

NÕUKOGUDE KOOL 3•76





EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

---

**MÄRTS NR. 3**  
**XXXIV AASTAKÄIK**

---

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

---

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

---

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja 404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogiaosak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak. 489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 403-81, korrektuur 429-35.

---

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

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

Ladumisele antud 22. I 1976. Trükkimisele antud 26. II 1976. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,02. MB-00393. Tellimise nr. 225.

---

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

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1976.

---

Esikaanel: TPedl eesti keele ja kirjanduse osakonna IV kursuse üliõpilane Lembi Mõts.

Tagakaanel: Linnupuu.

MARGUS VIIKMAA fotod



---

# EESTIMAA KOMMUNISTLIKU PARTEI XVII KONGRESS

---

28.—30. jaanuarini oli meie vabariigi kommunistide, kõigi töötajate tähelepanu keskpunktis Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongress. Kongressi delegaadid, kes esindasid meie vabariigi parteiorganisatsiooni enam kui 84 000 kommunisti, olid kogunenud oma foorumile heas meeleolus. Täitis ju Eesti rahvas edukalt IX viisaastaku ja andis koos Nõukogude vennasrahvastega oma panuse NLKP XXIV kongressi otsuste täitmisel.

Kinnitati järgmine päevakord:

1. Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne ja vabariigi parteiorganisatsiooni järjekordsed ülesanded.
2. Eestimaa Kommunistliku Partei revisjonikomisjoni aruanne.
3. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundadest aastaks 1976—1980.
4. Eestimaa Kommunistliku Partei kesksorganite ja NLKP XXV kongressi delegaatide valimine.

Esimeses päevakorraküsimuses esines ettekandega EKP Keskkomitee esimene sekretär **J. Käbin**.

Teises päevakorraküsimuses pidas ettekande EKP revisjonikomisjoni esimees **V. Hallmägi**.

NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundadest aastaks 1976—1980 kõneles Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees **V. Klauson**.

Ettekannetele järgnenud läbirääkimistel sõna võtnud delegaadid analüüsisid vabariigi parteiorganisatsiooni tööd ning rääkisid eesti kommunistide ja kõigi töötajate saavutustest. Nagu sõnavõtjad märkisid, saavutas Nõukogude Eesti IX viisaastakul suurt edu rahvamajanduse ja kultuuri arendamisel ning rahva heaolu tõstmisel. Kõik need saavutused on Kommunistliku Partei leninliku rahvuspoliitika ja Nõukogude rahvaste vennaliku üksteise abistamise tulemus.

Suure vaimustusega kõneldi kongressil viljakast sise- ja välispoliitikast, mida teostavad NLKP Keskkomitee ja tema Poliitbüroo eesotsas NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. I. Brežneviga.

Kongressil rõhutati, et Eesti NSV-s IX viisaastakul saavutatud tulemused on hea alus nende uute ulatuslike ülesannete täitmisele, mis partei kavandab X viisaastakuks.

Kongress võttis ühel häälel vastu resolutsiooni Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee aruande kohta ja resolutsiooni NLKP Keskkomitee poolt partei XXV kongressile esitatava projekti «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980» kohta ja kinnitas EKP revisjonikomisjoni aruande.

Valiti Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee uus koosseis: 125 Keskkomitee liiget ja 65 Keskkomitee liikmekandidaati; 36-liikeline revisjonikomisjon ja 30 delegaati NLKP XXV kongressile.

Suure vaimustuse ja tormiliste kiiduavaldustega võeti vastu tervituskiri Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele, NLKP Keskkomitee peasekretärile seltsimees L. I. Brežnevile.

Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongressi lõppkõne pidas EKP Keskkomitee esimene sekretär **J. Käbin**.

Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongressist võtsid osa NLKP Keskkomitee osakonnajuhataja B. Gostev, NSV Liidu sõjalaevastiku ülemjuhataja esimene asetäitja laevastikuadmiral N. Smirnov ja NLKP Keskkomitee vastutav töötaja I. Drozd.

\*

**30. jaanuaril toimus Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongressil valitud EKP Keskkomitee esimene pleenum.** Pleenum valis EKP Keskkomitee esimeseks sekretäriks **J. Käbini**, EKP Keskkomitee teiseks sekretäriks **K. Lebedevi** ning EKP Keskkomitee sekretärideks **F. Ušanjovi**, **K. Vaino** ja **V. Väljase**.

EKP Keskkomitee büroo liikmeteks valiti **N. Johanson**, **V. Klauson**, **J. Käbin**, **K. Lebedev**, **L. Lentsman**, **O. Merimaa**, **E. Tõnurist**, **F. Ušanjov**, **A. Vader**, **K. Vaino** ja **V. Väljas**.

EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaatideks valiti **A. Rüütel**, **L. Šišov** ja **L. Zarubin**.

EKP Keskkomitee pleenum kinnitas parteiorganisatsioonilise töö osakonna juhatajaks **L. Šišovi**, propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhatajaks **Ü. Nõmme**, teaduse ja õppeasutuste osakonna juhatajaks **E. Gretškina**, kultuuriosakonna juhatajaks **O.-K. Uti**, tööstuse ja transpordi osakonna juhatajaks **R. Buteli**, kerge- ja toiduainetetööstuse osakonna juhatajaks **L. Sipria**, ehituse ja linnamajanduse osakonna juhatajaks **V. Eksi**, põllumajandusosakonna juhatajaks **A. Põldroo**, kaubanduse ja teeninduse osakonna juhatajaks **R. Ristlaane**, administratiivorganite osakonna juhatajaks **P. Vassikovi**, välissidemete osakonna juhatajaks **H. Tominga** ja üldosakonna juhatajaks **B. Sergalini**. EKP Keskkomitee asjadevalitsejaks kinnitati **V. Altin** ja EKP Keskkomitee parteikomitee esimeheks **A. Kello**.

EKP Keskkomitee pleenum kinnitas ajalehe «Rahva Hääle» toimetajaks **A. Saaremäe**, ajalehe «Sovetskaja Estonia» toimetajaks **G. Turonoki** ja ajakirja «Eesti Kommunist» peatoimetajaks **K. Tammistu**.

\*

Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongress demonstreeris EKP monoliitsust, kommunistide ja kõigi vabariigi töötajate palavat toetust ja üksmeelset heakskiitu NLKP sisepoliitikale, mis väljendab nõukogude rahva elulisi huve, ning meie partei ja Nõukogude valitsuse välispoliitikale, mis on suunatud ülemaailmse rahu kindlustamisele, nõukogude rahva ja kogu inimkonna hüvangule.

Kongress tegi kokkuvõtte suurest loovast tööst, mis meie vabariigis on tehtud NLKP XXIV kongressi otsuste täitmisel ja kavandas IX viisaastaku ülesannete eduka täitmise käigus saadud kogemuste tuginedes ka vabariigi kommunistide, kõigi töötajate ülesanded alanud X viisaastakuks. Kongressi otsused on tegevusjuhendiks, et tagada rahvamajanduse ja kultuuri edasine kiire areng ning rahva heaolu

järjekindel tõus, nagu see on kavandatud NLKP Keskkomitee projektis Kommunistliku Partei XXV kongressile «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980». Kongressi läkitatud tervituskirjas NLKP Keskkomiteele, NLKP Keskkomitee peasekretärile seltsimees L. I. Brežnevile on öeldud: «Töölisklass, kolhoositalurahvas ja haritlaskond kiitsid selle ülitähtsa dokumendi heaks ja on kindlalt otsustanud viia partei grandioossed suuniütlused auga ellu.» Praegu käib parteiorganisatsioonide juhtimisel kõigis tööliskollektiivides hoogne sotsialistlik võistlus 1976. aasta, X viisaastaku esimese aasta omaplaanide ja sotsialistlike kohustuste edukaks täitmiseks.

Kongress pidas eriti vajalikuks X viisaastakul tootmise efektiivsuse suurendamist kõigis tootmisharudes, tehnikaprogressi kiirendamist, töövõime tõstmist ning toodangu kvaliteedi tunduvalt parandamist, põhi- ja abitootmise kompleksse mehhaniseerimise kiirendamist, tootmisvõimsuste täielikumat ära kasutamist, seadmetiku rütmilise töö ja vahetuskoefitsiendi suurendamist, senisest kindlakäelisemat võitlust tööajakadude ja kaadri voolavuse vastu, töö- ja tootmisdisipliini tugevdamise eest.

Kongress kavandas konkreetseid ülesanded meie vabariigi tööstusele, põllumajandusele ja teistele tootmisharudele X viisaastakul.

NLKP Keskkomitee projektiga «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980» on ette nähtud suurendada tööstustoodangut meie vabariigis 22—26 protsenti, tagada elektrotehnika-, aparadi- ja keemiatööstuse eelisarendamine, samuti kerge- ja kalatööstuse ning põllumajanduslikku toorainet töötlevate tööstusharude (toiduainete-, liha- ja piimatööstuse) edasiarendamine.

Partei-, nõukogude ja põllumajandusorganite, kolhooside ja sovhooside peaaegu ülesandeks X viisaastakul seadis kongress tagada põllumajandussaaduste tootmise ja varumise kiire kasvu, järjekindlalt parandada toodangu kvaliteeti

ning täielikumalt kasutada reserve toodangu kvaliteedi suurendamiseks. Peeti vajalikuks jätkata loomakasvatussaaduste tootmise kontsentreerimist majandisese spetsialiseerimise ja majanditevahelise koostööaluse alusel rajatavatesse hästi mehhaniseeritud suurfarmidesse.

Kongressil rõhutati, et rahva heaolu ja elatusaseme igakülgne tõstmine on alati olnud ja jääb parteiorganisatsioonide esmajärguliseks ülesandeks. Rahva elujärje edasiseks tõstmiseks seadis kongress ülesandeks veelgi täielikumalt rahuldada inimeste vajadusi, tagada kaubandusvõrgus kaupade laialdane sortiment ja süstemaatiliselt suurendada teenuseliikide arvu, viia kõrgemale teenindamiskultuur, jätkata töötavate naiste töö- ja olmetingimuste parandamist ning hoolitseda rohkem töötajate, eriti noorte kaasatõmbamise eest keha- ja sporditegevusse jms.

Teaduse, hariduse ja kultuuri eelseisvate ülesannetena rõhutati kongressil vajadust, et Eesti NSV Teaduste Akadeemia kui vabariigi teaduse staap veelgi paremini organiseeriks ja koordineeriks aktuaalsete probleemide kompleksset läbitöötamist ning et teadusasutused ja tootmiskollektiivid edaspidi täiustaksid teaduse ja tootmise sidemeid.

Peeti vajalikuks kõrvaldada keskmise ja kõrgema kvalifikatsiooniga kaadri planeerimises, ettevalmistamises ja kasutamises esinevad puudused. Nenditi, et mitte alati ei ole kõrgkoolides ja tehnikumides tagatud õpetamise ja kasvatamise ühtsus. Kaugeltki mitte kõik pole korras töötavate noorte haridustaseme tõstmisega.

Partei linna- ja rajoonikomiteedele ja haridusorganitele tehti ülesandeks ka edaspidi väsimatult arendada ja täiustada üldist keskharidust ning tõsta õppeasutuste õppe- ja kasvatustöö taset.

X viisaastakul tuleb lahendada keerukaid ja vastutusrikkaid ülesandeid. Kongressil rõhutati, et see nõuab majandusliku, ideelis-poliitilise ja parteiorganisatsioonilise töö taseme märgatavat tõstmist, iga kommunisti ja kõigi

töötajate distsiplineeritust ja suurt loovat initsiatiivi, konkreetsust ja asjalikkust ning kõrget isiklikku vastutustunnet, loovat suhtumist uute avanevate võimaluste ja reservide väljaselgitamisesse ning realiseerimisesse, kõige uue ja eesrindliku rakendamisesse praktikas.

Kriipsutati alla, et parteiorganisatsioonide parteipoliitilise ja organiseerimistegevuse teravik on tarvis suunata sotsiaal- ja majanduspoliitika-alase töö edasisele parandamisele, nõukogude inimeste elatustaseme igakülgsele tõstmisele, isiksuse harmooniliseks arenguks kõige soodsamate tingimuste loomisele, tootmis- ja kasvatustöö orgaanilise ühtsuse tagamisele. Mitte rahulduda saavutatuga, vaid minna edasi, taotleda rohkemat — see Lenini pärandmõte peab saama tegevusjuhendiks igale parteikomiteele, igale algorganisatsioonile, igale kommunistile.

Kongress avaldas kindlat veendumust, et parteiorganisatsioonid mobiliseerivad meie vabariigi töökollektiivid Kommunistliku Partei peasuuna elluviimisele majanduse ja kultuuri arendamisel ning nõukogude rahva elujärje parandamisel ja võitlevad sihikindlalt X viisaastaku ülesannete täitmise eest.

---

## IDEOLOOGIA JA KULTUUR

---

### VIIVE KÜLAOTS, filosoofiakandidaat

Marksistlik-leninlikus filosoofias on nüüdisajal küllaltki aktuaalseks saanud kultuuri- ja ideoloogiaprobleemid. Nimetatud küsimuste põhjalikku läbitöötamist nõuavad mitmed konkreetsed sotsiaalajaloolised protsessid. Eelkõige on kultuuri ja ideoloogia probleemide teoreetiline läbitöötamine seotud kommunismi ehitamise praktikaga. «Kommunistliku ülesehitustöö edusammud sõltuvad suurel määral marksismi-leninismi teooria — meie kindla teadusliku kompassi — arengust,» on rõhutanud L. Brežnev.<sup>1</sup> Tähelepanu koondamine ideoloogia- ja kultuuriküsimustele on tingitud ka ideoloogilise võitluse tugevnemisest. Kahe erineva sotsiaalse süsteemi koosseksiteerimise nüüdisaegsele etapile on omane võitluse teravnemine ideoloogia valdkonnas, selle võitluse muutumine kompleksseeritumaks. Ideoloogilises võitluses kommunismi vastu «imperialism ei saa loota edu, kui ta avalikult kuulutab oma tõelisi eesmärke. Ta on sunnitud looma terve süsteemi ideoloogilisi müüte, mis

<sup>1</sup> L. Brežnev, Viiskümmend aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu. Tallinn, 1973, lk. 50.

varjavad tema kavatsuste tõelist mõtet ja uinutavad rahvaste valvsust».<sup>2</sup> Võitlus kodanliku ideoloogia vastu nõuab ideoloogia teoreetiliste probleemide järjest aktiivsemat läbitöötamist. Ja lõpuks, nende küsimuste analüüsi nõuab ka marksistlik-leninliku filosoofia seesmine, olemuslik tendents — pideva arenemise tendents.

Sellest tulenevalt on viimasel aastakümnel nõukogude filosoofid põhjalikult käsitlenud selliseid küsimusi, nagu kultuuri mõiste, kultuuri seesmine struktuur, vaimse kultuuri arenemise seaduspärasused, vaimse kultuuri klassilisus antagonistlikus ühiskonnas, sotsialistlik kultuurirevolutsioon ja selle kronoloogilised piirid jne. Ulatuslikult on analüüsitud ideoloogia kohta ja osa ühiskondliku teadvuse struktuuris, teadusliku ideoloogia kujunemise spetsiifikat, kodanliku ideoloogia ebateaduslikkust jne.

Alljärgnevalt peatume lühidalt vaimse kultuuri ja ideoloogia vastastikuse suhte mõningail tahkudel.

\* \* \*

Materialistliku ühiskonnateooria — ajaloolise materialismi — väljatöötamisel panid K. Marx ja F. Engels aluse ka ideoloogia dialektilis-materialistlikule käsitusele. Analüüsides kodanlikus ühiskonnas valitsevat ideoloogiat, kujundasid nad ideoloogia teadusliku mõistmise aluse. Koos kodanliku ideoloogia kui moonutatud teadvuse kriitikaga töötasid K. Marx ja F. Engels välja lähtekohad teadusliku, revolutsioonilise ideoloogia kujundamiseks. K. Marxi ja F. Engelsi seisukohti arendas edasi V. I. Lenin, kes lõi tervikliku teooria ideoloogia valdkonnas ja näitas, et marksismi tuleb määratleda kui teaduslikku ideoloogiat.

K. Marxi, F. Engelsi ja V. I. Lenini seisukohtadest lähtudes tugineb dialektilis-materialistlik filosoofia ideoloogia küsimustes järgmistele printsiipidele.

Esiteks, ühiskondlik teadvus on ühiskondliku olemise peegeldus. Ühiskondliku teadvuse elemendina on ideoloogia

ära määratud ühiskonna materiaalse elu poolt. K. Marx rõhutas, et ainsaks materialistlikuks, järelikult ka ainsaks teaduslikuks meetodiks ideoloogiliste nähtuste uurimisel on nende käsitlemine tegelikkuse suhetest lähtudes.

Teiseks, ühiskondlik teadvus ei peegelda ühiskondlikku olemist passiivselt, vaid avaldab sellele aktiivselt tagasimõju. «Inimese teadvus mitte üksnes peegeldab objektiivset maailma, vaid ka loob teda,» on märkinud V. I. Lenin «Filosoofilistes vihikutes».<sup>3</sup>

Ideoloogia mõistega me tähistame ühiskondliku teadvuse seda sfääri, mis on otseselt seotud ühiskonna või klassi ette kerkinud sotsiaalsete ülesannete lahendamise ja mis teoreetiliselt põhjendab ühiskondlike suhete muutmist või kaitseb olemasolevate ühiskondlike suhete püsimist. Ideoloogia on teadmiste kompleks, millele toetub klass, mingi teine sotsiaalne ühtsus või kogu ühiskond muutmaks või säilitamaks sotsiaalse elu vorme. Ideoloogias peegeldub nähtuste ja protsesside sotsiaalne külg. Ta väljendab klasside või teiste sotsiaalsete gruppide ühiskondlikku huvitatust ja seega sisaldab endas ka tegevuse teatavaid orientiire.

Ideoloogia on kujunenud ühiskondlikus arengus. Ühiskonna algetappidel oli teadvus vahetult materiaalsest elust tulenev ja ei diferentseerunud erinevateks tasemeteks, vormideks ja sfäärideks. Ta esines kui ühiskonna vaimuelu elementide ühelaadne kogum. Ideoloogia ja ka teiste ühiskondliku teadvuse elementide jälgimine on võimalik ainult nende edasises arengus.

Inimtegevuse ja teadvuse arenemise ning klassiühiskonna tekkimise alusel kujuneb ideoloogia kui ühiskonna vaimuelu eriline iseseisev sfäär ning omandab spetsiifilised jooned ja tunnused. Klassiühiskonnas toimub ühtse ühiskondliku huvitatuse jagunemine erinevate sotsiaalsete gruppide huvideks ja ideoloogia omandab klassiiseloomu. Iga klassi ideoloogias saavad teoreetilise põhjenduse tema huvid ja vajadused, püüdlused ja

<sup>2</sup> Kommunistlike ja töölisparteide rahvusvaheline nõupidamine. Dokumendid ja materjalid. Tallinn, 1969, lk. 70.

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 200.

eesmärgid. Klassihuvide kaitsmine on klassiühiskonna ideoloogia põhilisi ülesandeid.

Seega on ideoloogia põhiomaduseks parteilisus. V. I. Lenin mõistis parteilisuse all oma positsiooni kindlat väljendamist klassivõitluses ning sotsiaalsete nähtuste, protsesside, faktide hindamist teatud klassi huvidest lähtudes. V. I. Lenin on rõhutanud, et marksism sisaldab endas parteilisust, asudes iga sündmuse hinnangu puhul otseselt ja avalikult töörahva seisukohale.

Ideoloogia peegeldab sotsiaalset tegelikkust kas teaduslikus või moonutatud vormis. Ideoloogia teaduslikkus tuleneb sellest, millises ulatuses langeb klassi või sotsiaalse grupi huvide ideoloogiline väljendus ühte sotsiaalse progressi objektiiivsete tendentside ja vajadustega. Teaduslik on ideoloogia, mis mõistab nähtuste tõelisi seoseid ja nende alusel kujundab oma hinnangud. Teaduslikus ideoloogias ühtib klassipositsioon nähtuste objektiiivse hinnanguga. Ideoloogia muutub väärteaduseks, kui klassihuvide satuvad vastuollu ühiskonna progressiivse arenemise vajadustega ja töötava enamuse huvidega.

Ideoloogia üks erijooni on, et ta ainult ei peegelda — kas õigesti või moonutatult — reaalselt tegelikkust, vaid ka hindab seda. Ideoloogilise hinnangu spetsiifika seisneb selles, et temas avalduvad teatava sotsiaalse grupi huvid ja tuuakse välja peegeldatava nähtuse tähtsus antud sotsiaalse grupi jaoks, väljendatakse oma suhtumist kehtivatesse sotsiaalsetesse suhetesse, neid kas heaks kiites või eitades. Teadusliku ideoloogia hinnangute erijooneks on see, et need väljendavad töötavate hulkade huve, aga ka see, et need hinnangud tuginevad objektiiivsetele teadmistele ja on nendega vastavuses.

Ajaloolises arenemises on iga sotsiaalne ühtsus sunnitud välja töötama oma ideoloogia. Seda tingivad nii klasside ja sotsiaalsete gruppide objektiiivse olukorra erinevused kui ka asjaolu, et igaüks neist lahendab erinevaid ajaloolisi ülesandeid. Nende ülesannete lahendamisel ei ole võimalik kasutada vana ideoloogi-

giat, sest see on kujunenud teiste ülesannete lahendamise käigus. Kuid uus ideoloogia ei teki tühjale kohale, vaid selle ideoloogilise materjali alusel, mis on kogutud eelneva arengu vältel. Ideoloogia arengus on tegemist arengu järjepidevusega. Uue ideoloogia loomisel osa vanu ideid võetakse üle kasutamiseks uutes tingimustes, osa töötatakse ümber ja täidetakse uue sisuga, osa heidetakse kõrvale. Seega peegeldab uus ideoloogia muutunud ajaloolisi tingimusi ja vastuolusid, kuid peegeldab neid suures osas varemloodud mõistete ja kategooriate abil.

Ühiskondliku arengu nüüdisaegsel etapil on ainsaks tõeliselt teaduslikuks ideoloogiaks marksism-leninism. Marksismi tekkimine sai revolutsiooniliseks pöördeks ideoloogia valdkonnas. Olles ühiskonna progressiivse klassi proletariaadi huvide väljenduseks, muutub ideoloogia esmakordselt teaduseks. Ta on lahutamalt seotud ühiskonna eelnenud vaimse arenguga, kasutades kõiki eelnenud eppohhidel kogutud teaduslikke teadmisi, sealhulgas ka neid objektiiivsete teadmiste elemente, mis leidsid mineviku ideoloogilistes kontseptsioonides, neid kriitiliselt ümber töötades ja uue, tõeliselt teadusliku sisuga täites. V. I. Lenin on kirjutanud: «Marksism kui revolutsioonilise proletariaadi ideoloogia võitis endale maailma-ajaloolise tähtsuse sellega, et marksism ei heitnud sugugi kõrvale kodanliku ajastu kõige väärtuslikumaid saavutusi, vaid vastupidi, omandas ja töötas ümber kõik, mis oli väärtuslikku inimõtte ja kultuuri rohkem kui kahe tuhande aastases arenemises.»<sup>4</sup>

Marksistliku ideoloogia kaudu tunnetab töölikklass oma põhilisi huve, oma ajaloolist missiooni. Kuid proletariaadi klassihuve võib teenida ainult selline ideoloogia, mis õigesti peegeldab objektiiivset tegelikkust ja selle seadusi. Proletariaat ei või täita oma ajaloolist ülesannet, — ühiskonna revolutsioonilist ümberkujundamist, kui ta ei juhindu teaduslikust ideoloogiast. Ta on huvitatud ühiskonna arenemise seaduste objektiiiv-

<sup>4</sup> V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 284.



selt õigest tundmisest. See tingib tööliklassi ideoloogia järjekindlalt teadusliku iseloomu tema ajaloolise arenemise ja võitluse kõigil etappidel. Sellega seoses on V. I. Lenin rõhutanud, et meil on vaja täielikku ja õiget informatsiooni. Ta märgib, et tõde ei tohi sõltuda sellest, keda ta peab teenima.<sup>5</sup> Proletaarne parteilisus, proletaarne klassipositsioon ühtib teadusliku objektiivsusega.

Marksistliku ideoloogia parteilisus avaldub selles, et tuginedes teaduse saavutustele, kaitseb ta järjekindlalt tööliklassi ja meie ajastu progressiivsete jõudude huve, lahendab probleeme vastavalt tööliklassi huvidele ja paneb teaduse nende huvide teenistusse.

Kommunistlikus ühiskonnas säilib vajadus marksistliku ideoloogia järele. Marksistlik ideoloogia esineb seal kui tegelikkuse tunnetamise spetsiifiline teooria rahvahulkade sihipäraseks loovaks sotsiaalseks tegevuseks. Kommunismi ülesehitamine viib klasside kadumisele, kogu ühiskonna jaoks ühiste huvide väljakujunemisele ja ideoloogia omandab üldinimliku, klassideta iseloomu. Ka kommunistlikus ühiskonnas on ideoloogia vajalik tegur uute ühiskondlike suhete kujunemisel, nende sotsiaalsete ülesannete lahendamisel, mis seisavad ühiskonna ees tulevikus.

\* \* \*

Dialektilis-materialistliku kultuuriteooria lähtealuseks on järgmised seisukohad.

Esiteks, ühiskonna materiaalsete suhete käsitlemine «kõigi suhete alusena».<sup>6</sup> «Nagu Darwin avastas orgaanilise looduse arenemise seaduse, nii avastas Marx inimkonna ajaloo arenemise seaduse: selle viimase ajani ideoloogiliste ladesustest poolt varjatud lihtsa fakti, et inimesed peavad kõigepealt sööma, jooma, peavarju saama ja riides käima, enne kui nad suudavad tegelda poliitikaga, teadusega, kunstiga, religiooniga jne.; ei järelikult otseste materiaalsete elatusvahendite tootmine ja seega ka iga antud rahva või ajajärgu majandusliku arene-

<sup>5</sup> В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 54, стр. 446.

<sup>6</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 27, стр. 403.

mise aste on selleks aluseks, millest on välja kasvanud nende inimeste riiklikud asutused, õiguslikud vaated, kunst ja isegi usundilised kujutelmad, ja millest lähtudes neid seetõttu tuleb seletada, — ...»<sup>7</sup>

Teiseks, kultuuri mõistet vaadeldakse kui üht fundamentaalset ja laiaulatuslikku mõistet ühiskondlike nähtuste tähistamiseks. Kultuur on inimese ja ühiskonna ümberkujundav, loov tegevus, selle tegevuse tulemuste kogusumma ja inimese eneseloomise protsess inimtöö kaudu.

Kolmandaks. Tingituna inimtegevuse spetsiifikast jaguneb kultuur materiaalseks ehk aineliseks ja vaimseks kultuuriks. Marksismi-leninismi klassikud on mõistnud materiaalse kultuuri all eelkõige tehnikat, hooneid, riietust, tarbeesemeid jne. Vaimne kultuur haarab endasse:

a) ühiskondliku teadvuse vormid (teadus, moraal, õigus, kunst jne.);

b) ühiskondliku teadvuse vajadustest tekkinud asutused ja institutsioonid (kool, teater, raamatukogu, muuseum jne.);

c) eelnimetatu mõju indiviidile, kasvatus, hariduse, tunnete, käitumise taase.

Seejuures ei ole vaimne kultuur üksikute seostumatute nähtuste konglomeraat, vaid erineva ühtsus, kus üksikute osade vahel kehtivad seaduspärased seemised seosed.

K. Marx ja F. Engels on tõestanud, et vaimse kultuuri allikaks ja aluseks on töö, ühiskondlik tootmine teatavates kindlates tingimustes ja teatavate omandussuhete alusel. Igasugune vaimne kultuur muutub koos ühiskondliku materiaalse tootmise muutumisega. Igal ühiskondlik-majanduslikul formatsioonil on seega ainult temale omane vaimne kultuur.

Vaimset kultuuri ei või taandada ainult vaimse tootmise produktide — ideede ja nende asjastumise kogumile. Vaimse kultuuri tõelise olemusena mõistsid mark-

<sup>7</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Валитуд теосед, II kd., lk. 138.

sisimi-leninismi klassikud inimese loominguulist tegevust. See loominguuline tegevus on loomise ja omandamise dialektiline ühtsus. Õppides tundma, omandades eelnenuid vaimse kultuuri saavutusi, muudavad inimesed ühiskonna vaimse rikkuse oma seesmiseks hoiakuks, oma loominguulisteks võimeteks. Luues uusi väärtusi, realiseerivad ja kehastavad nad neid võimeid oma tegevuse produktides.

Seega on vaimne kultuur ühtne, teraviklik ühiskondlik nähtus. Teda moodustavateks elementideks on esiteks struktuursed elemendid: väärtused, normid jt., ning teiseks funktsionaalsed elemendid: tootmine, jaotamine ja tarbimine.

Vaimse kultuuri üks struktuurseid elemente on ideoloogia kui sotsiaalsete vaadete, ideede ja hinnangute ühtsus. Ideoloogia osa vaimses kultuuris on kaheksagune. Esiteks. Ideoloogia on vaimse loomingu avaldus, spetsialistide-teoreetikute loodud vaadete ja ideede süsteem. Teiseks. Peegeldades ühiskonna materiaalsel elu teatava sotsiaalse grupi huvidest lähtudes, on ideoloogia lahutamatu seotud vaimse kultuuri teiste elementidega ja avaldab neile olulist mõju. Ta mõjutab vaimse kultuuri teiste nähtuste sotsiaalset suunilust, vaimsete väärtuste sisu, vaimsete rikkuste jaotamise iseloomu jne.

Ideoloogia sotsiaal-hinnanguiline iseloom eristab teda teistest vaimse kultuuri nähtustest. Ideoloogia on vaimse kultuuri oluline element, kuid ei ammenda kaugeltki kogu vaimse kultuuri sisu. Vaimne kultuur sisaldab endas suure hulga mitteideoloogilisi nähtusi, näiteks loodusteadmused, tehnilised teadmised jne. Ideoloogia on eelkõige vaimse kultuuri klassiliseks küljeks ja määravaks nähtuseks teiste vaimse kultuuri elementide suhtes.

Antagonistlikus klassiühiskonnas on vaimsel kultuuril klassiiseloom. Ühiskonna jagunemine antagonistlikeks klassideks ilmneb vaimse kultuuri vallas selles, et ei ole ühtset rahvuslikku kultuuri, vaid kaks kultuuri ühe rahva kultuuris — valitseva, ekspluataatorliku klassi

kultuur ja ekspluateeritava klassi demokraatliku kultuuri elemendid. Sellele faktile on juhtinud K. Marx ja F. Engels tähelepanu «Saksa ideoloogias», märkides, et erinevast klassipositsioonist tulenevad ka erinevad võimalused kultuuriliseks arenguks.<sup>8</sup> V. I. Lenin väljendas sama mõtet oma töös rahvusküsimusest: «Igas rahvuslikus kultuuris on kas või väljaarenematud demokraatliku ja sotsialistliku kultuuri elemendid, sest igas rahvuses on töötavad ja ekspluateeritavad hulgad, kelle elutingimused paratamatult tekitavad demokraatlikku ja sotsialistlikku ideoloogiat. Kuid igas rahvuses on ka kodanlik kultuur (enamasti aga veel mustasajaline ja klerikaalne) — sealjuures mitte ainult «elementide» näol, vaid valitseva kultuuri näol.»<sup>9</sup>

Kultuuri klassiiseloom on otseselt seotud ideoloogiaga. Ideoloogia määrab ära vaimse kultuuri nende nähtuste sisu ja funktsioonid, mis on pealisehituse koostisosadeks: maailmavaatelised ideaalid, ühiskonnateadmused, moraali ja õiguse normid, kasvatuse ja hariduse ideaalid, tegelikkuse tõese või ebatõese peegeldamise nõuded kunstis ja teaduses jne. Ideoloogia avaldab olulist mõju ka klassilises mõttes indifferentsete vaimse kultuuri nähtuste (loodusteadmused jne.) kasutamisele ja suunilusele. Ja lõpuks, ideoloogial on määrav osa vaimse kultuuri väärtuste jaotamise ja tarbimise protsessis. Vaimse loomingu kättesaadavus erinevatele klassidele on otseselt seotud valitseva ideoloogilise kontseptsiooniga.

Kui likvideeritakse oma aja äraelanud ühiskondlik kord ja kaovad väljasurevad klassid, asendub uuega ka vananenud vaimne kultuur. See ei tähenda, et häviksid kõik varasemad kultuurisaavutused ja et uus kultuur tekiks tühjale kohale. Vastupidi, mineviku kultuuri positiivsed saavutused võetakse kasutusele kultuuripärandina. Järjekestvus on kultuuri arenemise objektiivne seaduspäratus. Kasutamist leiavad vaimse kultuuri

<sup>8</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 450 и 451.

<sup>9</sup> V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 8.

sellised väärtused, nagu näiteks õiged teadmised loodusest ja ühiskonnast, silmapaistvad kunstiteosed, mis tõeselt ja kõrgetasemelises kunstilises vormis peegeldavad inimese ja ühiskonna progressiivset arengut jne. Selles varasema omandamise protsessis on oluline osa ideoloogial, kultuurisaavutuste ideoloogilisel hinnangul. Ideoloogiline teooria väljendab klassi või sotsiaalse grupi püüdlusi kasutada vaimse kultuuri elemente kui klassivõitluse relva, saavutada sellist kultuurilist arengut, mis vastaks klassi huvidele, suunata vaimse kultuuri arengut klassihuvidele vastavalt. Ideoloogia määrab klassi või sotsiaalse grupi ühiskondliku huvitatuse alusel järjekes- vuse kultuuris.

Järelkult algab kultuuri tõus või lan- gus eelkõige ideoloogiast ja ideoloogilise iseloomuga kultuurinähtustest — maa- ilmavaatelistest kontseptsioonidest, ühis- konnateadustest, moraalist, kunstist. Ideoloogia on vaimse kultuuri üks ole- muslikke tegureid, selline seesmine te- gur, mis otseselt mõjutab kultuuri teisi elemente, kultuurilise arengu suunda ja kultuuri omandamise protsessi. Kui progressiivse klassi huvid on aluseks tea- duslikule ideoloogiale ja ideoloogia väl- jendab ühiskondliku progressi nõudeid, siis selline ideoloogia tingib ka vaimse kultuuri progressiivseid jooni. Marksist- lik-leninlik ideoloogia, mis kehastab töö- tajate ühiskondlikke ideaale, tagab hu- manistliku ja progressiivse vaimse kul- tuuri arengu.

## SÜSTEEMNE KÄSITUS ÕPILASE KOOLIJÕUDLUSE ANALÜÜSIMISEL\*

HEINO LIIMETS

Õpilase koolijõudluse probleem on olnud pikemat aega aktuaalne paljudes maa- des. Sellest annavad tunnistust rohked uurimused. Meiegi autorid on sageli vii- danud Saksa Demokraatliku Vabariigi ja Poola Rahvavabariigi sellesisulistele töö- dele. Peaaegu 10 aasta jooksul on kooli- jõudluse uurimisega tegeldud meie vaba- riigis. Nimelt kogunesid 25. mail 1966. a. Eesti NSV kõrgemate koolide ja Peda- googika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika, arengu- ja pedagoogilise psühholoogia uurijad Tallinnas, et aruta- da haridusminister F. Eiseni juhtimisel uurimistöö perspektiive, eriti aga õpeta- jate kaasatõmbamist koolijõudluse uuri- misele. Sellest nõupidamisest lähtus suu- resti uurimiskursuste temaatika ja sai alguse PTUI-s koolijõudluse sektori asu- tamise idee. Võetud suunad on meie va- bariigi pedagoogika arengu suhtes vilja- kad olnud. Ent siiski on alust küsida, kuhu ja kuidas edasi minna. Nii kohus- tavad meid küsima uue viisaastaku algus ja NLKP XXV kongressi otsused.

Tundub, et probleem pole selles, mida me veel senise kõrval uurima peaksime, mida koolis senisele lisaks teha tuleks. Meie jõud pole suured ja temaatika vae- valt oluliselt laieneda saab. Ka pole õpe- taja koormus väike. Olulisim on see,

\* TPedI teadusliku konverentsi «Õpi- laste mahajäämuse ennetamise teedest» ettekanne.

kuidas kasutame oma jõude. Selleks aga peab andma alust metodoloogiliste lähte-kohtade täpsustamine.

Viimasel aastakümnel ongi pedagoogikas üha rohkem tähelepanu pööratud metodoloogia probleemidele. Tundub, et mõnes mõttes keskseks on kujunenud süsteemse käsituse võimaluste analüüs pedagoogikas (vt. 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13). Selle üldkäsituse esitab hästi I. Blaubergi ja E. Judini raamat (4). Koolijõudlust siiski ei ole meil süsteemsest käsitusest tulenevalt vaadeldud. Nõukogude pedagoogidest on õpilase edasijõudmatust sisuliselt süsteemset analüüsinud J. Babanski (3), olgugi terminit otseselt kasutamata. Koolijõudluse mitmeid aspekte on kõnealustelt metodoloogilistelt positsioonidelt vaadeldud Saksa Demokraatliku Vabariigi pedagoogid ja psühholoogid Ihlefeld, Jaguttis, Naumann, Dannhauser jt.

Probleemist ülevaate saamiseks peak-sime kõigepealt määratlema õpilase kooli-jõudluse mõiste. Sagedamini on käibel termin *õppeedukus*, millega tähistatakse õpilase õpisaavutuste vastavust prog-ramminõuetele. Piisavalt edukaks loe-takse hinde «kolm» saanud õpilast. Õpi-lase koolijõudlus on aga laiem mõiste. See tähendab koolile püstitatud haridus-like ja kasvatuslike ülesannete täitmise määra õpilaste poolt. Ent kohe on alust küsida, milliste konkreetsete ülesannete ja missuguse moodsuga mõõdetud määra. Nendele küsimustele polegi hõlpus vas-tata. Tõsi, kooli ülesanded on fikseeritud paljudes dokumentides, nagu näiteks «Üldharidusliku kooli põhimäärus», ent sageli sedavõrd üldiselt sõnastatult, et nende täitmist mõõta õpilase tegevuse ühtede või teiste tulemuste kaudu pole kerge. Kasvatuse eesmärkide ja ülesan-nete täpsustamine ja nende saavutamise määratletavaks muutmine on ilmselt üks meie pakilisemaid ülesandeid. Praegu lubage piirduda üksnes selle probleemi lahendamise mõnede aspektidele viita-misega.

Teatavasti toimub psüühika ontogenees tegevuse protsessis ja tegevuse kaudu. Alguses toimub tegevuses üks või teine operatsioon väliselt, hiljem muutub ini-

mene võimeliseks sama tegevust soorita-ma seesmiselt mõttelises plaanis. Õpilase jõudluse analüüsimisel peame ilmselt eristama kaht aspekti. Ühelt poolt, tege-vuse otsesed tulemused, näiteks faktide, mõistete ja seaduspärasuste teadmine, ja teiselt poolt, materjaliga toimunud toi-mingute interioriseerumise tulemusena kujunenud uus psüühiline võime või isik-suse omadus (tähelepanelikkuse kujune-mine nõuete ja välise surve mõjul teisi arvestava käitumise kordamise tulemusena teatud tingimustes). Kui õppe-edukuse mõõtmisel sageli kipub preva-leerima esimene aspekt (mälu tegevuse tulemused), siis õpilase kogu arengut sil-mas pidades peame püüdma fikseerida jõudluse teist poolt — õpilase psüühikas (või ka füüsilises arengus) tekkinud pü-sivaid muutusi.

Jõudluse hindamisel peaksime arves-tama ka seda, milliste kulutustega on tulemused saavutatud, kui palju aega on tulnud kulutada ja kui head teadmised, oskused, vilumused ning ühed või teised intellektuaalsed võimed on kujundatud. Et õpilase võimalused raadio kuulami-seks, TV vaatamiseks, ajalehtede ja kir-janduse lugemiseks, suhtlemiseks kaas-lastega jne. on oluliselt vähenenud, siis tuleb kahelda meie pedagoogiliste taot-luste õigustatuses või kasutatud töövi-ise viljakuses. Kui teatud saavutustele jõudmiseks on energia ja ajakulu olnud sellised, et õpilase somaatiline seisund on oluliselt halvenenud, tuleb taas kaht-luse alla seada vähemalt õpetamise ja õppimise meetodid või ka pedagoogiliste taotluste õigustatus tervikuna.

Milles seisneb süsteemse käsituse tuum õpilase koolijõudluse puhul? Meie võime koolijõudlust vaadelda kui kogu hari-dussüsteemi ja õpilaskonna seisundit. Kindlal viisil omavahel seotud haridus-ja kasvatusasutused (süsteem) täidavad ühiskonna<sup>1</sup> kui terviku suhtes kindlaid funktsioone, nimelt peavad kindlustama kõigi õpilaste arengu vastavalt kommu-nistliku kasvatus eesmärkidele. Teatud piirkonna (vabariigi, linna, rajooni, ük-siku kooli) õpilaskonna arengunäitajad, mida saame peegeldada mingite näita-jate kaudu (näiteks keskmistena, edasi-

jõudmise protsendina, osavõtuna klassi- välisest tööst, haigestumisena jne.), iseloomustavad selle õpilaskonna kooli- jõudlust. Kui oletame, et teatud suurema piirkonna õpilaskonnas on enam-vähem ühesugusel määral erinevate looduslike eeldustega ja mitmesuguste defektidega õpilasi ning et õpilaste arengut mõjuta- vaid positiivseid ja negatiivseid miljöö- tegureid esineb ligikaudu samal määral, võime piirkonniti (ja koolitigi) tekki- vaid erinevusi seletada antud piirkonna kooli- (või kasvatus-) süsteemi suurema või väiksema efektiivsusega, süsteemi suurema või väiksema vastavusega oma funktsioonidele, mida ta täidab kõrgema astme süsteemi (ühiskonna) suhtes.

Sellega tegelevad hariduse juhtimis- süsteemis spetsiaalsed isikud ja allüksus- sed, kes fikseerivad õpilaskonna olulise- mad lähtetunnused, arvestavad ümbritse- va tootmis- ja perekondliku keskkonna iseärasusi ning loovad sellega eeldused organisatsiooniliseks tegevuseks.

Oma funktsioonide täitmine eeldab süsteemilt mitmelaadset kindlas järje- korras toimuvat tegevust. Ei ole mõel- dav edukalt saavutada eesmärke, kui need ei ole küllaldaselt määral liigenda- tud suhteliselt iseseisvamateks ülesanne- teks või taotlusteks ning neid omakorda kindlateks tegevusteks ja toiminguteks, mille tulemusena eesmärk lõpuks saavu- tatakse. See tegevus on kehastunud õppe- ja kasvatus töö programmides, pikema või lühemaegsetes tegevusplaanides (õpetaja puhul tunni tööplaanini välja). Sellisele ülesandele täpsustavale ja lii- gendavale tegevusele (mis praegu on ko- hati ikka puudulik) peaks järgnema tege- vuse objekti ja tingimuste tunnetamine.

Oma funktsioonide edukaks täitmiseks peaks selle või teise piirkonna haridus- süsteem olema teatud vastavuses oma objektile (s. o. õpilaskonnale), arvestama õpilaskoosseisu iseärasusi. See vastavus saavutatakse süsteemis teatud elemen- tide või koguni allsüsteemide organiseerimise kaudu: mitmesuguste defektidega, arenguhälvete või silmapaistvamate ise- ärasustega õpilastele erikoolide, ravi- gruppide ja -klasside asutamine, õpilaste huvidele ja individuaalsetele iseärasus-

tele vastavate koolide ja klasside raja- mine, fakultatiivainete õpetamise organi- seerimine jne. Organisatsioonilised sam- mud võivad olla suunatud ka selliste elementide või allsüsteemide loomisele, mis võimaldavad mõnda ülesannet edu- kamalt täita (kutsenõuandlad, kooli psühholoog õpilase kui kasvatus objekti paremaks tunnetamiseks, koolivälised asutused jne.).

Mingi piirkonna haridussüsteemi edu- kas funktsioneerimine eeldab teatud materiaalsete ja inimressursside olemas- oolu. Organisaator võib ülesandest ja objektist lähtudes opereerida ressursi- dega, neid mõnes punktis suurendada, teises vähendada või neid kõrgemalt süs- teemilt koguni juurde hankida. Nii on mõeldav õpilaskonna ja nende arengu- tingimuste põhjalikumaks tundmaõppi- miseks, mis on aga kooli eduka töö eel- dus, rakendada klassivälise töö organi- saatorit ning vastavalt vähendada tema muid ülesandeid. Õpetajate kvalifikat- siooni tõstmine iseseisva allsüsteemina haridussüsteemi raames on mõeldud koolitööks vajalike vaimsete ressursside suurendamiseks.

