомендуемой читателям литературы**

1. Т. Апресян, Ю. Апресян. О форме представления смысловых связей слова. «Иностранные языки в школе», 1970, № 6.
2. Ю. Апресян, А. Жолковский, И. Мельчук. О едином способе изучения сочетаемости слов. «Русский язык в национальной школе», 1969, № 6.
3. Э. Васильченко, Т. Казесалу. Некоторые вопросы отбора и объема языкового материала. «Русский язык в национальной школе», 1971, № 5.
4. Н. Дмитриева, К. Закирьянов. Об изучении словаря методом тематических групп. «Русский язык в национальной школе», 1966, № 1.
5. Л. В. Занков. Память. М., 1949.
6. А. Ким. О некоторых вопросах составления учебников для начальных классов. «Русский язык в национальной школе», 1972, № 3.
7. Б. А. Лapidус. Интенсификация процесса обучения... М., 1970.
8. О. Д. Митрофанова. О методических и психологических требованиях к системе упражнений по русскому языку. «Русский язык для студентов-иностранцев» (сб. статей). М., 1972.

# ОБЗОР ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ СТИЛЕЙ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА И ИХ СВЯЗЬ С ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЭНДА РООВЕТ  
ЭВИ ШТЕЙНФЕЛЬДТ

9. Л. Новиков. Основные принципы описания русского языка в учебных целях. «Русский язык в национальной школе», 1970, № 5.
10. K. Ramul, Unustamise psühholoogiast. «Nõukogude Kool» 1961, nr. 4.
11. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Очерки по методике обучения русскому языку в эстонской школе. Таллин, 1971.
12. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Словарь-минимум русского языка для 2—8 классов эстонских школ. Таллин, 1965.
13. В. Г. Рогова, П. Б. Гурвич. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи. «Иностранные языки в школе», 1969, № 5.
14. Л. Г. Саяхова, Д. М. Хасанова. Лексическая микросистема и методика ее усвоения. «Русский язык в национальной школе», 1969, № 6.
15. А. А. Уфимцева. Слово в лексико-синтаксической системе языка. М., 1968.
16. М. Н. Шабалин. Теоретические основы учебника второго языка (автореферат диссертации). М., 1973.
17. А. И. Яцкевичюс. Психология формирования многоязычия (автореферат диссертации). Вильнюс, 1970.

В данной статье рассматриваются взаимоотношения между стилями русского литературного языка в их историческом развитии, а также делается попытка раскрыть содержание понятий «русский литературный язык» и «язык художественной литературы». Помимо этого, высказываются некоторые методические соображения, возникшие при рассмотрении истории развития русского литературного языка и его отдельных стилей.

Русский литературный язык представляет собой богато развитую систему стилей, объединенную единством норм: лексических, морфологических, синтаксических, орфографических и орфоэпических, которые сознательно контролируются и регулируются государством. Формирование общенационального литературного языка и его развитие тесно связаны с выработкой и утверждением этих норм. С развитием литературного языка эти нормы могут претерпевать различные изменения, хотя в целом они обладают большой ус-

тойчивостью. Закрепляются нормы и их изменения людьми: из предлагаемых людьми норм утверждаются те нормы, которые в наибольшей мере соответствуют основным закономерностям развития самого языка.

### 1. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В СЕРЕДИНЕ XVIII И НАЧАЛЕ XIX ВЕКОВ

В статье «Европеизм и народность» Н. И. Надеждин писал: «...в конце 17 и в начале 18 в. духовные кафедры наши звучали польско-латинским наречием...»<sup>1</sup>. В то же время церковь была верна славяно-греческой богослужебной письменности. Именно поэтому высшее училище в Москве было названо Славяно-Греко-Латинской Академией. «Между тем под непосредственным влиянием правительства при Дворе и в Приказах возник новый язык, приобретший вскоре законную, официальную важность»<sup>1</sup>, «...все гражданские должности и отношения были переименованы по-немецкому, иностранному манеру; новые понятия и вещи ворвались оттуда с собственными именами и язык дьяков, бывший дотоле единственным хранилищем русского самоцветного красноречия, вдруг наводнился потоком чуждых, заморских слов, запестрел самой чудовищной смесью. Эта макароническая тарабарщина возросла наконец до такой силы, что грозила оглушить совсем Россию! — В таком жалком беспорядке, в таком хаотическом смешении предстало русское слово М. В. Ломоносову!»<sup>2</sup>.

Середина 18-го века — начало развития капитализма и формирования русской нации. Развитие общества вызвало необходимость формирования общенационального литературного языка, а также разработку и закрепление его норм.

М. В. Ломоносов своим трудом «О пользе книг церковных в Российском

языке» (1748) и своей «Российской грамматикой» (1755) внес большой вклад в решение главного вопроса эпохи, вопроса о соотношении элементов церковно-славянского и собственно русского языка, отвел последнему определенные рамки. Он занимался также вопросом рационального использования иностранных слов в русском языке и закреплением определенных орфографических норм литературного языка.

«В правописании, — пишет он, — наблюдать надлежит: 1) чтобы оно служило к удобному чтению каждому знающему российской грамоте, 2) чтобы не отходило далече от главных российских диалектов, которые суть три: московский, северный, украинский, 3) чтобы не удалялось много от чистого выговору, 4) чтобы не закрылись совсем следы произвождения и сложения речений»<sup>3</sup>. Что касается орфоэпических норм, то М. В. Ломоносов считает, что надо узаконить московское наречие, так как оно «... не токмо для важности столичного города, но и для своей отменной красоты прочим справедливо предпочитается, а особливо выговор буквы «о» без ударения, как «а», много приятнее...»<sup>4</sup>.

М. В. Ломоносов не только теоретически занимался нормами литературного языка, но и закрепил их в своих литературных сочинениях, которые читались большинством современного М. В. Ломоносову образованного общества. В 18-ом веке и в начале 19-го века по причине недифференцированности других стилей общенационального литературного языка понятия «литературный язык» и «язык художественной литературы» совпали. С дальнейшим развитием литературного языка, все больше будут развиваться его научный, философско-публицистический и официально-деловой стили, и наконец, встанут в один ряд с художественным стилем. В 20-ом веке понятия «литературный язык» и «язык художественной литературы» уже

<sup>1</sup> Н. И. Надеждин. Европеизм и народность. Журн. «Телескоп», 1836, ч. XXXI, № 1, стр. 47.

<sup>2</sup> Там же, стр. 50—51.

<sup>3</sup> М. В. Ломоносов. Полн. собр. соч., т. VII, стр. 429—430 (1755, Российская грамматика).

<sup>4</sup> Там же, стр. 430.

не смешиваются: последнее входит как часть в первое.

Следующий этап в развитии русского литературного языка связан с именем Н. М. Карамзина. Своими трудами Н. М. Карамзин внес изменения, главным образом, в синтаксис и лексику литературного языка. Н. М. Карамзин, в противоположность М. В. Ломоносову, считал, нужным: 1) писать недлинными, неумотительными предложениями; 2) располагать слова сообразно с течением мыслей и с особыми законами языка (т. е. на основе разговорного языка светского общества того времени). Упрощение русского синтаксиса, вернее, перевод его с тяжелых латино-немецких конструкций на русскую основу наблюдается как в сочинениях Н. М. Карамзина, так и в сочинениях его последователей. По отношению к лексическому составу языка Н. М. Карамзин выдвигает следующие требования:

1) ограничение славянизмов, редкое заимствование слов и форм из церковнославянского языка;

2) введение иностранных слов для новых понятий, без излишества, только по необходимости;

3) сообщение прежним словам нового значения;

4) составление новых слов.

У последователей Н. М. Карамзина слог уже не разделяется на высокий, средний и низкий, теперь в основу деления положены другие признаки, не ломоносовские:

1) простой слог не имеет почти никаких украшений, хотя и наблюдает во всем некоторую пристойность;

2) посредственный слог имеет свои украшения;

3) высокий слог имеет слова отборные, мысли важные и острые, страсти великие и благородные, фигуры для возбуждения их пристойные<sup>5</sup>.

Как в XVIII веке (Н. М. Карамзин), так и в начале XIX века установление норм литературного языка происходит главным образом в языке художественной лите-

ратуры, в основном — в произведениях А. С. Пушкина. Передовые люди того времени начинают осознавать жизненную необходимость в развитии общенационального литературного языка, т. е. в развитии всех его стилей, а не только языка художественной литературы. «... Ученость, политика и философия, — пишет А. С. Пушкин, — по-русски еще не изъяснялись. Проза наша так еще мало образована, что даже в простой переписке мы принуждены создавать обороты для изъяснения понятий самых обыкновенных»<sup>6</sup>. В чем же заключаются особенности языка художественных произведений А. С. Пушкина и в какой мере язык А. С. Пушкина повлиял на развитие общенационального литературного языка? А. М. Горький писал, что А. С. Пушкин первый понял, что язык создается народом и что литературный язык — это тот же народный язык, только обработанный мастерами. В своих произведениях А. С. Пушкин первый «показал, как следует пользоваться речевым материалом народа, как надобно обрабатывать его»<sup>7</sup>.

Проф. А. Д. Григорьев<sup>8</sup> писал, что А. С. Пушкин по мере развития своей литературной деятельности все глубже проникает в лексикологию, морфологию и синтаксис разговорного народного языка. «Стилистические ряды, ранее разграниченные по «штилям» и жанрам в литературе классицизма или запрещенные в творчестве карамзинистов, у А. С. Пушкина объединяются и сталкиваются в пределах одного жанра, одного произведения, даже одного небольшого контекста»<sup>9</sup>. Это имело огромное значение для даль-

<sup>6</sup> А. С. Пушкин. О предисловии господина Лемонте к переводу басен И. А. Крылова (в конце подпись: Н. К.). Журн. «Московский телеграф», 1825, ч. V, № 17, стр. 44—45.

<sup>7</sup> М. Горький. О литературе. М., Сов. писатель, 1937, стр. 220.

<sup>8</sup> А. Д. Григорьев писал об этом в своей «Истории русского народного и литературного языка». Варшава, 1915 г.

<sup>9</sup> В. Д. Левин. О месте языка художественной литературы в системе стилей национального языка. Сб. «Вопросы культуры речи». М., 1955, № 1, стр. 75.

<sup>5</sup> Я. К. Грот. Филологические разыскания. Спб., 1873, стр. 140.

нейшего развития общенационального литературного языка в целом и в первую очередь для развития языка художественной литературы. А. С. Пушкин, во-вторых, добился простоты, точности, ясности и естественности языка в своих стихотворных и прозаических произведениях, он резко выступал против излишней «изысканности» и «вычурности» в языке. Церковно-славянские слова А. С. Пушкин употребляет с определенной целью: во-первых, для придания речи торжественности; во-вторых, для воспроизведения определенной эпохи, определенного колорита. Нужно отметить, что после А. С. Пушкина развитие языка художественной литературы идет на основе языка народного, учитываются, с одной стороны, традиции устного народного творчества, с другой, — современный народный, разговорный язык, несмотря на то, что в то время не было общего разговорного языка. «... у нас, — писал в 1836 г. Н. И. Надеждин, — есть разговор мужика, разговор купца, разговор ученого, разговор подъячего, разговор военного, разговор степного помещика, разговор светского столичного человека! Все они составляют один язык и все так различны между собой! Одно и то же слово имеет совершенно разные, часто противоположные смыслы, в этом вавилонском смещении разговоров»<sup>10</sup>. Таким образом, надо было установить какие-то нормы, отобрать лучшее, типичное из разговорного языка и сделать это достоянием общенационального литературного языка. В этом заслуга наших классиков: «начиная с А. С. Пушкина» ... они отобрали из речевого хаоса наиболее точные, яркие, веские слова и создали тот «великий прекрасный язык», служить дальнейшему развитию которого И. С. Тургенев умолял Льва Толстого»<sup>11</sup>. Развитие языка художественной литературы на протяжении всего 19-го и первой половины 20-го века продолжало

оказывать огромное влияние на развитие общенационального литературного языка в целом. Поэтому нередко еще и в 19-ом веке понятия «литературный язык» и «язык художественной литературы» смешивались.

