

# Nõukogude KOOL

7. 1981



Värvifotod on  
Tallinna EEV  
lasteringide näituselt.





Tartu 1. eriinternaatkoolist, kus tehtud juuresolevad fotod, räägime seekord Eesti NSV Kurtide Ohingu Keskjuhatusse õppe-kasvatustöö osakonna juhataja Ants Siimeri sõnadega: «Eesti NSV Kurtide Ohing hindab kuulmise poolest defektseid lapsi õpetavaid erikooli selle järgi, kuidas nad suudavad noori iseseisvaks eluks, tööks ja ühiskonnas suhtlemiseks ette valmistada. Tartu kool tuleb selle kõige hästi toime: haruharva vajavad sealt elluastunud noored meie ühingu abi, nad on teadmistele altid, enamik jätkab õpinguid kaugõppe-erikeskkoolis, ka tehnikumides, mitmed Tartu 1. EIK vilistlased on omandanud kõrghariduse.

Tartu 1. EIK annab ühiskonnale aktiivseid, kehaliselt arenenud ja terveid noori, kelles meie ühing näeb teistele teed näitavaid majakaid. Kool leiab igale õpilasele meelisharrastuse, millest ei loobuta täiskasvanunagi. Seda eriti spordis, millega tegelemine kompenseerib defektist tulenevat piiratud osaamist näiteks muusikast, teatrikunstist, taidlusest.

Tartu 1. EIK õpetajad teevad lausa entusiastlikku tööd, neile on omane otsiv vaim ja tahe anda oma koolile eripärane nägu, nad on uurijad ja uute meetodite evitajad. Nende kogemusi kuulatakse huviga üleliidulistel seminaridel. Õpetajaskond kuulub Kurtide Ohingu tegevusele sisu ja suunda andvate inimeste hulka.

Paar aastakümnet on Eesti NSV teeneline õpetaja Arkadi Reigo Kurtide Ohingu Keskjuhatusse liige, tegutseb aktiivselt hariduskomisjonis. Tema hingestatud, 16 aastat kestnud töö kooli direktorina, samuti õpetajana on jätnud tuntava jälje kooli vaimusse.

Tunnustust väärib seal minu arvates iga pedagoog. Õ.-I. Laja ravikehakuultuuri kabinetist kui ainulaadsest ja otstarbekast räägitakse üle meie vabariigi piiridegi. Meisterlikult töötavad tööõpetuse õpetaja A. Nemvalts, muusikaõpetaja H. Murrand ja paljud teised.

Rohkem kui veerandsajale õpetajale oleme andnud teenete eest vaegkuuljate laste õpetamisel Kurtide Ohingu rinnamärgi, hulgaliselt aukirju. Meie ühingu 40. aastapäeva konverentsil esinesid ettekandega õpetajad M. Usar, Õ.-I. Laja, A. Nemvalts, A. Reigo.

Jõudumööda püüab ühing koolilegi kasulik olla. Kui juuresolevat kolme pilti vaata, näete õpetajaid K. Parist, A. Reigot ja lapsi kasutamas kallihinnalist kuuldetaju arendamise aparatuuri, mille koolile muretseme, igale vaegkuuljale õpilasele andsime individuaalsed elektronkuulde-aparaadid, linantseerime spordi- ja kultuurirütusi.

Hiljuti käis meil Lahti nõrgaltkuuljate laste kooli õpetajate ja õpilaste delegatsioon.





# *Noorkogude* **KOOL** *reportaaž*

Kooli direktor Taru Kivi lausus Tartu 1. EIK kohta: «Olen reisinud paljudes maades ja näinud vaegkuuljate laste koole küll Pariisis, küll Londonis. Tartu kooli õpetajate tööd ja armastust oma õpilaste vastu pean silmapaistvamaks kui nendes suursugustes linnades. Meeldib õpetajate üksmeel, hoolitsus laste vaimse kasvatamise eest, kooli esteetiline kujundus.» Samu mõtteid väljendas ka Turu kurtide kutsekooli direktor Seppo Klemola.»

MARGUS VIKMAA  
fotod





# Nõukogude Kool

7 · 1981

- 4 **E. GRETŠKINA** *Ideelis-kõlbelise kasvatuse probleeme NLKP XXVI kongressi otsuste valguses ●*
- 11 **O. KUULI** *Õpetajad 1940. aasta revolutsioonis ●*
- 15 **I. ŠEVTŠUK** *Noorsoo kasvatamisest nõukogude patriotismi ja sotsialistliku isamaa kaitsmise leninlike ideede vaimus ●*
- 18 **H. MÄGI** *Kasvatame tuleviku peremeest ●*
- 21 **E. SALUVEER** *Koduste ülesannete osatähtsus kooli õppe-kasvatustöö süsteemis ●*
- 26 **V. PINN** *Õpilaste rahuldamata vajaduste kompenseerimine ●*
- 30 **T. KAASIK** *Õpilaste sotsiomeetrilise staatusega seostuvaid isiksuseomadusi ●*
- 34 **A. KÕVERJALG** *Tööõpetuse ja -kasvatuse järjepidevusest ●*
- 36 **A. KIVINUKK, E. RUUSTAL** *TPI 1980. aasta sisseastumiseksamitest matemaatikas ●*
- 38 **H. OKSA** *Ainetevahelised seosed üldhariduskooli programmides ●*
- 40 **M. HINT** *Olulisemad uuendused astmevahelduse käsitlemisel ●*



**OLAF KUULI**,  
Tallinna Pedagoogilise  
Instituudi NLKP ajaloo ja  
teadusliku kommunismi  
kateedri professor  
[1975], ajaloodoktor  
[1974].  
Lõpetanud 1955. aastal  
TRÜ. Töötas aastail  
1959—1965 teadurina  
EKP Keskkomitee Partei  
Ajaloo Instituudis.  
TPedi-s 1968. aastast.  
Teosed: «Ohise  
võitluslipu alla» [1961],  
«Tööraha riigi eest»  
[1967 koos A. Liebmani  
ja H. Saarniiduga],  
«Vapsidest  
Isamaaliiduni» [1976],  
«1940. a. revolutsioon  
Eestis» [1980], koguteose  
«Ülevaade EKP ajaloost»  
II köite autor.  
Nõukogude Eesti  
preemia 1972. a.





**VOLDEMAR PINN**,  
Haapsalu Sanatoorse  
Internaatkooli direktor.  
Lõpetanud TRÜ 1964.  
aastal ajaloo ja 1971.  
aastal psühholoogia  
erialal. Töötanud  
Haapsalu rajooni Riguldi  
7-klassilise ja Ridala  
8-klassilise kooli  
direktorina. PTUI  
mittekoosseisuline  
teaduslik töötaja, ühingu  
«Teadus»  
rajooniorganisatsiooni  
esimees, vabariikliku  
erl'internaatkoolide  
komisjoni liige. Raamatu  
«Pedagoogika ja  
ainotsioonid» autor,  
tema artikleid on  
ilmunud ajakirjas  
«Looming», ajalehes  
«Учительская газета».  
Meie ajakirjale teeb  
regulaarset kaastööd.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI  
XXXIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehnilline toimetaja O. LEIDMAA

44 **E. NURK** *Olulise eraldamine õppema-  
terjalist ja selle õpetamine* ●

47 **M. VIKAT, K. TAMMIK** *Pidu las-  
teaias* ●

50 **J. NABER** *Koolid Eesti linnades 17.  
sajandi teisel veerandil* ●

54 **A. VAHTER** *Pilk eestikeelse muusika-  
terminoloogia kujunemisele* ●

Э. ГРЕЧКИНА. Проблемы идейно-нравственного воспитания в свете решений XXVI съезда КПСС.	4
О. КУУЛИ. Учителя в революции 1940 года.	11
И. ШЕВЧУК. Воспитание молодежи в духе советского патриотизма и ленинских идей защиты социалистического Отечества.	15
Х. МЯГИ. Воспитание хозяев будущего.	18
Э. САЛУВЕЭР. Значение домашних заданий в системе учебно-воспитательной работы.	21
В. ПИНН. Компенсация неудовлетворенных потребностей учащихся.	26
Т. КААЗИК. Личностные качества соотносимые с социометрическим статусом учащихся.	30
А. КЫВЕРЯЛГ. О преемственности в трудовом обучении и воспитании.	34
А. КИВИНУКК, Э. РУУСТАЛЬ. О вступительных экзаменах по математике в ТПИ в 1980 году.	36
Х. ОКСА. Межпредметные связи в программах общеобразовательных школ.	38
М. ХИНТ. Существенные изменения в трактовке чередования ступеней.	40
Э. НУРК. Выделение основного в учебном материале и презентация его.	44
М. ВИКАТ, К. ТАММИК. Праздник в детском саду.	47
Я. НАБЕР. Школы в городах Эстонии во второй четверти XVII века.	50
А. ВАХТЕР. Формирование музыкальной терминологии на эстонском языке.	54





## Ideelis- kõlbelise kasvatuse probleeme NLKP XXVI kongressi otsuste valguses

**ELSA GRETŠKINA**

Veel 1950. aastatel oli Nõukogudema üldhariduskooli peaesmärk ette valmistada õpilasi kõrgematesse ja keskeriõppeasutustesse astumiseks. Vastavalt sellele oli kindlaks määratud õppeainete valik, tundide jaotus ühe või teise aine omandamiseks, kogu koolisisese ja -välise töö sisu ning iseloom.

Viimastel aastatel, seoses üleminekuga kohustuslikule keskharidusele, on kooli funktsioon tunduvalt muutunud. Põhimass meie üldhariduskooli lõpetajatest (sealjuures meie vabariigis tublisti üle poole) siirdub tööle rahvamajandusse — tööstusse, põllumajandusse, teenindussfääri. Just seepärast tuleb igakülgsest arenenud kommunismiehitaja kas-

vatamisel veelgi enam parandada noorte ettevalmistamist tööks ja eluks, et kõik õpilased omandaksid kindlad tööalased teadmised ja kõlbelised veendumused. Vastavalt uutele nõuetele laieneb ka kooli õppe- ja kasvatuslik, tema ideoloogiline funktsioon.

Eesti NSV haridustöötajale, nagu kogu meie maa haridustöötajale, oli möödunud viisaastak nii NLKP XXV kongressi otsuste kui ka järgnenud partei ja valitsuse koolielu käsitlevate dokumentide täitmise pingeline tööperiood. Tähtsaim neist teatavasti seisnes üldise kohustusliku keskhariduse kindlustamises, õpilaste ettevalmistamises reaalseks eluks, tööks, kujundades igapäevast neist kõlbelist aktiivset eluhoiakut. Neilt lähtekohtadelt hindame ka oma töö tulemusi.

Nagu märkis L. I. Brežnev NLKP XXVI kongressil, on kogu NSV Liidus lõpule viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele. See tähtis rajajoon on edukalt ületatud ka meie vabariigis. Lõppenud õppeaasta alguses astus 97,6% 8. klassi lõpetanutest keskharidust andvatesse õppeasutustesse. Suurenes õigeaegne keskhariduse omandamine (praegu 99,1%, 1976. a. 91,2%). Viisaastaku jooksul kasvas üldhariduslike päevakoolide õpilaste arv 7500 võrra. Saadi juurde enam kui 30 000 õpilaskohta. Koolid läksid täielikult üle kabinetüsteemile, lisaks sellele loodi viisaastaku jooksul täiendavalt 2000 õppekabinetti, IX viisaastakuga võrreldes on kasvanud riiklikest investeringutest haridusele antavad summad. Suure osa moodustavad seffettevõtete toetused. Mõnevõrra tugevnes polütehnilise tööõpetuse materiaalne baas. Tähelepanuväärseks saavutuseks meie vabariigis oli viie koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadi loomine (IX viisaastakul puudusid need meil täiesti.)

Eesti NSV-s pööratakse suurt tähelepanu hariduselu sisu edaspidisele demokratiseerimisele ja humaniseerimisele. See väljendub soodsate tingimuste loomises vaimsete ja füüsiliste arengupuuetega lastele. Sanatoorsete, abi- ja logopeediakoolide arv on 46, mis katab vajaduse.

Enam kui 10 000 õpilase võrra suurenes osavõtt pikapäevärühmade ja -klasside tööst, üldkokkuvõttes on see arv 40 000. See on Nõukogude riigi panus laste ühiskondlikku kasvatamisse. Suurt tähelepanu pöörati XXV kongressi otsuste täitmisel vajadusele viia täielikku kooskõlla hariduselu uus sisu koolitöö vormide, vahendite ja meetoditega, s. o. pedagoogilise protsessi kindlustamine teaduslik-metoodiliselt ja ideoloogiliselt. Esimesed kokkuvõtted käesolevast õppeaastast, esimeste lõpueksamite tulemused on näidanud, et meie



kool, meie õpetajaskond valmistab ette haritud, kõlbeliselt aktiivseid noori.

Peame tunnustavalt märkima, et kõige vahetumat abi haridusorganeile kasvava põlvkonna eluks ettevalmistamisel osutavad Eesti maa Kommunistliku Partei Keskkomitee, partei linna- ja rajoonikomiteed. Praktiliselt igal EKP Keskkomitee pleenumil, olenemata arutlevatest probleemidest, pööratakse suurt tähelepanu koolide mitmekülgele tegevusele, nende sidemeile eluga, konkreetsele sotsiaal-majanduslikule ja ideelis-kasvatustlikule praktikale. Veenvaks näiteks on hiljutine EKP Keskkomitee II pleenum, kus arutati tööd kaadriga. EKP Keskkomitee esimene sekretär K. Vaino pööras oma ettekandes suurt tähelepanu kooliprobleemidele, sotsiaalse praktika reaalsele võimalustele, formuleeris parteikomiteede ning haridusorganite ülesanded koolide jaoks NLKP XXVI kongressi otsuste valguses. Samuti on partei linna- ja rajoonikomiteedel, lähtudes EKP Keskkomitee tõsisest huvist koolielu vastu, tähelepanu keskpunktis kooliprobleemid. Viimase 3—4 aasta jooksul on paljud parteikomiteed võtnud pleenumitel ja büroodel vaatluse alla koolitöö sisulised probleemid — meie praktikas kinnitust leidnud kompleksed ja perspektiivsed hariduselu arenguplaanid ning samuti nende täitmise käigu. Partei- ja nõukogude organite tähelepanu all on koolide ja ettevõtete šefluslepingud. Lepingu struktuuri ja sisu töötas välja Eesti NSV Haridusministeerium. Aluseks võeti kompleksne lähenemine koolielule (kooli, kodu, töökollektiivide ja üldsuse ühisrinne, organiseerimaks ühtset terviklikku pedagoogilist protsessi laste eluks ettevalmistamisel).

Lõppenud õppeaastal on Eesti NSV Haridusministeeriumis mitmekülgselt üldistatud iga rajooni ja linna haridusalast tööd X viisaastakul. Aruteludest võtsid osa parteikomiteede sekretärid ja täitevkomiteede esimeeste asetäitjad, kes tegelevad hariduselu juhtimisega. Selle töö peaesmärk oli täpsustada ühtsed jaotusplaanid vastavalt riiklikele plaaniülesannetele, võttes arvesse linna või rajooni konkreetseid sotsiaal-majanduslikke ülesandeid 8. klasside lõpetajate õppima suunamiseks ning keskkaridust andvate õppeasutuste komplekteerimiseks, kooli- ja koolieelsete lasteasutuste võrgu täiustamiseks, pedagoogilise kaadri parema ärakasutamise ja perspektiivse ettevalmistamise probleemide täpsustamiseks; klassi- ja koolivälise tegevuse küsimuste arutamiseks, ühtsete pedagoogiliste nõudmiste täpsustamiseks kõigis tööloikudes, konkreetsete faktide täpselt iseloomustamiseks, mis takistavad õppe-kasvatust ülesannete edukat lahendamist.

Pärast sellist ühtset analüüsi toimus (ja mõnel pool veel toimub) iga kooli ja šefettevõtte analoogiline pasporteerimine. Selline töö võimaldab tõsta hariduselu juhtimise taset kõikides lülides, töötada välja ühtsed arusaamad ja ühtne lähenemine konkreetsete ülesannete lahendamiseks, formeerida parteiline ja riiklik suhtumine kasvava põlvkonna igakülgeks arendamiseks.

Paralleelselt sellega uuriti põhjalikult koos VÕT-i ning PTUI töötajatega iga linna ja rajooni haridusosakonna ning haridusasutuste tegevust üldise keskkariduse kindlustamisel, koolivõrgu kujundamisel ja pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmisel. Tulemused üldistati ministeeriumi kolleegiumil ning avaldatakse ka brošüürina, selleks et haridusosakonnad ning koolid võiksid augustikuu nõupidamistel teha saadud materjalide alusel vajalikud suunaseadmised töö otsustavaks ja tulemusrikkamaks korraldamiseks.

Võime veendumusega kinnitada, et XI viisaastakuks meie vabariigis nagu kogu Nõukogudemaal on loodud vajalikud eeldused koolitöö kvaliteedi tunduvas tõstmiseks. Kooli ees seisvad ülesanded pole lihtsad. Tsititeerigem L. I. Brežnevi aruannet: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatamise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikult tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks. Otsustav osa kuulub siin muidugi õpetajale. Ei tohi olla kitsi tähelepanuga tema töö, olme ja kvalifikatsiooni tõstmise vastu. Kuid samuti kasvavad tema tööle esitatavad nõuded.

Ka kooliprogrammide ja õpikute kvaliteet vajab parandamist. Õigesti märgitakse, et need on liiga keerulised. See raskendab õpetamist ning toob kaasa laste õigustamatu ülekoormamise. Haridusministeerium ja Pedagoogika Akadeemia peavad sellist olukorda viivitamatult parandama.»

NLKP XXVI kongressi materjalides toonitatakse, et haridus peegeldab ühiskonna igakülge arengut ja areneb ise intensiivselt nagu osa ühtsest protsessist, terviklikust ühiskondlikust organismist. Siit lähtuvad kõigi teiste elualadega sotsiaalselt kooskõlastatud **nõudmised haridusorganite tegevusele, pedagoogilistele kollektiividele, igale õpetajale, igale koolile, igale sotsiaalsele institutsioonile, kes ühel või teisel viisil võtab osa sirguva põlvkonna kasvatamisest.**

Siinkohal iseloomustame mõningaid probleeme lähtuvalt käesolevast teemast.

**Esiteks.** Küsimuste esimese ringi aluseks



võtkem XXVI kongressi metodoloogiline lähenemine — juurida õpetaja, õpilase ja kooli töötulemuste hindamisel formalism otsustavalt välja. Kooli ja õpetaja töö hindamisel on välja kujunenud terve kompleks kvantitatiivseid (statistilisi) näitajaid, millele peame ka edaspidi tuginema. Õpilaskontingendi häärtus, 8-klassilise kooli ja keskkooli õigeaegselt lõpetanute arv, isegi õppeedukuse kvalitatiivsed näitajad peegeldavad kooli, õpetaja ja õpilase tööd. Meie ülesanne on leida orgaanilised seosed kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete külgede vahel. On ilmne, et selle «mehhanismi» käivitamise võtmeks on praktika konkreetne analüüs: iga arvuline näitaja peab kõnelema emotsionaalset, sotsiaalset keelt. Näiteks: paljude saavutuste kõrval ei suuda üldhariduskool veel iga oma õpilast hästi õpetada. Nimetatud asjaolu tingibki õpilaste teadmiste ebapiisava kvaliteedi, mis omakorda on väljalangevuse oluline põhjus. Igal aastal langeb meie üldhariduskooli 1.—11. klassi õpilaskontingendist välja 1,4%, see on umbes 2500 õpilast.

Tegevuse resultatiivsuse hindamine on alati seotud hinnatava kõlbeliste ning emotsionaalsete elamustega. Koolide ja õpetajate tegevuse hindamisel on oma oskusi proovinud paljud. Siin tõdeme reaalselt, et kooli ja hariduse ühiskondliku väljundi diapason on erakordselt lai. Me ei suuda kõike veel täielikult endale ette kujutada: haridus kui sotsiaalmajandusliku arengu faktor, haridus kui perspektiivse kaadripoliitika faktor jne., jne. Loomulik ning sellele diapasonile vastav on huvi hariduse ja kooli vastu, püüe hinnata nende tegevust. See on hea. Kuid meid ei saa jätta külmaks järjest tugevnev negativism neis hinnanguis, mis mõjustab suhtumise kujunemist koolisse, õpetajasse ja õpilasesse. Siin tuleb meie arvates kummutada kooli kohta kunagi varem väljakujunenud stereotüüpsed ettekujutused, mis on suundunud sirgjooneliseks formaalseks seoseks: õpilase eksimus on õpetaja, kooli süü. Seda üleastumiste põhjusi sügavamalt analüüsivamat, arvestamata õppeja kasvatusprotsessi lõppülesandeid, samuti kogu kasvatuskompleksi faktoreid ja vahendeid: perekond, töökollektiiv, mikrokeskond. Teiste sõnadega, XXVI kongressi otsused nõuavad korrektiivide tegemist vastavalt kooli sotsiaalsetele funktsioonidele, hinnates hariduse reaalselt panust ühiskonnas, osutades talle otstarbekat abi. Tsiteerigem veel kord L. I. Brežnevi aruandekõnes toodut: «Ei tohi olla kitsi tähelepanuga tema (õpetaja. Toimetuse märkus) töö, olme ja kvalifikatsiooni tõstmise vastu. Kuid samuti kasvavad tema tööle esitatavad nõuded.» Õeldu kinnitab, et

kasvava põlvkonna reaalseks eluks ettevalmistamine on nii kooli kui ka kogu ühiskonna ülesanne. Võib-olla ei peaks sellest nii üksikasjaliselt rääkima, kuid reaalsed faktid nõuavad.

Meie vabariik jääb märgatavalt maha plaanilistest ülesannetest ja kogu Nõukogudemaa tasemest isegi kaheksaklassilise hariduse õigeaegsel andmisel. Eesti NSV-s oli see näitaja viisaastaku lõpul 95,2%, samal ajal NSV Liidus tervikuna üle 97%. Iga protsent tähendab sadade ja sadade õpilaste saatust. See asjaolu raskendab märgatavalt noorte jaotumist ühte või teise haridussüsteemi lülisse, tekitab nende vahel konkurentsi, raskendab meie ühiskonna sotsiaalse struktuuri taastootmise reguleerimist. Veel üks selle probleemiga seostuv fakt: vaatamata õpilaste kutse- ja tööalase ettevalmistuse paranemisele, on nende lõpetajate hulk, kes asuvad tööle koolis õpitud erialal meie vabariigis 12—16%.

Nii hakkab koolide ja ettevõtete vahelise koostöö puudulikkus negatiivselt mõjuma noorte sotsiaal-professionaalsele enesemääramisele, nende ettevalmistamisele oma koha leidmiseks elus. Eriti puudutab see probleem 8-klassilisi koole maal. 8-klassilise kooli lõpetanute seast toimub intensiivne migreerumine linna, vaatamata maal pakutavatele soodustustele. Meie vabariigi majandusteadlased ja sotsioloogid on praegusajal tegevuses keeruliste vabariigisiseste ja vabariikidevaheliste migratsioonivoolude uurimisega. Migratsiooni suunamine vastavalt kavandatud nihetele rahvamajanduses sõltub aga paljus noorte sotsiaal-professionaalsest orientatsioonist, nende ettevalmistamisest tööks.

Meie, haridustöötajad, mõistame hästi, et NLKP XXVI kongressi nõue — õppiva noorsoo töökasvatuse ja kutseuuniltuse edasine täiustamine — kohustab meid koos töökollektiividega oskuslikumalt ja paremini korraldama noorte lülitumist töösse rahvamajanduses, pidades eriti silmas, et noortel oleksid õiged kutsealased ja ideelis-kõlbelised väärtushinnangud ning orientatsioon.

Loomulikult kuulub selles töös oluline ja otsustav osa koolile, õpetajale. EKP Keskkomitee, Eesti NSV MN ja Ametiühingute Nõukogu poolt kinnitatud Vabariiklik Ametkondadevaheline Noorte Kutsevaliku Nõukogu on tegelikus töös lülitatud Haridusministeeriumi juurde. Ministeerium on kavandanud hulga abinõusid, et haridusorganid ja koolid saaksid riiklikku hariduspoliitikat järjekindlalt ellu viia. Eriti oluline on järgida kooli, kodu, üldsuse ja töökollektiivide ühtsusi jõupingutusi, kindlustamaks kõigi meie vabariigi ametkondade, ettevõtete (sealhulgas



ka liidulise alluvusega ettevõtete) ja majandite mõistev suhtumine, parteiliselt õige tegevus noorte tööalasel ja ideelis-kõlbelisel kasvatamisel.

Peame saavutama olukorra, et kõik asjast huvitatud süsteemid vabaneksid noorte sotsiaal-kõlbelisel tööks ja eluks ettevalmistamisel tarbijalikust seisukohast. Kahjuks leidub meil veel üksikuid selliseid tootmiskomandöre, kes oma positsioone kooli suhtes väljendavad sõna otseses mõttes järgmiselt: «Haridus on meil tasuta, riik eraldab selleks vajalikud vahendid ja ka vastavad töötajad, milleks siin mind veel vaja on?» Aga vaja on selleks, et noore inimese harmoonilisel kujunemisel läheb tarvis kõikide süsteemide koostöö.

Nähtavasti oleks vale kujutada asju nii, nagu saaks noor inimene kõik eluks vajaliku teada ja omandada koolis õppetunnis. Ta vajab oma arenguks kogu ühiskondliku elu rikkalikku suhtlemisgammata, kus igal kooliga suhtleval süsteemil on vaja täita temale omast spetsiifilist funktsiooni, mida ta saavutab otseses suhtlemises ja kontaktis noortega. Meil on selles suhtes häid kogemusi.

Õpilaskonna ideelis-kõlbelise kasvatuse edasise parendamise ülesannet teenis kooliraamatukogude ning koolimuuseumide töö arutamine ühisel kolleegiumil koos Eesti NSV Kultuuriministeeriumiga. On alust arvata, et sellise ühistegevuse tulemusena paraneb vastavasisuline töö kõikides meie üldhariduskoolides. Meil on Kultuuriministeeriumi, vabariigi kultuuritöötajate, samuti loominguliste liitude ja nende esindajatega kujunenud traditsioonilised, head ning sisukad kontaktid. Teatrikuu, laste muusikanädala, paljudes meie vabariigi linnades ning rajoonides peetud kunstinädala raames on alati aset leidnud soojad ja kasulikud kohtumised koolinoorte ning kunsti- ja kultuurirahva vahel. Muidugi pole kaugeltki kõiki võimalusi kasutatud ühesuguse edukuse ning ulatusega. Ka tulevikus on vaja tugevdada meie ühistegevust, avardada selle vorme ning võimalusi, et senisest suurem hulk õpilasi leiaks tee kunsti juurde, hindaks kultuurisaavutuste osatähtsust vaba aja kõlbelisel sisustamisel ja isiksuse kujundamisel.

Möödunud aasta novembris alustas tööd Õpilaste Teaduslik Ühing. Eesti NSV TA instituudid ja meie vabariigi kõrgkoolid on selle töö korraldamiseks mõistva ning abistava käe ulatanud ja võib loota, et juba lähematel aastatel meie ühistegevuse tulemusena kujunevad noortes selged arusaamad teadusliku tegevuse suhtes, areneb huvi ühe või teise teadusharu sügavama uurimise vastu. Selle töö sotsiaalne mõte on kujundada noor-

tes juba varakult välja teadurile vajalikud eeldused. Arvestatavat ning sisukat tööd abiks koolile teevad Eesti Raadio ja Televisioon oma noortesaadetega, aga samuti paljude teiste üldsust huvitavate kasvatustöö küsimuste käsitlemisega. Meie vabariigi ajalehed on suurendanud oma tähelepanu õppiva noorsoo kommunistliku kasvatuse probleemidele. Peab tunnustavalt ütleva, et need publitseeringud on asjatundlikud, ei esita kooliprobleeme silutud kujul, vastupidi, paljud neist tõstavad väga tõsiseid veel lahendamata probleeme, tõmmates nõudlikumalt nende lahendamisele kaasa vastavate ametkondade, sealhulgas ka kooli tähelepanu. Nendes materjalides on selgesti loetav püüe formeerida asjalik ja mažoorne suhtumine kooli tegevuse tulemuste hindamisse.

Õpilaste vaba aja korraldamine pionieri- ja komsomolitöö kaudu, neis kodanikutunde, rahvaste sõpruse ja patriotismi kasvatamine on alati olnud meie ministeeriumi ja ELKNÜ Keskkomitee koostöö aluseks.

Õeldu ei ole mõeldud selleks, et kergendada meie tööd. Meie noorsugu peab osa saama kultuurielu rikkustest ja vanema põlvkonna tootliku ning ühiskondliku tegevuse kogemustest. Teiste sõnadega — ta saab sotsiaalse küpsuse kokkupuutes meie tegeliku elu reaalsete külgedega. Katsed tuua kõik ainult kooli seinte vahele tähendab lihtsustatud ettekujutust koolist. Kujunenud tingimustes on ka koolil tarvis olla oma töös koos teiste asustega õpilaste sotsiaalse küpsuse formeerimisel tunduvalt oskuslikum ja mitmekülgsem.

Teine probleemide ring on otseselt seotud kooli endaga, tema ideelis-kõlbelise tegevusega.

Ministeerium koos haridusorganite ja koolide pedagoogiliste kollektiividega peab oma kõlbeliseks kohuseks formeerida õppe-kasvatustöö kaudu igakülgset arenenud isiksust täielikus vastavuses ühiselu nõuetega. Tänapäeval, arenenud sotsialismi tingimustes, nõuab iga noore inimese tööleasumine rahvamajanduses ühiskonnalt suuri kulutusi. Näiteks meie maa tööstuses vajab käesoleval ajal juba ligi 400 tööliselukutset vähemalt kesk- või keskeriharidust. Järelikult peab kool, arvestades ühiskonna poolt tehtavaid kulutusi, mõistma, et ka noore inimese eluks ja tööks ettevalmistamisel avaldub väga ilmekalt ja selgelt NLKP XXVI kongressil avaldatud mõte «majandamine peab olema ökonoomne», kusjuures siin ilmneb see eriti kõlbelises tähenduses.

Kooskõlas õelduga on tihedalt seotud üldise keskhariduse sisu ja maht, täjustatud õppeprogrammid. Need ideed kajastuvad meie



hariduselu arendamise komplekssetes perspektiivplaanides, koolide ja majandite ning ettevõtete vahelistes šefluslepingutes. Siin on kohane rõhutada, et tööks ja eluks ettevalmistamise mõistmine nõuab omakorda formalismi vältivat lähenemist. Mõneti on märgata lihtsustatud ettekujutust, nimelt õpilastele antakse üha rohkem ja rohkem vastava elukutsega seotud konkreetseid õpi- ja tööoskusi, arendamata kõrgemal tasemel nende vaimseid ja kõlbelisi omadusi, emotsioone.

Tööks ja reaalseks eluks ettevalmistamise parandamise nõue ei tähenda sugugi õpetamistaseme ning hariduse sisule ja mahule esitatavate nõudmiste nõrgendamist. Praegu on käsil koolitöö ümberkorraldamine, realiseerimaks õpetamise täiustatud sisu ja mahtu õpilase igakülgse arendamise eesmärgil. See eeldab ühtlasi õpetajate, aga ka õpilaste hulgas vastava mõtlemisstiili kujundamist, selle orgaanilist seostamist igapäevase pedagoogilise tegevusega, eeldab sõna ja teo ühtsust, mis on kõlbelise kasvatuks juhtiv printsiip.

Pole põhjust kahelda, et meie vabariigi enam kui 14 000-liikmeline üldhariduskooli pedagoogide pere töötab loomingukselt õppiva noorsoo ideelis-kõlbelise küpsuse saavutamisel. Märkimisväärsed tööd teevad Rakvere 1., Võru 1., Kadriina, Põltsamaa ja Märjamaa keskkool.

Eriti väärib järgimist Tallinna 15. ja L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkooli pedagoogilise kollektiivi tegevus kõlbelise kasvatuks süsteemi evitamisel õppe-kasvatustöös.

Nende ja paljude teiste pedagoogide kogemused kinnitavad, et **haridus ja teadmiste andmine iseenesest, automaatselt ei kujunda veel õpilases kõlbelist veendumust ja oskust reaalses elus kõlbeliselt käituda. Selleks on oluliselt vaja õpetaja enda aktiivset kõlbelist tegevust ja nõudlikku eluhoiakut ning tundeerkust, et teadmiste aluste õpetamise protsess muuta iga õpilase moraalse täiuslikkuse formeerimise protsessiks.**

EKP Keskkomitee XV pleenum, arutades meie vabariigis tehtava ideelis-poliitilise kasvatusstöö olukorda, kohustas partei- ja haridusorganeid evitama meie vabariigi kooliellu Valgevene parteiorganisatsiooni töökogemused sirguva põlvkonna kõlbelisel kasvatamisel ja pedagoogidele vastava ettevalmistuse korraldamisel.

Juhindudes pleenumi suunistest, organiseeriti Eesti NSV-s 1980. a. kevadel teoreetiline seminar haridusosakondade juhatajatele ning EKP rajooni- ja linnakomiteede kooliinstruktoritele õppiva noorsoo ideelis-kõlbelise kasvatuks küsimustes, mille eesmärgiks seati:

haridus- ja parteitöötajate teoreetiline ja

metoodiline ettevalmistus sellealase töö vahetuks juhtimiseks ja organiseerimiseks kohtadel;

meie vabariigis tehtava sellealase töö tundmaõppimine, paremate töökogemuste levitamine ja kasutuselevõtt.

Ülevabariigilise seminari lõppeesmärk on järgmistel aastatel kõikides linnades ja rajoonides vastava suunitlusega teoreetilis-praktiliste seminaride loomine koolide juhtkondadele ja parteialgorganisatsioonide sekretäridele, samaaegselt on oluline, et igas rajoonis ja linnas kujuneksid välja metoodilised keskused.

Millised on esimese õppeaasta tulemused? Positiivsena võib märkida järgmist:

seminarist osavõtjate kindla veendumuse kujunemine kõlbelise kasvatuks süsteemi vajalikkusest noore inimese kujundamisel;

seminarist osavõtjate tähelepanu teravnevamine kõlbelise kasvatuks lõppeesmärkidele ja nende saavutamise praktilisele tegevusele;

veendumuse kujundamine kõlbelisest kasvatuks kui võtmeaspektist kommunistliku kasvatuks kompleksis;

vaimse elu ja vennasvabariikide töökogemuste internatsionaliseerimine ja ülevõtmine meie koolipraktikasse.

Seminari tegevuses selgus ühtlasi, et

meie vabariigis ei ole küllaldaselt ette valmistatud vastavat teadustöötajate ja lektorite kaadrit;

puudub sellealane teaduslik eestikeelne kirjandus, aga samuti kirjandus noortele, isadele ja emadele;

ebapiisavalt varustatakse noori õpetajaid oskustega juhtida koolis kõlbelise kasvatuks probleemide lahendamist vastavalt nüüdisaja nõuetele;

aastaid kestnud sellealase töö nõrga korralduse tõttu on meie pedagoogiline kaader enamikus halvasti ette valmistatud kõlbelise kasvatuks edukaks teostamiseks koolis, ei osata näha ega formuleerida, aga seetõttu ka tegelikus töös kasutada kõlbelise kasvatuks eesmärgi ja vastavaid meetodeid ning vahendeid.

Nimetatud põhjusel on rikutud funktsionaalsed kasvatusprotsessi kõikide komponentide vahel, kasvatusprotsessis ei tagata järjepidevust õpilase kõlbelise täiuslikkuse formeerimisel. Vaevast on sellisel juhul võimalik rääkida V. I. Lenini poolt VKNÜ III kongressil kooli ette seatud ülesande täitmisest, mille kohta oli öeldud: «On tarvis, et kogu nüüdisaegse noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks neis kommunistliku moraali kasvatamine.» Meie ees seisab küllalt kündmata uudismaad.



Paljude nende probleemide lahendamine ei sõltu ainult meist, vaja on vabariigi juhtorganite suunavat ja otsustavat tegevust. Samal ajal võime veendunult väita, et kõlbelise kasvatuise probleemidega tegelemise aktiveerumine näitab ilmekalt võimalikkust selles töös edu saavutada. Mainitud suunas meie töö toimubki.

**Kolmandaks.** Ideelis-kõlbelise kasvatuise teaduslik-metoodiline kindlustamine, töö õpetajaskaadri täiustamisel.

Nüüdisaegse teaduse ja tehnika edukäigus annab nõukogude koolisüsteem koolikasvatuse kaudu tõsise panuse sillutamaks ühiskonna arengusuundi ja -teid. Tohutult on kasvanud kooli sotsiaalne tähtsus, kooli ideoloogiline funktsioon. Ideelise võitluse teravnemine kahe sotsiaalse süsteemi vahel on omakorda tõsiselt tõstnud nõudmisi pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel ja tema teadmiste täiendamisel.

NLKP Keskkomitee otsus «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasist parendamisest» seadis partei-, haridusorganite ja teaduslik-metoodiliste asutuste, meie õpetajate-pedagoogide ette ülesande saavutada õppekasvatustöö protsessi orgaaniline ühtsus, viia täiusteni õpilaste kommunistliku maailmavaate kõrgete poliitilis-moraalsete omaduste kujundamine.

Selleks et olla talle esitatavate sotsiaalsete ülesannete kõrgusel, peab pedagoog tegelema igakülgse enesetäiendamisega praegu tunduvalt rohkem kui kunagi varem. Õpetajate abistaja selles töös on Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut koos haridusosakondade metoodikakabinettidega. Õpetamise ja kasvatamise orgaanilise ühtsuse printsiip, mis on aluseks õpetaja igapäevasele praktilisele tegevusele, on kujunenud lähtealuseks õpetajate täienduskursuste sisu ja metoodika väljatöötamisel.

Õpetaja ettevalmistus ideelis-kõlbeliseks kasvatustööks saab alguse kõrgkoolis, kuid nagu näitavad uurimused Nõukogude Liidu kõikides pedagoogilistes instituutides, on noorspetsialistide kasvatustöö alaste oskuste (pedagoogilis-psühholoogilise ettevalmistuse) tase suhteliselt madalam ainealaste ja metoodiliste oskuste tasemest.

Meie vabariigis väljakujunenud õpetaja täienduskoolituse etapiline süsteem peabki seda silmas ja kursuste üldmahus on kasvatustöö teooria ning metoodika küsimustel kõige suurem osa. Eriti domineerivad kommunistliku kasvatuise probleemid kursuste esimesel, nn. kasvatustöö etapil.

Selle etapi kursustel on peamised marksismi-leninismi teooria probleemid, kasvatuise

teooria ja metoodika, kasvatamine õppeprotsessis, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni tegevus koolis, klassi- ja kooliväline töö, perekondliku kasvatuise küsimused, klassijuhatajatöö probleemid jne. Teise etapi kursuste põhitemaatika on seotud psühholoogiaprobleemidega. Seega täienduskursuste süsteemis saab noor spetsialist küllaldased teadmised ideelis-kõlbeliseks kasvatustööks.

Kolmas tasand teadmiste andmiseks ideelis-kõlbeliseks kasvatustööks on hariduselu organisatsioonid ning koolijuhid. Neile korraldatakse piirkondlikke ja ülevabariigilisi seminare, tutvustatakse meie vabariigi ja teiste liiduvabariikide vastavasisulist kogemust.