Vabariigi, linna või rajooni koolisüs- teem ei saa küllalt edukalt oma ülesan- deid täita, kui ta ei arvesta ühiskonna teiste allsüsteemide võimalikku positiiv- set või negatiivset mõju õpilastele. Nen- de positiivse mõju suurendamisega suu- rendab kool oma eeldusi ülesannete heaks täitmiseks, saab juurde otsekui täiendavaid ressursse. Selleks peab aga kool ka ise jõudu ja aega kulutama. Nii on lood perekonna mõju ja kooli poolt organiseeritava pedagoogilise propagan- daga, kooli ja tootmisettevõtete koostöö- ga. Väga oluliseks teguriks on massikom- munikatsioon, mis võib kooli taotlusi väga oluliselt toetada. Nii ongi Eesti Raadio juba pikemat aega püüdnud mõ- jutada õpilaste õppimishoiakuid. Kõik astunud organisatsioonilised sammud — uute elementide või allsüsteemide loo- mine, ressursside ümberjaotamine ja suurendamine — mõjutavad nii või tei- siti õpilaste arengunäitajaid. Kas ette- võetud sammud olid otstarbekad, selle üle saab otsustada ainult sel juhul, kui

süsteemi seisundi ja ka seda mõjutavate tingimuste tundmaõppimine on pidev. See loob eelduse võimalike häirete operatiivseks kõrvaldamiseks.

Haridussüsteemi seisundi hindamisel on oluline vaadelda samaaegselt õpilaskonna kõiki põhilisi arengunäitajaid ning jälgida, kas meie poolt esilekutsutud soovitatavad muutused pole kaasa toonud midagi ebasoovitavat, kas aja ja energia-kulu, mis on teatud tulemustele läinud, on mõistlikus vastavuses. Selles ühenduses on meil alust rääkida süsteemi tasakaalust ja optimaalsest funktsioneerimisest.

Kui heidame pilgu Eesti NSV õpilaskonna edasijõudmise näitajatele õppeainetes, siis on ilmne pidev tõus. Tuleb arvata, et see on seotud meie vabariigi koolivõrgu ja süsteemi täiustamisega, selle suurenenud vastavusega õpilaskonna iseärasustele.

Vaatlus mingi piirkonna koolisüsteemi ja õpilaskonna tasemel ei võimalda meil küllalt mõista, mis on ühe või teise õpilase erinevate koolisaavutuste taga. Me võime vaadelda ka õpilast kui süsteemi, kellele ümbrus (kodu, kool, sõbrad jne.) esitab teatud nõudeid ja kellel endal on palju mitmesuguseid vajadusi, mille rahuldamine on mõeldav ainult siis, kui ta on teatud tasakaalus seda ümbritseva keskkonnaga, tuleb toime keskkonna nõuete täitmisega mõistliku aja- ja jõukulu piires. Õpilase jõudlust peamegi vaatlema kui tema psühhofüüsilise terviku, tema isiksuse ja ümbritseva keskkonna koosmõju tulemust. Esimene on sise-eelduste ja teine väliseelduste kompleks.

Õpilase koolijõudluse sisemisi eeldusi on käsitletud paljud autorid (1; 3). Veidi lihtsustavalt kuuluvad sise-eelduste hulka järgmised elemendid: 1. Õpilase energiavarud. Tegemist on keeruka probleemiga, mida siin ligemalt vaadelda ei saa. Õpetajad ilmselt on aga märganud, et õpilased on pikemaagesteks pingutus-eks, ilma et mingeid häireid tekiks, võimelised küllalt erineval määral. 2. Motivatsiooni iseärasused (õpilase tarbed, huvid, hoiakud ja väärtusorientatsioonid). 3. Tegevuseks vajalikud psüü-

hilised ja füüsilised võimed. Integraalsena peaksime esile tõstma eneseregulatsiooni võime. 4. Olemasolevad tegevusoskused ja informeeritus. 5. Tervislik seisund. 6. Kujunenud elustiil. Meie vabariigiski on tehtud uuringuid, mis on tõestanud selle või teise elemendi seoseid õpilase õppeedukusega või teistegi arengunäitajatega ja märgitud kui iseseisvaid arengunäitajaid (Tulva, Silla, Uring, Kees, Salijeva). On selge, et õpilase isiksuse tervikus toimub ühtede eelduste vähesuse puhul nende kompenseerimine teistega. Ka ei ole loetletud eeldused võrdse tähendusega. Neist on elustiil integraalne näitaja, mis võib tugevasti mõjutada õpilase õpinguteid (6).

Koolijõudluse välistingimustena tuleb märkida konkreetse kooli materiaalseid ja organisatsioonilisi tingimusi, õpetajate kollektiivi iseärasusi, konkreetse aine õpetaja isiksuse ja tema didaktilise süsteemi mõju, kodu ja teiste miljöõtegurite, klassikollektiivi ja mikrogruppide mõju. Välistingimused loovad õpilasele üldised eeldused oma vajaduste rahuldamiseks, abi, toetuse ja nõu saamiseks rasketes situatsioonides, nõuavad õpilasele teatud tegevusi ja tulemusi. Seda välistingimuste poolt kujundatud raamistikku me võime integraalselt iseloomustada kui koolilikku eluviisi, mille mõte on õpilast ette valmistada sotsialistliku ühiskonna eluviisiks, elulaadiks. Selle vastuvõtmine oleneb õpilase sise-eelduste ja välistegurite kooskõlast. Kui võrd sise-eeldused on individuaalselt erinevad, siis võivad koolis välja kujuneda väga erinevad elustiilid (Tarro, 1972, 1975).

Koolijõudlus on ühtlasi õpilase sise-eelduste areng ja kogu edasise arengu eeldus. Kui õpetamine ei ole teatud astmel küllalt arenanud õpilase sise-eeldusi, toob see järgmisel astmel kaasa jõudluse languse. Nii võib edukaid õpinguid vanemates klassides takistada vaimsete vajaduste, vaimse töö oskuste nõrk areng, puudulik eneseregulatsiooni võime (näiteks impulsiivsus, väike frustratsioonitaluvus), jne. Kõiki neid tegureid on ka kirjanduses rõhutatud.

Õpilase kui isiksuse arengu juhtimises

on olulisel kohal kooli ja klassi kasvatusüsteem. See on õpetajate poolt kujundatud nõuete, tingimuste ja tegevuste kindel süsteem, mis vastab õpilaste individuaalsetele ja grupilistele vajadustele ja eeldustele ning kindlustab ühiskondlikult vajalike joonte kujunemise. Selle eri juhtum on didaktiline süsteem. Et õppetöö hõlmab suurema osa õpilase päevast, tuleb didaktilist süsteemi pidada eriti oluliseks kogu arengu seisukohalt. Millised on didaktilise süsteemi peamised elemendid, selles ei ole didaktikud sugugi üksmeelsed, olgugi et termin ise on küllalt laialdaselt käibel (10). Küllalt üldine on süsteemi funktsioonide piiramine üksnes teadmiste pakkumise, oskuste ja vilumuste kujundamisega ning õpilase isiksuse kui terviku unustamine või ignoreerimine. Selle vastu on viimastel aastatel paljud pedagoogid välja astunud. G. Štšukina kirjutab: «Keskseks kaasaegsena didaktikas kujuneb isiksust tema motiivide ja püüdlustega, vajaduste, huvide, pretensioonide ja võimalustega igakülgse ja põhjalikus hariduses kujundav tegevus» (14). Muidugi on seda kergem deklareerida kui reaalset teostada. Isiksusele orienteerumine tähendab ilmselt kogu süsteemi ümbermõtestamist ja -kujundamist. Ainult aine õpetamisalaste ülesannete täitmiseks piisab õpetajale küllalt piiratud ringist andmetest õpilase lähteseisundi kohta — vaimsed võimed, varasem teadmiste tase, vaimse töö oskused ja vilumused. Hoopis harva on õpilase motivatsiooni silmas peetud ja seda muuta tahetud; õpilase minapilti, tema enesehinnangut, tema interpersonaalse pertseptsioonivõime arendamise katseid võib lugeda ühe käe sõrmedel. Aga kõik need tähendavad töövormide ja meetodite teisi omavahelisi seoseid ja suhteid.

Esitatu kujutab endast üksnes äärjoo- ni, mida peavad täiendama süsteemi üksikute allsüsteemide detailsemad käsitlused.

#### Kirjandus

1. U. Ihlefeld, Theoretische Grundfragen bei der Entwicklung von Leistungsdispositionen bei Schülern, Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Güstrow. 8 Jg. Erziehungswissenschaftliche Fakultät.

2. K. Tarro, Võro rajooni õpilaste elustiilid, Nõukogude pedagoogika ja kool X. Tartu, 1972.
3. Ю. К. Бабанский. Оптимизация процесса обучения. Ростов-на-Дону, 1972.
4. И. О. Блауберг, Э. Г. Юдин. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
5. Ю. В. Вайтквичюс. Методы измерения динамики успеваемости подростков. В сб.: Объективные характеристики, критерии оценки и измерения педагогических явлений и процессов. Тезисы докладов к VI сессии семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований, 1973.
6. С. Кера. Влияние различного характера деятельности подростков на развитие их личности. Tartu, 1975. Автореф.
7. Ф. Ф. Королев. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. «Советская педагогика», № 9, 1970.
8. А. Т. Куракин, Л. М. Новикова. О системном подходе в исследовании проблем воспитания. «Советская педагогика», № 10, 1970.
9. М. М. Левина. Системно-структурный анализ как метод исследования в дидактике. В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. М., 1973.
10. В. Оконь. Дидактическая система. «Педагогика и школа за рубежом», № 11, 1971.
11. А. А. Орлов. Методологические проблемы исследования процесса управления общеобразовательной школой. В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. Москва, 1973.
12. П. М. Пидкасистый. Системный анализ самостоятельной деятельности школьника в обучении. В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. Москва, 1973.
13. Ю. Плинка. Структурно-функциональный анализ учебного процесса в Таллинской государственной консерватории. Tartu, ТГУ, 1975. Автореф.
14. Г. Щукина. Современные проблемы теории обучения. «Учительская газета» № 126, 20/X 1973.

---

# KOOLIJÕUDLUSE EELDUSTE TAGAMISEST HARIDUSMINISTEERIUMI JUHTIMISTEGEVUSE KAUDU\*

---

## ANTS EGLON, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja

NLKP XXIV kongress seadis meie maa rahvahariduse ette kaks tähtsat strateegilist ülesannet: viia IX viisaastakul lõpule üleminek üldisele keskharidusele kõiki väljakujundatud kanaleid kasutades ja uuendada hariduse sisu pedagoogilise protsessi pideva täiustamise ja selle efektiivsuse tõstmisega.

Mõlemad põhiülesanded kätkevad endas rohkesti küsimusi, mis tuli lahendada juba konkreetseid abinõusid ja vahendeid rakendades.

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine eeldas ennekõike seda, et kõik kitsaskohad tuli kõrvaldada juba üldhariduskooli algastmes. Seega pälvisid vabariigi õpetajaskonna ja hariduselu juhtide eriti terava tähelepanu koolijõudluse tõstmise probleemid algklassi-

---

\* TPedI teadusliku konverentsi «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest» ettekanne.

des (-koolides) ning kesk- ja 8-kl. koolide 4.—8. klassides, sisulise kaheksaklassilise koolikohustuse seaduse kõrvalkaldumatu ja tingimusteta täitmine nooremas ja keskmises koolieas. Koolijõudluse tõstmine neis astmeis pidigi praktiliselt määrama partei ja valitsuse poolt esitatud ajalooliselt tähtsa riikliku ülesande täitmise.

Seoses sellega tuli rakendada konkreetseid organisatsioonilis-majanduslike abinõusid kindlustamaks igale noorele keskhariduse kättesaadavus. Kindlakäeliselt ja perspektiivitundega tuli hakata ümber korraldama vabariigi koolivõrku, rajama ja kindlustama üldhariduskoolidele tugevat materiaalselt õppebaasi, tegema jõupingutusi selleks, et anda ainekabinettide rajamisega materiaalne alus õpetamise uuele sisule. Seoses koolivõrgu korrastamisega oli vaja organiseerida ka õpilaste koolivedu, rajada kooliinternaate, suurendada õpilaste haaratust pikapäevarühmadesse ning paremini organiseerida toitlustamist. Oskuslikult tuli nende ja paljude teiste organisatsioonilis-majanduslike probleemide lahendamisse rakendada lastevanemad ning kogu üldsus.

Keerulisemad olid pedagoogilise protsessi täiustamise probleemid. Esmajärjekorras need, mis kaasnesid õppe- ja kasvatus töö sisu uueningega — ülemineku uutele õppeprogrammidele, aga ka probleemid, mis tulenesid õpetamise loomingu iseloomu kasvust ja õpilaste tunnetusliku aktiivsuse tõusust. Tuli kindlustada õppetunni kõrge efektiivsus, õpilaste teadmiste sügavus ja kindlus, üldse nende täiuslikum arendamine. Tähtsaks ülesandeks oli veelgi enam kindlustada õpetamise ideelis-kasvatustlikku iseloomu, kujundada õpilastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, sügavat internatsionalismitunnet, kasvatada kommunistlikku kõlblust, kõrget kodanikutunnet, igati kujundada noorte õigusosalast teadvust.

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine oli seega mõeldav ainult kõrge koolijõudluse korral.

Üldisele keskharidusele ülemineku meie maal tõesti kindlustati. Tänu õpetajate



ja kasvatajate igapäevasele loovale ning pingutusrikkale tööle, haridusorganite arukale juhtimisele ning kogu üldsuse kaasalõõmisele jätkas 1975. a. sügisel 94,8% samal aastal 8. klassi lõpetanute (päevakool + õhtukool) keskhariduse omandamist.

Prioriteet selles protsessis kuulub üldhariduslikule keskkoolile: 1975. a. sügisel jätkas keskhariduse omandamist päevaja õhtukoolide 9. klassides 68,3% üldse keskharidust taotlema asunud noortest.

Üldhariduskoolide süsteemi tuleb vaadelda kui meie riigi haridussüsteemi üht osa ja ühiskonna kui terviku süsteemi üht kindla funktsiooniga allsüsteemi. See allsüsteem peab kindlustama noore põlvkonna kõrgetasemelise kasvatatuse. Esiplanile tuleb seada õpetamise ja kasvatamise kvaliteet, eriti aga selle resultaat — õpilaste teadmiste sügavus ja kindlus. Teadmised peavad olema sellised, et need võimaldaksid õpilastel astuda pärast kooli lõpetamist ellu, töö ja teaduse laia maailma kypse kodanikuna.

Mida võib teha rajooni või linna koolisüsteem koolijõudluse huvides? On selge, et see, mida teha saab, on seotud esmajoones juhtimistegevusega.

Haridussüsteemis on kujunenud üsna täpne juhtimise struktuur: kool — rajooni (linna) haridusosakond — haridusministeerium.

On loodud optimaalne juhtimislülide arv. Kuid üksiklülide juhtimise stiilis ja meetodeis, nendevahelises tööjaotuses ning koordineerimises on veel mitmeid puudusi.

Meie juhtimisstruktuuris on keskem haridusosakond, kes peab väga aktiivselt avaldama mõju koolitöö praktikale, selle täiustamisele ja uuendamisele. Praegu veel pidurdavad seda haridusosakondade juhtimistegevuses prevaleeruvad organisatsioonilis-administratiivsed, tendentsid koolide pedagoogiliste juhtimisprobleemide üle.

Haridusministeerium on viimastel aastatel meie vabariigi haridusorganitele andnud selgelt piiritletud eesmärgid ja ülesanded.

Need on järgmised:

I. Üldisele keskharidusele lõpliku üle-

mineku kindlustamine. Haridusministeerium on seejuures silmas pidanud eelkõige 3 komponenti:

1) kindlustada kohustusliku kaheksaklassilise koolikohustuse sisuline tingimusteta täitmine, s. t. parandada õppe- ja kasvatustöö tulemusi ning otsustavalt vähendada õpilaste väljalangust koolist 8-klassilist haridust omandamata;

2) saavutada õppetöö tulemuste selline tase, mis võimaldaks tunduvalt vähendada klassikursuse kordajate arvu ja jõuda selleni, et õpilastele antaks koolis tõesti sügavad ja püsivad teadmised ning oskused;

3) organisatsioonilis-pedagoogiliste abinõude rakendamine ja kutsevaliku korraldamine selliselt, et 8. klassi lõpetanud jätkaksid haridusteel keskhariduse omandamiseni.

II. Kasvatustöö probleemid: koondada eriline tähelepanu kommunistliku moraalil kasvatamisele, süvendada õpilastes teadlikku distsipliini, kasvatada kohuse- ja vastutustunnet.

Õpilaste töökasvatuse edasine täiustamine. Ideoloogilise kasvatustöö tõhustamine õppeainete kaudu.

III. Õppeprotsessi täiustamine pedagoogikateaduse nüüdisaegsete meetodite ja eesrindlike kogemuste tundmaõppimise ning juurutamisega. Kabinetisüsteemi tingimustes rakendada peatähelepanu õpetaja töö efektiivsuse tõstmisele.

IV. Õppetöö diferentseerimise ja individualiseerimise probleemid.

V. Koolijõudluse tõstmine algklassides ning laste kooliks ettevalmistamise parandamine.

VI. Koolide materiaalse baasi täiustamine.

Haridusministeerium on kahe viimase õppeaasta eel vabariigi haridusorganite ette seadnud nn. põhiprobleemid, mis tulenevad partei ja valitsuse määrustes püstitatud ülesannetest; vajadusest leida ja rakendada täiendavaid organisatsioonilis-pedagoogilisi abinõusid õppe- ja kasvatustöö täiustamiseks kindlustamaks meie peaülesande — üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise täitmist; meie koolide õppe- ja kasvatustöö puudustest.

Põhiprobleemideks nimetame neid seetõttu, et nendest sõltuvad paljude teiste ülesannete lahendamise teed ja võimalused.

Neist põhiprobleemidest pöörab Haridusministeerium koos oma instituutidega käesoleval õppeaastal peamise tähelepanu kontrolli ja juhendamise funktsioonide täitmisele. Analüüsidest koolide ja lasteasutuste töö tulemusi, konkretiseerivad haridusosakonnad kogu vabariigi põhiprobleeme oma linna või rajooni haridusasutuste tarvis.

Rajoonis või linnas konkretiseeritud hariduselu põhiprobleemid (sõlmküsimumused) koos oma kohalikest vajadustest tulenevate ülesannetega antakse koolidele pärast seda, kui on suudetud koolijõudluse tulemusi analüüsida ka statistilise aruandluse põhjal.

Laiemalt käsitletakse eelmise õppeaasta põhiülesannete täitmist ja uue õppeaasta ülesandeid õpetajate augustikuu nõupidamistel.

Kooli pedagoogiline kollektiiv, analüüsinud eelmise õppeaasta töötulemusi ning välja selgitanud oma töö lüngad, võtab endale põhiülesanded, mis tulenevad ülevabariigilistest põhiprobleemidest ning haridusosakonna poolt püstitatud konkreetsetest eesmärkidest ja põhiülesannetest.

Koolitöö on väga keeruline ja mitmetahuline protsess, seepärast on vaja, et igal õppeaastal suunaks koolikollektiiv oma peamised jõupingutused just teatud kindlate sõlmküsimumuste lahendamisele.

Mida me taotleme sellise põhiprobleemide püstitamise ja konkretiseerimisega? Eelkõige seda, et panna kogu meie vabariigi hariduselu käima enam-vähem ühte kindlat sammu, juhtida kogu õpetajaskonna jõupingutused kindlasse suunda; hoida need probleemid kõigi pedagoogide tegevusväljas ja, mis peamine — saavutada nende lahendamise kaudu edasiminek õppe- ja kasvatustöös; hoida kogu õppeaasta vältel kõigi hariduselu juhtivate, korraldavate, abistavate ja kontrollivate lülide peatähelepanu just nendel põhiprobleemidel.

Mida me oleme saavutanud?

1. Elulähedasemaks ja konkreetsemaks on muutunud haridusosakondade töö planeerimine, koolide ette seatakse üksikasjalikud ülesanded.

2. Asjalikumaks on muutunud koolitöö planeerimine, koolide pedagoogiliste kollektiivide ette püstitatakse konkreetset põhiülesanded. Sellele on kaasa aidanud «Koolitöö planeerimise juhendi» väljaandmine Haridusministeeriumi poolt.

3. Koolid kavandavad põhiülesannete lahendamiseks konkreetset üritused ja abinõud kõigis koolitöö lõikudes.

4. Põhiülesannetest lähtuvalt esitatakse ülesanded aineõpetajatele, antakse kindlad suunad meetoodilisele tööle ja ainekomisjonidele.

5. Kooskõlastatakse tegevus ja antakse konkreetset suunad ühiskondlikele ja õpilasorganisatsioonidele.

6. Lähtudes kooli põhiülesannetest, kavandatakse kindlad sisekontrolli ülesanded ja probleemistik.

Puudusi planeerimisel ja tegelikus koolitöös:

■ kooli pedagoogilise kollektiivi ees on liiga palju põhiülesandeid, mistõttu nende täitmine ei ole reaalne;

■ põhiülesanded on konkreetset ja aktuaalsed, kuid koolitöö edasine planeerimine ja tegeliku koolitöö korraldamine ei lähtu neist;

■ kavandatud abinõud ja üritused on väga üldisõnalised, lennukad, täis kõlavaid fraase ja loosungeid, puudub konkreetsetus;

■ õppe- ja kasvatustöö korraldamise taotlused ei ühti meetoodilise töö suundadega.

Koolijõudluse tõstmise organisatsiooniliste tingimuste loomisel oleme möödunud viisaastakul põhiliseks pidanud ja rakendanud järgmisi meetmeid:

**1. Erikoolide võrgu väljaarendamine** haigete ning mitmesuguste vaimsete ja füüsiliste defektidega laste diferentseeritud õpetamiseks. Kokku saab Eesti NSV-s eriõpetust mitmesugustes eriinternaatkoolides, logopeedilistes koolides ja klassides, abiklassides ning sanatoorset tüüpi koolides 6820 õpilast ehk 4,0% kogu õpilaskontingendist.

Erikoolide võrk on meil praegusajaks

enam-vähem välja kujundatud. Edaspidi tuleb

■ tugevdada olemasolevate eriinternaatkoolide materiaalselt baasi, luua paremad tingimused laste diferentseeritud õpetamiseks, täiustada õppeprotsessi, tõsta õpetamise kvaliteeti, likvideerida teatud klasside ebakorrapärane hajutatud vabariigi territooriumil;

■ korraldada nimetatud koolitüüpides polütehniline tööõpetus nii, et see annaks õpilastele rahvamajanduses vajalike elukutsete algteadmised ning lahendatakse ka nende kutsealane ettevalmistus ja sotsiaalne rehabilitatsioon. Kuna nimetatud koolide lõpetajad on enamuses 15- ja 16-aastased noorukid, tuleb nende tarvis

a) avada olemasolevate eriinternaatkoolide juures 9. klassid,

b) avada kutsekoolide juures erirühmad teatud elukutsealase kvalifikatsiooni saamiseks.

Vabariigis on tööle rakendatud ka 19 tasandusklassi.

Eelnimetatu diferentseerib selle õpilaskontingendi, kes saab eriõpetust meditsiiniliste näidustuste põhjal.

**2. Eriklasside avamine** mitmesuguste õppeainete süvendatud õpetamiseks.

Mõningate õppeainete süvendatud õpetamine eriklassides võeti meie vabariigis eksperimentaalse õppevormina kasutusse juba üle 10 aasta tagasi. Aasta-aastalt on eriklasside võrku laiendatud. Nüüdisajal vastab see õppevorm paremini teaduse ja tehnika progressile ning loob meie õpilaskonnale optimaalsed võimalused vaimseks arenguks ning praktiliste oskuste omandamiseks. Eriklass annab kõikidele õpilastele võimaluse üldise ja ühtse keskkooli taustal saavutada mõningates ainetes suuremat sügavust ning luua paremad eeldused rahvamajanduses töötamiseks või õpingute jätkamiseks kõrgkoolides.

Möödunud õppeaastal oli vabariigi 160 keskkoolist eriklassidega keskkooli 56, kus õpetati 12 eri õppeainet.

Eriklasside geograafia kujundamisel oleme lähtunud sellest, et need paikneksid enam-vähem ühtlaselt üle vabariigi. Nii see ongi matemaatika-füüsika ja

võõrkeele eriklassidega. Lähematel aastatel peame täiendavalt avama veel vene keele ja kirjanduse, bioloogia ning keemia eriklasse.

**3. Kabinetisüsteemile üleminek.** Kõik üldhariduslikud linnakoolid on üle läinud õpetamisele kabinetisüsteemis, maa-keskkoolid jõuavad selleni 1977. aastaks ja 8-kl. koolid 1980. aastaks. Eesti NSV üldhariduskoolides on seni rajatud 3758 õppekabinetti, nende sisustamisel on olnud suur osa täita šeffettevõtetele ja -majanditel. Ulatusliku töö on ära teinud aineõpetajad nii kabinetide rajamisel kui ka nende sisustamisel, didaktilise jaotus- ja näitmaterjali valmistamisel ning süstematiseerimisel.

Õppekabinetile hinnangu andmisel ei ole me pidanud määravaks välist kujundust, ka mitte seda, kui unikaalsed aparatuurid ja vahendid seal on, vaid seda, mis on kabinetis selleks, et kindlustada õpilaste iseseisev töö kõikides õppeprogrammi lõikudes, s. t. kas on olemas hästi läbimõeldud ja teostatud didaktiliste materjalide kogud, mis võimaldavad õpetajal pidevalt varieerida õpilastele antavast individuaalseid ülesandeid ja päevast päeva õpetada õpilasi õppima.

Esrindlik pedagoogiline praktika on näidanud, et pedagoogilise protsessi rationaliseerimise üks tähtsamaid faktoreid on õpetamine kabinetisüsteemis.

Praegu on igas koolikollektiivis ja rajooni ainesektsioonide metoodilises töös erilise tähelepanu all koolijõudluse tõstmise probleemid ainekabinetide kaudu. Põhiprobleemid on niisugused:

■ mil määral aitab üleminek kabinetisüsteemile aktiveerida aineõpetuse meetodeid,

■ kas see võimaldab avada täielikult iga õpilase kalduvusi ja võimeid,

■ kas arendab huvi teadmiste vastu ja annab teadmiste iseseisva omandamise oskusi.

Nüüd analüüsime juba seda, milline on kabineti kasutegur õppe- ja tunnivälise töö, õpetamise ja kasvatamise seisukohalt, kuidas seal ratsionaalselt organiseerida õpetaja tööd, kuidas kabinet vastab õpilase (ja muidugi ka õpetaja) eduka töö vajadustele.

4. **Kutseorientatsioonitöö** ja selle süsteemi väljakujundamine.

Üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimisel on koolijõudluse tõstmise kõrval üks tähtsamaid probleeme kutsevalikualase töö tugevdamine ja selle mõjuteguri suurendamine. Noorte kutseorientatsioonile pööratakse viimastel aastatel suurt tähelepanu, mis on seletatav sellega, et kutseorientatsioon on tihedalt seotud hariduspoliitikaga, s. o. üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimisega, rahvamajandusele vajaliku kaadri ettevalmistamise probleemidega, üldhariduskoolide õpilaste polütehnilise ettevalmistamise parandamisega ning peaaülesandega — noortes õige töösseuhtumise kasvatamisega.

Haridusplaanide täitmine sõltub oluliselt kutseorientatsiooni korraldamisest üldhariduskoolides ja eelkõige selle kvaliteedist. Selle nimel on üldhariduskoolides alates 1971. a. sisse seatud kutseorientatsiooni erikursus vastava juhendi ja programmi järgi. Peamised teemad, millega tegeldakse kutseorientatsiooni kursusel, on tähtsamate elukutsete tundmaõppimine, õpilaste tundmaõppimine, nende eneseanalüüsi arendamine, töökasvatus, rahvamajanduse struktuur ja kaadri vajadused, kaadri ettevalmistamine jne.

Noorte kutseorientatsiooni parema korraldamise huvides on ajavahemikul 1969—1974 avatud kutseõuandlad Tallinnas, Tartus, Kohtla-Järvel, Pärnus, Narvas ning Kingissepa, Viljandi, Rakvere, Harju, Jõgeva, Paide, Haapsalu ja Tartu rajoonis.

Kutseõuandla on pedagoogilis-metoodiline asutus, mille põhiülesandeks on abistada noori elukutse valikul ning koole, lastevanemaid, haridusorganeid jt. noorte kutsevalikuga seotud probleemide lahendamisel.

5. **Laste organiseeritud ettevalmistamine kooliks** kõikides lastepäevakodudes ja koolides.

Viimastel aastatel on see töö omandanud kindla sisu ja vormi ning toimub programmi järgi. 1. klassi tulevatest õpilastest on 60% lastepäevakodude kasvandikud, ülejäänud on kodust tulijad.

1. klassi astuvatest lastest saavad kooliks ettevalmistuse igal aastal 97—98%. Kooliks ettevalmistamine on oluliselt kaasa aidanud koolijõudluse tõstmisele algklassides ja võimaldanud ühtlustada kooli tulevate laste taset.

Ettevalmistusrühmade töös on tekkinud tõsine probleem: osa lapsi ei saavuta nõutavat kooliküpsust või ei tee arengus märgatavaid edusamme.

Oleme selle küsimusega tegelnud koos tervishoiuorganitega ning otsustanud korraldada kooli tulevate laste süvendatud meditsiinilise läbivaatuse kindla meetodika ja juhendi alusel.

On tekkinud mõte, et nendele lastele, kes ei saavuta kooliküpsust, kes ei ole omandanud 1. klassi astumiseks vajalikku taset, kellel on vaimse või sotsiaalse arengu peetus, moodustada koolide juurde diagnostilised tasandusklassid (1. ja 2. kl.). See annaks võimaluse vältida mahajäämist juba algusest peale, vältida edasijõudmatust algklassides, tagaks õigeaegse meditsiinilis-pedagoogilise abi, sotsiaalse rehabilitatsiooni, aitaks kindlasti ära hoida vanemas astmes tekkivat raskestikasvatatavust jne.

1. klassi (tasandusklassi) töö peaks sisuliselt kujutama endast diagnostilist ja pedagoogilist ravi — arstiteadus ja pedagoogika tihedas koostöös.

Selle klassi lõpuks võiks toimuda selekteerimine ja suunamine, arvestades õpilaste defektsust ja arengutaset, järgmiselt:

- 1) üldklassi (2. kl.),
- 2) logopeedilisse klassi (2. kl.),
- 3) eriinternaatkooli (2. kl.),
- 4) tasandusklassi (2. kl.),
- 5) sanatoorsetesse koolidesse (2. kl.).

Muidugi oleks ideaalne, kui saaksime sellise diagnostilis-pedagoogilise töö ära teha ning vajalikku abi osutada juba lapse varajases eas, kuid suures osas ei ole see praegu veel organisatsiooniliselt teostatav.

Arvatavasti XI viisaastakul algab süstemaatiline koolikursus juba 6. eluaastast alates. PTUI teadlased on asja võtnud tõsiselt ning juba praegu käivad selleks ettevalmistused. Uurimus baseerub

mitmeaastasel eksperimendil, milles selgitatakse nii organisatsioonilisi kui ka meetodilisi küsimusi, samuti 6-aastaste kooliküpsust.

Koolijõudluse tagamisel konkreetse juhtimistegevuse kaudu on määrava tähtsusega materiaalsete ja vaimsete eelduste loomine.

Juba 60-ndate aastate lõpul alustati Haridusministeeriumi initsiatiivil ja kohalike nõukogude organite toetusel kindla perspektiiviga rajoonide ja linnade koolivõrgu korrastamist ning reorganiseerimist, et saavutada 1980.—1990. a. vabariigis optimaalne koolivõrk.

1964/65. õppeaastal oli vabariigis 967 üldhariduslikku päevakooli, neist algkooli 48,3%, 8-kl. kooli 38,3% ja keskkooli 13,4%.

Käesoleva õppeaasta algul oli Eesti NSV-s kokku 542 üldhariduslikku päevakooli, neist algkooli 16,0%, 8-kl. kooli 53,6% ja keskkooli 30,4%.

Võrdlusena olgu öeldud, et NSV Liidus tervikuna oli käesoleva õppeaasta alguseks algkooli 32,4% (Lätis 10%, Armeenias 4,6%, Gruusias üle 50%, Leedus 60%), 8-kl. kooli 32,6%, ja keskkooli 35% koolide üldarvust.

Klassitäituvus 1964. a. oli meie vabariigis keskmiselt 25,0, linnades 31,8, maal 16,9 õpilast.

1975. a. oli päevakoolide klassitäituvus 26,8 (linnades 31,9, maal 17,6), vabariigi keskmine 1971. a. 26,1. NSV Liidus tervikuna on klassitäituvus IX viisaastakul langenud 1971. a. 27,7-lt 1975. a. 27,2-le (Lätis 25,1, Gruusias 23,9).

Koolivõrgu reorganiseerimisel peeti silmas järgmist:

■ likvideerida väiksekomplektilised ja väikese õpilaste arvuga alg- ja 8-kl. koolid ning suunata õpilased perspektiivsetesse elujõulistesse 8-kl. ja keskkoolidesse; seejuures arvestati olulise komponendina seda, et õpilastele ei jääks kool elukohast liialt kaugale;

■ ka hariduse ökonomika seisukohalt oli koolivõrgu korrastamine tähtis, võimaldades meil otsustavalt tugevdada perspektiivsete koolide materiaalset õppebaasi ning paremini kasutada eelarvelisi ja šeffidelt laekuvaid summasid;

■ likvideerida liitklassid, mis aitab tõsta koolide õppe- ja kasvatustöö taset, efektiivsust ning parandada koolijõudlust: 1964. a. oli õppeedukus 93,3%, 1975. a. 98,5%; 1964. a. langes üldhariduslikust koolist välja 1.—8. kl. 2,3% ja 1.—11. kl. 3,5% õpilaste üldarvust; 1975. a. moodustas väljalangus 1.—8. kl. 0,5% ja 1.—11. kl. 0,7% õpilaste üldarvust;

■ paremini ja ratsionaalsemalt kasutada ning paigutada kvalifitseeritud pedagoogilist kaadrit;

■ oluliselt oleme suutnud vähendada II vahetuses õppivate linnakoolide õpilaste arvu: 1964. a. õppis linnakoolide õpilastest II vahetuses 36,9%, 1971. a. 27%, 1975. a. 20,1%.

■ algkoolide likvideerimisel vabanenud eelarvelised summad oli võimalik anda õpilastele paremate kooliskäimise tingimuste loomise teenistusse.

IX viisaastakul on likvideeritud vabariigis 147 algkooli (nende ülalpidamine 540 000 rbl.), selle arvel rakendati tööle 117 õpilasteveo bussiliini (nende ülalpidamine 365 000 rbl.).

Et luua eeldusi koolijõudluse tõstmiseks, on väga tähtis täiustada ühiskondlikku kasvatust ning tugevdada kooli kasvatustöö funktsioone.

Selles osas on viimastel aastatel olulist osa hakanud etendama **pikapäevakoolid ja -rühmad.**

1973. a. oli õpilaste arv neis koolides ja rühmades 28 213, hõlmates kõigest 1.—8. kl. õpilastest 17,3% (linnades 14,1%, maal 26,4%). 1974. a. vastavad arvud: 29 043 — 18,2% (linnades 14,6%, maal 28,3%), 1975. a. langes õpilaste arv neis 28 800-le.

Haridusosakondadel ja koolide juhtkondadel seisab ees suur töö, sest seda töövormi ei ole maksimaalselt ära kasutatud, kusjuures pearõhk tuleb asetada pikapäevarühmade tehtava õppe- ja kasvatustöö sisulisele parandamisele. Pikapäevarühm ei tohi kujuneda laste kooli juures hoidmise kohaks, vaid peab olema eelkõige eduka õppe- ja kasvatustöö vormiks lastele, kellel on kodus halvad õpiolud ja puudub õige kasvatustöö. See töövorm peab edaspidi hakkama etendama kõige tähtsamat osa ühiskondliku

kasvatuse järjepidevuse kindlustamisel.

On selge, et koolijõudluse tõstmine, õppetunni hariduslik-kasvatustlik efektiivsus, tunni kõrge kvaliteet sõltuvad ikkagi eelkõige **õpetaja meisterlikkusest, tema teaduslikust ja metoodilisest ettevalmistusest**. Nüüd, kui me põhiliselt oleme lõpetanud õpetaja frontaalse tutvustamise uute programmide ja õpikutega, peame tähelepanu koondama kõige keerulisematele, metoodiliselt vähe väljatöötatud küsimustele. Meie kohus on suunata õpetajaid nende pedagoogiliste ideede tundmaõppimisele, mis on käetud uutes programmides ja nende seletuskirjades, nende ideede süstemaatilisele ning järjekindlale rakendamisele õppetundides, laboratoorses ja praktilistes töödes.

Õpilaste rikastamine püsivate oskuste ja vilumustega oli, on ja jääb üheks kõige olulisemaks metoodiliseks probleemiks. Just sellepärast peabki hariduse kõrge teoreetiline tase olema orgaaniliselt ühendatud õpilaste praktilise ettevalmistuse täiustamisega, läbitud materjali süstemaatilise kordamise ja kinnistamisega. Teine metoodiline probleem, mille lahendamine oluliselt mõjutab koolijõudlust, on õpilaste õppima õpetamine.

Kõik see eeldab kõrge kvalifikatsiooni, laia silmaringi ja eesrindliku pedagoogilise praktikaga kaadri olemasolu.

Õpetajate kvalifikatsiooni plaanipäraseks tõstmiseks viidi VÕT-i poolt sisse süstemaatilised kursused vastavalt pedagoogide tööstaažile ning nn. uue programmi kursused olenevalt sellest, kuidas uusi programme koolitöös rakendatakse.

Kuigi IX viisaastakul paranes vabariigi üldhariduskoolide pedagoogide haridustase, ei vasta see veel nüüdisnõuetele. Nii töötas vabariigi üldhariduslike pävakoolide 4.—11. klassides 1971. a. 70,4% kõrgharidusega õpetajat, 1975. a. oli neid 77,9%.

Arvukalt töötab üldhariduskoolide direktorite ja nende asetäitjatena veel kõrghariduseta pedagooge (1. okt. 1975. a. — 136, neist õpib edasi 29).

Kuigi pedagoogide haridustase IX viisaastakul paranes, seisab X viisaastakul ees veel suur töö. Praegu õpib vabariigi

pedagoogidest edasi ca 1100, kuid reservi on küllaldaselt. Kuna vabariigi pedagoogiliste õppeasutuste lõpetanute arv ei rahuks kõiki koolide vajadusi pedagoogilise kaadri järele, on õpetajate mittestatsionaarselt edasi õppima suunamine esmane probleem õppe- ja kasvatustöö parandamisel eelolevatel aastatel.

Aastail 1976—1979 korraldatakse meie vabariigis õpetajate ulatuslik atesteerimine, mille eesmärgiks on veelgi enam tõsta õpetajate ideelis-teoreetilist taset, ametialast kvalifikatsiooni, pedagoogi-meisterlikkust ja loovat initsiatiivi. Atesteerimine peab kaasa aitama heade kogemuste levitamisele, iga õpetaja isikliku vastutuse suurendamisele õpilaste kvaliteetsel õpetamisel ja kasvatamisel.

Noorte kõrgharidusega õpetajate ja kasvatajate ideelis-poliitilise taseme ja ametialase kvalifikatsiooni tõstmiseks on alates 1974/75. õppeaastast sisse seatud stažeerimine koolides ja lasteasutustes.

X viisaastaku põhisuundades on haridussüsteemi edasiarendamiseks kavandatud ühe põhiülesandena õpetajaskaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise kvaliteedi parandamine.

Koolijõudluse tõstmiseks ja õppeprotsessi efektiivsuse ning resultatiivsuse saavutamiseks on töö kaadriga üks võtmeküsimusi.

Et juhtida, on tarvis omada küllaldaselt informatsiooni ning täiustada kontrollisüsteemi kui organisatsioonilise töö üht põhitingimust. Sellelt seisukohalt on eriti vajalik kogu statistilise aruandluse läbitöötamine mitmetest eri aspektidest lähtuvalt.

Koolivalitsus on koostanud mitme aasta peale inspekteerimise perspektiivplaani sellise arvestusega, et viie aasta järel oleks iga rajoon ja linn haaratud kas frontaalse või põhjalikuma temaatilise kontrollimisega.

Oleme vabariigis kujundanud praktika, mille põhjal rajoonides, kus graafiku kohaselt on ette nähtud frontaalne inspekteerimine, korraldatakse kahel eelneval õppeaastal mitmetes õppeainetes nn. vabariiklikud kontrollitööd. Peale selle inspekteeritakse rajooni mitmes väiksemas küsimuses, tutvutakse põhjalikult

paari aasta ulatuses rajooni kohta laekunud aruandlusega.

Selline mitmekülgne tutvumine rajooni haridusosakonna ja koolide töötulemustega annab põhjaliku ülevaate õppe- ja kasvatustöö olukorrast ja välistab juhusliku hinnangu andmise ühele või teisele tööoligule.

Inspekteerimine on väga keeruline organisatsioonilis-pedagoogiline tegevus ning seetõttu nõuab pidevat täiustamist. Oleme üldharidussüsteemis püüdnud luua ühtset inspekteerimise süsteemi: esitanud ühtsed nõuded kõikidele kontrollivatele ja juhendavatele lülidele.

Inspekteerimisel lähtume järgmistest printsiipidest:

1. Juhendumine partei ja valitsuse otsustest, haridusseadusest, Haridusministeeriumi käskkirjadest ja juhenditest.
2. Inspekteerimise teaduslikkus.
3. Plaanipärasus, regulaarsus ja aktuaalsus.
4. Järelduste ja hinnangute objektiivsus.
5. Resultatiivsus, kontrolli vastavus tegevlikkusele.
6. Eesrindlike töökogemuste väljaselgitamine ja levitamine.
7. Nõudlikkus ja taktitunne.

Käesoleva õppeaasta üks tähtsamaid ülesandeid meie koolide ees on võitlus õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise eest. On ju alanud õppeaasta kuulutatud kvaliteediaastaks. Õpilaste teadmiste kvaliteedi üle ei saa otsustada ainult hinnetele «4» ja «5» õppijate arvu järgi, vaid kõigi tahkude järgi, mis iseloomustavad kvaliteeti. Kvaliteedi hindamise parameetriteks õpilaste teadmistes loeme teadmiste ideelis-teoreetilist taset, teadmiste sügavust ja kindlust.

Õppeprotsessi edasisel täiustamisel tuleb meie koolijuhtidel ja õpetajatel oluliselt arvestada õppeprotsessis toimivaid objektiivseid seaduspärasusi. Nende teadmine-tundmine aitab õpetajal leida kõige efektiivsemad õpetamise meetodid, aitab teaduslikult põhjendatult organiseerida õppeprotsessi. Üldise keskkariduse kehtestamisega on eriti teravalt kerkinud päevakorraks õppeprotsessi individualiseerimise nõue. Ükskõik milline on tunni sisu, millised on õpetaja pedagoogiline

meisterlikkus ja kogemused, on edasimineku õppetöös ühe ja sama klassi õpilastel ikkagi erinev. Seetõttu on koolijõudluse tõstmise probleemina väga tähtis, et õpetaja omaks ja oskaks kasutada didaktiliste vahendite süsteemi, kus terve klassi õpetamine toimub iga õpilase individuaalseid iseärasusi arvestades.

Meie aeg, meie elu ise nõuavad noorte täielikku kaasahaaramist õpetamise-kasvatamise protsessi kuni keskkariduse saamiseni, ja see nõudmine orienteerib meid kasvandike teadmiste sügavusele ja kvaliteedile, sellele, et õpitav teadus, aine sisu mitte ainult ära õpitakse ja meelde jäetakse, vaid sellele, et ainest ka hästi aru saadakse.

Lahendades käesoleva õppeaasta aktuaalseid õppe- ja kasvatustöö probleeme, peame mõtlema koolitöö edasiarendamise perspektiividele, peame meeles pidama, et kümnes, kvaliteediviisaastak on kõigi rahvamajandusharude, kultuuri ja hariduse efektiivsuse tõstmise viisaastak.

---

## PEDAGOOGILISTE IDEEDE RETSEPTSIOON JA ÕPETAMISE EESMÄRGID\*

---

**INGE UNT,**  
**TRÜ pedagoogikakateedri**  
**juhataja**

Didaktika arengut jälgides võime näha kaht vastandlikku tendentsi: ühelt poolt esineb uute ideede, meetodite, võtete või süsteemide absolutiseerimine, nende isoleeritud kasutamine koos varasemate ideede ja süsteemide eitamisega, teiselt poolt aga uued ideed, meetodid jne. kas sulatatakse endisesse süsteemi või jäetakse kõrvale. See toimub olemasoleva õppesüsteemi nn. isereguleerimise korras.