## 2. РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В СЕРЕДИНЕ И ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

### А. развитие научного стиля литературного языка

В начале 19-го века, как уже было отмечено выше, «...ученость, политика и философия по-русски еще не изъяснялись...»

С дальнейшим развитием капитализма возникает необходимость в развитии точных наук и в изложении достижений этих наук языком ясным, точным и доступным для большинства образованных людей. Постепенно в соответствии с требованиями жизни и под влиянием языка художественной литературы часть профессоров начинает все больше сближать старый книжный язык науки, язык времен М. В. Ломоносова, с языком разговорным, в основном обработанным художественной литературой. «Характер учености этого времени носит отпечаток периода переходного: одни из ученых продолжают следовать системам истекшего столетия; другие не отстают от учености современной; в иных заметно слияние прежнего учения с новым. В словесности выразился тот же разностихийный характер: одни писатели идут по направлению прошедшего времени; другие уже сочувствуют потребностям новым... в иных соединяются противоположные направления, старые мнения о словесности с новыми. Но все равно убеждены в потребности языка общественного, слияния языков книжного и народного. Такое преобразование языка могло произойти единственно от слияния всех элементов духовного развития, объяснения всех сторон природы и развития всех сил духа на отечественном языке»<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Н. И. Надеждин. Европейизм и народность в отношении к русской словесности. Журн. «Телескоп», 1836, ч. XXXI, № 2, стр. 226—227.

<sup>11</sup> А. М. Горький. О языке. Собр. соч., т. XXVII, стр. 168—169, 1934 г.

<sup>12</sup> Иван Давыдов. О содействии Московского университета успехам отечественной словесности. М., Univ. тип., 1836, стр. 30—31.

Таким образом, в начале 19-го века начинают формироваться, кроме художественного стиля литературного языка, и другие стили, в их числе и научный стиль литературного языка, начало развитию которого было заложено в трудах М. В. Ломоносова. Но и в дальнейшем «Наука, выросшая вдали от жизни, за стенами аудиторий, держась большею частию в отвлечениях, говорила свысока, языком трудным и в то же время неопределенным, которым она столько же высказывалась, сколько скрывалась...»<sup>13</sup>. С развитием капитализма, который нуждался в точных знаниях, на первый план выдвигаются требования ясности и доступности языка научных работ. «Современная наука, — писал А. И. Герцен, —... будто забывая свое достоинство, хочет с своего трона сойти в жизнь. Ученым ее не удержать; это не подвержено сомнению»<sup>14</sup>. Несмотря на это, часть ученых пытается противиться требованиям, поставленным перед ними жизнью. Н. А. Добролюбов в своем стихотворении «Высокопарному ученому» высмеивает таких ученых:

«Ты хочешь ум свой показать  
В высокопарном разговоре,  
Но можно ль что-нибудь понять  
В мудреном слов твоих наборе?..  
И как же смертные узнают —  
Ты всех умней, иль всех глупей,  
Коль ничего не понимают  
Из темных всех твоих речей?..»<sup>15</sup>.

В 50—70 гг. 19-го века идет борьба между передовыми учеными и учеными, отстаивающими свой трон недоступности. Во главе передовых ученых стоят А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский. Борясь за точное употребление слова, В. Г. Белинский писал: «Знание точного значения слов и их различия между собою, хотя бы и самого легкого, есть необходимое условие

всякого истинного мышления, ибо слова суть выражения понятий, а можно ли мыслить, не умея отличать, во всей тонкости, одного понятия от другого?»<sup>16</sup>. В 1861 году читаем у Н. Г. Чернышевского: «Верный признак удовлетворительного или неудовлетворительного состояния науки — удовлетворительность или неудовлетворительность ее терминологии. Возьмите, например, чистую математику или астрономию. Сложение, вычитание, коэффициент, орбита... зенит — все это такие слова, что под каждым из них разумеется совершенно определенное понятие, а главное, никакого иного понятия, кроме настоящего, не представляется при каждом из них»<sup>17</sup>. Говоря о строгости требований к научной терминологии и чрезвычайной важности их точного соблюдения, Чернышевский указывает четыре основных правила, которых необходимо придерживаться в научных трудах:

1. Всегда употреблять самые ясные и недвусмысленные термины.

2. Никогда не употреблять слова, имеющего два смысла, не определив, в каком из них оно будет употребляться вами.

3. Никогда не употреблять одного слова в двух значениях.

4. Никогда не употреблять разных слов в одном значении.

Разработанные Н. Г. Чернышевским требования к языку научного стиля сохраняют свою актуальность и в настоящее время. В этот период в разработке норм научного стиля начинают участвовать уже целые научные общества, «...потому что работы отдельных лиц, без общего соглашения, будут представлять такое же разнообразие, в каком они излагаются и в настоящее время»<sup>18</sup>, т. е. в 70-х гг. 19-го века.

Таким образом, в 19-ом веке и в первой половине 20-го века в научном стиле

<sup>13</sup> А. И. Герцен. Полное собр. соч., 1847, т. V, стр. 15—16. «Новые вариации на старые темы».

<sup>14</sup> А. И. Герцен. Дилетантизм в науке, ст. III, Полн. собр. соч., 1843, т. III, стр. 197.

<sup>15</sup> Н. А. Добролюбов. Полн. собр. соч., 1850, т. VI, стр. 553.

<sup>16</sup> В. Г. Белинский. Полн. собр. соч., 1841, т. VI, стр. 545—546.

<sup>17</sup> Н. Г. Чернышевский. Полн. собр. соч., т. IX, стр. 787.

<sup>18</sup> Н. Никитин. О русской анатомической терминологии. «Московские университетские известия» 1866—1867 гг. Неофициальный отдел I, стр. 476.

литературного языка устанавливаются определенные общенациональные лексические нормы. Синтаксис в научных трудах постепенно утрачивает свою тяжеловесность, приближается к общенациональным нормам, выработанным уже раньше в языке художественной литературы. В соответствии со всеми другими стилями литературного языка изменяются морфологические, орфографические и орфоэпические нормы научного стиля. Нормы научного стиля этого периода нашли свое выражение в трудах И. П. Павлова, И. М. Сеченова, К. А. Тимирязева.

### **Б. развитие философско-публицистического стиля литературного языка**

19-ый век для России был веком нарастания массовой революции. Возникает необходимость идейного обоснования революции, необходимость в философских трудах и публицистических статьях. Поэтому в конце первой половины 19-го века начинает формироваться философско-публицистический стиль общенационального литературного языка, основы которого были заложены еще в работах А. Н. Радищева. В 50—60 годы 19-го века развитие философско-публицистического стиля литературного языка выдвигается на первый план. Изучая работы Н. Г. Чернышевского, К. Маркс писал: «Идейное движение, происходящее сейчас в России, свидетельствует о том, что глубоко внизу происходит брожение, умы всегда связаны невидимыми нитями с телом народа»<sup>19</sup>. Что касается художественной литературы того времени, то она в это время «сосредоточивает всю умственную жизнь народа»<sup>20</sup> и является руслом, каналом, посредством которого распространяется общественная мысль, тесно связанная с общественно-политическим движением. Поэтому работы таких выдающихся философов-публицистов, как А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский, были тесно свя-

<sup>19</sup> К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 26, изд. 1935 г., стр. 88.

<sup>20</sup> Н. Г. Чернышевский. Очерки го-голевского периода русской литературы. Избр. соч., 1950, стр. 679.

заны как с художественным стилем, так и с философско-публицистическим стилем русского литературного языка.

Начинается борьба против злоупотребления иностранными терминами. В 1845 г. В. Г. Белинский писал, что изобретать свои термины для выражения чужих понятий очень трудно, и поэтому с новым понятием, которое один берет у другого, он берет и самое слово, выражающее это понятие.

Если же имеется два сходных слова, иностранное и родное, то лучшее то, которое вернее выражает понятие<sup>21</sup>. В 1847 г., например, В. Г. Белинский отстаивает введение слова «прогресс», противники утверждают, что слова «успех», «поступательное движение» выражают то же понятие, поэтому Белинский подробно разъясняет, в чем разница между словами «прогресс» и «успех». Однако, в основном общественно-политическая терминология создается на базе средств русского языка: часто обывденные, привычные слова получают новое общественно-политическое значение и превращаются в термины; образуются термины и при помощи суффиксов, а также путем образования сложных слов. Нужно отметить, что наряду с введением новой терминологии в 19-ом веке передовыми людьми ведется ожесточенная борьба против реакционного истолкования философско-публицистической терминологии, примером может послужить борьба вокруг понятия «народность».

Таким образом, во второй половине 19-го века на первое место выдвигается развитие философско-публицистического и научного стилей литературного языка.

Было бы неправильно считать, что каждый стиль литературного языка развивается сам по себе: все стили литературного языка в своем развитии находятся в тесном взаимодействии, в разные периоды в зависимости от требований жизни развитие того или другого стиля выдвигается на первый план. Развитие одного стиля в течение определенного времени

<sup>21</sup> См. «Русские писатели о языке». Л., 1954, стр. 199.



оказывает существенное влияние на развитие других стилей, а также на развитие литературного языка в целом.

### **В. развитие официально-делового стиля литературного языка**

Развитие официально-делового стиля литературного языка происходит в течение всего периода формирования и развития общенационального литературного языка. С развитием капитализма создается единый рынок, усложняются общественные отношения, устанавливаются новые законы, усложняется учет и делопроизводство — все это требует развития единого официально-делового стиля. Аналогично другим стилям литературного языка, в официально-деловом стиле также происходит становление и изменение лексических, морфологических, синтаксических, орфографических и орфоэпических норм, связанных с нормами общенационального литературного языка.

### **3. УЧАСТИЕ ЛИНГВИСТОВ В РАЗВИТИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА**

Вместе с развитием литературного языка развивается и наука о языке. Во второй половине 19-го века в становлении норм литературного языка принимают активное участие и лингвисты, главным образом, в разработке орфографических и орфоэпических норм литературного языка. К этому периоду относятся труды Я. К. Грота. Лингвисты закрепляют нормы литературного языка в словарях и грамматиках. Например, в первой половине 20-го века происходит замена распространявшегося в одно время окончания — «а» во множественном числе имен существительных окончанием — «ы».

Интересно отметить, что в начале формирования литературного языка отдельные личности, устанавливая нормы литературного языка, играли решающую роль в его дальнейшем развитии (например, М. В. Ломоносов, Н. М. Карамзин, А. С. Пушкин). По мере развития всех стилей литературного языка все большую роль начинают играть целые группы людей,

целые ученые общества. Например, после А. С. Пушкина уже трудно назвать отдельного писателя или ученого, труды которого имели бы решающее значение для дальнейшего развития литературного языка в целом.

В наше время литературный язык представляет собой богато развитую систему стилей, объединенную единством лексических, морфологических, синтаксических, орфоэпических и орфографических норм, регулируемых и контролируемых лингвистами. Количество стилей литературного языка и их взаимоотношения разными лингвистами рассматриваются по-разному. Например, Л. В. Щерба делит литературный язык на «две большие группы разновидностей: разные формы художественной литературы и разные формы делового языка». Деловой язык он подразделяет на следующие формы:

- 1) канцелярский язык, или стиль;
- 2) язык законов;
- 3) научный язык;
- 4) эпистолярный стиль.

Щерба указывает, что «назвал разновидности наиболее осознанные среди нелингвистов, на самом деле их очень много»<sup>22</sup>.

А. М. Финкель и Н. М. Баженов в учебнике «Современный русский язык» (1951 г., стр. 19—20) выделяют следующие стили литературного языка:

- 1) язык художественный;
- 2) язык публицистический;
- 3) язык научный;
- 4) язык деловой.

Как видим, в этом учебнике «язык художественный» уже не отделяется, как у Л. В. Щербы, от других стилей литературного языка. В дальнейшем в трудах по современному русскому литературному языку мы уже не встречаем противопоставления художественного стиля другим стилям литературного языка. Например, у А. Н. Гвоздева в «Очерках по стилистике» (1952 г., стр. 14) выделяются следующие стили:

<sup>22</sup> Л. В. Щерба. Современный русский литературный язык. Журнал «Русский язык в школе», 1939, № 4, стр. 21.

