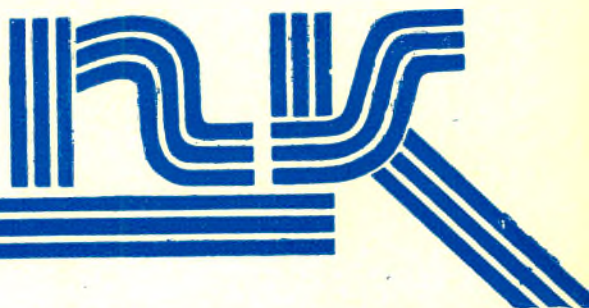
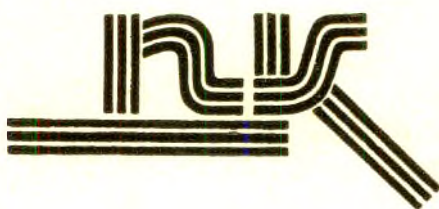


NÕUKOGUDE KOOL 76 • 1





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JAANUAR NR. 1
XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja algõpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81, vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse osak. ning humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja koolikorralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak. 493-97, korrektuur 429-35.

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

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

Ladumisele antud 26. XI 1975. Trükkimisele antud 29. XII 1975. Trükiarv 4850. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,12. MB-10958. Tellimise nr. 3575.

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» 1975.

Esi- ja tagakaanel: Talveetüüdid.

MARGUS VIIKMAA fotod

VASTU NLKP XXV KONGRESSILE!

SILVI-AIRE VILLO, EKP Oktoobri Rajooni Komitee sekretär

Oleme astunud X viisaastakusse, mis peab saama, nagu on tähendanud NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev, kvaliteedi ja efektiivsuse viisaastakuks. Teed uude viisaastakusse on sillutanud töö NLKP XXIV kongressi otsuste elluviimisel. Eriline vastutus on langenud aga käesolevale õppeaastale, sest septembris alustatu annab hariduspõllul X viisaastaku esimese saagi. Seetõttu on täiesti mõisteta, et juba õppeaastaks ettevalmistamisel ja esimestest koolipäevadest peale asetati pearõhk õppe- ja kasvatustöö kvaliteedile. Mida lähemale jõuab NLKP XXV kongress, seda enam hoogustub üldrahvalik sotsialistlik võistlus, seda selgemad piirjooned saab ka pedagoogide sotsialistlike kohustuste täitmine. Ja olgu see siis võistlus tootmisettevõttes või koolis, aitab ta ikkagi välja selgitada uusi reserve, luua uut kvaliteeti, tõsta meie töö efektiivsust. NLKP XXV kongressi eel täiendavate sotsialistlike kohustuste vastuvõtmisel olid meie rajoonis initsiaatoriteks V. Klementi nimelise Ömblustootmiskoondise, toot-

miskoondise «Polümeer» ja trükikoja «Punane Täht» kollektiivid, nendele järgnesid teised. Koolide sotsialistlikud kohustused kongressi auks said uut mõtetoitu Moskva pedagoogide üleskutse läbiarutamisel.

Oktoobri rajooni koolide senised töötulemused on olnud õige tagasihoidlikud: 1974/75. õ.-a. lõplikuks õppeedukuseks rajoonis kujunes 98,6% (see on 0,2% võrra kõrgem eelmise õppeaasta omast); 8. klasside lõpetanute jätkab keskhariduse taotlemist 97%, suur on veel väljalangevus koolist enne 8. klassi lõpetamist (1974/75. õppeaastal 17 õpilast). Päevastes üldhariduskoolides õpib meil üle 17 ja poole tuhande õpilase. Koolid on suured ja uued. Nii on pärast NLKP XXIV kongressi avatud 32. ja 43. keskkooli õpilaste arv üle 1700. Suured on ka 38. ja 53. keskkool. Mustamäe keskkoolide kohta on see päris tavaline juba aastaid. Ent suures kombinatkoolis on ka omad probleemid, kahjuks rohkemgi, kui hea kooli arengule kasuks tuleb. Sellest tingitult oleme rajoonis peatähelepanu koondanud puudustest ülesaamisele. Otsustasime kokku kutsuda rajooni õpetajatest kommunistide koosoleku, kus päevakorda võtsime küsimuse «Koolide parteialgorganisatsioonide osast õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmisel ja ülesannetest NLKP XXV kongressi väärilisel tähistamisel».

Oktoobri rajooni eluiga võrdub vaid poolega kongressidevahelisest ajast, mistõttu saame edasimeinekut põhjalikumalt analüüsida kooliti, ülerajooniliselt on veel sammud üsnagi väikesed. Aga võibolla on meilgi midagi, millest võiks raporteerida partei kongressile? Mõtlen, et on. Rajooni koolivõrk on lõplikult välja kujunenud, kõik 14 päevast üldhariduskooli on keskkoolid. Koolide materiaalne baas on suhteliselt tugev. Kõikides koolides on pandud alus kabinetisüsteemile. See aga tähendab, et nii õpilastele kui ka õpetajatele on loodud suhteliselt head õppimise ja õpetamise tingimused. (Koolide ülekoormatust õpilastega tuleb vaadelda siiski kui ajutist nähtust. Mustamäel ehitatud esimeste mikrorajoonide koolide õpilaste arv näitab kahanemis-

tendentsi.) NLKP XXV kongressile võiksime lõpneda, et rajooni koolide parimad kasvatustöö traditsioonid on seotud Kommunistliku Partei ja nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioonidega, mis kasvatavad koolinoori nõukogude patriotismi ja proletarise internatsionalismi vaimus. Ja ega niisugust koolielu ala küll ei leia, kus me vähikäiku teeme. Ainult et me ise ei ole veel rahul edasimineku tempoga. Me ei ole rahul sellega, et kõik koolid ühtviisi edukalt oma ülesandeid ei täida, et kõik õpetajad ühtviisi vastutustundeliselt oma tööd ei tee.

Just seepärast tunnetasime vajadust tugineda õpetajatest kommunistide avangardile, just seepärast peame koolide parteialgorganisatsioonide tähtsaimaks töösuunaks kasvatada kogu pedagoogilises kollektiivis sügavat vastutustunnet õppe- ja kasvatustöö eest koolis, liita pedagooge ühtsesse võitlusse kooli ette seatud ülesannete täitmisel. Koolide parteialgorganisatsioonide vaateväljas on õpetuse ja kasvatus ühtsuse taotlused, õpetuse ideeline sisu, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning ametiühinguorganisatsiooni parteiline juhtimine, õpetajate poliitilise enesetäiendamise, pedagoogilise meisterlikkuse täiusdamine ja palju muud. Nende küsimuste lahendamisele on kaasa aidanud õppe- ja kasvatustöö probleemide regulaarne arutamine parteikoosolekul.

Nii arutasid 38. keskkooli kommunistid (parteialgorganisatsiooni sekretär Zoja Burlak) marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamist ainetundides; 43. keskkooli kommunistid (sekretär Liivia Kivilo) analüüsisid ideelis-poliitilist kasvatustööd kirjanduse, ajaloo ja vene keele tundides; 50. keskkoolis (sekretär Galina Jevgenjeva) võeti parteikoosolekul vaatluse alla õpetajatest kommunistide töö aineõpetajatena jne. Niisugustel koosolekul kavandatakse abinõud pedagoogitöö efektiivsuse tõstmiseks, töödistsipliini tugevdamiseks selle kõige sügavamal sisulises mõttes.

Enamik rajooni õpetajaid töötab edukalt uute programmide järgi, arendab

õppeprotsessis õpilaste tunnetuslikku aktiivsust ja dialektilist mõtlemist. Õpetundide teaduslik-teoreetiline, poliitiline ja metoodiline tase ja koos sellega õppetunni efektiivsus kasvavad pidevalt.

Vaatame hetkeks 51. keskkooli õpetajate tupp. Siin on tagasihoidlik töökas kollektiiv, kelle tuumiku moodustavad 20 kommunisti. Eelmisel õppeaastal saavutasid 12 õpetajast kommunisti täieliku õppeedukuse oma aines, kusjuures suur osa õpilastest õppis hinnete 4 ja 5. Näiteks parteialgorganisatsiooni sekretäri Edda Senderova õpilastest õppis hinnete 4 ja 5 66%. Häid tulemusi saavutasid õpetajatest kommunistid ka klassides, mis olid usaldatud nendele juhatada. 51. keskkool ei ole erandkool. Kommunistide töösaavutused on eeskujuks kõigis kollektiivides, kuid me suudame ju veelgi enam. Kommunistide ülesandeks on tõmmata kaasa võitlusele paremate tulemuste eest kõiki õpetajaid, anda edasi oma kogemusi kolleegidele, eriti noortele spetsialistidele. Me oleme harjunud võitluses paremate õppetöötulemuste eest koolikomsomoli deviisiga «Ei ühtki mahajääjat minu kõrval!» Näib, et mõnelgi puhul tuleks seda põhimõtet rakendada ka pedagoogilises kollektiivis. Vastastikkü üksteiselt õppides ja üksteist abistades, positiivsetele töökogemustele tuginedes liigume edasi kindlalt ja kiiremini.

Meie vabariigi vene keele õpetajate hulgas on tuntud Tallinna 4. keskkooli õpetaja Nelli Vester. Sellest sügisest on ta Eesti NSV teeneline õpetaja. Nelli Vester tunneb põhjalikult vene keele õpetamise metoodikat, õpetab vene keele eriklassis. Tema tundidele on iseloomulik sügav ideeline mõtestatus, nõudlikkus enese ja õpilaste suhtes. Tulemus — õpilaste sügavad ja kindlad teadmised, arenenud ühiskondlik-poliitiline aktiivsus. Mitmed aastad on Nelli Vester juhtinud 4. keskkooli parteialgorganisatsiooni tööd, tema oma klassidest on ikka ja alati saanud läbinisti komsomolikklassid, eelkõige õppimise ja töösse suhtumise poolest. Niisuguste õpetajate järele joonduda — see ongi üks teid väärikselt vastu minna partei suurfoorumile.

Viia lõpule üleminek üldisele keskharidusele tähendab praegusel etapil võitlust iga õpilase eest, hoolt ja vastutust õpilase saatus eest kuni keskhariduse omandamiseni. Seepärast esitame koolile sagedasti küsimuse: kas olete teinud kõik selleks, et õpilane jääks kooli ja lõpetaks selle? Selline küsimus tekib muidugi kõigepealt kõurikute puhul, kui enamasti ka kodult toetust ei leita. Sellepärast peame õigeaks praktikat, et kommunistid võtavad oma šefluse alla kooli kõige suuremad murelapsed. Järjekindlalt on seda teinud 38. ja 53. keskkooli kommunistid. Nii tuleb õpetajatest kommunistide Panfilova, Semjonova ja Davõdenko teeneks pidada seda, et mitu 38. keskkooli «rasket» noorukit suutsid lõpetada klassi ja jätkavad praegu õpinguid. Õpetajate osavõtlik, kuid nõudlik suhtumine oma kasvandikesse aitaski nad koolile tagasi võita, elule tagasi võita. Hariduseta noortel ei ole meie ühiskonnas tulevikku, kahjuks mõistavad nad seda ise liiga hilja. Seepärast siis ka omistame nii suurt tähtsust õpetaja õigeaegsele hoolle ja õpetusele, juhutamaks poisse ja tüdrukuid õigele rajale.

Õpilased, kellest eespool juttu tegime, ei kuulu tavaliselt pioneeri- ega komsomoliorganisatsioonidele. Huvitav ning kasulik tegevus õpilaskollektiivides, pioneeriseaduste ja komsomoli põhikirja nõuete järgimine kujutavad endast niisugust kasvatuslikku jõudu, mida meil pole õigust alahinnata. Seega peame väga tähtsaks pedagoogiliste kollektiivide oskust õpilaskollektiivides peituvaid võimalusi maksimaalselt ära kasutada koolinoortes õppimishuvi ja vastutustunde, tööarmastuse ja kodanikukõrge, ühiskondlik-politilise aktiivsuse ning kõrgete moraaliomaduste kasvutamisel. Sügav pedagoogiline mõte on selles, kui oskame õpilased ühtviisi tahtma ja tegutsema panna nii koolipeo ettevalmistamisel kui ka õpilaskonverentsi organiseerimisel (44. keskkool). Kui oskame... Kuid pole ju mõeldav, et ainuüksi pedagoogiline kollektiiv võitleb õpetaja ja kasvatusloo paremate tulemuste eest, ilma et see õpilaskollektiivi puudutaks. Võitluses on liitlast vaja. Liitlaseks

peab olema pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Õpilaskollektiivide jõud aga omakorda tuleneb nende liikmete arvukusest ning seisneb nende parteilises juhtimises. Seepärast on Oktoobri rajooni koolide parteiorganisatsioonid pidevalt hoolitsenud pioneerimalevate ja komsomoliorganisatsioonide autoriteedi ja mõjujõu kasvu eest õpilaskollektiivides, toetanud nende omaalgatust ja arendanud iseseisvust. Ei ole siis ka juhuslik, et rajoonis on 6 eesrindlikku malevat, marsi «Alati valmis!» parimat (4., 32., 50., 44., 51. ja 53. keskkool). Kommunistide suurest tähelepanust pioneeritööle räägib nende otsene osavõtt näiteks koondustest. 4. keskkooli Leen Kullmani nimelise pioneerimaleva aruandluskoondusel viibisid kõik kooli kommunistid. 2. oktoobril pioneeride raadiorivistusel andis parteiorganisatsioon pioneerimalevale ja -rühmadele täpsed ülesanded õppeaastaks, millede täitmisest raporteerivad pioneerid 19. mail. Tunduvalt on kasvanud kommunistide usaldus õpilaskomsomoli vastu. Nii on näiteks 50. ja 51. keskkooli praktikas eluõiguse võitnud partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühised koosolekud koolielu tähtsaimate küsimuste arutamiseks. Regulaarselt kuulatakse nende koolide parteibüroo koosolekutel komsomolikomitee aruandeid leninliku arvestuse korraldamise, ridade kasvu jt. küsimustes, analüüsitakse klassijuhatajate tööd pioneeri- ja komsomoliaktiiviga jms. Mõlema kooli komsomoliorganisatsioonid on rajooni tublimate hulgas. Lõpetanud lahkuvad nendest koolidest kommunistlike noortena, mida peame hea töö loomulikuks resultaadiks. Siiski peame tunnustama, et õpilaskollektiivide parteilise juhtimise tase ei rahulda meid veel kõikjal. Ühte oleme saavutanud: teatud süsteem ja vormide mitmekesisus on kooliti olemas. Efektiivsus aga erinev. Eks siingi on kõik koolijuhatajate ja õpetajate ideelis-toereetilisest tasemest, pedagoogilistest ja meetodilistest teadmistest.

NLKP XXV kongressi eelset perioodi iseloomustabki kasvav tähelepanu ideoloogiatöötajate kaadrile. NLKP Keskkomitee otsuses «Tööst ideoloogiatöötajate

kaadri valikul ja kasvatamisel Valgevenemaa parteiorganisatsioonis» tõstetakse selgesti esile õpetajaskond kui ideoloogiatöötajate tähtis väesalk. Õpetaja on kuulus nende poolest, keda ta kasvatab. Aga et kasvatada tõelisi inimesi, kes on suutelised üles ehitama kommunistliku ühiskonna, peab õpetaja ise olema veendunud kommunist, peab hästi tundma marksismi-leninismi teooriat, peab oskama kasutada oma teoreetilisi teadmisi õppe- ja kasvatustöö praktikas. Järelikult on vaja, et kõik õpetajad, kõik kommunistid järjepidevalt täiendaksid oma ideelis-poliitilisi teadmisi.

Aastate vältel on saanud tavaks, et meie rajooni koolide õpetajad õppisid parteiharidusvõrgu seminarides tundma kommunistliku kasvatustöö mitmesuguseid probleeme. See oli kahtlemata vajalik, kuid pikkamööda tekkis temaatika kordus ja sellest arvamused, et «niigi teame kommunistliku kasvatustöö teooriat hästi, mis sellest jälle rääkida.» Tegelikult olenes seminaride töö efektiivsus nii propagandistide meisterlikkusest kui ka kuulajate töökusest. Propagandistidena töötavad meil põhiliselt koolide direktorid, nende asetäitjad ja ühiskonnaõpetuse õpetajad. Parimate hulka kuuluvad 44. keskkooli direktor Ellen Kuum (tema fotoportree on praegu EKP Keskkomitee poliitharidusmaja autahvilil vabariigi parimate propagandistide portreede seas), 32. keskkooli direktor Harri Kelder ja ühiskonnaõpetuse õpetaja Malle Hussar, 2. õhtukeskkooli direktor Vladimir Suprun ning paljud teised. Peamine nende propagandistide töös on oskus aktiivselt tööle panna iga kuulaja, oskus siduda teoreetilised probleemid koolielu praktikaga. Selle töö efektiivsuse otseseid näitajaid on raske leida, kuid õpetaja igapäevases töös avalduvad igal sammul tema ideelis-teoreetiliste teadmiste tase, tema veendumused, valmisolek ja oskus kaitsa marksismi-leninismi põhilisi seisukohti. Suhtlemises õpilastega ilmnevad õpetaja vaadete selgus ja oskus klassipositsioonilt juhtida ühiskonna sotsiaal-poliitiliste probleemide arutelu.

52. keskkoolis töötas õpetajatele teadusliku ateismi alane teoreetiline seminar direktori asetäitja Dina Serekina juhtimisel. Seminar lõpetas kevadel oma töö. Tulemused? Niivõrd, kuivõrd on võimalik sellisele küsimusele kasvatustöös üldse vastata, tahaksin siiski alla kriiputada järgmist: selgitati välja mõned usklikud perekonnad, täiendati lastevanematele määratud pedagoogiliste loengute temaatikat, õpetajad omandasid oskuse teha ateistlikku kasvatustööd nüüdisaja nõuete tasemel. Viimane ongi kõige olulisem.

Sellest õppeaastast soovitas partei rajoonikomitee koolide parteialgorganisatsioonidel temaatikat muuta ning alustada tööd kompleksprogrammi «Nõukogude ühiskonna sotsiaal-poliitilise arengu põhiprobleeme praegusajal» järgi. Koolides võeti uus programm huviga vastu. Et propagandistidelgi töö liiga raskeks ei kujuneks, korraldab rajoonikomitee kord kuus selle programmi järgi töötavatele propagandistidele (neid on ka mujal peale koolide) seminarõppusi teadlaste osavõtul. Nii tagame õppetöö kõrgema kvaliteedi teoreetilistes seminarides.

On saanud heaks tavaks, et aruandeperioodil analüüsivad parteiorganisatsioonid mitmel korral ja erinevast aspektist õpetajate kutsealast ning poliitilist enesetäiendamist. Parteikoosolekutel, parteibüroode istungitel kritiseeritakse passiivseid kuulajaid, põhjusetu puudujaid, suunatakse kuulajaid põhjalikumale tööle algallikatega jne. Taunimist väärib see, et iga õpetaja ei tunneta veel vajadust pidevalt hoolitseda oma ideelis-teoreetiliste teadmiste täiendamise eest.

Parteilise õppuse kõrgeimaks vormiks on marksismi-leninismi ülikool. Rajooni üldhariduskoolide sellesuunalise töö analüüs viimase viie aasta jooksul näitab, et marksismi-leninismi ülikooli on lõpetanud vaid 80 õpetajat. Praegu jätkab õpinguid ülikooli kõigil kolmel kursusel 34 õpetajat. Need arvud ei rahulda meid ning ei saa rahuldada ka koole ning õpetajaid endid. Väieldamatult on igal õpetajal vaja kõrgemat parteilist haridust. Seetõttu seadsume õpetajate ette nõude, et esimesena lõpetaksid mark-

sismi-leninismi ülikooli kommunistid. Tahame kindlustada selleski tähtsas tööloigus kommunistide avangardse osa, näidata eeskuju töös iseendaga.

Pidevat hoolitsust õpetaja erialaste ja poliitiliste teadmiste täiendamise eest, pedagoogimeisterlikkuse täiustamise eest on vaja selleks, et iga õpetaja suudaks täiel määral täita neid ülesandeid, mis seisavad tema ees noorele põlvkonnale teadmiste andmiseks, temas kommunistliku maailmavaate kujundamisel, poliitilise teadlikkuse, kommunistliku kõlbuse ja kommunistliku töösse suhtumise kasvatamisel.

Oktoobri rajooni õpetajatest on ligikaudu iga kolmas kommunist. Kooliti ei ole kommunistide osakaal päris ühtlaselt jaotunud. Et kommunistide mõju jõud ulatuks kollektiivi iga liikmeni, korraldatakse lahtisi parteikoosolekuid, taotletakse kommunistide töö- ja poliitilise aktiivsuse tõusu igas koolielu loigus. Kommunistide aktiivsusest räägib see, et kõik nad täidavad parteilisi ülesandeid. Tähelepanu väärib 38. keskkooli parteibüroo praktika kuulata ära õpetajatest kommunistide aruandeid oma istungitel. Nii andis 8 kommunisti eelmisel aruandeperioodil büroole aru sellest, kuidas nad täiendavad end poliitiliselt ja meetoodiliselt, ning 14 kommunisti parteiliste ülesannete täitmisest. Aruande- ja valimiskoosolekud kulgesid tänava koolides samuti väga aktiivselt: sõna võttis iga teine kommunist (52%).

NLKP XXIV kongress andis koolide parteiorganisatsioonidele administratsiooni tegevuse kontrolli õiguse.

Tuleb tunnista, et võttis aega, enne kui selle õiguse rakendamises osati näha veel üht õppe- ja kasvatustöö protsessi tõhustamise vahendit. Nüüd on koolides, kus parteiorganisatsioon suurearvulisem, loodud kontrollkomisjonid teatud tegevusala kontrollimiseks. Sõltub ju kooli konkreetsetest tingimustest, kas parteiorganisatsioon pöörab peatähelepanu administratsiooni tegevuse kontrollimisele töös kourikutega, õppeprogrammide täitmisel, enesetäiendamise organiseerimisel, töös noorte spetsialistidega või mõnele muule tööloigule. Näiteks 22.

keskkooli administratsiooni tegevuse kontrolli komisjonil on koguni kolm suunda: kabinetide sisustamine vastavalt õppeprogrammide ja -protsessi nõuetele; kutseorientatsiooni töö korraldus 8. ja 11. klasside õpilastega; töömitteedasijõudjatega. Nii pidasid kommunistid vajalikuks. Kokkuvõttes kontrolli tulemustest tehti parteikoosolekutel, kahes viimases küsimuses otsustati tööd sel õppeaastal jätkata, see tähendab — kavandati täiendav kontroll. Kontrolliõiguse rakendamiseks on mitmeid teisigi teid. Üks efektiivsemad, mida saab kasutada ka väiksem parteiorganisatsioon, on koolijuhtide aruanete regulaarne ära kuulamine ning nende parteiorganisatsiooni nõudmistele esitamine teatud probleemide lahendamiseks.

Koolitöö on keerukas. Ta nõuab suuri jõupingutusi, loominguist õhkkonda, säästvat suhtumist üksteisesse, seltsimehelikkust vastastikust abi. Parteiorganisatsioonide ülesandeks on säärase mikroliima loomine ja hoidmine koolis. Kollektiivi loomine, ühiskondliku arvamuse kujundamine õpetajate toas ei ole sageli kergem kui klassis. Seda igapäevast, tasapisi tulemusi andvat protsessi peab jällegi juhtima parteiorganisatsioon. On vaja mõista peamist — kollektiiv vastutab igaühe, igaüks kogu kollektiivi eest, see tähendab, mida aktiivsem on iga õpetaja isiklik osavõtt koolielust, seda tugevam, ühtekuuluvam on kollektiiv ja seda paremini tuleb ta toime oma suurte ülesannetega. Tavaliselt suudavad parteiorganisatsioonid ühtsete seisukohtade alusel liita kogu kollektiivi võitlusele puudustega, üles kutsuda loovale ja viljakale tööle. Ka vastupidist juhtub, ja need õppetunnid on valusad.

Parteiline nõudlikkus enese vastu, seltsimeeste vastu... Selle vormid on igapäevases elus mitmekesised, kuid sisu ühene, nii nagu rääkis V. I. Lenin: «taotleda kogu jõust ja rangelt jälgida seda, et parteilius ei oleks ainult sõna, vaid tegu». Neid sõnu ei unusta me nüüdki, mil valmistume tehtust aru andma NLKP XXV kongressile.

MÕTTEID SEoses INTERNATSIONALISTLIKU KASVATUSEGA KOOLIS

ILSE ŠEVTŠUK

Partei on seadnud nõukogude kooli ette vastutusrikka ülesande — suunata sirguva põlvkonna kasvatamist kommunistliku ideekindluse, Nõukogude kodumaale ustavuse, rahvaste vääramatu sõpruse ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus. «Tuleb pöörata erilist tähelepanu sellele, et kommunistlikud noored ja kõik noored õpiksid tundma rahvusküsimuse marksistlik-leninlikku teooriat, NLKP leninlikku rahvuspoliitikat ja NSV Liidu saavutusi, võtaksid omaks Kommunistliku Partei ja leninliku komsomoli kuulsusrikkad internatsionaalsed traditsioonid,» öeldakse NLKP Keskkomitee otsuses (5, lk. 19).

Oleks vääri mõelda, et sotsialismi tingimustes elamine ja õppetunnis omandatu ainuüksi tagavad noorsoo kommunistliku maailmavaate, nõukogude patriotismi ja internatsionalismi omaksvõtmise. Kahtlemata on enamik nõukogude noori ustavad kommunismi ideedele. On ju nõukogude moraalne ja õiguslik keskkond selline, et ta kujundab inimeses varajases lapsepõlvest patriootilisi ja internatsionalistlikke arusaamasid. Samas tuleb rõhutada, et internatsionalismi ja patriotismi jooned pole noortele omased ühesugusel määral, et kaugelki kõik ei kujutle selgelt ja täpselt, mis on patriotism ja internatsionalism, mida tähendab omandada kommunistlik ideoloogia, kuidas kasvatada endas internatsionalisti ja patrioodi omadusi.

Samuti oleks vääri arvata, et nõukogude koolinoorte poliitilise teadlikkuse ja ideelise veendumuse kasv on alati proportsioonis nende üldharidusliku ja kultuuritaseme tõusuga. Asi on selles, et internatsionalismi ja patriotismi põhimõtete laialdane levik Nõukogudemaaal iseendast ei taga veel noore järjekindlat nõuetekohast käitumist igal üksikul juhul. Paljast teadmisest, mida meie ühiskonnas peetakse kõlbelseks, mida mitte, ei piisa, et kõik õigesti toimiksid. Tuleb rõhutada, et meil levinud patriotismi ja internatsionalismi põhimõtete lihtne teadmine ei garanteeri veel järjekindlat nõuetekohast käitumist senikaua, kuni noores ei ole välja kujunenud vaadete ja nendele vastavate tegude orgaanilist ühtsust. Selle orgaanilise ühtsuse saavutamisel etendavad väga olulist osa mitmesugused klassi- ja koolivälise töö vormid, nagu regulaarselt töötavad rahvaste sõpruse klubid, kirjavahetus teiste liiduvabariikide noortega, kooli keelepäevad, pioneerimaleva ja komsomoliorganisatsiooni ühisüritused oma linna, rajooni vabariigi vene õppekeelega koolidega, rahvaste sõpruse päevad, sõprusfestivalid teiste liiduvabariikide koolidega, kinolektooriumid «Maailma maad ja rahvad», teatrikuud jpm.

Teiselt poolt on patrioodi-internatsionalisti kujunemise keerulises protsessis suur tähtsus kollektiivi, kogu üldsuse kontrollil noore igapäevase tegevuse ja käitumise üle. Eriti sageli tõdeme vasturääkivust teadmise, kuidas tuleb käituda, ja harjumuspärase käitumisviisi vahel seal, kus puudub või on nõrgenenud pioneiriorganisatsiooni, komsomoliorganisatsiooni, klassi- ja koolikollektiivi kontroll oma liikmete tegevuse üle. Süstemaatilise kontrolli puudumine siis, kui õpilasel ei ole välja kujunenud kindlaid veendumusi, loob võimaluse natsionalismi ja šovinismi retsidiivideks.

Internatsionalistlikke veendumusi kasvatada on märksa raskem ja vaevanõudavam kui anda teadmisi, kuidas tuleb käituda. Juba A. Makarenko juhtis tähelepanu sellele, et inimest on kerge õpetada toimima õpetaja või kollektiivi juuresolekul, kuid teda on väga raske õpetada

toimima siis, kui keegi teda ei kuule ega näe.

Sihiteadlik ja ühtne kollektiiv on ka õpilase internatsionalistliku kasvatuses üks aluseid. Ümbritseva keskkonna mõjul hakkab noor esitama üha suuremaid patriotismitundest ajendatud nõudeid eelkõige oma käitumise suhtes.

Klassivälise ringi, organisatsiooni, kollektiivi nõuded, hinnangud aitavad kaasa sellele, et väljastpoolt esitatavad nõuded muutuvad järk-järgult noore enda nõueteks, internatsionalism ja patriotism saavad tema sisemiseks vajaduseks. See arendab noores enesedistsipliini, kasvatatakse vastutustunnet oma tegevuse eest ühiskonnas.

Seejuures lähtub õpetaja tõsiasjast — kui võrd ühiskondliku korralduse uued, kommunistlikud vormid ei kujune meie elus kindlaks korraga, vaid järk-järgult, sõltuvalt sotsialistliku ühiskonna arenemise konkreetsetest ülesannetest, seepärast on ka kommunistliku teadvuse (sealhulgas nõukogude patriotismi ja internatsionalismi) kujunemine järkjärguline. Teadvuse ühtede vormide arendamine jõuab teistest ette või jääb maha. See on maksev ka teadvuse niisuguse vormi kohta nagu moraal, mille lahutamatuks komponentideks on patriotism ja internatsionalism. Ühed internatsionalismi ja patriotismi põhimõtted on noores kiiremini juurdunud ja kindlamalt omaks võetud kui teised. Ringi tööd suunates on õpetajal hea jälgida, millised internatsionalismi põhimõtted on muutunud õpilaste isiklikeks veendumusteks, millised aga on omandatud formaalselt. On arusaadav, et õpilaste teadvuses ei saa tõmmata nähtavaid piire, mis eraldaksid näiteks veendumusi lihtsalt teadmistest, mis on internatsionalism või kes on patrioot. Õpetaja arvestab seejuures, et nagu kommunistliku teadlikkuse nii ka internatsionalismi kujunemine on keeruline ja vastuoluline protsess, mille kõik etapid on omavahel seotud.

Suunates internatsionalistliku käitumise harjumusi, peab õpetaja silmas eelkõige käitumist, mis on muutunud sisemiseks vajaduseks. Noor tegutseb sel

puhul alati õigesti mitte sellepärast, et näeb iga kord hoolikalt ette oma teo iseloomu ja kaalub selle tulemusi, vaid sellepärast, et ta ei saa teisiti käituda, sest ta on harjunud toimima just nii.

Tihti ei arvesta õpetajad seda, et kasvatada internatsionaliste-patrioote tähendab muuta teatav kõlblusnõue noorele harjumuseks, kujundada välja vastav harjumus, liita kõlbelised veendumused ühte tahte ja tunnetega. Töö huvialaringides näitab kujukalt, kuidas internatsionalisti tema tegudes juhib mitte ainult mõistus, vaid ka tunded.

Meie noorte elus on kindlalt juurdunud kõige mitmekesisemad traditsioonid ja rituaalid: kohtumised vanade kommunistide, töö- ja sõjaveteranidega, oma kodulinna või -rajooni ettevõtete või kolhooside ajaloo uurimine, lahingu- ja töökuulsuse muuseumide külastamine, hoolitsus kangelaskalmude eest, turismimatkad mõõda kunagisi lahingupaiku, rahvamatkad revolutsiooni- ja tööpühadel, tõrvikrongkäigud sõjameeste vennashaudadele, osavõtt noorte suvepäevadest. — Kõik nimetatut annab noorele väärtuslikke kogemusi toimida õigesti iseseisvalt, arvestades seda, et eelkõige ollakse nõukogude noored ja siis alles eestlased, venelased, ukrainlased, usbekid, kasahhid jt.

Koolide rahvaste sõpruse klubid, tehnikaklubid, samuti kodu-uuriate koondised võimaldavad noortel aktiivsemalt tegutseda, arvestades nende individuaalsust, huvialasid. Just konkreetsete ürituste ja pideva töö kaudu õpilaringides ja ühiskondlikes organisatsioonides avaldab kollektiiv parimat kasvatavat mõju. Nii saab vigu juba eos vältida.

Elu näitab, et neis koolides, kus kollektiivi kontroll õpilaste tegevuse ja käitumise üle on nõrk, kus kool ja üldsus tegelevad internatsionalistliku kasvatus-tööga «üldiselt ja terviklikult», ilma noorte individuaalseid eripärasusi arvestamata, avanevad mõnede vähemteadlike puhul natsionalismi ilmingud.

Kollektiivides ei jää märkamata ükski pisiasi oma liikme käitumises. Seepärast peab kollektiiv vaatama õpilasele mitte ainult sellest seisukohast, kuidas ta õpib,

teadmisi omandab, vaid sellest, kuidas ta käitub koolis ja väljaspool kooli, tundma noore kalduvusi ja huve. See aitab kasvatada õpilasi internatsionalismi vaimus, ent eeldab pidevat, lakkamatut võitlust natsionalismi, rahvusliku piiratuse ja upsakuse mis tahes vormis ilmingutega.

Osavõtt rahvaste sõpruse klubide, rahvusvaheliste suhete ringide, diskussiooni-klubide tööst veenab õpilasi, et meie maa ideeline ja poliitiline küpsus avaldub puuduste ja vigade rahulikus ja kindlas analüüsimises, püüdes neid vältida. Ühtlasi selgitame, et natsionalismi iganditest ülesaamine nõuab ka suurt ettevaatlikkust ja kannatlikkust. Kuid see ei eelda nende mahavaikimist. Rahvusküsimusele lähenemine klassipositsioonilt eeldab, et noorte vaidlusõhtute peamiseks, kõige tähtsamaks teemaks peavad saama uue, pealetungiva nõukoguliku ideoloogia ning vanade eelarvamuste ja seisukohade vahelise keerulise võitluse probleemid.

Internatsionalistlik kasvatustöö on eriti keerukas rahvusliku psüühika sfääris. Rahvuslik psüühika on tihedalt seotud poliitiliste teadmistega, ideoloogiaga.

Rahvuslik iseloom, tavad, traditsioonid, kogu rahvustunnete kompleks on kujunenud välja sajandite vältel. Neil on suur inert, neid antakse edasi mitte ainult kultuuri tiptasemel, vaid ka perekonna, igapäevase elu, ebaisu ja eelarvamuste tasemel.

Töö rahvaste sõpruse klubis, sellealase näitagitatsiooni korraldamine, kirjavaheutus, rahvaste sõpruse päevade korraldamine aitavad viia õpilasi kergemini järeldusele, et sotsialismi ehitamise perioodil toimuvad ühiskondlikus teadvuses radikaalsed muudatused, mis tingivad suhtumise muutumise ka rahvuslikesse väärtustesse (6).

Noorsoo kasvatamine nõukogude rahva sangarlike revolutsiooni-, võitlus- ja töötraditsioonide varal on internatsionalistliku kasvatustöö üks koostisosi.

Põlvkondade revolutsiooniline järjepidevus on sotsialistliku ühiskonna arengu seaduspärasus.

Paljurahvuselise nõukogude rahva revolutsioonilise, sõjalise karastatuse suurt

tähtsust ja vajalikkust rõhutati uuesti NLKP XXIV kongressil ja NLKP Keskkomitee otsuses «30 aastat nõukogude rahva võidust 1941.—1945. aasta Suures Isamaasõjas» (4).

NLKP Keskkomitee aruandekõnes partei XXIV kongressile ütles L. I. Brežnev: «Tõendina nõukogude inimeste piiritust austusest nende kangelaste mälestuse vastu, kes andsid elu kodumaa eest, on kümnetes meie linnades ja tuhandetes külades loodud lahingukuulsuse mälestusmärgid, kõrguvad majesteetlikud monumentid Volgogradis ja Leningradis, Moskva lähistel ja Smolenskimaal, Valgevenes ja Ukrainas, Baltikumis ja Kaukaasias» (6, lk. 95).