Õpetaja on üldiselt vastuvõtlik abistamisele, juhendamisele ning õpetamisele, kuid saadud teadmiste rakendamisel praktikasse esineb veel küllalt konservatismi ja rutiini. Üsna sageli vaadatakse ideelis-kõlbelises kasvatustöös õpilasele kui kasvatustöö objektile. Tema kaudu proovitakse ära kõik võimalud ning võimalikud võtted. Väheseks on aga jäänud kasvatusürituste läbimõtlemisel ja -viimisel õpilaste eneste osa. Meie pedagoogidel ei tule vahel mõttessegi adressaat, kellele õppetund või üritus on mõeldud. Täheleb — õpilasele ei vaadata kui kasvatustöö subjektile.

Tänane koolipraktika nõuab kõrgkoolidelt noore spetsialisti ettevalmistust, milles on maksimaalselt arvestatud sotsiaalseid vajadusi osata organiseerida õpilaste enesetegevust ja -kasvatust. Õppiva noorsoo moraalsete hälbete kõrval selgesti selles töös esinevatest tõsistest puudustest. Nagu kinnitab koolipraktika analüüs, on need nähtused suurel määral seotud õpetaja ühekülgse, s. t. autoritaarse, välise mõjustamistegevusega. Õpetaja positsiooni sellise formalistliku tõlgendusega ei saa me nõustuda. Ikka ja jälle suunavad meid õigetele metodoloogilistele positsioonidele nõukogude pedagoogika kõige väärtuslikumad saavutused. Peame siin silmas kõigepealt A. Makarenko kirjeldatud ning tema pedagoogilises tegevuses tõestust leidnud **paralleelse pedagoogilise tegevuse meetodit**. Pedagoog-kasvataja kuulub lastega ühte ja samasse kollektiivi. Elades lastega ühist elu, osaledes nende rõõmudes, muredes ja kurvestes, kasvatab pedagoog sellise tegevusega oma kasvandikes sotsiaalset küpsust. Taoline tegevus on suunatud NLKP XXVI kongressi seatud kooli kõlbelise ülesande täitmisele, s. t. tugevdada tegelikkuses õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks.

NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsus ja partei XXVI kongressi otsused kohustavad meid



üle minema pedagoogilise kaadri informatiivselt õpetamiselt **metodoloogilisele**. Ülesanne ei ole kerge, kuid elu oma nõudmistega on selle täie teravusega meie ette seadnud. See aga tähendab, et õpetajate täienduskoolituses tuleb üle minna aktiivsematele töövormidele. Oma töös loodame Eesti NSV Teaduste Akadeemia ning kõrgkoolide toetusele. Ükski muu institutsioon ei ole suuteline avama õpetaja ees ühe või teise teadusharu metodoloogilisi, kõlbelisi aspekte; mõjutama temas uue, uurimusliku mõtlemissiili kujundamist.

Õpetajate ideelis-teoreetilise taseme tõstmiseks tuleks tõsiselt läbi mõelda ka see, kuidas oskuslikult, orgaaniliselt ja resultatiivselt ühendada õpetajate poliitiline ning ainealane enesetäiendamine kohtadel. Oleme veendunud, et selle probleemi kompleksne ja arukas lahendamine aitab üle saada neist raskustest ja kitsaskohtadest, mis meie koolides esinevad ideelis-kõlbelises kasvatustöös ning õpetamise ja kasvatamise ühtsuse realiseerimisel. Siin on vaja iga pedagoogi, haridustöötaja pingsat loomingulist enesetäiendamist, et olla võimeline sügavalt mõistma ja lahti mõtestama NLKP XXVI kongressi püstitatud ülesannete ideelis-kõlbelist sisu ning selle realiseerimise teid. Äraootav positsioon on siin täielikult vastunäidustatud.

Siinkohal proovime lahti mõtestada kas või ühe neist ülesannetest: **tõsta õpetamise kvaliteeti**. Selle ülesande formalistlikul mõistmisel osutuks kõige kergemaks teeks järjekordse ürituste plaani koostamine. Õigel lähenemisel seisab meie ees ülesanne näha reaalsete protsesside dialektilisi seoseid ning meetoodilisi väljundeid praktikasse.

Niiis kordame püstitatud ülesannet tõsta õpetamise kvaliteeti. Meie arvates kujunevad selle eesmärgi taotlemisel reaalsed järgmised protsessid:

- formuleerida õpetamise üldised ja spetsiifilised eesmärgid õppeprogrammide alusel;
- organiseerida õpilaste õppimine (hästi õpetada igauht vastavalt õpetamise eesmärkidele);
- kujundada õpilastes iseseisvat teadmiste täiendamise oskust;
- kujundada õpilaste teadmiste praktilist rakendusoskust (õppetöös, ühiskondlikult kasulikus tegevuses);
- organiseerida õpilaste teadmiste kvaliteedi hindamist.

Igat neist reaalsetest protsessidest mõjutab komplekse tegureid. Meie loetus toodud esimest protsessi mõjutavad niisugused:

- õpetaja kvalifikatsioon, tema oskus lahti mõtestada ning kirjeldada teadmiste kvaliteedi mõistet (teadmiste sügavus, täiuslikkus, süsteemsus, paindlikkus, operatiivsus jne.);
- õpetaja oskus formuleerida vastavaid ülesandeid ning hinnata nende täitmise kvaliteeti;
- õpilaskontingendi ja õppimismotivatsiooni tundmine;
- materiaalse õppebaasi olukord jne.

Siit johtuvalt võib seada konkreetseid ülesandeid õpetaja, õpilase, kooli ning teiste tasan-dite jaoks, sellest oleneb nimetatud tegurite ellurakendamine. Selliselt lähenedes kindlustame õppe-kasvatustöös igale õpilasele ühtse hariduse mahu ja sisu, järelikult ka meie ühiskonna moraalsete väärtuste omandamise ning nende õige hindamise. Nõukogude kooli ees seisvate ülesannete lahendamise vormid, meetodid ja vahendid on mitmekesised, olene-des õpetaja, haridustöötaja loomingulisest aktiivsusest, pidades silmas meie ees seisvat põhiülesannet — kasvatada igakülgset are-nenud isiksust.

Lõppenud viisaastakul osutas ka PTUI olu-list tähelepanu ideelis-kõlbelise kasvatuse küsimuste uurimisele ning saavutatud tulemuste koolitöö praktikasse rakendamisele. Instituudi temaatikas moodustas ühe suuna «Õpilaste kommunistlik kasvatus». Instituut on pööranud suurt tähelepanu ideelisele kasva-tusele mõne konkreetse õppeaine või õppeai-nete grupi kaudu. Päris eemale ei ole õpilaste ideelise kasvatuse uurimisest jäänud ükski aine. Seda tagab juba üksnes asjaolu, et kas-vatusliku külje silmaspidamine on koostata-vaile õppekomplektidele esitatavate nõuete seas tähtsal kohal.

Õpilaste kommunistliku kasvatuse alast te-maatikat ei ole võimalik PTUI ja isegi kogu meie vabariigi uurijate jõududega ammenda-da. Seepärast peame vajalikuks rikkaliku üle-liidulise kogemuse üldistamist. Praegu üldis-tatakse PTUI-s järgmist temaatikat: õpilase kõlbeline kasvatus üldhariduskoolis; õpilaste internatsionalistliku kasvatuse põhimõtted teaduste aluste õpetamisel; õpilaste ideelis-esteetiline kasvatus. Edaspidi seda temaatikat laiendatakse.

Tulevikuühiskonna inimeste kommunistlik kasvatamine ei saa olla edukas, kui sellest jääb kõrvale kodu. Seepärast on PTUI teadu-rid muu uurimistöö kõrval püüdnud jõudu-mööda käsitleda ka kõlbelist kasvatust pere-konnas. Nii on viimase viisaastaku jooksul PTUI teadurid koostanud 4 kogumikku laste-vanemaile ja ühe brošüüri.

Tähtis on, et olemasolev veel võrdlemisi napp õpilase kõlbelist kasvatust käsitlev idee-lis-metoodiline kirjandus jõuaks iga õpetajani ning leiaks rakendust tema igapäevases kooli-tegevuses.

Eesti NSV Haridusministeeriumi, haridus-organite lähemate aastate peaülesanne on ko-gu üldharidussüsteemi terviklik, aga ka iga tema üksiklülil mobiilne rakendamine selliselt, et oleks tagatud NLKP XXVI kongressi poolt antud haridusülesannete edukas täitmine.



## Õpetajad 1940. aasta revolutsioonis

OLAF KUULI

Sotsialistlik revolutsioon 1940. aasta suvel oli suur murrang eesti rahva ajaloos. Juhtivat ja kandvat osa selles revolutsioonis etendas töölisklass eesotsas Eestimaa Kommunistliku Parteiga. Kõrvuti töölistega osalesid aktiivselt revolutsioonis ka paljud haritlased. Märkimisväärset osa selles etendas EKP tegevus revolutsiooneelsetel aastatel.

Alates 1930. aastate keskpaigast tugevdas EKP tööd intelligentsi seas. Tõuke selleks andis Kommunistliku Internatsionaali VIII kongress (1935. aasta juulis-augustis). Kongress seadis kommunistlike parteide ette ülesande organiseerida võitluseks fašismi ja sõjaohu vastu laisane antifaašistlik rahvarinne. Viimasesse tuli koondada kõrvuti töölistega ka talurahvast, linna väikekodanlikke kihte ja progressiivset haritlaskonda. Fašismivastase rahvarinde probleeme arutati põhjalikult EKP Keskkomitee 1935. aasta oktoobripleenumil. Muu hulgas märgiti siin vajadust haritlaskonna laialdasemaks kaasatõmbamiseks võitluse Pätsi fašistlikku tüüpi diktatuuri-režiimi vastu. Eriti oluliseks peeti fašismivastase selgitustöö tõhustamist kooliõpetajate, kirjanike ja kunstnike seas.

Alates 1938. aastast, seoses revolutsioonilise liikumise elavnemisega ning Eestimaa Kommunistliku Partei organisatsioonilise tugevnemisega, tihenesid kommunistide sidemed progressiivse intelligentsiga, muu hulgas ka õpetajatega. Eriti tõhusat selgitus- ja kasvatusööd haritlaste seas tegi EKP Tartu organisatsioon. Siiski jäid kommunistide vahetud kontaktid õpetajaskonnaga võrdlemisi kitsasteks. Eestimaa Kommunistliku Partei liikmetest töötas 1940. aasta revolutsiooni eel õpetajana ainult Voldemar Telling. Ta oli õppinud Tartu Õpetajate Seminaris (1919—1922) ning töötanud seejärel Petseri gümnaasiumis õpetajana. 1923. aastast kuulus V. Telling EKP ridadesse. Aastail 1924—

1938 oli ta olnud poliitvang, 1939. ja 1940. aastal töötas õpetaja asetäitjana Ahja algkoolis. On andmeid, et sidemeis Eestimaa Kommunistliku Parteiga olid mitmed õpetajad Tartus, Tallinnas, Võrumaal ja Järva-maal. EKP liikmete arv oli 1940. aasta revolutsiooni eel võrdlemisi väike (umbes 150 inimest). Enamik kommunistidest asus suuremates linnades (Tallinnas, Tartus, Narvas, Pärnus) ning tegeles põhiliselt töölisklassi võitluse organiseerimisega. Seetõttu polnudki reaalselt võimalik kommunistide ulatuslikum töö õpetajate, eriti aga maaõpetajate hulgas.

Peamist osa õpetajate kaasatõmbamisel fašismivastasesse võitlusesse etendasid EKP ühisrinde liitlased — pahempoolsed sotsialistid. 1935. aasta juulis oli EKP ja pahempoolsete sotsialistide vahel sõlmitud ühisrinde kokkulepe. See pani aluse töölisklassi ühisrinde kujunemisele Eestis, aga ühtlasi aitas ka kaasa EKP mõju tugevnemisele haritlaskonnas. Nimelt oli pahempoolsete sotsialistide seas üsna palju haritlasi ning neil olid võrdlemisi ulatuslikud sidemed õpetajaskonnas.

Õpetajate suhtumine Pätsi diktatuurivõimu ei olnud kaugeltki ühesugune. Keskkooliõpetajatest, kes olid majanduslikumalt paremini kindlustatud, toetas suur osa valitsuse tegevust (kuigi ka nende seas oli üksikuid revolutsiooniliselt meelestatud inimesi). Samal ajal aga süvenes algkooliõpetajate seas iga aastaga opositsioon Pätsi-Laidoneri klikivõimu suhtes. Enamik algkooliõpetajatest kritiseeris teravalt 1934. aasta reaktsioonilist koolireformi, astus välja Õpetajate Koja loomise vastu, avaldas oma rahulolematust valitsuse poolt pealesurutud kodanliku natsionalismi ja militarismi propageerimise üle koolitöös.<sup>1</sup>

Antifaašistlike, revolutsiooniliste meeleolude tugevnemist algkooliõpetajate seas põhjustasid mitmed asjaolud. Nende majanduslik olukord oli märksa halvem kui keskkooliõpetajatel. Algkooliõpetajate palgad jäid 1930. aastate teisel poolel tunduvalt madalamateks 1928. aasta tasemest. Oma igapäevases töös puutusid nad tihedalt kokku tööinimeste murede ja hädadega. Nii on kirjanik Adolf (Aadu) Hint märkinud, et tema maailmavaate kujunemisele avaldas otsustavat mõju kokkupuude Tartu agulilaste viletsate elutingimustega (A. Hint töötas 1930. aastate teisel poolel algkooliõpetajana Tartus). Paljud algkooliõpetajad olid ise pärit elanikkonna kehvematest kihtidest.

Õpetajaskonna maailmavaateline areng ja revolutsioonilise aktiivi kujunemine õpetajate keskel kodanlikus Eestis on mitmeti seotud õpetajate seminaride tegevusega. Just nendes õppeasutustes sai oma ettevalmistuse enamik õpetajatest, kes etendasid kaalukat osa 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis.

<sup>1</sup> Elango, O. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis. 1919—1940. Tallinn, 1972, lk. 185—245.



1920. aastate esimesel poolel töötas Eestis 5 seminari (Tallinnas, Tartus, Rakveres, Võrus ja Läänemaal (Uuemõisas)). Et seminarides oli õpetus maksuta, astus sinna rohkesti tööliste ja kehvikute lapsi. Nii oli Tallinnas 1924/25. õppeaastal 57,4 protsenti seminariõpilastest pärit töölisperekondadest.<sup>2</sup> Seetõttu oli ka seminaride õpilaskond vastuvõtlik revolutsioonilistele ideedele. Tallinna Õpetajate Seminari õpilased Peeter Lempo ja Artur Nilsen valiti 1920. aastal asutatud Üle-eestimaaalse Noorproletaarlaste Ühingu juhatusse. Sama seminari õpilane M. Nurk osales aktiivselt illegaalse EKNÜ tegevuses. Ta areteeriti kodanlike võimude poolt ja suri vanglas. Tartu Õpetajate Seminari kasvandikud Voldemar Telling ja Rudolf Pälson võtsid Eestimaa Kommunistliku Partei liikmetena osa võitlusest kodanluse võimu vastu.

1920. aastate teisel poolel, seoses EKP ja EKNÜ tegevuse nõrgenemisega kodanluse repressioonide tagajärjel, tugevnes seminaride õpilaste keskel Eestimaa Noorsotsialistide Liidu mõju. Seejuures ei pooldanud paljud seminariõpilased noorsotsialistid Eesti Sotsialistliku Tööliste Partei reformistlike liidrite koostööpoliitikat kodanlusega. Nad õppisid agaralt tundma marksismi teooriat ja püüdsid seda jõudumööda levitada kaasõpilaste keskel. Läänemaa Õpetajate Seminaris õppis 1920. aastate teisel poolel Oskar Cher. Oma revolutsiooniliste seisukohtade pärast heideti ta seminarist 1928. aastal välja. 1933. aastal võeti ta vastu EKP ridadesse. Sama teed käis ka Villem Soo. Ta heideti 1932. aastal Rakvere Õpetajate Seminarist poliitilistel põhjustel välja. Hiljem osales ta EKP liikmena agaralt revolutsioonilises töölisliikumises. Muidugi ei saanud O. Cher ega V. Soo kodanlikus Eestis töötada õpetajatena. 1940. aasta revolutsioonis olid mõlemad juhtivalt tegevad (O. Cher partei- ja ametiühinguorganisatorina Läänemaal, V. Soo Virumaal).

Enamik Eesti Noorsotsialistide Liidu liikmetest — seminaride õpilastest ja kasvandikest ei jõudnud veel esialgu EKP seisukohtade täieliku mõistmiseni ega ka praktilise koostööni kommunistidega. Nende maailmavaateline küpsemine võttis omajagu aega. Siiski kujutasid õpetajate seminarid oma demokraatliku, pahempoolse meelsusega kodanlikele võimudele ebasoovitavaid õppeasutusi. Seetõttu hakkaski kodanlik valitsus seminare järk-järgult sulgema. Neid asendasid kaheaastase õppeajaga pedagoogiumid, kuhu võeti vastu keskkooli lõpetanud. Et aga keskkoolides oli küllaltki kõrge õppemaks, siis kujunes pedagoogiumide õpilaste koosseis kodanlusele hoopis meelepärasemaks kui seminaride oma.

Seminaride kasvandikest, kes töötasid 1930.

aastail lühemat või pikemat aega õpetajatenä ja võtsid aktiivselt osa kodanluse võimu kukutamisest ning nõukogude võimu taaskohetamisest 1940. aasta revolutsioonisuvel, võib nimetada kümneid nimesid: Ferdinand Eisen, Leonhard Hallop, Jüri Kipper, Ruut Liiv, Tiit Maran, Georg Roovik, Paul Rummo, Arnold Tolk, Priidu Tánava jt. Enamikus tegid nad juba enne revolutsiooni fašismivastast selgitustööd ümbruskonna elanike seas ning püüdsid ka oma õpilasi kasvatada sotsialismideede vaimus.

Muidugi oli revolutsiooniliselt meelestatud õpetajaid ka nende seas, kes ei olnud õppinud õpetajate seminarides. Eespool oli juba juttu A. Hindist. Ta oli lõpetanud Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilise haru. Töötades Tartus aigkooliõpetajana ja kirjanikuna, oli ta tihedas kontaktis EKP Tartu organisatsiooniga ning osales viimase suunamisel tegutsevates legaalses organisatsioonides (Tartu Alkoholismivastane Kultuuriühing, Akadeemiline Ühiskonnateaduste Klubi jt.). Käsilähes kommunistidega tegutses Tartu Alkoholismivastases Kultuuriühingus Alma Selge. Töötades eesti keele õpetajana ja korrektorina, oli ta töö kõrval õppides lõpetanud Tartu ülikooli. Tallinnas oli üks olulisemaid legaalseid organisatsioone, mille kaudu kommunistid tegid poliitilist selgitustööd tööliste ja haritlaste keskel, kultuuriühing «Ideed». Selle ühingu juhatusse kuulus keskkooli õpetaja Karl Taev, kes oli lõpetanud Tartu ülikooli. Oma progressiivsete, marksismi seisukohti pooldavate vaadetega paistis silma ka Tartu ülikooli loodusteaduskonna lõpetanud õpetaja Aleksander Valsiner, kes töötas 1930. aastatel Kuressaares Saaremaa Ühisgümnaasiumis ja Tallinna Õpetajate Seminaris.

21. juuni 1940. Tööraha väljaastumise tulemusena oli sunnitud ametist lahkuma J. Uluotsa fašistlik valitsus. Võim läks revolutsioonilise rahvalitsuse kätte. Viimase koosseisu kuulusid mitmed progressiivse intelligentsi esindajad ja EKP ühisrindede liitlased. Õpetajaskonnale olid hästi tuntud antifašistlikud kirjanikud Johannes Vares-Barbarus (rahvalitsuse peaminister) ja Johannes Semper (haridusminister). Peaministri asetäitjaks sai uues valitsuses progressiivne ajaloolane professor Hans Kruus. Oma võitlusega fašistliku režiimi vastu olid märkimisväärse populaarsuse võitnud ka endised pahempoolsed sotsialistid Neeme Ruus (rahvalitsuses sotsiaalminister), Aleksander Jõeäär (põllutöominister) ja Nigol Andresen (välisminister). Viimane oli oma elukutselt kooliõpetaja. Ta oli lõpetanud 1918. a. Rakvere seminari ning töötanud seejärel pikemat aega õpetajana. 1930. aastail oli N. Andresen olnud tegev vabakutselise kirjanduskriitikuna ja tõlkijana.

Progressiivse haritlaskonna suhtumist rahvalitsusse väljendas ilmekalt kirjanik ja ajakirjanik A. Antson: «Vastutustundetute,

<sup>2</sup> Elango, Ö. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis. 1919—1920. Tallinn, 1972, lk. 68.



kapitalistlike ja sõjaprovokaatorlike võimude asemele on astunud laialdaste töötavate rahvahulkade usaldust ja armastust omavad idee ja vaimu inimesed. Valitsev enamus uutest ministritest, peaministriga eesotsas, omavad tööliste, talupoegade ja radikaalse intelligentsi sooja poolehoidu.<sup>3</sup>

Revolutsioonilise rahvavalitsuse tegevusele oli üheks kõige iseloomulikumaks jooneks tihe kontakt töötavate hulkadega. Rahvavalitsuse ministrid esinesid korduvalt koosolekutel ja miitingutel, raadios ja ajakirjanduses, selgitades ning põhjendades valitsuse tegevussuundi. Loomulikuks nähtuseks said mitmesuguste elukutsetega inimeste vahetud pöördumised ministrite poole, seda nii individuaalses korras kui ka vastava eriala esindajatest delegatsioonina. Töötajate koosolekutel tehti valitsusele rohkesti asjalikke ettepanekuid.

Eespool öeldu kehtib täiel määral ka õpetajaskonna ja rahvavalitsuse suhete kohta. 26. juunil avaldas «Rahva Hääl» intervjuu haridusministri J. Semperiga. Viimane rõhutas, et uus valitsus kavatseb esmajoonel kindlustada alghariduse kõigile. Kodanlikus Eestis ei lõpetanud umbes 40 protsenti õpilastest 6-klassilist algkooli, seejuures peamiselt majanduslikel põhjustel. Keskkooli ja kõrgematesse koolidesse pääsesid põhiliselt jõukamate kihtide esindajad. J. Semper märkis, et nüüd tuleb luua avarad võimalused vaestest perekondadest andekatele noortele edasiõppimiseks kesk- ja kõrgkoolides. Haridusminister pidas vajalikuks ka seniste õppekavade ümbertöötamist ja bürokraatliku õhkkonna puhastamist ministeeriumis endas.<sup>4</sup>

Muidugi ei saanud rahvavalitsuse haridusminister mõne päeva jooksul välja töötada üksikasjalikku hariduselu ümberkorraldamise kava. See võttis mõnevõrra aega. Tuleb arvestada, et tol ajal juhtis haridusministeerium peale kõigi koolide (kaasa arvatud kõrgkoolid) ka teaduse ja kultuuriasutuste tegevust. Igatahes leidsid rahvavalitsuse deklareeritud hariduse arendamise suunad kooliõpetajate enamiku seas positiivset vastukaja ning õpetajad hakkasid aktiivselt esitama omapoolseid ettepanekuid kooliõpetajate korraldamiseks.

5. juulil käisid Eesti Õpetajate Liidu esindajad haridusministeeriumis ning esitasid seal märgukirja oma taotlustega. Nõuti näiteks palgaolude parandamist, maa- ja linnaõpetajate palgavahe kaotamist (maaõpetajate palgad olid märksa madalamad linnaõpetajate omadest) ning õigust korraldada vabalt õpetajate päevi.<sup>5</sup>

9. juulil korraldas Tartumaa Õpetajate Liit Tartumaa õpetajate üldkoosoleku. Pikema kõnega hariduspoliitika küsimustest esines seal tuntud haridustegelane Johannes Käis. Õpetajad võtsid koosolekul elavalt sõna, tehes mitmesuguseid ettepanekuid hariduselu ümberkorraldamiseks. Koosolekul vastuvõetud resolutsioonis nõuti progümnaasiumide likvideerimist<sup>6</sup>, vene keele õpetamist alates 5. klassist, Õpetajate Koja likvideerimist, Õpetajate Liidu astumist Eestimaa Ametiühingute Keskkomitee jne.<sup>7</sup>

Ulatuslikumad reformid hariduse alal toimusid pärast nõukogude võimu taaskehtestamist Eestis (s. o. pärast 21. juulit 1940). Ettevalmistustööd reformideks algasid aga juba revolutsiooni esimesel kuul. Nii alustati juuli alguses eeltöid koolivõrgu ümberkorraldamiseks vastavalt õpetajate enamiku esitatud soovidele: progümnaasiumide likvideerimine, ühtluskooli taastamine, koolikohustuse aja pikendamine kuni 15. eluaastani jne.<sup>8</sup> 13. juulil anti välja ka Õpetajate Koja likvideerimise seadus.<sup>9</sup>

Juuli alguses leidsid aset mitmed muudatused haridusministeeriumi juhtivate töötajate koosseisus. Haridusministri abideks (asetäitjateks) said ajaloo professor H. Moora ja A. Valsiner, Noorsoo- ja Vabahariduse osakonna juhatajaks P. Rummo. Samal ajal toimusid ka mõningad muudatused maakondade hariduselu juhtide koosseisus. Nii sai Tartumaa abimaavanemaks ja maakoolivalitsuse juhatajaks P. Tánava, Võrumaal kinnitati abimaavanemaks K. Siilivask. P. Rummo oli lõpetanud 1930. aastal Tallinna Õpetajate Seminari, olnud aktiivselt tegev Eesti Noorsotsialistide Liidus ning töötanud õpetajana ja ajakirjanikuna. K. Siilivask oli omandanud kõrghariduse Tartu ülikoolis, kus ta oli kuulunud EKP juhtimisel tegutsevasse Sotsiaalfilosoofilisse Üliõpilaste Seltsi. Ta oli töötanud mõnda aega ka algkooliõpetajana. P. Tánava oli lõpetanud 1929. aastal Läänemaa Õpetajate Seminari, kuulunud Eesti Sotsialistliku Tööliste Partei pahempoolsesse tiiba ning töötanud pikemat aega Antslas õpetajana.

Paljud õpetajad leidsid revolutsiooni esimesel kuul rakendamist ka väljapool haridusvälja. Eriti kaalukas oli revolutsiooniliselt meelestatud õpetajate osa Üleriikliku Maatööraha Ühingu (ÜMU) taastamisel ja välja-

<sup>3</sup> «Rahva Hääl», 25. juunil 1940.

<sup>4</sup> «Rahva Hääl», 26. juunil 1940.

<sup>5</sup> «Päevaleht», 6. juulil 1940 (II väljaanne). Et õpetajad olid oma koosolekutel üsna teravalt kritiseerinud 1934. aasta koolireformi, siis oli haridusministeerium seadnud sisse ranged eeskirjad ja kontrolli õpetajate päevade läbiviimise kohta.

<sup>6</sup> 1934. aasta koolireformi järgi loodi 4-klassilisele algkoolile baseeruvad 5-aastase õppeajaga progümnaasiumid, mille lõpetajad said astuda 3-klassilisse gümnaasiumisse. Kuna progümnaasiumides oli õppimine tasuline, siis raskendas see süsteem kehvematest kihtidest õpilastel keskhariduse omandamist (vt. lähemalt: Elan g o, Õ. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis, lk. 181—185).

<sup>7</sup> «Rahva Hääl», 10. juulil 1940.

<sup>8</sup> «Päevaleht», 2. ja 6. juulil 1940.

<sup>9</sup> «Riigi Teataja», 1940, nr. 70, art. 680.



arendamisel. ÜMÜ juhatuses olid 1933.—1934. aastal olnud ülekaalus pahempoolsed sotsialistid (A. Aben, A. Jõeäär, O. Pärn jt.). Kartes revolutsiooniliste meeleolude levikut maatööraha hulgas, oli K. Pätsi valitsus selle organisatsiooni tegevuse 1934. aastal seisma pannud. Kohe pärast 1940. aasta 21. juunit alustas Üleriiklik Maatööraha Ühing uuesti tegevust. 1940. aasta juulis oli ÜMÜ-l juba üle 60 000 liikme, 700 osakonda üle kogu Eesti. ÜMÜ osakonnad kujunesid revolutsioonilise võimu põhilisteks tugeks kohtadel.

23. juunil määrati ÜMÜ vabariikliku juhatuse sekretäriks F. Eisen, kes oli õppinud Võru Õpetajate Seminaris ja pärast selle sulgemist 1930. a. Läänemaa Õpetajate Seminaris. 1940. aasta revolutsiooni eel töötas ta Läänemaal Varbla algkoolis. 1930. aastate alguses oli F. Eisen osalenud noorsotsialistide tegevuses ning ka hiljem olid tal tihedad sidemed kommunistidega ühირindes tegutsevate pahempoolsete sotsialistidega (eriti Neeme Ruusiga). F. Eiseni õlgadele langes peamine raskus kogu jooksva organisatsioonilise töö korraldamisel ÜMÜ juhatuses.<sup>10</sup>

Juuli alguses määrati Eestimaa Ametiühingute Keskliidu organisaatoriks Võrumaale kooliõpetajaks A. Tolk. Tema haridustee oli kulgenud analoogiliselt F. Eiseniga. Võrumaal puudusid revolutsiooni eel tööraha organisatsioonid ning revolutsiooni alguses oli maakonnas ainult üks EKP liige (A. Kuhlberg). See tegi muidugi organiseerimistöö küllaltki keerukaks. Siiski suudeti juba juulikuu keskpaigaks enamikus Võrumaa valdades luua ÜMÜ osakonnad. Suurt aktiivsust tööraha võimu väljakujundamisel Võrumaal näitasid ka mitmed teised õpetajad. Juuli lõpus moodustati EKP Võrumaa Komitee. Selle kolmest liikmest olid kaks endised õpetajad: L. Hallop ja R. Liiv. Mõlemad nad olid võetud vastu EKP ridadesse 5. juulil 1940. Muide, nii L. Hallop kui R. Liiv olid õppinud Võru Õpetajate Seminaris, pärast selle sulgemist oli L. Hallop õppimist jätkanud Läänemaa, R. Liiv aga Rakvere seminaris. Võrumaa kooliõpetaja Rudolf Ruus suunati 1940. aasta augustis tööle Võru ajalehe toimetajaks.

Ajakirjanduses leidsid rakendust ka mitmed teised õpetajad. Kommunist V. Telling asus juulikuu alguses tööle EKP Keskkomitee häälkandja «Kommunist» toimetusse. Sama ajalehe toimetusse suunati ka A. Hint (võeti vastu EKP liikmeks 16. juulil 1940). 1. juulist tuli «Rahva Hääle» toimetusse tööle Tallinna õpetaja K. Taev (astus Eestimaa Kommunistlikku Parteisse 12. augustil 1940).

J. Kipper oli lõpetanud 1930. aastal Läänemaa Õpetajate Seminari, aastail 1930—1938 töötas ta Muhu saarel algkooliõpetajana, aastail 1938—1940 õppis Tallinna Polütehnilises Instituudis. Juuli alguses 1940 suunati ta

Läänemaa poliitilise politsei assistendiks Hiiumaale. Tema seminarikaaslane Artur Piht töötas samal ajal Läänemaa poliitilise politsei komissarina. Eestimaa Kommunistlikul Parteil ja rahvalitsusel oli algusest peale selge, et politsei kui kodanluse diktatuuri sunnimasina oluline lüli tuleb lammutada. Kuid ei olnud otstarbekas n.-õ. päevapealt likvideerida politseid. Enne oli vaja ette valmistada uus, proletariaadi võimule ustav organ. Kõigepealt tuli saavutada kindel kontroll politseiaparaadi tegevuse üle. Selleks vabastati ametist hulk juhtivaid politseitöötajaid ja asendati nad kommunistide või teiste tööraha huvisid kaitsvate isikutega. Töötades rahva võimu esindajana politseis, organiseeris J. Kipper Hiiumaal Rahva Omakaitse asutamist ja selle tegevust, valmistas ette politsei lõplikku likvideerimist ning miilitsa loomist.

Eespool toodud näited ei anna muidugi veel kaugeltki täielikku ülevaadet kooliõpetajate osast 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis. Siiski võime ka nende alusel järeldada, et Eestimaa Kommunistlik Partei rakendas revolutsioonilisel meelestatud õpetajaid väga mitmetes valdkondades proletariaadi võimu väljakujundamisel ja kindlustamisel. Mitmed õpetajad võeti juba revolutsiooni esimestel nädalatel vastu EKP ridadesse. Õpetajad osalesid aktiivselt ka töötava rahva parlamendi — Riigivolikogu uue koosseisu valimistel. 15 protsenti uue kõrgema riigivõimuorgani koosseisust oli enne revolutsiooni lühemat või pikemat aega töötanud hariduse valdkonnas.<sup>11</sup>

Pärast nõukogude võimu taaskehtestamist Eestis jätkus veelgi suuremas ulatuses kodanliku riigimasina lammutamine ning uue, proletariaadi riigiaparaadi väljakujundamine. Algas sotsialistlik ülesehitustöö majanduse ja kultuuri valdkonnas. Kõigil neil tegevusaladel andsid oma panuse ka õpetajad.

<sup>11</sup> Õpetajate-rahvasaadikute tegevuse kohta Riigivolikogu uues koosseisus vt. K u u l i, O. Õpetajad tööraha parlamendis. — «Nõukogude Õpetaja», 21. juulil 1979.

<sup>10</sup> K u u l i, O. Revolutsioon Eestis 1940. Tallinn, 1980, lk. 86.



# Noorsoo kasvatamisest nõukogude patriotismi ja sotsialistliku isamaa kaitsmise leninlike ideede vaimus

---

**ILSE ŠEVTŠUK**

Ideoloogiatöö üks tähtsamaid suundi on sirguva põlvkonna kommunistlik kasvatus.

NLKP Keskkomitee aruandes Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile öeldakse, et partei püha kohus on kasvatada töötajaid nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus, ühtse suure Nõukogude kodumaa rahva hulka kuulumise üle uhkuse tundmise vaimus. Et kasvatada «uue põlvkonna tõelisi patrioote, kes on valmis töö- ja võitluskangelastegudeks» (9, I kd., lk. 513), lasuvad suured ülesanded komsomoliorganisatsioonidel. Just komsomoli ülesanne seisab selles, märgib L. Brežnev oma ettekandes «Komsomoli ülesanded tänapäeva

tingimustes», et kasvatada meie noori alati nõukogude patriotismi vaimus, õpetada neid sügavalt ja siiralt mõistma oma kohust rahva ees, sotsialistliku isamaa ees. «Kodanikuomaduste kasvatamine, patrioodi kasvatamine algab meil koolipingis (sõrendus I. Š.). Uuele, kõrgemale astmele jõuab see ühise loova töö õhkkonnas, sõjaväeteenistuses, nõukogude kollektiivi poliitilises elus.» (9, I kd., lk. 513.) Kuid ei ole saladus, et mõnedel noortel käivad haritus ja informeeritus käsikäes poliitilise naiivsusega, vastutustundetu suhtumisega oma kohustustesse. Pidades silmas komsomolitöö tugevdamise vajadust, rõhutati NLKP XXVI kongressi aruandekõnes, et kõne all ei ole ühtede või teiste «ürituste» arvu suurendamine. Kõne all oli see, et igas komsomoliorganisatsioonis oleks loodud elav ja loov õhkkond. «Ammu on teada: tõe omandatakse kindlalt siis, kui see on läbi elatud, mitte lihtsalt õpitud. Ja komsomol peab marksismileninismi teooria õppimist korraldama nõnda, et see sulaks orgaaniliselt ühte kommunistlike noorte praktiliste tegudega, nende enda eluga.» (8, lk. 80.)

Eestimaa Kommunistliku Partei XVIII kongressil märkis K. Vaino, et meie maa tööalane ja ühiskondlik elu ning partei poliitika aitavad igati kaasa sotsialistlike rahvaste õit-sengule ja lähenemisele, nõukogude ühiskonna majandusliku ja vaimse elu internatsionaliseerumisele ning sõpruse tugevdamisele meie maa rahvaste vahel. Nii viisi on üles ehitatud töö internatsionalistlikul ja patriootlikul kasvatamisel meie vabariigis, mis tervikuna annab positiivseid tulemusi. Ühtlasi kutsus ta parandama sõjalis-patriootlikku tööd töötajate ja esmajoones noorte seas: «... tuleb täielikumalt kasutada niisuguseid juba traditsiooniliseks saanud töövorme nagu ekskursionid ja matkad nõukogude rahva revolutsiooni-, võitlus- ja töökuulsuse paikadesse, sõjalis-sportlikud mängud «Põuaväik» ja «Kotkapoeg», sõjalis-tehniliste spordialade võistlused ning massilise riigikaitsetöö ülevaatused» (11, lk. 49).

Seltsimees K. Vaino ütles oma ettekandes EKP XVIII kongressile: «Kommunistliku moraali normidest kõrvalekaldumise peamiseks põhjuseks on vajakajäämised inimeste kasvatamises, see, et me üldiste üritustega innukalt tegeledes pahatihti ei jõua iga konkreetse inimeseni. «Ei tohi säästa aega, et, nagu öeldakse, «inimesega tegeleda». Seda õpetab meile Lenin. Ilmekat eeskuju sellest Lenini juhtumõttest kinnipidamisel näitab seltsimees L. Brežnev oma suurepärase raamatutes «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudis-maa»» (11, lk. 44.)

Teatavasti ei sünni uus elu kergelt. Raske, vahel piinarikas on sotsiaalse progressi tee. Ent seda tähtsamad ja reljeefsemad on sotsialistliku ühiskonna saavutused, seda grandioossemad tema ehitajate ja kaitsjate kangelasteod.



L. I. Brežnev õpetab: «Meie relvastatud jõudude kangelasliku ajaloo najal tuleb noortes kasvatada valmisolekut selleks, et astuda vajalikul hetkel lahingulippude alla ja täita lõpuni oma kohust kodumaa ees». (9, II kd., lk. 5.)

Uue kvaliteedi on omandanud ka eestlase kodumaa mõiste nõukogude korra tingimustes. K. Vaino kirjutab: «Silmale teevad rõõmu... hingestatud näoga inimesed, kes teevad loovat tööd enda jaoks, oma rahva jaoks, kogu meie sotsialistliku isamaa hüvanguks, eestlaste kodumaa ei piirdu ju nüüd enam Soome ja Riia lahe ning Peipsi järve vahelise maa-alaga, vaid laiub Balti merest Vaikse ookeanini.» (13, lk. 89.)

Isamaa on ajalooline mõiste. «Isamaa,» selgitas V. I. Lenin, «s. t. antud poliitiline, kultuuriline ja sotsiaalne keskkond, on kõige võimsam tegur proletariaadi klassivõitluses...» (1, lk. 171.)

Kui kodanlik patriotism ühtides natsionalismiga on vaenulik internatsionalismi suhtes, siis sotsialismimaa töötajate patriotism oma suunitlusest ühtib internatsionalismiga. Seda silmas pidades resümeeris L. I. Brežnev XXVI kongressi aruandekõnes: «Nõukogude inimene on kohusetruu töötaja, kõrge poliitilise kultuuriga inimene, patrioot ja internatsionalist. Teda on kasvatanud partei, meie maa kangelaslik ajalugu, kogu meie kord. Ta elab uue maailma looja täisverelist elu.» (8, lk. 75.)

Nõukogude võimu üks esimesi akte oli rahudekreet. «Meil on praegu võim, nõukogude võim. See võim, mille rahvas ise esile tõstis, loob viljaka pinna kõigi rahvaste suurele rahuüritusele,» rääkis Lenin 1918. a. jaanuaris (3, lk. 477). «Rahu on inimkonnale aegumatu väärtusega. Rahu ja rahvaste koostöö lipu heiskas V. I. Lenin. Sellele lipule me jääme ustavaks,» rõhutas L. I. Brežnev NLKP Keskkomitee pleenumil 1980. a. juunis.