- 1) научный стиль;
- 2) стиль художественной речи;
- 3) публицистический стиль.

У Е. М. Галкиной-Федорук в учебном пособии для вузов («Современный русский язык. Лексика», 1954 г., стр. 14) находим следующее деление литературного языка на стили:

- 1) стиль художественной литературы: поэзии и прозы;
- 2) стиль научный;
- 3) стиль технико-производственный;
- 4) стиль общественно-публицистический;
- 5) стиль канцелярско-деловой;
- 6) стиль эпистолярно-повествовательный.

На основе вышеприведенных примеров можно сказать, что проблема выделения стилей русского литературного языка разными лингвистами решается по-разному. Особую трудность вызывает решение проблемы о месте языка художественной литературы среди других стилей литературного языка.

Часть лингвистов считает, что «признание языка художественной литературы только одним из стилей литературного языка приводит к упрощенному и исторически суженному пониманию роли художественной литературы в развитии литературного языка»<sup>23</sup>. Чтобы разрешить вопрос, почему соотношение языка художественной литературы с другими стилями литературного языка в наше время представляется ошибочным, неисторичным, В. Д. Левин определяет, что мы понимаем под словом «стиль» и почему мы можем выделить в литературном языке тот или другой стиль.

Определение понятия «стиль языка» было дано В. В. Виноградовым в 1946 году. Стили языка, считает В. В. Виноградов, это «семантически замкнутые, экспрессивно-ограниченные и целесообразно организованные системы средств выражения»<sup>24</sup>. Значит, — подытоживает В. Д. Левин, — выделение стиля опирается на два взаимообусловленных факта:

<sup>23</sup> В. В. Виноградов. Проблема исторического взаимодействия литературного языка и языка художественной литературы. Журнал «Вопросы языкознания», 1955, № 4, стр. 13.

1) наличие в данном стиле **специфических фактов речи**, которые обладают определенной стилистической окраской и поэтому составляют своеобразие этого стиля;

2) относительная **стилистическая «замкнутость»**, **ограниченность** стиля, т. е. неуместность употребления в нем определенных речевых слоев, **которые воспринимаются как принадлежащие другим стилям.**

Исходя из этих принципов определяются границы определенного стиля литературного языка.

Однако, в современном литературном языке нет таких фактов, которые употреблялись бы только в художественных произведениях. Слова, формы и синтаксические конструкции, характеризующиеся в словарях и пособиях как «поэтические», в подавляющем большинстве отражают лишь связанную с лирикой и художественной прозой начала 19-го века традицию пользования определенным слоем языковых средств в художественной литературе. Они отражают известные условности стихотворной и художественно-прозаической речи начала 19-го века. Многие из них восходят еще к традициям «высокого штиля» 18-го века. Это архаизмы, которые были таковыми уже в эпоху А. С. Пушкина. Следовательно, поэтическое в таком понимании — это архаическое. В отличие от всех остальных стилей, современная художественная литература не вырабатывает новых специфических средств «поэтического», «художественного» языка, арсенал этих «поэтических» слов и выражений не пополняется, а, напротив, сужается, хотя общая языковая база художественной литературы постоянно расширяется.

С другой стороны, язык современной художественной литературы лишен замкнутости, так как нет такого явления языка, которого нельзя было бы употребить в составе художественного произведения, когда имеется художественная мотивиро-

<sup>24</sup> В. В. Виноградов. О задачах истории литературного языка, 1946, т. V, вып. 3, стр. 225, «Известия АН СССР», отд. лит. и яз.

ванность. Широта средств, привлекаемых в художественной литературе обусловлена широтой охвата действительности, проникновением во все сферы человеческой деятельности. Кроме того, в отличие от других стилей литературного языка художественная литература широко пользуется разговорной речью. При наличии художественной мотивированности в художественной литературе могут употребляться и элементы нелитературного языка — диалектные, жаргонные, профессиональные и т. д., в частности и те явления, стилистическая окраска которых обусловлена их принадлежностью к тому или другому стилю. Эта стилистическая неограниченность языка художественной литературы сложилась исторически.

Таким образом, В. Д. Левин считает, что нельзя язык художественной литературы ставить в ряд с другими стилями литературного языка уже потому, что он вбирает их в себя. В. Д. Левин пришел к выводу, что специфику языка художественной литературы в наше время нельзя искать в языковом материале, так как материалом этим является весь язык во всем богатстве своих смысловых и выразительных средств, вся его широко разветвленная стилистическая система.

В. Д. Левин считает, что специфика языка художественной литературы сейчас определяется эстетической функцией, присущей языку художественной литературы, наряду с общей и основной функцией языка — быть средством общения, т. е. с функцией коммуникативной.<sup>25</sup>

Таким образом, язык художественной литературы представляет собой что-то более обширное, чем стиль литературного языка, его нельзя ставить в один ряд с научным, публицистическим и деловым стилями. С другой стороны, литературный язык нельзя подменять языком художественной литературы, нельзя изучать литературный язык, изучая только язык произведений образцовых писателей, так как понятие «язык художественной литерату-

ры» отличается от понятия «литературный язык».

Своеобразное разграничение стилей литературного языка было дано в 1971 году в докладе А. Н. Васильевой (зав. сектором стилистики Научно-методического центра русского языка при МГУ им. М. В. Ломоносова). А. Н. Васильева, исходя из современного подразделения стилей на языковые и речевые, рассматривает их следующим образом:

#### **I. собственно-коммуникативные речевые стили:**

- 1) разговорно-бытовой,
- 2) научный,
- 3) газетно-публицистический,
- 4) официально-деловой.

#### **II. языковые стили:**

- 1) книжно-письменный,
- 2) устно-разговорный.

При этом особое промежуточное место между собственно-коммуникативными речевыми и языковыми стилями отводится А. Н. Васильевой стилю художественной речи (или языку художественной литературы).

#### **НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

Подразделение литературного языка на языковые и речевые стили принято лингвистами нашего времени<sup>26</sup>, также как принято разграничение понятий «язык» и «речь». Однако в методике обучения русскому языку как средству общения это подразделение литературного языка на языковые и речевые стили до сих пор не учитывается. Авторы наших учебников и учебных пособий, как правило, исходят из языковых, а не из речевых стилей, хотя целью обучения является речь в различных ее проявлениях. Очевидно, в какой-то мере в этом отношении копируются учебники русского языка для русских учащихся, которые интуитивно чувствуют стили речи, и у которых поэтому главное подразделение — это подразделение на языковые стили: книжно-письменный и устно-разговорный.

<sup>25</sup> В. Д. Левин. О месте языка художественной литературы в системе стилей национального языка. Сб. «Вопросы культуры речи», М., 1955, № 1.

<sup>26</sup> См. О. С. Ахманова. Словарь лингвистических терминов. М., изд-во «Советская энциклопедия», 1966.

Для эстонских учащихся, у которых отсутствует большая речевая практика, было бы целесообразнее строить учебные пособия, учитывая именно речевые стили (разговорно-обиходный, газетно-публицистический, официально-деловой... так как целью обучения является овладение различными видами речевой деятельности. При этом необходимо иметь в виду соответствие, которое существует между определенным речевым стилем и тем или другим видом речевой деятельности. В настоящее время, эта проблема ни методистами, ни лингвистами не решена. Поэтому мы имеем возможность высказать только некоторые соображения в связи с этой проблемой. Нам представляется, что между видами речевой деятельности и речевыми стилями существует определенная взаимосвязь. Например, газетно-публицистический стиль литературного языка обслуживает преимущественно такой вид речевой деятельности как восприятие мыслей других людей на слух или при чтении, а разговорно-обиходный стиль обслуживает в основном такой вид речевой деятельности как выражение своих мыслей и восприятие мыслей собеседника при непосредственном общении. Однако, было бы неправильно считать, что между видами речевой деятельности и стилями русского литературного языка существует прямая связь, т. е. что определенный стиль литературного языка обслуживает только один конкретный вид речевой деятельности, или, с другой стороны, было бы неправильно считать, что определенный вид речевой деятельности нужно развивать на языковом материале, относящемся к одному определенному стилю языка. Так, например, газетно-публицистический стиль литературного языка может обслуживать, помимо такого вида речевой деятельности, как восприятие мыслей других людей на слух или при чтении, еще и такой вид речевой деятельности как выражение своих мыслей в форме монолога. С другой стороны, например, восприятие мыслей других людей на слух или при чтении может быть связано

не только с газетно-публицистическим стилем, но и с научным и разговорно-обиходным стилями. Нам представляется, что при обучении языку как средству общения взаимосвязь между видами речевой деятельности и стилями литературного языка определяется характером коммуникативных задач, относящихся к тому или другому виду речевой деятельности. Поэтому связь конкретного вида речевой деятельности с определенными стилями русского литературного языка можно выявить через характер коммуникативных задач, которые даются учащимся с целью развития данного вида речевой деятельности.

Сравним для примера две коммуникативные задачи, которые могут быть даны учащимся после прочтения в газете статьи или ряда статей о международном положении (газетно-публицистический стиль):

- 1) сделать доклад о международном положении;
- 2) выразить свое мнение другу (подруге) относительно международных событий, узнать его (ее) мнение об этом.

Несмотря на то, что обе задачи по содержанию могут быть связаны с газетной статьей (газетно-публицистический стиль), они относятся к разным видам речевой деятельности: первая задача относится к выражению своих мыслей перед аудиторией в форме монолога; вторая — к выражению своих мыслей и восприятию мыслей собеседника при непосредственном общении. Поэтому обе эти задачи не могут быть выполнены на совершенно одинаковом языковом материале. Если выполнение первой задачи возможно на языковом материале газетно-публицистического стиля, то выполнение второй задачи предполагает непременно и привлечение языкового материала из разговорно-обиходного стиля.

Таким образом, при подборе конкретного языкового материала для выполнения той или другой коммуникативной задачи необходимо учитывать взаимосвязь, существующую между видами речевой деятельности и стилями русского литературного

ного языка.

Эту взаимосвязь необходимо учитывать и в практике составления учебников, в частности, при решении вопроса о роли учебного текста в учебнике. «Пока еще в учебниках преобладает описательно-или повествовательно-авторский текст. Методисты не могут не задуматься над сложностью стилистической структуры этого текста. Ведь она по существу во многом не соответствует собственно-коммуникативной речи — ни книжно-письменной, ни устно-разговорной»<sup>27</sup>. В традиционных учебниках каждый параграф или урок обязательно включает текст, к которому даются различные задания, в последнее время обязательно и коммуникативные задачи. Однако, при разработке коммуникативных задач к тексту, эти задачи иногда не соотносятся с конкретным видом речевой деятельности, а конкретный вид речевой деятельности, в свою очередь, не соотносится с определенным стилем или стилями языка, поэтому подобные коммуникативные задачи, несмотря на свою связь с текстом (по содержанию), могут из-за отсутствия в учебнике соответствующего стилистически окрашенного языкового материала вызвать трудности при выполнении или оказаться даже невыполненными.

Например, если на основе научно-популярного текста предполагается выполнить коммуникативную задачу, которая заключается в обмене мнениями между друзьями об информации, полученной из текста, то, по всей вероятности, этот обмен мнениями будет затруднен или даже не состоится без привлечения языкового материала других стилей, в данном случае разговорно-бытового стиля. Итак, взаимосвязь между видами речевой деятельности и стилями русского литературного языка находит свое конкретное выражение во взаимосвязи между учебным текстом и коммуникативными задачами, связанными с этим текстом. При этом нельзя забывать об особом месте ху-

<sup>27</sup> А. Н. Васильева, Русский язык, речеведение, стилистика. «Nõukogude Kool», № 4, 1973, стр. 312.

дожественного стиля (или языка художественной литературы), который наряду с коммуникативной функцией обладает функцией эстетической, и поэтому при создании текстового минимума подлежит отдельному рассмотрению.