Kui kongressi materjalides käsitletakse igakülgset noorsoo kasvatusküsimusi sotsialistliku isamaa kaitsmisel, siis NLKP Keskkomitee otsuses võidu 30. aastapäeva tähistamiseks mõtestatakse lahti kõik möödunud sõja etapid, vaadeldakse igakülgset nõukogude rahva ja kõigi antifašistlike jõudude hitlerliku fašismi üle saavutatud võidu maailma-ajaloolist tähtsust.

Kui õpetajad teevad internatsionalistlikku kasvatustööd sellest aspektist, on eriti tähtis rõhutada, et möödunud sõda oli ajaloo suurimaks õppetunniks kahe erineva maailma kokkupõrkest, kus võitluses üldrahaliku ürituse eest avanes inimvaimu suurus.

Internatsionalismi kasvatamise üheks populaarsemaks vormiks on saanud matkamine. Matkamisse on toonud uut hoogu mitmed konkursid, sealhulgas matk «Tunne oma kodumaad», ning ka noortes üha enam kasvav huvi rännata mööda isade võitlusradu. Seoses fašismi üle saavutatud võidu 30. aastapäevaga kujunesid väga huvitavaks matkad mööda Eesti Laskurkorpuse võitlusradu. Me ei eksi, kui ütleme, et kõigiti läbimõeldud ja põhjalikult ettevalmistatud matk mööda lahingukuulsuse radu karastab nii vaimset kui füüsiliselt. See on ühtlasi tahte ja iseloomu, sõpruse ja kollektiivsuse, julguse ja mehisuse ning patriotismi kasvatamine. Möödunud aegade kangelaslike võitlustraditsioonide elustamine endistes lahingupaikades ja matkaradadel aitab

eelkõige pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonidel süvendada kogu noorsoo hulgas tehtavat sõjalis-patriootilist kasvatustööd.

Väärrib märkimist, et mööda lahingu-kuulsuse radu matkates on noorte rännuteed kulgenud kaugele väljapoole meie vabariigi piire. Kuid printsiiבים jäägu lähemalt kaugemale. Mõeldes kooli lahingukuulsuse muuseumi avamisele, ei ole alati vaja kõigepealt sõita teistesse liiduvabariikidesse. Et tulevastele põlvkondadele jäädvustada ka eesti partisaanide võitlusradu, peaksid just koolide komsomolikomiteed koostöös ajaloo või kodu-uurimisringiga näitama üles suuremat omapoolset initsiatiivi ja aktiivsust. Internatsionalistliku, iseäranis sõjalis-patriootilise kasvatuse seisukohalt tuleks otstarbekamalt kasutada traditsiooniliseks muutunud matkajate kokkutulekuid. Et matkamine on küllaltki kaalu- kas tööloik pioneeri- ja komsomoliorganisa- siooni argipäevasa, siis nõuab matka- de ettevalmistamine ja läbiviimine mitme- külgselt abi, kompleksset lahendust, kus oma osa annavad mitmed klassivälised ringid, ühiskondlikud organisatsioonid ning turismiklubi aktiiv.

Et võimsaks ühendavaks algeks on saanud kogu nõukogude rahva, kõigi te- masse kuuluvate rahvaste ja rahvusrüh- made ajaloolise saatuse samasus, ühised traditsioonid, vaated ja elukogemused, mis on välja kasvanud rohkem kui pool sajandit kestnud ühisest tööst, võiks pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon pühendada mõned rahvaste sõpruse päe- vad või üritused töösangarluks. Üldse peaks seesuguseid üritusi korraldama re- gulaarselt. Pioneerikoondus võiks toimu- da deviisi all «Au töösangaritele», tut- vustada seal eelkõige oma linna palju- rahvuseliste töökollektiivide parimaid esindajaid, avaldada neile omapoolset austust. Võib ka kujundada koolis nurga või näituse oma linna sotsialistliku töö kangelaste auks. Ettekandes, mis oli pü- hendatud NSV Liidu 50. juubelile, ütles L. I. Brežnev: «Kõigist rahvustest nõu- kogude inimesi ühendavad rööbiti mäles- tustega võitluskulsusest ka esimeste viisaastakute lõõktööliste legendaarsed

teod ja sõjajärgse taastamise töösangar- lus, uudismaa alistajate kangelaslikkus ja ulatuselt enneolematud saavutused meie päevade suurehitustel, põhja- ja idapiirkondade hõlvamine. Töös ja võit- luses on sündinud kogu nõukogude rahva ühised traditsioonid. Nende üle on uhke ja neid peab kalliks iga Nõukogude ko- danik.» (3, lk. 21).

NSVL loominguiliste liitude juhataste ühendatud pleenumil märkis NSVL Kunstnike Liidu juhataste esimees N. Ponomarjov: «Suure Isamaasõja, samuti nagu Oktoobrirevolutsiooni teema, on ammendamatu, sest temas avanevad kõik suurepärased omadused, mis iseloomus- tavad nõukogude inimesi — patriotism, ustavus revolutsiooni ideaalidele, mehi- sus ja vastupidavus» (8).

Partei XXIV kongress kiitis heaks patriootilise kasvatuse sellise vormi nagu noorte rahvamatkad revolutsiooni-, sõja- ja töökuulsuse paikadesse.

Õpetajate ülesanne on saavutada, et meie õpilased mõistuse ja südamega võ- taksid omaks kodumaa kangelasliku mi- neviku, kasvataksid endas valmisolekut lõpuni kaitsta sotsialismi saavutusi.

On vaja silmas pidada, et sõjalis-pat- riootilisi traditsioone antaks põlvkon- nalt põlvkonnale üle mitte stiihiliselt, vaid sihikindla, süstemaatilise poliitilise kasvatustöö kaudu. Kõik traditsioonid kujunevad esmalt inimeste tunnetuses, valitsevate vaadete põhjal.

Avastades XVII—XIX saj. sotsiaalsete revolutsioonide põhjal traditsiooni ja progressi dialektika, kirjutab K. Marx: «Inimesed teevad oma ajalugu ise, aga nad ei tee seda oma äranägemise järgi, mitte enda valitud olukorras, vaid va- hetult olemasolevas, antud ja päritud olu- korras. Kõigi surnud sugupõlvade tra- ditsioonid lasuvad luupainajana elavate ajudel. Ja just siis, kui meile näib, et inimesed ei teegi muud, kui kujundavad ümber iseend ja ümberolevaid asju ja loovad seniolematut, just neil revolutsiooniliste kriiside epohhidel manavad nad kartlikult esile mineviku vaimusid, kutsudes neid endale abiks, laenavad neilt nimesid, võitlusloosungeid, kostüü- me, et siis mängida selles vanas au-

väärses rüüs ja laenatud keeles maailmaajaloo uut stseeni» (1, lk. 189).

Patriotism-internatsionalism ja esteetiline kasvatus on üksteisest lahutamatud mõisted. Kodumaa tundmaõppimine algab kodulävelt. Armastust kodukoha vastu kasvatab tema revolutsioonilise mineviku tundmaõppimine. Eesti koolinoored on kogunud rohkesti andmeid ja mälestusi Suure Isamaasõja vapratest võitlejatest. Enamikul meie kodumaa linnadest on seljataga kangelaslik sajanditepikkune ajalugu, seejuures kätketuna suurepärasest kunstimälestistesse. Huvi ja armastuse kasvamine nende mälestiste vastu on patriotismi ja internatsionalismi loomulik väljendus. Olulist osa saavad siin etendada ka kunsti- ja kirjandusringid. Kirjandus ja kunst, tänu oma emotsionaalsele võimalustele, on noorte mõistuse ja südame kõige efektiivsemad mõjutajad. Teatavasti on meie noorsoo mõningase osa ebatervel huvil nüüdisaegse kodanliku kunsti vastu omad põhjused. Üks neist seisneb NSV Liidu rahvaste sajanditepikkuse kultuuri, rahvakunstitraditsioonide puudulikus, süsteemitus propageerimises.

Teadmised NSV Liidu rahvaste kultuurist kasvatavad noortes endastmõistetavalt rahvuslikku uhkust, nõukogude patriotismi ja internatsionalismi. Tuleb kõigiti tervitada pioneeri- ja komsomliorganisatsioone, kes koostöös koduloomuseumide ning kunstiringidega populariseerivad regulaarselt õpilaste hulgas kodukoha ajaloo- ning kultuurimälestisi.

Kuivõrd internatsionalismile kuulub üks põhikohti meie moraaliväärtuste süsteemis, siis nõuab pidevat tähelepanu kasvatusprotsessi kõigis lülides internatsionaalse ja rahvusliku dialektika. Õpetaja arvestagu, et internatsionaalse ja rahvusliku vastastikusel mõjul meie kõlbelistele väärtustele on erinev iseloom sõltuvalt väärtusest, selle funktsioneerimise tasemest. Rääkides kõlbelistest väärtustest peab pedagoog silmas eelkõige seda, et need on väga tihedas seoses poliitiliste väärtustega, et osal sotsiaalsetest väärtustest ja hinnangutest on kõlbelis-poliitiline iseloom (patriotism,

sotsialistlik internatsionalism, vabadus, õiglus, ustavus kommunismiüritusele jne.). Õpilased tuleb viia arusaamisele, et need ja neile sarnased väärtused sõltuvad praktiliselt vähe rahvuslikust eripäradest, et neil on põhimõtteliselt ühtne internatsionaalne kõla kõigi sotsialistlike rahvaste moraalses palges. Ka «puhta kõlbelisuse» maailma ei saa vaadelda internatsionalismi ja rahvusliku vahekorra seisukohalt homogeenena. Teatavasti need kõlbelised väärtused, milles on ülekaalus normatiiv-ideoloogiline alus, sisaldavad vähe rahvusele iseloomulikke, samal ajal kui emotsionaalsed väärtused interpreteeritakse eri rahvuskultuurides paljus erinevalt. Nagu öeldud, kasvab rahvuslik osakaal kõlbelistes väärtustes nende väärtuste konkretiseerimise teel. Järelikult omandavad konkretiseeritud kõlbelised väärtused suurema rahvusliku omapära kui need, mis funktsioneerivad kui sisult ja vormilt kõlbelised fenomenid.

Kuivõrd antud juhul on kõne all kunsti ja moraali kõrvutamise, tulebki nimetatud seaduspärasust vaadelda kui tuntud tõde, et sotsialistlikus ühiskonnas kuulub kunst rahvale, on sisult sotsialistlik ja vormilt rahvuslik. Tõeline kunst, mis on üheaegselt nii rahvuslik kui ka internatsionaalne, on hindamatu väärtusega noorsoo internatsionalistlikul ja patriootilisel kasvatamisel. Erinevalt teistest kasvatustöö vormidest on tutvumine kunstiga (siin on mõeldud mitte üksnes kujutatavat kunsti, vaid kunsti laias mõttes: teater, teatrikuu üritused, kino, muusika jt.) suure **emotsionaalse veenvusega, tekib esteetilise elamuse**. Igasugune esteetiline elamus on positiivne. Seda eriti internatsionalistliku kasvatusseisukohalt. Esteetiline kogemus, mis saadakse teatris või kunstiringis kokkupuuteist teiste rahvaste kunsti, teatri, muusika, kirjandusega, paneb noort inimest eelkõige kaasa mõtlema, võrdlema, pooldama või vastu vaidlema, ei jäta teda ükskõikseks. Teiselt poolt aitavad esteetilised elamused ning kokkupuuted teiste rahvaste kunstiväärtustega paremini mõista oma rahvusliku kultuuri saavutusi. Just provintslükust

piiratudest tingitud esteetiliste kogemuste vähesuse tõttu püüavad noored mõnikord «õrna» kultuurile omistada absoluutseid väärtusi.

Järelikult küsimusel on ka teine, ühiskonnateaduses vähem valgustatud külg. Koolinoorte ja üldse noorte omavaheline suhtlemine, nende riietus, käitumine koolis ja väljaspool kooli, kodus, tänaval on alati nende **kõlbeline** ja ühtaegu ka esteetiline **eneseväljendus**, lähtumine mitte üksnes teatud kõlbelisest, vaid ka esteetilisest ideaalist, «enda konstrueerimine» ilu kategooriate järgi nii, nagu neid mõistab just see inimene (9, lk. 53—63).

● Seega internatsionaalse ja rahvusliku suhete probleem sotsialistliku ühiskonna moraalsetes väärtustes võib laheneda, nagu märgib ka A. Hartšev, esiteks kui traditsiooniliste rahvuslike, ent uue sisuga rikastunud kõlbeliste väärtuste tõusu probleem. Seejuures muutub põhjalikult teiste sotsialistlike sõprusühenduse maade rahvaste suhtumine rahvuslikesse kõlbelistesse väärtustesse.

Vahemärkusena olgu täheldatud, et koolide rahvaste sõpruse klubid saavad Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu osakondade kollektiivsete liikmetena teha väga tõhusat tööd teiste rahvaste elu ning kultuuri süvendatud tundmaõppimiseks. Samuti ka kõike teadasaadut tutvustada nii oma koolis kui ka naaberkoolides (sest pole ju mõeldav, et ühe või teise osakonna liikmeks astuksid kõik koolid).

● Teiseks, tuleb rõhutada, et internatsionaalse ja rahvusliku suhete probleem meie moraalsetes väärtustes peab laheneda kui kõlbeliste väärtuste mõju ja rolli suurenemise probleem, see tähendab, et kasvab kõigi sotsialistlike rahvuste jaoks ühiste kõlbeliste väärtuste osakaal. Nad saavad alguse meie nõukoguliku elu internatsionalistlikest põhimõtetest, rahvaste lähenemise objektiivselt protsessist ja nendevahelise suhtlemise eri vormide kasvust.

● Kolmandaks. Internatsionaalse ja rahvusliku vahekorra küsimust tuleb käsitleda kui kõlbelise ja esteetilise dialek-

tika probleemi seoses **esteetilise** kasvava osatähtsusega inimeste käitumises.

Nõukogude ühiskonna arengu käesolev etapp nõuab õpilaste kõlbelise kasvatusesüsteemi täiustamist, mille üheks osaks on internatsionaalse ja rahvusliku õige vahekord, nende õige ühendamine sotsialismi moraalsetes ja esteetilistes väärtustes. Selle küsimuse teoreetilise ja praktilise lahenduse juhtivaks metodoloogiliseks printsiibiks on NLKP XXIV kongressi juhtnõuad selle kohta, et «Partei tugevdab ka edaspidi Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu, pidades järjekindlalt leninlikku kurssi sotsialistlike rahvaste õitsengule ja nende järkjärgulisele lahendamisele», kusjuures see lähendamine kulgeb rahvuslike iseärasuste tähelepaneliku arvessevõtmise ja sotsialistlike rahvuskultuuride arenemise tingimustes (8, lk. 90). Nii kogu NSV Liidu kui ka iga liiduvabariigi huvide pidev arvestamine on partei poliitika põhituum selles küsimuses.

Kirjandus

1. K. Marx, Louis Bonaparte'i kaheksateistkümnnes brümäär. K. Marx ja F. Engels, «Validud teosed» kahes köites. I köide. Tln., 1957.
2. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tln., 1971.
3. L. Brežnev, 50 aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu, Tln., 1973.
4. «Eesti Kommunist» 1975, nr. 3.
5. Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks. NLKP Keskkomitee otsus. Tln., 1972.
6. NLKP XXIV kongressi materjalid. Tln., 1971.
7. Г. Зиманас. Политика партии и интернациональное сознание, «Коммунист», 1974, № 5.
8. Н. Пономарев. Великий подвиг — источник вдохновения. «Литературная газета» № 17 от 23 апреля 1975 г.
9. А. Г. Харчев. Соотношение интернационального и национального в моральных ценностях социализма. «Социологические исследования», 1975, № 1.

MÕTISKLUSI NOORUKITE VASTUTUSTUNDE JA KODANIKUKÜPSUSE KASVATAMISE ÜMBER

HELGI ROOTS

Vastutus, vastutustunne... Need sõnad on saanud erilise tähenduse päevil, kui kogu meie maa valmistub vääriliselt vastu võtma NLKP XXV kongressi. Kodaniku vastutustunne on reserv, mis ei nõua kapitalimahutusi, kuid annab ühiskonnale palju tagasi. Meie partei on alati pööranud suurt tähelepanu nõukogude noorsoo vastutustunde kasvatamisele ühiskonna ja oma kollektiivi ettevõtmistele eest.

Vastutustunde kasvatamise probleem ei ole noorte erinevate eagruppide jaoks ühetähenduslik. Eriti oluline on see varajases kujunemisjärgus noortele, noorukitele. Seetõttu on see probleem ülimalt aktuaalne ja keskne just koolis. See on ka arusaadav. Üle ääre voolav energia, kindlate ettekujutuste puudumine maailmast ja püüd eneseteostusele avalduvad kohati kõige ootamatumates, tihti vastutustundetuteski tegudes. 14—16 aasta vanused noored vajavad seega väga arukat nõuandjat, taktitundelist, kuid nõudliku tähelepanu.

Noorukitel on veel vähe elukogemusi, neil ei ole ka kindlaks kujunenud isikupärast suhtumist seadusega kokkupuutepunkte evivatesse faktidesse ja nähtustesse, mistõttu nad ei tunneta täiel määral oma vastutust, kui astuvad suhetesse teiste inimestega. Paljusid õigusi ja kohustusi võtavad nad abstraktselt, kuna need ei ole nende jaoks saanud, nagu ütlevad psühholoogid, isikuliselt olulisteks. Nad alles valmistuvad mitmesuguseid ühiskondlikke rolle täitma, alles proovivad oma jõudu. Toimub otsekui peaproov täiskasvanu-eluks. Noorukite õigusteadvus alles kujuneb, kusjuures seda tunduvalt mõjutavad juhutegurid, sageli ka väär informatsioon.

Miilitsajaoskonda huligaanitsemise eest toodud nooruk naerab muretult: «Niikuinii ei saa te minuga midagi teha, ma olen alles viieteistkümnene...» Ja vaiki kuu aega hämmeldunult, kui saab teada, et kriminaalvastutusele võtmiseks piisab neljateistkümnest eluaastast. «Ei tea... ei mõelnud» — need on tüüpvas- tused, mida kuulevad alaealiste seaduse- rikkumisega tegelevad miilitsatöötajad.

Liiatigi on noorukitele omane eriline väärtusteskaala, mis alati ei lange kokku ühiskonna omaga. Noorukite kampade «seadused» võivad olla vastuolus meie ühiskondlike normidega ja meile täiesti vastuvõetamatud.

Jõuamegi meie noorte sotsiaalse ja õiguslase informeerituse ja ebaküpsuse probleemide juurde.

Meie maa mitmete koolide vanemate klasside õpilaste hulgas korraldati ankeetküsitlus. Üks küsimusi oli: «Kes peab kandma vastutust õpilase eksimuse eest?» Oli vastuseid: «Oma teo eest vastutab õpilane ise», «Mina ise!» Ent selliseid isenesestmõistetavaid vastuseid oli hoopis vähem, kui võis oletada. Nii vastasid ainult veerand 8. klassi ja pooled 10. klassi õpilastest. Ülejäänute jaoks oli tüüpiline vastus: «Vastutust kannavad vanemad. Noh ja õpetaja. Ja veel klassi- kollektiiv...» Niisiis kandis enamik oma vastutuse üle vanematele (kõige rohkem), koolile, komsomoliorganisatsioonile, pioneerirühmale. Miilitsatki ei olnud unustatud!

Järelikult on põhjust tunda rahutust nähtuse üle, mida võib pidada kõlbelise arengu peetuseks, «roosilise» lapsepõlve pikaleveni(ta)miseks. Usk, et kaheksanda klassi õpilase eest peavad vastutama papa, mamma ja teised täiskasvanud onud-tädid, on meie puuduliku kasvatusel viil.

Teine ankeediküsimus kõlas: «Kuidas sa toimiksid, kui sinu juuresolekul solvaks nooruk elatanud inimest?» Siin oli pilt positiivne. «Mu sunniksin noorukit vabandama», «Ütleksin, et see on halb», «Häbistaksin» jne. Oli aga ka teistsuguseid vastuseid: «Ma ei teeks välja...», «Mis mul sellest? Lähaksin oma teed», «Kui too oli süüdi, talitas poisid õigesti!», «Ei tea, mida oleksin teinud...» Niisuguseid vastuseid oli 12% ankeetide üldarvust. Seega väike osa õpilasi ei sooritanud eksamit elementaarsest kõlblusest.

See on seda imelikum, et vastuseks ankeedi järgmisele küsimusele «Kuidas sa toimiksid, kui näeksid, et nooruk piinab kassi või koera?» teatas 98% küsitlenuist otsustavalt: astuksin vaese looma kaitseks välja. Mispärast niisugune erinevus vastustes? Mispärast seesama õpilane, kes äsja oli kirjutanud «Mis mul sellest!», vastab nüüd kindlalt: «Annaksin talle nina pihta!»

Õelda, et lastes pole kasvatatud võimet võõrast valu ja abistust mõista, võimet kaasa elada ja tunda? Kuid nad ju haletsevad loomi, neid ei süüdistata südamekalkuses. Milles siis asi?

Vene NFSV Haridusministeeriumi inspektor-metoodik E. Moroz, kes seda ankeetküsitlust on tutvustanud (vt. «Semja i Škola» nr. 10, 1975), on järgmisel arvamusel: «Humaanset suhtumist loomadesse õpetavad kool ja raamatud, raadio ja televisioon. Kõigi poolt armastatud televisioonisaade «Loomariigis» näitab lastele, kui keeruline ja imepärane on looduseriik ja iga tema elanik. Ja nii imelik, kui see ka on, õpetame me lastele tähelepanelikkust ja austust inimeste vastu paraku hoopis vähem emotsionaalselt, kujundlikult ja veenvalt... Mispärast nii? Võib-olla sellepärast, et teinud sotsialistliku humanismi printsiibi meie igapäevaelu reeglilik, oleme kohati unus-

tanud, et seda reeglit tuleb õpetada igale kasvavale inimesele, et ta võtaks selle omaks pea ja südamega paljudeks aastateks.»

Ent on muudki. Armastus loomade vastu ei lähe lapsele midagi maksma, ei nõua talt midagi erilist. Teine asi on näiteks mõnd inimest abistada. See on seotud vajadusega millestki ise loobuda, muret ja hoolt tunda. Mõnedel lastel pole aga kasvatatud vajadust niisuguse hoole ilmutamiseks, nad ei taha endale tüli teha. Seepärast püüavad nad «mitte näha» ja «mitte kuulda», ei keegi nende abi vajab. Liiatigi on perekondade elatustaseme tõus ühes osas neist kaasa toonud laste soovide-tujude tähelepanu keskpunkti seadmise, neil on tekkinud võimalus ainuüksi omaenda meeleleheaks ja rahuloluks elada.

Ja kas me kollektiivsustunnetki vahel liiga ahtalt ei mõista? Ainult kui distsipliinõuete ja ühiskondlike ülesannete vastuvaidlematut ja kohusetruud täitmist? Tihti on just need mõlemad momendid õpilaste kollektiivsete joonte hindamisel ainsaks kriteeriumiks. Need komponendid on küll olulised, kuid mitte peamised (veelgi enam, inimesel võivad need jooned olemas olla, kuid olemuselt võib ta ikkagi egoistiks jääda). Õpetajal on sageli kergem sundida õpilast üht või teist nõuet täitma, kui kutsuda temas esile soov tegutseda nii, kuidas on vaja teistele ja talle endale. Ja nii ongi, et esimesel puhul vastab meiepoolne kasvatus kamandamisele, teisel puhul — kunstile. Kui aga sellest kunstist vajaka jääb?

Õpetaja V. Bezdenenõhh Krivoi Rogist kirjutab selle kohta järgmist: «Mida me ka ei räägiks õpilaste initsiatiivi ja iseseisvuse arendamisest, kuid aktiivi liikmed valime enamasti teiste, hoopis lapsepärasemate omaduste — sõnakuulelikkuse ja käsutäitmise järgi... Pole põhjust vastu väita, et käsutäitjad teevad tööpoolest kõik ära. Kuid et nad teeksid rohkem ja paremini, kui kästud, seda lootust peaaegu pole. Aga kui täiskasvanud eksivad, nõudes õpilastelt mitte eriti arukaid ettevõtmisi? Sel puhul võib olla kindel, et sõnakuulelikud aktiivi liikmed

omapoolseid parandusi ei tee, märkavad küll viga, kuid talitavad, nagu kästüd. Aastate vältel õpetatud tegutsema täht-tähelt ettekirjutatud juhtnööride järgi, ootavad nad isegi üpris lihtsates olukor-dades, näiteks matkal, vastavadi korral-dusi igaks elujuhuks, neil puudub mõni-kord isegi otsustusvõime seljakott seljast võtta, kui selleks puudub täiskasvanu instruksioon. Kui nad satuksid asusta-mata saarele, ei käituks nad paremini kui kaks kuulsat kindralit Štšedrini mui-nasjutus. Ainult selle vahega, et kindra-lid otsisid talumeest, kes neid päästaks, lapsed aga hakkaksid otsima õpetajat, et see annaks üksikasjalikud juhendused, mis ei laseks neil keset küllust nälga surra. Ma olen lastega matkadel käinud ja taolist näinud. Ja just selliseid lapsi seame kohati teistele eeskujuks!»

Jah, kasvatuses kooslevad sõna ja ees-kuju. Eeskuju õpetab, kuidas toimida, sõna aitab eeskuju mõtestada ja üldis-tada. Aga kui see eeskuju pole parim?

Täiskasvanuks saamise probleem on praegu üks kesksemaid, mis erutab pal-jusid noorukeid. Samavõrra erutab täis-kasvanuid nende küpsuse või ebaküpsuse probleem. Nooruk ei ole täiskasvanu, kuid ta ei ole enam ka laps. Sama tun-tud olukorda kasutame küllaltki kava-lalt. Nii on kirjutatud 7. klassi õpilane Valja F. Kurskist kirjanik Anatoli Mar-kušale järgmist: «Kui täiskasvanuile on kasulik, nad ütlevad: oled veel väike, ku-hu sa trügid! Aga kui neil nii rääkida pole kasulik, kurjustavad: sinu aastais ma juba kündsin, sina aga ei taha poo-digi lipata...»

Ega koolinäiteidki tule tikutulega ot-sida. Võtkem või selline näide. Komso-molikoosolekul võtab sõna klassivälise töö organisaator: «Ma küsin teilt, mispä-rast olete töö pioneerirühmades sinna-paika jätnud? Kas võib oma kohustustes-se nii ükskõikseltselt suhtuda? Te olete juba ju täiskasvanud inimesed.» Mõni minut hiljem väidab ta aga tõsikaalukalt vastu-seks õpilaste ettepanekule tantsuõhtu korraldada: «Tantsimiseks on teil veel kasvada vaja.» Ja kui palju on meil tek-kinud mammasid, kes jooksevad kooli, olles silmapilkselt valmis vastutama oma

lapse iga üleastumise ja puuduliku hinde eest! Nad õigustavad, töötavad pa-randada, kahetsevad — ühesõnaga teevad kõike seda, mida peaksid tegema nende lapsed.

Maneeri mängida ealise ebamäärasu-sega võtavad noorukid meilt kiiresti üle. Kui asi puutub näiteks moesse, on nad täiskasvanud, kui aga oma tegude eest vastutamisesse, siis — alles väikesed, kel-le eest peavad kostma papad-mammad või teised täiskasvanud onud-tädid. (Meenutagem ankeetküsitluse vastuseid!)

Vaevalt meie noorukite kunstlik lapse-ikka «tagandamine» neis tekitaks püüdu täiskasvanum olla, seda enam, et sageli tõkestame ise seda püüdu põhjendusel: on olnud juhtumeid, mis ei ole head kaa-sa toonud. V. Bezdenežnõhh küsib õigus-tatult: kes on öelnud, et peame üldse loo-buma näiteks seentest põhjendusel, et on esinenud mürgitusjuhtumeid? Ta ütleb, et konserveerida nooruk abitusse lapse-ikka on kõige kergem. Aga mis saab edasi, pärast kooli lõpetamist? Kogemu-sed näitavad, et ootamatu hüpe lapseõl-vest täiskasvanuikka — tohutu hüpe peaaegu ilma ettevalmistuseta — ei ole jõukohane kaugeltki igale koolilõpeta-nule.

Niisuguse hüppe kurbade tagajärgede kohta toob V. Bezdenežnõhh näiteks read endise «asendamatu» malevanõukogu esimehe Kolja K. kirjast. Kolja K-d oli kohe varsti pärast kooli lõpetamist kohtu poolt karmilt karistatud. Ja Kolja kirju-tab: «Ma olen ise süüdi, kuid raskel het-kel ei toetanud mind keegi, ja ma libas-tusin...» Siin on suhtumine täiskasvanu-ellu täpselt niisamasugune kui koolitun-nisegi. Oleks «lapsele» õigel ajal selgi-tatud, mida ja milleks, antud üksikasja-likke näpunäiteid, oleks seistud kõrval ja jälgitud iga tema liigutust, oleks kõik korras olnud. Aga «ei toetatud — ja li-bastusin». Iseseisvust õpetab elu ja mida hiljem, seda karmimalt. Seetõttu on kül-lap hoopis parem, kui õpetame seda õigel ajal ja vahetult juba kooliõpingis.

Mõned täiskasvanud eksivad rängalt, arvates, et kui me lastele ei räägi nen-dest või teistest negatiivsetest nähtustest, ei saa nad nendest teada. Kuid huvi meie-

elujuhtumuste vastu on lastel olemas ja seda ei saa olematuks muuta. Ning õigem on seda kasutada kasvatusprotsessis oskuslikult ja taktitundeliselt suunates. Näiteks, kas maksab oodata, et alaealiste poolt kooli piirkonnas sooritatud kuritegu arutaksid õpilased isekeskis, ilma täiskasvanuteta? Jutuajamine noortega peab viima õigete järelduste tegemiseni, see peab olema õiglane ja aus. Peame meeles, et tegelikkuse igasugune ilustamine, puuduste ja probleemide kinnimätsimine sünnitavad ükskõiksuse ja vastutustundetuse, kusjuures sellele aitab vapralt kaasa noorukite täiskasvanuorientatsiooni alahindamine.

Noorukite vastutustunde ja kodaniku-küpsuse kasvatamise probleemide üle mõtisklevad praegu paljud — õpetajad, lastevanemad, teadlased ja ühiskonnategelased. Ning, nagu öeldud, on see elava huvi objekt ka noorukeile endile. Selles mõttes on väga paljupakkuv kirjanik Anatoli Markuša artikkel «Teie klassis on tulevik» rubriigis «Kirjanik — õpetajale» (vt. «Utsitel'skaja Gazeta» 29. nov. 1975). A. Markuša jutustab laste kirjadest, mida ta on ühtekokku saanud üle kolmekümne tuhande, ja nendesse kätetud mõtetest. Samas ta neid ka kommenteerib. Tooksin siinkohal ainult kaks kirja koos kommentaaridega.

6. klassi õpilase Saša P. kiri Saraatovist: «Te kirjutate, et tuleb olla vapper, tahtejõuline ja tugev. Olen nõus — tuleb. Nendel, kes sattusid sõtta, oli hea, nad said end kohe proovile panna, sooritades kangelasteo või kui just mitte terve kangelasteo, siis kas või julge teogi... Aga kuidas olla meil?...»

Anatoli Markuša ütleb, et nende sõnade naiivsuse taga on peidus mitte ainult lapselik rahutus, vaid ka etteheide meile — täiskasvanuile. Kas me ei ole liiga agarad kujutamaks mehisust kui ilmingimata just sõja-aja aksessuaari, millega kaasnevad enamasti teadliku eneseohverduse üllad ja erakordsed aktid? Kas ei tuleks lastele sagedamini ja, mis peamine, veenvamalt jutustada tugeva tahtejõu, visaduse ja püsivuse, nende mehisuse lahutamatu koostisosade avaldustest nii-öelda tavalistes tingimus-

tes, kus puudub äge lahingutegevus, suurtükipatareide ja pikeerivate lennukite mürin.

7. klassi õpilane Raja Z. Leningradist kirjutab, kuidas isa talle isegi paar kopeikat annab alles suure palumise peale ja et ta tahaks ise teenida, et end vanemate ees mitte alandada. Aga kuidas, küsib ta. Ta oli käinud postkontoris, kuna oli kuulnud, et seal vajatakse kirjakandjaid. Talle aga öeldi: kui passi pole, siis väike veel. Ega võetudki.

Anatoli Markuša ütleb, et laste kaasa-tõmbamist jõukohasele ühiskondlikult kasulikule tööle peetakse täiesti lubatavaks ja loomulikuks, selle töö eest aga sularaha nii-öelda peo peale anda... selles oleks otsekui midagi kahtlustäratavat. Nagu ei tuleks sellest midagi head. Raha ju... Ehkki keegi ei ütle, et õigusrikkumised tulenevad laste ausalt teenitud rubladest või kopikatest. Siin on varjul mingi oluline seosetus, mingisugune elementaarse loogika jäme rikkumine, ja ma arvan, et mida otsustavamalt me muudame oma seisukohta probleemi «lapsed ja raha» suhtes, loobudes vagatsejalikest sententsidest ja silmakirjalikust hirmust, seda parem nii noorukitele kui ka meile endile.

Probleeme, mis nii või teisiti on seotud meie noorukite vastutustunde ja kodaniku-küpsuse kasvatamisega, on tohutult palju. Üks osa on neist esile toodud selles kirjatükis aspektist, kas nii mõnigi asi meie kooli- ja perekondlikus kasvatuses ei vajaks sellest lähtuvalt paremat järelemõtlemist.

ÜLEVABARIIGILINE KIRJANDUSÕPETAJATE KONVERENTS TALLINNAS 13. JA 14. OKTOOBRIIL 1975

13. ja 14. oktoobril 1975. a. toimus Tallinnas ülevabariigiline kirjandusõpetajate konverents teemal «Kirjanduse osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel».

Konverentsi avas Eesti NSV haridusminister **F. Eisen**. Avaettekannes «Kirjandus noorte maailmavaate kujundajana» kuulati EKP Keskkomitee osakonnajuhatajalt **O. Utilt**. Kirjanduse õpetamise olukorrast meie vabariigi üldhariduskoolides rääkis Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja **A. Eglon**.

Mitmed ettekanded suunasid kirjandusprogrammi rakendamisele ja andsid põhimõttelisi soovitusi žanriprintsipiibist lähtumisel (PTUI sektorijuhataja filoloogiakandidaat **K. Leht**, TPedI dotsent filoloogiakandidaat **H. Sikk**, TRÜ dotsent filoloogiadoktor **K. Muru**, TRÜ dotsent filoloogiakandidaat **A. Järv**).

Filmikunsti probleeme vaatles Tallinna 22. keskkooli õpetaja **L. Raudsepp**. Koolijuhtkonnast kui kirjanduse õpetamise suunajast kõneles Märjamaa keskkooli direktor **L. Vaide**.

Konverentsi teisel päeval rääkisid õpetajad oma töökogemustest ja suunasid

kuulajad kasvatussisu lähendava uue metoodika otsingule kabinetisüsteemi tingimustes.

Konverentsi mõttehoovus juhtis kirjandusõpetajaid tõdemusele: rohkem loomingulist õpetamist, kirjanduse kui õppeaine uudset mõtestamist ja õpilaste kasvatuslikku mõjustamist kirjanduse kaudu.

«Nõukogude Kooli» jaanuarinumbris annab sõna **A. Eglonile**, **K. Lehele** ja **H. Sikule**. Eelolevatel kuudel jõuab järgteistegi ettekandjate kätte. Sõnavõttud oleme enamikus juba avaldanud ajalehes «Nõukogude Õpetaja».

Kirjandusõpetajate ülevabariigilisest konverentsist osavõtjad pöördusid kõikide kirjandusõpetajate poole üleskutsega, juhindudes Moskva õpetajate läkitusest, tõsta õpetamise kvaliteeti ning seada kirjandusõpetuse ülimaldaks eesmärgiks õpilaste kommunistlik kasvatus.

Loodame, et kirjandusõpetajate konverentsi üleskutse arutatakse läbi meie vabariigi iga rajooni emakeele ja kirjanduse sektsioonis, igas koolis, nii et see saaks iga õpetaja töö aluseks ning uute loomingusaavutuste tõukejõuks.