Meie didaktika ajaloos avalduvad need kaks tendentsi ilmekalt programmõppes. Programmõppe retseptsioon toimus küllalt tormiliselt. Konstrueeriti suurel hulgal tehnilise keerukuse ja didaktiliste võimaluste poolt erinevaid õpimasinaid, koostati õpiprogramme, korraldati õpetavaid eksperimente selgitamaks programmõppe tõhusust. Selle eelistest lähtudes kritiseeriti, vahel vägagi teravalt, traditsioonilist õpetamist ja eriti õpetaja kui inimolevuse piiratud võimalusi õppeprotsessis ning nähti uues õppeviisis vahendit, mis võimaldab kõrvaldada olulise osa senise õppeprotsessi puudustest. Mõne aja pärast esialgne vaimustus taandus, publikatsioonide arv sel teemal

---

\* TPEDI teadusliku konverentsi «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest» ettekanne.

vähenes tunduvalt. Vaibus ka praktiline rakendamine, mis jäi üksikute entusiastide harrastuseks. Siiski jäid koolipraktikasse alles programmõppe mõningad elemendid. Sagedamini rakendatakse neist võtteid, mis tagavad õpilasele harjutamise protsessis tagasiside ja on tehnilise teostuse poolest suhteliselt lihtsad.

Tekib küsimus, mis määrab ühe või teise võtte saatuse, tema retseptsiooni. Millisel juhul juurdub pedagoogiline uuendus praktikasse? Oletatavasti on siin tegemist kolme põhilise teguriga (mis ei välista muidugi teiste tegurite võimalikkust). Esiteks oleneb see vastava võtte tõelisest väärtusest. On võimalik, et mõne meetodilise võtte tekkeperioodil hinnatakse selle efektiivsust üle, uudsus ise annab talle ahvatlust juurde; aja- ja praktikaproov toob aga nähtavale ka negatiivsed küljed. Sel juhul on tegemist pedagoogilise moega — võtte on mõni aeg moes ja läheb siis jälle moest ära.

Teiseks idee mittejuurdumise põhjuseks võib olla asjaolu, et selle rakendamine on seotud suurte raskustega, olgu need siis vaimset, organisatsioonilist või majanduslikku laadi. Sageli on raskused sellised, mille ületamine ei seisne iga üksiku õpetaja ega kooli võimuses, vaid nõuavad tsentraliseeritud lahendamist. Viimane võib aga põrkuda nii objektiivsetele takistustele kui ka sellele, et idee realiseerimist ei tunnetata kui esmajärgulist vajadust.

Kolmandaks oleneb idee retseptsioon selle teoreetilise töötluse ja praktiliste lahenduste süsteemsusest, s.t. kas on arvestatud neid seoseid, mis teatud võttel on kogu õppesüsteemi kui tervikuga ja tema üksikute elementidega, samuti seda, milline on uue võtte võimalik mõju teistele elementidele ja kogu tervikule. Teatavasti on süsteemne käsitlus hakanud nõukogude pedagoogikas järjest suuremat tähelepanu äratama, vajadust selle järele ja selle rakendamise võimalusi on käsitletud mitmetes töedes (4; 8; 9). Rõhutatakse, et pedagoogilise nähtuse mitesüsteemne isoleeritud käsitlus ei võimalda kindlaks määrata selle nähtuse osa kasvatusel üldiste eesmärkide täitmisel.



Meie näite puhul (programmõppe vähenegemise uurimine ja kasutamine) ei ole tegemist esimese teguriga. Programmõppe kasulikkus on usaldatavalt tõestatud. Tõenäoliselt on tagasikäik tingitud kahhest ülejäänud tegurist — suurtest organisatsioonilistest raskustest, mis on seotud selle rakendamisega, ja programmõppe teoreetiliste probleemide mittesüsteemsest käsitusest. Viimane väljendub selles, et ühelt poolt uuriti puudulikult programmõppe seoseid teiste õppeviisidega, teiselt poolt aga määrati selle efektiivsust väga ühekülgsest, peaaegu alati üksnes teadmiste juurdekasvu alusel.

Mis tahes uue didaktilise idee või võtte hindamisel eeldab süsteemne käsitus seda, et peame uurima, kuidas see täidab õpetamise eesmärgi, ning sealjuures mitte mõnd üksikut eesmärki, vaid kogu eesmärkide kompleksi. Siit tuleneb aga omakorda probleem — mida kujutavad endast õpetamise eesmärgid. Selle küsimusega tegeldakse pedagoogika suhteliselt uudses harus, õpetamise eesmärkide taksonoomiate teoorias. Taksonoomia kujutab endast eesmärkide klassifikatsiooni, mille loojaks on ameerika teadlane B. S. Bloom, kes esimese töö sel alal avaldas 1954. a. Uurimus kasvas välja vajadusest täpsustada õppeplaanide ja -programme — viimastes olid õpetamise eesmärgid väljendatud äärmiselt ebatäpselt ja laialivalguvalt. Sellise ebamäärasuse kohta toob Saksa FV teadlane H. Blankertz järgmise näite. Muusikaõpetuse üks eesmärgi on arendada muusika mõistmist. Mida see aga konkreetselt tähendab? Selle eesmärgi nimel pakutakse välja viis varianti: 1) õpilane õhkab ekstaatiliselt, kui kuulab Bachi muusikat; 2) ostab plaate 500 dollari eest; 3) annab 95% õigeid vastuseid valikvastustega testile muusika ajaloo kohta; 4) kirjutab referaadi suure hulga ooperite kohta; 5) peab ennast spetsialistiks ja leiab, et esitatav muusikapala on suurepärase (1). Eesti keeles on Bloomi taksonoomiatest andnud ülevaate K. Saks, kes kirjeldab oma artiklis taksonoomiate kolme liiki (kognitiivset, afektiivset ja psühhomotoorset) (6). Nõukogude pedagoogikas on õpetamise eesmärkide täp-

sustamisega tegelnud G. Baturina ja U. Baier, eeskätt eesmärkide valiku printsiipide aspektist (7).

Nõukogude didaktika traditsioonide kohaselt on õpetamise eesmärgi nähtud alati laialt ja mitmekülgsest. Faktiliselt kõik pedagoogika õpikud ja didaktika käsiraamatud toovad esile nii õpetamise õpetuslikud (kitsamas tähenduses), arendavad kui ka kasvatuslikud eesmärgid. Kui võrrelda seda traditsioonilist käsitust taksonoomiate teooriaga, ilmneb, et uus pole taksonoomiate juures mitte niivõrd eesmärkide kompleksus, kui võrd nende hierarhilisus ja konkreetsus, samuti püüdlus võimalikult kõiki tulemusi mõõta.

Seega iseloomustab kõige üldisemaid pedagoogilisi teooriaid õpetamise eesmärkide kompleksuse tunnustamine. Konkreetsete uurimuste tasandil läheb see kompleksus aga enamasti kaduma. Teoreetilise uurimuse autor hindab tavaliselt õpetamise efektiivsust üksnes sellest kriteeriumist lähtudes, mille kohta vastav teooria käib. Näiteks kui autor uurib loova mõtlemise kasvatamist, on efektiivsuse kriteeriumiks õpilaste loova mõtlemise areng, kui ta püüab eksperimentaalselt arendada algoritmilist mõtlemist, on efektiivsuse näitajaks õpilaste võime algoritmidega opereerida, jne. Kitsa empiirilise uurimuse tasandil vaadeldakse õpetamise efektiivsuse ainsa kriteeriumina valdavalt ainult teadmiste, oskuste ja vilumuste taset või juurdekasvu, kusjuures tavaliselt puudub informatsioon selle kohta, kas kasutatav võte mõjus õpetamise ülejäänud eesmärkide täitmisele positiivselt, neutraalselt või koguni negatiivselt. Süsteemse käsituse taustal kerkib aga lisaks veelgi avaram küsimus — kas kasutatav õppesüsteem pole vastuolus kommunistliku kasvatuseteiste ülesannetega, näiteks töökasvatuse või esteetilise kasvatuseteiste õpilaste füüsilise arengu tingimustega.

Analoogiline olukord valitseb koolipraktikas. Õpetaja ette on püstitatud mitmetahulised õpetuslikud ja kasvatuslikud ülesanded, tema tööd aga hinnatakse põhiliselt õppeedukuse hindeliste näitajate alusel.

Selline olukord nii uurimistöös kui ka koolipraktikas on välja kujunenud muidugi teatud objektiivsetel põhjustel. Teadmisi on suhteliselt kergem mõõta, kuigi ka sellega on suuri raskusi, nagu on tõdenud kõik autorid, kes ainetestide koostamise ja standardiseerimisega on tegeelnud. Siiski pole need raskused võrreldavad nendega, mis kerkivad uurija või õpetaja töö hindaja ette, kui ta tahab kindlaks määrata, milline on olnud õpetamise mõju õpilase üldisele arengule või moraalsele kasvatusel. Asja teeb veelgi keerulisemaks see, et teadmisi mingi aine alal annab üks õpetaja, õpilaste üldisel arendamisel ja kasvatamisel täheldame aga paljude isikute ja faktorete koosmõju. Nimetatud raskustest on andnud ülevaate M.-I. Pedajas ja P. Kreitzberg oma töödes õpetaja efektiivsusest (5; 3).

Võib oletada, et just teadmiste, oskuste ja vilumuse juurdekasvu suhteliselt kergem mõõdetavus toob endaga kaasa paradoksaalse tagasimõju — teadmiste andmine muutub ühtlasi nii uurijate, kontrollijate kui ka õpetajate eneste teadvuses ainutähtsaks õpetamise eesmärgiks. On mõisteta, et inimene pöörab peatähelepanu sellele, mille alusel tema tööd hinnatakse, ja kui üldse, siis alles teises järjekorras sellele, mida küll soovitatakse, ent mida tema tegevuse hindamisel tegelikult vähe arvestatakse. Kõige sellega kaasneb aga veel üks paradoksaalne tagajärg — needsamad tähelepanu tulipunktis olevad teadmised kannatavad ise esimestena selle all, kui iseseisvale loogilisele mõtlemisele ja loovuse arendamisele vähe tähelepanu pööratakse. Teadmisi omandatakse verbaalselt, mistõttu nendega ei suudeta loogiliselt opereerida ega neid rakendada; sellised sageli esinevad puudused õpilaste teadmistes pole vist kellelegi uudiseks.

Vastukaaluks kirjeldatud teadmiste kriteeriumi domineerimisele uurimustes ja koolipraktikas tugeneb didaktikas, peamiselt pedagoogilise psühholoogia mõjul, teine suund, milles peatähelepanu pööratakse õpetamise arendavale küljele. Õpetamise efektiivsuse põhiliseks kriteeriumiks on sel juhul õpilase psüühiline

areng. Arengu kriteeriumid on eri autoritel mõnevõrra erinevad, tinglikult võib aga selle kriteeriumi puhul pidada kõigile ühiseks õpilase võimelisust sooritada mitmesuguseid vaimseid tegevusi. Selle suuna autoritel on esiplaanil õpetamise formaalsed eesmärgid, teadmiste kriteeriumi vaadeldakse sekundaarsena või jäetakse uurimustes täpsemalt fikseerimata. Arendava õpetamise suunda esindavad ka kõik need arvukad tänapäeva nõukogude didaktikud, kes tegelevad tunnetusliku iseseisvuse ja loova mõtlemise arendamise probleemidega. Nemand peavad õpetamise kõrgemaks eesmärgiks vastavate loovate omaduste arendamist. Osa neist näeb õpetamise eesmärke populaarse aforismi vaimus — õpilane peab olema tungal, mida läidetakse, mitte anum, mida täidetakse. Sellise käsituse juures on õpetamise materiaalsed eesmärgid juba avalikult tagaplaanile jäetud.

Seega on õpetamise eesmärgid selline ala, kus süsteemse käsituse vajadus on ilmne. Selleta pole võimalik lahendada igipõlist probleemi — mis on õpetamisel primaarsed ja mis sekundaarsed, kas formaalsed või materiaalsed eesmärgid. Selline süsteemne käsitus esineb meie arvates kõige ilmekamalt kahel autoril — N. Mentšinskajal ja W. Okónil. Esimene peab õpetamise põhiliseks eesmärgiks õpilase vaimse arengutaseme tõstmist, mis hõlmab kahte külge — õpetatust ja õpetatavust. Okón on loonud nn. funktsionaalse materialismi teooria, mille kohaselt arendav õpetamine peab silmas pidama nii õpetamise funktsionaalseid (nendega tähistatakse tunnetuslikke võimeid) kui ka materiaalseid näitajaid. Mõlemad autorid vaatlevad sealjuures hariduse sisu ja õpilase vaimset tegevust dialektilises ühtsuses, nimetatud eesmärkide täitmine saab toimuda ainult ühtses protsessis.

Sellest teooriast tuleneb järgmine ratsionaalne mõte. Ei ole vaja spetsiaalselt organiseerida formaalseid, n.-ö. mõtlemise harjutusi, ent ei saa ka lootma jääda, et mõtlemise areng toimub iseeneest, tänu õppematerjali teoreetilisele iseloomule. Marksistliku psühholoogia

üheks põhiliseks metodoloogiliseks kontseptsiooniks on seisukoht, et püüehiline areng saab toimuda ainult subjekti aktiivse tegevuse protsessis. Seega saab õpetamise sisu avaldada oma arendavat toimet üksnes siis, kui õpilane juhitakse selle õppematerjaliga iseseisvalt opereerima ja loovaid lahendusi leidma. Selline seisukoht valitseb aga pedagoogikas esialgu ainult printsiibi kujul. Meil puudub vähegi täpsem kujutus, milliseid vaimse töö võimeid ja oskusi me millises eas ja millise õppematerjali baasil õieti tahame kujundada, s.t. puudub õpetamise formaalsete eesmärkide taksonoomia. Mis materiaalsete eesmärkide taksonoomiasse puutub, siis on see kõige üldisemates joontes olemas, ent mõistagi puudulik.

Selle probleemiga on tegeldud ka seoses põhivara väljaselgitamisega. Õpetamise formaalsete eesmärkide ebamäärasus on muidugi seletatav nende fikseerimise keerukusega. Pealegi on vastavad kriteeriumid, nagu eespool mainisime, psühholoogilistes teooriates küllaltki erinevad. Sealjuures on aga vajadus selliste taksonoomiate järele lausa karjuv. Ilma nendeta ei vabane me olukorrast, kus ühelt poolt kõik tunnustavad, et oleks vaja arendada õpilaste iseseisvat mõtlemist, ja et puudujäägid on just sel alal suhteliselt kõige suuremad; teiselt poolt aga ei osata midagi konkreetset sellise olukorra parandamiseks ette võtta, s.t. asi jääb üleskutse tasemele. Välismaa eeskujud Bloomi taksonoomiate näol saavad meid selles küsimuses siiski ainult üldises plaanis abistada, sest nad on rajatud biheivioristliku psühholoogia alustele. Seega oleks vaja esialgseidki hariduse formaalsete eesmärkide taksonoomiaid, ja seda kooliastmete kaupa nii igale ainele eraldi kui ka kõigile aineile ühiseid, olgugi nad algul ebatäiuslikud.

Oluliseks sammuks teel selliste eesmärkide fikseerimisele võib pidada kooli tegevuse hindamise kriteeriumide väljaselgitamise katset NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika Instituudi koolijuhtimise sektori poolt. Need kriteeriumid on välja töötatud NSV Liidu Haridusministeeriumi ülesandel. Õp-

peprotsessi efektiivsuse näitajatena tuuakse nimetatud materjalis esile järgmised kriteeriumid: 1) õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase õppeprogrammide täies ulatuses, 2) õpilaste arengutase, nende iseseisvuse aste, õppetöö harjumuste ja intellektuaalsete oskuste olemasolu, 3) õppetöö kasvatajate iseloom ja ideeline suunitlus ning vastavad näitajad õpilastel, 4) tundide ja tunnivälise tegevuse tase, 5) õppeprotsessi individualiseerimine, kõigi õpilaste optimaalse arengu kindlustamine (2).

Neist kriteeriumidest kolm esimest suunavad õppetöö tulemuste tundmaõppimisele, kaks viimast aga õpetaja töö metoodika analüüsimisele. Seega täpsustavad kolm esimest ka õpetamise eesmäärke. Ühtlasi on ära toodud õpilaste nendele kriteeriumidele vastavad näitajad, millele on sellega kooli tööd analüüsivate isikute tähelepanu suunatud.

Kirjeldatud õppetöö hindamise kriteeriumide põhipuuduseks on aga asjaolu, et faktilise olukorra tundmaõppimise meetodite kohta on toodud ainult vihjeid, mõõtmise probleemi pole üldse tõstatatudki.

Nagu teavad kahtlemata kõik need, kes on tegelnud kooli õppetöö kontrollimise ja hindamisega, on suhteliselt kõige raskem selgitada õpetaja töö efektiivsust õpetamise formaalsete eesmärkide täitmisel. Seni kuni meil mõõtmisvahendid selleks samahästi kui puuduvad, peame ilmselt piirduma järgmiste abinõudega: 1) õpetaja töö süsteemi analüüsimisega sellest seisukohast, kas õpetaja rakendab niisuguseid töövõtteid, mis oma olemuselt on suunatud õpetamise formaalsete eesmärkide täitmisele, 2) õpilaste poolt sooritatud vastavate tööde analüüsimisega. Näiteks on õpilaste loova mõtlemise arendamise teenistuses teatavasti probleemülesanded. Õpetaja töö analüüsija (selleks võib olla ka tema ise) peaks vastavalt jälgima: 1) kas õpetaja selliseid ülesandeid tunnis (nii frontaalses kui ka individuaalses ning rühmatöös) ja koduste ülesannetena rakendab, ning mida need ülesanded endast sisuliselt kujutavad; 2) kuidas saavad õpilased (sealjuures erineva tasemega õpilased) nende

ülesannetega hakkama, otsustades suuliste vastuste ja kirjalike tööde põhjal. Sellisel analüüsil on muidugi üks põhiline puudus: ta ei suuda fikseerida nihet õpilaste arengus. Me ei tea ju, millised potentsiaalsed eeldused on antud klassil ja igal üksikõpilasel selliste ülesannete täitmiseks. Arvame aga, et nii selles küsimuses kui ka põhimõtteliselt õpetamise efektiivsuse määramisel ei saa me pedagoogika teooria praegusel arenguetapil endale lubada arengunäitajate suhtes maksimalistlikke pretensioone. Parem pool muna kui tühi koor.

Eesmärkide küsimus kerkib mitte üksnes üldise õppeprotsessi, vaid ka õpetamise printsiipide tasandil. Vaatleme seda individuaalsete iseärasuste printsiibi arvestamise seisukohalt. Selle printsiibi realiseerimine toimub õppetöö individualiseerimise kaudu. Individualiseerimine on üks õpetamise formaalsete eesmärkide täitmise eeldusi, sest õpetamine saab vaid siis arendav olla, kui ta arvestab õpetamise taset. Viimase suhtes on aga klassi piires tavaliselt suuri erinevusi, järelikult ei saa mitteindividualiseeritud õppetöö olla iga õpilase seisukohalt küllalt arendav. Individualiseerimise tõhusus oleneb (muidugi tema realiseerimise võtete kõrval) sellest, millised eesmärgid on talle seatud. Mitte igasugune individualiseerimine ei ole igale õpilasele ühtmoodi arendav. Eesmärgid võivad olla ju väga mitmesugused. Nii võib antud katses või kogemuses olla põhiliseks eesmärgiks mahajäänud õpilaste teadmiste tõstmine vähemalt rahuldavale tasemele. Lähemas minevikus oligi see individualiseerimisel põhiline, kuigi teoorias kehtis individuaalsete iseärasuste arvestamise printsiip märksa laiemas interpretatsioonis; kitsas eesmärk oli tõenäoliselt üheks individualiseerimise piiratud ja vähese rakendamise põhjuseks. Individualiseerimise eesmärgiks võib aga olla ka mingi konkreetse oskuse parandamine, teadmiste laiendamine ja süvendamine teatud alal, õpilasele huvikohase tegevuse võimaldamine jne. Sellepärast peab iga konkreetse individualiseerimise kogemuse puhul arvestama, millise eesmärgiga individua-

liseerimine toimub, ja nende eesmärkide seisukohalt siis ka tulemusi hindama. Ent mitte ainult. Süsteemne käsitlus eeldab ka siin, et arvestatakse mõju ka õpetamise teiste eesmärkide täitmisele. Individualiseerimise efekt on muidugi suurem, kui talle seatakse kompleksed eesmärgid.

Eelnevas vaatlesimegi õpetamise eesmärke vaimse arendamise tasandil ja jätsime kõrvale laiemat aspekti — õpetamise eesmärgid isiksuse kujundamisest lähtudes. See aspekt toob endaga kaasa veelgi keerukamaid probleeme, mis aga sealjuures pole sugugi vähemtähtsad. Nende eesmärkide täpsustamine peaks olema õpetamise eesmärkide taksonoomiate väljatöötamise kõrgemaks ja kaugemaks ülesandeks.

#### Kirjandus

1. H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*. München, 1970.
2. Kooli tegevuse hindamise kriteeriumid. «Nõukogude Õpetaja», 1. nov. 1975, nr. 44.
3. P. Kreitzberg, Õpetaja efektiivsuse uurimise probleem ja koolijõudlus. «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest», E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku konverentsi teesid. Tallinn, 1976.
4. E. Lukas, Õpilaste tunnetustegevuse süsteem-struktuuriline analüüs. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 6.
5. M.-I. Pedajas, Õpetajate efektiivsuse määramine (Ameerika ja Skandinaaviamaade autorite interpretatsioonid). «Nõukogude Kool» 1971, nr. 7 ja 8.
6. K. Saks, Pedagoogiliste eesmärkide taksonoomiatest. «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest». E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku konverentsi teesid. Tallinn, 1976.
7. Г. И. Батурина, У. Байер. Цели и критерии эффективности обучения (к постановке проблемы). «Советская педагогика», 1975, № 4.
8. А. Т. Куракин, Л. М. Новикова. О системном подходе в исследовании проблем воспитания. «Советская педагогика», 1970, № 10.
9. X. Лийметс. О системном подходе к явлениям школьной успешности. «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest». E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku konverentsi teesid. Tallinn, 1976.

# TEGEVUSE EDUKUSE PSÜÜHILISED TEGURID\*

ILMAR EBBER

## 1. Tegevuse mõiste

Isiksus avaldub tegevuses. Sellepärast on tegevus psühholoogia kesksemad mõisteid. Tegevuse defineerimiseks tsiteerigem kaht psühholoogiaõpikut.

«Tegevuseks nimetatakse inimese toimingute kogumit, mis on suunatud tema tarvete ja huvide rahuldamisele» /9, lk. 88/.

«Tegevus — see on inimese sisemine (psüühiline) ja välimine (füüsiline) aktiivsus, mida reguleerib teadvustatud eesmärk» /8, lk. 140/.

F. Engels kirjutab, et definitsioonid ei oma tähtsust teaduse jaoks, kuna nad on alati ebapiisavad... Kuid igapäevaseks kasutamiseks olevat sageli kasulik ja isegi vajalik lühike kõige iseloomulikumate tunnuste nimetamine /1, lk. 634 ja 635/. Sellepärast ei maksa hakata otsima puudusi ka esitatud definitsioonides. Need on vägagi erinevad ja selle tõttu nagu täiendaksid teineteist. Kahe peale kokku saame seega tegevusele järgmised olulised tunnused: 1) tegevuse, nagu isiksuse igasuguse muugi aktiivsuse aluseks

on tarbed; tegevus on suunatud tarvete rahuldamisele; 2) tegevus võib olla nii psüühiline kui ka füüsiline; mõnikord püütakse käsitada tegevust kui aktiivsuse välist avaldust; 3) tegevust reguleerib teadvustatud eesmärk. Eesmärk ei ole tegevuse põhjus ega lõppeesmärk, vaid regulaator, s. o. juhtija, suunaja, organiseerija. Tegevuse põhjuseks on rahuldamata tarve ja lõpptulemuseks selle rahuldamine. Tähtis on nõue, et eesmärk peab olema teadvustatud. Teadvustatud eesmärk on tunnuseks, mis eraldab tegevuse muust isiksuse aktiivsusest — impulsiivsusest käitumisest.

Tegevuse tähtsamad etapid oleksid: 1) rahuldamata tarve, 2) eesmärgi omaksvõtmine, 3) planeerimine (vahe-eesmärkide püstitamine) ja 4) operatsioonid eesmärgi saavutamiseks.

## 2. Missugune tegevus on edukas?

Tegevuse edukuse määraks on tegevuse tulemuse kokkulangemine tegevuse eesmärgiga. Edukas on tegevus, mille tulemusena eesmärk saavutatakse. Siin võib tekkida kaksipidi mõistmine sõltuvalt sellest, kas peame eesmärgiks inimesele antud või tema poolt omaksvõetud eesmärki. Praktikaks hinnatakse tegevuse edukust tavaliselt inimesele antud eesmärgi saavutamise järgi. Näiteks hindab õpetaja õpilase edukust enda antud ülesannete täitmise järgi, küsimata, kas õpilane nende ärategemist endale ise üldse eesmärgiks seadis.

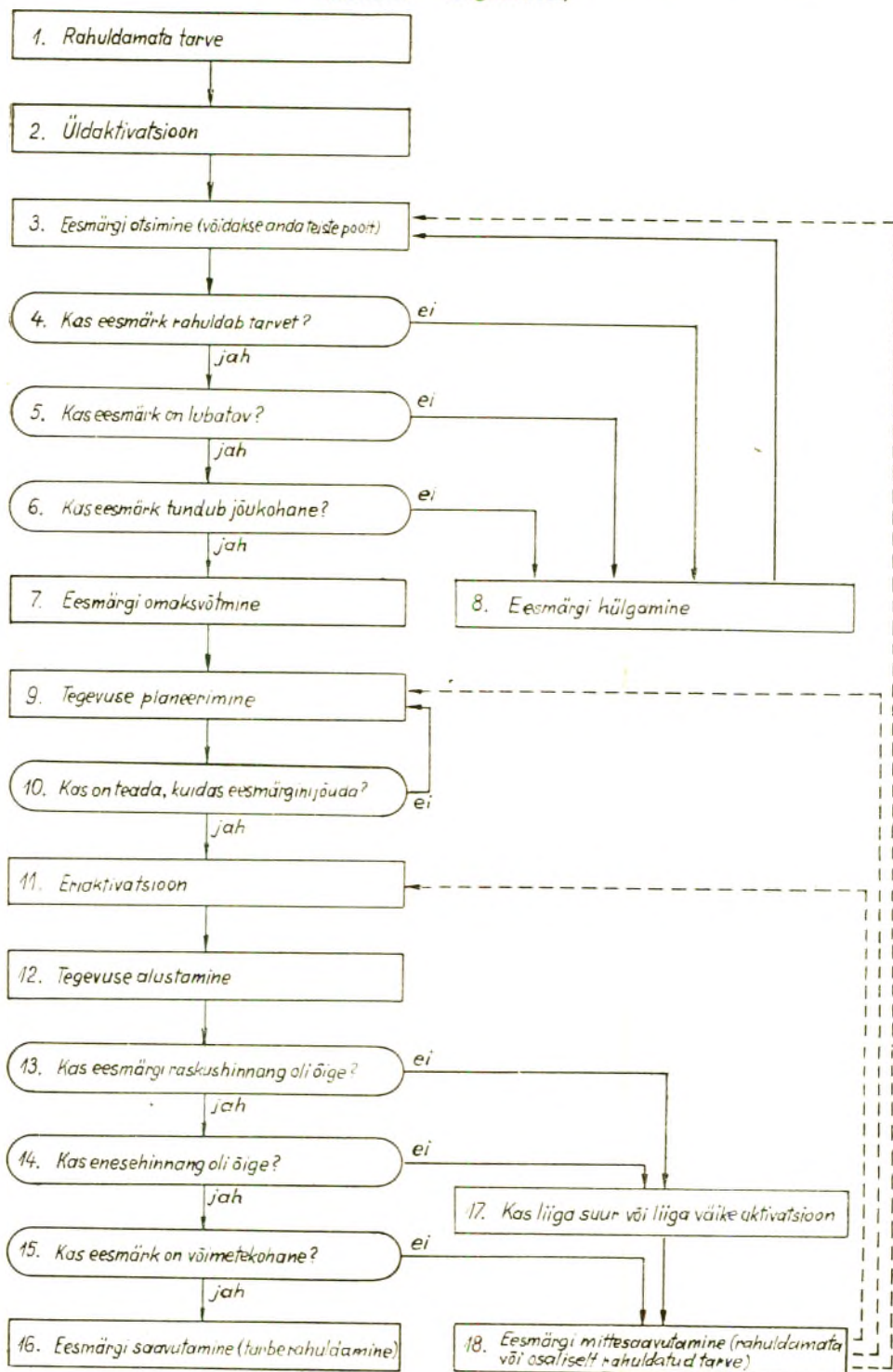
Psühholoogi pilguga vaadates on siin tegemist aga kahe probleemiga: 1) millistel tingimustel toimub ühe või teise eesmärgi omaksvõtmine, 2) millest sõltub tegevuse edukus omaksvõetud eesmärgi puhul.

Esimene probleem tuleneb sellest, et tegevust sooritama ei pane inimest mitte eesmärgi viimine tema teadvusse, vaid eesmärgi omaksvõtmine. Näiteks võib õpetaja väga põhjalikult selgitada mingi õppeülesande olemust ja tähtsust, kuid õpilane ei üritagi seda täita, kuigi ta ülesandest on aru saanud ja sellega ka toime tuleks. Teine probleem kerkib asjaolust, et eesmärgi omaksvõtmine üksi ei taga veel tegevuse edukat lõpulevi-

\* TPEDI teadusliku konverentsi «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest» ettekanne.

Joonis 1.

**TEGEVUSE ASTMED JA NENDE SAAVUTAMISE TINGIMUSED**  
(Täisnurksetes lahtrites — olukorrad ja sündmused, ümardatud otstega lahtrites — tingimused.)



mist. Kellel meist poleks ette tulnud nurjumisi eesmärgi saavutamisel!

Neile kahele probleemile püüamegi järgnevas vastust otsida. Arutlust toetab ja illustreerib joonisel 1 olev lahterskeem, kus on esitatud tegevuse edukuse suhtes olulised astmed ja tingimused.

### 3. Aktivatsiooni mõiste

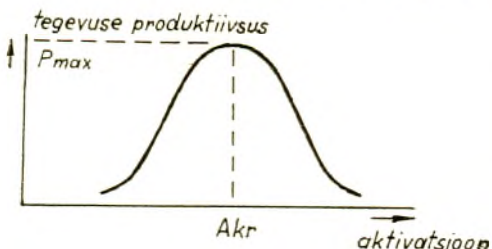
Igasuguse psüühilise ja füüsilise tegevuse aluseks on füsioloogiline erutus seisund ehk aktivatsioon. Selle olemus, kujunemine ja seos tegevuse edukusega on seni küllaldaselt uurimata. Meie vabariigis on tuntumad aktivatsiooniuurijad M. Kotik, H. Tiik ja A. Turovskaja /4; 6/.

M. Kotiku järgi on aktivatsiooni sisselülitamine ja selle intensiivsuse taseme doseerimine eneseregulatsiooni põhiline vahend /6, lk. 110/. M. Kotik mõistab aktivatsiooni all organismi energeetilist mobiliseerumist (meeleorganite ja lihaste toonus, tähelepanu kontsentratsioon, emotsionaalne seisund jne.) /6, lk. 50/. V. Merlin esitab aktivatsiooni tunnuste ja kaasnähtustena vererõhu, lihastoonuse ja silma siserõhu tõusu, eritusfunktsioonide tugevnemise, hingamise ja südametegevuse muutused /7, lk. 76/. Need ja tõenäoliselt siin nimetatagi jäänud füsioloogilised muutused valmistavad organismi ette tegevuseks. M. Kotiku uuringud näitavad, et lihtne tegevus on edukaim, kui aktivatsioon algab 5–8 sekundit enne tegevuse alustamist /6, lk. 100/.

Juba 1908. a. esitasid R. Yerkes ja J. Dodson graafiku aktivatsiooni ja tegevuse produktiivsuse vahelise seose kohta (joon. 2) /6, lk. 102/.

Joonis 2.

#### TEGEVUSE PRODUKTIIVSUSE JA AKTIVATSIOONITASEME SEOS R. YERKES'I JA DODSONI JÄRGI



Graafikult on näha, et mida suurem on aktivatsioon, seda suurem on ka produktiivsus. Kui aga aktivatsioon ületab teatud kriitilise piiri  $A_{kr}$ , hakkab produktiivsus langema. Erutus seisundit, mis vastab üle kriitilisele aktivatsioonile, nimetatakse stressiks (graafiku parempoolne haru).

Produktiivsuse ja aktivatsiooni seose näitena võib vaadelda situatsiooni, kus õpilane on kutsutud klassi ette vastama. Oletame, et ta on aine hästi ära õppinud. Kui ta aga millegipärast suhtub vastamisesse ükskõikseltselt, ei püüa pingutada (aktivatsioon on väike), ei ole vastus eriti hea (produktiivsus on madal). Kui ta püüab parajal määral (aktivatsioon on optimaalne), on vastus kõige parem. Liigne erutumine (ülemäärane aktivatsioon), mis avaldub «pabistamises», mõjub jälle halvasti.

Aktivatsiooni olemuse paremaks mõistmiseks ja reguleerimiseks on tähtis teada, kas see kujutab endast ühte seisundit unest kuni täieliku ärkvelolekuni või on tegemist tähelepanu lokaalse muutusega. Kui aktivatsioon kujutab endast üldist seisundit maksimaalse ärkveloleku ja sügava une vahel, saab seda reguleerida vahenditega, mis pole seotud konkreetse tegevusega. Näiteks edukaks keelealaseks tegevuseks vajaliku aktivatsiooni võiks siis luua paraja raskusega matemaatikaülesannete lahendamisega. Kui aktivatsioon on aga spetsiifilise iseloomuga, tähendab see, et võimete avaldamiseks vajalik erutus seisund on seotud kindlate võimetega ega ole ülekantav ühelt võimelt teisele. Sellest tuleneb, et optimaalset aktivatsiooni saab tekitada ainult mingis seoses just selle tegevusega, millega parajasti tegelema hakatakse või tegeldakse.

Senised vähesed uuringud lubavad arvata, et aktivatsioonil on kaheksugune iseloom. E. Rutmani ja V. Muldarovi uuringud elektroentsefalograafi abil näitavad spetsiifilise, konkreetse tegevusega seotud aktivatsiooni olemasolu /10, lk. 93/. Operaatoritöö uurimine on aga osutanud, et kõrvuti kindlale tegevusele suunatud valmisoleku seisundiga (aktivatsiooniga) esineb ka üldine valmisole-

ku seisund, mis pole seotud mingi konkreetse tegevusega /5, lk. 126/.

Edaspidi kasutame üldise aktivatsiooni tähistamiseks terminit üldaktivatsioon ja konkreetse tegevusega seotud aktivatsiooni nimetame eriaktivatsiooniks.

Kahesuguse aktivatsiooni olemasolu toetab ka loogiline arutelu. Tegevus saab alguse rahuldamata tarbest. See aktiveerib inimest otsima võimalusi tarbe rahuldamiseks. On arusaadav, et vähemalt esialgu saab aktivatsioon olla ainult üldine, sest konkreetset tegevust, mis tarvet rahuldaks, pole veel teada. Üldaktivatsioon on seega energiaühenduseks eesmärgi otsimise ja omaksvõtmise ning tegevuse planeerimisega seotud psüühilistele protsessidele.

Mida tugevam on rahuldamata tarve, seda tugevam on üldaktivatsioon. Mida tugevam on üldaktivatsioon, seda innukamalt otsib inimene eesmärki. On täiesti võimalik, et tarve läheb isegi nii tugevaks, et aktivatsioon muutub ülekiitlikuks ning inimene satub stressiseisundisse. See aga takistab eesmärgi otsimist ja omaksvõtmist (inimene «kaotab pea», ei tea, mida teha, kuigi rahulikult järele mõeldes oleks ta võimeline hõlpsasti väljapääsu leidma).

On loogiline mõelda, et üldaktivatsioon ei saa tagada edu konkreetsetes tegevustes, mis järgneb eesmärgi omaksvõtmisele, sest tarvet rahuldava tegevuse raskus ei tarvitse olla mingis seoses tarbe tegevusega. Näiteks toidutarbe rahuldamiseks ettevõetav toiduvalmistamine nõuab kulinaarivõimeid ikka ühepalju, olgu kõht rohkem või vähem tühi. Siit järeldubki, et tegevuse edukaks kulgemiseks vajalik nn. eriaktivatsioon peab olema vastavuses tegevuse nõuetega (raskus, keerukus), mitte aga tarbe tugevusega.

See järeldus lükkab ümber laialt levinud seisukoha, et võimete avaldumine on seda täielikum, mida kõrgem on motivatsioonitase (tarve). Ilmselt on seos võimete avaldumise ja tarvete vahel keerukam. Seda väidab ka H. J. Eysenck, öeldes, et motivatsioon ei mõjuta oluliselt tegevuse edukust, kui ta pole nii madala

tasemega, et sunniks tegevusest loobuma /2, lk. 27/.

Aktivatsiooni kujunemise kahele teele viitab ka V. Merlin, heites ette, et sageli ei tehta vahet tarbe tugevus ja aktivatsiooni vahel. Ta ütleb, et aktivatsiooni ei määra mitte ainult tarbe tugevus, vaid ka tegevuses ettetulevate takistuste suurus. Selle tõttu kutsub isegi nõrk tarve tugevate takistuste korral esile tugeva aktivatsiooni. Tugev tarve võib aga nõrkade takistuste korral põhjustada nõrga aktivatsiooni /7, lk. 75 ja 76/.

Järgnevates punktides vaadeldgem laheterskeemi (joon. 1) toetusel, kuidas on tegevuse edukusega seotud mitmesugused sündmused, olukorrad ja tingimused, sealhulgas ka üld- ja eriaktivatsioon.

#### 4. Eesmärgi omaksvõtmine

a) Eesmärk peab rahuldama tarvet (joon. 1, lahter 4). Eesmärk on kujutlus lõppresultaadist, mida inimene tahab saavutada. Eesmärk on tarbe rahuldamise vahend /7, lk. 48/. Teiste sõnadega: omaks võetakse see eesmärk, mis rahuldab mingit tarvet. See on nõue, mida õpetajad mõnikord ignoreerivad. Kuigi pole tähtis, kas eesmärgi otsib õpilane ise või viib selle tema teadvusse õpetaja, jääb rangelt kehtima tingimus, et eesmärk peab rahuldama tarvet.

Mis puutub tarbest põhjustatud üldaktivatsiooni taseme ja eesmärgi raskuse vahekorrasse, siis selles seos puudub. Üldaktivatsioon on küll kõrgem tugevama tarbe puhul, kuid see virgutab inimest ainult intensiivsemalt otsima tarvet rahuldavat eesmärki. Omaksvõetav eesmärk võib sealjuures olla vägagi kergesti saavutatav. Näiteks ükskõik kui tugev janu ei tarvitse panna inimest omaks võtma muud eesmärki kui kraani juurde minek.

b) Eesmärk peab olema lubatav (joon. 1, lahter 5).

Kas võetakse omaks iga eesmärk, mis tarvet rahuldab? Hoopiski mitte. Igale inimesele on tuttavad kujutlused mõnda tarvet rahuldavatest olukordadest (need on eesmärgid), kuigi ei tule kõne allagi tegevus nende realiseerimiseks, mis tähendab, et need kujutlused ei kujune



omaksvõetud eesmärkideks. Põhjuseks on siin vastuolu teiste tarvetega (motiivide konflikt). Näiteks kujutleb õpilane, et ta koolimineku asemel läheb sõpradega palli mängima (eesmärk rahuldab funktsioonitarvet). Eesmärgi omaksvõtmist siiski ei toimu, sest õpilane teab, et selline käitumisviis on lubamatu (on vastulus eetilise tarbega täita oma kohust).

c) Eesmärgi saavutamine peab tunduma jõukohane (joon. 1, lahter 6). Omaks võetakse eesmärk, mille saavutamine tundub jõukohane. Jõukohasuse hinnang kujuneb eesmärgi saavutamise raskuse hinnangust ja enesehinnangust. Jõukohasuse hinnangut on ammu ja palju uuritud. V. Pinn annab sellealastest uurimustest ja nende tulemustest üsna põhjaliku ja kergesti mõistetava ülevaate [3]. Nagu uuringud on veenvalt näidanud, valib inimene erineva raskusastmega ülesannete hulgast selle (eesmärgi omaksvõtmine), mis tundub talle jõukohane. Jõukohasust hindab ta aga oma kogemustest lähtudes. Ebaedu tegevuses alandab enesehinnangut, mis avaldub kergemate ülesannete jõukohaseks pidamises. Edukas tegevus seevastu tõstab enesehinnangut ja edaspidi peetakse selle tõttu jõukohaseks ka raskemaid ülesandeid. Enesehinnang kujuneb teatud inertsiaga, s.t. edu või ebaedu peavad kestma mõnda aega, et enesehinnang muutuks. Enesehinnangut mõjutavad ka isiksuse individuaalsed iseärasused. Osal inimestest muutub enesehinnang kiiresti, teistel väga aeglaselt, mõned hindavad end enamasti üle, teised alla.

Tuleb rõhutada, et eesmärk võetakse omaks siis, kui see t u n d u b jõukohane. Objektiivne jõukohasus, s.t. vastavus tegelikele võimetele ei oma seejuures mingit tähtsust.

Kui eesmärk mingil põhjusel jääb omaks võtmata (joon. 1, lahter 8), toimub uue eesmärgi otsimine, sest rahuldamata tarbest põhjustatud üldaktivatsioon jääb ju püsima.

## 5. Optimaalse eriaktivatsiooni tingimused

a) Enesehinnang ja raskushinnang peavad olema õiged (joon. 1, lahtrid 13 ja 14). Tarbest põhjustatud üldaktivatsioon oli

aluseks eesmärgi otsimisele ja omaksvõtmisele. Tegevus eesmärgi saavutamiseks nõuab eriaktivatsiooni. Eriaktivatsiooni osa tegevuse edukuses võiks illustreerida järgmise näitega. Oletame, et oleme võtnud eesmärgiks tõsta põrandal olev pakk lauale. Enne tõstmist hindame, endale sellest aru andmata, paki raskust ja võrdleme seda oma arvatava jõuga, s.t. enesehinnanguga. Selle võrdluse alusel tekibki eriaktivatsioon, mille optimaalsus sõltub raskus- ja enesehinnangu õigsusest. Kui meile tundus, et paki kaal vastab veerandile meie jõust, valmistumegi sellise raskuse tõstmiseks. Kui raskus- ja enesehinnang olid õiged, saame tõstmisega hästi hakkama. Kui eseme kaal oli hinnatud suuremaks või jõud väiksemaks tegelikust, pingutame üle, mistõttu pakk tõuseb liiga kergesti, «ebapuhtalt». Kui hindame eseme kaalu väiksemaks või jõudu suuremaks tegelikust, ei õnnestu tõstmine esimesel katsel üldse. Näide oli küll füüsilise tegevuse kohta, kuid käesoleva kirjutise autori poolt tehtud või juhendatud eksperimendid (TPedI üliõpilased E. Lumme, A. Lember jt.) koolieelikutega, õpilastega ja täiskasvanutega lubavad arvata, et raskushinnangu ja enesehinnangu õigsusest sõltuvad võimete avaldumine ja tegevuse edukus nii füüsilise kui ka psüühilise tegevuse puhul.

Katses, kus tegevuse edukus sõltus käeliigutuste täpsusest, tekitati katsealustel ülesande ebaõige raskushinnang tajuillusiooni abil. Nimelt näib ring suuremana või väiksemana tegelikust, kui teda ümbritsevad kas väiksemad või suuremad ringid. Katsealused pidid võimalikult kiiresti lõoma pliiatsiga ringidesse punkte. Selgus, et liigutuste täpsus suurenes, kui katsealustele näisid ringid tegelikust väiksemad. Sellest võib järeldada, et raskushinnangu alanemine viis vastavalt alla ka aktivatsioonitaseme, mis omakorda alandas tegevuse edukust. Raskushinnangu tõusmine aga tõi kaasa aktivatsiooni suurenemise, mis soodustas võimete avaldumist [11/].