В заключение можно сказать, что учет взаимосвязи между учебными текстами и коммуникативными задачами, относящимися к этим текстам, является одной из предпосылок для развития данного конкретного вида речевой деятельности. А учет взаимосвязи между стилями русского литературного языка и видами речевой деятельности вообще является необходимой предпосылкой для развития всех видов речевой деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 26, изд. 1935 г.
2. Ф. И. Буслаев. О преподавании отечественного языка. ч. II, М., Унив. тип. 1844.
3. В. В. Виноградов. О задачах истории литературного языка. Известия Академии Наук СССР, отд. лит. и языка, 1946, т. V, вып. 3.
4. В. В. Виноградов. Проблема исторического взаимодействия литературного языка и языка художественной литературы. Журн. «Вопросы языкознания», М., 1955, № 4, изд-во Академии Наук СССР.
5. А. И. Герцен. Былое и думы. ОГИЗ, Л., 1947.
6. М. Горький. О литературе. М., Сов. писатель, 1937.
7. М. Горький. Собр. соч., т. 26, 1953.
8. А. Д. Григорьев. История русского народного и литературного языка (на правах рукописи). Варшава, 1915.
9. Я. К. Грот. Филологические разыскания. Спб., 1873.
10. Иван Давыдов. О содействии Московского университета успехам отечественной словесности, М., Унив. тип., 1836.
11. В. Классовский. Основы словесности, ч. I. «Стилистика». Спб. и М., 1866.

12. В. Д. Левин. О месте языка художественной литературы в системе стилей национального языка. Сб. «Вопросы культуры речи». М., 1955, № 1.

13. М. В. Ломоносов. Полн. собр. соч., т. VII.

14. Н. Минин. Учебная теория словесности. Теория слога (стилистика). Журн. «Семейный круг», 1860, № 33.

15. Н. И. Надеждин. Европеизм и народность. Журн. «Телескоп», 1836, ч. XXXI, № 1 и 2.

16. Н. Никитин. О русской анатомической терминологии. Статья в «Московских университетских Известиях», 1866—1867 гг. Неофициальный отдел I.

17. А. С. Пушкин. О предисловии господина Лемонте к переводу басен И. А. Крылова (в конце подпись: Н. К.). Журнал «Московский телеграф», 1825, ч. V, № 17.

18. А. С. Пушкин. Высказывание, напечатанное в журн. «Сын отечества», 1840, т. II, кн. III.

19. И. Тимковский. Опытный способ к философическому познанию русского языка. Харьков, Унив. тип. 1811.

20. Н. Г. Чернышевский. Очерки гоголевского периода русской литературы. Избр. соч., 1950.

21. Л. В. Щербачев. Современный русский литературный язык. Журнал «Русский язык в школе», 1939, № 4.

#### ОТ РЕДАКЦИИ

В апрельском номере журнала «Ньюкугде Кооль» имеются существенные ошибки:

1) на странице 319, в левом столбце, сверху конец второго абзаца следует читать: ...«закономерных взаимосвязей между основными элементами системы».

2) на стр. 329, в левом столбце, три последние строчки текста следует читать тремя первыми строчками [в этом же столбце].

3) на стр. 331, в правом столбце, в пятом ряду второго абзаца следует читать «...философское осмысление...»

## KOOLIEELNE KASVATUS

# KÕIK KASVATAB\*

R. BURE,  
pedagoogikakandidaat

Kasvataja tööpäev algab laste hommikuse vastuvõtuga. Kogu eelseisev päev sõltub paljuti sellest, kuidas kasvataja on suutnud mõista iga lapse meeleolu, suunata tema tegevust, lülitada teda ühistesse ettevõtmistesse, toetada tema kavatsusi.

Ootamused töös on vältimatud. Näiteks, kaks-kolm last tuleb kodunt kappriisena, ärritatuna. Nende halb meeleolu ja nutt võivad mõjutada ka teisi. Kõike ei saa ette näha, kummatigi on iga kasvandik juba hommikul saanud teatud «laengu» südidust ja optimismi või närvilisust ja endassesuletust, selleks kõige peab kasvataja alati ette valmistatud olema.

Sellest, kuidas laps lahti rõivastub, millest ta räägib vanemate ja rühma-kaaslastega, kas ta on tusatsev või rõõmus, seltsiv või morn, rahulik või ärevil, võime järeldada, kuidas on möödunud tema varahommik.

...Vanja on hommikust peale vaikne ja millestki häiritud. Kuhu on kadunud tema sõbralik naeratus? Kuhu jäänud tema elavus ja seltsivus?

Nähes, et last miski häirib, võib kasvataja täna «mitte märgata», et ta sõpru ei tervitanud või et ta üleriided hoolelt kappi heitis. Pedagoogiline takt keelab tal niisuguses psüühilises seisundis lapsel märkust teha.

Olja on täna tavatult kärsitu: ta on korrapidaja, kuid aegsamini lasteaeda

\* Lühendatult ajakirjast «Doškolnoje vospitanije» 1973, nr. 1.

tulla tal ei õnnestunud. Nüüd ta närvitseb, ta hõikab juba lävelt:

«Ega ma korrapidamisele hiljaks ei jäänud!»

Kiirustades jätab ta emaga hüvasti, tütarlaps on kogu olemusega eelseisvate toimingute meelevaldas. Seda mõistab kasvataja ja meenutab talle, et on vaja emale kenasti head aega öelda ja oma asjad korralikult kappi panna.

«Ära kiirusta, jõuad veel kõike, sõbrad aitavad.»

Igor tuleb jooksujalu rühmatuppa. Eile olid nad ehitanud metrood, kuid nende meelehärmiks ei õnnestunud märgi «M» valmistamine. Täna tõi ta selle kaasa — eile õhtul meisterdasid isaga. Ilmselt soovib ta täna mängu jätkata. Kasvataja mõistab poisi elevust, toetab tema ehitusmängu soovi ja aitab tal kavatsust realiseerida.

Kasvataja sõna, küsimus, naljatlus, oskus kuulata ja nõu anda, kiita, julgustada, rahustada — see kõik kasvatab. Koguni tavaline küsimus «Mis sa nüüd tegema hakkad?» — kui laps tajub selles pedagoogi huvi tema vastu — aitab tal valida huvitavat mängu või leida endale tegevust. Nii peabki olema, sest kasvataja püüab ju luua rühmas head meeleolu kogu päevaks.

Kriitiline olukord võib tekkida ootamatult (riid, konflikt, lahkarvamused mänguosade jaotamisel jpm.). Nende vastu ei saa kasvataja varem valmistuda, kuid peab ometi alailma valmis olema nende lahendamiseks.

Laste vastuvõtt. Tähtsusetu lühike ajalõik. Aga kui tegevusküllane on see kasvatajale: organisatsiooniline töö, korrapidajate juhtimine, saabunud laste jälgimine. Miks Andrjuša eelistab üksindust? Anja armastab mingeid pulgakesi ja karbikesi, mis ta kodunt kaasa toob ja alati taskus hoiab. Miks alati tülid puhkevad, kui Vitalik ühisesse mängu lülitub? Kõik niisugused küsimused nõuavad vahel viivitamatut lahendamist, oskust näha kõike korraga.

Hommikuti kohtub kasvataja mitte üksnes lastega, vaid ka nende vanematega. Tähtis on nendes lasteaias vastu usaldust äratada ja neile veendumust sisendada, et lapsel ka täna lasteaias on hea.

... Hommik ööpäevarühmas. Lapsed on ärganud ja ootavad kasvatajat. «Tere hommikust,» ütleb kasvataja magamistuppa astudes. Tema naeratus häälestab sõbralikkusele ja loob usaldusliku õhkkonna. Kasvataja ergas, elurõõmus meeleolu kandub ka lastele. Ta näitab mänguasja, kavandab huvitavat mängu, meenutab eile alustatud ehitusi...

Vanema rühma lapsed ootavad kannatamatult oma kasvatajat: ta jutustab neile ehk midagi huvitavat väljaspool lasteaeda nähtust; laiendab laste silmaringi, rõõmustab neid ja ergutab kõnelema.

Iga ajalõik kätkeb kasvatusülesandeid: hügieeniharjumuste kujundamist, käitumiskultuuri arendamist ja palju muud.

Päeva jooksul tuleb kasvatajal lapsi vastavalt režiimile korduvalt ühelt tegevuselt teisele suunata. Missuguseid meetodeid selleks kasutada?

Kolja veab hobust ettevaatlikult valjastest hoides. Aga...

«Lapsed, aeg on sööma minna. Lähme käsi pesema!» Koljal on pisarad silmis — ta ei saanudki mängida!

Kasvataja on juba mitu korda öelnud, et on aeg käsi pesema minna, aga kuigi Kolja on seda kuulnud, ei kiirusta ta meeldivast lelust lahkuma. Lõpuks ei talu kasvataja enam poisi «kangekaelsust», võtab temalt hobuse ja lausub ähvardavalt:

«Ma ei luba sul enam kunagi hobusega mängida!»

Kolja istub laua juures ja nutab, ta ei taha homme enam lasteaeda tulla.

Mis siis juhtus? Kas kasvataja toimingud vääralt? Kas tohib teda süüdistada, et ta nõudis õigel ajal laudaistumist? Täiesti loomulik, et pedagoog nõuab oma korralduste täitmist.

Ometi käitus kasvataja vääralt. Korralduste täitmist ei tule taotleda säärase meetodite abil. Süüdistus ei ole suunatud korralduse sisu, vaid kasutatud meetodi vastu.

Viga seisneb selles, et pedagoog ei mõtelnud, miks tavaliselt kuulekas ja rahulik Kolja järsku muutus «kangekaelseks». Võinuks kohe algul öelda kas või nii: «Vaata, kui hoolikas peremees hobusel on, jootis ja harjas teda. Nüüd ära unusta talle ka süüa andmast. Sel ajal kui sa ise einetad, sööb ka hobu...»

Eine ajal meenutaks kasvataja tingimata Koljale, et ta söömisega ei viivitsaks, sest hobu ju ootab oma peremeest.

Sel kombel mängu süzee kaudu last mõjutades saavutab kasvataja oma korralduse täitmise ja ühtaegu ergutab teda kiiremini sööma.

«Lapsed, aeg on kähku sööma minna,» kiirustab mõnikord kasvataja kella vaadates. Aga meenutagem, kui palju kordi päeva jooksul lapsed kuulevad sõnu «kiiremini», «me ei jõua», «jääme hiljaks». Nii jääb režiimi täpse täitmise jahii unarusse palju tähtsam — lapse kasvatamine.

Korraldades sujuvat üleminekut ühelt režiimimomendilt teisele, lahendab kasvataja ühtaegu kasvatusülesandeid: üht last õpetab alustatud lõpule viima, teist oma asju kokku panema, kolmandat teadlikult alluma käitumisreeglitele, neljandal püüab ennetada võimalikke käitumishälbeid. Niisugune üleminek võimaldab igal lapsel režiimi täita individuaalses tempos, vastavalt tema iseärasustele.

Kolja sööb aeglaselt, Nadjal kulub palju aega riietumiseks, Igor lülitub suuri vaevu ühest tegevusest teise. Tihti juhtub, et kasvataja paneb teised lapsed ootama, kuni Nadja riietumise, Igor asjade koristamise või Kolja söömise lõpetab. Lapsed tüdinevad pikast ootamisest.

Või vastupidi: kasvataja ei oota hilinejaid. Kolja ei jõua tegevuse alguseks,

Nadja läheb puudulikult riietatult jalutuskäigule, Igor ei harju asju kokku panema.

Mõlemati on halb: pedagoog jätab vajalikud kasvatusülesanded täitmata, Koljal kujuneb hilineharjumus, Nadjal hoolimatus oma välimuse vastu, Igoril harjumus alustatud tegevus pooleli jätta. Laps kas ootab või kiirustab, täidab mehaaniliselt kasvataja üksteisele järgnevaid korraldusi ja väsib alalisest pingest.

