

# *Novikogude* **KOOL**

12 · 1985





Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale ja Eesti NSV moodustamise 45. aastapäevale pühendatud vabariiklikku õpilastööde näitust külastasid EKP Keskkomitee teine sekretär A. KUDR-JAYTSEV, sekretärid N. GANIUSOV, R. RISTLAAN, A.-B. UPSI, Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu esimees N. JOHANSON, Eesti NSV Rahvakontrolli Komitee esimees O. MERIMAA, EKP Tallinna Linnakomitee esimene sekretär M. PEDAK, EKP Keskkomitee j. a. parteikomisjoni esimees L. LENTSMAN, EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja A. ABEN. Selgitusi andis Eesti NSV haridusminister E. GRETŠKINA.



# Noorkogude Kool

reportaaž

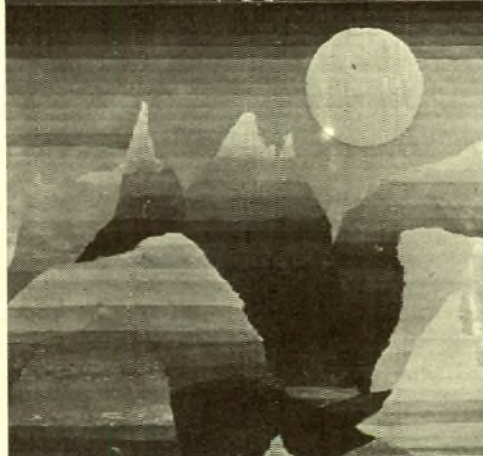
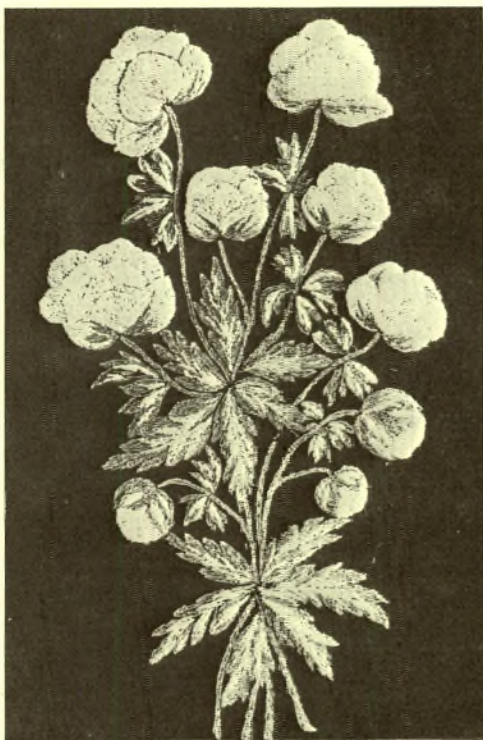
1985. a. vabariiklik õpilastööde kahe viimase aasta väljapanek Tallinnas Rahvamajandusnäituse kolmes paviljonis pühendus Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. ja Eesti NSV 45. aastapäevale. Näitusel võis vaadata koolieelikute ja õpilaste tunni-, ringi-, süvaõppega koolide ja pioneerimajade ringides tehtud töid — nii kunsti- kui ka tööõpetuses. Eraldi eksponeerisid oma taieeid süvaõppega Tallinna 24. ja 46. keskkool.

Esikaanel näete Põdrangu sovhoosi lpk. 6-aastase Heidi Voolma joonistust «Lõbus kelgusõit» (juhendaja Urve Saar). Tagakaanele sattus O. Lutsu «Kevade» motiividel pilt, mille tegi Tallinna 46. keskkooli 12-aastane õpilane Eda Eikla (õp. Tiiu Isok). Tagakaane sisekülje slaididel näete Otepää keskkooli 9. kl. õpilaste ühiselt valminud põlle, kannusoojendaja ja salvräti komplekti, millel XII ülemaailmse noorsoo- ja üliõpilasfestivali embleem (õp. Tiiu Maasik). Kõrvalslaididel jäädvustuvad batiktood. Neid valmistasid Evelin Hanson, Krista Sagar, Liina Mäsak ja Katrin Kuld Oktoobri raj. OTK-s (õp. Valve Treimann), Hille Sarnikas (Elva kk., õp. Reet Olliko), Anžela Zotova (Narva 7. kk., õp. Liidia Markova), Renee Raudsepp (Raiküla 8-kl. kool, õp. Helle Väli), Katri Uik (Otepää kk., õp. T. Maasik), Pille Polgast (Elva kk., õp. R. Olliko), Anneli Hallimäe (Karinu 8-kl. kool, õp. Virve Urba).

Keskel slaidil näete vanalinnapäevi reklaamivat goofi kirjas ruumilist plakati «Kodulinn», mille tegi Tallinna 24. kk. õpilane Anneli Köster õp. Silvia Kalviku käe all.

Huvitava mööbli (mängulaud toolidega) ehitasid Pärnu 4. kk. noormehed Ivari Maar ja Margus Vabi (õp. Jüri Teinburg).

Alumisel pildil on algklassiõpilastelt värvilisest paberist modelleerimis- ja konstrueerimistöid. Nende autorid on Ingrid Õim (Puurmani kk., õp. Leida Vään), Merit Palgi (Rahinge 8-kl. kool, õp. Ebe Palgi), Ireen Reilandt, Margit Kuldsaar, Nele Todi, Kristiina Ranne, Regina Toodo Audru kooli 3. kl. (õp. Tiiu Jalakas).



# Nõukogude Kool

12 · 1985

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **A. EGLON** Õppeprotsessi organiseerimise ja juhtimise täiustamine ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 8 Üks aastaring uuel ametikohal ●  
12 Alkoholismivastase võitlusega peab tegelema kogu kasvatus-  
süsteem ●

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 15 **M.-I. PEDAJAS** Koolireformi realiseerimise edasilükkamatu ülesanne:  
tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni ●  
21 **R. URING** Kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 25 **A. LIIM** Tartu Riiklik Olikool — paljurahvuseline rahvuslik  
kõrgkool ●  
29 **P. KIPPAR** «Kalevala» tähendusest eesti kultuurile ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 33 **I. TETSMANN** Ainetevahelised seosed keskkooli kirjandustunnis ●  
36 **R. AIDMA** Programmeeritav taskuarvuti füüsikatunnis ●  
39 Katsed ja vaatlused inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni  
kursuses ●  
41 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Aabitsajärgne periood 6-aastaste laste  
klassi emakeeleõpetuses ●

## KOOLEIELNE KASVATUS

- 44 **H. MÕÜR, K. KINK** Lastesõimede rahvamajanduslik otstarbekus ja  
selle tõhustamise võimalusi ●

## JOHANNES KÄIS — 100

- 46 **F. EISEN** 100 aastat Eesti silmapaistva pedagoogi Johannes Käisi  
sünnist ●  
48 **I. UNT** Johannes Käis ja tänapäev ●  
52 **R. LIIMETS-SOROKINA** Keskne probleem Johannes Käisi teadus-  
likus uurimisprogrammis ●

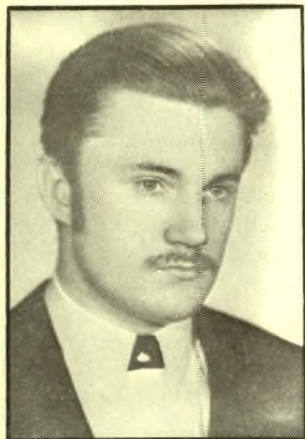
## KOOlimuusika

- 56 **V. RELVIK** Muusikaõpetuse probleeme 7. klassis ●



**PILLE KIPPAR**,  
KKI rahvamuusikasektori  
noorenteadur.  
Lõpetanud TRÜ eesti  
filoloogia osakonna  
1959. aastal, õppinud  
aspirantuuris KKI juures.  
Töötanud õpetajana  
Haapsalu rajooni  
Ridala 8-kl. koolis ning  
1964. aastast tänaseni  
E. Viide nim. Tallinna  
Pedagoogilises  
Instituudis rahvaluule  
õppejõuna. Ühingu  
«Teadus» lektor.  
Avaldanud kirjutisi  
Emakeele Seltsi  
aastaraamatuis,  
ajakirjas «Keel ja  
Kirjandus», koostanud  
loomamuinasjuttude  
kataloogi rahvus-  
vahelises rahvajutu  
uurimise sarjas.

# AUTOREID



**REIN AIDMA**,  
lisaku keskkooli  
füüsika-astronoomia-  
õpetaja.  
Lõpetanud  
aastal 1970 Nõo kesk-  
kooli ja 1975 TRÜ  
füüsikaosakonna.  
Läbi teinud VÕT-i  
uurimiskursused. ÕPUI  
liige 1983. aastast.  
Tegeleb TPedi vanem-  
õpetaja V. Korneli  
juhendamisel  
probleemgrupis tasku-  
arvuti rakendamise-  
ga koolis. Eesti NSV  
haridustöö eesrindlane  
1984. aastast.

Fotod  
TÕNU KALLE

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR- GA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), R. KOOV,  
F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANVEE, L. LIIVA,  
O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toi-  
metaja asetäitja), I. RUTE, J. SEPP (toimetaja), I. UNT,  
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE  
Kunstiline toimetaja M. OLEP  
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

#### РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 А. ЭГЛОН. Совершенствование организации и руководства учебным процессом ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 8 Первый год в новой должности ●  
12 Противоалкогольную борьбу должна вести вся система воспи-  
тания ●

#### УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 15 М.-И. ПЕДАЯС. Неотложная задача школьной реформы — повы-  
сить профессиональную мотивацию учителя ●  
21 Р. УРИНГ. Учитель общеобразовательной школы и вуз ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 25 А. ЛИЙМ. Тартуский государственный университет — много-  
национальный национальный вуз ●  
29 П. КИППАР. Значение «Калевалы» для эстонской культуры ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

- 33 И. ТЕТСМАНН. Межпредметные связи на уроках литературы  
в средней школе ●  
36 Р. АЙДМА. Программируемый микрокалькулятор на уроке ●  
39 Опыты и наблюдения в курсе анатомии, физиологии и гигиены  
человека ●  
41 Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Послебукварный период в обучении  
родному языку в классе шестилеток ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 Х. МЮЙР, К. КИНК. Целесообразность существования яслей и  
возможности повышения эффективности их работы ●

#### ЙОХАННЕС КЯЙС — 100

- 46 Ф. ЭЙЗЕН. 100 лет со дня рождения выдающегося эстонского  
педагога Йоханнеса Кяйса ●  
48 И. УНТ. Йоханнес Кяйс и современность ●  
52 Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИНА. Центральная проблема в научной  
исследовательской программе Йоханнеса Кяйса ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 56 В. РЕЛЬВИК. Проблемы музыкального воспитания в VII классе ●

## Õppeprotsessi organiseerimise ja juhtimise täiustamine

ANTS EGLON,  
Eesti NSV Haridusministeeriumi  
koolivalitsuse juhataja

«...Üldharidus- ja kutsekooli reformi elluviimine tähendab lahendada järgmised põhiülesanded:

Tõsta hariduse ja kasvatustöö kvaliteeti; tagada iga õppeaine õpetamise kõrgem teaduslik tase, teaduste aluste kindel omandamine ning parandada ideelis-poliitilist, töö- ja kõlbelist kasvatamist, esteetilist ja kehalist arendamist; täiustada õppeplaanide ja -programme, õpikuid ja õppevahendeid ning õppe- ja kasvatuse meetodeid; kõrvaldada õpilaste ülekoormus ning õppematerjali ülemäärane keerukus. ...»

«...Nõukogude kooli tähtsaim, aegumatu ülesanne on anda sirguvale põlvkonnale põhjalikke ja kindlaid teadmisi teaduste alustes, kujundada vilumusi ja nende praktilise rakendamise oskusi, kujundada materiaalistlikku maailmavaadet.»

«...Täiustada õppevorme, meetodeid ja vahendeid. Rööbiti tunniga — õpetamise põhivormiga — praktiseerida vanemates klassides, kutsekoolides ja keskeriõppeasutustes ulatuslikumalt loenguid, seminare, vestlusi, praktikume ja konsultatsioone. Õpetajad ja lastevanemad peavad aktiivsemalt suunama õpilasi töötama raamatu ja muude teadmiskatega ning aitama neil kujundada iseseisvat mõtlemist...»

Nii on sõnastatud NLKP Keskkomitee põhisuundades üldharidus- ja kutsekooli reformi kohta nõudmised õppeprotsessi edasiseks täiustamiseks ning selle resultatiivsuse tõstmiseks. Õppeprotsess, mis üldhariduskoolis on tihedalt ja vahetult seotud kasvatusprotsessiga, kulgeb pedagoogide teadliku ning sihikindla tegevuse tulemusena. Selle aluseks on eesrindlik teooria, milles sisalduvad meie ühiskonna dikteeritud õpetamise ja kasvatamise eesmärgid ning ülesanded.

Et õpetamise ülesannete hulka kuulub õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamine, selle alusel vaimsete võimete arendamine,

tulevase ühiskonnaliikme töö- ja kodanikuomaduste kasvatamine, siis võime öelda, et õppeprotsess peab kindlustama iga noore inimese isiksuse igakülgse ja harmoonilise arengu.

Õppeprotsess kui tervik koosneb üldjuhul üksikutest õppetundidest. Iga õppetund kujutab endast samuti õppeprotsessi, kuigi kitsamas mõistes. Õppetundide süsteem aga peabki lõpptulemusena andma selle taseme ja need omadused, mis kooli lõpetajale on vajalikud.

Õppeprotsess on väga keeruline tööprotsess, milles õpetaja peab õpetama õpilasi õppima.

Et õppetund õppeprotsessi peamise lülina on see punkt, kus ristuvad kooli põhiülesanded — õpetada, kasvatada, arendada —, siis peituvad õppeprotsessi organiseerimise ja juhtimise täiustamise suuremad reservid eelkõige õppetunni efektiivsuse tõstmises.

Õppetund kestab 45 minutit ehk 2700 sekundit ja igas sekundis võib sündida teadmine või tegevusetus. Nende sekundite, minutite, tundide ja aastate väärtuse ning tähenduse laste elus määravad ära õpetajad.

Õppetunni efektiivsuse tõstmine teravdub jällegi koolireformi elluviimisel, sellest on saanud õppekasvatuseprotsessi täiustamise võtmeküsimus. On ütlematagi selge, et õppetunni kvaliteet on küllalt suure kõikumise amplituudiga, kusjuures kõikumise ulatus on leeb eelkõige sellest, mida teeb, millist sisemist mõttetööd teeb õppetunnis õpilane. Esiplaanile nihkub õpetaja oskus õppetundi juhtida, organiseerida tööd selliselt, et õpilased oleksid haaratud aktiivse õppetööga. Õppetunni efektiivsuse tõstmise edukusest on leeb õpetamise ja kasvatamise kvaliteet, aga ka õpilase koduülesannetega ülekoormamise vältimine.

Eesrindlik pedagoogiline kogemus ja analüüsitud õppetunnid võimaldavad välja öelda mõned põhiolemused nüüdisaegsele õppetunnile ning esitada peamised tingimused tunni efektiivsuse tõstmiseks.

Eelkõige kindlustatakse iga õppetunni kõrge ideelisus siis, kui õpetaja on NLKP ja Nõukogude valitsuse poliitika, rahvamajanduse, nõukogude teaduse, tehnika ja kultuuri saavutuste propageeriija. Kui ta oskuslikult seob teaduste aluste õpetamist kommunismi ehitamise aktuaalsete ülesannetega, oma kasvandike ühiskasuliku ja tööalase tegevusega.

Võitluses efektiivse õppetunni eest tuleb lähtuda kõige olulisemast printsüübist: laste peamine töö on õppimine, teaduste aluste püsiv omandamine. Sellest tulenevalt on efektiivse õppetunni peamine tingimus vahetult õppetunnis toimuva iseseisva töö osakaalu tõstmine. Nüüdistund nõuab õpetegevuse võimalikult ratsionaalset organiseerimist.

Peamine õppetunnis ongi õpilaste töö. Kui ei saada aru sellest lihtsast tõest, kui ei

osata õpilasi tunnis tööle panna, siis ei ole võimalik edukalt lahendada õppe-kasvatustöö ülesandeid, siis saavad võimalikuks ka õpetamise ja kasvatamise halvad tulemused: lüngad õpilaste teadmistes, ülekoormamine koduülesannetega. Õpilastel tekib kahjulik harjumus logelda oma töökojal (koolipingis).

Meie vabariigi paremad õpetajad saavutavad häid tulemusi õpetamises ja kasvatamises tänu oskuslikult organiseeritud tööle õpetunnis ja tunniväliselt. Kindlustades õpilaste õppetegevuse loominguise iseloomu, kujundatakse ühtlasi nende mõtlemise iseseisvust ja enesetäiendamise vajadust.

Erilise tähtsusega on tunnis töö õpikuga. Õpik on peamine õppevahend ja ei ole õige teda ette näha üksnes kodutööks. Õpikuteksti õppimine (mitte aga ainult õpetaja jutustuse või materjali edastamise kuulamine), sellesse kätketud ideelise ja teadusliku info valdamine peab olema õpilase töö peamine sisu ainetundides.

Tõsi, uut materjali tutvustab ja selgitab õpetaja, kuid selgitus peab olema lakooniline, väljendusrikas, selge ja täpne, valmistama oskuslikult ette õpilaste iseseisvat tööd õpikuga. On selge, et kogemustega õpetaja annab järjepidevalt oma õpilastele õpitöö oskusi ja vilumusi, enesetäiendamise võtteid, osutab suurt tähelepanu lugemise, suulise ja kirjaliku kõne kultuuri kujundamisele — õpetab õpilasi õppima. Selline õpetaja on õpilaste kollektiivse, grupilise ja individuaalse õpitegevuse oskuslik organisaator. Just sellises protsessis kujundatakse õpilaste püsivad teadmised, oskused, vilumused ja harjumused. Kõikide õpetajate erilise ülesandena (sõltumata õppeainest ja õpilaste eest) nimetan õpilaste üldõpitöö oskuste ja vilumuste arendamist. NSV Liidu Haridusministeeriumi vastavasisuline ringkiri koos soovitusetega on kõikidele haridusosakondadele teatavaks tehtud 1984. a. kevadel. Igas tunnis on õpetajatel vaja teha tööd selleks, et õppetunni lahutamatuks koostisosaks saaks õpilaste üldiste ja vastavale õppeainele omaste spetsiifiliste õppetöö vilumuste ning oskuste kujundamine.

Õpilaste töövõtted kujunevad aastatepikkuse süstemaatilise harjutamise tulemusena, mille käigus tekivad oskused tööks alginformatsiooni allikate ja raamatutega, kasvab suulise ja kirjaliku kõne kultuur. See on peamine reserv õpilaste õppetöö efektiivsuse tõstmiseks ning annab võimaluse ette valmistada kooli lõpetajaid iseseisvaks teadmiste täiendamiseks kogu oma tulevase elu jooksul.

Efektiivsete õppetundide tunnus on seegi, et need antakse süsteemis, mis võimaldab järjepidevalt lahendada õppe- ja kasvatuse ülesandeid, sealjuures iga üksiktunni sisu ei piirdu kitsalt õppeteemaga. Koos uue materjali omandamisega korratakse pidevalt läbi võetut ja kinnistatakse varemõpitud.

Nüüdistundi iseloomustab ka teadlik töödistsipliin. Kooli pedagoogide kollektiiv, taotledes häid töötulemusi, peab oma tegevusjuhendiks esimesest koolipäevast alates ühtsete pedagoogiliste nõudmistete esitamist õpilastele, milles erilisel kohal on uued õpilasreeglid. Nende alusel tuleb kujundada harjumuslik käitumiskultuur ning õpilaste õpitöö organiseerimise oskused.

Paljude koolide õpetajaskollektiivid ning kogenud pedagoogid oskavad sellesisulises töös ära kasutada komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni, õpilasomavalitsusorganite abi, arendavad vastastikust asjalikku abistamist, juhendavad ja koordineerivad õpilasaktiivi tööd täpselt.

Iga efektiivse tunni lahutamatu koostisosa on paindlik ja mitteformaalne õpilaste teadmiste, oskuste ning vilumuste kontroll, mis haakub orgaaniliselt tunni iga osaga. Meie vabariigi õpetajate paremik on juba loobunud üksikute õpilaste venitatud suulisest küsitlemisest, mille puhul õpilaste enamik jääb tegevusetu. Kasutatakse laialdaselt kontrolli frontaalseid vorme jaotusmaterjalide alusel, korraldatakse sageli mahult väikesi kontrolltöid. Need on ühtlasi ka harjutused, mis süvendavad ja kinnistavad teadmisi ning oskusi. Seejuures lõpetatakse jooksev arvestus temaatiliselt, kui kontrollitakse kursuse tähtsamate osade omandamist tervikuna.

Nüüdisaegset efektiivset tundi iseloomustab õpetaja kasutatavate organisatsiooniliste vormide, meetodiliste vahendite ja võtete mitmekesisus. Kogenud õpetaja ei otsi üht universaalset meetodit, vaid väga paindlikult, arvestades konkreetset situatsiooni, kasutab mitmekesiseid meetodeid ja võtteid, mis tavaliselt endal on praktikas välja töötatud, omandatud pedagoogilise kirjanduse kaudu või kolleegide kogemustest. See aga tähendab, et võitlus efektiivse õppetunni eest on lakkamatu isikliku meetodilise ja kutsemiseterlikkuse täiustamise protsess.

Õppetunni efektiivsuse tõusu peab soodustama õpilaste kabinetsüsteemis õpetamise edasine täiustamine. See eeldab näitvahendite, laboratoorse sisustuse ja tehniliste vahendite ratsionaalset ning ökonoomset kasutamist. Sellest omakorda ei tohi välja kujuneda eesmärki omaette. Kuid kõik see, mis kabinetis olemas (ka õpetaja valmistatu ja kogutu) peab rakenduma igapäevasesse õppekasvatustöösse.

Õppetunni efektiivsuse tõstmine peab saama esmaseks abinõuks õpilaste ülekoormamise vältimisel. Koduülesannete ratsionaliseerimine eeldab kõigepealt nende ajalist lühendamist ja mahulist vähendamist. Üldhariduskeskkooli uue põhikirja projektis seda ette nähaksegi: 10.—12. klassides on 2.—2,5 tundi, 5.—9. klassides 1—1,5 tundi ja 2.—4. klassides 0,5—1 tundi päevas koduülesandeid. Põhiline töö tehakse ära tunnis, kodu-

ülesande eesmärk on korrata ja kinnistada tunnis õpitut. Koduülesandeid planeerides peab õpetaja nendele nõudmistele orienteeruma. Meil tuleb tõsta klassijuhataja, aga ka õppeala asedirektori osa koduülesannete doseerimise kontrollimisel.

Organiseeriv ja vastutusrikas löik on õppekasvatustöö planeerimine. Enamik õpetajaid planeerib tunnid süsteemis terve õppeteema ulatuses (aine temaatiline planeerimine). Algul sõnastatakse õppekasvatustöö ülesanded, mille saavutamisele allutatakse tundide sisu ja käik. Olulisena märgitakse (kavandatakse) juhtideed, põhimõisted, oskused ja vilumused. Seetõttu on plaanides märgitud ka ülesannete ja harjutuste, praktiliste ning laboratoorsete tööde süsteem. Ülesanded diferentseeritakse õpilaste võimete ja võimaluste järgi. Eriti rõhutan vajadust välja tuua õpilaste iseseisev töö õpikuga. Tunnikonspekt kajastab õpitava materjali mahtu ja sisu, tunni etappide järgnevust, õpilaste tegevuse liike, varustatust õppevahenditega ja koduülesannete mahtu.

Meil pole mõtet diskuteerida küsimuse üle, kas tunnikonspekti on vaja või mitte. Igal õpetajal on vaja, sest õppetund on ikkagi kavandatud tegevus ning kogu pika õppepäeva tegevust ei suuda ükski õpetaja talletada mällu sellise täpsusega ja mahus, nagu eespool nimetatud. Õpilaste töö tuleb igaks tunniks täpselt ja korrektselt planeerida. Kui kogenud õpetajal ei ole raskusi oma tegevuse korraldamisega õppetunnis, siis õpilaste töö korraldamine vajab igakordset läbimõtlemist ja planeerimist. Tunnikonspekti võib koostada tõesti konspektina, aga ka teesidena, tabelina, skeemina. Vorm peab olema mugav eelkõige õpetajale. Tunni kvaliteedi üle otsustame õpilaste õpitöö tulemuste, mitte plaanide järgi. Tunnikonspekt on õpetaja isiklik dokument, kontrollijad ei pea selle koostamiseks andma juhendeid ja direktiive, vaid lihtsalt soovitusi ning nõu.

Õppetunni efektiivsuse tõstmine ja õpilaste ülekoormuse vältimine on suure pedagoogilise ning sotsiaalse tähtsusega ülesanne, mis aitab realiseerida meie strateegilist liini — kujundada igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksust.

Kuhu peaksid viima õppeprotsessi täiustamise teede otsingud?

Praegu on õpetaja ülesanne valmiskujul teadmiste edastamine, õpilaste peamine kohus aga teadmiste vastuvõtt, teadvustamine, meeldejäätmine ja reprodutseerimine. Selline õppeprotsessi iseloom kultiveerib taastavat tunnetustegevust, soodustab vähe loominguilise mõtlemise arengut. Õpetaja tegutseb kui valmisinformatsiooni kandja ja edastaja, õpilased on aga meeldejätjad. Didaktikud koostöös metoodikutega, psühholoogide ja eesrindlike õpetajatega otsivad praegu intensiivselt võimalusi puuduste kõrvaldamiseks. Et lahti saada teadmiste meeldejätmise ülemvõimust, on

õppeprotsessis vaja leida kindel koht õpilaste loominguiliseks tunnetustegevuseks õppetöö kõikide vormide rikkalikus arsenalis.

Eelnimetatu on õpetajapoolne osa õppeprotsessi paremaks organiseerimiseks ja täiustamiseks, tempoolse juhtimistegevuse pa-  
randamiseks.

Veelgi suuremahulisem töö tuleb ära teha haridus- ja koolijuhtide kompetentsuse tõstmiseks õppeprotsessi organiseerimisel ning juhtimise täiustamisel. Viimast pidurdab formalism õppekasvatustöö juhtimisel, mis kandub ka õppetöö korraldusse ja kahjuks isegi õpilaste teadmistesse. Eriti selgelt ilmneb formalism õpetaja ja õpilase töötulemuste hindamisel. Ühelt poolt on selle põhjuseks oskamatus analüüsida tunni sügavuti kui didaktilist tervikut. Ikka ütleb kooli direktor end mitte olevat selle või teise õppeaine spetsialisti. Seda polegi vaja. Tähtis on, et kooli juhtkond tunneks hästi partei ja valitsuse programmdokumente, didaktika põhiprintsiipe, metoodika põhialuseid, pedagoogika ja psühholoogia põhitõdesid ning juhtimistöö aluseid. Sellest peaks aitama, et õppeprotsessi targalt juhtida, asjatundlikult ning tulemuslikult analüüsida. Kooli juhtkonna analüüsid peavad (muidugi vajadusel) muutma õppeprotsessi korraldust ja resultatiivsust. Teiselt poolt ei oska koolide juhtkonnad veel hästi juhtimistegevust seostada õpetamise ja kasvatamisega.

Formaalne õppetöö analüüs (eriti õppetunni analüüs) on kahjulik. Selle olemus seisneb tavas, et tunni komponente iseloomustatakse ja hinnatakse üksteisest sõltumatult, seostamata neid tunni didaktilise eesmärgi, tunni ülesehituse üksikute etappide didaktiliste ülesannete ja tunni lõpptulemusega. Nende, sageli juhuslike karakteristikute põhjal tehakse üldised järeldused tunnist, õpetaja tööst, õpilaste teadmiste tasemest. Iga tunni vaatluse ja analüüsi tulemusena peame hindama seda, kuidas õpetaja rakendas õpilased tööle, kuidas õpetas neid õppima, iseseisvalt teadmisi omandama, kuidas realiseeris tunni eesmärgi ja millised õpilaste teadmised, oskused ning vilumused omandati või kujundati.

Õppetund on keeruline ja dünaamiline ter-  
vikprotsess. Selle analüüsi ning hinnanguid ei saa lihtsustada. Õppetund kui süsteem nõuab oma olemuselt süsteemset lähenemist hindamisele ja analüüsimisele. Sellesisulise oskuse omandamiseks peab iga koolijuht eelkõige ise vaeva nägema, teda peavad abistama kvalifikatsiooni tõstmise mitmekesised töövormid.

Mida saaksime meie vabariigis õppeprotsessi juhtimise täiustamisel teha teisiti?

Ennekõike tuleb õpetajate metoodiline töö, nende abistamine ja kvalifikatsiooni tõstmine otseselt seostada õppeprogrammide täitmise kõrge kvaliteediga. Arvan, et sellesisuline töö peaks toimuma kahes suunas. Esi-



kohal oleks olemasolevates programmides toodud seisukohtade tegelik rakendamine igapäevases koolitöös, saadud kogemuste talletamine, katsetamine, aga ka kogemuste ja omapoolsete lahenduste analüüsimine ning üldistamine. Teine suund oleks selline, kus igapäeva koolipraktikale toetudes antakse hinnanguid olemasolevatele programmidele tervikuna. Hinnatakse nende ülesehitust, struktuuri, üksikuid komponente, esitatud seisukohtade realiseeritavust, toodud selgituste arusaadavust, ratsionaalsust, piisavust jne. Loomulikult ei ole need suunad teineteist välistavad, tegemist on erinevate tasandite ja rõhuasetustega. Selline töö lähendaks õpetaja metoodilise töö ja tema juhendamise ning abistamise otseselt igapäeva õppeprotsessile.

Senini on koolihariduse sisu üldmaht faktiliselt määratud üksikute õppeainete (kui autonoomsete osade) sisu liitmise kaudu. Igaüks neist esindab vastava teaduse aluseid, kõrgkooli samanimelise kursuse vähendatud või ka lihtsustatud koopiati. Senini on koolikursuse sisu paljus määranud teadlased, kes üldiselt halvasti kujutavad endale ette üldhariduse eesmärgi, õpilaste ealisi iseärasusi, õpetamise seaduspärasusi. Nii on tekkinud õpikute ja programmide autorid, kes taotleavad sisu teadusliku taseme tõstmist õppeaines, kuid õpilast oma võimetega ei tunne ega näe.

Õpik ei saa olla lihtsalt erinevate teadete kogum, ei tohi olla entsüklopeediline teatmik vastavas eriteaduste harus. Õpik peaks olema tulevase õppeprotsessi stsenaarium, mis vastab pedagoogilistele nõudmistele, s. o. vastavatele üldhariduse eesmärkidele, arvestab õpilaste ealisi iseärasusi, õppetöö seaduspärasusi. Teadlasi on muidugi vaja kaasata vastavate koolikursuste sisu väljatöötamiseks, kuid nende roll peaks piirduma teaduslike konsultantidena. Nad ei tohi mitte mingil juhul olla stsenaristi rollis. On muidugi olemas õnnestunud erandeid.

Hariduse sisu määramisel tuleb meil lähendada kooli üldisest eesmärgist — kasvatada igakülgsest arenenud isiksust. Kõik inimese kohta käivad teadused on kehtestanud vääramatu seaduse — inimese areng toimub tegevuse ja suhete protsessis. Tegevuse liike, mis on vajalikud õpilase igakülgseks arenguks, ei ole vaja leiutada ega välja mõelda. Need on kõik määratud küll koolikorralduses, küll tunni- ja koolivälise töö korralduses ning läbi proovitud ka praktikas. Uue õppeplaani rakendamine koolireformi elluviimise käigus eeldab õppetundide arvestamist ning hõlmab ka tunnivälise tegevuse, mis õpilase isiksuse sihipäraselt kujundamist silmas pidades peab olema kavandatud ja kindla-piirilisel planeeritud.

Koolireformi elluviimisel tuleb lahendada palju tõsisemaid organisatsioonilis-pedagoogilisi probleeme, on kujunenud oma sõlmküsimu-

sed. Kuid kõige tähtsam ülesanne, praktiliselt nõukogude kooli aegumatu ülesanne on anda sirguvate põlvkonnale põhjalikke ja kindlaid teadmisi teaduste alustest ning kujudada välja vilumused ja oskused neid teadmisi praktikas rakendada. Selle ülesande täitmine ei vaja täiendavaid ega instruktivkirju, vaid nõuab eelkõige iga õpetaja ja koolijuhi sisemist töö ümberkorraldust, teatud hoiakute, arusaamade muutumist, psühholoogilist laadi ümberkorraldusi. Tõsi, hoopis asjalikumaks ja konkreetsmaks peab muutuma õpetaja ning koolijuhi juhendamine ja abistamine, kuid ka nad ise peavad enam iseendaga tegelema, enam lugema, enam teetuma eesrindlikule praktikale. Õppetöö uue kvaliteedi peame saavutama juba praegu, mil me töötame veel endises (vanas) vormis ja sisus olles. Õppeprotsessi juhtimise täiustamine nõuab ennekõike koolitöö põhivormi — õppetunni igakülgset tingimusteta kindlustamist. Selle nimel peavad koordineeritult töötama nii Haridusministeerium kui ka haridusosakonnad, koolide juhtkonnad ning õpetajaskollektiivid.

Vaieldamatult on selge, et õppe-kasvatustöö tulemused olenevad kooli õpetajaspere üksmeelsest tööst ning selle juhtimise tasemest. On vaja lihtsalt hästi tunda õpetajate kollektiivi ja iga õpetaja tööd, kaasata neid julgemini kooli õppe-kasvatustöö juhtimisse, ühendada oskuslikult administratiivsed, organisatsioonilised ja teised juhtimismeetodid. Kooli juhtkonna jõud ja autoriteet ilmnevad tema kompetentsuses. Selle saavutamiseks on vaja põhjalikumalt analüüsida õppe-kasvatustöö tulemusi ning neid kujundavate tegurite või protsesside põhjusi.

Koolireformi elluviimine eeldab kõigepealt lisaks ümberkorraldustele ka kooli prestiiži ja autoriteedi edasist tõstmist kogu meie ühiskonna silmis. Õppe-kasvatustöö protsessi parem organiseerimine ja selle juhtimise täiustamine ongi võtmeks selle ülesande täitmisel. Õppetöö rangem ja häreteta korraldamine, õppetunni puutumatuse kindlustamine, õppetunni suurema kasuteguri saavutamine on iga kooli õpetajaskollektiivi panus võitlusele formalismist jagusaamisel nii koolitöös kui ka õpilaste teadmistes.

#### Kirjandus

1. Eglon, A. Nõukogude kooli töö põhisuunad koolireformist lähtudes. ENSV ühing «Teadus», Tallinn, 1985.
2. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. — «Rahva Hääl», 1984, 14. apr.
3. Зотов Ю. В. Организация современного урока. М., «Просвещение», 1984.
4. Кондаков М. И., Зимин П. В. Вопросы школоведения. М., «Просвещение», 1982.
5. Махмутов М. И. Современный урок. М., «Педагогика», 1985.
6. Яковлев Н. М., Сохор А. М. Методика и техника урока в школе. М., «Просвещение», 1985.

## Üks aastaring uuel ametikohal

Möödunud õppeaastast nimetati linnade ja rajoonide haridusosakondade pioneeritöö metoodikud klassi- ja koolivälise kasvatustöö metoodikuteks. Seegi oli üks uuendus koolireformi suuniste ellurakendamisel, sest teadupärast on eriti viimastel aastatel tunduvalt avardunud õpilaste tunniväline tegevus ning pidevat koordineerimist vajab koolinoorte vaba aja sihipärane suunamine.

Oktoobrikuu algul kogunesid elnimetatud metoodikud Tallinna 3-päevasele seminarile. VÖT-i kasvatustöö kabinet lõpetas seminari vestlusringiga, milles osalesid Eesti NSV Haridusministeeriumi osakonnajuhatajad MARJO SÖRMUS ja MATI VIHMAN, ELKNÜ Keskkomitee osakonnajuhataja NATALJA MOROZKINA ja tema asetäitja REIN KOOV ning instruktorid TIINA TSATSUA ja JÜRI LILLEMÄA, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri vanemõpetaja HILJA TOMBU ning VÖT-i poolt seminari korraldajad KOIDU METSMA ja SIRJE RAAGMETS.



### VIIVE TAMM, AIVE TRUMMAL

Vestlusringi juhatas sisse VÖT-i kasvatustöö kabinetit juhataja KOIDU METSMA: Veidi üle aasta on olnud aega uue ametiga harjumiseks. Mitmed teist on varem töötanud haridusosakonnas pioneeritöö metoodikuna, ent üsna paljud asunud tööle uuel ametikohal. Igaühel teist on oma kogemused, tööstiil ja olukordki kindlasti kohtadel üsna erinev.

Täna räägime sellest, mis aasta jooksul on teie töös oluliselt muutunud, mis valmistab rõõmu, milliseid probleeme on selle aja jooksul esile kerkinud ja püüame üheskoos leida neile vastuseid ning lahendusteid.

Aime Liivamägi (Jõgeva, HO-s 1979. a.): Piltlikult öeldes oleme klassivälise töö dirigendid rajoonis. Aasta olen uues ametis dirigendikeppi käes hoidnud ja võin öelda, et kui kõik pillid hääles, kõlab orkester üpris talutavalt. Tegelikult tähendab see asjalikku koostööd kõigi nende ametkondadega, kes on kutsutud ja seatud laste koolivälise vaba aega sisustama ning korraldama. Tihe koostöö peab olema komsomoli rajoonikomitee ja pioneerimajaga. Palju oleneb ka rajooni täitevkomitee teiste osakondade, nagu kultuuri- ja siseasjade osakond, abist ning toest.

### KOIDU METSMA, MATI VIHMAN, SIRJE RAAGMETS, JÜRI LILLEMÄA



Ometi tekib vahetevahel keelele küsimus: kumb ma ikka olen, metoodik või organisator? Möödunud õppeaasta oli rikas tähtsündmuste poolest: võidu 40. aastapäev, Eesti NSV 45. aastapäev, laulu- ja tantsupidu, noorsoo- ja üliõpilasfestival. Lõviosa aega kulus ürituste organiseerimisele ja metoodiku töö tikkus tagaplaanile jääma.

**Maire Kasekamp** (Paide, HO-s 1973. a.): Meie ametinimetuse muutmist nõudis elu ise ja tegelikult oli aeg juba ammu sealmaal, sest ega ma juba aastaid saanud üksnes pioneeritööd rajoonis suunata ja juhtida ning minu abi ei piirdunud üksnes tööga vanempioneerijuhtidega. Suhelda tuli ju klassijuhatajate ning klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisatoritega. Pioneeriiinstruktorite ettevalmistus nõudis koostööd aineõpetajatega ning veel üsna mitme ametkonna töötajatega. Lugu oli aga nii, et kõigi nende poole sain pöörduda vaid palvega, sest mingit juriidilist alust neilt abi nõuda mul ju polnud.

Nii võingi tõdeda, et isiklikult minul mingeid olulisi muutusi töös ette ei tulnudki. Ka varem osalesin koolide inspekteerimises ja minu hooleks jäi kogu klassiväline tegevus ning klassijuhatajate töö. Rajooni õpilasürituste plaani seadsin haridusosakonnas ikka mina kokku.

Algul vanempioneerijuhid küll ehmusid, kui ametinimetuses muudatus tehti — nüüd pole enam meie jaoks nii palju aega ja abi saame vähem. Tegelikult on asi vastupidi, sest saan nüüd klassijuhatajaid pioneer- ja komsomolitöös enam suunata ning koolivälinegi abi peaks tõhusam olema.

Olen kuulnud, et mõnel pool on tekkinud vastuolulisust pioneerimajadega. Ometi on ju selge, et pioneerimajad kuuluvad haridusosakondade alluvusse, edu sõltub mõistvast vastastikusest suhtlemisest ning koostööst. Seega ei tähenda olukordade muutus haridusosakonnas seda, et pioneerimajad nüüd haridusosakonna sisulise juhtimise alt vabaks said, vaid otse vastupidi — üha enam rõhutatakse viimasel ajal, et pioneerimajad peavad muutuma koolivälise kasvatustöö keskusteks. Ja seda õigustatult, sest juba ammu ei piirdu majade ringide töö üksnes pioneerialiste õpilastega, vaid haaravad oma tegevusega õpilaskontingenti mudilastest abiturientideni.

Mis puutub rajoonisisesse koostöösse, siis pean ütleva, et minul on Paides vedanud. Meil on siiani olnud väga võimekad ja asjalikud komsomoli rajoonikomitee sekretärid — kooliosakonna juhatajad, kes teadupärast on ka rajooni pioneerorganisatsiooni nõukogu esimehed ning nemad on suutnud kõik asjaomased ametkonnad ühe mütsi alla koondada ja õpilaste koolivälise ettevõtmiste vankrit vedama õhutada. Koostöö on laabunud ladusalt, ilma viperusteta.

**Viive Tamm** (Viljandi, HO-s 1983. a.): Kui asusin oma praegusele ametikohale, olid mul

## VESTLUSRING

kaasa võtta klassijuhataja ja rajooni alaealiste asjade komisjoni sekretäri kogemused. Aga ükski ma ei jäänud. Toetust tundsin komsomoli rajoonikomiteelt ja pioneerimajalt. Meil on Viljandis üpris suur hulk neid ametkondi, kes õpilasüritusi toetavad. Nimetan siinkohal rajooni noortemaja, kultuurimaja, laste muusikakooli ja kultuuri osakonda. Nendega on mul kõige vahetumad töösuhted.

Meie rajooni õpilasürituste plaani koostamiseks on välja kujunenud kindel süsteem. Igal aastal saadame kõigile ametkondadele järelepärimised, milliseid üritusi nemad omalt poolt õpilastele soovivad korraldada. Agarad vastajad on looduskaitse selts, tuletõrjeühing, «Autom», ATK jt. Seejärel koostame haridusosakonnas rajooniürituste plaani ja kõigil on teada, et hilisemaid ettepanekuid ei arvestata ning koolid pole ka kohustatud neist osa võtma.

Koos komsomoli rajoonikomitee ja pioneerimajaga korraldame kord kuus seminare vanempioneerijuhtidele ning klassi- ja koolivälise töö organisatoritele, ATK omalt poolt õpetab põllumajandus- ja tehnikaringide juhendajaid.

Minu töös on siiani kõige suuremaks muuks olnud veokite organiseerimine õpilasüritustele sõiduks. Vahel võtab see rohkem aega kui mõne ülerajoonilise ürituse sisuline ettevalmistus. Üldse on algajal organiseerimistööd kindlasti rohkem ja metoodiku töö jääb tahes-tahmata tagaplaanile.

**Aive Trummal** (Võru): Olen üks nendest, kes seisab oma ametitee alguses. Ütlen otse välja, et selle aasta olen küll olnud organisator, mitte metoodik. Lihtsalt pole jõudnud kõiki pabereid ja aruandeidki täita, mida nõutakse. Kogun informatsiooni ja kirjutatan. Meil on väga tugev pioneerimaja ning staažikas pioneeritöötajate kaader, mina kui algaja ei oskagi neile nõu anda, vaid õpin ise nende kõrval. Seepärast ei tundugi pioneer- ja komsomolitöös probleeme olevat. Seegi oli mulle uudiseks, et teised ka täitevkomitee kultuuri osakonnaga sidet peavad. Täna ju tuuajamine oli igatahes kasulik, sõnaga, näidati oma koht kätte.

**Aadu Järvine** (Oktoobri rajoon): Minagi olen oma ametikohal selle loomisest alates. Kogu seminari aja mõtlesin, kas olen ikka õiges kohas, arvasin, et staažikamad kolleegid räägivad pioneeritööst veel inertsini mõjul. Tallinna linnarajoonides pole haridusosakonnades pioneeritöö metoodikut olnud. Täna olen ainult tänuväärne kuulaja, eks hiljem näe, mis oma rajoonis teistelt üle võtta annab.

**Marjo Sõrmus**: Tallinnas on igal linnarajoonil oma pioneerimaja ja lisaks sellele veel Tallinna Pioneeride PALEE! Seepärast polegi



---

**TIINA TŠATSUA, MARJO SÖRMUS, HILJA TOMBU**

---

haridusosakondades metoodikut olnud. Peate ise osakonnas selgeks tegema, millises ulatuses ühe või teise probleemiga tegelda. Tihe koostöö peab eelkõige olema komsomoli rajoonikomiteega ja kõigi kooliväliste asutustega. Teie töö teravik peab olema suunatud koolile, koostööle klassi- ja koolivälise töö organisaatorite ning klassijuhatajatega, ringijuhtidega, pedagoogikarühma liikmetega.

**Kiira Tormilind (Rakvere):** Haridusosakonnas olen minagi algaja, kuigi 15 aasta jagu vanempioneerijuhi töö kogemusi Rakvere 1. keskkoolis oli kaasa võtta. Algul küll kõik inspektorid ohkasid suure kergendustundega, kui

uus ametikoht loodi, ent siiani aitavad kõik nõu ja jõuga kaasa, osa ülesandeid, nagu noored liiklusinspektorid ja punaristlased, on siiani teiste käes. Esimene aasta oli muidugi õpipoisiaasta, kulus rohkem uude ametisse sisseelamiseks. Seekordne seminar andis julgust juurde ja kogemusi muidugi ka, sest on, kelle käest õppida ning nõu küsida.