Teises katses lasti algklasside õpilastel sooritada Raveni lastetesti. Ühes katsegrupis alandati enesehinnangut sel teel,

et peaaegu iga testiülesande lahendamise järel, vaatamata tegelikule tulemusele, öeldi lapsele, et vastus on väär. Teises katsegrupis toimus enesehinnangu tõstmine vastupidise mõjutuse abil: vaatamata vastuse õigsusele või väärusele, kiideti last iga vastuse järel. Selgus, et enesehinnangu alanemine tõi kaasa võimete mõnevõrra tugevama avaldumise võrreldes kontrollmõõtmisega, mis tehti varem tavalistes tingimustes. Enesehinnangu tõus seevastu mõjus võimete avaldumisele negatiivselt, eriti neil lastel, kellel enesehinnang, otsustades nende silmatorkava käitumise järgi, tõusis eriti palju. Selle katseeeria jooksul leidis kinnitust ka eespool esitatud seisukoht, et madala enesehinnangu tagajärjek on püüe hoiduda raskemate eesmärkide omaksvõtmisest. Kui lapsi taheti testida pärast eksperimente veel kord, olid kõrge enesehinnanguga (kiidetud) lapsed sellega meelsasti nõus, madala enesehinnanguga (laidetud) lapsed püüdsid aga testimist vältida, s. t. neile raskena tunduvat ülesannet endale mitte võtta. Enesehinnangu traditsioonilised uuringud käsitlevad probleemi, kuidas mõjutavad enesehinnang ja ülesande raskusehinnang eesmärgi omaksvõtmist ning kuidas edukas ja ebaedukas tegevus kujundavad enesehinnangut. Eeltoodust nähtub aga, et enesehinnang ja raskushinnang avaldavad mõju ka tegevusele endale, soodustades või takistades võimete avaldumiseks vajaliku aktivatsiooni tekkimist.

b) Peab olema tegevuse plaan (joon. 1, lahtrid 9 ja 10). Õigupoolest ei saa olla juttugi optimaalse aktivatsiooni kujunemisest, kui pole ettekujutust tegevuse igast sammust. Iga lüli tegevuse kulgemisel eesmärgi omaksvõtmisest kuni selle saavutamiseni peab olema teada. Alles pärast seda saab hinnata tegevuse elementide raskust ja võrrelda tulemust enesehinnanguga.

«Vanemtreener Vitold Krejer usaldas pärast Sanejevi teist olümpiavõitu kitsale ringile Sanejevi enda pihtimuse. Sanejev suudab enne iga katset hüppe mõttes silme eest läbi lasta, kohati nii teravalt, et tunneb lihastes valu. Siis ei jää muud üle, kui hüppe mõttes korrata,

kuni valu kaob, sest valu võib vigastusi tuua...» («Spordileht», 8. okt. 1975). Äärmiselt detailne tegevuse etappide ettekujutus koos eriaktivatsiooni täpse doseerimisega viib võimete maksimaalse avaldumiseni. Seda näitasid ka autori poolt juhendatud katsed (TPeDI üliõpilased T. Saimre, E. Aun jt.). Koolieelikutele ja algklasside õpilastele anti ülesandeks hüppata hoota kaugust. Instruksioon oli: «Hüppa nii kaugemale, kui suudad!» Esialgsete katsetulemuste alusel moodustati kaks võrdvõimelist katsegruppi. Ühe katsegrupi igale lapsele pandi maha märk, mis asus 10% kaugemal lapse tulemustest esialgsetel hüpetel. Teise katsegrupi igale lapsele pandi märk 10% lähemale esialgsete hüpete maandumispaigast. Mõlema grupi lastele anti sama instruksioon: «Eelmisel korral hüppasid sa selle märgini. Proovi, palju sa täna suudad.»

Esimese katsegrupi lastest hüppas valdav enamik kaugemale kui esimesel korral, teise katsegrupi lapsed hüppasid aga enamasti vähem kui esialgsetel katsetel.

Sellest võib järeldada, et eriaktivatsiooni kujunemist takistab mitte ainult eesmärgi puudumine. Ka eesmärgi ebaäärusus, täpse ettekujutuse puudumine ülesande raskusest («hüppa nii palju, kui jõuad!») ei soodusta võimete avaldumist. Ilmselt ei tea inimene (eriti laps) isegi, kui palju ta suudab. Kui talle anda konkreetne eesmärk ning sisendada, et see on talle võimetekohane, suudab ta aktivatsiooni palju täpsemalt reguleerida, mille tulemusena isegi võimete maksimum võib edasi nihkuda. Liiga madal eesmärk aga takistab võimete maksimaalset avaldumist.

**6. Võimete osa tegevuses** (joon. 1, lahtrid 15).

Juba võimete definitsioonist järeldub, et võimed on eduka tegevuse tingimuseks. Siiski ei ole seos võimete ja tegevuse edukuse vahel nii lihtne, nagu esialgu paistab. Võimed osutuvad otsustavaks teguriks ainult siis, kui tegevuse objektiivne raskus on üle võimete. Sel juhul tegevus ebaõnnestub, vaatamata kõigi muude asjaolude soodsale seisule.

Kui tegevus on objektiivselt võimetekohane, võib ta jääda siiski toimumata või nurjuda eesmärgi omaks võtmata jätmise või mitteoptimaalse eriaktiivatsiooni tõttu. Võimed tagavad tegevuse edukuse ainult siis, kui teised olulised tingimused on täidetud (vt. joon. 1).

### 7. Kokkuvõte ja järeldused

Õpetajat huvitab, et tema õpilased õpiksid hästi. Hästi õppimine tähendab, et iga õpilane täidab edukalt talle antud ülesanded. Et see nii oleks, peab õpilane kõigepealt õpetaja püstitatud eesmärgi (ülesande) omaks võtma ja eesmärgi saavutamiseks vajaliku tegevuse ka edukalt sooritama.

Eesmärgi omaks võtmine sünnib siis, kui on täidetud tingimused: 1) eesmärk peab rahuldama mõnda tarvet, 2) eesmärk peab olema lubatav, 3) eesmärgi saavutamine peab tunduma õpilastele jõukohane.

Enne tegevuse alustamist peab toimuma tegevuse planeerimine, s. o. lõppeesmärgile viivate vahe-eesmärkide ja nende järjekorra kindlaksmääramine.

Kui tegevusplaan on olemas, alustab õpilane tegevust, mille edukuse tingimused on järgmised: 1) õpilane peab õigesti hindama eesmärgi saavutamise raskust, 2) õpilasel peab olema õige enesehinnang, 3) eesmärgi saavutamine peab olema võimetekohane.

Kui ükskõik missugune eelloetletud eesmärgi omaks võtmise või tegevuse edukuse tingimustest ei ole täidetud, jääb eesmärk saavutamata (joon. 1, lahter 18). Eesmärgi mittesaavutamine ei rahulda muidugi tarvet, mistõttu indiviid on sunnitud otsima uusi tarbe rahuldamise võimalusi. Ta võib planeerida tegevuse uuesti, korrigeerida eriaktiivatsiooni (eesmärgi raskushinnangu või enesehinnangu muutmise kaudu) või otsida uue eesmärgi (joon. 1).

Õpetaja võib saavutada oma eesmärgi — õpilase edukuse õppetöös — passiivsel või aktiivsel viisil. Passiivse viisi puhul valib õpetaja õpilasele eesmärgid, mis vastaksid eeltoodud tingimustele, aktiivsel viisil toimides kujundab õpetaja õpilase omadusi vastavaks püstitatavatele eesmärkidele. Arvestades mõnede

tingimuste raskesti ja teiste suhteliselt kergesti reguleeritavusega, osutub otsustavaks ühete tingimuste arvestamine ülesannete valikul, teiste puhul aga õpilase kujundamine vastavaks ülesannetele.

Kõige kergemini reguleeritavad on eesmärgi saavutamise jõukohasuse hindamine ja õige enesehinnang. Tegelikult on mõlemal juhul tegemist enesehinnanguga, mida teatavasti saab suhteliselt kergesti mõjutada edu- ja ebaeduelamustega. Eduelamus tõstab enesehinnangut ja paneb õpilast isegi üle jõu käivaid eesmärke omaks võtma. Teiselt poolt aga vähendab kõrge enesehinnang võimete avaldumist, mis takistab omaks võetud eesmärkide saavutamist. Ebaedu alandab enesehinnangut. Selle tagajärjel loobub õpilane täiesti jõukohaste eesmärkide omaks võtmisest, pidades neid liiga raskeks. Ka viib madal enesehinnang tegevuse sooritamisel kergesti liigsesse erutus seisundisse e. stressi, mis takistab võimete avaldumist. Siit järeldub, et parimaks tuleb pidada õiget enesehinnangut. See püsib aga siis, kui õpilane kogeb nii edu kui ka ebaedu, mis võimaldavad tal ennast paremini tunnetada.

Lõpetuseks kaks järeldust, mis puudutavad didaktika kaht tuntud põhimõtet.

1. Didaktika nõuab, et õpilastele antavad ülesanded oleksid jõukohased. Tavaliselt mõistetakse jõukohasust kui võimetele vastavust. Eelnenust järeldub, et võimetekohasusest ei piisa. Jõukohaseks tuleb pidada ülesannet, mida ka õpilane selleks peab. Näiteks madala enesehinnanguga õpilane peab üle jõu käivaks ülesandeid, mis on talle objektiivselt jõukohased. Ta ei võta neid omaks. Raskete, kuigi võimetele vastavate ülesannete andmine ei ole siis õige, sest ta ei hakka neid lahendama.

2. Didaktikas peetakse õigeks liikumist kergemalt raskemale, lihtsamalt keerukamale. Eeltoodust järeldub, et hea õppeedukuse üheks psüühiliseks eelduseks on õige enesehinnang, mille kujunemise tingimuseks on edu- ja ebaeduelamuste vaheldumine. Kui õppeülesanded muutuvad pidevalt raskemaks, võib mõnel õpilasel esineda pikka aega järjest

ebaeduelamus, mis viib enesehinnangu alla. Selle tulemusena hakkab õpilane raskeks pidama ja mitte omaks võtma isegi täiesti jõukohaseid ülesandeid. Seda olukorda praktikas tihti kohtamegi. Mõned õpilased on õppimisest loobunud. Olukorra parandamiseks peaks korrigeerima nende enesehinnangut. See nõuab, et ülesanded ei raskeneks mitte pidevalt tõusvas joones, vaid ajutiselt vaheldudes kergete ülesannetega, mis tõstaksid langema kippuvat enesehinnangut.

### Kirjandus

1. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 20. Москва, 1961.
2. Н. J. Eysenck, Tunne oma võimeid. Tallinn, 1972.
2. V. Pinn, Õpilase nõudlustest enda ja teiste suhtes. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 6, lk. 460—466.
4. H. Tiik, A. Turovskaja, Psüühiline aktiivsus ja selle regulatsioon. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6, lk. 449—454.
5. М. А. Грицевский, О. А. Конопкин, Г. А. Стрюков. Анализ состояния ожидания в труде оператора химического производства. В сб.: «Психологические вопросы регуляции деятельности». Под ред. Д. А. Ошанина и О. А. Конопкина. Москва, 1973, стр. 95—128.
6. М. Котик. Саморегуляция и надежность человека-оператора. Таллин, 1974.
7. В. С. Мерлин. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
8. Общая психология. Учебное пособие для педагогических институтов. Под ред. проф. А. В. Петровского. Москва, 1970.
9. Психология. Учебник для институтов физич. культ. Под ред. Рудика П. А. Москва, 1974.
10. Э. М. Рутман, В. К. Мульдаров. Биоэлектрические корреляты оперативной настройки. В сб.: «Психологические вопросы регуляции деятельности». Под ред. Д. А. Ошанина и О. А. Конопкина. Москва, 1973, стр. 87—94.
11. И. А. Эббер. Влияние субъективной оценки трудности задания на надежность человека. Сборник материалов по проблеме «Психика человека в единстве теории и практики». Тарту, 1975, стр. 65 и 66.

## KOOLILIKU ELUVIISI MÕJU ÕPILASTELE\*

SILVIA KERA

### 1. Eluviis isiksuse arengu tingimusena

Tänapäeva nõukogude kooli ees seisvate ülesannete lahendamiseks on vaja hästi tunda isiksuse arengu tingimusi ja nende kujundamise kaudu arengu juhtimise pedagoogilisi võimalusi.

Nõukogude psühholoogid vaatlevad isiksuse arengut väliste ja sisemiste tegurite dialektilises ühtsuses. Lähtutakse seisukohast, et bioloogiline alge inimeses on võimeline arenema tema reaalseks omaduseks ainult sotsiaalsetes tingimustes, s. t. sotsiaalne keskkond määrab inimese bioloogiliste algete arengusuuna. Tunnistama peame ka kasvava isiksuse enda aktiivsust, mille tõttu arenguprotsessis, nagu väidab S. Rubinštein (10; 11), murduvad välised mõjutused läbi isiksuse sisemiste tingimuste prisma.

Igal inimesel on oma iseärasused, individuaalsus. Välise mõju talle on erinev: see sõltub inimese iseloomust, teadmistest, asendist sotsiaalsete suhete süsteemist, kogemustest. Sisemisteks eeldusteks, mis teevad ta välise suhtes vastuvõtli-

\* TPedi teadusliku konverentsi «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest» ettekanne.

kuks, on vajadused. Need loovad pinge-seisundi, kus ühel pool on välised võimalused, teisel pool inimese enda eeldused (võimed, teadmised, huvid, rahuldatus).

Pinge teeb inimese aktiivseks. Kokkupuutes välisega tekib seesmine, nn. tähenduslik elamus. Viimane kujutab isiksuse psüühilist valmisolekut, mida psühholoogias on püütud väljendada mitmete mõistetega. Sobivaimaks peaksime neist terminit *hoiak*.

Väline muutub inimesele tähtsaks sel juhul, kui see ühtib tema vajaduste ja hoiakutega. Järelikult tingivad isiksuse arenemise nii välised muutused kui ka indiviidi sisemine valmisolek eelnevate kogemuste, suhtumiste ja hoiakute näol. See arenemine toimub inimeste omavahelistes suhetes, mis kujunevad tegevuse pinnal. Tegevus ja materiaalsed elamistingimused on arengu reaalsed eeldused ning koos konkreetse sotsiaalse keskkonnaga iseärasustega määravad need ka vastava eluviisi.

Koolilikus eluviisis on tähtsal kohal õpilaste tegevus, mida kool kui riiklik asutus organiseerib nende kasvatamise eesmärgil ja mis annab neile võimaluse ühelt poolt oma juba kujunenud võimete ja psüühiliste iseärasuste avaldamiseks, teiselt poolt aga uute sotsiaalselt väärtuslike omaduste arendamiseks. Õpilased aga võtavad kooliliku eluviisi vastu erinevalt, mille tõttu selle mõju õpilastele võib olla erinev.

Igapäevases elus kujuneb inimesel teatud reageerimisviis elu ühele või teisele küljele. Mitmed autorid nimetavad seda elustiiliks (8; 9; 13). Inimese elustiili väljendajaks on tema tegevus.

Tuleb arvata, et õpilase elustiil on nii suhtlemise kui ka tema tegevuse produkt. Teiselt poolt on väljakujunenud elustiil aktiivne tegur, mis mõjutab õpilase harrastusi ja hinnanguid kõigele sellele, mis koolis tema ümber toimub. Sõltuvalt elustiilist vajavad rahuldumist õpilase teatud vajadused ja ollakse valmis teatud tegevusteks. Elustiil toimib seega ka käitumise ja tegevuse regulaatorina.

Õpilased tulevad kooli erinevast keskkonnast. Riikliku asutusena surub kool

neile peale oma eluviisi. Kui see on vastavuses õpilaste eelduste ja vajadustega, võtavad nad seda arvesse ning pealesurutud eluviis interioriseerub. Kuid õpilaste arengutase, varasemad kogemused ja ootused võivad olla teistsugused ning nad ei võta koolis pakutavat omaks. Et õpilased elavad küllaltki erinevalt sõltuvalt oma kodustest tingimustest (1; 2; 4; 6; 7) ja haaratusest kooli tegevusega (3; 5), erinevad ka nende elustiilid. Kasvatustöös on järelikult oluline arvestada, missugune elustiil on õpilasel kujunemas, ning teada, kuidas saab selle kujunemist mõjutada.

Elustiili kujunemine on seotud õpilase rahuldatusel. Oluline on see, kas kooliliku eluviis pakub rahuldust või otsib õpilane seda mujalt. Kuigi kodu võib teatud eluviisi peale suruda, võib õpilane siiski olla haaratud ka niisugusest tegevusest, mis iseloomustab tema oma vaba valikut.

## 2. Uuringu ülesanded ja meetodid

Käesolevas artiklis on vaatluse all nende õpilaste isiksuse arengu iseärasused, kes erineval määral võtavad omaks kooli poolt pakutavat eluviisi. Selle omaksvõtmise kriteeriumiks on õpilaste erinev lülitumine õppe- ja tunnivälisesse tegevusse.

Uuritud on keskastme õpilasi, kuna selles eas toimub üleminek lapselt täiskasvanule ning kardinaalne muutus ka elustiilis. Võib oletada, et see ei kulge kõikidel raskusteta.

Elustiil on otseselt seotud tegevusega. Esile tulevad raskused tõukavad murde-ealisi tegevusele, millega nad hakkama saavad, kuid mis isiksuse arengule ei ole alati kõige soodsam. Kuigi raskuste läheteht koht võib olla ka kodus kasvatades, võivad need tuleneda sellestki, et murde-ealised ei võta vastu kooli poolt pakutavat eluviisi. Mürsik ise püüdleb talle kohase tegevuse poole ning on põhjust oletada, et tema areng on sõltuvuses sellest, kuidas ja missugune tegevus teda rahuldab. Sellest sõltub omakorda kooliliku eluviisi mõju õpilase isiksuse arengule.

Käsitleva probleemi uurimisel seati järgmised ülesanded:

1) lähtudes sellest, et tegevusvalikutes peegeldub õpilaste elustiil, selgitatakse välja erineva õppe edukuse ja käitumisega õpilaste tunniväline tegevus, tegevushuvid ja rahuldatus tegevusest;

2) teha kindlaks, missugustes tingimustes keskendub õpilaste tegevus kooli ümber, s. t. missugustes tingimustes võtavad õpilased omaks kooliliku eluviisi.

Võib oletada, et kooliliku eluviisi vastuvõtmise tingimusteks on õpilaste eeldused tegevuseks (huvid, võimed, rahuldatus eelnenud tegevusest) ja nende individuaalsete iseärasuste arvestamine.

Käsitletavast probleemist uuriti murdealiste isiksuse arengut longitudinaalselt (3-aastase vaheajaga). Õpetajate arvamuste ja kooli dokumentatsiooni põhjal moodustati 5.—8. klasside 100 linnaõpilasest kaks uurimisgruppi: A-grupp — hea õppe edukuse ja eeskujuliku käitumisega õpilased, B-grupp — madala õppe edukuse ja halva käitumisega õpilased. Eelistatud on linnaõpilasi, keda meie vabariigi üldhariduskoolides oli tollal 76,1%.

Uurimistöö põhilised meetodid olid anketeerimine (tunnivälise tegevuse selgitamiseks), testimine (AS-test intellektuaalsete võimete mõõtmiseks, situatsioonitest katseisikute rahuldatusel selgitamiseks) ning vaatlus (katseisikute õppe edukuse ja käitumise tundmaõppimine, katsetesse suhtumise uurimine).

### 3. Uuringu tulemusi

Empiirilised andmed näitavad statistiliselt märkimisväärseid erinevusi õpilaste tunnivälises tegevuses nii poiste ja tüdrukute kui ka A- ja B-grupi vahel. A-grupp on koolis rohkem tegevuses kui B-grupp. A-gruppi iseloomustab aktiivne osavõtt noorteorganisatsioonide, ringide ja ühiskondlikust tööst, rohkem harrastatakse intellektuaalse kallakuga tegevust. B-grupil prevaleerib meelelahutus, tegevus väljaspool kooli (näit. sport informaalsetes gruppides, kinos käimine, telesaadete vaatamine, lihtsalt tegevuse otsimine). Kui tütarlapsed tegelevad rohkem õppimise ja majapidamistöödega ning esteetilise kallakuga ringides, siis poisid lugemise, kolleksioneerimise ja spordiga.

Me lähtume sellest, et õpilase elustiili kriteeriumiks on tegevusvormid, teatud tegevuse eelistamine õpilase poolt. Gruppid on tegevusele erinevalt orienteeritud: A-grupp ühiskondlikult aktiivsele, mitmekülgsel ja loovale tegevusele, B-grupp aga ülekaalukalt tarbijalik-meelelahutuslikule tegevusele või mingile ühele tegevusele, mis sageli on nõrgalt või ei ole üldse kooliga seotud.

Andmed näitavad ka seda, et gruppidel on erinev aktiivsus. Lähtudes sellest, et isiksus avaldab aktiivsust vastavalt oma vajadustele ja hoiakutele, võib oletada, et õpilastel on ka erinev orientatsioon elu mitmesuguste külgedele, s. t. nendel on erinev elustiil. B-grupil on tegevuse ühiskondlik suunitlus A-grupist nõrgem, mis ilmneb väheses osavõtus ühiskondlikust tööst ning noorteorganisatsioonide tegevusest.

Mõõtmise II etapil (3-aastase vaheaja järel) täheldasime gruppide tegevuses I etapiga analoogilisi erinevusi. Mõned muutused on põhjendatavad katseisikute vanemaks saamisega. Märkimisväärselt muutus positiivses suunas nende õpilaste tegevus, kes murdeas siirdusid kutsekooli. Selles koolitüübis on tegevus praktilise kallakuga ning õpilased võtavad kooli poolt pakutud eluviisi meelsamini vastu.

Tingimuste muutumine õpilasele sobivate tegevusvõimaluste avardumise näol toob kaasa uusi tegevusalasid. Nendel noortel olid täheldatavad kardinaalsed muutused ka elustiilis: esines üleminek tarbijalik-meelelahutuslikule tegevusele orienteeritud stiililt teistsugusele stiilile, mis isiksuse kujunemist soodsalt mõjutab. Võib täheldada asjaolu, et õpilase suutlikkusele vastava tegevusega kaasneb tema aktiivsuse üldine tõus, mis toob kaasa korrektiive ka kooliliku eluviisi vastuvõtmises.

Teistel katseisikutel oli märgata isiksuse edasise arenguprotsessi tingitust murdeas väljakujunenud harrastustest: võrreldes murdeaga ei muutunud tööle siirdunud noortel oluliselt tegevusharrastused ega orienteeritus elustiilile.

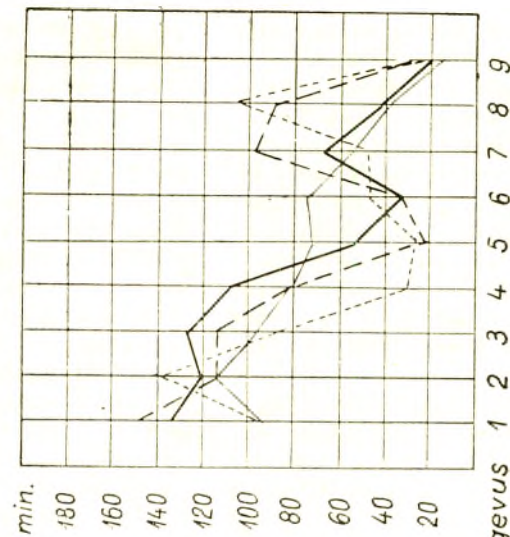
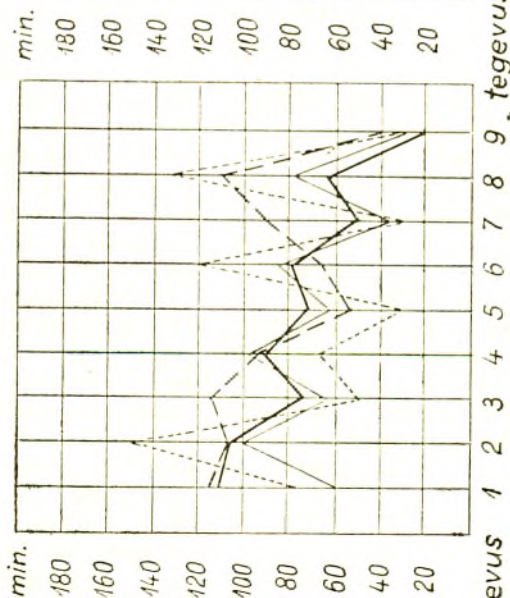
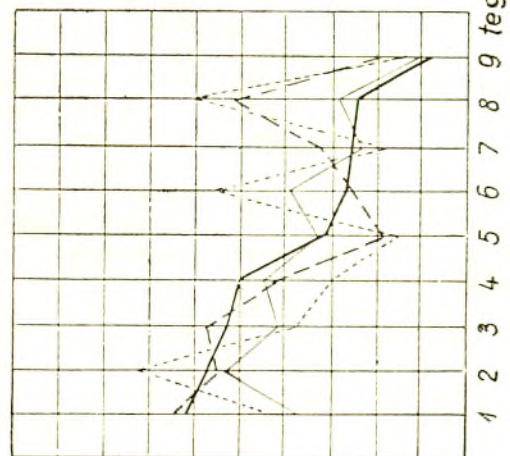
Uuringust selgub, et koolilik eluviis etendab olulist osa õpilaste elustiilis.

TEGEVUSTE AJAKULU (PÄEVAS) VÕRDLU I JA II ETAPIL

— A-grupp I etapil  
 — A-grupp II etapil  
 - - - B-grupp I etapil  
 - - - B-grupp II etapil

— A<sub>p</sub> I etapil  
 — A<sub>p</sub> II etapil  
 - - - B<sub>p</sub> I etapil  
 - - - B<sub>p</sub> II etapil

— A<sub>t</sub> I etapil  
 — A<sub>t</sub> II etapil  
 - - - B<sub>t</sub> I etapil  
 - - - B<sub>t</sub> II etapil



1 — raadioaadeete kuulamine  
 2 — telesaadeete jälgimine  
 3 — tegelemine muusikaga

4 — raamatute lugemine  
 5 — osavõtt ringide tööst  
 6 — osavõtt sportlikust tegevusest

7 — majapidamistööd  
 8 — ülejäänud aeg (tegevus ilma selge eesmärgita)  
 9 — kinos käimine.

Murdeas kujunev elustiil on aga isikuse arengu üks olulisi määrajaid.

Tingimused, mille tõttu õpilased koonduvad oma tegevuses kooli ümber ja võtavad omaks kooliliku elustiili, on sõltuvuses mitmetest eeldustest. Nendeks on ■ võimed, mis B-grupil on üldiselt madalamad kui A-grupil. Madalamad võimed ei võimalda kõikidel õpilastel samal alal edukalt tegelda. Osa õpilasi saab paremini hakkama praktilise tööga, osa intellektuaalseid võimeid nõudvate ülesannetega.

■ Eelnev arengutase ja varasem kogemus kas soodustavad või takistavad kooliliku eluviisi vastuvõtmist. Alati ei võimalda koolilik eluviis õpilase arengule soodsa elustiili kujunemist. Alati ei leia õpilane koolis ka võimalusi eneseteostuseks. Õpilase eneseteostuse õnnestumine või ebaõnnestumine peegeldub tema suhtumises koolisse. A-grupil on see parem kui B-grupil (B-grupp tegeleb koolis vähe isegi oma lemmikharrastuse — spordiga), tütarlastel parem kui poistel (poistel esineb vastuolu nende suuremate intellektuaalsete huvide ja halvema õppe- edukuse vahel, mis näitab poiste häiritud suhteid kooliga). Osal õpilastel lisandub ka nõrk side vanematega (eriti B-grupil). Nõrka kontakti kompenseeritakse eneseteostusega väljaspool kooli ja kodu (B-grupp). Sel juhul jääb koolilik eluviis õpilasele kaugeks.

■ Huvid, mis samuti on õpilastel erinevad: A-grupil on need mitmekülgsemad ja aktiivsemad kui B-grupil. Huvi aitab kaasa sellele, et õpilane juba ise lülitub kooli poolt pakutavasse tegevusse. Kui A-grupile pakub huvi tegevusprotsess ise, siis B-grupile on eelkõige omane teistega suhtlemine tegevuse kaudu, teiste tegevusest passiivne osasaamine.

■ Rahuldatus määr oma tegevusest koolis. See sõltub õpilaste vajadustest. Murdeele on iseloomulik vajadus iseiseisvuse, initsiatiivi avaldamise, tunnustuse ja eneseväärtuse tunnetamise järele. Õpilaste rahuldatus oma kooli tegevusest kutsub esile sellest loobumise ning kooliliku eluviisi ei avalda enam mõju või mõjub isiksuse arengule ebasoodsalt. Rahuldatus on seoses ka eelnendud tege-

vuse tulemusega ja see on uuritavatel gruppidel erinev: A-grupi tegevusega kaasneb edu, kuid B-grupi saavutused koolis on tagasihoidlikud.

Uuring näitab, et murdeas hakkab kujunema elustiil, mis jääb iseloomulikuks ka täiskasvanule, kuid mis on inimeseti vägagi erinev. Selle kujunemine kulgeb raskusteta nendel (A-grupil), kelle vastastikused suhted keskkonnaga (antud juhul kooliga) on konfliktitud, sest tegevus koolis rahuldab nende tekkinud vajadusi. Sel juhul ei ole koolilik eluviis teravas vastuolus õpilaste varasema kogemusega. Teistel õpilastel (B-grupil) on see protsess vastuolude tõttu varasema kogemuse ja kooliliku eluviisi vahel seotud raskustega (ebaõnnestumised eneseteostamises, häired suhetes). Õpilasel kujunev elustiil võib tema edaspidist arenemist kas soodustada või pidurdada.

Uuring lubab mõista ka õpilaste elustiili kujunemise protsessi erinevusi. Igaüks valib tegevusi vastavalt oma tekkinud vajadustele. Iga tegevust saadab kas edu või ebaedu, mida elatakse üle vastavalt rahuldatus või rahuldamatusega. Edu korral püütakse sama tegevust korrata. Tegevuse kordamisel hakatakse seda sooritama üha osavamalt ja sujuvamalt, kujunevad oskused, vilumus ning harjumused. Koos sellega hakkavad formeeruma ka vastav suhtumine tegevusesse ja tegevuse objektidesse. Võivad tekkida uued vajadused, mis edaspidi muutuvad arenemise tõukejõuks. Näiteks võis esialgu õppimise ajendiks olla vajadus kaaslaste hulgas silma paista, kuid hiljem võis sellest tegevusest välja kujuneda ka õpilase enda vaimne vajadus.

Edu puudumisel loobub õpilane pakutud tegevusest ja otsib rahulduse leidmiseks teisi tegevusvorme. Valik võib langetada ka pedagoogiliselt ebasoovitavale tegevusele, kui see ainult mingit edu võimaldab.

Näeme, et jõukohane tegevus, mida saadavad edu ja rahuldatus, toob muutu- susi elustiili. Järelikult ei tohi kool oma eluviisi peale suruda, vaid oleks tarvis lähtuda igast indiviidist, õpilaste olemasolevatest vajadustest, sellest, missu-



gusel arengutasandil nad on, milline on nende teadmiste, oskuste ja vilumuste tase. Eriliseks probleemiks on seejuures poiste tegevuse suunamine, sest nendel esineb elustiili kujunemisel murdeas suuremaid vastuolusid.

Koolilikku eluviisi ja tegevust koolis väärtustavad õpilased erinevalt: ühtesid rahuldab tegevusprotsess ise, teisi — selle tulemused. Viimasteks on õpilased, keda ei rahulda nende staatus ja suhted koolis ning kes neid kindlasti muuta tahaksid. Koolilikule eluviisile antud väärtushinnang sõltub olulisel määral õpilase eeldustest tegevuseks ja ta hoiakust kooli suhtes.

#### 4. Järeldusi

1. Õpilased lülituvad kooliellu erinevalt ning erinev on ka kooli mõju õpilastele.
2. Õpilaste erinev haaratus kooli tegevusest sõltub nii nende eelduste (huvid, võimed, rahuldatus) erinevusest kui ka varasemast arengutasemest, kogemustest ja hoiakutest.
3. Kooliliku eluviisi vastuvõtmise määra on õpilase isiksuse arengu tingimuseks: mida vähem võtab õpilane vastu koolilikku eluviisi, seda väiksem on kooli osa õpilase isiksuse kujundamisel. Kooliliku eluviisi vastuvõetavus on ka õpilase õpi-  
edukuse üks eeldusi.
4. Kooliliku eluviisi mõju õpilase isiksuse kujunemisele sõltub diferentseeritud lähenemisest igale õpilasele tema tegevuses koolis, mis arvestab ka individuaalseid eeldusi ja varasemat arengut.
5. Individuaalne lähenemine kasvatus-  
töös tähendab eelkõige edutu ja oma tegevuses rahuldamatu õpilase tunnivälise tegevuse niisugust suunamist, mis kujundaks tema arenemist soodustavat elustiili.
6. Isiksuse elustiili kujunemise dialektikas on isiksusele ühelt poolt vaja edu, eneseteostust, rahuldatus oma tegevusest, teiselt poolt — isiksuse oma eeldusi (võimeid, huvisid). Kool suudab talle pandud ülesandeid edukalt täita vaid sel juhul, kui ta neid tingimusi oma töös arvestab.

#### Kirjandus

1. W. Friedrich, A. Kossakowski, Zur Psychologie des Jugend-

- alters. Volk und Wissen. Berlin, 1962.
2. H. Löwe, Gruppenunterschiede zwischen Persönlichkeitsstrukturen leistungsversagender und leistungsbester Kinder. «Probleme und Ergebnisse der Psychologie» 1964, Nr. 9.
3. E. Markvart, IV—VIII klasside õpilaste kambad Tartu Ülejõe linnas. Diplomitöö, TRÜ, 1965.
4. H.-D. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. 2. Auflage, Leipzig, 1967.
5. J. Taul, Beteiligung der Schüler an der ausserunterrichtlichen Arbeit und ihre Fortschritte im Lernen. Diplomarbeit, Staatliche Universität zu Tartu. Tartu, 1967.
6. E. Varper, Kodumiljöö mõju õpilase õppejõudlusele. Kand. diss. TRÜ, Tartu, 1972.
7. Л. Абакумова. Организация свободного времени детей и подростков в семье. «Воспитание и развитие школьников в процессе обучения и внеклассной работы». Под ред. А. Н. Алексеева. Ученые записки, т. 296. Педагогика. Вып. 21. М., 1971.
8. К. Обуховский. Психология влечений человека. «Прогресс», М., 1972.
9. В. Ольшанский. Личность и социальные ценности. В сб. «Социология в СССР», т. I, М., 1966.
10. С. Рубинштейн. Основы общей психологии. II издание. Учпедгиз, М., 1946.
11. С. Рубинштейн. Бытие и сознание. Изд. АН СССР, М., 1957.
12. Д. Узнадзе. Психологические исследования. «Наука», М., 1966.
13. Т. Шибутани. Социальная психология. «Прогресс», М., 1969.

---

# MÕNDA LUULEST UUES KIRJANDUS- PROGRAMMIS

---

**KARL MURU**

Uus kirjandusprogramm annab varasemast tunduvalt suurema kaalu žanrile (liigile). Uuendus on tehtud heas usus, et žanriseaduspärasustest lähtudes jõutakse koolitöös ilukirjanduse tunnetamiseni hõlpsamalt kui kirjandusloolist korrastatust arvestades. Vaidlused ses küsimused näivad vaieldud, vähemalt esialgu, kuni kehtestatud programm õppetöös põhjalikult järele proovitud, selle head ja vead selgunud. Seni peab õpetaja püüdma teha kõik temast oleneva, et uue õppekava nõudeid täita ning selle võimalusi maksimaalselt kasutada. See polegi hõlpus, teid programmi realiseerimi-

seks on mitmesuguseid, siin osutatav saab olla vaid üks paljudest.

Aine struktureerimine, mida uues programmis tunduvalt määrab žanr (liik), tingib, et sama laadi teoseid tuleb käsitleda pikema aja jooksul. Nõnda näeb programm 10. klassis ette kaks ulatuslikku luuletsükli (silmapaistvaid lüürikuid sajandi alguse eesti luules 16 tunniga ja 20.—30. aastate eesti lüürika 16 tunniga), 11. klassis lisandub tsükkel eesti nõukogude lüürikat 15 tunniga. Iga tsükli käsitlemiseks kulub ligemale üks kuu. Õpetajale toob see täiendavaid raskusi, kui ta soovib vältida ühetoonilisust ega taha, et tunnistundi ja nädalast nädalasse jätkuv luule õppimine muutuks õpilastele tüütuks.

Oleme seni olnud veendunud, et lüürika käsitlemise endastmõistetavaid tingimusi on luuletuste päheõppimine, mille kaudu õpilased pääsevad lüürikaga vahe- tusse kontakti. Samuti oleme uskunud ning usume praegugi, et koolipõlves päheõpitud luuletused lähevad suures osas kaasa ellu ning on sageli meeles veel vanuigi, samal ajal kui hilisemad luulekiindumused võivad ununeda. Uue programmi järgi käies tuleb päheõppimist paratamatult kahandada, kui me ei taha õpilastes tekitada luuletülgastust, ning otsida võimalikult mitmekesiseid lähenemisviise.

Selles suunas püüamegi teed otsida siinseis märkmeis. Seejuures on silmas peetud eeskätt 10. ja 11. klassi, kuhu on koondunud valdav osa keskkooli vanemas astmes õpitavast lüürikast. Nooremates klassides on käsitlus hõlpsam ses mõttes, et lüürika on paigutatud hajusalt, ulatuslikumaid tsükleid ei moodustu.

Eelkõige võib õpetajat huvitada, mis- sugune on lüürikateoreetiliste mõistete ring, milles keskkooli lõpuklasside õpilastega liikuda. Siin on palju lahtiseks jäetud, kätte on juhatatud vaid kõige üldisemat: «Programm ei fikseeri kirjandusteooria üksikteemasid, vaid ühendab need žanride käsitlemisega» (lk. 20). Lisaks 10. klassi teemade loendist: «Lüürika olemus, vormitunnused ja interpreteerimise lähtekohad» (lk. 28). Milleks

see kohustab? Lõpmata paljuks, kuid kindel on seegi, et hea tahtmise korral saab läbi õige piskuga, nii et edaspidi ei tarvitse keskkooli lõpetanu teada mõisteid värss ja stroof, kõnelemata jambi ja trohheuse eristamisest või muust keerulisemast.

Taotlegem siiski enamast. Sel juhul saame viimati tsiteeritud programmilõigule, mis näib eeldavat teoreetilist käsitlust, kulutada kuni viis õppetundi, ilma et saajandi alguse luule enda vaatlust oluliselt ohustaksime. Teoreetiliseks ekskursiks varutud viis õppetundi võiksime jagada niigi: kunstiline kujund ja lüürika olemus — 1 tund, lüürika vormitunnuseid — 3 tundi, interpreteerimise lähtekohti — 1 tund. Selle jooksul ei suuda me õpilastele kätte anda kõike, mida keskkooli lõpetanud inimese lüürikast peaks teadma. Tuleb piirduda kõige põhilisemate orientiiridega, et lüürika-teoreetilisi teadmisi detailiseerida ja täpsustada üksikute autorite loomingut käsitledes.

Lüürika olemuse selgitamisel ja ühtlasi kujundi mõiste täpsustamisel sobib lähtuda näiteist, mida võib leida raamatust «Teose sünd». Võib võtta ka B. Alveri luuletuse «Rumalad sõnad». See teos on hea seepärast, et sellest on olemas ka proosavariant ning hästi on näha elu ja luule vahet, see, kuidas soodsal hetkel sünnib eluseikadest luulekujund. Luuletuse tekst leidub B. Alveri viimases kogus «Elu helbed». Proosavariant on halvasti kättesaadav, selle toome siin ära.

#### RUMALAD SÕNAD

Kord mõtles korporandist rahukohtunik minu isa pilgata ja küsis: «Kuulge, Alver, mina ei saa ühest imelikust asjast aru: kitsaroopalisel raudteel on teemeistrid kõik väikesed kõhnad mehed kui kõlud, laiaroopalisel aga kõik niisama paksu kerega koljatid nagu teie. Millest see küll tuleb?» Minu isa vastas lühidalt ja selgelt: «Kus härja, seal sõrga.»

Selget keelt rääkis isa ka minuga. Kui ma kord õues õpitud rumalad sõnad tema telegrammiblanketile olin maalinud, tõmbas ta mulle joonlauaga paar sirakat üle sõrmede ja ütles: «Need on rumalad sõnad. Neid ei räägita. Neid ei kirjutata telegrammiblanketile, kus mina õhtul tee ja ehituse osakonnale aru pean andma,

kui palju meil täna on ehitatud, remonditud ja prügi veetud. Pea sa meeles.»

Muidugi pidasin meeles. Eluaeg. Oma rumalad sõnad kirjutati ma ikka puhtale paberile. Mitte kunagi valmistrikitud blankettidele.

(«Edasi», 20. XI 1966, nr. 273.)

Õpilastega variante võrreldes (tekstid peavad sel puhul loomulikult igal laual olema) saame teha olulisi järeldusi. Leiame, et luuletuse sünni eeldusena pidi autoril mõndagi elust kaasas olema. Küllap juba lapsepõlves kuulnud raudteelaste anekdooti laia- ja kitsarööpmelise teemeistrest. Mälestused isast, tema hoiakutest ja töödest, ilmselt ka blanketidest, kus ettenähtud vormis tuli tehtu kohta aru anda. Õpetused, mida iga vanem oma lapsele jagab. Tõenäolikkult ka kogemus «rumalatest sõnadest», mida lapsed süütu õhinas teatama kipuvad, ja muidugi ebasobival kombel. Sündis see Alveri juhtumil telegrammiblanketil või kuidagi teisiti, pole kunsti seisukohalt enam tähtis. Pole oluline seegi, kas taolist teatamist ja selle ajel saadud isalikkude õppetundi B. Alveri biograafias üldse on olnud. Soovi korral võime elulisi lähteid leida veelgi. Märkinud vahet kokkuvõtteks, et tegemist on väga erinevatesse kogemuskihidesse kuuluvate meenumustega, saame tõsta probleemi: mida on tarvis, et elu andmeist ja impulsidest sünniks kunstiline kujund, antud juhul lüüriline luuletus? Üheskoos arutledes jõuame järeldusele, et kujund tekib siis, kui loov fantaasia olemasolevad, kuid muidu lahus seisvad seigid ühendab, neid ümber kujundab, mõnikord ka kunstilise terviku huvides suuremal või vähemal määral deformeerib. Toonitagem veel, et kujund ei teki eluseikade lihtsast seostamisest, vaid eeldab uut kvaliteeti, lähteandmeid mingis kindlas suunas koondavat perspektiivi, milles kõik saab uue tähenduse, mida varem polnud. Seda õnnelikkude hetke, kui kunstnik niisugust ühendamisvõimalust ja asjade uut tähendust aimab, nimetame inspiratsiooniks. Edasine ei tarvitse loojale, eriti lüürikule, tähendada palju muud kui «tehnilist» tööd: leitud kujundi sõnade võrku püüdmist, milleta aga oleks tegu tühjaläinud inspiratsiooniga.

Nüüd on paras aeg küsida, mis on uus kvaliteet vaadeldud teksti seostes, «Rumalate sõnade» kujundi tähendus. Vastust — luuletuse ideed, mis praegusel puhul on hästi formuleeritav — ei tohiks 10. klassi õpilastel olla liiga raske leida.

Edasi saame samast tekstist lähtudes fikseerida mõned lüürika kõige tähtsamad olemusjooned, mida keskkooli lõpetanud inimese peaks teadma. Esiteks: lüürika eeldab kujundi erilist tihedust, intensiivsust ja ekspressiivsust, et olla ülimalis lühiduses sisendusjõuline. Toonitada tuleb mõlemaid, vastastikku tingitud aspekte: intensiivsus — lühidus, mille kohta pole paha lugeda või meenutada lisanäiteidki, antud suhtes eriti markantseid.

Täiends, lüüriline kujund on subjektiivne, s. t. kunstiline üldistus esitatakse sel kombel, nagu oleks tegemist üksnes indiviidi elamuse, mõtte või hoiaku kuulutamiseks. Väliselt osutab seda asjaolu, et luuletustes, puhtlüüriilistes luuletustes eriti, kõneldakse tavaliselt ikka «mina» nimel. Ent lisagem kohe, et mõisted *subjektiveeritud* ja *subjektiivne* on erinevad ning neid ei tohi ära segada. Hea lüüriline teos esitab subjektiivtult, s. t. indiviidi hoiaku väljendusena kunstilise üldistuse, seega midagi objektiivset, tähenduselt üle üksikisiku ulatuvat, paljudele omast. Subjektiivne olla tähendab jäädagi üksikisiku piiresse, loomata sealt silda kaasinimeseni, olla vähe kontaktivõimeline ja hõlmav. Millisesse punkti sel äärmustega piiratud skaalal paigutub luuletus, on ühtlasi teose olulisi väärtuskriteeriume.