Säärastes tingimustes ei kujune lastel oskust ise oma aega jaotada ja ise endale tegevust leida. Üksi jäädes ei suuda laps oma vaba aega korraldada — on ta ju olnud vaid täiskasvanu tahte passiivne elluviija.

Õigesti toimib kasvataja, kes päevast tegevust juhtides märkab ja lahendab iga lapse kasvatamisega seotud vajalikke ülesandeid. Kasvataja lepib Kolja aeglusega söögilauas, kuid äratav temas soovi kiiremini süüa, sest teda ootab huvitav tegevus; ta ei kiirusta Nadjat riietumisel — pigem lasta tal harjutada oma lemmiknuku riietamist; Igorile meenutab ta aegsasti, et tuleb hakata valmistuma söögiajaks. Peamine on mitte hävitada lapse mänguhuvi, kuid samal ajal harjutada last enda järelt koristama.

Hommikueine. Lõunasöök. Öhtueine. Kasvataja püüab lauas rahulikku meeleolu luua: ei sunni närbi lapsi taga, ei tee neile märkusi, vaid mõjutab eeskuju varal. Elukoige aga on vaja selgusele jõuda lapse aegluse põhjustes. Need võivad olla mitmesugused: haiged hambad, krooniline tonsilliit, vastumeelsus mõne toidu vastu, algav haigus, liigne erutus ja mõnikord vajaliku keskkondatuse puudumine.

On lapsi, kes liialt kiirustavad, tahtes kasvataja kiitust pälvida. Sellelegi tuleb tähelepanu pöörata.

Kasvataja sõna reguleerib laste käitumist, häälestab neid. Asjakohane repliik lauas istujatele ei sega, vaid juhib laste tähelepanu sellele, mida nad võib-olla ise poleks märganud.



Miks mitte öelda: «Kui tore vormiroog! Helepruun ja kohev! Kindlasti on see väga maitsev...»

Sõna, toon ja naeratus — kõik vee-  
nab last selles, et toit on väga maitsev.

Söögi ajal jälgib kasvataja laste käitumist, organiseeritust, iseseisvust ja korraharjumusi, lugupidamist teiste inimeste töö vastu, viisakust jne. Ei saa ju, näiteks, täna lastes kasvatada üksnes kultuur-hügieenilisi harjumusi muule tähelepanu pööramata, homme aga kasvatada viisakust, märkamata laste madalat söömiskultuuri.

Päevarežiimis on üks näiliselt tähtsusetu toiming: laste riietumine ja lahtiriietumine enne ja pärast õueminekut, enne ja pärast magamist. Seda käsitakse tihti kui ebameeldivat protseduuri ega nähta selles mingit kasvatuslikku mõtet. See ei ole nii.

Nooremates rühmades tähendab laste riietumine kasvatajale individuaalset kontakti nendega. Mõni repliik, sõbralik käepuude — kui palju see tähendab lapsele!

«Kui soe kleidike sul on, Leena! Pistame haagi öösse ja paneme varrukanööbid kinni. Nii...» räägib kasvataja vaikselt — need sõnad on määratud ainult Leenale.

«Su kleidike on flanellist, pehme ja udujas,» sõnab kasvataja, aidates teist last riietumisel.

Tütarlaps, kes viimasel ajal on kasvatajast eemale hoidunud, vastab usalduslikult: «Ema ise õmbles.» Kasvataja avaldab oma heakskiitu naeratusega.

Näiliselt ainult mõned fraasid lastele. Ometi — kui tähtsad sõnakehvade, kin-  
niste lastega kontakti loomisel!

«Aga millest minu pluus on õmmeldud?» küsib Vasja, kes samas kõrval rõivastub.

«Sinu pluus on ka flanellist. Ainult et Leena kleit on lillmuustriline, sinu pluus aga on ruuduline.»

Ja kasvataja näitab lastele kätiseid, pannalt, seletab, mis on hõlm, nööbiau-

gud, öösid. Üldises kõneluses praktilis-  
test asjadest.

Selle alltekstiks on tähelepanu lapse vastu, rühmas heatahtliku emotsionaalse meeleolu loomine. Peasilitus, sõbralik pilk, heakskiit, vastastikune mõistmine — need «piciasjad» süvendavad lapse kiindumust kasvatajasse. Pedagoog ent kogub seeläbi enda jaoks tähelepanekuid laste suhtumistest ja iseloomujoontest: kes on taiplik, kes aval, kes umbusklik või kinnine.

Jalutuskäiguks riietumine tähendab jalutuskäigu algust. Kui vestibüülis aega raisata, jääb õues oleku aeg lühemaks. Aga kuidas toimida, et riietumisprotseduur jääks ettenähtud ajapiiridesse ega tüütaks lapsi?

...Lapsed on riidehoius. Nad teavad juba, mida teha, sest kasvataja meenu-  
tas rühmatoas: «Riidehoius lähete kohe kapi juurde, võtate riided ja saapad, istute pingile ja hakkate riietuma.»

«Programm» on selge, lapsed on ette valmistatud. Nii juhtub vähem kõrvalekaldeid ja sekeldusi.

Hästi korraldatud riietumisel õpetab kasvataja lapsi üksteist aitama, üksteiselt abi paluma, tähelepanelik, viisakas ja hoolitsev olema (täna, vabandama, abi pakkuma, möödumiseks luba paluma, kaaslase viga ennetama jne.). Mõnikord võib jutustada lookese, anda mõistatuse, nalja heita. Nii muutub rõivastumine meeldivaks mõlemale, kasvatajale ja lapsele.

Kui kasvataja pöörab tähelepanu üksnes välisele organiseerimisele ega näe selles toimingus mingeid kasvatamisvõimalusi, võib näha umbes järgmist pilti: kasvataja aitab mõnd last, manitseb käratsejaid, kes on juba riides ja keda pikk ootamine on tüüdanud, jne. Tema jaoks on peamine — ebameeldiv protseduur võimalikult kiiresti lõpetada.

Kas riides laps peab teisi ootama?

Noorimas rühmas läheb kasvataja las-  
tega õue, kui umbes pooled lastest on riides, ülejäänud annab ta hoidja

hoolde. Nii soovitatakse metoodilistes juhendites. See on õige. Aga ühtlasi tuleb mõelda, keda lastest esmajoones riietada ja endaga kaasa võtta. Seda silmas pidades võib juhtuda, et kasvatajaga lähevad alati kaasa iseseisvamad (riietuvad iseseisvamalt ja kiiremini), kuulekad (täidavad kasvataja kõiki korraldusi), seltsivamad (tuletavad ennast ise meelde). Hoidja hoolde jäävad need lapsed, kes vajaksid just kasvataja tähelepanu: aeglasemad, abitud, vallatud ja kapriissed (on harjunud, et nende eest kõik ära tehakse). Hoidja peab neid muidugi jõudumööda kasvatama, aga kas ta suudab seda pedagoogist paremini? Et lapsi rutem õue saata, riietab ta neid pigem ise. Nii juhtubki, et sõnakuulmatu Griša või aeglane Nadja ei õpi ennast ise riietama, veel enam — eelistab lasta end täiskasvanul teenindada.

Lapsed saavad vanemaks. Kui tingimused lubavad, hakkab kasvataja neid ette valmistama iseseisvaks õueminikuks. Esimese lapse väljumisest kuni viimase õue jõudmiseni koos kasvatajaga kulub minutit kümme. Millega võiksid lapsed sel ajal õues tegelda? — Vaadelda, mis õues uut on; mängu ette valmistada; kõnniteelt lund rookida; lindudele toitu viia; aidata väiksematel mänguasju kohale toimetada; alustada ise mängu; jne.

Mille järgi kasvataja otsustab, kas ja keda lastest lubada üksi, ilma täiskasvanuta õue?

Üksi õueminikut võib pidada eelkõige kasvatustöö tulemuseks. Tuleb arvestada distsipliinitunnet. Peavad ju lapsed ilma kasvatajata käituma niisama nagu kasvataja juuresolekul. Tuleb arvestada ka seda, kas nad suudavad endile ise huvitavat tegevust või mängu leida, kas nad oskavad ühist mängu korraldada.

«Täna lähevad Veera, Kolja, Valja, Andrei ja Slava omapead õue. Ma usaldan teid,» ütleb kasvataja. «Tean, et te ei lähe riidu, et ise lepite kokku, kes

mingi mänguasja võtab. Mida te seal tegema hakkate?» Järgneb eelseisva tegevuse lühike arutelu.

Usaldus distsiplineerib last. Igaüks tahaks olla nende hulgas, keda lubatakse «nagu suurt» üksi minna. Esimene üksi õueminiku päev on rühmas sündmus, mis tähistab iga kasvandiku eneseteadvuse märgatavat kasvu.

Agaga võib kujuneda ka teisiti. Kasvatataja «usaldab» lapsed üksi õue. Agaga hoitab:

«Istuge aiamaajas ja oodake mind! Et te kuhugi ei lähe! Tulen kohe ja vaatan!»

Säärane võtte ei rajane usaldusel, vaid vastupidi, kasvataja nõuab lastelt mehaanilist kuulekust, toetumata nende arenevale teadvusele ja iseseisvusele. Siin ei saa juttu olla kasvatusülesannete lahendamisest pedagoogi poolt.

Tiitilugu on kasvatajad laste organiseerimisel harjunud lähtuma stampidest: lapsed rivistatakse kasvu järgi, viiakse jalutama paariti, paremad eespool, jne. On see alati õigustatud?

Miks mõne lapse pilgus peegeldub solvumus, kui neid rivistatakse võimlemiseks? Näib, nagu toimiks kasvataja õigesti: rivistab kasvu järgi, selgitab, et pikemad peavad seisma ees-, lühemad tagapool. Kui lastel tekib vaidlus, kes kelle järel peab olema, seab kasvataja nad seisma seljad vastamisi, mõõdab ja kinnitab taas, et pikem seisab eespool. Oleks nagu õiglaselt. Kuid mis siis lapsi häirib? Mis kasvataja tähele panemata jättis? Sellest tasuks mõelda.

Ta juhendus ainult ühest nõudest: paigutada lapsed pikkuse järgi. Kuid ta ei arvestanud laste iseärasusi. Lapsed tahavad alati «suured» olla. Rivis esimene ei ole nende silmis mitte ainult kõige pikem. Esimene — see on «suur» ja ühtlasi kõige parem. Miks siis Ženja on alati kõige ees? Millega ta on pälvinud õiguse olla esimene?

Seda lapse mõtteviisi mõistes muudab kasvataja niisugust korda.

«Täna viib Kolja lapsed võimlema, homme Mitja (ta seisab kasvu järgi otse Kolja taga), ülehomme aga (kasvatataja teeb nagu valiks laste seast) Ljuba».

Iga päev on eri «võimlema viija» ja kõik lapsed saavad ravis esimesed olla.

Muidugi, vallatut ei usaldata nii kergesti. Tal tuleb pingutada, et ära teenida õigus olla esimene. Samal ajal tuleb märgata lapse väikestki edusammu, et premeerida teda õigusega olla esimene. (Ka see on üks lapse mõjutamise viise.)

Ent kuidas toimida argliku, otsustusvõimetu lapsega? Mõnikord võib tema selja taha paigutada «kogenud» heasoovliku sõbra, kes talle vajadusel võiks meenutada, kuidas teha. Teinekord mõjub paremini kasvataja julgustav sõna, naeratus... Ega ole ju vähe võtteid, mille abil kasvataja leiab tee lapse juurde.

Arutades lastega läbi, keda panna ravis esimeseks, võiks kasvataja harjutada ka lapsi endid esimest valima mitte pikkuse järjekorra põhimõttel, vaid kaaslaste käitumisele hinnangut andes.

Lapsed teavad, keda võib usaldada esimeseks paariks jalutuskäigul: neid, kes on tänaval tähelepanelikud; kes ei unusta ülekäigukoha juures seisatada; kes peatavad rivi, et mahajäänuid järele oodata; kes oskavad tänaval liikuda.

Aga keda panna viimaseks paariks? Seda lapsed ei tea. Seletage neile, et viimane paar peab olema eriti usaldusväärne. Nemad näevad, kes kipub maha jääma, kes midagi kaotanud on... Viimane paar on kasvataja abiline, peab oskama mahajääjaid kiirustada ja vallata korra järele ravis.