**Aime Liivamägi:** Meie rajoonis on viimasel ajal komsomoli rajoonikomitee sekretärid tihti vahetunud, alles said oma töösse sisse elada, kui on juba kõrgemal ametikohal. Seepärast on mul üks ettepanek: kas ei võiks õppeaasta alguses korraldada ühiseid nõupi-

---

**KIIRA TORMILIND, AIME LIIVAMÄGI, MAIRE KASEKAMP**

---



damisi komsomoli rajoonikomitee sekretäridele ning pioneerimajade ja haridusosakondade metoodikutele. Siis oleksime ka meie kõigi uute suundadega varakult kursis, saaksime rajoonis ühiselt organiseerimistööd korraldada, ülesandeid jaotada ning jääks õppeaasta jooksul enam aega metoodiku tööd teha — paremaid töökogemusi üldistada ja levitada.

**Maire Kasekamp:** Tahan teha veel ühe ettepaneku. Olen täheldanud, et kiire elutempo juures ei suuda me igakord kuigi põhjalikult kooliellu süveneda. Käime koolides üritustel või kohtumistel ning seminaridel, ent põhjalikuks analüüsiks sellest ei piisa. Ei ole ju eriti palju aega, et oled nädalapäevad ühes koolis, ja kõrvalt jälgida on hoopis midagi muud, kui ise tegija rollis olla. Võib-olla saaks pikemaajaliste VÕT-i seminaride või kursuste ajal proovida praktikas oma kogemusi klassi- ja koolivälise töö organisatoori või mõne muu ametimehe rollis. Siis tuleks ka igapäevane koolielu lähemale ja tunnetaks omal nahal selle päevaprobleeme.

**Mati Vihman:** Taolist praktikat kasutatakse Lasnamäe kursustel ja koolijuhid on selle heaks kiitnud. Ettepanek on mõistlik, ei tundu ületamatuna ning tasub kaalumist.

Meie Haridusministeeriumis omalt poolt soovitame nii teile kui klassijuhatajale enam loovat mõtlemist ja tegutsemist, püüame vähem ettekirjutusi teha. Ja tegelikult iga hea kogemus ju ei pruugigi igasse rajooni (kooli) sobida ning ikka tuleb üht-teist omapoolset lisada või ära jätta. Ka teie töös sõltub edu kaadrist, kellega töötate, keda juhendate, ent samuti kohalikest oludest ning juba sissejuurdunud süsteemist ja tavadest.

**Hilja Tombu:** Jutuajamises tõstatas küsimusi teie rolli kohta, kas metoodik, organiseerija või koordineerija. Tegelikult on see probleemi algus. Ametiniimetuse muutmise tingis soov tõsta koolide klassivälise töö taset, luua selles süsteem. Kahtlemata on igal pool mingi nihe paremuse poole toimunud.

Tahan rõhutada üht olulist tahku teie töös: kõik peab saama alguse koolist ja jõudma ringiga kooli tagasi. Niipea, kui teie töös hakkab tagaplaanile jääma metoodiku roll, s. o. kui kaob side kooliga ja te korraldate ning organiseerite vaid ülerrajoonilisi üritusi (eriti veel selliseid, mis ei saa algust klassist ja koolist) või jääte informatsiooni kogujaks ning aruannete kirjutajaks, kaugenevad seatud eesmärkidest ja teie amet kaotab talle pandud lootused.

Töö edukust mõjutavad paljud tegurid: juurdunud tavad, tegija isiksus, tema võimed ja kogemused, isegi tööjõudlus. Üks jõuab igale poole, teine ei suuda sellest pooltki ellu viia. Edu oleneb sellestki, kellega koos töötate, kellele toetute.

**Marjo Sõrmus:** Teie ametiniimetuse muutmist nõudis elu ise, eriti nüüd, mil asusime koolireformi ellu rakendama ning tõsiselt klas-

## VESTLUSRING

si- ja koolivälise töö osatähtsus, mis kahtlemata suureneb veelgi.

Loomulikult soovime enam. Tahame näha, et pioneerimajad muutuksid praktikas koolinoortega tehtava kommunistliku kasvatus- ja tegevustöö keskusteks, kus komplekselt põimuvad ideelis-poliitiline, esteetiline ja töökasvatus, ning et nad haaraksid oma tegevusega kõiki vanuseastmeid. Teist loodame vahendajaid ja kasvatus- ja tegevustöö koordineerijaid koolide ning pioneerimajade vahel. Loomulikult jääb ka edaspidine sisuline juhtimine rajoonide pioneerorganisatsiooni nõukogudele ja komsomoli rajoonikomiteele, ent teil peab olema täpne ülevaade kogu rajooni klassivälise töö olukorrast.

Täna rääkis igaüks teist koostööst teiste ametkondadega, ent ikkagi tahaks rõhutada, et selles koostöös peab tulema initsiatiiv haridusorganeilt.

**Koidu Metsma:** Seekordne seminar oli tõesti lühiajaline ja mõistagi ei toimu metoodikuks ettevalmistamine kahe päevaga. Ometi tahtsime kuulda neid probleeme, mis takistavad edasiminekut ning püüdsime rääkida esmatähtsatest küsimustest. Tahtsime teie ülesannete ja kohustuste ülekujutuses luua mingi elementaarse süsteemi, kust igaüks leiaks tee, kuidas edasi minna.

Teie kätes peab olema kogu rajooni klassi- ja koolivälise tegevuse metoodiline töö. Igaühel peab olema selge, kes on teie abilised ja nõuandjad, ning seegi, kes teie abi vajab. Ärge unustage: teie nõuate ainult plaanikoostöö ürituste korraldamist, ei näe te kasvatus- ja tegevustöö eesmärki.

\*

Vestlusringis tutvustasid metoodikutele koolikomsomoli päevaprobleeme ELKNÜ Keskkomitee kooliosakonna töötajad, kellele esitati hulgaliselt küsimusi.

Kõigi kokkusaanute üldine arvamus oli: igati kasulik vestlusring, kus räägiti sirgese nii mõnedki sõlmprobleemid, jagati kogemusi, vaieldigi, kui vaja oli. Tubli annuse töötahet viis kaasa igaüks.

Vahendas ÜLO TIKK

## VESTLUSRING

# Alkoholismivastase võitlusega peab tegelema kogu kasvatussüsteem

Joomarluse vastasest võitlusest peavad osa võtma kool, perekond, üldsus. Viimasaja pedagoogilises perioodikas nendivad paljud autorid õpilaste plaanipärase alkoholivastase hariduse ja kasvatuses puudumist, mis raskendab võitlust joomarlusega, eriti noorte hulgas.

Üldiselt toonitatakse, et joomarlus viib perekonna lagunemisele, isiksuse degradeerumisele, joodikute tervise hukule, haigete laste ilmaltulekule, töö tootlikkuse alanemisele, töötraumadele ja avariidele.

Alljärgnevalt alkoholivastaseks kasvatustööks üldandmeid ja seisukohti viielt autorilt (vt: kirjanduse loetelu).

Tuntud nõukogude demograafi B. Ulanise andmeil sureb alkoholsete jookide pruukimise tagajärjel 6,3 % inimesi. Seejuures peetakse silmas surma mitte üksnes selle läbi, et inimene pruugib surmava alkoholikoguse (täiskasvanu jaoks umbes 7—8 grammi alkoholi 1 kg kehakaalu kohta), vaid ka väikeste alkoholianuste süstemaatilise pruukimise tagajärjel.

Ülemaailmse statistika järgi sünnib üle 60 % väärarenguga lapsi alkoholikutest vanematel.

Ajakirjanik Z. Balajan kirjutab «Komsomolskaja Pravdas» avaldatud artiklis: «Teadlaste katsed ja vaatlused on näidanud, et alkoholi niinimetatud normaalselt pruukijatel esineb järgnevates põlvkondades sageli langetõbe, skisofreeniat, nõrgamõistuslikkust, kehalist ja moraalset väärarengut.» Alkohol ei lase mingil juhul märgist mööda!

Katseliselt on tõestatud, et inimesel, kes on joonud vaid ühe klaasi viina või veini, väheneb järgmisel päeval töö tootlikkus 4—5 %. See tekitab riigile tohutut kahju.

Spetsialistid märgivad, et kõige sagedamini langevad joomarluse ohvriks noored inimesed. Vastavalt 1925. aasta sotsioloogilistele uuringutele oli kuni 18-aastasi alkoholipruukinuid 16,6 %, praegu 90—95 %. Alkoholismi põdevate inimeste keskmine eluiga on paljude uuringute andmeil viimasel aastakümnel langenud 5—7 aastat.

Hästi on näiteks teada alkoholi negatiivne mõju sportlastele. Kui laskurist järgusportlane joob 70—100 g viina, halvenevad tema laskmistulemused mitu korda. Tuntud sportlane V. Kuts

ütles kord: «Ma ei kannata veini ega viina lõhna, ise ma alkoholsete jooke ei pruugi ja tree-nerina olen ma halastamatu nende vastu, kes lubavad endal oma organismi alkoholiga mürgitada. Iga ärajoodud 100 grammi viib sportlase sportlikust vormist välja kaheks nädalaks.»

Mis tuleb välja noorukite varasest alkoholipruukimisest, võib otsustada kas või akadeemik F. Uglovi toodud andmete põhjal: alkoholi kuritarvitajatest, see on joodikutest ja alkoholikutest hakkas 31,8 % neist seda pruukima enne 10. eluaastat (!); 64,4 % — 11.—15. ja vaid 3,8 % — 16.—19. eluaasta vahel. Järelikult on kaks kolmandikku joomareid ja alkoholikuid asunud sellele teele noorukieas. Need arvud ei saa jätta ükskõikseks neid, kes tõsiselt mõtlevad meie rahva tuleviku üle.

Arstide ja pedagoogide arvukad vaatlused tunnistavad alkoholi tarvitamise erakordselt negatiivset mõju nooruki vaimsetele võimetele, tema õpinguile ja distsipliinile. Viini arstid ja pedagoogid sooritasid katseid, mis võimaldasid määrata alkoholi mõju õpilaste õppeedukusele (eksperimenti tulemused on antud protsentides):

	Õppeedukus		
	Väga hea	Rahuldav	Ebarahuldav
Ei pruukinud üldse alkoholi	45	48	7
Said alkoholi harva	35	56	9
Said alkoholi regulaarselt kord päevas	27	59	14
Said alkoholi regulaarselt 2 korda päevas	20	55	25
Said alkoholi regulaarselt kolm korda päevas	0	33	67

Need andmed näitavad kujukalt, missugust negatiivset mõju avaldavad nn. tühised alkoholianused, mis võrduvad ligikaudu 12—15 grammi viinaga päevas. Näikse, et tühiasi, kummati piisab sellestki, et nooruki vaimset potentsiaali märgatavalt madaldada.

Kust alkoholiharjumus tuleneb? Paljudes perekondades harjuvad lapsed sellega maast-madalast. Arhangeliski arst P. Sidorov toob «Komsomolskaja Pravdas» ära masendavad faktid ja arvud. Küsitlenud rohkemat kui 100 6—7-aastast poissi, kes käivad ühes Permi lasteaias, avastasid teadlased, et enamik neist oli alkoholi- maigu juba suhu saanud ja kirjeldas õigesti selle omadusi.

Kirjanik P. Dudotškin toob samas ajalehes avaldatud artiklis ära sellise tööga: «Läksin laste- aeda — juhataja ohkab, näitab vihikut «Mida jutustasid lapsed». Vihikus on kasvandike vas-

tused selle kohta, mida nad pidupäeval tegid. 18 poissi ja tüdrukut 24-st kiitlesid üksteise võidu, kuidas lõunasöögi ajal olid isa ja ema neid veini ja viinaga kostitanud, kellele oli lubatud lonks, kellele — kaks. Lastel olid isegi markide nimed meelde jäänud.»

Kõik autorid esitavad suuri süüdistusi perekonnale. Noorukit alkoholi käest päästa tähendab esmajoones teda hoida perekondlike nn. mõõduka alkoholipruukimise tavade eest, mis provotseerivad alkoholi kuritarvitamist.

Märgitakse, et perekonna negatiivsetele mõjudele on äärmiselt raske vastu seista. Samuti, et neid raskusi süvendavad ka pedagoogid ise oma tegevusest. Iga pedagoog peab endalt küsima: kas ma tean tegelikku olukorda oma kasvandike perekondades, kas ma ei lase end peтта välisest heaolust?

Näiteks tuuakse, kuidas ühes koolis otsustati küsitlusega välja selgitada, kuidas mõõduv õpilaste pühad kodus. Paraku kirjutasid paljud õpilased vanemate ärritusest seoses veini-viina ja suupistete hankimisega külaliste vastuvõtuks või küllaminekuks, pudelitest tulvil külmikutest, millel pole midagi ühist kalendri punaste tähtpäevadega. Lapsed eelistasid nendeks aegadeks kodust lahkuda. Selline on tõde, mille ees pole õpetajal õigust silmi sulgeda.

Kord anti 5-aastastele lastele järgmine küsimus: «Kui sul oleks võlukepik, siis missugust soovi sa tahaksid täita?» Paljud lapsed vastasid: et isa ei jooks. Samale küsimusele vastasid lastekodu kasvandikud: et isa ja ema rohkem ei jooks, et me elaksime koos emaga.

Üldiselt on spetsialistid sedastanud noorukite ja noorte inimeste alkoholi poole pöördumise põhjustena järgmisi: vaba aja sisutu veetmine, vanemate kontrolli puudumine selle üle, kuidas nooruk oma vaba aega veedab, konfliktid perekonnas, isa või ema alkoholipruukimine, sealhulgas enne lapse sündi, ebaõige ettekujutus alkoholi mõjust.

Abituks peetakse õpetajat, kes ei tunne hästi noorukite ea- ja individuaalpsühholoogiat. Tunnetamine (olgu või väär), et sa oled inetu, kohmakas, kidakeelne, vaimukusetu — kõik see piinab inimest sel ajal. Fantaasia aga loob pilte hiilgavast eneseteostusest eakaaslaste ja isegi täiskasvanute hulgas. See vastuolu koos teiste eest hoolikalt varjatud alaväärsuskompleksiga vajab lahendamist. Kui kurb see ka pole, kuid hädast võib välja aidata alkohol. Kas või üri-keseks ajaks võtab see ära hingelise ebamugavustunde, surub maha hirmutunde, kutsub esile meeldivalt kõrgendatud enesehinnangu.

Arstiteaduse doktor G. Sotsijevitš lisab psüühilistele iseärasustele, mis tõukavad noorukit alkoholi pruukima, selgituseks veel järgmised. 10—12-aastaselt teevad lapsed läbi ealise kriisi, mil leiab aset kõigi psüühiliste ja bioloogiliste funktsioonide muutumine ning suureneb järsult huvi uue, ebatavalise järele. Sel ajal on noore inimese huvid laiahaardelised ja äärmiselt eba-püsivad, kiiresti omandatakse halbu harjumusi.

Siis juhtub seegi, et laps neelab esimese alkoholisöömu. See esimene annus on tihti väga suur ja toob sageli kaasa ägeda mürgituse.

Mõni aeg pärast toksilises koguses alkoholi tarvitamist seda ei puututa: on mees kaugeltki mitte meeldivad mälestused. Kuid kuskil pärast 13. eluaastat võib see taas kõne alla tulla, üks, teine ja veel palju kordi. Autor toonitab, et me ei tohi end peтта lasta kujutlusest laste esialgsest ja püsivast vastikusest joomarluse ning joomarite vastu. 10—13-aastaste käitumise määrab uudishimu, soov täiskasvanuna näida, kedagi jäljendada. Nad otsivad vastust küsimusele: mis on alkohol, mis nii võimukalt meelkitab täiskasvanuid?

Võitluses joomarlusega peab koolil olema esikoht selgitamaks lastele ja nende vanematele, missugused tagajärjed see endaga kaasa toob.

A. Gabrikov ja B. Glebov juhivad tähelepanu sellele, kui palju on õpetajad murdnud piike võitluses õpilaste suitsetamisega. Kui palju plakateid tubaka kahjulikkuse kohta on riputatud koolikoridoridesse, kui palju «viimaseid hoiatusi» on tehtud eksinud õpilastele ja nende vanematele. Samas on teine veelgi teravam teema jäänud paljudes koolides otsekui keelu alla. See on laste alkoholipruukimine.

Enamasti on õpetajad valmis kohe väitma, et selles pole süüdi nemad, vaid perekond ja «tänav». Tõsi, see pahe ei sünni koolis. Kuid küsitakse: kas kool, pioneeeri- ja komsomoliorganisatsioon ei võitle sellega veel liiga leebelt?

Tuuakse näiteks 3. klassi õpilaste jutuaamine. «Kas sa veini oled joonud? Mina olen. Heledat portveini.»

«Mina olen ka. Ainult nime ei mäleta.»

«Mina olen joonud nii valget kui ka punast!»

Joodi salaja, täiskasvanute poolt peolauale jäetud klaasidest. Juua oli vastik. Kuid seda pole kombeks tunnistada. Vastupidi, sellest räägitakse oma isiku tähtsuse tõstmiseks.

Kui palju taolisil kõnelusi on ka õpetajad kuulnud, ent enamasti lasknud käest kõige õigema hetke alkoholivastases töös — alkoholipruukimine «romantika» võlust ilma jätta.

Autorid toovad veel järgmisegi näite. Pioneerirühm läheb koos pioneerijuhiga ekskursioonile. Pargiteel on pink, millel istub mõõdujaile midagi mõttetut järele karjuv joodik. Kuidas talitab pioneerijuht? Ta nägu kalgistub, ta hakkab lapsi tagant kihutama, et nad sellest paigast kiiremini mööduksid. Kuid nood on toimuvat juba märganud. Ühed, järgides pioneerijuhi eeskujul, «ei teinud seda märkama». Teistele tegi see stseen nalja, lõbustas.

Mõistagi ei soovitata pioneerijuhil kirjeldatud olukorras joobnuga tegemist teha. Kuid ka «kiiremini möödaminemist» ei peeta meetodiks. Joomarlusest ei tohi mööda minna kui süütust klounaadist. Soovitatakse lastega eemale minna ja siiralt jäljendada seda, mida mõtled joomarlusest, et sinu mure ja hukkamõist pühiksid naeru laste palgeilt. Niisugust jutuaamist ei asenda ükski varem kavandatud vestlus.

Lastega tehtavat alkoholivastast tööd vajaneb planeerida. Eelkõige peab õpetaja analüüsima olukorda perekonnas, teada saama, kas keegi vanematest pruugib alkoholi, selgitama õpilaste huvisid, uurima, kellega nad suhtlevad. Enamasti pöördub nooruk alkoholi poole jäljendamaks täiskasvanuid ja oma grupi liidreid. Erilist tähelepanu vajavad need, kes eelistanud suhelda endast vanemate noormeestega.

Sägeli unustatakse laste alkoholi eest kaitsmisel kehakultuuri ja spordi osa. Noored patiensidid kurdavad, et nad tunnevad end nõrgana, alkoholi tarvitades aga tugevana. Alkohol aitab teatavate asjaolude kokkusattumisel «hädast välja» siis, kui on rahuldamata lapse vajadus motoorse aktiivsuse järele, kui iseäranis kehalise jõu puudulikkuse tõttu tekib alaväär-sustunne. Kooli üldhoiak on selliseid õpilasi vaid pidurdada, kui nad vahetundides liiga aktiivsed on. Neid tuleks aga kehakultuuriga abistada. Vähe on hommikuvõimlemisest ja kehalise kasvatus tundidest. Praegu on vaja tõsta spordielu toonust igas koolis. Küsitakse: miks mitte alustada rütmivõimlemise seanssidega vahetundidel?

Joomarluse ennetamisel peavad etendama tähtsat osa õpilaste vaba aja õige korraldus, õppevälise tegevuse mitmekesised vormid. Samuti alaealiste asjade komisjonid. Mitmete autorite arvates vajaneks nende juurde luua varase profülaktika kabinetid, mis õpiksid tundma noorukite olukorda perekonnas, koolis, tootmises. Need kabinetid võimaldaksid komisjonidel paremini võtta meetmeid alaealiste õiguserikkumiste ennetamiseks.

Alkoholivastase kasvatusena peab tegelema kogu kasvatusüsteem. Üksnes alkoholivastase propaganda vormidega toime ei tulda. Kuid ka selle võimalusi ei tule alahinnata.

Tavaliselt suhtuvad noored selleteemalistesse vestlustesse skeptiliselt (me pole ju joodikud ja meie kohta see ei käi). Tähtis on neile selgitada, et kui ei pruugi alkoholi ise, tuleb aktiivselt võidelda ka selle eest, et teisedki seda ei teeks.

Meenutagem õpilastele, missugune karskuse pooldaja ja alkoholi vastu leppimatu võitleja oli V. I. Lenin. Vana bolševik Kalmakov on jutustanud, kuidas kord Sušenskojes kutsuti Vladimir Iljitš peole. Viisakalt, kuid kategooriliselt keeldus ta joomast veini, õeldes, et töölistele ja talupoegadele on vaja karskust, kui nad tahavad teha lõpu vaimupimedusele, harimatusele, näljale ja rõhumisele.

Veenvate tõikade abil tuleb õpilastele näidata, milliste tagajärgedeni võib viia alkoholi-joove ja millega ähvardab joomarlus.

Uuriija D. Borodin, kes tegeles alkoholi-probleemidega XX sajandi algul, on hoiatanud: «Joomarlus on sünge jõgi, mis toitub lõputu arvu viinavabrikute niredest, ojadest ja teistest lisajõgedest, voolab tohutu kiirusega ja haarab oma vooluga kaasa kõiki, kes astuvad tema kal-lastele.»

Vene arst ja pedagoog P. Lesgaft on teinud

järelduse selle kohta, et inimese alkohoolikuks muutumine käib lihtsa skeemi järgi: «Esialgul rummiga kompvکید, seejärel rumm kompvکیدega ja lõpuks puhas rumm.» Seejuures on ta hoiatanud, et joomarlus ja huligaansus on omavahel tihedas seoses.

Õpilastele vajaneb tutvustada ühtlasi statistilisi andmeid, mis näitavad, et alkoholipruukimine on sageli õiguserikkumiste ja kuritegude põhjuseks. Noorukite huligaanne käitumine, nende osavõtt röövimistest ja vargustest on 70—80 % juhtudest seotud joobeseisundiga või püüga alkoholi hankida. Õigesti kirjutab «Literaturnaja Gazeta»: «Oleme veendunud, et kui meil ei esineks joomarlust, kaoksid meil peaaegu täielikult (aga võib-olla, et ka täielikult) paljud kuritegevuse liigid, sealhulgas kõige raske-mad.»

Alkoholivastase propagandaga seoses märgib G. Sotsijevitš, et vähe saavutatakse, kui õpilastele vaid kirjeldatakse, kuidas alkoholi läbi saavad kannatada nende maks, neerud ja teised siseorganid. Sellega neid ei vapusta. Nende vanuses on inimesed vankumatult veendunud, et nad elavad kõigest hoolimata igavesti. Hoopis rohkem on vaja rääkida sellest, mis paistab silma ja mida on võimalik vältimise järgi otsustada, joomarite armetust, vääristunud ja haledast väljanägemisest. Inimene, kes hukutab oma võimed, on kehaliselt abitu ja jätab end ilma paljudest elu rõõmudest. . . Joodikus tuleb näidata lootusetut hädavarest, sest see roll on nooruki jaoks kõige kohutavam. Samuti ei ole vaja õpilaste eest salata mõningaid tõdesid. Näiteks seda, et mehest, kui ta on tugev joomar, jääb 20.—30. eluaastaks järele veel vaid nimetus.

Enamik autoreid on seisukohal, et vestlusteks alkoholivastastel teemadel tuleb kooli alati kutsuda psühholoog või psühhiaater-narkoloog. Amatöörlust peetakse siin täiesti kohatuks, sest ebaõiged rõhuasetused võivad kallilt maksma minna. Küll aga peab õpetaja hiljem huvituma sellest, millise jälje jättis vestlus laste teadvusse, mida ja kuidas nad rääkisid sellest vanematele ja eakaaslastele ning missugust vastukaja nende jutt leidis. Peetakse ülimalt oluliseks mitte üksnes propageerida, vaid ka propaganda tõhusust ulatuslikult kontrollida. Õpilastega alkoholivastast kasvatus-tööd tehes soovitatakse õpetajal arvestada järgmisi nõuan-deid.

□ Kui õpetaja tahab, et õpilane ei pruugiks alkoholi, ei tule talle seda otse näkku öelda. Paremini on meenutada, et alkohol võib saada tõsiseks takistuseks hokimängus, mida ta harrastab, tema jõudu nõrgestada.

□ Kui õpetaja tahab, et õpilane võtaks tema seisukoha omaks, tuleb temaga vestelda sõbralikus toonis. Kriitika võtab õpilane omaks kergemini, kui see järgneb kiitusele. Öelda õpilasele, et ta on halb inimene, tähendab tas tappa igasugune soov end parandada. Kui olla kiitusega helde, uskuda õpilasesse, siis saab oma pedagoogiülesande kiiremini täita.



□ Kui õpetaja tahab õpilase käitumist paremuse poole suunata, tuleb talitada nii, otsekui eviks õpilane juba neid omadusi ja väärtusi, mida talle vajaneb sisendada. Tähtis on luua õpilasele hea reputatsioon, siis teeb ta kõik, et kasvataja temas ei pettuks.

F. Uglov meenutab, kuidas ta poeg oli 6. klassis õppides koos klassikaaslasega pöördunud õpetaja poole palvega alkoholivastane ring organiseerida. Õpetaja oli käega löönud: «Teil on veel vara selle küsimusega tegelda.» Ta eksis: mitte vara, vaid küllap hilja — saab ju ligemale 32 % alkoholiprükijalist selle maitse suhu juba 3. või 4. klassis.

Seetõttu vajaneb laste alkoholivastast kasvatus alustada kõige varasemast east. Iga Nõukogude kodanik peab mõistma, et kõik me vastutame meie laste ja noorte kehalise ning kõlbelise tervise eest. Nooruk elab maailma suhtes avasilmi. Oigus on neil, kes väidavad: alaealiste alkoholism algab mitte esimesest tühjendatud, vaid esimesest nähtud pitsist, sest lapsed on alid kõike jälgendama. Neid on kerge kõita üleva ja hea eeskujuga. Kuid võib ka õpetada kurja ja halba.

Kõik autorid on kindlalt veendunud ühes: noorukite kohta peab kehtima absoluutselt kuiv seadus. On põhjust kinnitada, et kui armeesse kutsumise ajaks pole noormehel kujunenud alkoholiherjumust, siis on see küllaltki kindel karske eluviisi tagatis edasistel aastatel.

#### Kirjandus

1. Габриков А., Глебов Б. Глоток беды. — «Вожатый», 1985, № 8, с. 12—14.
2. Комментарий руководителя отделения наркологии Московского НИИ Психиатрии доктора медицинских наук Г. Н. Социевич. — «Вожатый», 1985, № 8. «Вожатый», 1985, № 8
3. Майоров А. Антиалкогольное воспитание школьников. — «Воспитание школьников», 1985, № 5, с. 46—47.
4. Углов Б. Г. Как тяжкое преступление. — «Семья и школа», 1985, № 9, с. 23—25.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

# Koolireformi realiseerimise edasilükkamatu ülesanne: tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni

MILLI-IRENE PEDAJAS,  
TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent, pedagoogikakandidaat

*Inimest tuleb kasvatada marksistlik-leninlike ideede varal, töö sõna ja reaalse teoga...*

M. GORBATSOV

Üldharidus- ja kutsekooli reform on saanud tegelikuks. Juba poolteist aastat elab kogu meie maa haridusalaste ümberkorralduste tingimustes. Oma tähtsusest üks suurimaid parteipoliitilisi samme hariduse valdkonnas, osutab koolireform paljudele tõsistele pööretele hariduselusel. Esimest pööret tuleks oodata mõtlemisviisis.

Praegust aega iseloomustab küsimus: mis on muutunud pärast koolireformi väljakuulutamist, s.o. pärast NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumit? Tavaliselt esitatakse see küsimus koolile, veel tavalisemalt — õpetajale.

Muidugi mõista ei ole õpetaja ainus koolireformi kandev tegur, ometi oleneb temast väga palju. Kõige lihtsam oleks mõelda (ja nõuda), et õpetaja hakka(k)s pärast reformi väljakuulutamist oma tööd paremini tegema. See seni levinud mõtteviis näib esialgu olevat vägagi loogiline ja tootab meile kõigile suurt psühholoogilist ökonoomiat, kuid küsimusi tekitab siiski:

- Mil määral tegi õpetaja oma tööd varem halvasti?
- Miks õpetaja ise ei hakanud oma tööd paremini tegema (vaid ootas... koolireformi)?
- Kui palju paremini peaks õpetaja tööle hakkama?
- Mille alusel hinnata, millal õpetaja (reformi oludes) teeb oma tööd paremini või juba päris hästi? Jne., jne.

Teadusandmetel töötas 70. aastatel uuritud

noortest õpetajatest formaalselt 12%, klassijuhatajana ei tulnud toime 27%, kasvatusülesannetega ei saanud hakkama 32,3%, klassiväliline töö oli vastumeelne 35%-le, suhted halvad õpilastega 24%-l, kolleegidega 13,9%-l, konflikte ei osanud ära hoida koguni 30%. Noorte õpetajate kohta öeldi tookord, et 41%-le neist on võõras pedagoogiline optimism (nad ei oska või ei taha olla rõõmsad, innustavad, humoorikad). Aineõpetajana oli raskusi 10%-l uuritud õpetajatest.

Kümne aasta pärast hindasid eksperdid sama kontingendi õpetajatest nende töötulemuste põhjal 4% eeskujulikuks, 15,4% väga headeks, 47,3% headeks, 31,6% keskmiseks ja 2% oli alla keskmise. Vastutustundetuid ja distsiplineerimatuid õpetajaid öeldi 10–15-aastase tööstaažiga uuritud õpetajate hulgas olevat 12,4%, korraldoomise näeb ekspertide arvates tõsiselt vaeva 14,6%, 18% — ei ole suutnud võita laste poolehoidu, 12,2% ei saa kolleegidega läbi... Nõrgaks nii aineõpetajana kui kasvatajana tunnistati seekord 4,4% parimas loomeas uuritud õpetajatest.

Millised peaksid olema need muutused, mis aitavad õpetajal vabaneda eelnimetatud ja paljudest teistest puudustest oma tegevuses ning ergutavad teda tegutsema uut moodi, mõjusamalt?

Ei ole kahtlust, et koolireformi realiseerimise edu võtmeks on õpetaja sotsiaalse staatuse tõus. Töenäoliselt muutub NLKP sellekohaste suuniste elluviimise tulemusena õpetaja ja tema kutsegrupi konkreetne asend ühiskonnas ja sotsiaalses keskkonnas, aga sellega koos ka õpetaja vajaduste, väärtuste ja huvide süsteem, mille tõttu ta valib uutele oludele vastavad uued tegutsemisviisid.

Kuivõrd meie õpetaja on motiveeritud paremini töötama? Peab kohe ütlema, et Eesti NSV õpetaja saavutusmotivatsioon on nõrk. 80. aastate algul uuritud kontingendist oli kindel soov jõuda paremate hulka ainult 13,7% õpetajatest ( $N=438$ ). Heitkem pilk kõigepealt mõnedele õpetaja saavutusmotivatsiooniga seonduvatele isiksuse faktoritele.

Teatavasti on Eesti NSV õpetajate hulgas üsna palju introverte (uuritud kontingendis peaaegu pool). Kõrge saavutusmotiiviga õpetajate hulgas on introverte 22%, ekstraverte 50,6%; madala saavutusmotiiviga õpetajate hulgas vastavalt 41,7% ja 8,3%. Sellest selgub, et kõrgema saavutusmotiivi kandjad on ekstraverdid ( $t=3,48$ ;  $p<0,001$ ). Teiseks nähtub uurimisest, et saavutusmotiiv on tugevalt seotud ängistusega, selle objektita emotsiooniga, mis ei lase õpetajat edasi või kisub teda tagasi. Madala saavutusmotiivi puhul tunneb õpetaja ebamäärast rahutust oma asendi pärast, ei oska aga lahendust leida (41,7%). Kõrge saavutusmotiiv on seotud pingutusega, sisepingega ( $Q_4+$ ), kahtlusega oma jõus, läbikukkumise võimalustega, lõppkokkuvõttes — rahuldamata vajadus-

tega, ja kõik see koondub ängistuseks (51,7% õpetajatest).

Teistest isiksuse karakteristikutest on saavutusmotiivi intensiivsus õpetajatööl lahkunud indiviidide karakteri- ja temperamendiomaduste põhjal seotud radikaalsuse ( $Q_1+$ ) ja spontaansusega ( $N-$ ), mis on üks võimalikest seletustest ka õpetajatööl lahkumisele. Praegu töötavate õpetajate karakteristikute põhjal seostub kõrge saavutusmotiiv kiire abstraheerimisvõimega ( $B+$ ), nõudlikkuse ja auahnusega ( $L+$ ), tundlikkuse ja intuiivsusega ( $I+$ ) ja kõrge sisepingega ( $Q_4+$ ). Madal saavutusmotiiv seostub alistuvuse ( $E-$ ) ja läbinägelikkusega ( $N+$ ), sõltumatusga ( $Q_2+$ ), kuid samuti kiire abstraheerimisvõime ja tundeõrnusega (tugev vajav?). Märkatav seos ( $r=0,342$ ) on saavutusmotiivil sooga: meeste saavutusmotiiv on kõrgem.

Kutsehoiakutest on praegu töötavate õpetajate saavutusmotiivi intensiivsus seotud kutseprestiizi tunnetamisega ( $r=0,23$ ), õpetajatöö ja töökoha meeldivusega ( $r=0,25$ ), kutsekindlusega (0,26). Kõrge saavutusmotiivi puhul domineerivad optimistlikud hoiakud: usk kasvatusöö tulemuslikkuse, õpetajatöö kui kutsumus, eneseteostamise võimalused, rõõm saavutustest. Õpetajatööl lahkunud indiviidide kõrge saavutusmotiiv on seotud enese vajalikkuse tunnetamisega ( $r=0,375$ ), huviga tunnivälise tegevuse vastu (0,43), saavutusrõõmu ja laste poolehoidu tunnetamisega (0,37). Kuna selles kategoorias ei esine seoseid kutsekindluse ja õpetajatöö meeldivuse ega eneseteostamise võimalustega selle kaudu, näib, et uuritud endiste õpetajate domineerivad kutsevajadused leidsid rahuldamist väljaspool kooli. Seda kinnitavad andmed töökoha vahetamise kohta: haridusosakond, lasteaed, raadio...

Saavutusmotiivi intensiivsus on 10 aasta jooksul langenud. Uuritud kontingendis oli 1970. aastatel kõrge motivatsiooniga õpetajaid 23,3%, 1980. aastate alguses, nagu eespool öeldud, 13,7%. 10 aastat tagasi kõrge motivatsiooniga õpetajate hulgast on samasse gruppi jäänud vaid veerand (vt. tabel 1).

Muutunud on ka kõrge saavutusmotiiviga õpetajate põhilised kutsehoiakud. Selgub, et kutsumusametiks peab õpetajatööd kõrge motivatsiooniga alustanud õpetajatest 20,7%, töö meeldib 36,8%-le, tõelist rõõmu saavutustest tunneb 34,5%.

Samal ajal, nagu andmed näitavad, on madala saavutusmotiiviga õpetajate kutsehoiakud mõningal määral paranenud: on suurenenud saavutusrõõm, tõusnud kutsemeeldivus, paranenud kutsekindlus.

Ekspertide arvamust mööda jagunevad kõrge ja madala saavutusmotiiviga tööd alustanud õpetajad 10 aasta möödumisel järgmiselt: töötulemuste põhjal eeskujulikuks tunnistatute hulgas on kõrge saavutusmotiiviga õpetajatest 26,7%, madala saavutus-

motiiviga alustanutest 13,3%. Väga heade hulgas on kõrge saavutusmotiiviga 27,6%, madalaga 1,7%; heade hulgas 22,5% kõrge ja 2,8% madala saavutusmotiiviga. Keskmiseks arvatud õpetajate hulka kuulub kõrge saavutusmotiiviga õpetajate grupist 16,8% ja madala saavutusmotiiviga õpetajatest 1,7%. Aga — alla keskmise töötavate 6 õpetaja hulgas on kõrge saavutusmotiiviga õpetajatest pooled, s.o. 3 õpetajat, need, kes 10 aastat tagasi, oma õpetajatöö hakul, ometi soovisid ja ehk ka mõnda aega püüdsid jõuda paremate hulka! Miks õpetaja lakkas püüdmast ning hakkas ootama... reformi? Kuidas tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni?

Paljude võimalike meile teada olevate ja aimamata põhjuste hulgas mainiksime käesolevalt õpetaja nagu iga teiseigi kutse esindaja motivatsiooni mõjustava tegurina stimuleerimist. Töö kaadriga, selle hulgas töötajate materiaalse ja moraalse stimuleerimise probleemid on teatavasti praegu NLKP poliitika tulipunktis. Marksismi-leninismi klassikud on korduvalt tähelepanu juhtinud inimfaktori osatähtsusele ühiskonna arengus. Marx hoiatas teravalt, et inimest ei koheldaks individina, kes on murruks muudetud ja on ainult osalise ühiskondliku funktsiooni kandja, ja nõudis isiksusele väärlist tähelepanu. NLKP XXVI kongressil, NSVL Ametiühingute XVII kongressil, kõigil viimasel ajal toimunud Keskkomitee pleenumitel jne. on käsitletud töö efektiivsuse tõstmise ühe olulisema ülesandena töötajate stimuleerimise süsteemi täiustamise vajadust. 15. oktoobril 1985. a. toimunud NLKP Keskkomitee pleenumil tuletas peasekretär M. Gorbatšov taas meelde, et edasilikumise kiirendamiseks on vaja aktiivselt kasutada moraalseid ja materiaalseid stiimuleid, anda rahvahulkadele üha avaramaid võimalusi algatusvõime näitamiseks ja loominguks (2). Stimuleerimise õige korralduse abil ei suurene ainult töö tootlikkus ja tööviljakus, vaid lahendatakse ka kasvatuslikke ülesandeid töötajate ergutamisel initsiatiivile ja loovusele, tõmmates neid kaasa ühiskonna juhtimisele. Nõukogude konstitutsiooni 14. paragrahvis on öeldud,

et ühendades materiaalsed ja moraalsed stiimulid, soodustab riik töö muutmist iga nõukogude inimese esimeseks eluvajaduseks.

Käesolevalt ei peatu me õpetajatöö stimuleerimise olukorral oma vabariigis. Ülevaatalikud analüüsid mitmesuguste kursuste uurimustena on kättesaadavad käsikirjadena ja ka trükkis ilmunud. Nimetatud uurimustest, kaasa arvatud Eesti NSV õpetaja kutsekohanemise longituuduuringus, on selgunud, et õpetajate stimuleerimise\* süsteem vajab tõe-poollest täiustamist. Mitteõigeaegne ja ebaadekvaatne tunnustamine või hoopis tunnustusetu jäämine on üks õpetaja saavutusmotiivi languse põhjusi. Lugupidava suhtumise puudumist märgivad noored õpetajad 70. aastatel 36,9%, 10—15-aastase staažiga samad õpetajad 80. aastate algul 48,6% (rahulolematus on suurenenud:  $t=2,04$ ;  $p<0,05$ ). Püsivalt on tunnustusega rahul olnud vaid 11% õpetajatest, enamik madala saavutusmotiiviga. 10 aastat tagasi ei mõelnud õpetaja praktiliselt mingist edutamisest (noortest soovis seda vaid 1, pidas reaalseks 5).

Seda meeldivam on praegu kogeda koolireformis sisalduvat reaalselt hoolitsust juhtivkaadri järelekasvu eest. Käesoleval aastal alustati esimese haridusjuhtide reservi väljaõpet E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonnas. Partei linna- ja rajoonikomiteede ning haridusosakondade koostöös väljavalitud kaader asub juhtidena tööle aasta pärast. Võib arvata, et juhiks valmistuvad parimad parimatest. Küllap see nii ka on. Seda enam tegi kurvaks lootusetu üritus leida ühtki nende nimedest käesoleva aasta õpetajate päeval autasustatute hulgas.

Näide näiteks, kuid tunnistagem avameelselt, et me ei kasuta (või ei tea) kõiki ergutamise võimalusi. Kuid me peaksime teadma, et ka õpetaja subjektiivseid toiminguid kujun-

\* Siin ja edaspidi räägime ainult moraalsest stimuleerimisest, sest õpetajate materiaalselt stimuleerimist peaaegu ei eksisteeri.

«TAHAN JÕUDA PAREMATE HULKA»

Tabel 1

	1980. aastatel				
	KJ*	PJ	K	PE	KE
Kõrge saavutusmotiiv 70. aastatel (N=87)	22 25,3%	43 49,4%	11 12,6%	7 8,0%	4 4,6%
Madal saavutusmotiiv 1970. aastatel (N=12)	—	4 33,3%	4 33,3%	3 25,0%	1 8,3%

\* Märkus: KJ=see on täiesti nii, kindlalt jaatav; PJ=see on peaaegu nii, peaaegu jaatav; K=ei oska öelda, kahtlev; PE=päris nii see ei ole, peaaegu eitav; KE=see pole üldse nii, kindlalt eitav.

dab tema motiivide süsteem, et õpetajagi motiivid on seotud vajaduste, väärtusorientatsioonide ja huvidega, mille alusel ta otsustab (või ei otsusta) hakata koolireformi realiseerimise huvide teisiti (paremini?) töötama. Mil määral võiks rahuldada õpetaja edu saavutamise vajadust ja tõsta tema kutsemotivatsiooni mitmekesisemalt korraldatud stimuleerimise kaudu, sellest alljärgnevalt.

Meenutagem kõigepealt moraalse stimuleerimise ülesandeid. Esiteks **majanduslik**. See on töötajate mobiliseerimine, et nad aitaksid kaasa toodangu tõusule, majandusnäitajate ja kvaliteedi parandamisele, ressursside kokkuhoiule. Kuna õpetaja ju otseselt midagi ei tooda (siiski, vahel öeldakse tootvat ... praaki), siis on ikka olnud arvajaid, et õpetaja võib töötada stimuleerimatagi, tarvis ainult suurendada nõudlikkust ja tihendada kontrolli. Vaele! Stimuleerimise mõju ei ole ka tootmissfääris otsene. Igasugune stimuleerimine mõjutab isiksuse loominguksuse ja tööaktiivsuse kasvu, kogu tema arengut.

Mõelgem sellele, kui ohtlik on mitte ergutada õpetaja loominguksust, tema aktiivsust. Rutiini langenud, madala saavutusmotiiviga õpetaja ei ole enam huvitatud aja nõuetest, ta lihtsalt «elab ära» ka koolireformi ajastu ning ootab ainult sellega kaasnevat palgatõusu. Selline õpetaja ei ole eeskujuks noortele, kellest olenevad tuleviku toodangunäitajad, kellest peavad saama progressi kandjad. Lenini sõnade põhjal on eeskujul massiline mõju. Märgakem siis õpetajat õigel ajal, siis, kui tema püüdlustest võivad veel kujuneda saavutused, märgakem teda enne, kui ta väsis!

Stimuleerimisel on ka **kasvatuslik** ülesanne: kujundada ja arendada niisuguseid kõrgeid moraalseid omadusi nagu kommunistlik töösuhetumine, tööaustus ja kutseuhkus, kollektivism, vastutus jts. omadused. Soodustades nende õilsate omaduste väljakujunemist ja kinnistumist isiksuses, aitab stimuleerimine kaasa isiksuse terviklikule arengule, korrigeerib ja täiustab töösuheteid, on töökasvatuseks vajalike motiivide vallandamise oluline ajend. Kahjuks võib praegu, koolireformi käivitamise etapil, kohata veel arvamist, nagu võiks töökasvatuse olukorda parandada direktiivide lisamisega väljastpoolt, suurendamata vajalikku tähelepanu töökasvatuse korraldajatele — õpetajatele.

On üsna ootuspärane, et märkamata jäänud õpetaja «unustab» vajalikul hetkel tunnustamata ka oma õpilase, kellele aga temalt oodatav hea sõna oleks sillaks järgmisele saavutusele. Kui õpetaja tunnustusvajadus ei leia temale individuaalselt vastuvõetava aja mõõdamisel (see ei ole igapäev võrdsest 3 ega 5 aastat!) rahuldamist, võib ta muutuda ükskõikseks ka kõigi ülal loetletud väärtuste vastu. Kui tihti sulab õpetaja või õpilase saavutusmotiiv kokku ainult sellepärast, et tema pingutust või osa

õigel ajal ei märgata ja ta saab koos kaasa-voolajatega ühesuguse ükskõikse enesestmõistetavuse osaliseks.