KIRJANDUSÕPETAJATE KONVERENSI ÜLESKUTSE

TALLINNAS 14. OKTOOBRI 1975

Kogu Nõukogudemaa rahvas on asunud pingsasse töövalvesse, et vääri- liseks tähistada NLKP XXV kongressi. Meie maa lahendamiseks on ulatusel- liseks grandiosseid rahvamajanduslikke, sotsiaal- seid ja poliitilisi ülesandeid. Hiljuti pöördusid Moskva koolide pedagoogi- lised kollektiivid kõigi õpetajate poole üleskutsega tõsta õpetamise kvaliteeti ning saavutada eeskujulikke tulemusi õppe- ja kasvatustöös. See läkitus kut- sub ka meid, vabariigi kirjandusõpetajaid, seadma oma töös uusi, kõrgemaid tähiseid noorsoo kommunistlikul kasvatamisel kirjanduse kui kunstivormi kaudu.

Käesoleval aastal ilmunud uus kir- jandusprogramm esitab aine õpetusli- kud ja kasvatuslikud ülesanded, täht- saks pidades uue põlvkonna vaimse palge kujundamist ideelis-esteetiliselt kõrgeväärtuslike teoste kaudu. Kirjan- duse kui sõnakunsti mõju sõltub lõpp- kokkuvõttes õpetaja meisterlikkusest, tema inimesetundmisest ja kodaniku- tundest, sellest, kas ta suudab pidada ajaga sammu. Meie aeg on kiire, tun- didel ja päevadel on rutt. See sunnib meidki tõttama, oma teadmisi ja oskusi järjepidevalt rikastama. Praegu ei saa me õpetada enam nii, nagu tegime seda aastaid tagasi.

Meie kasutuses on nüüdisaegne tea- dus ja tehnika ning kultuurivarad. Palju oleneb õpetaja oskusest neid võimalusi ära kasutada, rakendada efektiivse- maid mooduseid õppe- ja kasvatustöös.

Konverents kutsub üles meie vaba- riigi kirjandusõpetajaid:

■ rohkem tähelepanu pöörama õpi- laste kommunistliku maailmavaate ku- jundamisele, tööarmastuse, kodaniku- tunde ja kõrge kultuuri sisendamisele,

kommunistliku moraali kasvatamisele, noortes nõukogude patriotismi ja inter- natsionalismi kasvatamisele, et iga õp- petund annaks peale teadmiste ka are- nenud au-, kohuse- ja vastutustunde;

■ tõhustama õpilaste ideoloogilist suu- namist, nähes kirjanduse esteetilisest olemusest ideoloogilise avaldusvormi;

■ täielikumalt kasutama uue kirjan- dusprogrammi ja klassivälise töö kas- vatuslikke võimalusi isiksuse igakül- seks arendamiseks. Rohkem korral- dama kirjanduslikke ekskursioone õpi- laste tunnetusliku sfääri avardamiseks;

■ täiustama õppemeetodeid, kasutades kabinetisüsteemi võimalusi ja toetudes pedagoogika, psühholoogia ja metoodika uusimatele saavutustele ning eesrind- like õpetajate töökogemustele. Tihen- dama kontakti koolide kirjandusõpetajate ja kohalike raamatukogude vahel;

■ kõrghariduseta kirjandusõpetajail asuda oma teadmisi täiendama kõrg- koolides, teistel jätkata oma kva- lifikatsiooni tõstmist kursustel ja järje- pideva enesetäiendamise teel.

Kirjandusõpetajad pöörduvad Eesti NSV Haridusministeeriumi, PTUI ja VÕT-i poole ettepanekuga tõhustada metoodiliste abimaterjalide ja näitva- hendite valmistamist ja nende suuna- mist koolidesse tseentraliseeritult, välja töötada kirjanduse fakultatiivõpetuse näidisprogrammid, samuti 5.—8. klassi filmi- ja teatriõpetuse programm.

Kirjandusõpetajate konverents aval- dab veendumust, et kõik meie vaba- riigi kirjandusõpetajad võtavad NLKP XXV kongressi vastu uute loominguliste saavutustega õppetöö kvaliteedi tõstmisel ja õppiva noorsoo kommu- nistlikul kasvatamisel.

KIRJANDUSE ÕPETAMISE OLUKORRAST EESTI NSV ÜLDHARIDUSKOOLOIDES

ANTS EGLON

Suur on ilukirjanduse ja teiste kunstide osa nõukogude inimese kommunistlikul kasvatamisel. Esteetilise tundeelamuse kaudu aitavad need mõjutada inimeste maailmavaadet, tugevdada pealetungi võitluses reaktsiooniliste ideoloogia-teooriatega, süvendada internatsionalistlikku kasvatustööd.

NLKP XXIV kongressi põhisuunad ja NLKP Keskkomitee 1972. a. otsus kirjandus- ja kunstikriitikast annavad orientiiri ka praegusaja kirjandusõpetusele. Nimetatud otsuste valgusel vaeti kirjanduse õpetamise olukorda ka Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumil 1974. a. jaanuaris ning võeti vastu otsus olukorra parandamiseks. Sellest tulenevalt on meie kirjandusõpetuse põhiülesanne kujundada kasvavas põlvkonnas materialistlikku maailmavaadet, kommunistlikku kõlblust, avarat silmaringi ja kultuursust. Vabariigi kirjandusõpetajad mõistavad õigesti nendele usaldatud ülesande suurust ja töötavad ennastalgavalt oma kutsealal, täiendades oma ideelisteoreetilisi teadmisi ja pedagoogimeisterlikkust.

Senini käibinud kirjandusprogramm on vananenud, liiga minevikuline, põhieesmärgid aegunud ja kirjanduse maht klasside lõikes ebaproportsionaalne: nii oli 10. kl. programm teoste ja üldse aine ulatuse poolest üle paisutatud, 9. kl. programm ühetooniline ja ebahuvitav, 11. kl. oma aga hõredavõitu. Tänavusest õppeaastast rakendatakse meie üldhariduskoolides uut kirjandusprogrammi, mis on valminud üsna (kui mitte liigagi) pikaajalise töö tulemusena ning mille ettevalmistamisest on võtnud osa hulk

teadustöötajaid, kõrgemate koolide õppejõude ning ka õpetajaid. Uue programmi projekt saadeti vaagimiseks ka kõikidele kirjandusõpetajatele, arvamusi aga saabus väga vähestelt. Üldiselt kipub õpetajatega olemagi nii, et nende arvamused tulevad liiga hilja, kui neid pole enam võimalik arvesse võtta. Ootaksime meelasti tegevõpetajate aktiivsemat kaasalöömist kõikides probleemides, mis aitaksid kirjanduse õpetamist efektiivsemaks muuta ning selle õppeaine kasvatuslikku mõju suurendada.

Vana kirjandusprogrammi ellurakendamisel tuli kohati ette õpetajate omavolitsemist. Paljud õpetajad jätsid Tammsaare loomingu 10. kl. käsitlemata ning alustasid sellega 11. klassis. Ka ei pidanud mõned õpetajad kinni orienteeruvalt väljapakutud tundide jaotusest, mistõttu osa autoreid ja teoseid jäi ajapuuduse tõttu üldse käsitlemata või tehti seda väga pealiskaudselt.

Uue programmi koostamisel on püütud orienteeruda käsitletava kirjandusliku materjali praegusaegsusele. Palade valikul on eelkõige silmas peetud kommunistliku kasvatuse eesmäärke. Eelmise programmiga võrreldes on aine jaotuses klasside vahel ka olulisi erinevusi, kusjuures 9. kl. kursust on tihendatud 10. kl. kursuse vähendamise eesmärgil.

Maha oleme jäänud õppekirjanduse väljaandmisel. Praegu ei vasta käibivad õpikud uuele programmile. 4.—8. kl. kompenseerivad puudujääki väljaantud brošüürid paladega, mis uus programm on lisanud. 9. klassi uue kirjanduskursuse käsitlemiseks seniste õpikute järgi andis Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakond välja soovitusel.

On rõõm märkida, et õppeedukus kirjanduses on aasta-aastalt tõusnud. Tõendamiseks mõned arvud:

| | | |
|----------------|------------|-------|
| 1971/72. õ.-a. | 4.—8. kl. | 98,2% |
| | 9.—11. kl. | 99,1% |
| 1972/73. õ.-a. | 4.—8. kl. | 98,3% |
| | 9.—11. kl. | 99,3% |
| 1973/74. õ.-a. | 4.—8. kl. | 99,1% |
| | 9.—11. kl. | 99,4% |
| 1974/75. õ.-a. | 4.—8. kl. | 99,3% |
| | 9.—11. kl. | 99,4% |

Õpilaste emakeele- ja kirjandusteadmised on põhjalikumad kui enne. Seda tunnistavad kuldmedaliga lõpetanute arvu suurenemine üldhariduskoolides (1974/75. õ.-a. oli neid eesti õppekeelega koolides 24), samuti kuldmedaliga lõpetanute lõpukirjandite sisukus. Iga aastaga on kasvanud emakeele ja kirjanduse olümpiaadidest osavõtjate hulk ning I voorus osalenute tööde kvaliteet. Tänu ja lugupidamist väärivad need õpetajad, kellel on igal aastal jätkunud kannatlikkust ja head tahet juhtida oma õpilasi olümpiaaditöö kirjutamisele. Ilmselt loovad niisugused õpetajad enda ümber sellise kirjandusliku atmosfääri, et õpilased ei pea paljaks ka kestvate pingutuste. Heade näidetena võiks esile tõsta Pärnu 2. ja 4. keskkooli, Tartu 1., 2., 5. ja 8., Türi, Tallinna 2., 21. jt. keskkoolide õpetajaid.

Aktiivne on olnud üleliidulistest kirjandivõistlustest osavõtt. Igal aastal on paremate hulgas olnud Viljandi 1. keskkooli õpilaste kirjandid, üleliiduliselt on tunnustuse pälvinud viimastel aastatel Loksa ja Nõo keskkooli õpilaste tööd. 1975. a. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 30. aastapäevale pühendatud kirjandivõistlusel «Nad võitlesid kodumaa eest» premeeris üleliiduline žürii Kärdla keskkooli 10. kl. õpilast Taavi Tuulikut kirjandi eest «Tahkuna majakas teab tunnistada».

Ühtlustunud on õpilaste kirjandusliku omaloomingu tase, mida väljendavad koolide almanahhid. Almanahhi väljaandmise ni on jõudnud isegi mitmed kaheksaklassilised koolid, nagu Valgjärve, Väimela ja Lüllemäe. Üldse on almanahhid ilmunud 41 koolis. Kirjandusliku tegevuse hoogustumise näiteks on ka Põlva rajoonis ilmunud koondalmanahh, trükijärge ootab Hiumaa koolide õpilaste looming. Edaspidi jäävadki rajoonide/linnade koondalmanahhid ainuvõimalikuks õpilaste omaloominguliste katsete avaldamisvormiks.

Nähtud kirjandustundide põhjal võib öelda, et õpetajad käsitlevad kirjandust kui sõnakunsti. See on põhiline eeltingimus õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamisel. Alles siis, kui õpilane tajub teose esteetilisi väärtusi, mis mõju-

tavad tema tundeid, võime loota kirjanduse kasvatuslikule mõjujõule. Emotsionaalse ainekäsitlemise kõrval annavad õpetajad noortele teadmisi nõukogude kirjanduse ideelis-teoreetilistest alustest, selgitavad V. I. Lenini seisukohti kirjanduse parteilisusest ja kunsti rahvalikkusest. Sotsialistliku realismi põhijoonte tundmaõppimine ja nendest lähtumine nõukogude kirjanduse tippteoste analüüsimisel viivad õpilased arusaamisele nõukogude kirjanduse eerindlikust rollist maailmakirjanduses. Praegune kõrge õppeedukus on suurelt osalt saavutatud tänu õpetajate pingerikkale tööle, nende kohuse- ja vastutustundele. Tunduvalt peaks aga kasvama õpilaste kohuse- ja vastutustunne. Praegu jääb veel osal õpilastest vajaka õppimistahtest ja hariduse vajalikkuse mõistmisest.

NLKP XXIV kongressi ülesanne — üleminek üldisele keskkirjandusele — nõuab õpetajalt loomingulist lähenemist õppe- ja kasvatus tööle, nõuab uut suhtumist õppe-metoodilisse töösse. See omakorda nõuab üha rohkem audiovisuaalsete vahendite, näitvahendite, didaktiliste materjalide jm. kasutamist õppetöös, mis on võimalik eeskätt kabinetisüsteemis. Arvamused õpetajalt, kes kas või aasta-paargi on töötanud kabinetisüsteemis, on: kabinet-klass on hädavajalik. Sinna on koondatud kõik vajalikud õppevahendid, need on tunnisi käepärast. Olen täiesti ühel arvamusel Elva keskkooli õpetaja Uno Kuresooga selles, et kabinet ei pea olema mehhaniseeritud või automatiseeritud, nii et kõik kulgeb ainult nupule vajutamise järel. Õpetaja vajab tehnilistest vahenditest diaprojektorit, magnetofoni ja grammofooni, ka televiisorit. Kui õpetajal on piisavalt heliplaate ja -linte, diapositiive ja diafilme, võime loota ka nende vahendite efektiivsusele. Pole midagi katki, kui pimenduskatted ei sulgu automaatselt, vaid need tõmmatakse ette. Paremad kirjanduskabinetid meie vabariigis on Lätte keskkoolis (üks esimesi üldse), Elva, Pärnu-Jaagupi, Tallinna 32., Tallinna 24. keskkoolis (noorema astme kabinet), Luunja 8-kl. ja Rannu 8-kl. koolis, Viljandi 1., Tallinna 37. ja 20., Suure-

Jaani, Nuia, Tartu 2. ja 7. keskkoolis jm. Peale nimetatute on veel palju koole, kus õpetajad on kogunud ja valmistanud didaktilisi materjale ja näitvahendeid diferentseeritud ja individuaalseks tööks, rühmatöökse jne. Praegu käib nende süstematiseerimine ja kappidesse paigutamine. Kiirendamist vajab nüüd veel tehniliste vahendite muretsemine ja paigutamine. Küllap seegi oleneb kirjandusõpetajate (koolides, kus need vahendid veel puuduvad) aktiivsusest, sest vaevalt kooli juhtkond nende soovid rahuldamata jätab.

Õppematerjal ja õppevahendid tuleb paigutada kappidesse nii, et nad oleksid käepärast neid kasutavale õpetajale. Süsteem on vaja luua õpetaja enese jaoks. Ja nii on ka enamik õpetajaid teinud.

Elavnenuid on ka meetoodiliste materjalide ja näitvahendite tootmine tsentraliseeritult Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi vahendusel. Nii on viimastel aastatel ilmunud kirjanduse töövihkud V ja VI klassile (autorid H. Krasohin ja S. Kuusik), kogumik «Teater ja kool» I, II ja III, «Rühmatöö ülesandeid kirjandusest» (U. Kuresoo), loenguid filmiteooriast (V. Paas), «Eesti keele kabinet koolis», seeria diapositiive «Loodus eesti kirjanduses», 9 diafilmi kirjandusest jm. Jääb vaid loota, et neid kõiki meie õpetajad ka kasutavad.

Enamik meie õpetajaist tunnetab nüüdisaja nõudeid kirjandusõpetusele ja lähhtub neist oma töös. Nii on Tallinna 32. keskkooli õpetajal M. Pedakul, Viljandi 1. keskkooli õpetajal H. Petersonil, Kose keskkooli õpetajal S. Vainolal, Tartu 8. keskkooli õpetajal V. Saagel, Elva keskkooli õpetajal U. Kuresool, Mõisaküla keskkooli õpetajal A. Ilsonil, Rapla keskkooli õpetajal E. Makusel ja L. Tuuksamil, Tõrva keskkooli õpetajal H. Vaguril, Rakvere 1. keskkooli õpetajal M. Muigil, Kadrina keskkooli õpetajal M. Ameril ja paljudel teistel läbimõeldud töösüsteem, loominguine suhtumine kirjanduse õpetamisesse, kusjuures nad suunavad oskuslikult õpilasi iseseisvale tööle, õpetavad nägema kirjandust kui sõnakunsti.

Kasvatustlikult eesmärgistatud, sisukad

nii emotsionaalsuse kui ka õpilaste mõtetegevuse arendamise poolest on Tallinna 1. keskkooli õpetaja A. Teesalu, Viljandi 4. 8-kl. kooli õpetaja R. Sinimaa, Kohtla-Järve 1. keskkooli õpetaja R. Jõgi, Tartu 1. keskkooli õpetaja L. Raudsepa, Tallinna Spordiinternaatkooli õpetaja H.-M. Kikase, Vasalemma 8-kl. kooli õpetaja H. Roosaare tunnind. Nimetatud õpetajate tööstiil mõjutab õpilasi kasvatustlikult, arendab nende töövõimeid ning paneb neid tunnetama kirjanduse kui sõnakunsti sügavusi ja võlu.

Tallinna 10. keskkooli õpetaja A. Piibu, Helme Sanatoorse Internaatkooli õpetaja L. Burõgina, Kalmetu 8-kl. kooli õpetaja O. Kaalepi, Kadrina keskkooli õpetaja M. Ameri ja paljude teiste õpetajate tunnind on seostatud meid ümbritseva elu ja tänapäevaga, teenivad õpilaste kommunistliku kasvatuse eesmärgi, on meetoodiliste võtete rikkad, mitmekülgsed ja paeluvad. Eespool nimetatud õpetajate tunnind on kasvatustlikult kõrgel tasemel. Nad suudavad kirjandusteoste kangelasi õpilastele lähendada, laste tunde- ja mõttemaailma erutada eluliste probleemidega.

Keskastme klassides on pearõhk asetatud õpilastes kommunistmehitaja moraaliprintsiipide kujundamisele kirjanduse kaudu. Niisuguste kirjandusteoste nagu B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest», A. Fadejevi «Noor Kaardivägi», M. Šolohhovi «Inimese saatus» jt. käsitlemisel kõneldakse veenvalt nõukogude inimeste vaimujõust, ustavusest kodumaale, võitlusvalmidusest ja seltsimehelikkusest. Kui neid teoseid käsitletakse haaravalt, saavad nende teoste kangelased oma ideelise küpsuse, patriotismi ja ennastohverdava võitlusega noortele eeskujuks. Kirjandusteosed V. I. Leninist aitavad mõista Lenini suurust ja tema ajaloolist osa.

Räpina keskkooli õpetaja Hilda Kehmann oskab õpilasi kirjanduse juurde viia ja selle väärtusi tundma õpetada. Tema õpilased suudavad juba keskastme klassides arukalt ja aktiivselt kaasa rääkida kirjandusteoste käsitlemisel (näit. Gogoli «Tarass Bulba» 6. kl. jt.). Lugu-

siduda orgaaniliselt kirjanduse õpetamisega.

Erilist esiletõstmist vääriivad need kirjandusõpetajad, kes on aastaid jaganud VÕT-i kursustel oma kogemusi. Need on Vello Saage (Tartu 8. kk.), Nikolai Aju (Väimela 8-kl. kool), Hermiide Krasohin (Nuia kk.) — kirjanduse metoodikast; Reet Sinimaa (Viljandi 4. 8-kl. kool) — sõnakunstialasest tööst; Herbert Last (Pärsti 8-kl. kool) — teatrilase töö organiseerimisest.

Nende õpetajate esinemist oodatakse huviga, neil on ikka uut ja huvitavat öelda, mida õpetajad oma töös kasutada ja eeskujuks võtta saavad. Väärtuslikke kogemusi on Tallinna 32. keskkooli õpetaja Milvi Pedak avaldanud kirjandiõpetuse kohta. Lähemal ajal jõuavad temalt kirjandusõpetajatele kirjandusülesanded 9. klassi jaoks.

Kirjanduse eriklassid töötavad meil 4 keskkoolis: Tartu 8., Viljandi 1., Elva ja Tallinna 20. keskkoolis. Erikallakuga klasside õpilased on nii oma kooli kui ka ülevabariigiliste ürituste eestvedajad. Viljandi 1., Tartu 8. ja Elva keskkooli kirjandusklasside õpilased on rohkesti osalenud kirjandusolümpiaadidel, Viljandi 1. kk. õpilased on osa võtnud üleliidulistest kirjandivõistlustest. Edaspidi on vaja eri klasside programmid ühtlustada.

Fakultatiivselt õpetati meie andmetel kirjandust möödunud õppeaastal 14 koolis. See arv on muidugi väike, tahame aga loota, et kui Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut töötab välja eesti ja vene nõukogude praegusaegse kirjanduse fakultatiivkursuste näidisprogrammid (tähtaeg oli juba 1. mai 1974. a.), siis ehk asi paraneb ja leidub rohkem koole, kes hakkavad õpetama kirjandust ka fakultatiivselt.

Kirjandusõpetajate pedagoogiline meisterlikkus ilmneb ka läbimõeldult suunatud klassivälises tegevuses. Suured tähtpäevad ja juubelid on hoogu ja aktiivsust andnud kirjanduslikule tegevusele ka väljaspool õppetunde. Paljudes koolides on kirjandusringid kirjandusõhtute ja -hommikute korraldajad tähtsamate kirjanduselu sündmuste ning tähtpäeva-

de tähistamisel. Viljandi ja mõne teisegi rajooni kirjandusringid seovad kirjanduse ning looduskaitsese probleeme ja on selles töös tunnustust pälvinud korda saatnud.

Mitmetes koolides töötab paralleelselt kirjandusringiga veel sõnakunsti-, näite-, noorte lektorite ja raamatusõprade ring, mis edendavad klassivälise kirjanduselu eri külgi ja annavad õpilastele võimalusi aktiivseks eneseavalduseks ning oma võimete arendamiseks. Kehra keskkooli õpetaja Aino Kukk ühendab edukalt õppe- ja klassivälise töö vormid. Ta peab tähtsaks sõnakunsti viljelemist, on kujundanud õpilastest tubli aktiivi, kes esineb nii koolis kui ka väljaspool. Seesama maksab ka Tartu 8. keskkooli õpetaja Vello Saage, Viljandi 4. 8-kl. kooli õpetaja Reet Sinimaa, Pärsti 8-kl. kooli õpetaja Herbert Lasti, Pärnu 2. keskkooli õpetaja Asta Järve jt. kohta. Klassivälises töös vääriivad märkimist ka koolide kirjanduspäevad. Arvukalt on neid korraldatud Tartu 8. keskkoolis, samuti Elvas, Turbas jm. Teatripäevad on kujunenud traditsiooniks paljudes meie vabariigi koolides. Eriti populaarsed ja hästi korraldatud on olnud teatripäevad Märjamaa, Abja, Põlva, Puurmani, Tallinna 32. keskkoolis, samuti Pärsti 8-kl. koolis jm.

Iga kolme aasta järel korraldatakse kirjandussõprade kokkutulek. Viimane neist oli 1973. a., järgmine aga toimub 1976. a. 1973. a. kokkutulek tõi pealinna vabariigi kõigi rajoonide õpilasi. See annab soodsa võimaluse kirjandushuvilistel vahetult kokku puutuda paljude kirjaniikuga, kuulata nende sõnavõtte loominguprobleemidest ning saada kasulikke näpunäiteid oma loomingukatsetuste kohta. Teistest passiivsemateks osavõtjateks jäid Tallinna koolid: Hulk keskkooli ei täitnud õigel ajal vajalikke formaalsusi, mille tõttu nende esindajad kaotasid võimaluse kokkutulekust osa võtta, kuigi õpilased selle vastu suurt huvi tundsid.

1974/75. õppeaastal töötas vabariigi koolides 1036 eesti keele ja kirjanduse õpetajat, neist eriharidusega 858 ehk 82,8%, lõpetamata kõrgema haridusega — 154, s. o. 14,8%, keskeri- ja keskkharidu-

sega 118 õpetajat, neist maakoolides — 84. Põhikursuse on VÕT-i andmetel läbinud aastatel 1969—1975 451 õpetajat, uue programmi kursustest on aastatel 1972—1975 osa võtnud 1788 õpetajat. Kasvatustöö osarustes on osalenud ligikaudu 40, psühholoogiakursustes 89 õpetajat. Kuigi senini ei ole täielikku analüüsi tehtud, võib siiski öelda, et viimase kuue aasta jooksul ei ole veel kõik emakeeleõpetajad põhikursustel oma teadmisi täiendanud. Edaspidi toimub kursuste ümberkorraldus, mis lubab eeldada, et kõik meie emakeeleõpetajad oma teadmisi kursustel täiendavad. Seni tuleb loota, et õpetajad, kes kursusi pole läbinud, täiendavad oma teadmisi iseseisvalt. Täiendusinstituudi eesti keele ja kirjanduse kabinet on koostanud õpetajate enesetäiendamise kolme aasta programmi kirjanduse alal, mis on vabariiklikus ainekomisjonis läbi arutatud ja kõikidesse koolidesse saadetud. Ent kirjanduse, eriti venekeelse metoodilise kirjanduse kättesaamine pole igal pool lihtne, raskem on see maaõpetajail.

Koolisisene kirjandusalane metoodiline töö kulges senini koolide metoodilistes või ainekomisjonides, käesolevast õppeaastast alates koondub see enamikus rajooni või linna ainekomisjoni alla. Praegusajal on peatähelepanu neis komisjonides pööratud ainekabinettide sisustamisele ja didaktilise materjali kogumisele. Edaspidi tuleks intensiivistada aine temaatilist planeerimist.

Eelmisel õppeaastal on paranenud kooli juhtkonna poolne kirjanduse õpetamise suunamine ja kontroll.

Ehkki meie kirjandusõpetajate hulgas on palju oma ala meistreid, on meil kirjanduse õpetamisel veel puudusi, mille vältimisele peaksid meie pedagoogid edaspidi oma tähelepanu suunama.

1. Et kirjandus on oma olemuselt sõnakunst, on omamoodi kunst tema õpetaminegi. Paljudel juhtudel ei piisa ainuüksi õpetaja kohusetundest ja heast tahetest. Mõnikord võib liigne sõna või kõlav käibefraas osutada halvemaks kui ütle mata jäetud sõna. Kirjanduse õpetamine nõuab õpetajalt otsinguid ja mõttevärskust. Meil on veel kirjandustunde,

mis kulgevad šabloonselt, käsitlus on hall ja igav või libiseb pealis pinda mööda, teose sügavamad väärtused ja kasvatulikud võimalused jäävad kasutamata või kasutatakse ainult osaliselt.

2. Kirjandust ei käsitleta kui kunsti liiki, vaid kui illustratsiooni ajaloo või ühiskonnaõpetuse juurde. Räägitakse küll kirjandusteose ühiskondlikust tähtsusest, kuid ilma teose kunstiliste väärtuste tunnetamiseta, neid tundma õpetamata jääb käsitlus pooliikuks ja vähe mõjuvaks, vahel annab isegi vastupidise tulemusi.

3. Kohati häirib õpetaja sõna liigne vohamine tunnis. Selle asemel et õpilasi rääkima panna (mis on aega ja pingutust nõudev), läheb õpetaja kergema vastupanu teed ja räägib ise. Enamikul juhtudel ei arendata sellistes tundides ka õpilaste mõtletegevust; aine õppimine jääb õpetaja ettekande või õpiku reprodutseerimise tasemele, õpilased kidakeelseks ja vähenõudlikuks enese vastu.

4. Alati ei osata teost analüüsida, tekstiga töötada. Kirjaniku sõnale antakse tunnis vähe ruumi, ei peeta vajalikuks selle mõtet avada. Selle asemel jutustab õpetaja ümber teose sisu või teeb mitmesuguseid asjatuid kõrvalepõikeid nn. eluga ja tänapäevaga seostamise nimel, mis tegelikult midagi ei anna. Kohatute töövormide kasutamisest tekib ajahäda. Selle asemel et olulisele keskenduda ja teisejärguline kõrvale jätta, iga minutit hinnata, kurdavad mõned õpetajad aine käsitlemiseks määratud tundide vähesuse üle, märkamata, et nad ise aega mõttetult pillavad.

5. Häirib tundide ülesehitamine ühesuguse šabloni järgi, ei vaevuta otsima uut.

6. Õpilasi ei rakendata kirjandustundides tööle aktiivselt, paljudel juhtudel on nad veel passiivsed pealtkuulajad. Vaja on rohkem anda iseseisvaid ülesandeid kas individuaalse või rühmatööna. Et suur osa õpetaja tähelepanust ja ajast kuulub tööle nõrgematega, ei suuda õpetaja küllaldaselt tegelda tugevamate ja andekamate õpilastega. Selle tõttu jääb töö nendega läbimõeldud suunamiseta, õpilaste võimetele vastava pingeta ning

nad võivad kaotada huvi aine õppimise vastu.

7. Keskmiste ja nõrgemate õpilastega tegeldes jääb õpetaja sageli ka ise keskmisele tasemele ega sea endale kõrgemaid orientiire.

8. Teiste kunstiliikide kasutamisel kirjandusõpetuse teenistuses on kaheksa puudusi:

a) leidub õpetajaid, kes ei kasuta tundides teisi kunstiliike. See on tingitud vahel materjali mittetundmisest või oskamatuses kasutada tehnilisi vahendeid (kitsasfilmiaparaat, diaprosjektor, magnetofon, grammofon);

b) on neid, kes kipuvad liialdama näidetega teistest kunstidest, nii et kirjandusteos kaob vahel isegi muusika, filmi ja pildimaterjali külluse keskele ära. Keskkel kohal peab kirjandustunnis olema siiski kirjandusteos.

9. Mõnikord ei osata näha mineviku kirjandusklassikas üle aegade kestvaid probleeme ja väärtusi; teos jääb seetõttu väheütlevaks ja õpilastele kaugeks.

10. Liiga tagasihoidlikult kasutatakse kirjandusmuuseumide materjale ja ekskursioone kirjanduslikesse paikadesse õppe- ja kasvatus töö efektiivsuse huvides.

11. Vähestes koolides on organiseeritult jälgitud «Telekooli» saateid.

12. Osa koole pole leidnud vahendeid programmikohase kirjanduse hankimiseks piisaval hulgal. Ka koolist ja õpetajast mitteolenevaid põhjustel tuntakse suurt puudust mõningate programmi-teoste järele. «Eesti Raamatuga» kokkuleppel peaks asi järgmistel aastatel järkjärgult paranema.

Pole kerge anda hinnangut õpilaste lugemusele, sest raamatukogudes on küll enamik õpilasi registreeritud lugejatena, kuid lugejakaartide kontrollimisel ilmneb, et osa õpilasi on laenutanud vaid 1 või 2 programmi järgi kohustuslikku teost. Ent väga paljudel on kodus oma raamatukogud, uudiskirjandust ostavad ka õpilased. Et õpilaste lugemusest õiget ülevaadet saada, vajaks see omaette uurimist.

13. Kohati kulgeb kirjanduskabinetide rajamine ja sisustamine veel visalt. Kül-

lap tuleks edaspidi mitte ainult koolis, vaid isegi meie vabariigi ulatuses mõelda kirjandusõpetaja ajale, selle säästlikule kasutamisele. Sest kirjandusõpetaja vajab aega lugemiseks, enesetäiendamiseks, loominguliseks tööks, muidu lähevad õpilased temast mööda. Rohkem peame mõtlema sellele, kuidas näitvahendeid ja abimaterjale paljundamiseks ette valmistada ning koolidele tsentraliseeritult jagada. Rohkem peame tundma õppima paremate õpetajate töökogemusi ning neid levitama trükisõna kaudu nii rajooni, linna kui ka vabariigi piires. Parandamist ja täiustamist vajab kirjanduse õpetamise materiaaltehniline baas. «Telekooli» saated vajavad paremat ärakasutamist. Et õpetaja meisterlikkust tõsta, on vaja muuta efektiivsemaks õpetajate enesetäiendamine: kursustest ja seminaridest osavõtt, iseseisev töö oma teadmiste ja silmaringi avardamiseks jm.

Juba üle aasta tegutseb Üleliiduline Raamatusõprade Ühing, mis ühendab kõiki, kes armastavad, mõistavad ja hindavad raamatut. Ka meie maa paljudes koolides tegutsevad juba noorte raamatusõprade klubid ja ringid. Loomulik oleks, et kõik üldhariduskoolide õpilased astuksid ERÜ liikmeks (kus seda veel pole tehtud), sest see on üks võimalus õpilasi aktiivsele kirjanduslikule tegevusele kaasa haarata.

Kirjanduse õpetamise parandamiseks seisab ees veel suur ja sihikindel töö. Selle õppeaine ümber on palju diskuteeritud, kuid peamine seisab kirjanduse õpetamisel praegu selles, et tuleb otsustavalt tugevdada nende tundide ideelist suunitlust. Eriti vanemates klassides ei tutvustata õpilasi küllaldaselt kirjanduse osaga teravas ideelises võitluses, mis on kirjandust iseloomustanud ajaloo eri epohhidel.

Iga kirjandusteose ideelise sisu analüüsimisel tuleb õpilastele täielikult avada kirjaniku klassipositsioon ja kirjanduse klassiiselooc. Kirjanduse kõige progressiivsemaks traditsiooniks on rahvalikkus ning seda tuleb rõhutada kirjandusteoste analüüsimisel ja kirjanduse õpetamisel üldse. Käesolev õppeaasta läheb nõukogude kooli ajalukku kui üldi-

sele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise aasta. Samal ajal on selle õppeaasta üks tähtsamaid ülesandeid võidelda õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise eest, selle eest, et kõik uus ja eesrindlik jõuaks iga õpetaja töösse ja, mis peamine, avalduks õpilaste teadmiste resultatiivsuses. Hiljuti pöördusid Moskva linna koolide pedagoogilised kollektiivid kõigi meie maa pedagoogide poole üleskutsega. Selles on veel kord väga veenvalt ja tõetruult pööratud kõigi õpetajate poole ning tehtud seda suure kohuse- ja vastutustundega. Üleskutses loeme: «Õpetaja on alati olnud, on ja jääb keskseks kujukaks rahva hariduses. Tema teadmistest, kultuurist, ideelistest veendumustest sõltub partei ja valitsuse poolt haridustöötajate ette seatud ülesannete täitmise edukus. Nendest ülesannetest peamine on õpilaste õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmine.»

Kogu meie maa valmistub väärikselt vastu võtma NLKP XXV kongressi. Seal määratakse kommunistliku ülesehitustöö uued rajajooned uueks viisaastakuks. On teada, et X viisaastak kujuneb kvaliteediviisaastakuks meie rahvamajanduses. Uus kvaliteet peab iseloomustama ka meie kirjandusõpetajate sihipärasest tööst õppiva noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

Teadmiste maht, mida meie nõukogude õpilane koolist saab, kannab endas tohutut ideelist laengut, seda aga eriti kirjanduses. Kuid lihtne või lihtsustatud teadmiste ammutamise ei suuda automaatselt kujundada kommunistlikku maailmavaadet ja kasvatada kommunistlikku veendumust. Me peame ikkagi saavutama seda, et õppeprotsessis omandatavate faktide ja nähtuste käsitlemine võimaldaks õpilastel näha, aru saada ja omandada neid seaduspärasusi, millest koosnevad marksismi-leninismi ideed, võimaldaks õpilastel veenduda meie Kommunistliku Partei poliitika teaduslikus põhjendatuses ja kommunismi võidu mõõdapääsmatuses. Kirjanduse õpetamine koolis peakski just nii olema korraldatud. Kahtlemata sellise õpetamise poole tuleb nüüd püüelda eranditult kõigil kirjandusõpetajatel.

KIRJANDUS- PROGRAMMI RAKENDAMISE SUUNDADEST*

KALJU LEHT

1. KIRJANDUSÕPETUSE EESMÄRGI- ASETUSEST UUES PROGRAMMIS

Uue programmi eesmärgid on fikseeritud seletuskirja vastavas alalõigus, mille kordamine oleks otstarbetu; küll tohiks olla õigustatud mõned kommentaarid, mis käsitlevad kirjanduskursuse vanemat astet.

Programmi koostajate peamisi taotlusi oli lähendada kirjandust kui õppeainet esteetilise kasvatuses tsükliks, s. o. käsitada seda **esijoones kui kunstiainet**, töhestamiseks seeläbi kirjandusõpetuse **ideelis-esteetilist** mõju ja osakaalu kommunistlikus kasvatuses. Selgitame, milline sisu on antud mõistele «ideelis-esteetiline».

* Käesolev tekst on mõnevõrra lühendatud ja mõnes lõigus täiendatud variant ülevabariigilisel kirjandusõpetajate konverentsil (1975) esitatud ettekandest.