Kolmandaks võime märkida, et lüürika eeldab värsivormi (lüüriline, mis võib ju ka eepikasse või draamasse sugeneda, mitte alati ja tingimata), mis teksti omapäraselt struktureerib. Kuidas erinevad proosa ja värsstekst, selleks pakub meie võrdlusaine pidet küllalt.

Usun, et piisab täiesti, kui õpilased lüürika olemusest niigi palju taipavad. Lüürika vormitunnustega on keerukam. Neid on palju. Kolme õppetundi mahub aga üsna vähe. Järelikult peab tegema valiku üldisemate kategooriate kasuks.

Üksikasju saab luule endagi käsitlemise aegu lisada.

Elkõige peame andma ülevaate värsiehituse süsteemidest. Loobugem seejuures taotlusest olla ammendav ja põhjalik. See jäägu filoloogide tarvis. Piisab, kui õpilased suudavad ära tunda kõige käibivamaid värsiehituse süsteeme ning ligikaudugi mõistavad nende omapära. Seega tuleks iseloomustada silbilis-rõhulist, rõhulist, peamiselt regivärsi tõttu ka vältelist süsteemi (olgugi see meie praeguses luulepraktikas harv nähtus) ja vabavärssi. Koos värsiehituse süsteemidega tuleb peatuda ka meetrumil ning siingi anda ülevaate kõige enam kasutatavaist (trohheus, jamb, daktül, amfibrahhi, anapest). Kas seejuures kasutada J. Põldmäe soovitatud tähistamist või mitte, ei tohiks olla tülüküsimus. Veel on tarvis põgusalt tutvustada meetrumi ja rütmi suhet osutamaks, et meetrum annab vaid alusmustrit, on abstraktsem kui rütm, mis on olemas paljudest muudestki teguritest ning on olemuselt konkreetsem, parimal juhul ainukordne. Kõige tulusam näib seda selgitada sama meetrilise alusega, kuid erineva rütmiga luulenäidete varal. Näited on paratamatud mujalgi, aga siin aitab hädast koolidele mõeldud antoloogia «Rahutu mõte», mida igas koolis peaks leiduma sel hulgal, et igale lauale jätkub raamat. Võimalust mööda oleks veel hea iseloomustada lüürika esitustüüpe (lüüriilist eneseväljendust, lüüriilist kirjeldust ja lüüriilist pöördumist) ja riimi.

Peab olema väga energiline, selge ja formuleerimisosav õpetaja ning vastuvõtlik klass, et siin esitatud programmi konkretiseerimise kava rahuldavalt esitada. Pigem jäägu sest miinimumina näivast midagi hoopis käsitlemata (näiteks lüürika esitustüübid), kui ei jätku aega, kui ei suudetaks muud kui mõisteid nimetada, ilma et need omandaksid vähegi konkreetseid piirjooni ja muutuksid seetõttu lihtsalt ballastiks, mis esimesel võimalusel ära heidetakse. Luule mõnede traditsiooniliste žanride, nagu sonett, ood, epigramm, ballaad jne. selgitamine jäägu sinna, kus need õpitavate tekstidena parajasti ette tulevad.

Ei usu, et peaksime õpilastega minema erilistesse arutlustesse interpretatsiooni teoreetilistest alustest, võimalustest ja võimatustest. Luule õpetamise seisukohalt on see pigem tööpraktika kui teooria küsimus. Mõned üldistavat laadi pidepunktid on aga 10. klassi õpilastele suurte luuletsükli tuleku eel siiski mõttekas anda.

■ Interpretatsioon on meie juhtumil luuletekstide selgitamine lugeja, s.t. kaasautori õigustes, oma tunnetuse edasiandmine teistele. Selleks on olemas kaks võimalust. Interpretatsioon loogilisel tasandil tähendab teose individuaalse mõistmise arusaadavaks rääkimist (või kirjutamist), nõnda et suudaksime kaasinimest veenda oma tunnetuse õigsuses või vähemalt võimalikkuses. Siin pole muud teed kui arutlev-argumenteeriv esitus. Interpretatsioon on aga võimalik ka teksti lugemise tasandil. Sel puhul on elementaarsemal juhtumil tegemist ilmeka lugemisega, ideaalsemal juhtumil etlemisega ehk deklameerimiskunstiga. 10. klassi õpilastel peaks juba selge olema, et see tähendab mõtestavat, teksti tõlgendavat ja avavat lugemist, mis on võimalik vaid siis, kui tekst on suudetud omaks tunda ja taibata. Koolis tuleb noorel inimesel jõudu proovida nii ühel kui teisel interpreteerimistasandil.

■ Olla kaasautor tähendab olla kaasalooja, ja ainult seda. Interpreteerimine annab suhtelise loominguvabaduse, suhtelisema kui tõlgendatava teksti autori liikumisruum. Oleme kohustatud nägema interpreteeritavat teost võimalikult rikkalt, püüame seda avada sügavuti ja avaruti, lisades autori loomingule sedamööda oma. Ent igal juhul peame vältima kaht kari. Me ei tohi teost tõlgitsedes seda labastada, teoses esinevaid poeetilisi seiku primitiivselt autoriga ühendada või elureaalidega samastada, sest siis unustame, et tegemist on kunstiga. Samuti ei tohi me teosesse lugeda või rääkida seda, mida seal ei ole, nii lennukas kui me kaasaloov fantaasia polegi. Peame jääma teosega võimaldatud piiresse, ning ilmutama neis oma meelte tundlikkust ning intellekti teravust.

■ Kujundi olemusest, ta sisemisest

rikkusest ja paljutahulisusest oleneb, et ükski tõlgendus, nii rikas ja hea kui see ongi, ei ole ainuõige, ammugi mitte igavene. Ka teosega antud piirides püsides on võimalik palju vägagi erinevaid tõlgendusi, mis kõik on õiged ja täiendavad üksteist vastastikku. Õnnelik interpreteerija võib küll teoses avastada isegi seda, mille olemasolust pole autoril endalgi aimu, millele ta lihtsalt pole tulnud.

■ Hea on näha üht teost selgesti ja tunda seda sügavalt. Ometi on hoopis suuremad võimalused sellel, kes peale interpreteeritava teksti näeb veel midagi, kes tunnetab vaadeldavat teost kontekstis. Tõlgitsetava teose kõrval on sellesama autori teised teosed, on ta biograafia ning loojaisiksus, on teiste autorite teosed samast ja varasemast ajast, on elu- ja lõpuks ka maailmakirjanduslik kontekst. Et huvialune teos kontekstis nähtuna täpsemad kontuurid võtab, selle üle meil ei vaielda. Näha üht teost kontekstis — selleks on vaja teadmisi, mida õpilastel ei ole just palju. Ärgem sellegi pärast puudust ideaaliks kuulutagem ja olgem kas või ainult põhimõtteliselt nõus selle loosungiga, mis mõni aeg tagasi vaidluses öeldud: «Teadmisi on ka tarvis!»

■ Interpretatsiooni õnnestumise eeltinngimusi on teose eelarvamuste vaba tunnetamine, sellesse minek ja selle võtmine iseendasse. Kaalutlev ja kriitiline suhtumine, oma elamuste selgitamine, analüüsimine ja esitamine tulgu hiljem.

Meenutagem veel, missuguseid võimalusi annab interpreteerimine loogilisel tasandil.

■ Õpetaja kommentaar — napp selgitus loetud teksti juurde, et õpilasi soodsas suunas virgutada. Väga paljude klassis loetavate luuletuste puhul ei olegi rohkemaks aega võimalusi.

■ Klassi ja õpetaja ühine kommentaar loetud luuletusele.

■ Õppevestlus, mis taotleb teose detailideni ulatuvat avamist, mõeldavat põhjalikku ja mitmekülgset interpretatsiooni, seejuures ikka nii, et luuletervik selles ei lahustuks, vaid rikkamalt silme ette tõuseks. See pole võimalik igas lüürika-

tunnis. Samuti pole mõeldav, et sel juhul suudetaks ühes õppetunnis kõnelda rohkem kui ühest luuletusest, kuigi on võimalik teiste luuletuste lugemine ja kommenteerimine samas.

■ Õpilaste iseseisev tõlgendus suulise või kirjaliku kommentaari või detailivaatluse tasemel.

■ Mitmesugused võrdlusvaatlused: käsi-kiri — trükitud teos, redigeerimisvariantid, tõlkevariantid, sama motiivi arendused, kommentaar luuletusele antud eri hinnangute ajal, tõlkevariantide võrdlemine, erinevate etlejate esituse kommenteerimine.

■ Luuletuse loomise aja ja autori mõistatamise katse tekstis leiduvate kaudsete tunnuste põhjal. See ülesanne on mõeldav küll ainult põhjalikumalt õpitud autorite puhul, kuid on omamoodi viljakas.

Interpreteerimine teksti esitamise tasandil pakub mõnevõrra vähem varieerimisvõimalusi.

■ Õpetaja esitus on täiesti vältimatu, ka siis, kui ei tuntagi endas deklameerijavõimeid.

■ Õpilaste esitus. (Kuidas seda võiks tulemusrikkamalt korraldada, sellest on juttu olnud mujal.)

■ Aeg-ajalt sobiks mõnd luuletust esitada ka kõnekooriga.

■ Katsed luuletus(t)e lavastuslikuks esitamiseks.

■ Ülesanne koostada luulekava ja motiveerida selle kompositsiooni, ka siis, kui kava tegelikult äraõppimise ja esitamise kaudu ei realiseerugi. Sünteesiva ülesandena autori või ajajärgu käsitlemise järel sobib see hästi.

Koolitöös ei saa muidu, kui tuleb lasta õpilastel katsetada ka teksti loomise tasandil. Seejuures ei oota me tingimata õnnestunud luuletusi, kuigi ka neid võib õpetaja rõõmuks sekka juhtuda. Olulisem on, et õpilased vormi proovivad. Selle kaudu näeb aga üsna hästi, kui sügavalt on nad selle olemust taibanud. Siingi on mitmesuguseid võimalusi.

■ Teksti osaline loomine. Ülesanne kirjutada teatud meetrumis või värsiehituse süsteemis, kirjutada jätk antud algusele,

kirjutada luuletus etteantud riimidele jne.

■ Ülesanne kirjutada teatud žanris või laadis: rahvalaul, sonett, epigramm, valm, distihhon jne.

■ Katse imiteerida mõne õpitud luuletaja laadi.

■ Valikülesandena sobib virgutada kirjutama ka paroodiat, mis mõnel õpilasel õnnestub päris hästi.

■ Tekstist lähtuv õpilase enda muljevõi meeleoluavaldus, mis võib areneda iseseisvaks teose(katkeks); mõeldavaks näiteks L. Prometi «Lamav tiiger».

■ Tõlkimiskatse vene keelest või koolis parajasti õpitavast võõrkeelest.

Võimalusi mitmekesiseks, huvitavaks ja ka tulusaks tööks polegi ju vähe. Et neid võimalusi kasutada, on vaja leidlikkust ja head töötahet nii õpetajatel kui ka õpilastel.

---

# KIRJANDUSPROGRAMM JA NÜÜDISAEGNE DRAAMAKIRJANDUS

---

**ANTS JÄRV**

Teel üldisele keskharidusele astus meie üldhariduskool 1975. aastal kirjanduse õppimise ja õpetamise seisukohalt uude järku. Aluse sellele rajas uus kirjandusprogramm, mis arvestab enam ilukirjanduse põhiliikide esindatust keskkoolis. Käibeterminiks saanud žanriprintsipi pole küll ehk päris täpne mõiste sisu seisukohalt, kuid seda on mugav pruukida ning üksikutele žanridele (eepos, romaan, novell jm.) ongi rohkem tähelepanu osutatud.

Määrava tähendusega ja igati põhjendatud uuenduseks seniste kirjandusprogrammidega võrreldes on draama kui põhiliigi kindlam esindatus, dramaatika põhiküsimustega tegelemise vajadus ning võimalus käsitleda ka teatri- ja filmikunsti mõningaid probleeme. Eriti viimati nimetatute kaudu tuleb aga enam kokku puutuda nüüdisaegse draamakirjandusega.

Kirjandusprogramm ja nüüdisaegne draamakirjandus on ühtaegu üldse meie kaasaegse kirjanduse esindatuse prob-

leem kooli kirjandusprogrammis ning see on ikka olnud ja jääb küllap tulevikuski probleemiks, sest üldhariduse sisu ja mahu all mõistetakse kindlasti rohkem kui ainult täpselt tänapäevast. Viimast uudsust üldhariduskool kunagi taga ajada ei saa, sest eeldab ju uus tahes-tahtmata ikka eelneva tundmist ja mõistmist, mis sisuliselt on määravama tähendusega.

Uues programmis on täitmist nõudvalt fikseeritud uuema kirjanduse tutvustamise ja arutlemise aeg keskkoolis. On aega vähe või palju, see on omaette probleem.

Töökogemused lubavad väita, et 15 tundi uuema kirjanduse tutvustamiseks ja huvi äratamiseks on piisav — võimaldab igas õppeveerandis kasutada 4 tundi (referaadid «Sirbi ja Vasara», «Edasi» kirjanduslike lehekülgede, «Loomingu» jm. perioodika alusel, uuslavastuste arutlused, valitud filmide probleemide üle mõtisklemine, kunstielu päevakaja üldisemas plaanis jm.). Referaate on võimalik täpsemalt ajastada, ühe või teise kunstiliigi täpsemat esindatust aga mitte ja see pole ka mõttekas. Kõik oleneb arvukatest kõrvalteguritest — kirjanduselust üldisemas plaanis (tänavu tuleb kindlasti arutleda kirjanike kongressi materjalide üle ja ümber), probleemide huvitavusest ja erutavusest ajas, õpetajast ja tema huvidest, tahtest ja, mis seal salata, rutiinist jm. Kõige uue ja moodsaga tahab õpilane oma tarkuses pikemalt mõtlemata kaasa minna, isegi ette rutata. Neile pole kirjandusprogrammis pakutav huvitav. Õpilaste sellised subjektiivsed hetkeotsustused ei vääri arvestamist. Tõsiselt ei tahaks võtta programmi seletuskirja seda osa (lk. 21), mis väidab, et mõni seni ikka enesestmõistetav lõik tervikust võib ära jääda, sest «ei paku kõnesolevas astmes enam huvi». Huvi saab ja tuleb suunata, huvi on äratav. Just viimast tulebki praktilises koolitöös teha ka draamakirjandusega ühenduses. On ju tuntud teatud tõsiasi, et draamavormis teoseid loetakse vähe ning kõige tüüpilisem põhjendus on ikkagi — need pole huvitavad.

Meie kaasaegse draama vaatlemine eeldab, et koolis oleme õpilastele andnud küllaldaselt piisavaid draama-alaseid eel- ja üldteadmisi. Kirjandusprogramm seda arvestab ja 10. kl. on ette nähtud vajalik tundidevaru draama olemuse, vormitunnuste ja mõningate autorite kaudu ka draama arengu tähendusrikkamate järkude tutvustamisele.

Kirjandusprogramm väldib XX sajandi draamat, kuigi eesti näitekirjandusega ulatutakse 1950. aastatesse. Nõukogude vennasrahvaste praegusaegset draamakirjandust programm ei sisalda, rääkimata väliskirjandusest. Programmi lisa «Teatriõpetus» lubab vähesel määral draama hilisemaid arengusuundi avada ja seega ka XX sajandis veidi liikuda. «Teatriõpetus» püüab oma draama arenguloo osadega kirjandusprogrammiga kooskõlas olla (aga Gogoli ja Koidula asend jm. selles programmis?) ja nimetatud lisa rakendamise korral on võimalus mõnel määral nüüdisaegsemat draamat tutvustada. Õpilane oma vaatevinklist lähtuvalt väidab muidugi, et uus programm küll, aga temaaegset ja moodsat draamakirjandust ikka pole. Küllap on selles tuttav noka ja saba kinni-lahti situatsioon olemas, aga ühtlasi vana probleem kes teab kui küpsest, aga meelitatavalt tulipalavalt tänasest ja tuumakalt sisukast meieaegsest. Viimasest tuleks aga ikka lähtuda koolitöös draamakirjanduse käsitlemisel, kus «Hamlet», «Libahunt» või mõni teine analüüsimsesele kuuluv draamateos on antud klassi, laiemalt võttes põlvkonna jaoks väga kaasaegne, kui noorte huvi on suunatud ja sellega tulipunkti seatud neid eritavaid probleeme oma üldinimlikust aspektist läbi tänapäeva.

Sisseastumiseksamitel TRÜ-sse oli 1975. a. tulevastel filoloogidel võimalus kirjandiks valida teema «Erutavaid probleeme tänapäeva eesti näitekirjandusest». Kirjutas sellel teemal vaid paar üliõpilaskandidaati, kellel oli aga üpris vähe öelda. Üheks järelduseks on, et tänapäeva eesti näitekirjandust pole loetud, kuigi olulisemad, kunstiliselt kaalukamad ja erutavaid probleeme pakuvad teosed on näidendivalimikes ja

üksikteostena kättesaadavad, rääkimata veel nende teoste küllalt soliidsetest ja ka menukatest lavastustest.

Draama puhul üldse ja praegusaegse draamakirjanduse puhul eriti tuleb tingimata arvestada otsest ja vahetut seost teatriga. Tõsi, igale poole teater ei ulatu ja kõikjalt pole alati võimalik kohe teatrisse pääseda. Tööd tekstiga aga saab ja tuleb igal pool teha. Tuleb tunnistada, et teatrist on eemale jäänud liiga palju noori ja nii on nende jaoks praktiliselt kadunud soodne võimalus teatrikunsti vahendusel kokku puutuda selliste probleemidega, mis aitaksid neil paremini kui mõne teise kunsti puhul praegusaajas end tunnetada ja mõista nende eneste ülesandeid.

Sisseastumiskirjandi teemal «Teater ja mina» kirjutas vaid paar üliõpilaskandidaati ja esitas pigem minevikumälestusi. Nii kirjutati ühes töös (autori kirjavii- sis):

Mäletan, väikesest pärast sai käidud nuku teatris ja üsna tihti. /.../ Hiljem, koolis juba sai käidud peamiselt klassiga ühiskülastuste tähe all etendustel, kus pildi löid juba näitlejad ise ning minuni tõi see nagu mingi uue maailma — õpetliku ja teadliku, näidates näitlejate meisterlikust ja võimeid luua erinevaid kujusid. /.../ Jah, kuid kunas see oli, kui ma viimati teatris, nii öelda selles suures ja aukartust äratavas hoones käisin — kus alati enne etendust on kõik nii pidulik pärast aga oleks nagu ise mingile sündmusele kaasa elanud — ei mäleta.

Ilmneb küll, et koolis on korraldatud ühiskülastusi teatrisse, aga need on sisuliselt jäänud järjekordse õpilaste lõbusõidu tasemele. Mida nähti, mida oleks võinud ja pidanudki nägema-tunnetama-mõistma, seda kõike pole, õigemini see on kinnistamata jäänud.

Võib väita, et need on erandlikud näited, kuid arvestagem ka antud teemade väga vähest valimist. Sedalaadi näiteid ja tähelepanekuid on aastate jooksul kogunenud õige rohkesti, mis räägivad nähtuse süvenemisest. Meie vabariigis on teatrikülastuste üldarv õige suur, kuid



õpilaste osa selles pole ilmselt kuigi rohke. Koolides ühiskülastusi korraldatakse ja need arvud on isegi kenad statistika seisukohalt ning võivad mõne kooli mainet hetkel toredasti välja paistata lasta. Ühiskülastused on aga asja üks pool, hoopis olulisem on, et noored koolis omandaksid püsiva harjumuse iseisvalt teatris käia. Ideaaliks on, et meie teatriga linnade koolide vanemate klasside õpilased ilma ühiskülastusteta (seega ilma käe kõrval talutamisetä) järjepidevalt teatris käiksid, et see oleks neile kirjandustundide loomulik koostisosa. Kirjandusõpetaja oskus, mõju ja eeskujugi on seejuures määravad tegurid.

Olukorra parandamisel on üks tee kirjandusprogrammi revideerimine, mida nüüd ongi tehtud ja dramaatika põhilik kindlamini esindatud. Nagu märgitud, annab uus programm ruumi draama olemuse ja vormitunnuste käsitlemiseks. Väga oluline on, et 10. klassis seejärel mõne tunni jooksul peatutakse draama arenguloo põhilistel etappidel koos vastavate näidetega (referaadid õpilastelt!) antiigist alates. Olulisemad teosed on kreeka, rooma ja keskaja antoloogiates ning hilisemad üksikväljaannetes eesti keeles olemas. Vaja oleks küll näiteks J. Racine'i, V. Hugo ja mõne teise draamade tõlkeid, kuid üldhariduskooli seisukohalt saab ehk praegu veel kuidagi nendeta läbi.

Möödunud aegade draamal ja teatril peatumine on hädavajalik mitmes mõttes, eelkõige loob see aluse meie kaasaegse draama mõistmiseks, rajab süsteemi ning teenib ka õpilaste teatrihuvi äratamise ja kujundamise eesmärgi.

Meieaegne draamakirjandus — see on väga laiaulatuslik ja kooli seisukohalt mahukas, sest haaret tuleb näha praktiliselt Ibsenist alates meie tänasesse päeva välja. Nii väga kui allakirjutanu soovikski draama ja koos sellega teatri laiemat esindatust praeguses üldhariduskoolis, ei saa asjale ometi kitsarinnaliselt läheneda, sest tuleb arvestada kirjandusprotsessi tervikuna ja nüüdiseaegne lüürika ning eepika nõuavad ning peavad saama oma osa. Õpilaste kommunistlikul kasvatamisel on oluline ja

tuleb määravaks pidada protsessi kui terviku tunnetamist ning üldhariduse sisu ja mahu seisukohalt õpetada noori inimesi nägema ning mõistma protsessi olemust, selle aluseid. Meieaegset draamakirjandust, selle aluseid, olemust ja ilminguid tuleb samuti õpetada just kirjandusprotsessi osana.

XIX sajandi lõpul algas draama- ja teatriloo intensiivne tõusuajastu. Lisaprogrammi «Teatriõpetus» (kahjuks mitte kirjandusprogrammi) järgi saab tollest perioodist algava, praktiliselt siis meieaegse draamakirjanduse vallast nimetada järgmist: «Psühholoogiline ja olustikudraama 19. saj. lõpus ja 20. sajandil (H. Ibsen). Draama hilisemaid arengusuundi (intellektuaalne, olustiku- ja absurdidraama)» (lk. 37). Lisaprogrammi tiitli põhjal eeldaks siin teatrigi nimetamist, kuid see pole ehk probleem, sest ilma teatris ja teatriga toimuvata seda perioodi niikuinii vaadelda ei saa. Õpilastel on kasulik teada, et lavastaja osa teatris tänapäevases tähenduses on selle aja jooksul kujunenud. Võib ju õpilaste tarbeks ehk väheoluliseks pidada A. Antoine'i ja tema «Théâtre Libre» nimetamist, kuid Stanislavski ja Nemirovitš-Dantšenko kõrval (neid nimetab ka lisaprogramm ja kirjanduskursuses koos Tšehhovi ja Gorkiga peavad nad ka paratamatult esile tulema) on vaja tutvustada vähemalt M. Reinhardti, sest muidu jääb meie K. Menningu töö kitsalt avatuks. Nimesid võiks (peaks) teatri poolelt draama interpreteerijatena veel arvestada kuni Grotowski, Brooke'i, Tovstonogovi, Ljubimovi jt. välja, aga üsna kindlasti toob tegelik töö need isegi esile.

Draama osas peab lisaprogrammis märgitu kõrval XX sajandi ilmingutest arvestama veel sümbolismi, seda mitte ainult M. Maeterlincki «Sinilinnu» pärast, vaid üldhariduse sisukuse huvides üldse. Kirjandusprogramm küll ei fikseeri, kuid eesti lüürika 1917—1940 ülevaate juures tuleb tingimata rääkida nn. ajalule perioodist, mis toob aga kohe kaasa ekspressionismi mõiste. Paratamatult on vaja ja tuleb rääkida ka ekspressionismist teatris ja sellekohasest

draamast, pealegi oli ekspressionism Eestis 1920. aastate algul laiemalt tuntud («Hommikteater», A. Bachmann, H. Gle-ser, A. Lauter, A. Antson jt.). «Teatri-õpetuse» programmis olev V. Meierhold toob endaga kaasa samuti ekspressio-nismi mõiste ning ekspressionistliku teatri võtteid on ilmnenud ju meie teatri lähemas minevikus noorte lavastajate loomingu. Intellektuaalse draamaga ühenduses ei pääse mööda eksistentsia-lismist ja mingil määral on abiturienti-dele vaja tutvustada selle filosoofia ole-must, sest soovitada ju õpilastel lugeda «Loomingu» Raamatukogu» ja nii satub nende kätte Camus', Anouilh' jt. teoseid. Aga mäletame veel hästi «Antigonet», «Lõokest» jt. kõnekaid lavastusi meie teatrites. Eksistentsialismi olemusest pil-di andmist tingib paratamatult absurdi-draama. Viimane on aga programmiski.

Oleks meie poolt arutu, kui jätaksime puudutamata Inglismaa «noored vihased mehed», kelle loomingu on tuntud meie noorte hulgas ja väga hea hinde on nad andnud Osborne'i, Delany jt. teoste la-vastustele, samuti J. Ardeni «Seersant Musgrave'i tantsule», kui momendil la-val olevat arvestada. Mõtlematu oleks mööda minna ka dokumentaaldraamast, pealegi kus eesti keeles on olemas kesk-semad teosed. Dokumentaaldraamade kaudu on kõige muu kõrval võimalik sügavamalt avada fašismi olemust.

Nii riburada mööda vaadeldes tuleb juurde üha uusi praegusaegse draama ja teatri laade, suundi jne., mis on meie-aegse draama seisukohalt olulised ja vajaksid koolis reageerimist. Küllap tuleks puudutada šokiteatri, happeningi jm. mõisteid, rääkimata päris äärmusli-kest nähtustest.

Programm ei viita nüüdisaegsele sot-siaalsele draamale, kuid Frisch, Dürren-matt, O'Neill, Tennessee Williams jt. on oma teostega meie tänapäeva teatris ilma teinud.

Arvestada tuleb kindlasti nõukogude nüüdisaegset draamakirjandust ja teat-rit. Kirjandusprogramm läheb perioo-dide ülevaadete kirjuks tehtud rada, jät-tes arvestamist väärivad nimed maini-mata. «Teatriõpetus» pakub Gorki kõr-

vale vaid Višnevski ja Pogodini nime ning peab silmas seejuures vaid revo-lutsioonilist draamat. Aga Korneitsük, Bulgakov, Švarts, Leonov, Arbuzov, Bo-karev, Vampilov, Sukš'in jt., rääkimata juba läti, leedu või mõne teise liidu-vabariigi nüüdisaegsest draamakirjandu-sest, mis meiegi lavadel järjepidevalt on huvi äratanud? Nende puhul peaksid teatrid omalt poolt kas või kavalehtede kaudu aitama õpilastele (ja mitte ainult nendele) pilti luua. Paraku hoolitseb vaid «Vanemuine» kavalehe sisukuse eest, Noorsooteater ilutseb aga niisama, tühjalt.

Nimetanud siin küllalt laialt haaratud meie aja nimesid ja teoseid, on silmas peetud mitte hetkel moes olevat ja mo-mendil põnevust tekitavat, mille vastu õpilased suuremat huvi tunnevad, aga ka kitsalt subjektiivseid hetkeotsustusi ei-jaa tasandilt annavad, vaid püsiväär-tuslikke. Küll aga tuleb vanemates klas-sides kõne alla võtta võimalikult iga esi-etendusvärske eesti draama. Need teosed on jõudnud viimasel ajal meeldivalt ruttu trükiski ilmuda ja tekstide käes-olek võimaldab õpilastega teha sisukat tööd, aidata ühtaegu sügavamalt mõista antud teose lavastust ja samal ajal har-juda ka näidendite lugemisega. Seda suurema sisukusega saab kõike teha, mida paremini on õpilastele jõutud ja saadud pakkuda üldteoreetilisi aluseid ning eelteadmisi draamast kui kirjanduse põhiliigist ning panna neid mõistma kirjandusprotsessi arengut. See pole lihtsalt draamateoste lugemine osade (või tegelaste) kaupa, mida mitmelt poolt kiputakse soovitada. Teksti lihtsalt ma-ha- või ettelugemine annab vaid sisust mingi pildi, avamata jääb seejuures aga teose tegelik olemus, ideeline sisu jne. Aga lugeminegi eeldab, et see oleks eel-nevalt n.-ö. sisse töötatud. Lugemishar-jutused jäägu vanemates klassides klassi-välise töö tarbeks ja nii võiks elustuda ka seni päris unaruses olev õpilasteater.

Draama üldolemuslike tunnuste ava-mise kõrval tuleks õpilased tuttavaks teha otsese ja kaudse, välise ja sisemise tegevuse olemuse, selle võimaluste ja avaldumisviisidega draamas, allteksti

mõiste, dramatismi, konflikti olemuse jm., rääkimata juba näitlejatööd puudutavatest üksikasjadest (rolli perspektiiv, suhtlemine partneriga jne.). Siit edasi pole kooliteatrit enam palju maad. Peamine kasu on siiski eelkõige klassis tehtavale tööle, teksti analüüsile, ideelise sisu avamisele, ühesõnaga kunstiteose mõistmisele ja hindamisele. Ja nii peaksid õpilased jõudma tasemele, et suudavad eraldada ja hinnata, mis on tõeline kunstiteos, mis meelelahutuslik, mis kommertsliku laadi ja eesmärgiga tehtud.

Kirjandusõpetus ja sellega koos emakeeleõpetajagi on koolis ikka olnud ja on kesksel positsioonil ning õppeainena on kirjandusel oluline, otse määrav tähendus õpilaste tundemaailma, psüühika, üldse isiksuseks kujundamisel ja arendamisel, maailmavaate ja ellusuhtumise aluste rajamisel. Emakeeleõpetaja töömaht ja koormus on erakordselt suur, suurem kui mis tahes aine õpetajal. Uus kirjandusprogramm suurendab märgatavalt sisulist koormust (kas või ainult eeltoodut arvestades, aga veel teised põhilligid oma taotlustega) ja eeldab, et emakeeleõpetaja oleks senisest veelgi universaalsem isiksus.

Õpetaja oma universaalsuseski vajab mitmesuguseid abimaterjale ja tõesti on kurb, et õppekirjanduse väljaandmisega ei jõuta programmile järele. Aga ega vanagi programmi jaoks olnud abimaterjale ja otseselt programmi arvestavat täiendavat kirjandust. Õpilaste jaoks võinuks tegelikult küll juba mõnda aega olla vajalik ülevaade draama ja teatri alalt.

Historismiprintsiipi oluliseks ja määrava tähendusega aluseks pidav ilukirjanduse koolikäsitus on ikka orienteeritud meie kaasajale, arvestanud klassika lugemise suunamisel ja klassis käsitlemisel kaasajale omase ja vajaliku ning tulevikku arvestava ellusuhtumise kujundamisega. Draamakirjandus oma spetsiifiliste külgedega, eriti just olevalikuse olemuslaadiga on ehk kõige enam orienteeritud koolis praegusajale. Nii tuleks meieaegse draamakirjandusega ühenduses arvestada koolis just draama

nüüdisaegsust. Uus, moodne või lihtsalt meie kaasaegne kunstis on sagedasti ootamatult vana, see unustatud ja omal ajal olnud hea. Draamakirjanduse juures paistab see vahest kõige selgemini silma, peegeldub ilmekalt teatrite repertuaaris. Aga nii on see ju ikka, sest objektiks ja aluseks on **inimene**. Inimestena tahame inimest, eelkõige iseennast paremini tunda. Draama koos teatriga saab ja teeb seda kõige paremini, päris näitlikul viisil, on nii olulisemaid isiksuse loojaid, positiivsete emotsioonide ja inimlike tunnete kujundajaid.

Rõhutagem veel kord — meeldiv on tõdeda, et draamakirjandus ja sellega paratamatult koos ka teater on tugevdanud oma esindatust kirjandusprogrammis. Kõige selle teostamine praeguse, uue programmi raames on aga paraku ilus ideaal, mis kaunist kaugusest terendub. Ja ega pelgalt seda uut programmi saa kergelt täita. Praegu tundub, et üldhariduskooli 1975. a. kirjandusprogramm pole pika eaga, on üks, kahtlemata tõhus, vaheaste, mis soodustab keskhariduse omandamist, kuid viimast kindlustava programmi peaksime siiski veel alles koostama. Loomulikult tuleb 1975. a. programmi järgi kord läbi õpetada, et jõuda selgusele pakutud võimalustes. Esimesed kogemused 9. klassiga programmi kasuks ei räägi. Kui teatriga veel kuidagi kirjandustunnis hakkama saadakse, siis film läheb **kirjandustunni** ekspluateerimise teele, killustab kursust, süvendab juba varem ilmnenud hakanud süsteemitust õpilaste teadmistes.

Lõpuks tahaksin korrata juba trüki-sõnas väljendatud mõtet: lähtuda humanitaarsükli avardamise eeldusest, teatri- ja filmikunsti aluste õpetamise vajalikkusest ning fakultatiivtundide olemasolust õppeplaanis (nende tundide täitmist ju õppeplaani eeldab), tuleks igas klassis (9.—11.) üks fakultatiivtund muuta obligatoorseks esteetilise kasvatuselise või esteetikatunniks (nimetus pole siinkohal oluline), mis haaraks peale filmi, teatri jm. ka esteetika aluste õpetamise ja õppimise ning looks sellega ka mingi selgema süsteemi ning väldiks anarhiat fakultatiivtundide kasutamises.

# ÕPILASKOND JA TEATER\*

**IRENE LEISNER,  
Tartu 5. keskkooli õpetaja**

Esteetilise kasvatuse paremaks korraldamiseks otsib kool endale abilisi nende kultuuriasutuste hulgast, kelle ülesanne on tegelda kunstipropagandaga, rahva vaimse palge ja õige elueesmärgi kujundamisega.

Igapäevases koolitöös on kujunenud välja esteetilise kasvatuse alateemad, suhete süsteemid: kool ja teater, kool ja kino, kool ja kujutav kunst, kool ja muusika. Sisuliselt tähendab nende suhete korraldamine seda, kuidas tuua kino, teatrit, kujutavat kunsti, muusikat rohkem kooli, ja teisalt, kuidas viia õpilasi teatrisse, kunstinäitusele jne.

Aastate jooksul on paljud koolid kujundanud oma traditsioonid ja huvialad.

Teatrite ja koolide koostöö ning vastastikune sõprus on viimasel aastakümnel elavnenud ja areneb üha edasi. Kaalukaim roll neis perspektiivseis suhetes kuulub koolile, õpetajasaktivistidele. Oleme lugenud ja kuulnud üksikentsiastide, teatrifanaatikute õpetajate tööst ja püüdlustest. Nad kinnitavad nagu ühest suust, et õpilaste teatrihuvi äratamine tõstab kasvatustöö resulta-

\* 1975. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

tiivsust. Minu arvates on see loomulik ja ootuspärane. Hea teater on samuti kasvatusasutus nagu koolgi. Teatris on kuhjaga tahke, mis toetavad kooli kõiki distsipliine. Seejuures on teater võimeline tungima noorte vaimuella nii mõistuse kui ka emotsioonide kaudu, jättes seega hinge sügava, vahetu jälje. Meie teatri-patriarh Ants Lauter on kirjutanud 1972. aastal: «Koolis saavad oma elutarkuse esimesed impulsid, kasvavad, arenevad, harjuvad, teritavad silma, kõrva ja kriitilist meelt ühiskonda edasiviivad ja temale kasulikud rikka ja loova vaimueluga inimesed, kellel on rõõm ja huvi elada meie elu ja kes pakuvad seda rõõmu ja huvi ka kaaskodanikele. Nad on tulised teatrisõbrad, kes nõuavad teatrit palju ja saavad ka palju. Nad rikastuvad ise ja rikastavad teatrit.»

Kuidas on tegelik olukord õppiva noorsooga? Kas Ants Lauteri nooruslik optimism peab paika?

Eesti on teatavasti tuntud teatrivabariigina. Meil tegutseb 9 kutselist teatrit ja teatriskäijate arv püsib viimase aastakümne andmeil rahvastiku üldarvu piiril, vahetevahel ületab selle.

K. Kase andmeil moodustavad teatripubliku kõige olulisema osa 20- kuni 29-aastased teatrikülastajad, järgneb 30- kuni 39-aastaste grupp. 15- kuni 19-aastased noored, kuhu kuuluvad keskkooliõpilased (ka esimeste kursuste üliõpilased), moodustavad publikust 16,7%. «Vanemuise» teatrisotsioloog M. Ojamaa andmeil on teatri täiskasvanute-etendustel käijaist kõigest 12,3% õpilased. PTUI korraldas vabariigi 32 keskkoolis 685 õpilase ankeetküsitluse, millest selgus: 11% vabariigi keskkooliõpilastest ei näinud 1970/71. a. hooajal ühtki teatrietendust, 32,7% käis teatris 1 kuni 2 korda ja 45% kontaktid teatriga on juhuslikud.

Viidatud ankeedi andmeil olid küsitlitud õpilaste huvisuunad valdavalt humanitaarsed (!) (62,8%), sealhulgas poistel 35%, tütarlastel 79,2%.

Teatri- ja filmiõpetuse teaduslik-metoodilisel konverentsil Tartus 1972. a. novembris arutati neid probleeme, tõstatati õpetajate erialase kvalifikatsiooni

tõstmise küsimus, seminaride ja õpuste korraldamine asjast huvitatuile. Ka ajakirjandus on jõudumööda neist küsimustest kõnelnud, kuigi vähe ja vähese printsiipaalsusega (vt. «Edasi»). Paljudes meie vabariigi koolides on fakultatiivkursustel asunud õpetama teatrikunsti aluseid. Tallinnas töötab ka teatrikallakuga eriklass.

Kuid 1974. a. andmeil moodustavad keskkooliõpilased siiski teatripublikust ainult 15% ja 30—40% õpilastest jääb teatrivõõraiks või sootuks teatrist eemale (K. Leht, «Noorus» 1974, nr. 4).

Paistab, et 1970/71. a. andmeil 16,7% — 1974. a. 15% — ei näita olulist nihet teatriarmastuse kasvamise suunas ja et sotsioloogidel, teatritegijatel, õpetajatel ja veel paljudel teistelgi tuleb pead murda, kuidas õpilaste teatrihuvi tõsta, neid teatrile võita.

Minu ülesanne ei ole teatrite repertuaaripoliitika jmt. näitajate analüüs, kuid ilmselt peitub ka nendes põhjus, miks õpilased suhteliselt vähe teatris käivad. Mõelgem 5., 6., 7., 8. klasside õpilastele — mida pakuvad teatrid neile ja kuidas! Kas ei peitu üks teatrijaheduse tegureid just selles, et lapsed kõige vastuvõtlikumas eas jäävad tõelisest teatrist kaugele?

Suur probleem on ka piletite hankimine kollektiivkülastuseks. Administraatorid ja teatripedagoogid peaksid koolide vastu suuremat huvi näitama, et ühiskülastuse korraldamine poleks ainult õpetaja mure, vaid ka nende oma.

Õpetajale pakuvad huvitavaid mõtteid õpilaste teatrikontaktide ja suhtumiste aspektist teatrikirjandid, mida meie kool alates 1965. a. viljeleb.

Varasematel aastatel, kui õpilasi koolis vähem oli, kirjutasiid teatrikirjandeid 8.—11. klassi kõik õpilased.

RAT «Vanemuine» on jaganud 1969.—1973. a. auhindu järgmiselt: Tartu 5. keskkool — 31, 8. keskkool — 14, 2. keskkool — 12, Nõo keskkool — 8, Tartu 1. keskkool — 7, Elva keskkool — 6, Põlva keskkool — 4. Auhindade geograafia on lai ja näitab, et teatrihuvilisi õpilasi on kõikides koolides.

Õpetajate arvates kätkevad õpilaste

teatrikirjandid palju probleeme, isikupäraseid seisukohti, leppimatust rutiini ja hallusega.

Loetud teatrikirjandeid võib lühidalt resümeerida: a) noor autorkond esitleb end aktiivse ja kiindumusliku teatrihoiakuga inimestena: kirjutistest loeme siiraid mõtteid ja ausat väitlemist; b) selgub teatriharrastuste järjepidavus — võrreldakse retsenseeritavat lavastust varem nähtuga; c) elatakse kaasa lavastusele, tuntakse teatrispetsiifikat, mis lubab osa saada ka kõige nõudlikumast lavakunstiteosest.

Need üldistused pole kergekäeliselt tehtud, vaid on kirjandite pikaajalise analüüsi tulemus.

Näib, et teater ise peaks noori vaatajaid ja kirjutajaid teraselt jälgima, omaenda käekäigu huvides. Tänapäev pole teatrikirjandites kajastuvad mõtted kedagi huvitanud peale õpetaja, žürii liikmete ja PTUI töötajate.

Teatri tähendust ja missiooni esitavad noored nõudlikult, lennukalt, mõnikord pisut irriteerivaltki.

Tartu 5. keskkooli 11. klassi õpilase mõtteavaldus:

«Miks käib abiturient teatris? Sellepärast, et ta on selles eas, kus kõik on talle veel huvitav, ta on armunud näitlejasse, tema jaoks on sõnad toiduks. Sõna virgutab teda elama, looma. Ta oskab lüüa pihuks kõik vale ja võltsi, mis peitub sõnade taga.»

Noortele meeldib rahutu ja otsiv teater (E. Hermaküla, J. Tooming), kuigi viimasel ajal nad nende kõikide lavastustega nõus ei ole.

Väga kõrge maine on Tartu õpilaste hulgas Noorsooteatril ja Tallinna Draamateatril. Mõned võrdlusandmed: «Vanemuise» austajaid on 9. kl. 37%, 10. kl. 29% ja 11. kl. 26% õpilastest. Noorsooteatrit eelistavad vastavalt 58%, 62% ja 66% õpilastest. Meelelahutuslikku teatrit kirjandite autorid põhimõtteliselt taunivad (ankeet näitas vastupidist!), ent meelelahutust teatrilt siiski oodatakse ja kusagilt teksti sügavusest on välja loetav ka teatrilavalt jagatava eluõpetuse ootus, ehkki seda haruharva öeldakse (8. ja 9. klassi õpilased).

Teatavasti pole õppiva noorsoo hulgas ooper ja ballett kuigi populaarsed. Kui sõnalavastusi eelistavad 9. kl. 54%, 10. kl. 32% ja 11. kl. 31% õpilastest, siis ooperit 9. kl. 4%, 10. kl. 7% ja 11. kl. 1% õpilastest (Tartu 5. keskkooli küsitluse andmeil).

Tartu õpilaste teatrikirjandid annavad siin ühe hälbe: Ü. Vilimaa balletilavastused. Ü. Vilimaa on ainuke Tartu lavastaja, kes leiab alati aega ja võimalust tulla kooli, teeb seda meeleldi, ja tulemused, vähemalt ärksama hingega õpilaste huvi balleti vastu, on ilmsed. Üks 8. klassi õpilane (poiss) on «Maalidele» kaasa elades leidnud enda jaoks värvide maailma:

«Alles siis ma mõistsin, millist tohutut rolli mängivad meie elamustes värvid. Imelik, nagu poleks midagi säärast varem tundnud ega näinud. Ükskõiksus? Aga kevadised ja sügised metsad... Neid oleme ju näinud, kuid ilmselt ükskõikselt vaadelnud. Me pole tabanud seda ilu, mida loodus meile pakub.»

Toredad ja siirad mõtted. Mõtleva paneb ainult see, et suurem osa õpilasi jääb ooperi- ja balletivõõraks. Teeksin etteheiteid ka õpetajatele, kes ise samuti balleti- ja ooperietenduste vastu suhteliselt leiged on, ja ka muusikaõpetajatele, kes ei leia aega ega vajadust repertuaaris olevaid oopereid tutvustada ja õpilastes huvi äratada.

Mida koolides teatriarmastuse kasvutamiseks konkreetselt tehakse? Millised põhimõtted on Tartu 5. keskkooli õpetajatel? Lühidalt sellest.