Edasi on tarvis rääkida stimuleerimise **spetsiifilistest** ülesannetest. Moraalsete stiimulite süsteemi loomisel on oluline: 1) **diferentseeritud lähenemine mõjutamise vahendite valikul**, lähtudes õpetaja east, haridusest, soost jne. Selle nõude ignoreerimine madaldab nii konkreetsete stimuleerimisviiside kui kogu süsteemi mõju. Tunnustada või moraalselt mõjuda ei ole kunagi liiga vara või hilja, häid töötulemusi ei ole õige maha vaikiada õpetaja pooliku (ks jäänud) hariduse pärast, ergutamist vajavad nii mees- kui naisõpetajad. Ometi ei ole õige mõõta kõigile ühe mõõdupuuga. Piltlikult öeldes on näiteks noore õpetaja mõnesentimeetrine kasv teinekord (tuleviku seisukohalt) hoopis olulisem kui staažika tipus püsimine (võib-olla on ta areng peatunud, meie ülistame aga inertsi mõjul ikka ainult teda?). «Ikka ühed ja samad...» ohkas tagareas istuv noor õpetaja oma aupäeval oktoobris.

Moraalsed stiimulid peavad kindlustama moraalse tunnustuse laienemise kogu kollektiivile. Tunnustus ei kuulu ainult ühtedele ja samadele eesrindlastele (teatud kollektiivis õnnitletakse juba aastaid õpetajate päeva puhul ainult teenelisi õpetajaid) ega eelistatud kollektiividele, vaid peab jätma kasvuruumi ka teistele. Koolireformi elluviimine ei ole kampaania, vaid ulatuslik protsess, orgaaniliselt seotud teaduslik-tehnilise revolutsiooniga. Selles on oma osa reaõpetajal ja juhil, keda nende igapäevatöös tuleb näha võrdsest. Sobib meenutada V. I. Lenini sõnu sotsialismi loomise ja kindlustamise ülesannetest artiklis «Suur algatus»: «Seda (ülesannet — M.-I. P.) ei saa mingil juhul lahendada üksiku kangelaslikkusepuhanguga, vaid see nõuab kõige pikaajalisemat, kõige raskemat massilise ja argipäevase töö sangarlikkust.» (1)

2) **Arvestada õpetajate isiklikku suhtumist moraalse mõjutamise viisidesse**. Tuleb tunda olusid, uurida, kui raskelt-kergelt sünnivad õpetajate töövõidud, arvestada seda, nagu me peaksime arvestama õpilase hoolsuse, ande ja arenemistingimuste suhet. Tuleb tunda õpetajate ootusi, analüüsida neid ja stimuleerida vastavalt. Õpetajate tunnustamise uurimuste põhjal, mis kajastavad Tartu, Valga, Viljandi rajooni ja Pärnu ning Tartu linna õpetajate arvamusi, on mõnede tunnustusliikide väärtus õpetaja jaoks devalveerunud, sest on rikutud esimest erinõuet diferentseeritud lähenemisest. Kui silmapaistev pedagoog saab juubelisünnipäeval aukirja, mille saab iga teine selle eal piiril, ei ole teda sisuliselt tunnustatud, sest teda ei ole sel otstarbel teistega isegi võrreldud.

Moraalne stimuleerimine peab tagama töötulemuste võrdlemise, et objektiivselt hinnata iga õpetaja (või kollektiivi) osa ja leida sellele

õpetajale (või kollektiivile) vääriline tunnustus. 3) Kindlustada uute stimuleerimisvormide rakendamine, et vältida käibelolevate stiimulite mõju kustumist. Korduv ei mõju. Ei mõju ka see, kui «astmestik» tippu on ära käidud, tipp ise jääb aga millegipärast saavutamata ja tubli õpetaja alustab (sest «vajalik» aeg on möödunud, õpetaja töötab nagu kiuste väga hästi ja «vajab ergutamist») jälle esimeselt astmelt: saab küpse saavutuse eest — tänukirja!

Tunnustama peab õigeaegselt. Hilinenud tunnustus ei stimuleeri kedagi edasi pingutama, ei erguta ühiskonna jaoks vajalikele saavutustele. Kujutlegem, kui võrd on võimalik rõõmu tunda õpetajal, kes avaliku saladusena teadaoleva autasu saab kätte mitme aasta möödudes! Mitte ainult, et seoses hilinemisega kaotab ta lähemal ajal võimaluse järjekordseks autasuks (alles sai!), vaid eksitakse ka inimlike lugupidamisreeglite vastu.

Koolireformi suunised rõhutavad, et tuleb tõsta õpetaja autoriteeti, suhtuda temasse suure lugupidamisega ja autastada teda võrdsest teist töötajatega aunimetuste, ordenite ja medalitega. Tundub küll, et selle järgi tuleks pööret oodata ka õpetajate stimuleerimises.

Lõpuks pakume välja mõningaid mõtteid õpetaja kutsemotivatsiooni tõstmiseks moraalse stimuleerimise kaudu, üldjoontes aluseks võttes L. Razuvajeva (5) esitatud moraalsete stiimulite klassifikatsiooni.

1. Meetodide järgi kehtib meie haridussüsteemis nagu mujalgi stimuleerimine moraalse tunnustuse ja moraalse vastutuse tõstmise (karistuse) vormis. Nagu nähtub koolijuhtide tunnustamise ja karistamise uuringust (4), karistustest puudu ei tule, küll hilineme noorte juhtide esiletõstmisega.

2. Vormi järgi tunnustatakse õpetajat saavutuste eest noorte kommunistlikul kasvatusel aunimetuste ja aumärkidega, medalite, ordenite, mälestusmedalite, vimplite ja mitmesuguste au- ja tänukirjadega. Uurimisandmete põhjal hilineme ka aunimetuste andmisega: väga paljud praegu töötavatest kõrget aunimetust omavatest pedagoogidest on juba või siirduvad lähemal ajal vanaduspuhkusele. Mõned neist saavad aunimetuse vahetult enne pensioniiga.

3. Subjektide järgi klassifitseerides on olemas ühiskondlikud, kollektiivsed ja personaalsed stiimulid. Sotsialistliku töö kangelase, rahva- ja teenelise õpetaja ning haridustöö eesrindlase nimetuse kõrval on veel ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärgiga omistatav nimetus «Parim noor õpetaja». Seda põhimõtet on võimalik ja tuleks laiendada: on palju alasid, kus on vaja välja selgitada parim ja fikseerida see tunnustusena.

Vähe on levinud kollektiivide niisugune esiletõstmine, mis kohustaks kollektiivi kui tervikut arengu huvides suuremale aktiivsusele. Meil võiksid olla näidissovhoostehnikumi ees-

kujul näidissovhoostehnikum (on olemas näiteks Viljandi Näidislastemuusikakool), rajoonide/linnade näidissõulharidus- ja kutsekesk- koolid, näidismetoodikakoondised, näidismal- levad, teenelised kollektiivid jne. Kollektiivse ja personaalse tunnustuse ühitamise parima näite võiks tuua praeguse tunnustuse «pa- rim ainekabinet» personaliseerimisest. Kui on «parim ainekabinet», siis peaks olema ka «parim ainekabineti juhataja» (mitte: parim ainekabinet (juh. õpet. X)), kui «parim ka- binet» on tema teene. Kui «parim kabinet» on paljude teene, siis kuulugu tunnustus kõigile, kuid personaalselt või kollektiivile. Ka olemasolevad nimelised kollektiivid peak- sid nime omamist võtma kui suurt tunnus- tust ja olema nime väärilised.

4. Ülesannete järgi on levinud tunnustus tööülesannete eeskujuliku täitmise eest, kva- liteetse töö eest, kokku võttes — saavutuste eest. Aga ka õpetajat peaks tunnustama algatuste, ettevõtlikkuse ja uuenduste eest nagu teisi töötajate kategooriaid. On tõsi, et õpetaja uuendustegevust stimuleeritakse halvasti. Hea, kui see käib «kõige muu hulka». Õpetajatele antavad «koondautasud» ei innus- ta, sest nad on kõigi jaoks ühesugused. Õpe- tajad on aga erinevad... V. I. Lenin on õpetanud, et uue võrseid tuleb hoolikalt tund- ma õppida, neisse suurima tähelepanuga suh- tuda ja nende kasvamist igati soodustada (1, lk. 394—397). Aga kui võrd meil tunnus- tatakse õpetajat näiteks loovtegevuse eest või kas üldse on korraldatud loova õpetaja stimu- leerimine?

Töölisi ergutatakse veel professionaalse taseme tõstmise eest, õpetaja jaoks on see eralõbu või lihtsalt kursustel käimise kohus- tus. Kategooriaid ega kvalifikatsioonijärke õpetajal ju ei ole. Kursused lõpevad kõigile ühtmoodi, pärast kursusi on ka kõik üht- moodi. On aeg mõelda kursuste diferentsee- ritud lõpetamisele ja sellest sõltuvate õiguste andmisele edasises töös.

5. Mastaapide järgi stimuleerimisel võiks roh- kem ühendada personaalseid ja kollektiivseid stiimuleid ühiskondlikega. On vaja leida või- malusi üleliiduliste, vabariiklike ja kohalike autasude nomenklatuuri laiendamiseks. Tuleks sisse seada linna/rajooni või kooli teenelise või parima õpetaja nimetus (väga kohane õpetajate paikse kütsekindluse stimuleerimi- seks), kõikjal välja töötada kollektiivi auliik- me ja aumärgi staatus, lisaks kohalike or- ganite traditsioonilistele aukirjadele anda autasudena ka rajooni/linna või kooli meda- leid ja vimplid jne.

6. Organisatsioonide järgi liigitades on õpeta- ja stimuleerimise võimalused eriti rikkalikud, sest õpetaja partnerlus on väga ulatuslik. Õpetaja võiks saada tunnustust ühiskond- likelt organisatsioonidelt, šeffidelt, lastevane- mate komiteelt, kultuuri- jt. asutustelt. Et kohalike organisatsioonide osa õpetaja tun- nustamisel on napp, sellest oleme juba kirju-

tanud (3). Vääriliselt ei tunnusta me ka õpetajat-kultuuritegijat. Üldjuhul tänatakse silmapaistvamate kollektiivide juhte pärast kultuuri suurüritusi, laulu- ja tantsupidusid. Arvesse võttes õpetajate väga suurt osa meie kultuuri arendamisel, võiks nende hulgas olla tunduvalt rohkem teenelisi kultuuritegelasi kui praegu.

Erilist tähelepanu väärivad õpetajad-ühiskonnategelased: lektorid, propagandistid. Siin on palju kasutamata võimalusi. Teenelise ühiskonnategelase nimetuse järele tunneme juba ammu puudust, kuid võiks ju vastavate teenete eest stimuleerida nimetuse — rajooni/linna parim lektor, propagandist — omistamisega.

Täiesti ühekülgne arusaamine õpetaja stimuleerimisest on kontrolliorganitel, kes tegelevad ainult moraalse vastutuse tõstmisega karistuse plaanis. Oleks täiesti loomulik, et tunnustust jagaks ka rahvakontroll, haridusosakond (pärast kontrollimist), vabariiklik tuletõrjeühing, liiklusinspeksioon jne., ja seda mitte koondautasuna, üks kord aastas õpetajate päeval või elutöö autasuna üks kord elus pensionile saatmisel, vaid ergutamiseks õige asja eest õigel ajal.

**7. Perioodilisuse järgi** on jaotus järgmine: moraalsed stiimulid, mis on seotud teatava perioodiga (viisaastaku- või aastaülesannete täitmise eest) ja moraalsed stiimulid, mis ei ole seotud kindla ajaperioodiga (saavutuste eest, mida võib esineda sagedamini kui kord aastas). Tundub, et meie õpetajate autastamine on üles ehitatud peamiselt seda klassifikatsiooni alust silmas pidades. Kui aga autastamise vahe on piiratud 3 või 5 aastaga, siis on õpetajatel alati kolm- või viisaastak! Aasta parimaid võiks siiski olla, ja kui paljudel aladel!

Omaette tähelepanu nõuab tunnustus, mis ei ole seotud kindla ajaperioodiga. Selline tunnustamine on kõige loomulikum, kõige oodatud ja arvatavasti ka kõige mõjuvam, sest õpetajatöös on edu saabumist küll võimatu ette planeerida. Seepärast ei tohiks õpetaja tunnustamisel olla ainukriteeriumiks silmanähtavad resultaadid, vaid tuleb arvestada ka õpetaja saavutuste personaalset hinda, mis nõuab õpetaja, õpilaste ja arengukeskkonna koosmõju tundmist.

Õpilaste arengukeskkond on erinev, planeeritavate tulemuste latt aga kõigi jaoks ühekõrgune. On päevselge, et isegi ideaalsema variandi puhul, s.t. kui oleks tegemist sama professionaalse potentsiaaliga õpetajatega (mis ei ole reaalne!), ei ole võimalik ühesuguse ajaga jõuda ühesuguste tulemusteni. Nii hakkabki õpetaja otsima sobivamat tegevuskeskkonda. Illustratsiooniks: väikese maakooli õpetaja jaoks on harv õnnelik juhus, kui õpilane saab olümpiaadil auhinna, suures linnakoolis on aga õpetaja valikuvõimalused palju suuremad.

**8. Pidevuse järgi** võib moraalseid stiimuleid

jagada alatisteks ja ajutisteks. Õpetaja jaoks on alatiseks moraalseks stiimuliks soodne psühhokliima, mida ei saasta ülepingutatud kontroll. Sellisest keskkonnast kasvavad isenesest välja ajutised stiimulid perioodilise tunnustusena. Koolireform sotsiaal-poliitilistest printsiipidest lähtudes tuleks pidevaks moraalseks stiimuliks pidada usaldust kui tõelise, ehtsa tunnustuse fenomeni, mida peaks uurima ja selle mõju efektiivselt ära kasutama. See oleks teine teema, kuid aeg on küps ümber vaatama põhimõtteid õpetajate töö kontrollimisel ja hindamisel.

**9. Moraalseid stiimuleid** klassifitseeritakse veel uudsuse astme järgi. On olemas traditsioonilised ja uued moraalsed stiimulid. Meie vabariigis on välja kujunenud traditsiooniline õpetajate ergutamise süsteem, mis seisneb selles, et kõrgemat autasu ei saa sel juhul, kui mõni madalam puudub. Sellel teemal on varem juttu olnud nii konverentsidel kui ajakirjanduses, kuid ei saa üle ütlemata jätta, et madalama autasu puudumine ei ole enamikus tubli õpetaja süü. Meenub raadiojärelehüüd Urmas Kibuspuule, milles valules mõte sellest, kui võrd hiljaks me võime tunnustusega jääda... Kas mõeldakse sellele, et kui autasule esitatud õpetaja «ei lähe läbi», jääb ta ju jälle vahele ja nii kustubki saavutusmotiiv. Kui ei piisa traditsioonilistest tunnustusviisidest ja -vormidest, tuleks mõelda uusi! Sellest ongi kogu käesolev jutt.

**10. Tunnustada võib ka töötajate kategooriate järgi.** On olemas moraalsed stiimulid, mis on kasutatavad kõigi jaoks, ja need, mis on eri kategooriate jaoks. Antud alusest lähtudes võiks kõigile määratud stimuleerimisvormide kõrval julgelt rakendada eri kategooriatele mõeldud vorme. Ka peaks olemasolevatesse loovamalt suhtuma. Nii näiteks sobiks teenelise haridustöötaja nimetust anda senisest enam rajoonide/linnade haridusjuhtidele, kooliramatukogude töötajatele, haridusasutuste raamatupidajatele jne.

**11. Ea järgi ergutamisel** jagunevad moraalsed stiimulid east sõltuvateks ja mittesõltuvateks. Seega peaks tunnustust jaguma nii noortele kui staažikatele. Praeguste stimuleerimistavade järgi osutatakse rohkem tähelepanu staažikatele õpetajatele, kes on autasu välja teeninud. See ei peaks välistama võimalust, et mõned noored õpetajad on tunnustuse palju lühema ajaga ära teeninud. Haridusjuhtide I reservi koosseisu autasude analüüs näitab, et üle poole neist on igasugustest nimetamisväärsetest autasudest ilma, teist poolt on meeles peetud rajooni/linna juhtivate organite aukirjaga. Vabariikliku tähtsusega autasusid on mõnel üksikul. Ometi oleks see ka noorte puhul võimalik. Üks tulevane juht — Jüri Olde — on tõeliselt uhke autasu vääriline: ta kannab ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärki «Parim noor õpetaja».

**12. On olemas veel moraalsed stiimulid sotsialistliku võistluse ergutamiseks.** Tunnustusena

võetakse kollektiivile võidetud rändpunalippu. Ka siin oleks tarvis mõelda rituaalidele, et sotsialistlik võistlus oleks sisuline ja sellele järgnev tunnustus tõeline.

13. N. Razuvaeva esitab klassifitseerimise alusena veel stimuleerimise normatiivsete aktide põhjal: tunnustus selle eest, mis on ette nähtud, ja selle eest, mis oma initsiatiivil tehtud. Võib loota, et koolireformi põhisätete elluviimine, selle hulgas koormuse reguleerimine, annab õpetajale kätte aja, mis on vajalik tema professionaalseks arenguks ja loovtegevuseks. Professionaalne areng vajab mitte ainult normatiivset, vaid ka psühholoogilist suunamist. Sellepärast ongi kõigepealt vaja uut mõtteviisi õpetaja sotsiaalse rolli mõistmiseks, mille üks tahke on motivatsiooni tõstmise paremini korraldatud stimuleerimise — nii tunnustamise kui moraalse vastutuse tõstmise kaudu.

Koolireformi edukas elluviimine nõuab meilt kõigilt murranguteadvust — kardinaalseid muutusi mõtlemises, eriti väärtushinnangutes. NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatsšov on korduvalt rõhutanud, et mitte kogu meie kaader ei ole lahti saanud inertsusest ja vanadest skeemidest. Käesoleva teema kohaselt on tipptähelepanu suhtumise muutmisel. Õpetaja areng peaks kõiki huvitama, sellesse peab inimlikult suhtuma. Inimlik suhe on hea tahte ilming. Kommunistlik partei kutsub meid üles rääkima hea tahtega asjadest nii, nagu nad on, ja ütleva, kuidas saaks teha paremini. Tõde on rääkida tõtt.

#### Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed, 9. kd.
2. NLKP Keskkomitee peasekretäri M. S. Gorbatsšovi ettekanne NLKP Keskkomitee pleenumil 15. oktoobril 1985. — «Rahva Hääle», 1985, 16. okt.
3. Pedajas, M.-I. Kes minevikku ei mäleta. — «Nõukogude Õpetaja», 1984, 22. sept.
4. Vene, J. Koolijuhtide tunnustamisest. Uurimiskursuse lõputöö. Käsikiri. Tln., 1985.
5. Разуваева Л. Н. Система моральных стимулов к труду и пути ее совершенствования. Автореф. канд. экон. наук., М., 1983.

## Kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist?

REET URING,  
TRÜ kõrgkoolipedagoogika labori vanemteadur

«Aga loomulikult kõrgkoolist!» väidab hea lugeja kohe ja astub sellega nende leeri, kelle suust ülikool (ka TRÜ) on pidanud sageli kuulma süüdistust, et tema lõpetanud suhtuvad õpetajakutsesse halvasti. Ega see näitagi esimesel pilgul päris vale olevat: 1978/79 õa. TRÜ-s alustatud uurimuse põhjal võime praeguseks öelda, et kõrgkooliga seonduvad erijooned ülikooli lõpetanud noore õpetaja isiksuses on järgmised (6):

- mitte eriti head hoiakud õpetajakutse suhtes;
- professionaalne (antud juhul õpetajakutsega seonduv) enesemääratlus puudulik või täiesti kujunemata;
- orienteeritus oma erialaga (nt. füüsika, võõrkeel jne.) tegelemisele;
- aktiivsete tunnetushuvid e küllalt suur osakaal tegutsemismotiivistikus;
- mitte eriti head isiksuslikud eeldused kiireks ja kergeks kutsekohanemiseks koolisituatsioonis;\*
- head isiksuslikud eeldused õpetaja teatud kutserollide täitmiseks;\*
- suhteliselt head isiksuslikud eeldused loovtegevuseks\*.

Sama uurimus näitab aga ka seda, et juba ülikooli tülles on noore inimese suhtumine õpetajakutsesse mitte eriti hea: vaid ~20% TRÜ üliõpilastest väidab, et eriala valikul pidasid nad silmas õpetajakutset ja et nad peavad õpetajatööd kutsumuseks. Ülejäänute suhtumine õpetajakutsesse on indiferentne, teatud osal lausa eitav (7). Sotsiaalsühholoogide, massikommunikatsiooni teooria esindajate, pedagoogide uurimused aga näitavad, et inimtegevuse efektiivsus (näiteks õpetajakutse omandamise, õpetajana töötamise efektiivsus) oleneb väga suurel määral sellest, millised on tegutseja hoiak ja suhtumine. Nii ei ole midagi üllatavat

\* Tegemist on omadustega, mis raskendavad ja pikendavad kutsekohanemist, kuid kui kohanemine on toimunud, siis just needsamad omadused soodustavad õpetaja loovtegevust ja paljude kutserollide täitmist: detailsemalt vt. 4 ja 6.

selles, et TRÜ üliõpilaste niigi ebasoodus suhtumine õpetajakutsesse võib muutuda stuudiumi vältel veelgi ebasoodsamaks, sest juba kujunenud hoiakud mõjutavad teatavasti õppetöös pakutava info valikut, vastuvõttu ja selle interpreteerimist.

TRÜ-s 1978/79. õa. alustatud ja praegugi jätkuva pedagoogilist ettevalmistust saavate voorude uurimuse algandmeid analüüsid esimeses publikatsioonis vormistades (4; 5; 2; 3 jne.) süvenes järjest teadmine, et õpetajakutse on kutsevaliku seisukohalt eriolukorras, et kõrgkool pole haridussüsteemis isoleeritud lüli ning et haridussüsteem ise ei saa funktsioneerida ühiskonna isoleeritud lülina. Õpetajaks valmistuvate üliõpilaste uurimise käigus tekkis vajadus kujundada see teadmine skeemiks, mis on toodud joonisel 1. Skeem peaks olema kommentaarideta mõistetav. Olgu vaid mainitud, et käesoleva kirjutise huvides on vahetust sotsiaalkultuurilisest keskkonnast isiksuslike potentsiaalide kujunemist ja nende realiseerimist mõjutavate institutsioonidena esile tõstetud kodu, üldhariduskool, kõrgkool. Vastavalt käsitletavale probleemile on võimalik esile tõsta kõiki muidki institutsioone (nt. massiteabesüsteem jmt.).

Konkretiseerigem käesolevas kirjutises situatsiooni uurimisandmetega TRÜ I kursuse üliõpilaste suhtumisest õpetajakutsesse. Andmed koguti ankeediga «Eriala, elukutse» 1978., 1980. ja 1984. a. oktoobris, kui esmakursuslased asusid õppetööle ülikoolis. See on hetk, mil kõrgkool pole veel **otseselt** üliõpilaste hoiakuid õpetajakutse suhtes mõjutama hakanud. Kõik muud seosed joonisel 1 funktsioneerivad. Ühtlasi peaksid saadud andmed eredalt kajastama üht osa nendest ebakohtadest, mis viisid üldhariduskooli reformimiseni. Ankeediga koguti andmeid üliõpilaste erialavaliku motiivide kohta (34 väidet), õpetajakutsesse suhtumise kohta (19 väidet) ja õpetajakutse valiku motiivide kohta (7 väidet). Ülevaatlikuma ja süvendatuma pildi saamiseks on üksikväidete vastuste põhjal võimalik arvutada koondnäitajaid — indekseid —, mille tulemused langevad skaalale 0-st 4-ni, skaala keskmine klass on tähistatud numbriga 2.

Tabelist 1 leiame esmakursuslaste erialavalikut iseloomustavad indeksiid, mis räägivad sellest, et üliõpilaste põhimass on eriala valinud väga teadlikult. 1984. a. vastajate indekseid eelmiste voorude indeksitega võrreldes tuleb siiski nentida, et üliõpilaste orienteeritus teadustegevusele ja tunnetushuvi rahuldamisele on pisut langenud (nt. 1,5 erineb statistiliselt oluliselt nii 1978. a. kui ka 1980. a. näidust nivool  $p < 0,01$ ), samuti on langenud orientatsioon eriala ühiskondlikule prestiižile (näit 1,3 erineb 1978. a. näidust nivool  $p < 0,01$  ja 1980. a. näidust nivool  $p < 0,001$ ).

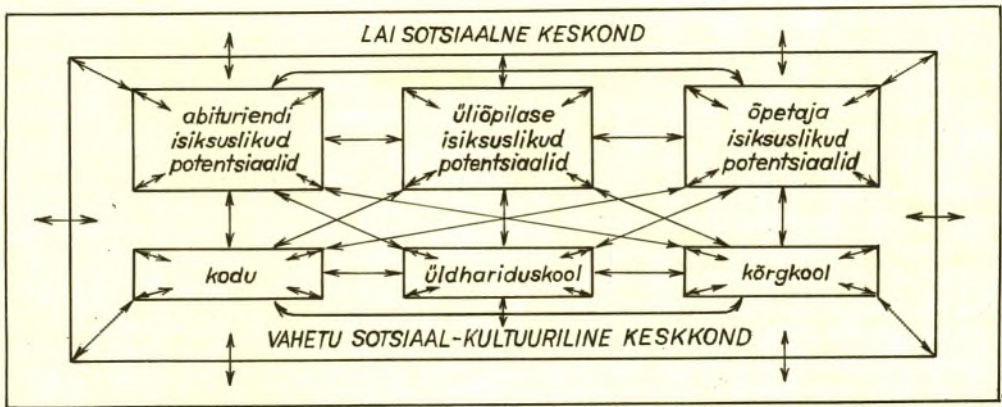
Ühtlasi tuletagem meelde, et ülikooli astunu valib eelkõige eriala (bioloogia, inglise keel, keemia jmt.), mille baasil ta saab pidada üsna mitmeid elukutseid (teadustöötaja, toimetaja, insener, õpetaja jmt.). Üliõpilaste teadlik erialavalik ja orienteeritus erialale viib selleni, et

õpetajakutse valiku põhimotiiviks osutub huvi aine vastu ja hilisemas kutsetöös iseloomustab neid ainealane orientatsioon: tahetakse eelkõige õpetada ainet ja võimalust mööda vältida kasvatusülesandeid. ENSV-s annab umbes pooled kõrgharidusega õpetajatest TRÜ, aga ainealane orientatsioon on ometi omane 91,8% meie vabariigi õpetajatest (1, lk. 99). Ju oli reformieelne üldhariduskool oma olemuselt sellist orientatsiooni produtseeriv; oletada võib, et nii laialt levinud ja sügavalt juurdunud orientatsiooni korrigeerimine pole kerge ülesanne ning kõrgkool üksi sellega hakkama ei saa (vt. joonis 1).

Õpetajakutsesse sisseelamise seisukohalt väärrib tõsist tähelepanu erialavaliku indeksi «orientatsioon kitsalt isiklikule «minale»»: kõikidel aastatel 0,9. Arvestades üliõpilaste ealisi iseärasusi ja seda, et nad tegelevad intensiivselt eneseteostusega (see eeldab endassesüüvimist ja enesekesksust) ning on õppurina ühiskonna ja iseenda jaoks pikki aastaid paratamatult ja neist mitteolenevatel põhjustel «saaja»-rollis, on tabelis 1 toodud näit üsna ootuspärane. Õpetajakutsesse suhtumise ja kutserollide omaksvõtuga seoses tuleb aga just siit üks väga tõsine raskus: õpetajakutse eeldab «andja»-rollis tegutsejat (5). Niivõrd oluliseks rollimuutuseks tuleks üliõpilasi spetsiaalselt suunitleda (lausa harjutada, treenida), eeltöö peaks siin kindlasti tehtud olema juba kodus ja ka üldhariduskoolis (vt. joonis 1).

Tabelis 2 on esitatud indeksiid õpetajakutse suhtumise ja kutsevaliku motiivide kohta. Selgub, et õpetajakutsesse suhtutakse küllaltki positiivselt. Tuleb aga endale aru anda, et siin kajastub hoiaku **kognitiivne** ja **afektiivne** külg, mis ei pruugi kokku langeda hoiaku konatiivse (käitumusliku) küljega: ma võin küll öelda, et õpetajakutse mulle meeldib, aga see ei tähenda veel sugugi, et ma selle kutse esindajana tööle hakkam. Õpetajakutse ühiskondliku tähtsuse tunnetamise indeks näitab, et praegu on naiivne igalt üliõpilaselt loota sellist sotsiaalset küpsust, et ta piisavalt põhjalikult mõistaks selle kutse olulisust ühiskonna eksistentsi kvaliteedi seisukohalt: üliõpilane on reformieelses koolis kogenud ühiskonna madalat hinnangut — indeksiid aastati 3,2, 3,3 ja 3,4 — selle kutse esindajatega seoses. Tabelist 2 näeme, et kutse ühiskondliku tähtsuse tunnetamine langes aasta-aastalt (1978. ja 1980. a. näidud erinevad nivool  $p < 0,02$ , 1978 ja 1984. a. näidud nivool  $p < 0,001$ ), samas aga tunnetati järjest rohkem ühiskonnapoolset madalat hinnangut õpetajakutsele (1978. ja 1980. a. näidud erinevad nivool  $p < 0,01$ , 1978. ja 1984. a. näidud nivool  $p < 0,001$  ning 1980. ja 1984. a. näidud nivool  $p < 0,05$ ). Praegust üliõpilast tuleks alles suunata neid kaht nähtust diferentseerima ja sellest lähtuvalt oma ühiskondlikku missiooni tunnetama, tekkinud missioonitundest lähtuvalt tegutsema. Seegi ülesanne on raskete killast, eriti kui arvestada noorte orienteerumist iseendale ja pikki aastaid «saaja»-rollis olemist.





Joonis 4. Abituriendi, üliõpilase, õpetaja isiksuslike potentsiaalide (sealhulgas ka hoiakute-suhtumiste) kujunemise ja realiseerimise.

Tabeli 2 paar viimast indeksit tekitavad üllatuslikult meeldiva tõdemuse, et üliõpilane valib õpetajakutse siiski teadlikult. Soodsad näitajad tulenevad aga sellest, et indeksid arvutatakse õpetajakutse valiku motiivideplokki väidete põhjal. Nendele väidetele jätavad vastamata need esmakursuslased, kes juba ülikooli astudes ei taha õpetajaks saada ja nende arv on aasta-aastalt suurenenud. Neil aga, kes tulevad ülikooli sooviga õpetajaks saada, on kutsevalik varasemate aastatega teadlikumaks muutunud: 1984. a. indeks on 3,3 (erinevus 1978. a. indeksist nivool  $p < 0,05$  ja 1980. a. indeksist nivool

$p < 0,0001$ ). Seega saatis reformieelne üldhariduskool kõrgkooli aastast aastasse järjest rohkem neid, kes ei tahtnud õpetajaks saada. Arvatavasti võib öeldu lugejas tekitada vastureaktsioonina arvamuse, et nii see küll olla ei saa.

Siiski on TRÜ üliõpilaste uurimisel saadud pilt kooskõlas teistegi uurijate sedastatuga: ülikooli pedagoogilist ettevalmistust andvate osakondade üliõpilastest soovib õpetajaks saada 12–30% (13; 15; 11; 10). Leningradi uurijate andmetel väheneb pedagoogiline suunitlus kõrgkoolis õppimise vältel järsult (13). Pedagoogiliste instituutide üliõpilastest on õpetajaks

Table 1

ESMAKURSUSLASTE ERIALAVALIKU INDEKSID

Indeksi nimetus ja skaala	1970.a.lk.	1980.a.lk.	1983.a.lk.
Orientatsioon teadustegevusele ja tunnetushuvi rahuldamisele (orienteerub = 0, ei orienteeru = 4)	1,3	1,3	1,5
Orientatsioon harjumuspärase tegevuse jätkamisele (orienteerub = 0, ei orienteeru = 4)	1,6	1,7	1,7
Orientatsioon karjäärile ja isikliku prestiiži tõstmisele (orienteerub = 0, ei orienteeru = 4)	2,1	2,2	2,3
Orientatsioon kitsalt isiklikule «minale» (orienteerub = 0, ei orienteeru = 4)	0,9	0,9	0,9
Orientatsioon eriala ühiskondlikule prestiižile (orienteerub = 0, ei orienteeru = 4)	1,1	1,0	1,3
Juhuslik-teadlik erialavalik (juhuslik = 0, teadlik = 4)	3,0	3,0	2,9

Table 2

INDEKSID, MIS NÄITAVAD ESMAKURSUSLASTE SUHTUMIST ÕPETAJAKUTSESSE JA KUTSEVALIKU MOTIIVE

Indeksi nimetus ja skaala	1978.a.lk.	1980.a.lk.	1984.a.lk.
Õpetajakutsesse suhtumine (positiivne = 0, negatiivne = 4)	1,2	1,3	1,2
Kutse ühiskondliku tähtsuse tunnetamine (ei tunnetata = 0, tunnetab = 4)	2,6	2,4	2,2
Kutse ühiskonnapoolse madala hinnangu tunnetamine (ei tunnetata = 0, tunnetab = 4)	3,2	3,3	3,4
Teadlikud-juhuslikud kutsevaliku lähtealused (teadlikud = 0, juhuslikud = 4)	1,6	1,7	1,5
Juhuslik-teadlik kutsevalik (juhuslik = 0, teadlik = 4)	3,1	3,0	3,3

saamise soov olemas umbes 30—60%-l üliõpilastest (9; 12; 8). Sotsioloogide andmetel kordaks oma kunagist pedagoogikutega seonduvat erialavalikut 26,4% Baltikumi kõrgkoolide V kursuse üliõpilastest (14, lk. 209). TRÜ pedagoogilise ettevalmistusega osakondade lõpetajatest suunatakse aga õpetajaks 40—90%.

Käesoleva kirjutise uurimiselusteks olnud üliõpilastega seoses tuleb arvestada, et just nemad hakkavad koolireformi ellu viima, just nende kõige viljakamad tööaastad ilmestavad reformijärgset kooli. Ülikoolil ja pedagoogilisel üldsusel tuleks silmas pidada sedagi, et olukord on pingeline nii kvalitatiivsest kui ka kvantitatiivsest küljest. Praegu õpib ülikoolis meie vabariigi elanikkonna demograafilise madalseisu kontingent. Õpetama hakkavad nad üldhariduskoolis, kus õpib demograafilise tõusulaine kontingent. Õpetajate arvu suurendamist nõuab veel seegi, et koolireform näeb ette klasside täitumuse vähendamist ja sellega seoses klassikomplektide arvu kasvu.

Mida vähem on meil konkreetseid võimalusi situatsiooni kvantitatiivsest küljest korrigeerida, seda suuremat tähelepanu tuleks pöörata kvalitatiivsele küljele. Selleks, et tulevane õpetaja ei täidaks oma äärmiselt vastutusrikast ja ühiskonna jaoks elutähtsat missiooni (kultuuri ja teaduse — sealhulgas rahvusliku kultuuri ja teaduse — vahendaja, taastootja ja looja missiooni) vastutahmist, ei aita ainult ülikoolipoolsetest pingutustest. Vaja on, et appi asuksid nii üldhariduskool, kogu üldsus kui ka abiturient, üliõpilane, õpetaja ise.

Tulgem lõpetuseks tagasi joonise 1 juurde, mis illustreerib seisukohta, et õpetaja isiksuslike potentsiaalide kujunemine ei olene ikkagi mitte pelgalt temast endast või ainult mingist konkreetsest ühiskondlikust institutsioonist (näiteks kõrgkoolist), vaid vahetu sotsiaal-kultuurilise keskkonna kaudu laiaast sotsiaalsest keskkonnast. Sama lugu on ka õpetaja isiksuslike potentsiaalide realiseerimisega kutsetöös. Kui see on ainult temast endast või kõrgkoolist, siis ei räägiks me praegu tuhandetest kõrgkoolis ettevalmistatud kõrgharidusega õpetajatest, kes töötavad kõikvõimalikel rahvamajandusladel, aga mitte üldhariduskoolis.

Ja kui nüüd vastata pealkirjas esitatud küsimusele, siis tuleb tõdeda, et üldhariduskooli õpetaja on eelkõige pärit ühiskonnast, sealhulgas ka oma vanematekodust, üldhariduskoolist ja kõrgkoolist kui ühiskonna terviküsteemi allosadest. Ühiskond aga peab arvestama, et konkreetsete isikute ja inimsuhete tasandil hoolitseb iga õpetaja oma mantlipärija eest ise ja õpetaja nagu kõikide teistegi kutsete esindaja väärib oma mantlipärijat ning vastupidi. Kui õpetaja ei saa oma kutseesindajate taastootmisel abi ühiskonnalt, siis jõuamegi olukorran, kus tekib õpetajate defitsiit ja nende töö kvaliteedi langus. Ju on tekkinud situatsiooni tunnetamine üks üldhariduskooli reformimise põhjusi. Käesolev kirjutis aga fikseerib mõningad reformieelse kooli õpetajate taastootmise

seonduvad ilmingud nende madalseisu ja annab seega võimaluse edaspidi jälgida reformist tekkivaid muutusi.

## Kirjandus

1. Pedajas, M.-I. Õpetaja kasvatushoiakutest e. ka õpetaja vajab psühholoogilist abi. — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 92—100.
2. Pedajas, M.-I., Uring, R. Üliõpilasest õpetajaks. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 9, lk. 36—39.
3. Uring, R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. — Rmt.: Õpilase isiksuse arengu teguritest. — Nõukogude pedagoogika ja kool. XXIII, Tln., 1980, lk. 87—108.
4. Uring, R. Noore õpetaja isiksusest ja kutsekohanemisest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 18—23.
5. Uring, R. Üliõpilaste kutsehoiakutest õpetajakutse suhtes. — Rmt.: Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Tln., lk. 75—90.
6. Уринг Р. Ф. О некоторых чертах личности молодого учителя, связанных с типом оконченного вуза. — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 128—137.
7. Уринг Р. Ф. Установки студентов к профессии учителя. — В кн.: Методы определения эффективности учебного процесса. Проблемы высшей школы V. Трт., 1982, с. 129—152.
8. Абдукаримов Х. А. Формирование осознанной мотивировки в выборе профессии учителя. — В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16—17 сентября 1981 г./ Под ред. М. Г. Довлетшина. Ташкент, 1981, с. 125—126.
9. Анкудинова Н. Е. Ценностные ориентации студентов педвуза. — В кн.: Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции. Полтава, 1985, с. 162—163.
10. Вяткина Н. С. Психолого-педагогические проблемы профориентации студентов в университете. — В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16—17 сентября 1981 г./ Под ред. М. Г. Довлетшина. Ташкент, с. 100—101.
11. Михайлов И. В. Некоторые аспекты профориентации студентов. — В кн.: Педагогические проблемы подготовки учителей в университете. Рига, 1985, с. 58—66.
12. Ровкин С. О. О профессионально-педагогической направленности личности студентов педагогического института. — В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16—17 сентября 1981 г./ Под ред. М. Г. Довлетшина. Ташкент, 1981, с. 117—118.
13. Сергеева Л. А. Опыт изучения профессиональной направленности в университете в ее взаимосвязях с самооценкой студентом педагогических качеств. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза. Ярославль, 1984, с. 109—115.
14. Социальные перемещения в студенчестве./М. Х. Титма и др. Вильнюс: Минтис, 1982. 276 с.
15. Шпона А. П. Некоторые проблемы подготовки учителей в университете. — В кн.: Педагогические проблемы подготовки учителей в университете. Рига, 1985, с. 3—7.

## Tartu Riiklik Ülikool — paljurahvuseline rahvuslik kõrgkool

**ALLAN LIIM,**  
**TRÜ ajalooteaduskonna dekaan,**  
**dotsent, Eesti NSV teeneline õpetaja**

Tartu ülikool on oma tegevuse kõikidel perioodidel olnud internatsionaalne õppeasutus. Siin on õppinud ja õpib tänapäevalgi paljudest rahvustest üliõpilasi.<sup>1</sup> Täna Tartu Riiklik Ülikool on ühtaegu nii eesti rahvuslik kui ka Nõukogudemaa paljurahvuseline kõrgkool.

Üliõpilaskonna rahvusliku koosseisu kujunemine sõltub eelkõige õppekeelest, samuti mõnest komplekteerimise põhimõttest. Eesti NSV Tartu Riiklikus Ülikoolis toimub õppetöö valdavas osas eesti keeles, mis meie vabariigi põhi-rahvastikus — eestlastele annab võimaluse saada kõrgharidust oma emakeeles.

Eesti õppekeelega osakondade kõrval on mitmes teaduskonnas mõnedel erialadel loodud ka vene õppekeelega (käesoleval ajal ravi-, füüsika-, matemaatika-, kaubandusliku raamatupidamise ja kehakultuuri-, varem ka rahanduse ja krediidi-) paralleel-osakonnad, kuhu konkursi korras võetakse vastu vene keelt valdavaid noori nii meie vabariigist kui ka mujalt üle kogu Nõukogude Liidu. Vene filoloogia osakonda toimub vastuvõtt eraldi eesti ja vene õppekeelega koolide lõpetanute hulgast. Arstiteaduskonna vene õppekeelega spordimeditsiini osakond komplekteeritakse põhiliselt teistest liiduvabariikidest (I kursuse keskhariduse baasil Moskvas, Lätist, Leedust ja Gruusiast, varasematel aastatel ka Valgevenest ja Moldaaviast, II kursuse kõrghariduse baasil üleliidulises ulatuses) suunatud noortest. Peamiselt just vene õppekeelega osakondades õpivad mitmesugustest muudest rahvustest NSV Liidu kodanikud. Teadaolevalt on ajavahemikus 1944—1984 Tartu Riiklikus Ülikoolis statsionaarselt õppinud 51 rahvusest üliõpilasi.

<sup>1</sup> Tartu ülikooli üliõpilaskonna rahvusliku koosseisu kohta varasematel aegadel vt. **A. TERING.** Album Academicum der Universität Dorpat (Tartu) 1632—1710, Tln. 1984, lk. 17—37; Tartu ülikooli ajalugu I. 1632—1798. Koostanud H. Piirimäe. Tln. 1982, lk. 94, 276; Tartu ülikooli ajalugu II. 1798—1918. Koostanud K. Siilivask. Tln. 1982, lk. 60, 105—106, 133, 280—282; Tartu ülikooli ajalugu III. 1918—1982. Koostanud K. Siilivask ja H. Palamets. Tln. 1982, lk. 26, 58, 63.

Koondandmed TRÜ üliõpilaskonna rahvusliku koosseisu dünaamikast sõjajärgse nelja aastakümne jooksul on esitatud tabelis 1, mis on koostatud TRÜ arhiivis säilitatavate statistiliste aruannete 79-kv (seisuga 15. september 1948—1957) ja 3-nk (seisuga 1. oktoober 1958—1984) põhjal.<sup>2</sup> Nimetatud aruannete aluseks omakorda on olnud dekanatidest, viimastel aastatel aga ülikooli arvutuskeskusest saadud informatsioon.

Koos üliõpilaste üldarvu suurenemisega ülikoolis on eelkõige kasvanud eestlastest üliõpilaste hulk. Võrreldes teistega on nad kogu aeg olnud arvulises ülekaalus, nagu see rahvusliku kõrgkooli puhul loomulik. Esimestel sõjajärgsetel aastatel (1944—1950), kui vene õppekeelega osakonnad peale vene filoloogia veel puudusid ning ülikooli koosseisu olid põhiliselt üherahvuselised põllumajandus-, metsandus- ja loomaarstiteaduskonnad, moodustasid eestlased koguni 96—97 % tolleaegsest TRÜ üliõpilaskonnast. Alates 1951. aastast kuni käesoleva ajani on eestlaste osatähtsus üliõpilaste üldarvus olnud 80—89 % piires. See on märgatavalt kõrgem kui eestlaste suhtarv (rahvaloenduste andmeil 1959. a. — 74,6 %, 1970. a. — 68,2 %, 1979. a. — 64,7 %) Eesti NSV rahvastikus. Nõukogudeaegses Tartu Riiklikus Ülikoolis on eesti rahvusest üliõpilaste osakaal enam-vähem samasugune, kui oli kodanlikus Tartu ülikoolis (1920. a. — 81,1 %, 1929. a. — 82,4 %, 1938. a. — 89,6 %). Eestlastest üliõpilaste absoluutarv tänapäeva ülikoolis, kõnelemata Eesti NSV teistest kõrgkoolidest, on aga tunduvalt suurem, kui oli kodanlikus Eestis. 1982. aastal õppis TRÜ-s statsionaarselt 4607 eestlast, s. o. rohkem kui kunagi varem ülikooli kogu 350-aastase ajaloo vältel.

Eestlaste kui meie vabariigi põhielanike kõrval on TRÜ üliõpilaskonnas arvuliselt kõige suuremaks rahvusgrupiks venelased. Eialgu õppis neid vähesel määral arsti- ja ajalookeeleteaduskondades (näiteks 1948/49. õppeaasta algul vastavalt 33 ja 19), üksikutena ka mujal. Põhiliselt oli tegemist kohaliku päritoluga vene noortega, kes enamikul juhtudel valdasid ka eesti keelt. Alates 1950.—1960. aastatest, seoses vene õppekeelega osakondade loomisega, hakkas vene rahvusest üliõpilaste arv märgatavalt kasvama. Järjest rohkem oli nende hulgas tulnukaid teistest liiduvabariikidest. Venelaste osakaal üliõpilaste üldarvus on kõikunud 7—13 % piires. Arvuliselt kõige enam — 681 — oli neid 1978. aastal. 1980. aastate esimesel poolel võib täheldada vene üliõpilaste arvu ja osatähtsuse mõningast vähenemist. Põhjuseks on muudest rahvustest õppijate juurdetulek TRÜ vene õppekeelega osakondadesse.