Nõukogudemaa välispoliitika jõud on selles, et ta vastab niihästi sotsialismimaa kui ka üldse kogu maailma rahvastiku tohutu enamiku eluliste huvidele. Oma kõnes «Meie kurss on rahulik loov töö» kohtumisel Moskva Baumani valimisringkonna valijatega (23. veebr. 1980) märkis L. I. Brežnev, et NSV Liit on andnud märgatava panuse mõningate maade majanduse, kultuurialase ülesehitustöö ja kaitse tugevdamisse — ja me tunneme selle üle uhkust. «Lenini juhtmõttele ustavana oleme alati nende rahvaste poolel, kes kaitsevad oma vabadust ja iseseisvust. Kuid me ei kasuta iialgi oma abi surve avaldamiseks neile, kellele see abi on antud.» (12, nr. 4, lk. 6.) Ja see on ka loomulik, sest

partei ja nõukogude valitsus hindavad suhteid kõigi riikidega, kes teevad vastastikku tulusat koostööd, austavad nende õigusi, ei himusta nende rikkusi, ei otsi seal sõjaväebaase.

«Ja kui minult küsitakse täna,» kirjutab L. I. Brežnev «Väikeses maas», «missugusele järeldusele ma jõudsin, olles teinud läbi sõja selle esimesest päevast viimaseni, ma vastaksin: seda ei tohi enam olla. Sõda ei tohi olla kunagi.» (10, lk. 58.) Selle ülla ülesande lahendamisele annab L. I. Brežnev kogu oma jõu ja energia.

V. I. Lenini töödes näidatakse kujukalt imperialismi agressiivset iseloomu ja sellest tulevalt sotsialismi kaitsmise, pideva valvsuse ning maa võitlusvalmiduse vajadust. Et päästa kapitalistlikku orjust, rääkis ta, on kodanlus «valmis kõigiks metsikusteks, julmusteks ja kuritegudeks» (2, lk. 77).

Nõukogudemaa, tema armee ja laevastiku võimsuse peaallikaks pidas V. I. Lenin Kommunistlikku Parteid kui organisaatorit, juhti ja kasvatajat. Partei etendab vääriliselt ka töölisklassi, kõigi töötajate, kogu rahva poliitilise juhi osa (9, V kd., lk. 540). L. I. Brežnev rõhutas NLKP XXVI kongressi aruandekõnes, et just nüüd, nõukogude rahva mõjukate saavutuste valguses, võetakse veel sügavalt omaks Lenini tuntud vormel: partei on meie ajastu mõistus, au ja südametunnistus.

Analüüsides partei IX kongressil Nõukogude Venemaa võidu põhjusi Kodusõja ning välismaise interventsiooni perioodil, märkis Lenin: «Ja ainult tänu sellele, et partei oli valvel, et partei valitses kõige rangem distsipliin, ja sellepärast, et partei autoriteet ühendas kõik ametkonnad ja asutused ja et loosungi järele, mille oli andnud Keskkomitee, läksid nagu üks mees kümned, sajad, tuhanded ja lõpuks miljonid, ning ainult sellepärast, et toodi ennekuulmatuid ohvreid, — ainult sellepärast ime, mis juhtus, võis juhtuda. Ainult sellepärast, hoolimata Entente'i imperialistide ja kogu maailma imperialistide kahekordsest ja neljakordsest sõjakäigust, olime me võimelised võitma.» (5, lk. 412.)

Partei Keskkomitee tegutses Lenini sõnade järgi kui «võitluspartei võitlusorgan kodusõja ajastul...» (4, lk. 143).

Kogu maa ajalugu kinnitab Kommunistliku Partei juhtiva osa leninliku printsibi õigsust. See on jäädvustatud partei programmis, kus sotsialistliku isamaa kaitset, NSV Liidu kaitsevõime ja Nõukogude relvajõudude tugevdamist vaadeldakse kui partei püha kohustust.

Lenini sõjaalased nõuanded on NLKP kogu tegevuse aluseks meie sotsialistliku riigi kaitsevõime tugevdamisel. «V. I. Lenin ütles omal ajal, et eelmised revolutsioonid hukkusid seetõttu, et nad ei osanud end kaitsta... Me peame oma suure juhi neid õpetussõnu alati meele,» toonitab L. I. Brežnev (9, II kd., lk. 64).



Sotsialistliku isamaa kaitsmise leninlik õpetus on leidnud edasiarendamise NLKP kongresside, Keskkomitee pleenumite materjalides ja otsustes ning teistes NLKP dokumentides. L. I. Brežnev rõhutab pidevalt leninliku pärandi (sõjalis-teoreetiliste probleemide) tohutut tähtsust NSV Liidu kaitsevõime tugevdamise seisukohalt. Esinedes sõjaväeakadeemia lõpetajatele, ütles L. I. Brežnev, et marksistlik-leninlik õpetus oli ja jääb kogu meie elu ja töö kindlaks kompassiks. «Meie oleme kohustatud,» rääkis ta, «pöörduma oma juhi ja õpetaja Lenini geniaalsete tööde poole, neid tundma õppima ja nendest juhinduma.» (9, I kd., lk. 170.)

V. I. Leninil tuli esmakordselt ajaloos lahendada uus, revolutsioonilise armee loomise küsimus nii teoorias kui ka praktikas. Sotsialistliku isamaa kaitsesõjaks, õpetas V. I. Lenin, tuleb valmistuda kestvalt ning täie tõsidusega, on vaja luua tugev armee, mis on võimeline kaitsma töötajate võite. Sotsialistliku riigi armeed luues nägi V. I. Lenin selles mitte ainult sõjainstrumenti, vaid eelkõige rahu ja rahvaste julgeoleku kindlat tagatist.

Põhjendades sotsialistliku isamaa kaitsmise vajadust, püstitas V. I. Lenin partei ja nõukogude rahva ette tähtsa nõude — «olla valvel». Seda nõuet nimetas ta «esimeseks meie poliitika käsuks, esimeseks õppetunniks, mille pevad omaks võtma kõik töölised ja talupojad» (7, lk. 122). Nõudega «olla valvel» käib kaasas teine leninlik järeldus — hoida meie maa kaitsevõimet kui silmatera ja hoiatus, et me «peame igal juhul säilitama sõjalise valmisoleku. Mitte jäädes lootma neile hoopidele, mis on imperialismile juba antud, peame iga hinna eest hoidma oma Punaarmee täielikult lahinguvõimelise ja tugevdama tema võitlusvõimet» (6, lk. 452).

Õppides sügavalt tundma marksistlikku revolutsioonilist teooriat, tutvus V. I. Lenin ka sõdade ajalooga, uuris ning arendas edasi sõjakunsti. Nagu teada, on tema isiklikus raamatukogus säilinud mitmetes keeltes 20 teost Esimese maailmasõja ajaloost, 72 raamatut paljude kodusõdade ajaloost ning 84 tööd sõjateaduse mitmest valdkonnast. V. I. Lenini eriliseks teeneks loetakse imperialismiajastu sõdade tekkimise ja iseloomu analüüsi, mille kohaselt sõda on poliitika jätkamine, ainult teiste vahenditega, ühtlasi näitas V. I. Lenin, et kapitalistlikus ühiskonnas ei ole proletariaadil isamaad. See muidugi ei tähenda, et ühe või teise maa proletariaat teatud juhtudel minevikus, nagu rahvusliku ikke kukutamisel, poleks võidelnud koos kodanlusega oma rahvuse vabaduse eest.

Meie sotsialistliku isamaa katsumused on tõestanud V. I. Lenini sõnade õigsust, et «iialgi ei võideta seda rahvast, kelle töölised ja talupojad on oma enamuses mõistnud, ära tundnud ja näinud, et nad kaitsevad omaenda võimu, nõukogude võimu — töörahva

võimu, et nad kaitsevad seda üritust, mille võit kindlustab neile ja nende lastele võimaluse kasutada kõiki kultuuri hüvesid, kogu inimtöö loomingut» (4, lk. 292).

Rahvusvahelisel areenil käimasoleva klassivõitluse teravus esitab suuri nõudmisi noorsoo kasvatamisele nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus. Meie kodumaa kaitsjate ridades seisavad nüüd juba Suure Isamaasõja kangelaste pojad ja poja-pojad. Nad ei ole läbi teinud ränki katsumusi, mis said osaks nende isadele ja vanaisadele. «Kuid nad on ustavad meie armee ja meie rahva kangelaslikele traditsioonidele. Ja iga kord, kui seda nõuavad meie maa julgeoleku ja rahu kaitsmise huvid, kui on tarvis aidata agressioonihvõid, on Nõukogude sõjamees astunud maailma ette kui omakasupüüdmatu, mehine patrioot ja internatsionalist, kes on valmis jagu saama mis tahes raskustest,» märkis NLKP XXVI kongressi aruandekõnes L. I. Brežnev (8, lk. 78—79).

Niisuguse inimese kasvatamiseks on nõukogude koolis praegu eriti soodsad tingimused. Kogu rahvas õpib tundma NLKP XXVI kongressi materjale. Kõlab revolutsiooni-, töö- ja sõjaveteranide elav sõna, korraldatakse põhjanevaid uuringuid. Meie maal valitseb poliitilise ja loominguilise entusiasmi õhkkond. Nõukogudemaa noor põlvkond on alati olnud eeskujuks klassisolidarsuses revolutsioonivõitlejatega rõhumise ja ekspluatatsioonivastu, imperialistlike riikide agressiooni vastu, rahvaste vabaduse, sõltumatuse eest, sõpruse ja rahu poolt.

#### Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 15. kd.
2. Lenin, V. I. Teosed. 19 kd.
3. Lenin, V. I. Teosed. 20 kd.
4. Lenin, V. I. Teosed. 29. kd.
5. Lenin, V. I. Teosed. 30. kd.
6. Lenin, V. I. Teosed. 31. kd.
7. Lenin, V. I. Teosed. 33. kd.
8. Brežnev, L. I. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1981.
9. Brežnev, L. I. Leninlikul kursil. Kõnede ja artiklite kogumik. Tln., I kd. (1971), II kd. (1971), V kd. (1977).
10. Brežnev, L. I. Väike maa. Taassünd. Tln., 1978, lk. 58.
11. Eestimaa Kommunistliku Partei XVIII kongress. Tln., 1981.
12. «Eesti Kommunist», 1980, nr. 4 ja 8.
13. Vaino, K. Nõukogude Eesti eile, täna, homme. Tln., 1980.



# Kasvatame tuleviku peremeest

HEINO MÄGI

Tõsist tähelepanu noorsoo õpetamise ja kasvatamise probleemidele pöörati NLKP XXVI kongressil. L. I. Brežnev märkis aruandekõnes: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatamise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks.»

Kooli kasvatusfunktsiooni tugevnemine peab toimuma kõigepealt õppeainete kaudu tehtava kasvatus töö tõhustamise, õppe-kasvatustöö ühtsuse tugevdamise teel. Kindlad teadmised teaduste alustest on teadusliku, marksistlik-materialistliku maailmavaate kujunemise eeldusi. Kuid õpilase maailmavaate kujunemine ei toimu isenesest, teaduse aluste omandamise kõrvalsaadusena. Selleks on vaja õppeprotsessi sihipärast suunitlust, mis peab avaruma ja kinnistuma õpilase mitmepalgelises klassi- ja koolivälises töös ning tema praktilises tegevuses.

Järgnevalt püüan tutvustada mõningaid meetodeid ja töövorme õpilaste tööalase ja kõlbelise kasvatus töö korraldamisel klassivälises töös, mis põhinevad Otepää keskkooli praktilistel kogemustel. Eesmärgiks ei ole seatud täieliku ja tervikliku ülevaate andmist kogu kooli klassivälises kasvatus tööst, vaid rõhutada eelkõige mõningaid valdkondi ja meetodeid, mis meie arvates on andnud paremaid resultate ja mis seetõttu võiksid huvi pakkuda teistelegi.

Noorsoo kõlbelisel kasvatusel on kindel eesmärk: kujundada noores inimeses Nõukogude kodaniku iseloomujooni, kasvatada kommunistliku isiksust. Tänapäevane abiturient on homme tööline, kes viib ellu XI viisaastaku esimeseks aastaks plaanitut. Tänapäevane esimese klassi õpilane viib XXI sajandisse neid ideaale, mida me temast tänaseks kujundame. Meie ülesanne on kujundada igas õpilases nõukogude patrioodi ja internatsionalisti õilsaid iseloomujooni, kommunistlikku töösuhetumist ja ühiskondlikku aktiivsust, sotsialistlikku humanismi ja kollektiivsust.

Viimastel aastatel on noorte kõlbelist kasvatust aidanud tõhustada L. I. Brežnevi mälestusteraamatud «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudismaa». Kui palju elavaid ja hingestatud näiteid leiame neist raamatutest, mis aitavad lahti mõtestada nõukogude inimeste kodumaa-armastust, sügavat vastutustunnet, seltsimehelikkust, kollektivismi. . .

Kõlbelise kasvatuse tähtis tegur on vastava mikrokliima loomine koolis, mille aluseks jääb õpilase isiksuse austamine, hoolitsus selle eest, ent samal ajal ka õiglus ja arukas nõudlikkus. Kõlbeline kasvatus nõuab usaldust, vastastikust mõistmist ning südamlikkust õpetaja ja õpilase vahel.

Iga pedagoogiline kollektiiv peab õpilastele andma eeskujuna oma kõlbeliste suhete ja moraalse käitumisega, mis vastaks sellistele kõlbelistele ideaalidele, mida nad tahaksid kasvatada oma õpilastes. Kui õpetaja räägib õpilastele küll ilusaid sõnu suitsetamise kahjulikkusest, kuid ise on kirklik suitsetaja (mida teavad ka õpilased), siis pole neil sõnadel kuigi palju kaalu. Mul on heameel märkida, et Otepää keskkooli 41-liikmelises õpetajasperes ei ole ühtki suitsetajat ja seda juba tervelt 15 aastat.

Oma kodu ja selle ümbruse tundmaõppimisel on oluline osa nõukogude inimeste, eriti aga noorte kõlbelisel ja esteetilisel kasvatamisel. Mitmepalgeline kodu-uurimistöö on üks koolielu valdkondi, kus kajastuvad väljapaistvad sündmused meie maa elus, võitlus revolutsiooni- ja sõjaringetel, töökollektiivide ning nende eriti tublide liikmete saavutused majandus- ja kultuurielus, Nõukogude rahvaste sõprus ning nende ühised pingutused uue ühiskonna ülesehitamise nimel.

M. I. Kalinin on toonitanud, et nõukogude patriootismi kasvatamine saab alguse kodukoha süvendatud tundmaõppimisest. Seda eesmärki teenib ka kodu-uurimistöö Otepää keskkoolis, millega oleme tõsiselt kokku puutunud juba 24 aastat. Kooli kodu-uurijate töö on leidnud tunnustamist nii kohapeal kui ka kaugemal. 1978. aastal tutvustasime oma sellealast tööd NSV Liidu Rahvamajandusnõukogule. 1980. aastal omistati Otepää keskkooli koolimuuseumile, mis on moodustatud aastatepikkuse kodu-uurimistöö tulemusena, Eesti NSV eeskujuliku koolimuuseumi nimetus.

Meie kodu-uurijate üks ülesandeid on olnud töörahva õnne eest võideldud ja langenud kodukandi patriootide mälestuse jäädvustamine.

Otepää keskkooli esisel väljakul on mälestuskiv. marmortahvliga, millelt loeme: «Peame kalliks mälestust õpetaja Edgar Tirulist, õpilasest Paul Ehapalust ja Kalju Järvest, kes langesid võitluses fašismi vastu 1941 — 1945.»

Mälestuskivi on toodud Suure Isamaasõja lahingupaigast Väikese Emajõe ääres, tahvel aga lastud valmistada raha eest, mis laekus pioneeri-de kogutud vanapaberist. Kooli pidulike sündmuste puhul ei unustata kunagi mälestuskivi juurde lilli viimast. Õpetajate jutustuste kaudu saavad õpilased teada E. Tiruli ja P. Ehapalu võitlusest vaenlase tagalas ning K. Järve võitlejateest kuni Kuramaa lahinguteni, kus ta langes. Nende võitlustest jutustavad ka kooli muuseumi väljapanekud. Meie muuseumi fondidesse kuulub ligi 10 000 eset, dokumenti, fotot ja ajaleheväljalõiget. See on tänuväärne materjal, mida kasutame edukalt õppe-kasvatustöös. Muuseumifondide põhjal on igal ajal võimalik välja panna temaatilisi näitusi ja kujundada stende.

Traditsiooniliselt korraldame igal aastal kodu-



uurimiskonverentse, kus õpilased esinevad nõukogude rahva töö- ja võitlustraditsioonide tundmaõppimisele pühendatud uurimistöödega. Viimaste õppeaastate jooksul oleme kodu-uurimistööks lähtunud üleliidulisest koolinoorte ekspeditsioonist «Minu kodumaa NSV Liit». Sellest osavõtul on esimene ülesanne uurimistöö suundade kindlaksmääramine. Meie peamised uurimissuunad olid seotud Otepää tänapäevaga. Teemal «Lenini nimega, autasustatud Lenini ordeniga» täiendasime ja täpsustasime kooli pioneerorganisatsiooni ajalugu ning koostasime viimaste aastate kohta täpse komsomolikroonika.

Saime teada, et meie koolipiirkonnas töötab kolm Lenini ordeni kandjat. Kogusime nende kohta andmeid, külastasime neid endid ja koostasime nende elu ning tegevuse kohta üksikasjaliku uurimistöö.

Teiseks peamiseks uurimissuunaks oli «NLKP XXV kongressi otsused ellu». Võtsime lähemalt vaatluse alla V. I. Lenini kavandatud koopereerimisprogrammi täitmise oma kodukohas. Tutvusime kohalike majandite ajaloo ja tänapäevaga. X viisaastaku direktiivides oli rohkesti juttu ka looduskaitsest. Sellest tulenevalt õppisime tundma koduümbruse looduskaitsealasid ja -objekte ning püüdsime õpilastelegi anda juhendeid, kuidas kaasa aidata looduse kaitsmisele kodukohas.

Kolmas suurem uurimissuund oli «35 aastat suurest võidust». Koolimuuseumis talletame paljude Otepää sõjaveteranide mälestusi. Selgitasime välja, kelle mälestused on kirjasõnas jäädvustamata ja koostasime nende kohta vastavad kodu-uurimistöö.

Kooli XII kuu-uurimiskonverentsi pühendasime NLKP XXVI kongressile.

Sageli on õpilastel olnud kokkusaamis Suure Isamaasõja veteranidega. On kohtunud nii koolis kui ka veteranide töökohas. Meeldejäävaks on kujunenud õpilaste ja veteranide ühised matkad võidupüha tähistamiseks. Puhkepeatustel kogunetakse lõkke ümber ja kuulatakse veteranide mälestusi õistest luureretkedest, kangelastegudest, sõjakavalusest. . .

Juba aastaid tegutseb Otepääl sõjaveteranide ansambel «Sõjavallid». Nõukogude armee aastapäeval on ansambel alati käinud koolis külas. Algul kohtuvad endised sõjamehed õpilastega klassides, siis järgneb kontsert saalis, kus esinevad nii veteranid kui ka õpilased. Võimsaks finaalsaks kujuneb sõjaveteranide ansambli ja kooli poistekoori kooslaulmine. Vastav repertuaar kooskõlastatakse iga õppeaasta algul. Enne «Sõjavallidega» kohtumist on eriti kiire poistel: tarvis on kooli töökojas igale külalisele valmis meisterdada suveniir.

Nõukogude armee aastapäeval ei unusta meie pioneerid ja kommunistlikud noored saata õnnitluskaarte sõjaveteranidele ning Nõukogude armee teenivatele endistele Otepää keskkooli õpilastele.

Suures Isamaasõjas langenute vennaskalmistu on meie noortele püha koht. Igal aastal peatub siin rahvusvahelisel lastekaitsepäeval koolieelikute kevadpäevadest osavõtjate pidulik kolonn:

meenutatakse langenud kangelasi. Seejärel asetavad lapsed lilli mälestussamba jalamile. Uuesti kohtutakse selles paigas juba esimese klassi õpilastena: oktoobrilaste paraad suundub sinna oktoobripühade eel. Vennaskalmistul seotakse oktoobrilastele kaela pioneerirätid, seal antakse kätte komsomolipiletid, sinna kogunetakse mälestuspärgadega, seda hooldatakse ja korrastatakse pidevalt.

Koolis on kujunenud ka temaatiliste ekskursioonide traditsioon: 9. klassi õpilastele kangelaslinna Leningradi, 10. klassile Saaremaale ja abiturientidele meie kodumaa pealinna Moskvasse. Ekskursioonidel pööratakse erilist tähelepanu Suure Isamaasõja heroilise võitluse lehekülgedele, jutustatakse rasketest heitlustest, tutvutakse arvukate mälestusmärkide ja muuseumidega, loomulikult ka revolutsioonivõitluse, ajalooliste, kultuurilooliste ja looduslike vaatamisväärsustega. Samuti annavad k o h a l i k u d ekskursioonid veenvat materjali kangelaslikust minevikust ja saavutusterohkest tänapäevast. Nendel ekskursioonidel on võimalik konkreetsete faktide varal veenduda, kuidas eelnenud põlvkondade unistused on tänapäeval teoks saanud.

Kodukoha süvendatud tundmaõppimine võimaldab kirkalt kajastada NSV Liidu eri piirkondade ja rahvaste majanduslikku ning kultuurilist koostööd, kasvatada austust kogu nõukogude rahva vastu, paremini mõista ja tunnetada rahvaste sõpruse ning proletaarse internatsionalismi olemust. Kodukoha süvendatud tundmaõppimine on seega üks suurepäraseid baase noorte kompleksel kasvatamisel.

Partei ja valitsuse haridusdokumentides ning NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundades aastaiks 1981 —1985 haridussüsteemi edasiarendamiseks on keskel kohal tööõpetuse ja töökasvatuse küsimused. Üldhariduskoolile on seatud ülesanne oluliselt tõhustada õpilaste tööõpetust, töökasvatust ja kutsesuunitlust, keskkaridusega noorte ettevalmistamist tootvaks tööks rahvamajanduses. Seda nõuab asjaolu, et üldise kohustusliku keskkariduse puhul peab suurem osa keskkoolilõpetanutest asuma tööle rahvamajanduses, kus kibedasti vajatakse töökäsi ja tänapäeva kiire progressi ajal just haritud tööjõudu.

Töökasvatuse vorm on ühiskondlikult kasuliku töö mitmesuguste ülesannete täitmine (1.-3. kl. 20 tundi, 4.-11. kl. 50 tundi). Üldjuhul on õpilased selle ülesande täitnud edukalt. Oleme esitanud nõude, et ÜKT kohustust ei ole võimalik täita üheliigilise tööga, näiteks vanapaberi kogumisega, mida sageli teevad õpilaste eest vanemad. ÜKT ülesannete täitmist suunab Otepää keskkoolis õpilaskomitee ÜKT komisjon. (seffõpetaja pedagoogilisel juhendamisel), klassides ÜKT organisaator (klassijuhataja pedagoogilisel juhendamisel). Arvestust tehtud töö kohta peab iga õpilane õpilaspäevikus, klassijuhataja klassipäevikus, lõppresultaadid kantakse õpilase tunnistusele. Ülekoolilised kokkuvõtted teeme igal sügisel traditsioonilisel töökonverentsil. Õpilaste tööd suvevaheajal kajastab vastav isiklik kaart,



mille põhjal klassijuhataja teeb sügisel kokkuvõtet.

Suvine koolivaheaeg peab tähendama tänasele õpilasele harmooniliselt ühendatud tööd ja puhkust, füüsilist ja kõlblist karastust. Kui sirvida viimaste aastate andmeid, siis selgub, et 1978. aasta suvel töötas majandites rohimistöödel kaks brigaadi 100 õpilasega, 1979. aasta suvel 7 brigaadi 219 õpilasega, kes hooldasid suve jooksul 53 ha söödajuurvilja ja -kapsa põlde. 1980. aasta kevadel esitas Otepää keskkooli kollektiiv üleskutse kõikidele meie vabariigi koolidele aktiivseks osavõtuks rohimistöödest majandites. Suunasime majanditesse neli töö- ja puhkelaagri (TPL) rühma ja kaks rohimisbrigaadi, kokku 220 õpilast. Õpilased hooldasid suve jooksul 45 ha söödakapsa ja -juurvilja põlde.

Õpilaste massiline töö majandites on soodustanud kutsevalikutöö korraldust ja tõstnud huvi põllumajanduserialade vastu. Nii on iga aastaga järjest rohkem Otepää keskkooli noori läinud pärast 8. klassi ja keskkooli lõpetamist edasi õppima põllumajanduserialadel (1980. aastal kokku 18 õpilast).

Õpilastele igati jõukohane tegevus, samuti kõlblise ja töökasvatuse seisukohalt vajalik ettevõtmine on ravimtaimede kogumine. Tänu Otepää keskkooli PRS algorganisatsiooni aktiivsele tegevusele oleme oma plaaniülesanded ravimtaimede kogumisel alati täitnud ja ka ületanud. Nii oli meie õpilastel X viisaastaku aastatel kokku ülesanne koguda 323 kg ravimtaimi. Tegelikult koguti 728 kg. Ettenähtud ülesanded täideti seega 225-protsendilisel.

Ravimtaimede kogumisele lisandub metsaandide (marjad, seened, pajukoor) kogumine, selles valdkonnas oleme pälvinud samuti mitmeid üleliidulisi diplomeid.

Praktiliste tööülesannete täitmise, oskuste ja vilumuste omandamise ning esteetilise ja töökasvatuse seisukohalt on koolides tänuväärne valdkond koolimetskonna tegevus. Otepää keskkooli koolimetskond loodi 11. aprillil 1974. a., mil sõlmiti konkreetne leping Otepää keskkooli ja Pühajärve metskonna vahel. Koolimetskonna tööga on haaratud üle 120 õpilase, nende hooldada anti 138 ha metsa. Õpilaste hulgast on valitud vastavad ametimehed (metsnikud, metsavahid jne.), kes on siis ka töö üldised organiseerijad. Loetlen mõningaid koolimetskonna tehtud töid: metsapäevade (kevadell ja sügisel) korraldamine, dendropargi rajamine koolimaja lähistel, näituste korraldamine loodusandidest (seenenäitus), ulukite ja lindude lisaõõtmise organiseerimine ning selleks toidu varumine, männikäbide kogumine seemne saamiseks (1978. a. koguti 1600 kg käbisid, 1979. a. 690 kg), metsaistutamine, kultuuride hooldamine.

Õpilasi tuleb õpetada nägema ja hindama nii enda kui ka teiste inimeste tööd ja töötulemusi, nägema neis head, kasulikku, kuid ka vajakajäämisi. Üks võimalusi on siin õpilaste koostatud kodu-uurimistööd. Nende temaatikat on koolil võimalik suunata, silmas pidades eelkõige kasvatustöö vajadusi. Toon mõned näited Ote-

pää keskkooli õpilaste poolt viimasel aastal koostatud kodu-uurimistööde kohta, kus on jälgitud just töökasvatuse eesmärke.

Tiiu Rohtla «Otepää keskkooli rohimisbrigaadide tööst 1979. aasta suvel». Töö kanti ette õpilaste ülevabariigilisel konverentsil 1980. a. aprillis ja pälvis Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumi auhinna.

Malle Madal «Otepää Autoremonditehase vanad töömehed jutustavad». Töö kanti samuti ette ülevabariigilisel konverentsil ja pälvis preemia. Töös on kogutud andmed Autoremonditehase 33 tööliselt, kes töötavad tehases esimesest tööaastast alates.

Ants Jaaniste kirjutas kodu-uurimistöös oma isast: «Ando Jaaniste võitlejana Suures Isamaasõjas ja töömehena Otepää Autoremonditehases». Usun, et selle töö koostamine lähendas veelgi isa ja poega, kusjuures viimane sai hoopiski selgema ettekujutuse oma isa ja tema töökaaslaste tööst, pealegi on Ando Jaaniste tehase tublimaid ratsionaliseerijaid.

Liivia Serglov kirjutas kodu-uurimistöö oma klassijuhatajast. Töö sissejuhatuses kirjutab L. Serglov: «Õpetaja M. Värk on olnud mulle pikka aega suureks eeskujuks. Olen leidnud temas palju tähelepanuväärseid omadusi, mida tasub omaks võtta. Tahaksin, et need ei jääks ainult minu teada, vaid saaksid teatavaks ka noorematele õpilastele.»

Meie maal on au sees kõik tööalad, õpetajatöö eriti. On meeldiv, et 11. klassi õpilane nii põhjalikult ja üksikasjalikult oskas avada oma armastatud õpetaja rõõmude ja murede palgejooned. Töö sai ülevabariigilisel konverentsil kõrge tunnustuse osaliseks. Töö retsensent, kooliajaloolane E. Laul kirjutas nimetatud õpilasuurimuse kohta: «Töö on huvitav, põhjalik ja huvipakkuv teistelegi koolidele, kus taolisi uuringuid teostada soovitakse. L. Serglovi töö väärrib ülevabariigilisel konverentsil hindamist parimate tööde hulgas.»

Erinevate elukutsetega inimeste elu ja tegevuse selline tundmaõppimine annab võimaluse tungida paljude elukutsete üksikasjadesse ning saladustesse, õpetades üldse mõistma töö loovat, inimest vormivat, temas kõlblise ja eetilise tõekspidamisi kujundavat osa.

Komplekssus kasvatustöös ei tähenda üksnes ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlblise kasvatuse läbipõimimist, vaid saab teoks kõigi noorsoo kasvatustöö osavõtjate, kooli, kodu ja üldsuse esindajate, paljude ametkondade, organisatsioonide, ettevõtete, majandite ühiste jõududega.

Alles siis, kui tegutsetakse üheskoos ning ühes suunas, kannab noore inimese kasvatamine, tema eluks ettevalmistamine täit vilja, kujuneb inimene, kelles harmooniliselt on ühinenud vaimne rikkus, moraalne puhtus ja keheline täiuslikkus. Kasvatustöö resultatiivsuse hindamise kriteeriumiks on meie kasvandike ideelis-moraalne pale, nende suhtumine töösse — õppetöösse ja ühiskonnakassulikkusse, oma kohustustesse, ühiskonna varasse, loodusesse, kaasinimesesse, nende käitumiskultuur.





## KOOLIJUHI VEERUD

# Koduste ülesannete osatähtsus kooli õppe-kasvatustöö süsteemis

EERIK SALUVEER

### Probleemi olemus

Komplekssus on keskseid probleeme tänapäeva nõukogude pedagoogikas, komplekselt tuleb käsitleda ka tunnis tehtavat tööd ja koduste õpiülesannete mahtu ning kvaliteeti. Tunnis tehtava õppe-kasvatustöö orgaaniline seostamine koduste ülesannetega võimaldab optimaalselt realiseerida nii õpetuslikke, kasvatuslikke kui ka arendavaid eesmärgi. Veelgi enam: õpilaste teadmiste taseme mõõtmine on viimastel aastatel taandunud koduste ülesannete täitmisele. Ka puudulike hinnete analüüsis vihjatakse pigemini sellele, et õpilane pole kodus küllaldaselt töötanud, pole õppematerjali küllaldaselt ning vajalikul tasemel omandanud, harvemini õpetajapoolsele enese-

kriitilisele hoiakule selles, et programmilõiku ei tehtud õpilastele selgeks, et õpilasi ei suudetud tööle rakendada jne.

Vaja on otsida optimaalset suhet tunnis omandatava ning kodus antavate õpiülesannete vahel. Sealjuures peab kooli juhtkond valvel olema, et õigest proportsioonist ei kujuneks disproportsioon koduste ülesannete mahukaiks paisutamisel. Viimasest seigast jottubki probleemi aktualiseerimine mitmesugustes instantsides. Direktiivdokumentidest tuleks nimetada NSV Liidu Haridusministeeriumi vastavat ringkirja koduste ülesannete mahu piiramiseks, samuti üldise koolimääru-sega kehtestatud piirnorme koduste ülesannete täitmisel. Neile lisanduvad artiklid ja seisukohavõetud perioodikast. Miks?

Põhiline on õpilaste tervise kaitse. Püüdlikke ja kohusetruusid õpilasi, kelle võimed on keskpärased, võib tundide viisi õpimaterjalide juures istumine traumeerida. Kui seejuures ei saavutatagi positiivseid, stimuleerivaid tulemusi, võime kõnelda vastavate õpilaste stressiseisundist, halvemal juhul neuroosist.

Teiseks vajab õpilane vaba aega nii oma huvialade süvendamiseks kui ka lihtsalt lõõgastumiseks.

Kolmandaks ei vasta koduülesannete doseerimine ega nende süstemaatiline kontrollimine vajalikele nõuetele. Lüngad koduülesannete metoodikas ei jäta mõju avaldamata teadmiste tasemele ega ka üldisele kasvatus- tusele.

Neljandaks ei arvestata kontrolltööde planeerimisel pahatihti õpilaste üldist koormust, puudub õpetajatevaheline koordineerimine.

### Mida oleme teinud oma koolis?

Toetudes õpilaskomitee põhimääruses fikseeritud näidisprobleemidele, oleme õppe-kasvatustöökomisjoniga teist õppeaastat järjest püüdnud selgitada õpilaste õpikoormust ning klassi- ja koolivälisest hõivatust.

1. Klasside viisi oleme välja selgitanud kergemad ja raskemad päevad ning järgmiseks õppeveerandiks püüdnud tunniplaani viia vastavaid korrektsioone, eriti silmas pidades esmaspäeva ja laupäeva kergemaks muutmist.

2. Klasside viisi on välja selgitanud raskemad ained. 8.—11. kl. on nendeks füüsika, keemia, matemaatika, inglise keel, 6. ja 7. kl. matemaatika, füüsika, vene keel, geograafia, 4. ja 5. kl. matemaatika, vene keel, inglise keel.

3. Õppe-kasvatustöökomisjoni vahendusel peame arvestust, kui palju aega kulub õppimiseks, klassiväliseks tööks, kodusteks majanduslikeks toimetusteks, raadio-teleri jälgimiseks, lehtede lugemiseks. Et ligikaudnegi järjekindel kronometreerimine on küllaltki tülikas, oleme vaadeldavat kontingenti muutnud.



Seni oleme analüüsinud 8.—11. kl. parimate ja keskmiste õpilaste ajakasutust. Lisaks aja arvutamisele laskime igal päeval märkida raskeima õppeaine, tähistada kontrolltööks valmistumise ja kirjalike ülesannete olemasolu. Ajatabelid on täidetud võrdlemisi püüdnult ja nende usaldusväärsuses ei tarvitse üldiselt kahelda, kuigi parematel tundub olevat tendents ümardada väiksema arvu poole. **Milliseid järeldusi võib teha nende materjalide põhjal?**

1. Etenähtud piirinorme vaadeldud klassides keskmiselt ületatud ei ole. Mõõdunud õppeaasta aprillikuus kulutati õpiülesannete täitmiseks keskmiselt 158 minutit, selle õppeaasta detsembris aga kõigest 126 minutit. Kui arvestada tõsiasi, et II ja III õppeveerandil on eeldused intensiivseks õppetööks paremad, siis oluks ootuspärased vastupidised tulemused. Ilmselt mõjustavad IV õppeveerandi õpiaja pikened juba teadaolevad eksamid.

2. Üldjuhul on oivikute õpiaeg pikem ning jaotub üksikutele päevadele ühtlasemalt. Mahajäänute õpiaja arvestuses võib alati tekkida küsitavusi: on juhte, kus vähem võimekad püüavad varjata oma pikka õpiaega, laisemad aga praktiseerivad juurdekirjutamist.

3. Üksikute õppeainete õpiajas ei leia erilisi vahesid.

Kirjanduse õppimiseks kulub minuteid märkamatult rohkem, see on arusaadav, sest juurde on arvestatud kohustusliku lektüüri lugemine. Enam-vähem võrdset nõuavad aega füüsika, matemaatika, keemia, inglise keel ja vene keel, 9. klassis ajalukumakamaid geograafia, 10. klassis joonestamine.

Õpiaega on kulutatud veel polütehnilise tööõpetuse ainetele. Nii näiteks 10. kl. viieline poiss on traktori peale kulutanud koguni 60 minutit, aega võtavad liiklus ja muusikaline kasvatus — nii on ajabüžetis esindatud peaaegu kõik needsamad ained mis tunniplaanis.

**Ja mida võiks veel teha?**

Arvan, et võiks arvestada õpilasmavalitsuse esindajate seisukohti ja paljudes õppekasvatustöö küsimustes (olgu näiteks konsultatsioonide aja kindlaksmääramine või järeltöö tähtaeg), see soodustaks vastastikuse mõistmise ja usaldusliku vahekorra tekkimist — on ju soodne mikrokliima parim eeldus parimate tulemuste saavutamiseks.

Paremini tuleb mõelda ka õpetajatevahelistele kontaktidele, koostööle selles valdkonnas, mis soodustaks õpikoormuse reguleerimist. Nii näiteks on eesti keeles ja kirjanduses ning vene keeles ja kirjanduses tegemist ikkagi paralleelselt jooksvate ainetega — keel ja kirjandus. Erinev ainealaad, erinev metoodika, erinevate ajutsentrumite koormamine. Nii sobiksid kirjandustunnid paremini päevadele, milleledele vajutavad pitseri täppisteadused. Sama laadi koordineerimine võiks olla ka eesti keele ja vene keele õpetajate vahel,

vähemalt tuleks vältida mõlemapoolset luuletuse õppimist üheks ja samaks päevaks.

### Koduülesannete sisu ja vorm

Jaotame koduülesanded põhiliselt 2 suurde rühma:

1. Klassitunnis käsitletu vajab kodus kinnistamist ja kordamist selliselt, et õpilane võiks vastava materjali järgmises tunnis reprodutseerida. See on kõige tavalisem koduülesande vorm nn. jutustavates ainetes, ent ka täppisteadustes ja keeltes.

2. Klassis käsitletud teoreetilisele osale lisandub praktiline ülesande või harjutuse täitmine, skeemi, diagrammi või tabeli koostamine.

Need on kaks põhiliki ja ma ei seagi oma ülesandeks anda mitmeid võimalusi, koolipraktika lisab siia teisi võimalikke variante ja kombinatsioone. Üldjuhul ei teeni koduülesanded uute teadmiste omandamist, nende põhieesmärgiks jääb ikkagi kinnistamine ja kordamine, erandjuhtudel ka süstematiseerimine, järeldamine ja üldistamine ja sedagi vanema astme klassides.

Millistele nõuetele peaks vastama koduülesannete doseerimine? Saksa Demokraatliku Vabariigi pedagoogikadoktorid Berthold Dietz ja Eberhard Klinger pakuvad selleks 9 tingimust.

**1. Koduülesanded olgu põhjalikult läbi mõeldud ning üks oluline osa õpetaja tunni ettevalmistamisel (resp. teemaatilisel planeerimisel).**

Võiks öelda, et kogu uue aine käsitus, selle ülesehitus ja suunitlus peab tervikuna teenima seda nõuet, sest seesama uue aine käsitus moodustabki põhilise osa koduse ülesandena igas õppeaines.

Akadeemik J. Babanski ütleb: «Kindel sihi-suundus kõige olulisemale — see on 80. aastate õppetunni üks iseloomulikku jooni.» (1.) Ent segadused algavad õpikutest. Suur osa õpikuid on maha jäänud nüüdisajast — uutest kärbitud programmidest ja metoodilistest didaktilistest nõuetest. XXV kongressi üks põhinõudeid — õpetada õpilasi orienteeruma tänapäeva informatsiooni tulvas ning olulist eraldama vähemolulisest — on kindlalt rakendatav ka õpikute trükipoognatel.