Meie koolis tehtav teatrilane töö kestab juba kümneid aastaid. 60-ndail aastail juhuslikult toimunud teatrikülastusest on kujunenud regulaarne ja järjepidev teatriharrastus. Aktiivne teatrihuvi on kujunenud meie kooli üheks heaks traditsiooniks. (Sellest kõnelevad ka teatrikirjandid.) Teatavasti ei saa teatriarmastust kasvatada ainult verbaalselt või kodus teleriekraani ees teatrilavastust jälgides ega ka teatrikuu ja näitlejatega kohtumise kaudu (ehkki need kõik on head asjad, kui nad on omal kohal ja kindlas süsteemis), vaid kõige tulemusrikkamalt kasvatab teatriarmastust

elav etendus ise. Seepärast ongi vaja õpilasi tihti teatrisse viia, sest mida rohkem lavastusi noor näeb, mida sügavamaid elamusi ta saab, seda rohkem mõistab ta kunsti, hindab ilu ja elu.

5. keskkoolis tehtava teatrilase töö illustreerimiseks mõned arvud:

1973/74. õppeaasta 3 kuul — detsember, jaanuar, veebruar — organiseeriti 9.—11. klasside õpilastele 12 etendusele ühiskülastus, pileteid levitati 1183, vaadati ballette «BCD», T. Härmi soloõhtut, oopereid «Armujook», «Mindia», sõnalavastusi «Los Caprichos», «Emmeliina», «Strakoniče torupillimängija», «Orpheus», «Kuuenda raamatu lõpp», «Õhtusöök viiele», «Armunud lövi».

Nagu näha, on esindatud kõik žanrid ja meie vabariigi 5 teatri lavastused.

Ainuüksi «Vanemuise» lavastusi on alates kõnesoleva õppeaasta detsembrist maini vaadanud 1467 õpilast, kokku käidi teatris aga üle 3000 korra.

Õpilasi on koolis 1500, valdavalt külastasid teatrit 9.—11. klasside õpilased, kuid nende arvuliste näitajate alla käivad mõned nukuteatri etendused ja luuleõhtud. Aktiivsemad keskkooliõpilased käisid hooaja jooksul teatris 8 korda.

Võrdluseks 1974. aasta septembri—detsembri näitajad.

Kokku vaadati ses vahemikus 12 etendust: «Nõmmekingsepäev», «Püha Susanna», «Fidelio», «Epp Pillarpardi...», «Poissmehed», «Oh armastus...», «Estonia» lühiballetid, «Haaremirööv», «Äiu, äiu...», «Merineitsi», «Tagahoovis», «Uksed pauguvad».

Üldse vaatas neid etendusi 781 inimest.

Teatrikülastuste arv pole eesmärk omaette. Tvarvis on, et arvude taga oleks sisu, et õpilased õigesti mõistaksid lavastust, lavastaja taotlusi, et nende maitse oleks õigesti orienteeritud. Siin on mõndagi tehtud, kuid teha oleks veelgi enam.

Tartu 5. keskkoolis tehtud küsitlusest järeldus: 42% õpilasest jõuavad teatrisse kooli ühiskülastusega, 26% lähevad ise, 10% koos perekonnaga, 9% sõbra kutsel, 6% artikli mõjul, 5% lemmiknäitlejat vaatama ja 2% lavastaja tööd jälgima.

1974. a. kevadel korraldati koolisisene teatrikonverents (parim ettekanne «Em-

meliinast» pääses isegi «Sirbi ja Vasara» veergudele (autor 11-c klassi õpilane Andres Alari), millele eelnes ankeetküsitlus 9.—11. klassides. Ankeedi andmed näitasid, et koolis tehtav töö on vajalikul tasemel.

Lemmikžanriks osutus, nagu eespool mainitud, draama, see selgub 1974. a. tehtud ankeedist ja käesoleva aasta küsitlusest.

Käesoleva aasta küsitluses figureeris küsimus: kas teatrietendus sunnib mõtteid vahetama? kui jaa, siis kellega? Kaasõpilastega — 69%, õpetajatega — 21%, kodustega — 10%.

Õpetaja osakaal on suhteliselt tagasihoidlik — siit veel üks tagamaa.

Ankeetküsitluses vastas suhteliselt palju õpilasi (ca 60%), et nad loevad teatriarvustusi «Edasist», «Noorte Häälest», «Sirbist ja Vasarast».

Lemmikteatriks oli mullu ja ka tänavu Noorsooteater.

Lemmiknäitlejatena nimetati H. Mandrit (luuleõhtud, telelavastused, unustamatu «Proovireisija surm», mida vaatas 240 õpilast), I. Everit, M. Mikiveri, L. Laatsi, J. Kiho, J. Tepandit.

Möödunud aasta menukamad etendused: «Los Caprichos», «Oliver ja Jennifer», «Külavahelaulud», «Orpheus», «Õhtusöök viiele», «Lõbus lesk», «BCD», «Käed», «Armujook».

1974/75. õppeaasta septembri—detsembri menukamad lavastused: «Oh armastus...», «Tagahoovis», «Uksed pauguvad», «Äiu, äiu, poiss...», «Püha Susanna», «Merineitsi», «Fidelio», «Estonia» lühiballetid.

Huvi teatri vastu on suunanud õpilasi ka kontakti otsima näitlejate ja lavastajatega, ise etlema ja näitlema. Viimastel aastatel on toimunud mitmel korral sisukaid ja huvitavaid kohtumisi Ü. Viliimaaga, E. Hermakülaga, J. Toomingaga jt. Kooli aulas esines Noorsooteater J. Liivi luuleõhtuga (erakordne emotsionaalne mõju õpilastele), «Vanemuise» näitlejad S. Jessenini luulepõimikuga, E. Hermaküla esitas «Emmeliina» osalistega rahvalaule.

Õpilasi on hakanud huvitama luule. On kasvanud ka omapoolne eneseväljen-

damise tarve. Luuleõhtud klassides pole erandnähtuseks, suurema esinemisuskuse ja -julgusega õpilased on korraldanud P.-E. Rummo, B. Alveri ja M. Underi luule õhtuid. Paljud kooli lõpetanud jätkavad koolis alustatud huviala TRÜ klubi ja EPA klubi juures.

«Vanemuise» teatrisõprade klubi on leidnud koolis palju sõpru, ka teatri draamastuudios ja noorsoolavastustes osaleb meie koolist hulganisti õpilasi (üks jõudis isegi «Tagahoovis» Roosi ossa).

Teatripedagoog Epp Mikkel on õpetajate abiga rakendanud aktiivseid õpilasi koolinoorte teatrikonverentsidel. 1972/73. õppeaasta teatrikonverents oli 5. keskkooli õpilaste organiseeritud ja 4 sõnavõttu balleti teemal samuti selle kooli õpilaste koostatud. Ka mullusel teatrikonverentsil esinenud õpilastel läks edukalt. Kavas on veelgi huvitavaid üritusi.

Kokkuvõtteks ütleksin järgmist:

1. Viimastel aastatel on meie kool püüdnud jälgida õpilaste ja teatri suhete kujunemist, eriti klasside teatrikülastatuse dünaamikat. On korraldatud 2 ankeetküsitlust. Tulemusi on õpilastele tutvustatud.
2. Kõige rohkem käivad teatris 9.—11. klassid (eelmisel õppeaastal 5—6 korda).
3. Vanemate õpilaste märksa aktiivsem huvi teatri vastu on loomulik ja eriti rõõmustav, sest see väljendab õpilaste teadlikku suhtumist.
4. Õpilaste suurema teatrihuvi äratamiseks peaksid teatrid kasutama senisest enam võimalusi koolilaval esinemiseks, eriti selleks sobiva väiksema tegelaskonnaga kammerlavastustega — luulekompositsioonid, kiridraamad jm. Just see, et näitlejad tulevad kooli ja esinevad neile, avaldab õpilastele aktiviseerivat mõju ning teeb neist tähelepanelikud ja vastuvõtlikud jälgijad ja teatrimängu kaasaloojad.

Teid, kuidas juhtida õpilasi teatriloomingu rikkuste juurde, on mitmesuguseid. Iga kool valib talle sobiva.

Hoolitsegem, et teatrietendus ei oleks õpilastele lihtsalt ajaviide, vaid naudivõimalik kõrval ka intellektuaalne töö.

---

# ÕPETAJA SUHTLEMIS- OSKUSEST

---

**HENN MIKKIN**

Õpetaja suhtlemisioskusest räägitakse harva. Vaevalt aga keegi kahtleb selles, et oskus inimestega ja eriti lastega rääkida kuulub õpetaja põhiliste professionaalsete oskuste hulka. Võib-olla peetakse seda niivõrd endastmõistetavaks, et piinlik on sellest rääkida? Kuid oleme ju kõik kohanud kidakeelseid ja nohikuid õpetajaid, kelle juttu kuulates uni peale tuleb. Õigem oleks vahest öelda, et suhtlemine on teadusevallast võetud termin tähistamaks nähtusi, mis õppetöös väljenduvad mitmete valusate üksikprobleemidena, mille taga esimesel pilgul nagu ei märkagi mingit ühisnimetajat. Kuidas hoida 45 minuti jooksul kogu klassi tähelepanu endal ja enda kaudu oma ainel? Kuidas panna lapsi ennast tähelepanelikult kuulama? Kuidas sundida klassi ilma liigsete sõnadeta ja moraliseerimata nägema koerustüki taga, mis esimesel pilgul paistab vaid kerge naljana, tõsisemat üleastumist põhimõtetest, mida lapsed ise tähtsaks peavad? Kuidas ennast klassis maksuma panna?

Psühholoogia seisukohast seisab kõigi nende olukordade taga mingi suhtlemisraskus, mille ületamine vajab teatud võimeid ja oskusi. Alljärgnevas vaatlemegi, mida huvipakkuvat saaks viimase aja suhtlemispsühholoogiast üle kanda õpetaja kutsemeisterlikkuse ühe komponendi paremaks mõistmiseks.

## SUHTLEMISE MÕISTE PSÜHHOLOOGIAS

Tavaliselt mõeldakse suhtlemise all sõnadest koosneva teate edasiandmist ühelt inimeselt teisele. Tähtis on see, mida, miks ja kelle huvides öeldakse. Psühholoogia aga asetab rõhud veidi teisiti ning esikohale tõuseb küsimus *kuidas?* kuidas öeldakse? Koos sellega laieneb pisut ka nähtuste hulk, mis suhtlemise alla käivad. Suhtlemist vaadeldakse reaalses ajas toimuva protsessina, kindla alguse ja kindla lõpuga. Püüame suhtlemisakti algushetke kindlaks määrata. Kui tegemist on elava vestlusega — aga just seda psühholoogia ennekõike uuribki — võiks arvata, et suhtlemisakt algab esimesest lausunud sõnast.

Eksperimentaalsed uuringud on aga näidanud, et esimesele lausunud sõnale eelneb kaunis keeruline signaalide vahetamine partnerite vahel. Sellest eelmängust, mis kestab mõned sekundid, aga mõnikord vaid sekundi murdosa, võib sõltuda, millal öeldakse esimene sõna, kes selle ütleb ja milline see on. On teada, et sellest eelmängust võtavad osa silmad, näoilme, poos, žestid ja teised mitteverbaalsed suhtlemisvahendid. Kogu seda signaalidevahetust kokku nimetatakse kontakti loomise etapiks. Kui kontakti loomise etapp on kuidagi häiritud, võib see kogu suhtlemisakti nurja ajada.

Signaalide vahetamine jätkub ka sõnalise suhtlemise ajal. Nüüd on see kontakti säilitamine ehk regulatsioon. Suhtlemisakti lõpupoole lähenedes signaalide vahetamine sageneb ning kui öeldakse viimane sõna, eelneb ja järgneb sellele veel hulk signaale, mis kinnitavad, et viimasele sõnale ei maksa enam järele oodata.



Žestid, näoilme, poosid võivad teinekord oluliselt muuta või täiendada ka sõnalise teksti sisu, s. o. muuta esialgset tähendust. Kui näiteks lauset *Mul on rõõm sind näha* saadab hapu näoilme või naeratus, millest silmad osa ei võta, langeb sõnade siirusele kohe kahtluse vari. Kogu suhtlemise võime seega jagada kaheks: teate edasiandmine sõnade abil ehk kommunikatsioon, ning abiprotsessid, mis loovad tingimused teate edasiandmiseks. Kui kommunikatsiooni uurivad rohkem tehniline küberneetika, sotsioloogia, semiootika, siis psühholoogia keskendab tähelepanu just abiprotsessidele. Kui tähtsad need abiprotsessid tegelikult on, selgub näidendi teksti ja teatrilavastuse võrdlemisest. Kõik see, mille lavastaja ja näitlejad loovad juurde kuivale trükitud tekstile, pole suhtlemise seisukohast midagi muud kui abiprotsessid. Suhtlemise abiprotsessidel põhinevad näiteks ballett, pantomiim, tummfilm. Ühe ja sama draamateose erinevad lavastused, erinevad tõlgendused eri teatrites näitavad selgesti nende abiprotsesside mõju kõige tähtsamale suhtlemises — sõnade tähendus-tele.

## SUHTLEMINE KUI MÄNG

Psühholoogia vaatleb suhtlemist kui inimese teatud tegevust. Võrreldes mis tahes muu tegevusega on aga suhtlemistegevusel kaks tähtsat eripära.

1. Ta on harva iseseisev tegevus, ja on enamasti ikka allutatud mingi teise, suhtlemisvälise tegevuse eesmärkidele ja ülesannetele. Inimesed astuvad suhtlemiskontakti teise inimesega siis, kui nende ees seisab ülesanne, mida nad ise lahendada ei taha või ei suuda. Isegi tühipaljalt lobisemise taga võib seista teatud sotsiaalsete tarvete rahuldamine, mis sest, et inimesel endal sellest tagamaast vähimatki aimu pole. Suhtlemine muutub omaette sihipäraseks tegevuseks vaid keeleõppimisel, näidendiproovides jt. erijuhtudel. Üldjuhul aga suhtlemisel omaette eesmärk puudub ja sellepärast on ta vahend muude eesmärkide saavutamiseks. Sellepärast ongi suhtlemises

nii raske avada tegevuse psühholoogilist struktuuri, avada suhtlemise tegelikke motive. Ja sellepärast on ka suhtlemisakti resultaati raskem ette ennustada kui muude tegevuste tulemusi.

2. Teine suhtlemise eripära on see, et ta saab toimuda ainult koordineerituna teiste inimeste tegevusega. Isegi kirjaliku teksti kirjutamisel me arvestame teatud määral ette lugeja käitumist ning kohandame oma suhtlemistegevust vastavalt sellele. Suhtlemine toimub seega kahe või enama inimese ühistegevusena. Kui tavalise tegevuse alustamiseks on vaja, et inimesel oleks tarve ning tingimused selle rahuldamiseks, siis suhtlemise puhul ei piisa, kui ainult ühel partneritest on vaja suhelda. Õpetaja tahab rääkida, tahab teadet edasi anda, tahab oma mõtteid ja tundeid jagada, kuid sellest ei piisa suhtlemisakti alustamiseks, kui lapsed ei taha kuulata. Või teisipidi: lapsel on midagi südamel ja ta tahab õpetajaga rääkida, nõu pidada, kuid tollel on tuhat tegemist, pole aega ning kõnelus jääb ära.

Selleks et suhtlemisakt üldse toimuks, peavad vähemalt kahel inimesel nende eesmärgid teatud ajahetkel mingil määral kokku langema. Kontakti loomise ajal peakski siis toimuma nagu eelnev kokkuleppimine eesmärkide teatud kokkulangemises. Eesmärkide osalisest kattumisest siiski pole veel küllalt tagamaks inimeste vahel sotsiaalsete protsesside normaalselt kulgemist. On välja kujunenud teatud abivõtted kontakti loomise kergendamiseks. Kasvatusega omandab inimene teatud käitumisreeglid, mis muuhulgas kohustavad iga inimest kaasa aitama mis tahes kontakti loomise katsele teiste inimeste poolt, sõltumata omaenda vajadusest antud hetkel suhelda. Peab olema küllalt tungiv vajadus mitte suhelda, et ignoreerida käitumisreeglite kiuste teiste inimeste püüdeid kontakti võtta. Seega nõuab suhtlemisakt kahepoolset aktiivsust. Kontakti loomise etappi võiks öeldu põhjal liigendada ligikaudu selliselt.\* Kon-

\* Pole võimatu, et edaspidine eksperimentaalne uurimine annab mõnevõrra teistsuguse liigenduse.

takti loomist alustab see partner, kelle suhtlemisvajadus on suurem, kellel on suurem vajadus teisele midagi öelda. Oma soovist midagi öelda signaliseerib ta näoilme, pea suuna, pilgu, žestidega. Teine partner, märganud temale suunatud mitteverbaalset aktiivsust, reageerib sellele automaatselt suurendatud tähelepanuga, mis jälle väljendub tema näoilmes, silmades, kätes, kehahoius. Eksperimentaalsed uuringud lubavad arvata, et enamasti pole tegemist mitte ühekordse signaalidevihu vahetamisega, vaid mõlemalt poolt pideva signaalide väljasaatmisega ja vastuvõtmisega, mis liigub järjest suureneva vastastikuse koordineerimise suunas. Seda võiks võrrelda nagu väikese kauplemisega, mille käigus jõutakse kokkuleppele, kas alustada juttu või mitte. Kui üks partneritest ei soovi kontakti võtta, kerkib aktiivse poole ette täiendav ülesanne äratada tähelepanu ja huvi.

Et enamasti kogu see kauplemine ja kokkuleppimine toimub mõne sekundi või veel lühema aja jooksul, ei teadvusta inimesed seda eelmängu, ja vähe sellest — tihti ei aimagi selle olemasolu. Teaduslikus uurimises jõuti sellele järele alles filmitud suhtlemisakti aegluubis vaadates.

Kui kontaktloomine on millegipärast raskendatud, venib kogu see ettevalmistav etapp ajaliselt pikemaks ning võib teatud juhtumitel peale mitteverbaalsete suhtlemisvahendite veel kõnegi kaasa haarata. Nii näiteks fraas: «Kuula nüüd hoollega, mis ma ütlen!» kuulub suhtlemisakti psühholoogilises struktuuris abiprotsesside alla ega ole sellepärast veel teate edasiandmine, et tegemist on sõnadega. Võib endale täiesti ette kujutada tunnipikkust suhtlemisakti, kus 59,5 minutit «räägitakse mitte millestki» vaid selleks, et piisavalt tihe kontakt luua selleks, et ülejäänud poole minuti jooksul ära öelda see oluline, mille pärast juttu alustati. Lihtsam on kontakti loomine siis, kui ühel partneritest on midagi öelda, teine aga nõustub, kas või pärast kauplemistki, teda kuulama.

Keerulisem — ja märksa sagedasem — on olukord, kus mõlemad partnerid on

huvitatud suhtlemisaktist, kumbki tahab aga ise asjast rääkida. Sel juhul jätkub «kauplemine» kogu suhtlemisakti kestel. Kumbki püüab suhtlemise käigus mingi oma eesmärgi poole. Kummalgi on suhtlemisakti alguseks mingi ettekujutus sellest, millega see akt lõppema peab. Kui oodatav resultaata (s. o. eesmärk) aga partneritel kokku ei lange, ja kui partnerid on enamvähem võrdsetes tingimustes, on võimatu ette ennustada, millega suhtlemisakt tegelikult lõpeb. See ongi teiseks tähtsamaks suhtlemise erinevuseks inimese muu tegevusega võrreldes: viimase puhul võib tegelikku resultaati suure tõenäosusega ette ennustada, kui on teada eesmärk ja selle saavutamise tingimused.

Need kaks erinevust annavadki suhtlemisele mängulise iseloomu. Mängulise selles mõttes, et tulemus on ette teadmata ja selgub suhtlemise ajal järkjärguliselt.

Selline skeem on üpris tõenäoline siis, kui partnerid on võrdsetes tingimustes. Õpetaja ja õpilane aga on üpris eba võrdsed partnerid. Mida see muudab?

## **PARTNERITE EBAVÕRDSUS SUHTLEMISEL**

Et suhtlemisakt aset leiaks, on vaja, et mõlema partneri eesmärgid otseselt või kaudselt nõuaksid suhtlemist. Oma tahtmistes ja eesmärkides on inimesed enamvähem võrdsetes tingimustes. Järgnevalt on vaja, et mõlemad partnerid valdaksid suhtlemisvahendeid ja ühist koodi, s. t. räägiks ühes ja samas keeles. Siin on esimene tõsisem eba võrdsuse allikas. Tulenevalt erinevustest temperamendis, iseloomus, kasvatuses, elukogemuses, töökspidamistes jms. on inimeste suhtlemisoskus üpris laiades piirides varieeruv. Neil, kes keelt ja mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid hästi valdavad, peaksid järelikult olema suuremad eelised «suhtlemismängu» võitmisel, oma teema pealesurumisel vestluses, teistele augu pähe rääkimisel, kellegi ümberveenmisel. Tegelikult teatud piirini neil ehk ongi eelised, kuid vaevast, et kellegi isiklik kogemus lubab väita, et kida-

keelsed ja saamatud suhtlemises on alati halvemas olukorras ja teistele tallata. Ebavõrdsust suhtlemisvahendite valdamisel aitavad kompenseerida sotsiaalsed normid ja staatustest tulenevad kitsendused. Nii piiravad käitumisreeglid ühe partneri pealetükkivust teise suhtes, keelavad partnerit mõjutada füüsilise vägivallaga, piiravad sõnavara, hääle valjust ja žestide amplituudi — erineva rangusega, sõltuvalt situatsioonist. Et sotsiaalsed normid on tihedas seoses staatusega, siis partnerite erineva staatuse puhul on kitsendused suhtlemisvahendite kasutamisel ebasümmeetrilised: staatusest madalama partneri suhtlemistegevusel on normid rangemad ja piiramisi rohkem. Nii võib õpetaja õpilasega rääkides sõnalisi ja mitteverbaalseid väljendusvahendeid valida vabamalt kui ta partner. Eelisolukorras on ülemus alluva, vanem noorema, naine mehe, sõltumatu sõltuva suhtes.

Sotsiaalsed normid on kõne suhtes palju rangemad kui mitteverbaalsete suhtlemisvahendite puhul. Oma sõnade eest kannab inimene täit vastutust; näoilme, poosi, žestide eest on vastutus palju väiksem või puudub hoopis.

Kui nüüd kujutleda olukorda, kus kahest partnerist üks valdab paremini suhtlemisvahendeid, teisel aga on eelis kõrgema staatuse näol, siis kujuneks tasakaal umbes selliseks: esimesel on ülekaal mitteverbaalsete suhtlemisvahendite alal, teisel — verbaalsete alal. Esimesel on suurem võimalus partnerit mõjutada emotsionaalsete argumentidega, teisel — ratsionaalsete, loogiliste argumentidega.

Igal õpetajal tuleb arvatavasti kokku puutuda õpilastega, kes valdavad suhtlemisvahendeid temast paremini. Õpetajale jääb alati võimalus jääda juhtivaks pooleks suhtlemisaktis tänu kõrgemale staatusele ning halvimal juhul jääb talle alati võimalus kontakt katkestada ning minna üle suhtlemisele vanemate vahendusel.

Et aga suhtlemisoskus on teatud viisil seotud isiksuse omadustega, võivad õpilased tõlgendada oma kõrgema staatuse rõhutatud esiletoomist isiksuse nõrku-

sena. Võimalik, et puudulik suhtlemisoskus sel teel mõjutab halvast suunas õpetaja autoriteeti. Kui see oletus eksperimentaalses uuringus tõestust leiaks, oleks meil kaalukas tõend näitamaks, et õpetaja autoriteeti saaks tõsta suhtlemisoskuse täiustamise teel. Hea õpetaja suhtlemine lastega peaks olema ebasümmeetriline: õpetajal peaks olema ülekaal mitte ainult staatuses, vaid ka suhtlemisvahendite valdamises. See annab talle võimaluse juhtida suhtlemise käiku üksinda, suunata juttu oma eesmärkide saavutamise suunas. Nii kaoks ka õpetaja suhtlemise mänguline iseloom, mis tähendab tegelikkuses, et õpetaja saab tunni alguses enam-vähem kindel olla selles, millega tund lõpeb.

## SUHTLEMISKUNSTI KÕIGE NÕRAGEM LÜLI

Peamiseks suhtlemisraskuseks õpetaja töös on arvatavasti see, et lapsed ei taha teda kuulata ja mõista. Võrreldes teiste elukutsetega, kus ka suhtlemine inimestega on töö põhisisuks (juhtidel, teenidussfääris ja kaubanduses töötajatel, miilitsatel) on õpetaja suhtlemisel seetõttu oma eripära: erilise tähtsuse suhtlemisaktis omandab kontakti loomine ja säilitamine lastega, kuna enamasti õpetaja on suhtlemisest rohkem huvitatud kui lapsed. Et oma põhiülesannet — teadmiste, väärtuste, normide, tundmuste edasiandmist — sellele vaatamata rahuldavalt täita, peab õpetaja kunstlikult laiendama kontakti loomise etappi. Protsess, mis tavalises, tasakaalustatud suhtlemises moodustab vaid püüdmatu hetke enne esimese sõna lausumist ja jääb üldse tähele panemata, muutub õpetaja töös kaalukaks omaette ülesandeks. Arvatavasti ei saa siin piiruda ainuüksi mitteverbaalsete tähelepanu tõmbamise vahenditega, vaid tuleb sellele abiülesande lahendamisele rakendada ka kõige võimsam suhtlemisvahend — kõne. Sel juhul jaguneks kogu õpetaja sõnaline tekst, mille ta tööpäeva jooksul produtseerib, funktsionaalselt kaheks eri komponendiks: kontakti loomine ja teate edasiandmine. Ajaliselt on

«põhitöö» ja «abitöö» keeruliselt omavahel läbi põimunud. Kusjuures «abitöö» on vältimatult vajalik, et põhitööd üldse teha saaks.

Pole raske endale ette kujutada õpetaja juttu, kes püüab ühekorraga ainet seletada ja samas vaheleühüetega lapsi keelata ja suunata. Kindlasti võib iga õpetaja jutus need kaks komponenti üles leida, kuigi nende konkreetne piiritlemine võib üsna raskeks osutuda. Kontakti loomisele kulutatud aega ja sõnu peetakse teinekord ilmaasjata raisatud ajaks, praagiks õpetaja töös. Suhtlemise seaduspärasustest aga tuleneb, et kontakti loomine ja kontakti säilitamine on õpetaja töös üks kõige raskemaid komponente ja peaks seepärast täie õigusega õpetaja tööajast oma osa saama. Suur osa õpetaja ajast kulub niikuinii «abisuhtlemisele», mis otseselt õpetamise ja kasvatamisega seotud pole, kuid mis on suunatud normaalseks tööks vajalike tingimuste loomisele. Selle asemel, et lasta kontakti loomise protsessil stiihiliselt kulgeda, saaks õpetaja seda ette arvestada ja planeerida, välja kujundada teatud tüüpvõtete tagavara.

Õpetajad erinevad üksteisest, erinevad ka klassid ja koolid. Ka suhtlemisraskused võivad seepärast üpris laias diapasoonis kõikuda. Üks püsiv seos aga peaks neile kõigile ühine olema: mida rohkem lähevad lahku õpilaste ja õpetajate eesmärgid mingil ajahetkel, seda suurema kaalu võtavad endale kontakti loomise probleemid, seda rohkem peab sellele suhtlemise etapile aega eraldama.

## MAJANDUSGEOGRAAFIA KAARTIDE ÕPETAMISE TUNNETUSLIKEST ALUSTEST

TIIA PITKÄÄRT

Geograafia õppimine üldhariduskoolis peab andma oskuse töötada geograafiliste, sealhulgas majandusgeograafiliste kaartidega. Töös kaardiga areneb õpilastel kujutlusvõime, mälu, mõtlemisoskus, kõne, saadakse uusi teadmisi. Seda kõike aga ainult siis, kui õpetatakse mitte ainult kaarti tundma, vaid seda ka mõistma ja lugema.

Kuidas õpetada õpilasi majandusgeograafilisi kaarte tundma, mõistma ja oskuslikult lugema?

Majandusgeograafilised kaardid erinevad varem (enne 8. klassi) kasutusel olnud kaartidest eelkõige sisu ja kujutamisviiside poolest. Need määravadki nende kaartidega töötamise eripära.

Milles siis seisneb majandusgeograafiliste kaartide spetsiifika? Nii majandus- kui ka füüsilis-geograafilistele kaartidele on kantud maismaa kontuurid, sisevete võrk, asustatud punktid. Selles on need kaardid sarnased. Füüsilis-geograafilised kaardid kujutavad objekte ja nende paiknemist teatud määral reaalsel pinnal. Näiteks mäestik,

järv jne. on kaardil loetavad teatud mõõdetavate—võrreldavate näitajatega, omadustega. Saab leida, näiteks, järve sügavust, rannajoone liigestatust jms. Majandusgeograafilised objektid, mida kaartidel kujutatakse, on aga eranditult keeruliste ühiskondlike nähtuste üldistamise tulemus, seega abstraktsemad. Nendes peituvad ühiskondliku tegevuse keerulised seosed, mille tajumine on õpilastele märksa raskem. Kas või inimese enese kartograafiline kujutamise saab teoks mõiste *rahvastik* abil, millel on omakorda mitmeid omaduslikke kartograafilisi väljendusviise, nagu tihedus, paiknemine keskuste suhtes (demograafiline potentsiaal), demograafiline struktuur, rahvuslik koosseis jne. Veelgi keerulisem on aga ühiskondliku taastootmise mitmesuguseid aspekte kujutavate mõistete kartograafiline kujutamine. Tööstuskeskuse leppemärgi taga peitub terve nähtuste ja mõistete kompleks. Tööstuskeskus seisab õpilase ees hoopis vähem «avatuna» väga mitmekeistes seostes oleva tööstusharude kooslusena, milles ei ole võimalik selgitada, kas üksikettevõtted või eri tööstusharud omavad vastastikuseid majanduslikke sidemeid või mitte. Seoste väljaselgitamine nõuab suurel määral abstraktset mõtlemist.

Niisiis võib majandusgeograafilist kaarti põhjendatult vaadelda kui ühiskonna (inimeste ja nende tegevuse) ruumilist olemist iseloomustavate teadmiste süstematiseerimise tulemust, mis annab ülevaate majandusterritooriumi iseloomustavatest seaduspärasustest. Majandusgeograafiline kaart aitab orienteeruda, teha üldistusi ühiskondliku taastootmise ühe või teise külje kohta või nende ruumiliste komplekside kohta. Peegeldades ühiskondliku taastootmise keerukat ruumilist organisatsiooni, on majandusgeograafilised kaardid abstraktsemad kui füüsilis-geograafilised. Seetõttu on õpetamisel eriti vaja tunda nende tunnetamise üldisi seaduspärasusi ja seda ka parema omandamise nimel rakendada.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste teadlik ning kindel omandamine õpilaste

poolt saab toimuda vaid seoses õpilaste tunnetusvõimete ja üldise tunnetusprotsessi käigu arvestamisega. Nagu teada, algab tunnetus aistingutest. Väga lühikese ajavahemiku jooksul tekib õpilase teadvuses eseme, nähtuse kujutis tervikuna, kõigi tema omaduste kogumina. See on juba taju. Aistingud, tajud ja nende põhjal tekkivad kujutlused kuuluvad tunnetuse sellesse astmesse, mida V. I. Lenin nimetas elavaks kaemuseks (1). See on tegelikkuse meelelise peegeldumise aste, kus teadmised maailmast on vahetult seotud esemete, nähtuste mõjumisega meeleorganitele. Organiseerimata meeleline taju ei vii aga alati selgete kujutluste tekkimiseni teadvuses. Õpetaja peab süsteemikindlalt juhtima tunnis tundmaõpitavate esemete ning nähtuste tajumisprotsessi, ta peab töötama selles suunas, et õpilase teadvuses tekiksid selged kujutlused esemetest ja nähtustest (3).

Tundes kaardi tajumise protsessi, on õpetajal võimalik seda juhtida õige arusaamiseni kaardist kui tegelikkuse mudelist. H. Sandfordi uuringute tulemustest (5) näitavad, et kaartide lugemises võib eraldada kuni kuus astet:

I staadium — toimub lihtne kaardisümbolite tajumine. Kaart avaneb õpilase ees keerulise tajude kompleksina, koosnedes valdavalt tinglikest sümbolitest — punktidest, joontest jne.

II staadium on apertseptiooni- (uue taju sõltumine tajuva õpilase eelnevatest teadmistest, kogemustest) staadium. Siin toimub kaardi adekvaatne tajumine vaid juhul, kui kaardisümboleid mõistetakse nii, nagu nad on mõeldud, mitte nii, nagu nad võivad näida. Sümbol tuleb kindlalt seostada vastava mõiste või nähtusega (kaardilegendi täpne jälgimine).

III staadium — toimuvad lihtsamad mõttelised operatsioonid (määratakse asendit, suunda, konfiguratsiooni pikkusi jne., võrreldakse, seostatakse) ja neid väljendatakse suuliselt või kirjalikus kõnes.

IV staadium — rakendatakse arvutamist; võetakse kasutusele hulga kategooriaid. Hinnatakse pikkusi, kaugusi, suurusi, kõrgusi jne. Kasutatakse mõõtkava, kompassi ja geograafilisi koordinaate. Sellel staadiumil ilmneb oskus lugeda kaarti (kuid seda mitte tõlgendada — elementaarne lugemine).

V staadium — sõnaline interpretatsioon. Õpilane teeb kaardi alusel otsustusi, järgeldusi, oskab leida selgitusi ja põhjendusi (tõeline kaardilugemine).

VI staadium — arvulise informatsiooni interpretatsioon.

H. Sandfordi arvates mõjub kaardi lugemisel ja interpreteerimisel kaks regulaatorit — kaardisümbolite visuaalne tajumine ja kaardi tõlgendamine teatud mõistete alusel (5, lk. 109). Seega, et õpilane kaarti õigesti loeks, peab ta kõigepealt kaardisümboleid õigesti tajuma ja neid õigesti lahti mõtestama. Tajumises tehtud viga ja sümbolitega varjatud reaalsuse mitteadekvaatne hindamine viib kaardi ebaõigele või mittetäielikule mõistmisele. Esimestel staadiumidel tehtud viga põhjustab vigu ka järgnevatel, sest kaardi tõlgendamine lähtub kaardi tajumisest ja on selle aluseks. Tegelikkuse hindamise mõisteline alus aitab kaarti õigemini tajuda ja vastupidi.

Taju on esemete ja nähtuste peegeldus nende omaduste ja osade vahetus kogumõjus meeleorganitele (2, lk. 108). Kaardiga töötamisel on olulisem koht nägemistajul. Pilk kaardile viib õpilase esmalt joonte, värvide, punktide jne. keerulisse süsteemi. Toimub taju järsk koormamine. Treenimata õpilane ei oska kaardilt tajutavat osadeks liigendada, olulist eraldada, mistõttu võidakse taju üle koormata ning see võib moonuda. Tulemuseks on kaardi mitteadekvaatne tajumine. Selleks et orienteeruda selles keerulises pildis, on vaja leida õige «strateegia». Et valida kaardil kujutatust see, mis on vajalik antud ülesande lahendamiseks, peab õpilane olema teatud määral ette valmistatud. Tavaliselt vabas visuaalses otsingus loevad õpilased kaarti nagu raamatut, s. o. ülevalt

vasakult — alla paremale (loodest — kagusse). Vaevalt sellist «strateegiat» saab alati sobivaks pidada, eriti veel vanemates klassides. Õpilane tajub paremini kaarti, kui talle on selgeks saanud kaardi olemus, otstarve, s. t. kaart on teadlikustunud. Mõtlemise lülitumisega taju protsessi muutub kaardi tajumine operatiivsemaks ning adekvaatsemaks. Apertseptiooni staadiumil sõltub kaardi tajumine õpilase teadmiste hulgast, kogemustest, orientatsioonist, huvist jne. Taju kulgeb edukamalt vaid vastava apertseptiooni korral. Seega tuleb õpetajal kaardi õpetamise protsessis arvestada õpilaste teadmiste ja kogemuste hulka ja seda igal vajadusel täiendada.

Niivõrd kui taju sõltub apertseptioonist, soodustab geograafiliste teadmiste süsteemi kujundamine, kogemuste rikastamine, huvide, vajaduste kasvatamine, oskuste ja vilumuste omandamine geograafilise kaardi sisukamat tajumist.

Tõelise kaardilugemise olemus seisneb oskuses minna üle abstraktselt skeemilt (s. t. kaardilt) konkreetsele ettekujutusele — **kujutlusele** elavast tegelikkusest. Seetõttu seisab õpilase ees ülesanne siduda sümboleid kaardil tegelikkusega, ühendada jooned, värvid, punktid jne. teatud ruumiliseks süsteemiks. Kasutades abstraktseid sümboleid: areaale, isoliine, kartogramme jne., muutuvad kaardid aga tegelikkusega raskemini seostatavateks. Just majandusgeograafilisi kaarte on raske otsesel viisil empiirilisel tegelikkusega ühendada. Seetõttu tuleb õpilaste teadvus viia sellisele tasemele, et nad oleksid võimelised lugema kaarti, mõistes selle sümboolikat ilma assotsiatsioonideta mingi vahetu, empiirilise teadmise seostest kaardi ja tegelikkuse vahel. Õpilasteni peab jõudma arusaamine, et kaart on vaid tõelise maailma mudel. Majanduskaart peegeldab objektiivset tegelikkust — ühiskondliku taastootmise ruumilisi seaduspärasusi. On vaja, et nii õpetaja kui ka õpilased eraldaksid objektiivse tegelikkuse kõige olulisemad, määravamad küljed. Kõike, mida sealt pealt loetakse, tuleb läbi lasta mitte ainult «mõõtkava

filtrist», vaid ka teatud «reaalsuse tunnetamise filtrist», siis näeb õpilane kaardile vaadates mitte surnud süsteemi, vaid elavat tegelikkust.

Geograafiline kaart on mitte ainult rikas ja mitmekesine teadmiste allikas, vaid ka õpilase mõtetegevuse — **mõtlemise** arendamise stimulaator. Juba kaardi täpsem tajumine vajab mõtlemist, edasine töö kaardiga nõuab seda aga enam ja enam.

Lühidalt võiks õpilase mõttekäiku kaardi juures iseloomustada järgmiselt:

- I etapp — nähtumus, s. t. mida õpilane kaardilt näeb (näiteks loomakasvatuse kaardilt nähtub, et Kesk-Aasias on lammaste arv suhteliselt suur või maavarade kaardilt, et Uraal on rikas mitmesuguste maavarade poolest).
- II etapp — otsustus: midagi jaatatakse või eitatakse (otsustatakse). Näiteks Uraalis kaevandatakse rauamaaki, Keskrajoonis on arenenud masinatööstus.
- III etapp — järeldus: olemasolevatest teadmistest saadakse uusi teadmisi. Nii olemasolevad kui ka uued teadmised avaldatakse otsustuse vormis. Näiteks Kesk-Aasias on lammaste kasvatamiseks sobivad tingimused. Kesk-Aasias saab arendada villa- ja nahatööstust. Uraalis leidub rikkalikult rauamaaki, suhteliselt vähe on aga koksisütt. Uraalis on hästi arenenud mustmetallurgia. Vajalik koksisüsi veetakse seega sisse. Kust? (leitakse, kust on otstarbekam). Keskrajoonis on kõrgelt arenenud masinatööstus. Seda on tinginud rajooni soodne (keskne) asend liiklusteel, tooraine ja kütuse hea transportimise võimalus, kvalifitseeritud tööjõu olemasolu.

Eeltoodu selgitamiseks toome **konkreetsema** näite. Teema «NSV Liidu põllumajandus» käsitlemisel kasutatakse atlasest 8 kaarti. Need on peamiste teraviljakultuuride, peamiste tehniliste kultuuride, veisekasvatuse, sea- ja lam-bakasvatuse, melioratsiooni, maares-sursside, agrokliimaatiliste ressursside, mullastikulis-taimestikuliste võõndite kaardid (4). Enamikku kaartidest kasu-tatakse esmakordselt. Seega peab neid kaarte õpilastele tutvustama, nimetama (tegelikult tõlkima) pealkirjad ja legendid. Selgitama, kuidas neid kaarte loe-takse, milliseid andmeid nendelt saab. Ainult siis hakkavad õpilased kaarti mõistma, tajuma. Raskemini tajutav on agrokliimaatiline kaart (4, lk. 11). Sellel on kvalitatiivse fooni meetodit rakenda-tud kahes plaanis (värvus ja viirutus). Õpilastele tuleb selgitada, mida antakse edasi eri värvusega, mida eri viirutu-sega. Samal ajal on mõttetu lasta õpilas-tel leida sellelt kaardilt andmeid, kui pole korratud, mis tähendavad mõistet «niiskumise koefitsient» ja «aktiivsete temperatuuride summa». Alles siis, kui õpilaseni jõuab arusaamine agroklima-aatilistest tingimustest meie maa eri piir-kondades, võime loota tähtsamate kul-tuuride kasvupiirkondade teadlikku omandamist õpilaste poolt. Oluliselt arendab õpilaste mõtetegevust maares-sursside kaart (4, lk. 12). Geograafia sei-sukohalt on otstarbekam kõlvikute struktuuri iseloomustada kaardi alusel, sest nii jõuavad õpilasteni ka kõlvikute paiknemise iseärasused NSV Liidu ter-ritooriumil. Maaressursside kaart pakub häid võimalusi kaardi tõelist lugemist harjutada koos arvulise materjali in-terpreetimisega (V ja VI staadium). Sellist tööd suunaksid küsimused ja ülesanded: iseloomustage põllumaa osa-tähtsuse muutusi NSV Liidu territoori-umil. Miks NSV Liidu põhja-, ida- ja lõunaosas on suhteliselt vähe maad põl-dude all? Millistes NSV Liidu rajooni-des on ligi pool maafondist metsamaade all? Võrrelge Balti liiduvabariikides põl-dude all oleva maa suurust. Kus on põl-lumaad kõige rohkem? Kui palju maad (ha) on Eesti NSV-s põldude all?

Kvantitatiivsete suurustega tuleb opeerida ka loomakasvatuse kaartide lugemisel. Loomulikult pole nendelt võimalik leida, kui palju veiseid kasvatakse Ukraina NSV-s, kuid mõnede piirkondade (näit. Karjala ANSV, Jakuudi ANSV, Primorje) kohta võiks selliseid arvestusi teha. Tähelepanelikum kaardi lugemine distsiplineerib õpilasi, sunnib täpsemalt kaarti jälgima ja kaart hakab õpilastele rohkem jutustama.

Väga tähtis on reaalse tegelikkuse hindamisel kasutada korruga mitut kaarti. Võrdlemine ja kaartide seostamine annab juurde hulga informatsiooni, võimaldab teha otsustusi ja järeldusi, arendada õpilaste mõtlemisoskust. Näiteks, kõrvutades taimekasvatuse- ja agrokliimaatiliste ressursside kaarte melioratsioonikaardiga, saab selgitada, miks saab kasvatada riisi ja puuvilla ka Kesk-Aasia neis piirkondades, mis jäävad jõgedest kaugemale, iseloomustada üksikute kultuuride kasvuks vajalikke agrokliimaatilisi ja mullastikulisi tingimusi, põhjendada ühe või teise kultuuri kasvu piirkondi ja loomakasvatusharu paiknemist jpm. Teema «NSV Liidu mustmetallurgia» puhul kasutatakse atlasest mineraalsete ressursside, sötetööstuse ja mustmetallurgia kaarte. Tegelikkusele vastavate kujutluste loomiseks tuleks muuhulgas lasta võrrelda ja ka mõõtkava järgi välja arvutada kaugusi maavarade kaevandamise ja musta metallurgia ettevõtete paiknemise vahel. Kasutatavad väljendid «suhteliselt lähedal» või «suhteliselt kaugel» on umbmäärased. Õpilasi paneb «majandusgeograafiliselt» mõtlema, kui leitakse, et koksisüüt tuleb Uraali vedada  $\approx 2000$  km (Kuzbass) kauguselt või Leena basseini söe kasutuselevõtmiseks tuleks ehitada vähemalt 1500 km raudteid (s. o. ligi kaks korda niipalju kui Tallinnast Moskvasse) jne.

Kui rahulduda ainult kaardi vaatamisega ja lihtsate otsuste tegemisega, ei õpita kaarte valdama. Kaartidelt saadav informatsioon on tohutult rikkam kui osatakse objekte, nähtusi seostada, omavahel võrrelda ja kindlaks teha nende vahel olevaid seoseid ja seaduspärasusi.

Järelduste tegemisega avanevad objektide, nähtuste uued tegelikkuses eksisteerivad omadused. Loogilisi järeldusi, üldistusi majandusgeograafiliste kaartide järgi võivad teha vaid need õpilased, kes on õppinud kaarti lugema, märkama sellel nii üldisi seaduspärasusi kui vaevalt märgatavaid pisiasju.