<sup>2</sup> TRÜ arhiiv, nim.. 2, 1984. a.: s. 54, l. 8; 1953. a.: s. 196, l. 5; 1958. a.: s. 311, l. 17; 1963. a.: s. 427, l. 12; 1968. a.: s. 506, l. 1; 1973., 1978., 1981. ja 1984. a. aruanded eialgu hoiul õppeosakonnas.

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI STATSIONAARSE ÜLIÕPILASKONNA RAHVUSLIKU KOOSSEISU DÜNAAMIKA AJAVAHEMIKUS 1948—1984

Tabel 1

Rahvused	1948		1953		1958		1963		1968		1973		1978		1981		1984	
	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
Eestlased	2849	96,9	2005	85,4	2601	86,1	2914	89,2	3304	82,2	3767	85,0	4137	80,0	4494	80,9	4474	83,0
Venelased	61	2,1	267	11,4	294	9,7	252	7,7	509	12,7	447	10,1	681	13,2	656	11,8	539	10,0
Juudid	22	0,7	34	1,5	48	1,6	39	1,2	82	2,0	51	1,1	74	1,4	95	1,7	71	1,3
Ukrainlased	—	—	22	0,9	25	0,8	18	0,6	41	1,0	31	0,7	67	1,3	73	1,3	55	1,0
Leedulased	—	—	1	0,05	1	0,05	—	—	8	0,2	20	0,5	32	0,6	35	0,6	44	0,8
Grusiinlased	—	—	—	—	—	—	1	0,0	2	0,05	12	0,3	33	0,6	34	0,6	41	0,8
Soomlased*	3	0,1	9	0,4	26	0,9	16	0,5	15	0,4	37	0,8	32	0,6	46	0,8	32	0,6
Armeenlased	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,1	2	0,0	11	0,2	15	0,3	30	0,6
Lätlased	2	0,1	3	0,1	4	0,1	3	0,1	16	0,4	23	0,5	30	0,6	24	0,5	28	0,5
Valgevenelased	—	—	3	0,1	15	0,5	6	0,2	6	0,1	11	0,3	24	0,5	28	0,5	27	0,5
Ungarlased	1	0,05	—	—	2	0,05	3	0,1	10	0,3	12	0,3	15	0,3	16	0,3	10	0,2
Tatarlased	—	—	—	—	1	0,05	—	—	3	0,1	6	0,1	13	0,3	13	0,2	8	0,1
Poolakad	1	0,05	1	0,05	1	0,05	—	—	2	0,05	—	—	4	0,1	6	0,1	4	0,1
Muudest rahvustest**	—	—	2	0,1	4	0,1	14	0,4	17	0,4	11	0,3	18	0,3	21	0,4	26	0,5
Kokku üliõpilasi	2939	100,0	2347	100,0	3022	100,0	3266	100,0	4018	100,0	4430	100,0	5171	100,0	5556	100,0	5389	100,0

## Märkused:

\* Soomlased koos karjalaste ja ingerlastega.

\*\* Muudest rahvustest üliõpilasi:

1953 — 1 komi ja 1 rootslane; 1958 — 1 baškiir, 1 hollandlane, 1 kreeklane ja 1 mordvalane;

1963 — 4 moldaavlast, 2 tšerkessi, 1 aserbaidžaanlane, 1 baškiir, 1 guatemalaalane, 1 karatšai, 1 komi, 1 mordvalane, 1 rootslane ja 1 tšuvaši;

1968 — 3 tšerkessi, 2 aserbaidžaanlast, 2 sakslast, 1 abhaas, 1 baškiir, 1 bulgaarlane, 1 jakuut, 1 kasahh, 1 moldaavlane, 1 rootslane, 1 tšiseen, 1 tšuvaši ja 1 udmurti;

1973 — 2 jakuuti, 2 sakslast, 1 abhaas, 1 burjaat, 1 mari, 1 rumeenlane, 1 tšuvaši, 1 tungan ja 1 evenk;

1978 — 3 tadžikki, 2 komi, 2 korealast, 2 kreeklast, 2 rumeenlast, 2 sakslast, 1 jakuut, 1 kasahh, 1 kirgiis, 1 rootslane ja 1 tšuvaši;

1981 — 3 korealast, 2 kasahhi, 2 komi, 2 kreeklast, 1 abhaas, 1 aserbaidžaanlane, 1 karaiim, 1 kirgiis, 1 mordvalane, 1 osseet, 1 rootslane, 1 sakslane, 1 tadžikk, 1 turkmeenlane, 2 rahvust teadmata;

1984 — 3 aserbaidžaanlast, 3 kasahhi, 3 kreeklast, 3 osseeti, 2 kirgiisi, 2 korealast, 2 sakslast, 2 udmurti, 1 abhaas, 1 karaiim, 1 komi, 1 mordvalane, 1 rootslane ja 1 slovakk.

Kogu sõjajärgsel perioodil on ülikoolis õppinud juute, eriti arstiteaduskonnas, samuti filoloogia, füüsika, matemaatika ja teistel erialadel, nii eesti kui ka vene õppekeelega osakondades. Aastate lõikes on neid olnud tavaliselt 30—70, mõnel üksikul aastal ka rohkem, kuid mitte üle 100, ning nad on moodustanud 1—2 % üliõpilaskonnast.

Ukrainlasi märgitakse aruannetes alates 1950. aastast. Sealpeale on nende arv tõusnud, jõudes 1981. aastaks 73-ni. Kõige rohkem õpib neid arsti- ja filoloogiateaduskondades. Ukrainlaste osakaal üliõpilaskonnas on olnud 0,6—1,3 % piires.

Alates 1952. aastast on üliõpilaste hulgas olnud leedulasi, esialgu üksikuid, 1960. aastate teisest poolest rohkem ning 1984. aastal olid nad 44 üliõpilasega teiste rahvusgruppide hulgas 5. kohal ülikoolis. Põhiline osa leedulastest õpib spordimeditsiini osakonnas.

Grusiinlasi on ülikoolis pidevalt alates 1962. aastast. Nende arvukus suurenes märgatavalt 1970. aastate teisel poolel ja 1980. aastate algul. Siia õppima on nad tulnud põhiliselt omaalgatuslikult. Tartu ülikool oli juba tsaariajal ning on ka tänapäeval Taga-Kaukaasia rahvaste hulgas hinnatud õppeasutus. Suurem osa grusiinlasi õpib arstiteaduskonnas, vähemal määral ka majandusteaduskonnas.

Soomlased, karjalased ja ingerlased on aruandluses näidatud kord eraldi, kord üheskoos. Käesolevas ülevaates on aluseks võetud koondandmed. Nende kolme rahvusgrupi esindajaid on ülikoolis õppinud 1944. aastast peale. Nende poolt eelistatavad erialad on olnud filoloogia ja arstiteadus. Vähemal määral on neid õppinud aga kõigis teaduskondades. Eestikeelne õppetöö pole neile üldjuhul olnud takistuseks. Kõige rohkem soomlasi, karjalasi ja ingerlasi — ühtekokku 46 — õppis 1981. aastal.

Armeenlasi on tulnud Tartu ülikooli õppima järjepidevalt alates 1964. aastast. Nende arv hakkas eriti kiiresti kasvama aga 1980. aastate algul, ulatudes 1984. aastal juba 30-ni. Kõige rohkem armeenia üliõpilasi on arstiteaduskonnas, kuid neid õpib ka filoloogia-, füüsika-keemia-, majandus- ja matemaatikateaduskondades.

Lätlasi on meie *alma mater*'is õppinud kogu sõjajärgse perioodi jooksul. Kuni 1965. aastani oli neid igal aastal alla 10, sealpeale nende arvukus kasvas, ületas 1970. aastal 20 piiri ning jõudis 1978. aastaks 30-ni. Enamjaolt on lätlased õppinud arstiteaduskonnas, vähemal arvul filoloogiateaduskonnas, üksikutena ka mujal.

Valgevenelased on TRÜ üliõpilaskonnas esindatud alates 1952. aastast. Esialgu näitas nende arv kasvutendentsi, 1960. aastatel aga vähenes. Uus tõus toimus 1970. aastate teisel poolel ja 1980. aastate algul. 1984. aastal õppis ülikoolis 27 valgevenelast, neist ligikaudu pooled arstiteaduskonnas, ülejäänud jagunesid filoloogia-, füüsika-keemia-, majandus- ja matemaatikateaduskondade vahel.

Aastail 1960—1968 õppis arstiteaduskonnas

suunamise korras grupp moldaavlasi. Esialgu oli neid 15, siis hakkas nende arvukus väheneda, kuni nad lõpuks lakkasid meie ülikoolis olemast.

Osna populaarne on TRÜ olnud Taga-Karpatia oblastis elavate ungarlaste seas. Alates 1958. aastast on sealt järjepidevalt tulnud siia õppima, peamiselt arstiteaduskonda, üksikutel juhtudel ka filoloogiateaduskonda või mujale. Suurim arv ungarlasi — korraga 18 — õppis 1976. aastal.

Tatarlasi on TRÜ üliõpilaste hulgas olnud üksikutena 1957. aastast peale. Nende arvukus suurenes alates 1967. aastast. Kõige rohkem oli neid 1978. ja 1981. aastal. Siis õppis arsti-, filoloogia- ja kehakultuuriteaduskondades ühtekokku 13 tatarlast.

Eespool nimetatud rahvusgrupid on sõjajärgsel ajal TRÜ statsionaarses üliõpilaskonnas olnud esindatud igaüks vähemalt ühe õppeaasta jooksul 10 ja enama üliõpilasega. Vaatamata olulistele erinevustele arvukuses võib neid tinglikult nimetada suuremateks rahvusgruppideks.

Väiksemate rahvusgruppide hulka kuuluvad need, keda aastaaruannetes on märgitud vähem kui 10 üliõpilasega. Nendest esimesena tuleb nimetada poolakaid, kes üliõpilaskonnas figureerivad 1946. aastast. Pikka aega oli neid vaid üksikuid. Viimastel aastatel on nende arv aga kasvanud. 1982. aastal õppis ülikoolis 7 poolakat.

Kasahhe kohtame alates 1964. aastast. Ka neid oli esialgu vaid üksikuid ja sedagi mitte igal õppeaastal. 1982. aastal õppis aga ülikoolis korraga juba 4 selle rahvuse esindajat.

Kuni 3 üliõpilasega vähemalt ühel õppeaastal on olnud esindatud aserbaidžaanlased (esmakordselt sõjajärgses TRÜ-s 1963. aastal), korealased (1965), kreeklased (1954), osseedid (1961), sakslased (1962), tadžikid (1976) ja tšerkessid (1963).

Korraga kuni kaks üliõpilast ühel õppeaastal on andnud järgmised rahvused: abhaasid (1965), baškiirid (1957), jakuudid (1967), kirgiisid (1964), komid (1949), mordvalased (1957), rootslased (1950), rumeenlased (1973) ja tšuvašid (1962).

Ühekaupa aasta jooksul on ülikoolis õppinud bulgaarlased (1968), burjaadid (1970), evenkid (1972), guatemalaalased (1962), hispaanlased (1955), hollandlased (1957), kalmõkid (1965), karaiimid (1980), karatšaid (1961), liivlased (1945), marid (1970), prantslased (1945), slovakiid (1984), tšetseenid (1965), tunganid (1969), turkmeenlased (1981), udmurdid (1967) ja usbekid (1969).

Tartu Riiklikus Ülikoolis sõjajärgsel perioodil õppinud rahvuste loetelu hõlmab küllalt suurt osa NSV Liidus elavatest rahvustest ja etnilistest rühmadest. See asjaolu kriipsutab alla meie ülikooli internatsionaalsust, mis on omane kõigile Nõukogudemaa kõrgkoolidele.

Tabel 2

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOI STATIONAARSETE ÜLIÕPILASTE RAHVUSLIK JAOTUS  
TEADUSKONDADES 1. OKTOOBRI 1984

Rahvused	Teaduskonnad									
	Ajalugu	Arstiteadus	Biol.-geogr.	Filoloogia	Füüs.-keemia	Kehakultuur	Majandus	Matemaatika	Õigusteadus	Kokku
Abhaasid								1		1
Armeenlased		19		3	2		4	2		30
Aserbaidžaanlased		2					1			3
Eestlased	346	1427	412	655	349	183	544	298	260	4474
Grusiinlased		37					2		2	41
Juudid		30	1	12	11		3	14		71
Karaiimid				1						1
Kasahhid		3								3
Kirgiisid		2								2
Komid		1								1
Korealased				1			1			2
Kreeklased		3								3
Leedulased		42			1			1		44
Lätlased		24		3	1					28
Mordvalased		1								1
Osseedid		1		1			1			3
Poolakad		4								4
Rootslased		1								1
Sakslased		2								2
Slovakid		1								1
Soomlased		8	3	11	1		4	3	2	32
Tatarlased		6			1	1				8
Udmurdid		1					1			2
Ukrainlased		34		5	10	1	2	3		55
Ungarlased		7		1	2					10
Valgevenelased		14		6	5		1	1		27
Venelased		198		133	67	6	87	47	1	539
Kokku	346	1868	416	832	450	191	651	370	265	5389

Nagu juba eespool märgitust võis järeldada, on kõige internatsionaalsema koosseisuga arstiteaduskond. 1984/85. õppeaasta algul õppis seal 24 rahvusest üliõpilasi. Teaduskonna üliõpilaste üldarvust moodustasid eestlased 76,4 %, venelased 10,6 %, leedulased 2,2 %, grusiinlased 2,0 %, ukrainlased 1,8 %, juudid 1,6 %, lätlased 1,3 %, armeenlased 1,0 % ning ülejäänud kokku 4,1 %. Vene õppekeelega osakondade olemasolu tõttu on paljurahvuselised ka filoloogiateaduskond (12 rahvust), majandusteaduskond (12 rahvust), füüsika-keemiateaduskond (11 rahvust) ja matemaatika-teaduskond (9 rahvust). Eestlaste osakaal nendes teaduskondades oli 77,6—83,6 % piires. Vene õppekeelega osakonna avamine kehakultuuriteaduskonnas 1985. aastal muudab sealset üliõpilaskonda edaspidi mõneti internatsionaalsemaks, kui ta on olnud seniajani. Põhiliselt üherahvuselised on bioloogia-geograafiateaduskond ja õigusteaduskond, kus õpib vaid mõni üksik muust rahvusest üliõpilane. Ainsana täielikult üherahvuseline on hetkel ajalooteaduskond, kuid varasematel aastatel on ka seal õppinud üksikuid venelasi, juute ja soomlasi.

Paljust eri rahvusest üliõpilaste üheskoos õppimine ja ühiselamus kõrvuti elamine on loo-

nud head eeldused omavahelisteks kontaktideks ning internatsionaalsete sidemete tugev-nemiseks. Ülikool tervikuna ja teaduskonnad on neid võimalusi ka kasutanud, kuid mitte veel ammendanud. Teistest rahvusest noored on alati kaasa tõmmatud ühiskonnatöösse, neid on valitud komsomoli- ja ametiühinguorgani-tesse. Märkimisväärne on olnud nende panus üliõpilasteaduse arendamisel ja spordis. Mõneti tagasihoidlikumaks on jäänud osavõtt taidlusest.

Tänu üliõpilaskonna paljurahvuselisusele on eestlastest üliõpilastel suurepärase võimalus n.-õ. oma kodus suhelda muudest rahvusest noortega, olla neile abiliseks ja vahendajaks meie eluolu ja kultuuri tundmaõppimisel. Mujalt meile õppima tulnud noored, kõnelemata kohaliku päritoluga venelastest, ukrainlastest, valgevenelastest ja teistest, omandavad õpingute ajal suuremal või vähemal määral eesti keele ning saavad osa meie rahvuslikust kultuurist. Toimub vastastikune rikastumine. Oma kodupaikadesse tagasi pöördudes viivad nad kaasa rohkesti teavet meie vabariigist. Tartus veedetud üliõpilasaastaid meenutatakse alati südame-soojusega. Eriti ilmnes see Tartu ülikooli 350. aastapäeva pidustuste ajal.

# «Kalevala» tähendusest eesti kultuurile

PILLE KIPPAR,  
KKI nooremteadur

Soome-karjala kangelaseepose 150 aastale tagasi vaadates tuleb igauhele, kes selle ajaga on eestlaste kultuuris kokku puutunud, meelde paralleele ja võrdlusi. Möödunud sajandi teiseks veerandiks oli ühiskondlik ja kultuuriline situatsioon nii ühel kui teisel pool Soome lahte nii kaugel, et oldi valmis oma seltsi looma, üheskoos edasi tegutsema. Soome Kirjanduse Selts, kelle ülesandeks sai juba paar-kümmend aastat varem väljaöeldud eeposemõtte toetamine ja teokstegemine, asutati 1831. aastal.

Selleks ajaks oli K. J. Peterson meil saksa keelde tõlkinud ja omapoolsete kommentaaridega varustanud Christfrid Gananderi 1789. a. ilmunud «Mythologia Fennica» (ilmus Pärnu pastori J. H. Rosenplänteri «Beiträges» 1821/22. aastal). Teos kujunes hiljem üheks eesti pseudomütoloogia lähteallikaks (Vane muine, Ilmarine jt.), kuid sisaldab ka väärtuslikke folkloristlikke andmeid. Soomlaste nn. «Vana Kalevala» ilmumine 1835. a. andis meilegi meestele indu oma asju ajada. Õpetatud Eesti Seltsi asutamiskoosolek peeti 1838. a. ja eeposemõttegi mõlkus. Kindlat tunnistust selle kohta annab F. R. Faehlmanni kõne Kalevipoja kohta värskest asutatud seltsis järgmisel, 1839. aastal. Meie eepose küllaltki hästi läbiuuritud koostamislugu viitab mitmel puhul põhjanaabrite eepose mõjule. Ja kui meiepoolne ideoloogiline algataja ja eestvõtja Faehlmann sai sealt tõuget eepose idee tekkimiseks, siis tegelikule teostajale Kreutzwaldile oli «Kalevala» saksakeelsest väljaandest (1850) ehk juba ka praktilist kasu.

Juba Faehlmannile oli selgunud, et Virumaa ja Põhja-Tartumaa muistendiaines jäi proosa-epose jaoks napiks. Kui nüüd 1850. a. olemasolevad materjalid Kreutzwaldi kätte üle anti, kellele samal ajal A. H. Neusi kaudu olid redigeerida tulnud eesti regivärsilised rahvalaulud teadusliku väljaande jaoks (5) ja võimalus lugeda värsivormilist «Kalevala» saksa keeles, otsustaski ta ka meie eepose regivärsi vormis kokku panna.

Kummagi eepose mõju omal maal oli suur. Soome Kirjanduse Seltsis otsustati 1861. aastal üle minna rootsi keelelt soome keelele, asutati seltse rahvuslike ürituste läbiviimiseks. Eestlased jõudsid oma, eestikeelse Eesti Kirjameeste Seltsini 1872. a. Aga juba 1868. a. oli Helsingi ülikooli professor Julius Krohn teinud ettepaneku luua soome murrete ja sugulaskeelte ja nende murrete uurimiseks osakond, «...joka työ alkuhistoriallemme on niin tärkeä...» (milline töö meie algajaloole nii tähtis on) (9).

1880. aastatel hülgab Krohni koolkond Soomes «Kalevala» rahvaluule uurimise allikana ja pöördub ehtsa runolaulu poole. Ja kui eepose 50. aastapäeva tähistati (1885), kuuldus seal kolm päeva peetud pidustuste ajal ka eesti ja ungari rahvalaule.

Soomes elavnes rahvaluule kogumine 70.—80. aastail. Aga meie «Kalevipoja» äratatud Jakob Hurt avaldas oma esimese rahvaluule- raamatukese juba 1860. a. ja laiemat kogumistööd alustati Eesti Kirjameeste Seltsis kõige esimese ettevõtmisena 1872. a. Nii et kui noor Kaarle Krohn 1883. a. Eestisse rahvalaulude kohta andmeid hankima tuli, oli tal meie kogudest saada hulgaliselt laulumaterjali. Siitpeale algas Soome ja Eesti rahvaluuleteadlaste ühine uurimistöö, meie ühise mineviku läbitöötamine, mis kestab tänaseni. Mõlemal maal käis uurijate tee eepose kaudu tagasi selle aluseks olnud rahvalauludele. Paralleelselt koguti ka muid liike. Küllalt suur lähedaste materjalide hulk ja varieeruvus sundisid võrdlema ja viisid võrdlev-ajaloolise ehk soome meetodi tekkimiseni folkloristikas.

Uus intensiivistumine rahvaluule kogumises kaasnes uue sajandi algusega ja märkis tõusu ka mitmetel muudel kultuurialadel. Soomes tärkas noorsoomlus, meil nooreestlus. Meil intensiivistus rahvaviiside kogumine Eesti Üliõpilaste Seltsi kaudu (1904) pärast seda, kui Helsingis doktoriks väidelnud Oskar Kallas Tartusse siirdus. Viiside kogumist oli Helsingis alustatud 70-ndatel ja juba siis ulatusid soomlaste A. A. Boreniuse ja O. A. F. Mustose (4), hiljem A. R. Niemi kogumiserisid ka Eestisse. Esimeste eesti rahvaviiside fonografeerijaks (vaharullidele) oli Soome muusikamees A. O. Väisänen (1912). Tänu temale oleme ka arvukate heade etnograafiliste fotode võrra rikkamad.

Mitmed «Kalevala» kohta kirjutatud uurimused ja seisukohad Soomes tekitasid vaidlusi — ikka eepose algupära, tekke ja eepose aluseks olnud materjalide üle. Hakati vahet tegema regivärsilise rahvalaulu ja regivärsi vormis loodud kirjandusteose vahel. Eeposed on kirjandusteosed ja nii tuleb neid ka käsitleda. «Kalevipoja» teravam arvustamine algas Eesti Kirjanduse Seltsis (asut. 1907). Siin peeti vaidlusi eepose keele ja selle «parandamise» kohta. Ühtaegu intensiivistus tä-

helepanu ka eesti regivärsilisele rahvalaulule. M. Veske ja J. Hurda varasematele töödele (ettekanded EKMS-is ja ÕES-is 70.—80. aastatel) järgnevad arvukad uurimused ja seiskohavõetud sajandi teisel ja kolmandal kümnendil (G. Suits, J. Aavik, V. Ridala) (6). Meie meeste kõrval on kaaluka sõna kaasa öelnud Soome estofiil prof. Kaarle Krohn. Siitpeale areneb rahvalaulu poeetika ja keele uurimine lahus eepose ja konkreetse autori koostatud lugulaulude uurimisest.

1920. aastate algupoolel (1922) hakkas tegetsema meie kirjandusteaduses ja rahvalaulu uurimises August Annist. Ta tõlkis «Kanteletari» (1930/31) ning «Soome laule ja ballaade» (1934) ja siis tuli «Kalevala» 100. juubeliaasta järel alustatud uus, kõrgelt hinnatud tõlge eeposest (1939). Nendega peaaegu üheaegselt valmis tal doktoritööna uurimus ««Kalevipoeg» eesti rahvaluules» (1934) ja kirjandusteaduse valdkonda kuuluvad ««Kalevipoja» saamislugu» ning ««Kalevipoeg» kui kunstiteos». 1940. aastaks jõudis käsikirja tema ««Kalevala» kui kunstiteos» (ilmunud soome k. 1944. eesti k. 1969). Seda pidasid ka soomlased nii asjalikuks, et sõjajärgsel ajal paljude soome endi uurimuste kõrval/aselmet just Annisti käsitlust Helsingi ülikooli õppekursuses kasutati.

Napi mahuga (pisut üle 200-leheküljeline) teos ulatub peale «Kalevala» temaatilise ülesehituse (lugude kaupa) käsitlema eepose saamislugu, sünnimiljööd ja runode uurimise ajalugu — samad probleemid, mis uurijat olid köitnud varem «Kalevipoja» puhul. Kõige huvitavam, muidugi pisut hüpoteetiline, ent Annisti käsitluses põnev ja täiesti usutav on «Kalevala» rahvaluuleallikate analüüs. Annist näitab, et runode üleskirjutustes on enamasti segunenud nii arktiline šamanism, läänemeresoome ühisaja varakalevalaline luule kui ka päris-kalevalaline kangelasepika. Ning nagu uurimustes Kreutzwaldi ja «Kalevipoja» kohta analüüsib Annist ka siin oma meetodiga Lönnroti töölaadi ning «Kalevala» kui terviku ilmet ja väärtust.

Aga siit veel edasi — ja August Annistil endal valmis eesti (enamasti) lüüriliste rahvalaulude alusel «Lauluema Mari. Kangelaslugu vanast orjaajast» (1966) ning «Karske Pireta, maheda Mareta ja mehetapja Maie lood» (1970). Tema kolmas lugulaul on seni käsikirjas. Nende koostamismetoodikas on mõndagi üle võetud eelmistest, Annisti poolt varem analüüsitud eepostest.

Analoogilisi, ulatuslikuma regilaulumaterjali põhjal loodud teoseid on eesti kirjanduses enamgi. Meenutame kas või Hella Murrivuolijoe «Sõja laulu» (1914), Gustav Suitsu «Lapse sünni» (1922), Villem Ridala «Toomast ja Maid» (1924) või veel mõnda. Nende kõigi aluseks on teatud rahvalaulutüübid või laulurühmad. Regilaulude edasiarendustele on meil mitte ainult «Kalevala» silmas pidades viimasel ajal rohkesti tähelepanu pööratud

(2). Oma artiklis Villem Ridala lugulaulu «Toomas ja Mai» kohta avaldab Ruth Mirov lootust: «... võibolla tänapäeva kultuuripublik, keda nüüd juba paarkümmend aastat on harjutatud vähemalt kuulama regilaulu ja selle töötlusi folklooriansamblite ning laulukooride esituses, on regivärsilisele luulele vastuvõtlikum» (3). Igatahes ollakse Soomes nii julged, et ühe «Kalevala»-aasta üritusena kalevalamöödulise (regivärsilise) vormiga (kaasaegse temaatikaga) luulevõistlus välja on kuulutatud. (Kalevalamitala. Tervetuloa mukaan Kalevalan juhlavuoden 1985 runotapahtumaan! / Yleisradion offsetpainos, Helsinki 1984/. Vihikukese on koostanud raadio kultuurisaadete toimetaja Aarre Nyman, kalevalamöödu kohta annab õpetusi Pentti Leino lk. 7—16.)

\*

Paralleelselt folkloristika arendamisega ja runovormi tungimisega kirjandusse on «Kalevala» ja «Kalevipoeg» andnud aineid ja ideid mitmetel muudel kultuuri ja kunsti aladel.

Soome muusikasse jõudsid «Kalevala» ideed ja teemad väga varakult. Juba 1847. a. pärineb A. G. Ingeliuse 4-osaline sümfoonia, 1860-ndast Filip von Schanzi «Kullervo-avamäng». Teame Fr. Paciuse ja R. Kajanuse selleteemalisi muusikateoseid, Oskar Merikanto «Pohjolan neitsit» (1899) ja muidugi Sibelius — tema «Kullervo»-tsükli, ooperit «Vene loomine», Lemminkäise sarja ja «Pohjala tüdart». Sajandi alguses on «Kalevala»-ained erutanud A. Launist («Kullervo» 1917), E. Melartinit («Aino» 1909) ja paljusid teisi.

Eesti muusikutest on «Kalevala»-poole pöördunud — vist küll esimesena — Aleksander Läte, kelle Dresdeni konservatooriumi lõputöö avamäng «Kalevala» (1896) kanti esmakordselt ette 1901. a. Tartus. Arvatavasti sai muusik teema käsitlemiseks tõuke oma õpetajalt prof. Wünschelt, kes «Kalevala» kohta artikleid oli avaldanud. Läte arendab Vane-muise-liini.

«Kalevipojast» on kõige kuulsamaks saanud tema tekstidele loodud koorilaulud alates kas või K. A. Hermannini «Isamaa ilu hoides», M. Härma «Enne ja nüüd» jt. Eesti tänapäeva heliloojatest on «Kalevipoja» teksti poole pöördunud G. Ernesaks, E. Mägi, V. Tormis, A. Ratasseppe jt. (7). Aga regivärsilise rahvalaulu kasutamisel jõudsid oma koori- ja soololauludega ajast ette sajandi alguse (EÜS) rahvaviiside kogumisest osa võtnud M. Saar ja C. Kreek, ka P. Süda.

1913. a. kirjutas koorijuht ja lauluõpetaja ning rahvaviiside koguja Lennart Neumann («Eesti Kultuura» II): «R. Tobiasele ei taha «Kalevipoeg» enam unerahu anda... suurooper... käsil.» Kavatsus jäi realiseerimata. Helilooja Eugen Kapp pöördus «Kalevipoja» poole pärast sõda. Niisugusel ka kultuurilise



orienteerumise seisukohalt raskel ajal vajati kõige rohkem mineviku toetust ja «Kalevi-poeg» andis selle. Balleti I redaktsiooni etendati «Estonias» — 1948. aastal.

Eeposte poole pööratakse ikka tagasi. Soomes oodati põnevusega Joensuu laulupeol esietendunud Eino-Juhani Rautavaara uut ooperit «Thomas». See peaks olema uus tasand «Kalevalale» lähenemisel, käsitlema «Kalevala»-aega, seda ajaloolist aega, mil vanad eepilised laulutsükliid loodi. Heliloojat on vähem huvitanud «Kalevala» kujud, rohkem tema hing ja tähendus. «Kalevalast» on üldse rohkem ammutatud teemasid ja ideoloogiat, vähem tegeldud otseselt eepose tekstiga. Selles suhtes on Eesti poolelt nüüd kaalukas lisa pakkuda. Kahte karjala runolaulu meloodiat kasutades on Veljo Tormis viisistanud ja seadnud meeskoorile «Kalevala» XVII, Vipuses käimise runo (628 värssi). Seda ligemale kolmveerand tundi kestvat koorietendust ilmestavad viiekeelse kandle (Väinämöise pool) ja mitmesuguste trummide, löökriistade ja kärstite helid (Vipuse pool).

Loitsu kasutas Tormis kooriteose aluseks juba oma «Eesti kalendrilauludes» (esiettekannet 1967, ilmunud 1969), kus «Jaanilaulude» tsükliks kuuluvad mõjusad «Tulesõnad» Kuusalust pärineva viisi ja murdelise tekstiga. Kooripoeemis «Raua needmine» on eepose raualoitsu sõnu täiendatud P.-E. Rummo ja J. Kaplinski tekstidega. Nüüd siis sai teoks terve loitsude paraad. Üks šamaan Väinämöine (Vanemuine) kuuleb teiselt, ürgsemalt ja vanemalt Vipuselt mitmeid sünnisõnu ja tekkelugusid, enne kui temale vajalikud vene-sõnad tulevad. Kooriteose tõusude ja mõõnade, maagiliste sõnade ja muude sünkreetiliste võtete mõjus ja mõistetav esitamine nõuab ka professionaalselt koorilt ja dirigendilt suurt ettevalmistust ja kogu jõutagavara. Igatahes soovitaks regivärsiga vähem kokku puutunud kuulajatel enne eepose tekstiga tutvuda, siis peaks esivanemate muinasmaailm hõlpsamini omaks saama.

\*

«Kalevala» ja «Kalevipoja» mõju ulatub ka kujutava kunsti valda. Eeposed on suunanud nii soome kui eesti kunstnikke oma maa looduse, lihtrahva elu, inimtüüpide, nende mõtteviisi ning elulaadi jälgimisele. Soome Kirjanduse Seltsi 4. apr. 1860. a. protokollis leiame seltsi endise, esimese esimehe J. Lindfors'i ettepaneku toimetada trükki piltidega varustatud «Kalevala». 20 aastat hiljem (2. 06. 1880) soovitatakse «Juba jooksva aastal saata kaks nimest Vene Karjalasse (Vienna Karjala) — nimelt joonistaja, kes teeks joonistusi elamutest ja muudest ehitustest, mööblist ja tööriistadest, rahvariistest; samuti joonistaks pilte inimestest eri argi- ja pidu-

olukordades, töö juures, pulmades jne. Lõpuks peaks ta tegema ka portreid ja maastikupilte. Kaaslase ülesandeks oleks jällegi üles tähendada kõik eri seigad, mis võivad valgustada/täiendada neid pilte, aga samuti kõik muu, mida rahvas kõneleb möödunud aegade kommetest. On arusaadav, et töö (uurimus) tuleks teha nii, et üha silmas peetaks laulude sisu.» (9, lk. 83, 121.)

Veel läks kümmekond aastat, kuni kuulutati välja võistlus. 1890. aastatel kerkisid esile «Kalevala» illustreerijad, nagu S. A. Keinänen ja P. Halonen, võistluse võitjaks sai Akseli Gallén-Kallela, kelle illustatsioonid vastasid kõige paremini oma aja ettekujutusele eeposest. Gallén-Kallela piltides ja vaheillustratsioonides on palju niisugust etnograafilist täpsust, mida selle minevikuteose lehekülgedelt just ootame, ja nendes on nii palju võlu ja jõudu, et nad koos eepose tekstiga paljudesse maadesse levisid. Ka A. Annisti tõlgitud eestikeelne «Kalevala» avaldati nii 1939. kui ka 1958. a. Gallén-Kallela illustatsioonidega. «Kalevala» ainetel sündis kunstnikul hulk laemaale ja freskosid, näiteks 1900. a. Pariisi maailmanäituse paviljonis, mis laialt tähelepanu äratas. Sellest kirjutas Eesti ajakirjanduses meie kunstnik Ants Laikmaa, kes maailmanäitusel viibis. Paar aastat hiljem (1902) Helsingi Atheneumi küllastamise muljeid edasi andes mainib ta Galléni ja Järnefeldti, eriti esimest «rahvuslikeks» maalijaks nimetades, kes «soome iselaadi» avab ja «soome muinasloost oma mõtteid võtab.»

Järgmisel (1903) aastal leiame «Lindast» kellegi K. Vahuri artikli «*Kujutavast kunstist*» Eestis ja Kalevipoja piltidest». Selle pseudonüümi taga seisis Gustav Suits. Noor Suits kirjutab, et aastat 40—50 tagasi polnud veel eesti rahvust, ei siis ka eesti kirjandust ega kunsti — need tekivad alles siis, kui rahvas eneseteadmisele on jõudnud. Nüüd võime rääkida eesti luulest... ning muusikast (siin hulk näiteid — P. K.) — kunstist veel mitte... «Rahvuslikust seisukohast on tähtjas, et ained, mida meie rahvaluule pakub, kunstis kujutada võetaks, sest just nõnda iseseisev, oma laadiline käsitlusviis võib sündida. Sest niisuguste ainete jaoks ei ole küllalt võõrsil õpitud tehnikast, võõrastest eeskujudest; peab midagi uut looma.» Suurepärane aine, mis endale «täisverd kunstniku võimist nõuab, oleks «Kalevipoja» illustreerimine. Sellega oleks Eesti rahvuslikule kunstile põline põhi pandud,» ja järgneb nõuandeid, kes niisuguse töö peaks oma hoole alla võtma. Suits soovitab Õpetatud Eesti Seltsi või Eesti Üliõpilaste Seltsi. Ja veel: «Vaja rahva elu ja muinasluulet uurida. Seda miksaks oma elutööks valida.» (8) See on ju seesama rahvakunsti uurimise küsimus, mis paarkümmend aastat varem SKS protokolliraamatus kirja pandud, et «Kalevala» illustreerimiseks materjali saada.

Samal (1903) aastal naasis Eestisse Münchenist oma õpingud lõpetanud Kristjan Raud, kellest sai paarikümne aasta jooksul eesti kunstielu organiseerija. Tema kõige esimene, küllalt keeruline, aga oluline ja tulemusrikas ettevõtmine oli Eesti Rahva Muuseumi organiseerimine (sai teatavasti teoks 1909) ja sellele materjali kogumine, aga samuti arvukad sõnavõtud ja kirjutised rahvakunsti teemadel. «Ainult teadus ja kunst koos annavad ümarguse hariduse,» oli tema seisukoht.

1910. a. seoses «Kalevipoja» 50. aastapäeva lähenemisega kerkis konkreetsemalt päevakorra eepose illustreerimise küsimus. Eesti Kirjanduse Seltsis väljakuulutatud võistlus ei andnud rahuldavaid tulemusi. 1913. a. sai teatavaks, et Kr. Raud töö oma peale on lubanud võtta. Mõned pildid ka valmisid, ent tööline hoog tuli alles 20. aastate teisel poolel ja illustreeritud eepos ilmus 1935. Mitteid tookord kõrvale jäänud sõejuonistusi ja muidki kunstniku muinasainelisi töid on kasutatud eepose kolmes 70. aastate väljaandes. Nagu soomlastel Gallén-Kallela, nii meil Kristjan Raua illustatsioonid on mitme inimpõlve jooksul olnud need «õiged» oma eepose pildid.

1981. a. leidsime raamatulettidelt meeldiva lastele jutustatud «Kalevala». Soome folkloristi Martti Haavio proosajutustuse oli illustreerinud meie kunstnik Herald Eelma. Nendes piltides paistab püüd väljendada eepose alusmaterjaliks olnud laulude animistlikku maailmasuhtumist: inimesed, loomad, elav ja eluta loodus moodustavad kõik kokku maailma terviku. Eriti mõjus on kaanepilt. Nägime sel aastal «Kalevala» uut täisväljaannet Herald Eelma illustatsioonidega. Juubeliaastal on oodata ka «Kalevala»-aineliste sõejuonistuste mappi (kunstnik Jüri Arrak). Nii on selle 150aastase raamatu mitme tuhande aastasesse minevikku süvenenud juba vähemalt kaks eesti kunstnikku.

\*

Näitekirjanikuna ja soome külaelu kujutajana tuntud Aleksis Kivi sai oma esimese tunnustuse 1860-ndatel näidendi «Kullervo» eest. See on sama isikudraama, mis hilja-aegu tänapäevases lühendatud lavaredaktsioonis Tallinna RA Draamateatris soomlasest lavastaja Markku Savolaise käe all tunnustuse on võitnud. Hästi mäletame ka samas 5 aastat tagasi (1980) lavastatud «Kalevala» dramatiseeringut ungarlastelt Gyla Ortutaylt ja Karoly Kasimirilt. Tolle etenduse tõi rahva ette üks tänapäeva Soome tipp-teatrijuhte Paavo Liski. «See on tugeva näiteseltskonna erakordselt tugev ja ühtlane ansambli mäng tugeva lavastaja käe all» (1), võttis etenduse kokku arvustus.

Juubeliaasta alguses jõudsid «Ugalas» la-

vale «Kalevala kangelaslood», Marju Sarve kompositsioon, Mikk Sarve lavastus. Mikk Sarv loodusteadlasena seob Sampo Linnuteega. Ja etenduses pöörduatakse taas tagasi runode laulmise poole. Ring sai täis.

Enam-vähem niisugustes tingimustes said mõlemad rahvad endale eeposed, mis viisid rahvusliku eneseteadvuse tõusule ja oma keele aussetõstmisele. «Kalevipoega» ja «Kalevala» kui folkloori uurides jõuti äratundmisele, et neid ei saa võtta ehtsa rahvaluulena. Kuid sellega seoses ärkas huvi folkloori vastu sedavõrd, et kiirustati koguma mitte ainult rahvalaule, vaid ka muud. Üha suurenevad folkloorikogud nõudsid korrastamist, korraldamist. Tänapäeval tegelebki folkloristika ehtsa rahvaluulega, selle publitseerimise ja uurimisega. Kirjandusteaduse valdkonda jääb eepose koostamislugude ja kunstivõtete analüüs.

Meie muusikute huvi muistse rahvalaulu vastu tekkis seoses kogumistööga 20. sajandi alguses. Siit algab päris uus suund, mis viib Peeter Südast, Cyrillus Kreegist ja Mart Saarest kuni Veljo Tormise «Eesti ballaadide» ja «Vipuse käimiseni» ja küllap veel kaugemalegi. Kunstielus on rahvaluule eri liigid ainet andnud paljudele: Weitzenbergist ja Adamsonist, Ott Kangilaskist ja Vive Tollist edasi veel nimetusesse kaugustesse. Peaaegu et ei ole kultuurivaldkonda, kus poleks tunda väljakasvamist rahva vaimset minevikupärandist. Meie rikka ja mitmekülse kultuuri avara arengu teel on eepostel — nii «Kalevalal» kui «Kalevipojal» — olnud oluline roll.

#### Kirjandus

1. Mirov, R. Kuidas mängida «Kalevalat»? — «Ohtuleht», 1980, 3. aprill.
2. Mirov, R. Hella Wuolijokis Beschäftigung mit der estnischen Volksdichtung und das Poem Sõja laul. — In: Sõja laul. Das Estnische Kriegslied. Herausgegeben und kommentiert von Hans Neureuter, Ruth Mirov und Ülo Tedre. Helsinki, 1985, S. 112—147. (Sammlung Trajekt 18).
3. Mirov, R. Villem Ridala lugulaulust «Toomas ja Mai». — «Keel ja Kirjandus», 1985, nr. 5, lk. 281—291.
4. Mustonen, O. A. F. Virolaisia kansanrunoja. Vihukene eesti rahva laulusid. Helsingissä, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kirjapainossa, 1893.
5. Neus, H. Ehstnische Volkslieder. (Erste — Dritte Abtheilung.) Reval, 1850—1852.
6. Poppel, J. Eesti regivärsilise rahvalaulu keelest. Tartu, 1966, lk. 5—29.
7. Ritsing, R. «Kalevipoeg» muusikas. — «Kalevipoja» küsimusi II. TRÜ Toimetised. Vihik 138. Tartu, 1963, lk. 3—44; R. Ritsing, «Kalevipoeg» eesti muusikas. — «Kalevala» 150. Vabariikliku konverentsi ettekannete teesid. Tartu Riiklik Ülikool. Tartu, 1985, lk. 31—32.
8. Vahur, K. (=G. Suits), «Kujutavast kunstist» Eestis ja Kalevipoja piltidest. — «Linda», 1903, nr. 52, lk. 918—923.
9. 15 vuosikymmentä kirjallisia dokumentteja erään Seuran historiasta. Toimittaneet M. Hirvonen, A. Makkonen, A. Nybondas. Helsinki, 1981. — Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 368, s. 100.

## Ainetevahelised seosed keskkooli kirjandustunnis

IVI TETSMANN,  
Jõgeva 2. keskkooli eesti keele ja  
kirjanduse õpetaja

Seoses üleminekuga täiustatud programmidele ja uuele õppekirjandusele on õppeprotsessis järjest kindlama koha omandanud ainetevahelised seosed. On vaja, et õpilased kasutaksid ühes aines saadud teadmisi teise aine õppimisel, tunnetaksid dialektilisi seaduspärasusi õppeainete vahel ning integreeriksid kõike õpitut.

Pedagoogitöös tuleb sageli kogeda, et õpilane ei oska rakendada teadmisi naaberainest. Eriti olen seda märganud ajalootausta, ühiskondlik-poliitilisi olusid tutvustavates tundides.

Ühiskondlik-poliitilisi olusid käsitlevaid lehekülgi kirjandusõpikus sirvides tundub, nagu peaksid tegema teise inimese tööd. Rõõm on, kui järgmisel tunnil võib saada tugevalt õpilastelt vastuseid, kus on ühendatud ajaloo ja kirjanduse õpitu.

Sageli tingib kirjandusteos ise seoseid ajalooa. Tundmata aega ja olusid, milles kirjanik kasvas ja arenes, ei mõista me ka probleeme, mida ta oma teostes tõstatab.

Tänapäeva noorele lugejale, kellel taskuraha küllaldaselt, võib tunduda arusaamatu F. Dostojevski «Kuritöös ja karistuses» raha teema niisugune käsitus. Juba romaani esimestel lehekülgedel on juttu sellest, et Raskolnikovil pole üüriraha. Üksikasjalikult on kirjeldatud, kuidas kulutatakse emalt saadud 35 rubla. Isegi 20 kopikat, mida Raskolnikov annab politseinikule, et too vaataks purjus tütarlapse järele, leiab mitmekordset mainimist. Täpne rahaaruanne tuleb ilmsiks ka teiste tegelaste juures (Marmeladov, Sonja). Dostojevski tegelastel on iga kopikas arvel. Raha mängib tegevuse arengus tähtsat ja õige pahaendelist osa. Rahaga on seotud ka Raskolnikovi kuritegu. Kuritegevuse kasv osutub lahutamatu seotuks püüdega kapitali soetada, sooviga mis tahes vahenditega rikastuda, mis on nii iseloomulik kodanlike suhete kiskjamaailmale.

\* VÕT-i 1984. a. täienduskursuse töö.

Raskolnikov tapab vanaeide, püüdes iseenda eest varjata oma tegude amoraalsust, õigustades neid püüdega alandatud ja kõigest ilmajäetutele head teha. Idee, mis algul näib humanne, osutub inimvaenulikuks.

Õpilastele tuleb rõhutada, et «Kuritöö ja karistus» on autori aastatepikkuste mõtiskluste, kogu eelnenud loomingu kokkuvõte. Järelemõtlemine ühiskondlike kontrastide, ümbritseva tegelikkuse ja selle muutmise teede üle viiski autori romaani kirjutamisele aastail 1865—1866.