Teiseks, juba 60. aastate lõpul rõhutasid nõukogude pedagoogid Skatkin, Danilov ja Drošenko õppematerjali otstarbekat struktuuri, mille loomine on hädavajalik, kui me tahame anda õpilastele algteadmisi süsteemselt. Kas me saame omi õpikuid selles osas kiita, vähemalt üksikute alateemade käsitlemisel?

Nii peab õpetaja, kes arvestab oma kasvandike vähest üldistamis- ja abstraherimis- oskust, looma vajaliku struktuuri ja selle alusel materjali käsitlema. See omakorda



nõuab kirjalike märkmete tegemist, õpilase intensiivset kaasatõotamist — ja see on hea. Tuletagem meelde, et fondeeritud õpikusse ei tohi õpilane kusagil midagi alla kriipsutada ega märkmeid teha. Õpetaja peab just õpilase silmaga vaatama spetsiifilisele terminoloogiaraägastikule, sest terminoloogia õpetamisetaõppimiseta on õpikust kodune lugemine nagu hiina keele lugemine. Kõiges selles töös peab õpetaja orienteeruma klassi keskmisele, mitte viiesele õpilasele, nagu seda on teinud suuremalt osalt õpikute autorid.

Koduse ülesandena pole õige loendada lehekülgi või ainult ülesannete numbraid. Teoreetilise materjalina peaksid kõne alla tulema alateemad või probleemid, ülesannete puhul rõhutada olulist, sest stereotüüpne ülesannete varrukast raputamine enne või pärast kella ei ärata huvi käsitluse vastu.

## **2. Koduülesanded peavad oma ulatuselt olema parajad ning tunduma vältimatutena.**

Suuna materjali hädavajalikust omandamisest peab õpetaja juba uue käsitluse alguses esile tooma, lisaülesanded aga kasvavad orgaaniliselt teoreetilisest materjalist.

Üks tüüpilisemaid vigu selle reegli suhtes: õpetaja arvamus, et ta võib oma puudujääke tunnis uue aine käsitlemisel kompenseerida õpilaste koduse töö arvel — see, mis tunnis jäi vajaka, jäägu õpilastele kodus lõpetamiseks. Teiseks ei valita kõige otstarbekamalt materjali ülesandeks. Nii antakse tulpade viisi ühetüübilisi ülesandeid veendumuses, et mida rohkem, seda parem.

Koduülesande olemusse tuleks tuua ka võimalikult uudseid elemente. Olen veendunud, et suulist ülesannet võiks toetada kirjalik lühiülesanne, olgu see siis kas vastuse kavastamine, põhiteeside väljakirjutamine, oluliste tsitaatide vihikusse märkimine või ülesanded kronoloogiast (pean praegu eriti silmas kirjandust ning ajalugu). Muide üks osa õpilasi ei peagi pelgalt jutustama õppimist õppimisvääriliseks: nendele lehekülgedele jõuab silma peale heita vahetunnis või teise õpetaja tunnis põlvede peal laua varjus.

Siit edasi võib üldistada seisukohta, et liiga vähene koormus ei stimuleeri kedagi õppima. Mida kergem on päev, seda vähem õpilane elab kodus sisse kooliülesannete miljöösse. Laupäev pole mitte üksnes sellepärast ebaproduktiivne päev, et õpilased oleksid rohkem väsinud ja et rohkem on mitmesugustel vabandavatel põhjustel puudumisi. Laupäevased tunnid on üldiselt kergemad, ent sinna peab ikka sattuma ka mõni tõsisem tund. See ei tähenda aga seda, et nende tõsisemate tundide ettevalmistustase oleks kõrgem, kuigi ajabilanss seda oleks võimaldanud.

Selle alapunkti all käsitleme ka kontrolltööde planeerimist ja korraldamist.

Ikka ja jälle on vaja teatavaks teha Haridusministeeriumi nõuet, mille järgi ei saa ühes klassis olla ühel päeval 2 kontrolltööd ja ühel nädalal üle 3 ulatusliku kontrolltöö. Neid

nõudeid on aidanud reguleerida veerandite viisi kontrolltööde graafikud. Selle positiivse näitena võiksin tuua eelmise veerandi, kus viimasel õppenädalal polnud enam n:õ. otsustavat kontrolltööd ja õpilastel jäi rohkem aega individuaalseks lünkade kõrvaldamiseks. Pidev informatsioon laekub omavalitsuse kaudu ka tõelisest kontrolltööde teostamisest. Muidugi on õpetajad üsna alalhoidlikud ja need, kes on harjunud aastakümneid kontrolltööid tegema suvaliselt, tahavad teha neid nüüdki, arvestamata õpilaste üldkoormust. Ometi tuleb õpilast näha oma töödes ja õpingutes komplekselt, kontrolltööde korra eiramine viib hinnete langusele nii ühes kui teises aines.

Väärib rõhutamist õpetajapoolne häälestamine kontrolltööks. On esinenud juhte, kus õpilaspäevikus on üksnes fikseeritud mõiste «kontrolltöö» ja õpilastel teada üksnes leheküljed, peatükid või teemad. Selline määrang ei stimuleeri ega konkretiseeri ning mõnes keskastme pikapäevavarühmas on õpilastel mulje, nagu polekski järgmiseks päevaks midagi õppida, kui on kontrolltöö. Ka siin kehtib sama, mis öeldud eespool uue käsitluse sõlmprobleemide kohta. Kuivõrd õpilasel on vaja iseseisvalt harjutada ning korrata kontrolltööks, sedavõrd olgu kõik vajalik eelnevalt paika pandud tüüpülesannete, tüüpiliste vigade, kesksete reeglite ning valemitte näol.

## **3. Koduülesanded peavad olema paraja raskusastmega.**

See tingimus on lahutamatu seotud tänapäeva koolielu ühe olulisema probleemiga — õpilasele individuaalse lähenemisega õppekasvatustöös. Tsiteerime jällegi akadeemik J. Babanski: «Tahan rõhutada, et peamine on õpilastele diferentseeritud õpiabi osutamises, mitte aga ülesannete keerukuses.» (1.)

Teatavasti võime kooliklasse tinglikult jaotada heterogeenseteks ja homogeenseteks. Suhteliselt homogeenseid klassikollektiive võime leida üksnes erikoolides ja eriklassides, mis on komplekteeritud erivõimete ja -huvide alusel. Teistel juhtudel on kõik klassid heterogeensed, kus erinev võimekus ja õpiülesannete suhtumise võivad anda üsna lahkneva mentaliteediga õpilasi.

Kodutööde individualiseerimine on küll tülikas ja raske õpetajale, ent vajalik õpilastele. Muidugi teame ka seda, et ükskõik millise uue teema nn. propedeutilise lõigu peab läbima igaüks, kuid paremad läbivad kiiremini ning võivad hakata süvendatult ja laiendatult materjali omandama, keerukama raskusastmega ülesandeid lahendama. Ka on sellisel ülesannete jaotamisel praktilised tulemused: vähenevad mahakirjutamise võimalused, sest paremik lahendab teisel tasandil.

Üldkokkuvõttes rõhutagem koduülesannete mõõdukast raskusastet: see reegel ei käi mitte üksnes liiga raskete, vaid ka liiga kergete ülesannete kohta. Mõlemad ekstreemjuhud tõkestavad õpilase iseseisvat tööd. Esimesel



juhul näevad õpilased üksnes piiratud võimalusi ülesannete sooritamiseks, teisel juhul kaotavad nad ülesannete täitmise rõõmu.

#### 4. Koduülesanded peavad äratama õpilastes huvi.

N. Krupskaja peab seda nõuet üheks tähtsamaks. «Õpilastele peab ülesande eesmärk selge olema ja see eesmärk peab teda innustama. Siis võivad nad vaimustusega ka mõne vähem huvitava, aga hädavajaliku töö sooritada.» (2.)

Mida nooremad on õpilased, seda huvitavam peab olema ülesanne, mille täitmist neilt nõutakse. Oleneb õpetaja kunstist, et ka kõige tavalisem ülesanne huvitavaks muuta. Oluline on, kuidas ülesannet esitatakse, õpilastele formuleeritakse. Ei piisa alati sellest, et koduülesanded ainult lihtsalt ja selgelt sõnastada. Nagu Saksa DV uurimused osutavad, äratavad meeldiv ja positiivset sisendav koduse ülesande esitamise vorm õpilastes huvi ja kujundab juba tunnis soodsa hoiaku selle lahendamiseks. Eks huvitavus sõltub ka mõistlikust individuaalseerimisest. Siit algavadki siirded ainealasesse klassivälisesse tegevusse.

#### 5. Koduülesanded peavad nii vormilt kui ka laadilt olema mitmekesised.

Erinevate meetodite, uute töövormide ja tunnistruktuuride otsimine ning rakendamine on loova õpetajaisiksuse tunnus, aga rutiin, ühesugune ülesehituskeem tunnist tundi, nii käsitluse kui ka küsitlusmeetodite stamp uinutab õpilased ükskõiksesse tegevusetusesse. Kõik öeldu kehtib ka koduülesannete andmise kohta.

Ei oska öelda, kuivõrd meie ülesannetekomogud, õpikuharjutused ja töövihikud aitavad õpetajaid koduülesannete valikut mitmekesistada. Julgemalt on vaja anda ülesandeid, mis oleksid loova iseloomuga, nõuaksid omandatud või omandatavate teadmiste praktikasse rakendamist. Rohkem kui kümme aastat on tarvilusel olnud töövihikud (s. o. trükitud) ja esialgne vaimustus nende igakülgsest otstarbekusest ning õpilaste aja- ja energiasäästust on haihtumas. Needsamad töövihikud on suutnud omajagu rikkuda meie õpilaste käekirja ning muserdada korra- ja ilumeelt. Ka on töövihikus palju moraalselt vananenud ja seoses õpikute fondeerimisega tuleks mõelda sellele, kuidas edaspidi trükitud töövihikud hakkaksid säilitama põhivaraelemente. Praegu igatahes puudub side varasemaga ja eelmise õppeaasta põhitõdede kordamisvõimalus autoriteetse materjali baasil.

#### 6. Koduülesanded nõuavad vihjamist ratsionaalsetele õpimeetoditele

ja liidame sellega ka järgmise printsiibi.

#### 7. Koduülesanded peavad harjutama õpilasi iseseisvale õppimisele.

Kümme aastat tagasi ilmus Enn Kometsa «Kuidas õppida?». Teos oma populaarteadusliku käsitluslaadiga on otseselt adresseeritud õpilastele, ent nende jaoks siiski liiga

ulatuslik ning mitmeülbaline. Ja sellisena pakub nimetatud raamat vähe õppimise hõlbustamiseks neile, kellele soovitame. Tegelikult on ju igal õppeainel oma struktuur, oma spetsiifika ning erinev õpipsühholoogia. Ma kardan, et aineõpetajadki pole alati kompetentsed andma asjalikku psühholoogiaalast konsultatsiooni, selles osas on meie õpetajaskonna ettevalmistus tagasihoidlik.

Kui lasksin 9.—11. kl. parimatel koostada ükskõik missuguses aines optimaalse õppimiskeemi vabalt ja segipaisutatult antud elementidest (sõlmpunktide eraldamine, ülesannete või harjutuste täitmine, lugemine, kavastamine, valemite, sümbolite väljakirjutamine, graafikute koostamine, tunnis tehtud märkmete vaatamine, mõistete selgestegemine, uute sõnade õppimine ja läbikirjutamine, ilma abivahenditeta reprodutseerimine), siis tulid optimaalse skeemi koostamisega toime ainult üksikud. Teist võimalust on kahtlemata kogunud kõik pedagoogid. Kui keegi saab vastamisel mitterahuldava hinde, siis küsimusele «Kas õppisite?» võite peaaegu alati saada stereotüüpse vastuse «Lugesin küll» või «Vaatasin küll», harvemini kostetakse õppimisest.

Igavesti haljaks jääb deviis: «Õpeta oma õpilased õppima!» Õigete õppimisvõtete juurutamist tuleks eriti oluliseks pidada nn. kontsentrite alguses (4.—5. kl. ja 9. kl.). Pikapäevarühmad ja internaadid peaksid kujunema ratsionaalsete õppimisvõtete kujundamise laboriteks.

#### 8. Koduülesanded tuleb õigeaegselt ja organiseeritult jaotada.

Jätame nimetamata selle pahe, millest oli juba juttu (koduülesanded vahetult enne ja pärast tunni lõpusignaali). Mõningatel juhtudel oleks isegi mõeldav koduste ülesannete andmine enne uue aine käsitluse juurde asumist. Täpne tunni eesmärgi formuleering ning otstarbeka struktuuri esitamine häälestaks kogu klassi koduste ülesannete suunas töötamiseks. Teine optimaalne aeg on uue aine käsitluse lõpetamise järel ja muidugi tingimusel, kui planeeritud lõpetamiseni tunni jooksul ikkagi jõutakse. Fikseerimine oleks siis orgaaniliseks jätkuks ja samal ajal sissejuhatuseks koduste ülesannete täitmisse.

Ja viimase nõude on Saksa DV pedagoogikateadlased sõnastanud küllaltki kategooriliselt, imperatiivses vormis:

#### 9. Iga koduülesannet tuleb kontrollida.

N. Krupskaja on öelnud koduülesannete kontrolli kohta: «Koduülesannete andmine on ainult siis otstarbekas, kui nende täitmist ja kvaliteeti kontrollitakse. Süstemaatilise kontrolli puudumine, selle kontrolli pelgalt juhuslik iseloom demoraliseerib lapsi ja vähendab nende vastutustunnet.» (2.)

Koduülesannete kontroll on tegelikult abi õpilasele, samal ajal oluline tegur korrapärase, korraliku ja iseseisva töötamise ning õppimisharjumuste kujundamisel. Koduste ülesannete kontroll võimaldab leida tüüpilisi



vigu ning teha nende põhjal kontrollitöö-eelset profülaktikat. Kui aga klassipäeviku leheküljel on ainult kontrollitööde tulbad ja nende vahel pole jooksvaid hindmeid, vihjab see vahepealse kontrolli vaegusele. Õpilane ei hakka mõtlema sellele, et 3 nädala pärast läheb kontrollitööks vaja neid teadmisi ja oskusi, temale on vaja stiimulina kontrolli ning hinned. Mahajäänute ja laisemate õpilaste koduste ülesannete tihendatud kontroll on oluliselt tähtis — seda võiks isegi nimetada **kutse-etiika küsimuseks**.

Ma ei puuduta vihikute kontrollimist ja hindamist — kõik see on fikseeritud uues metoodiises juhendis vihikust, küll aga puudutan lühidalt mõningaid traditsioonilisi kontrollimisvõtteid.

1. Põgus pilguheit kodustele töödele tunni algul tagab tagasiside tööst, selle üldkvaliteedist. Seda võiksid edukalt kontrollida ka usaldusväärsed õpilasaktivistid. Muidugi kannab selline kontroll formaalset iseloomu, ent on siiski distsiplineerimiseks vajalik ja parem kui mitte midagi.

2. Üksikute õpilaste ülesannete kontrollimine (loevad ette ülesande või harjutuse, teised kontrollivad ja parandavad) ei oma erilist efekti: kohapealne parandamine teiste poolt jääb mehaaniliseks, vea põhjus jääb neil teadvustamata. Pealiskaudsel vaatlusel on võitnud õpetaja: töövihikutes on vead parandatud, tema töö on sellevõrra lihtsam.

3. Koduülesannete sisuline kontroll, harjutuse või ülesande lugemine täitmata töövihikust või selle kirjalik reprodutseerimine tihendatud kontrolli vormis või ülesande lahendamise käigus suuline põhjendamine — kõik need võtted on tõhusamad.

#### Koduülesanded töökasvatases

Koduülesanded moodustavad olulise osa töökasvatuse süsteemis, sest oleks väärt töökasvatases näha üksnes ÜKT-d, koolimaja remonti või haljastustoid. Töökasvatus kui kompleksse kasvatusse komponendi on põhiline ka õppetunnis ning nendega seostuvate koduülesannete täitmisel. Ei saa unustada, et elame teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajastul ja et vaimse töö harjumuste ning vilumustel pole harmoonilise isiksuse kujundamisel sugugi väike osa. Väike kõrvalepõige: meelde jääb hetk oli 7. kl. pikapäevavarühmas, kus õpilased, kes matemaatikas pole sugugi paremate killas, kontrollisid oma esimeste arvutuslühakate tehete õigsust ja täpsust taskuelektrooniarvutitel. Täheleb, elektroonika on tunginud juba keskastme laste arvutuspraktikasse ja kaob mõte neil aritmeetilisi tehteid kusagilt kellegi pealt maha hakata kirjutama.

Eesti NSV teeneline õpetaja, kauaaegne Pärnu L. Koidula nim. 2. keskkooli direktor Armas Kuldsepp kirjutab: «Pika-ajaline koo-

likogemus kinnitab, et nende õpilaste arv, kes jätaavad oma ülesanded täitmata, mitte ei vähene, kuigi see oleks ühiskonna pideva arengu oodatav tulemus, vaid hoopiski suureneb. Meie kogeme seda praegu igas tunnis, aga ka nn. ühiskonnakasuliku töö organiseerimisel.» (3.)

Arvan omalt poolt, et nende arv saab suurenedagi üksnes siis, kui ülesannete andmise ja kontrollimise süsteimi on tekkinud vastuloolud, kui meil pole küllaldaselt paindlikkust ega pedagoogilist takti oma nõudmistele esitamisel ja realiseerimisel ning kui me ei arvesta individuaalseid iseärasusi õppe-kasvatustöös. Üksikud kasvatushälbmed ei saa ju väärata kogu noorsoo arengut.

Põhjalik haridus on omandatav, sügav vaimne kultuur kasvatatav ja kujundatav.

Selles kujundamise ja kasvatamise süsteemis on koduülesannete täitmisel tähtis koht, õpilase vihik oma sisu ja vormiga on kujunenud kõikide kasvatus töö külgede väljenduseks, nii vahendiks kui ka produktiks.

Ja veelgi eraldi rõhutaksin ma siin kohusetunnet, mis kujuneb sisemisest veendumusest, oma südamehääldest, ja vastutustunnet, mis kasvab austusest oma klassikollektiivi, oma kooli, oma kodu, oma rahva ja ühiskonna vastu.

#### Kokkuvõtteks

Kui keeruline ja komplitseeritud ka poleks kogu pedagoogiline protsess, on meil alati reserve kasvatustöö otstarbekama ja viimistletuma organiseerimise näol. Ja meie ei saa kunagi öelda, et oleme teinud kõik, saavutamaks maksimaalseid tulemusi üldise õpetamise töstmisel ja õpilaste töösse suhtumise parandamisel. Esile toodud nõuded ja tingimused kodutööde valdkonnas osutasid ainult ühele lõigule õppe-kasvatustöös, ja kui me enese kriitiliselt oleme suutelnud vaagima oma seniseid isiklikke saavutusi, siis võime tõdeda, et tõusuks on ruumi veel küllalt. Kujuneb ju õpilane nii koolis kui ka kodus, mõlemapoolne kasvuprotsess on kas täielikult või siis osaliselt õpetajate poolt mõjustatav. Küllap aga koduse iseseisva töö tingimustes kujunebki tulevane teadlane, konstruktor ja insener, samuti praktik-ehitaja, mehaanik ja agroom.

#### Kirjandus

1. Babanski, M. Optimaalne — tähendab parim. — «Nõukogude Õpetaja», 22. aug. 1980.
2. Krupskaja, N. Valimik pedagoogilisi teoseid. Tln., 1949.
3. Kuldsepp, A. Kõlblus- ja õigusnormide vastastikusest seosest. — «Eesti Kommunist», 1980, nr. 11.
4. Sepp, J. Õpilaste kodune õpitöö. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 4.
5. Pädagogische Studentexte. Berlin, 1969.





## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Õpilaste rahuldamata vajaduste kompenseerimine

### VOLDEMAR PINN

Kui räägime rahuldamata vajaduste kompenseerimisest, siis mõistame selle all kõikide sotsiaalsete, aga ka paljude bioloogiliste vajaduste (sooliste suhete, toidu jt.) kompenseerimist. Nagu funktsionaalsete vajadustegi puhul, on ka muude vajaduste tõkestuse korral kompensatsioon saavutatav peaausjalikult asenduse ehk substitutsiooni teel. Ei saa me otseselt seda, mida soovime, rahuldume vajaduse asenduse kaudu, s. o. millegi muuga kui just see, mida otse soovisime.

#### Asenduse kolm teed

Esimeseks kompensatsioonivõimaluseks on mingi teine ese, vahend, tööriist, inimene, loodusnähtus, maa-ala, raamat või midagi muud sellist, mis asendab originaalobjekti puudumise ja rahuldab inimese vajaduse.

Kolmeaastane tütarlaps läheb vanematega jalutuskäigule ja soovib kaasa võtta oma nuku Riia. Vanemad ei luba, sest varem on tüdruk jätnud nuku vanemate kanda, kui leidis teelt

midagi huvitavamalt. Vanemad võtavad nuku tüdruku käest ja panevad selle kapi otsa, kust laps teda kätte ei saa. Tüdruk reageerib raevuseguse nutuga. Et ebameeldivat situatsiooni lõpetada, teevad vanemad ettepaneku võtta kaasa teine, väiksem nukk, mille siis, kui laps nuku vastu huvi kaotab, võiks ema käekotti mahutada. Laps lakkab nutmast — tal pole midagi teise nuku vastu. Rahulolevalt ja leppinult asuvad kõik jalutuskäigule.

Teiseks kompensatsioonivõimaluseks on asenduse leidmine tegevuse kaudu. Näiteks inimese vajadus emotsionaalse kontakti järele on soovitavas plaanis tõkestatud. K., kellega vastavaid kontakte taheti luua, ütles neist lahti. Võiks ju leida teise inimese. Kuid inimvajaduste rahuldamise maailm on plastiline ja leidub ka muid võimalusi. Pealegi pole välistatud olukorrad, kus asendajat isikuna pole kusagilt võtta. Rahulduse saab ka siis, kui ründame seda, kes tõkestab emotsionaalsete suhete loomist K-ga. Nimetatud asjaolu võib ka projekteerida, sublimeerida, ratsionaliseerida.

Seega kompenseerimine, asendamine ei tähenda üksnes esemelist asendust, vaid ka tegevust, mis nagu originaal või asendav objekt pinget redutseeriks. Sageli polegi oluline millegi saamine-omandamine, vaid ainult pinget tasalülitamine. Ja inimene hakkabki võimalusi otsima, leidmise järel aga neid otsemaid kasutama. Seega sisaldavad kõik frustratsiooni vastureaktsioonid kompenseerivat elementi. Nad on kitsamas plaanis vaadeldavad kui kompensatorid, faktorid, mis vabastavad organismi vajaduse rahuldamatusest tekkinud ülepingetest. Frustratsiooni vastureaktsioonid kerkivad esile kui objekti, eseme, inimese asendajad, kui asendaja asendajad. Aga on võimalus, et ka kompenseeriv ründamine, asendaja asendamine on tõkestatud. Ei paista ühtki asendavat teed, ratsionaliseerimine muutub tühiseks ja projekteerimine pole rakendatav.

Selleks puhuks on kaks tagavaravõimalust. Nendest esimene kujutab psühholoogias seni vähe uuritud nähtusi — asendusrahuldusi spetsiaalsete asendustegevustena — ülehüppeliigutuste (Übersprungbewegungen) ja tühi-käik reaktsioonide (Leergangreaktionen) kaudu, teine — fantaasiat. Käsitleme mõlemaid.

Ülehüppeliigutusi on jälgitud loomade ja lindude juures (5). Niisugused liigutused esinevad lindudel-loomadel ülitugeva ärrituse seisundis, kus vajadusi tavalisel teel ei saa rahuldada.

Võistlevad kodukuked võivad keset kõige kirklikumat lõõmist võistluse lõpetada ja hakata teri nokkima, nagu oleksid näljased. Võistlevad kuldnokad puhastavad aeg-ajalt sulestikku, nagu oleks see toiming sel ajal neile ülimalt tähtsaks muutunud. Võistlevaid hõbekajakaid on märgatud oma pesamaterjali maha kiskumas.

Ülehüppeliigutusi tehakse tingimuste tea-



tud konstellatsiooni puhul: üheaegselt aktiveeruvad kaks vastandlikku iha (näiteks rünnata ja põgeneda), ihad vahelduvad pidevalt. Et vastandlik iha saaks sisse lülituda, tuleb eelmine maandada. Selleks maandajaks ongi ülehüppeliigutus.

Inimesel ja loomal on sarnaseid ja erinevaid ülehüppeliigutusi (1). Loomade ülehüppeliigutustega on sarnastatavad näo kratsimine, lõua sügamine, oma riiete ja juuste mõttetü kohendamine ning mäng esemetega; lisanduvad kõhklev rahutustunne, kui ei teata, kas sooritata või vale, kas nutta või naerda. Kõigi nende reaktsioonide vahendusel maandatakse ühe pooluse pinget, antakse võimalus teisel reaktsioonil end sisse lülitada.

Teine liik algelt loomade juures täheldatud kompensatoorseid käitumisviise on **tühikäikreaktsioonid**. On täheldatud, et toas hoitud kuldnokk demonstreerib ruumis, kus pole ühtki putukat, putukapüüdmise kogu käiku: pilk saagile, järellend, püüdmine, tapmine, alla-neelamine (5).

Taalised tühikäikreaktsioonid leiavad aset üksnes ülitugeva vajaduse korral, kui lahendust võimaldav situatsioon jääb ära ja kõrgpinget saab redutseerida tegevusega, mis on nagu originaaltegevus. Erinevalt ülehüppeliigutustest on siin tegevuskulg adekvaatne instinkti rahuldumisele.

Inimese juures esinevad analoogilised tühikäikreaktsioonid. Me teeme paljusid asju «just nagu». Pahandame kohalolijatega, just nagu oleksid nemad puuduvad. Teeme liigutusi, mis jälgendavad tõelist situatsiooni, tegelikult aga on tühjad. Pinget olukorras, kui puudub rahulduse originaalobjekt, hakkame äkki tegema liigutusi, nagu oleks objekt käepärast ja me rahuldaksime sellega oma vajadusi.

Fantaasia annab tühikäikreaktsioonidele võimalikult tegelikkuslähedase ja isiksuse seisundile soovitava sisu.

Fantaasia on üks enam levinud vahend, mis aitab kompenseerida takistatud tegevust ka siis, kui olukord on tõeliselt väljapääsmatu ning konflikt eriti raske. Blokeeritud tegevus kutsus esile kujutluslike protsesside aktiveerumise. Füüsiliselt nõrk poiss saab mingi rahulduse, kujutledes end spordivõistlusest osavõtjana ja võitjana. Rängalt karistatud isik võib kujutleda karistajat mülkasse vajumas. Kahjurõõmu tundes vabanetakse pingest. Siin on väga tarvilik eristada kujutlemist ja mõtlemist: kui mõtlemise puhul kasutatakse kujundeid nagu instrumente, millega pooleliolev akt lõpetatakse, siis fantaasias on kujundid tegevuse asendajad, nad on mitte vahendi, vaid eesmärgi funktsioonis. Sellel, kes fantaseerib, pole karta ootamatusi ja soovimatuid reaktsioone, mis võivad eesmärgi saavutamise blokeerida. Fantaasiale on kättesaadavad kõikvõimalikud moodsused ja vahendid, mis reaalses tingimustes pole käepärased. Selles mõttes tegutsetakse otseku

muinasjutumaailmas, kõiki vahendeid kasutades, omaenda «instseneeringust» lähtuvalt.

Fantaseerimisesse suhtutakse sageli halvaks panevalt, ometi on fantaasia inimese universaalne psüühiline regulaator, patoloogiliseks muutub ta üksnes siis, kui ulmemaailma ei suudeta tegelikkusest eristada. Unistused võimaldavad inimesel korrastada oma püüdlusi, nad osutuvad reflektuaalses mõtlemises vajalikuks kui instrumentaalsed kujundid ja aitavad saavutada tõelisi eesmärke. Kui arsti teaduse üliõpilane unistab kangelaslikust tegutsemisest epideemiaohvrite ravimisel, aitab see tal selgusele jõuda oma tõelises missioonis. Fantaasia otseku võimendab nõrka lootust, leevendab psüühilist traumat ja aitab üle saada alaväärsustundest. Lapsed, kes tunnevad ebaõiglast suhtumist, kujutlevad end sageli süütute kannatajatena ja isegi «surevad kangelassurma». Nad saavad rahulduse, kui kujutlevad ülekohtu süüdlasi kibedaid pisaraid valamas. Sotsiaalselt tõrjutud asetavad end meelsasti kõrge ametiisiku rolli ja naudivad tegelikkuses puuduvaid eluhüvesid. Nii võime fantaasiat käsitleda omamoodi ravina, mis lubab kujutluses tegevuse lõpetada ja sel moel kompensatsiooni saada. Selles funktsioonis on ta universaalsemaid kaitsevahendeid.

Katsed kinnitavad, et konfliktsituatsioonide sagedus inimsuhetes oleks kaugelt suurem, kui kujutluslikud protsessid neid kõrvale ei juhiks või leevendaks. Teisiti öeldes: mida rohkem on võimalusi fantaasia vahendusel pinget maandada, seda vähem on tegelikke pingeid (7).

Kolmas võimalus kompensatsiooniks on **ühe vajaduse asendamine teise vajaduse rahuldamisega või sama vajaduse ülemäärase rahuldamisega**. See ei tähenda täielikku loobumist esialgsetest vajadustest. Et vajadus päriselt ei kao, jääb aktiveerunud pinget püsima, läheb aga oluliselt üle teise valdkonda. Teise vajaduse esilekerkimine lubab arvata, et esialgse vajaduse rahuldamatusest tingitud frustratsioon väheneb. Eristatakse **sisemist ja välist vajaduste vahetust**. Sisemist vajaduste vahetust on täheldatud kliinilises praktikas: ühe vajaduse väljalangemine viib teise vajaduse erakordse aktiivsuseeni. Näiteks, kui eskimod ei saa maandada oma seksuaalpingeid, ilmutavad nad erakordset söögi- või joogiisu, kuigi selle järele objektiivset vajadust pole. Samuti söövad üle hirmunud ja kartlikud lapsed.

Ühe vajaduse väljalülitamise ja teisega asendumise korral on reeglipärane pöördumine vastandisse. Spontaanselt jõutakse tegevusvajaduseeni ja selle rahuldamisega vaba-



netakse pingest. Siin võib leida ilmekaid näiteid koolist.

Õpilaste pikaajaline vahetu kontakt kooli äärmiselt kitsastes ruumitingimustes viib paljudel juhtudel suhtlemismürgituseeni, millest pääsemise ainus võimalus on sotsiaalne eraldatus («lõök vastassuunda»). Kui me ei suuda seda arukalt organiseerida, on tagajärjeks õpilaste maandamata ülepinge (4).

Vajaduste välise ümberpaigutusega läheb aktiivsus üle teise piirkonda. On näiteid, kus armastuses pettunud mehed astusid võõrleegioni, või inetu tütarlaps, kes oma armastusnõudlustes pidevalt frustreerub, hakkab äkki ülima aktiivsusega tegelema tööalaste probleemidega.

Vajadused võivad asenduda nii kõrgemate kui ka madalamatega. On kirjeldatud lastekodulapsi, kelle juures täheldati liigutuste teatud stereotüüpi. Nende laste sensootoorne, sotsiaalne ja vaimne kontakt ümbritseva maailmaga oli ebarahuldav, nende eluring oli ahenenud ning vajalikud kontaktid välja lülitunud. Pinge kuhjus. Primitiivsete pöörlemis-, kõikumis- ja kõlgutusliigutustega saavutati vajaduste tasandus, kompenseerimine.

Vajaduste asendamist kõrgemate vajadustega võime kirjeldada kui frustratsiooni vastusreaktsiooni sublimatsiooni korral.

**Milliseid vajadusi on kerge, milliseid raske kompenseerida.** Tänapäeval ollakse seisukohal, et kompensatoorne tegevus võib tuleneda mis tahes vajadustest, missugusel diferentseerituse astmel või nõudlusnivool need ka ei esineks. See aga ei tähenda, et kõiki vajadusi oleks võrdselt kerge kompenseerida. On vajadusi, mille kompenseerimine on ülimalt lihtne, aga ka neid, mille kompenseerimine on väga raske.

Inimlikud vajadused võime tugevusastmelt tinglikult jaotada kolmeks: nõrgad-ebamäärased, keskmised ja tugevad vajadused. Rahuldamata (kompenseeritav) vajadus peab omama selgelt väljenduvat tõukepinget, olema nii intensiivne, et on inimese jaoks keskse tähendusega. Nõrgad ja ebamäärased vajadused, tabamatud soovid on vähe piiritletud ega frustreeri inimest.

Väga raske on kompensatsiooni leida elueesmärgi (olgu see varanduse saamine, suur armastus, võitlus oma rahva õnne nimel või midagi taolist) rahuldamatusele. Mida isikupärasemad on vajaduse rahuldamise teed, seda raskem on leida kompensatoorseid, väärtusena võetavaid eesmärke ja tegevusi, isegi fikseerunud vajadused on kompenseerimatud või siis raskesti ja osaliselt kompenseeritavad.

#### Kompenseerimise põhivormid

Kompenseerimise põhivorme on käsitlenud J. Müller, K. Lewin ja K. H. Seifert. On jäädud peatuma kuuete põhivormile (2; 3; 6).

**Vajaduse rahuldamise objekti asendamine.** Siin kohtume tuttava võimalusega, kus näiteks agressioon ülemuse vastu asendatakse rünnakuga kodu perekonnaliikmetele. Õpetaja ei ütle midagi direktorile, kuid kannatavad õpilased; kui ei leita inimlikku soojust kodust, otsitakse seda väljast ja pole välistatud, et koer või kass täidab rolli, mida kaasinimesed pole mingil põhjusel teinud.

**Vajaduse rahuldamise kättesaamatu objekt asendatakse kättesaadavaga.** Asendus võib kaasa tuua ka positiivsed elamused, kuid mitte igal juhul ja alati. Hüljatud mees abiellub uuesti, sest ta peab alaväärtuslikuks elada abikaasata, aga kas ta oma elust rõõmu tunneb, pole võimalik ette ennustada.

Originaal- ja asendusobjekti vahel võime eristada kolme suhet.

□ Objekt asendatakse sama liigi või valdkonna objektidega. Näiteks huvi emotsioonide vastu asendatakse huviga taju vastu.

□ Vajaduse rahuldamise objekt leitakse teisest valdkonnast, mis on parajasti kättesaadav, kuigi seotud teiste eesmärkide ja toimingutega. Selle asemel et õpetajat rünnata, klõpsutab õpilane pingi klappi; ülemus, sattunud tähtsa töö tegemisel ületamatutele raskustele, näitab alluvatele tagedat nägu.

□ Teise isiku vastu suunatud tegevus võib pöörduda iseenda vastu. Oma ema põlastav inimene hakkab süümeepinade tõttu vihkama ennast.

**Irreaalne asendamine.** Kättesaamatule püütakse asendaja leida irreaalsuses (s. t. pole oluline, kas võimalus on reaalselt olemas või ei). Püütakse midagi olematu-püüdmatut-saamatut, ise seda reaalsuseks pidamata. Unelmais leitakse armastuspartner, elatakse läbi juba olnud või olematud armastusstseenid, reisitakse rikka mehena Itaalias, ollakse olümpiavõitja jne.

Sellise irreaalse asenduse väga ilmekas näide on Claudio Frollo armastus mustlastüdruku Esmeralda vastu V. Hugo romaanis «Jumalaema kirik Pariisis».

On vaieldud niisuguse asenduse väärtuste üle, kuid arvestades, et fantaasiakujutlustega kaasnevad muutused mitte üksnes meie sise-muses, vaid ka välistes liigutustes, ei tule neid alahinnata.

**Tühikäik-reaktsioonide aktiveerimine.** Sellel kompenseerimisvormil pole tõsiseltvõetavaid asenduseesmärke. Inimene, piltlikult öeldes, käib puuduoleva lihtsalt maha, nagu mootor töötab tühikäigul.

Nelja ja poole aastane tüdruk ei saanud haiguse tõttu korterist lahkuda, ehkki võis voodist tõusta. Et ta oli perekonnas üksik laps, tundis ta suurt puudust inimlikest kontaktidest. Siis märkasid vanemad, et tütarlaps on võtnud mängukaaslaseks kujuteldava tütarlapse, kellega lobises. Kord esikus hüppel-des seletas ta vanematele, et mängib Juttaga püüdmist. Analooilise näite leiame J. Salingerilt («Vaene onu Vemmalsäär»).



Paljud kirjeldatud asjaoludest kuuluvad psühhopaatoloogia valdkonda. S. Freud kirjeldab skisofreenikuid, kes, kaotanud eesmärgi või objekti, jätkavad ikkagi teatavat toimingut. Lapse surma järel kannab ema kätel puuhalgu ja nimetab seda tütreks. Või siis vanatüdruk, kes aastaid valmistab kaasavara ja ootab oma peigmeest (vt. A. Tšehhovi «Kaa-savara»).

Leiame sarnaseid jooni irreaalse asendusega: mõlemal juhul on tegemist üksnes ettekujutusega, mille poole püüeldakse, kuid tühi-käik-reaktsioonide puhul on tegevus ulatuslikult reaalse iseloomuga, ehkki eesmärk-objekt on irreaalsusest.

**Toimingute asendamine.** Selles kompensatsioonivormis ei muudeta eesmärk-objekti, asendada võidakse toiminguid või muutub tegevuse sisu. Toimingute asendamine esineb kahel kujul. Leitakse näiteks lihtsam tegevusmoodus: otsitakse mingi kergem materjal või materjaliga ümberkäimise viis: ei olda võimaline looma modelleerima, tehakse loomast üksnes joonis; ei saa laeva teha rauast, tehakse puust; ei saa maatükki künda, kaevatakse labidaga jne. Kui mingit tööd või tegevust pole võimalik teha vastavalt südametunnistusele ja mittetegemine toob kaasa pahan-dused, tehakse «kuidagimoodi», näiliselt.

**Osategevus.** On inimesi, keda rahuldab üksnes osaline tegevus oma vajaduste rahuldamisel. Võidakse rahulduda ettevalmistustegevusega. Näiteks rahuldavad filatelistliku kalduvusega lapsed markide sorteerimisest. Või koguvad inimesed autode katalooge ega jõua iialgi autoostamiseni. On inimesi, kes oma ülemäärase toiduvajaduse saavad rahuldatud toiduvalmistamisest.

Võidakse rahulduda ka osaga tegevusest. Leidub inimesi, kes ei soovi ühegi tööga jõuda lõpuni, nad valmistavad vaid osa esemest,

täidavad osa tegevusest ja on sellegagi rahul.

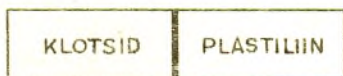
Rahulduse võib saada ka sümboolsest tegevusest. Teatavasti koguvad mõned mehed, kes naistega meelelis-hingelisi kontakte luua ei julge, naiste riietusesemeid, juukseid. Need esemed on neile naise sümboliks ja tegelemine nendega asendab armastust (6).

#### Kompenseerimise efektiivsuse kriteeriumidest

Tekib küsimus: millisel juhul on kompenseerimine kõige efektiivsem? Ilmselt siis, kui leiame kaks tihedalt seotud eesmärki ning ühe asenduseesmärgi saavutamiseiga maandame ka originaaleesmärgi saavutamatuses tingitud pinge.

Vaatleme katseid ja püüame nende alusel luua mõned orienteerivad seisukohad.