Tagasi tulnud, annab kasvataja hinnangu esimesele ja viimasele paarile (kuigi kasvataja ise neid aitas, selgitades, kus ja miks neil oli vaja peatuda, kuidas kaaslastele märkus teha jne.).

Tegevus on lõppenud. Kuni korra-

dajad asju järgmiseks tegevuseks valmis panevad, võib mängida.

Vaheaeg. Näiliselt tähtsusetu ajalõik, mis tihtilugu täidetakse juhusliku aja- viitega. Neid pause on aga päeva jooksmis mitu. Kuidas neid organiseerida?

Kasvatataja jälgib peamiselt seda, et lapsed liigselt ei erutuks, ei käratseks ega jooksleks. Tema tähelepanu hõivavad järgmise tegevuse ettevalmistused, ta juhib korrapidajate tööd. Ent asja teine külg (võib-olla niisama oluline), millest sõltub tegevuse kordaminek — laste valmisolek tegevuseks, jäetakse sageli kahe silma vahele.

Igäühele on selge, et tegevuste vaheaeg olgu lastele puhkuseks, ümberlülitumiseks ühest tegevusest teise. Lapse mõistlikust puhkusest vaheajal sõltub paljuti tema teovõime. Ent kas teeme kõik selleks, et laps võiks vaheajal koguda energiat? Kas me ei unusta mõnikord, et lastel väsimuski avaldub erisuguselt?

Selles veendumiseks on küllalt, kui lapsi jälgida pärast esimest tegevust. Üks on erutatud, teine norus, kolmas aga värske ja teovõimeline. Kasvatatajal tuleb vaheaega kasutada kõigi laste teovõime taastamiseks. Kuidas selle ülesandega toime tulla? Tuleb leida vahendeid ja võtteid laste rahustamiseks, loitudele puhkuseks ja vallatute vaigistamiseks. Ühe sõnaga, kõigi tegevust tuleb korraldada nii, et vaheaeg ei jääks «tühjaks», vaid et lapsed sellest energiat ammutaksid.

Uus päev — uued mured. Ent ometi jääb miski muutumatuks. Mis nimelt? See on põhjalikult läbimõeldud tööstiil, iga päev ja iga tund lahendamist nõudvad kasvatusülesanded ja otstarbekas elukorraldus, mis võimaldab neid lahendada.

Päeva lõpul analüüsib kasvataja oma tööd. Siin ärgu olgu tähtsaim plaani kõigi lahtrite täitmine, vaid peamine — hinnata oma tööd karmi kohtuniku pilguga. Teisiti ei ole võimalik oma pedagoogimeisterlikkust tõsta.

# PÕLLUMAJANDUSLIKUST HARIDUSEST EESTIS TSAARIAJA VIIMASEL AASTAKÜMNEL

## VÄINO SIRK

Käsitleva ajani olid põllutöökoolide asutamise katsed Eestis lõppenud enamasti nurjumisega. Üksikud väikesed «sulastekoolid», mis mõisates ellu kutsuti, tegutsesid tavaliselt lühemat aega andnud midagi talumajanduse arendamiseks. Põllutöökoolide avamist Eestis komplitseeris tsarismi venestamispoliitika, mis nõudis kõigis koolides vene keeles õpetamist. Vägikaikavedamine Eesti Aleksandrikooli saatuse ümber näitas, et Peterburis puudus siiras soov isegi vene õppekeelega põllutöökooli asutamiseks Eestis.

Vajadus kohalike tingimusi hästi tundvate spetsialistide järele aga kasvas kapitalismi edasi arenedes tunduvalt. Tõukarja pidamise levik tegi hädavajalikuks suurendada loomasöödatoodangut ja kasvatada uusi söödakultuure. Laienes kunstväetiste kasutamine. Uue tehnika rakendamine, liha- ning piimatootmise kasv kutsusid esile vajaduse kooperatiivsete ettevõtete — masinaühisuste, ühismeiereide ja karjakontrollühingute järele. Uue juurutamiseks tuli talurahvale korraldada agronoomi-

list konsultatsiooni. Niisamuti, ja veelgi rohkem, vajas arenenud ning tublisti rohkem mehhaniseeritud mõisamajandus eriharidusega põllumajandusspetsialiste.

## NN. VALITSEJATEKOOL TALLINNAS

1905.—1907. aasta revolutsiooniga jõudis ka võitlus kohalike põllutöökoolide eest uude etappi. Mõisnikud, kes olid võimaluse avanedes kiiresti käima pannud saksa õppekeelega üldhariduslikud koolid, saavutasid ka põllutöökooli rajamisel kiiremini edu. 1907. aasta alguses tegi Eestimaa Põllumajanduslik Selts Liivimaa Üldkasulikule ja Ökonoomilisele Ühingule ettepaneku avada ühiselt põllutöökool.<sup>1</sup> 1910. aastal kinnitati saksa õppekeelega põllutöökooli põhikiri ja järgmise aasta aprillis võis mõisaametnikke ettevalmistav Liivi- ja Eestimaa Põllutöökool Tallinnas õppetööd alustada.<sup>2</sup>

Ehkki see õppeasutus arvati alampõllutöökoolide hulka, erines ta Venemaal levinud alampõllutöökoolidest tunduvalt. Kooli asutajad olid lähtunud Põhja-Euroopas levinud teoreetilise kursusega «talvekooli» põhimõttest. Valitsejatekooli kursus kestis ühe aasta, mille väitel õpetati eri- ja üldaineid klassitundides. Tegelikku põllutööd õpilased ei teinud. See-eest nõuti sisseastujailt 2-aastast põllutööpraktikat. Sisseastujate teadmised pidid vastama 1-klassilise ministeeriumikooli, s. o. toleaegse alghariduskooli madalama astme (3—4 õppeaastat) programmile. Õppima võeti ainult sakslasi.<sup>3</sup> Sobivate õpilaskandidaatide nappusest tingituna õppis 1911/12. õppeaastal koolis vaid 13 õpilast (neist 3 Eesti-, 5 Liivi- ja 5 Kuramaalt)<sup>4</sup>, kuigi ruumi oleks jätkunud 30-le. Pearõhk oli põllunduslike ainete õpetamisel, millele 1911/12. õppeaastal kulutati umbes 25% õppeajast.

<sup>1</sup> Über livländisches landwirtschaftliches Fortbildungswesen. Dorpat, 1911, lk. 22.

<sup>2</sup> Bericht über die Tätigkeit des Estländischen Landwirtschaftlichen Vereins für das Jahr 1911. Reval 1912, lk. 53.

<sup>3</sup> Sealsamas.

<sup>4</sup> Sealsamas.

Loomakasvatusele oli jäetud vaid 15% õppeajast.

Muidugi ei rahuldanud üks väike põllutöökool kahe kubermangu mõisamajanduse vajadusi. Liivimaa Ökonoomilise ja Üldkasuliku Ühingu koosolekul 1911. aasta jaanuaris teatas Adavere mõisnik E. v. Wahl, et Liivimaa 688 eramõisat vajavad aastas 30 mõisametnikku. Tallinna nn. valitsejatekoolis oli aga Liivimaalt pärit õpilastele ette nähtud 15 kohta.<sup>5</sup>

1914. aasta alguseks oli kooli lõpetanud 24 noormeest.<sup>6</sup> Esimese maailmasõja ajal kool ilmselt suleti.

### EESTI ALEKSANDRI ALAMPÖLLUTÖÖKOOL KÖÖS

Eesti kodanlus taotles juba 1905. aastal põllutöökoolide võrgu, sealhulgas kahe eesti õppekeelega põllutöökeskkooli loomist. Tartu Eesti Põllumeeste Selts oli 1905.—1907. aasta revolutsiooni järgseil aastail eesti õppekeele nimel valmis loobuma valitsuse abirahast ja ise täies ulatuses katma kooli asutamise ja ülalpidamise kulud.<sup>7</sup> Kui reaktsiooni süvenemisel lootus eesti õppekeelega põllutöökooli asutamiseks luba saada täiesti kadus, asusid mitmed põllumeeste seltsid seisukohale, et «ajutiselt» võib nõustuda ka vene õppekeelega.<sup>8</sup>

Eri arvamusi avaldasid selles küsimuses ka Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi juhatuse liikmed. Jaan Hünerson soovitas nõustuda vene õppekeelega kui põllutöökoolist ilmajäämisest siiski väiksema pahega.<sup>9</sup> Aleksander Eisenschmidt arvates oleks see aga vähendanud lootust kunagi edaspidi eesti õppekeelega koolile luba saada.<sup>10</sup> Ta rõhutas, et

<sup>5</sup> Über livländisches landwirtschaftliches Fortbildungswesen. Dorpat, 1911, lk. 16.

<sup>6</sup> NSV Liidu RAKA, f. 398 (Põllutöö Departemang), nim. 75, s.-ü. 471, leht 85.

<sup>7</sup> «Põllutööleht», 25. nov. 1909, nr. 47, 378.

<sup>8</sup> «Talu» 1912, nr. 8, lk. 253.

<sup>9</sup> J. Hünerson, Vene põllutöökool Eestis. «Põllutööleht», 4. juuli 1912, nr. 27, lk. 209—210.

<sup>10</sup> H. Kiik, Aleksander Eisenschmidt. Tallinn, 1969, lk. 41.

«meie emakeelsete kursuste väljaarendamise teel mitte ainult oma põhjusemõttele rohkem ustavaks ei jää, vaid et meie sellel teel ka tegelikult tagajärjekamalt tööd võime teha, kui venekeelset kooli meie igatsetud emakeelse põllutöökooli eelastmeks tarvitades.»<sup>11</sup> Samal ajal tegutses Eesti Aleksandrikooli kuratoorium Jüri Jaaksoni ja Jaan Raamoti juhtimisel energiliselt äsja suletud linnakooli asemele põllutöökooli asutamise eest ning lõpuks, 1914. aasta jaanuaris kroonis neid pingutusi edu: Kõo mõisas avati Eesti Aleksandri Alampõllutöökool.

Uus riigilt toetust saav põllutöökool kujunes 1904. aasta 26. mai põllutöökoolide põhimääruse alusel tegutsevaks vene õppekeelega, nii teoreetilist kui ka praktilist ettevalmistust andvaks õppeasutuseks, kus valmistati ette eeskätt põllumajandusametnikke. Öppima võeti kihelkonna- või 2-klassilise ministeeriumikooli (s. o. 5-aastase) eelharidusega noormehi. Pedagoogiline personal oli hea ettevalmistusega. Juhatajal Rudolf Allmannil, eriainete õpetajal August Usinal ja loodusloo õpetajal Peeter Kõpul (hiljem Tartu ülikooli professor) oli kõrgem põllumajanduslik haridus. H. Kleitzmann, kes õpetas üldaineid, oli lõpetanud gümnaasiumi. Koolimajandi valitseja oli õppinud Soomes Harju põllutöökoolis. Kolme aasta jooksul õpetati usuõpetust, vene keelt, aritmeetikat, geomeetriat, joonistamist, maamõõtmist, geograafiat, Vene ajalugu, loodusteadust ja «põllumajandust kõigi ta harudega, millel peajasjalikult kohalik tähtsus on».<sup>12</sup> Koolis olid raamatukogu, kabinetid ja laboratooriumid, meteoroloogiajaam, puusepa ja lukksepa töökoda põllutöömashinade parandamiseks.<sup>13</sup>

1908. aastal oli koolile Kõo kroonumõisast eraldatud ligi 300 tiinu (1 tiin = 1,0925 ha) maad. Suured koolimajandid (isegi kuni 500 tiinu) olid iseloomu-

<sup>11</sup> A. Eisenschmidt, Venekeelse põllutöökooli avamise mõtte kohta Eestis. «Põllutööleht», 11. juuli 1912, nr. 28, lk. 219.

<sup>12</sup> «Võru Teataja», 14. apr. 1915, nr. 29.