«Kurja inimese» idee, mida me romaanis kohtame, on aga seotud F. Dostojevski eluga. Väljakuulutatud surmanuhtlus ja selle asendamine sunnitööga jättis kirjaniku psüühikasse jäljed, muutis tema maailmavaate. Dostojevski on nelja aastat, mis ta viibis sunnitööl, tuletanud meelde kui surnudolemist («elusalt maetud ja puusärki suletud»), millele järgnes «ülestõusmine surmast» (kd. 7, lk. 386). Romaanis leiab see fakt äramärkimist evangeeliumi lugemise stseenis, kui Sonja loeb ette sõnu Laatsaruse elluärkamisest. Dostojevski laseb tal rõhutada sõna «neli» — «tema on ju neli päeva hauas olnud». Laatsaruse loo lugemine leiab aset 4 päeva pärast liigkasuvõtjast vanaeide tapmist, s. t. Dostojevski tõlgendust mööda peale Raskolnikovi kõlbelist surma, millele peab järgnema tema ülestõusmine.

On üks ala, milles minu kogemuste põhjal pole õpilastel süstemaatilisi teadmisi. See on **kunstiajalugu**. Olen ehmatusega kogenud ekskursioonil pildigaleriisid külastades, kuivõrd vähe teavad õpilased isegi juhtivatest kunstnikest.

Enne Moskva ekskursiooni pidasin mitu klassijuhatajatundi vene kunsti teemadel, vaatasime diapositiive ning tutvusime kunstnike elu ja loomingu. Arvatavasti seetõttu polnud Tretjakovi galeriis kiirustajaid ja Puškini-nimelises kunstimuseumis leidsin mõtlikke jälgijaid, eriti impressionistide saalis.

Siinkohal lisan ühe tunnikonspekti, kuidas tutvustasin impressionismi 10. klassi kirjandustunnis.

### Impressionism eesti kirjanduses

1. tund. E e s m ä r k: Tutvustada impressionismi mõistet laiemalt, tõmmata paralleele maalikunsti ja muusikaga, näidata eri kunstiliikide väljendusvahendite omapära. Lisamaterjal: L. Volõnini «Haljad eluvõrsed»; F. Tuglase novell «Toome helbed»; Claude Debussy «Fauni pärastlõuna» või prelüüd «Kuuvalgus»; tehnilised vahendid piltide vaatamiseks ja plaadi kuulamiseks.

Impressionismi nimetus tuleneb prantsuskeelsest sõnast *impression* — mulje. Suund sai alguse prantsuse maalikunstis 1860. aastail.

Huvitavalt on sellest perioodist räägitud L. Volõnini raamatus «Haljad eluvõrsed».

Järgnevalt õpetaja jutustus impressionistide esimesest näitusest ja Claude Monet' «Mulje. Päikesetõus», lk. 7, mille järgi rühmitus sai nime. Lähemalt «Ooperiväljak Pariisis», lk. 81.

## Küsimused vaatluseks:

1. Mida kujutab Camille Pissarro maalil?
2. Milline aastaaeg võib olla kujutatud?
3. Millise mulje saate? Kuidas see on esile toodud?

Juhin tähelepanu, et maal on täis rasket sära ja elavat liikumist, hall küll, aga hoopiski mitte tavaline hall. Niiske, rohketes kollastes, roosades, kuldsetes, rohekates pooltoonides helkiv, kuid sealjuures ikkagi hall, kivine ja märg Pariisi sillutis.

Impressionistide eesmärk on anda edasi mulje värvidega. Van Gogh püüdis avada värvide kaudu ka tundeid. (Lk. 152 tekst Van Goghi mõistmiseks, piltide vaatamine.)

Suund levis ka kirjandusse. Kirjandusteoses peeti peamiseks hetkelise meeolu ja mulje tabamist, tundeelu peente nüansside ja hingeelu vaevuaimatavate värisemiste sõnadesse kinnistamist.

Impressionismi mõjutused jõudsid eesti kirjandusse 1908. a., millal senisesse traditsioonilisse realistlikku kujutamislaadi tungisid uued stiililemendid. Esmakordselt võime impressionismi mõjutusi näha F. Tuglase novellikogus «Kahekesi» ja A. H. Tammsaare «Pikkades sammudes». Kõige puhtamal kujul avaldub impressionism Tammsaare «Varjun-dites», kus autor süveneb kahe tiisikushaige noore inimese hingeelu üksikuisse varjun-deisse.

Ülesanne: novell kodus läbi lugeda.

Klassis selgitame impressionismi kirjanduses F. Tuglase novelli «Toome helbed» katkendite põhjal.

Ülesanded: 1. Jälgida Leeni mõtteid ja meeolusid teose algul. 2. Mis annab ta tundmustele teise suuna? Jälgida Leeni tundmusi Mariet ja Kustat jälgides. 3. Millest on ajendatud Leeni käitumine Vidriku juures? 4. Miks puhkes Leeni nutma? 5. Võrrelda Leenit teose algul ja lõpul!

Järeldused kuulda põhjal (meeolupildid, tundevarjundite esiletuomine, detaili üllatav sädelus).

Lisaks eelmainitud teostele märkida Tuglase romaani «Felix Ormusson».

Impressionism ei kujunenud Eestis valdavaks, kuigi õige mitmeid kirjanikke tuli ajutiselt kaasa (R. Roht, J. Mändmets). Meie impressionistide käes ei lagunenud reaalsus loendamatuks muljepildistikeks. Impressionismi puuduseks on filosoofilise üldistusjõu vähesus.

**2. tund.** Õpilased toovad impressionismi tunnuseid esile Tammsaare «Varjun-dite» põhjal. Lisaküsimused impressionismi kohta kunstis ja eesti kirjanduses.

Tähtsamad kirjanikud maailmakirjanduses vennad Goncourt'id, kes asetasid pearõhu inimhinge keerdkäikude võimalikult peenele kirjeldamisele, K. Hamsuni romaanid ja Juhan Aho laastud.

Kokkuvõte: 1. Impressionistide teoste tuntoon on lüüriline. 2. Iseloomulik on varjundirohke meeolukas stiil ja mänglev, vaimukas ütlemissviis.

Impressionismi teema lõpetuseks näide muusikast. Claude Debussy «Fauni pärast-lõuna» või prelüüd «Kuuvalgus». Kui Debussy on muusikas õpitud, siis võib vestelda sellest.

Küsimused: Mida teate Debussyst ja ta loomingust? Mis iseloomustab tema muusikalist ütlemissviisi? Mille poolest paistab silma «Fauni pärastlõuna»? (Jälgida ühtset meloodiat, mis iseloomustab harmooniat, jälgida akorde. Võib anda ka pala kuulata ja tõestada, et tegemist on impressionistliku teosega.)

Kui muusikas õpitud ei ole, tuleks Debussy tutvustada kui impressionismi rajajat muusikas. Tema heliteoste on omane sügav poeetilisus, koloriitsus, peensus, harmoonia ja orkestratsiooni väljenduslik uudsus. «Fauni pärastlõuna» kuulamisel peaksid õpilased tabama ärkveloleku ja unesegaseid meeolusid, põgusaid muljeid, ühtse meloodia puudumist, värvirikast harmooniat, habrast peenekoelist rütmi.

Kokku võttes märgime, et impressionismi omapäraks on värvide mäng, hetkemeelolude tabamine, värskus. Erinevad kunstiliigid kasutatavad mulje loomiseks spetsiifilisi vahendeid. Ühine on aga see, et meeleliselt tajutud tegelikkusest ei püüta luua süsteemset kogupilti.

**Muusikaõpetuse** programm on üsna põhjalik ja seetõttu on võimalik arutleda, eriti kunstivoolude teema puhul, kuidas väljendub romantism muusikas ja kirjanduses, milles sarnasus, milles eripära, mis iseloomustab klassitsismi jm. Igal juhul on need tunnid üldarendavad ja huvitavad, kuid õpetajale rasked, sest sageli ei tunne me ise naaberaineid põhjalikult. Lähem ajalooõpikute sirvimine näitab, et 19. saj. II poole kunstiga tutvub 8. klassi õpilane õppeaasta lõpul, kui mõtted juba suves. Et avardada õpilaste silmaringi, olengi püüdnud kõrvutada ja võrrelda kirjandust teiste kunstiliikidega, et õpilased näeksid vastastikust mõju ja toimet. Jagan Leo Villandi arvamust, et kirjandusest ei saa tervikpilti kirjanduse kaudu. Tuleb eemalduda. Teised kunstid on distantsiks. Laiem kunstiline eruditsioon annab paremaid tulemusi konkreetse teose mõistmiseks.

Meie õpilastel puudub süsteemne ülevaade kultuurist ja minu arvates on kirjandus-õpetajal võimalik seda viga kuigivõrd parandada.

Isiklikult kasutan sageli muusikat. Üks kunstikeel kandub teise kunstikeele valdkonda. Muusika läheb tihedasti luulesse. Eriti «raskete» teoste käsitlemisel olen püüdnud kasutada muusika ja kunstiteoste abi, et paremini teost õpilasteni tuua («Kalevala», «Kalevipoeg», V. Hugo «Jumalaema kirik Pariisis» jm.). Viimase teose puhul olen lähemalt rääkinud keskaja ehitusest, vaadanud pilte Jumalaema kirikust kunstiraamatus noortele ja «Horisoni» materjale. Alles siis hakkavad õpilased mõistma kunstiteemat romaanis ja teose pealkirja.

Loomulik on ainetvaheline seos keele ja kirjanduse vahel. Puškini loomingut õppides oleme ikka ka originaaliga tutvunud, juhtinud tähelepanu värvide musikaalsusele («Я помню чудное мгновение...»). Erinevate tõlkevariantide võrdlemine annab ka võimalusi jälgida, missugune tõlge on originaalile lähem (Majakovski luule puhul tekitavad eriti poleemikat Uno Lahe tõlked).

Kuid üldjoontes on programmid niiviisi koostatud, et eesti keeles käsitletakse autorit enne ja seejärel vene keeles. Tihtipeale kattuvad teosedki. I. Turgenevi puhul on teoste valik mõnevõrra erinev ja see ongi hea

— nii õpitakse autorit mitmekülgsemalt tundma.

Keele ja stiiliprobleemidest tuleb paratamatult juttu ka eestikeelsete teoste puhul, et nende kunstimeisterlikkust mõista. Lähemat stiilivaatlust olen teinud A. H. Tammsaare «Kõrboja peremehe» ja F. Tuglase novellide käsitlemisel. Esimese puhul olen lähtunud põhjoontes N. Remmeli soovitustest — avada stiilmõistet kitsamalt ja laiemalt. Õpilaste kirjandeid analüüsid olen juhtinud tähelepanu sellele, et stiil on sisu küsimus: segane, pikk ja lohisev lõputa lause viitab mõtte ebaselgusele. Et kirjandusega haakuvad tihedalt teater ja film, siis «Hamleti» käsitluse puhul tõmban paralleele Hamleti osatäitjate vahel Eesti teatrites ja filmides.

Maailmakirjanduses pole raskemat teost kui «Hamlet». Teos on niivõrd rikkalik, et täies ulatuses ära mängida pole võimalik, mängitakse vastavalt lavastaja kontseptsioonile, tema rõhuasetusele. Ometi on teos nauditav ja igale ajastule midagi ütlev, sest «Hamletis» avastatakse inimest. Tutvumine Hamletiga on seetõttu tutvumine elava inimesega: see, mis me temast näeme ja kuuleme, ei ammenda veel kogu ta isiksust. Seni kui jääb midagi avastada inimeses, jääb midagi avastada ka Hamletis. Seepärast ei saa juttu olla Hamleti lõpliku portree esitamisest.

Mõnikord pakub häid paralleele kirjandusteose analüüsile **televisioonisaade**. Meenub arutelu M. Gorki «Põhjas» lavastuse kohta Viljandi teatris, kus toodi esile mõte, et isegi intonatsioon, millega tuuakse esile lause — «Inimene — see kõlab uhkelt!» — on olnud eri lavastustes erineva tähendusega. Gorki ajal ja sajandi algul Eesti teatris mängiti seda kui süüdistust aegade ja olude vastu, mis ei lase inimesel uhkelt kõlada. Noorsooteatri omaaegses lavastuses, mil loosungite-ajale öeldi hüvasti, kõlas see lause paroodiana, «Ugala» lavastuses aga süüdistusena inimesele, kes ei ela Inimesena.

Õpilased olid ka seda telesaadet vaadanud. Et parasjagu käsitlesime M. Gorki näidendi «Põhjas», pani see sügavamalt mõtlema teatri võimaluste ja ülesannete üle. Teater peab alati mõtlema publiku kasvatamisele ja seetõttu leidma õige rõhuasetuse.

Draamatsükli käsitus 10. klassis pakub väga häid võimalusi kirjanduse seostamiseks teatriga, olgu need siis A. Tšehhovi näidendid, mis on teatrile ja näitlejatele proovikiviks.

«Kajaka» käsitluse puhul on võimalik võrrelda näidendi teksti Stanislavski režiiramatuga. Pärast niisugust vaatlust oskavad õpilased vastata ka küsimusele, miks Treplev ennast tulistab pärast Niina külaskäiku (teose lõpul).

Kui 9. klassis «Wilhelm Telli» ositi lugemisel on võimalik õpilasi lähendada näitleja-

tööle, siis 10. klassi kursus pakub lavastajatöö tutvustamise võimalusi.

Pärast draamatsükli käsitlust on õpilased suutelised koostama ka teatritsensiooni. Aitab kaasa kollektiivne teatrikülastus ja näidendi analüüs, tähelepanu juhtimine lavastaja, kunstniku, osatäitjate tööle. Kuigi kõigist ei saa aktiivseid teatrikülastajaid, veel vähem teatrikriitikuid, näitlejaid või lavastajaid, ometi taipavad nad, et faabulatasand ei ole ainus võimalik elamuse allikas, palju tähtsam on teatriime ja selle tabamine.

Võimalike seostena võib veel nimetada **ühiskonnaõpetust** ja **psühholoogiat**. Enne kui õpilased õpivad 11. klassis ühiskonnaõpetuses baasi ja pealisehituse mõistet, on nad 9. klassi kirjandusloost selgeks saanud, et kultuur sõltub tootlikest jõududest, ühiskondlikest oludest ja seetõttu ongi tarvis eelnevalt neid tundma õppida, et mõista kirjanikku ja tema teost. Iga hea kirjanik püüab kujutada oma kaasaega, lahendada oma aja probleeme.

Kuna kirjandusõpetuse üks eesmärgid on noore inimese maailmavaate kujundamine, siis on teretulnud tunnid, mis võimaldavad sidumist meie eluga, partei poliitikaga.

Tänuväärt materjal on 11. klassis V. I. Lenini artikli «Partei organisatsioon ja parteiline kirjandus» käsitus, mis võimaldab põikeid nii mineviku kirjanduskriitikasse kui ka tänapäeva, NLKP juhtiva ja suunava osa näitamist.

Tunni sissejuhatuses võiks nimetada, et juba vene silmapaistvad revolutsioonilised demokraadid Tšernõševski ja Dobroljubov pidasid parteilist kirjandust endastmõistetavaks.

V. I. Lenin arendas neid seisukohti edasi ja selgitas, et kirjanik peab oma ideelistelt positsioonidelt olema kommunist. Parteilisuses nägi V. I. Lenin tõelise rahvalikkuse kõrgeimat väljendust.

Artikli lugemisel ja kommenteerimisel on otstarbekas koostada kava:

1. Kirjandus peab saama parteiliseks.
2. Parteilisuse printsiip: a) kirjandus kui parteitöö koostisosa, b) kirjanduse allutamine partei kontrollile, c) kirjanduse spetsiifika arvestamine.
3. Loominguvabaduse ja parteilisuse vahet.
4. Parteilise kirjanduse ülesanded.
5. Kunsti parteilisuse ja rahvalikkuse ühtsus.

Huvitavat vestlust võimaldab küsimus loominguvabaduse ja parteilisuse vastastikustest suhetest. Vestluses tuleb jõuda tõeni, et ei saa olla vabadust, mis on absoluutselt kõigile, vabadus on suhteline mõiste.

Juba Belinski avaldas omal ajal mõtte, et loominguvabadus ühildub hõlpsasti kaasaja teenimisega, on vaja olla vaid oma ajastu ja ühiskonna poeg. Või nagu M. Solohhov ütleb: «Igaüks meist kirjutab oma südame sunnil, aga meie südamed kuuluvad parteile ja rahvale, keda me oma kunstiga teenime.»

Selgitanud artikli tähtsuse, on võimalik vestelda selle üle, kuidas tänapäeval NLKP juhivad kirjanduselu, hinnates talenti kui haruldust, mida tuleb hoida, kuid samas ilmutades tema suhtes ka nõudlikkust.

Huvitavaid seoseid nüüdiseluga võimaldab Paul Kuusbergi «Vihmapiiskade» arutelu. Kuusberg on autor, kellele ükski teema ei ole tabu. Tema teosed on 60-ndate aastate algusest peale tekitanud ärevust ja lahkarmumusi ning pannud mõtlema juba käärimisel olevate, kuid avalikkuses veel selgumata probleemide üle.

Väärnähtuste põhjusi selgitades veenab õpilasi meie ühiskonna tugevuses rohkem kui kriitikat kartes. Noor inimene on mõtleval olend ja tema jaoks võivad töed sündida vaidlustes.

Kirjandus kui aine ise tingib ainetevaheleisi seoseid, kuid tema kaudu on ka võimalik õpilaste kultuuritaset tõsta. Igakülgset arenenud noore inimese kasvatamiseks on see hädavajalik.

\*

Töös on kasutatud mõtteid perioodikas ilmunud artiklitest ja kursustel kuulud loengutest.

Pidepunkte olen saanud S. Hermanilt, L. Villandilt, V. Kuuseoksalt, abiks on olnud «Kirjanduse meetodika» VI number.

## MEILT JA MUJALT

■ «Me ei palu rahu, me nõuame sedal!» Nii-suguse deviisi all tegutseb J. Gagarini nime-lise Kaunase Pioneeride Palee rahvaste sõpru-se klubi «Vestnik mira». Klubi on asutatud 17 aastat tagasi ning ühendab endas linna koolide RSK-de aktiivi. Kõik klubi liikmed käivad järjepidevalt õppustel ja nõupidamisel, osalevad mitmesugustes üritustes, nagu peoõhtud, konkursid, festivalid, üleliidulised pioneerioperatsioonid ja -aktsioonid.

Klubilased tunnevad hästi oma kodulinna ja -vabariiki. Nad on sagedased külalised muuseumides, memoriaalidel ja ajaloolistes paikades, käivad ekskursioonidel teistes liiduvabariikides.

Rahvaste sõpruse klubi liikmed mõistavad rahuliikumise tähtsust, mis praegu on haaranud kogu edumeelse inimkonna. Nad annavad sellesse ka oma osa. Klubi aktiiv on saanud palju autasusid, neist kõrgeim on Nõukogude Rahukaitsekomitee aukiri.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Programmeeritav taskuarvuti füüsikatunnis

REIN AIDMA,  
Iisaku keskkooli õpetaja

Programmeeritav taskuarvuti (edaspidi lihtsalt arvuti) osutub õpetamisel heaks abili-seks. Sellise idee saime ÜPUI kursustel, kus tutvustati arvutit B3—21. Katsetused praegu toodetava programmeeritava arvutiga B3—34 on süvendanud eeltoodud arvamust.

Programmeeritava arvuti kasutusvõimalusi füüsika õpetamisel on tutvustanud TPedI õppejõud V. Kornel (2;3); samuti ajakiri «Физика в школе» (5). Järgnevalt tutvusta-me arvuti B3—34 kasutamist füüsikaülesan-nete lahendamiseks.

Arvuti B3—34 programmimälu koosneb 98 pesast. Arvude jaoks on 4-pesaline pinumälu ja 14-pesaline aadressmälu. Arvutuskiirus on küll vaid mõni operatsioon sekundis, ometi on ta mitmeti päris arvuti sarnane. Kasutamine on õpitav kirjanduse abil (7).

Õpilaste huvi arvutiga suhelda on suur. Seda huvi, aga ka suhtlemisotsust saab arenda-da põnevate arvutuste, arvutimängude õhtutega jne. Nüüd osutub, et ka täiesti tavaliste füüsikaülesannete lahendamine arvuti kaasabil on õpilastele tavalisest vastu-võetavam. Häid võimalusi pakuvad siinkohal sünteesülesanded (4;6).

1985. aasta 8. klassi füüsikaeksami ülesannete treeninglahendamise usaldasime programmeeritavale arvutile. Alltoodud prog-rammi sisaldavalt arvutilt saab õpilane üles-ande arvandmed ja otsitava. Lahendanud ülesande, saab õpilane selle õigsust kontrollida jällegi arvutil.

Õpilase ja arvuti tegevusplaan on järgmine:

### Õpilase tegevus

1. annab arvutile käsu andmete sünteesiks;
2. küsib arvutilt arvandmed, otsitava;
3. lahendab ülesande;
4. salvestab arvutisse vastuse, annab käsu selle kontrollimiseks;

### Arvuti tegevus

1. sünteesib arvandmed, varieerib otsitavat;
2. väljastab andmed, otsitava;
3. aitab vastust arvutada;
4. kontrollib lahenduse õigsust, näitab tablool vastavat otsust.

Selles programmis on ülesanded jaotatud kahte liiki.

Esimestes varieeritakse nii arvandmeid kui ka otsitavat (näiteks valemile  $F=ma$ ); teistes

muudetakse ainult arvandmeid, otsitav jääb samaks (näiteks valemile  $s=(v+at/2)t$ ).

#### ARVUTI AADRESSMÄLU PLAAN

Pesa nr.	Pesa sisu
0	kontrollarvud otsitava muutmiseks;
1	— " —
2	muudetavad arvandmed;
3	otsitava pesa number (kas 4,5 või 6);
4	muudetavad arvandmed või vastus;
5	— " —
6	— " —
7	arv 13 s.o. kaudse siirde aadress;
8	„81 — " —
9	„61 — " —
A	„21 — " —
B	„47 — " —
C	„22 — " —
D	„55555555 õige vastuse näitamiseks.

#### Kommentaariid

Sammude 00...12 korral kontrollib programm seda, kas otsitava pesa number on 4, 5 või 6. Kui õpilane on kogemata neid numbreid muutnud, siis arvuti korrigeerib selle vea. Nii välistatakse määramatuse olukord, s.o. kus ühes lihtülesandes korraga kaks tundmatut võiks olla.

13 ja 17 Need sammud annavad siirde sammule 81.

14...16 ja 18...20 Nullitakse otsitava pesa sisu.

21...60 Õigete vastuste (seoste) arvutamine erinevate mallide järgi. Mallid on valitud 8. klassi eksamipiletite (1) alusel. Millist malli arvuti kasutab, see sõltub õpilase antud käivituskärust.

61...80 Arvuti kontrollib, kas õpilase vastuse ja arvuti andmete vahel on kooskõla. Kui arvuti peatub, näitab tablooo kas vea protsenti või õige vastuse korral arvu 55555555. 81...97 Uute andmete süntees.

#### Programmi salvestamis- ja kontrollimisjuhend.

1. Lülitada arvuti sisse.

2. Viia arvuti programmeerimisrežiimi — selleks vajutada sõrmistele: F ППТ

3. Salvestada sammhaaval programm.

4. Viia arvuti arvutusrežiimi — selleks vajutada sõrmistele: F АБТ.

5. Salvestada konstandid: 13 П7, 81 П8, 61 П9, 24 ПА, 47 ПБ, 22 ПС, 55555555 ПД.

6. Kontrollime programmi salvestamise õigsust. Kõigepealt käivitame arvuti sõrmiste ВО СП abil. Umbes 15 sekundi pärast arvuti peatub, tablool näit «0». Kontrollime, millised arvud valis arvuti arvandmete pesadesse. Vajutame ИП2 «10000», ИП4 «2», ИП5 «1» (tehnilistel põhjustel näitab tablooo 00000001 — see aga ongi 1), ИП6 «0», s.t. siin ongi otsitav. Salvestame sinna arvu 2, selleks vajutame: 2П6. Nüüd jätkame programmi sammude 21...60 kontrollimist:

1) ВП 21 СП «55555555»

2) ВП 27 СП «200»

3) ВП 34 СП «400»

4) ВП 37 СП «100»

5) ВП 39 СП «80»

6) ВП 41 СП «96»

7) ВП 45 СП «93»

8) ВП 58 СП «94»

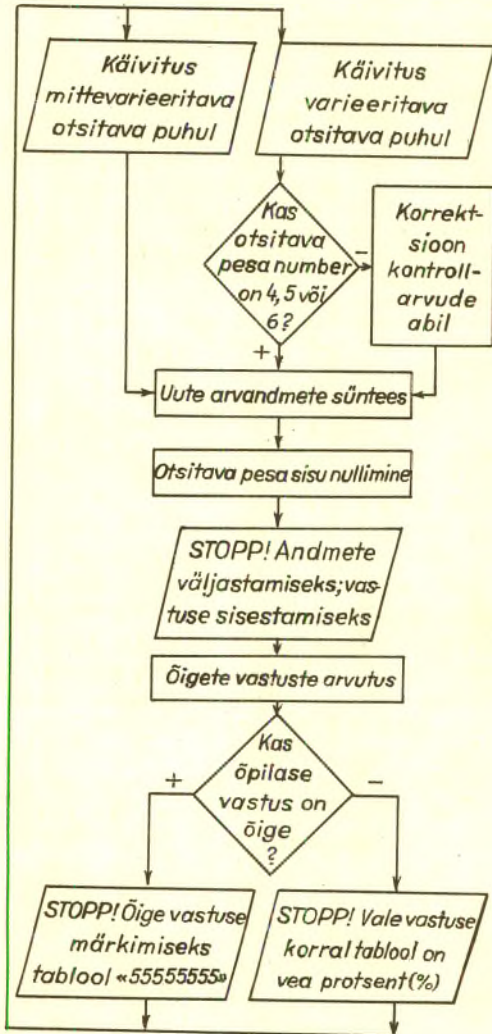
Kui vastavate siirete järel ilmuvad tabloole ülaltoodud arvud, siis oli programm salvestatud õigesti. Kui kuskil ilmneb erinevus, siis on programmi salvestamisel tehtud viga, alates selle siirde algsammust. Kui vigane programmiloik on avastatud, tuleb programmi loendur seada siirdeadressil näidatud seis (näit.: ВП 21). Nüüd tuleb arvuti jällegi viia programmeerimisrežiimi (vt. juhendi p. 2.) ja siis viga parandada. Selleks tuleb leida valesti salvestatud samm ja see ülekirjutamise teel õigeга asendada. On ka teine moo-

#### PROGRAMMI PLOKKSKEEM

Samm	Sõrmised	Samm	Sõrmised	Samm	Sõrmised	Samm	Sõrmised
00	3	25	X	50	X	75	79
01	П 0	26	К Б П 9	51	2	76	3
02	8	27	И П 5	52	:	77	
03	П I	28	F I x	53	И П 6	78	С П
04	К И П I	29	И П 6	54	И П 3	79	И П Д
05	И П 3	30	F I/x	55	X	80	С П
06	И П I	31	:	56	+	81	К И П 5
07	—	32	F I/x	57	В О	82	И П 5
08	К x ≠ 0 7	33	К Б П 9	58	К П П В	83	И П 4
09	F L O	34	И П I	59	И П I	84	И П O
10	04	35	F I/x	60	+	85	+
11	7	36	К Б П С	61	!	86	+
12	П 3	37	И П 2	62	И П 4	87	П 4
13	К П П 8	38	К Б П А	63	—	88	И П 3
14	С x	39	И П I	64	X Y	89	2
15	К П 3	40	К Б П С	65	:	90	:
16	С П	41	4	66	I	91	И П 6
17	К П П 8	42	И П 3	67	0	92	+
18	С x	43	X	68	0	93	П 6
19	П 4	44	К Б П С	69	X	94	В П
20	С П	45	К П П В	70	F x <sup>2</sup>	95	4
21	I	46	К Б П 9	71	F √	96	П 2
22	И П 6	47	И П 3	72	3	97	В О
23	X	48	F x <sup>2</sup>	73	—		
24	И П 5	49	И П 5	74	F x > 3		

dus — salvestada viga sisaldav programmi-  
lõik uuesti.

Et iga arvuti annaks teistest erinevaid  
andmeid, tuleb neis arvmälupesadesse 5 või  
6 salvestada erinevad arvud. Nüüd võib  
õpilane tööle asuda.



Näited õpilastele esitatavatest tegevus-  
juhenditest:

1. Takistit R läbib pingel U vool tugevusega  
I. Leida ändmata suurus.

Andmed: BO SP ИП 4«U» ИП 5«I»  
ИП 6 «R»

Kontroll: ИП 4 ИП 5 РИ6 БИ 21СП

2. Ainete erisoojus on c ja mass m,  
soojendatakse temperatuuri t võrra. Leida  
kuluv soojushulk.

A.: БИ 17 СП ИП 5 «m» ИП 6 «c»  
ИП 1 «t»

K.: m П 5 c П 6 t П 1 Q П 4 БИ 39 СП

3. Sõiduk liigub ühtlaselt kiirusega v ja  
sooritab ajaga t nihke s. Leida andmata  
suurus.

A.: BO SP ИП 4 «s» ИП 5 «v» ИП 6 «t»  
K.: s П 4 v П 5 t П 6 БИ 21 СП

4. Auto algkiirus on v, liikumise kiirendus a.  
Leida aja t jooksul sooritatud nihe.

A.: БИ 17 СП ИП6«v» ИП5«a» ИЛ 3«t»  
K.: vП6 aП5 tП3 sП3 sП4 БИ 45 СП

20 õpilast võib sama programmi järgi  
saada, lahendada ja kontrollida rohkem kui  
100 individuaalülesannet — selline hulk kooli  
füüsikaülesandeid lahendub samade mallide  
abil. Kokku oleks see 2000 ülesannet!

#### Tulemustest

Arvuti abiga sooritatud treeninglahendamisel  
ilmnes:

1. Kõik õpilased lahendasid individuaalselt  
läbi kõik ülesanded.
2. Õpilasel oli lahendamisel pidev tagasi-  
side — alati oli võimalik vastust kont-  
rollida.
3. Vale vastuse korral oli õpilane vea otsimi-  
sel aktiivne.
4. Suhtlemine arvutiga pakkus õpilasele  
emotsionaalset positiivset pinget.

Katseklassi õpilased lahendasid eksamil  
(tavalisel viisil) ülesanded 100-protsendilisel  
õigesti.

Tehniliselt suurem raskus seisneb suures  
ajakulus programmi salvestamisel. Ühe arvuti  
töökorda seadmine võtab vähemalt ca 6 minu-  
tit. 20 arvutit vajavad siis 2 tundi aega.  
Seda on õpetaja jaoks muidugi liiga palju.  
Väljapääs on selles, et programmi salvesta-  
mist tuleb õpetada ja usaldada see õpilasele.  
Õpetada sobib nüüd ju informaatika ja arvuti-  
õpetuse tundides. Nii osutub programmeeritav  
täskuarvuti hea tahtmise juures korralikuks  
abiliseks.

#### Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli 1984/85. õ-a.  
lõpueksamite piletid. Tln., «Valgus», 1985.
2. Kornel, V. Programmkalkulaator füü-  
sika õpetamisel. — Artiklite kogu: Füüsika-  
õpetajale II. Tln., 1982, lk. 117—129.
3. Kornel, V. Programmeeritav mikro-  
kalkulaator «Электроника БЗ—21» füüsi-  
kaõpetaja töövahendina. — Rmt.: Pedagoogi-  
line protsess ja sotsialistliku eluviisi kujun-  
damine: Teesid, II. Tln., 1981, lk. 86—87.
4. Таммет, Н. jt. Füüsikaülesannete ana-  
lüüs ja süntees elektronarvutil. — Artiklite  
kogu: Pedagoogikateadus ja kool 1976—1980.  
Tln., 1981, lk. 70—75.
5. Андифоров Л. И. Применение микро-  
калькуляторов с программным управле-  
нием для решения задач. — «Физика в  
школе», 1985, №1, с. 19—22.
6. Новые методы обучения решению задач  
по физике. Сост. Х. Ф. Таммет. Таллинский  
педагогический институт им. Э. Вильдье.  
Таллин, 1981. 123 с.
7. Славин Г. Программирование на  
программируемых микрокалькуляторах типа  
«Электроника БЗ—34». Таллин, «Валгус»,  
1984. 128 с.



# Katsed ja vaatlused inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni kursuses

Katsete ja vaatluste osa on suur kõigi bioloogia valdkonda kuuluvate ainete õpetamisel. Nad võimaldavad näidata, kuidas seatakse ja lahendatakse teaduslikud probleemid, selgitada seaduspärasusi ning neist tulenevaid järeldusi, arendada loogilist mõtlemist. Ka inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni õpetamise teaduslik-metoodilise taseme tõstmisel on katsetel ja vaatlustel oluline tähtsus, eriti nüüd, mil esiplaanile on tõusetanud õppeaine polütehniline suunitlus.

Sarjas «Kniga dlja učitelja» on ilmunud tänuväärne abimaterjal bioloogiaõpetajale: Воронин Л. Г., Маш П. Д. Методика проведения опытов и наблюдений по анатомии, физиологии и гигиене человека. М., «Просвещение», 1983. 160 с. Raamat sisaldab metoodilisi nõuandeid katsete, vaatluste ja enesevaatluste korraldamiseks inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni kursuse kõigi teemade kohta. Materjal on kasutatav nii õppe- kui ka fakultatiivtundides ja ringitöös. Autorid praktiliselt ei kirjelda loomkatseid, sellekohast teavet võib leida varem avaldatud käsiraamatutest ja metoodikaõpikutest. Nende tähelepanu on suunatud vaatlustele, sealhulgas ka enesevaatlusele, mida õpilased saavad teha iseseisvalt. See äratav huvi aine vastu, soodustab õigete hügieeniharjumuste tekkimist. Käsiraamat on aastatepikkuse eksperimentaalse uurimistöö tulemus, mille käigus analüüsiti olemasolevat kirjandust ja üldistati paljude õpetajate kogemusi.

Iga katse, vaatluse ja enesevaatluse eesmärk on lahendada seatud probleem või püstitada probleem lahendamiseks. Seetõttu antakse nimetatud käsiraamatus katsed, vaatlused ja enesevaatlused ülesannetena, mida õpilased peavad täitma ja lahendama. Eksperimentaalne osa võib olla esitatud demonstrotsioonkatsena, katseisikuteks on õpilased.

Õpilaste mõtletegevust tuleb juhtida, nii et õpilased pärast ülesande täitmist võiksid ise veenduda, kui õigesti see tehtud on, kuivõrd katsetulemused kinnitavad oletusi. Seejuures peavad autorid otstarbekaks aeg-ajalt kasuta-

da funktsionaalse anatoomia rajaja P. Lesgafti (1837—1909) soovitatud võtet: lahendada probleem loogiliselt, seejärel kontrollida katse abil. Arutlus eelneb vaatlusele, mille abil kontrollitakse järelduste õigsust. Sellise juhendamise puhul tehakse mõnikord 2 katseseeriat. Esimese seeria eesmärk on probleemi seade ja ülesande formuleerimine. Selle seeria loogiline väljund on hüpotees, mille alusel tehakse teine katseseeria lahenduse õigsuse kontrollimiseks. Siit võivad välja kasvada uued probleemid jne. Oma olemuselt vastab apriooriline meetod probleemõppele. Seejuures õpilased uusi teadmisi omandades arendavad ka oma vaimseid võimeid, õpivad kriitiliselt mõtlema. Võime kontrollida oma oletusi kõrvõimalikel viisidel, jättes kõrvale selle, mis ei vasta teaduslikule tõeale, on teadusliku maailmavaate kasvatamise eeldus.

Õpetaja osa õpilaste töö suunamisel oleb konkreetsetest tingimustest. Kui nad ei ole ise suutelised probleemi püstitama ega lahendust leidma, teeb seda õpetaja. Ei tule karta, et küsimused kujunevad retoorilisteks, mida esitab ja millele vastab õpetaja ise. Oluline on, et õpilased mõistaksid lahendamise printsiipi ja võiksid nende eeskujul toime tulla analoogiliste ülesannetega. Kas eelistada illustriativset, otsingulist või uurimuslikku meetodit, sõltub klassi ettevalmistatusest, aktiivsusest ja paljudest muudest teguritest. Ülesandeid esitades ei määra autorid, missugust meetodit peaks eelistama, vaid näitavad ainult arutluse loogilist käiku.

Illustriativset meetodit tuleks eelistada siis, kui uus materjal sisaldab palju mõisteid ja andmeid, mida ei saa loogiliselt tuletada varemõpitu põhjal. Otsinguline meetod sobib põhjus-tagajärg seoste esitamisel, see eeldab õpilaste head ettevalmistatust. Uurimusliku meetodi puhul õpetaja organiseerib õpilaste iseseisvat tööd ja annab hinnangu nende teadmiste. Õpilaste iseseisvuse põhjendamatu forsseerimine annab vastupidiseid tulemusi: võivad kinnistuda vigased teadmised, kaduda huvi töö vastu, mis õpilastele tundub olevat arusaamatu ja üle jõu käiv. Adekvaatsete õpetamismeetodite valikul peab õpetaja olema väga paindlik ning vajadusel neid vahetama.

Ülesandeid võib lahendada üleklassi- või rühmatööna, samuti individuaalselt. Üleklassitöö puhul kasutatakse nn. massieksperti, mille puhul kõik õpilased õpetaja korralduse kohaselt täidavad üht ja sama ülesannet. Kuivõrd sünkroonselt see toimub, sedavõrd organiseeritult kulgeb eksperiment.

Õpetaja jaoks on keerulisem rühmatöö korraldamine, sest eri rühmad sageli täidavad eri ülesandeid. Ühmi tuleb juhendada järjekorras. Üksiõpet on parem korraldada tööjuhendite järgi, kaartidele on märgitud ka kontrollküsimused. Igal kolmel juhul peab õpetaja õpilaste vigu analüüsima.

Järgnevalt esitame katsete, vaatluste ja ene-

sevaatluste valiku õpiku esimese teema kohta. Neid võib kasutada ka aine kordamisel.

---

## Üldine ülevaade inimese organismist

---

Kõik katsed, vaatlused ja enesevaatlused on suunatud sellele, et tutvustada õpilasi anatoomia, füsioloogia ja hügieeni meetoditega, veenda neid inimorganismi ehituse ja funktsioonide allumises objektiivsetele seaduspärastestele.

Ülesanne. Tutvuda organismi eri osade vahel valitsevate seaduspärastestega.

1. Veenduda, et labakäe pikkus võrdub näo kõrgusega (lõuast kuni juuksepiirini), et labakäega võib katta näo.
2. Veenduda, et küünarvarre pikkus võrdub jalapõia pikkusega, see omakorda rusika ümbermõoduga. Selleks võib oma kotsata jalannõu asetada täisnurga all ette painutatud küünarvarrele, talle pikkus ulatub randmest küünarliigeseni. Rusika ümbermõõtu võib mõõta soki või mõõdulindiga.
3. Veenduda, et kõrvalesirutatud käte peopesade vahe võrdub mõlema jala pikkuste summaga. Selleks et määrata, kas püksid pikkuselt sobivad, võib sääred laialisirutatud käte vahel välja venitada. Kui see õnnestub, nad ei jää lonti ega ole liiga pinguli, peaks pükste pikkus sobima.
4. Veenduda, et nina pikkus on enam-vähem võrdeline kõrvade pikkusega, kõrva laius on aga pool pikkusest.

Neid vaatlusi võivad õpilased teha ka kodus. Nad veenduvad, et nimetatud vahekorrad on ligikaudsed, ühtedel on kõrvalekalded suuremad kui teistel. Neile tuleb öelda, et tegemist on organismi ehituse individuaalsete variantidega, mitte figuuri puudustega. Siit võib edasi minna kasvatusteemale, rääkida, et isiksuse väärtuse määrab tema sotsiaalne tähendus, tema töö, mitte välised tunnused.

Rääkides füsioloogia ainest ja meetoditest, rõhutab õpetaja inimese kuulumist loomariiki. Füsioloogia juhtiv meetod on loomkatsed. Erinevad organsüsteemid tegid evolutsiooniprotsessis läbi erisugused muutused. Selgroogsete lihased ja närvid on säilitanud suure sarnasuse, mille tõttu närvi ehitust ja funktsioone võib edukalt õppida konna näitel.

Sissejuhatavas tunnis võiks rääkida veel inimorganismi tundmaõppimise ja hügieeni meetoditest, sanitaarnõuetest.

---

## Rakk ja selle paljunemine

---

Tunni eesmärk on näidata orgaanilise maailma ühtsust (on ju suurem osa eluslooduse esindajaist rakulise ehitusega), õppida tundma raku ehitust, mikroskoobi käsitsemist, instrumentide steriliseerimist.

Raku ehitust on varem õpitud zoologia- ja botaanikatundides. 8. klassi kursuses on see

ette nähtud mikropreparaatide demonstratsioonina.

Mikroskoobiga töötamist peaks alustama selle detailide ja käsitsemise kordamisest. Täiustatud programmides ei ole inimese suu limaskestast rakkude vaatlemine laboratoorse tööna kohustuslik. Seda soovitatakse teha fakultatiivtundides või ringitöös.

Ülesanne 1. Valmistada suu limaskestast rakkude preparaati.

Instrueerimist on otstarbekas alustada ohutustehnika nõuetest. Suu limaskestast ei tohi traumeerida. Proov tuleb võtta nii, et mitte sisse viia infektsiooni, instrumendid pestakse ja steriliseeritakse hoolikalt. Proov võetakse skalpelliga, klaasist või plastmassist lusikate ja spaatlitega, mida saab osta apteekidest. Metall- ja klaasinstrumendid steriliseeritakse tavaliselt piirituslambi leegil, muud kaaliumpermanganaadi lahuse või piirituse abil.

Preparaati on soovitatav valmistada kahekesi. Kuni üks steriliseerib skalpelli, viib teine alusklaasile veetilga ja värvib selle tindil abil. Proovi saamiseks tõmmatakse skalpelli või lusikaga põse siseküljelt suunaga alt üles. Skalpelli hoitakse seejuures horisontaalselt. Kui proov on võetud õigesti, näeb instrumendi serval valget ollust. See asetatakse alusklaasile olevasse veetilga ning kaetakse katteklaasiga. Õpilasi tuleb seda suunata tegema nii, et klaasi alla ei satuks õhumulle. Mikroskoobis paistavad nad tumedaservaliste ringidena, mida õpilased sageli peavad rakkudeks. Ülesanne 2. Vaadelda ja joonistada suu limaskestast rakke.

Kirjeldus peaks olema umbes niisugune: «Mikroskoobi vaateväljas on rakkude grupid. Harva esineb üksikrakke. Rakus võib näha välismembraani, tsütoplasmat ja rakutuuma. Tuum näib läbipaistvana, tsütoplasma on teraline. Tuumakesi ei näe. Palju on õhumulle.» Kirjeldused tulevad veidi erinevad, kuid oluline on, et nad tehtaks preparaadi põhjal.

Laboratoorse töö ajal sagedamini esinevad tehnilised vead:

1. Rakkudeks peetakse tolmu ja plekke mikroskoobi klaasidel. Et eristada defekti preparaadist, soovitatakse liigutada alusklaasi. Kui objektid mikroskoobi vaateväljas ei liigu, on need defektid ning okulaari välisklaasi tuleks puhastada.
2. Kujutise nõrk kontrastsus tuleb sageli ülevalgustusest. Tuleb vahetada diafragmat või vähendada valgustust peegli abil.
3. Mikroskoobi vaateväli on tume, alavalgustatud. Tuleb vähendada suurendust, vahetades okulaari. Väiksema suurenduse puhul on valgusjõud tugevam.

---

## Raku keemiline koostis ja elutalitlus

---

Tunni eesmärk on anda elementaarne ettekujutus raku anorgaanilistest ja orgaanilistest

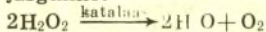
ühenditest, ainevahetusest, fermentidest, raku omadustest, õpetada valima kontrollkatset eksperimendist tulenevate järelduste õigsuse kontrollimiseks.

Autorid soovivad viimati nimetatu puhul Moskva 831. keskkooli õpetaja A. Nikitina katset. Selgitades fermentide tähtsust ainevahetusele, annab õpetaja järgmise ülesande.

Ülesanne 1. Tõestada, et värske liha (kartuli) rakkudes on fermentid, mis lagundavad vesinikperoksiidi veeks ja hapnikuks.

Eelnevas vestluses tehakse selgeks, et selle ülesande täitmiseks on esialgu vaja tõestada, et vesinikperoksiid iseseisvalt peaaegu ei lagune, vastavate fermentide juuresolekul toimub intensiivne lagunemine.

Õpetaja valab vesinikperoksiidi katseklaasi, loksutab seda ja näitab, et reaktsiooni ei toimu, siis ta tükeldab tüki värsket liha või kartulimugula ja lisab vesinikperoksiidile. Moodustub vahumüts. Õpetaja seletab, et liha (kartul) sisaldab fermenti valgukatalüsaatorit. See on katalaas. Üksainus fermentimolekul võib ühes minutis lagundada miljon vesinikperoksiidi molekuli. Reaktsioonivõrrand on järgmine:



Ülesanne 2. Tõestada, et ferment katalaas kuulub valkude hulka.