Lähtume sellest, et kunst mobiliseerib isiksuse (ka kujuneva isiksuse) vaimsed ressursid, kutsub esile isesuguse resonantsi, mis omakorda mõjub inimtegevuse olulistele külgedele (nagu emotsioonide võimendamine, mõtlemise aktiveerimine, loominguliste impulsside äratamine). Seega käsitame esteetilist kui resonaatorit, kui võimendajat, mis on suunatud ideelisele ja kõlbelisele ning seondub nii või teisiti kommunistliku maailmavaate ja kõlbluse kasvata-misega. Näiteks ajalooõpetuses selgitame loogilis-intellektuaalsete mõistete varal möödunud saj. 60.—80. aastate sotsiaalset ja kultuurilist situatsiooni ning püüame õpilasi juhtida loogiliste järelduste teele. Koidula isamaalüürikaga paneme aga liikvele emotsionaalse sfääri ning püüame sel viisil elustada ja süvendada ajajärgutunnetust. Üks tunnetuslaad ei välista teist, samuti nagu nad pole identifitseeritavad, nende kooslus osutab inimteadvuse terviklusele, jagamatusele ja keerukusele.

Tahaksime toonitada, et mis tahes kunstiaine kasvatusliku mõju otsustavaks kriteeriumiks on **esteetilise tunnetuse alge**, selle süvendamine ning moduleerimine ideelis-kõlbeliseks tunnetuseks. Mõnikord on esteetilise komponendi täit rõhutamist peljatud otsekui **kaudsemat** lähenemist sisuväärtustele ja kategooriatele ning siis on esteetilist ja eetilist lihtsustatud. Kasvatuse mõjualikad tulenevad sotsiaalsest keskkonnast ja väljenduvad **sotsiaalse teadvuse kõigis vormides**, sealhulgas kunstis — tege-likkuse tunnetamise erilises vormis, mida marksistlikud esteetikud nimetavad ka sotsiaalse mälu eriliseks vormiks; nad osutavad esteetilise komponendi **integreerivale**, isiksust tervikuks ühendavale mõjule, mille kaudu läheneme Marxi mõttele tulevikuinimesest kui loovast *homo aestheticusest*, kes tegutseb «ilu seaduste kohaselt», kelle eluavaldused on esteetiliselt väärtustatud. Seega on esteetiline elamus ja vajadused sotsiaalselt määratud, tulenevad sotsiaalsest kogemusest ja selle rikkusest. See on uue kirjandusprogrammi kõige põhimõt-

telisemaid lähtekohti, nagu rõhutab ka seletuskiri: «Ühtaegu peaksid õpilased mõistma sedagi, et sotsiaalselt tingitud on mitte ainult kirjanduse tekke- ja arengulugu, vaid ka retseptatsioon, esteetilised emotsioonid ja hinnangud, mis tekivad kunstiteose äratusel» (1, lk. 20).

Õeldu ei esita põhimõtteliselt uut, kuid vajab ilmselt ka edaspidi rõhutamist mõne kirjandusõpetuses visalt toimiva tendentsi tõttu. Väga laiaulatuslik poolemika kirjandusõpetuse üle üleliidulistes väljaannetes (2) lubab järeltada, et oponentide põhimass (see ulatub tuhandeisse) on analüütilis-intellektuaalse menetluse ja koos sellega kirjeldava ja kommenteeriva informatsiooni liigrohkuse vastu kirjandusõpetuse praktikas, nagu on sõna võetud ka meie vabariigis.

Selles küsimuses võiks meid orienteerida nõukogude esteetiku L. Zeljonovi käsitlus mõistete süsteemist *esteetiline haridus — esteetiline õpetus — esteetiline kasvatus* (6). Seda enam, et kunstõpetuse probleeme lahendades oleme omagi vabariigis ligilähedaselt samadele seisukohtadele jõudnud. **Esteetilist haridust** tuleks piiritleda kui teadmiste ja oskuste ringi, millela pole võimalik kunstikeele valdamine, kunsti teadlikum vastuvõtmine. Siia kuuluvad teadmised kunstiliikidest ja žanridest, esteetika põhikategooriatest, kunsti ajaloolisest kujunemisest jne. **Esteetiline õpetus** suundub nende oskuste omandamisele, mis on tarvilikud kunsti teadlikumaks vastuvõtmiseks ning loovtegevuseks. Seega on esteetiline õpetus esteetilisele haridusele rakenduse leidmine, mis tähendab ühe kui teise käsitlemist vastastikustes suhetes — protsessina. Näiteks: noodikirja valdamine, kujutamisoskuse omandamine, oskus mingil tasemel kasutada kunstilist sõna; aga samuti oskus kuulata muusikat, vaadelda maali, lugeda luulet.

See protsess on ühtaegu vaadeldav kui kasvatuslik resultaat, ideelis-esteetiliste hoiakute, vajaduste ja maitse orientatsioon, teisiti öeldes: **esteetiline kasvatus** on selle ala hariduse ja õpetuse positiivne resultatiivsus. Põhimõtteliselt on te-

gemist sellesama nähtusega, mida pedagoogika teorias ja praktikas nimetame õpetamise ja kasvatamise ühtsuseks, spetsiifiline tuleneb **kunsti spetsiifikast**, eelkõige sisu ja vormi suhetest ning ühtsusest.

Nende mõistete kasutamine tööterminitena aitab vältida mõne aspekti ületähtsustamist ja sellest johtuvaid ühekülgsusi. Muidugi tuleb arvestada kunstide liigilisi iseärasusi: kirjanduses kui kõige semantilisemas kunstis on tähenduslikkus (informatiivsus) paratamatult määravam kui näiteks muusikas. Kahjuks on sellest erisusest kujunenud tendents, mida tuleb nimetada valgustuslikuks (teadmiste ülerõhutamine) ja mis praktiliselt toimib õpetuse-kasvatuse arvel. Küsimus on väärt lähemat vaatlust kui uue programmi orientatsioon.

Kas näiteks draamažanrile iseloomulike tunnuste ja mõistete (kirjanduslik haridus, kirjandusteooria) kätte- ja etteandmisega on juba tagatud selle žanri teoste, näiteks «Libahundi», parem mõistmine? Vähe usutav. Kirjandusteooria väärtustub esteetilise tunnetuse protsessi viiduna. Kui lugeda tunnis «Libahundi» III vaatust ositi, läheneme juba mõistetele (dialoog, repliik, remark, draamateose kompositsioon) esteetilise tunnetuse tasandil. Ülesanne dramatiseerida P. Vallaku novell «Maanaine» eeldab selleks tarvilike mõistete omandamist kui ülesande täitmise tingimust.

Kuivõrd ja kuidas astub kirjanduse elava tunnetuse teenistusse bio-bibliograafiline materjal? See, mida pakume näiteks ajajärgu iseloomustustes? Programm neid küsimusi lõpuni lahendada ei saa, selle suhte määravad lähemalt õpikute autorid ja iga õpetaja tööpraktika. Nii ühel kui teisel on põhjust esitada endale küsimus: kuidas ja milles väärtustub see, mida ma teadmiseks pakun? Muidugi peame arvestama sedagi, et kirjandusõpetusel on täita ka kultuuri-looline missioon, mida käsitame ühtlasi kui toetavat taustüsteemi kunstielamusele.

Hea kooskõla leidmine siin esitatud komponentide vahel on programmi edu-

ka rakendamise ja kirjandusõpetuse kasvatusliku mõju tugevdamise olulise-
maid kriteeriume.

Teisest küljest määrab iga kunstiaine õpetamise tulemusrikkuse loovate (loominguliste) ja retseptiivsete töövormide optimaalne suhe; eriti viimasel kümnendil kujundab esteetilise kasvatuse edasi-
viivaid meeleolusid **loomingulise aktiiv-
suse printsiipt**. See on kooskõlas sotsiaalselt aktiivse ja loovvõimelise isiksuse kasvatamise põhimõttega ning pedagoogika teooria uema suunaga, mis asetab rõhu võimete ja oskuste arendamisele. Seda põhimõtet toetavad need psühholoogid ja pedagoogid, kes räägivad motiveeritud õppesituatsioonist *teab-oskab-tahab* ühtsusest isiksuse kujundamisel. See ühtsus ei karda hüpet koolist ellu ja sellega tagatakse midagi väga olulist — positiivsed vajadused.

Aktiivsus algab esteetilise tunnetuse süvendamisest. Ainult et sellele tuleb leida väljendusvõimalusi. Nimetasime ositi lugemist ja dramatiseerimist, lisame stsenaariumi koostamise, kirjandusteose, lavastuse, filmi retsenseerimise, kirjandusliku etüüdi jm. Need vormid nõuavad aktiivsemat reaktsiooni ja mis on väga oluline — tagasisidevastavad õppeprotsessi palju enam kui tavakirjand või suuline vastus. Õpilane esineb rohkem andja kui saaja (vastuvõtja) rollis. Katsed (7. kl.) on näidanud, et draamateose käsitlemisel on võimalik arendada õpilaste kujutuslikku aktiivsust sel määral, et nad projitseerivad loetu lavasituatsiooni, s. o. visandavad lavakujunduslikke variante ja kostüüme (R. Sinimaa eksperiment Viljandi 4. 8-kl. koolis).

Kuid asi pole üksnes selles. Arenenud isiksuse vaimsesse füsiognoomiasse kuulub isikupärane väljendusviis, õigemini — mitmesuguste väljendustasandite valdamine. Mitte ainult et see inimest kaunistaks, see on sotsiaalse lävimise paratamatu eeldus; see on ka ideelise ja maailmavaatelise kujunemise eeldus. Teine aspekt on arenguline: suuliselt ja kirjalikult väljendudes korrastatakse tundeelu ja struktureeritakse mõttetegevust, kusjuures korrastav toime on seda sügavam, mida rohkem väljendus lähe-

neb kujundilisele. Pealegi on retseptiivne ja loovuslik-aktiivne omavahelises positiivses seoses: kirjaniku stiili tajuda tähendab ka ise mingit stiili omada ja omandada, teose struktuuri tunnetada tähendab omaenda tunde- ja mõttesisu süvendada. Ja vastupidi. Et õpetajail selles töösuunas raskusi esineb, on hästi teada.

Seega siis on osasaamine heast kirjandusest sellekohaste teadmiste saatel (nn. kultuurse lugeja põhimõte) tegelikult üks pool kirjanduslikust kultuurist. Retseptiooni tasandilt tuleb püüda aktiivse eneseväljenduse tasandile, vähemasti publitsistliku stiili valdamiseni. Kirjandusõpetajate paremik on seda põhimõtet järginud kaugelt enne nüüdse programmi nõudeid. Kooliti on kirjanduslik aktiivsus ja loovharrastus tähelepanдав olnud vähemasti viimase kümnendi kestel. Osutagem juba trükistes esinemise sagedusele. Umbkaudu 40 koolialmanahhis esinenute arv peaks lähenema kahele tuhandele; koondalmanahhis «Noorte Sulega» on see ümmarguselt 200; juurde tuleb arvata esinemised perioodikas («Säde», «Pioneer», «Noorus», «Noorte Hää!»). Ilmumisel on koolinoorte teatritööde kogumik — valik ca 800 tööst. «Noorte Sulega» ja teatritööde autorite loomingulise käekäigu kõige üldjoonelisemgi jälgimine lubab väita, et koolipingis alanud kirjanduseharrastusel on harilikult oma järjekestvus, et see autorite ring pole jäänud ilma mõjuta kirjandusprotsessis ka kogu sotsialistliku kultuuri edasiviimises. See dünaamika vajab ja väärrib eraldi uurimist. Ühtaegu ei saa me noorte kirjanduslike tööde trükkijõudmist pidada kirjandusõpetuse otsustavaks kriteeriumiks, see on pigem positiivselt väärtustatav lisaprodukt.

Meil on kalduvus käsitada kirjanduslikku üldharidust kui midagi lõpetatud. Isiksuse kujunemise loos on see ometi vaid algus, sihipärastatud äratõuge kirjandusliku eneseharimise järjekestvuseks. Seepärast ei osutugi määravaks kirjanduslike teadmiste kokkuleppeline kogusumma, vaid õige suundumus ja väärtushinnangud, mis tulenevad marksistlik-leninlikust esteetikast. Koolijärg-

seil aastail jõuab ju inimene lugeda kaugelt üle õpinguaastail loetud mahust. Küsimus on selles, kas lugemine on saanud tema sisevajaduseks, mida ta loeb ja kuidas loeb. Sellega ühenduses läheneme vaba aja probleemile, mille tähtsust on enam mõistnud sotsioloogid kui pedagogid. Vaatekoht, nagu peaks kooli ja hariduse ülesannetesse kuuluma ka noorte ettevalmistamine vaba aja sisustamiseks, pole pedagogika teoorias ega praktikas kuigivõrd kodunenud.

Eelnevaga ühenduses asetub küsimus kirjandusõpetuse autoriteedist (kirjanduse kui väärtuse ja vajaduse tunnetamises enda jaoks). PTUI poolt 1970. a. korraldatud küsitlus 696 abiturientidele osutas, et 70,1% -le (s. o. 488-le vastajale) meeldis kirjandus kui kunstiliik, neist 60,0% -le (s. o. 293-le) kirjandus kui õppeaine ei meeldinud (nimetatud arvud tuletati sagedustabeli meetodil). Samad andmed kirjandussõprade kokkutulekust osavõtjailt on kirjandusõpetuse suhtes märksa leebemad, kuid eriti lohutada see meid ei saa — tegemist on suhteliselt homogeense grupiga aktiivse kirjandusharrastuse tasemel. Olgu siin märgitud, et PA Moskva Kunstilise Kasvatuse Instituudi sotsioloogide suur uurimus keskkooliõpilaste kunstihuvideist (7) annab umbkaudu sama pildi. Meie ankeedi vabavormiliste vastuste analüüs annab ka tõrjuva hoiaku peamised motiivid: kirjandusõpetuse nõrk seos eluga ja praegusaegse kirjandusega; kirjandustunni metoodiline tuimus, õpilaste hindamine tunnis esitatud informatsiooni alusel; programmi, eriti aga õpikute ülekoormamine faktoloogiaga; valmistõdesid etteandev käsitlusviis; koolisest kirjanduselu puudumine või tuimus.

Vabavormilised märkused on sageli ironilis-teravmeelitsevad, ehkki ei puudu ka siirad tänu- ja tunnustussõnad kirjandusõpetajale. Heldemalt jagavad kirjandusõpetajate tööle tunnustust kirjandussõprade kokkutulekust osavõtjad. Tuleks arvata, et kirjandusõpetuse kasvatava mõju ja autoriteedi lakmuseks on järgmine asjaolu: kas õpilane saab kirjanduslikku arengut orienteerivad impulsid eelkõige kooli kirjandusõpetusest või

kusagilt väljastpoolt. Isegi siis, kui koolivälised mõjud on positiivsed, peaks see fakt meid irriteerima. Kahjuks ei ole need mõjuväljad ja otsustavalt toimivad faktorid kuigi kergesti uuritavad.

2. ŽANRIPRINTSIIBILINE RÖHU-ASETUS

Kirjandusprogrammi koostamise ja ümbertöötamise kogemused lubavad väita üht: ei ole võimalik luua programmi struktuuri ja määrata tema sisu mingist ühest printsiibist lähtudes. Seepärast konstateerib ka programmi seletuskiri, «et historismi, žanrilis-temaatiline ja mis tahes muud printsiibid pole elluviidavad range järjekindlusega; ühe printsiibi jäik rakendamine viib vastuollu kirjandusõpetuse eesmärkide ja ülesannetega» (1, lk. 4). Kirjandusõpetus on järginud kirjandusloos kujunenud proportsioone, ta on olnud kirjandusloo mastaapidelt kaandatud mudel, kirjandusprotsessi aktsente on püütud arvestada mitte ainult vanema, vaid ka keskastme kirjanduses. Ilmselt ei ole see alati tulemusrikas ja võimalik. Olgu kas või järgmine näide. Eesti nõukogude kirjanduse juhtivaid prosaiste on P. Kuusberg, kuid katsutagu tema loomingust leida esindusteost 4.—8. kl. kursusse. Kuusbergi loomingu käsitlemine eeldab sotsiaalse küpsuse arvestatavat astet, tema problemaatika pääseb allpool 11. kl. vaevalt kõlama. Kunagi õpetasime N. Ostrovski klassikalist romaani «Kuidas karastus teras» 11. kl., nüüd teeme seda 7.; J. Smuuli «Järvesuu poiste brigaadi» 11. klassist 8. klassi viimine on ilmselt õigustatud. «Hamletit» on kunagi õpetatud 8., siis 9. kl., ja nüüd teeme seda juba aastaid 11. kl., kuhu ta historismi printsiibi alusel muidugi ei kuulu, samuti kui Goethe «Faust». Asi on selles, et peame ka kirjandusõpetuses, nagu pedagoogikas üldse, arvestama arengupsühholoogia faktorit, aga ka kunstipsühholoogia tõdemust, et retseptiooni võimalikkuse ja tulemusrikkuse määravad elu- ja kunstikogemuse tasandid ja suhe.

Ometi ei ole õige ka koolikirjanduses ignoreerida historismi printsiipi kui marksistliku kirjanduskäsitluse lähte-

printsiipi. Seepärast lähtub ka uus programm oma põhistruktuuris kirjandusloolises printsiibist, kuid võimaldab seejuures žanrilist ja metoodilist lähenemist ainele. Tegelikult on ka žanrid ajalooliselt kujunenud kategooriad oma sotsiaalses tingituses ja oma kunstiloogikaga. Seepärast orienteerib žanrist lähtumine sageli uurimuslikku tasandit. Selle suundumise efektiivsusele osutab näiteks G. Meri kommentaaris W. Shakespeare'i eesti keelde vahendatud koguloomingu struktuuri kohta: «Materjali järjestus lähtub väljaande põhiprintsiibiks võetud teesist, mille kohaselt Shakespeare'i looming moodustab oma üksikuis žanrides pidevalt arenenud terviku. /— — / Niisuguse järjestuse otstarbekohasus on ilmne. See annab lugejale dramaturgi loomingulisest evolutsioonist hoopis selgema ettekujutuse kui on žanridesse kuuluvate näidendite segipaiskamine tekke- aegadest tingitud kirjuks reaks. Ühtlasi annab see kommenteerijale võimaluse iga kõite sissejuhatavas artiklis kõnelda kõites esitatud teoste žanrilisest arengust, tunnustest, mis neid eraldavad teistest teostest ja neid liidavad üksiklülidena ühtsesse žanrilisse ahelikku» (4, lk. 579).

Žanriprintsiip on kõnesolevat programmivarianti mõjutanud mitte ainult sisus ja struktuuris, vaid ka metoodilises orientatsioonis. Sellest tulenevat käsitlеме juba järgmises lõigus.

3. METOODIKAT SUUNAVAIÐ ANDMEID

Metoodilises lähenduses esitab žanrist lähtumine kõigepealt tuttava vastuväite: ulatuslik luuletükkel (näit. 10. kl. 16 tundi) tähendab pikaajalist püsimist ühes žanrilaadis (ehkki eri autoritega), mis võib põhjustada teatud adaptiooni, luuletüdimuse (sama ka draama puhul). Omakordne vastuväide oleks järgmine: žanritükkli eesmärgiks ongi liigiomasesse spetsiifikasse sisse elada, see spetsiifika n.-õ. omaks võtta ja ka metoodiliselt välja arendada. Pealegi oleme suuri eepikuid (Tolstoi, Tammsaare) käsitlenud (ja käsitleme edaspidigi) ligilähedasel samas mahus (žanriühtsus ühe autori pii-

res) ja metoodika seisukohast pigem bio-
graafilise kui žanrilise lähenemisega.

Ühekülgised žanrirõhud kirjandusõpe-
tuses johtuvad (muude asjaolude kõrval)
suuresti metoodika ühekülgisusest. Selgi-
tagu väidetut alljärgnevas toodud and-
med.

Kui õpilased annavad oma žanrielistu-
sed (oleme seda selgitanud mitme küsit-
lusega), siis on vastus ette teada. Eespool
nimetatud ankeedis prevaleeris variant
proosa-luule-draama 96% eelistusega,
variant *luule-proosa-draama* — 3,2%,
draamaga alustatud reastust ei esinenud.
Pisut teine on pilt kirjandusõprade
kokkutulekust osavõtnute vastuste põh-
jal: variante, mis algavad luule või draa-
maga, esines 14% vastajaist.

Õpetajate žanrielistustest saame pildi
teist laadi küsitlusandmete põhjal. 134 ja
104 kirjandusõpetajat nimetasid (vasta-
valt 1971 ja 1975 tehtud küsitlusele) 3—5
programmiteost (—teemat), mille käsitle-
mine harilikult kas õnnestub (A) või ei
õnnestu (B). Esitame mõlema küsitluse

eelistusread eraldi A ja B rubriigis. Ku-
na nii positiivses kui ka negatiivses tä-
henduses märgiti palju teoseid (kuni 39),
piirdume siin 10 esimesega kummastki
eelistusreast (lüngjoone järel märgitav
arv tähendab A-rubriigis teose märki-
mist eitavas, B-rubriigis — jaatavas tä-
henduses).

1975. a. küsitlusandmeist saame täien-
davat informatsiooni. Vastused küsimu-
sele, millist žanri eelistatakse kirjandi
alus-(lähte-)materjalina, andsid tradit-
sioonilise pingerea: romaan/jutustus
(62,4), novell (56), draama (28), lüüriline
luuletus (25,8), poem (16,2).*

Püüame toodud andmeid interpretee-
rida.

1. Teoste käsitluseelistuses püsivad —
erinevate vastajatekontingendile ja aja-
lisele intervallile vaatamata — tähele-
pandava sagedusega samad teosed nii po-
sitiivses (A) kui ka negatiivses (B) väärtu-
suses. J. Liivi luulet erandiks jättes an-
nab A-rubriigis selgesti tooni eepiline
proosa. See on eelkõige kooskõlas metoo-

| Jrk. nr. | 1971. a. Teos/teema | Nimet. sagedus | Jrk. nr. | 1975. a. Teos/teema | Nimet. sagedus |
|-------------|--|-------------------|-------------|---|-------------------|
| A | | | A | | |
| 1. | J. Liivi luule | 47/2 | 1. | A. H. Tammsaare «Kõrboja peremees» | 21/— |
| 2. | A. H. Tammsaare «Kõrboja peremees» | 38/— | 2. | A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus» | 17/— |
| 3. | A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus» | 36/1 | 3. | M. Solohhov «Ülesküntud uudismaa» | 14/1 |
| 4. | M. Solohhov «Ülesküntud uudismaa» | 21/— | 4. | A. Kitzberg «Libahunt» | 11/— |
| 5. | A. Kitzberg «Libahunt» | 19/— | 5. | L. Tolstoi «Sõda ja rahu» | 11/5 |
| 6. | A. Hint «Tuuline rand» | 18/3 | 6. | J. Liivi luule | 10/— |
| 7. | E. Vilde «Külmale maale» | 14/— | 7.—8. | V. Hugo «Jumalaema ki- rik Pariisis» | 3/— |
| 8. | E. Vilde «Mahtra sõda» | 13/4 | | A. Kivi «Seitse venda» | 3/1 |
| 9. | J. Sütiste luule | 12/1 | 9. | W. Shakespeare «Hamlet» | 6/1 |
| 10. | W. Shakespeare «Hamlet» | 10/3 | 10. | M. Lermontov «Meie aja kangelane» | 6/2 |
| B | | | B | | |
| 1. | V. Majakovski luule (resp. poeemid/looming) | 48/3 | 1. | V. Majakovski luule | 18/2 |
| 2. | Ülevaateteemad | 20/— | 2. | Ülevaateteemad | 9/— |
| 3. | A. Jakobsoni looming (resp. näidendid) | 21/1 | 3. | A. Jakobsoni looming | 13/— |
| 4. | «Kalevipoeg» | 20/5 | 4. | «Kalevipoeg» | 10/4 |
| 5. | Gorki «Ema» | 10/4 | 5. | N. Gogoli «Surnud hinged» | 3/1 |
| 6. | Rahvaluule | 18/2 | 6. | A. Tvardovski looming | 7/— |
| 7. | N. Gogol «Surnud hinged» | 16/— | 7. | J. W. Goethe «Faust» | 5/1 |
| 8. | A. Tvardovski «Kaugused kauguste taga» | 13/— | 8. | E. Vilde «Mahtra sõda» | 5/1 |
| 9. | J. W. Goethe «Faust» | 11/3 | 9. | M. Gorki «Ema» | 4/1 |
| 10. | A. Puškin «Jevgeni Onegin» | 8/1 | 10. | I. Turgenev «Eelõhtul» | 4/— |

* Sulgudes märgitud arvud näitavad eelistuse jaotuvust % %.

dikas kujunenud tendentsiga, et nimetatud liik pakub kõige enam võimalusi ideelis-eetiliste probleemide analüüsiks ja — nagu 1975. täiendav küsitlus lisandab — on eelistatav ka kirjandi alusmaterjalina. Põhimõtteliselt ei tule seda ka eitada ja küsimus polegi žanride eelistusreas, nagu see on kujunenud, vaid proosa väga valdavas prevaleerimises (vt. sulgudes antud suhtearvud). Mõõndes proosa käsitlemise meetodilisi soodumusi ja kasvatuslike aktsentide asetamise võimalusi, arvestagem ka teist võimalikku lähtekohta: proosa on kõige kergemini kättesaadav, kõige iseseisvamalt omandatav põhižanr; luule ja draama on vorminõudlikumad, järelikult vajavad ka hoolikamat õpetamist, nende õpetamine esitab siis ka tülikamaid meetodikaprobleeme.

2. Epilise proosa tungiv esilolek on tinginud ka meetodika suundumise sellele liigile (jälgitagu meetodiliste käsitluste temaatikat!), millest väärtusliku kõrval on kujunenud ka rutiini. Meie tabeli B-rubriigist võib järeldada, et siia kuuluvaid teosed on a) meetodiliselt keerukad käsitleda («Kalevipoeg», rahvaluule, ülevaateetemed), b) kunstiteostena komplekseeritud ja pakuvad mõistagi siis ka meetodilisi raskusi («Jevgeni Onegin», «Faust» jt.) või siis c) ei pääse kunstiteostena mõjule mitmetel asjaoludel, nagu vulgaarsotsioloogilise käsitluse järelmõjud (E. Vilde «Mahtra sõda», M. Gorki «Ema», N. Gogoli «Surnud hinged» jt.). Mõnel juhul mõjuvad kaasa erilisemadki asjaolud, näiteks tõlke tase ja tõlgitavus (Majakovski luule), samas ka kirjaniku ande isepära. Veel paneme tähele, et mõned autorid (Tšehhov, Tuglas, Suits, Jessenin jt.) ja neid esindavad teosed jäävad n.-õ. neutraalsesse tsooni.

3. 1971. ja 1975. a. küsitlusandmeist täheldame olulise kokkulangevuse kõrval ka mõnesuguseid nihkeid. Väga nõudlike teoste A-rubriiki nihkumine («Seitse venda», «Jumalaema kirik Pariisis», «Sõda ja rahu», «Meie aja kangelane») osutab õpetajate süvenemisele nende käsitlemises; «Külmale maale», «Mahtra sõja» ja «Tuulise ranna» väljalangemine seondub vahest sellega, et nende käsit-

lemisel ollakse ületamas küll sotsioloogiseerivat tendentsi, ent uut lähenemist pole veel leitud.

4. Ei tule kahelda, et teoste eelistusrivi on mõlemas suunas mõjutanud ühe või teise teose asend ja intensiivsus lõpuksami alusmaterjalina. Siin on aastaid olnud esiplaanil Tammsaare, Tolstoi, Liiv, Šolohhov, Kitzberg, ja see asjaolu väljendub ilmselt ka õpetajate otsustustis.

Meie poolt rakendatud küsitlusmeetodika ja -andmed näitavad kõige üldisemaid tendentse ega lahenda üksikküsimusi ja keerukamaid seoseid, mida antud käsitluses pole ka arendatud. Küll osutavad needki andmed meetodika nõrkustele ja edasiarendamise vajadustele.

4. KIRJANDUSÕPETUST EDASI-ARENDAVAID SUUNDI

Üleliidulisest meetodikakirjandusest selgub esimesel pilgul üllatav asjaolu: viimaseil aastail areneb meetodiline mõte esmajoones fakultatiivõpetuse alusel, millel ei puudu oma seaduspärasus. Ilmselt soodustavad fakultatiivse õpetamise võimalused uute käsitlusvormide rakendamist, ilmselt ei kammitse siin sedavõrd väljakujunenud stambid ja programmi ebakohad. Kummati on põhjust siin algatada suundi põgusaltki vaadelda, sest neil on eeldusi rakendada ka obligatoorses õpetuses. Liia tihti on mõnes uurimuses tulnud järeldustele, mis otseselt toetavad meie vabariigi programmi orientatsiooni.

Meie vabariigis jääb kirjandusfakultatiivide osakaal (600 õpilast) esteetika tsükli teiste ainetega võrreldes tagasihoidlikuks (vrdl.: muusika 1100 + eriklassid 800 + lastevanemate kulul töötavad klassid 3300, kunstiopetuses saame kõigi nende vormide üldsummaks ligemale 9000 õpilast), teatri- ja filmikunsti fakultatiivkursused esinduvad vastavalt 960 ja 520 õpilasega. Põhjus on ilmne: kirjandus on ainuke mõjuka tundide arvuga kunstiaine ja koolid ei näe nii tungivat vajadust fakultatiivseks õpetamiseks. Haridusministeeriumile esitatud programmide alusel võib teha mõnesuguseid järeldusi vaid fakultatiivse õpetuse eesmärgiasetuse ja kursusele antud sisu kohta. Ilmneb, et programmid on visandlikud ja jätavad pigem esialgse kavatsuse mulje. Harilikult jääb formuleerimata või formaalselt formuleerituks kasvatus-

lik ja õpetuslik eesmärk, rääkimata kur-
suse sisule vastavate meetodite ja vor-
mide määratlemisest. Fakultatiivõpetuse
metoodika aspekte pole meie vabariigis
üldistataval kujul õieti üldse käsitletud.

Üleliidulisest kirjandusest loeme välja
uurimusliku lähenemise tulemusi. Kõige
üldisema põhimõttena konstateeritakse,
et fakultatiivkursus peaks olema obliga-
toorse õpetusega orgaaniliselt seotud,
kuid ei tohiks minna põhikursuse (või
selle üksiklõikude) mahulise avardamise
teed koos metoodika ülekandmisega;
teiste sõnadega: ta peaks leidma uudse
ja teatud mõttes suveräänse lähenemise
ainele ja käsitusviisile. Konkretiseerime
seda teesi L. Aizermani väitekirja alu-
sel (5). Autor valis eksperimentaalse fa-
kultatiivkursuse teemaks «Inimesekont-
septsioon Gorki loomingus ja meie kaas-
aegses kirjanduses». Rõhutame selle tee-
ma variantset iseloomu — lähteaine
(Gorki looming) seostamisvõimaluste pal-
just meieaegse kirjanduse mitmesuguste
nähtuste ja laadidega; rõhutame teema
lahenduse nüüdisaegsust, mis eeldab
põhimõtteliselt uusi metoodilisi lahendusi.
Autor asetab olulisele kohale loovtööde
rohkuse, rõhutades sel viisil kasvatus-
likku mõju. Need tulemused ulatuvad
välja fakultatiivõpetuse raamist ja väl-
jendavad vahest kõige põhjapanevamat
uudendust kirjandusõpetuse tänapäevas.
Mõneti teiselaadilise lähenemise leiame
J. Tokareval. Tema uurimisteema «Kaas-
aegne nõukogude luule vanemate klassi-
de õpilaste esteetilises kasvatamises» (9)
aine on piiratud žanriliselt, vältides mo-
nograafilise struktuuri puudusi, sisu esin-
davad vähesed autorid (Voznessenski,
Zabolotski, Hamzatov jmt.), kuid hästi
valitud luulega. Töös antakse suur täht-
sus luulevormi tundmaõppimisele (luule-
kujund, lüüriline kangelane, konflikt
luuletuses jne.). Süvenemine valitud
autorite luulesse tähendab luule mõist-
mise avardamist, nii koolitatud luuletaju
teeb kättesaadavaks väärtusliku luule
üldse.

Fakultatiivõpetusest lähtuvalt on uuem
metoodika asetanud küsimuse õpetaja ju-
hendajarollist ja selle ulatusest. L. Aizer-
man lähtub siin mõtlemise psühholoogia
ja küberneetika ühest põhiväitest, et tõe-

list abi võib anda ainult selline nõuanne,
mis orgaaniliselt lülitub juba analüüsitud
seoste ja suhete süsteemi. Siis liitub
nõuanne inimese mõtetesse osalise vastu-
sena küsimusele, mille ta ise endale sea-
dis ja mille üle ta pingsalt juurdleb.

See lähtekoht eeldab, et õpetaja võib
tunnetada oma rolli vaid kirjandusteose
retseptsiooni üldisi seaduspärasusi tun-
des. Siin on nõukogude kirjandusõpetaja-
le autoriteediks olnud O. Nikiforova
monograafia «Ilukirjanduse tajumise
psühholoogia» (8). Nikiforova järgi võib
ilukirjanduse tajumise protsessis eristada
kolme astet: 1) teose vahetu tajumine
(kujundite taasloomine, tegelaste ja si-
tuatsioonide kujutlemine elavaina, nende
n.-ö. nägemine); 2) teose ideelise sisu
mõistmine; siin omandab juhtivama koha
mõtlemine, kuna see toimub teose täie-
liku lugemise järel, siis ei tasalülita mõt-
lemine enam emotsioone, vaid süvendab
neid; 3) ilukirjanduse mõju lugeja isiksu-
sele kui teose tajumise resultaat.

Õpetaja juhendajarolli seisukohast osu-
tub kõige olulisemaks kontaktide mitme-
kõlgsus retseptsiooni esimeses, aga ka
teises astmes. Fakultatiivõpetuses on
neid võimalusi vaieldamatult rohkem,
kuid see on otsustavalt tähtis kirjandus-
õpetusele üldse. Just seda, tegelikult liht-
sat metoodilist orientatsiooni ei taha
omaks võtta obligatoorne õpetus.

Ei ole kahtlust, et metoodilised uuri-
mistööd fakultatiivõpetuse tasemel on
metoodilist mõtet suuresti edasi vii-
nud. Need tööd ei osuta mitte ainult se-
nise praktika puudustele, vaid mitmete
ideede rakendamise võimalikkusele, mis
seni ainult võimalustena näisid. Pidasi-
me seda põiget fakultatiivõpetuse tasan-
dile tarvilikuks ses mõttes, et osutada
mitmete põhimõtete kokkulangevusele,
mis on suunanud meie programmi koos-
tamist ja mida on kinnitanud eriuurimu-
sed.

5. ÜLDJÄRELDAVAT.

Leiab kinnitust kirjandusõpetuse kasva-
tusliku toime tõhustamise võimalikkus,
kui me 1) oskame süvendada kirjanduse
ideelis-esteetilist mõju, 2) suudame õpi-
lastes ergutada loovuslikku aktiivsust,
3) ühendame oma aine käsitlemise täna-

päevase elutunde ja kirjandusprotsessi arenguga, 4) leiame mooduseid oma töö tagasisideliseks hindamiseks.

Nende eesmärkidega läheneme nõukogude sotsioloogi V. Lissovski positsioonile (3, lk. 23), kes seab kommunistlike veendumuste kujundamise sõltuvusse järgmistest asjaoludest:

— isiksuse aktiivsusest ja iseseisvusest teadmiste valikul;

— võimest vastandada eri vaateid, analüüsida neid kriitiliselt;

— teadmiste seosest tunnetega;

— sellest, kuidas väljenduvad teadmised tegevuses, kuidas nad peavad vastu elukatsumustele;

— inimese poliitilisest aktiivsusest, klassiteadvusest.

Need kriteeriumid võivad orienteerida, kui oskame juurde mõelda kõik selle, mis tuleneb kirjandusest kui kunstialast ja kirjandusest kui kunstioppeainest.

Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Kirjandus IV—XI kl. Tallinn, 1975.
2. I. Kopsa, K. Leht, K. Võlli, Kirjandusõpetuse situatsioonist ja õpiku rollist. «Nõukogude Õpetaja» 1975, nr. 7.
3. V. Lissovski, Nõukogude noorus sotsioloogiapäeplis. Tallinn, «Eesti Raamat», 1971.
4. G. Meri, Shakespeare'i koguloomingu eestinduse puhul. «Keel ja Kirjandus» 1975, nr. 10.
5. Л. С. Айзерман, Проблемы факультативных занятий по литературе. (К вопросу о содержании и методике занятий.) Автореферат. М., 1974.
6. Л. А. Зеленов, Эстетическое развитие личности. В сб.: Проблемы этики и эстетики. Вып. I. Изд-во Ленинградского университета. Л., 1973, стр. 99—107.
7. Исследование художественных интересов школьников. Под общей ред. Е. Квятовского, Ф. У. Фохта-Бабушкина. М., «Педагогика», 1974.
8. О. И. Никифорова, Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
9. Е. А. Токарева, Современная советская поэзия в эстетическом воспитании старшеклассников. (К проблеме факультативных занятий в X кл. средней школы.) Автореферат. Ташкент, 1973.