#### Kirjandus

1. V. I. Lenin, Filosoofilised vihikud, kd. 38. Tallinn, 1964. 635 lk.
2. Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele. Tallinn, 1968. 336 lk.
3. M. Skatkin, Õppeprotsessi täiustamine. Probleeme ja arutlusi. Tallinn, 1975. 178 lk.
4. Географический атлас для 8-го класса. Москва, 1974, 48 стр.
5. Г. Сэндфорд. Проблемы восприятия. Новые тенденции в изучении и преподавании географии в школе. Москва, 1975, стр. 101—113.



# TÖÖST ÕPIKUGA ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIDES

**ANTS REINMAA**

Käesolevas artiklis käsitleme abikooli loodusõpetuse tunnis õpikuga tehtavat tööd kahel tasandil: 1) analüüsimise vas-

tavasisulise uuringu tulemusi, mille na-  
jal on lugejal võimalus saada mõningane  
ülevaade õpiku kasutamisest abikoolis  
käesoleval ajal; 2) jagame metoodilisi  
soovitusi tööks õpikuga loodusõpetuse  
tunnis, pöörates peatähelepanu tööle  
õpiku tekstiga.

Õppetunni efektiivsus sõltub suuresti  
õpiku läbimõeldud kasutamisest tunnis  
(3). Tulenevalt loodusõpetuse aine ise-  
ärasustest ja abikooli õpilaste vaimse  
tegevuse omapärast peab õpikuga tööta-  
mise süsteem abikoolis kõikidel vanuse-  
astmetel erinema üldkooli omast. Õpik  
peab täitma seejuures neidsamu funktsioone, mis põhikooliski (1).

Eesmärgiga välja selgitada olemasole-  
vate loodusõpetuse õpikute kasutamist  
õppetundides korraldasime uuringu, kus  
vaatlesime üle 100 loodusõpetuse tunni.  
Antud kogumist moodustasime 100-tun-  
nise valimi edasiseks analüüsiks tingi-  
musel, et kõigis valimisse arvatud tun-  
nides oli õpetajal võimalus rakendada  
õpilasi tööle õpikuga. Kuidas õpetajad  
seda võimalust realiseerisid, peegeldab  
alljärgnev kokkuvõtlik tabel õpiku kasu-  
tamise kohta.

Tabel 1.

ÕPIKU KASUTAMINE ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIS

		Klass				Kokku	
		5.	6.	7.	8.		
Protokollitud tundide arv		31	22	29	18	100	
Tunnid, kus kasutati õpikut		19	14	5	12	50	
Õpiku kasutamise juhud	Uue aine omandamisel	Teadmiste esmase allikana	2	—	—	1	3
		Teisi meetodeid täiendavalt	4	6	1	8	19
	Kinnistamisel	7	4	4	2	17	
	Kordamisel	8	7	—	6	21	

Selgub, et õpiku kasutamise sagedus 5., 6. ja 8. klassis on ligilähedane. Erandiks on 7. klass, kus eelnimetatud uuringu andmeil organiseeriti tööd õpikuga vaid 17% tundides. On ilmne, et 7. klassis osutub õpiku kasutamine tunnis eba- piisavaks. Korduvalt on tulnud õpetajate telt kuulda, et abikooli õpilased ei oska õpikuga töötada. Õpiku kui teadmiste allika kasutamise oskust tuleb õpilastes kujundada nende järjekindlas töölerakendamises õpikuga.

5. klassis, kus raskuspunkt lasub õigete õpikuga töötamise oskuste ja harjumuste kujundamisel, peaks vastav töö tunnis toimuma sagedamini kui 61% võimalikest juhtudest. Et 5. klassi õpik käibel olevatest loodusõpetuse õpikutest kõige paremini vastab meie programmile, peaks selle kasutamine tunnis olema ka sagedasem. 5. klassi õpik kui esimene eesti õppekeelega abikoolide loodusõpetuse originaalõpik (autorid O. Saarep ja H. Tiits) pakub võimalusi üsnagi mitmeplaani jaoks.

6. klassi 64% võimalikest õpiku kasutamise juhtudest ei ole küll ilmselt optimaalne, kuid mõneti põhjendatav. Vaadeldud tundides käsitletud teemad puhul võis õpikuga töö olla mõnevõrra piiratum arvukate praktiliste tööde ning vaatluste tõttu. Mõistagi ei saa ükski teine tööliik asendada tööd õpikuga.

Et õpiku kasutamise sageduse otstarbekuse hindamine suhteliselt väikese arvu ajalisel lahutatud tundide vaatlusel ei kujuneks ühekülgses, on otstarbekas analüüsida tehtut, lähtudes õpiku rakendamise funktsioonidest tunnis. Vaadeldud tundides õpikuga tehtud töö põhjal eristasime õpiku kasutamist järgmistes funktsioonides: 1) teadmiste esmase allikana uue aine omandamisel, 2) teadmiste täiendamiseks ja täpsustamiseks, 3) kordamiseks, 4) kinnistamiseks. Tabelist 1 näeme, et 50-st õpikuga tööd sisaldanud tunnist on seda kasutatud uute teadmiste esmase allikana kolmes tunnis, s. o. 6% tundidest. Olgu siinkohal märgitud, et käsitleme õpikut teadmiste esmase allikana neil juhtudel, kui õpilased suunati tööle õpikuga enne teema põhimaterjali esitamist teisi õppeviise

rakendades. Näit. 8. klassis pärast teema «Hambad ja nende tervishoid» teadmiste pani õpetaja õpilased tööle õpiku tekstiga.

Andmed näitavad, et teadmiste esmase allikana leiab loodusõpetuse õpik käesoleval ajal enam kui tagasihoidlikku kasutamist. Ilmselt peetakse abikooli õpilaste tunnetusprotsesside iseärasusi seda tööliiki välistavaks. Sel juhul ülehindavad tegevõpetajad abikooli õpilaste tunnetusprotsesside alaarengut. Iga klassi loodusõpetuse õpikus võib leida materjali, mille omandamist tunni korrektsioonilise väärtuse tõstmiseks on otstarbekas organiseerida õpilaste iseseisva tööna õpikuga. Erilist rõhku tuleks sellisele tööle panna 7. ja 8. klassis. Nii kasvataksime õpilastes ka vastutustunnet oma teadmiste eest.

Tundides õpikuga organiseeritud tööd käsitleme teadmiste täiendamise ja täpsustamise eesmärgil tehtavana neil juhtudel, kui töö õpikuga uute teadmiste omandamisel oli seotud teiste õpetamisviisidega ega olnud juhtivaks võtteks. Näiteks 6. klassis teema «Kask» õppimisel lasti õpilastel pärast vestlust ja õpetaja jutustust lugeda õpikust kase kasutamist. Tabelist 1 näeme, et antud valimis toimus selline töö keskmiselt 32% juhtudest.

Tööd õpikuga lugesime teadmiste kinnistamise otstarbel tehtuks, kui see toimus tunni vastaval etapil ning haaras tunni teema kohta käiva materjali töötlust õpiku alusel. Keskmiselt oli 28% õpiku kasutamise juhtudest organiseeritud antud tunnis omandatud uute teadmiste kinnistamiseks.

Kordamiseks õpiku alusel lugesime sellist tööd õpikuga, mis haaras mitte antud tunnis, vaid varem omandatud õppematerjali. 50-s õpikuga tööd sisaldanud tunnis moodustas viimati nimetatud viis keskmiselt 35% kõigist juhtudest.

Tabelist 1 näeme, et õpiku kasutamise juhtude arv (60) ületab õpikuga tööd sisaldanud tundide arvu (50). See näitab, et mõnedes tundides leidis õpik kasutamist mitmes funktsioonis. Õpiku ühes ja samas funktsioonis kasutamise korduvaid juhte ühes tunnis eraldi arvestatud ei ole. Näiteks 6. klassis teema «Õunapuu»

Tabel 2.

## LOODUSÕPETUSE TUNNIS KASUTATAVAMAD TÖÖVÕTTED ÕPIKUGA

	Klass	5.	6.	7.	8.	Kokku
Tunnid, kus kasutati õpikut		19	14	5	12	50
Teksti lugemine	kogu peatükk	3	7	—	6	16
	lõik peatükist	2	4	1	3	10
Küsimuse (ülesande) lahendamine		13	6	4	8	31
Õpiku joonise (skeemi) analüüs		1	—	—	—	1

käsitlemisel vaheldus vestlus kui teadmiste omandamise juhtiv meetod kolmel korral lõigu lugemisega õpiku tekstist, mis on tabelis 1 kajastatud kui üks «õpetamise teisi meetodeid täiendav» juht. Asjaolu, et õpiku suhteliselt tagasihoidliku kasutamissageduse juures leitud tunde, kus tööd õpikuga organiseeritakse eri funktsioonides, annab tunnistust selle tööliigi pedagoogilise väärtuse tunnustamisest õpetajate poolt, kellele vaadeldav tööliik on omaseks saanud. Uurimuse andmed aga näitavad, et töö õpikuga toimub valdavalt üheplaaniselt. Tabelis 2 on toodud töövõtted, mida kasutati 50-s tunnis.

Näeme, et töös õpiku tekstiga on tendentsiks lasta õpilastel iseseisvalt lugeda kogu peatükk. Analüüsimate siinkohal lähemalt selle töövõtte ajalist kestust, tuleb märkida, et prof. I. Jerjomenko poolt soovitatud optimaalne tööaeg ületati 81% (2). Abikoolis vajaneks õpetaja suunavat tööd liigendatud tekstiga, mis tagab õppematerjali parema omandamise.

Kui eespool märkisime õpiku kõige sagedasemat kasutamist kordamise funktsioonis, siis töövõtetest domineerib küsimuse (ülesande) lahendamine. Peaaegu puudub töö õpiku illustratsioonidega. 50-st tunnist kasutati üksnes ühes õpiku joonist õpilaste tunnetustegevuse organiseerimiseks ja sedagi meetoodiliselt ebaõigesti.

Kogutud materjal võimaldab sedastada järgmisi puudusi:

- 1) õpiku kasutamine tunnis on valdavalt juhuslik ega kindlusta vajalikku seost teiste õppemeetoditega;
- 2) õpiku kasutamine uute teadmiste esmase allikana on mitteküllaldane;
- 3) ühekülgised on töövõtted: ei kasutata õpiku illustratsioone, ei osata korraldada õpiku ja töövihiku kooskasutamist, eba piisav ja tunnetuslikult väheefektiivne on töö liigendatud tekstiga, ei kasutata õpiku ja õpilaste praktilise tegevuse seostamise võimalusi jpm.;
- 4) õpikuga tehtav töö tunnis ei süvenda vajalikul määral raamatu kui uute teadmiste allika kasutamise oskust.

(Järgneb.)

# SOOVITAME

Need, kes töötavad kommunistlike noortega, leiavad tänuväärset abimaterjali ajakirja «Vospitanije školnikov» 1975. a. 6. numbrist.

Moskva Linna Õpetajate Täiendusinstituudi pedagoogikakabineti juhataja pedagoogikakandidaat M. Potašnik juhib artiklis «Teie õpilane astub komsomoli...» pedagoogide tähelepanu mitmetele komsomoli vastuvõtmise eetilistele aspektidele, alates esimestest vestlustest sel teemal kuni komsomolipileti kätteandmiseni. Eriti huvitab autorit õpetaja osa selles. Materjal, mis nõuab tähelepanelikkust, mõtestatud lugemist.

Samas numbris leiduvad ringide «Meie Leninlik Komsomol» ja «Komsomolielu seadus» näidisplaanid ning 8.—10. klasside kommunistlike noorte ühiskondlike ülesannete näidisloetelu.

**Ringi «Meie Leninlik Komsomol»** näidisplaanis on 9 teemat alates komsomoli sünniaastatest kuni tänapäeva töövõitudeni, ÜLKNÜ osavõtuni NLKP XXIV kongressi ja ÜLKNÜ XVII kongressi otsuste elluviimisest. On antud iga teema põhisisu, sellega seostuvad õppe- ja praktilised ülesanded. Olgu toodud näiteks programmi 1. teema.

1. **TEEMA.** Nemad olid esimesed (komsomoli sünd). **Põhisisu.** V. I. Lenin partei, tööliklassi suhtumisest noorsoosse, noorsooliikumise tähtsusest revolutsioonis. Bolševike partei — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu innustaja ja organiseerija. Sotsialistliku revolutsiooni osa meie maa noore põlvkonna tähtsate sotsiaal-majanduslike ja poliitiliste probleemide lahendamisel.

Esimesed töölisnoorsoo ühingud, 29. oktoober 1918. — I ülevenemaaline töölis- ja maanoorte ühingute kongress. Komsomoli — tõeliselt internatsionaalse uut tüüpi organisatsiooni sünd rahvusvahelises noorsooliikumises. Tema kangelasliku töö algus.

Näidisülesanded. Loe VKNÜ I kongressi delegatsiooni kohtumisest V. I. Leniniga, kirjuta üles, missuguseid küsimusi andis V. I. Lenin kommunistlikele noortele, milliseid ülesandeid seadis nende ette.

Valmista ettekanne esimeste komsomoli organisaatorite elust ja tegevusest maal, linnas, rajoonis.

Organiseeri kohtumine kodukoha partei-veteranidega, esimeste kommunistlike noortega.

Vormista albumis «Komsomoli ajaloo leheküljed» lehekülg «Nemad olid esimesed». Selleks kogu materjali (fotodokumendid, vestluste ülestähendused veteranidega, kirjandus) esimestest kommunistlikest noortest, VKNÜ I kongressist. Valmista kaart, mis jutustaks sellest, kust sõitsid delegaadid kongressile.

**Ringi «Komsomolielu seadus»** näidisõppeplaan sisaldab 4 teemat. 1. teemas käsitletakse ÜLKNÜ põhikirja, kommunistliku noore õigusi ja kohustusi. 2. teemas komsomoliorganisatsiooni struktuuri, siseorganisatsioonilist demokraatiat. 3. teema on pühendatud algorganisatsioonile ja 4. komsomolile kui pioneeriorganisatsiooni juhile. Iga teema puhul on ära toodud vestluse põhiküsimused, millele ringi liikmed peavad leidma vastused.

**Kommunistlike noorte ühiskondlike ülesannete näidisloetelu** on koostatud põhimõttel — komsomoliülesanne on hindamatu kasvatusvahend. On vaja saavutada olukord, et iga aktivist oskaks õigesti ja ühtlaselt jaotada ülesandeid kommunistlike noorte vahel, arvestades nende pidevaid ja ajutisi, individuaalseid ja kollektiivseid ülesandeid.

Komsomoliorganisatsiooni kohus on saavutada õpetajate abiga olukord, et igal õpilasel oleks ühiskondlike ülesandeid, mis võimaldaksid arendada nende initsiatiivi, iseseisvust ja vastutustunnet.

Näidisloetelu on välja kasvanud tänapäeva praktikast, ülesanded on antud nii klassi komsomoliorganisatsiooni kui ka kooli komsomoliorganisatsiooni kohta eraldi.

---

**ОТ СТАРТОВОГО  
К ИТОВОМУ  
УРОВНЮ  
ВЛАДЕНИЯ  
РУССКИМ  
ЯЗЫКОМ**

---

**АНТИДЕА МЕТСА**

---

Значимость русского языка как учебного предмета в вузе определяется тем, что он накладывает непосредственный отпечаток на качество выпускаемого вузом специалиста, на его профессиональном потенциале. Вряд ли может быть носителем всего передового, нового человек, не владеющий языками и, в первую очередь, русским языком. Как правило, значимость учебного предмета «русский язык» осознается всеми студентами. Однако не все выпускники вуза могут свободно общаться на этом языке и испытывают трудности при изложении своих мыслей, составлении деловых писем, аннотаций, рефератов и т. д. Об уровне владения русским языком судят в момент окончания вуза. В то время как русский язык преподается лишь на I и II курсах.

Какие же факторы воздействуют на итоговый уровень владения языком специалиста с высшим образованием?

На наш взгляд, эти факторы следующие:

- Стартовый уровень владения русским языком в момент поступления в университет.
- Уровень, достигнутый в результате участия в занятиях по русскому языку (2 года).
- Итоговый уровень, достигнутый к моменту получения диплома.

Указанные факторы могут рассматриваться как основные этапы усвоения русского языка от нулевого уровня к уровню, заданному речевыми потребностями данного специалиста. На перечисленных трех этапах в определенной динамике действуют внутренние механизмы и стимулы усвоения языка. С переходом от этапа к этапу увеличивается сознательная потребность в языке. Учащихся средних школ не всегда стимулирует отдаленная перспектива, знание того, что через несколько лет они будут врачами или

---

юристами и русский язык им потребуется для профессиональной деятельности. С поступлением в университет, с непосредственным ознакомлением со специальностью внешняя мотивация переходит во внутреннюю. Мотивационная активность студента увеличивается с переходом на старшие курсы, с увеличением удельного веса практических занятий по специальности. С увеличением мотивационной активности увеличивается самокритичность и требовательность студента к своему уровню владения языком, к полученной в университете пользе от русского языка.

Так, например, опрос, проведенный на 2 и 5 курсах медицинского факультета, показал, что лишь 41% студентов 5 курса считает свои знания достаточными для того, чтобы свободно общаться и свободно читать научную литературу по-русски. Если 90% студентов 2 курса считает, что они получили пользу от практических занятий по русскому языку, то 70% студентов 5 курса считают, что они не получили желаемой пользы от занятий русским языком.

Нам представляется, что основная причина неудовлетворенности занятиями русским языком сводится к тому, что в курсе практического русского языка недостаточно учитываются речевые потребности студентов на старших курсах и нет должного взаимодействия между преподавателем — русистом и преподавателями специальных кафедр.

Все это является результатом того, что управление процессом усвоения языка к старшим курсам ослабляется и возникает противоречие между усилением мотивации к изучению языка, с одной стороны, и ослаблением детерминированного процесса усвоения русского языка, с другой:

Значительный вклад в повышение эффективности процесса изучения

русского языка как неродного может внести соблюдение требования преемственности обучения на всех трех этапах.

Преемственность предполагается:

— в плане содержания;

— в плане методики;

— в плане проверки речевых умений и навыков студентов.

И. Шмидт (ГДР), рассматривая объективные и субъективные трудности, с которыми сталкиваются студенты-нефилологи в начале изучения языка специальности, относит к объективным трудностям следующие (8):

■ недостаточная согласованность требований учебных планов средней и высшей школы и, как следствие этого, большие различия в учебниках и типах уроков;

■ недостаточно исследованные соотношения языка общелитературного и специального, что отражает неодинаковое понимание соотношения между общим и специальным образованием.

К субъективным трудностям относятся:

■ недостаточное сотрудничество преподавательского состава разных учебных заведений;

■ недостаточное использование мотивации целеустремленного повышения успеваемости на уроках русского языка, которое проистекает из-за недостаточной информированности абитуриентов — будущих нефилологов относительно их дальнейшей языковой подготовки в вузах, и роли русского языка в процессе их профессиональной подготовки.

Объективные трудности могут быть сняты лишь после научно обоснованного отбора и организации учебного материала на всех этапах обучения русскому языку. (На это нацелены сейчас усилия русистов республики.)

Снятие субъективных трудностей зависит как от психологической, педагогической и методической подго-

товки учителей русского языка, так и от их мобильности, от желания и умения сблизить обучение с требованиями жизни.

Далее остановимся на характеристике содержания и методики обучения в вузе на материале нефилологических факультетов ТГУ.

Стартовый уровень владения русским языком является тем фундаментом, на котором строится изучение того или иного подъязыка (медицины, физкультуры, физики, математики и т. д.). Этот уровень достигается в течение десяти лет обучения в средней школе и на него затрачивается свыше 1000 часов.

Стартовый уровень в ТГУ проверяется путем проведения письменных проверочных работ и устного собеседования. В течение ряда лет нами использовалась разная методика проведения проверочных работ (письменные сочинения, изложения, сочинение + тесты). Если письменные сочинения должны были показать уровень владения письменной речью, то проведение большого теста на I и III курсах послужило основой для выявления языковых и грамматических трудностей и измерения прироста грамматических умений за период обучения в университете (5).

В 1975/76 учебном году проверочные работы имели коммуникативную направленность. При составлении заданий мы стремились:

1. создать психологическую установку в виде небольшого стимула;
2. детерминировать адресат речевой реакции студента (читатели газеты, коллектив предприятия, директор предприятия, друг и т. д.).
3. предопределить стиль устного высказывания (официально-деловой, разговорный, газетный и др.).

Проверочные работы на разных факультетах были разными. Для примера приводятся некоторые из них.

Задание для медиков (статья в газету):

— Вы прочитали в газете «Советская Эстония» статью доктора Петерсона, в которой он пишет, что нужно говорить больному правду, какой бы горькой она ни была. Напишите ответную статью в газету. Не соглашайтесь (согласитесь) с автором статьи.

Задание для юристов (выступление на собрании):

— К Вам на работу не хотят принять Вашего одноклассника из-за плохой характеристики. Вы знаете этого человека ближе. Выступите на комсомольском собрании в его поддержку.

Задание для географов (письмо другу):

— Ваш товарищ хочет переехать в крупный город. Убедите его в письме не делать этого. Расскажите о преимуществах малых городов.

Задание для биологов (статья в газету):

— В живописном районе Южной Эстонии, на берегу реки, запланировано строительство химического комбината. Напишите статью в газету и выступите против загрязнения природы в этом районе Эстонской ССР.

Задание для географов (рекламное письмо):

— Директор бюро путешествий обратился к Вам с просьбой составить туристический маршрут по Эстонской ССР на 5 дней. Выполните его просьбу. Характеризуйте места, которые Вы включаете в маршрут.

До начала работы студентам сообщались критерии оценки их работ. При разработке критериев оценки мы старались акцентировать внимание на коммуникативном характере проверочной работы. Поэтому мы дифференцировали ошибки по следующей норме. (Объем работы составлял 150—200 слов.)

Классификация ошибок	Характеристика ошибки	Количество минусов
1. Лексико-коммуникативные	Весь абзац остается непонятным	9
	Предложение остается непонятным	6
2. Грамматико-коммуникативные	Нерусская конструкция, мешающая пониманию	4
	Неправильная констр., не мешающая пониманию	3
	Незначительная языковая ошибка	2
3. Стилистические	Значительное отклонение от общего стиля изложения	2
	Незначительное отклонение от общего стиля изложения	1
4. Орфографические	Грубая орфографическая ошибка	3
	Незначительная орфографическая ошибка	1

Работы оценивались по следующей норме:

Оценка	Количество минусов
5	0 — 9
4	10 — 19
3	20 — 29
2	30 и более.

Сравнение средней школьной оценки по русскому языку (4,1) с усредненной оценкой за проверочную работу (3,0) позволяет заключить, что, видимо, старшеклассники общеобразовательных школ Эстонии недостаточно подготовлены к выполнению заданий коммуникативного характера.

Низкий уровень работ выпускников школ, на наш взгляд, объясняется еще и низкой мотивацией изучения русского языка в школе. Нами была сделана попытка выявить отношение студентов — первокурсников к русскому языку в школе. В своих высказываниях студенты приводили следующую положительную мотивацию:

■ Наша учительница умела очень интересно проводить уроки. Параллельно с обязательной литературой мы читали интересные рас-

сказы. На некоторых уроках мы просто беседовали, ходили на художественные выставки, потом рассказывали о своих впечатлениях. Были и просто встречи с русскими рабочими, которые рассказывали о своем труде.

■ Я думаю, что большую роль играл в том мой учитель. Он умел очень хорошо проводить уроки русского языка, давал интересные задания.

■ Было интересно. На уроках беседовали о политике, об искусстве. Никогда не скучали на уроках.

■ Наша учительница всегда рассказывала нам интересные факты, показывала картины. Мы хотели все понять, о чем она говорит.

■ Учитель давал о жизни писателей такой материал, которого не было в учебниках. Мы организовали бал с героями из произведений Лермонтова.



Выдержки из работ показывают, что положительная мотивация изучения русского языка создается следующими средствами:

- 1) практической пользой от урока;
- 2) новизной сообщаемой информации;
- 3) четкостью построения урока;
- 4) разнообразием внеурочных форм работы по русскому языку;
- 5) требовательностью учителей.

Отрицательная мотивация объяснялась следующим:

■ В школе я все время чувствовал, что мне очень мало дают уроки русского языка. Слова я все выучил, но не умел их использовать в речи. Грамматические упражнения я тоже выполнял, но и это не помогало. В 10 классе я провел месяц во Всесоюзном лагере «Орленок». Я понял, что я совершенно не могу выразить свои мысли, и в школе мы учили то, что не нужно было для речи.

■ Наша учительница делала ошибку. Мы много писали, читали дома тексты, но в школе мало беседовали и рассказывали.

Это значит, что многие из нас могут читать газеты или писать сочинения, но беседовать с русскими не могут.

■ Учительница говорила нам о литературе как о математике. Татьяна и Онегин были у нее как куклы, и она всегда знала, как они должны были вести себя.

■ Я всегда быстрее делал задания, чем другие, а в классе было много мальчиков, которые пришли к нам из других школ. Они очень плохо владели русским языком. Мне было скучно на уроках.

■ Главная беда была в том, что несколько раз даже в течение одного года менялись учителя...

Как показывает анализ практического материала, отрицательная мотивация обуславливается следующим:

- 1) личностью учителя (сухой, неинтересный);
- 2) содержанием обучения (отсутствие практической пользы);
- 3) излишней ориентацией на т. н. среднего ученика;
- 4) слабой методической разработанностью уроков;
- 5) отсутствием требовательности у учителя и в школе.

Как показывает анализ контингента первокурсников 1975/76 учебного года, вузы получают студентов с недостаточной мотивацией к изучению русского языка.

Основная задача, стоящая перед преподавателями вуза, сводится к созданию необходимой установки к усвоению русского языка.

Установка в учебном процессе, как и в любой другой умственной деятельности, возникает при совпадении субъективного (потребность в знаниях) и объективного (разработанность учебного материала, учитель и др.) факторов. Несовпадение их во многом осложняет процесс обучения.

Общая установка в познавательной деятельности студента уточняется в ходе самого учебного процесса и в ней следует выделять:

■ установку в восприятии объекта, т. е. настройку на восприятие новой информации;

■ установку в практических действиях, обеспечивающую формирование навыков использования учебного материала.

Обе эти установки имеют тесную связь и играют определяющую роль в повышении эффективности преподавания и усвоения русского языка. (Подробнее об установке см. 1, 3, 4).

Как вытекает из приведенного выше, решение субъективных и объективных факторов, содействующих созданию психологической установки, от чего во многом зависит эффективность процесса обучения и полная реализация

задач, стоящих перед вузами в области русского языка (за 2 года и 140 часов обеспечить овладение студентами подъязыком специальности) предполагает последовательное решение следующих задач:

■ Изучение речевых потребностей специалистов разного профиля.

■ Отбор на основе полученного материала типичных речевых ситуаций и выработка общих и частных целей обучения.

■ Отбор лексико-грамматического материала для реализации заданных речевых потребностей.

■ Создание оптимальной методики и комплекса учебных пособий по специальностям.

■ Выработка оптимальной методики и системы контроля.

В настоящее время усилия кафедр методики русского языка ТГУ и Таллинского педагогического института направлены на поиски нового содержания вузовского курса практического русского языка (8).

Типовая программа по курсу русского языка для студентов учебных групп определяет, что:

«Специфика вузовского преподавания русского языка проявляется, во-первых, в его преемственности и корректирующем характере, во-вторых, в повышении удельного веса самостоятельной работы изучающих язык, в-третьих, в профессиональной ориентации обучения, т. е. направленности курса на будущую специальность студентов» (6).

При ограниченном количестве часов, отводимых на практический русский язык в вузе, исключительно важным является максимальная целенаправленность процесса обучения.

Целенаправленность преподавания достигается построением занятий по тематическому принципу. Значимость темы для будущей профессиональной деятельности студентов определяет:

■ объем работы по теме;

■ соотношение и акцентирование конкретных видов речевой деятельности в рамках данной темы;

■ запрограммированный в процессе обучения результат работы в виде умений и навыков.

Специфика факультета является основным отправным моментом как при отборе тематики, содержания обучения, так и при определении соотношения разных видов речевой деятельности.

Что же является сейчас основным содержанием вузовского курса практического русского языка и на какие концентры можно разбить этот курс?

Вузовский курс русского языка распадается на два концентра (оба концентра несут в себе и грамматическую нагрузку);

1. Концентр нейтральной лексики;
2. Концентр специальной лексики.

Содержание первого концентра определяется новыми условиями, в которые попадает студент (приемные экзамены, университет, факультет, общежитие, общественная работа, экзаменационная сессия, научная работа, художественная самодетельность и т. д.). По мере вовлечения студента в университетскую жизнь этот концентр обрастает новой лексикой, фразеологией и грамматическими конструкциями.

Методика работы в рамках этого концентра следующая: обзоры «студенческие новости»; рефераты об истории университета, факультета, видных ученых; уроки-экскурсии по городу; беседы и диспуты о проблемах студенческой жизни, о выборе профессии; обсуждение радио- и телепередач, новостей культуры и спорта и др.

Цели работы — сформировать следующие навыки

■ задавать вопросы к устному сообщению;

■ выделять главные смысловые единицы в устной информации;

■ изложить содержание прочитанного с учетом адресата;

■ вести неподготовленную беседу;

■ составить план-конспект прочитанного.

Было бы желательно знакомить учащихся старших классов с содержанием и формами работы первого центра для установления преемственности между общеобразовательными школами и вузом.

Содержание второго центра — специального — определяется спецификой факультета, особенностями читаемых дисциплин. Специфика факультета определяет не только лексическое, но и грамматическое наполнение центра. К специальной лексике мы подходим дифференцированно, разделяя ее на пассивную и активную.

Методика работы над специальной лексикой зависит от ее принадлежности к активному или пассивному терминологическому пласту. Работа строится по тематическому принципу и в зависимости от значимости темы для тех или иных видов речи развиваются и соответствующие виды речевой деятельности.

Если тема является важной для будущей профессиональной деятельности студентов, то, как правило, она прорабатывается на серии занятий, и формируются все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Так, например, при прохождении на первом курсе медицинского факультета темы «Простудные заболевания, грипп и насморк» мы формировали следующие навыки аудирования:

■ составление вопросов к докладчику об аллергическом насморке;

■ расчленение на логически законченные куски информации о возбудителях гриппа (магнитная запись);

■ составление плана воспринимаемого на слух сообщения о катаре верхних дыхательных путей;

■ составление словника на основе магнитной записи о простудных заболеваниях.

Следующие навыки говорения:

■ собрать анамнез простудного заболевания (у взрослого больного, у ребенка);

■ дать советы больному (взрослому, ребенку);

■ рассказать о самочувствии и состоянии больного;

■ уметь описать внешность больного в сравнении со здоровым;

■ провести «обход»;

■ выступить на профсоюзном собрании с сообщением об опасностях простудного заболевания и необходимости оздоровительных мероприятий.

Следующие навыки письма:

■ умение написать научно-популярную статью в стенгазету на тему «Остерегайтесь простудных заболеваний»;

■ умение составить советы больному;

■ умение дать коллеге-врачу полную характеристику истории болезни.

Следующие навыки чтения:

■ чтение с обращением (рефератов, докладов и др.);

■ осмысленное, синтетическое чтение про себя.

Работа по формированию всех видов речевой деятельности, в особенности говорения и аудирования, учитывает цели обогащения лексического запаса студентов идиоматикой, фразеологией, отработки форм русского речевого этикета, а также закрепления грамматического материала (все занятия имеют грамматическую нагрузку). Процесс обучения строится с учетом требования преемственности.

Коммуникативная направленность вузовского преподавания предполагает разработку новой методики практических занятий. Занятия выходят за

традиционные рамки. Сейчас у нас практикуются уроки—научные конференции, уроки—судебные процессы, уроки — приемы врача, уроки — экскурсии, уроки—собрания и др. Все это сближает обучение с жизнью и тем самым стимулирует изучение языка. Уроки — инсценировки, как правило, завершают тему.

Цели работы второго концента:

а — формировать навыки чтения специального текста, периодики;

б — формировать навыки аудирования текста по специальности;

в — формировать навыки составления тезисов, рефератов, аннотаций, деловых писем, планов-конспектов и т. д.;

г — формировать навыки выступления с небольшим устным сообщением по специальности, участия в профессиональной беседе, рассказа о своей работе разным адресатам.

Аудиторная работа дополняется внеаудиторной работой по русскому языку, которая сводится к чтению специальной и художественной литературы.

С каким же уровнем владения русским языком приходят студенты к окончанию университета?

Интервал, который остается между окончанием курса русского языка и получением диплома, характеризуется неуправляемым или малоуправляемым совершенствованием или забыванием языка.

Эксперимент, проведенный нами на 2 и 5 курсах медицинского факультета 8, свидетельствует о приросте знаний лишь по пассивной терминологической лексике, в то время, как по активному владению терминологической и нейтральной лексикой, прироста не было.

Сейчас в вузах республики ищутся пути создания студентам-старшекурсникам возможностей для совершенствования уровня владения русским языком, в особенности терминологической лексикой (факультативные занятия, семинары по специаль-

ной терминологии, консультации и т. д.).

В заключение хочется отметить, что интересы подготовки квалифицированных специалистов, владеющих в совершенстве русским языком, требуют объединения усилий школ и вузов.

## Литература

1. А. Т. Асмоллов, М. А. Ковальчук. К проблеме установки в общей и социальной психологии. «Вопросы психологии» 1975, № 4.
2. А. Метса. Опыт изучения прироста знаний по русскому языку у студентов нефилологических факультетов. Доклад на Прибалтийской конференции русистов. Рига, 1971 (рукопись).
3. З. В. Петрушова. Психологическая теория установки и методика преподавания иностранных языков. Ученые записки I МПИИЯ им. Мориса Тореза, том. 53, М., 1970, стр. 50.
4. А. С. Прангишвили. Потребность, мотив, установка. Сборник «Проблемы формирования социогенных потребностей». Тбилиси, 1974.
5. А. Родима. Опыт анализа прироста знаний по русскому языку у студентов нефилологических факультетов ТГУ. Сб. «Русский язык в эстонской школе», № 3.
6. Типовая программа по курсу русского языка для студентов учебных групп с эстонским языком обучения высших учебных заведений Эстонской ССР. Таллин, 1975.
7. И. Шмидт. Об организации учебного процесса в связи с изучением русского языка как языка специальности. Тезисы 2 конгресса МАПРЯЛ, София, 1973.
8. Э. Штейнфельт. Зависимость эффективности воспитательной работы от общей концепции обучения языку. «Ныукогуде Кооль», 1974, № 9.

---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

## LAUSE- MÄNGUD 6-AASTASTELE

---

LILIAN KIVI

Keeleõpetuse teemade käsitlemiseks koolis on mitmesuguseid võimalusi. Sageli tunduvad keeleõpetuse tunnid õpilastele igavad just seetõttu, et need teema käsituslaadilt ei vasta laste eale või nende ettevalmistatusele. Mida noorem on laps, seda enam vajab ta elavat keelt. Oleme harjunud sellega, et nii mõndagi keeleteemat, mille traditsiooniline koolikäsitlus lähtub asjalik-ametlikult sõnastatud reeglist, on jõukohaseks peetud alles keskmises koolieas ja sealgi raskemini mõistetavate küsimuste hulka arvatud. Keeleõpetuse üheks raskemaks osaks peetakse lauseõpetust. Küllap sellepärast on ka sügavam käsitlus planeeritud keskkooliklassidesse. Keskastmes tegeldakse lauseõpetusega märksa enam seitsmendas klassis. Esimene tutvumine lause pealiikmetega lihtlausetes ning liitlause kui lihtlausetest koosneva lausega toimub kolmandas klassis.

Peaaegu sama mahuga materjal, mida sisaldab 3. klassi programm, ja isegi natuke enam, on püütud eksperimentaalklassides anda 6-aastastele ilma reegleid ja terminoloogiat kasutamata. Tehakse seda mängude kaudu, mille aluseks ja vahendiks on elav keel.

Lausemängud ehk teisiti öeldes lausete mängimine on rajatud 6-aastase lapse võimele kasutada mängus üht vahendit teise asemel sellise osasse süvenemisega, et selle juures täiesti unustatakse eseme põhiroll ja nähakse selles ainult ülekantud rolli täitjat.

Moodustades lauseid piltide järgi ja oma kogemuste põhjal, saavad lapsed mängudeks vajaliku algmaterjali — lauses osalevad sõnad. Sõnade rolli mängus asuvad täitma lapsed ise. Rolli tunnuseks tulevad mängu värvilised paber-mütsid, millest mängude nimetus — «värvimütsimängud». Konkreetseid sõnu kujutavad värviliste mütsidega lapsed tegutsevad rollist sõltuvalt: valivad naabreid, moodustavad järjekorra, enast ja üksteist elava lause abil kontrol-

lides («Kas iga päev kõneldes ütleme nii?»).

Mängust võtavad osa kõik lapsed ja õpetaja. Osavõtjad jagunevad kolme rühma: a) mängujuht, b) tegutsev grupp, c) kontrolliv grupp.

Mängujuhiks on õppeaasta alguses mõnda aega ja hiljem siis, kui lisanduvad uued tingimused, õpetaja. Mängujuhi ülesandeks on tegevuspildi või lause moodustamiseks vajalike tingimuste esitamine, tegutseva grupi liikmete valimine soovijate seast, kontrollivale grupile sõna andmine ja küsimuste esitamine paranduste tegemiseks. Kordavate mängude puhul võivad edukalt mängu juhtida ka agaramad õpilased.

Tegutseva grupi moodustavad lapsed, kes võtavad endale esitatud lausest ühe või teise sõna rolli. Sõltuvalt mängu variandist nad kas valivad endale õige mütsi, leiavad sama lause teiste sõnade seas õige koha vms. Ka on nende laste ülesandeks iga konkreetse lause mängimise lõpuks näidata sõnade lauseks ühinemist käest kinni võtmisega ning lause ütlemisega selliselt, et iga mängija ütleb oma sõna õiges järjekorras võimalikult ladusa reana.

Kontrolliva grupi moodustavad ülejäänud lapsed klassis. Nad ütlevad pildi järgi lause või koostavad selle esitatud tingimustele vastavalt. Hoolsalt jälgivad nad tegutsevat gruppi, märgivad ära kõik vead ning teevad ettepanekud vigade parandamiseks.

Iga mäng on seotud konkreetse lausega. Üldistamine toimub värvimütside abil, mis korduvad lausest lausesse ning märgivad erinevates lausetes ühesugust osa täitvaid sõnu. Esialgu annab õpetaja-mängujuht lause igale «sõnale» (lapsesele) ise õige värvusega mütsi. Peagi hakkavad lapsed analoogia alusel ise mütsi valima või jaotama. Mütside valikul ei kasutata reegleid ega lauseliikmetele vastavaid ühe sõna kohta esitavaid küsimusi. Viimastega kohtuvad lapsed alles teise etapi mängudes, kui

jutustavast lausest hakatakse tegema küsilauseid, seega üsna õppeaasta lõpul.

Esimesed värvimütsimängud on väga lihtsad. Nad algavad esimestel koolipäevadel, siis kui lapsed lugema õppimise esimese etapi — häälikulise analüüsi — ajal koostavad piltide järgi lauseid ning eristavad neis sõnu. Selle tegevuse jooksul koostatakse kartongiribadest lauseskeeme. Näiteks öeldakse pildi järgi lause «Priit kirjutab», mis märgitakse skeemina järgmiselt:

Joonis 1.



Edasi suundub analüüs häälikute eristamisele sõnas ja sõna jaotamisele häälikuiks. Teises suunas saavad aga alguse lausemängud.

Lähtutakse üksiktegevusi kujutavatest piltidest, mis juhivad lapsi ühe kindla lause ütlemisele. Nii häälikulise analüüsi kui ka mängu vajadustest lähtudes vaadeldakse esmalt kahesõnalisi lauseid. Analüüsis tehakse kindlaks, et sõnad on lauses kindlas järjekorras ja kõlavad üksteise järel (Ütle lause esimene sõna, teine sõna.). Seejärel hakataksegi mängima lauset. Näiteks:

Mis on meie lauses esimene sõna?

Jüri, tule, palun, klassi ette ja ole mängus see sõna. Jürile anname pähe punase mütsi, sest ta mängib lauses väga vajalikku sõna. — Mis on meie lauses teine sõna? — Anne, ole, palun, sina mängus see sõna. Annele paneme pähe sinise mütsi, sest ka tema on nüüd lauses väga tähtis sõna.

Jüri sõna ütles meile, et meie lause on (Priidust), aga kui me tahame joonistada pildi, mille järgi võiksime ütelda meie lause (Priit kirjutab), peame kindlasti teadma ka Anne sõna.

Jüri mängib meie lauses esimest sõna. Jüri, palun ütle lastele veel kord oma sõna (Priit). — Anne on meie lauses teine sõna. Anne, palun ütle ka sina lastele veel kord oma sõna (kirjutab). — Seiske kõrvuti ja võtke käest kinni.

Nüüd on meie sõnad ühendatud lauseks.

Kuidas kõlavad sõnad lauses? (Üksteise järel.) — Jüri ja Anne, palun ütlege nüüd oma sõnad nii, et me kuuleksime lauset. **(PRIIT KIRJUTAB.)**

Samuti toimitakse veel mõne pildiga. Seejärel ütlevad lapsed kahesõnalisi lauseid. Ka need mängitakse.

Uued võtted lisanduvad mängudesse ükshaaval kindlas järjekorras. Mängude muutumine keerukamaks toimub kahes suunas: a) keerukamaks muutub ülesanne, b) sõnade arv lauses suureneb. Kahesõnaliste lausete mängimisel kasutatakse, näiteks, järgmist ülesannete keerukamaks muutumise rida:

1. Õelda pildi järgi lause, eraldada lausest sõnad ja ühendada need uuesti lauseks.

2. Ühe sõna asendamisega muuta üks lause teiseks lauseks.

3. Valida eelmistes mängudes saadud kogemuste põhjal ise oma sõnadele sobivad mütsid. (Siiani tegi seda õpetaja, andes alati sõnale, mis oli lauses õeldiseks, sinise mütsi, ja sõnale, mis oli lauses aluseks, punase mütsi. Lapsed seostasid nüüd ise analoogia alusel sõna funktsiooni punase või sinise mütsiga.)

4. Enne lause ütlemist kätteantud mütside järgi valida lausest endale sobiv sõna. (Kuigi pikemaid seletusi ega abistavaid küsimusi — kes?, mida teeb? ei

kasutatud, valisid lapsed enamasti alati punase mütsi jaoks sõna, mis tähistas lauses tegijat, ja sinise mütsi jaoks — tegevust. Kui üksikjuhtudel mütsi omanik kahtles, kumba valida, reageeris klass, tähendab kontrolliv grupp kohe.)

5. Sama, mis eelmine, kuid sõna valimist alustab laps, kes sai sinise mütsi.

Raskuselt teise grupi moodustavad kolmesõnaliste lausetega mängud (alusõeldis-sihitis). Jälle lähtutakse pildist, hiljem öeldakse lisaks analoogilisi lauseid tegelikkusest. Kolmanda värvimütsina tuleb kasutusele kollane müts tähistamaks sõna, mis näitab lause tegevuse objekti. Esimesel tutvustamisel kasutatakse pilte (2—3), kus tegija ja tegevus on samad, erinevus seisneb tegevuse objektis.

Joonis 2.



Iga pildi järgi öeldakse alguses lause, mis koosneb kahest sõnast. Seejärel püütakse esimese pildi järgi öelda kolmesõnaline lause. Kolmandale «sõnale» antakse kollane müts (teistel on eelnevalt valitud tuttavad mütsid). Analüüs võiks olla järgmine: — Mitu sõna on nüüd lauses? — Koostage kolmesõnaline lause ka teise pildi kohta. — Missugused sõnad

(lapsed) jäävad oma kohale? — Missugune müts tuleb anda üle teisele sõnale (lapselle)? — Ütelge oma lause.

Analoogiline töö toimub ka kolmanda pildi järgi koostatud lausega.

Joonis 3.



Kolmesõnaliste lausete mängimisel korduvad kõik kaheõnaliste lausetega mängimisel kasutatud mänguvariandid.

Raskuselt kolmanda grupi moodustavad samuti kolmesõnaliste lausete mängud (alus-õeldis-kohamäärus), sest iga lause puhul on vaja otsustada, kas punasele ja sinisele mütsile lisandub kollane või roheline müts (tegevuse toimumise kohta märkiva sõna jaoks).

Iga uue (eelmisest keerukama) mängugrupidiga lisanduvad ka senikasutatule mõningad uued ülesannete variandid. Näiteks roheliste mütside mängu võtmisega võivad lisanduda järgmised mängud:

2-a. Muuta üks lause teiseks nii, et asendad rohelise mütsi sõna kollase mütsi sõnaga või vastupidi.

3-a. Valida sobivad mütsid lause kolmele sõnale nelja mütsi seast.

3-b. Leida kolme mütsi hulgast see, mil-

le jaoks lauses ei ole sõna, ja vahetada see välja õige vastu.