Õpetaja suunab õpilasi järgmiselt arutlema. Kui fermentid kuuluvad valkude hulka, siis keetmisel katalaas nagu kõik valgud laguneb ja kaotab aktiivsuse. Õpilased teevad ettepaneku liha- või kartulitükk ära keeta (aja kokkuhoiu mõttes võib teha seda enne tundi, võttes proovi samast lihatükist või kartulimugulast). Võib kergesti veenuda, et keedetud liha ega kartul fermenti ei lagunda. Arutluse käigus tekkis klassis kaks seisukohta. Ühed arvasid: ferment kaotas aktiivsuse sellepärast, et lagunes valgumolekul. Teised oletasid, et lagunes rakk. Seetõttu anti õpilastele täiendav ülesanne.

Ülesanne 3. Tõestada, et kartuli rakkude lagunemisel fermentid säilitavad aktiivsuse.

Õpetaja abiga tulevad õpilased järeldusele riivida kartul ja mahl (milles loomulikult pole terveid rakke) valada vesinikperoksiidile. Kui peroksiid laguneb, on tõestatud oletus, et fermentid säilitavad aktiivsuse ka väljaspool raku. Katset jälgides veenduvad õpilased järelduse õigsuses. Õpilastele võib rääkida tööstuses kasutatavate fermentide sünteesist.

## Aabitsajärgne periood 6-aastaste laste klassi emakeeleõpetuses

LILIAN KIVI,  
PTUI algõpetuse sektori juhataja  
MILVI ROOSLEHT,  
PTUI algõpetuse sektori vanemteadur,  
pedagoogikakandidaat

Aabitsajärgne esmase lugemisvilumuse kujundamise periood algab 6-aastaste laste klassis veebruarikuu teisest poolest ja kestab järgmise õppeaasta lõpuni. Selle aja jooksul peavad lapsed saavutama

□ ladusa lugemise oskuse, mida iseloomustab suhteline õigsus (üksikud lugemisvead), lugemiskiirus mitte alla 200 tähemärgi minutis ning eakohases tekstis sisalduva otsese teabe (nii informatiivse kui ka emotsionaalse) mõistmine;

□ esmase oskuse intoneerida lauset nii, et häälega lugemisel ilmneks tahe kuulajatele midagi teatada või jutustada, väljenduks omapoolne hinnang (kiitmine, laitmise, noomimine, palumine), oskus lugeda dialoogi, luuletust;

□ oskuse eristada ilukirjanduslikku lugemispala teabelisest (lugemisel saab otseseid uusi teadmisi, selgitatakse eakohaselt nähtuste olemust jms.) ja tunda rahvaloomingu mõningaid olulisi liike (muinasjutt, rahvalaul, vanasõna, mõistatus);

□ oskuse vastata küsimustele loetu ja isiklike kogemuste alusel, esitada ise küsimusi mõlemas valdkonnas ning jutustada temaatilise pildi järgi ja lühipala tekstilähedaselt kas iseseisvalt või õpetaja abiga;

□ oskuse määratleda loo tegelased, aeg ja koht ning õpetaja abiga tuua välja loo peamõte, liigendada pala küsimuste abil, sõnastada peamine igas tekstiosas;

□ oskuse orienteeruda igapäevase ühiskondliku elu lihtsamates nähtustes, käituda ja suhelda täiskasvanu ning eakaaslasega olustikulistel situatsioonides;

□ püsiva lugemishuvi (mis kindlustatakse lastekirjanduse süstemaatilise tutvustamise tulemusena ettelugemise, kollektiivse ja iseseisva lugemise baasil);

□ esmase kirjutamistehnilise oskuse (õiged tähekejud, seosed, proportsioonid);

□ oskuse märkida lihthäälkute kolme pik-  
kust ja piiritleda lauset kirjas, kirjutada  
teksti ära kirjana ja etteütlemise järgi (20—  
25 sõna), kirjutada pärisnime (inimese, looma,  
linna ja rajooni, tänava) suure algustähega,  
kirjutada õigesti mõningaid nimi- ja tegusõna  
vorme.

Esimesse õppeaastasse jääb loetletud üles-  
anneteks ettenähtud ajast üks neljandik.  
Õppekirjandusena kasutatakse sel ajal luge-  
mikku «Lugude kodu» ja emakeele töövihi-  
kut, jätkuvalt ka ladumisaabitsa komplekti  
ja kirjavihikut.

Aabitsaperioodi lõpuks jõuavad 6-aastased  
lapsed üldiselt sõnahaaval lugemisele. On  
toimunud üleminek väiketähtedele, kuid tea-  
tud osa õpilastest kasutab raskemate sõnade  
puhul veel valjuhäälselt tähtahaaval lugemise  
viisi (vaimse toimingu kujunemise 3. etapp:  
toimingu sooritamine kuuldava e. välise kõne  
baasil).

Sõnahaaval lugemine kindlustub praktilise  
harjutamise tulemusena. Kuna 6-aastaste las-  
te klassis puuduvad kodused õpiülesanded,  
peab emakeeletunni planeerimisel ette nägema  
maksimaalselt lugemisaega.

Sel perioodil algab ka vaikse lugemise osku-  
se kujunemine. Üleminekuetapiks on nn. pool-  
lihääli lugemine, mida teeb kogu klass korra-  
ga. Tundes oma klassi peab õpetaja lugemi-  
seks arvestatava aja jaotama vaikselt ja  
häälega lugemise vahel nii, et iga laps saaks  
päeva vältel lugeda ka valjusti. Suurtes klas-  
sides tuleb selle nõude täitmiseks vahetevahel  
kasutada koorilugemist. Iga lapse lugemise  
mahu määrab siiski eelkõige vaikse või pool-  
hääli lugemise aeg.

Laste ealistest iseärasustest tulenevalt (tah-  
telise tähelepanu suhteline nõrkus, lihaste  
kerge kahjustatavus jms.) sõltub õppetegevuse  
edukus suuresti lapse huvist selle vastu. Ühe  
ja sama teksti korduv lugemine äratav huvi  
vaid sel juhul, kui sellega kaasneb uus ja  
huvitav ülesanne. Seega pole võimalik ühte  
teksti lugeda üle kahe või äärmisel juhul kol-  
me korra.

Ainult raamatuteksti lugemine (silmade pi-  
devalt ühesugune kaugus loetavast) võib selles  
eas kergesti esile kutsuda lühinägelikkuse  
tekkimise. Sellepärast tuleks vahelduvalt kas-  
utada lugemist nii raamatust kui tahvlilt.

Lisalugemismaterjali saab pakkuda tekstina  
tahvlil, plakatil või grafoprojektori abil ekraanil  
(temaatilised lühitekstid, salmikesed,  
mõistatused, korraldused-ülesanded, «teated»  
mängulistelt tegelastelt jms.), samuti võimal-  
davad seda paljud õppemängud (lotod, doomi-  
nod, ennistumängud jt.) ja tunnivälised loov-  
mängudki sel juhul, kui õpetaja varustab  
mängu vastavate vahenditega (tänavate,  
kaupluste jms. sildid, vastuvõtuajad, etiketid,  
retseptid, mänguraamatud jt.).

Üleminek sõnahaaval lugemiselt sõnaühendi  
kooslugemisele toimub lastel väga indi-  
viduaalses tempos ning sellega kaasneb sageli

aimamisi lugemine, mis järsult suurendab  
vigade arvu. Et sellist lugemist mitte soodus-  
tada, on sõnahaaval lugemise etapil õigem  
rõhk asetada lugemise õigsusele, mitte taotle-  
da pidevat kiiruse kasvu. Katsed on näidanud,  
et loetust arusaamist sõnahaaval lugemine ei  
takista, küll aga teevad seda rohked luge-  
misvead.

Juba aabitsas olid antud sõnastruktuuride  
lugemise harjutused enne terviktekste kaa-  
lutlusele, et laps eelnevalt harjutaks üksik-  
sõnade lugemist ja võiks hiljem lugeda pala  
õigesti teabe saamise, mitte lugemise tehnika  
treenimise eesmärgil. See suund jääb kehtima  
ka aabitsajärgselt. Spetsiaalseid lugemis-  
tehnilisi harjutusi nüüd enam ei vajata. Kui  
mõne klassi puhul selline vajadus siiski esineb,  
saab seda teha frontaalselt tahvlil või grafo-  
projektori abil. Laps peab seotud teksti lugema  
sisu pärast. Sellel kaalutlusel ongi lugemikku  
lülitatud ainult lastekirjanduse palad. Ka  
ülesanded lugemikus lähtuvad palade sisust,  
ent oma vormilt on need sellised, mis paljudel  
juhtudel suunavad last teksti või selle osi  
korduvalt lugema ning seega võimaldavad  
vajalikku lugemistreeningutki.

Ettevalmistusena lugemispalade sisuga teh-  
tava töö järgmiseks etapiks tutvub laps teksti  
struktuuri põhielementidega ning nende sisuli-  
se tähendusega: lause piiritlemine, vajaliku  
lause leidmise võtted, pealkiri, lõik, salm  
luuletuses, otsekõne (jutumärkide järgi).

Häälega lugemise üks olulisi omadusi on  
ilmekus. Viimane aga eeldab ladusat lugemist.  
Sellepärast 6-aastaste laste klassis saab toimu-  
da vaid ilmeke lugemise ettevalmistamine.  
Ühelt poolt on see lapse kõne individuaalse  
ilmekuse säilitamine, teiselt poolt aga ka  
tekstis esinevate pauseerimist suunavate kir-  
javahemärkide funktsiooni teadvustamine.

Esimestest koolipäevadest peale toimub lap-  
se suulise kõne süstemaatiline arendamine. Nii  
aabitsaeelsel kui ka küllalt ulatuslikult aabit-  
saperioodilgi on sellesuunalise töö lähtema-  
terjaliks pilt, ette loetav või jutustatav jutuke  
ja laste endi kogemused. Koos väljendusoskuse  
arendamisega suunatakse ka kuulamis- ja  
vaatlusoskuse kujunemist. Sel ajal lapsed põ-  
hiliselt vastavad küsimustele, esitavad neid  
ise, proovivad jutustada. Samalaadne töö jät-  
kub ka aabitsajärgsel perioodil, kuid lähte-  
materjalina lisandub nüüd üha enam ka lapse  
enese loetu.

Juba häälikulise analüüsi etapil teadvustub  
lastel häälikute esinemine sõnades mitmes  
eri pikkuses. Praktilises töös veendutakse, et  
häälikupikkusest oleneb sõna tähendus, oman-  
datakse üsna kindlalt lühikese ja ülipika  
hääliku eristamise oskus ning saadakse tea-  
da, et häälikud sõnades võivad olla ka veel  
pikad.

Aabitsaperioodil luuakse häälik-täheline  
seos, millega koos ka korratakse ja kinnis-  
tatakse häälikupikkuste määramise oskust.

Teatavasti on häälikute kolme pikkuse eris-

tamine ja nende kirjas märkimine eesti keele õppimisel üks raskemaid osi. Lisaks lihthääliku pikkuse määramisele on vaja tunda ja teada veel ka häälikuühenditesse kuuluvate häälikute pikkuse märkimise eeskirju.

Et selgitada, missugune proportsioon on ülipika hääliku märkimise ühe- ja kahetähelise variandi vahel, vaadeldi sellelt seisukohalt nelja erineva päritoluga sidusat teksti ning ühe grupina kõiki neid nimisõnu, mis on pildi abil fikseeritavad ning kuuluvad 6-aastase lapse sõnavarasse. Viimaseid oli 600 ning sellest lähtudes valiti ka vaadeldavateks tekstilõikudeks 600-sõnalised lõigud või üksteisele järgnevad lugemispalad kooliõpikutest. Tekstid pärinesid järgmistest allikatest: L. Eisen «Aabits» (viimane kolmandik); E. Hiie, L. Eisen «Lugemik-õpik I klassile» (teine pool); O. Luts «Kevade» (1. peatükk); A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus» V osa (1 peatükk). Vaatlused näitasid, et kõikidest ülipikkadest häälikutest märgitakse kirjas kahe tähe abil 33—35 protsenti ja ühe tähe abil 65—67 protsenti, sõltumata sellest, kas tegemist oli nimisõnade kogumi, väikesele lapsele määratud õpikuteksti, lasteraamatu või keeruka tekstiga romaanist.

Väiksema osa ülipikkadest häälikutest ühe tähe abil fikseeritavas grupis moodustavad lihthäälikud ühesilbilistes sõnades, nagu **ma**, **mul**, **kas** jt. ning sulghäälikud ülipika täishääliku järel, valdava osa ülipikad häälikud häälikuühenditeks.

Siit tuleneb otsene vajadus õpetada lapsele kohe, et ülipikk häälik kirjutatakse kirjas kas kahe või ühe tähega, ning anda talle jõukohane menetlus õige variandi valimiseks.

Järelikult on vaja juba aabitsaõpetuse algperioodil tutvustada lapsi häälikuühendi mõistega ja õpetada määratlema häälikuühendi olemasolu sõnas.

Lapse teadlikuks tegemist häälikute jagunemisest täis- ja kaashäälikuteks ning oskust määratlema häälikurühma peetakse praegusajal üheks aabitsaõpetuse algetapi oluliseks ülesandeks ka lugema õppimise tarvis. NSVL Pedagoogika Akadeemia keskinstituudid on korraldanud vastavad katsed laste-aedades 5- ja 6-aastaste laste rühmades. Katselise õpetamise tulemused näitavad, et täis- ja kaashäälikute eristamine on jõukohane juba 5-aastastele lastele. Sama kinnitab ka meie vabariigi mitmete laste-aedade kogemus. Häälikurühmade eristamise oskusele toetumisel ei nõua häälikuühendi mõiste kujundamine enam erilisi täiendavaid pingutusi ning võimaldab lapsi varustada konkreetsete juhistelega selle kohta, millal kasutada ülipika hääliku märkimiseks ühe-, millal kahetähelise varianti.

Häälikuühendi mõiste kujundamist alustatakse häälikuanalüüsi perioodil täishäälikuühendi kui kõlaliselt eristatava ühiku määramisega. Kaashäälikuühendi mõiste kujundatakse aabitsaperioodil.

Aabitsajärgselt jätkub pidev töö häälikupikkuse määramise oskuse lõplikuks kujundamiseks. Lihthäälikute pikkust sõnades (v.a. ülipikk sulghäälik ülipika täishääliku järel, nn. «eit aitab taati» tüüpi sõnades) peab laps oskama õigesti märkida esimese õppeaasta lõpuks. Üksikute konkreetsete ortogrammidena tutvustatakse vajaminevaid küsi- ja asesõnu ning sõnu **ja**, **ei**, **on**.

Häälikupikkuse määramise harjutusi tehakse üksikhäälikute kaupa kolme pikkuse omavahelisel võrdlemisel häälikupikkuse muutmisele toetudes. Harjutusi sooritatakse kas frontaalselt või töövihikus vähemalt kolmel-neljal päeval nädalas mõne minuti vältel.

Keeleküsimustest puudutatakse 6-aastaste laste klassis ainult kolme sõnavormi lõpuhääliku praktilist õigekirja (**-b** ja **-vad** tegusõnades, **-d** käändsõnade mitmuse nimetavas).

Õppeaasta lõpuks oskab 6-aastane laps lugeda sel määral, et võib iseseisvalt jõukohast teksti lugeda ja loetust aru saada. Sõnahaa-val lugejale võib aga soovine koolivaheaeg anda oskuses tugeva tagasilöögi, kui ta lugemise üldse ei tegele. Siit soovitus õpetajale, et ta selgitaks seda ka lastevanematele ja annaks näpunäiteid, kuidas soovitud teksti («Täheke», väheste tekstiga lapsele uued pildiraamatud, aga ka raadio ja TV saated) lapsele kättesaadavaks teha, ilma last lugema otseselt sundimata.

## Kirjandus

Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. — Вестник Моск. ун-а, 1979, № 4, с. 54—63.

## MEILT JA MUJALT

■ Jaroslavl'i oblasti Uglitši linna pioneermajas tegutseb klubi «Noor meedik». Seal käivad koos 8.—10. klasside õpilased. Klubi töö peab soodustama koolide meditsiiniringides saadud teadmiste ja oskuste täiustamist, aitama kaasa homsete koolilõpetajate kutsevalikule. Klubi tegevust suunab nõukogu arst S. Uhhovi juhtimisel. Õppused toimuvad kaks korda kuus. Programmis on ülevaateleengud, praktilised tööd, kohtumised meditsiinitöötajatega, külaskäigud ravi-profülaktiilistesse asutustesse, kiirbasse, vereülekandejaama, apteeki. Kohtutakse ka tervishoiutöötajatest veteranidega. Õppeaasta lõpul korraldatakse klubilastega vestlusi, viktoriine, küsimuste ja vastuste õhtuid. Klubi «Noor meedik» programmi läbinutele antakse tunnustus, samuti iseloomustus-soovitus kesk- ja kõrgemasse meditsiinilisse õppeasutusse astumiseks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Lastesõimede rahvamajanduslik otstarbekus ja selle tõhustamise võimalusi

**HEIKI MÜÜR,**  
Eesti NSV Plaanikomitee Majanduse  
ja Planeerimise TUI direktor,  
majandusdoktor, professor  
**KAIE KINK,**  
Eesti NSV Plaanikomitee Majanduse  
ja Planeerimise TUI vanemteadur,  
meditsiinikandidaat

Sõimelaste emadelt ühiskondlikku tootmisse antud panuse majanduslikul hindamisel võetakse aluseks nende emade reaalne võimalik tööaeg ja vabariigi rahvamajanduses saadav puhastulu ühel inimtööpäeval (rahvamajanduse tegelik kasum ja käibemaks, mida ühiskond saab puhastulu tootmisest). Täiendavalt meie eelmises artiklis («Nõukogude Kool», 1985, nr. 10, lk. 51—53) tõestatud, et rahvamajanduse kulutused lastesõimede ületavad sõimelaste emade tööpanuse rahvamajandusse, käsitleme käesolevas artiklis lastesõimede töömahukuse ja kasutatavusega seotud küsimusi.

Kuni 3-aastaste sõimelaste keskmine nimestikuarv oli 1984. aastal 21 608. Need lapsed puudusid sõimetest ja lastepäevakodude sõimerühmadest 609 209 päeva, mis moodustab keskmiselt 30% kõigist võimalikest sõime kasutamise päevadest. Puuduti erine-

vatel põhjustel: 41% päevadest haiguse tõttu, ülejäänud päevad muudel põhjustel (vanemate korraline puhkus jm.).

Samal ajal, kui lapsed puuduvad lasteasutusest, kulutab ühiskond lastesõimede ülalpidamiseks, meditsiiniliseks teenindamiseks jne. Tasutakse personali palk, majanduskulud, pehme ja kõva inventari, kapitaalremondi ja muude kulutuste eest. Jääb ära umbes 20% kulutusi, mis laekub vanematelt laste toitlustamiseks.

Lastesõimede majanduslikku otstarbekust hinnates tuleb sõimede negatiivse majandusliku bilansi kõrval arvestada veel laste sõimes kasvatamise suhteliselt suurt töömahukust. Nimelt ilmneb viimastel aastatel sõimede teenindamisega hõivatud personali ühe koosseisulise ühiku kohta tuleva sõimelaste arvu kahanemise tendents. Nii tuli 1982. aastal üks personaliühik 2,8 nimestikus oleva lapse kohta, 1983. aastal 2,74 ja 1984. aastal 2,7 lapse kohta. Sõimede teenindamiseks on peale kasvatajate, hoidjate, sanitaride, kokkade, kütjate, juhatajate ja nende asetäitjate, raamatupidajate, meditsiiniõdede, arstide kaudselt vaja veel autojuhte jt. elukutsete esindajaid.

Ühe personaliühiku kohta tuleb seega vähem kui 3 last, kusjuures arvestamata on laste sõimest puudumise päevad. Kui aga lapsed puuduvad keskmiselt 30% sõimepäevadest aastas, tähendab see laste arvu kahanemist arvestuste kohaselt 1,9 lapseni personali ühe ühiku kohta. Ja nii on praeguses pingelises tööjõuressursside olukorras. Muidugi, otseselt lastega tegelevate isikute arv pole suur. Rühmad on suured, kasvatajaid ja hoidjaid on palju puudu (2).

Koolieelsete lasteasutuste töötajate tööd tasustatakse seni küllalt madalalt. Samal ajal ei hinda ühiskond emade kodutööd laste kasvatamisel, seda tööd võiks hinnata sama töömahu puhul võrdseks sõimetöötaja tööga. Kui lasteasutuses tuleb ühe koosseisulise töötaja kohta 2,7 last, tuleks ühe ema (või vanaema) tööd 3 lapse kasvatamisel hinnata samuti. Või teisiti öeldes tuleks muuta emade (vanaemade) kodutöö laste (lapselaste) kasvatamisel konkurentsivõimeliseks laste organiseeritud ühiskondliku kasvatamisega.

Kui aga laste sõimes kasvatamine on emadele vajalik, tuleb sõimes luua maksimaalselt sellised tingimused, et lapsed oleksid võimalikult terved ja hästi hooldatud (3), et emad saaksid tööl käia. Lasteasutustevahelises sotsialistlikus võistluses ongi muude näitajate kõrval oluline haiguspäevade keskmine arv ühe lapse kohta. Lasteasutuste personali töö stimuleerimine sõltuvalt laste tervisest, s.t. laste viibimine lasteasutustes, on hoob, mis aitab kaasa laste haiguspäevade arvu vähenemisele. Laste haigestumuse vähendamine kujutab endast tõhusat reservi laste kasvatamise rahvamajanduslikult tulusama tulemuse saavutamiseks.

Lastesõimede kasutatavus oleneb laste vanusest. Mida nooremalt laps sõime antakse, seda enam ta põeb ja puudub sõimest. Seetõttu on suuremad ka summad, mida makstakse emadele haige lapse hoolduse tõttu ajutise töövõimetuse päevade eest ning meditsiinilise teenindamise kulud. Lapsed, kes on sõime antud vanuses alla 1,5 aasta, põevad 1,3 korda sagedamini lastest, kes on vanemalt sõime antud, ja on sagedamini haiged kuni koolieani (1).

Alla 1,5 aasta vanuselt ja üle 2 aasta vanuselt sõime läinud laste haiguspäevade arv erineb kuni 7. eluaastani keskmiselt 684 700 päeva aastas (juhul kui laste arv mõlemas vanuserühmas oleks võrdsustatud). Seega laste söimemineku vanusepiiri nihutamisel poole aasta võrra tahapoole oleks laste vähenenud haigestumuse läbi võimalik rahvamajandusele kokku hoida üksnes emade vähenenud hoolduspäevade arvel 1,8 milj. rubla aastas.

Analüüsides lasteasutuste kasutamist vanuserühmade järgi, ilmnes, et lapsed kuni 3 aasta vanuses puudusid aastas keskmiselt 73 päeva, 3- kuni 6-aastased 57 päeva (haiguse tõttu vastavalt 30 ja 16 päeva). Vanema grupi laste emad said seega töötada aastas keskmiselt 12 päeva rohkem kui noorema vanusegrupi laste emad.

Lastevanemate ankeetküsitluse (608 vastanut) andmetel anti lastesõime 42,8% lastest vanuses alla 1,5 aasta, 45,2% vanuses 1,5—2 aastat ja 11,2% vanuses 2—3 aastat. Emade hinnangul oma laste tervisliku seisundi kohta olid otseselt seotud laste sõime andmise vanusega. Mida vanemalt läks laps sõime, seda parem oli ema antud hinnang lapse tervisliku seisundi kohta. Kuni 1,5 aasta vanuselt sõime läinud lastest oli enamik (53,5%) rahuldava tervisliku seisundi hinnanguga, hea tervise hinnanguga oli 36,9% lastest. Vanuses 1,5—2 aastat sõime läinud laste tervise hinnang oli üle poole lastest (54,5%) hea ja 33,5% rahuldav.

Esitatud jagunemist kinnitab sõimelaste viimase aasta haiguskordsus: laste esmakordse sõime paigutamise vanuse kasvades väheneb nende haigestumiste keskmine arv aastas.

Emade suhtumine tasulisse sünnitusjärgsesse lapsepuhkusesse näitab, et 35 rubla saamisel kuus oleks enamik emadest (45,5%) nõus kasvatama last kodus 1,5 aastat, nagu seadusandlusega praegu on lubatud; 26,6% emadest kuni 2 aastat ja 26,3% kuni 3 aastat. Tasu tõstmisel kuni 50 rublani kuus oleks enamik emadest (48,7%) lapsega kodus kuni lapse 3-aastaseks saamiseni; 19,6% kuni lapse 2-aastaseks saamiseni; 17,1% kuni lapse 1,5 aastani ja 14,3% üle 3 aasta. Tähendab, tasulise puhkuse (35 rubla kuus) pikendamisel oleks enamik emadest nõus olema lapsega kodus 1,5 aastat, vähesed enam. Pilt ei muutuks, sest ka praeguse

tasustamise korra juures on enamik emadest kodus lapse 1,5-aastaseks saamiseni. Tasu tõstmisel oleks emadel aga võimalust ja huvi olla lapsega kodus kauem. Perspektiivis ongi laste koduse kasvatamise perioodi pikendamine 2 aastani (NSV Liidu teaduslik-tehnilise progressi kompleksprogramm aastaks 1986—2005).

Noored perekonnad vajavad kõige enam majanduslikku abi, riiklik toetus aitaks emadel väikelaste tervise huvides kasvatada neid kaheksa kuudest tingimustes. Nimetatud abi oleks suunatud samuti sündimise stimuleerimisele.

## Kirjandus

1. Ilver, S., Müür, H. Lasteasutustest ja tööjõuprobleemidest rahvamajanduses. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 5, lk. 51—54.
2. Samarütel, E. Lastehaiguste vastu. — «Edasi», 1985, 26. veebr.
3. Tulva, T. Maimik sai koha lastesõimes. — «Õhtuleht», 1984, 20. aug.

## MEILT JA MUJALT

■ Tšitaas elavas Konstantinovite perekonnas on kõik ajaloolased ja ajalugu saanud ka nende harrastuseks. Vabal ajal õpivad nad tundma kodukraid, huvitavad leiud — vanaaegsed dokumendid, haruldased joonistused, fotod — on saanud aluseks tervelt neljale muuseumile.

Oblasti hariduselu arengut kajastava väljapaneku koguja on perekonnapäe Vera Petrovna, Vene NFSV teeneline õpetaja, Lenini ordeni kavaler, poolesajandilise staažiga pedagoog. Põhjalikult on ta uurinud Baikali-äärse piirkonna ajalugu.

Õpetaja kogutud dokumendid jutustavad linna esimestest õppeasutustest, rajatud veel eelmisel sajandil, dekabristide asutatud koolidest, sinna väljasaadetud bolševike valgustustegevusest.

Huvi ajaloo tundmaõppimise vastu on Vera Petrovna edasi andnud ka oma poegadele Mihhailile ja Aleksandrile. Tšitaas Pedagoogilise Instituudi ajaloo-keeleteaduskonna dekaan ajaloo-kandidaat M. Konstantinov on oma üliõpilastega arheoloogiagrupid läbi käinud Baikali-äärsed kaugemadki kolkad. Kogutud materjalidest avati instituudis arheoloogiamuuseum.

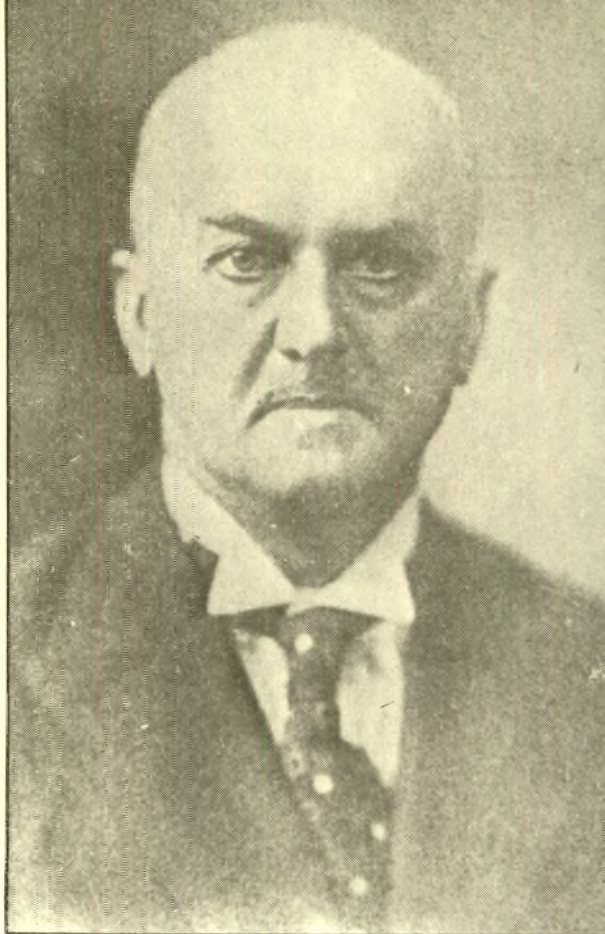
Mihhaili naine Tatjana Konstantinova on kogunud üle kolme tuhande eksponaadi BAM-i ehitamise kohta. Temagi töö on pannud aluse muuseumile ja hinnatud medaliga «Baikali-Amuuri raudteemagistraali ehitamise eest».

Oblasti pioneeride palee kodu-uurijate osakonna juhataja A. Konstantinov ja tema abikaasa, Irkustki ülikooli aspirant, tunnevad huvi selle vastu, kuidas Baikali ääres võideldi nõukogude võimu eest. Nende rikkalik kollektsioon on samuti sisustanud terve muuseumi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## 100 aastat Eesti silmapaistva pedagoogi Johannes Käisi sünnist

**FERDINAND EISEN,**  
TPeDI filosoofia ja poliitökonoomia  
kateedri dotsent, filosoofiakandidaat



Põlva lähedal Rosma koolimajas sündis 26. detsembril 1885 koolmeister Peeter Käisi perekonnas poeg, kes sai nimeks Johannes ja kellest kujunes silmapaistev pedagoog ning kooliuuendaja. Tema elutööl ja vaadetel oli määrav mõju Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte arengule kodanlikus vabariigis, tema mõju ulatub tugevasti nõukogude kooli rajamise algaastatesse ja ka tänapäeva.

J. Käis tuli Eesti kooliellu vägagi keerulisel ajal, mil küpsesid ning toimusid revolutsioonilised pöörded ühiskonnaelus, kus uute teede otsingud ja võitlus kõige vananenu ning oma aja äraelanu vastu toimus ka koolielus. Käisi enda tee hariduse juurde oli täis heitlusi kitsaste majandusoludega, samuti iseseisva õppimise suurte raskustega tollaegsetes tingimustes. Käisi tulek avalikku kooliellu oli täis võitlusi vanade kivinenud arusaamadega ning koolielu juhtimise eesotsas olevate reaktiooniliste tegelastega.

J. Käisi elutöö seadmine õigesse ajaloolisse valgusse on tema elu hilisaastatelgi nõudnud temalt endalt ja tema õpilastelt tõsisid sõnaheitlusi, kuid pedagoogilise mõtte edasine areng ning selle minevikupärandi marksistlik uurimine on ka Käisi loomingulise pärandi õige hindamise juurde jõudnud.

Saanud esmase õpetuse oma koolmeistris isalt ning õppinud kaks aastat Põlva kihelkonnakoolis (kutsutud ka Mammaste köstri-kooliks), õiendab noor Käis vastuvõtukatsed Võru Linnakooli astumiseks. Linnakooli lõpe-

tamisel (1903) seab ta endale eesmärgiks saada õpetajaks. Käis sooritab hiilgavalt Peterburi Õpetajate Instituuti sisseastumise võistluseksamid, kuid jäetud kui «muulane» ilma loodetud õpperingkonna stipendiumist, pidi ta instituudist majanduslikel põhjustel lahkuma. Algavad tema iseseisvalt õppimise aastad. Samal aastal õiendab Käis Pihkva gümnaasiumi juures kreiskooliõpetaja kutseeksami ja saab õpetajakoha Limbaži (Lemsalu) linnakoolis. Õpetajatöö kõrvalt lõpetab ta 1904. a. eksternina Peterburi Õpetajate Instituudi. Sellele järgnevad tööaastad loodusõpetuse õpetajana Valmiera (Volmari) linnakoolis (1906—1911) ja Riia Aleksandri Gümnaasiumis (1912—1917). Gümnaasiumis töötades astub ta 1916. a. Petrogradi Ülikooli, mille lõpueksamid õiendab 1917. a. veebruaris ning kaitseb diplomitööd (Võru järvede flora ja fauna); talle omistatakse 1918. a. juunis I järgu diplom loodusteaduse alal. Sõjasündmuste tõttu oli Riia Aleksandri Gümnaasium 1915. a. suvel evakueeritud Võrru ja sealt kaks aastat hiljem Venemaale Saranski linna, kuhu koos oma õppeasutusega saabub ka Käis. Mõnda aastat töötab ta Vologda Õpetajate Instituudis, kuhu oli valitud loodusloo ja geograafia õpetajaks, hiljem aga määratud direktoriks. Tal läheb korda reorganiseerida Vologda Õpetajate Instituut kõrgkooliks — Pedagoogiliseks Instituudiks. Sealt siirdub Käis Pihkva kubermangu haridusosakonna instruktorigi ametikohale. 1920. a. septembris tuleb Käis tagasi Eestisse, kus asub tööle Haridusministeeriumis riigikoolinõunikuna.



Asja iseseisvaks saanud kodanlikus vabariigis seisti oma koolisüsteemi rajamise eel, mis tekitas palju vaidlusi. Vana tsaariaegne koolikorraldus muidugi ei rahuldanud kedagi, kuid võitlus käis kõige reaktsoonilisema kodanlik-klerikaalse suuna ja radikaalse demokraatlikuma suuna vahel. J. Käis lülitub võitlusse rahvahariduse korralduse selliste demokraatlike põhimõtete eest nagu ühtluskool, maksuta ja kohustuslik 6-klassiline algharidus, usuõpetuse kaotamine koolist, kehvemate õpilaste materiaalne toetamine jms. Nagu näitasid 1919.—1925. aastatel toimunud õpetajate kongressid, olid sellised põhimõtted õpetajaskonna valdava enamiku nõuded. Siin ilmnes selgesti toleaeegse revolutsioonilise tööliikumise mõju. Radikaalselt meelestatud õpetajaskonnal ja demokraatlikul intelligent-sil läks korda saavutada mõneks ajaks suhteliselt demokraatlik alghariduse süsteem. Reaktsoonilise suuna koolitegelased, nagu N. Kann, H. Bauer, J. Lattik jt., jätkasid ründeid nende põhimõtete ja nende pooldajate (minister J. Annuson, riigikoolinõunik F. Mikelsaar ja J. Käis ning koolivalitsuse juhataja E. Martinson (Murdmaa)) vastu toleaeegses haridusministeeriumis. N. Kann nimetas J. Käisi korduvalt halvustavalt «Pihkva punaseks professoriks». H. Baueri tulekul 1921. a. jaanuaris haridusministri kohale lahkub J. Käis ministeeriumist ja siirdub vastavalt Võru Õpetajate Seminari direktori ametikohale. Siin algab tema kümme aastat kestnud viljakas kooliuuendustegevus.

Kuid J. Käisi juhitud ja oma aja kohta radikaalsete kooliuuendusideede koldena varsti üle Eesti tuntuks saanud Võru seminar oli justkui pinnuks silmas hariduselu tagurlikele juhtidele. Võru seminari süüdistati «punase propaganda» tegemises õpilaste seas. 1930. aastal suleti Võru Õpetajate Seminar; J. Käis määrati kõrvalise väikelinna Paldiski gümnaasiumi direktoriks. Kui ka see kool järgmisel aastal suleti, algab J. Käisi elus uus aktiivse loomingu tegevuse periood, mil ta Eesti Õpetajate Liidu teadusliku sekretärina arendab viljakat teoreetilist ja praktilis-metoodilist ning organisatsioonilist tööd kooliuuenduse alal, jätkates valitsevate ringkondade reaktsoonilise koolipoliitika kritiseerimist.

1940. aastate revolutsioonilised sündmused tõid J. Käisi töörahva võimu poolele ja ta asub erakordse hoo ning haruldase töövõimega kaasa töötama nõukogude kooli ülesehituses.

J. Käisi tulek Eesti kooli ellu ja tema kujunemine juhtivaks kooliuuendusliikumise eestvedajaks oli tingitud nii objektiivsetest asjaoludest, s. o. toleaeegsest koolide olukorrast eeskätt, kui samuti subjektiivset tegurist — Käisi isiksusest, mida iseloomustas loominguoline otsiv vaim, haruldane töövõime ja visadus oma vaadete kaitsmisel ning levitamisel.

Kõigepealt oli Käis tundma õppinud tsaariaegse kooli, tuupimiskooli ängistavat õhk-konda. Ta koges isiklikult, kui kitsas ja ummikoolidega tõkestatud oli laiadele rahvahulkadele juurdepääs haridusele.

Raske ja üsna segane olukord valitses noore kodanliku Eesti vabariigi koolikorralduses 1920. aastate algul. Ühelt poolt oli tegemist tsaariaja raske ja ahistava pärandusega. Teiselt poolt olid sügavad jäljed jätnud esimesed nõukogude võimu perioodid ning kodusõda, sellal ettevõetud sammud hariduse alal. Sestap palju otsimist ning kõhklemist koolisüsteemi rajamisel, oli võitlemistki demokraatliku suuna ja tagurlike jõudude vahel. Siia lisandusid veel sellised raskused nagu ettevalmistatud õpetajate puudus ja liitklassidega koolivõrk. J. Käis lähtus oma pedagoogilises loometöös kõigepealt koolide tegelikust olukorrast.

Oma hariduse oli J. Käis omandanud visa iseseisva õppimise teel tegeliku õpetajatöö kõrvalt. Nii sai ta iseseisva õppetöö isiklikke kogemusi ja ühtlasi kindla veendumuse selle viisi õigsuses ning elujõus. Töötades noore õpetajana Riias, püüab ta praktikas seda veendumust kinnitada ning vastavalt oma õppemeetodeid rikastada.

J. Käisi kui loodusteadlase ja pedagoogi kujunemist mõjutasid Petrogradi Ülikooli bioloogilis-ökoloogilise suuna professorid, nagu I. Borodin, D. Kaigorodov, B. Raikov, V. Polovtsev, kes loodusõpetuses propageerisid taimeühiskondade (taimekoosluste) ja aastaaegade printsiipi ning looduskaitse ideid, õppemeetoditena eeskätt ekskursioone ja laboratoorset tööviisi.

Kahtlemata mõjutasid J. Käisi pedagoogiliste vaadete kujunemist uue kooli ülesehitamise püüded nõukogude võimu esimestel aastatel, millega Käis puutus vahetult kokku Vologdas ja Pihkvas (1917—1920). Teatavasti püüti vana kooli põhjalikult ümberkorraldamisel minna nüüdisaja moodsaid üldõpetuse ja isetegevuse äärmuslikke vorme kasutades.

J. Käis jälgib tähelepanelikult pedagoogilise mõtte arengut Lääne-Euroopas. Ta külastab korduvalt neid maid nende koolikorralduse ja õppemeetoditega tutvumiseks. Aukartust äratav oli tema lugemus ja kursisolek pedagoogilise kirjandusega, klassikutest kuni kaasaja moodsamate autoriteni. Muidugi õpis ta sellest varamust, kuid Käis ei kopeeri oma vaadetes kedagi. Ta töötab nähtu ja loetu loovalt läbi, sünteesib nendes leiduvad ratsionaalsed alged, hindab kriitiliselt omaaegsete pedagoogiliste voolude äärmusi ja ühekülgisust ning hoiatab õpetajaid nende eest. Otsides ja pidevalt praktikas katsetades suutis Käis luua suhteliselt originaalse ja tervikliku didaktilise süsteemi, mis sai aluseks ja suunda andvaks kooliuuendusliikumisele Eestis. J. Käisi süsteem leidis tähelepanu ka väljaspool Eestit; eriti mõjutas see Soome kooliuuendusliikumist.

Tema süsteemi laialdast levikut soodustas ka asjaolu, et Käis ei piirdunud üksi ülddidaktiliste teoreetiliste arutluste ja väitlustega, vaid esitas oma töödes, nii ülddidaktilist laadi kui ka käsiraamatutes ja töövihikute ning tööjuhendite näol konkreetseid juhiseid ja näiteid nende kasutamiseks. (J. Käisi didaktiliste vaadete kujunemisest annab ülevaate ajakirja käesolevas numbris prof. I. Undi artikkel.)

Kõige selle juures ei olnud J. Käis üksnes individualiseeritud õpetuse ja isetegevuse põhimõtete eestvõitleja, vaid ta pidas kaugemaks ja kõrgemaks eesmärgiks loova ning sotsiaalselt käituvat isiksuse kasvatamist. «Mida tugevam on individuaalsus üksikinimeses, seda rikkam on ühiskond,» rõhutas Käis oma trükis ilmunud peateoses «Isetegevus ja individuaalne tööviis» (lk. 8). (Individuaalse ja sotsiaalse kategooriate sünteesi J. Käisi pedagoogilises süsteemis käsitleb lähemalt ajakirja käesolevas numbris R. Liimets-Sorkina.)

J. Käis oli ka viljakas publitsist; ta võtab ajakirjanduses, peamiselt «Õpetajate Lehes» ja «Kasvatuses», sageli sõna mitmesugustes koolielu küsimustes. Eriti tuleb siinkohal märkida tema julget ja teravat kriitikat 1930. aastate tagurliku «koolireformi» kohta. Käis näitab konkreetsete statistiliste andmete najal, kuidas tollaegse haridusministri N. Kanu algatatud «koolireform» viis ühtluskooli lõhkumisele, tegi hariduse saamise kehvamatele rahvakihitidele ja maaelanikkonnale raskeks, kuidas kõige selle tagajärjel jäi 40—50% lastest ilma 6-klassilise alghariduseta. Tema terava kriitika osaliseks saab ka pedagoogilise mõtte mahajäämus ja tardumus keskkoolides, mis jäid kooliuuendusliikumisest üldiselt kõrvale ja kus abinõude ning meetodite valikul pöörduti sageli — Käisi sõnusti — pedagoogika kolikambri poole.

J. Käisi töid ja tema toimetamisel ilmunud meetodilisi väljaandeid nüüd üle lugedes ning hinnates tuleb arvestada, et need ilmusid tollaegsetes kodanliku koolikorralduse tingimustes, selleaegseid õppekavasid ja programme silmas pidades. Muidugi ei ole see kõik otsejoones ülekantav tänapäeva nõukogude kooli. Kuid J. Käisi põhjanevad pedagoogilised ideed, tema propageeritud õppeviisid on aktuaalsed ka tänapäeval ja on ühel või teisel määral ulatunud ning ulatumas mõjutama Nõukogude Eesti pedagoogilist mõtet.

## Johannes Käis ja tänapäev

INGE UNT,  
TRÜ pedagoogikakateedri professor,  
pedagoogikadoktor

Oleme jõudnud Johannes Käisi 100. sünniaastapäevani. Sündmust tähistatakse konverentsiga, antakse välja kogumik, milles valgustatakse tema elu ja tegevuse mitmesuguseid valdkondi. Sellepärast ei ole selle artikli eesmärk käsitleda J. Käisi loomingut terviklikult, vaid esitatakse valikuliselt tema seisukohti didaktika alal, mis meie arvates on tänapäeval olulised, eriti neid, mis on vähem tuntud ja aktsentueeritud.

Kõigepealt mõned orienteerivad andmed Käisi loomingust õpetuse teooria valdkonnas. Tema tegevuse võib jagada kolme perioodi. Esimeseks on aastad 1921—1930, mil Käis töötas Võru Õpetajate Seminari direktorina, tema põhisuund oli 6-klassilise algkooli reformimine, lähtudes kooliuuendussuundadest (töökool, üldõpetus, õpilaste isetegevus) ja eesti kooli selleaegsetest tegelikest vajadustest. Ta toimetas seminari aastaraamatut «Teel töökoolile» (1924—1930), millest ilmus 6 osa. Neis ilmusid ka ta enda selleaegsed tähtsamad teoreetilised tööd nimetatud didaktiliste suundade kohta. Kapitlaalne teos sellest ajajärgust on veel 2-osaline «Loodusõpetus algkoolis», mis kujutab endast originaalset loodusõpetuse meetodikat.

Teisel perioodil (30. aastad) töötab Käis Eesti Õpetajate Liidu teadussekretärina. Töökooli suunda jätkas tema toimetamisel perioodiline väljaanne «Uusi teid algõpetuses». Sellest ilmus 7 osa, kus käsitleti klasside kaupa õpetamise küsimusi kõikides õppeainetes, samuti esitati siin algõpetuse psühholoogilised alused. Juba selle perioodi algul kujunes Käisi põhiteemaks individuaalne tööviis, mida kroonis tema tähtsaim didaktikalane trükis ilmunud teos «Isetegevus<sup>1</sup> ja individuaalne tööviis» (1935).

<sup>1</sup> Siin ja edaspidi tähistab J. Käisi kasutatud mõiste «isetegevus» õpilaste iseseisvat tööd.