Lapsele antakse klotsid, millest tuleb ehitada maja. Lapses tekib pingeseisund, mis kaasneb plaani leidmise ja selle realiseerimisega «ehitustegevuses». Enne kui laps saab töö lõpetada ja pinge täielikult maandada, katkestatakse tema tegevus ja talle antakse plastiliinikarp. Nüüd tuleb voolida hobune. Sisuliselt tähendab see uue eesmärgi seadmist ning teise isikulisese piirkonna pingestamist. Teise projekti lõpetamisel võimaldatakse tal asuda poolelijäänud maja ehitamisele. Kui laps nüüd ei asu maja ehitama, siis on teine töö hajutanud pinge esimeses süsteemis. Kui aga laps jätkab katkestatud tööd, siis näitab see, et hobuse voolimine ei aidanud maja ehitamisel tekkinud pingeid maandada. Ehk teisiti: lõpetatud toimingul ei olnud katkestatu suhtes asendavat väärtust. Seda võib kirjeldada järgmise kujutisega.



TAASALUSTAMINE



MITTETAASALUSTAMINE

Joonis 1

Joonise vasakpoolses osas on kaks piirkonda eraldatud tugeva läbimatu piirjoonega, mis takistab pinge lõdvenemist klotside süsteemi regioonis. Selles süsteemis olev pinge tingib majaehituse taasalustamise. Joonise parempoolses osas on klotsi regiooni pinge kergesti hajutatav tegevusega plastiliiniregioonis.

Järgmiseks huvitab meid, mis oleksid need asendusväärtused, millega võiksime pinget ebasoovitavas regioonis optimaalselt hajutada.

K. Lewini väljateooria mõjul on esitatud hulk sellekohaseid uurimusi. Ühed varasemad pärinevad K. Lissnerilt. Katsete kaudu leidis ta, et kahe toimingu (tegevuse) vastastikune asendatavus on seda suurem, mida sarnasemad need toimingud (tegevused) on. Näiteks, kui katkestatud töö seisnes hobuse voolimises

ja asendustöö ussi voolimises, esines taas-alustamist harvemini kui siis, mil asendustöö seisneb pildi joonistamises või helmeste nõõrile lükkimises.

Paraku peame väitma, et poie töökindlaid kriteeriume, mille alusel saaksime hinnata kahe toimingu (tegevuse) sarnasuse määra. Kaks toimingut (tegevust) võivad näida väga sarnased pealtvaatajatele, olla aga täiesti erinevad sooritaja silmis. Või ka vastupidi: toimingud (tegevused) tunduvad väga erinevad, on aga tegija silmis väga sarnased.

Viimasel ajal on probleem asendusteguri ja originaali sarnasusest taas tõstatatud ja leitud hulk parameetreid, mille põhjal võime sarnasust kirjeldada.

Määravaks peetakse asendustoimingu ja originaaltoimingu pingesüsteemi lähedust.



Inimesel tekib sel puhul subjektiivne tunne- tus asendusnähtuse samaväärsusest. Seda sar- nasust kirjeldatakse objektsarnasuse, funk- tsiooniväärtuste sarnasuse ja personaalse tä- henduse sarnasuse summana.

Objektsarnasus eeldab kaht sarnasust. Es- malt toimingu või objekti välisilme, teiseks käitumise sarnasus: kas asendusobjekt käitub nagu originaalobjekt. (Kas müüa pakutav auto liigub nii kiiresti, kui see, mida sooviti osta, aga ei saadud jne.)

Funktsiooniväärtuste sarnasuse raames vaadeldakse, kuidas asendustoimingu eesmärk kattub originaaltoiminguga. Naisel, kes last ei saa, tekib vajadus inimese järele, keda saab hellitada. Selleks sobib süleloom, pole välistatud ka mees või kes tahes, kes tunnustaks ta naiselikkust.

Personaalse tähenduse sarnasuse paramee- ter eeldab, et originaal- ja asendustoiming omaksid isiksuse jaoks sama või ligilähedast tähendust ning tähtsust.

\*

Kompensatsiooniprobleem on ühtaegu üli- malt keeruline, teisalt aga lihtne oma spon- taansuses ja leidlikkuses. Et kompensatsioon muutuks pingete optimeerimisel tõeliseks abi- mehaks, tuleb lapsi õpetada tõkestatud toi- mingute ja tegevuste asemele sihipäraselt leidma asendajaid.

Ei ole üheseldi, kõigile sobivaid kompens- atsioonivorme. Et sobivaid leida, tuleb õpe- tajal, lapsevanemal tunda seda (ka iseennast), kelle puudusi tahetakse kompenseerida, ning tunda kompenseerimise seaduspärasusi.

Sobivad kompensatsioonivormid peavad olema kooskõlas miljöoga, vastasel korral ei suuda nad oma rolli täita. Ka grupp ja indi- viid ise peavad aitama neid võimalusi ellu viia, kompenseerimist organiseerima.

#### Kirjandus

1. Helm, H. Zur Problematik der konditio- nalgenetischen Verwandtschaft einiger konflikttüpischen Verhaltensweisen bei Mensch und Tier. — «Zeitschrift für Psychologie», 1959, B. 162, H. 3/4.
2. Lewin, K. Die Lösung sozialer Konflikte. Bad-Neuheim, 1953.
3. Müller, J. Hemmungen des Lebens. München-Basel, 1956.
4. Pinn, V. Õpilaste sisepinged ja proksee- mika. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 9.
5. Tinbergen, N. Instinktlehre: Verg- leichende Erforschung angeborenen Verhal- tens. Berlin, Hamburg, 1956.
6. Seifert, K. Grundformen und Theore- tischen Perspektiven Psychologischer Kom- pensation. Meisenheim am Glan, 1969.
7. Короленко, Ц., Фролова, Г. Чудо воображения. Новосибирск. — «Наука», 1975.

## Õpilaste sotsiomeetrilise staatusega seostuvaid isiksuseomadusi

### TAIE KAASIK

Sotsialistliku ühiskonna edukaks arenguks on oluline, et kõik ühiskonnaliikmed võtaksid aktiivselt osa oma elu ja kogu ühiskonna elutegevuse korraldamisest. Seoses kohustus-liku keskhariduse kehtestamisega on pikene- nud kooliskäimise aeg ning seetõttu on kool perekonna, mitmesuguste massiteabevahen- dite ja mitmete muude institutsioonide kõrval omandanud keskse kohtu arenenud sotsialist-liku ühiskonna inimese formeerimisel. NLKP XXVI kongressil ütles L. I. Brežnev: «Pea- mine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatus kvali- teeti koolis» (1, lk. 72).

Inimiseksuse arenemine soovitud suunas ei ole aga lihtne probleem. Inimene kui kasva- tusobjekt on keerukas süsteem, mis integree- rib endas geneetiliselt kodeeritud psühhofü- sioloogilised iseärasused ja teda elu esimesest hetkest alates ümbritseva sotsiaalse keskkonna mõjustused.

Üks oluline inimese isiksust mõjustav sot- siaalse keskkonna element on kooliklass kui eakaaslaste grupp. Siin astub õpilane formaal- setesse ja informaalsetesse suhetesse omaea- listega, kujunevad kollektiivse käitumise har- jumused, enesekontroll, moraalsed hinnangud jne. Vastavalt sellele, millisel määral üks või teine õpilane vastab klassi väärtusnormidele, klassi ootustele ja vajadustele, kujuneb välja õpilaste prestiiži skaala e. klassi vertikaalne struktuur, milles igal õpilasel on suhteliselt püsiv koht ehk staatus. Nagu näitavad mit- med uurimused, on õpilase staatus klassi suhete süsteemis tema jaoks väga suure täht-



susega ning pikka aega halvas asendis olemine võib esile kutsuda õpilase isiksuse väärastumise (2; 11; 9). Seepärast on vaja õpetaja kaasabi, et igal õpilasel kujuneks võimalikult soodne staatus. Selleks peab ta aga tundma staatust mõjustavaid tegureid. Neid on palju. Asend kujuneb mitme faktori koostõu tulemusena (6; 9; 13). Seepärast on arusaadav, et vastavaid uuringuid ei ole kerge teha ning tavaliselt piirduakse mõne üksikteguri lähema vaatlusega. Mahlah (12) eristab kolme mõjutegurite gruppi ning järeldab, et kõrge staatuse tingivad 1) klassi poolt hinnatud positiivsete iseloomujoonte olemasolu, 2) õpilase klassi väärtussüsteemide ühtimine, 3) madalam enesehinnang klassi poolt kõrgelt hinnatud isiksusejoonte suhtes.

Seega oluline staatust mõjustav tegur on õpilase isiksuseomadused. Seadsime eesmärgi välja selgitada, kas ja kuidas on ühed või teised õpilase isiksuseomadused seotud tema staatusega klassis.

#### Uurimise meetodika ja läbiviimine

Uuring korraldati möödunud õppeaastal Tartu Meditsiinikoolis. Isiksuseomadused määrasime Eesti NSV oludele kohandatud Cattelli küsimustiku 16 PF A vormi abil, mis mõõdab 10-pallilisel üleminekuskaalal 16 isiksusefaktorit (5; 7).

Õpilase staatuse väljaselgitamiseks kasutasime sotsiomeetrilist testi, mille koostamisel jälgisime hoolikalt sellele esitatavaid nõudeid (3; 4; 10, lk. 98—109; 8, lk. 27—35). Arvestades, et erinevates tegevustes ja olukordades võib õpilase asend olla erinev, valisime mitu erinevat kriteeriumi: 1) haiglapraktikakaaslaste valik (HPKR), 2) sünnipäevakülastuste valik (SKR), 3) võistkonnaliikmete valimine meditsiiniliste teadmiste-oskuste konkursile (VKR), 4) ekskursionijuhid (EJKR) ja 5) peoõhtu organisatorite valik (POKR). Valikuid palusime põhjendada. Andsime võimaluse nii positiivseteks kui ka negatiivseteks valikuteks ning iseenda valimiseks. Laskime teha valikuid ka klassi seisukohalt lähtudes (näiteks: «Kirjuta klassikaaslaste nimed, keda Sinu arvates valitakse kõige sagedamini praktikakaaslasteks!»). Et näha, kuidas õpilane ise tunnetab oma asendit klassikaaslaste hulgas, kasutasime selliseid küsimusi nagu «Kellest Sa arvad, et ta Sind oma praktikakaaslasteks valib?».

Kõik katsealused olid naissoost, 89,9% olid 17- kuni 21-aastased, 10,1% 22- kuni 24-aastased. Katseandmed saime 133 õpilase

kohta. Küsimustele vastamise korraldasime kahes järgus klasside kaupa, silmas pidades testimise protseduurile esitatavaid nõudeid 4). Alustasime Cattelli küsimustikuga, sest see sisaldab vähem intiimseid küsimusi ning tundub õpilastele usaldusväärsem. Ühe või kahe nädala pärast esitati igale klassigrupile kokkuvõtteid testi tulemustest: 1) avaldati klassi õpilaste isiksuseomaduste keskmised näitajad ja 2) iga õpilane sai faktorite populaarsele teeluslehe järgi teada ka oma isiklikud katsetulemused (isiksusejooned). Samal kohtumisel tehti sotsiomeetrilise test. Õpilaste usalduse suurendamiseks rõhutati testi instruksioonid, et küsitlemine toimub teadusliku uurimistöö huvides ning õpilaste nimesid ja vastuseid ei avaldata kellelegi.

#### Tulemused

Kogu uuritava kontingendi jaotasime staatuse järgi 3 gruppi: hea, rahuldava ja halva staatusega õpilased. Jaotamisel võtsime aluseks keskmist staatust (ST) määravate valikute arvu ( $\bar{x}$ ) klassi tasemel. Nii saime:

$$\begin{aligned} \text{hea ST} &> \bar{x} + 0,5\sigma \\ \bar{x} - 0,5\sigma &< \text{rahuldav ST} < \bar{x} + 0,5\sigma \\ \text{halb ST} &< \bar{x} - 0,5\sigma \end{aligned}$$

Õpilaste jagunemist staatusegruppidesse erinevate kriteeriumide alusel näitab tabel 1 ja joonis 1 (vt. lk. 32.).

Nagu tabelist ja joonisest nähtub, on õpilaste jagunemine staatusegruppidesse kõige lähedasem haiglapraktika-, sünnipäeva- ja võistkonnakriteeriumide järgi, kus see allub normaalse jaotuse seadusele. Seejuures on personaalsete (kaaslane valitakse emotsionaalsetel — sümpaatia, sõprus — alustel) ja semipersonaalsete (kaaslaste valikul peetakse silmas nii emotsionaalset kui ka tegevusalast külge) kriteeriumide (HPKR, SKR) puhul heas staatuses olevate õpilaste arv suurem halva staatusega õpilaste arvust, mis ongi ootuspärane, sest siin ei valita kaaslast ainult funktsionaalse aspekti, vaid ka sõprussuhete, s. t. emotsionaalse aspekti järgi. Seda kinnitavad ka katsealuste poolt kirjapandud valikupõhjendused. Võistkonna- ja juhikriteeriumid ise juba eeldasid piiratud valikut ning nende kriteeriumide puhul «hea staatus» tähendab sisuliselt sobivust võistkonnaliikmeks, ekskursionijuhiks või peoorganisatoriks. Seepärast on loomulik, et siin on «hea staatusega» õpilaste arv väike. Sotsiomaatriksite vaatlus näitas, et enamikus klassides valitakse ekskursionijuhid ja peoõhtu organisatoriteks ühed ja samad isikud.

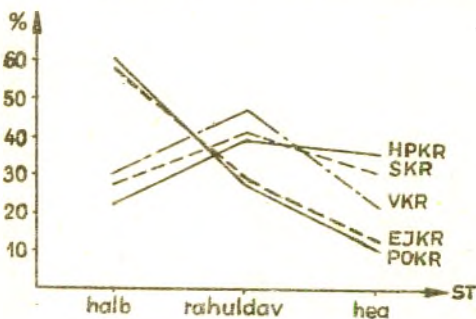


ÕPILASTE JAGUNEMINE STAATUSGRUPPIDESSE ERINEVATE  
KRITERIUMIDE ALUSEL

ST	HALB		Rahuldav		HEA	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%
HPKR	30	22,9	53	40,5	48	36,6
SKR	36	27,5	54	41,2	41	31,3
VKR	39	29,6	63	47,7	30	22,7
EJKR	76	57,6	38	28,8	18	13,6
POKR	80	60,6	37	28,0	15	11,4

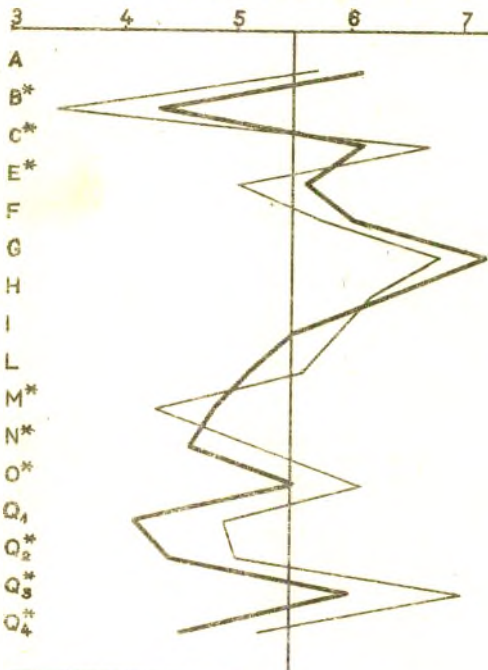
Joonis 1

ÕPILASTE SOTSIOMEETRILINE STAATUS  
ERINEVATE KRITERIUMIDE ALUSEL



Joonis 2

KÕIGE HINNATUMATE (—) JA  
TAUNITUMATE (---) ÕPILASTE  
ISIKSUSEFAKTORITE KESKMISTE  
NÄITAJATE VÕRDLUS



\* Erinevus statistiliselt oluline,  $p < 0,05$ .

Cattelli küsimustiku abil saadud andmete põhjal selgus, et uuritavale õpilaskontingendile tervikuna on omased kerge ekstraperteeritus, madal ängistus, suhteliselt madal intelligentsus, kuid suur kohusetunne. Korrelatsioonianalüüs näitas, et kõige rohkem statistiliselt olulisi seoseid isiksuseomadustega annavad ekskursioonijuhi ja peoorganisaatori kriteeriumid. Ilmselt on juhiroll ja sellega kaasuvad rolliootused koolielus hästi tuntud ning selle rolli täitjateks osatakse valida vajalike omadustega isikuid. Selgus, et organisatoritena eelistatakse enesekindlaid, end maksmapanevaid, suhtlemisjulgeid, tegutsemis- ja riskivalmis, entusiastlikke ja elurõõmsaid, grupiga hästi kohanevaid õpilasi. Ekskursioonijuhtidena eelistatuid iseloomustas lisaks eelnevale veel suhteliselt kõrge abstraktse mõtlemise võime ja rahulikkus.

Võistkonnaliikmeteks ja sünnipäevakülalisteks valiti suhteliselt fantaasiarikkamaid ja entusiastlikumaid ning intelligentsemaid õpilasi. Haiglapraktikakriteerium ei andnud statistiliselt olulisi seoseid isiksusefaktoritega.

J. Orn (3) ütleb, et kui vaatleme ainult õpilaste isiklike valikuid, siis saame interpersonaalsete suhete struktuuri, mis on nähtav ainult uurijale, oluline on aga ka teada, kuidas õpilased ise oma suhteid tajuvad ja hindavad, selleks peavad nad väljendama oma suhtumisi ja hinnanguid ka grupi positsioonilt lähtudes. Grupi aspektist tehtud valikute alusel jaotasime uurimiskontingendi populaarsuse ja ebapopulaarsuse alusel 3 gruppi. Korrelatsioonianalüüs näitas, et populaarsus on päripidises seoses staatusega. Nagu ootasimegi, esines kokkulangevusi vastavate isiksusefaktorite keskmistes näitustes. Peale selle ilmnes veel terve rida teisi statistiliselt olulisi erinevusi 2 ekstreemse grupi -- kõige populaarsemate ja kõige ebapopulaarsemate vahel, mida isiklike valikute alusel moodustunud staatusegruppide vahel ei ilmnenu. Nii selgus, et võistkonda mittevalitavaid iseloomustab madalam abstraktse mõtlemise tase, fantaasiavaesus, seejuures suhteliselt kõrgem ene-



sehinnang ja soov endast head muljet jätta, seemine külmaverelisus, mis kombineerub seklushimu ja suhtlemisjulgusega. Ebapopulaarsemaid sünnipäevakülalisi iseloomustab alistuvus ja leebus, kainus ja emotsionaalne stabiilsus, kaalutlevus ja tõsimeelsus, häbelikkus ja tagasihoidlikkus ning grupi ettevõtmistega väiksem kaasaminek.

Populaarset praktikakaaslast eristas halvas staatuses olevast tagasihoidlikum seltskondlikkus, kõrgem intelligentsus, väiksem sentimentaalsus ja proosalisus, usaldatavus, reipus, suurem kalduvus koostegutsemiseks ja suurem seemine rahulikkus.

Klasside sotsiomaatriksite alusel moodustasime huvi pärast 2 õpilaserühma: ühte rühma valisime kõigis kriteeriumides rohkesti positiivseid valikuid saanud õpilased (hinnatuimad) ja teise — kõigis kriteeriumides vaid üksikuid positiivseid, kuid rohkesti negatiivseid valikuid saanud õpilased (taunituimad). Nende 2 grupi isiksusefaktorite keskmiste väärtuste võrdlemisel (vt. joonis 2) tuli nähtavale juba varemgi esinenud kombinatsioon: hinnatuimad erinevad taunituimastest kõrgema intelligentsusega (faktor B), väiksema proosalisusega (kõrgem M) ning pisut madalama enesehinnangu ja sotsiaalse täpsusega (mõõdukam Q<sub>3</sub>). Lisaks iseloomustab neid seemine rahulikkus ja frustratsioonikindlus (madal Q<sub>4</sub>). Eelistatud õpilased on ka enesekindlamad ja reipamad (madalam O), emotsionaalsemad (madalam C), end maksmapanevad (kõrge E), siiramad (madalam N) ja suurema kalduvusega koostegutsemisele grupiga (madalam Q<sub>2</sub>).

#### Kokkuvõte

Meie uurimusest nähtub, et hea ja halva asendiga õpilastel on erinevusi isiksuseomadustes. Samuti nägime, et erinevates tegevusolukordades hinnatakse erinevaid omadusi. Siiski, kõikide kriteeriumide puhul iseloomustas hea staatusega õpilasi grupi keskmisest mõõdukalt kõrgem intelligentsusfaktori näitaja ning madalam enesehinnangut, tahtejõulisust ja sotsiaalset täpsust väljendava faktori näitaja. Veel iseloomustas neid väiksem proosalisus, keskmisest suurem tendents koostegutsemiseks grupiga, suurem rahulikkus, enesekindlus ja pingeabadus.

Kirjeldataud seoseid saab lugeda kehtivaiks vaid uuritud õpilaskontingendis uurimise läbiviimise ajal, kuna hindamisalused mõnes teises grupis võivad olla teistsugused ja aja jooksul võivad hinnangud muutuda, sest olu-

korrad, suhted ja ka õpilased ise muutuvad. Kahtlemata võimaldab klassi staatusliku struktuuri ning seda mõjustavate tegurite tundmine täpsemini suunata kasvatustööd ning leida konkreetseid abinõusid halva staatusega õpilaste asendi parandamiseks.

#### Kirjandus

1. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitikas. Tln., 1981.
2. Lehestik, P. Tõrjutud asendis õpilaste hilisemast arengust. — Kogumikus: Nõukogude pedagoogika ja kool III. Tartu, 1969, lk. 59—67.
3. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalpsühholoogilisi ja pedagoogilisi probleeme. — Kogumikus: Nõukogude pedagoogika ja kool XIX. Tln., 1978, lk. 59—105.
4. Sõerd, J., Toim, K. Nõuded testile ja testimisele. — Kogumikus: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln., 1979, lk. 56—73.
5. Toim, K. Isiksuse testid. — Kogumikus: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln., 1979, lk. 74—95.
6. Uring, R. Millega seostub õpilase asend klassikaaslaste hulgas. «Nõukogude Kool», nr. 12, 1970.
7. Альберт А. Связь профессиональной адаптации учителя с особенностями структуры личности. — В сб.: Организация учебного процесса V. Tartu, 1976, с. 45—58.
8. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. М., 1970, с. 87.
9. Киричук А. В. Положение детей в системе общения в классном коллективе. — В сб.: Проблемы общения и воспитание II. Tartu, 1974, с. 8—16.
10. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношения в малых группах. Минск, 1976, с. 349.
11. Лехестик П. Г. Влияние положения учеников в коллективе класса на их нравственное развитие. Вопросы психологии. 1970, с. 5, 141—144.
12. Махлах Е. С., Гинзбург М. Р., Лебедев Р. Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личным качествами. — В сб.: Материалы IV съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 187—188.
13. Уринг Р. Положение учащегося среди одноклассников и связанные с этим факторы как комплексная система. — В сб.: Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Тезисы. Таллин, 1979, с. 193—198.



## Tööõpetuse ja -kasvatuse järjepidevusest

### ANTS KÕVERJALG

NLKP Keskkomitee aruandes Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile märkis partei peasekretär L. I. Brežnev muuhulgas: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatamise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks» (1, lk. 72).

Üks noorte tööalase ettevalmistuse olulisemaid probleeme on järjepidevuse tagamine tööalaste teadmiste, oskuste ja vilumuste ning õigete tööharjumuste kujundamisel.

Järjepidevuse all mõistetakse üldiselt seost nähtuste vahel arenguprotsessis, kui uus, asendades vana, säilib endas mõningaid selle elemente. Märgitakse, et järjepidevus on dialektika eituse eitamise seaduse ja kvantitatiivsetest muutustest kvalitatiivseteks muutusteks ülemineku seaduse üheks väljenduseks (2, lk. 514).

Pedagoogikas tõlgendatakse järjepidevust kui vajalike seoste ja õigete vahekordade loomist õppeainete eri osade vahel selle aine õpetamise mitmesugustel astmetel. Sellejuures tuleb arvestada vastava teaduse sisu ja loogikat ning teadmiste omandamise seaduspärasusi (3, lk. 485).

Järjepidevuse tähtsusele õppeainete esitamisel osutasid tähelepanu juba pedagoogika klassikud J. A. Komensky, J. A. Pestalozzi ja K. D. Ušinski.

Nõukogude pedagoogikas tõusid õpetamise järjepidevuse probleemid eriti aktuaalselt päevakorrale kuuekümnendatel aastatel, mil hakati üle minema üldisele kohustuslikule keskkoolitulele. Selle probleemiga tegelesid aktiivselt B. G. Ananjev, S. J. Drapkin, I. A. Samarin jt.

Mõningatele kitsastele üksikküsimustele tööõpetuse ja kutsealase ettevalmistuse järjepidevu-

se valdkonnas on pühendatud S. J. Batõševi, A. P. Beljajeva, A. A. Vassiljevi, J. D. Varnakova tööd, kuid süstemaatilised ja ulatuslikumad uurimused selles valdkonnas nõukogude pedagoogikateaduses puuduvad.

Noorte tööalase ettevalmistuse ja kasvatus järjepidevuse all tuleb mõista optimaalset järjestust õpetatava materjali sisu, kasutatavates meetodites ja didaktilistes materjalides, mis tagaks maksimaalse efektiivsuse noorte tööleustumisel rahvamajandusse tänapäeva sotsialistliku ühiskonna ja tootmise arengu tingimustes.

Järjepidevus sellises ettevalmistuses peab kindlustama vastavate teadmiste, oskuste ja vilumuste ning isiksuseomaduste arengu ranges süstemaatilises järjekorras, mille puhul iga uus omandatav teadmine ja oskus tuleneb eelnevast ning leiab edaspidist arendamist ja laiendamist järgnevates. Järjepidevuse tagamine noorte tööalases ettevalmistuses eeldab sшипärast pedagoogilist tööd ja selliste sotsiaal-pedagoogiliste faktorite leidmist, mis kindlustaksid soodsad tingimused tööalaste teadmiste, oskuste ja vilumuste ning harjumuste omandamisel ühelt õpetamise astmelt teisele üleminekul ja tagaksid optimaalse ülemineku õppetööl tootvale tööle.

Teaduslikult põhjendatud järjepidevus didaktiliste materjalide sisus, õpetamise vormides ja meetodites üldhariduskooli tööõpetuses, kutsekeskkoolides kutsealasel ettevalmistusel ja noortööliste kvalifikatsiooni tõstmisel vahetult tootmises on alus, mis tagab nüüdisaegses tootmises vajalike kõrge kvalifikatsiooniga ja laia profiiliga tööliste korraliku väljaõppe. Selline järjepidevus kindlustab ka tulevase töölise kiire kohanemise tootmises sotsiaalse keskkonna ja uue tehnikaga.

Nõrk järjepidevus tööõpetuses ja -kasvatuses üldhariduskoolis ja kutsealasel ettevalmistusel kutsekoolides ning vahetult tootmises tekitab tõsiseid raskusi noorte kohanemisel sotsiaalsete, tehnoloogiliste ja tehniliste tingimustega kutseala omandamisel erinevatel astmetel.

Järjepidevust tööalasel ettevalmistusel ei saa lugeda ainult didaktiliseks printsipiks. Järjepidevuse tagamine õppematerjali sisu ja õppeprotsessis eneses loob eelduse kahe olulise didaktilise printsipi — süstemaatilise- ja jõukohasusprintsipide — realiseerimiseks. Tööõpetuse ja -kasvatuse järjepidevus on ulatuslik pedagoogiline probleem, mida iseloomustab mitmekülgsus. Viimane sisaldab tööõpetuse ja -kasvatuse eesmäärke, tööõpetuse struktuuri ja sisu, didaktiliste materjalide ülesehitust, materiaalse õppebaasi organiseerimist, õpetamise ja kasvatamise vormide ning meetodite valimist.

Arvestades probleemi tähtsust tänapäeva noorte tööalases ettevalmistuses, tegi NSV Liidu Riikliku Teaduse ja Tehnika Komitee 5. juunil 1978. aastal NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kutsepedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi Tallinnas asuva laboratooriumi neljale teaduslikule töötajale ülesandeks välja töötada teaduslik-metoodilised soovitused üldhariduskoolide õpilaste tööõpetuse ja kutsekeskkoolide õpilaste kutsealase ettevalmistuse järjepidevuse tagamiseks.



Nimetatud soovitusel tuli esitada 1980. aasta lõpuks NSV Liidu Haridusministeeriumile ja Kutsehariduse Komiteele noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse edasiseks täiustamiseks.

Uurimistööst võtsid teatud määral osa ka Kiievi Pedagoogilise Instituudi ja Tallinna E. Vilde nim. Pedagoogilise Instituudi üldtehniliste dissipliinide kateedrite mitmed õppejõud.

Et uurijate grupp oli küllaltki väikesearvuline ja uurimistöö tähtaeg lühike, piirduiti uurimisel 8-klassilise kooli tööõpetuse ja kutsekeskkoolides õpetatavate enamlevinud või tähtsamate kutsealade (mööblitööstus, triial, freesija, lukksepp, elektrimontöör, keevitaja, seadistaja ja operaator) õppematerjali loogilise ülesehituse ja selle õpetamise järjepidevuse selgitamisega. Need faktorid on keskne lüli kõigi teiste eespool nimetatud õpetamise järjepidevusega seotud probleemide lahendamisel.

Uurimistöö käigus analüüsiiti 30 õppeprogrammi, meetodilist materjali ja õpikut kogumahuga 38 trükipoognat, õpiti tundma ning üldistati 52 õpetaja ja meistri töökoogemusi 23 koolis ja kutsekoolis, anketeeriti 67 õpetajat ning meistrit 16 koolis, vaadeldi ligi 100 tööõpetuse ja erialatundi üldharidus- ja kutsekoolis. Peale empiiriliste meetodite kasutati ulatuslikult ajakohaseid teoreetilise uurimise meetodeid — maatriitse ja graafide meetodeid õppeainete siseste ja õppeainete vaheliste seoste kindlaksmääramiseks õppeplaanides ja -programmides ning tänapäeva tööliste tegevuse modelleerimist õppeainete loogilise struktuuri kindlaksmääramiseks. Viimasel juhul lähtuti olulisematest tööalastest tegevustest ja toimingutest ning nende tähtsusest nüüdisaja tootmises.

Selgus, et tänapäeva tootmises tuleb igal eespool mainitud töölistel sooritada üle 200 tööalase tegevuse, mida võib liigitada nelja põhigruppi:

1) organisatoorsed ja planeerimisalased tegevused (töökoha organiseerimine, arvestused, töö tehnilise dokumentatsiooni ja kirjandusega, tööriistade hooldamine jne.);

2) töötegevused, mis on seotud otseselt tööobjekti muutmise (objekti tehnoloogiline töötlemine, masinate ja seadmete montaaž, nende juhtimine, remont jne.);

3) kontrolltegevused (töötulemuste hindamine, mõõtmine, masinate ja aparatuuride töö diagnoosimine, nende häälestamine, seadistamine ning reguleerimine jne.);

4) sotsiaalsed tegevused (tööharjumused, enesetäiendamine, töökaaslaste õpetamine ja kasvatamine, ratsionaliseerimis- ning leiundustegevus jne.).

Uurimistöö tulemusel selgitati välja, milliseid tööalaseid tegevusi ning millisel tasemel on tänapäeva tootmises töölistel vajalik omandada.

Aluseks võttes prof. K. K. Platonovi (4, lk. 153 — 158) seisukohti, jaotati tegevuse tasemed järgmiselt:

1) tegevuse tundmise tase (teoreetiline efektiivsus tegevusest);

2) esialgsete oskuste ja vilumuste tase (tegevus-

se sooritamine õpetaja, meistri, juhendaja või mõne muu isiku juhendamisel ja kontrolli all);

3) oskuste ja vilumuste tase (tegevuse iseseisev ning vigadeta täitmine);

4) tegevuse täiuslik valdamine (tegevus täidetakse iseseisvalt ja loovalt uutes muutuvates tootmistingimustes). Seda tegevuse taset nimetab K. K. Platonov ka tööalaseks meisterlikkuseks.

Töötegevuse mitmekülgse analüüsi alusel anti soovitusel vastavate tegevuste järk-järguliseks kujundamiseks üldhariduskooli tööõpetuses, kutsekeskkoolis ja tootmises pärast kutsekeskkooli lõpetamist.

Tuleb rõhutada, et inimese tööalaste tegevuste kujundamine algab juba koolieelses eas ning kestab kogu elu. Kui tööalaste harjumused, mille mõjul inimene töötab korralikult, hoolikalt ja täpselt, kujundatakse peamiselt koolieelses eas, siis kutsealaga seotud planeerimis-, tehnoloogilised ja kontrolltegevused saavutavad oma kõrge taseme alles küpses töömehe eas. Kõikide tegevuste kujundamise kindla süsteemi loomine ning tegevuste vastavatel tasemetel õppimine elukutse omandamise eri etappidel tagabki põhjendatud järjepidevuse noorte töö- ja kutsealasel ettevalmistusel.

Meie uurimistöö põhitulemuseks kujunesid teaduslikud aruanded kogumahuga 38,7 trükipoognat. Peale selle ilmus allkirjutanu toimetamisel uurimistulemuste kohta NSV Liidu PA Üldpedagoogika TUI väljaandel teaduslike tööde kogumik mahuga 5 trükipoognat (10 artiklit) ning anti NSV Liidu Haridusministeeriumile ja Kutsehariduse Komiteele üle teaduslik-meetodilised soovitusel kogumahuga 4,6 trükipoognat. Viimastes on antud 11 üldist ja 56 konkreetset soovitusel üldhariduskoolide tööõpetuse programmide täiustamiseks ja 8 üldist ning üle 200 konkreetse ettepaneku kutsealase ettevalmistuse programmide täiustamiseks.

Tööle anti kõrge hinnang NSV Liidu PA Tööõpetuse ja Kutseorientatsiooni TUI ja Oleviõpetuse Kutsehariduse Teaduslik-Metodilise Keskuse poolt. Uurimistöö tulemused arutati läbi ja kinnitati NSV Liidu PA Presiidiumi istungil 18. märtsil 1981. a.

Uurimused näitasid, et uued tööõpetuse programmid tagavad põhiliselt järjepidava õpilaste tööalase ettevalmistuse.

Põhilised üldised soovitusel tööõpetuse ja -kasvatuse ning kutsealase ettevalmistuse täiustamiseks on järgmised.

Õppeprogrammi «Tehniline töö» (poiste tööõpetus) on soovitatav lülitada üksikud elemendid (harjutused) operatsioonkompleksisüsteemi järgi õpetamiseks, mis lubavad lähendada kahel erineval õpetamise astmel kasutatavat õpetamise meetodikat.

Kõik üldisemad teemad, mis on viimases tööõpetuse programmi variandis ühendatud programmi tehnoloogiliste osadega (kaasa arvatud graafilise kujutamise oskuse elemendid ja kutseorientatsiooni küsimused), samuti sissejuhatavad tunnid ja ekskursioonid on otstarbekohane ühendada programmi eriosasse «Polütehnilised teadmised ja oskused». Seda üldosa õpiksid õpilased



paralleelselt teiste teemadega. Programmid aga täiendada näitlike temaatiliste plaanidega, mis võimaldaksid täpsustada iga programmi osa sisu ja õpetamise mahtu.

Tuleks täpsustada ja konkretiseerida õpilaste teadmiste ja oskuste loetelu kõikide klasside osas, mis võimaldaks täpsemalt määratleda kaheksaklassilise kooli õpilaste ettevalmistuse taset.

Programmides tuleks ette näha kordamisteemad (eriti 7. ja 8. klassis), mis võimaldab õpilastel paremini omandada teadmisi ja oskusi ettenähtud tasemel.

Vajalik on korrigeerida pingitöödeks ettenähtud aega (eriti 7. ja 8. klassides), arvestades koolidele ettenähtud pingiparki.

Tööterminoloogia täpsustamiseks ja tööprotsesside ühtse õpetamise metoodika kindlustamiseks korraldada ühiseid metoodilisi nõupidamisi ning seminare üldhariduskoolide tööõpetuse õpetajatele, kutsekoolide õpetajatele ja meistritele.

Kutsealase ettevalmistuse programmid on rohkem loogiliselt üles ehitatud nendel erialadel, millede sisu on viimasel ajal suhteliselt vähe muutunud ning millistel aladel tööliste ettevalmistuses on omandatud pikemaajalisi kogemusi (lukksepp, treial, freesija), teistel erialadel nõuavad programmid olulist ümbertöötamist (ehituserialad, operaatorid, seadistajad).

Tingimata tuleb muuta mõnedel erialadel tariifi kvalifikatsiooniteatmikese antud nõudeid erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kohta, mis ei vasta enam tänapäeva tootmise nõuetele (näit. mõõblitiser).

Oluliselt tuleks tõhustada kutsealase ettevalmistuse programides teooria ja praktika seostamist, mis on vajalik kindlate ja sügavate teadmiste omandamiseks ning loob eeldused tehniliseks loovtegevuseks. Eriti esimestel õppeaastatel tuleks tunduvalt suurendada õpilaste tehniliste tegevuste teoreetiliste aluste õpetamise osatähtsust.

Kutsealase ettevalmistuse programides tuleks näidata sõlmevõtteid, mis moodustavad põhilise eriala omandamisel, tuleks näidata võimalused ainesisestest ja -välistest seostest loomiseks, täpsemalt näidata iga teema puhul omandatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste tase.

Uurimused töö- ja kutsealase ettevalmistuse järjepidevuse probleemide alal ülalmainitud laboratooriumis jätkuvad. Alanud viisaastakul on peamine uurimisobjekt õpetamise järjepidevuse tagamine reaali- ja eriainate õpetamise sisus, vormides ning meetodites üldhariduskoolides ja kutsekeskkoolides.

#### Kirjandus

1. Брежнев, Л. И. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tallinn, «Eesti Raamat», 1981.
2. Большая Советская энциклопедия. Изд. 3-е. Т. 20, М., 1975.
3. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. М., 1966.
4. Платонов К. К. О системе психологии. М., «Мысль», 1972.

## TPI 1980. aasta sisseastumiseksamitest matemaatikas

ANDI KIVINUKK  
ENDEL RUUSTAL

TPI matemaatika sisseastumiseksamitel 1980. a. eksamineeriti kirjalikult 1811 ja suuliselt 1141 üliõpilaskandidaati. Kirjalikul eksamil koguti eksaminaatoritelt andmed iga ülesande lahenduse eest antud punktide arvu ja sageli esinevate vigade kohta. Autorid vaatasid läbi 1085 töö (automaatika-, ehitus-, energetika- ja mehaanikateaduskondade üliõpilaskandidaatide tööd) tulemused, mille analüüsi põhjal teemegi mõningaid tähelepanekuid möödunud eksamite kohta.

Esmalt esitame eksamite üldised tulemused. Oletame, et eksamil antud ülesanded olid niiseguse raskuskategooriaga, et väga hea õpiedukusega üliõpilaskandidaat saavutas nende veatu lahendamise eest 100 punkti. Siis kogu üliõpilaskandidaatide kontingent jaotus saavutatud punktide arvu järgi tabeli 1 kohaselt.

Tabelist järelduste tegemise jätame lugeja hoolde. Kui toodud arvud ei tundu mõnele lugejale tõepärased, siis seda puudust saab selgitada kas esitatud ülesannete liigse lihtsuse või liigse keerukuse abil.