<sup>13</sup> Sealsamas.

likud Vene põllutöökoolidele. Nende harimisest pidid ka õpilased osa võtma. Liigne füüsiline töö, mis oli õpilastele juba kodust tuttav ja seetõttu vähehuvitav, väsis neid ja vähendas edasijõudmist teoreetilistes ainetes. Asjaolu, et koolimajandi töökorraldus erines tunduvalt õpilaste tulevaste töökohtade korraldusest, vähendas veelgi sellise põllutööpraktika õpetuslikku väärtust.<sup>14</sup> Ka Kõos tuli õpilastel osa võtta «kõikidest ettetulevatest töödest» suuremal määral, kui seda vajati tööoperatsioonide õppimiseks.<sup>15</sup>

Esimesel tööaastal oli Eesti Aleksandri Alampõllutöökoolis 25, teisel 35 õpilast.<sup>16</sup> Esimene lend lõpetas kooli 1917. aastal, kusjuures kõik 7 lõpetanut jätkasid edasiõppimist (4 oma kooli juures, 3 Vene põllutöökoolides).<sup>17</sup> Seetõttu ei saanud koolil olla käsitletava perioodi põllumajandusele veel olulist mõju. 1919. aastal muudeti alampõllutöökool Kõos põllutöökeskkooliks ja viidi peagi üle Olustverre, mis on tänapäevani jäänud põllumajandusliku kutsehariduse koldeks.

Kõo põllutöökool jäi tsaariajal ainsaks omataoliseks Eestis.\* Et Esimese maailmasõja eelseil aastail oli uute koolide asutamiseks lähemal ajal vähe lootust, otsisid eesti põllumeeste seltsid põllumajandusspetsialistide väljaõpetamiseks teisi võimalusi.

<sup>14</sup> Lätlaste seisukoht põllutöökoolide küsimuses. «Põllutööleht», 9. nov. 1916, nr. 43; Н. Катаев, Сельскохозяйственное образование. Энциклопедический словарь «Т-ва Бр. А. и И. Грант и КО», kd. 38, veerg 192.

<sup>15</sup> J. Grünberg, Põllumajanduslike kutsehariduse omandamisest. «Põllumehe taskukalender» 1916, lk. 89.

<sup>16</sup> Eesti Aleksandri põllutöö-kooli Aastaraamat 1914. aastal. Tallinn, 1915, lk. 35 ja 36.

<sup>17</sup> «Talul» 1917, nr. 10—12, lk. 263.

\* 1914. aastal avatud Laiksaare põllutöö rahvakool Pärnumaal kuiuines sõja tingimustes vaid kohaliku tähtsusega kodumajanduskooliks tütarlastele (NSV Liidu RAKA, f. 398, nim. 75, s.-ü. 507, leht 38). Kodumajanduslikku kutseharidust, ehkki see on seotud põllumajandusliku haridusega, käesolevas kirjutises ruumipuudusel ei käsitleta.

## TARTU EESTI PÕLLUMEESTE SELTSI PIKEMAAJALISED PÕLLUTÖÖ-KURSUSED TARTUS JA VAHIL (1911—1917)

Luba pikemaajaliste kursuste korraldamiseks, ehkki läbi raskuste, oli siiski võimalik saada. Nende asutamiseiga seotud küsimusi vaeti põllumeeste seltsides ja ajakirjanduses juba pikemat aega. 1907. aasta algusest kuni 1910. aastani, mil Rahvahariduse Ministeerium lõpetas nende ülalpidamiseks Aleksandri-kooli kapitalist raha eraldamise, oli Eesti Aleksandri-kooli ruumides Põltsamaa lähedal Kaarlimõisas ja Kõo mõisas pikemaajalisi kursusi korraldatud (muide Liivimaa rahvakoolide direktori arvates «ilma eriti märgatava kasuta»).<sup>18</sup> «Põllumehe» toimetaja Hendrik Laas korraldas Tartus ja Tartu lähedal põllutöökursusi, mis kestsid 3 kuust kuni aastani.<sup>19</sup>

20. sajandi teise aastakümne algusest peale hakkasid pikemaajalisi põllutöökursusi, nüüd juba Põllutööministeeriumi alluvuses, korraldama eesti põllumeeste seltsid, kes nägid neis eesti õppekeelega põllutöökooli eelastmeid. A. Eizenschmidt soovitas näiteks pikendada põllutöökursusi kahe aastani ja need hiljem eesti õppekeelega koolideks muuta.<sup>20</sup>

1911. aasta kevadel korraldas Tartu Eesti Põllumeeste Selts 2-kuulised põllutöökursused. Sama aasta 1. novembril aga avati juba 4-kuulised põllutöökursused, mis kestsid järgmise aasta aprillini. Kuulajaid oli 110.<sup>21</sup> Õpetati botaanikat, füüsikat, keemiat, geomeetriat ja määramist, põllutöömasinate tundmist, maaparandust ja heinamaade harimist, põllutööd, loomaanatoomiat ja -füsiolo-

<sup>18</sup> NSV Liidu RAKA, f. 733 (Rahvahariduse Departemang), nim. 175, s.-ü. 217, leht 168.

<sup>19</sup> NSV Liidu RAKA, f. 398, nim. 75, s.-ü. 516, lehed 6 ja 7.

<sup>20</sup> H. Kiik, Aleksander Eizenschmidt. Tln., 1969, lk. 41.

<sup>21</sup> ENSV RAKA, f. 1858 (Tartu Eesti Põllumeeste Selts), nim. 1, s.-ü. 811, leht 1.

giat, loomakasvatust, piimandust, veterinaariat, juur- ja puuviljakasvatust, ühistegevust, mesindust ja raamatupidamist. Nelja kuu jooksul toimus 629 klassi- ja 70 praktikatundi.<sup>22</sup> 64 kuulajat sooritasid edukalt eksamid.

Kursuste käik näitas, et programm oli lühikese õppeaja kohta liiga ulatuslik. Puudusid hädavajalikud õppevahendid. Kuulajate rohkus raskendas harjutustundide andmist. Sellest hoolimata vaadati kursuste lõpetamisel optimistlikult tulevikku. Lõpetajad annetasid seltsile raha uute kursuste edukama korraldamise tarvis katsetalu ostmiseks. «Kõik püüded sihivad sinna poole, (et) kursustest alalist põllutöökooli välja arendada,» kirjutati «Põllutöölehes».<sup>23</sup>

1912. aasta sügisel avati Tartus juba 6-kuulised põllutöökursused, mille programmile oli aluseks võetud 4-kuuliste kursuste programm. Uute ainetena lisati metsandus, majandusteadus ja aritmeetika. Eriainete programmidesse võeti vaid üksikuid täiendusi.<sup>24</sup> 1912. aasta oktoobri algusest aprilli alguseni 1913 anti 855 klassi- ja 60 praktikatundi.<sup>25</sup> Päevas oli seega keskmiselt 5–6 tundi.

Loodusteaduste õpetamisel lähtuti põhimõistetest. Nii alustati botaanikas raku ehitusest, füüsikas liikumise, jõu ja töö mõistetest. Ilmnes püüd vältida kitsast praktitsismi ja avardada loodusteaduste põhiseisukohtadele tuginedes noorte maailmamõistmist. Füüsikatundides anti seletusi tuule tekkimise, elektrinähtuste (ka välk ja müristamine), maakera, külgetõmbejõu, valguse ning öö ja päeva vaheldumise kohta. Tutvuti maatöös vajalike seadeldiste töötamise põhimõtetega. Püüti selle poole, et eriharidusega põldur oskaks käsitseda ka mikroskoopi.

Et 4-kuulistel kursustel olid vallakooli eelharidusega kuulajad hädas

<sup>22</sup> ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 811, leht 1.

<sup>23</sup> J. Hünerson, Eesti Põllumeeste Seltsi kursused Tartus. «Põllutööleht», 25. apr. 1912, nr. 17, lk. 134.

<sup>24</sup> 6-kuuliste kursuste programm vt. ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 818.

<sup>25</sup> ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 811, leht 4.

aritmeetikaga (mõned võtsid eratundegi),<sup>26</sup> pühendati 1912/13. õppeaastal (esimestel 6-kuulistel kursustel) sellele distsipliinile 122 tundi. Järgmistel aastatel vähendati matemaatikatundide arvu tunduvalt.

Eriainetest pühendati kõige rohkema aega loomakasvatusele ja sellega piirnevatele ainetele (anatoomia ja füsioloogia, veterinaaria). 1912/13. õppeaastal kulutati nendele 23% kogu kursuste õppeajast, 1914/15. õppeaastal 37% ja järgmisel 51%.

Suurt tähelepanu pöörati ka tõukarjakasvatusele («Päriivuseadused. Atavismus. Isa ja ema tähtsus... Tõuparandamise viisid») ja loomade ratsionaalsele toitmisele. Kui 1912/13. õppeaastal toimusid loomakasvatuses vaid klassitunnid, siis järgmistel on ka harjutustundideks võrdlemisi palju aega antud (1915/16. õppeaastal isegi 480 tundi). Piimandust õpetati 1912/13. õppeaastal 100 tundi, hiljem vähem. Harjutustundides tehti piimaanalüüse ja tutvuti koorrelahutaja ehitusega.<sup>27</sup> Majandusteadus, mida õpetati 1913/14. õppeaastal, asendati 1914. aasta sügisest põllumajanduse ökonoomikaga. Ühistegevuse tundides õpetati ka palvekirjade vormistamist, ühingute põhikirjade koostamist ja koosolekute korraldamist.<sup>28</sup> Õppetööst vaba aega sisustasid kõneõhtud ja koorilaul. «Vanemuise» teatrisse pääsesid kursuselased alandatud hindadega.<sup>29</sup>

1914. aasta sügisel otsustati Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi kursused Tartust üle viia linnalähedasse Vahi katsetallu. Uues asukohas anti kursustele «enam-vähem kooli korraldus».<sup>30</sup> Kiiresti kasvas nüüd praktikatundide arv (1914/15. õppeaastal 195, järgmisel 570). Theodor Pool arvas, et praktikal ei ole «iseene-

<sup>26</sup> «Põllutööleht», 30. nov. 1911, nr. 48, lk. 384.

<sup>27</sup> ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 821, leht 2.

<sup>28</sup> ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 821, leht 2.

<sup>29</sup> «Põllutööleht», 19. sept. 1912, nr. 38, lk. 299.

<sup>30</sup> J. Grünberg, Põllumajanduslise kutsehariduse omandamisest. «Põllumehe taskukalender» 1916, lk. 87.

sest mitte vähem väärtust kui teoreetilisel õpetusel», kuid tegeliku põllutöö õppimiseks pidas ta 6 talvekuud siiski liiga väheseks. Kursuste maaleviimise tähtsus aga seisnenud selles, et see võimaldanud näitlikku õpetust, kus «tervet majapidamist, tema loodust, loomi ja riistu õppeabinõudena tarvitatakse.»<sup>31</sup>

Ruumipuudusel tuli Vahil osavõtjate arvu piirama hakata. Eesmärgiks seati nüüd kindla tunniplaani väljatöötamine ja teoreetilise õpetuse sidumine harjutuskohdades (õppemajandeis) toimuva praktikaga.<sup>32</sup>

Vahi katsetalus olid loodud kõik vajalikud tingimused põllutöökoolile. Seda tunnistati 1913. aastal Põllutööministeeriumiski.<sup>33</sup> Õpetasid mitmed oma ala parimad asjatundjad (Mihkel Pill, A. Eizenschmidt, J. Raamot). Põllutöötehnikaga tutvumiseks oli õpilastele avatud Tartu Eesti Majandusühisuse ladu, mida peeti täielikumaks mis tahes põllutöökooli masinapargist.<sup>34</sup> Ülikooli botaanikaeda ja Veterinaaria Instituuti korraldati ekskursioone.