4-a. Enne lause ütlemist kätteantud mütside järgi otsustada, millise pildi (esitatud 2—3 pilti) järgi koostatud lauset hakatakse mängima. Jt.

Raskusastmelt järgmise, neljanda grupi moodustavad neljasõnaliste lausetega mängud (alus-õeldis-sihitis-kohamäärus). Selle grupi mängude puhul kasutatakse üldiselt üksiktegevuste pilte, aga võetakse kasutusele ka temaatilised pildid, mille järgi saab koostada mitmeid lauseid. Samuti on lapsed selleks võimalised koostama ise mütsidega määratud skeemidele vastavaid lauseid igapäevase elu teemadel. Selle grupi esimestes mängudes võetakse vaatluse alla sõnade järjekord lauses (tavaline jutustav lause ilma üht või teist sõna rõhutamata). Selleks tuletatakse meelde palju iga päev kasutatavaid analoogilisi lauseid, võrreldakse neid ja pildi järgi koostatud lauseid.

Viienda grupi mängud võtavad vaatluse alla lauses viisimääruse funktsioonis olevad sõnad, mida hakatakse tähistama pruuni mütsiga. Mängimist viisimäärust sisaldavate lausetega alustatakse kolmesõnalisest lausest ja seejärel mängitakse põhiliselt neljasõnaliste lausete baasil.

Eriti sellel etapil, aga ka juba varem aitab lausemänge sisukamaks muuta laste sõnavara rikastamine ja väljendusoskuse arendamine. Viimase üks osi on töö nn. detailpiltidega. Detailpilt kujutab üht tegelast või esemelist detaili mingist laste seni tundmata temaatilisest pildist. Selle tegelase näoilme, kehaasendi või eseme ilmeka kujutamise tähelepaneliku vaatlemise tulemusena püütakse tuletada kogu pildi (sünnimuse) süžee ning jutustada siis see lugu kas kujuteldava pildi kirjeldusena või ajalises järgnevuses sünnimusena. Detailpiltidega töötamisel laieneb laste sõnavara: nad hakkavad aktiivsemalt kasutama määrsõnu. See omakorda leiab kinnitust pruuni mütsi



toomisega lausemängudesse. Nii saavad lapsed määr sõnu ka nendes mängudes kasutada.

Mänguvõimalused avarduvad järgmise grupi mängudes, kus ikka enam koostatakse laiendatud lihtlauseid, milles on juba ka viisimäärusi ja täiendeid. Need sõnad tähistatakse oranži mütsiga. Mänge suunatakse selliselt, et täiendi funktsioonis sõnadega laiendatakse mõnda aega ainult punase mütsi, s. t. lauses aluseks olevaid sõnu. Tunduvalt hiljem juhitakse laste tähelepanu ka sihitise funktsioonis oleva sõna laiendamisele sõnaga, mida tähistame oranži mütsiga.

Sel perioodil täiustatakse mängu niisuguste variantidega, kus ilmnevad üksikute sõnade vahelised seosed ning erinevat värvi mütsidega sõnade kuulumine kas punase või sinise mütsiga sõna juurde.

Teise tsükli moodustavad need lausemängud, kus jutustavast lausest tehakse küsilauseid ja vastupidi.

Sellised mängud eeldavad põhiliste lauseliikmete praktilist äratundmist (laps valib õiget värvi mütsi) ning orienteerumist jutustava lause tavalises sõnade järjekorras. Seega tulevad teise tsükli mängud kõne alla mitte enne teist poolaastat või neljandat õppeveerandit. Selleks ajaks oskavad eksperimentaalklasside õpilased juba lugeda ning lausemängudesse saab lülitada kaardikestele kirjutatud vajalikud sõnad küsimuste moodustamiseks, nagu KES? MIS? KUS? MIDA? KUIDAS? MISSUGUNE? MIDA TEEB?

Senises praktikas on küsilauseste koostamist alustatud punase mütsi sõna «peitmisest».

See toimub järgmiselt.

Eksperimentaalse 6-aastaste klassi ruumid jaotuvad õppe- ja mänguruumiks, mis asuvad kõrvuti ja on uksega ühendatud. Õpetaja korraldusel lähevad kolm last teise ruumi ja jätavad ukse lahti. Mida nad seal peavad tegema, ütleb õpetaja neile vaikselt, nii et teised ei kuule

(üks lastest saab korralduse plaksutada, teine koputada, kolmas trummi lüüa). Neljas laps seisab ukse juurde nii, et ta näeb kolme last mängutoas ja teised lapsed näevad teda. Mängutoas olevaid lapsi teised ei näe. Teises ruumis viibivad lapsed täidavad järjekorras antud ülesande. Vastaja (õpilane klassi ukse juures) jälgib tegevust teises toas.

Maia (teises toas) koputab.

Õpetaja (klassile): Esitage Reinule (vastaja) üks küsimus, nii et te saaksite teha kahesõnalise lause punase ja sinise mütsiga. Nagu kuulsite, on teil sinise mütsi jaoks juba sõna — **koputab**.

Tiina (klassist): Kes koputab? Rein: Maia koputab.

Klass: Punase mütsi sõna on **Maia**. (Koostatakse skeem mütsidest.)

Tiit (teises toas) plaksutab.

Mart: Kes plaksutab? Rein: Tiit plaksutab.

Klass: Punase mütsi sõna on **Tiit**. (Koostatakse skeem mütsidest.)

Ene (teises toas) lööb trummi.

Jüri: Kes lööb trummi? Rein: Ene lööb trummi.

Klass: Punase mütsi sõna on **Ene**. (Koostatakse skeem mütsidest.)

Õpetaja: Kas panite tähele, et meil oli punase mütsi sõna kadunud, mis küsimusega me seda taga otsisime? Tuleta meelde, missuguse sõnaga algasid kõik teie küsimused Reinule?

Järgnevalt saab lauses «Ene lööb trummi» punase mütsiga laps sõnakaardikese, millele on kirjutatud suurelt KES? Kaardike asetatakse mütsi serva vahele, nii et küsimus on klassile hästi nähtav. Nüüd ütlevad mütsides lapsed küsilause. Seejärel võetakse kaardike ära ja lapsed ütlevad jutustava lause vastusena eelmisele küsimusele.

Piltide järgi küsimuste esitamiseks (küsilauseste koostamiseks) ja neile vastusteks jutustavate lausete mängimine viib lapsed induktiivsel teel järeldustele, et ühe ja sama mütsiga tähistatava sõna kohta küsimuse esitamisel lisandub küsi-

lauses jutustava lause sõnadele alati üks ja sama sõna. Samuti see, et seda sõna saab kasutada küsimuse esitamiseks konkreetse sõna kohta lauses. See lisab hulgaliselt uusi mänguvariante, loob aga ka tunnetusliku baasi edaspidisteks keelelisteks harjutusteks. Selles liinis suunataavad lausemängud on aga juba järgmise, s.t. teise õppeaasta ehk seitsmeaastaste laste mängud, mille lähem vaatlemine ei kuulu käesolevasse artiklisse.

\* \* \*

Kuigi lausemängud lähtuvad teatud kindlast aabitsaeelsel perioodil toimuvast analüüsi etapist, ei ole nad hiljem enam sõltuvad ühest või teisest lugema õpetamise teemast. Mänge on kahe õppeaasta vältel kasutatud eksperimentaalklassides, kus õpivad kuueaastased lapsed. Nendes klassides on ilmnunud laste suur huvi

lausemängude vastu. Lapsed võtavad mänge tunnis vastu ilmse elavnemisega ja seepärast toovad värvimütsimängud omamoodi vaheldust tunni pingesse. Mängude kasutamise sõltumatus emakeeleõpetuse muudest küsimustest, aga sealjuures võimalus lausete sisu sidumiseks iga teemaga, võimaldab neid mänge kasutada nii eelnevalt planeerituna kui ka plaaniväliselt mingitel ettenägematutel põhjustel, tähelepanu hajumisel või väsimuse ilmnemisel (ringivaatamine, nihelemine, jalgade istepingile tõstmine jms.).

Lausemängud on üks vahendeid, mis võimaldab elava keele kaasabil selgitada lastele keeleõpetuslikku materjali. Selle võimalused ei ole kaugeltki läbi uuritud ning kindlaks määramata on ka vanusepiirid, kus selline teadmiste omandamine kõige otstarbekam on.

## KROONIKA

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teaduslikul konverentsil 8.—9. jaanuaril räägiti õpilaste mahajäämuse ennetamise võimalustest. Plenaarkoosoleku «Õpilaste koolijõudluse süsteemse analüüsi objektina» sissejuhatavas ettekandes andis H. Liimets ülevaate süsteemsest lähenemisest koolijõudlusele. K. Saks rääkis mõnedest koolijõudluse dünaamika tundmaõppimise resultaatidest ja järeldustest. A. Egloni ja L. Türrpuu ettekanded käsitlesid juhtimistegevust koolijõudlust mõjutava tegurina, J. Nurmiku ettekanne tasanudklassi kui õppetöö diferentseerimise vormi. Perekondade mõjul ja perekondlikel tingimustel kui koolijõudluse tegureil peatusid E. Vapper ja H. Mõttus.

Seksioonides «Õpilase isiksus ja koolijõudlus», «Õpetaja koolijõudluse tegurina» ning «Didaktiline süsteem ja koolijõudlus» kuulati ühtekokku 18 ettekannet. Ajakirja «Nõukogude Kool» käesolevas numbris (ja

edaspidigi) avaldatakse neist osa. Kahjuks ei võimalda ajakirja maht olla vahendajaks kõigi ettekannete jõudmisel lugeja kätte.

Matemaatikaõpetajate teisel ülevabariigilisel kokkutulekul 9. jaanuaril Tartus kuulati TRÜ õppejõudude ning Tartu Pedagoogilise Kooli ja linna õpetajate ettekandeid nii Eesti varasema põlve matemaatikute elust ja pedagoogilisest tegevusest kui ka matemaatika õpetamise kõige aktuaalsematest probleemidest. Küllastati TRÜ matemaatika õpetamise kateedris väljapandud päevakohast näitust ning veedeti hubane öhtu Tartu Pedagoogilises Koolis.

10. jaanuaril jätkus töö Nõo keskkoolis. Tutvuti Eesti vanima elektronarvuti kasutamisel saadud kogemuste ja uue, kolmandasse põlvkonda kuuluva «Nairi 3—1» rakendamise perspektiividega ning jälgiti mitmeid ettekandeid õppe- ja klassivälise töö korraldamisest tugeva õpilaskontingendiga.

Ettekannete põhiseisukohad on avaldatud meetoodiliste materjalide kogumikus «Kooli-matemaatika II», TRÜ rotaprint, Tartu, 1975.

---

**TALLINNA  
KUBERMANGU-  
GÜMNAASIUMI  
ÕPILASTE  
SOTSIAALSEST JA  
PAIKKONDLIKUST  
PÄRITOLUST  
AASTAIL 1870 — 1890**

---

**VIIVI GLASS**

---

Viimastel aastatel pööratakse üha enam tähelepanu Eesti pedagoogilise mõtte, kooli ja hariduse ajaloo uurimisele. Et möödunud sajandini piirdus eestlase haridus tavaliselt paariaastase külakooliga, on mõistetav uurijate põhihuvi suundumine rahvakoolidele, millel eestlase elus oli suurem osa kui linnakoolidel. Sellest on tingitud ka gümnaasiumide ja teiste linnakoolide tegevuse suhteliselt vähene käsitlemine meie ajaloolaste poolt. Peaaegu läbi uurimata on linnakoolide ja eriti gümnaasiumide õpilaste sotsiaalne ja rahvuslik koosseis ning nende edasine töö ja elukäik. Nende probleemide vähene käsitlemine on tingitud ka andmete lünklikkusest.

Kuna Tallinna kubermangugümnaasiumi\* õpilaste kohta on vastav materjal peaaegu täielikult olemas H. Hradetzky koostatud õpilaste nimistus<sup>1</sup>, püütakse alljärgnevas sellesle tuginedes jälgida gümnaasiumi astunud õpilaste sotsiaalset ja paikkondlikku päritolu aastail 1870—1890.

Vaadeldav ajajärk oli kooli elus mõneti murranguline. Oma mõju õpilaste sotsiaalsele koosseisule avaldas rahvuslik liikumine ja tööstuse areng sajandi viimasel veerandil. Tunduvalt kasvas kooli astunud õpilaste arv. Oma mõju oli ka 1880-ndate aastate reaktsioonilistel koolireformidel.

Aastail 1870—1890 astus Tallinna kubermangugümnaasiumi 1325 õpilast. Neist 943 (71,1%) oli sündinud Eestimaa kubermangus, Tallinnas sündinuid oli nende hulgas 582 (61,7%). Sisseastujate üldarvust moodustasid Tallinnas sündinud 43,9%, teistes linnades sündinute protsent oli väga tagasihoidlik.

---

\* Tallinna kubermangugümnaasium, asutatud 1631. a., on Eesti ala vanimaid gümnaasiume Tallinna Rüütli- ja Toomkooli kõrval. Töötab mitmesuguste nimetuste all pikemate vaheaegadeta tänini (praegune Tallinna 1. keskkool). Tallinna kubermangugümnaasiumi nime all töötas kool aastail 1805—1890.

<sup>1</sup> H. Hradetzky, Schüler-Verzeichnis des Revalschen Gouvernements-Gymnasiums 1805—1890. Reval, 1931.

ENSV Riikliku Ajaloomuuseumi dokumentaalfondis säilitatakse gümnaasiumi õpilaste kartoteeki — f. 134/4, s.-ü. 82—96 ja kooli kroonikat aastaist 1881—1890 — f. 279, nim. 1., s.-ü. 4 ja f. 51, nim. 1, s.-ü. 15 ja 46.

Kogu vaadeldaval ajavahemikul tuli Rakverest 28 õpilast (2,9%), Haapsalust 17 (1,8%), Narvast 14 (1,4%)\* ja Paidest 11 õpilast (1,1%). Maalt tuli 229 sisseastujat (24,2% Eestimaa pärinevate hulgast). Sisseastujaid oli Kullamaalt, Erinalt, Perilast, Kuusalust jm., mis vastab ka Tallinna immigrantide lähtekohtadele Eestimaa kubermangust. Pärines ju põhiline osa Tallinna elanikkonnast Lääne-, Järva-, Harju- ja Virumaalt.<sup>2</sup> Maalt tulnud õpilasi oli kõige enam 1889. aastal — 23 ja 1884. aastal — 21, kõige vähem 1875. aastal — 2. Keskmiselt kõikus maalt pärinevate kooliastujate arv igal aastal 8—10 vahel. Maalt tulnute arv kasvas vaadeldava ajavahemiku lõpuaastail (1880—1890), olles 4% võrra suurem kui 1870—1880-ndail aastail. See oli kahtlemata seotud raudtee valmimise ning kaubanduse ja tööstuse arenguga. Linna asunud vaesunud talupoegade kõrval etendasid üsna suurt osa ka jõukamad talupojad, kes linnades kinnisvara soetasid, poe või väikeettevõtte avasid.<sup>3</sup> Peagi sulasid nad ühte linna keskkihitidega ning nende lapsi astus kubermangugümnaasiumi üsna rohkesti. Töölise lapsi astus vaadeldaval ajavahemikul gümnaasiumi vaid paar ja needki ei olnud lihttöölise perekondadest.

Et Liivimaa kubermangu gümnaasiumivõrk oli mõnevõrra laialdasem<sup>4</sup> kui Eestimaa kubermangus, on mõistetav Liivimaa Eesti osast

\* Narva kuulus sel ajal Peterburi kubermangu, ent arvestades tema tihedat seost Eestimaa kubermanguga, on sealt tulnud õpilased loetud Eestimaa pärinevate hulka.

<sup>2</sup> Tallinna ajalugu XIX sajandi 60-ndate aastate algusest 1965. aastani. Koost. R. Pulat. Tln., 1969, lk. 36 (edaspidi — Tallinna ajalugu...)

<sup>3</sup> Tallinna ajalugu..., lk. 44.

<sup>4</sup> Gümnaasiumid Tartus (asut. 1804, 1875, 1883), Pärnus (1865), Kuressaares (1865), Viljandis (1875), erakoolid Võrus ja Viljandis, mis töötasid gümnaasiumikursustena, Riia gümnaasiumid ja kõrgemad kreiskoolid Pärnus ja Kuressaares, kust, vastavad eksamid sooritanud, sai astuda ülikooli. Vt. ka A. Elango, Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo. Tartu, 1968, lk. 27; A. Liim, Keskkoolivõrgu kujunemine ja areng Eestis 19. sajandi teisel poolel. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 7, lk. 613—615, nr. 8, lk. 696—703.

pärinevate sisseastujate vähesus — 110 õpilast (8%). Sisseastujaid on olnud Tartust, Pärnust ja Põltsamaalt, teistest Liivimaa Eesti osa maakohadest astus kahekümne aasta jooksul kooli vaid 33 õpilast.

Suhteliselt palju oli sisseastujaid Venemaa teistest kubermangudest — 168 (12,7%). Õpilasi tuli Moskvast, Peterburist, Saraatovist, Tverist, Samaarast jt. linnadest ning Rjazani, Simbirski, Stavropoli, Tambovi, Tveri, Vladimiri, Pensa, Permi jt. kubermangudest. Praeguse Läti ja Leedu alalt pärines 42 sisseastujat (3,1%), sealhulgas Riist 11 ja Vilniusest 5.

Kooli astujate seas oli ka välismaal sündinuid — 23 (1,7%), kes pärinesid sellistest Euroopa riikidest, nagu Inglismaa, Saksamaa, Šveits, Rootsi, Hispaania jt. Nende osa koolis oli tähtsusetu ning Eestisse sattuminegi ilmselt juhuslik. Põhiliselt oli tegu kaupmeeste ja oskustöölise lastega, kelle vanemad mõni aeg Eestis töötasid, suures enamusel siirdusid nad siit juba mõne aasta möödudes tagasi endisesse elukohta.

Kuna sel ajavahemikul töötas gümnaasium saksakeelsena, moodustasid teistest Venemaa kubermangudest tulijaist enamuse seal elunenud sakslaste lapsed. Nähtavasti tingis selle ka saksakeelsete koolide vähesus sise-Venemaal. Olukord muutus sajandi lõpul, mil venekeelsele õpetusele üleminekuga kasvas tunduvalt ka vene rahvusest õpilaste arv. Gümnaasiumi astusid vene ametnike ja sõjaväelaste lapsed, kelle vanemad pärast erruminekut Tallinnas maja omandasid või väikeettevõtte rajasid. Üsna suur osa sise-Venemaal sündinuist jäi pärast Tallinnas hariduse omandamist siia ka elama ja töötama.

Sisseastujate sotsiaalse päritolu määramisel võeti aluseks andmed nende isade tegevusalade kohta. Sisseastujate päritolu üksikasjalikum analüüs näitab, et suhteliselt vähe astus kooli aadlike lapsi — vaid 6% sisseastujate üldarvust (sealhulgas mõisnike lapsi 3,5%). Kuigi gümnaasiumid olid määratud eesõigustatud seisuste lastele, seletub aadlike vähesus Tallinna kubermangugümnaasiumis Rütli- ja Toomkooli olemasoluga, kus Eestimaa aadlkkond tavatses oma lapsi

koolitada<sup>5</sup> ning gümnaasium jäi põhiliselt jõukamate keskkihide lastele. Gümnaasiumi astunute hulgas oli suur osatähtsus saksa kaupmeeste ja käsitöölise lastel, keda iga hinna eest püüti gümnaasiumis koolitada. Neist suure osa haridus piirduski gümnaasiumiga, mille lõpetamise järel asuti omandama mõnd praktilist tegevusala. Oli tavaline, et osa gümnaasiumis õppinuid ei astunud ülikooli, vaid valis hoopis äritegevuse. Siiski asus kõrgemat haridust omandama 47% sisseastunuist, mida vaadeldava ajavahemiku kohta võiks lugeda üsna heaks näitajaks.

Kõige arvukamalt astus gümnaasiumi põllumajandusega mittetegeleva elanikkonna lapsi — 994 sisseastujaist (76,2%). Nende hulgas oli ametnike lapsi 16,5%.

Teise suure grupi moodustasid käsitöölise lapsed — 16%. Seejuures võiks märkida, et Tallinna elanikkonnast moodustasid käsitöö ja töödusega tegelejad 10,8%.<sup>6</sup> Sisseastujate seas oli esindatud kullasseppade, kellas-seppade, köösnerite, kingseppade, lihunike, pagarite, kokkade, kondiitrite, sadul-seppade, orelehitajate, fotograafide jpt. lapsed. Seejuures oli näiteks Tallinna käsitöölise hulgas kõige rohkem rätsepaid, kingseppi ja lihunikke. Ka gümnaasiumis oli kõige enam rätsepaite, pagarite, lihunike ja maalrite lapsi. Seega on käsitöölise perekondadest gümnaasiumi astunute arv protsentuaalses vastavuses nende käsitöö alade esindatusega Tallinna elanikkonnas. Seejuures tuleb silmas pidada, et eeskätt on tegu käsitöömeistrite lastega, lihtkäsitöölise lapsi tuli gümnaasiumi vähe.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> 1859. aasta andmeil moodustasid aadlike lapsed seal  $\frac{2}{3}$  õpilaskonnast. Vt. ka E. Thomson, *Geschichte der Domschule zu Reval 1319—1939*. Ostdeutsche Beiträge aus dem Göttinger Arbeitskreis. Band XLV. Würzburg, 1969, lk. 55.

<sup>6</sup> Tallinna ajalugu..., lk. 40.

<sup>7</sup> Kui Tallinna elanikkonnas oli meistreid 496, siis üldse tegeles käsitööndusega ligi 4000 inimest. Vt. ka «Tallinna ajalugu...», lk. 22.

Sisseastujate kolmanda põhigrupi moodustasid kaupmeeste ja kaubitsejate lapsed — 13%. Nende küllaltki suur arv on täiesti seaduspärane nähtus, sest raudtee valmimisega tõusis ka kaubakäive, tihenes sisekaubandusvõrk ja tugevnes side ülevemaalise turuga — kõik see tõstis kaubandusega tegeleva elanikkonna osatähtsust.

Teised erialad on esindatud tunduvalt tagasihoidlikumalt. Nii oli vaimulike lapsi 7,5%, ent arvestades vaimulike osa elanikkonna seas, tuleb seda arvu pidada täiesti loomulikuks. Siinkohal võiks märkida, et just see ringkond andis rohkesti ülikooliharidusega maavaimulikke ja eraõpetajaid.<sup>8</sup>

Veel vähem astus kubermangugümnaasiumi teiste erialadega tegelejate lapsi. Meditsiinitöötajate — arstide, hambaarstide ja farmatseutide lapsi oli 6%, pedagogide lapsi 5,5%, eraettevõtjate lapsi 5%. Ülejäänud elukutsetega vanemate lapsed moodustasid sisseastujate seas vaid tähtsusetu osa. See on tingitud ka nende elukutsete vähesusest tol ajal.

Kubermangugümnaasiumi astus ka põllundusega tegelevate vanemate lapsi, kes moodustasid 12% sisseastujate üldarvust. Siia on loetud kõrtsmike, meierite, metsnike, möldrite, rentnike, valitsejate, taluperemeeste, s. t. kujuneva külakodanluse lapsed. Neist kõige rohkem oli mõisavalitsejate lapsi — 6%, mõisarentnike lapsi — 2%, talunike lapsi oli 2,2%.

Peale eelmainitute oli 3,5% sisseastujaid, kelle vanemate tegevusalad ei võimalda rühmitamist nende vähesuse tõttu — teenrid, masinistid, tuletõrjujad, lihtsalt kodanikud (Bürger) jmt. 5% sisseastujate kohta andmed puuduvad.

Kui vaadelda sisseastujate sotsiaalse koosseisu muutumist vaadeldava kahekümne aasta ulatuses, näeme, et olulisi nihkeid ei toimunud. Kõige suurem muutus oli maalt pärinevate sisseastujate osas. Kui aastail 1870—1880 moodustasid maalt pärinevad sisseastu-

<sup>8</sup> P. Põld, *Eesti kooli ajalugu*. Tartu, 1933, lk. 108 (edaspidi P. Põld, *Eesti kooli...*).

jad 10,6%, siis aastail 1880—1890 tõusis nende protsent 14,5-ni, mis on seletatav talurahva jõukama kihi esiletõusuga seoses raharandile ülemineku ja talude päriseksostuga. Oma mõju avaldas ka rahvuslik liikumine, mis tõi kaasa kultuurihuvide tõusu ja tungi hariduse järele ning tõi gümnaasiumi rohkem mõisavalitsejate ja talunike ning rentnike lapsi. See on ka üks suuremaid erinevusi Venemaa sisekubermangudega võrreldes, kus gümnaasiumi õpilaskond valdavas osas koosnes aadlike ja ametnike lastest (Venemaal 54% ja meil 22%<sup>9</sup>). Aadlike suur protsent Venemaa ametnikkonna hulgas on seletatav ametnike kuulumisega teenistusaadli hulka. Eestis selline jaotus puudus ja ametnikkond oli põhiliselt komplekteeritud keskkihtidest. 1871. aastal moodustasid aadlikud Tallinna tsiviilelanikkonnast vaid 4,9%<sup>10</sup>. Pealegi tavatsesid nad oma lapsi kodus õpetada. Osa astus ülikooli gümnaasiumist mööda minnes, suur osa sai hariduse välismaal. Seetõttu võiks aadlike arvu kubermangugümnaasiumis (6% õpilastest) lugeda täiesti seaduspäraseks. Ent arvestagem siiski, et aadli hulka on loetud kohaliku aadli kõrval ka poola ja vene aadlikke.

Kui Tallinna kubermangugümnaasiumis linna keskkihist pärinevad lapsed moodustasid sisseastujaist 51,2%, siis sise-Venemaa gümnaasiumides oli nende hulk vaid 32%<sup>11</sup>. Selline vahe on seletatav enamuse Vene kubermangulinnade nõrga arenguga.<sup>12</sup>

Suurem kui Venemaa teistes kubermangudes oli ka maalt pärinevate osa (6,9% ja 12%), mis on tingitud Eesti maaelanikkonna

kõrgemast haridustasemest<sup>13</sup>. Vaimulike lapsed moodustasid enam-vähem võrdse osa — 5,4% ja 7,5%. Arvestades seda, et vene õigeusu vaimulikke valmistati ette vaimulikes seminarides, kuhu astumiseks ei olnud vaja gümnaasiumiharidust, luteri usu vaimulikke aga ülikoolides, kuhu viis tee läbi gümnaasiumi, võiks eeldada, et see protsent Eestis on mõnevõrra suurem.

Kuigi siinses artiklis ei vaadelda kubermangugümnaasiumi astunute rahvuslikku kuuluvust, peatuksime lühidalt kooli astunud eestlastel.

Andmete vähesuse tõttu pole võimalik kindlaks määrata nende täpset arvu. Pealegi tuleb arvestada, et suur osa linnakodanike hulka asunud eestlastest püüdis ümberrahvastuda, mistõttu paljud perekonnanimed on saksastatud. Ümberrahvastumise tendentsi näitab ka kooli astunud eestlaste hilisem abielumine valdavalt mitte-eestlastega. Põhjus peitub selles, et eestlasena oli kaunis raske ametiredelil kõrgemale tõusta, seda eriti linnas. Kes tahtis pääseda vähegi lugupeetavale kohale, pidi tol ajal, eriti vaadeldava perioodi algul, n.-ö. saksaks muutuma. Soodustavaks teguriks oli saksakeelne õpetus linnakoolides.<sup>14</sup>

Üldse on olemasolevail andmeil vaadeldaval ajajärgul gümnaasiumi astunud 272 eestlast, s. o. 20,8% sisseastujate üldarvust. Võib oletada, et see arv oli veelgi suurem. Eestlaste arv kasvas vaadeldava ajajärgu lõpul, ulatudes 1880—1890-ndail aastail juba 29%-ni sisseastujate üldarvust (1870—1880-ndail aastail oli see 15%). Seega on kümne aasta jooksul eestlaste arv kasvanud 14% võrra.

<sup>9</sup> Л. В. Камоско. Изменения социального состава учащихся средней и высшей школы России (30—80 годы XIX в.). «Вопросы истории», 1970, № 10, стр. 205 (edaspidi — Л. В. Камоско. Изменения...).

<sup>10</sup> Tallinna ajalugu..., lk. 42.

<sup>11</sup> Л. В. Камоско. Изменения..., стр. 205.

<sup>12</sup> R. Pullat, Tallinnast ja tallinlastest 1871—1917. Tln. 1966, lk. 24.

<sup>13</sup> 1881. aasta rahvaloenduse andmeil oli ju Eestimaa kubermangus täieliku kirjaoskusega 40,4% elanikkonnast, Liivimaal oli see veelgi suurem — 44,6%. Pealegi oli Liivimaa Venemaa kubermangude seas kirjaoskuse seisukohalt esikohal, Eestimaa neljandal kohal Jaroslavi ja Peterburi kubermangude järel. Vt. ka Eesti NSV ajalugu kolmes köites, II kd. Tln., 1963, lk. 225.

<sup>14</sup> P. Põld, Eesti kooli..., lk. 127.

30 protsendile jääb eestlaste arv püsima kuni 1905. aastani, mil ta uuesti tõusma hakkab, jõudes 1910. aastks 54%-ni õpilastest.<sup>15</sup>

Nimetaksime mõningaid gümnaasiumis õppinud eestlasi.<sup>16</sup> **Jaan Bergmann** (1856—1916) — luuletaja. **Friedrich Ederberg** (1859— ) — ärkamisaja tegelane, tõlkinud Gogolit ja Turgenevit. Temalt tellis A. Wiera ooperi «Preciosa» eestinduse «Vanemuise» teatritele. **Elmar Rosenthal** (1873—1919), J. V. Jannseni tütre Eugenie poeg, hiljem geofüüsik Varssavis. **Heinrich Alexander Pridik** (1864—?), ajaloolane-arheoloog, rajas Varssavis Naiste Ülikooli ja hiljem töötas Doni-äärses Rostovis Arheoloogia Instituudis. Oli nimetatud instituudi esimene direktor. 1920. aastast töötas Tartu Ülikoolis vanaaja ajaloo ja kunstiajaloo professorina. **Eugen Pridik** (1865—?), eelmise vend, samuti ajaloolane, kreeka filoloog ja vanaaja ajaloo dotsent Peterburi ülikoolis, ühtlasi konservaatior Ermitaaži mündikabinetis. Oli kaastegev raidkirjade kogumiku «Corpus inscriptionum septentrionalis Ponti Euxini» III köite väljaandmisel. **Otto Hermann** (1878—1933), helilooja, «Estonia» teatri sümfooniaorkestri esimesi dirigente. **Evald Julius Ovir** (Oviir) (1873—1896?), töötas misjonärina Aafrikas. Uurinud suaheeli keelt ja tšagga rahva kultuuri ning olustikku. H. Hradetzky andmeil tapetud pärismaalaste poolt.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Tallinna ajalugu..., lk. 88. Eestlaste rohkusele gümnaasiumides viitavad ka Tartu gümnaasiumi andmed, kus sajandi lõpul moodustasid eestlased 36% õpilaskonnast. Vt. ka E. d. R o o s, G. Suits gümnaasiumiõpingute esimesel poolel. «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 1, lk. 13.

<sup>16</sup> Eluloolised andmed on võetud H. Hradetzky koostatud kumbermangugümnaasiumi õpilaste nimistust — Schüler-Verzeichnis... ja Kartoteegist AM f. 134/4, s.-ü. 82—96.

<sup>17</sup> Vt. ka A. Dridzo, Eesti afrikanistid. J. Kobištšanov, A. Dridzo, V. Mirimanoov, Tšivilisatsioonide kohtumine Aafrikas. Tln., 1973, lk. 280 ja 281.

Loetelu võiks veelgi pikendada, ent loodetavasti annab seegi vähene mingi ettekujutuse kooli astunud eestlastest. Suur osa neist ei lõpetanud gümnaasiumi täielikku kursust, kuid see ei vähenda nende tähtsust. Paljud eestlased asusid tööle vaimulikena, farmatseutidena, õpetajatena. Nimetatud aladel töötades avaldasid nad otsest mõju eestlastest elanikkonnale kohapeal, võtsid aktiivselt osa rahvusliku liikumise üritustest. Linnastunud eestlased muutusid kodanlasteks, avasid kaubandus- ja tööstusettevõtteid ning teotsesid muudelgi aladel.

Tallinna kubermangugümnaasiumi õpilaskonnast on aja jooksul võrsunud rohkesti arvestatavaid teadlasi ja riigitegelasi. Gümnaasiumi kasvandikke töötas tsaari-Venemaa riigiaparaadis ametnikena ja diplomaatilise korpuse esindajatena välisriikides, nad olid tunnustatud kaupmehed, töösturid, haritlased. Kõike seda silmas pidades võiks väita, et Tallinna kubermangugümnaasiumil oli mõniganane osa ka kaadri kasvatamisel kogu sise-Venemaal.

# KROONIKA

5. ja 6. jaanuaril oli Põlva keskkooli aulas Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi sessioon. Põhiküsimuseks meie silmapaistva pedagoogi ja haridustegelase Johannes Käisi sünniaastapäeva tähistamine. Nimelt möödus eelmise aasta 26. detsembril 90 aastat J. Käisi sünnist.

Peale uurimiskursuslaste võttis sessioonist osa J. Käisi endisi õpilasi, nende hulgas ka haridusminister F. Eisen, TRÜ õppejõude jt.

Sessioon algas aktusega. Põlva keskkooli direktor P. Lehestik andis sõna haridusminister **F. Eisenile**, kes peatus lühidalt J. Käisi kujunemisteel nõukogude pedagoogiks ja tema pedagoogilise pärandi progressiivse osa mõnede tahkude aktuaalsusel tänapäeva koolis. F. Eisen märkis, et J. Käisi tegevuse igakülgset marksistlikku hinnangut oodatakse uurijatelt, kes tegelevad kooli ja pedagoogilise mõtte arengu küsimustega.

J. Käisi elu ja tegevust tutvustas tema eluloo uurija, uurimiskursuslane **V. Birk**.

6. juunil kuulati sessioonil kahte ettekannet: ÜPUI kooliajaloo sektsiooni juhatajalt dotsent **A. Elangolt** ja didaktika sessiooni juhatajalt dotsent **I. Undilt**. A. Elango rääkis teemal «J. Käis ja eesti kodanlik kooliüendustliikumine».

J. Käisi tegevuses võib eristada kaht perioodi: üks enne ja teine pärast 1940. aasta sotsialistlikku revolutsiooni Eestis. Nendest perioodidest on esimene tihedasti seotud nn. kooliüendustliikumisega.

20. sajandi alguskümnendeiks oli rahvusvaheline pedagoogiline väli nn. reformpedagoogika ehk kooliüendustliikumise ja eksperimentaalse pedagoogika päralt, kusjuures mõlematel oli rohkesti kokkupuutepunkte. J. Käis asus juba Riia gümnaasiumis töötades viljelema esimest suunda, sel ajal veel tagasihoidliku illustratiivse meetodi kujul (vt. A. Elango, Pedagoogika ajalugu, lk. 143).

Tulnud 1920. aastal Eestisse, leidis J. Käis siin eest elavad otsingud kooli välise ja sisulise uuendamise suunas. Nendes otsingutes etendasid juhtivat osa tema kunagine koolivend Võru linnakooli päevilt Fr. V. Mikkelsaar, tookordne haridusminister J. Annusson, pärastine Õptajate Liidu esimees E. Murdmaa jt. J. Käis liitus otsekohe nendega ja kujunes nende hulgas üheks juhtivamaks meheks. Töö Võru seminaris võimaldas tal oma seisukohti praktikas proovida ja oma õpilaste kaudu levitada. Tema teistel ideekaaslastel olid need võimalused väiksemad. Pärast oma tööreise Inglismaale, kus J. Käis tutvus A. Lynchi poolt arendatava individuaalse tööviisiga, hakkab ta samanimelist uuendusvõtet arendama ja propageerima Eestis. See võte kujunes üsna viljakaks ja on olnud eeskujuks tänapäevastelegi uuendusotsingutele.

J. Käisi tegevusele kooliüendustliikumise arendamisel kriitiliselt tagasi vaadates peame nentima, et ta jäi reaalsele pinnale ja kritiseeris Lääne-Euroopa reformpedagoogika mõningaid suundi, mis taotlesid kooli lammutamist (Dalton-plaan, projektide-meetod jms.). Paljud tema ettepanekuteid aitasid muuta tõhusamaks tookordsete liitklasside tööd ja on arvestatavad tänapäevalgi õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisel.

Seejuures ei tohi aga unustada, et tookordne kooliüendustliikumine tervikuna oli oma teoreetiliste aluste poolest vaieldamatult väikekodanlik-reformistlik liikumine, mille mõningad esindajad ilmutasid isegi ilmselt reaktsioonilisi mõttekäike (G. Kerschensteiner, H. Scharrelmann jt.). Nõukogude pedagoogika saab sellelt liikumiselt üle võtta ainult mõningaid meetoodilisi võtteid.

I. Unt rääkis J. Käisi pedagoogilise pärandi edasiarendamisest ja rakendamisest Nõukogude Eesti pedagoogikas.

J. Käisi pärandi kasutamist pole lihtne kindlaks määrata, sest raske on otsustada, kas autor kasutab tema loomingut otseselt või on sellest kaudselt mõjutatud. Võib eristada neid: 1) kes ise viitavad J. Käisile kui allikale, 2) arendavad faktiliselt Käisi pärandit



edasi, ent ei viita, seega võivad mõjutused tulla teiste autorite kaudu, 3) keda koolielu objektiivsed vajadused viivad samadele ideedele, mis iseloomustavad J. Käisi loomingut. Otsest kasutamist on pidurdanud Käisi teoste vähene kättesaadavus, tema peateose «Õpetuse alused ja teed» käsikirja on võimalik lugeda vaid Eesti NSV TA Kirjandusmuuseumis. Käisi loomingut on aidanud propageerida selle tutvustamine ja teoreetiline läbitöötamine pedagoogika ajaloolaste poolt, teeneid on selles uurijate kursuse pedagoogika ajaloo sektsioonil (dots. A. Elango juhendamisel), kelle töö tulemused on esitatud «Nõukogude pedagoogika ja kooli» V osas (1969), mis on tervikuna pühendatud kooliuuendusliikumisele kodanlikus Eestis, põhiline osa aga J. Käisile.

J. Käisi pärandit on kasutatud vastavalt V. I. Lenini juhtnööridele kodanliku kultuuri-pärandi kohta. J. Käisi õpetusest on jäetud kõrvale: 1) see, mis tuleneb kodanliku pedagoogika metodoloogilistest alustest või mõne konkreetse suuna vastuvõetamatust teoreetilisest kontseptsioonist; 2) mis oli aktuaalne vaid tolleaegsele koolile; 3) mis on vananenud, eriti tema tööde psühholoogia-alased seisukohad; 4) on jäänud tähelepanuta juhuslikel põhjustel, näiteks pole olnud praegusajal uurimisteenaks. Kõik edasiarendajad lähtuvad marksistliku pedagoogika metodoloogiast ja tänapäeva nõukogude psühholoogia kontseptsioonidest.

J. Käisi ideede rakendamise teeb hõlpsaks ja J. Käisi meile lähedaseks see, et ta erinevalt paljude välismaa kooliuuendusliikumise esindajatest ei taotlenud äärmuslikke reforme, vaid kasutas oskuslikult uuenduste eeliseid.

J. Käisi pärandi rakendamine sai alguse 1950-ndate aastate keskel, mil hakati tähelepanu pöörama õpilaste aktiveerimisele (A. Elango, A. Vallner), algul tõusid esikohale iseseisva tööga seotud küsimused, 60-ndate aastate algul ainetestid ja individualiseerimine, 60-ndate aastate lõpul rühmatöö. Käisi pärandist ongi kõige suuremal määral edasiarendamist leidnud iseseisva töö ja töö-

vihikute koostamise probleemid (PTUI ja ÜPUI) ja õppetöö individualiseerimine (ÜPUI jt.). Edasi on arendatud ka paljusid muid küsimusi, millega J. Käis tegeles: lugemisoskus, enesekontroll, klassikursuse kordamine jmt. Edasisele rakendamisele ja edasiarendamisele tuleks kasuks J. Käisi valitud teoste väljaandmine.

J. Käisilt on trükkis ilmunud üle 350 raamatu (sealhulgas paljud õpikud ja töövihikud), brošüüri ja artikli. Keskkooli aulas oli J. Käisi loomingut näitus. Eksponeeritud oli ka fotomälestusi tema töötamise ajast Võru seminaris.

9. jaanuaril k. a. toimus Tallinnas kasvatustöö konverents. Seesugused nõupidamised olid koolivaheajal meie vabariigi mitmetes rajoonides ja linnades.

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalituse juhataja **J. Sepp** tutvustas meie vabariigi ja Tallinna koolide saavutusi ning vajakajäämisi üldisele keskharidusele üleminekul. Õpetajat abistavatest õpilaste sotsioloogilistest uurimustest rääkis TA Ajaloo Instituudi filosoof **M. Titma**. Psühhiaater **A. Haugi** ettekanne puudutas kooliealiste seksuaalkasvatuse probleeme. Oma kooli töökasvatusest ja selle osast kasvatussüsteemis kõneles Tallinna 23. keskkooli direktor **M. Mraťškovski**. Õpilaste psüühiliste iseärasuste arvestamisele kasvatustöös suunas pedagoogikadoktor **A. Kõverjala** ettekanne.

Tallinna Linna TSN Täitevkomitee haridusosakond korraldas sel puhul õppekabinettide ülevaatuse materjalide näituse.

## SISUKORD

177. Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongress.
180. V. Külaots. Ideoloogia ja kultuur.
185. H. Liimets. Süsteemne käsitlus õpilaste koolijõudluse analüüsimisel.
190. A. Eglon. Koolijõudluse eelduste tagamisest Haridusministeeriumi juhtimis-tegevuse kaudu.
198. I. Unt. Pedagoogiliste ideede retseptisioon ja õpetamise eesmärgid.
203. I. Ebber. Tegevuse edukuse psüühilised tegurid.
210. S. Kera. Kooliliku eluviisi mõju õpilasele.
216. K. Muru. Mõnda luulest uues kirjandus-programmis.
221. A. Järv. Kirjandusprogramm ja nüüdis-aegne draamakirjandus.
226. I. Leisner. Õpilaskond ja teater.
230. H. Mikkin. Õpetaja suhtlemisoskusest.
234. T. Pitkäärt. Majandusgeograafia kaarti-de õpetamise tunnetuslikest alustest.
239. A. Reinmaa. Tööst õpikuga abikooli loodusõpetuse tundides.
242. Soovitame.
243. A. Metsa. От стартового к итоговому уровню владения русским языком.
251. L. Kivi. Lausemängud 6-aastastele.
256. Kroonika.
257. V. Glass. Tallinna kubermangugümnaa-siumi õpilaste sotsiaalsest ja paikkond-likust päritolust aastail 1870—1890.
262. Kroonika.

## О Г Л А В Л Е Н И Е

177. XVII съезд Коммунистической партии Эстонии.
180. В. Кюлаотс. Идеология и культура.
185. Х. Лийметс. Системный подход к анализу школьной успеваемости уча-щихся.
190. А. Эглон. Руководящая деятельность Минпроса в создании предпосылок для школьной успешности.
198. И. Унт. Рецензия педагогических идей и цели обучения.
203. И. Эббер. Психологические факторы успеха деятельности.
210. С. Кера. Влияние школьного уклада жизни на учащихся.
216. К. Муру. Презентация поэзии в но-вой программе по литературе.
221. А. Ярв. Программа по литературе и современная драматургия.
226. И. Лейснер. Ученичество и театр.
230. Х. Миккин. Учитель и умение об-щаться.
234. Т. Питкяэрт. Познавательные основы изучения карт по экономической географии.
239. А. Рейнмаа. Работа с учебником на уроках естествознания вспомогатель-ной школы.
242. Советуем.
243. А. Metsa. От стартового к итоговому уровню владения русским языком.
251. Л. Киви. Игры на составление пред-ложений для шестилетних детей.
256. Хроника.
257. В. Гласс. Социальное и географиче-ское происхождение учащихся Тал-линской губернской гимназии в 1870—1890 гг.
262. Хроника.



Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongressi presiidium.

I. PROOSO ja G. LOSSI foto



Tartu 6. keskkooli õpilased annavad esimese pioneiritöötuse kooli lahingukuulsuse muuseumis. Aukülalised on seekord Suure Isamaasõja veteranid Anatoli Nikolajevitš Tjutrumov ja Appolinari Pavlovitš Klõmušev.

N. ASARI foto

30 kop.

ИНДЕКС  
78 189

10.3.76

Рамагалай  
76-223 а