Kolmas periood on 40. aastad. Siia kuulub kõigepealt Käisi tegevus nõukogude korra taaskehtestamise aastal, mil ta tegeles aktiivselt nõukogude kooli loomisega Eestis. Paljud tema selleaegsed kirjutised on pühendatud nõukogude pedagoogika aluste tutvustamisele. See tegevus jätkus intensiivselt pärast sõda, mil Käis töötas juhtival kohal haridusministeeriumis ja paralleelselt ajakirja «Nõukogude Kool» tegevtoimetajana. Okupatsioonialjal tagandati ta kutsetööst, viibis ka vanglas. Pärast mitmeid vintsutusi elas ta tagasitõmbunult, ent töötas väga pingeliselt, asudes koostama ulatuslikku teost «Õpetuse teed ja alused». Sellest kujunes tema peateos, mis sisaldab autori vaadete kokkuvõtte ning tervikliku didaktilise süsteemi.

Siirdugem Käisi olulisemate, tema rikkalikust loomingust üldistatud ideede esitamise juurde. See looming kujutab endast juba märgitud töid, arvukaid artikleid perioodikas, õpikuid, töövihikuid ja muud õppekirjandust algkoolile, katkendite valimikke pedagoogika klassikutele koos kommentaaridega, reisikirjeldusi, teaduse (eriti loodusteaduse) populariseerimist noorsoole, õppekirjanduse retensioone jm.<sup>1</sup> Kõigist neist töödest ilmneb laialdane lugemus pedagoogika, pedagoogilise psühholoogia ja pedagoogika ajaloo vallas, kiire orienteerumine tolleaegseis moodsais pedagoogilistes ideedes ja kaasaegse kooli praktilistes vajadustes. Ning ühtlasi temale eriti iseloomulik kriitiline suhtumine kõigesse, ka kui tahes kuulsasse autorisse.

J. Käisi iseloomustavad tolleaegse pedagoogilise mõtte üldistamisel ja rakendamisel mitmed tähelepanuväärsed omadused. Esiteks, ta kontrollis mis tahes teesi kõlblikkust vahetu koolipraktika seisukohalt; praktika oli tema jaoks tõe kriteerium selle kõige vahetumas mõttes. Teiseks, ta ei rakendanud ei teorias ega praktikas teiste autorite uuendusi ja -süsteeme ehedal ning täielikul kujul, vaid eraldas teooriast ratsionaalse tuuma ja integreeris selle ühe elemendina õppetöösse. Elu näitaski, et täielikul kujul kukkusid reformpedagoogika projektid enamasti läbi, sest nad töid õppetöösse ühekülgse ega arvestanud õpetamise eesmärkide paljust. Käis oskas seda algusest peale prognoosida. Kolmandaks, ta realiseeris oma propageeritavaid ideid teostuseni konkreetsel õppematerjalil, s. t. ei esitanud mitte ainult printsiipe, vaid näitas ka täpselt, kuidas neid ideid tegelikult realiseerida, sageli koostas ta nende alusel kogu õppekirjanduse. Neljandaks, ta ei absolutiseerinud oma ideid, oli tolerantne teiste suhtes, väitis, et tema soovitatud on üks võimalik tee, ent ka paljud teised teed võivad viia sihile.

J. Käisi loomingu tuumaks on õpilaste isetegevus ja selle realiseerimise vahendid. Alguse saab see töökooli teooriast. Töökooli käsitleti tolleaegses pedagoogikas kitsamas või laiemas tähenduses. Esimesel juhul mõisteti selle all eeskätt käsitöö õpetamist, teisel juhul nii vaimset kui ka kehalist tööd, õpilaste produktiivset tegevust. Käis on kindlalt teise variandi positsioonil. Erilist huvi tänapäeva lugejale peaksid pakkuma tema fikseeritud töökooli eesmärgid, mis lähtuvad vaimse ja kehalise töö ühtsusest ning seostatusest. Kasvatustlike eesmärkidena tuuakse esile: aktiivse tegevuse andmine, mis ühtlasi lapsi paheDEST emal hoiab, tahte ja iseseisvuse kasvatamine, ettevalmistamine ühiskondlikuks eluks. Õpetuslikud eesmärgid: võimete arendamine vastavalt lapse arengutasemele, lapse tegevustungi kasutamine teadmiste ja oskuste omandamiseks, ligema kontakti loomine lapse ja looduse vahel, kunstiliste kalduvuste kasvatamine, sideme kindlustamine kooli ja elu vahel. Ühtlasi taotletakse selle kõigega kesktee leidmist didaktilise materialismi ja formalismi vahel. Viimane seisukoht on eriti tähelepanuväärne — tegemist on ju nn. didaktika igavese küsimusega, mis mitmesuguste erinevate teooriate raames ja terminoloogiaga (tänapäeva nõukogude pedagoogikas on kõige enam levinud eesmärkide liigitamine õpetuslikeks, arendavateks ja kasvatustlikeks) kuni tänaseni peaaegu kõikide tähtsamate didaktikute poolt käsitlemist leiab, kusjuures sageli üht või teist eesmärki nii teoorias kui ka praktikas üle- või alahinnatakse. Käis ei lähenenud sellele küsimusele kunagi alternatiivselt, vaid otsis optimaalset lahendust hariduse formaalsete ja materiaalsete eesmärkide seostamiseks.

Õpetuse eesmärgid võivad täielikult realiseeruda vaid õpilaste isetegevuse alusel. Isetegevus saavutatakse aktiivsuse ja iseseisvuse ühendamisega. Seda rakendatakse koolis mitmesugusel viisil, olenevalt õpilaste eelteadmistest, oskustest, üldisest arengutasemest. Isetegevusel on kolm astet. Neist esimene on aktiivsus, mis realiseerub põhiliselt iseseisvas töös (enam-vähem samas mõttes, nagu me seda tänapäeval kasutame). Ülesanded on siin õpetaja määratud, õpilaste individuaalseid erinevusi nende andmisel ei arvestata. Rõhutagem, et Käis peab iseseisva töö eelisteks töötamist individuaalses tempos, õpilase võimalust segamatult oma töö üle järele mõelda, organiseerimise lihtsust ning eeldusi töö üle sisukaid arutelusid korraldada. Iseseisvuse teine aste on individuaalne töö, milles õpilasele jäetakse ülesannete valikul ja oma töö korraldamisel tema huvidele ja võimetele vastavaid vabadusi, see tähendab juba õppetöö individualiseerimist. Kolmas aste on vaba tegevuse e. spontaansuse aste, kus õpilane töösihi määramisel ja ülesannete valikul on täiesti vaba. Siia kuuluvad loovtööd, nagu vaba joonistamine, kirjand vabal teemal, vane-

<sup>1</sup> Artiklis loobume kirjanduse viitamisest, vastav nimekiri tuleks liiga pikk; lugeja leiab selle ilmutavast J. Käisile pühendatud kogumikust.

mais klassides teadus- ja kunstiharrastused. Juhime tähelepanu: neid astmeid ei hinnata mitte nii, et esimene neist on alam ja viimane ülim siht, vaid näidatakse vajadust kõikide järele ja ühtlasi kõikide piire. Näiteks kolmandaks astmeks on koolis vähe võimalusi laste ebaküpsuse tõttu, samuti ahendavad kooliprogrammid selle ulatuslikumat kasutamist.

Individuaalse tööviisi keskseid küsimusi on **tööjuhendite menetlus**, millele kõik meie tänapäeva autorid, kes on iseseisva tööga tegelnud, on nii või teisiti toetunud. Nõuded tööjuhenditele (Käis nimetab neid tööjuhatisteks) on täiuslikult välja töötatud ja muutunud meie didaktika klassikaks. Lugeja leiab need «Isetegevuse ja individuaalse tööviisi» 4. osast, refereerituna ka ilmutavast kogumikust. Võib liialdamata öelda, et kui tänapäeval kaevatakse vahel iseseisva töö ühe või teise puuduse üle, siis tasub kontrollida, millise Käisi nõude vastu eksitakse; eksitakse aga sel juhul tingimata.

Mõtlemapanev on Käisi käsitluses **uue ja vana kooli võrdlus**. Vana kooli põhipuudusi on ebaõige suhe nii õpetaja ja õpilaste töö kui ka klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel. Esimene väljendub õpetaja enda liiga suures aktiivsuses, õpikumaterjali ümberjutustamises, monotoonsuses, samuti kunstlikus nn. küsimis-kostmisviisis (s. o. traditsiooniline frontaalne vestlus kui kontrollimeetod), kus õpilased peaaegu midagi uut teada ei saa ning mis lähtub vaid õpetaja mõttekäigust, mitte õpilaste omast. Õige suhte puhul õpetaja ja õpilase töös võimaldatakse õpilastel piisaval määral iseseisvat tööd tunnis ning ühistöös kasutatakse rohkesti nn. vaba õppejuttu ja arutlust, s. t. vestlust, kus õpilased saavad oma kogemuste ja teadmiste põhjal arvamusi avaldada õpetaja või õpilase püstitatud küsimuste kohta, need on aga oma olemuselt probleemküsimused.

Õpetus ei saa läbi ka ilma õpetaja elava sõnata, üldse oleneb mis tahes meetodi tõhusus eeskätt ikkagi õpetaja isiksuseomadustest. Õpetaja suulisele esitusele on välja töötatud üksikasjalikud nõuded põhimõttel: mitte seletada ega jutustada, mitte midagi sellist, mida võivad teha õpilased. Samuti esitatakse praegu nii populaarne nõue: õpetaja peab pidevalt jälgima oma jutu mõju.

Õiget suhet klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel ei võimalda vanas koolis asjaolu, et puudub klass kui tervik, õpilased töötavad isoleeritult, kaaslaste abistamine toimub salaja. Uues koolis aitab seda puudust ületada eeskätt **rühmatöö**, mida õpilased väljaspool klassi on alati harrastanud. Käis tähtsustab eriti rühmatöö kasvatustlikke väärtusi — oskust ja harjumust koostööks ja vastastikuseks abistamiseks, vastutustunnet teiste ees. Ka rühmatöö metoodika on tal üksikasjalikult välja töötatud.

Käisist on põhjust rääkida kui probleem-õppe rajajast eesti pedagoogikas. Õpilaste

loovvõimete arendamise idee läbib kõiki ta töid. Koduste töödena on siin tähtsad loodusevaatlused ja katsed probleemülesannetena, populaarteadusliku kirjanduse lugemine. Loo-vust aitab ergutada ülesannete valiku võimaldamine ja probleemküsimuste esitamine, eriti kui seda teevad õpilased ise. Ka iseseisva töö juhend peab soovitatavalt sisaldama probleemküsimusi: selliseid, millele õpilane võib leida vastuse oma seniste elukogemuste ja tähelepanekute abil, ja selliseid, mille lahendamiseks on tal endal vaja täiendavalt andmeid koguda ja kirjandust lugeda. Isetegevuse kolmas aste ongi, nagu nägime, loomingu aste.

Käisi kogu loomingut läbiv põhimõte on **individuaalsuse arvestamine** õppetöös. Ühtlasi oli ta eesti pedagoogikas esimene, kes töötab läbi individuaalsuse tundmaõppimise psühholoogilised alused. Tollal oli domineeriv psühholoogiliste testide küllalt ühekülgne, sõnadaksin isegi ütelda, et primitiivne rakendamine. Käis aga soovitab õpilase tundmaõppimiseks just mitmekesiseid meetodeid, eriti lapse vaatlemist tema tegevuses, mängus, vabas esinemises; sellele on võrdlevalt vaja liisada testide andmed.

Õppetöö individualiseerimist, mis on küll õpetajale võrdlemisi raske, peab ta siiski hädavajalikuks, sest õpilaste erinevused on väga suured, eriti võimetes. Keskmisele tasemele kohandatud õpetus on kahjulik kõigile õpilastele. Individualiseerimise põhiteena nägi ta tööülesannete valikut vastavalt õpilase huvidele ja võimetele ning õpilaste omaette iseseisvat töötamist oma loomulikus töötempo. Käisi kriitilist ja mõõdukat suhtumist näitab jällegi see, et ta juba 1921. a. pikemas artiklis «Kooli lähendamine töökooli põhimõttele» avaldab vastupidiselt tolle aja vaimule arvamust, et eraldi klassid andekaile ja väheandekaile on kahjulikud, sest neis on oht «tar-kade» ja «rumalate» klasside tekkeks.

Nüüd lühidalt J. Käisi mõnest põhiideest, mis on seni ilmselt juhuslikel asjaoludel jäänud suhteliselt varju. Osa neist on leidnud lähemat käsitlemist «Nõukogude pedagoogika ja kooli» 5. köites (1969), kus ilmus hulk J. Käisi elu ja tegevuse erinevaid külgi valgustavaid artikleid õpetajate-uurijate (hilisem ÜPUI) ajaloo sektsiooni liikmetelt; nende juhendajaks oli dots. A. Elango. Selline idee on kõigepealt **keskustuse põhimõte**, mis tuleneb vajadusest õpetada lapsele kõike nii, et õpitav lülituks tema terviklikku maailmapilti ega jääks killustatuks. Selleks on vaja õppeaineid üksteisele võimalikult lähendada: noorem eas õpetada õppeaineid komplekselt, vanemas eas, mil paratamatult on palju õppeaineid, käsitleda naaberaineid tihedasti seostatult. Siin on mõistagi praeguse terminoloogia kohaselt tegemist meil nii aktuaalsete ainetevaheliste seoste ning õpetuse integreerimise põhimõttega.

Seni siiski vähest tutvustamist on leidnud

Käisi tegevus loodusõpetuse metoodika valdkonnas: peale metoodilise käsiraamatu on veel arvukalt artikleid. Pealegi sisaldavad need ka hulgaliselt ülddidaktilisi ideid.

Käis on põhjalikult läbi töötanud mitmeid didaktika üksikprobleeme. Sellised on näiteks vaatlus ja selle metoodika, õpetaja suuline esitus ja vestlus, lugemis- ja kirjutusõpetus ning matemaatika algõpetus. Väga õpetlikud on tema seisukohad ainetestide alal (Käis ise nimetas neid katsudeks) ning näpunäited nende koostamiseks.

Lisame veel mõned meile eriti aktuaalseina näivad killud. Õpilaste teadmiste hindamises toimusid Käisi vaadetes aja jooksul muudatused. Ta alustas aja vaimule vastavalt numbrilise hindamise eitamise ja jõudis välja seisukohani, et numbrilist hindamist on vaja, ent sellele peab lisanduma tööde täiendav iseloomustamine. Suureks puuduseks hindamisel peab ta asjaolu, et puudub teadmiste miinimumi objektiivne mõõdupuu. Viimane sõltub õpetaja subjektiivsest nõudlikkusest, see miinimum tuleks fikseerida ametlikus korras.

Hindamisega kaasneb paratamatult mahajäämus. Nõrku hindeid pole vaja tingimata välja panna, nagu mõned kolleegid arvavad. Istumajäämine on kahjulik õpilase arengule ning on vaid äärmine abinõu (tollal oli kursusekordamine tunduvalt sagedasem nähtus kui meie päevil). Huvitavalt analüüsib J. Käis mahajäämuse põhjusi. Neid liigitab ta individuaalseteks, sotsiaalseteks ja pedagoogilisteks.

Õpetust stimuleerivaks peab J. Käis rühmadevahelist võistlust, ent ei poolda individuaalset võistlust kui egoismi õhutavat. Klassivälises töös on tema meelisvaldkonnad koduse lugemise suunamine, katsed ja vaatlused looduses, huvialaringid, kooli seinalehed ja koolinäitused.

Iga töö nõuab enesekontrolli. Sellega antakse õpilasele oma töö parandamise võimalus, ta omandab vajalikke oskusi (sealhulgas ka käsiraamatute kasutamise oskusi). Soovitatakse ka õpilaste vastastikust abistamist vigade parandamisel. Matemaatikas ja keeltes soovitatakse anda õpilastele pärast ülesannete sooritamist võti õigete vastustega. Siin on muidugi tege- mist programmõppe elemendiga.

Ja veel üks huvitav mõttekäik aastast 1924. Kooli ülesehitamisel on kaks külge — väliline ja sisemine. Väliselt mõjuvad peasjalikult majanduslikud tegurid — kooliruumid, töökodade sisseseaded, kooli ülalpidamine, samuti õppevahendite ja koolikirjanduse mu- retsemine. Veel tähtsam kooli rajamisel on aga koolielu sisemine külg, välise seostamine õpe- taja tegevusega, õppeviiside ja õppeainega. Muide, Käis pidas vajalikeks ainekabinette algkooli vanematele klassidele ja gümnaasiu- mile, ja seda eeskätt kui vahendit õpilaste isetegevuse realiseerimiseks.

Seni praktiliselt uurimata on Käisi loomin- gu huvitav aspekt: Käis kui pedagoogika aja-

loolane. On ju tema elutöö «Õpetuse teed ja alused» üks köide pühendatud pedagoogika klassikutele.

J. Käisi puhul paistab silma püsivus ja visadus oma ideede propageerimisel. Ta ei väsi võitlemast õpilaste aktiivsuse ja isetegevuse, individuaalsuse arvestamise, loovuse arenda- mise ja teiste oma põhikontseptsioonide eest. Uuendused ei ole tema jaoks meeldivad, ta võtab neid omaks ainult sel viisil, et mõtestab ja paigutab nad harmooniliselt oma süsteemi. Nii muutuvad need ühtlasi tõdedeks, mille eest ta võitleb alati ja lõpuni. Need tõed on seda väärt, sest nad kasvavad välja lapse psüühi- kast ja praktilise koolielu vajadustest, neil puudub kabinetis väljamõtlemise hõng, mis pedagoogilises kirjanduses kahjuks pole kuigi haruldane.

J. Käisi iseloomustas demokraatlikkus, kriitiline suhtumine kodanliku pedagoogika äärmuslikesse vooludesse. Talle on ühtmoodi vastumeelt nii autoritaarne preisilik pedagoo- gika kui ka anarhistlikud või jällegi mittede- mokraatlikud voolud. See asjaolu tegigi ilm- selt loomulikuks tema ülekasvamise nõuko- gude pedagoogikasse, selle põhikontseptsioo- nide omaksvõtmise ja propageerimise.

Seoses Käisi 100. sünniaastapäevaga ja te- ma loominguga analüüsimisega kerkivad meel- de ka mitmed meie päevade küsimused. Miks on nii, et paljud ilmselged ja kõigile vastu- võetavad ideed on nii visad realiseeruma koo- lipraktikas? Võtame kas või õpilase iseseisva töö ja õpioskuste kujundamise. Kas taandub see sellele, et on ikkagi väga raske panna õpilast õppima, s. t. materjali ise läbi töötama, oma peaga mõtlema, rakendama? Ja et palju lihtsam on õpetajal endal seletada, korrata, kontrollida. Kas arvestavad meie õppemater- jali ja töövihiid siiski küllaldaselt määral õpilaste mõtlemise aktiveerimise, isetegevuse vajadust? Või on probleem eeskätt õpeta- jas ja tema ettevalmistuses ja hoiakutes. Või on takistuseks eeskätt õppeprogrammide ma- hukus. On, mille üle mõeldä, koolireformi sil- mas pidades veel eriti.

Üeldakse, et ajalugu on vaja tunda ka sel- leks, et mitte lahtisest uksest sisse murda. Käisi 100. sünniaastapäeva puhul on seda sententsi kasulik meenutada. Mitte ainult sel- leks, et tarbetud tööd vältida, vaid eeskätt seepärast, et ära kasutada kõik tänapäevale vajalik ja väärtuslik, mida Käisi looming si- saldab. Ning selleks, et tagada rahvahariduse valdkonnas kultuuri järjepidevus.

# Keskne probleem Johannes Käisi teaduslikus uurimis- programmis

REET LIIMETS-SOROKINA,  
TRÜ pedagoogikakateedri aspirant

Johannes Käisi pedagoogilisele tegevusele ja tema ideede analüüsile on viimasel aastakümnel palju tähelepanu osutatud. Käibele on läinud aga ka üks käsitlus, mis J. Käisi vaadete terviksüsteemile ei vasta ja võib anda sellest isegi veidi moonutatud pildi. Peame silmas väidet, nagu oleks J. Käis üksnes individuaalset isetegevust rõhutava aktiivsuspedagoogika suuna esindaja (1, lk. 146). See mulje paisab liikuvat mitte ainult meil, vaid ka Soome didaktikaajaloo käsitlustes (5, lk. 46). Tahame allpool tõestada, et tegemist on teatud määralt eksikujutlusega. J. Käis ei mahu kumbagi ajalooõpiku kaksikalajaotustest. Ta pole tüüpiline aktiivsuspedagoog ega ka tüüpiline sotsiaalpedagoog. Pigem võib öelda, et Käis on esitanud kahe suuna sünteesi variandi. Selles vahest tema originaalsus tol ajal seisnebki.

Me ei taha põrmugi etteheiteid teha ei A. Elangole ega E. Lahdesele. Tegemist on lihtsalt teaduslike ideede pertseptsiooni küsimusega. Tuleb tunnistada, et oma teooria selliseks tajumiseks annab J. Käis ise ka alust: ta on isegi oma põhiteose pealkirjastanud nii, et tekib mulje, nagu oleks teoreetilinegi raskuspunkt individuaalsel. Tavaline ajaloo uurimise metoodika ei võimalda tõe, mida minevikumees polegi ehk ka küllalt aredalt esitanud, esile tuua. Arvame, et seda võimaldab teaduslooliste meetodite kasutamine.

M. Jaroševski on teadusliku tegevuse analüüsi võimaliku ühikuna esitanud teadusliku uurimisprogrammi mõiste, mis on ühtlasi teadusliku koolkonna üks atribuute (12).

Uurimuses «J. Käisi mõjust Nõukogude Eesti didaktika arengule» selgitasime, et J. Käis suutis Võru seminaris luua oma tööühema, mida M. Jaroševski kriteeriumide alusel võib lugeda koolkonnaks. Oma töös lähtus koolkond teatavast uurimisprogrammist, mida pidevalt vastastikku täiendati ja arendati.

Järelikult on põhjendatud püüe vaadelda J. Käisi vaimset pärandit uurimisprogrammi analüüsi alusel. Eelkõige tutvugem sellega, millised parameetrid iseloomustavad teaduslikku uurimisprogrammi.

Tegevusse asumisel koostab inimene tavaliselt ikka mingi tegevuskava. See tähendab eesmärkide seadmist ning võimalike lahenduste ettenägemist. Sõna «programm» üks tähendusi ongi tegevuskava (vt. ENE 1968). Tegevuse planeerimisel arvestatakse varasemaid kogemusi ning ka konkreetset situatsiooni, milles tegevus peaks toimuma.

Millises taustsüsteemis peab orienteeruma teadlane koostamaks uurimisprogrammi?

Teaduslik loometöö nõuab kursis olemist nii nüüdisaegsete kui ka varasemate teaduse saavutustega. Võib öelda, et teadlane on pidevas suhtlemises nii varasemate sugupõlvade looduga kui ka oma kaasaegsetega. Viimasel juhul räägime kaudsest ja otsesest interaktsioonist. Esimesel puhul toimub suhtlemine ainult publikatsioonide kaudu. Otsene interaktsioon nõuab aga teadlaste omavahelist vahetut suhtlemist. Eelnevast järeldub, et iga teadustöö on tegelikult teatud piires kollektiivne. Kollektiivse tegevusena kuulub see laiemasse ühiskondlike suhete mõjusfääri. Nii on J. Rebase arvates võimalik analüüsida teadustööd kogu ühiskondliku mälu struktuuri mehhanismide vastastikuse mõjustamise seisukohalt (10, lk. 400—409). Teaduslikku uurimisprogrammi võib määratleda ülaltoodud vastastikuste mõjude produktina, see on samaaegselt nii peegeldaja (mineviku ja oleviku) kui ka peegeldatava (kaasaja teised teadlased ja nende suhtumine) rollis.

Uurimisprogramm on konkreetse teadlase või teadlaste tunnetustegevuse tulemus. Nood on aga peegeldanud tegelikkust läbi oma varasema ettevalmistuse, hoiakute, huvide ning hinnangute. Isiksuslikku faktorit ei saa ignoreerida teaduse ajaloo uurija, kes peaks analüüsima materjali ka hinnangulisest aspektist.

Tunnetustegevuse üldiseks arengusuunaks on nähtumusele olemusele liikumise dialektika. Teaduse ajaloo uurija püüdeks ongi selgitada, kuidas olemust tabav on mingi teaduslik uurimisprogramm. Lähtuda võib kriteeriumidest:

1. Kuidas sünteesib uurimisprogramm senise arengu tulemusi vastaval teadusalal?
2. Kuidas ühtib programmi isiksuslik suund sotsiaalse arengu tendentsidega?
3. Kuidas hinnata programmi üldiste sotsiaalkultuuriliste arenguperspektiivide seisukohalt?

Töö konkreetset eesmärki silmas pidades tahame kokkuvõtvalt öelda, et uurimisprogramm on interaktiivselt tingitud süsteemne nähtus, mille konkreetse spetsiifika selgitamiseks ja analüüsimiseks on vaja avada selle osa nii üldises teaduslikus kui ka sotsiaalkultuurilises interaktsioonis.

Millises teaduslikus interaktsioonisüsteemis kujunes J. Käisi uurimisprogramm?

20. sajandi alguse kodanlikus pedagoogikas tekkisid erinevad kooliuuenduslikud ideed, mis leidsid sobiva kasvupinna ka kodanlikus Eestis, kus seisti oma rahvusliku koolisüsteemi rajamisprobleemide ees. Ei tule unustada, et just nende otsingusuundade tulemusi püüdis ära kasutada ka 20. aastate nõukogude kool, mille kujunemise esimesed aastad J. Käis kaasa tegi. Meie uurijad ongi täheldanud J. Käisi juures ka 20. aastate nõukogude pedagoogika mõju. Eesti tookordse kooli tegelikkust iseloomustab J. Käis järgmiselt: «Peame kahjuks tunnistama, et kasvatus- ja õppetöö pole kaugeltki vaba halvast pärandusest, mida oleme saanud elukorralt, kus käputäis võimukandjaid valitses rahvamiljoneid. See riiklik kord ei vajanud isiksusi rahvahulkades, vaid ainult iseseisvusetut halli rahvamassi. . . Valitsevate kihtide huvisid pidi teenima ka kool, nivelleerides oma kasvandikke ühtlasele nivoole.

Meie kasvatusüsteem peab võimaldama täielikku arenemist igaihele tema võimete kohaselt, et ei läheks kaotsi kõige vähematki meie rahva vaimujõududest. Ainult sellega kindlustame oma kultuurilise tuleviku.

Siin tekibki küsimus: kas suudame täita uusi kasvatuslikke ülesandeid vanade, seni veel laialt levinud õpetus- ja kasvatusviisidega?» (3).

Tuleb küll nentida, et J. Käisil on siin hea annus illusioone kodanliku kooli suhtes. Meie uurijad ongi täheldanud, et nende illusioonide kokkupõrge kodanliku tegelikkusega oli üks tegur, mis aitas hiljem kaasa Käisi kujunemisele nõukogude pedagoogiks. Antud juhul on olulisem hoopis muu, ja nimelt see, et olukord ajendas J. Käisi looma uut teooriat. Kodanlikud reformpedagoogilised ideed kujunesid tõenäoliselt impulssi andvateks. Nad tõstsid jälle päevakorrale vanad pedagoogilised isetegevuse ja aktiivsuse kategooriad ning õpilaste individuaalsete iseärasuste ja huvide arvestamise printsiibi. «Isetegevuse põhimõte ei ole hoopis uus, ta on juba Pestalozzi väsimatu elutöö järele saanud didaktiliseks nõudeks kõigis koolides. Kuid alles töökooli liikumisega, s. o. viimase 25 aasta jooksul, on isetegevuse nõue omandanud eriti määrava tähtsuse koolitöös ja kujunenud kooliuuenduslike püüete tulipunktiks» (4, lk. 16).

Nii saigi J. Käisist üks kooliuuenduslike ideede propageerijaid ja ellurakendajaid kodanlikus Eestis. Tema juhendamisel asusid Võru seminaril õpetajad ja õpilased reformpedagoogiliste mõtete katsetamisele ja loovale läbitöötamisele. «Ei olnud kerge see ülesanne meie võimaluste piiratuse ja õpetajate ning seltskonna ettevalmistamatuse kui ka töökooli enese väljakujunematuse tõttu. Tuli meie kitsastes oludes korraga luua nii süsteemi ennast kui ka kooli, kasvatada endale kaastöötajaid

õpetajaid kui ka arusaamist seltskonnas» (3, lk. 341).

Selline töö oli võimalik teaduslikku mõtet viljastavas ning otsiv-loovas õhkkonnas. Võru Õpetajate Seminar kujunes uue arengu taimelavaks. Võru seminaril õpetajate, õpilaste ja koolkonna juhi J. Käisi vastastikku rikastavat mõju tõendab ühise töö vili aastaraamat «Teel Töökoolile». Interaktsioonist oma kaasaegsetega annab tunnistust Eesti Õpetajate Liidu häälekanaja «Kasvatus». 1929. aastast leiamegi seal näiteks uurimusi Võru seminarlastelt A. Behrsingilt ning R. Reimanilt. Oma kogemust kooliuuenduslike ideede rakendamise vallas suhestati välismaiste katsetustega. Kinnituseks olgu J. Käisi isiklikul kogemusel rajanev artikkel «Kasvatus» — «Õppe- ja kasvatusöö korraldusest Sveitsi rahva koolides». Raske on öelda, kas suhtlemine oma kaasaegsete välismaiste kooliuuenduslastega oli mõlemapoolselt rikastav, kaudne ja otsene interaktsioon toimus aga igal juhul kaasaegsete Soome pedagoogidega. Sellest annavad tunnistust Soome pedagoogide hinnangud. E. Lahdes kirjutab järgmist: «Meie iseseisvuse esimesel aastakümnel murenes vana herbartlik põhi tükk-tükilt. Uuendajate front püsis siiski ebaühtlasena. Ainult Salo tuli toime terviku uuendamisega. Salo arendas Oksala poolt Saksamaalt toodud mõtete varal Soome alamrahvakooli, kus peeti silmas üldõpetust ja üritati arvestada ka õpilaste arengutaset ning harrastusi. Kõige selgemalt osutab tervikliku käsituse puudumist 30. aastatel kogetud tööraamatute buum. Välismaised mõjud laienesid. Saksamaa asemele tuli eeskujud andjaks Eesti, kelle uuenduspedagoogika sai J. Käisi individuaalse tööviisina laialt tuntuks.» (5, lk. 46.)

Teatud üldised uurimissihid olid J. Käisil juba enne Võru seminaril tööleasumist (9, lk. 19—20). Võru aastatel tema teadusliku uurimisprogrammi eesmärgid ja struktuur konkreteriseerisid ning arenesid edasi.

Uuenduspedagoogika püüe oli luua kindel alus isiksuse kujundamiseks (4, lk. 6). Koolitegelikkus on J. Käisil sotsiaalse süsteemi üks element, mis on omavahelises vastastikuse mõjustamise suhetes. «Kool on sotsiaalse organismi lahutamatu osa» (4, lk. 3). Interaktiivse süsteemi ühe liikmena on kooli roll kasvatada tulevase aktiivseid ühiskonna kodanikke, sest «üksikinimine on ühiskondliku terviku ehituskivi, mille kandejõust sõltub kogu ehituse tugevus ja vastupidavus» (4, lk. 7). Nii kerkib probleem, kuidas kasvatada õpilasest isiksus kui ühiskonda edasi viiv tegur. J. Käis nimetab seda eesmärki kasvatusideaaliks (4, lk. 4).

Kui me ei arvesta J. Käisi ideede äsja esitatud laiemat konteksti, siis võib küll tekkida mulje, et tal on esiplaanil õpilase individuaalne areng ja teda võib nimetada ainult individuaalpedagoogiks. Tundub aga, et meil pole selleks küllaldast alust.





õppetöö organisatsiooniliste vormidena klassi ühistööd, individuaalset ning rühmatööd (4). Viimast vaatleb ta individuaalse tööviisi modifikatsioonina. Ükski eelnevatest ei tõuse Käisi jaoks õppetegevuses ainuvalitsevale kohale, vaid neid rakendatakse vastastikusel seoses, ühtsuses. Õpetaja eesmärgiks töö organiseerimisel peab ta klassist tõelise tööühiskonna kujundamist õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamise alusel. Tööühiskonnana mõistab J. Käis sellist klassi, kus õpilasi seovad ühised eesmärgid ning huvid (4, lk. 84). Järelikult kerkib probleem, milline on suhe individuaalse ja ühistöö vahel. Teatud määral ilmneb see individuaalse töö eesmärkide formuleeringus.

- 1) «Juhatada õpilasele iseseisvat, isetegevat tööd, mis toimuks ka loomulikus töösammus;
- 2) võimaldada tööülesannete valikut, seega
- 3) arvestada õpilase võimeid, kalduvusi ja huvisid;
- 4) tõsta individuaalse töö kaudu klassi ühistöö viljakust ja väärtust» (4, lk. 93).

Individuaalse töö eesmärgid on esitatud seega gradatsiooniliselt, mis peab silmas kvalitatiivseid muudatusi õpilase mõtlemises ja ühtlasi ka sotsiaalses arengus. Individuaalselt tehtu viljastab ühistööd. See on küllap kõikidele selge. Erinev individuaalselt kogutud informatsioon ja hinnangud avardavad kogu klassi teadmisi. Kuidas aga individuaalne töö saab väärtustada ühistööd? Seda J. Käis ise ei ole ligemalt selgitanud. Kui võtame arvesse tema arutlusi isikuse kasvatamisest ja sotsiaalsest arengust, siis võib oletada, et silmas on peetud ühistööga pakutavaid võimalusi hinnanguliseks ja väärtustavaks tegevuseks, juhul kui on eelnenud individuaalne ettevalmistus ühisprobleemide lahendamiseks.

Kujutlus individuaalse ja ühistöö seosest ja iseseisvuse gradatsioonist on aluseks ka individuaalse tööviisi sisemisele kvalitatiivsele liigitusele. J. Käis eristab siin 1) iseseisvat tööd, mis on individuaalse isetegeva töö algelisem väljendus. Ta nimetab seda ka omaette töötamiseks, tööks loomulikus individuaalses tempos. Eelnevas analüüsis nägime, et õpilane on siin iseseisev küllalt piiratud tähenduses; 2) individuaalsele tööle esitatav nõue eeldab kõrgemaid iseseisva töö oskusi.

Lihtsaim juht tööjuhataste kasutamisel on töö n.-õ. ühisrindel: kogu klassil on käsitlusaineks üks ja sama teema. Töötatakse ühe ja sama tööjuhataste järgi, töö tuleb kõikidel teatavaks tähtajaks lõpetada. Puhtindividuaalse töö puhul on valitavad terved tööjuhatasted. Kolmanda organisatoorse võimalusena näeb siin J. Käis töötamist rühmades. Rühmatöö on meie arvates ühendav lüli J. Käisi eesmärgiasetuse kahe pooluse vahel. Ta peab silmas ju 1) isetegeva töö oskuste süvendamist, 2) ühiskondliku kasvatuses sihtide taotlemist koostöötamise ning vastastikusel abistamisega, terviku teenimisega ja vastutustunde arendamisega (4, lk. 85). Rühmatöö

töö vaatluste lähem iseloomustus viitab sellele, et J. Käis arvestab sotsiaalset kasvatust küllalt laias plaanis. «Rühmatöös tunneb iga õpilane end töötamas ühise eesmärgi saavutamiseks, tunneb seepärast kohustust töötada täpselt ja kannab ka vastutust töötulemuste eest. Üksikute rühmade töö liidetakse alati tervikuks, ja kui ükski osaülesanne on puudulikult lahendatud, siis kannatab selle all ka kokkuvõte, millest saavad osa kõik õpilased» (4, lk. 87).

Selliselt on J. Käisi individuaalne tööviis tegelikult kahe erineva pooluse dialektiline ühtsus. «Õpilane näeb, et ta töötab küll enda kasuks, aga koos teistega ühises sihis» (4, lk. 128). Nii ongi meil küllaldane alus väita, et keskne probleem J. Käisi programmis on just individuaalse ja sotsiaalse ühtsus.

Kokkuvõtvalt võib öelda: J. Käisi originaalsus oli selles, et ta vastavalt konkreetsetele kultuurilistele ja majanduslikele võimalustele suutis sünteesida, mida pakkus tema kaasaegne pedagoogika ja ajalugu. Ta kontrollis seda sünteetilist käsitlust oma koolkonna kaastöötajate ning nägi kaugemale nendest, kellele ta toetus, kaugemale, kui tema kaasaeg kõigi kooliüliõpilastega koos. Ilmselt see, tänapäevasele öeldes integraalne tulemus oligi põhjus, miks J. Käisi meie keelepiiridest väljaspool hästi vastu võeti. Tõenäoliselt ei võimaldanud meie keelepiirid tal veelgi laiemalt tuntuks saada, aga seda oleks see kodanliku pedagoogika vääristulemus kõigiti pälvinud.

Tahame loota, et eespool esitatud andmed võimaldavad lugejal veenduda: Käisi ei ole ajaloolistes klassifitseerimiskatsetes õigesti mõistetud ega paigutatud. Tema jaoks lihtsustavad skeemid ei sobi.

#### Kirjandus

1. Elango, A. Pedagoogika ajalugu, Tln., 1984.
2. Käis, J. Individuaalne tööviis — uus tähtis probleem koolitöös. — «Kasvatus», 1929, lk 853—863.
3. Käis, J. 25 aastat pedagoogilist tööd. — «Kasvatus», 1929, lk. 341—342.
4. Käis, J. Isetegevus ja individuaalne tööviis, Võru, 1935.
5. Lahdes, E. Peruskoulun uusi opetusoppi, Helsinki, 1982.
6. Liimets, H. Rühmatöö tunnis, Tln., 1977.
7. Liimets, H., Naumann, W. Didaktik. Berlin, 1982.
8. Liimets-Sorokina, R. J. Käisi mõjust Nõukogude Eesti didaktika arengule. — Rmt.: Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1985. Tln., 1985.
9. Nõukogude pedagoogika ja kool V. Tartu, 1969.
10. Rebane, J. Märkmekirja teadusliku tunnetuse sotsiaalse determinatsiooni kohta. — «Looming», 1981, nr. 3, lk. 400—409.
11. Teel Töökoolile I—V. Kogumik. Võru, 1924—1928.
12. Миклулинский С. Р., Ярошевский М. Г. Школы в науке, М., 1977.
13. Ярошевский М. Г. Оponentный круг и научное открытие. — «Вопросы философии», 1983, № 10, с. 49—61.



## KOOLIMUUSIKA NR. 12

# Muusikaõpetuse probleeme 7. klassis

VIRVE RELVIK,  
ÕPUI liige

Ajakirja «Nõukogude Kool» 1981. a. 9. numbris on avaldatud ülevaade uuringust, mis käsitles 1., 3. ja 5. klassi õpilaste teadmisi ja oskusi muusikaõpetuses. Käesolev artikkel jätkab sama probleemi 7. klassi kursuses.

Uuringut alustasin 1983. a. kevadel Tallinna Oktoobri rajooni koolides. Töö mahukuse ja aja piiratuse tõttu jätkus see veel 1984. a. kevadel. Uurimiseks valisin 7 kooli. Tingimuseks oli, et koolis tegutsesid koorid, s.t. et kooli muusikaõpetus kulgeks normaalselt.

Andmeid kogusin õpilasi üksikviisil küsitledes. Nende valikul lähtusin klasside heterogeensusest. Nii palusin saata õpilasi vestlema kolme rühma jaotatult: 1) õpilased, kes tegelevad muusikaga ainult kooli klassitunnis, 2) kes laulavad ka koolikooris ja 3) kes õpivad kooli muusikaklassis või osalevad mõnes koolivälises muusikakollektiivis. Kokku küsitlesin 103 õpilast, neist tütarlapsi 75 ja poisse 28.

Küsimustiku koostamisel arvestasin, et vastamine ei võtaks liiga palju aega ega oleks õpilastele väsitav, kuid annaks siiski mingil määral ülevaate nende teadmiste ja oskuste tasemest.

Küsimustik koosnes järgmistest lõikudest: 1) viiuli- ja bassivõtme, kõrgendus- ja madaldusmärgi tundmine; 2) noodistatud rütmifiguuride rütmisilpidega lugemine ja plaksutamine; 3) käemärkide järgi laulmine astmenimedega; 4) astmenimedega noodist laulmine viies JO positsioonis; 5) õpitud laulu meloodia laulmine laulikust

astmenimedega; 6) noodilugemine viiuli- ja bassivõtmes; 7) klassitunnis õpitud laulu laulmine omal valikul. Lisaks loetletule palusin nimetada kolm meeldivamat õppeainet (leidmaks muusikaõpetuse asukohta õppeainete meeldivusreas) ja meeldivaima tegevuse muusikatunnis (laulmine, muusikakuulamine või noodiõpetus).

Kuna uuritavate enamiku moodustasid klassi- ja koolivälise muusikaõpingutega seotud õpilased, pidasin sobivaks selgitada, kas lisakoorumus avaldab mõju laste tervisele ja põhjustab näiteks neurootilisust. Samuti huvitusin, kas õpilaste muusikalised võimed (laulmisoskus) ja karakteriomadused (ekstravertsus) võivad mõjutada tegevuse eelistusi muusikatunnis. Selle väljaselgitamiseks kasutasin Eysencki psühhoagnostilise testi lastevarianti, mille 60 küsimuse abil on võimalik määrata uuritava karakteriomadusi.

Küsitluse vastuseid hindasin viie palli süsteemis. Arvutused tehti E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi arvutusgrupis. Andmeid töödeldi kõigi õpilaste kohta kokku ja rühmiti eraldi. Osutus otstarbekaks jaotada õpilased nelja rühma: 1) muusikaga ainult klassitunnis tegelevad õpilased (31), 2) koolikooris (lastekoor, poistekoor) laulvad või seal varem laulnud (29 õpil.), 3) muusikaklassis või lastemuusikakoolis õppinud, koolivälises muusikakollektiivis osalenud, eraõpetaja juures õppivad või õppinud (13 õpil.), 4) muusikaklassis ja lastemuusikakoolis õppivad ning mõnes koolivälises muusikakollektiivis osalevad õpilased (30).

Kuna küsimused olid neljanda rühma õpilastele liiga kerged, siis piirdusin nende küsitlemisel vaid kolme viimase punktiga (19; 20; 21).

### UURINGU TULEMUSED

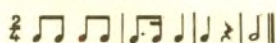
I. Noodivõtmed (  $\text{♩}$  .  $\text{♩}$  ) kõrgendus- ja madaldusmärg (  $\text{♯}$  .  $\text{♭}$  ).

Ülesanne oli lihtne: öelda märgi nimi.

Väga hästi tunti viilivõtit — keskmiselt saadi 4,7 punkti. Halvemini tunti teisi märke — keskmine punktide arv 3,8 (1. rühm 3,1; 2. rühm 4,1; 3. rühm 4,4 punkti).

### II. Rütm.

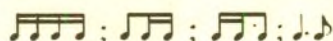
A. Rüttilaused:



1. Lugemine rütmisilpidega: 4,2 punkti (1. rühm 4,0; 2. rühm 4,2; 3. rühm 4,7 punkti).

2. Rütmi plaksutamine: 4,2 punkti (1. rühm 3,9; 2. rühm 4,2; 3. rühm 4,7 punkti). Raskusi valmistas  $\text{♩}$  rütmivorm.

B. Rütmi vormid (lugemine rütmisilpidega ja plaksutamine):



ja pausid — ; — ; x.

Keskmine hinne 2,9 punkti (1. rühm 2,5; 2. rühm 2,6; 3. rühm 3,5 punkti). Kõige halvemini tunt.  $\text{♩}$  rütmivormi (2,0 punkti).

III. Meloodia (helilaad, helistik).

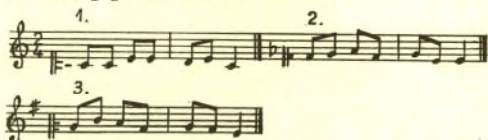
A. Muusikaline lause käemärkide järgi laulmiseks:

$\frac{2}{4}$  JO LEMJJO | MINASO | SORASOMI | JODIJO ||

1. Lugemine astmenimedega ja kirjutamine käemärkidega: 4,3 punkti (1. rühm 4,1; 2. rühm 4,4; 3. rühm 4,6 punkti).

2. Laulmine käemärkide järgi: 3,3 punkti (1. rühm 2,6; 2. rühm 3,5; 3. rühm 3,9 punkti).

B. Muusikalised fraasid noodist laulmiseks kuni ühe märgiga helistikes.



Tulemused esitan kolme fraasi keskmistena.

1. Helistiku nimetamine; 3,8 punkti (1. rühm 3,4; 2. rühm 3,9; 3. rühm 4,7 punkti).

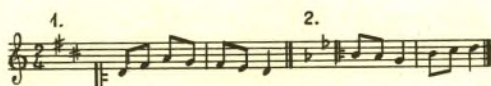
2. Põhitooni asukoha näitamine joonestikul ja nimetamine tähtnimega: 4,0 punkti (1. rühm 3,4; 2. rühm 3,8; 3. rühm 4,8 punkti).

3. Põhitooni asukoha leidmine klaviatuuril: 3,8 punkti (1. rühm 3,4; 2. rühm 3,7; 3. rühm 4,8 punkti).

4. Meloodia lugemine astmenimedega ja kujutamise käemärkidega: 4,4 punkti (1. rühm 4,3; 2. rühm 4,5; 3. rühm 4,6 punkti).