UUS KIRJANDUS- PROGRAMM JA NÜÜDISAEGNE EESTI PROOSAEEPIKA

HOIDE SIKK

Keskkooli uue kirjandusprogrammi üks olulisi iseärasusi on märgatavalt suurenenud tähelepanu meie kaasaja kirjandusnähtuste vastu. Nii 9. kui ka 10. klassis on võimalik uemata kirjandust tutvustada — arutada 15 õppetunni ulatuses (juhul kui koolil puuduvad tingimused teatri- ja filmikunsti aluste õpetamiseks), 11. klassis aga, kus käsitletakse valdavalt nõukogude kirjandust, eraldab programm nüüdisajale rohkem kui poole kogu õppeajast. Eesti nüüdisproosa vaatlus hõlmab sellest suurima alaosa — 20 tundi, kusjuures on tähelepanav, et programmis fikseeritakse kõige üldisemad raamid, mille täitmiseks konkreetse materjaliga on õpetajatel küllaltki suuri vabadusi. Tuletame meelde, et põhjalikumalt on tarvis analüüsida üht romaani, A. Hõndi «Tuulist randa» I ja III, ning põgusamalt kahte (R. Sirge «Maad ja rahvast» ja P. Kuusbergi «Üht ööd»). Kõik teised teemad on sõnastatud ülevaltlikult (üleminek jutustuselt romaani- le sõjajärgses kirjanduses, uusima eesti

romaani arengutendentse ja iseloomulikke autoreid, ülevaade lühiproosast), millele on lisatud 3 või 4 autorinime.

Seega siis, võrreldes eelmise programiga, on see osa peaaegu tervenisti uus ja paneb iga kirjandusõpetaja mõtlema, mida võtta, mida jätta, milles kinnistuda, kuhu rõhud asetada jne. Pakuksime alljärgnevalt mõningaid sellekohaseid soovitusi ja võimalikke lähenemisviise, keskendudes mitte niivõrd üksikautoritele ja nende teostele, kui võrd olulisematele, kesksetele arengujoontele ja tendentsidele.

Alustagem aksioomist, et eesti nüüdis-kirjandus pole mingi asi iseeneses, ta ei ole tekkinud ei plahvatuslikult ega tühjale kohale, vaid on kirjanduse arenguprotsessi loogiline ja ootuspärane järk, mis on kasvanud ja kujunenud sõja-aegse ning sõjajärgse kirjanduse baasil ja mis ka ise on üha muutuv ja teisenev nähtus. Seisukoht, mille järgi eesti kirjanduse kohal haigutas kuni 1950. a. keskpaigani suur tühjus (nn. ajaloolise arengu «teooria»), on saanud õigustatult terava kriitika osaliseks. Katsed vastandada sõjajärgset ja praegusaegset, s. o. peamiselt 1960.—70. aastate kirjandust esimese kahjuks ja teise kasuks, on paratamatult liivale jooksnud. Selline metafüüsiline menetlus on tänaseks ka põhiliselt ületatud, kuigi mõningaid rudimente võib üksikjuhtudel veel ette tulla. Seetõttu poleks vahest üleliigne põgusalt peatuda sõjajärgse eepika olemusjoontel, kui võrd just neis peegeldusid ajastu kirjanduse arengutendentsid — uued nähtused ja ka nn. kasvuraskused.

Ajavahemikku 1944—1956 ilmestas kirjanduselus terav ideoloogilise ja esteetilise võitluse õhkkond. Kirjanduse areng kulges sotsialistliku realismi printsiipide sügavamata tunnetamise, kunstimeisterlikkuse kasvu, kirjanduse temaatilise avardumise ja žanrilise mitmekesisumise suunas. Püüti tabada ja jäädvustada olulisi nähtusi ajastus ja inimestes, eriti uue ellusuhtumise kujunemist, ja väljendusi, inimese maailmavaatelist ümbersündi ning kasvu. Tegelikkuuse kunstilises tunnetuses domineerisid parteiliselt võitlev ja optimistlik tundejoon ning

publististlik paatos. Tugevat rõhutamist leidis kirjanduse kasvatuslik funktsioon, millest tulenevalt väljendasid kirjandusteosed autorite soovi kiiremini ja otsesemalt mõjutada ühiskondliku teadvuse arengut, eeskätt eluliste eeskujude loomise kaasabil.

Mõistes küll õigesti uue kangelase sotsiaalsel rolli, ei suutnud sõjajärgne proosakirjandus (H. Leberechti, E. Männiku, R. Sirge, E. Krusteni jutustused) tungida tema sisemaailma, tunnetada sügavamalt tema eetilist potentsiaali. Täheldanud seesugust puudust vene nõukogude kirjanduses 1920. aastatel, nimetas M. Gorki seda kirjaniku «emotsionaalseks kirjaoskamatuseks». Jutukirjanduses kerkisid esiplaanile olud ja sündmused, inimesi kujutati peamiselt välistes suhetes, nende tegevuse motiive ei suudetud sügavamalt avada.

1950. aastate alguses ilmnes eesti proosas mitmeid uudeid nähtusi, mis kujunesid järgneva edasilikumise tähisteks. Värskest ja veenvalt mõjusid J. Smuuli «Kirjad Sõgedate külast» (1951—1955) autorile omase julge ja tõetruu sissevaatega rannakolhoosi olevikku-tulevikku ning edasiviiva kõrval ka oluliste raskuste ja arengut pidurdava nägemisega. Kirjaniku aktiivne positsioon ja dialektiline elukäsitus avasid eesti kirjandusele uusi arenguperspektiive.

Eriline tähtsus eesti nõukogude proosakirjanduse arenguloos oli esimeste suurteoste valmimisel 1950. aastate algul ja keskpaigas. A. Händi «Tuuline rand» I, II, E. Krusteni «Noorte südamed» I, II, J. Semperi «Punased nelgid», R. Sirge «Maa ja rahvas» rajasid aluse eesti rahva revolutsioonilise mineviku mitmekülgele kunstilisele läbivalgustamisele. Maalides ulatuslikku panoraami rahva elusaatusest murrangulistel ajajärkudel, juurdlesid romanistid ühtaegu suurte filosoofiliste probleemide kallal: rahvas ja ajalugu, rahvas ja maa, inimene ja revolutsioon. Ajalooline aine hakkas neis teostes laiemalt kõlama, sotsiaalne probleemistik omandas filosoofilise kaalukuse. Tähendusraske aimestik ja eluliselt aktuaalsed probleemid nõudsid omakorda mahukamat väljendusvormi, mis-

tõttu sõjajärgsetel aastatel domineerinud jutustuse kõrvale astus romaan.

Panoraamse ajaloolis-revolutsioonilise romaani ilmumine eesti kirjandusse 1950. aastatel tähistas vaieldamatult meie proosa kvalitatiivset edasilükkumist. Teiselt poolt on põhjust näha nende romaanide traditsionaalset sidet ka varasemate eesti eepiliste, teravalt sotsiaalsete romaanidega, nagu E. Vilde ajalooline triloogia, A. Tammsaare epopöa «Tõde ja õigus», M. Metsanurga suurromaanid. Eesti realistliku romaani selliseid tendentse, nagu rahvalikkus, demokratism, humanistlik paatos, töörahva, peamiselt töötava talurahva elu ja võitluse süva-vaatlus, jätkati ja arendati edasi uue loomingumeetodi, sotsialistliku realismi tasandil. Peame eriti silmas Hindi ja Sirge romaane, mille lähem käsitlemine ka koolikavva kuulub. Neil teostel pike-malt peatumata juhiksime tähelepanu mõnele probleemile, mis võivad kerkida ja koolikäsitluses aktsentueerimist vaja-vad.

R. Sirge romaan «Maa ja rahvas» annab kunstilise läbilõike 1940/41. aasta murrangulistest sündmustest eesti külas, keerulisest võitlusest, mis puhkes majanduslikul pinnal ning kasvas üle poliitiliseks võitluseks võimu pärast. Näeme, kuidas võitlus haarab kõiki maaihis-konna klasse ja kihte, veel enam — ta nõuab igalt üksikisikult kindlat poliitilist hoiakut, vastamist küsimusele, kelle poolel ja mille nimel tegutseda. Seega püstitab autor romaanis filosoofilise kontseptsiooni isiksuse osast ajalooliste sündmuste käigus ja hindab sellelt seisukohalt kõigi tegelaste sotsiaalset rolli. Üldse väärib rõhutamist ja avamist romaani filosoofiline kandvus, alates probleemi püstitamisest teose peal-kirjas ja lõpetades ulatuslike sissevaade-tega üksiktegelaste mõttemaailma. Üheks kõige iseloomulikumaks võtteks selle romaani karakterikujunduses ongi inimese siseelu valgustamine intensiivse mõtetegevuse kaudu, mistõttu teoses on rohkesti dialooge, vaidlusi, oma-ette juurdlemist ja arupidamist. Eriti meeldejäädvalt domineerib mõtteline alge Logina põlissulase Sassi kujus, sest tege-

mist on (seni) ühiskondlikult erakordselt passiivse inimesega, kes aga paratamatult satub tormiliste sündmuste keerisesse ja on sunnitud endas mingisuguse sotsiaalse hoiaku kujundama. Sassi teadvuses algab liikumine, ta hakkab ping-salt mõtlema, juurdlema, unistama. Külma Sass toob romaani nn. kahtlusemotiivi, usu puudumise sellesse, et inimene suudaks väljakujunenud ühiskondlikku korda muuta või et keegi võiks temasuguse väikese inimese eest hoolt kanda. Sassi karakteri kõige iseloomulikum omadus — otsustamatus — segab teda valiku tegemisel ja tema hukkumine on seepärast psühholoogiliselt veenev:

Ideelises plaanis ja ka kunstilise ülesehituse seisukohalt on väga huvitavalt lahendatud Peter Torma, Logina talu pärisperemehe kuju. R. Sirge on selles monumentaalses karakteris oskuslikult sünteesinud üldise ja üksiku, tüüpilise ja individuaalse. Logina Peter on üdini oma klassi esindaja, hallparun mitte ainult omandi, vaid ka hinge- ja mõtlemislaadi poolest. Veelgi rohkem — ta on ka kulakliku ideoloogia kandja, kusjuures oma klassi ideid esitab Peter kogu rahva ideedena (tuletame meelde tema lemmik-arutlust taludest ja peremeestest «kui rahvuse alustaladest, mille kõigutamine nõukogude võimu poolt ähvardavat hukutada kogu eesti rahva»). Samal ajal ei ole Logina Peter mingi kulaku karika-tuurportree, vaid eeskätt elav inimene oma röömude ja muredega. Ta asjalik tegutsemine ja peremehetunne, ta lahutamatu seos maaga äratavad lugupidamist, haaravalt jäädvustub Petri lahku-mine Loginalt romaani ühes kunstiliselt tugevamas osas — kulakute väljasaat-mise episoodis. Kirjanik on näinud elu ja inimest dialektiliselt ning avanud klassipsühholoogia oma tegelaste indivi-duaalpsühholoogia kaudu, valgustanud kordumatut, isiklikku läbi sotsiaalse.

Romaan «Maa ja rahvas» on probleemi panoraamromaan, milles jutustus voolab laiaplaaniliselt, vabalt, liikumine ajas kulgeb järjekestvalt minevikust tulevikku. Teoses on mitmeid hargnevaid süzeeliine, arvukas tegelaskond, kusjuures romaani laiahaardelisus ja mitme-

kihilisus seostuvad meisterlikult konkreetsete inimsaatuste vaatlusega. Karakterid pole välja joonistatud üksnes sotsiaalse tüübina, vaid on suurel määral (vähemalt kesksed tegelased) ka individualiseeritud. Nii ületas «Maa ja rahvas» sõjajärgse eesti nõukogude epohhiromaani teatava piiratuse ja valmistas pinda psühholoogiliselt süvenenumale inimkujutusele meie proosaepikas.

A. Hindi tetraloogiast «Tuuline rand» kohustab programm lähemalt vaatlema I ja III osa. Selline sihiseade pole juhuslik, kuivõrd need üksikromaanid võimaldavad luua kujutluse autori kui romaanisti evolutsioonist umbes kümne aasta vältel. Sellele peaks kirjandusõpetuses kindlasti tähelepanu pööratama ja teostele kõrvutav-võrdlevalt lähenetama. Nii selgub, et A. Hint on ühe suurromaani raames, ühtses probleemistikus ja ainesitikus püstitanud eri ülesandeid ja sellele vastavalt leidnud ka eri kunstilise lahenduse. Liikumine toimub ajaloolis-revolutsiooniliselt panoraamromaanilt karakterromaanile, ühiskondlike sündmuste analüüsilt keskse tegelase psühholoogilisele analüüsile.

Selline tendents iseloomustas eesti proosakirjanduse arengut 1950.—1960. aastate vahetusel tervikuna. Kõrvuti kunsti arengu sisemiste seaduspärasustega peame selles protsessis määravalt arvestama positiivseid suunamuutusi, mis ilmsed meie ühiskonnas alates NLKP XX kongressist. Majanduslike, teaduslik-tehniliste, poliitiliste ja sotsiaalsete probleemide kõrval on Kommunistlik Partei seadnud ajastu üheks keskseks ülesandeks igakülgset arenenud, harmoonilise isiksuse kasvatamise.

Hoolimata sellest, et kommunistliku kasvatuse küsimused on viimasel ajal väga teravalt tõusnud tulipunkti pedagoogilises sfääris, on selge, et meie päevil pole neid ülesandeid võimalik lahendada ainult haridussüsteemi tasandil. Seepärast ongi isiksuse probleemid kujunenud kompleksse uurimise ja analüüsi objektiks paljudes teadusharudes (filosoofias, sotsioloogias, esteetikas, psühholoogias jm.).

Isiksuse sotsiaalne-roll, üldse inimese ja ühiskonna vahekorra probleemid nende väljendusvõimaluste paljuses; isiksuse struktuur, sotsiaalsete ja bioloogiliste faktorite osakaal selles; isiksuse sotsiaaltüüpilised ja eripärased, kordumatud omadused; põhjused ja tingimused, mis soodustavad loominguilise algme kujunemist inimeses või teda muserdavad, isiksuse tervikkikkust lõhuvad — nende ja veel paljude teiste isiksuse olemuse ning arenguga seotud aktuaalsete probleemide lahendamisele on praegu suunatud meie maa paljude, sageli tervete teaduslike kollektiivide jõupingutused. Ja tunnuslik on, et sedalaadi uurimuste osatähtsus ühiskonnateaduste kogupildis ei kahane, vaid kasvab.

Toetatuna ja küllap ka determineerituna ühiskondliku mõtte üldisest aktiveerumisest, hakkavad isiksuse probleemid jõulisemalt kajastuma ka nüüdis-kirjanduses, seda arusaadavalt teistsugusel tunnetuslikul tasandil ja teistes väljendusvormides kui teaduslikes töedes. Perioodi algstaadiumis (1960. aastate I poolel) tuleb meie proosakirjanduses selgesti ilmsiks elunähtuste ja inimesele uurimusliku lähenemise tendents, püüd tegelikkust kainelt ja arukalt analüüsida, loobudes eelnenud kirjandusele iseloomulikest romantilisest liialdustest ja illusioonidest. Kirjanduskriitik E. Mallene on õigesti märkinud, et «...just proosakirjandus andis oma mitmemõõtmeliste karakteritega valdavaks kujunenud isiksusekirjandusele uue ulatuse ja sügavuse», pidades silmas niisuguseid teoseid, nagu Kuusbergi romaane «Enn Kalmu kaks mina» ja «Andres Lapeteuse juhtum», V. Grosi «Müüa poololev individuaalelumaaja», E. Krusteni «Nagu piisake meres», E. Vetemaa «Monument». Neis teostes on autorite usk inimvõimetele kui kõikvõimalikusse sotsiaalseesse jõusse muutunud reserveeritumaks, huviorbiidis on mitte niivõrd inimlike võimete ulatus, kuivõrd see, milleks võimalused ja võimed tegelikkuses realiseeruvad (1). Eks ole ju näiteks Sven Voore või Andres Lapeteus omal alal andekad ja võimekad inimesed, kuid nende tegutse-

mise väärad ideelised ja moraalsed ajendid kujundavad mõlemast lõppkokkuvõttes n.-õ. antikangelase, nii sotsiaalselt kui ka eetiliselt taunitava tüübi. Romaanides tugevnebki kriitiline hoiak, teravamalt hakatakse nägema ja julgemalt käsitlema elu vastuolusid. Oma probleemide ja ainealadega jõuab romaania kirjandus lähemale praegusajale, autorihoiakus saab domineerivaks eetilise aspekt. Laieneb inimlike väärtuste mõõtkava: kõrvuti ühiskondlike kriteeriumidega tulevad enam arvesse üldinimlikud kõlbelised kriteeriumid (ausus, siirus, tõearmastus, kohuse- ja vastutustunne jne.).

1960. aastate algupoolel teiseneb märgatavalt ka eesti romaani struktuur. Nagu selgus eespool seoses «Tuulise ranna» näitega, hakkas laiahaardeline epohhiromaan taanduma ja maad andma sotsiaal-psühholoogilisele romaani, mis keskendus mõnele kitsamale elulõigule, probleemile ja karakterile. Vähenes staatiliste kirjeldavate episoodide ja olustikupiltide osa, süžee koondus sageli keskse tegelase ümber. Karakterikujunduses eelistati arenguloo põhimõtet, kusjuures on iseloomulik, et vaatluse alla võeti kangelase biograafia mitte selle täiuses, n.-õ. hällist hauani, vaid maailmavaatelise ja eetilise kujunemise seisukohalt murrangulistel momentidel (näit. Enn Kalmu või Eduard Lauulu arengulugu). Romaani «Nagu piisake meres» alapealkirjaga «10 peatükki Eduard Lauulu elust» juhib autor otseselt lugeja tähelepanu sellele iseärasusele. Karakter on muutunud seeläbi dünaamilisemaks ja suurenenud teose dramatism.

Juhtivaks tendentsiks karakteriloomise tehnikas kujunes psühholoogism, tegelase mõtte- ja tundeelu valgustamine n.-õ. seestpoolt. Seoses sellega tõusis psühholoogilise detaili osatähtsus ja ka hanes portreekarakteristikate esinemus, välisportreedki hakati rakendama peamiselt siseanalüüsi võttena.

Nii võiksime kõige konspektiivsemalt eritleda tähtsamaid tunnuslikke ühisoone, mis tulevad eesti romaania kirjanduse parematest näidetest meie kaas-

aja algul. Selle omamoodi ülemineku või uut arengujärku sissejuhatava proosa ideelis-kunstilisel olemusel peaksime keskkooli kirjanduskursuses kindlasti kas või põgusaltki peatuma, et seejärel paremini mõista ja mõtestada uusima romaania arengutendentsi.

Eesti nüüdisproosat vaatlema asudes peaks kirjandusõpetaja arvestama järgmist:

1. Lootusetu on püüda hõlmata hõlmamatut, s. t. oma mahu, temaatika, probleemistiku, kunstiliste tõekspidamiste ja taotluste poolest on tänane kirjandus kasvanud nii ulatuslikuks ja mitmepalgeliseks, et programmis talle eraldatud tundide arv eeldab valikulist lähenemist. See paratamatus omakorda sunnib meid otsima niisuguseid lahendusi, mis ka üksiknäidete (autorite teoste) põhjal võimaldaksid kujundada õpilastes kuigivõrd terviklikku pilti eesti uusimast proosaepikast.

2. Kuivõrd me elame ise selle aja ja nende probleemide sees, mis nii või teistsugusel kujul uusimat kirjandust ilmestavad, kuivõrd puudub distants, millelt võiksime tagasivaates tänaseid kunstinähtusi hinnata, ähvardab meid alatasa oht eksida, olla liialt subjektiivne, kiita midagi teenimatult üle ja, vastupidi, jätta midagi niisama teenimatult tähelepanuta. Ka see on ilmne paratamatus, mille tunnetamine suunab meid ühelt poolt ettevaatlikkusele lõplike otsuste tegemisel, teiselt poolt aga võimaldab tuua kirjandusõpetusse suuremat iseseisvust ja ammu oodatud värskest.

Otsides vastust küsimusele, missugused on meie uusima proosakirjanduse karaktersemad tunnusjooned, tasuks heita pilku praegusaegsesse kirjanduskriitikasse.

Hinnates 1969. a. ilmunud proosateoseid, kirjutas Ine Viiding:

«Näib, et meie kirjandusse jääb kuues kümnend eelkõige sotsiaalsete probleemromaanidega, tõsiste, suure üldistusjõuga teostega, ..mis räägivad oma aja olulisimatest küsimustest [siin ja edaspidi minu sõrendus, — H. S.] siiralt ja sügavalt, sü-

dant valutades seal, kus seda vaja, ja rõõmustades, kui selleks on põhjust. Need on teosed, mis oma probleemiasetuselt ja analüüsi sügavuselt võivad olla meile eeskujuks küllap veel mitmeteks kümenditeks (2).

Kalle Kurg, 1972. a. proosaülevaates:

«Kirjanduse muutumine algab ja lõpeb elu muutumises. Viimase aja eesti proosa ei ole erand. Ta on nüüdismaailma omaks võtnud isegi sedavõrd, et raskuspunkt tundub möödunu hindamiselt kalduvat just nüüdisprobleemide vaagimisele» (3).

Olev Jõgi 1973. a. proosamaastikku jälgides:

«...kõik 1973. aastal esmailmunud proosateosed, kõik romaanid, jutustused, novellid ja lühemad proosavormid on orienteeritud tänapäevale, peavad silmas tänapäeva lugejaspubliku esteetilisi vajadusi, on määratud selle publiku mitmesugustele kihtidele, tema esmaülesanne on kujundada tänapäeva lugeja tundeid ja tahet» (4).

Seega tõstetakse üksmeelselt esile proosa tänapäevasuse põhimõte, mitte ainult ainestiku, s. t. teoses kujutatud elunähtuste tähenduses, vaid ka (ja sageli eriti) probleemiasetuse ning teose elutunnetusliku paotose nüüdisaegsust. Kui M. Traadi «Inger» ja «Kohvioad», V. Ilusa «Kaotusseis», L. Prometi «Primavera», P. Kuusbergi «Vihmapiisad», V. Grossi «Talvepuhkus», A. Beekmani «Keeluala» ja «Viinakuu», L. Kivisaare «Paradiisi Illu», P. Kuusbergi, M. Undi, M. Saadi, J. ja Ü. Tuuliku, R. Saluri, V. Vahingu jpt. autorite lühiproosa on aine ammutanud valdavalt meie ajast, neis kujutatakse tänapäeva inimest, olustikku, vahekordi ja probleeme (seega on tegemist nüüdisaegsusega otsemas tähenduses), siis niisugused teosed nagu J. Krossi romaanid ja novellid, M. Traadi «Tants aurukatla ümber» ja «Pommeri aed», P. Kuusbergi sõjaromaanid, A. Beekmani «Kaevupeegel» ja «Kartulikuljused», mitmed E. Vetemaa lühiromaanid ja A. Valtoni novellid viivad lugeja küll lähemasse või kaugemasse

minevikku, ent nende probleemid ja ideelised rõhuasetused annavad teostele ometi tänapäevase kõla.

Hakkab silma, et ajaloolisi tagasivaateid tehakse rohkem romaanizanis, lühiproosa aga liigub ülekaalukalt tänapäevas. Siin räägivad kindlasti kaasa žanrispetsiifilised tegurid: ajalooliste tagamaade ja filosoofiliste aspektide avamiseks, üksikisiku ja rahva ajaloolise arengu perspektiivi tunnetamiseks jäävad proosa lühizänride võimalused kitsaks.

Hakkab samuti silma, et kirjanduse aktiivsust nüüdisaja suhtes on aidanud märgatavalt tõsta nooremate prosaistide generatsioon (E. Vetemaa, M. Unt, A. Valton, T. Kallas ja hulk veel nooremaid).

Hoolimata sellest, et kirjanduse kaas-aegsuse küsimuses on kirjandusteadlased korraldanud mitmeid diskussioone ja avaldanud huvitavaid seisukohti, oleks vaevalt otstarbekas hakata koolikursuse seda nähtust ulatuslikumalt või teoreetilises plaanis käsitlema. Kirjandusõpetuse seisukohalt on kaasaegsusel teine tähendusvarjund: kaasaegsuse printsiip kui kriteerium käsitlus-aluste teoste valikul. Õpilaste maailma-vaatelse, eetilise-kõlbelise ja esteetilise kasvatusel huvide valigem analüüsimiseks selliseid nüüdisproosa teoseid, mis võimaldaksid noorel lugejal vahetult suhelda oma ajaga, eakaaslaste ja iseendaga, mis teda erutaksid ja mõtlema sunniksid, millesse kätketud teemad, probleemid ja ideed oleksid kaasaegselt pingestatud.

Üks niisuguste küsimuste kompleks, mis eesti nüüdisproosast esile kerkib ja kirjanduse koolikursuses tähelepanu väärrib, võiks kanda ühisnimetajat — isiksuse eneseteostus. See hõlmab hulgaliselt tänapäeva aktuaalseid probleeme: inimese eeldused ja võimed ning nende praktiline realiseerimine elus; inimene ja töö (töö kui rutiin, mille ainsaks mõtteks on rahateenimine, või töö kui looming, vaimse ja hingelise rahulduse allikas); ideaalide osa isiksuse kujunemises, ideaalid ja nende teostamisvõimalused; isiklike ja ühiskondlike

huvide vahekord; enesekasvatus ja -haridus; üldse — humanistlikud väärtused, mis annavad elule tähenduse ja mõtte.

Selles seoses sobiks vaatlusele võtta M. Traadi romaan «Tants aurukatla ümber» või «Pommeri aed», J. Krossi «Kolme katku vahel», E. Vetemaa «Monument», näiteid A. Valtoni, M. Undi, ja J. Tuuliku novelliloomingust.

M. Traadi probleemsed romaanid näitavad kujukalt inimese ja tema aja vahelisi dialektilisi suhteid ning vastastikust toimet, kinnitades, et püüdlusi ja eesmärke on võimalik teostada ikkagi kindlates ajalis-ruumilistes tingimustes. M. Traat mõtestab inimliku teo, eeskätt töö osa isiksuse kujunemises ja enesetunnetuses ning veenab, et igäühel peab olema elus oma koht, oma pide, oma a e d, mida harida, millele truuks jääda. Hoolimata sellest, et vahel, nagu on kujutatud romaanis «Maastik õunapuu ja meiereikorstnaga», võivad ajastu ühiskondlikud olud osutada inimlikele ideaalidele ületamatut vastuseisu ja jätta inimese rataste vahele, väärtustavad M. Traadi romaanid töötavat inimest ja vahendavad töö sisemist poeesiat.

(Järgneb.)

ASPEKTISUHETE VÄLJENDAMINE INGLISE KEELES

VALDA RISTNA

Verbid tähistavad tegevusi ja protsesse. Inglise lause grammatilises struktuuris on verbil keskne koht. Verb on lause organiseeriv liige ja mitmete muude funktsioonide kõrval väljendab ta ka tegevuse kulgemise laadi, aspekti. Teiste sõnaliikidega võrreldes on verb kõige enam arenenud ja kõige komplitseeritud grammatiline kategooria, mille tõttu tema uurimine on seotud küllaltki suurte raskustega. Õeldu illustreerimiseks vaadeldgem järgmisi lauseid.

The sun rises in the east — Päike tõuseb idast. Nimetatud protsess toimub looduseaduste järgi. Sündmust vaadeldakse kui midagi, mida tuleb tingimata oodata, kuid mis ei toimu antud momendil. Lause mõte annab edasi päikesele omase tegevuse, päikese tõusmise idast.

Lause *A baker bakes bread* — Pagar küpsetab leiba — väljendab samuti protsessi, mis ei toimu kindlal ajamomendil. Selles lauses iseloomustatakse alust: leiva küpsetamine on pagari iseloomulik tegevus.

Kolmandal näitelaulusel *My brother goes to school* — Mu vend käib koolis — aga ei ole üldistavat iseloomu. Venna kooliskäimist mainitakse kui olevikus toimuvat regulaarset tegevust.

Näeme, et kõigi kolme lause ühisjooneks on asjaolu, et mainitud tegevused toimuvad ajaperioodil, mille piires neid vaadeldakse.

Järgmises lauses on aga tegevus kõnemomendil toimuv:

I am writing a letter — Ma kirjutan (parajasti) kirja. Lauses on meil tegemist üksiktegevusega tema dünaamilises arengus, mis tähistab lähimat, vahetut olevikku, moodustades seega grammatilise kontrasti mittelähedasele olevikule.

I write about ten letters a day. Paljudes keeltes seda vahet ei tehta ja olevikus toimuvaid protsesse väljendatakse lihtolevikuga.

Tegevuse kulgemise väljendamiseks on arenenud eri keeltes ka erisugused vahendid. Eriti ilmekalt on aspekt arenenud slaavi keeltes. Aspekt ongi slaavi grammatikast võetud termin, kus see tähistab tegevuse kulgemise iseloomu, s. o. tegevuse lõpetatuse laadi. Teatavasti kuuluvad vene keeles kõik verbid peale väheste erandite kas imperfektiivsesse (kestust või korduvust väljendavad) või perfektiivsesse (lõpetatud tegevust või tegevust tema resultaadis väljendavad) aspekti. Teiste sõnadega, ühe ja sama leksikaalse tähendusega verbid on paarikaupa vastandatud nende kuuluvuse järgi eri aspekti, mida väljendatakse peamiselt ees- ja järelliidete abil (написать/писать, рассказать/рассказывать).

Kas ka inglise keeles eksisteerib aspekti kategooria? Selle kohta on lingvistidel eri seisukohti (2; 3; 6; 10). Mõningal määral aitab küsimusse selgust tuua aspektisuhete ajaloolise arengu jälgimine. Teatavasti jaguneb tegusõna pöördeliste vormide süsteem praegusaegses inglise keeles kahte rühma: sünteetilised vormid, s. o. isikuliste pöördelõppudega vormid (works, worked) ja analüütilised vormid, s. o. mitmest sõnast koosnevad vormid (is working, has worked). Nüüdisaegses inglise verbisüsteemis domineerivad põhiliselt analüütilised struktuurid. Viimased tekki- sid seoses sõna muutelõppude kadumisega vanainglise verbisüsteemis. Just analüütilise struktuuri arenguperioodile

langebki aspektuaal-temporaalsete suhete süsteemi teke. Kuid aspektierisusi võib tähele panna juba ka vanainglise verbisüsteemis, kus verbi aspekti väljendati enamasti prefiksrite abil, mis muutsid imperfektiivse verbi perfektiivseks. Prefiksita verb oli seega lõpetamata tegevuse väljendaja. Selliste eesliidete kasutamine polnud aga süstemaatiline, prefiksritega verbid võisid tähistada lõpetatud tegevuse kõrval ka lõpetamata tegevust. Prefiksrite ebamäärase tähenduse tõttu lagunes inglise keeles varasema perioodi aspektisüsteem.

Praegusaegses inglise keeles ei eksisteeri aspektikategooria sellisel kujul nagu vene keeles, küll aga on keeles vahendeid aspektikategooriale iseloomuliku lõpetatuse või lõpetamatuse väljendamiseks. Nii väljendatakse aspektinüansse verbide semantika, verbide ajavormide ja verbide semantika + ajavormide abil. Siinjuures peab kohe mainima, et nimetatud vahendid tegevuse kulgemise iseloomu väljendamiseks on tihedalt seotud kontekstiga, mis täpsustab nende tähendusi.

I. Verbe võib semantiliselt jagada tegevuse piiratluse laadist lähtudes terminatiivseteks ja duratiivseteks. Mõiste piiratlus eeldab tegevuse suuna või piiri olemasolu verbi leksikaalses tähenduses. Terminatiivsed verbid on verbid, mille leksikaalses tähenduses eneses peituvad mingid sisemised ajapiirid kas tegevuse algusele või lõpule. Sellised verbid võivad teatud tingimustel oma tähenduses sisaldada tegevuse lõpetatust (come, finish, change, destroy). Kõik need verbid tähistavad tegevust, millel on omamoodi protsessi iseloom, kuid see protsess võib kesta ainult sisemise piiri saavutamise momendini. Sisemine ajaline piir määrab momendi, mil tegevus lakkab, ammendub ja edasi areneda ei saa.

Näiteks lause *He came in the evening* verbi tegevuse ajaliseks piiriks osutub saabumise moment ja sellega tegevus lõpeb.

Terminatiivsetele verbidele saab vastandada duratiivseid verbe (*live, work, sleep, run*), mille tähenduses puu-

dub piir, mille saavutamisel antud tegevus või seisukord võiks katkeda.

Mary travelled with her friends.

Peab kohe märkima, et selline tegevuse ajaline piiritus ei ole alati selgesti väljendatud. Verbid nagu *run, smoke* jt. võivad esineda kontekstist sõltuvalt nii tegevuse kestuse kui ka lõpetatuse väljendajatena.

He smoked a cigarette and left the room, s. o. pärast suitsetamist ta lahkus ruumist.

Lauses He smoked in silence for a few minutes tegevuse kestust rõhutab ajaadverbiaal.

Siinjuures tuleb tähelepanu juhtida veel asjaolule, et inglise verbide klassifitseerimine tegevuse lõpetatud ja lõpetamata laadist lähtudes ei ole kaugeltki absoluutne ega moodusta ka grammatilist kategooriat. Verbil on vaid grammatilisest vormist sõltuv tähendus.

Eeltoodust lähtudes võib öelda, et kuigi inglise verbide leksikaalses tähenduses leiame sageli ajapiire tegevuse algusele või lõpule, ei saa sellest veel järeldust teha aspektikategooria eksisteerimise kohta, milles oleksid vastandatud imperfektiivne ja perfektiivne tegevus.

2. Tegevuse kulgemise iseloom on sõltuv ka verbi ajalisest vormist. Vaadeldagem lähemalt mõningaid neist juhtudest.

Praegusaegses inglise keeles on teatavasti neli aegade rühma: üldajad (Indefinite Tenses), kestvad ajad (Continuous Tenses), perfekti ajad (Perfect Tenses) ja kestvad perfekti ajad (Perfect Continuous Tenses), millest viimased kolm iseloomustavad verbi tema tegevuse kulgemise laadi järgi. Siit ka nimetus aspektuaal-temporaalsed vormid.

Inglise keeles peetakse aspektisuhete väljendajaks analüütilises vormis esinevaid kestvaid aegu ja mõnede lingvistide seisukohtade järgi ka perfekti aegu.

Kestev vorm (*is writing*) osutab tegevuse kestvusele, jätkuvusele ja on ainuke vorm, mis väljendab aspektisuhete grammatiliselt. Tegevus toimub teatud momendil või ajavahemikul, kusjuures algusele või lõpule ei pöörata tähelepanu. Tegevuse kulgu vaadeldakse

samal ajal piiritletuduna, mitte lõputult kestvana.

Don't you see, she is reading.

Näeme, et kestva vormi põhitähendus on protsessuaalsus. Tegevuse piiratud kestus lisandub imperfektiivsusele vaid konteksti mõjul.

Lauses When John came home, Mary was cooking dinner on tegevuse piiritletus kindla ajamomendiga määratud kõrvallause *When John came home* abil.

Peab aga märkima, et kestva vormi ajalise piiratud tõttu ei saa selle vormiga väljendada piiramatu kestusega protsesse, nagu näiteks meelte tajusid, sest need ei ole inimese tahte alluvad (*see, hear, notice*). Kui viimaseid aga kasutada inimese tahteavaldust tähistavainena, on võimalik ka kestev vorm.

The producer is very busy. He is seeing somebody who wants a part in the play. Selles lauses verb *see* esineb tähenduses küsitlenu, intervjuuerima: lavastaja parajasti vestleb ühe uue kandidaadiga, kes soovib näidendis osa.

The leader is busy too. He is hearing a pianist who has come from the conservatoire. Orkestrijuht just kuulab läbi (*is hearing*) esitatavat muusikapala.