Järgmiseks iseloomustame ülesandeid, mis esitati sisseastumiseksamitel. Üliõpilaskandidaat pidi lahendama 5 ülesannet, kusjuures esimene koosnes viiest elementaarsest osaülesandest: a) funktsiooni tuletise leidmine (ilma liitfunktsiooni tuletise leidmise reeglit kasutamata); b) määratud integraali arvutamine; c) logaritide ja astmete teisendamine; d) trigonomeetria funktsioonide põhiamadused; e) protsendi mõiste. Alpool nimetame esimese ülesande materjali koolimatemaatika põhioskusteks. Seda nimetust põhjendab ka asjaolu, et esimese ülesande hinde ja kogu töö eest saadud punktide summa vahel valitseb küllalt tugev korrelatsioon. Iga ülesande eest saadav maksimaalne hinne oli 20 punkti, seega kogu töö eest 100 punkti.

Leidsime 6 eksamivariandi 435 töö põhjal esimese ülesande hinde ja kogu töö hinde vahelise korrelatsioonikordaja ning regressioonisirge. Näiteks, ühe variandi 71 tööst koosneva valimi põhjal saime korrelatsioonikordajaks  $R=0,8$  ja regressioonisirgeks  $y=3,8x+13,8$ , kus  $x$  on esimese ülesande hinne punktides ja  $y$  kogu töö hinne punktides. Siit tulenevad kaks järeldust. Esiteks, õpilane, kel on koolimatemaatika põhioskusi, suudab üsna suure



Kandidaate kokku 1085	PUNKTID				
	100—95	94—75	74—60	59—40	39—0
Kandidaatide arv	192	299	207	277	110
Kandidaatide protsent	18%	28%	19%	25%	10%

töenäosusega lahendada ka keerulisemaid ülesandeid. Teiseks, õpilaste üldettevalmistust matemaatikas võiks küllalt edukalt kontrollida suhteliselt lihtsate põhioskusi nõudvate kontrolltööde abil.

Anname nüüd enamtarvitatud ülesannete teemad koos saadud keskmise hindegaga (20 punkti) hinde kahanemise järjekorras. Objektiivsuse huvides on antud sulgudes tööde arv, mille põhjal keskmine hinne arvutati:

1. Koolimatemaatika põhioskused 15,2p. (786)
2. Vektori pikkus ja vektorite vaheline nurk 15,0p. (462)
3. Funktsiooni määramispiirkond 14,0p. (462)
4. Planimeetria 13,6p. (179)
5. Sirge tasandil 13,4p. (145)
6. Puutuja leidmine tuletise abil 12,9p. (179)
7. Eksponentvõrrandid 12,8p. (278)
8. Trigonomeetriliste avaldiste lihtsustamine 12,7p. (179)
9. Progressioonid 12,1p. (294)
10. Tekstülesanne (protsentaru-tusele) 12,0p. (145)
11. Stereomeetria 11,1p. (786)
12. Algebraised teisendused 9,4p. (145)

Siit on näha, et halvemini lahendatakse ülesandeid, mis nõuavad enam arutlemist ja loogilist mõtlemist. Ei ole ka üllatus, et väga halvasti osatakse teostada algebraisi teisendusi, mis peaks ometi kuuluma koolimatemaatika põhioskuste hulka. Keskmise hinde 9,4 punkti selgituseks toome näite ülesandest, mis kuulus 12. teema juurde.

Lihtsustada funktsiooni

$$y = \frac{\sqrt{1-x^2}-1}{x} \cdot \left( \frac{1-x}{\sqrt{1-x^2}+x-1} + \frac{\sqrt{1+x}}{\sqrt{1+x}-\sqrt{1-x}} \right)$$

avaldis ja konstrueerida selle graafik.

Esitatud ülesanne lahendati keskmisele hindele 7,4 punkti (49). Halvasti lahendatakse ülesandeid, mille sõnastus on vähegi erinev kooliõpikuis esinevaist. Näiteks ülesannet, leida risttahuka ruumala, mille diagonaal on  $d$  ja küljed suhtuvad nagu  $m : n : p$ , lahendati keskmisele hindele 4,4 punkti (47). See oli üldse kõige halvemini lahendatud ülesanne möödunud eksamil.

Millised olid tüüpilisemad vead kirjalikel eksamitel? Suur hulk vigu on seotud lineaarsuse tarvitamisega mittelineaarsel juhul. Siia kuuluvad näited  $\sqrt{a+b} = \sqrt{a} + \sqrt{b}$ ,  $e^{x+y} = e^x + e^y$ , kui  $\log a = -\log b$ , siis  $a = -b$  jne. Tihti kirjutati  $0 : 1 = 1$ ,  $0^1 = 1$  või  $\ln 0 = 1$ . Ei teata trigonomeetriliste funktsioonide väärtusi argumentide  $0^\circ$ ,  $30^\circ$ ,  $45^\circ$ ,  $60^\circ$ ,  $90^\circ$  korral. Algebraistes teisen-

dustes astmetega esineb palju vigu (juure teisen-damine murrulise astendajaga astmeks ja vastu-pidi). Raskusi on võrratuste lahendamise-ga, näi-teks, võrratuse  $\frac{2-x-x^2}{\log 2x} > 0$  lahendamise tekitab paljudele ületamatuid raskusi. On selge, et mainitud elementaarsed vead ei luba lahenda ka keerulisemaid ülesandeid.

Lõpuks mõni sõna suulistest eksamitest, kus tuli vastata kolmele teoreetilisele küsimusele, nendest üks esitada koos tõestusega. Silmatorka-vaim puudus oli siin, et teoreemide ja definitsi-oonide sõnastused antakse umbmääraselt ja eba-täpselt. Alati pole isegi selge, mis on eeldus ja mis väide. Samuti ei osata seletada, millises tões-tuse osas seda või teist eeldust kasutatakse. Palju-del sisseastujatel puudub arusaamine mõistetest, nagu vektori suund ja siht, vektorite kollineaarsus või komparaarsus, arvu absoluutväärtus, funktsi-ooni piirväärtus, pöördfunktsioon ja funktsiooni pöördväärtus. Suulisel vastamisel häirib ka vähe-ne väljendusoskus.

Lõpetuseks võime nentida, et puudusi üliõpi-laskandidaatide matemaatikaalases ettevalmistu-ses on palju. Küllap peame leppima sellega, et mitte kõikidele õpilastele ei suudeta antud prog-rammi ja ajalimiidi juures kõrgkooli sisseastumi-seks vajalikul määral matemaikat selgeks õpeta-da. Ometi ei lohuta see kõrgkoolide õppejõude, kes peavad oma õppetöös tegelema küsimustega, mis sisuliselt kuuluvad keskkooli programmi. Võt-tes aluseks artikli algul toodud hinnete jaotuse ja veel mõned täiendavad asjaolud, võime väita, et 1980/81. õ.-a. sügissemestril oli TPI I kursuse üliõpilastest 12% neid, kelle keskkoolist saadud matemaatiline ettevalmistus oli mitterahuldav. Selge, et need üliõpilased ei saa normaalselt õp-pida kõrgemat matemaikat, mida kinnitavad ka TPI 1980/81. õ.-a. talvise eksamisessiooni tule-mused, kus õppeedukus matemaatikas I kursusel oli 83% (korduseksamite järel 94%), kusjuures eksamile mittelubatuid oli 5%. Kuidas koolimate-matika (pro õppeedukuse) olukorda parandada, jääb asjakohaste ametkondade lahendada. Üks tähtsamaid abinõusid peaks olema õpilaste töö-tahte tõstmine nende vastutuse suurendamise teel, sest just nõrkade tahtemaduste tõttu langeb TPI-s I kursusel teatud hulk üliõpilasi välja, ilma et nad oleksid esimese eksamisessioonini jõud-nudki.

Arvatavasti on ülal esitatud puudused õpilaste teadmistes kõikidele matemaatikaõpetajatele teada. Käesoleva tööga püüdsime anda tuntud asjadele konkreetse tausta TPI 1980. a. matema-tika sisseastumiseksamite näite varal.







sjooniga seotud mõisteid käsitletakse kirjan-  
duse tundides; keele tekkimise ja arenemisega,  
rahvuskeele kujunemisega seotud mõisteid kä-  
sitletakse ajalootundides; kõne häälikulist  
külge muusikaõpetuse tundides; mõtlemise ja  
kõne mõiste antakse anatoomiatundides; keel-  
terühmadest ja maailma rahvaste mitmekesi-  
susest räägitakse geograafiatundides. Kõik  
õppeained tegelevad keelenormide omandami-  
sega (vastava teaduse terminite õige häälda-  
mine, kasutamine ja õigekiri), kujundavad  
oskust seostatult esitada omandatud teadmisi  
(s. o. looma tekste vastavas stiilis — teadus-  
lik, publitsistika, ametlik). Need ülesanded  
on ühtedes programmides fikseeritud, teistes  
agõ mitte, kuigi õppeprotsessis neid alati rea-  
liseeritakse.

**Emakeel** õppeainena on oma olemuselt ja  
funktsioonilt tihedalt seotud teiste õppeaine-  
tega. Need seosed on sisult üldist laadi, mis  
esinevad:

1) mõistelis-terminoloogiliste  
seosten, langedes omavahel kas täielikult  
või osaliselt kokku.

Esimesel juhul baseeruvad seosed ühistel  
mõistritel (häälik, sõna, morfeem, sõnaliigid,  
sõnaühend, lause, lause komponendid, täht,  
tekst, stiil jne.) kontakteeruvates õppeainetes  
(näit. võõr- ja vene keel).

Teisel juhul lähedastel, külgnevatel mõiste-  
tel. Näiteks

a) emakeeles: antonüüm, ülekantud tähen-  
dus, fraseologism, võrdlusaluse, ebatavaline  
sõnade järjestus lauses;

kirjanduses: antitees, troobid, kõnekäänud,  
võrdlus, inversioon.

b) emakeeles: keele areng, arhaismid, neolo-  
gismid, rahvuskeel, dialekt;

ajaloos: ühiskonna areng, muistsed tööriis-  
tad, uudsed nähtused ühiskonnas, rahvus,  
rahvas.

c) emakeeles: arvsõna, põhiarvsõna, järg-  
arvsõna, murdarvsõna;

matemaatikas: arv, hulk, järjekord, murd.

d) emakeeles: häälik, intonatsioon, loogiline  
paus;

muusikas: häälik, toon, tämber, paus.

e) emakeeles: kõne häälikuline koosseis, kee-  
lefunktsioon, kõne;

anatoomias: kõneaparaat, aju kõrges närvi-  
talitus, II signaalsüsteem.

f) emakeeles: NSV Liidu rahvaste keeled,  
soome-ugri keeled, maailma keeled;

geograafias: NSV Liidu rahvad, soome-ugri  
rahvad, maailma rahvad.

2) kommunikatiiv - kõneliste  
seosten, mis seisnevad õigekirjajarju-  
muste ja kõneõskuse ühtsuses ning esineb

a) normatiivse seosena, s. t. seosena

keelelise normi tasandil — tuginedes  
ortograafiliste, ortoepiliste, semantiliste ja  
stiililiste oskuste ühtsusele kontakteeruva  
õppeainete terminoloogia osas;

b) kommunikatiivse seosena,  
s. t. seosena kõne tasandil — tuginedes õpilase  
seotud kõne arendamise ühtsusele erinevais  
õppeainetes, mille omandamise käigus õpi-  
vad õpilased väljendama oma mõtteid vas-  
tava aine eripära ja stiili arvestades. Näiteks:

— emakeeles: stiil, kirjeldus, jutustus, arut-  
lus, kontekst, tees;

— geograafias: geograafilise objekti kirjel-  
dus, üksikute looduslike objektide iseloomus-  
tamine ja kirjeldamine;

— keemias: looduses, laboratooriumis ja  
inimorganismis esinevate keemiliste nähtuste  
ja protsesside seletamine;

— matemaatikas: mitmesugused tõestused,  
mis tuginevad varemõpitud definitsioonidele  
ja teoreemidele;

— bioloogias: mitmesuguste organite ja  
kudede süsteemide iseloomustamine;

— kirjanduses: arutlused kirjanduslikust  
kangelasest, kirjaniku stiili eripära;

— kunstõpetuses: maalikunsti kujutamise  
ja väljendusvahendite kirjeldus, arutlus eri-  
nevatest kunstivooludest.

Seega emakeel kui õppeaine kujutab endast  
ise kommunikatiivset seost erinevate õppeai-  
nete vahel.

Mõistelis-terminoloogilisi ja kommunika-  
tiiv-kõnelisi seoseid emakeele ja teiste õppe-  
ainete vahel õpetatakse emakeeletunnis. Õpi-  
lased ise ilma spetsiaalse suunamiseta ema-  
keeletunnis ei kasuta õppeainete materjali.  
Selline olukord tuleneb tõigast, et sisuliselt  
olid ainetevahelised seosed siiani õppeprog-  
rammides formuleerimata. Iga emakeeleprog-  
rammi teema juures loetletakse vahetu (otse-  
ne) ja sarnane materjal seoses teiste õppe-  
ainetega, samuti sõnastusõpetuslikud oskused  
ja vilumused. Selline materjal näitab õpeta-  
jale, millistest õppeainetest omandatud tead-  
mistele ta uute keeleliste nähtuste õpetamisel  
võib tugineda ja milliste teadmistega ta võib  
arvestada õpilaste kõnearendamise protsessis,  
lähtudes järgnevatest tähtsamatest funk-  
tsioonidest:

1) õpitavate nähtuste sügavuti mõistmise  
tugevdamine;

2) antud õppeaines õpitavate nähtuste spet-  
siifika tunnetamine teistes õppeainetes piirne-  
vate (sarnaste) nähtustega võrreldes;

3) õpilaste silmaringi laiendamine;

4) õpilaste harjumuste kujundamine kasu-  
tamaks teadmisi ühest õppeainest teise õppe-  
aine omandamisel.

Emakeeletundides kasutatakse ainetevahe-



list materjali eelkõige õpetajapoolse informatsioonina, tema vestlustes õpilastega, õpilaste suuliste ja kirjalike vastuste puhul, harjutustes, — eesmärgiga õpetada seda materjali kasutama.

**Kirjanduse** programmis määratletakse kirjanduse kui õppeaine ja teiste õppeainete võimalikud seosed. Kirjanduse tundides pole otsustavaks korrata neid fakte, mis on õpilastele teada ajalookursusest, kuid tutvustades õpilast õpitava kirjandusteose ajaloolise taustaga, toetub õpetaja ajalookursustest teadaolevatele faktidele. Kirjanduse ja muusika ning kujutava kunsti tundides omavahelist seost ei tohi mõista sellisena, et kirjandustundides käsitletakse üksikasjalikult õpilastele tuntud muusika- või kunstiteost. Vaja on lihtsalt toetuda õpilaste eelnevatele teadmistele ja kujutlustele kirjanduse ja teiste kunstiliikide vahelise sideme loomisel, nende ühise temaatika, probleemide, ideelis-estetiiliste positsioonide varal, mis on ühised erinevate autoritel. Kirjanduse õpetaja peaks silmas pidama töö kaugemat perspektiivi seoses teiste õppeainetega, sest mõningate faktide ja nähtustega tutvub õpilane kirjandustunnis varem kui vastava aine tunnis. Seda eriti seoses ajalooaga. Uus kirjandusprogramm on püüdnud sellist olukorda küll vältida, kuid näiteks XIX saj. II poole eesti kirjandust tuleb käsitleda ajalooõpetusest etteulatult. Suhete ajalugu — kirjandus valgustamisel peab õpetaja olema valvas, et ei tekiks käsitust kirjandusest kui ajaloo illustratsioonist (vulgaarsotsioloogiline tendents).

**Ühiskonnaõpetuse** programmis on lõigus «Ainetevahelised seosed» välja toodud naaberainete tähtsaimad maailmavaatelised seisukohad, mida on õpitud kas varem või õpitakse paralleelselt ühiskonnaõpetusega. Ühiskonnaõpetuse kursuse ülesandeks on sünteesida konkreetses õppeaines omandatud maailmavaatelised seisukohad ühiskonnaõpetuses omandatavate uute teadmistega — anda õpilastele maailmavaatelist ideede süsteem ja aidata kaasa teadmiste muutumisele veendumusteks.

## Olulisemad uuendused astmevahelduse käsitlemisel\*

### MATI HINT

Kindlasti on neidki õpetajaid, kellele uus süsteem tundub keerulisem kui senine, sest iga sisseharjunud asja lihtsustamine on alguses raske. Ent tõestagu muutuste vajalikkust kõige lihtsamad näited.

Ka praegu kuulub näiteks võrdlusastmete moodustamine vormiõpetusse. Seega on igal astmevaheldusliku omadussõna keskvõrdel ja ülivõrdel ka kas tugev või nõrk aste: *arg* — *arem*, *kurb* — *kurvem*, *märg* — *märjem* on nõrgaastmeliste keskvõrretega. Ent nende vormide käänamisel mingit sisehäälikute muutust ei toimu: *kurvem* — *kurvema* — *kurvemat* jne. Seega on see sõna astmevaheldusetu. See ilmne vastuolu tuleb sellest, et kogu grammatikas on tüvede astmevahelduse mõistest loobutud ning asendatud see terviksõnade astmevahelduse määramisega. Niisugust astmevaheldusmõiste kitsendamist on aga vaja ainult E. Muugilt pärinevas grammatika tüübistikus, kus terviksõna astmevaheldusmäärangud on tüübistamisaluseks. See süsteem on nii kaua püsinud, et juba hakataksegi unustama, et astmevaheldus on tüvede omadus, mis on ühine sõnamuutmisele ja sõnatuletusele. Nende kahe süsteemi piiril olevaid nähtusi ei saa piiratud astmevaheldusdefiniitsiooni puhul üldse vastuoludeta seletada. Enamgi: sõnapaarid nagu *jahtuma* — *jahutama*, *lõhkema* — *lõhestama* jt. on täiesti süsteemses astmevaheldusvahekorras, selle väljendamiseks praegu kehtiva astmevaheldusdefiniitsiooni raames mingit võimalust ei ole. Uues õpikus on seetõttu mõistlik käsitleda üksnes põhitüvede (tuletusliideteta lihttüvede) astmevaheldust. Siis jääb kõik õpetajatele harjumuspäraste võtete piiridesse, vastuolusid aga tuletussüsteemiga ei tule.

Esitame nüüd rea näiteid, mis illustreerivad praeguse ja uue süsteemi välte ja astmemäärangute erinevust. Enamik näiteid on võetud E. Väari keskkooliõpikust ning A. Villupi kõrgkooli õppevahendist «Tänapäeva eesti keele harjutusi» (TPedI väljaanne, Tallinn, 1980), milles väga täpselt rakendatakse praeguse keskkooliõpiku välte- ja astmemääramise eeskirju. Sisehäälikud, millest määrangud lähtuvad, on poolpaksus kirjas.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 6.



Praeguses õpetussüsteemis on välte- ja astme- määrangud mõlemad häälikuõpetuses. Nii väl- det kui ka astet määratakse ühest osisest sõna morfoloogilist analüüsi arvesse võttes.

Uue õpiku süsteemis kuuluvad vältēmäärangud häälikuõpetusse ning välde määratakse kõigis osistes olenemata morfoloogilisest ana- lüüsist; astmemäärang kuulub morfoloogiasse ja aste määratakse üksnes viimasest osisest.

### V Ä L T E V A H E L D U S E P U H U L

III v., V/T

a) põletik, vajalik, kujutelmades  
b) taburet, huligaan, anekdooti, serenaad, režissöör, horisont

c) harjutustik, põõsastik, sõbralikku, vaenulikke  
d) kartoteek, kandidaat, invaliid, kosmonaut, bulletääne

e) ohtlik, auklik, ümbrikkude  
f) kompvek, kotlet, kontserti  
g) kangelaslik, määrustikku

II v., V/N

a) kodaniku, kujutelmad  
b) tabureti, serenaadid, telegrammid, horisondi

c) sõbralike, vaenulike  
d) kartoteegid, plastikaadiga, laureaadid, invaliidid

e) maastike, ohtlikest, ämbliku, kunstniku, poodnikule  
f) kotletid, piiskopil, kompvekid, portfelliid, kontserdil  
g) kangelaslikus, meisterliku, hiiglaslikul, põhjuslikud

I+III v., V/T

põletik, vajalik, kujutelmades  
taburet, huligaan, anekdooti, serenaad, režissöör, horisont

II+III v., V/T

harjutustik, põõsastik, sõbralikku, vaenulikke  
kartoteek, kandidaat, invaliid, kosmonaut, bulletääne

III+III v., V/T

ohtlik, auklik, ümbrikkude  
kompvek, kotlet, kontserti  
kangelaslik, määrustikku

I+II v., V/N

kodaniku, kujutelmad  
taburetid, serenaadid, telegrammid, horisondi

II+II v., V/N

sõbralike, vaenulike  
kartoteegid, plastikaadiga, laureaadid, invaliidid

III+II v., V/N

maastiku, ohtlikest, ämbliku, kunstniku, poodnikule  
kotletid, piiskopil, kompvekid, portfelliid, kontserdil  
kangelaslikus, meisterliku, hiiglaslikul, põhjuslikud

### L A A D I V A H E L D U S E P U H U L

III v., L/T

h) perekonda, trobikond, sadakond

i) vennaskond, hammaskond

j) leibkond, toimkond, lipkond, maakondi, teekonda  
k) teaduskond, ümbruskonda

II v., L/N

h) perekonna, trobikonna, sadakonna

i) vennaskonna, hammaskonna

j) leibkonna, toimkonna, lipkonna, maakonnad, teekonnad  
k) teaduskonna, ümbruskonna

I+III v., L/T

perekonda, trobikond, sadakond

II+III v., L/T

vennaskond, hammaskond

III+III v., L/T

leibkond, toimkond, lipkond, maakondi, teekonda  
teaduskond, ümbruskonda

I+II v., L/N

perekonna, trobikonna, sadakonna

II+II v., L/N

vennaskonna, hammaskonna

III+II v., L/N

leibkonna, toimkonna, lipkonna, maakonnad, teekonnad  
teaduskonna, ümbruskonna



ASTMEVAHELDUSETUTES SÕNADES

I välde

l) emalikkus, tegelikkus, kasulikkus  
m) ülestikku, kohastikku, lähestikku

n) juhuslikult, pidulikult

II välde

o) sõbralikkust, vastastikku

p) sõbralikult, vastastikuseid

III välde

q) seaduslikkus, teaduslikkus  
r) aaloe, vaarao

seaduslikult, teaduslikult

t) papagoi, asalea

Praeguste välte- ja astmemäärangute ebarajrekindluse kõige ilmekamaks demonstratsiooniks on siiski mitmeosalised liitsõnad, mille lõpus on astmevahelduslik liide. Neid tuleks analüüsida näiteks nii: *madalrõhkkond* — I+III v., L/T (*madal* saab määrangu, *rõhk* aga mitte), *ulmekirjanik* — III+III v., V/T (*ulme* saab määrangu, *kirja* aga mitte), *ühiskondlikud* — I+II v., V/N (*ühis* saab määrangu, *kond* mitte), *filoloogiateaduskonna* — III+II v., L/N (*loogia* saab määrangu, *teadus* aga mitte, sest ta satub olema liite ees), ent *ebaseaduslikult* — I+III v., AV-tu (siin saab *lik*-liite eelne *seadus* määrangu, aga *lik*-liide ise jääb ilma, sest tema satub siin olema *lt*-liite, mitte *lt*-käändelõpu ees).

Niisiis tuleb praeguses völdete ja astmete määramise süsteemis kogu aeg arvestada, mis on mille ees ja mis mille järel (kõik viimased näited on A. Villupi õppevahendist). Sellel ei ole enam kuigi palju tegemist nende eesti keele sõnade tegeliku vältestruktuuriga. Völdete määramine on muudetud kummaliste kokkulepete mänguks, mida põhjendatakse häälikuõpetusse mittekuuluvate asjaoludega.

Eesti keele õpetajatel tasub võrrelda äsja esitatud tabeli näitesõnu vältemääramisdefinitsioonidega keskkooliõpikus: «Meeles tuleb pidada, et 1) võõrsõnades määratakse sisehäälikud rõhulises silbis; ... 3) astmevahelduslikes *ik-*, *kond-* ja *elm*-liitelistes ning klusiiliga lõppevais võõrsõnades määratakse sisehäälikud sõna lõpust (*maast/ik/*, *sotsialist/ik/*, *lugem/ik/*, *elan/ik/*, *ühiskond/*, *kujut/elm/*, *kompv/ek/*, *kabin/et/*, *kosmon/aut/*)». See eeskiri E. Vääri keskkooliõpikust (8. trükk, lk. 18—19) ei hõlma kaugeltki enamikku võõrsõnu: kui *kompvek*, *kabinet* ja *kosmonaut* saab lugeda klusiiliga lõppevate sõnade alla,

I+III välde

emalikkus, tegelikkus, kasulikkus  
ülestikku, kohastikku, lähestikku

I+II välde

juhuslikult, pidulikult

II+III välde

sõbralikkust, vastastikku

II+II välde

sõbralikult, vastastikuseid

III+III välde

seaduslikkus, teaduslikkus  
aaloe, vaarao

III+II välde

seaduslikult, teaduslikult

I või II+III välde

papagoi, asalea

siis režissööri, huligaani, krokodilli, bülletääni jne. ei häälda tänapäeval keegi pearõhuga järgsilbil ega ole nende rõhunormidki sellised. Et neid sõnu saada vältemääramiseeskirjade alla, tuleb neid hakata võtma kui häälikuliselt liitsõna vormiga sõnu. Seda õpilased teevadki, hakates sisehäälikuid määrama sõna algusest.

Ent praegustes eeskirjades on veel mitu päris kurja punkti. Kahtlemata on *maastik*-tüüpi sõnade õpetamine praegu mistahes koolis (eriti Tallinnas ja Põhja-Eestis) ülimalt raske probleem — tüübi ühesilbilise lihttüvega sõnad nihkuvad kõnekeeles astmevaheldussetuteks. Ent praegune norm käsitab tüüpi vältevahelduslikuna ning vältevahelduslik paralleeltüüp jääks jõusse ka sel juhul, kui vahariiklik õigekeelsuskomisjon soostuks ühesilbilise lihttüvega *maastik*-alltüüpi nihutama *õpik*-tüüpi. Selle *maastik*-alltüübi esisilp on kolmandas völdes nii õigekeelsussõnaraamatu normi kui ka kogu grammatika loogika järgi ning ka õpiku enda sõnastuses («... sõna lihttüvi 1-silbiline ja III völdes ...», samas õpikus lk. 50). Küsime nüüd, kuidas jõuab see häälduses juba tugevasti kõikuv esisilbi III välde ja sellest otseselt olenev liite astmevahelduslikkus õpilaste teadvusse, kui vältemääramiseeskirjad *k e e l a v a d* selle silbi völdet määrata? Sama kehtib tabeli f-reas esitatud võõrsõnade kohta, mis samuti on kõik õigekeelsuslikult õrnad. Või kuidas harjutada sõnade nagu *kangelaslik*, *määrustik*, *meisterlik*, *hiiglasik*, *põhjuslik* jts. normikohast III völdet, kui neis sõnades jälle on keelatud lihttüve välte määramine (tabeli G-rida)? Tõsi küll, uus õpik kavatses II ja III völdet kõikumistesse selles sõnarühmas suhtuda leebemalt kui seni, sest siin ei sõltu sõna muutmine ega ortograafia tüve völdest, ent völdet on sel tüvel ikkagi olemas, olgu siis II või III.



Nii et senisest suurem järjekindlus on paratamatu.

Astmevahelduse sissejuhatuses tuleb tuua näiteid kolmest erinevast süsteemist: laadivaheldusest (*jalg: jala, ohe: ohke* jne.), klusilide vältevaheldusest (*palk: palga, sepp: sepa, mõte: mõtte* jne.) ja tavalisest vältevaheldusest (*mets: metsa, piim: piima* jne.). Selline vahetegemine peaks olema tulus ka ortograafia õpetamisel. Ei ole vaja ülerõhutada nende kolme süsteemi ühtsust — seda pole kunagi olnud ega ole ka praegu. Nende vahelduste mehhanismid on väga erinevad, nende esinemisala (produktiivsus) ülimalt ebavõrdne, nende ajalugu erinev.

Astmevahelduse käsitlemine morfoloogias võimaldab selgemat vahet teha sisehäälikute ja tüvehäälikute vahel. Seda teevad ka kõik senised õpikud märkuse kujul, et tunnuste, lõppude ja *ki*-liite häälikud ei kuulu sisehäälikute hulka. Ent väldete ja astmete määramine on seni häälikusüsteemis nii ligistikku olnud, et see märkus on saanud liiga vähe tähelepanu. Keerulisematel juhtudel on aga selle märkuse arvessevõtmine üsna ebatõenäone: kuidas enne morfoloogiliste tunnuste õppimist saab mõista, kas näiteks sõnavormides *anda* ja *murda -d-* kuulub tunnusesse või tüvesse; või mis mõte on tunnuse *-te* ja lõpu *-de* väljajätmisel sisehäälikute hulgast vormides nagu *käte, vete, uute, uude, varte, varde* jne. Kui tunnus *-te* jätta *käte* ja *vete* sisehäälikute hulgast välja, siis ei jää sisehäälikute hulka üldse vältet määrangut võimaldavat häälikujärjendit, *varte* puhul aga oleksid sisehäälikuteks *-ar-*, mis vastab esmavälte sõnade sisehäälikute valemile. Palju ei aitaks isegi asja nii keeruliseks tegemine, et seletada *käte* ja *vete -t-* tegelikuks kaksikhäälikuks, mille üks osis kuulub tüvesse ja teine tunnusesse — ka siis ei oskaks sisehäälikute põhjal teist väldet määrata (rääkimata selle keerulisusest). Ja mida teha vormidega nagu *maha, pähe, suhu, sohu*, kus *-ha, -he, -hu* on grammatika definitsoonide järgi sisseütleva lõpud (vt. näit. Vääri keskkooliõpik, 8. tr. lk. 34 ja 36). Jälle poleks need sõnad definitsooni järgi üldse mingis vältes. Ning isegi lihtsamates tüüpides nagu *maast* või *maaks* on käändelõppudel *-st* ja *-ks* sõnavälte kujundamisel nii tähtis osa, et neid ei ole võimalik vältet määrangul ignoreerida. Uues õpikus jääb sisehäälikute mõiste vältet määrangu aluseks ilma tunnuste ja lõppude häälikute klauslita. Sisehäälikuid määratakse kõnetakti sees (vt. «Nõukogude Kool» nr. 5): *maas-tikku, inte-graali, pirni-puust, kommunistid, maa-alad* (et tuua kõige keerulisemate juhtude näiteid). Kõnetakti sisse jäävad kõik väldet mõjustavad häälikud, sest hääldamine ei järgi morfoloogilisi piire tunnuste ja lõppude ees. Niisiis lähtutakse järjekindlalt sellest, et vältet määrang kuulub häälikuõpetusse.

Astmevahelduse käsitus on morfoloogia sissejuhatuses, aga astmevahelduse teemale

eelneb morfoloogia üldpõhimõistete tutvustamine ja morfoloogiline analüüs: tüvede, tunnuste ja lõppude rolli selgitamine ning tüvehäälikute — eriti astmevahelduse — kui morfoloogia vahendi käsitus. Ainult niisuguse järjestuse korral on võimalik mõista, et astmevaheldus on tüvehäälikute või nende välte vaheldumine kindlas süsteemis ning et vormid nagu *jõud* või *kiud* võivad olla erinevates astmetes, olenevalt morfoloogilisest analüüsist.

Eriti vältevahelduse mõistmiseks on vaja välteõpetuse terminoloogiat lihtsustada ja täpsustada. Teadusliku kirjanduse häälikuvälte, silbivälte, kõnetaktivälte ja sõnavälte ning praeguste õpikute häälikuvälte ja sõnavälte asemel saab nähtavasti hakkama sõnavälte või kõnetaktivältega (et oleksid hõlmatud ka astmevahelduslikud tuletusliidid ja võõrsõnad; kui soovitakse, siis võib ka *mata* ja *matus*-liidetes II väldet määrata). Põhitähtsiks jääb sõnavälde, sest häälikuvälde ei esine ju väljaspool sõnu. Väldet määratakse üksnes rõhulistest silpides või kõnetaktides. Kõnelda häälikuvältest nõrgarõhulistest silpides ei ole üldse põhjust, pealegi pole sellistes silpides esinevad konsonantühendid ja diftongid kooliõpetuses ühegi teema puhul probleemiks (peaõhueltsed silbid sõnades nagu *pioneer* või *ekstaas* ei ole ortograafiaprobleemiks ega mängi rolli morfoloogias, veel vähem kehtib see järgsilpide diftongide ja konsonantühendite kohta, näiteks sõnavormides *valgeid* ja *valgeks*). Väljaspool vältet määramise piirkonda on ainus tõsisem probleem seotud kaksikkonsonantide ja üksikkonsonantide ning *d* ja *t* (vähem *g* ja *k*) ortograafiaga. Senised õpikud käsitlevad osa neist juhtudest võõrsõnade häälikuvälte all (näit. *-ll-, -mm-, -hh-* sõnades nagu *kommuun, paralleelne, ballett, elliptiline, kolleeg, ahhaat, baldahhiin, trahhee* jt., mis ükski ei mahu vältet mõiste alla). Nende käsitlemiseks on mõõdapääsmatu üksik- ja kaksikkonsonandi ehk *geminaadi* mõiste. Uus õpik kavatses ka neid asju nimetada õige nimega.



# Olulise eraldamine õppematerjalist ja selle õpetamine

ENN NURK

## Probleemist üldiselt

Elnenud aastakümnet didaktikas ja aine-metoodikas iseloomustas õpilasi aktiveerivate töövõtete otsimine ning nende praktikas juurutamine. Õpilaste aktiveerimises nähti sageli ainsat efektiivset teed uute programmidega seatud kõrgendatud nõudmiste täielikuks realiseerimiseks. Hoopis vähem osutati tähelepanu ainekursusest olulise eraldamisele ja selle fikseerimisele mälus. Juba J. Käis kirjutas: «On palju õpetajaid, kes ei tunne õpilaste ülekoormamise negatiivseid tagajärgi ja liialdavad tööülesannetega isegi siis, kui õppekavad seda sugugi ei põhjusta. Neil õpetajail on ekslik kujutus, et alles siis võib õppepala läbitöötamisega rahulduda, kui õpilane on sellest üles otsinud viimase peenuse. Seepärast tahetakse saada vastuseid igale piasjale tööjuhataste kaudu ja esitatakse hulk üksikasjadesse tungivaid kontrollküsimusi kas suuliselt või testidena.» (1, lk. 117). Need J. Käisi kui aktiivsete töövõtete propageerija sõnad on ühtlasi kinnituseks, et õpilaste aktiveerimine pole vastuolus olulise eraldamisega õppematerjalist ning selle selgeks õpetamise võtetega.

Viimase aasta-paari vältel ilmunud erialane kirjandus näitab suhtumise muutumist olulise eraldamise ja selle õpetamise probleemidesse. J. Babanski (3) loeb õpetamise optimeerimise üheks võtteks tunni materjalist olulise välja-toomist. Ta leiab, et tänapäeva õppetöö nõudmiste taseme juures ja õpilaste kodutöödega ülekoormamise puhul on olulise eraldamine keske tähtsusega. J. Babanski märgib, et kahjuks paljud õpetajad ei kontsentreeru olulisele, vaid osutavad liigset tähelepanu teisejärgulisele.

V. Palamartšuk (5) väidab, et olulise eraldamist tuleb õpilastele õpetada, lähtudes sellest, et meeldejätmise võib toimuda lühiajalise või pikaajalise mälu tasandil. Oluline fikseeritakse seejuures pikaajalise, teisejärguline lühiajalise mälu tasandil. V. Palamartšuk on veendunud, et olulise meelepidamine ühes aines aitab õpilasel omandada rohkem teadmisi ka teistes ainetes. Olulise eraldamise olemus seisneb õppematerjalist tuuma välja-toomises. Isegi siis, kui õppematerjal on küllalt lihtne ja õpilased saavad sellest aru ning jätavad meelde, tuleb arvestada unustamist,

mis on eriti intensiivne uue õppimisele järgnevatel esimestel tundidel ja päevadel. See-tõttu peab õpetaja näitama, mida on vaja igavesti ja põhjalikult meeles pidada, millega ainult tutvuda, mis jääb meelde isenesest. V. Palamartšuk leiab, et kui õppematerjal jääb diferentseerimata, siis unustatakse ka see, mis peaks talletuma pikaajalisse mällu.

Raske või keeruka õppematerjali õppimisel tuleb õpilasel kõigepealt aidata lahti mõtestada õppetekstist olulise eraldamise protsessi struktuur. Seda ei tarvitsevat tunda isegi õpetajad. V. Palamartšuk soovib järgmist: õpetaja eraldab ise olulise, siis võrdleb tulemust kogu tekstiga ja määrab seejärel, milline osa informatsioonist kaob olulise eraldamisega. Järgnevalt analüüsib ta, kas ärajäetud teisejärguline materjal on kergesti taastatav olulise põhjal. Nüüd loeb õpetaja uuesti kogu teksti, eraldab jälle olulise ja määrab selle loogilised seosed vahelejäädud teisejärgulise informatsiooniga. Lõpuks koostab skeemi või plaani. Kui õpetaja teostab materjali sellise sorteerimise, on tal selge, millised operatsioonid peab õpilane sooritama, et eraldada oluline õppematerjalist. Õpetaja teeb selle töö tunniks valmistumisel ja õpilaste iseseisvale tööle rakendamisel. Õpilasele tuleb seda kõigepealt õpetada ning seejärel lasta kõike teha mitmeid kordi harjutuste sooritamisel, plaanide koostamisel ja komplekteerimisel.

N. Palamartšuk peab olulise eraldamist keerukaks vaimseks tegevuseks, mis koosneb analüüsist ja sünteesist, abstraherimisest ja konkretiseerimisest, kuid samal ajal leiab ta, et edu ei saavuta need õpetajad, kes eraldavad olulise ise, laskmata seda teha õpilastel.

I. Jakimanskaja (8) seisukohad olulise eraldamise kohta sarnased eespool kirjeldatuga. Loetleme järgnevalt tema poolt esitatud põhitõtted olulise õppematerjali meelepidamiseks:

- a) õppematerjali mõtteline grupeerimine; teksti lugemine ja lahtimõtestamine, loetu kokkusurutud iseloomustamine, oluliste mõtete (mikroteemade) eraldamine;
- b) tugipunktide eraldamine; igast mikroteemast eraldatakse laused, mis võimaldavad mõista teksti osade vahelisi seoseid;
- c) plaani koostamine (suuliselt või kirjalikult);
- d) loogilise süsteemi eraldamine.

I. Jakimanskaja rõhutab eriti loogilise süsteemi eraldamise tähtsust — loogilist süsteemi on kergem meeles pidada kui teksti ennast. Ta juhib tähelepanu sellele, et õppeteksti paljukordne lugemine on väheefektiivne, meelepidamine on lugemise ja mõistmisega tihedalt seotud protsess. L. Kontsevaja (4) uurimused näitavad, et õppematerjali meelepidamine võtteid tunnevad õpilased väga halvasti. Ainult 10% 4.—9. kl. õpilastest kasutab meelepidamiseks spetsiaalseid võtteid, ülejäänud vaid loevad ja jutustavad ümber palju kordi.

Kõrvuti olulise eraldamise ja meeldejätmise probleemidega kirjeldavad peaaegu kõik selle



küsimusega tegelevad autorid olulise kirja-panekut. Vaadeldagem neist mõningaid.