Kaasaegsed hindasidki Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi kursusi kõrgelt ja seadsid nende lõpetanuid mõnikord kõrgemale Vene alampõllutöökoolide lõpetanute.<sup>35</sup> Selline hinnang pidas osaliselt paika. Nimelt olid Vene alamastme põllutöökoolid küllaltki erineva teoreetilise õpetuse tasemega. Et ka edukalt töötavad 6-kuulised kursused ei kaotanud vajadust **kõrgema järgu** alampõllutöökooli järele, näitab see, et nii Tallinna kui ka Tartu eesti põllumeeste

seltsid taotlesid Esimese maailmasõja aastail luba selliste asutamiseks.

Aastail 1911—1917 kuulus Tartu Eesti Põllumeeste Seltsi pikemaajalisi põllutöökursusi 395 inimest.<sup>36</sup> On andmeid viie kursuse 360 kuulaja eelhariduse kohta (1911—1916). Neist 61 olid valla-kooli, 179 kihelkonna- või ministeeriumikooli, 38 linnakooli, 51 lõpetamata gümnaasiumi ja 31 muu õppeasutuse või koduse haridusega. Vallakooliharidusega kuulajate arv vähenes aasta-aastalt: 1911/12. õppeaastal 23%, 1914/15. õppeaastal 10% ja järgmisel 6%.

Kuulajaskonna enamuse moodustasid talupidajad või nende lapsed. (Mainitud aastate 360 kuulajast oli talupidajaid 32 ja nende lapsi 254, mis teeb 79% kuulajate koguarvust.) Kursustele tuli ka põllumajandusametnikke ja -spetsialiste, mõisavalitsejaid ja nende abisid, kooliõpetajaid ning vallakirjutajaid. Tuldi peamiselt Lõuna-, aga ka Põhja-Eestist ja Venemaa sisekubermangudest.

Andmeid pikemaajaliste põllutöökursuste lõpetanute edasise tegevuse kohta on ajavahemikust 1913—1916. Neil aastail lõpetas neljal kursusel 224 inimest, kellest 108 (48%) suundus oma või vanemate majapidamisse, 58 (26%) jätkas õppimist põllumajanduslikes koolides või kursustel, 13 (6%) asus mõisavalitseja kohale, 25-st (11%) said põllutööõpilased (13 Taani ja Soome ning 12 Läänemere kubermangude õppemajandeis), 7 (3%) läks tööle põllumajandusametnike või -spetsialistidena (instruktorid, võimeistrid), 13 kohta andmed puuduvad.

#### TEISTEST PIKEMAAJALISTEST PÕLLUMAJANDUSLIKEST KURSUSTEST

Tartu kursused olid innustavaks eeskujuks teistele põllumeeste seltsidele.

Põhja-Eestis taotles alates 1911. aas-

<sup>31</sup> Th. Pool, «Vahi» pikaajalised põllutöö ja karjakasvatuse kursused. «Põllutööleht», 17. dets. 1914, nr. 51 ja 52, lk. 407, 409.

<sup>32</sup> Sealsamas, lk. 407.

<sup>33</sup> NSV Liidu RAKA, f. 382, (Põllumajanduslik Õppekomitee), nim. 6, s.-ü. 5264, leht 2.

<sup>34</sup> «Põllutööleht», 30. okt. 1913, nr. 44, lk. 352.

<sup>35</sup> J. Hünerson, Meie põllutöökool ja pikemad põllutöökursused. «Põllutööleht», 25. sept. 1913, nr. 39, lk. 308.

<sup>36</sup> Siin ja järgnevatel lõikudes esitatud andmed ja protsentarvutused tehtud ENSV RAKA, f. 1858, nim. 1, s.-ü. 811, lehed 1, 2, 4 ja 5, s.-ü. 821, lehed 1 ja 3, s.-ü. 823, lehed 1 ja 2, s.-ü. 861, lehed 13, 14 ja 16 ning «Postimees», 8. veebr. 1917. nr. 32 andmeil.



tast visalt pikemaajaliste põllutöökursuste luba Eestimaa Põllumeeste Keskseltsis. Nõusolek saadi alles 1915. aasta suvel.<sup>37</sup> 1917. aasta kevadeni korraldati Tallinnas kaks põllutöö talvekursust, millest võttis osa 53 inimest.<sup>38</sup> Kursuste juhataja oli agronoom Eduard Laur, õpetasid instruktorid Julius Aamisepp, Ado Johanson, T. Reim jt.

Ka Vändra Põllumeeste Selts korraldas 1912. aasta sügisest alates 5-kuulisi põllutöökursusi, mille programm oli «ligikaudu ühtemine» Tartu kursuste programmiga. 1912/13. ja 1913/14. õppeaastal õppis neil 87 inimest.<sup>39</sup> Vändraski pöörati erilist tähelepanu karjakasvatusele, mida õpetas instruktor Peeter Kallit.

1915. aasta sügisel õnnestus ka Võrumaa põllumeestel maakonnaagronoom Julius Grünbergi juhtimisel Võru linnas oma «talvekool» (6-kuulised eesti õppekeelega kursused) ellu kutsuda. Esimesel õppeaastal oli 27 kuulajat, 1916. aasta sügisel alustati jälle tööd rohkem kui 20 osavõtjaga.<sup>40</sup> Õpetati kõiki põllumehele vajalikke aineid, kusjuures peatähelepanu oli siiski karjakasvatusel.<sup>41</sup> Esimesel tööaastal oli enamik õpilastest (24) pärit Võrumaalt.

Suurतालudes ja kooperatiivsetes ettevõtetes vajalike oskustööliste ja ametnike kiireks väljaõpetamiseks korraldati erikursusi. Suuremate meiereide juures toimusid 4-kuulised piimatalituse juhatajate kursused. Kontrollassistentide kursusi korraldati Lõuna-Eestis alates 1912. aastast, Põhja-Eestis 1917. aastast. Vastuvõtutingimuseks olid kihelkonnakooli üld- ja vähemalt pikemaajalistel kursustel omandatud põllumajanduslik eriharidus. Kui Tallinna ja Kõo põllu-

<sup>37</sup> «Talu» 1915, nr. 11, lk. 315.

<sup>38</sup> «Talu» 1916, nr. 6, lk. 99; «Talu» 1918, nr. 1, lk. 15.

<sup>39</sup> J. Wechterstein, Vändra talvekursused. «Põllutööleht», 17. det. 1914, nr. 51 ja 52, lk. 412.

<sup>40</sup> «Võru Teataja», 5. apr. 1916, nr. 27; «Võru Teataja», 2. nov. 1916, nr. 84.

<sup>41</sup> J. Grünberg, Mida õpetatakse Võru põllutöö talvekoolis. «Võru Teataja», 9. okt. 1915, nr. 80.

töökoolidesse võeti ainult noormehi, siis põllumeeste seltside kursustel võisid ka naised oma teadmisi täiendada ja kvalifikatsiooni omandada.

Eesti põllumeeste seltsid korraldasid arvukalt ka lühiajalisi põllumajanduskursusi. Kursused täitsid hästi oma ülesannet talupidajate silmaringi avardamisel. Põllumajandusspetsialistide ettevalmistajatena ei olnud aga need suutelised vastavaid kutsekoole asendama.

\*

Tartus, Vändras, Tallinnas ja Võrus korraldatud pikemaajalistel põllutöökursustel õppis käsitletaval ajal umbes 600 kuulajat. Kontrollassistentide kursustel omandas elukutse ligi 200 inimest. Kümned noored lõpetasid meierite kursused. Paljud nendest siirdusid edasi õppima Venemaa, Põhja- ja Saksamaa põllutöökoolidesse. Nende täpsema arvu kindlakstegemine on raske.

1922. aasta andmeil oli Eestis umbes 600 põllumajandusliku eriharidusega inimest (vähemalt 3-kuulistel kursustel käinutest kuni kõrgema kooli lõpetanuteni).<sup>42</sup> Silmas pidades andmete ajalist erinevust ja eriti sõda, võime siiski väita, et põllumajandusliku eriharidusega inimestest Eestis tsaarivõimu viimasel aastakümnel oli suur (võib-olla isegi suurem) osa ettevalmistuse saanud eesti põllumeeste seltside pikaajalistel kursustel. Need kursused aitasid kuigipalju tõsta ka Eesti üldhariduskoolide õpetajate põllumajanduslikke, sealhulgas aiandusalaseid ja loodusteaduslikke teadmisi ning oskusi.

Põllumajanduslike kutsekoolide võrku ja põllumajandusliku hariduse süsteemi tsariajalal Eestis ei tekkinud. Pikemaajalised eraalgatusel põhinevad kursused võisid mingil määral asendada vaid alamaid põllumajanduslikke õppeasutusi, sest vastava kes- ja kõrgema hariduse omandamiseks (välja arvatud veterinaaria) puudusid Eestis võimalused.

<sup>42</sup> J. Ümarik, Meie põllumajandusliku hariduse seisukord ja väljavaated. «Agronomia» 1923, nr. 1, lk. 2.

## SISUKORD

353. Leninliku partei kuulsusrikas tee.
355. H. Eiche. Partei-algorganisatsioon ja ideelis-poliitiline kasvatustöö.
358. J. Renzer. Löke — sümbol ja traditsioon.
363. H. Peegel. Pioneerid on jõudnud 7. klassi.
365. J. Aul. Eesti õpilaste füüsilisest arengust.
371. A. Reinmaa. Kuidas tunnevad abikoolilaste õpilased mõisteid?
377. K. Saks. Kas õpilaste jõudlus võrdub õpetaja(te) jõudlusega?
383. V. Piiraja, E. Rootalu. Keskkoolilõpetanute iseloomustused.
388. R. Selg. Ühe ülemineku hindamisest.
393. V. Penنونen. Seminaritund ühiskonnaõpetuses.
396. K. Laugaste. Näitering koolis.
402. L. Villand. Mõningatest kirjandiõpetuse teoreetilistest lähtekohtadest.
406. J. Sõerd. Kauge kongressi mõttekaja.
409. T. Valiulina. Lugemine ja kõnearendus 10. klassi vene keele fundides.
413. M. Aaslaid, O. Vahar, N. Rebane. Töö õpiku sõnavaraga.
417. E. Roovef, E. Šteinfeldt. Olevaade vene kirjanduskeele ajaloost ja selle seos kõnekeele aspektidega.
428. R. Bure. Kõik kasvatab...
434. V. Sirk. Põllumajanduslikust haridusest Eestis tsaariaja viimasel aastakümnel.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

353. Славный путь ленинской партии.
355. Х. Эйхе. Первичная парторганизация и идейно-политическая воспитательная работа.
358. Ю. Рензер. Костер как символ и традиция.
363. Х. Пеэгель. Пионеры перешли в седьмой класс.
365. Я. Ауль. О физическом развитии учащихся-эстонцев.
371. А. Рейнмаа. Как учащиеся вспомогательных школ усваивают понятия.
377. К. Сакс. Равняется ли успеваемость учащихся эффективности работы учителя?
383. В. Пийроя, Э. Рооталу. Характеристики абитуриентов.
388. Р. Сельг. О переходе на новые программы по немецкому языку.
393. В. Пенنونен. Семинар по обществоведению.
396. К. Лаугасте. Драмкружок в школе.
402. Л. Вилланд. О некоторых теоретических положениях при обучении сочинениям.
406. Ю. Сызрд. Мысли с далекого конгресса.
409. Т. Валиулина. Чтение и развитие речи на уроках грамматики в X классе.
413. М. Ааслайд, Ы. Вахар, Н. Ребане. Об организации лексического материала в учебнике.
417. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Обзор развития стилей русского литературного языка и их связь с видами речевой деятельности.
428. Р. Буре. Все воспитывает...
434. В. Сирк. Образование в области земледелия в последнее десятилетие царизма в Эстонии.



31. märtsist 4. aprillini meie vabariigis viibinud Suurbritannia Haridusministeeriumi inspektor Artur Owen (pildil vasakult esimene) ja õppejõud Keele'ist F. R. Watson (pildil paremalt teine) Tallinna 7. keskkoolis õppetundi jälgimas.

Lembit Siimseni foto



Botaanikatund Tallinna 32. keskkooli 5. klassis.

Voldemar Maaski foto

30 kop.

Индекс  
78180

29.5.73.

Раоматупалаи  
73-592 а