Osa autoreid omistab aspektilise tähenduse ka oleviku perfektile (Present Perfect), kuid üldiselt kuulub see rohkem ajakategooriasse. Oleviku perfekti aspektiliseks tunnuseks peetakse sel juhul tegevuse lõpetatust kõnemomendiks, kusjuures seos olevikuga jääb püsima. Nii räägitakse lauses *He has arrived* kellegi tulekust kui lõpetatud tegevusest. Peale selle omistab hulk lingvistide oleviku perfektile resultatiivsuse tähenduse, see aga tuleneb küll rohkem verbi tähendusest kui ajavormist.

Everybody has come, you can begin.

I have broken my pencil, may I take yours?

Resultatiivsus esineb ainult juhul, kui tegevuse tagajärjel on tekkinud midagi uut. Seda võib selgesti näha järgmiste ajavormide võrdlemisel:

We have found the book, s. t. kadunud raamat on leitud. *We searched the whole room for the book*, s. t. otsimine jäi tagajärjetuks.

Pideva protsessina kulgevat tegevust väljendatakse inglise keeles perfekti kestva vormi (Perfect Continuous) abil.

What has happened with my dictionary, it is half torn. Somebody has been using it.

Kõneleja tähelepanu on pööratud katkestamatu protsessina toimuvale tegevusele, mis algas minevikus ja kestab kõnemoendini.

I have been teaching at this school for 20 years.

Ka selles lauses toimub tegevus pideva protsessina, kuid minevikus alanud tegevus — õpetamine koolis — jätkub arvatavasti veel pärast kõnemoenditigi.

Näeme, et oleviku perfekti kestev vorm tähistab maksimaalselt täieliku protsessi edasiandmist tema kulgemises selle katkemiseni või kõnemoendil veel toimuvana ja hiljemgi kestvana.

Võrdluseks vaadeldgem veel üht näidet tegevuse kulgemise kohta teatud momendil.

What are you doing in the country?

I am writing a play.

Tegevuse algus- ja lõpumoment on oleviku kestva vormi puhul kõrvale jäetud, aga perfekti kestev vorm just rõhutab lõpumomenti.

3. Mõnikord on inglise verbi aspektiline tähendus tihedalt seotud aja vormi semantikaga. Mõlema vastavuse korral tähenduses enam uusi varjundeid ei teki. Nii näiteks vastab duratiivse verbi tähendus kestvale vormile omase protsessuaalsuse tähendusele.

I was lying at full length on the sofa. Tegevuse protsessuaalne laad antakse siin edasi eelkõige kestva vormiga, millele täiesti vastab duratiivse verbi omapära. Kuid verbi aspektiline iseloom võib olla ka mittevastavuses verbi aja grammatilise tähendusega. Nii ei vasta terminatiivse verbi tähendus kestva vormi iseloomule. Seetõttu saab terminatiivne verb protsessuaalse tähenduse kestvalt vormilt.

He was retiring, when I motioned him to stay.

Terminatiivse verbi *retire* (ära minema) oleviku kestev vorm *was retiring* osutab

alatud, kuid mitte veel lõpetatud tegevusele.

Perfekti aegade puhul toonitavad terminatiivsed verbid lõpetatud tegevust.

Man has discovered fire.

The golden moment in your life has come.

Duratiivsed verbid võivad perfekti vormis tähistada protsessi, mis lõpeb kõnemoendiks.

We have enjoyed ourselves so much.

Duratiivsed verbid võivad osutada ka kestvale tegevusele. Sel juhul on ilmne konteksti mõju.

He has lived here a good many years.

Perfekti kestev vorm aga tähistab duratiivsete verbide puhul minevikus alanud ja kõnemoendil veel jätkuvat tegevust.

You are late. I have been waiting for you for an hour.

Tuleb mainida, et terminatiivsed verbid esinevad perfekti kestvas vormis suhteliselt harva.

4. Teoreetilises kirjanduses mainitakse sageli ka nn. üldaspekti (Common Aspect), mis leiab nii väliskui ka nõukogude autorite seas tunnustust. Nimetatud aspekti eristatakse ainult üldvormi vastandamisel kestva vormiga. Kuid mitte kõiki verbe ei saa vastandada opositsioonis *Continuous / Non-Continuous*. Teatud rühmal verbidel nagu *know, consist, belong* jt. kestev vorm kas puudub või seda kasutatakse harva või nagu nägime eespool, nende kasutamine kestvas vormis toob kaasa tähenduse nihke (*see, hear*).

Üldvormil on lai tähendus. Ta võib väljendada üksikut lõpetatud tegevust, tegevust tema kulgemises, hulka üksikutele järgnevaid tegevusi, perioodiliselt korduvat tegevust ja tegevust, mis pidevalt iseloomustab alust.

He dropped his book.

I stayed in the garden for a long time.

I found my matches, climbed on the table, lit the gas lamp, then settled down to read.

He is seventy-five, and he doesn't walk, he runs.

You often mentioned her in your letters.

Näeme, et üldvorm võib väljendada nii imperfektiivset kui ka perfektiivset tegevust sõltuvalt kontekstist, mitte aga verbi vormist.

5. Lõpuks peatagem veel konteksti tähtsusele lause tähenduse väljaselgitamisel. Kontekst on kaastekst, mitmetähendusliku sõna lähim ümbrus, milles realiseerub tema tähendus. Enamikul juhtudel on selleks lause.

I have worked upon the problem for a long time.

Konteksti põhjal on selge, et probleem on veel lahendamata. Sellele vihjab aja-advetbiaal *for a long time*.

Inglise keel, nagu eespool nägime, on analüütiline keel ja seetõttu ei tohi unustada inglise grammatilise struktuuri omapära. Üks tüüpilisemaid jooni on laialt levinud polüseemia, s. o. sõnade mitmetähenduslikkus. Tegevuse lõpetatuse seisukohalt vaadatuna tähendab see, et sama verb võib olla kord terminatiivne, kord duratiivne.

I knew it at once. (Ma mõistsin seda otsekohe.)

I knew it well. (Ma teadsin seda hästi.)

Kontekst ja kõnesituatsioon aitavad täpsustada sõna tähendust. Konteksti osatähtsus erinevates keeltes on erinev. Eriti tähtis on see kõrgelt arenenud polüseemiaga keeltes, nagu seda on inglise keel.

Enamikul juhtudel täpsustub lause määruste abil.

How long have you been here?

He doesn't usually ring up in the early morning.

Ülatoodud kokku võttes on selge, et aspektisuhete väljendamiseks on inglise keeles sellele keelele iseloomulikke vahendeid:

1) Puhtleksikaalsed vahendid terminatiivsete ja duratiivsete verbide näol.

2) Grammatilised vahendid — igale ajavormile iseloomulik tähendus.

3) Verbi aspektilise tähenduse ja ajavormi semantika seos.

4) Verbi tegevuse laadi sõltuvus kontekstist, mis on kõige tähtsam, kuna kõik eelmainitud punktid on kontekstiga seotud.

Vaatamata sellistele keeles eksisteerivatele väljendusvahenditele tegevuse laadi väljendamiseks ei tule aru saada, nagu eksisteeriks inglise keeles kindel aspektikategooria. Teoreetilises kirjanduses vihjatakse kõige enam kestvale vormile, mis on kõige lähem imperfektiivsele aspektile. Osa lingviste jagabki inglise verbi ajad üld- ja kestvateks (Non-Continuous/Continuous). Sellisel vastandamisel ei ole aga midagi ühist imperfektiivse ja perfektiivse laadiga.

Verbide vastandamine tähenduse järgi ei ole absoluutne ja nagu nägime, sõltub enamikul juhtudel kontekstist.

Lõppjärelendusena mainigem, et aspektisuhete määramiseks inglise keeles on vaja leida kõik kontekstist tingitud formaalsed vahendid.

Kirjandus

1. В. Н. Жигадло, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. Современный английский язык. Теоретический курс грамматики. М., изд-во лит. на иностр. яз., 1956.
2. И. П. Иванова. Вид и время в современном английском языке. Изд-во ЛГУ, 1961.
3. В. Ilyish, The Structure of Modern English. Изд-во «Просвещение», М. Л., 1965.
4. В. Н. Ярцева. Историческая морфология английского языка. М. Л., изд-во АН СССР, 1960.
5. M. Joos, The English Verb. Madison-Milwaukee, University of Wisconsin Press, 1964.
6. J. Lyons, Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge, 1968.
7. H. Marchand, On a Question of Aspect: A Comparison between the Progressive Form in English and that in Italian and Spanish. *Studia linguistica* 9, No. 1. Copenhagen, 1965.
8. F. R. Palmer, A. Linguistic Study of the English Verb. London, Longmans, 1965.
9. R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, A. Grammar of Contemporary English. London, Longmans, 1973.
10. R. W. Zandvoort, Is "Aspect" an English Verbal Category?, 14. Contributions to English Syntax and Philology. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, 1962.

TÖENÄOSUS- TEORIA ELEMENDID KOOLIS

OLAF PRINTS

Kehtiva matemaatikaprogrammi kohaselt on 10. klassis ette nähtud tutvustada õpilastele tõenäosuse mõistet. Kasutuselolev 10. klassi õpik sisaldab ka vastava teema käsitlet. Nagu teada¹, on tõenäosuse mõistet koolis, sealjuures ka eesti koolis, püütud õpetada juba viiskümmend ja rohkemgi aastat tagasi. Mitmetes riikides, nagu USA, Inglismaa, Rootsi, Kanada, on vastav teemaatika ja käsitlusmeetodika välja kujunenud ning seal võib kõnelda tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika küsimuste käsitlemise juurdumisest keskkoolis. NSV Liidu, sealhulgas ka Eesti NSV koolide kohta seda veel kinnitada ei saa. On aga väljaspool kahtlust, et püüdlusi selles suunas tuleb jätkata. Selliseks väiteks annab alust eelkõige matemaatilise statistika

¹ K. V e l s k e r, Tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika elementide õpetamine eesti koolides aastail 1920—1940. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 4, lk. 343—347.

ulatuslik rakendamine paljudel rahvamajanduse aladel ja teaduslikus uurimistöös.

Käesolevas artiklis esitame tõenäosuse mõiste ühe võimaliku käsitluse põhijooned. See tugineb hulga mõistele ja näitab, kuidas siduda tõenäosuse mõistet Newtoni binoomiga. Lõpuks tutvustame üht koolikatset siin esitatava teemaatika käsitlemiseks 9. klassis.

1. ELEMENTAARSÜNDMUSTE HULK

Tõenäosusteooria põhimõisteks on sündmus, mille esiletulek sõltub juhusest. Nimetame situatsiooni, kus niisugune sündmus võib esile tulla, katseks. Paljudel juhtudel on kõik katsetulemused fikseeritavad. Näiteks: 1) kui katseks on rahavise, tuleb juhusest sõltuvalt esile kas vapp või kiri; 2) kui katseks on täringuvise, tuleb juhusest sõltuvalt ülemisele tahule 1, 2, 3, 4, 5 või 6 silma; 3) kui katseks on spordiloto järjekordsete võitude loosimine, tuleb juhusest sõltuvalt vastavast loosimismasinast esimesena välja kera, mis kannab numbrit 1, 2, 3, ... või 49; 4) kui katseks on maleturniiri «Tallinn 75» võitmine, olid loosimispäeval võitja kandidaatideks veel kõik turniirist osavõtjad; 5) kui katseks on tehase toodangu kontrollimine, võib järjekordne toode osutuda standardseks või praagiks jne. Esimese kolme näite korral loeme esile tulla võivaid sündmusi võrdvõimalikeks, kahe viimase näite korral aga mitte. Maleturniiri võitmise šansid on seotud mängija tasemega ja tehase toodangus domineerivad standardsed tooted.

Iga toodud näite korral saab välja kirjutada kõigi esile tulla võivate sündmuste hulga. Tähistame seda hulka edaspidi tähega U ja nimetame **universaalseks hulga**ks. Esitame näidefele vastavad universaalsed hulgad:

$$U_1 = \{\text{vapp, kiri}\};$$

$$U_2 = \{1; 2; 3; 4; 5; 6\};$$

$$U_3 = \{1; 2; 3; \dots; 49\};$$

$$U = \{\text{Keres, Nei, Spasski, Bronstein, Olafsson, Rõtov, Gipslis, Lombardy, Rantanen, Taimanov, Espig, Lengyel, Kärner, Marovič, Hort, Hernandez}\};$$

$$U_5 = \{\text{standardne, praak}\};$$

Universaalse hulga iga osahulk kirjeldab üht sündmust, seepärast nimetatakse universaalse hulga osahulki ja **sündmusteks**. Universaalse hulga elemente nimetatakse **elementaarsündmusteks**. Universaalne hulk ise on **kindel sündmus**, tühihulk on **võimatu sündmus**. Näi-

teks esitab hulk $A = \{2; 4; 6\}$. 2. näite juures sündmust, et täringuviskel tuleb paarisarv silmi, hulk $B = \{\text{Keres, Nei, Kärner, Rõtov}\}$. 4. näite juures aga sündmust, et maleturniiri võitjaks tuleb Eesti NSV maletaja.

2. TÖENÄOSUSE MÕISTE

Sündmuse tõenäosus defineeritakse universaalse hulga elementide kaalude kaudu. Igale elementaarsündmusele seatakse seal vastavusse üks miffenegatiivne arv nii, et nende arvude summa on 1; seejuures võrdvõimalikele elementaarsündmustele seatakse vastavusse üks ja sama arv. Neid fingimusi rahuldavaid arve nimetataksegi universaalse hulga elementide **kaaludeks**. Näiteks loeme rahaviskele nii vapi kui ka kirja kaaluks $\frac{1}{2}$; täringuviskel silmade iga võimaliku arvu kaaluks $\frac{1}{6}$; spordiloto loosimise algul iga võimaliku kuuli ja seega ka sellele kirjutatud arvu kaaluks $\frac{1}{49}$. Maletajate puhul ei omistata kõigile osavõtjatele ühesugust kaalu, vaid võttes aluseks turniirist osavõtjate varasemad mängutulemused, võisime siin omistada näiteks järgmised kaalud: Hernandez, Rantanen, Kärner, Lengyel — à 0,01; Nei, Rõtov, Marovič, Espig — à 0,02; Lombardy, Gipslis — à 0,04; Olafsson, Keres, Bronstein, Taimanov — à 0,1; Hort, Spasski — à 0,2. Tehase toodangu puhul eeldame, et kontrolliljal on pikaajaline kogemus, mis lubab tal lugeda standardse toote kaaluks näiteks 0,99 ja praagi kaaluks 0,01.

Sündmuse tõenäosuseks nimetatakse selle sündmuse elementide kaalude summat. Nii näiteks on täringuviskel paarisarvulise silmade arvu esiletuleku tõenäosuseks $\frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6} = \frac{1}{2}$ ja Eesti NSV maletaja võitjaks tulemise tõenäosus maleturniiril «Tallinn 75» $0,01 + 2 \times 0,02 + 0,1 = 0,15$. Tõenäosuse definitsioonist järeldub: 1) sündmuse tõenäosuseks on arv vahemikust $[0; 1]$; 2) kindla sündmuse tõenäosus on 1; 3) võimatu sündmuse tõenäosus on 0.

Sündmuse tähistatakse suurte trükitähtedega A, B, C, \dots ja nende tõenäosusi vastavalt sümbolitega $P(A), P(B), P(C), \dots$

Vaatleme näiteid.

1° Olgu täringuviskel vaatluse all järgmised sündmused:

A — tuleb esile paarisarv silmi;

B — tuleb esile mitte rohkem kui 3 silma;
 C — tuleb esile mitte vähem kui 3 silma;
 D — tuleb esile paaritu arv silmi;
 E — tuleb esile 1 silm.

Hulkadena esitatakse need sündmused järgmiselt:

$A = \{2; 4; 6\}$; $B = \{1; 2; 3\}$; $C = \{3; 4; 5; 6\}$;
 $D = \{1; 3; 5\}$; $E = \{1\}$.

Et siin universaalse hulga iga elemendi kaal on $\frac{1}{6}$, siis

$P(A) = P(B) = P(D) = \frac{1}{2}$; $P(C) = \frac{2}{3}$; $P(E) = \frac{1}{6}$.

2° Olgu maleturniiri «Tallinn 75» näite korral vaatluse all järgmised sündmused:

A — võidab suurmeister;
 B — võidab NSV Liidu maletaja;
 C — võidab Eesti NSV maletaja;
 D — võidab välismaa meister;
 E — võidab rahvusvaheline meister.

Et

$A = \{\text{Keres, Bronstein, Taimanov, Lengyel, Olafsson, Spasski, Gipslis, Lombardy, Hort}\}$;

$B = \{\text{Keres, Bronstein, Taimanov, Spasski, Gipslis, Nei, Kärner, Rõtov}\}$;

$C = \{\text{Keres, Nei, Kärner, Rõtov}\}$;

$D = \{\text{Hernandez, Rantanen}\}$;

$E = \{\text{Nei}\}$,

siis vastavalt eespool antud kaaludele

$P(A) = 0,89$; $P(B) = 0,59$; $P(C) = 0,15$; $P(D) = 0,02$; $P(E) = 0,02$.

3. SÜNDMUSTE SUMMA JA SELLE TÖENÄOSUS

Sündmuste summa on sündmus, mis väljendub antud sündmuste ühendina. Vastavalt sellele tähistatakse näiteks sündmuste A ja B summat sümboliga $A \cup B$.

Vaatleme näiteid.

1° Olgu täringuviskel sündmused tähistatud nagu varemgi, siis $A \cup B = \{1; 2; 3; 4; 6\}$ ehk sõnades: tuleb esile **kas** paarisarv **või** silmade arv, mis ei ole suurem kui 3;

$B \cup D = \{1; 2; 3; 5\}$ — tuleb esile **kas** silmade arv, mis ei ole suurem kui 3, **või** tuleb paaritu arv;

$A \cup E = \{1; 2; 4; 6\}$ — tuleb esile **kas** paarisarv **või** 1 silm.

2° Maleturniiri näite juures:

$C \cup D = \{\text{Keres, Nei, Kärner, Rõtov, Hernandez, Rantanen}\}$ — võidab **kas** Eesti NSV maletaja **või** välismaa meister;

$A \cup E = \{\text{Keres, Bronstein, Taimanov, Lengyel,}$

Olafsson, Spasski, Gipslis, Lombardy, Hort, Nei} — võidab **kas** suurmeister **või** rahvusvaheline meister;

$B \cup C = \{\text{Keres, Bronstein, Taimanov, Spasski, Gipslis, Nei, Kärner, Rõtov}\}$ — võidab **kas** NSV Liidu **või** Eesti NSV maletaja.

Sündmuste summa tõenäosuse saame leida jällegi universaalse hulga elementide kaaludele tuginedes. Nii on näite 1° puhul

$$P(A \cup B) = \frac{5}{6}; P(B \cup D) = P(A \cup E) = \frac{4}{6} = \frac{2}{3}$$

ja näite 2° juures

$$P(C \cup D) = 0,17; P(A \cup E) = 0,91; P(B \cup C) = P(B) = 0,59.$$

Näidetest ilmneb, et kahe sündmuse summa on sõnaliselt esitatav sidesõnade *kas...* või abil.

Sündmuse tõenäosuse ja sündmuste summa mõistest järeldub, et iga sündmus on esitatav üheelemendiliste sündmuste summana ja tema tõenäosus on võrdne nende sündmuste tõenäosuste summaga.

Näite 1° puhul on $A = \{2\} \cup \{4\} \cup \{6\}$ ja $P(A) = \frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6} = \frac{1}{2}$; näite 2° puhul aga $D = \{\text{Hernandez}\} \cup \{\text{Rantanen}\}$ ja $P(D) = 0,01 + 0,01 = 0,02$.

4. SÜNDMUSTE KORRUTIS JA SELLE TÕENÄOSUS

Kahe ainult samaaegselt esile tulla võiva sündmuse korrutis on antud sündmuste ühisosa.

Vaatleme näiteid, kasutades juba tuttavaid sündmusi.

1° Täringuviskel:

$A \cap B = \{2\}$ — tuleb esile nii paarisarv kui ka silmade arv, mis ei ole suurem kui 3 silma; $C \cap D = \{3; 5\}$ — tuleb esile silmade arv, mis on nii paaritu arv kui ka mitte vähem kui 3 silma.

2° Maleturniiril:

$A \cap B = \{\text{Keres, Bronstein, Taimanov, Spasski, Gipslis}\}$ — võitjaks tuleb NSV Liidu suurmeister;

$C \cap E = \{\text{Nei}\}$ — võitjaks tuleb Eesti NSV rahvusvaheline meister.

Korrutistena esitatud sündmuste tõenäosused avalduvad jällegi universaalse hulga elementide kaalude summana. Nii on täringuviske näites

$$P(A \cap B) = \frac{1}{6}; P(C \cap D) = \frac{1}{3}$$

ja maleturniiri näites

$$P(A \cap B) = 0,54; P(C \cap E) = 0,02.$$

Sündmuste korrutis on sõnastatav sidesõnade *nii...* **kui ka** abil. Teises näites on sündmuste

sõnastus antud lühemalt, kuid siingi saaks nimetatud sidesõnu kasutada.

Sündmusi, mille korrutiseks olev ühisosa on tühihulk, nimetatakse **teineteist välistavateks**. Nii on teineteist välistavateks 1° näite juures sündmused A ja E, 2° näite juures sündmused B ja D.

Sündmuste korrutiseks, juhul kui sündmused võivad esile tulla ahelana ehk seeriana, s. o. kui üks sündmus võib ajaliselt järgneda teisele, nimetatakse antud sündmuste riskorrutist.

Näiteid:

1° Rahaviskel tuleb nii esimesel kui ka teisel viskel vapp.

2° Täringuviskel tuleb nii esimesel kui ka teisel viskel silmade arv, mis on suurem kui 2 ja väiksem kui 6.

3° Nii esimene kui ka teine toode antud toodangupartiis osutuvad praagiks.

4° Urnis on 10 punast ja 5 valget kuuli. Nii esimene kui ka teine urnist võetud kuul osutuvad punaseks.

5° Maleturniiril tuleb nii esimesele kui ka teisele kohale NSV Liidu suurmeister.

Vaadeldavatel juhtudel on universaalse hulga elementideks antud sündmuste universaalsete hulkade elementide kõik võimalikud järjestatud paarid, s. t. et universaalseks hulgaks on antud sündmuste universaalsete hulkade riskorrutis.

Näiteks 1° on universaalse hulga elementideks nii esimesel kui ka teisel viskel vapp ja kiri, lühemalt V ja K, s. t.

$$U_1 = \{V; K\},$$

kahe viske korral aga

$$U = U_1 \times U_1 = \{(V, V), (V, K), (K, V), (K, K)\},$$

Universaalse hulga igale elemendile omistame jällegi kaalu. Et meil pole põhjust lugeda neist ühegi esiletulekut enamvõimalikuks, omistame kõigile elementidele kaalu — $\frac{1}{4}$.

Tähistagu A_1 sündmust, et esimesel viskel tuleb esile vapp, ja A_2 sündmust, et teisel viskel tuleb esile vapp. Tõenäosuse leiame sündmusele $A_1 \times A_2 = \{(V, V)\}$:

$$P(A_1 \times A_2) = \frac{1}{4}.$$

Näites 2° on $U_1 = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$,

$$U = U_1 \times U_1 = \{(1, 1), (1, 2), (1, 3), \dots, (6, 5), (6, 6)\}$$

ning

$$A_1 = \{3, 4, 5\}$$

ja

$A_1 \times A_1 = \{(3, 3), (3, 4), (3, 5), (4, 3), (4, 4), (4, 5), (5, 3), (5, 4), (5, 5)\}$.

Et siin universaalse hulga iga elemendi kaaluks on $1/36$ ja sündmusele $A_1 \times A_1$ vastavas hulgas on 9 elementi, siis

$$P(A_1 \times A_1) = 9 \times 1/36 = 1/4.$$

Kui selles näites tähistada sündmust, et tuleb silmade arv, mis on väiksem kui 3, tähega A_2 , siis $A_2 = \{1; 2\}$. Sündmus — esimesel viskel tuleb silmade arv, mis ei ole väiksem kui 3 ja teisel viskel arv, mis on väiksem kui 3 — avaldub ristkorrutisena

$A_1 \times A_2 = \{(3, 1), (3, 2), (4, 1), (4, 2), (5, 1), (5, 2)\}$

ja tema tõenäosuseks on

$$P(A_1 \times A_2) = 6 \times 1/36 = 1/6.$$

Vaatleme tõenäosuse arutamist näite 3° puhul.

Olgu toodangupartiis n toodet ja nende hulgas m praaktoodet. Nüüd on hulgas U_1 n elementi ja hulgas U_2 $n-1$ elementi, seega hulgas $U = U_1 \times U_2$ on $n \times (n-1)$ elementi.

Iga elemendi kaaluks loeme $\frac{1}{n(n-1)}$. Hulgas

A_1 on m elementi ja hulgas A_2 $m-1$ elementi. Seega hulgas $A_1 \times A_2$ on $m(m-1)$ elementi. Otsitav tõenäosus on seega

$$P(A_1 \times A_2) = \frac{m(m-1)}{n(n-1)}.$$

Analoogiliselt lahendatakse tõenäosuse arutamise ülesanne ka näite 4° korral. Siin on hulgas U_1 15 elementi ja hulgas U_2 14 elementi, seega hulgas U on 15×14 elementi ja iga elemendi kaal on $\frac{1}{15 \times 14}$. Hulgas A_1 on 10 elementi ja hulgas A_2 on 9 elementi, seega $A_1 \times A_2$ on 10×9 elementi ja otsitav tõenäosus seega

$$P(A_1 \times A_2) = \frac{10 \times 9}{15 \times 14} = 3/7.$$

Näite 5° korral on aga hulgas U_1 16 elementi, hulgas U_2 15 elementi ja hulgas $U_1 \times U_2$ $16 \times 15 = 240$ elementi. Et hulgas A_1 on 5 ja hulgas A_2 4 elementi, siis

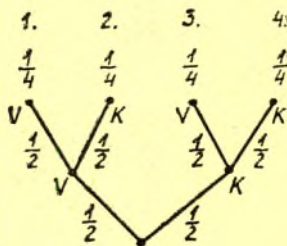
$$P(A_1 \times A_2) = \frac{5 \times 4}{16 \times 15} = 1/12.$$

Neid sündmuste korrutisi, mis on vaadeldavad sündmuste ahelana, saab illustreerida nn. **loogiliste võimaluste puu** abil.

Esimest näidet illustreerib joonis 1. Sellelt näeme, et universaalse hulga iga elementi kujutab üks tee selles puus. Siit on hästi näha, et elementidele omistatud kaalud on võrdsed

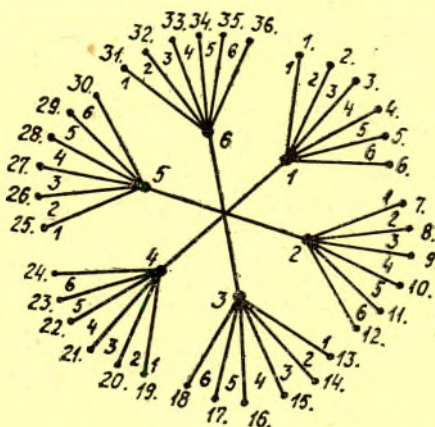
antud tee lõikudele vastavate kaalude korrutisega.

Joonis 1.



Vaatleme veel ühte ülesannet: leida tõenäosus selleks, et kahel rahaviskel saame sama tulemuse. See sündmus esitub hulga $\{(V, V), (K, K)\}$. Joonisel kujutavad seda sündmust 1. ja 4. tee. Otsitavaks tõenäosuseks on neile teedele vastavate tõenäosuste summa, s. o. $1/4 + 1/4 = 1/2$.

Joonis 2.



Täringuviske näidet illustreerib joonis 2. Meid huvitavat sündmust kujutavad 1., 16., 17., 21., 22., 23., 27., 28. ja 29. tee. Et igale teele vastab tõenäosus $1/6 \times 1/6 = 1/36$, siis otsitav tõenäosus on $9 \times 1/36 = 1/4$.

5. SÜNDMUSTE SÖLTUMATUS

Eespool vaadeldud näidetes on sündmuste korrutise elementideks järjestatud paarid. Korrutatavate sündmuste paari kuuluvad sündmused võivad olla niisugused, et neist ühe sündmuse esiletulek või mitteesiletulek ei mõjuta teise sündmuse esiletuleku tõenäosust. Niisugusteks paarideks on näiteks ra-

haviske tulemused esimesel ja teisel viskel, täringuviske tulemused ühel ja teisel täringul. Sündmuste paari kuuluvad sündmused võivad aga olla ka niisugused, et neist ühe esiletulek või mitteesiletulek mõjustab teise sündmuse tõenäosust. Kui urni näites esimesena võetud kuul on punane, siis tõenäosus, et teisena võetav kuul oleks ka punane, on $\frac{9}{14}$; kui aga esimesena võetud kuul oli valge, siis on punase kuuli esiletuleku tõenäosus teisel võttel $\frac{10}{14}$. Sõltuvate sündmuste paarid esinevad ka 3° ja 5° näites.

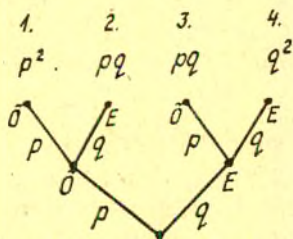
Kui ühe sündmuse esiletuleku tõenäosus ei ole sõltuv teise sündmuse esiletulekust, nimetatakse neid sündmusi **sõltumatuteks**. Sõltumatute sündmuste korritis on võrdne üksikute sündmuste esiletuleku tõenäosuste korrutisega. Näiteks on 6 silma esiletuleku tõenäosus iga viske korral $\frac{1}{6}$ ning tõenäosus, et nii esimesel kui ka teisel viskel tuleks 6 silma, on $\frac{1}{6} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{36}$. Urnist kuulide võtmise näites on esimesel võttel punase kuuli esiletuleku tõenäosus $\frac{10}{15}$, kuid teisel võttel sõltub punase kuuli esiletuleku tõenäosus juba sellest, kas esimesel võttel tuli punane või valge kuul.

Sündmuste sõltumatuse omadus kantakse üle ka enam kui kahele sündmusele. Näiteks sündmuste A on sõltumatu sündmustest B ja C, kui viimaste esiletulek ei mõjusta A tõenäosust. Sel juhul $P(A \cap B \cap C) = P(A) \cdot P(B) \cdot P(C)$.

6. BINOOMJAOTUS

Vaatleme nüüd üht katsete seeriat, kus iga katse puhul on kaks võimalikku tulemust: õnnestumine (Õ) või ebaõnnestumine (E).

Joonis 3.



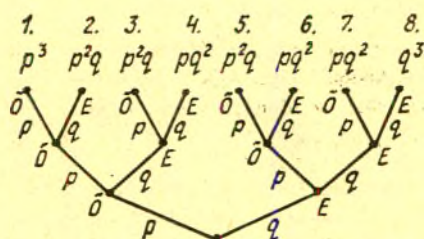
Seega $U = \{\text{Õ}; E\}$. Olgu iga katse korral õnnestumise tõenäosuseks üks ja sama konstant, näit. p . Ebaõnnestumise tõenäosu-

seks on iga katse korral $q = 1 - p$. Seega 2. katse tulemus on sõltumatu 1. katse tulemusest. Meie ülesandeks on leida vastus ülesandele: kui suur on tõenäosus, et katseseerias pikkusega n (n katset) tuleb õnnestumine esile parajasti m korda, kui õnnestumise tõenäosus iga katse korral on p . Olgu $n=2$, siis m võib omada väärtusi 0, 1, 2. Joonisel 3 on vastav situatsioon kujutatud loogiliste võimaluste puuna.

Arvestades katse tulemuste sõltumatust, loeme jooniselt välja, et tõenäosus õnnestumiseks mõlemal katsel on p^2 ; tõenäosus selleks, et ühel katsel on õnnestumine, teisel mitte — $2pq$, ja et mõlemal katsel on ebaõnnestumine — q^2 . Paneme tähele, et sõltuvalt õnnestumiste arvust 0, 1 ja 2 jaotub tõenäosus tuntud binoomi $(q+p)^2$ arendi liikmete vahel:

$$(q+p)^2 = q^2 + 2pq + p^2.$$

Joonis 4.



Jooniselt 4 loeme välja, et kui $n=3$, jaotub tõenäosus binoomi $(q+p)^3$ arendi liikmete vahel vastavalt õnnestumiste arvule 0, 1, 2, 3:

$$(q+p)^3 = q^3 + 3q^2p + 3qp^2 + p^3.$$

See seaduspärasus jätkub. Ikka saab tõenäosuse vajalikud väärtused binoomi astme arendi liikmetena. Seepärast nimetataksegi tõenäosuste jaotumist vastavalt õnnestumiste arvule **binoomijaotuseks**.

Teame, et

$$(q+p)^n = q^n + C_n^1 q^{n-1} p + C_n^2 q^{n-2} p^2 + \dots + C_n^m q^{n-m} p^m + \dots + p^n$$

ehk, summa märki kasutades,

$$(q+p)^n = \sum_{m=0}^n C_n^m q^{n-m} p^m.$$

Sellele valemile tuginedes saab lahendada ülesandeid, nagu:

1° Kui suur on tõenäosus selleks, et visates

raha 10 korda, tuleb vapp esile 5 korda?

$$(C_{10}^5 (1/2)^5 (1/2)^5)$$

2° Kui suur on tõenäosus selleks, et visates färingut 6 korda, saame 4 korda 6 silma?

$$(C_6^4 (1/6)^4 (5/6)^2)$$

3° Kui suur on tõenäosus selleks, et ostes 3 loteriipiletit, võidame 2 piletiga, kui iga pileti võitmise tõenäosus on 0,1?

$$(C_3^2 0,1^2 \cdot 0,9)$$

7. ÜHEST KOOLIKATSEST

1974/75. õ.-a. II poolaastal õpetati Tartu 10. keskkooli 9. klassis matemaatika fakultatiivkursuses tõenäosusteooria elemente 15 tunni ulatuses. Katse eesmärgiks oli selgitada vastava aine käsitlemise võimalusi 9. klassis. Katse seostati parajasti tundmaõpitud murrulise astendajaga astme mõistega. Lähtuti Pascali kolmnurgast ning jõuti Newtoni binoomvalemini:

$$(a+b)^n = \sum_{m=0}^n C_n^m a^{n-m} b^m.$$

Asendanud nüüd a ja b näiteks avaldisega \sqrt{c} ja $2\sqrt{c^2}$, saadi rakendada reegleid tehete kohta murrulise astendajaga astmetega. Kordajad C_n^m võeti esialgu Pascali kolmnurgast.

Edasi tutvuti ühendite — nii permutatsioonide, variatsioonide kui ka kombinatsioonidega. Nende kahe teemaga, Newtoni binoomvalemi ja ühenditega, valmistati ette võimalus jõuda hiljem ülesanneteni, kus tõenäosuse arvutamiseks kasutatakse ühendeid, ning lõpetada katse diskreetse juhusliku muutuja ja binoomjaotuse tutvustamisega. Aine vastu huvi äratamiseks tutvustati esimestes tundides ka Blaise Pascali ja Isaac Newtoni elu ja tegevust ning tõenäosusteooria rakendusalasid. Kordavas tsüklis käsitleti tehteid astmete ja juurtega ning aritmeetilist ja geomeetrilist progressiooni. Klass, kus katse toimus, oli õpetajate subjektiivse hinnangu järgi oma võimetelt parem kooli keskmisest.

Et katse ei eeldanud statistilist andmetöötlust, oli katsetajal võimalik ülesandeid valida nii klassis lahendamiseks kui ka kontrolltöödesse küllalt suvaliselt. Õpilastel ei olnud kasutada õpikuid ega ülesannete kogusid, mistõttu aine esitati loenguliselt, definitsioonid ning ülesanded dikteeriti.

Segavalt mõjus katsele griepiepidemia. Nii oli kõigis tundides klassi 35 õpilasest ainult 10.

Katse jooksul toimus 3 kontrolltööd. Kõige edukamalt lahendati järgmised ülesanded:

1) $P_5 - V_5^3 =$;

2) $(x-y)^5 =$;

3) Visatakse kaht färingut. Kui suur on tõenäosus saada

a) 8 silma,

b) silmade arv, mis on suurem kui 5, aga väiksem kui 8?