V. Šatalov (7) kasutab olulise kirjapanekuks nn. tugisignaali lehti, mis sisaldavad olulise informatsiooniga otseselt seotud üksikuid sõnu, skeeme, tingimärke jne. Tugisignaali lehed koostab õpetaja, ainult iga 15–20 tunni tagant laseb ta seda teha õpilastel. Üks leht sisaldab tavaliselt mitme õpiku paragrahvi materjali. Nii on 4. kl. matemaatikakursuse oluline materjal kantud 20-le, 5. kl. oma ainult 12-le tugisignaali lehele. Tugisignaali lehtede materjal pole alati kooskõlas programmi ja õpiku esitusega. Töö nende lehtedega toimub uue õppimise, harjutamise, koduse töö ja vastamise käigus. Lehtedel paiknev materjal õpitakse pähe paljukordse kordamisega. Võib arvata, et liigne tuginemine õpilaste mälule ongi see, mis V. Šatalovi võteteid sunnib kriitiliselt hindama.

Leningradis tehtud katsetes (6) õppetöö tõhustamiseks kasutati olulise kirjapanekuks graafilisi skeeme (tugikonspekte). Need on õppematerjali üleskirjutused lihtsate tingimärkide kasutamisega (näiteks oluline mõiste — ring kollasel foonil, abistav mõiste — ring sinisel foonil, seadus — ruut roosal foonil jne.). Tugikonspektid ei kopeeri õpiku jooniseid, skeeme ja lõike, kuid järgivad programmiterjali. Tugikonspekti koostamisel on püütud kogu materjal esitada kindlas järjekorras, et avada õpitava informatsiooni loogiline struktuur. Tugikonspektis on kõigepealt õpilaste jaoks kohustuslik materjal, seejärel täiendav informatsioon lisakirjutuse ning koduse töö organiseerimise kohta.

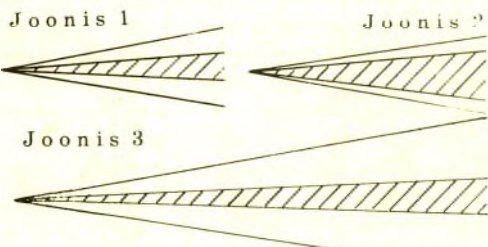
Katsete korraldajad leiavad, et tugikonspektid aitavad õpilastel olulise materjali loogilise esitusega paremini omandada uusi teadmisi, planeerida õppetööd, teostada enesekontrolli ja valmistuda loogiliseks jutustamiseks. Õpetajat aitab tugikonspekt õppeprotsessi juhtimisel. Uue materjali õppimine kirjeldatud katsete korral toimus traditsiooniliste võtetega, tugikonspekte kirjutasi õpilased vihkutesse tavaliselt tunni lõpus.

### Olulise eraldamise probleem matemaatikas

Matemaatika on õppeaine, mille kõik teemad on omavahel suuresti seotud ja ühtede teadmiste-oskuste-vilumuste heast omandatusest või vajakajäämisest sõltub järgmiste kujundamise või mittekujuandamise võimalus üldse. Seetõttu võib arvata, et olulise eraldamise protsess tervikuna on mitmetasandiline. Kõige üldisemal tasandil määratakse oluline programmidega. Kuid just sellel tasandil pole olulise määratlemisel matemaatikas («matemaatiline kirjaoskus») kindlaid seisukohti.

Kujutagem skemaatilisel 1.–11. klassides pakutavat kõigi matemaatiliste teadmiste-oskuste hulka koonusena (vt. joonis 1), siis

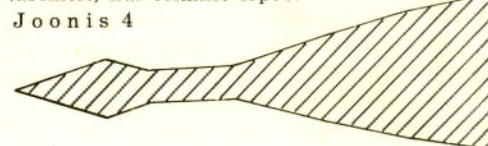
oluline materjal moodustab koonuse sees oleva viirutatud osa. Mida õigemini on programmidega valitud iga klassi jaoks oluline materjal ja mida paremini toetab seda programmidega ettenähtud arv, seda tugevam on seesmine koonus ja seda kindlamalt saab omandada iga järgmist teemat.



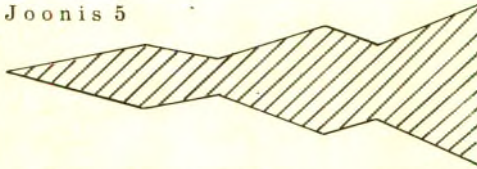
Lähtudes valedest eeldustest olulise kõige üldisemal määratlemisel, viiakse seesmine koonus praktiliselt ühtivusse välimisega (joonis 2) — programmide autorid loevad oluliseks kogu programmimaterjali (see võib tähendada aga ka seda, et pole üldse selge, mis on oluline, mis mitte). Kogu materjali aga pole kõigil õpilastel võimalik ära õppida ning seetõttu kahaneb seesmine koonus tegelikult sedavõrd, et temast pole mingit tuge kogu koonusele (joonis 3).

Mis peaks kuuluma seesmisel koonusesse üldises plaanis? Loetlegem ainult mõned teadmised-oskused, mille valdamiseta vähemalt praegusajal on matemaatika õpetamine keskkoolis praktiliselt võimatu: arvutusoskus, algebraliste teisenduste oskus, võrrandite ja võrrandisüsteemide lahendamisoskus, võrrandite lahendamisoskus, põhitõed planimeetriast ja trigonomeetriast ning algteadmised funktsioonidest.

Iga nimetatud oskust võiks samuti skemaatilisel koonusena vaadelda. Nende üksikute koonuste seaduspärast kujundamist — s. t. olulise eraldamist järgmisel tasandil — peaksid juhtima õpikud. Seesmine koonuse vähenemine kandvus võib olla tingitud just sellest, et õpikute järgnevad teemad ja ülesannete valik ei toeta eelneva olulise materjali meelespidamist. Näiteks arvutuskeskuse kujunemine. Veatu ja kiire arvutusoskuse kujunemiseks on vaja aastaid. Kõikide klässide iga teema peab andma selleks võimalusi. Arvutusala oluline materjal peaks salvestuma ja kinnistuma ühtlaselt ning moodustama pideva koonuse. Paraku toimub kõik teisiti. Ühe peatüki ulatuses õpitakse teatud tehteid mingis arvuhulgas. Sellele järgneb näiteks teema geometrilistest teisendustest, mis ei kasuta eelmises teemas õpitut minimaalsemalgi määral. Seesmine koonus deformeerub (joonis 4), iga järgmine osa algab tunduvalt madalamalt tasemelt, kui eelmine lõpeb.





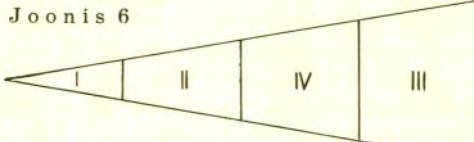


Eelmine joonis näitab, et teatud oluliste oskuste alal ei saavuta õpilased kindlust, kui õpetamist ei toeta õpikud. Toimub pidevalt tagantjärele õpetamine, mille tulemusena kannatab omakorda uus teema. Viimaste väidete kinnituseks vaadeldgem veel ühe põhioskuse (tehted astmetega) omandatuse uurimust (2). 6.—11. klasside õpilased lahendasid samu ülesandeid tehetele astmetega. Tulemuste skeemaatiline pilt on joonisel 5. 6. klassis õpitust (seegi halvasti) unustati 7. ja 8. klassis palju, järgnes uuestiõppimine 9. klassis ning omandatud teadmiste rakendamine 10. ja 11. klassis, mille tulemusena 9. klassi tase enam ei langenud, vaid isegi tõusis veidi.

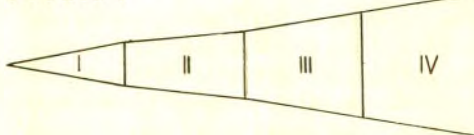
Olulise eraldamise kolmandal tasandil peaksid läbi viima meetodikud ja õpetajad. Lähtudes olulise eraldamisest esimesel ja teisel tasandil, eraldab õpetaja olulise kõigepealt tervest üldisest teemast (peatükist). Selle tööga tehakse kindlaks kõige optimaalsem alateemade õpetamise järjekord ja üldise teema loogiline struktuur ning eraldatakse kõige olulisemad üldmõisted, seosed jne.

9. klassi teema «Arvujadad» käsitlemisel eraldas allakirjutanu kõigepealt jadasid iseloomustavad üldmõisted (jada mõiste, monotoonus, tõkestatus) ning need õpiti selgeks, alles seejärel õpiti konkreetseid jadasid (aritmeetiline ja geomeetriline). Õpetamise käik on joonisel 6 ja õpiku esitus joonisel 7. Joonistel: I — arvujada mõiste, II — aritmeetiline ja geomeetriline jada, III — monotoonus, IV — tõkestatus.

Joonis 6



Joonis 7



Õpiku järjestuse muutmine lõi kindlama aluse konkreetsete jadade õppimiseks ja võimaldas III—IV teema arvult aega kokku hoida. Veelgi loomulikum oleks õpetada peale arvujadade käsitlemist ka arvujada piirväärtust. Praegu takistab jadade olulise materjali fikseerumist pikaajalises mälus 20-tunnine võrratuste kursus, mis on paigutatud jadade ja jada piirväärtuse vahele.

Olulise eraldamine terviku teema või teemade ulatuses võimaldab peale õpiku loogika ebakohtade teha kindlaks ka üksikute alateemade tähtsuse üldeesmärgi saavutamiseks. Teatud alateemad võivad kanda kogu

teema põhilist mõtet, teised on ainult täienduseks olulisele.

Lähtudes tervikliku teema ulatuses eraldatud olulisest materjalist, saab asuda olulise eraldamisele igast alateemast eraldi (neljas tasand). See töö kuulub õpetajatele ja õpetajate juhtimisel töötavatele õpilastele. Kuigi olulise eraldamine neljandal tasandil teenib kõrgematel tasanditel seatud eesmäärke, annab ta õpetajale siiski vabaduse meetodite ja võtete valikuks olulise kirjapanekul ja selgeksõpetamisel.

Vändra keskkooli 9. ja 10. klassis koostati konspekt-skeeme, milles püüti üldine eraldada konkreetsest, kuid samas näidata ka nende loogilist ühtsust. Iga konspekt-skeemi täideti järk-järgult, kuni sellesse oli kantud kogu teema oluline materjal. Mõnede teemade korral (näiteks trigonomeetria) täidetakse konspekt-skeemi ka mitme aasta jooksul. Konspekt-skeemis ei kasutata võõraid tingimärke ning ka muus osas sarnanevad nad rohkem põhivara kirjapanekule kui tugisignaali lehele. Peale teoreetiliste põhiteadmiste kanti konspekt-skeemi ka olulisemate ülesannete lahendamise eeskirjad. Konspekt-skeemi täideti põhiliselt õpitu kinnistamisel. Esialgu dikteeris olulise õpetaja, hiljem eelnesid olulise kirjapanekule küsimused: «Mis oli tänases teemas olulist?» või «Mida kanname täna konspekti?». Järgneva arutelu käigus sõeluti õpitud ühiselt välja oluline ning kanti konspekti. Kui õpilased on tunni õppematerjalist võimelised olulise ise eraldama, siis saavad nad selleks vastava korralduse. Esialgsed katsed õppematerjalist olulise eraldamiseks ja selgeksõpetamisel näitavad, et

- sellealane töö on väga vajalik ning seda süsteemipäraselt alates algklassidest;
- praegu on õpilaste oskused olulise eraldamiseks ja õppimiseks halvad, halb on ka olulise materjali tundmine;
- olulise õpetamisvõtteid on vaja uurida ja propageerida;
- õpilastes tuleb kujundada arusaam, et ka matemaatikas on tõesid, mida tuleb pähe õppida ja alatiseks meelde jätta.

#### Kirjandus

1. K ä i s, J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru, 1935.
2. N u r k, E. Astmetega tehete omandatuse dünaamika VI—XI kl. — Kogumik: Õppetöö jõukohasuse probleeme. Tallinn, 1980.
3. Б а б а н с к и й Ю. К. О специфике исследования проблем оптимизации процесса обучения. — «Советская педагогика», 1980, № 12.
4. К о н ц е в а я Л. А. Учебник в руках у школьника. Москва, «Знание», 1975.
5. П а л а м а р ч у к В. Ф. «Школа учит мыслить». Москва, «Просвещение», 1979.
6. Т е м к и н а Д. А. Об одном из средств активизации учения старшеклассников. — «Советская педагогика», 1980, № 3.
7. Ш а т а л о в В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва, «Педагогика», 1979.
8. Я к и м а н с к а я И. С. Развивающее обучение. Москва, «Педагогика», 1979.





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Pidu lasteaias

### MAIE VIKAT KOIDU TAMMIK

Pidude tähtsusest. Lasteaia argielu muudavad värvikamaks peod ja meelelahutused. Pedagoogikateadlane I. Dzeržinskaja märgib, et «lasteaia peod oma suure emotsionaalsuse tõttu on üheks tähtsamaks koolieeliku igakülgse kasvatusvahendiks» (4, lk. 537). Tõepoolest, peod lasteaias on üldise pedagoogilise protsessi tähtis lüli, kus jõukohases vormis, kunstiliste kujundite kaudu mõjustatakse lapse üldist arengut, rikastatakse muljeid, mis on saadud ümbritsevast tegelikkusest, kasvatakse kodumaa-armastust ja häid tundeid teiste rahvaste vastu.

Peod, millega tavaliselt kaasneb meeleolukas ruumikujundus ja igapäevasest pidulikust riietusest, kutsuvad lastes esile rõõmsa elevuse. Rõõmsas meeleolus laps on erksam ning vastuvõtlikum nii uutele muljetele kui ka teadmiste ja oskuste omandamisele. Rõõm soodustab ühtlasi loovvõimete avaldumist ja initsiativikust. Ühised elamused loovad laste vahel sõprustunde. Pärast õnnestunud, meelde jäävat pidu elavad selle muljed veel kaua laste teadvuses, kajastuvad nende mängudes, joonistustes jne.

Igal aastal tähistatakse lasteaias Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva, 1. maid, V. I. Lenini sünniaastapäeva, rahvus-

vahelist naistepäeva, Nõukogude armee aastapäeva, võidupüha, uut aastat ja koolisaatmist. 7. novembri, 1. mai ja uue aasta tähistamine toimub kõigis vanuserühmades alates 2. eluaastast, 8. märtsi tähistamine — 3. eluaastast. Nõukogude armee aastapäeva, V. I. Lenini sünnipäeva ja võidupüha tähistatakse vaid keskmises ja vanemas rühmas.

Muusikalisele tegevusele (laulud, tantsud, muusikalised ja laulumängud) kuulub lastepidudel eriline koht. Muusika oma tugevalt emotsionaalse mõjuga loob lastes pidulikult üleva, rõõmsa või rahuliku meeleolu, mis peab vastama peo teemaatikale, kasvatusülesannetele. Kunstiliselt väärtuslik muusika peab olema lastele mõistetav.

Peo sisu oleneb selle teemaatikast. Eriline koht on ühiskondlik-poliitiliste sündmuste tähistamisel, mille ajaloolist tähtsust selgitatakse lastele nende eakohasust silmas pidades.

■ Oktoobripidu peetakse kui meie kodumaa sünnipäeva, mis on seotud sügismeeleoludega ja nõukogude inimeste töösaavutustega kodumaa hüvanguks. Iseloomulikud jooned — pidulikkus, ülevus, värviküllus. Peoideed antakse lastele edasi, tuginedes nende eelnevatele teadmistele. Mida vanem laps, seda lähemal on ta peo ühiskondliku idee mõistmisele. Väiksemate laste peol on rohkem sügismoitve võrreldes ühiskondlikega.

■ Maipidu on kogu maailma rahvaste sõpruspidu. Maipeo kava läbib internatsionalismi-idee. Lastele selgitatakse, et kõik Nõukogude Liidu rahvad ja töötajad üle kogu maailma tähistavad seda päeva. Lastele arusaadavalt tutvustatakse teiste rahvaste iseärasusi, elamistingimusi, tööd, kunsti. Et muusika kutsub lastes esile erinevaid tundeid, on eri rahvaste rahvamuusika sobiv kasvatusvahend, ärataks huvi ja armastust nende vastu. Erilise koloriidi annab maipeole kevadeteema, mis läbipõimunult internatsionaalsuse ideega lisab meeleolukust muusikalisse tegevusse.

■ Nõukogude armee aastapäeva tähistamisega süvendatakse austust ja armastust meie maa kaitsjate vastu, kusjuures oluline koht on rahuteemal. Valitseb kangelaslik-patriootiline suunitlus, mis kajastub ka vastava iseloomuga muusikas, kutsudes lastes esile uhkustunde oma rahva võitmatu armee üle. Sellel päeval sobib rääkida ka kosmonautidest, esimesest lendur-kosmonaudist J. Gagarinist, näidata tema pilti jne.

■ Võidupüha tähistamine kutsub lastes esile samad tunded ja meeleolud, mis valitsevad armee aastapäeval. Lastele jutustatakse jõukohases vormis nõukogude rahva võidust Suures Isamaasõjas, kangelasstegudest rindel ja tagalas. Lastele eriti lähedased ja arusaadavad on need kangelasteod, mis seostuvad nende kodulinna või rajooniga.

■ V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistamisel luuakse rahulik, südamluk meeleolu, väljendatakse inimeste armastust ja austust Lenini vastu. Lapsed laulavad laule ja loevad luule-



tusi Leninist, kuulavad temast jutustusi, mis annavad edasi juhi väsimatut hoolitsust rahva heaolu eest, armastust laste vastu, räägivad tema lapsepõlvest.

■ 8. märts, rahvusvaheline naistepäev, on erilise tähtsusega laste jaoks, sest see on seotud neile kõige armsama inimese — emaga. Peole on iseloomulik südamluk meeleolu. Lüürilised laulud emast, vanaemast väljendavad laste armastust ja lugupidamist nende vastu. Selle tähtpäeva ettevalmistamine kulgeb emale, vanaemale jt. rõõmu valmistamise tuhinas (õnnitluskaardid, joonistused jm.). Ka laste esinemine peol on neile kingitus.

■ Nääripidu on lastele rõõmurohke, muinasjutuline, põnev ja ootusärev talvepidu, milles kesksel kohal on näärivana. Fantaasiale võib siin vaba voli anda, sest nääriõöl juhtub ju kõige imelisemaid asju.

■ Koolisaatmise peol on tähelepanu keskpunktis kooliminevad lapsed. Sõnavõttud nende auks olgu lühikesed, siirad, emotsionaalsed. Esinemiseks valitakse lastele kõige armsamad laulud, tantsud, mängud, kusjuures loomulikult rõhutatakse koolitemaatikat, lastega hüvastijätu, laste sõprust, tänutunde avaldamist kasvatajatele ja teistele lasteaiatajatele. Mängudes kasutatakse võimalikult palju võistlusmomente, et lapsed saaksid oma teadmisi, oskusi ja nutikust näidata. Igale lapsele kingitakse nägusalt kaunistatud mapp lapse enda töödega, mälestusmärk või -tunnistus.

**Peo ettevalmistusest.** Peo edukus sõltub eelkõige hästi läbimõeldud stsenaariumist. See kajastagu peo põhiideed ja olgu seotud oma traditsiooniga. Peo ideed (eriti riiklike tähtpäevade puhul) selgitatakse lastele eelnevate vestluste ja õpitava materjali kaudu. Rühmakasvatajad koos muusikajuhatajaga, mõelnud hästi läbi kogu töö lastega, peavad selle ette planeerima. Peol esitav kava olgu orgaaniliselt seotud planeeritud materjaliga. Peokava põhikontseptsioon valmib lastepäevakodu juhataja, meetodiku, peojuhi ja muusikajuhataja ühistööna. Riiklike tähtpäevade puhul (armee aastapäev, V. I. Lenini sünniaastapäev jt.) ja koolisaatmise peol on soovitatav, et päevakohase lühikõne peaks lastepäevakodu juhataja või meetodik. Maitseka ja lastele jõukohase peokava koostamine pole sugugi kerge ülesanne. Kõige suuremaks ohuks kujuneb sageli kava ülepaisutamine välist hiilgust nõudvate, üle jõu käivate etteastetega, mis on lapse hingeelule võõrad, halvavad oma raskusega laste tegutsemislusti ja -rõõmu. Ei maksa karta lülitada kavva lihtsaid, lastepäraseid laule, mänge ja tantsu, mis on kõitavad ja jõukohased kogu rühma lastele ning milles osaledes igaüks võib tunda end täisväärtuslikuna. Olenemata võimetest peavad kõik lapsed ettekannetes osaledes peorõõmust osa saama.

Peol esitavad laulud, tantsud, ja mängud õpetatakse lastele kuuplaanis ettenähtud or-

ganiseeritud tegevuste jooksul ning see ei tohi mingil juhul segada laste päevarežiimi. Ettekannete õppimisel tuleb vältida tuupimist ja liigset kordamist, mis tüütab lapsi, mõjub igavana, ettekanded kaotavad värske, emotsionaalsuse. Lasteaia, kus muusikaline kasvatus töö on õigetel alustel ja rajaneb jõukohasel repertuaaril, jõutakse peoks ette valmistada selleks päevarežiimis ettenähtud ajal. Kus aga eesmärgiks on seatud üksnes pidude ettevalmistamine, vajatakse ka lisa-aega ja treeningut. Laps tunneb esinemisest rõõmu üksnes siis, kui ta on ettekanded selgeks õppinud vabalt ja kindlalt, mistõttu tahaks veel kord rõhutada laste võimeid arvestava repertuaari valiku tähtsust, selle sisulist ja muusikalist jõukohasust laste eale vastavalt.

Õppeaasta algul valitakse tavaliselt peokava lihtsam materjal, sest lapsed, alles lasteaeda tulnud, pole jõudnud kohaneda. Õppeaasta lõpul on aga repertuaar juba keerukam, nõudlikum. Kavva lülitatakse ka ettekandeid, mida lapsed kuulevad näevad esmakordselt (täiskasvanute, teiste rühmade laste, kooliõpilaste, ka oma rühma laste üksikud ettekanded võivad teistele üllatuseks olla). Üllatusmomendid ei tohiks peol alati olla seotud vaid kingitustega. Ootamatult peole ilmunud uus tegelane, mõned tantsuks või mänguks vajalikud vahendid, mis leitakse ebatavalisest kohast, kiri Karlssonilt, mis saabub täpselt peo ajal, sobivad selleks väga hästi.

Hästi koostatud peokavas peab laste tegevus vahelduma puhkusemomentidega. Nii näiteks pärast pidulikku osa lapsed istuvad ja kuulavad luuletusi, pärast lõbusat ühistantsu vaatavad instseneeringut, milles osalevad vaid üksikud lapsed jne. Peokava koostamisel tuleb silmas pidada, et ta ajaliselt ei ületaks 35—40 minutit vanemates ja 25—30 minutit nooremates rühmades. Sobivam aeg lastepidude ja -hommikute korraldamiseks on kella 16—17 vahel (nääripidu, maipidu, koolisaatmise pidu jt.) ning hommikul kella 10—11 vahel (Nõukogude armee aastapäev, võidupüha, V. I. Lenini sünniaastapäev jt.). Peo algus olgu täpne, lastel ei tohi lasta oodata.

Peo ettevalmistamisel tuleb tähelepanu osutada ka ruumide maitsekale kujundusele, et see oleks huvitav ja uudne ning vastavuses peo sisuga. Seejuures tuleb vältida kaunistustega ülepakkumist, sest liigne kirevus väsitab lapsi. Nii näiteks kooliminejate peoks on sobiv ruumi kaunistada laste enda töödega või mõne lõbusa loosungiga, mille lugemine pakub lastele rahuldust ning tõstab eneseteadvust.

Peo ettevalmistamisse on soovitatav kaasa haarata ka lapsevanemaid, paludes nende abi kostüümide, dekoratsioonide valmistamisel. Kostüümidega aga ei tohi liialdada. Näiteks, nooremate rühmade peod toimugu ainult peakatetes. Keskmises ja vanemas rühmas võib varieerida: kasutada kostüüme, ainult peakatteid või teha pidu ilma peakatete ja kos-



tüümidega, kinnitades rinda üksnes viisnurkse tähekesega või mõne muu detaili. Kui peol on ühendatud erinevad vanuserühmad, olgu mõlemad võrdselt kas peakatetes või kostüümid.

Ei saa märkimata jätta, et üldine peomeeleolu, elevus ja kordaminek sõltuvad suurel määral peojuhust, kes peab hästi tundma kogu kava, olema leidlik, elav, liikuv, oskama reageerida ootamatustele. Peojuhi emotsionaalne suhtumine toimuvasse aitab lastes luua rõõmsa meeleolu. Lapsed tunnetavad kohe nii tema huvi kui ka passiivsust, millele vastavalt ka reageerivad.

**Peokava ülesehitus.** Peokava ülesehitusel peetakse riiklike pühade puhul tavaliselt silmas seda, et peo esimesse ossa, mis olenevalt laste vanusest ja peo sisust ei ületa 5—7 minutit, paigutatakse ettekanded, sõnavõttud, mis on kantud peo ideest (kodumaa sünnipäev, Nõukogude armee aastapäev, rahvaste sõprus jm.). Teine osa on meelelahutuslik. Siin antakse lastele võimalus ennast välja elada. Laulud vahelduvad mängude ja tantsudega, tuuakse sisse üllatusmomendid, jagatakse kingitusi. Vahel pööratakse peo lõpus tagasi peo idee, põhiteema juurde, tehakse peost kokkuvõtte.

Lastepeo ei tohi kujuneda etenduseks täiskasvanutele, nagu seda kahjuks mitmel pool veel täheldada võib. Peo korraldamisel tuleb võimalikult vältida šabloonid, taotleda elamuste värskust ja siirust — siis on pidu meeldejääv ja lõbus. Peotempo olgu elav. Veniv tempo väsitab lapsi, hajutab nende tähelepanu, tuhmuvad elamused.

Peo heast kordaminekust räägib see, kui lapsed pärast pidu veel kaua tahavad laulda, tantsida ja mängida neid laule, tantsu, mängu, mida esitati peol, joonistada peo teemadel, kasutada peoelemente loovmängudes.

Peo ettevalmistamine, korraldamine ja saadud muljete hilisem kinnistamine igapäevases töös aitab tõhusamalt lahendada kõlbelise kasvatuse probleeme, arendab laste kujutlusmaailma, nende loovat aktiivsust, kunstimaitsust.

Allpool anname ühe maiepo kava lasteaiavanemale rühmale.

Lapsed marsivad saali lippudega (läbisegi mars). Muusika lõppedes jäävad seisma ja kuulavad peojuhi tervitust.

**Peojuht (Pj.):** Lapsed, kõik te olete kindlasti leidnud esimesi kevadlilli — sinililli, ülaseid, olete märganud puudel paisuvaid pungi, kuulnud esimeste kevadekuulutajate — kuld-nokkade — rõõmsat vilistamist. Kõik see annab meile tunnistust sellest, et taas on kätte jõudnud kevad. See on looduse ärkamise aeg. Ka teie olete muutunud rõõmsamaks, erksamaks ja vallatumaks. Kevadet ja maid on oodanud kõik lapsed ning täna me peamegi kevadpidu — rahvaste sõpruse pidu (lapsed asetavad lipud vaasi ja istuvad kohtadele).

**Pj.:** Alustame oma peokontserdiga. Lapsed esitavad teile rahvaste laule ja tantsu. Et maipidu on sõpruse pidu, siis käime oma sõpradega käsikäes.

Ühislaul H. Tootsi «Peol».

Luuletus «Madruse müts».

**Pj.:** Maipühal, töörahva pühal peame meeles ka meie riigijuhti V. I. Leninit, kes soovis, et kõik maailma rahvad elaksid rahu ja sõbruses.

L. Kompanejetsi laul «Lenini lapselapsed».

**Pj.:** Maipidu on rahupidu, me ei unusta sellel tähtpäeval ka langenud sõjamehi, kes võitlesid rahu eest, meie õnneliku elu eest.

Luuletus «Lilled rahutoojatele».

**Pj.:** Kevad ei saabu sugugi päevapealt. Sellest aga, kuidas ta saabub, kuulame laulus «Kevad» (K. Tammik).

**Pj.:** Pärts esimesteks kevadekuulutajateks on aga need linnud, kes talvelgi meil elavad — tihased, varblased ja leevikesed.

Inglise lastelaul «Väike leevike».

**Pj.:** Kevad saabub paljudele maadele erineval ajal. Nii algab Mehhikos kevad palju varem kui meil. Meie peole on jõudnud ka külalised sellelt kaugelt maalt ja nüüd näete mehhiko tantsu.

Mehhiko rahvatants «Laraspä».

**Pj.:** Kevadest, kaunimast aastaajast, on kirjutatud palju laule. Järgmisena kuuletegi laulu «Saabu, kevad, mu kallis» (P. Üllaste).

**Pj.:** Kevade saabumine on kõigile suur rõõmupidu. Kogu loodus pakatab, puhkeb uue jõuga õitsele. Tervitame meiegi kevadet.

Ühismäng «Kevadkuul» (G. Ernesaks).

**Pj.:** Meie kodumaal elab palju erinevaid rahvusi. Kõige lähimateks naabriteks on lätlased. «Läti polka» (läti rahvatants).

**Pj.:** Meie põhjapoolsed naabrid on soomlased, kelle laulud ja tantsud meile eriti lähedased on.

Ühismäng «Rits-rats» (soome lastelaul).

**Pj.:** On ju loomulik, et peopäeval kõik lõbusad on ja tantsu lüüa tahavad. Nüüd näetegi saksa naljatantsu.

«Trampel polka».

**Pj.:** Kuigi õues on vihmane ja märg, tahab kelm kevadtuul teiega koos tantsida ja mängida.

Ühismäng «Mäng tuulikutega».

Luuletus: «Kevad tuleb».

Siseneb talv, puistab lastele «lund» ja vilistab. Seejärel tuleb kevad, kaasas palju kevadlilli. Algab talve ja kevade võitlus, mis lõpeb kevade võiduga. Kevad tõi lastele kevadlilli (kommid).

**Pj.:** Maipühad on tegelikult veel ees. Tervitame saabuvaid maipühi lauluga.

Ühislaul: «Lipp» (E. Tamberg).

**Pj.:** Soovin teile kõigile häid maipühi ja kindlat sammu paraadil. Aga tänase sõpruspeo lõpetame tantsuga.

Ühistants «Kasatšok» (K. Tammik).

Kostüümid: eesti, läti, saksa ja mehhiko rahvarõivad.

Saal on kaunistatud kevadiselt — rohelisel taustal kevadlilled ja rahvarõivais nukud.

## Kirjandus

1. Herodes, L. Koolisaatmise pidu lasteaias. — «Nõukogude Õpetaja», 25. aprill, 1975.
2. Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm ja juhend. Tln., 1974.
3. Zimin, A. Muusikalised meelelahutusõhtud lasteaias. — «Nõukogude Kool», 1965, nr. 2.
4. Дзержинская И. О подготовке праздничных утренников. — «Дошкольное воспитание», 1976, № 11.
5. Методика музыкального воспитания в детском саду. / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., «Просвещение», 1976.
6. Праздник в детском саду. / Под ред. Э. В. Соболевой. — М., «Просвещение», 1976.



## Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel veerandil

JAAK NABER

Käsitletava perioodi alguseks oli Eesti juba pea-aegu kolmveerand sajandit olnud sõjatalermaa. Liivi sõjale (1558-1583) järgnesid 1625. aastani kestnud Rootsi-Poola vastastikused sõjakäigud Vana-Liivimaa vallutamiseks. Arvatavalt hävis sõdades enam kui kaks kolmandikku maarahvastikut.<sup>1</sup> Enamik Eesti linnu kannatas sõjategevuse tagajärjel, väikelinnad ja alevid aga langesid sõjas laostunuina sõltuvusse naabermõisastest. Lõpptulemusena ühendati Eesti Euroopa suurvõimudeks tõusvasse Rootsi kuningriiki kahe provintsi — Eestimaa hertsogkonna ehk kubermangu (alates 1561) ning Lõuna-Eestist ja Põhja-Lätist moodustatud Liivimaa kindralkubermangu, kuhu kuulus ka 1645. aastal Taanilt ülevõetud Saaremaa.

Sõjavõitlus kajastus ka haridusoludes. Ehkki enamikus Eesti linnades oli juba alates reformatsioonijast — 16. sajandi teisest veerandist — põhiliseks koolitüübiks emakeelne (s.o. saksakeelne) linnakool ehk triviaalkool, katkestas

ajaks. Neis saadav õpetus piirdus peamiselt lugemise ja kirjutamise, arvutamise algmete, usuõpetuse ja kirikulauluga. Kohati õpetati põgusalt ka ladina keelt.

Linnade luterlike triviaalkoolide ning välismaal asuvate ülikoolide vahel puudus meie mõistes keskharidust andev vaheaste. Ilmselt oli ebareaalne 16.-17. sajandi vahetusel ajutiselt koguni viieklassiliseks tõusnud suurima linnakooli — Tallinna triviaalkooli rektori H. Vestringi arvamus (1603), mille kohaselt see kool pidanuks lugemist ja kirjutamist õppima hakkavad poisid viima tasele, millega nad lõpetamise järel 18-20-aastaselt ilma täiendava ettevalmistuseta otse ülikoolidesse siirduda võinuksid.<sup>2</sup> Ehkki jesuiidid olid katoliikliku vastureformatsiooni käigus Liivi sõjas

Poola valdusse sattunud Tartus asutanud esimese triviaalkooli taset ületava õppeasutuse — aastail 1583-1600 ja 1611-1625 töötanud gümnaasiumi,<sup>3</sup> polnud sel mõju linnade luterliku kodanikkonna haridusele. Õpilaskond pärines enamikus mujalt ning kool andis õpetust ainult jesuiitide haridusüsteemi alamastme ulatuses, tegutsedes täiemõdulisena (5-klassilisena) vaid kümnekond aastat. Luterliku kõrgemat tüüpi kooli asutamise kava, mida 16.-17. sajandi vahetusel propageeris Rootsi riigihoidja, hertsog Karl (kuningana Karl IX) jäi sõjalaose ning Eestimaa aadli vastuseisu tõttu ellu viimata.<sup>4</sup>

Eesti ala Rootsi riigiga ühendamisele järgnes mõningane rahuaeg, mis kajastus positiivselt ka linnade haridusel. Tugevnevas Rootsi riigis tehti kuningas Gustav II Adolphi (1611-1632) ja tema järglaste ajal küllalt omamaise hariduse edendamiseks. Rootsis ja selle valdustes rajati mitmeid ülikooli ja gümnaasiume. 1477. aastal rajatud Uppsala ülikoolile lisandusid Tartu (1632) ja Turu (1640) ülikool, ainuüksi aastail 1623-1630 rajati viis gümnaasiumi.

Triviaalkooli taset ületava kõrgema õppeasutuse rajamine kuulus küllalt olulise komponendina Eesti ala Rootsi kindlamat ühendamist taotlevasse reformikavva, mille Gustav II Adolf esitas 1626. aastal Tallinnas viibides raele ja Eestimaa rüütelkonnale. Järgmisel aastal viibis Tallinnas kirikuvisiteerimisülesannetega piiskop Johannes Rudbeck, kes oli tegev Rootsi esimese gümnaasiumi asutamisel Västerås ja osales ka Rootsi kooliseaduse väljatöötamisel. Tema kaaskonda kuulus mitmeid toonaseid tuntud haridustegelasi. Rudbeck pidi kindlaks tegema, kui palju on siinmail kooli, millesid neist sarnanevad Rootsi koolidega ning kas on võimalust ja vajadust rajada Tallinna «akadeemia ja gümnaasium», kus kohalik noorsugu võiks õppida kõiki «vabu teadusi», et neid suurte kuludega välismaa ülikoolidesse ei tuleks saata. Tarbe korral pidi ta algatama koolide asutamise ka teistes linnades, esitama nende õppekava ja õpetajakandidaadid ning koostama kohalike «õpetatud meeste» abiga vajalikud kirjalikud korraldused, naasmisel aga esitama need kuningale heakskiitmiseks.<sup>5</sup>

Rudbeck visiteeriski üsna kehvadl järjel olevat Tallinna Toomkooli, korraldas seal eksami ning andis juhendeid õppekava ja kooliseaduste koostamiseks.<sup>7</sup> Peatselt peetud Eestimaa kirikusinoidil eksamineeriti ka kooliametikandidaate. Sinodi otsuses märgiti, et kubermangus polevat ühtegi kooli, kust võiks saada «usuteadlasi». Küll aga leiduvat väikesi kooli — Toompeal, Haapsalus ja mujal, kus haritavat vaid üksikuid väikesi poisse, neidki üksnes lugemises, mitte aga «grammatika algmeis», s.t. ladina keele algmeis.<sup>8</sup> Rudbeck leidis vajaliku olevat kuningliku, s.t. riikliku gümnaasiumi asutamise Tallinnas ning triviaalkoolide ülalpidamise Narvas, Tartus ja Pärnus. Osalt koolidegi ülalpidamiseks pani ta rüütelkonnale ette taastada kirikukümnis, millest see aga keeldus. Rüütelkond lükkas tagasi ka Rudbecki ettepaneku mitte keelata talupoegadel panna oma lapsi kooli,



kus neid haritaks kiriku- ja riigiteenistuseks.

Ehkki Rudbecki visitatsioon andis vähe tulemusi, oli see siiski esimeseks märgiks kavatsetavaist suurematest haridusalastest ümberkorraldustest ning riigivõimu osatähtsuse tõusust hariduselus.

1629. aastal Liivi- ja Ingerimaa ning Karjala kindralkuberneriks (residentsiga Tartus) määratud, ühe oma aja harituma rootslasena Gustav II Adolfi õpetajaks ja kasvatajaks olnud Johan Skytte ametiülesannete hulka kuulus gümnaasiumi asutamine noorsoo kasvatamiseks «usu ja hariduse vaimus».<sup>9</sup> Selle eeltööd algasidki 1630. aasta hakul. Et Tallinna rae ning Eestimaa rüütelkonnaga oli käimas terav poleemika taolise õppeasutuse jurisdiktsiooniküsimustes, oli Tartu kõrgeimat tüüpi kooli asutamiseks ilmselt sobivaim paik. 13. oktoobril 1630 avatigi endises jesuiitide gümnaasiumi hoones kaheksa professuuriga gümnaasium, millele järgmise aasta sügisel lisandus kolme õpetajaga, gümnaasiumile ettevalmistav elementaarkool (triviaalkool).<sup>10</sup> Gümnaasium ületas õppekavalt senised Eestis töötanud koolid, sarnanedes õppetöö korralduselt (teaduskonniti, loengute ja disputatsioonide vormis) pigem ülikooliga. Arvatavalt oli gümnaasiumi reorganiseerimine ülikooliks kavas juba selle rajamisel. 1631. aastal algasidki Skytte initsiatiivil ümberkorraldustööd.<sup>11</sup>

15. oktoobril 1632 toimus Eesti esimese kõrgkooli — *Academia Dorpatensis* ehk *Academia Gustaviana* avaaktus. Ülikool töötas Tartus 1656. aastani, kolides puhkenud Vene-Rootsi sõja tõttu Tallinna, kus ta 1665. aastal häibus.