5. Laulmine astmenimedega: 3,3 punkti (1. rühm 2,7; 2. rühm 3,3; 3. rühm 4,1 punkti). Laulmisele eelnes kolmkõla ja helirea ettelaulmine fraasis esinevate helide ulatuses.

C. Muusikalised fraasid noodist laulmiseks kahe märgiga helistikes



Need ülesanded sisaldasid kaks etappi.

1. Meloodia lugemine astmenimedega ja kujutamise käemärkidega: 4,3 punkti (1. rühm 4,2; 2. rühm 4,4; 3. rühm 4,7 punkti).

2. Laulmine astmenimedega: 3,3 punkti (1. rühm 2,9; 2. rühm 3,4; 3. rühm 4,0 punkti).

IV. Õpitud laulu meloodia laulmine laulikust astmenimedega.

Et õpilased ei osanud omal soovil laulu valida, kasutasime programmis kohustuslikuna soovitatavat Ülemaailmse Demokraatliku Noorsoo Föderatsiooni hümn. Laulsime astmenimedega kaks esimest rida, millele eelnes meloodia lugemine astmenimedega ja kujutamine käemärkidega.

1. Meloodia lugemine astmenimedega ja kujutamise käemärkidega: 4,2 punkti (1. rühm 3,8; 2. rühm 4,0; 3. rühm 4,7; 4. rühm 4,4 punkti).

2. Meloodia laulmine astmenimedega: 3,3 punkti (1. rühm 2,0; 2. rühm 2,8; 3. rühm 4,4; 4. rühm 4,7 punkti).

Meloodia kujutamise käemärkidega valmistas raskusi. Ilmselt on käemärke kunagi paremini osatud. Eriti eksiti D1 ja NA astmemärgi tundmises.

Meloodia lugemisel ja laulmisel astmenimedega eksiti nimetustes: JO-LE-MI astmenimedega aeti segi noodinimedega do-re-mi. Meloodilisi fraase lauldes juhtus, et alustati relatiivses süsteemis ja jätkati absoluutses. Eksisid pillimängu õppivad või õppinud lapsed, sest instrumenditundides kasutatakse do-re-mi noodinimesid. Ainult üks muusikaklassi õpilane ütles kasutatavat akordionitunnis tähtnimesid. Muusikakoolide solfedžotundides relatiivset süsteemi ei kasutata, ka muusikaklassides alati mitte.\*

V. Klassis õpitud laulu peastlaulmine.

Lauluks valiti enamasti Ülemaailmse Demokraatliku Noorsoo Föderatsiooni hümn, millest laulmise esimese salmi kuni refräänini. Küsitatud 103 õpilasest suutis peast laulda vaid 25, peamiselt 3., 32. ja 44. keskkooli õpilased. Mitmekesise peastlauldavate laulude valikuga paistsid silma Tallinna 3. keskkooli õpilased.

Hindamisel arvestasin viisi õigsust, sõnu lubasin jälgida laulikust. Keskmiselt saadi 4,1 punkti (1. rühm 2,8; 2. rühm 4,5; 3. rühm 4,9 punkti).

VI. Noodi lugemine tähtnimedega.

Kasutasime selleks M. Lüdigi seatud eesti rahvalaulu «Kiigelaul». Lugemisel ei arvestanud ma tempot, mis lähenes sageli veerimisele, ja ütlesin ette algusnoodi nime, mida tihti peale ära ei tuntud. Tulemused olid järgmised.

1. Noodilugemine viulivõtmes: 3,6 punkti (1. rühm 2,8; 2. rühm 3,4; 3. rühm 4,0; 4. rühm 4,5 punkti).

2. Noodilugemine bassivõtmes: 3,5 punkti (1. rühm 2,8; 2. rühm 3,0; 3. rühm 4,0; 4. rühm 4,4 punkti).

VII. Meeldivaim tegevus muusikatunnis.

Laulmist eelistas 60, muusikakuulamist 33, noodioppimist 2 õpilast. Ülejäänud 8 õpilast nimetasid kõiki tegevusi võrdselt meeldivaks või ei eelistanud midagi.

VIII. Õppeainete pingerida meeldivuse järgi.

Esikohale tuli muusikaõpetus — 39 punkti. Meeldivuselt lähedased olid kirjandus ja võõrkeel, mõlemad 36 ja tööõpetus — 32 punkti.

Muusikaõpetuse juhtpositsiooni meeldivusreasis võis mõjutada uurimiseks valitud õpilaste kontingent — ülekaalus olid muusikaliselt võimekad õpilased, peamiselt tütarlapsed. Kuid kindlasti on põhjust tunnustada ka õpetajate tööd. Ilmselt on osatud töö eri tahud ühendada nii, et tunnid pole kaotanud huvitavust. Samal ajal polnud koolide hulgas ainsatki, mille õpilased poleks olnud suutelised küsitluses osalema.

\* Türi 1. kk. muusikaõpetaja Johannes Luo töötab alates 1953. aastast relatiivses noodioppetussüsteemis ja kasutab arvsonadest tuletatud astmenimesid. Need on: 1. nü, 2. ka, 3. ko, 4. ne, 5. vi, 6. ku ja 7. sei. Kõrgendatud astmete nimed on tuletatud sõna «diees» abil (üis, kais, neis jne.), madaldatud — «bemoll» abil (sel, kul, vil jne.). Solfedžeeritakse nii relatiivses kui ka absoluutses süsteemis. Viimases on silp sol asendatud so-ga. Kõrgendatud ja madaldatud nootide nimed on tuletatud jällegi sõnadest «diees» ja «bemoll» (dois, reis, fais jne., sil, lal, sol jne.).

## IX. Psühodiagnostilise testi tulemused.

1. Seos laulmisoskuse ja neurootilisuse vahel on arvestatav (korrelatsioonikordaja  $r=0,3$ ). Järelikult avaldub heade muusikaliste võimetega õpilastel (koorilauljad, pillimängijad) kalduvus olla neurootiline.

2. Muusikatunni tegevustest laulmise eelistamisel on küllaltki tugev seos laulmisoskusega ( $r=0,4$ ). Seos ekstravertsusega on nõrk ( $r=0,2$ ). Järelikult sõltub laulmise kui tegevuse meeldivus üsna suurel määral õpilaste laulmisoskusest.

Õpetajatega vesteldes selgus, mis põhjustab muret, mis rõõmu, mis rahulolematust.

1. Püsiv repertuaar muudab lauliku igavaks. Laulud võiksid sagedamini vahelduda. Tööd mitmekesistaks uudisloomingu avaldamine repertuaarivihikutes.

2. Ebaõnnestunud tunniplaan võib halvata kooritööd. Sellepärast hinnati kõrgelt direktori ase-täitjaid õppealal, kes alustavad tunniplaanide koostamist kõiki klasse ühendavast koorilaulust.

3. Ikka veel on lahendamata koori- ja orkestritöö tasu.

4. Muret teeb viisipidavate õpilaste vähesus. Sellepärast polevat võimalik hümnid raskusastmega laule ühislauluks kasutada.

5. Rõõmu tundi heast kontaktist õpilastega ja töö edukusest, toredasti laulvast koorist ja väljauldud kõrgeast kategooriast, direktori mõistvast ja muusikaõpetaja tööd soosivast suhtumisest.

Kuid üksmeelset tunnustavat hinnangut programmis õpilastele esitatavatele nõudmistele ja kogu õppetöö süsteemile endalegi siiski ei kohanud.

**Käesoleva uuringu tulemusi varasemaga võrreldes, s. t. kõrvaltades 3., 5. ja 7. klassi õpilaste faaset, võib täheldada järgmisi erinevusi.**

1. Rütmiharjutuse plaksutamine ja lugemine rütmisilpidega: 3. kl. 2,7 punkti, 5. kl. 2,3; 7. kl. 4,2 (1. rühm 3,9; 2. r. 4,2).

2. Rütmivormide tundmine (lugemine rütmisilpidega ja plaksutamine): 5. kl. 2,6; 7. kl. 3,1 (1. r. 2,5; 2. r. 2,6).

3. Käemärkide järgi laulmine: 3. kl. 2,8; 5. kl. 3,4; 7. kl. 3,3 (1. r. 2,6; 2. r. 3,5).

4. Muusikaliste fraaside laulmine astmenimedega:

a) JO=C 3. kl. 1,4; 5. kl. 2,9; 7. kl. 3,4 (1. r. 2,7; 2. r. 3,3);

b) JO=F 3. kl. 1,4; 5. kl. 2,2; 7. kl. 3,5 (1. r. 3,1; 2. r. 3,6);

c) JO=D 3. kl. 2,4; 5. kl. 3,3; 7. kl. 3,3 (1. r. 2,9; 2. r. 3,3);

d) JO=G 5. kl. 3,1; 7. kl. 2,9 (1. r. 2,3; 2. r. 2,9).

5. Õpitud laulu noodist laulmine astmenimedega: 3. kl. 2,0; 5. kl. 1,7; 7. kl. 3,3 (1. r. 2,0; 2. r. 2,8).

6. Laulu viisi noodist lugemine viiulivõtmes tähtnimedega: 5. kl. 2,2; 7. kl. 3,6 (1. r. 2,8; 2. r. 3,4).

7. Õpitud laulu laulmine sõnadega: 3. kl. 3,8; 5. kl. 4,0; 7. kl. 4,1 (1. r. 2,8; 2. r. 4,5).

Ülesannete puhul ilmnes areng paremuse suunas. Seda on näha kogu uuritud kontingendi ja teise rühma aritmeetilistest keskmistest. Esimese rühma õpilased, kelle muusikaline tegevus piirdus klassitunniga, andsid madalaid küsitlustulemusi. Eriti ilmnes see lauluoskust nõudvates ülesannetes, kus saadi alla 3 punkti. Ilmselt ei piisa nõrgemate muusikaliste eeldustega õpilaste arendamiseks ühest muusikatunnist nädalas. Kolmandat ja neljandat rühma ei ole siin vaadeldud, kuna 3. ja 5. klassi õpilaste teadmisi ja oskusi käsitlevasse uuringusse polnud haaratud muusikaklasside, -koolide ja kooliväliste kooride õpilasi.

Laste muusikaliste võimete arendamisel ja lauljateks kasvatamisel on kooris laulmist väga vaja. Üllatas lastekoori puudumine ühes küsitluse kaasa haarata kavatsatud koolis põhjendusega, et lapsed pole varem kooris laulnud, sest puudus võimekas õpetaja.

Võrreldes koorides laulvate õpilaste arvu õpilaste üldarvuga, saame järgmise suhte. Küsitletud koolides oli kokku 7566 õpilast. Koore oli 26, neis lauljaid 1373, koorilauljate protsent õpilaste üldarvust oli seega 18,1. Õpilasarvukema kooritööga paistsid silma Tallinna 54., 37. ja 44. keskkool (vastavalt 22; 21,8 ja 20,5%). Kui oletada, et kooridesse koondatakse kõik viisipidavad õpilased, mida arvata siis ülejäänutest? Kas nende keskmine laulmisoskuse hinne võrdub uuringu 2,8 punktiga?

Vähene hästi laulvate õpilaste protsent ja laulude peastlaulmise oskamatus enamikus koolides lubab oletada järjekindla ühislauluharrastuse puudumist. Vihjeid üksikutele ühislauljuhitudetele oli siiski kuulda: «Koolikell» ja «Oh laula ja hõiska», 44. ja 37. keskkool (väga võimalik, et mujalgi veel).

Laste järjest nõrgenev laulmisoskus koolieelses eas tegi muret muusikalise kallakuga 37. keskkooli algklasside õppedirektorile. Kõikide Mustamäe eesti õppekeelelasteade peale kokku leiti 1983. a. kevadel vaevalt muusikalise kallakuga 1. klassi avamiseks vajalik klassitais laulda oskavaid lapsi. Arvati, et järgmisel aastal pole neid enam niigi palju. Mis on lasteaias juhtunud?

Esitan võrdluseks andmeid 1967. a. kevadel meie vabariigi eesti õppekeelelaste koolide 1., 2. ja 4. klassis korraldatud uuringust, mille tulemused on avaldatud ajakirja «Nõukogude Kool» 1969. a. 12. numbris. Uuringu eesmärk oli saada ülevaade algklassiõpilaste laulmisoskusest ja seda mõjutavatest teguritest. Küllastati 9 kooli meie vabariigi eri paigus ja küsitleti 708 õpilast 30 klassikomplektist. Kuulatud õpilastest oli viisipidajaid 45,8%. Lasteaias käinud õpilastest pidas viisi 52,8%, mitteäinutest 39,2%.

**Kirjapandu põhjal kokkuvõtet tehes võib väita järgmist.**

1. Õpilased on omandanud nooditundmise, mida kasutatud muusikalise testi põhjal võib hinnata arvestatavaks. Raskusi valmistab iseseisev noodist laulmine ja rütmifiguurides orien-

teerumine. Omandatud teadmised-oskused lubavad oletada, et õpetaja eestvedamisel ja suurema muusikalise koolitusega õpilaste toel võib käemärkidest ja noodist olla abi laulupartiide õppimisel.

2. Ilusakõlalised JO-LE-MI astmenimed dubleerivad muusikaõpetuses üleliiduliselt kasutatavaid ja traditsioonis sügavalt juurdunud do-re-mi noodinimesid. Sarnasus soodustab segiminekut ja väga võimalik, et pidurdab mingil määral ka süsteemi enda levikut.

3. Kooritööst võtab osa suhteliselt väike protsent õpilasi. On see suurtele koolidele omane nähtus või üldine tendents, on selle põhjuseks töötingimused või õpilaste vähene laulmisoskus ja lauluhuvi, jäi selles töös selgitamata.

4. Koolijuhtide suhtumine ja abi kooritööle ja koorilaulu vajalikkuse mõistmine on kooliti erinev. Erinevalt suhtuvad ka õpetajad ise. On koole, kus töötab 4—5 koori (5 koori — Tallinna 54. kk.) ja on 2—3 kooriga koole. Kergekäeliselt jäetakse lastekoor asutamata, kui õpilased pole kogemuste puudumise tõttu kohe võimelised kolmehäälsed laule laulma.

5. Raskused ühislauluga ja laulmisoskuse vähenemine lasteaia, millest koolides juttu oli, on tõsised vihjed sellele, et laste laulmisoskus pole hea ja näitab langustendentsi. Mis on selle põhjus ja mil määral see ilmneb, vajab selgitamist.

Kui see tendents on tõepoolest üleüldine, missugust mõju hakkab see avaldama tuleviku laulupidudele?

Austusest meie muusikakultuuri traditsioonide vastu, mõtlen siin kõigepealt üldlaulupidu, ja soovides nendele traditsioonidele igipüsivust, tuleks koolides luua muusikaõpetusele soodsad tingimused. Esmanõue on: rohkem võimalusi laulmiseks! See ei peaks toimuma üksnes klassivälise töö laiendamise teel. Nagu uuringust selgub, on lisatöö ka lisakoormus, mis võib avaldada mõju laste tervisele. Parim lahendus oleks klassilaulutundide arvu suurendamine 2 nädalatuunile, vähemalt algklassides. Kõrge laulmisoskuse koolides ja arenenud muusikapedagoogika, ka need on olnud meie kultuuri omapära. Kui juba 19. sajandi I poolel poleks meie koolides laulmisele suurt tähelepanu osutatud, poleks laulupidude traditsioon täenõuliselt võimalikuks saanud (mitmehäälselt laulma õpetamine on aeganõudev töö!).

Selle traditsiooni tulevikule mõeldes ning koolireformi läbi reaali- ja humanitaarainete proportsioonide korrigeerimist lootes jääb üle soovida suuremat tähelepanu muusikaõpetusele.

#### Kirjandus

1. Leichter, K. Eesti koorilaulu tekkimine, levik ja areng 19. sajandi esimesel poolel. «Eesti Muusika I», Tln. 1968.
2. Toim, K. Isiksuse psühholoogia. Tartu, 1983.
3. Relvik, V. Alklasside õpilaste laulmisoskus ja seda mõjutavad tegurid. — «Nõukogude Kool», 1969, nr. 12.
4. Relvik, V. Õppematerjali jõukohasuse probleeme muusika algõpetuses. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 9.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.

# Nõukogude Kool

#### А. ЭГЛОН. Совершенствование организации и руководства учебным процессом.

Учебный процесс должен гарантировать всестороннее и гармоническое развитие личности молодого человека. Основным звеном этого процесса является урок. Автор статьи рассматривает основные требования к современному уроку, а также условия повышения его эффективности. Подчеркивается, что основное на уроке — это работа учащихся, самостоятельность их мышления, творческое начало и сознательная трудовая дисциплина. Учитель должен владеть разнообразными методическими средствами и приемами. Он не должен перегружать учащихся домашними заданиями. Работа учителя эффективна, если она хорошо спланирована и зафиксирована в конспекте урока. Организация учебного процесса требует от руководства школы знания дела и умения анализировать, чтобы избежать формализма и добиться высокого качества учебно-воспитательной работы.

#### Первый год в новой должности.

В начале октября методисты внеклассной и внешкольной работы городских и районных отделов народного образования ЭССР собрались в Таллине на трехдневный семинар, где состоялась беседа за круглым столом. Участники семинара рассказывали о трудностях своей работы и высказывали мнения об интенсификации пионерской и комсомольской работы.

#### Противоалкогольную борьбу должна вести вся система воспитания.

Школа должна стоять во главе борьбы с алкоголизмом. Статья реферировала общие данные и положения, опубликованные во всесоюзной педагогической периодической печати, которые можно использовать для проведения противоалкогольной воспитательной работы среди молодежи. Противоалкогольную работу, проводимую среди детей, следует тщательно планировать, при этом необходимо анализировать домашнюю обстановку учащихся, знать возрастную индивидуальную психологию подростков. Только в таком случае можно ожидать положительных результатов. Авторы твердо убеждены: относительно подростков должен действовать сухой закон.

#### М.-И. ПЕДАЯС. Неотложная задача школьной реформы — повысить профессиональную мотивацию учителя.

Автор рассматривает проблему оценки результатов работы учителя исходя из требований школьной реформы. Статья опирается на исследование мотивации достижений учителя. Отмечается, что мотивация достижений учителей ЭССР слабая. Автор знакомит с основными принципами стимулирования и предлагает возможности для усовершенствования его системы.

#### Р. УРИНГ. Учитель общеобразовательной школы о вуз.

Статья, опираясь на эмпирические данные,

рассматривает систему факторов, воздействующих на формирование профессиональных установок студентов и курсов педагогических отделений. Отмечается низкая оценка профессии учителя, которая сложилась в обстановке, предшествовавшей реформе общеобразовательной школы. В статье имеются рисунки и таблицы.

**А. ЛИЙМ. Тартуский государственный университет — многонациональный национальный вуз.**

Тартуский университет всегда был международным вузом. В послевоенные годы в Тартуском университете учились представители почти всех национальностей и этнических групп, живущих в СССР. Одновременно с увеличением общего количества студентов увеличивается прежде всего количество студентов-эстонцев. Статья дает обзор динамики национального состава студентов ТГУ в течение последних сорока лет. Статья содержит таблицы.

**П. КИППАР. Значение «Калевалы» для эстонской культуры.**

Автор рассказывает о совместной исследовательской работе финских и эстонских фольклористов, которая активизировалась 150 лет тому назад после выхода «Калевалы», а также позднее, после выхода «Калевипозга». Оба эпоса дали материал и идеи для других областей искусства (живописи и музыки). Исследование древнего мира предков актуально и сегодня, она обогащает культуру как Эстонии, так и Финляндии.

**И. ТЕТСМАНН. Межпредметные связи на уроках литературы в средней школе.**

Данная статья — работа, выполненная учителем эстонского языка и литературы Ййгеваской средней школы на курсах усовершенствования учителей в 1984 г. Автор показывает возможности связать преподавание литературы с преподаванием истории искусства, музыкальным воспитанием, обучением языку и стилистике, с телепередачами, обществоведением и психологией. В качестве примера приводится конспект по ознакомлению учащихся X класса с импрессионизмом. Целью обучения литературе должно быть повышение культурного уровня учащихся и формирование мировоззрения молодых людей.

**Р. АЙДМА. Программируемый микрокалькулятор на уроке.**

Статья методического содержания. Она знакомит с использованием микрокалькулятора БЗ-34 при решении задач по физике, приводит примеры из руководств к работе для учащихся. Данные рекомендации экспериментировались в Ййзакусской средней школе.

**Опыты и наблюдения в курсе анатомии, физиологии и гигиены человека.**

В процессе обучения предметами, относящимся к области биологии, большое значение придается опытам и наблюдениям. Статья знакомит с вспомогательным материалом для учителей биологии, вышедшим в издательстве «Просвещение», а также с некоторыми задачами и опытами, которые можно использовать при ознакомлении с строением человеческого организма и клетки.

**Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Послебукварный период в обучении родному языку в классе шестилеток.**

Статья содержит методические рекомендации для послебукварного периода работы в классе шестилеток. Перечисляются умения, которые дети должны приобрести к концу следующего учебного года.

**Х. МЮЙР, К. КИНК. Целесообразность существования яслей и возможности повышения эффективности их работы.**

В статье рассматриваются вопросы о целесообразности существования яслей и объеме работы в них. Сокращение пропусков дней по болезни детей влияет на повышение эффективности народного хозяйства. Этого можно добиться за счет приема детей в ясли в более старшем возрасте. Сокращению пропусков дней по болезни детей способствовало бы стимулирование работы персонала детских учреждений в зависимости от здоровья детей.

**Ф. ЭЙСЕН. 100 лет со дня рождения выдающегося эстонского педагога Йоханнеса Кяйса.**

Йоханнес Кяйс, педагог с прогрессивными взглядами, родился 26 декабря 1885 года. Статья знакомит с жизненным путем Й. Кяйса, с его деятельностью и педагогическими принципами. Й. Кяйс внес большой вклад в развитие советской школы. В своих работах Й. Кяйс рассматривал общедидактические проблемы и давал конкретные рекомендации.

**И. УНТ. Йоханнес Кяйс и современность.**

Статья выборочно рассматривает мало известные дидактические принципы Й. Кяйса, которые, однако, в настоящее время кажутся важными. Центральное место здесь занимает рассмотрение Й. Кяйсом самостоятельности (т.е. самостоятельной работы) учащихся и средств ее реализации. Й. Кяйса можно считать также основателем проблемного обучения в эстонской педагогике.

**Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИНА. Центральная проблема в научной исследовательской программе Йоханнеса Кяйса.**

Автор анализирует педагогическую деятельность Й. Кяйса, опровергая распространенное мнение, будто Й. Кяйс был представителем только педагогики активности, т.е. сторонником индивидуальной самостоятельности. Автор делает вывод, что центральной проблемой Й. Кяйса является единство индивидуального и социального. С учетом конкретных культурных и экономических условий буржуазной Эстонии Й. Кяйсу удалось синтезировать два различного направления педагогики активности.

**В. РЕЛЬВИК. Проблемы музыкального воспитания в VII классе.**

В 9-ом номере «Ньюкууде кооль» за 1981 г. мы знакомим читателей с исследованием знаний и умений учащихся 1, 3 и 5 классов по музыке. Данная статья рассматривает изучение той же проблемы в 7 классе школ Октябрьского района г. Таллина. Данные собраны на основе опроса учащихся. Полученные результаты позволяют автору сделать вывод, что учащиеся довольно хорошо знают нотную грамоту, однако определенную трудность для них представляет пение с листа и ориентирование в ритмических фигурах. С каждым годом сокращается число участников хора, имеет тенденцию к снижению и умение детей петь. Автор рекомендует увеличить количество уроков музыкального воспитания.

# NÕUKOGUDE KOOL 1985

SISUKORD

XLIII aastakäik

## PARTEI OTSUSED ELLU, JUHTKIRJAD

S.-A. VILLO. Koolides on toredaid kogemusi . . . . .	(1)	4
K. LUTS. Koolireform, klassi- ja kooliväline töö . . . . .	(2)	4
M. SÖRMUS. Koolivälised lasteasutused ja nende ülesanded . . . . .	(2)	8
V. RAJANGU. Struktuurimuutused haridussüsteemis . . . . .	(3)	4
Mihhail Sergejevitš Gorbatšov . . . . .	(4)	2
NLKP Keskkomitee pleenum . . . . .	(4)	3
V. I. Lenin — 115 . . . . .	(4)	6
R. KIUDMAA. Suur Isamaasõda hoiatab . . . . .	(5)	4
Võidupõimikut . . . . .	(5)	8
V. PARVE. Eesti Õpilasmalev linnas . . . . .	(6)	4
Omavalitsus on sotsiaalse küpsemise alus . . . . .	(7)	4
L. GORONKOVA. Tööstiil meie ametiühinguorganisatsioonides . . . . .	(8)	4
A. KIKAS. Uuel õppeaastal suurema vastutustundega . . . . .	(8)	7
M. MAHMUTOV, V. JOFFE. Üld-, polütehnilise ja kutsehariduse seostamise probleeme . . . . .	(8)	10
E. GRETSKINA. Õpetaja nüüdisajajas . . . . .	(9)	4
A. KÕVERJALG. Reaal- ja eriainetes õpetamise järjepidevus . . . . .	(9)	9
E. ALAS. Päevakorras õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine . . . . .	(10)	4
A. EGLON. Õppeprotsessi organiseerimise ja juhtimise täiustamine . . . . .	(12)	4

## TÄHTPÄEVI

M. A. Uljanova — 150 . . . . .	(3)	20
V. MEISTER. Maailma noorsoo pidupäev . . . . .	(4)	11
O. KUULI. Õpetajate seminarid ja revolutsiooniline liikumine kodanlikus Eestis . . . . .	(7)	9
80 aastat esimesest Vene revolutsioonist . . . . .	(11)	4
F. KUPP. 40 aastat tagasi (1) 1, (2) 1, (3) 1, (4) 60, (5) 63, (6) 1, (7) 1, (8) 1, (9) 55, (10) 1		

## EESTI KEELE ÕPETAJATE KONVERENTS

E. GRETSKINA. Emakeeleõpetuse ideoloogilisi lähtekehti . . . . .	(3)	7
A. EGLON. Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu . . . . .	(3)	9
V. MAANSO. Emakeeleõpetuse eesmärkide saavutamise teedest . . . . .	(3)	15
Eesti keele õpetajate vabariikliku konverentsi «Õpilaste kompleksne kasvatamine õppeaine kaudu» resolutsioon . . . . .	(3)	18

## MEIE INTERVJUU

Otsinguliselt (küsimustele vastavad Tallinna 22. keskkooli ja Tootmiskoondise «Polümeer» juhtkonna esindajad) . . . . .	(1)	8
Saagem tuttavaks, noortejuhendaja Peeter Lorents . . . . .	(2)	9
Küsimustele vastavad Eesti NSV teenelised õpetajad M.-A. VALLASTE ja O. RÄIM ning vanemõpetaja I. HELVES . . . . .	(3)	21
Õppida tundma Lenini õpetust, kasvatada tema eeskujul. Vastab leninliku pärandi, NLKP ja Nõukogude riigi dokumentide tundmaõppimise labori juhataja A. KINKULKIN . . . . .	(4)	8
Vastab Eesti NSV teeneline õpetaja erukapten ELMAR LOODUS . . . . .	(5)	11
Emakeeleõpetus südamel. Vastab PTUI eesti keele sektori juhataja V. MAANSO . . . . .	(7)	13
Vastavad Eesti NSV teenelised õpetajad L. KALININA ja O. ESNA . . . . .	(10)	13
Koolikomsomoli tänavused rajajooned. Intervjuu ELKNÜ Keskkomitee sekretäri T. PORK-VELIGA . . . . .	(11)	8

## VESTLUSRINGID

Õpetajatöö loominguilisus — mis, milleks ja kuidas? . . . . .	(5)	36
Üks aastaring uuel ametikohal . . . . .	(12)	8

## KOOLIJUHI VEERUD

V. KALLAM. Koolireform ja juhtimise optimeerimine . . . . .	(1)	12
A. NIIBO. Käsundustegevus Pärnu-Jaagupi keskkoolis . . . . .	(3)	25
H. MÄGI. Pedagoogikute tutvustamise kogemusi õpilaste kodu-uurimistööde kaudu . . . . .	(4)	13
U. ERDMANN. Poliitilise ja organisatsioonilise töö ühtsus . . . . .	(5)	14
H. LIEBERG. Kooli ja šeffmajandi koostööst õpilaste kommunistlikul kasvatamisel . . . . .	(7)	18
H. KÕIV. Metoodiline töö Võru rajooni algklassides . . . . .	(8)	13
Koolireform nõuab teaduse ja praktika liitu . . . . .	(9)	12
H. TILGRE. Haridusjuhi pilguga . . . . .	(10)	8
S. VALDMAA. Kuidas elad, noor õpetaja? . . . . .	(10)	12

## KASVATUSTEEMADEL

S. KERA. Pioneeriorganisatsiooni kasvatusvõimalused . . . . .	(1)	14
I. BASTIAN. Käitumiskasvatuse meetodikat . . . . .	(1)	18
L. TALTS. Vaadete ja veendumuste kujundamise spetsiifikast algklassides . . . . .	(1)	21
Mõttepudemeid kõlbluskasvatuse kohta (A. Soroki materjalidel) . . . . .	(1)	23
T. HAIMRE. 30 aastat Eesti NSV Noorte Turistide Maja . . . . .	(2)	11
L. LINNUS. Üleliiduline pioneeride ja koolinoorte ekspeditsioon «Minu kodumaa NSV Liit» ja kooli kodu-uurimine . . . . .	(2)	13
V. MILLER. Kodu-uurimine ja matkamine kasvatusvahendina . . . . .	(2)	16
L. LASSUR. Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni ajaloo uurimisest koolis . . . . .	(2)	17
V. TARMISTO. Õpilaste kodu-uurimistööde kogumikud aastail 1972—1984 . . . . .	(2)	18
A. VALGMA. Traditsiooniliste matkade eesmäärke . . . . .	(2)	21
U. ROOSIMAA. Eesmärk on loodusearmastuse ja loodushoiu kasvatamine . . . . .	(2)	23
T. MELTSAS. 25 ENSV Noorte Meremeeste Klubi tegevusaastat . . . . .	(2)	26
D. TEDER. Huvialaks tehnika . . . . .	(2)	28
V. RAAGMETS. Pioneeripalee eile, täna, homme . . . . .	(2)	31
I. STANOVAJA. Iga päev ja igas koolis . . . . .	(2)	32
V. BASOVA. Rahvaste sõpruse klubi pioneerimajas . . . . .	(2)	33
M. ULP. Vaid ühistöö tagab edu . . . . .	(2)	35
M. SALK. Õppetund pioneerikuulsuse muuseumis . . . . .	(2)	38
V. ETVERK. Haapsalu rajooni pioneriajaloo lehekülgedelt . . . . .	(2)	39
H. TIITS. Klassijuhataja ja õpilaste ökoloogiline kasvatamine . . . . .	(3)	27
L. KÄHRIK. Ökoloogiategadmised kõigile . . . . .	(3)	30
Kasvatusmosaiiki (vahendas H. Roots) . . . . .	(3)	33
L. KIVI. Kodanikukasvatuse algab esimesest koolipäevast . . . . .	(4)	17
S. KERA. Oktoobrilaste tegevuse kasvatuslikud võimalused . . . . .	(4)	20
M. KALMET. Sõjalis-patriootilise kasvatuse plaanist Simferopoli 1. keskkoolis . . . . .	(4)	24
V. LULLA. Uurimiskatse kasvatustöö huvides . . . . .	(4)	25
I. KRAAV. Õpilastevahelised suhted kui kasvatusprobleem . . . . .	(5)	19
A. NARUSK. Kodu ja kooli mõjust norele inimesele lapsevanemate ja õpilaste pilgu läbi . . . . .	(5)	24
M. TUULIK. Kasvatuse mõõtmise võimalusi . . . . .	(5)	29
A. MEERITS. Ühiskondliku töö seostamine füüsika klassivälise tegevusega . . . . .	(5)	31
H. ROOTS. Õpetaja ja lapsevanem . . . . .	(6)	7
S. KERA. Õpilaste tegevuseelised kasvatusprobleemina . . . . .	(6)	11
V. LEHT. Kui ellu saadab lastekodu . . . . .	(6)	14
O. MUST. Noorte kutseühenduse isiksuse ja ühiskonna arengu kontekstis . . . . .	(7)	24
A. ORGMETS. Töökasvatuse ja kutseühenduse võimalusi bioloogia õpetamisel . . . . .	(7)	27
Ideoloogivõitluse ja vastupropaganda ülesannetest (materjalide alusel H. Roots) . . . . .	(8)	15
L. LINNUS. Aktiviseerida koolimuuseumide tööd . . . . .	(8)	20
H. ROOP. Teadus kuritegevuse vastases võitluses . . . . .	(8)	22
Ü. LAIDYEE. Pedagoogilise propaganda psühholoogilisi ja sotsiaalseid aspekte . . . . .	(9)	14
S. ALUMÄE. Loodushoiu eetikast kooliõpetaja pilgu läbi . . . . .	(9)	18
A. NARUSK. Õpilane 85: vaba aeg, tubakas ja alkohol . . . . .	(10)	16
H. LAHT. Aineõpetaja ja klassijuhataja rolli omaksvõtt kõrgkoolis õppimise ajal . . . . .	(10)	22
Kasvatusmosaiiki (vahendas H. Roots) . . . . .	(10)	26
H. HANKEVITS. Algas uus pioneriaasta . . . . .	(11)	10
M. TEKKE. Klassijuhataja ja pioneerirühm . . . . .	(11)	14
Alkoholismivastase võitlusega peab tegelema iga kasvatusüsteem (vahendas H. Roots) . . . . .	(12)	12

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

J. ENNULO. Propaganda psühholoogilisi probleeme . . . . .	(1)	24
L. ÖUNAPUU. Õpilase eneseteadvus ja õpetaja õppe-kasvatustlik käitumine . . . . .	(3)	37
A. SUKAMÄGI. Õpilaste hinnang oma võimetele ja õppeedukusele . . . . .	(5)	32
K. TAMM. Keskkooliõpetaja 1983: üldvõimed ja eluplaanid . . . . .	(6)	17
R. URING. Füüsik koolis . . . . .	(7)	30



O. SOLOTARJEVA. Huvi õpilaste tööalases enesemääratluses . . . . .	(9)	20
V. EKSTA. Kas kutsetegevus valib või kujundab! . . . . .	(11)	17

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

S. HERMAN. Õpetaja enesetäiendamise tõhusus . . . . .	(1)	32
H. TOMBU. Õpetaja elustiil . . . . .	(1)	35
M. KALMET. Tiiu Maasika värviline maailm . . . . .	(3)	40
M.-I. PEDAJAS. Koolireformi realiseerimise edasilükkamatu ülesanne: tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni . . . . .	(12)	15
R. URING. Kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? . . . . .	(12)	21

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

A. METSA. Kommunikatiivsete vene keele õpikute metoodiline strateegia . . . . .	(1)	28
E. VESKIMÄGI. Vene-eesti sõnaraamatud algastme sõjalise ettevalmistuse vajadusest lähtuvalt . . . . .	(4)	28
J. MIKK. Probleemõpe õppekirjanduses . . . . .	(4)	31
E. HIIE. Kainiku lugemisvajaduse kujundamisest kasvatus kontekstis . . . . .	(4)	34
H. ROOSAAR. Kooliraamatukogu kutseasuunitlustöös . . . . .	(5)	45
A. OSTRAT. Õppeedukuse muresid sanatoorses koolis . . . . .	(5)	48
I. UNT. Mida eeldab koolireform töövihikult? . . . . .	(6)	20
S. HERMAN. Noor õpetaja koolis . . . . .	(6)	23
P. KREITZBERG. Märkmeid õppe-kasvatustöö eesmärgistamisest . . . . .	(6)	27
E. RIHVK. Üldkooli tööõpetuse kolm aastakümnet . . . . .	(7)	34
E. SAVISAAR. Ühiselt keskkonnamurede vastu . . . . .	(7)	38, (8) 26
H. ISOK. Järjepidevusest tööõpetuses . . . . .	(8)	25
E. KRULL. Õppematerjali täieliku omandamise taotlused nüüdisdidaktikas . . . . .	(9)	23
K. VÖLLI. Kuidas kirjutab põhikooli lõpetaja . . . . .	(9)	27
T. PENJAM. Hariduse sisu diferentseerimine üldhariduskoolis . . . . .	(10)	30
E. TÕUGU, J. PENJAM. Arvuti jõuab kooli . . . . .	(11)	22
A. LIIM. Tartu Riiklik Ülikool — paljurahvuseline rahvuslik kõrgkool . . . . .	(12)	25
P. KIPPAR. «Kalevala» tähendusest eesti kultuurile . . . . .	(12)	29

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

T. LEPMANN. Mõistete kujundamisteed koolis . . . . .	(1)	37
E. NOOR. 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted . . . . .	(1)	41
M. MÄGER. Fraseoloogiast . . . . .	(3)	44
S. TORRI. Matemaatika kui õppeaine kutseharidussüsteemis . . . . .	(3)	47
T. KASEALU. Keelte intensiivõpetamise metoodikat koolis . . . . .	(4)	38
E. NOOR. Matemaatika õpetamise eesmärgid ja sisu 6-aastaste laste klassis . . . . .	(4)	41
G. KARU. Graaf füüsikas — milleks? . . . . .	(4)	46
K. KARLEP. Sõnaühendi kasutamisest abikoolis . . . . .	(4)	48
A. NAHKUR. Kuidas hinnata teatri- ja filmiainelisi loovtöid . . . . .	(5)	51
E. NOOR. Matemaatika õppevahendid 6-aastaste laste klassis . . . . .	(5)	53
M. SALUNDI. Loengumeetod üldhariduskoolis . . . . .	(6)	30
M. RÕIGAS. XI emakeeleolümpiaadi lõppvoorude kogemustest . . . . .	(6)	33
M. KÕLVIK. Üks võimalus õppeainete koordineerimiseks . . . . .	(6)	36
O. KÄRNER. Matemaatika ajaloo küsimusi koolikursuses . . . . .	(6)	38
A. HALLIK. Koduülesannete kontrolli võimalusi . . . . .	(7)	41, (8) 29
N. TOOTS. Küsijätke intonatsioonist inglise keeles . . . . .	(7)	42
E. HIIE. Luuletund algklassis . . . . .	(7)	44
E. NOOR. Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis . . . . .	(7)	48
T. ÕUNAPUU. Seekord eesti keelest kui võõrkeelest? . . . . .	(8)	33
G. POBUL. Raalid ja diferentseeritud õpetamine . . . . .	(8)	35
D. JERÕGIN. Looduskaitseharidus keskkooli keemiakursuse kaudu . . . . .	(8)	38
V. EESMAA. Ökoloogiakasvatuse loodusõpetuses . . . . .	(8)	42
E. NOOR. Matemaatika eelkursuse õpetamisest 6-a. laste klassis . . . . .	(8)	45
H. SALUVEER. Ainetevahelised seosed eesti keele ja kirjanduse tundides . . . . .	(9)	30
H. TIITS. Eesti NSV geograafia õpetamine — kellele ja milleks? . . . . .	(9)	34
E. HIIE. Lugemisõpetuse metoodiline vaheldusrikkus kasvatusmõjukuse eeldusena . . . . .	(9)	38
E. NOOR. Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis . . . . .	(9)	43
A. NEMVALTS. Kooli liikluskabineti . . . . .	(9)	44
R. VÄÄRI, E. LÕHMUS. Kirjandusolümpiaad 1985 . . . . .	(10)	33
P. ÕUNAPUU. Õpetaja õpilase lugemise suunajana . . . . .	(10)	39
E. TIIT, S. KOSKEL. Matemaatika sisseastumiseksamitist 1984 . . . . .	(10)	42
E. NURK. Individualiseerimisvõimalusi matemaatikatunnis . . . . .	(10)	46
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Emakeeleõpetuse ülesanded algõpetuse esimesel etapil (6-aastaste klassis) . . . . .	(10)	49
A. VAHER. Eesti keele ja kirjanduse iseseisev töö kaugõppekeskkoolis . . . . .	(11)	25
V. KOPLI. Geomeetria mõistete järjepidev kujundamine kooligeomeetrias . . . . .	(11)	28
O. NILSON. Muldade õpetamisest NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses . . . . .	(11)	32
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Aabitsaõpetus 6-aastaste klassis . . . . .	(11)	34
E. NOOR. Arvudeõpetus 6-aastaste laste klassis . . . . .	(11)	36
L. TETSMAN. Ainetevahelised seosed keskkooli kirjandustunnis . . . . .	(12)	33
R. AIDMA. Programmeeritav taskuarvuti füüsikatunnis . . . . .	(12)	36
Katsed, vaatlused ja enesevaatlused inimese anatoomia, füsioloogia kursuse õpetamisel . . . . .	(12)	39
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Aabitsajärgne periood 6-aastaste laste klassi emakeeleõpetuses . . . . .	(12)	41

## KOOLIEELNE KASVATUS

T. MERILOO. Haigestumine sõimerühmades . . . . .	(1)	45
R. REINASTE. Talvemängud . . . . .	(2)	41
K. PETERSON. Sportlik tegevus lastepäevakodu igapäevaelus . . . . .	(3)	49
N. MIHHEJEVA. Koolieelikutele Leninist . . . . .	(4)	52
I. MUHEL. Väikelaste näpumängud . . . . .	(4)	54
S. ÕRUSTE. Eri ametkondade koostööst koolieelse kasvatusel organiseerimisel . . . . .	(5)	56
T. TULVA. Esteetilis-kunstiline kasvatus koolieelsel perioodil . . . . .	(6)	41
Ü. SAARITS. Koolireform ja töökasvatus lasteaias . . . . .	(7)	51
T. PETERSON. Vanemkasvatava töö mõningaid aspekte . . . . .	(9)	47
H. MÜÜR, K. KINK. Lastesõimed: rahvamajanduslik tulemus ja ühiskonna kulutused . . . . .	(10)	51
M. RAJAMÄE. Inimese kujutamine koolieelses eas . . . . .	(11)	41
H. MÜÜR, K. KINK. Lastesõimede rahvamajanduslik otstarbekus ja selle tõhustamise võimalusi . . . . .	(12)	44

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

H. PIIRIMÄE. Eeldused talurahvakoolide asutamiseks ja B. G. Forseliuse tegevus . . . . .	(2)	44
V. SIRK. Pedagoogilise hariduse olukorrast Eestis 1860.—1880. aastail . . . . .	(6)	4
V. PAATSI. Eestikeelse geograafiaõpetuse algus Eestis . . . . .	(8)	48
M. TILK. Alaealiste tööliste koolikorraldusest 19. sajandi II poolel . . . . .	(11)	46
F. EISEN. 100 aastat Eesti silmapaistva pedagoogi Johannes Käisi sünnist . . . . .	(12)	45
I. UNT. Johannes Käis ja tänapäev . . . . .	(12)	48
R. LIIMETS-SOROKINA. Keske probleem Johannes Käisi teaduslikus uurimisprogrammis . . . . .	(12)	52

## KOOLIMUUSIKA

H. KALJUSTE. Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis . . . . .	(1)	49
H. KALJUSTE. Nõuandeid 3. klassi uue lauliku puhul . . . . .	(2)	49
I. RANNAP. «Kukulinnust» . . . . .	(2)	52
L. KOLAR. Ratsionaalne tund üldhariduskooli muusikaklassis . . . . .	(3)	53
H. RIDAMÄE. Muusika kuulamisest lektoriumi poolelt . . . . .	(4)	56, (5) 59
I. KULL. Kahe suure muusiku poisiiga ja kooliaeg . . . . .	(6)	48
M. KLAAS. Et tubliks muusikaõpetajaks saada . . . . .	(7)	53
M. KALMET. Muusikaelu Pärnu 4. keskkoolis . . . . .	(8)	51
I. LINASK. Koolikooride ja puhkpilliorkestrite kategooriad . . . . .	(8)	53
J. VARISTE. Koolikoorid laulukaare all . . . . .	(9)	50
M. VIKAT. Tulevased muusikaõpetajad riigieksamitules . . . . .	(9)	51
A. VAHTER. 100 aastat muusikaajakirja . . . . .	(10)	53
P. HAKK. Meenutades Tallinna 2. keskkooli puhkpilliorkestrit . . . . .	(11)	49
V. RELVIK. Muusikaõpetuse probleeme 7. klassis . . . . .	(12)	56

## MITMESUGUST

Saagem tuttavaks: noortejuhendaja Vello Denks . . . . .	(2)	25
Kroonika . . . . .	(1) 52, (4) 60, (6) 52, (7) 55, (11) 52	
300 aastat Forseliuse seminarist . . . . .	(2)	53
Soovitame . . . . .	(6) 52, (11) 53	
J. TUISEK. Heas kabinetis hea töö . . . . .	(1)	55
NBI Autori meelepea . . . . .	(1)	54
40 aastat võidust . . . . .	(5)	1
A. RUUBEL. 21. sajandi õppekabinetid . . . . .	(5)	63
1985. a. üldlaulu- ja tantsupidu . . . . .	(9)	54

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 10. 1985. Trükkimisele antud 28. 11. 1985. Trükiarv 4230.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. MB-11134. Tellimise nr. 3982.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

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

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).





✶.malupalat  
85-14882  
12.12.85