Liiga rasketeks osutusid seevastu ülesanded:

1) $(2\sqrt{5} - \frac{2}{\sqrt{5}})^5 =$;

2) Tõenäosus hommikul garaazist väljuva masina õhtul korrasolevana tagasijõudmiseks on 0,9. Kui suur on tõenäosus selleks, et hommikul väljunud 7 masinast saabub õhtul korrasolevana tagasi vähemalt 6?

Viimati esitatud ülesannete lahendamise oskuse süvendamiseks on vaja rohkem harjutamisaega. Viimane ülesanne oli õpilastele täiesti uus ja selle lahendas ainult 1 õpilane.

Kontrolltööde hinded olid järgmised:

| Hinded | Kontrolltööd | | |
|-----------|--------------|----|-----|
| | I | II | III |
| 5 | 10 | 3 | 1 |
| 4 | 10 | 3 | 12 |
| 3 | 8 | 12 | 11 |
| 2 | 2 | 6 | 4 |
| puudujaid | 5 | 11 | 7 |

Katse tulemused kinnitasid hulga mõistelega baseeruva tõenäosusteooria elementide käsitlemise otstarbekust koolis. Ühtlasi tulid ilmsiks raskused, mis annavad võimaluse täiustada aine käsitlemise meetodikat ning otstarbekamalt valida ülesandeid nii klassis lahendamiseks, kodus harjutamiseks kui ka õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimiseks. Vältimatult vajalikuks osutub aga õpik koos ülesannete küllaldase valikuga.

ÕPILASTE ISESEISEV TÖÖ NÄITVAHENDITEGA LOODUSÕPETUSES

VILMA EESMAA

Käesolevas artiklis käsitletakse mõningaid õpilaste iseseisva töö organiseerimise võimalusi algklassi loodusõpetuses seoses näitvahendite, eriti naturaalobjektide kasutamisega taimede õppimisel. Nagu näitavad vaatlused ja eksperiment koolides (2; 3), võimaldab õpilaste iseseisev töö äratada huvi loodusõpetuse vastu, suurendab õpilaste aktiivsust ja iseseisvust nii tunnis kui ka klassivälises töös. Selle tulemusel paraneb teadmiste tase.

Iseseisvat tööd on võimalik loodusõpetuses kasutada kõigi õpetamise vormide korral, sealhulgas tunni kui õpetamise põhivormi eri etappidel. Näitvahendeist kasutatakse naturaalobjekte, pilte, tabeleid, diapositiive, diafilme ja mitmesuguseid didaktilisi jaotusmaterjale.

Lihtsaid iseseisvaid ülesandeid tuleb õpilastele anda juba 1. klassis esimese teema «Puud ja pöösad» tundmaõppimi-

sel. Tingituna vähesest lugemisoskusest on esimesed individuaalsed tööd diferentseerimata ja praktilist laadi ning juhendeid annab õpetaja suuliselt. Iseseisvas praktilises tegevuses tajutakse objekte mitme meelega ja nii kujunevad loodusõpetuseks vajalikud teadmised, oskused ja vilumused.

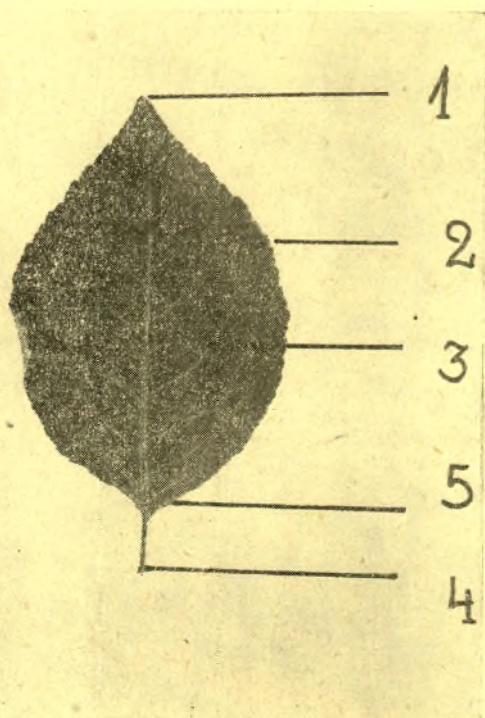
Esimeselt õppekäigult kooliõuele või parki tuuakse kaasa lehtpuude lehti. Klassis annab õpetaja õpilastele koos lehtedega lauale numbrid 1—5. Tahvlile aga kirjutab numbrite juurde puude nimed näit. 1 — kask, 2 — vaher, 3 — kastan, 4 — lepp, 5 — tamm. Õpilastele antakse ülesanne 1) leida puude lehed, mille nimetus on tahvlile kirjutatud, 2) asetada lehele number, mis on tahvlil puu nimetuse ees. Töö tehakse paarikaupa ja pinginaabreid lubatakse omavahel arutleda. Õpilased, kes on ülesande õigesti täitnud, saavad teise töö — asetada lehed suuruse järgi ja vaadelda, millise puu leht on kõige suurem ja millise oma kõige väiksem. Kui kõik õpilased on töö lõpetanud, kontrollib õpetaja veel kord näidiku põhimõtet kasutades lehtede tundmist: üks pinginaabreist tõstab lehe, teine vastava numbri. Selle järel täidetakse töövihiku 6. lehekülj. See ei valmista õpilastele enam raskusi.

Pärast lehe osade tundmaõppimist antakse õpilastele didaktilise jaotusmaterjalina leht (vt. foto 1) ja numbrid 1—5. Tahvlile on kirjutatud numbrite juurde lehe osad 1 — lehetipp, 2 — leheserv, 3 — lehelaba, 4 — leheroots, 5 — lehelaba alus. Õpilased töötavad paariviisi. Esiteks paigutab üks pinginaabritest numbrid õigetele kohtadele ja teine kontrollib, siis aga vastupidi. Õpetaja abistab ja nendele, kellel esimene ülesanne valmis, annab lisaülesande: leida ümbrikus olevate lehtede hulgast sarnase lehetipu, lehelaba ja lehelaba alusega lehed. Et viimane töö huvitab kõiki, püüavad õpilased kiiresti leida lehe osad, et teha kaasa ka teine töö. Lõpuks täidetakse töövihiku 9. lehekülj.

Õpilastele pakub huvi puude äratundmine koore järgi ning puu vanuse määramine aastarõngaste lugemise järgi. Selleks antakse igale lauale 2 puu rist-

lõiku sellises paksuses, et koore järgi võiks puu ära tunda. Ülesanne on kogu klassile ühine: kuidas nimetatakse puud ja mitu aastat on ta kasvanud? Kontrollimise hõlbustamiseks oleks soovitav anda ainult 2 puuliiki või leiavad lapsed ümbrikust õiged vastused. Sel juhul peaks ristlõigud ja ümbrikud olema ühise numbriga. Eespool kirjeldatud iseseisev töö toimub töövihiku materjali kinnistamiseks (lk. 14). Koos lehtedega õpitakse tundma ka puude ja põõsaste vilju. Järgnev iseseisev töö põhineb lotomängul. Üks õpilastest saab taimelehed, teine aga viljad. Kontrollimisel öeldakse taime nimetus, näidates lehte ja vilja. Naturaalobjektide puudumisel võib neid asendada papile kleebitud väljalõigetega didaktilistest vahenditest «Meie aed» ja «Meie mets». Okaspuude tundmaõppimisel antakse lauale kuuse- ja männioksad ning nende käbid. Õpilased leiavad, mitme kaupa kinnituvad okkad oksale, mille poolest kuuse- ja männiokkad ning käbid erinevad. Kiiremini töötavaile

Foto 1.



võiks anda ka kadakaoksa. Siinjuures juhitakse tähelepanu sellele, et käbid pole viljad (paljasseemnetaimedel pole vilju). Lõpuks leitakse kuuse käbi soomuste vahelt ka seemned. Järgneb töövihiku 11. lehekülje täitmine.

Kirjanduse andmeil soovitatakse rühmatöid anda alates 10. eluaastast, kuid lihtsate vaatlusülesannetega ja praktiliste töödega tulevad ka nooremad lapsed toime. Nii võib hilissügisesel õppekäigul parki või metsa anda õpilasarühmadele kätte lehed, et leida nendele vastav puu looduses. Abiks võib võtta ka haistmismeele. Lõhna järgi tunneb ära toominga ja pärna, aias aga mustsõstrapõõsa.

Lisaks iseseisvale tööle tunnis täidavad õpilased meelsasti ka kodus praktilist laadi ülesandeid. Nii antakse neile kodus valmistada õppevahend — puu või põõsa leht ja vili. Need kinnitatakse niidi ja nõela abil (viljad võib eelnevalt panna tsellofaanisse) õhemale papile või joonistusploki lehele. Talvel õpitakse lehtpuid ja põõsaid tundma silueti, koore, pungade kuju ja asetuse järgi. Õppekäigult tagasi tulnud, jaotab õpetaja õpilastele oksakesed, mis kodus kinnitatakse papile. Järgmises tunnis tehakse saadud jaotusmaterjaliga iseseisev töö. Lisaks toob õpetaja klassi ka lehtede herbaariumid. Oksad jaotatakse selliselt, et ükski õpilastest ei saa oma valmistatud vahendit. Õige vastuse puhul saab õpilane loa kirjutada tagumisele küljele taime nimi ja number, mis esiküljel on oksa juures. Siis aga leitakse oksa juurde sobiv leht. Ka lihtsate katsete sooritamiseks (näiteks okste ja varakevadiste lillede ajatamine, taime kasvutingimuste kindlakstegemine, seemnete idandamine) tulevad 1. klassi õpilased kodus toime. Viimaseks katteks antakse klassile diferentseeritud individuaalne ülesanne. Ühes pingireas istuvad õpilased jälgivad idandatavaid seemneid toatemperatuuril teatud aja jooksul, teised jahedamas, kolmandad panevad seemned üleni vette jne. vastavalt töövihikus antud juhendile. Katsed tehakse enne vastava teema käsitlemist klassis. Katsetest kokkuvõtete tegemine ja üldistamine toimubki tunnis.

Lisaks eespool käsitletud lihtsatele individuaalsetele ja kollektiivsetele töödele saab iseseisvat tööd organiseerida töövihiku ja näitvahenditega mitmete teemade puhul (töövihik lk. 20, 21, 23 jt.).

2. klassis organiseeritakse õpilaste iseseisev töö kas diferentseerimata või diferentseeritud individuaalse, individuaalseeritud või paariviisilise tööna (4., lk. 17—29). Ekskursioonidel ja laboratoorse tel töödel kasutatakse ka rühmatööd (4, lk. 23—26).

2. klassis on eelkõige vaja õpetada õpilasi **õpikuga iseseisvalt töötama**, et vältida õpiku teksti mehaanilist päheõppimist kodus. Häid võimalusi pakub selleks näitvahendite ja õpiku kooskasutamine **teadmiste kinnistamisel**. Näiteks teema «Lilled» kinnistamisel eraldavad õpilased kõigepealt levkoi õie osad. Siis avatakse õpik, loetakse läbi tekst lk. 7 ning vaadeldakse jooniseid. Järgnevalt leitakse õis, millelt on õiekate osaliselt varisenud, paisunud emakas ja lõpuks valminud vili. Pärast kontrollimist kleebitakse õie osad töövihikusse, vilja arenemist selgitavad objektid aga kinnitatakse kodus papile või paksemale paberile. Tööga varem toime tulnud õpilastele antakse didaktilised kaardid, kus on erinevate aialilledel pildid koos tekstiga. Tunni lõpul tutvustavad nad loetunähtut kaasõpilastele. Vilja arenemist uuriva iseseisva töö võib anda ka õpilastele aedherne õppimisel. Kiiremini töötavad õpilased aga leiavad herne õie osad ja kleeбивad kodus paberile (vt. foto 2).

Marjapõõsaste õppimisel organiseeritakse pärast uue materjali käsitlemist

diferentseeritud individuaalne töö ridade viisi. Naturaalobjektidena antakse lauale marjapõõsaste lehed ja viljad, nende puudumisel pildid või aplikatsioonid. Esimene rida loeb õpiku teksti must- ja punasest sõstrast, asetab lehe juurde õiged viljad, leiab seemnete arvu sõstardes. Teine rida saab sama ülesande karusmarjapõõsast, kolmas aga vaarikapõõsast. Töö lõpul kontrollitakse õigsust ridade viisi näidiku kasutamise põhimõttel.

Tundide vaatlemisel on selgunud, et õpilastele valmistab raskusi hernelehe osade õppimine. Kui aga kasutatakse iseseisvat tööd õpiku ja naturaalobjektiga, omandatakse materjal kiiremini. Tavaliselt on õpetajal klassis hernetaim, mille põhjal õpitakse taime osi. Vahetult sellele järgneb iseseisev töö paarikaupa (pinginaabrid töötavad koos), kus õpiku teksti abil (lk. 16) leitakse laual oleva hernelehe kõik osad. Õpetaja samal ajal abistab õpilasi. Sellele järgneb kas dünaamilise tabeli või töövihiku täitmine.

Lisaks kinnistamisele võivad õpilased õpiku ja näitvahendite abil iseseisvalt tunnis omandada ka uut materjali. Seda eriti 1. klassis õpitud taimede puhul. Metsataimede õppimisel on segametsa juures juttu võsaulasest ja sinilillest. Õpilastele antakse võsaulase ja sinilille herbaarlehed, õpikust lk. 89 loevad nad teksti ning leiavad taimede osad — üks pinginaabreist sinilille, teine võsaulase osad. Nagu praktikatundide kogemused näitavad, tulevad õpilased samalaadsete töödega toime ka pohla ja kanarbiku (kasutatakse õpiku jooniseid), leselehe ja jänese kapsa käsitlemisel.

Foto 2.

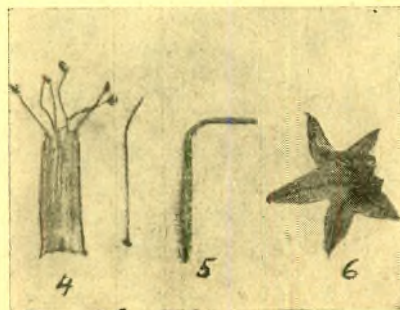
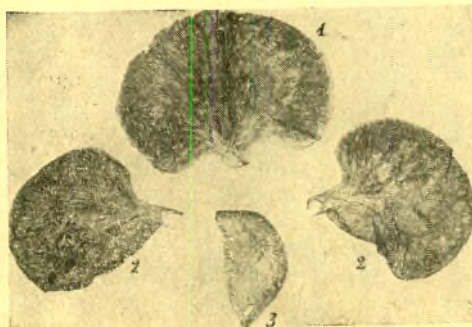




Foto 4.

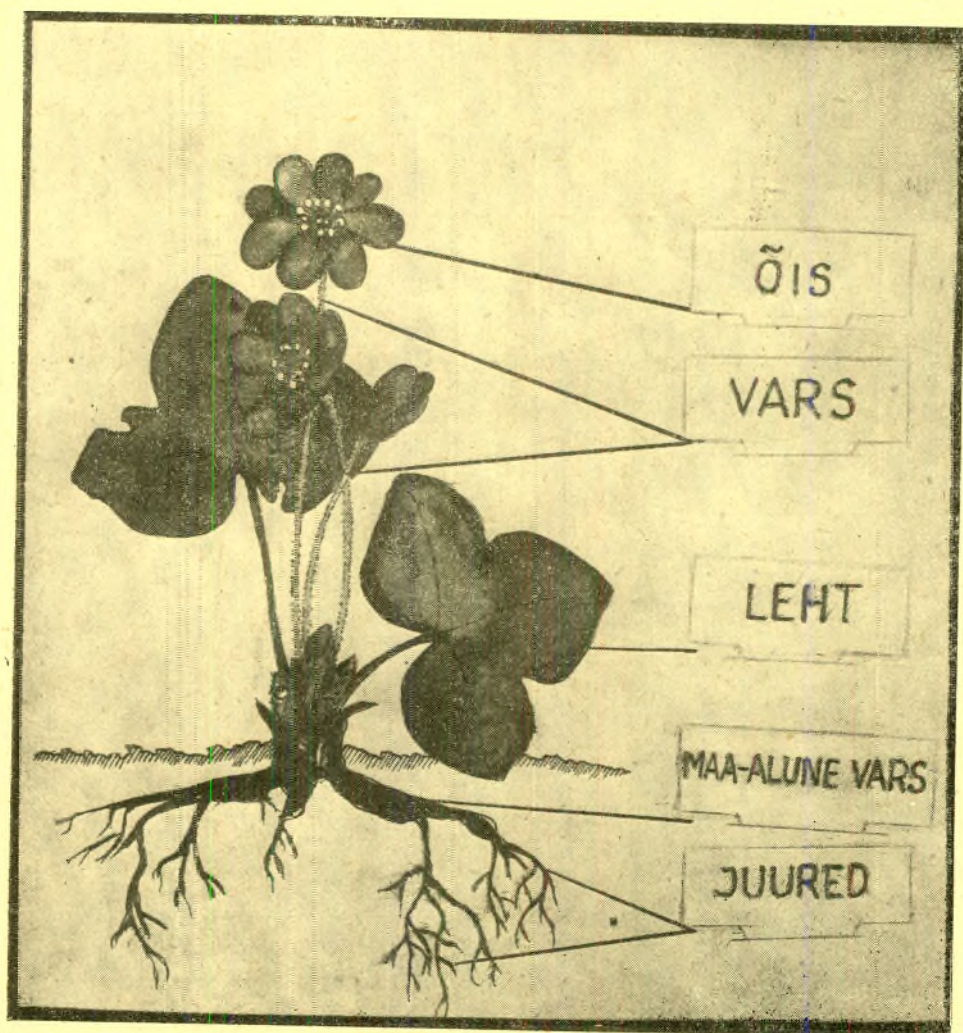


Kõige rohkem kasutatakse koolis õpilaste iseseisvat tööd töövihikuga, kuid enamasti ilma näitvahenditeta. On ju teada, et orasheina õppimisel tehakse töövihikus vigu nimetatud taime osade märkimisel. Peaaegu alati on õpetajal klassis naturaaloobjektid, kuid kahjuks töövihiku täitmisel neid ei kasutata. Siin saaksid õpilased õpikut ja naturaaloobjekti kasutades iseseisvalt märkida taime osad, õpetaja aga abistab ja kontrollib nõrgemaid. Edasijõudnute jaoks võetakse kaasa õitsvaid umbrohtusid, millelt nad leiavad taime osad.

Köögilviljade käsitlemine töövihikus

algab nende taimeosade märkimisega, mida me toiduks tarvitame. Eelnevalt on vaja lasta õpilastel individualiseeritud iseseisva tööna leida köögivilja osad didaktiliselt jaotusmaterjalilt, mida saab hõlpsasti välja lõigata vahendist «Meie aed». Klassis on 30—40 õpilast, kahtlemata pole meil nii palju köögiviljade pilte, kuid umbes 15 leiame siiski. Kontrollimisel laseb õpetaja kõigepealt näidata taimi, millel sööme juuri, siis lehti, varsi jne. Kindlasti näidatakse ka taime teisi osi. Alles siis asutakse töövihikut täitma või jääb see koduseks tööks. Naturaaloobjektiga iseseisvaks tööks on

Foto 5.



ka redise õie osade leidmine. Kellele see raskusi valmistab, võib avada õpiku leheküljelt 6, kus on juttu levkoi õiest. Õpetaja aga kontrollib ja abistab. Lõpuks täidetakse töövihiku vastav lehekülg. Samalaadse iseseisva tööülesande saab anda ka teraviljade õppimisel.

Sageli lastakse loodusõpetuse tunnis õpilastel iseseisvalt lugeda õpiku teksti. Et õpilaste lugemiskiirus on väga erinev, siis osa õpilastest, kes kiiremini loevad, igavlevad või segavad kaaslasi. Sel juhul võib õpetaja neile anda individualiseeritud lisaülesanded, mis on fikseeritud didaktilistele kaartidele. Selleks sobivad perfokaardid (leiab kastist reiterite abil kiiresti), mille ühel küljel on kas naturaalobjekt, pilt, joonis, tabel või tekst, ning teisel ümbrikus või taskus sedelid küsimustega (vt. foto 3, 4). Selliseid didaktilisi kaarte saab kasutada ka diferentseeritud individuaalseks tööks nii kinnistamisel kui ka teadmiste kontrollimisel. Nii võib pinginaabritel olla ühine kaart, kuid küsimused sedelitel erinevad.

Iseseisvat tööd näitvahenditega võib anda ka **teadmiste kontrollimisel**, kui üheaegselt kutsutakse vastama 3—4 õpilast (1, lk. 57 ja 58). Näiteks segametsast vastamisel saavad 3 õpilast küsimustega sedelid. Esimene neist peab jutustama rohhtaimedest ja leidma vastavad herbaarlehed või didaktilised vahendid (vt. foto 5), teine — segametsas kasvavatest puudest herbaarmaterjali abil, kolmas aga seentest piltide või plastiliinist mullaajade järgi. Vastamisel loetakse kõigepealt ette küsimused, siis asetatakse herbaarlehed või pildid kogu klassile nähtavalt, et kaasõpilased saaksid täiendada, parandada. Samalaadset küsitlust kasutatakse eriti kordamisel, kus lisaks eespool mainitule täidetakse veel dünaamiline tabel või koostatakse aplikatsioonidega skeeme.

Iseseisvat rühmatöid kasutatakse 2. klassis lihtsate laboratoorsete tööde tegemisel (vee omadused, mulla koostis), ekskursioonidel ja õppekäikudel. Esimesel õppekäigul sügisesse aeda antakse ühele õpilasarühmale ülesandeks vaadelda ja meeles pidada aias kasva-

vad viljapuud, teisele aga marjapõõsad, kolmandale lilled, neljandale ilupõõsad. Iseseisvas töös abistab õpetaja õpilasi taimede tundmises. Lõpuks tutvustavad rühmad kaasõpilastele vaatlustulemusi ja ühiselt õpitakse tundma umbrohtusid (neid tunnevad õpilased halvasti)). Klassis aga töötatakse läbi sissejuhatus aiateemasse. Kirjalikud iseseisva töö ülesanded antakse ekskursioonidel metsa ja veekogu äärde, sest 2. klassis ei pea ju ekskursioonid olema ainult illustratiivsed.

3. klassis kaheaastaste köögiviljade õppimisel antakse õpilastele kõigepealt iseseisva tööna korrata 2. klassis õpitud üheaastased köögiviljad, kasutades selleks kas didaktilisi kaarte või aplikatsioone, mis asetatakse dünaamilisele tabelile, magnettahtlile või flanellograafile. Samuti leiavad õpilased ka iseseisvalt kaalika või kapsa õie osad, mis kleebitakse paberile. Enne tööleasumist meenutatakse 2. klassis õpitud levkoi või redise õie ehitust. Kiiremini töötavad õpilased mõistatavad lisaülesandena didaktilisel kaardil olevaid mõistatusi, mida küsitakse tunni lõpul ka kaasõpilastelt. Rühmatööd kasutatakse 3. klassis ka laboratoorsetel töödel ja ekskursioonidel (niidule, sohu jne.), sest selles klassis on ekskursioonidel loodusesse uuriva iseloomuga ülesannete osakaal veel suurem kui 2. klassis.

Kasutades loodusõpetuse tundides senisest rohkem iseseisvat tööd, õpetame õpilasi ka kodus iseseisvalt töötama, nii et osataks vastata mitte ainult õpiku pealkirjade järgi, vaid igale küsimusele ja kasutada oskuslikult näitvahendeid. Külalaps muutub loodusõpetus lastele huvitavamaks ja kergemaks.

Kirjandus

1. A. Elango, Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. Tln., 1967.
2. K. Issajeva, Didaktilised jaotusmaterjalid loodusõpetuses. Kursusetöö, 1975. Käsi kiri (TPedI loodusteaduse kat.).
3. R. Kasemaa, Õpilaste iseseisv töö loodusõpetuses. Kursusetöö, 1975. Käsi kiri (TPedI loodusteaduse kat.).
4. Töövihik koolis. Koost. O. Nilson. Tln., 1975.

РУССКО-ЭСТОНСКИЙ СЛОВАРЬ В ШКОЛЕ

Эда ВАЙГЛА, Хельге КУБО

Хорошо известно, что в современной методике преподавания языков немалая роль принадлежит учебным словарям. Как у нас, так и за рубежом составляются различные учебные словари; возникла и успешно развивается теория учебной лексикографии (см., например, книгу П. Н. Денисова «Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии», изд. МГУ, 1974).

В условиях нашей республики, где специальные школьные словари русского языка отсутствуют, целесообразно начинать с составления школьных двуязычных (русско-эстонский и эстонско-русский) словарей. Сейчас эти словари и составляются — по инициативе Министерства просвещения ЭССР. Ниже вкратце познакомим читателей с основными принципами школьного русско-эстонского словаря (составители: Л. Беренс, Х. Кубо, Х. Пярн, Э. Вайгла).

Отметим прежде всего, что в школах республики с успехом используются русско-эстонские словари, составленные В. Мухелем (т. н. «большой» и «малый»): словари рецептивного типа необходимы при переводе на родной язык и при чтении литературы.

Но думается, что кроме чисто рецептивных словарей в деле школьного преподавания русского языка мог бы

оказаться полезным русско-эстонский словарь частично активного типа. Такой словарь, как мы его себе представляем, должен разносторонне показывать русское слово: раскрывать и иллюстрировать употребление слова в его разных значениях, показывать его характерные связи с другими словами, а также своеобразие словосочетаний с данным заглавным словом и в определенной степени фразеологию.

По количеству заглавных слов такой словарь не должен быть большим, но при меньшем числе представляемых слов он должен более основательно раскрывать их особенности.

Количество заглавных слов готовящегося словаря — 5 тысяч, и это по следующим соображениям. С одной стороны, небольшое количество заглавных слов позволяет дать о них более подробную информацию. С другой стороны — и это особенно важно — 5 тысяч «первых» слов — это т. н. полный лексический минимум (В. В. Розанова, К. Бабов), достаточный для устного общения (беседы на литературные и культурно-политические темы), для понимания телепередач и кинофильмов и в какой-то степени для чтения текстов. Здесь уместно напомнить также о статических подсчетах Р. М. Фрумкиной, по которым 2500 «первых» слов покрывают 75—80% текста.

Разумеется, чтобы сказанное стало возможным, эти 5 тысяч слов должны быть действительно «первыми», самыми необходимыми: частотными, ситуативно и тематически, а также структурно ценными, богатыми по своим словообразовательным и синтаксическим связям. Весьма важен принцип учета возрастных и национальных особенностей адресата составляемого словаря.

Словник нашего словаря составлен посредством сведения и сопоставления существующих частотных словарей и списков (общ. колич. 15). Как известно, частотный принцип действует до

трех тысяч, затем требуется тематическое выравнивание. Пополнен словарь (до 5 тысяч) в основном по учебным русско-иноязычным словарям.

При этом, как обычно в аналогичных случаях, привлекается современная общеупотребительная лексика, в основном стилистически нейтральная. Стилистически маркированная лексика приводится весьма ограниченно (единичные книжные слова и некоторые слова разговорной окраски).

Экономия словаря осуществляется посредством опущения слов, «прозрачных» по своей словообразовательной структуре (глаголы с приставками по-, за- в начателном значении, относительные прилагательные, отвлеченные существительные от прилагательных, наречия на -о, глаголы на -ся и др. под.). Опускаются слова, даже весьма частотные, не представляющие трудности с точки зрения перевода (здесь учитывается и психология школьника), а также интернационализмы, если их семантический объем в двух языках в пределах основных значений совпадает. В то же время опущение слов возможно только в случае, если они не имеют семантических и сочетательных особенностей.

Как уже сказано, составляемый словарь должен показывать русское слово в живом употреблении, а это возможно лишь с помощью привлечения определенного количества словосочетаний. Именно подача словосочетаний, на наш взгляд, является самым ценным в составляемом словаре. Конечно, всю сочетаемость слова словарь ограниченного объема показывать не может, поэтому составители вынуждены ограничиться некоторым набором примеров, количество которых значительно колеблется в зависимости от характера репрезентируемого слова.

При отборе словосочетаний составители руководствовались теми же принципами, которые действуют и при отборе слов: частотность, употребитель-

ность, тематическая и ситуативная ценность. Весьма важен учет межъязыковой идиоматичности, приводящей, грубо говоря, к невозможности дословного перевода словосочетаний. Следует сказать, что в словосочетаниях (все они даются с переводом) могут быть привлечены слова более широкого лексического круга — из расчета 8—10 тысяч самых употребительных слов, что значительно расширяет возможности использования словаря. При подборе словосочетаний учитываются как нужды перевода, так и задачи развития речи, связанные с выработкой умения выражать мысли на русском языке.

Словосочетания (как свободные, так и несвободные) включаются в словарь в разных целях. Прежде всего они необходимы для показа употребления слова в разных значениях (горький вкус, одеваться со вкусом; холодная погода, холодный взгляд).

Во-вторых, примеры-словосочетания призваны иллюстрировать случаи несовпадения семантического объема русских и эстонских слов (твердая земля, твердое тело, твердое решение, где прилагательные переводятся соответственно *kõva*, *tahke*, *kindel*).

В-третьих, — и это особенно важно — в словаре должны быть показаны основные, наиболее частотные и употребительные словосочетания с данным заглавным словом, характеризующиеся русско-эстонской межъязыковой идиоматичностью (вынести решение — *otsust tegema*, глубокая тарелка — *supitaldrik*, гражданская война — *kodusõda*, принять ванну — *vanni võtma*, хорошая погода — *ilus ilm*).

В-четвертых, по возможности максимальное внимание должно быть уделено характерным конструкциям, в том числе случаям, иллюстрирующим управление, особенно там, где оно в рус-

ском и эстонском языках расходится (блузка в клетку, бояться собаки, забыть дома, купить в магазине и т. п.).

Итак, школьный русско-эстонский словарь, по нашему убеждению, должен быть словарем в известной степени переводно-сочетаемым, способствующим активизации основного ядра русской лексики. Это должен быть словарь «меньших форм и большей обучающей направленности» (П. Н. Денисов).

Разумеется, использование словаря в целях активизации лексики потребует соответствующей постановки методического процесса, разработки определенных приемов словарной работы. Словарь будет выполнять и обычную функцию рецептивного, переводного словаря.

Кроме того, словарь должен стать как бы первой ступенькой при обучении школьников работе с учебными словарями (в дальнейшем предусмотрено создание учебных словарей и других типов). В этом мы видим третью функцию составляемого словаря. В зависимости от этапа обучения (словарь рассчитан в основном на средние и старшие классы эстонской школы) на первом плане может оказаться то одна, то другая функция.

О структуре словарной статьи.

1. При заглавных словах будут даны их основные формы: окончания родительного падежа единственного числа существительных (в случае необходимости также другие падежные формы, как единственного, так и множественного числа); родовые окончания прилагательных; формы 1-го и 2-го лица единственного числа глагола (где это необходимо, также и другие формы, в том числе формы прошедшего времени, повелительного наклонения и причастия). При несклоняемых существительных дается указание *ei käändu*. Затем следует указание на грамматический род: *м., ж., ср.*

Краткие формы прилагательных и степени сравнения приводятся лишь в случае необходимости (беглые гласные, чередование и т. п.).

2. Видовые пары глагола объединяются в одной словарной статье, но только «чистые» видовые пары, не имеющие семантических различий. В этом случае глаголы совершенного вида помечаются «звездочкой» (*). Заглавными словами являются глаголы несовершенного вида.

3. Формы, которые не выводятся непосредственно из основной, исходной формы, будут приведены и на своих алфавитных местах, с отсылкой к основному заглавному слову. Таковы случаи чередования звуков, появление беглых гласных, наращения, супплетивные формы. На своих алфавитных местах даются и формы совершенного вида глаголов. Примеры: *бью vt.* бить, *выше vt.* высокий, *паху vt.* пахать, *сна vt.* сон, *списать vt.* списывать, *шей vt.* шить и т. п.

4. Обязательно указывается управление, как при глаголах, так и при существительных, прилагательных и наречиях (где это необходимо).

5. На всех словах русской части словаря ставится ударение.

6. В словаре будут даны самые употребительные значения слов (по словарю С. И. Ожегова и 4-томному «Словарю русского языка» АН СССР).

7. Переносные значения снабжаются пометой *piltl*. Встречаются некоторые стилистические и эмоциональные пометы: *kõnek.*, *kirj.*, *iroon.*, *nalj*.

8. Эстонские слова, соответствующие разным значениям русских слов, снабжаются арабскими цифрами.

9. В словаре будут даны также устойчивые сочетания и самая употребительная фразеология. Фразеология (за знаком \diamond) приводится в конце словарной статьи.

10. Все иллюстративные примеры даются с переводом.

Примеры словарных статей.

аттестат, -а м. atestaat, tunnistatus; аттестат зрелости küpsustunnistus; вручать аттестат tunnistust kätte andma; выдавать аттестат tunnistust välja andma; получать аттестат tunnistust saama; сдавать экзамены на аттестат зрелости küpsuseksameid tegema/sooritama

награждать, -аю, -аешь: **награждать***, -жу, -дишь кого-л., что-л., чем-л., за что-л. autasustama; награждать бригаду, героя, завод brigaadi, kangelast, tehast autasustama; награждать медалью, орденом medaliga, ordeniga autasustama; награждать за героизм, за отвагу, за заслуги sangarlikkuse, varruse, teenete eest autasustama

тащить, -у, тащишь *несов.*, *кбнек.* 1. кого-л., что-л. tassima; tirima; vedama; kiskuma; lohistaма (ühes suunas); тащить мешок по земле kotti maad mööda vedama/lohistaма; буксир тащит баржу puksiir veab praami; куда ты тащишь эту тяжёлую сумку kuhu sa tirid seda rasket kotti; тащить на себе/на спине seljas tassima; не тащи меня за руку ära tiri mind kättpidi; 2. **вытащить***, -у, -ишь кого-л. куда-л. *piltl.* (kuhugi) vedama/tirima; тащить меня в магазин ta tahab mind poodi vedada/veab mind poodi; вытащил-таки меня на соревнования ikkagi vedas mu võistlustele; 3. **вытащить***, -у, -ишь что-л. откуда-л. [välja] kiskuma/tirima; тащить гвоздь из стены tirib/kisub naela seinast; вытащил гвоздь kiskus naela välja; вытащить зуб hammast välja tõbama; вытащить занозу pindu välja tõbama; 4. **стащить***, -у, стащишь что-л. [ma h a v. ä r a] kiskuma/tirima; тащить сапог с ноги saabast jalast kiskuma; стащил сапог kiskus/tiris saapa jalast; 5. **вытащить***, -у, -ишь *я* **стащить***, -у, стащишь кого-л., что-л. närrama, sisse vehkima; что у тебя стащили mis

sul sisse vehiti; кошелек из кармана вытащили rahakott näpati taskust

удар, -а м. по чему-л., чего-л., чем-л. löök, hoop; *ка piltl.*; сильный удар tugev hoop; решительный удар по врагу otsustav löök vaenlase pihta; солнечный удар päikesepiste; штрафной удар trahvilöök; одним ударом ühe hoobiga; удар грома kõuekärgatus; удар молнии pikselöök; удары колокола (kirikujms.) kellalöögid; удары пульса pulsilöögid; удар электрического тока elektrilöök; удары топором kirvehoobid; удары судьбы *piltl.* saatuselöögid; отбить удар врага vaenlase pealetungi tagasi lööma; нанести удар hoopi andma; наносить удары hoore jagama; получил удар sai hoobi;

◇ быть в ударе *кбнек.* hoos olema; быть под ударом ohus olema; подставлять/ставить под удар ohtu seadma, ohustama

экзамен, -а м. по чему, на кого-л., на что-л. eksam; *ка piltl.* государственный экзамен riigieksam; вступительный экзамен sisseastumiseksam; выпускной экзамен lõpueksam; приёмный экзамен vastuvõtuksam; экзамен на аттестат зрелости küpsuseksam; экзамен по английскому языку, по истории, по физике inglise keele, ajaloo-, füüsikaeksam; выдержать/сдать экзамен на «отлично» eksamit viie peale tegema; держать/сдавать экзамены eksameid tegema/sooritama; допускать к экзаменам eksamile lubama; принимать экзамен eksamineerima; провалиться на экзамене *кбнек.* eksamil läbi kukkuma

Составители будут признательны за все замечания, указания и пожелания, касающиеся составляемого школьного русско-эстонского словаря и направленные на его улучшение. Особенно интересуется составителей мнение школьных преподавателей. Все замечания просим присылать по адресу: Тарту, Юликооли 18-а, кафедра русского языка ТГУ.