1630. aastaks jõudsid lõpule ka vaidlused kõrgemat tüüpi kooli rajamise ümber Tallinnassegi. Juba 1617. aastal olid raad ja Eestimaa rüütelkond pöördunud Gustav II Adolfi poole ettepanekuga muuta hingitsev Püha Miikaeli (Mihkli) nunna-klooster poiste triviaalkooliks. Rüütelkond kordas palvet seitse aastat hiljem, taotledes aga kloostri aadlikooli avamist. Ka 1626. aastal pidurdas rüütelkond kõigile vabadele seisustele mõeldud kooli asutamist, pannes ette rajada Gustav II Adolfi poolt soovitatud gümnaasiumi või ülikooli asemel tavaline (s.o. triviaal-) kool. Sinna pidanuks pääsema üksnes aadlilapsed, alles hilisemal gümnaasiumiks või ülikooliks reorganiseerimisel olnuks mõeldav linnakodanike laste lubamine avalikele loengutele.<sup>12</sup>

Kooliküsimustes rae ja rüütelkonna vahel tekkinud vaidluste lahendamiseks määras kuningas riikliku komisjoni, kelle vahendusel alles neli aastat hiljem kokkuleppele jõuti. Mõlemad osapooled kohustusid võrdsele kandma kooli ülalpidamiskulud, õpetajate ametissekinnitamise õigus kuulus riigivõimule. Õppima tuli võtta nii aadlike kui ka linnakodanike poegi.<sup>13</sup>

Ehkki rae ja rüütelkonna vahel 24. veebruaril 1630 sõlmitud kokkuleppe, nn. transaktsiooni, kinnitas Gustav II Adolf sama aasta juulis, venis üksikute vaidluslaste küsimuste lahendamine. Alles 16. veebruaril 1631 sõlmisid osalised gümnaasiumi asutamislepingu ning kooli avaaktus

toimus 6.(16.) juunil 1631. Sest ajast tänaseni on katkematult töötanud meie vanim keskharidust andev õppeasutus, mis kannab praegu Tallinna 1. keskkooli nime.

Neljaklassilise gümnaasiumi õppekava oli traditsioonilise akadeemilise humanitaarkallakuga. Isegi kahes nooremas klassis (tertsias ja kvartas), kus kummagi klassi õpetaja (kolleeg) õpetas kooli lauluõpetaja (kantori) abiga emakeeles, s.t. saksa keeles, oli üheks põhiaineks tolleaegne teadus- ja kultuurikeel — ladina keel. Et selle õppimine oli gümnaasiumis aukohal ning ladina keele oskus ja selles kirjutatud silmapaistvamate autorite teoste tundmine oli kooli lõpetamise ning klassist klassi üleviimise üks peamisi tingimusi, pidid vanemate klasside (priima ja sekunda) õpetajad (professorid) seda õpetama ning oma erialatunnidki ladina keeles andma.

Traditsiooniliselt tähtsaim professuur — teoloogia — kuulus kooli rektorile kui «esimesele professorile». Muiks professuurideks olid poeesia, kreeka keel ning retoorika (professor pidi õpetama ka ajalugu ja geograafiat). 17. sajandi praktika — loodusteaduste, kaubanduse ja mere-sõidu areng — nõudis ka matemaatiliste ainete põhjalikumalt õpetamist. Õpetajaskonda lisandusid algteadmisi õpetav kirja- ja arvutusmeister, kelle tundides pidid käima ka halva käekirjaga vanemate klasside õpilased, ning matemaatiliste ainete õpetaja, kes hiljem matemaatikaprofessoriks nimetati.<sup>14</sup>

Asutamise alates oli gümnaasiumil silmapaistev koht nii Tallinna kui kogu Eesti kultuuripildis. Gümnaasiumi õpetajad ja õpilased osalesid aktiivselt linna olmekultuuris ja vaimuharrastustes. Kaugemas perspektiivis oli eesti kultuuri kujunemisel tähtis osa gümnaasiumi trükikojal. Ehkki 1633. aastal asutatud trükikoda polnud Eestis esimene (1631. aastal, veel enne ametlikku avamist oli trükikoja saanud ka Tartu ülikool), oli see 17. ja enamikul 18. sajandist siinmail ainus pidevalt töötanud trükikoda ja eestikeelsete raamatute väljaandja. Saksakeelse trükitoo dangu kõrval ilmusid vaadeldaval ajajärgul ka mõned eesti keele ja kultuuri ajaloos silmapaistvad teosed. Nii pani H. Stahli «Käsi- ja koduraamatu» II-IV jao väljaandmine (1637-1638) aluse kodu- ja kirikuraamatu jätkuval trükkimisele,<sup>15</sup> millest gümnaasiumi trükikojast väljus 17. sajandil veel neli trükki enam kui kümnes tuhandes eksemplaris. Talurahva lugemisoskuse levikut oluliselt toetanud raamatu väljaandmine jätkus 18. saj.

Tartu ülikooli ja Tallinna gümnaasiumi asutamisega rajati 1630. aastate algul kaks Eesti haridus- ja kultuuriloos eriti silmapaistvat õppeasutust. Ent enamik linnakodanike lastest sai oma napi hariduse suhteliselt tagasihoidlikes tingimustes töötavates linnakoolides. Siiski laienes aastail 1630-1640 nende võrk ja muutus ulatuslikumaks õppekava.

Kahes peamises hariduskeskuses — Tallinnas ja Tartus — võib täheldada suurõppeasutuste varju jäänud koolide vähikäiku. Seoses gümnaasiumi asutamisega taandus Tallinna triviaalkool 1636. aastal taas kolmeklassiliseks.<sup>16</sup> Pärast gümnaa-



siumi kaasvaldusõiguse üleminekut rüütelkonna riigivõimule (1653) ja kooli nimetamist kuninglikuks gümnaasiumiks pöördus raad 1654. aastal Rootsi valitsuse poole küsimusega, kas see kavatab säilitada gümnaasiumi ja triviaalkooli õppekavad vastavusse viia, sest linnale käivat kahe ulatusliku ja osalt kattuva õppekavaga kooli ülalpidamine üle jõu ning oleks ebaotstarbekohane.<sup>17</sup>

1655. aastal määraski raad, et triviaalkooli õpilased peavad omandama ladina keele grammatika, peaaegu veatult kirjutama harjutustöid, saama aru kergemaist ladina autorite teostest, vanima klassi õpilased aga tutvuma kreeka keele grammatika algmetega. Vastavate teadmistega õpilasi võiks eksamitulemuste alusel üle viia gümnaasiumi, sealt aga tuli nende omandamisega raskustes olevad õpilased paigutada triviaalkooli.<sup>18</sup> Sellega muudeti triviaalkool gümnaasiumi eelastmeks.

Tartus likvideeriti ülikooli alluvuses tegutsema jäänud triviaalkool, kui ülikoolil tekkis hõõrumisi Rootsi valitsusega. 1637. aastal hakkas jurisdiktsioonile triviaalkooli üle pretendeerima Liivimaa ülemkonsistorium. Ülikool palus valitsuselt komisjoni määramist vaidluse lahendamiseks. Valitsuse resolutsioonis aga märgiti, et triviaalkooli peetakse küll riigi kulul ülal, eralist kasu temast aga pole ja õppekavagi sarnaneb linna-kooli omale.<sup>19</sup> Järgmisel aastal triviaalkool likvideeriti. Ülikoolile anti õigus pidada linna-kooli juures lektorit, kes pidi õpetama ülikooli juhtkonna soovitatud aineid, ent see võimalus jäeti kasutamata.<sup>20</sup>

Tallinna Toomkoolis, kus J. Rudbeck oli visiatsioonil ametisse seadnud teisegi õpetaja, oli 1638. aastaks taas üksainus õpetaja — rektor. Toonane Eestimaa piiskop J. Jhering püüdis tõsta õppetöö taset, eeskätt rahvakeelt õskavate vaimulike järelkasvu koolitamiseks. Koolis oli umbes 50 õpilast — linnaelanike vaesematest kihtidest pärit sakslasi, rootslasi, soomlasi, eestlasi. Majandusliku kehvuse tõttu ei püsinud nad koolis kuigi kaua ning Jheringi kinnitust mööda kulus napist kooliajastki pool kooli ülalpidamiseks vajalike annetuste kogumiseks maakihelkondades. Jhering kurtis, et talupojad ei taha oma lapsi Toomkooli saata ja kui nad seda tahaksidki, ei luba seda mõisnikud. Mitmed õpilased kiirustanud põhjalikke teadmisi omandamata Tartu ülikooli, kus nad saanud vaesematele üliõpilastele määratud stipendiumi. Puuduliku ettevalmistuse tõttu polnud nende ülikooliõpingud aga edukad ning ülikoolist lahkunult ei saanud neid teadmisi nõudvais ametites kasutada.<sup>21</sup>

Jhering palkas rektorile abiks kolm õpetajat, kes pidid palga saama Toomkorjanduse korjandusest. Ent juba 1642. aastal tuli ühel neist palgapuudusel ametist lahkuda. Õpilasi ei õnnestunud vabastada korjanduskäikudest maakihelkondades. Siiski jagati korjanduskihelkonnad õpilaste vahel ning piirati ringkäikudega aega nelja nädalaga. Need pidid toimuma kihelkonnapeatorite järelevalve all. Õpilased olid kohustatud kaasavõetud eestikeelsest vaimulikust käsiraama-

tust (ilmselt Stahli omast) igas talus ette lugema «usupeatükke» ja palveid ning laulma kiriku-laule.

Vaesematele linnaelanikkonna kihtidele mõeldud Toomkoolist polnud tõsisemalt huvitatud ei rüütelkond ega riigivõim, ehkki kool asus nende ühisvaldusel. 1646. aastal lükkas rüütelkond tagasi Jheringi soovi korjanduste asendamiseks mõisailt võetava kindla maksuga. 1651. aastal jättis Rootsi valitsus lahendamata palve kooli võrdsustamiseks Rootsi triviaalkoolidega 1649. aasta kooliseaduse alusel ning sellele vastavaks majanduslikuks kindlustamiseks.

1640. aastate algul paranesid tunduvalt Ingerimaa kubermanguga liidetud (1642) ja Vene-kaubanduses kiiresti jõukust kogunud Narva kooliloolud. Haridusolude edendamine oli osaks Rootsi valitsuse plaanidest strateegiliselt tähtsa Ingerimaa kindlamaks liitmiseks, mis nõudis ametnikkonna kõrval ka pastorite ja köstrite ettevalmistamist ingeri ja vene talupoegade luteriusku pööramiseks ning kirikukirjanduse levitamist. Juba 1637. aastal peeti riigi kulul Narva linnakoolis 12 poissi vene keele õppimiseks.

Rootsi valitsus otsustas 1642. aastal asutada Narvas viie õpetajaga riikliku triviaalkooli — suurima Ingerimaal. Esialgu kavatseti kool linnakoolist lahus hoida ning lasta Narva kodanikel oma lapsed linnakooli saata, ent Ingerimaa superintendentsi (ülemvaimulikuse) saanud H. Stahli arvates toonuks see kaasa õpilaste puuduse uues koolis ning koolid otsustati ühendada.<sup>22</sup>

1643. aastal avati ühendatud kool. Esialgu seati ametisse riigi palgal konrektor ja kaks alamklasside õpetajat — kolleegi (saksa ja rootsi) ning rae ülalpidamise kantor. Samal aastal võeti ametisse ka vene kolleeg,<sup>23</sup> kes pidi Narva koolis õpetama vene keelt ning oli ühteaegu õpetajaks ka Narvaga, liidetud Ivangorodi elanike poolt ülalpeetavas kaheklassilises koolis, kus õpiti algteadmisi — lugemist, kirjutamist, arvutamist, katekismust. Narva koolis, mille õppetöoga Stahli 1644. aasta kevadel korraldatud eksamil rahule jäi, õpetati ladina, rootsi, saksa, soome ja vene keelt, aritmeetikat ja muusikat. 1646. aastal seati ametisse ka rektor, Tartu ülikooli kasvandik P. Trottonius.<sup>24</sup> Arvatavalt lisandus siis õppekavale ka teoloogia.

Kooliolude mõjusid aga küllaltki kahjulikult Stahli ja Narva rae vastuolud.

Koos muude tülidega jõudsid koolivaidlusedki Rootsi valitsuse ette. 1645. aastal antud resolutsioonis läks viimane kompromissile: raele jäeti õigus ametisse kutsuda neid saksa õpetajaid, kellele ta palka maksis, ent ametissekinnitamiseks pidi kõiki õpetajaid elukommetes ning kutseoskustes eksamineerima superintendent koos konsistoriumiga. 1640. aastate teisel poolel ja 1650. aastate algul olidki rae ülalpidamisel kooli konrektor, kantor ning kirja- ja arvutusmeister, samuti ilmselt sellal ametisse võetud tütarlastekoolmeister,<sup>25</sup> rahvuselt sakslased. Raelt said palka ka vene õpetajad — diakonid ja tõlgid. Selline kaksikvõim aga ei soodustanud kooli heakäekäiku, samuti nagu õpikutepuudus eriti



noormate õpilaste tarbeks, mille üle Stahl korduvalt kaebas ning Narvas trükikoja asutamist nõudis. 1653. aastal plaanitses raad koguni sisuliselt eraldunud rootsi ja saksa koolide lahutamist,<sup>26</sup> ent ilmselt jäi see enne 1656.-1658. aasta Vene-Rootsi sõda teostamata.

Väiksemateski linnades edenesid kooliolud mõnevõrra. Pärnus palgati kooli üksinda pidavale saksa koguduse kantorile, kellele see õpilaste arvukuse tõttu üle jõu hakkas käima, 1650. aastal abiks kirja- ja arvutusmeister. 1651. aastal võeti rektoriametisse linna kulul kõrghariduse omandanud S. Blankenhagen, kellele ladina keele õpetamiseks lubati koolimajas «üks paik laudadega eraldada».<sup>27</sup> 1640. aastatel hakati ka Haapsalu koolmeistrit nimetama rektoriks,<sup>28</sup> mis näitab siingi õppekava ladina keele ja arvatavasti teoloogia lisandumist. Kuressaares jätkus (1647. aasta andmetel) koolitöö kahe õpetajaga, nagu see oli olnud linna Taanile kuulumise ajal.<sup>29</sup> 1638. aasta maarevisjoni andmeil oli koolmeister ametis ka täielikult laostunud ning Sangaste mõisast sõltuvaks muutunud Valgas,<sup>30</sup> kooli peefi samasuguses seisundis olevaks Rakveresi.<sup>31</sup> 1641. aasta kirikuvisitatsioonil manitseti Paide kodanikke korralikult kooli pidama, ilmselt olemasoleva koolmeistri palka parandama ning andekaid ja õpihimulisi lapsi Tallinna Toomkooli saatma.<sup>32</sup>

17. sajandi keskpaigaks kujunenud linnade koolivõrgus oli tähtsaim Tallinna gümnaasium nelja klassi ja kaheksa õpetajaga. Linnakoolidest oli suurim Narva neljaklassiline kuue õpetajaga trivialekool, kus põhiohk oli pandud alghariduse andmisele. Kolme õpetajaga koolid töötasid Tallinnas (trivialekool ja Toomkool), Tartus ja Pärnus, kahe õpetajaga — Kuressaares, ühe õpetajaga — Haapsalus, Valgas, Rakveres ja Paides. Tallinnas töötas ühe õpetajaga tütarlastekool, tütarlapsi õpetati ka Narva trivialekoolis ning arvatavasti mõneski väikelinnade koolidest. 1640. aastate algul asutati Tallinnas Pühavaimu kiriku juurde ka linnaeestlaste kogudusekool.<sup>33</sup>

17. sajandi teisel veerandil tehti mitmeidki olulisi edusamme linnade kooliolude parandamisel ning hariduse süvendamisel. Samal ajal hakkasid pidurdavat mõju avaldama haridusolude edendamist takistavad tendentsid: kujunenud nn. Balti erikord, rahvahariduse suhtes ükskõikse aadli privileegide laienemine, linnaraadide ning kiriku taotlused haridust monopoliseerida.

#### Viidatud kirjandus

1. Eesti NSV ajalugu. Kõrgkoolide õpik. I. Tallinn, 1976, lk. 118.
2. T. Schiemann, Materialien zur Geschichte des Schulwesens in Reval. Beiträge zur Kunde Ehst-, Liv- und Kurlands. IV. Reval, 1894, S. 7.
3. Sellest õppeasutusest lähemalt: E. Tärvel, Gymnasium Derpatens. — «Keel ja Kirjandus», 1971, nr. 11, lk. 673—677.
4. R. Liljedahl, Svensk förvaltning i Livland 1617—1634. Uppsala, 1933, sid 11—13.
5. T. Christiani, Notizen zu den Biographien der Begleiter Rudbecks in Estland. Sitzungsberichte der Gelehrten Estnischen Gesell-

schafft 1907. Jurjev—Dorpat, 1908, S. 92—98.

6. T. Christiani, Bischof Dr. Johannes Rudbeckius und die erste estländische Provinzialsynode. — «Baltische Monatsschrift», 1887, H. 7, S. 567—570.

7. Beiträge zur Geschichte der Ehstländischen Ritter- und Domschule, Reval, 1869, S. 26—27.

8. T. Christiani, Bischof Dr. Johannes Rudbeckius, S. 584—585, 638, 656.

9. R. Liljedahl, Svensk förvaltning i Livland, sid. 279.

10. J. Vasar, Tartu Ülikooli ajaloo allikaid. I. Academia Gustaviana. a) Urikuid ja dokumente. Tartu, 1932, lk. XX—XXII.

11. H. Piirimäe, Haridus. Liivi sõjast Põhjasõjani. Tartu ajalugu. Tallinn, 1980, lk. 100.

12. G. v. Hansen, Geschichtsblätter des revalschen Gouvernements—gymnasiums zu dessen 250-jährigen jubiläum am 6. Juni 1881. Reval, 1881, S. 2—3; R. Liljedahl, Svensk förvaltning i Livland, sid. 185—186.

13. G. v. Hansen, Geschichtsblätter, S. 3.

14. Samas, lk. 4—6, 8—9, 15.

15. V. Miller, Raamat Rootsi koloniaalvõimu perioodil (esimeste trükikodade asutamisest kuni Eesti ala liitmiseni Venemaaga 1710. a.). Eesti raamat 1525—1975. Arengulooline ülevaade. Tallinn, 1978, lk. 35—36.

16. J. E. v. Siebert, Zur Geschichte der ehemaligen Trivialschule in Reval. Archiv für Geschichte Liv-, Esth- und Curlands. VI. Reval, 1851, lk. 124.

17. ENSV Riiklik Ajaloomuseum, f. 279, nim. 1, s.-ü2, l. 53.

18. G. v. Hansen, Geschichtsblätter, S. 32.

19. J. Vasar, Tartu Ülikooli allikad, lk. XXXIX—XL, 111.

20. H. Piirimäe, Haridus. Tartu ajalugu, lk. 103.

21. F. Westling, Mõned lisandused Tallinna doomkooli ajaloole. — «Ajalooline Ajakiri» 1923, nr. 1, lk. 3—10.

22. C. Öhlander, Bidrag till kännedom om Ingermanlands historia och förvaltning. I. 1617—1645. Uppsala, 1898, sid. 222—225.

23. В. Петров, Материалы к истории учебных заведений в городе Нарве. Нарва, 1888, с. 2.

24. P. Wilstadius, Studerande smålänningar vid svenska akademien i Dorpat—Pernau 1632—1710. Särtryck ur Natio Smolandica årsskrift. Uppsala—Lund, 1957, sid. 11.

25. Läti NSV RAKA, f. 7349, nim. 1, s.-ü. 201, l. 12, 38.

26. Geschichte der deutschen Stadtschule in Narva. 1864, S. 3.

27. G. Koch, Die Schulverhältnisse Pernaus seit dem Reformation. Sitzungsberichte der Altertumforschenden Gesellschaft zu Pernau. VII. Pernau, 1914, S. 142; ENSV RAKA, f. 1000, nim. 1, s.-ü. 719, l. 199.

28. H. Neus, Nachrichten von den öffentlichen Schulen zu Hapsal, Reval, 1837, S. 6.

29. A. Soom, Kuressaare koolid. Ärarükk koguteosest «Saaremaa». Tartu, 1934, lk. 827.

30. R. Kenkman, Ajalugu. Valga. — Koguteos «Valgamaa». Tartu, 1932, lk. 553.

31. L. Andresen, Virumaa koolivõrk läbi kolme sajandi. — «Nõukogude Kool» 1977, nr. 8, lk. 695.

32. H. Tegeler, Beiträge zur Geschichte der Schulen in Weissenstein. Reval, 1858, S. 7.

33. V. Miller. Haridus ja kultuur. Rootsi koloniaalprovintsi keskusena 1561—1710. Tallinna ajalugu 1860-ndate aastateni. Tallinn, 1976, lk. 286.





## KOOLIMUUSIKA NR. 7

# Pilk eestikeelse muusika-terminoloogia kujunemisele\*

ARTUR VAHTER

Noodikirja õppimist alustatakse nootide pik-kustest ehk vältustest.

**Noodi (heli) vältuse** kui muusikalise termini võttis esimesena kasutusele K. A. Hermann, lähtudes seejuures saksakeelsest vastest «Ton-dauer». «Vältus» oli tuntud ka rahvakeeles ja Wiedemanni sõnastikus on antud selle tõl-kena «Dauer». Enne K. A. Hermannit olid vastavate oskussõnadena käibel helide *suurus, kangus, hing, kestvus*, mis kõik taganesid vältuse ees.

**Tervenoot, poolnoot, veerandnoot.** Hagen (Schüdlöffel) kasutas termineid *walge noot* ehk *täis jäggo*, *walge noot sabbaga* ehk *pool jäggo* ja *sabbaga must noot*. *Walge noodi* ja *musta noodi* nimetamisel on autor lähtunud saksakeelseist termineist *ausgefüllter Kopf* ja *unausgefüllter Kopf* (täidetud ja täitmata noodipea). «Walge noot ehk täis jäggo on pitka heäleaga. Walge noot sabbaga ehk pool jäggo on puhhumisse aia polest täis walge

nodi pole värilinne,» õpetab Hagen (2, lk. 9). Tänapäeval kasutatavad terminid leiame juba Rosenplänteri klaverimängu õpikus.

**Ferve-, pool-, veerandpaus.** Paus rahvusvahe-lise terminina oli küll ka eestikeelses muu-sikaliteratuuris algusest peale kasutusel, kuid talle püüti anda eestikeelseidki nimetusi: *wah-hepiddamise täht, kinnipiddamise märk* ja *petamise täht* (Rosenplänter), *waiksuse märk* (Hagen), *waitollemisse märk* (Erlemann). «Il-ma healde waitollemisessa olleks üks toni-tük kui üks kõnne, kus sõnnal sõlme egga juttul jätku ei olle,» märgib Erlemann (1, lk. 24). «Kui on tarwis, et laulja monneks aiaks ei pea ühtegi puhsuma, siis tähhendakse sedda isse waiksus märgidega,» kirjutab Hagen (4, le. 9).

**Jooneke (sidejoon).** Rosenplänter räägib kriip-sudest, mis asendavad lippusid: «Et notidest parremine arru sada ja et näidata, kuid a need kõrraga mõnnusaste mängida, ühhen-dakse lühhemaid... alt põikkriipsukeste-ga... Lauldes käiwad ühhe sõnna-hüide peäle ni paljo notisid, kui neid kriipsuga ühhendud on, ja igga ükslase nodi peäle üks sõnna-hüie» (10, lk. 7). Erlemann selgitab oma ter-mini *lippujoned* kasutamist järgmiselt: «Tul-leb igga lippuga nodi peale üks silb ehk kõlks, siis on iggal nodil isse lip, agga tulleb neid mitto ühhe silbi peale, siis tõmmatakse lippud kokko lippujoneks» (1, lk. 67). A. Kase-mets võttis kasutusele *joonekesed*, mida kor-dab ka B. Körver oma raamatus «Muusika elementaarteooria». R. Päts peab paremaks *sidejoont*.

**Sidekaar.** H. Kostabi, L. Semlek teevad vahet *pidekaare* ja *sidekaare* vahel. «Pidekaar e. ligatuur — liidab, pikendab noote. Sidekaar ehk legatokaar — legatuur — tähistab nootide seotult esitamist,» märgivad nemad (6, lk. 21). B. Körver nimetab mõlemaid *sidekaareks*, esimest ka *liigaks*, teist aga *legatoks*. Sellist vahet tegi ka Rosenplänter: «Ühhe kõwwer-duse ehk logaga sawad nisuggused nodid agga siis märgitud, kui neid mängides ühhendada tulleb» (10, lk. 8) ja «wibbo näitab, et neid nota, kelle üle temma seismas lipides tulleb mängida» (10, lk. 19). Enamasti nimetati *sidekaart vibuks*, ükskõik, kuidas ka seda kirjutati: *wiips* (Hagen), *wibbu* (Erlemann), *wibbo* (Rosenplänter). Erlemann selgitab: «Kui ühhe silsi ehk kõlksu peale mitto noti peab laultud sama, siis on need nodid wibbu-ehk ühhendamisse jonega kokko tõmmatud» (1, lk. 67). Termini *side* võttis esimesena kasutusele A. Kasemets, *sidekaare* aga Leho Võrk.

**Rõhuline ja rõhuta taktiosa.** Rosenplänter ka-sutas vastava terminina *head ja sandid takti-jaüd*. Ta kirjutab: «Iggal taktiwiisil on head ja sandid takti-jaüd. Nemmad on küll ühhe värilised, ommetige sawad mängides need head pissut kõwwemaste waitud» (10, lk. 15). Erlemann võttis üle saksakeelsed terminid *tonitud* ja *tonimata* (betonter, unbetonter).

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 6.



K. A. Hermannile kuulub oskussõnade tänapäevane variant.

**Taktiliigid.** Terminile *taktiliigid* on eri autorid leidnud ka erineva oskussõna. See kujunes selliselt, kuidas tõlgiti saksakeelses terminis *Taktarten* sõna *die Art* (viis, mood, laad, liik, sort, selts, tõug). Nii võttis Rosenplänter kasutusele *taktiviis*, Hagen *taktiselts*, K. A. Hermann *taktitõug* ja A. Kasemets *taktiliik*, mis jäi püsima tänaseni.

**Noodijoonestik.** Huvitava termini leiutas Hagen (Schüdlöffel): *nodi harri*, mis on isegi Wiedemanni sõnastikku võetud kui vastav saksakeelne oskussõna *Liniensystem*. Hagen on vältinud otsest tõlget saksa keelest ja ilmselt lähtunud joonestiku välisest kujust. Võrrelnud seda kas katuse roovlattidega või harjapuudega, mis samuti kujutavad rööpjooni. «Nodid isse sawad nodi harja peäle kirjutud, ja se harri on wie pitka ja sirge viroga, mis ühhe mära peäl teine teisest ärra on», kirjutab ta (4, lk. 2). Sama terminit tunnustab ka Erlemann, märkides: «... tarwitakse nodide kirjutamiseks viis üksteise ülle seiswad pöik joont, neid nimmetakse ühhe sõnnaga jonesistemiks ehk nodi harjaks» (1. lk. 12). K. A. Hermann võttis kasutusele *joonestiku*, millele J. Kappel lisas sõna *noodi* ja kujuneski tänapäevane *noodijoonestik*.

**Heliredel (heliastmik)** kandis juba Hageni juures sama nime: *healereddel* ehk *toonleiter*. Rosenplänter leiutas termini *heälde-wija*: «Heälde-wijaks nimmetakse, kui ühhe oktawi esimesest nodist kahheksa noti järk järgult üllesminnakse,» (10, lk. 12) kirjutab ta. Hiiumaa pastor G. F. Rinne, kes oma laulikus «32 Laulo nelja heäleaga laulda» käsitles ka noodiõpetust, kasutas terminit *tooni radda*, sest see märkivat «teed heälede polest, mis korra pärrast ikka peenemaks jäwad» (9, lk. 5). *Helirida* asendab ka tänapäeval mõnikord *heliredelit* (Kostabi—Semlek). Termin *heliredel* meieaegses kirjaviisis võttis kasutusele K. A. Hermann.

**Diatooniline ja kromaatiline helirida (heliredel, heliastmik).** Kui termin *helirida* (heliredel, heliastmik) oli juba leiutatud, siis nimetati neid ka vastavalt kas *diatooniliseks* (*diatoni*) või *kromaatiliseks* (*kromati*). Täiesti uue ja eestikeelse termini leidis selleks K. A. Hermann: *tõuu-järeline* ja *tõuuwastaline*. Ta selgitab: «Kui heliredel lihtlabaselt 7 päheli enesesse wõtab ilma 5 wahehelita, siis hüütakse teda tõuu-järeliseks...» «Kui heliredel täiesti kõigist 12 pool-helist läbi läheb ja kõik need helid enesesse wõtab, siis hüütakse teda tõuu-wastaliseks» (5, lk. 7).

Raske on isegi mõistatada, kuidas K. A. Hermann nende terminitele tuli. Tõenäoliselt lähtus ta helilaadist (helitõust), mida esimene moodustab, teine aga tema arvates mitte.

**Oktaavide süsteem. Esimene oktaav.** Termin *esimene oktaav* leiaime esimest korda A. Ginemanni raamatust «Pookstawi Noodi-õpetus», mis ilmus 1893. aastal. Varasemad terminid

on tõlgitud saksa keelest, nagu *üks kord leigatud nodid* (eingeschnittene Note) Hagenil ja *ühhe kriipsuga oktaav* (eingestrichene Oktave) Rosenplänteril ja *ühhejonega oktaav* Erlemannil. K. A. Hermann loob oktaavide nimetamise oma süsteemi, milles *esimest oktaavi* märgib *keskoktav*. Muusikaõpetaja A. Kiiss pakub oma raamatus «Koolilaulmise metoodika» (Tartu, 1932) *oktaavi* asemel *kõrgusrühm*.

**Teine, kolmas, neljas oktaav.** Ka nende terminite esmaavastajaks on A. Ginemann. Analoomiliselt *esimesele oktaavile* on kõik teised autorid ka neid termineid nimetanud, näiteks: *kaks korda leigatud* (zweigeschnittene), *kahhekriipsuga* (zweigestrichene), K. A. Hermann nimetab *teist oktaavi kõrgeks*, *kolmandat oktaavi heledaks* ja *neljandat oktaavi peenikeks oktaaviks*.

**Väike ja suur oktaav.** Termin *väike oktaav* võttis sisuliselt kasutusele juba Rosenplänter (*pissuke oktaav*), mis vastab saksakeelsele terminile (*kleine Oktave*). Kui Hagenil olid kõik oktaavid *leigatud*, siis sobis sellele *leikamata*, Rosenplänteril ka *märkimata oktaav*. *Suurele oktaavile* andis nime juba Rosenplänter, millest pidasid kinni ka kõik teised autorid. Erineva oskussõna variandiga *jäme oktaav* tuli välja ainult A. Ginemann.

**Võtmemärgid.** Rosenplänteri *eestähhed*, Hageni *eesmärgid* ja küllap ka G. F. Rinne *issitähhed* on otsene tõlge saksakeelsest terminist *Worzeichen*. Rinne kirjutab: «... ja ka Notide kirjade sees juhatawad ühhed issitähhed nende kohhade peäle, mis Noti heält aiawad kas pole Tooni üllemale, ehk pole Tooni allemale» (9, lk. 5). 1861. aastal väljaantud raamatus «Juhhataja errela mängimiseks» nimetab Hagen *võtmemärke pea ettepannekuks*: «Igga rist ehk b-ettepannek kui nemmad laulo wisi hakkul, nodi harja peal, ees otsas seisawad, nimmetakse pea-ettepannekuks...» (2, lk. 6). W. Tamman pakub *võtmemärkide* terminina välja *kindlad märgid*, A. Kasemets *alalised märgid*, kuna *võtmemärgid* tänaasel kujul on E. Visnapuu leiutatud.

**Juhuslikud märgid.** Kui Hagen nimetas *võtmemärke pea-ettepannekuiks*, siis *juhuslikke märke lissa-ettepannekuiks*: «Kui juhtub nisuggune ettepanek laulo-wisi keskel ollema, mis nodi harja ees otsas mitte ei olle, siis saab temma nimmeks lissa-ettepannek» (2, lk. 7). Erlemann lähtub saksakeelsest terminist *zufällige Vorzeichen*, kui võttis kasutusele *juhtuwa märgid*, mis jäigi püsima (muidugi tänapäeva ortograafia kohaselt).

**Diees, bemoll.** Rosenplänterist ja Hagenist peale olid käibel *rist* (saksa keeles *Kreutz*) ja *be*. *Dieesi* ja *bemolli* hakkas järjekindlalt kasutama A. Kasemets.

**Bekarr.** Juba saksa keeles on sellel terminil mitu nime: *Quadrat*, *Bequadrat*, *Wiederrufteichen*, *Auflösungsteichen*. Hagen esitas tõlkesõnana *ruto* (*rutolinne*) *täht*, Rosenplänter



taggasipannemise täht, Erlemann — keelmisse märk, K. A. Hermann — lahtitegemise märk, Fr. Kuhlbars — kustutuse märk jne. Rahvusvahelise termini kehtestas A. Kasemets.

**Helilaad.** «Laadiks nimetatakse organiseeritud helikõrguslike suhete süsteemi ühtse tugipunkti-toonika ümber,» kirjutab B. Kõrver (7. lk. 94). Seega omab *helilaad* laia tähendust, hõlmates peale mažoori ja minoori palju teisi süsteeme. Olemasolevatel andmetel esineb termin *laad* esmakordselt A. Lätte raamatus «Kunstlaulust ja solfeggio» (1923), kus autor räägib täistoonilisest heliredelist (ülemäärasest helitõust): «Ülemäärane helitõug, iseisvane, pole siinamaale, minu teada, veel tarvitusel olnud. Laadi karm iseloom on siin tõkkeks olija» (8, lk. 23). *Laadile* vihjab ka T. Vettik oma raamatus «Praktiline noodiõpetus laulukooridele» (1939. a.): «Keskaja kirikumuusikas oli selliseid iseloomustavaid helide valdkondi, mida nimetati kiriku-heli liikideks (ka *laadideks*)» (11, lk. 68). T. Vettik meenutab, et terminit *laad* kasutas oma tundides Mart Saar. *Laad* (*helilaad*) (vene keeles «лад») on muutunud üldiselt kasutatavaks terminiks tänapäeval. Varem kasutati mažoori ja minoori (duuri ja molli) ühise nimetajana termineid *helisugu* (otsene tõlge saksa keelsest terminist *Tongeschlecht*), heliliik ja E. Visnapuu poolt kasutusele võetud *helitõug*. **Mažoor ja minoor (duur ja moll) helilaad.** Rosenplänter annab sellele järgmise seletuse: «Diatonisel heäldewijal on wiis terwet ja kaks poolt heält ja nimmetakse tedda, sedda möda kuid a heäled töine töise järrele üles lähwad, kas waljuks (duur) ehk tassaseks (moll)» (10, lk. 12). «Duuri» ja «molli» tundmist õpetab Erlemann: «Kui need 7—8 toniastmet waljuste, kärredaste, kõrredaste, järrestikku tul Lewad, siis nimmetakse üht nisuggust tonide kokko seadmist dur-tonisugguks, agga kui need toniastmet pehmeste, tasaste üksteise järrele tul Lewad, siis nimmetakse se tonide kokko seadmine moll-tonisugguks» (1, lk. 31). K. A. Hermann annab *duurile* ja *molli*le oma iseloomustuse: «Kõwa helisugu ehk dur, mille läbi lõbusat rõõmu, lõbusat tõsidust, lõbusat lusti wõime häälte läbi kuuldawaks teha ja pehme helisugu ehk moll, mille läbi haledat ärdust, haledat kurbtust, haledat kaebtust häältel awaldata wõime» (5, lk. 18).

**Helistik.** *Helistiku* märkimisel on kasutusel olnud mitmeid termineid. Kõige püsivam oli

neist helitõug, mis mitmete autorite juures oli käibel. Saksakeelne termin *Tonart* võimaldas palju erinevaid tõlkeid. Rosenplänter võttis kasutusele termini *heäldewiis*, märkides: «Ühhes oktaawis on 12 heält, ja igga heäl wõib ni häst waljus kui tassase heäldewija peahäleleks sada ning sest siis tulleb, et 12 walju, ja 12 tassast heäldewiit on.» Ta jätkab: «Kõikide duur ehk waljo heäldewiiside peawiis on c-duur... Kõikide moll ehk tassase heäldewiiside peawiis on a-moll» (10, lk. 13). Omapärase, rahvaliku termini *heäle mõnno helistiku* märkimiseks leiutas Hagen (Schüdlöffel): «Korrapärralinne, selge ja mõnnus ülleminnek on mängitük, mis ühhest heälemõnnust ehk toonartist teise heäle mõnnusse saab mängitud, mis igga kuulja kõrwa selle tul lewa heäle mõnno wasto walmistab, mis sees se mängitaw wiis kirjutud on...» (3, lk. 2). K. A. Hermann võttis kasutusele termini *helitõug*, andes sellele ka omapoolse definitsiooni: «Helitõug on siis helisugu, mis ühest helist algades heliredeli järrele kindlas reas on...» (5, lk. 18). Esimesena võttis termini *helistik* kasutusele E. Visnapuu oma «Muusika leksikonis» (1923. a.), andes sellele järgmise seletuse: «Helistik, ld. tonus-meloodia (ühtlasi ka harmoonia) kude, normeerit teatud astmiku (gamma) piirides» (12, lk. 49).

#### Kirjandus

1. Erlemann, A. Musika õppetus. Tartu, 1864.
2. Hagen, J. A. Juhhataja errela mängimiseks. Tln., 1861.
3. Hagen, J. A. Lühhikesed märgi tükid. Erfurt, 1846.
4. Hagen, J. A. Õppetusi, kuid a laulomehed...» Dorpat, 1841.
5. Hermann, K. A. Noodiõpetus, Jurjev, 1893.
6. Kostabi, H., Semlek, L. Muusika elementaarteooria. Tln., 1976.
7. Kõrver, B. Muusika elementaarteooria. Tln., 1956.
8. Lätte, A. Kunstlaulu ja solfeggio. Tartu, 1923.
9. Rinne, G. F. 32 Laulo nelja heäleaga laulda. Tartu, 1869.
10. Rosenplänter, J. H. Õppetus, kuid a klawwerit mängida (käsikiri, Pernu, 1830).
11. Vettik, T. Praktiline noodiõpetus laulukooridele. Tartu, 1939.
12. Visnapuu, E. Muusika leksikon I. Tln., 1923.

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

**Väljaandja:** Kirjastus «Perloodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 05. 06. 1981. Trükkimisele antud 10. 07. 1981. Trükkarv 4580. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Fotoladu. Kirj skolina. Trükkpognald 7.0. Tingtrükkpognald 5.46. Arvestuspognald 7.4. MB-05939. Tellimise nr. 1921.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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





Elukohajärgne kasvatustöö on Tallinna suurte koolide tingimustes eriti oluline. Viimastel aastatel on õpilaste vaba aja sisustamisel asunud koolidele agaralt appi Elamu Eksploatatsiooni Valitsuse juures töötavad lasteringid. Praegu töötab 216 lasteringi, kus osaleb üle nelja ja poole tuhande noore tallinlase. Peale majavalitsuste reorganiseerimist töötab linnas 4 vanempeдагоogi, 20 pädagoogi ja 8 spordiinstruktorit, kes EEV-s palgal. Sadakond ringijuhti püüavad pakkuda lastele huvikohast tegevust. Paranenud on ka ruumide olukord. Mustamäel ja Pirital on päris uued hooned, kus lastele määratud ruumid olemas. Selleaastane kunsti-, käsitöö-, foto- ja tehnikaringide näitus toimus Piriita EEV saalis. Esindatud olid kõik tegutsenud 49 ringi. Parimad kunstiringid töötasid Mustamäel [juhendajad M. Kurvet ja V. Värk] ning Keslinnas [juhendajad M. ja A. Pisk]. Pisike- raamika üllatas, seal oli palju huvitavaid lahendusi ja erinevaid autoreid. Seda ringi juhendab Lilleküla Elamute Eksploatatsiooni Valitsuse ringi- juht M. Mõtte.





Oktoobri  
rajooni vanem-  
pedagoog MAIME  
PUUSAAR võtab  
Tallinna Linna EEV  
juhataja asetäitjalt  
E. Tammelt vastu aukirja.

Raamatupalat  
81-854a  
30.07.81