**KOLME
VÕIMALUSE
TEEMAL**

Üldisele keskharidusele ülemineku üks küllaltki põhilisi eeldusi on kooli tulevate laste kooliküpsuse tase. Ei tasu siinkohal peatuda psühholoogide uurimustel, millega on tõestatud, et lapse kõige hoogsam arenguperiood on viiel esimesel eluaastal. Võtkem seda põhitõigana.

Ent nentigem kahetsusväärse tõigana ka seda, et on veel perekondi ja vanemaid, kes lapse arendamisega nendel eluaastatel võib-olla toime ei tule. Noorte ettevalmistus perekonnaeluks on vähe- ne: lapse füüsilise hooldamisega tullakse nõuandlate abiga mõnevõrra paremini toime, kuid kasvatamine ja vaimne arendamine, kui laps ei käi lasteaias, on jäänud peamiselt ema-isa intuitsiooni kanda.

Sellest ja muidugi ka pärilikest vai- muomadustest tingituna tuleb kooli väga erineva küpsustasemega lapsi. Algklas- side õpetaja õlule langeb täie raskusega mahajääjate viimine vähemalt keskmise- tasemele. Selle all kannatavad enam- arenenud, need, kellele juba maast- ma- dalast on olnud kättesaadavad täna- päeva teabeallikad ning vanemate vest- lused ja seletused elunähtuste kohta. Nende jaoks ei jää õpetajal enam aega. Ühtesid, küll väikest osa, ähvardab tuim- masendus oma küündimatuse tunnetami- sest, teist äärmust — vaimne laiskus.

See nähtus on suunanud haridustööta- jate ja teadlaste pilgud lapse elule ja arenemistingimustele enne kooli — ko- dule ja lasteasutusele. Kodude abistami- seks (see on ka kooli huvides) on kõigi meile vabariigi koolide juurde loodud et- tevalmistusrühmad 6-aastastele lastele, kes ei käi lasteaias. Need on töötanud juba aastaid. Neljandat aastat katsetatakse meil teatavasti 6-aastaste õpetamisega kooli ettevalmistusklassis. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadurite juhendamisel. Lasteaedade vanemates rühmades lähtutakse perspektiivist, et lasteaiast lahkudes oleks laps kooliküps ja omaks eelteadmisi emakeele ja ma- temaatika süsteemipäraseks õppimiseks.

Niisiis on praegu põhjust laste kooliks ettevalmistamisel kõne alla võtta kolme võimalust. Mõtisklemiseks nende üle pöördusime sel alal kompetentsete haridus- ja teadustöötajate poole. Meie küsimustele vastasid

Eesti NSV Haridusministeeriumi Koolivalitsuse juhataja HARALD ROOSVEE

■ Mis on põhiline laste koolieelses ettevalmistuses?

■ Laste kooliküpsus selle kõige üldisemas mõttes, nendes õppimisvalmiduse kujundamine. Eesmärgiks ei ole niivõrd lugema ja arvutama õpetamine, kuivõrd nendes õppimise eelduste rajamine. Kõne- ja arvutamis- ja -vilumuste, matemaatilise ja üldise loogilise mõtlemise ning vaatlus- ja kontsentratsioonivõime arendamine, aga ka tähtede tundmine, häälikulise analüüsi oskus, käelise tegevuse teatud tase, arvutamisoskuse ja muusikakasvatuse alged — kõike seda taotletakse koolieelse ettevalmistusega.

■ Koolid kurdavad laste arengutaseme ebaühtlust, mida teha selle ühtlustamiseks?

■ Kuueaastaste laste arengutase on mitmesugustest mõjuritest tingitult tõepoolest väga erinev. On vaja, et rühma õpetaja või kasvataja lapse arengutaseme esmajoones välja selgitaks ning sellest lähtudes korraldaks oma edasise töö nii lapse kui ka tema vanematega individualiseeritult, diferentseerides antavaid ülesandeid vastavalt lapse arengu lünkadele. Seda nõuet tuleb täita nii lasteasutustes kui ka koolides.

Vaimne kasvatus hilineb ja lapse kooliküpsust ei suudeta saavutada, kui ettevalmistamist alustatakse vast aasta enne kooliminekut ja kui sellega tegeleb ainult lasteasutus või kool. Tuleb tugevdada pedagoogilist propagandat koolieelses eas laste vanemate hulgas, unustamata ka isasid, ja selle läbi tõsta kodu osa laste kooliküpsuse arendamisel. Väga

tähtsad, vältimatud on individuaalsed vestlused ema ja isaga, nende juhendamine, lähtudes lapse individuaalsetest võimetest ja omadustest.

Diferentseeritud lähenemine lapsele nõuab, et rühmas tuleb välja selgitada lapse tervislik seisund — nii füüsiline kui ka vaimne: teha vaatlusi ja tähelepanekuid ning kahtluse korral konsulteerida arstiga, saata süvendatud läbivaatusele, et võimalduks laps õigel ajal õigesse kooli suunata.

Haridusministeeriumis on koostatud pedagoogilise propaganda süsteemi näidisstruktuur, mis avaldatakse, aitamaks korraldada lastevanematele pedagoogiliste teadmiste ja oskuste andmist. Pedagoogilise propaganda eest koolieelses eas laste vanemate seas peaks vastutama piirkonna lasteasutus.

Lastevanemate haridustase on aasta-aastalt tõusnud. Seda valusamini torkavad silma nii koolis kui ka ettevalmistusrühmas või lasteaias need lapsed, kelle kasvatuses puudub vanemlik hool. Just säärase lastega on raskusi. Raskusi on nende vanemategagi — nad hoiduvad eemale pedagoogilise propaganda mõju- piirkonnast. Ainus võimalus neid kätte saada ja mõjutada on toetuda nende töökohtade ametiühingukomitee abile.

■ Nüüd — kolme võimaluse pro ja contra?

■ Ettevalmistusklassid ei tule õigupoolest praegu võimaluse mõttes kõnesse. Need töötavad küll kõige kõrgemal tasemel, kuid katseliselt. Nende eesmärk on uurimuslik, selgitamaks välja kuueaastaste laste omandamisvõime piirid ja tingimused ning määramaks 1. klassi programmi mahtu selleks ajaks, kui koolikohustus kehtestatakse 6. eluaastast alates. Praeguste plaanide kohaselt toimuks see 1982. aastal — kui läheb korda lahendada sellega seotud majanduslikud probleemid.

Praegu on reaalselt tegemist ainult kahe võimalusega: lasteasutused ja ettevalmistusrühmad.

Lasteasutustes peaks laste ettevalmistustase üldiselt olema kõrgem, sest nende programm on mitmekesisem ja mahukam, ettevalmistus jaotub mitmele aastale, õppetunnid on kaks korda nädalas, laste käelist ja muusikalist tegevust juhendatakse kindlate metoodikanõuete kohaselt; kehaline kasvatus ja väljasviimine on korraldatud vastavalt tervishoiunõuetele; kogu päeva kõik tegevused on pedagoogiliselt mõtestatud.

Ettevalmistusrühm seevastu käib koos ainult üks kord nädalas ja programmi täitmiseks jääb seal palju vähem aega.

Oleks vaja tihedat kontakti lasteaiakasvataja ja rühma õpetaja vahel. Nad võiksid teineteist metoodikas aidata. Õpetajad ei ole veel küllalt hästi ette valmistatud tööks 6-aastaste rühmaga. Kuigi ka nendel on juhendavat kirjandust («Materjale kooliks ettevalmistusrühmade töö organiseerimiseks» Haridusministeeriumi väljaanne, Tallinn, 1974), igal suvel korraldatakse kursusi ja haridusosakonnad organiseerivad kogemuste vahetamist, ei tunne paljud õpetajad veel 6-aastaste õpetamise metoodikat, mis on erinev algklasside omast. Kasvatajad omakorda ei tunne algklasside didaktikat. Mõlemate koostöö peaks olema viljastav.

■ Missugune võiks olla tulevikus laste kooliks ettevalmistamise vorm?

■ Leian, et tulevikus peaks põhiliseks ettevalmistuskanaliks olema lasteasutus. Oleks tarvis luua niisugused tingimused, et need vanemad, kes ei ole saanud või soovinud oma last varem lasteasutusse panna, peaksid seda tegema vähemalt viimasel koolieelsel aastal. See tingib muidugi lasteasutuste võrgu veelgi suuremat tihedust eriti maal ja laste toomise-viimise küsimuse lahendamist. Kuni võimaldub sellele süsteemile üle minna, tuleb töötada ka ettevalmistusrühmadega, täiustada nende metoodikat, õpetajatel aga end täiendada ja koolil — pöörata rühmadele vajalikku tähelepanu. Praegu on veel koole, kus rühma tööd

vääriliselt ei hinnata, kutsutakse lapsed kokku kaks või koguni üksainus kord kuus.

Näib, et ka kohalikud täitevkomiteed ei hinda seda tööd, nagu vaja. Ministrite Nõukogu määrusega on linnade ja rajoonide täitevkomiteedele antud õigus oma kohalikest eelarvelistest vahenditest taastada õpetajaid, kes töötavad ettevalmistusrühmadega. Ometi ei ole kuus rajooni ja linna seda veel teinud.

Üks on kindel: ilma hästi korraldatud koolieelse ettevalmistuseta ei ole võimalik algklassides vältida mõnede laste mahajäämust.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori juhataja LILIAN KIVI

■ Missuguseid tulemusi on andnud katse õpetada 6-aastasi kooli ettevalmistusklassis ja missuguseid esialgseid järeldusi sellest võib teha?

■ Nelja-aastane algõpetuse tsükkel, s. t. ettevalmistusklass pluss esimesed kolm klassi, jõuab käesoleva õppeaastaga lõpule. Need lapsed õppisid 1. klassis poolteise klassi kursuse. 2. klassi lõpuks oli neil läbi võetud ka veerand 3. klassi materjalist. 3. klassis aga ühtlustus õpitav selle klassi tavalise programmiga. Ühtekokku oli neljas katseklassis (3 linna- ja 1 maakoolis) 109 õpilast.

1. klassis õppis 80% õpilastest ainult hinnete 4 ja 5. 20 protsendil oli ka kolmesid, puudulikke hindeid ei olnud.

2. klassi lõpetas 81 protsenti õpilastest heade ja väga heade hinnetega, 19 protsendil oli ka rahuldavaid, puudulikke ei olnud ka sel aastal. Tänavu, s. t. 3. klassis ehk 4. õppeaastal, on andmed üksnes 1. õppeveerandi kohta: 76 protsendil head ja väga head, 24 protsendil ka rahuldavaid hulgas.

Näib, et normaalselt arenenud 6-aastane laps on võimeline täiesti ära õppima 1. klassi programmimaterjali. Ent ei usalda veel täie kindlusega öelda, kas

8-aastane on võimeline omandama ka 3. klassi programmi tervenisti. Seda peab alles näitama tänavu alustatud katse 6-aastastega, kes käesoleva õppeaasta jooksul võtavad läbi kogu 1. klassi programmi.

■ Missuguseid probleeme tekiks, kui nende katsete tulemustele toetudes ettevalmistusklassid muudetaks üldiseks?

■ Sel juhul tekiks kõigepealt kaks majanduslikku probleemi: ruumid ja inventar.

Ettevalmistusklassiga tuleks igale koolile juurde üks klass, ja niisugune klass, mis vajaks kahte ruumi. Väikesed ei saa läbi üksnes klassiga, neil peab olema veel omaette tuba, kus puhata ja mängida. Peale selle inventar: toolid, lauad, lamamiseks asemed, mänguasjad jms. Kõike seda ei ole päevapealt ja ühekorruga kuskilt võtta.

Siis didaktiline materjal. 6-aastane vajab tingimata didaktilist materjali. Talle ei piisa tavalisest õppetunni näitlikustamisest, silmaga vaatamisest. Ta õpib väga suurel määral niiõelda käe kaudu, ja selleks vajaneb spetsiaalset didaktilist materjali.

Lõpuks: arvestamist nõudvat probleemi kujutab endast ka vaimne baas — õpetaja ettevalmistus, sest 6-aastaste õpetamine nõuab erimetoodika tundmist ja rakendamist. Õpetaja peab olema selleks põhjalikult ette valmistatud.

■ Missugune osa viimati nimetatud probleemi lahendamisel on Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektoril?

■ Meie ülesanne on välja töötada ja tootmisvalmis seada didaktiliste vahendite komplekte. Esimese variandi, mis tagab 6-aastastega töötamise võimaluse, esitame orienteeruvalt 1978. aastal.

Koostöös katseklasside õpetajatega on praegu väljatöötamisel emakeele, matemaatika, loodusõpetuse ja kunstilise kasvatuses tsükli ainet metoodika.

■ Kas 6-aastaste kooliks ettevalmistamine ükskõik missugusel neist kolmest

viisist lahendab laste kooliküpsuse ja arengutaseme ühtlustamise probleemi?

■ Ei, see nihkub ainult ettepoole. Tänavu alustasime lasteaeades 5-aastastega tehtava töö uurimist, selgitamaks selle eesmärgi ja ülesandeid ning täiustamaks metoodikat. Otsime mõjusamaid vahendeid ja meetodeid, arendamaks laste sensoorseid ja vaimseid võimeid kooliküpsuse suunas. Katse kodulastega sooritatakse ühe kooli juures õppe- ja mängurühmas. Kasutame seal ohtrasti õppe- ja didaktilisi mänge.

■ Võrreldes ettevalmistusklassi ettevalmistusrühmaga. Kas tööst rühmas piisab koolis õppimise alustamiseks?

■ Ettevalmistusklass on algõpetuse tsükli 1. aste, ettevalmistusrühm valmistab seda tsükli ette. Kui rühma õpetajad õigesti kasutavad juhendavat materjali, mis neile antud on, siis piisab. Teine tingimus on, et laps rühmas käiks. Kui laps tuuakse rühma juhuti ja kui vanem ise vahepeal lapsega ei tegele ega täida õpetaja korraldusi, jääb sellest muidugi väheseks. Aga kui vanem toob lapse kohale igaks kokkutulekuks ja tegeleb temaga ka kodus õpetaja juhenduste kohaselt, täidab ettevalmistusrühm oma ülesande.

■ Siit tekibki küsimus: mida nõuab õpetajalt töö koolieelikute vanematega?

■ Kõigepealt konkreetset juhendamist. Viga on selles, et enamasti aetakse läbi kuiv-teoreetiliste loengutega, abstraktse jutuga, mida ema või isa kuidagi ei oska siduda oma konkreetse lapsega. On'ent vaja, et vanem aru saaks, kuidas ta peaks suhtlema just oma lapsega, mida temalt nõudma ja mida saavutama.

■ Mida oleks vaja, et vanemad hakkaksid järele mõtlema oma lapse üle, projekteerima temas täiskasvanut?

■ Raske öelda. Muidugi hästi läbimõeldud pedagoogilist propagandat. Aga oleks väga vaja ka pedagoogilise põhikoega häid ilukirjandusteoseid. Midagi niisama väärtuslikku, nagu omale ajastule andis A. Makarenko. Raamatuid lastest ja noortest noortele ja täiskasvanutele, mil-

les pedagoogiline probleem oleks esitatud sootuks varjatud kujul. Raamatuid, mis jääksid lugejas kõlama. Autoriks pedagoog kirjaniku sule läbi või sulega.

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi algõpetuse kateedri juhataja dofsent EHA HII E

■ Missugune on instituudi osa õpetajate ettevalmistamisel tööks 6-aastastega?

■ Haridusprognosisid, nagu ütles koolivalitsuse juhataja H. Roosvee, näevad ette üleminekut 6-aastaste koolikohustusele. Nende plaanide realiseerimine eeldab tingimata ka vastavalt ettevalmistatud õpetajat.

Probleemile on mõeldud kõige kõrgemal tasemel. Sellest annavad tunnistust meie instituudi riiklikud vastuvõtuplaanid. Kui senini pedagoogika ja algõpetuse meetodika erialale võeti vastu statsionaarsesse osakonda ainult üks õpperühm (25 üliõpilast), siis käesoleval 1975/76. õppeaastal võtsime vastu juba kaks stationaarset õpperühma. Järgmistel aastatel suureneb vastuvõtt veelgi ja 1990. aastaks on see planeeritud juba 100 üliõpilasele. Nendes vastuvõtuplaanides kajastub algõpetuse tähtsustamine üldse, see, et lapse maksimaalset arendamist ja kasvatamist õpetamisprotsessis peetakse võimalikuks vaid üld- ja lapsepsühholoogiat hästi tundva põhjaliku teoreetilise ettevalmistusega õpetaja puhul. Seega on orientatsioon kõrgema haridusega algklasside õpetajale. Ühtaegu seostub niisugune vastuvõtu suurenemine eespool nimetatud haridusprognosisiga.

■ See on kvantitatiivne näitaja. Missuguseid muutusi on see tinginud kvaliteedis?

■ Aastaid polemiseeriti selle üle, kas algklasside õpetajale ongi vaja kõrgharidust, sest on ju teada palju pedagoogilise keskharidusega õpetajaid, kes töötavad niisama hästi nagu kõrgharidusega õpetajad.

Toimunud haridusreform aga räägib kõrghariduse kasuks. 1974. a. toimunud Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekul, kus üldistati, algõpetuse reformi tulemusi, sedastati, et kiiremini ja paindlikumalt on suutnud uuendustes orienteeruda just kõrgharidusega algklasside õpetajad. Ja seda tänu tugevamale teoreetilisele ettevalmistusele, laiemale silmaringile.

Aeg toob kooliellu järjest uusi muudatusi. Õpetajalt nõuab see mitte ühe või teise meetodilise võtte äraõppimist (üksikvõtte on kiiresti ja kergesti õpitav), vaid eeskätt üldist orienteerumist põhilises, selles, mille nimel mida teha, s.t. eesmärgi tunnetamist.

Paljud ebakohad koolitöös viitavad psühholoogia-alasele harimatusele. Seepärast peame nii tänase kui ka homse õpetaja ettevalmistamisel olulisimaks üld-, lapse- ja pedagoogilise psühholoogia tundmist. Seda on võrdväärselt vaja nii laste kooliks ettevalmistamise eesmärgistamisel kui ka algõpetuse uute ülesannete realiseerimisel. Seepärast oleme kehtivate õppeplaanide eri- ja valikursused ära kasutanud just sellesuunaliselt. Pedagoogika ja algõpetuse meetodika eriala üliõpilased saavad lisaks plaanilisele pedagoogika- ja psühholoogiakursusele erikursusi diferentsiaalpsühholoogiast, õppimispsühholoogiast, sotsioloogilistest aspektidest pedagoogikas, defektoloogia alustest jne. Niisugusele laiale teoreetilisele baasile tuginedes töötatakse eriseminaridel 6-aastaste laste õpetamise ja ettevalmistusrühmade probleemid juba konkreetsemalt läbi.

■ Mõlemad probleemid on väga laiad. Mida peate nendes kõige olulisemaks ja mida sellest suudate õppeplaanis püües anda?

■ Et 6-aastaste klassid töötavad praegu katseliselt, konkreetset meetodikad on alles väljatöötamisel, oleme piüdnud luua eelkõige selguse nende kolme võimaluse omavahelistes suhetes. Lisaks sellele andnud mõninga ülevaate etteval-

mistusklassi organisatsioonilistest, didaktilistest ja meetodilistest probleemidest. Koos lektori Lilian Kiviga oleme seadnud eesmärgiks, et tänane üliõpilane tulevikus õpetajana uuendustes pead ei kaotaks. Ettevalmistusrühma tööga puutub aga meie eriala iga lõpetanu kokku kohe. Seepärast peame talle andma mitte ainult üldorientiirid — need on tänapäevaks juba piisavalt hästi selgunud — vaid ka rohkesti konkreetseid materjale ja töövõtteid.

Alates Eesti õpetajate kongressist 1968. aastal rõhutame järjest, et ettevalmistusrühmade põhiülesanne on mitte etteõpetamine, vaid lapse üldine arendamine, vaimse, sotsiaalse ja füüsilise koolikõpuse saavutamine. Tegelikus töös aga ei suuda õpetaja seda pahatihti realiseerida tarvilike materjalide vähesuse tõttu. Seepärast anname erikursustel mitte ainult mõtlemist, tähelepanu, vaatlus- ja väljendusoskust arendavate võtete ja didaktiliste materjalide näidissüsteemi, vaid laseme ka üliõpilastel enestel analoogilisi materjale koostada ühendatult ettevalmistusrühma konkreetse teemaga ning kursuse- ja lõputööde raames nende efektiivsustki katsetada.

Kuivõrd vajakajäämised üldises arengus on lastel erinevad, siis võtame põhjalikult läbi selle, kuidas ettevalmistusrühmas töötada diferentseeritult, nii et vajakajäämised grupiti tööpoolest tasanduksid. Püüame tulevases õpetajas kujundada oskust läheneda lapsevanemale mitte «kaugest kõrgusest», vaid lihtsalt ja südamlikult, vanemani jõudvalt.

KOOLIEELSE KASVATUSE MÕJUST ÕPILASBIOGRAAFIALE

SILVIA HERMAN

Koolielu näitab, et keskhariduse taotlus kõigile ei kulge kergesti. Ühe segava faktorina õppetöös kummitab mahajäämus. Madala õppeedukuse põhjusi on uuritud küll juba 19. saj. algusest, on kogutud mahukas materjal, kuid ikka leidub lähendamist vajavaid kitsaskohti. Et saada ülevaadet olemasolevast ja kergendada edasist uurimist, jaotasime mahajäämuse põhjused kolme üldisesse rühma:

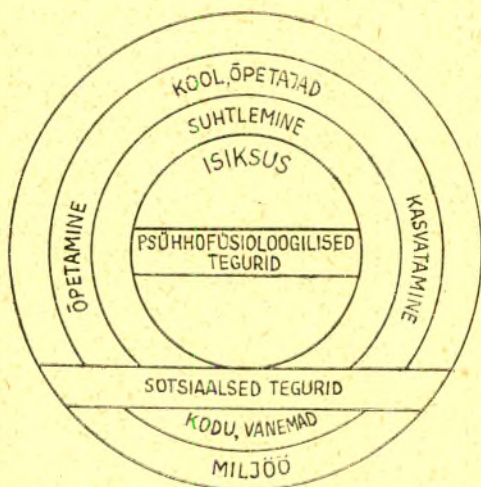
1. Psühhofüsioloogilised põhjused (õpilastest tingitud). Siia kuuluvad motivatsiooniprobleemid, aktiivsuse, andekuse, võimete arengutaseme, vaimse töö oskuste, sooliste iseärasuste, füüsilise arengu ja tervisega seonduvad probleemid.

2. Didaktilised põhjused (tingitud õpetajast, õpetamisest): õpetajate meetodiline ettevalmistus, kooli kasvatusaste, hariduselu organiseerimine.

3. Perekondlikest oludest ja kasvatuses tulenevad põhjused: perekonna koosseis, majanduslik olukord, kodune mikrokliima, perekonna harmoonilisus.

Esimene neist kuulub nn. sisemiste põhjuste (bioloogilised põhjused), kaks viimast nn. väliste põhjuste rühma (sotsiaalsed põhjused). Piltliku ülevaate kogu süsteemist annab skeem 1. Mahajäämuse põhjusi uurides jõudsid mitmed teadlased koolieelse ea kasutamata võimalusteni. Selgus, et ainult täielik kooliküpsus kindlustab 71,9% lastele edukuse (Hillebrand, 1955). Kui lapsed pole kooliküpsed, kas siis on õige saata nad aastaks koju tagasi? Ent kui kodu pole võimeline kindlustama lapsele kooliküpsust, kas on siis mõtet lapse õppimist edasi lükata?

Skeem 1.



Tekkis vajadus uurida perekondlikke olusid. E. Vapperi uurimus (1966) näitab, et ülekasvamist koolis on soodustanud negatiivsed kodused tingimused, nende hulgas perekonna lõhenemine, halvad õppimistingimused, lastesse ükskõikne suhtumine. V. Titarenko uurimus (1970) näitab, et lapse kasvatamise efektiivsus sõltub sellest, milline on vanemate intellektuaalne tase, pedagoogiline kultuur, eluolustikulised tingimused, perekondlikud suhted. Kui vanemad alahindavad kooliharidust ja on ükskõiksed oma laste arenemise suhtes, ei krooni kooli jõupingutusi edu.

S. Tamm ja T. Tulva (1973) on uurinud koolieelse koduse mikrokliima ja lapse tervisehäirete mõju algklasside õpilaste õppeedukusele. Ankeetküsitluste andmetel eraldasid nad 3 põhigruppi ja leidsid, et 50,4%-l uurituist soodustas kodu lapse arengut, 44,7%-l oli kodune mikrokliima rahuldav ja 5%-l arenguks ebasoodne. Seega leidub veel kodusid, mis lapse arengut ei soodusta, ning need kodud peaksid olema eriarvel.

Eelnevat kokku võttes selgub, et erinevate laste koolieelses arengus tulevad:

- 1) koolieelse kasvatus- ja koduse mikrokliima iseärasustest,
- 2) küpsemisest.

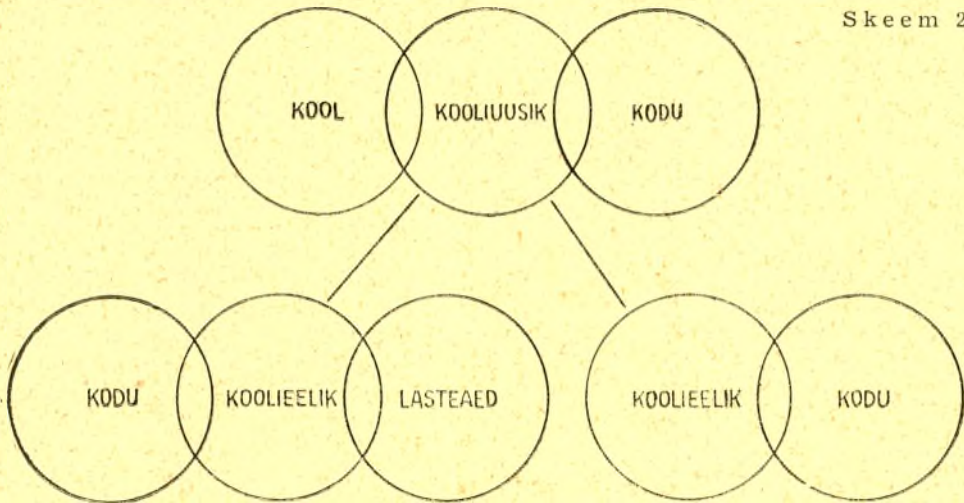
Huvitusetta pole jälgida algklasside õpilaste õppeedukust ja tagasivaateliselt teha kindlaks selle seos last ümbritseva sotsiaalse taustaga. On mõeldav, et edukas õpilasbiograafia sõltub ka koolieelse ea mõjutustest. Selle tõttu on mõisteta tähelepanu koolieelsele eale, sest kogu 11 aastat kestvale õpetusele tuleb rajada tugev vundament.

Meil toimub laste kooliks ettevalmistamine peamiselt kahel viisil: koolieelsetes lasteasutustes (mis Tallinnas hõlmavad 62% lastest) ja koolide juures tegutsevates ettevalmistusrühmades, mille tööst võtab osa enamik kodulapsi.

Meie uurimus käsitleb koolieelse ea erinevate kasvatustingimuste ja keskkonna, seega sotsiaalsete tegurite mõju lapse arenemisele ja õppeedukusele algklassides. Kui lasteaias käivale koolieelikule mõjuvad kodused faktorid — mikrokliima, vanemad — ja lasteasutus koos kasvatajatega, siis kooliuisiku puhul viimane mõjufaktor asendub kooli ja õpetajaga. Kui laps lasteasutuses ei ole käinud, saab ta kooli astudes juurde uue mõjuteguri (vt. skeem 2).

Peab teadma, millist mõju see asjaolu avaldab lapse arengule ja edukusele. On ju plaanis haarata koolieelsetesse lasteasutustesse linnades 80% ja maal 40% lastest.

Skeem 2.



Käesolev uurimus on vaid esialgne ja vajab edaspidi täpsustamist ning kontingendi mitmekülgsema valikut. Katsest võttis osa 295 1.—3. klassi õpilast kümnest meie vabariigi koolist: 132 maa- ja 163 linnaõpilast. Koolieelsetes lasteasutustes oli käinud 163 last, s. o. 55,2%. Uurimuses pole eraldatud, kes käisid ainult sõimes või ainult lasteaias, kes neis mõlemas. Nimetame neid kõiki lihtsuse mõttes lasteaias käinuiks (sümbol La). Ülejäänuid on kasvanud ko-

dus peamiselt vanemad. Ei ole eraldatud lasterühma, kes võttis osa ettevalmistusrühma tööst.

Ligikaudu $\frac{1}{4}$ kontingendist pärines mittetäielikust perekonnast. Seda asjaolu käesolevas töös ei vaadelda. Piirdume vaimse arengu taseme ja õppepedu- se ning koolieelse kasvatusse vaheliste seoste analüüsiga.

Iga katseisiku kohta koostati perfor- kaardil ankeet järgmiste küsimustega:

1. L.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------|---------|
| 1. Vanemad: | elukutse | haridus | kooselu |
| A) isa | metsaülem | kõrgem | abielus |
| B) ema | õpetaja | kõrgem | |
| 2. Perekonna koosseis: | isa, ema, 1 vend | | |
| A) kellega elab koos | esimene | | |
| B) mitmes laps | Sõime (1 a.), lasteaeda (3 a.) | | |
| 3. Kes kasvatas | 5. kl. poisiga | | |
| 4. Kes on sõbrad | pinginaabriga. | | |
| A) kellega mängib pärast kooli | 5 | | |
| B) kellega jalutab koolis | jah | | |
| 5. Palju on haige: | ei | | |
| A) mitu päeva puudus | rahvatants | | |
| B) kas on mingi haigus | lugemine | | |
| 6. Kas on istunud | 4,3 | | |
| 7. Millisest ringist võtab osa | hästi elav | | |
| 8. Mille vastu tunneb huvi | võiks olla püüdlikum | | |
| 9. Õppeedukus | allub distsipliinile | | |
| 10. Iseloomustus õpetajalt: | | | |
| A) liikuvus | | | |
| B) suhtumine töösse | | | |
| C) distsipliin | | | |

Vaimsete võimete diagnoosimiseks kasutasime Raveni lastetesti. 1. klassi keskmiseks tulemuseks oli 20,8, 2. klassis 27,1 ja 3. klassis 28,8 punkti. Need tulemused langevad kokku H. Lupi (19,85) ja A. Käärme (20,08) andmetega (1. kl.) Kodus kasvanuil ja lasteaedadest tulnuil pole Raveni testis olulisi erinevusi. Mõnevõrra madalamad olid tulemused Võru rajooni ja linna viies koolis, kus 1. klassis keskmiseks osutus 19,0 punkti, kodus kasvanuil 18,2, teistel 19,1 punkti.

Peale Raveni testi tehti mälu-, tähelepanu-, kõne mõistmise ja voolavuse testid. Oppeedukuse võrdlemiseks arvutasime teise poolaasta keskmise hinde võrreldes lihtsalt hinnete summa kõigi tunnistusel olevate ainete eest. 1. klassi maaõpilastel, kes olid kodus kasvanud, kujunes keskmiseks hindeks 3,9, lasteaias 4,0; linnalastel vastavalt 4,3 ja 4,2. Seega hinnetes olulist erinevust ei ole.

Ankeetidest selgub, et lasteaialapsed on seltsivamad, nende suhtlemine kaasteltega on elav, aktiivne, nad ütlevad endil palju sõpru olevat. Õpetajad ise loomustavad neid liikuvatena. Võib-olla on see üks põhjusi, miks lasteaiast tulnud laste verbaalvõimused on rohkem arenenud.

Analüüsidest testide tulemusi, selgub, et lasteaiast tulnud lastel on enam arenenud mälu, tähelepanu, verbaalvõimused.

Maalastel on tulemused madalamad. Suured erinevused ilmnevad mälus. Lasteaiast tulnud maalapsed saavad keskmiselt 49,7 punkti, linnalapsed 93 punkti;

kodudest tulnud maalapsed 38,1, linnas 66 punkti. Arvestatav erinevus on ka sünonüümide leidmisel: maalastel 4,25, linnalastel 9,7 punkti (vt. tabel 1). Nähtavasti mõjub erinev keskkond mõnede võimete arengule erinevalt.

Lasteaia- ja kodust tulnud laste õppeedukuses olulisi erinevusi ei ole. Parema õppeedukuse on linnalastel. Testi tulemuste ja õppeedukuse vaheline korrelatsioon on küllalt kõrge. 1. klassis $r=0,73$, 3. klassis $r=0,53$. Kontrollitud võimused nähtavasti soodustavad paremate hinnete saamist 1. klassis. 3. klassis hakkavad mõju avaldama uued tegurid, mida meie katses pole kontrollitud.

Uurides soolistest iseärasustest tingitud iseärasusi, selgub, et kõigepealt erinevused mälus. Lasteaiast tulnud poisid saavad 87,9 punkti, tütarlapsed 101,2 punkti. Tähelepanu ja kõnevoolavuse katsete tulemused on tütarlastel paremad. Kodust tulnud poistel on mälu- ja tähelepanukatsete tulemused pisut paremad kui võrdlusrühma tütarlastel, kuid ei küüni lasteaias käinud poiste tulemusteni.

Kõigis katsetes, eriti poiste mälukatsetes, paistab silma, et lasteaias käinud lastel on rohkem ekstreemjuhtusid. Ühed said 1—5 punkti, teised 128—153 punkti! Tähelepanukatsetes said ühed 9—10 punkti, teised 37—39 punkti 49-st võimalikust. Tütarlaste tase on pisut ühtlasem. Kodus kasvanud lastel pole nii kõrgeid maksimaal- ega nii madalaid minimaaltulemusi. Summeerinud katsetulemused osutub madalaimaks 22

Tabel 1.

MAA- JA LINNALASTE KATSETULEMUSED

| Katseisikud | Keskmine hinne | Testide tulemused | | | | |
|-------------------|----------------|-------------------|------------|----------------|---------------|-----|
| | | mälu | tähelepanu | kõne mõistmine | kõne voolavus | |
| lasteaiast tulnud | maal | 4,0 | 49,7 | 26,0 | 4,3 | 7,2 |
| | linnas | 4,2 | 93,1 | 27,1 | 9,7 | 4,6 |
| kodust tulnud | maal | 3,9 | 38,1 | 24,7 | 6,0 | 6,8 |
| | linnas | 4,4 | 66,2 | 18,1 | 8,0 | 4,7 |

punkti, mille sai La poiss, Ko poisil oli 61 punkti. La poisi kõrgeimaks tulemuks osutus 205 punkti, Ko poisil 143 p. Tütarlaste tulemusi võrreldes näeme, et La tütarlastel on tulemused mälu- ja tähelepanukatsetes tunduvalt kõrgemad. Kui La ja Ko poiste erinevus oli 15,9 punkti, siis tütarlastel on see hoopis suur — 45,6 punkti. La tütarlaste võimete tase on ühtlasem ja poiste omast pisut kõrgem — kõigub 82 ja 240 punkti vahel. Kodust tulnud tütarlastel on tase madalam 21-st kuni 132 punktini. Seega on kodus kasvanud laste tase meie poolt kontrollitud katsetes ühtlasem. Nähtavasti loob koolieelne lasteasutus võimalused laste individuaalsete iseärasuste arenemiseks. Õpetajal koolis tuleb seda teada ja arvestada nendele jõukohase tegevuse leidmisel ja õppetöö individualiseerimisel. Praegu ei peegeldu need erinevused õppeedukuses. Siin pole suuri erinevusi. La poiste keskmine hinne on 3,9, Ko poisitel 4,2. Ilmneb väike paremus kodudest tulnute kasuks. Sama näeme tütarlaste puhul. Kuigi Ko tütarlaste võimetestide keskmine on kõigest teistest palju madalam, jõuavad nad koolis poistest paremini edasi.

Kui võrrelda lasteaias käinud ja kodus kasvanud maalaste keskmisi hindeid, ei ole erinevusi. Kodudest tulnute keskmine on 3,9, lasteaiast tulnutel 4,0. Erinevalt linnalastest on kodus kasvanud maalastel verbaaltestis paremad tulemused.

Püüdsime selgitada vanemate hariduse

mõju laste õppeedukusele ja mõningatele koolis vajanevatele võimetele. Selgus, et üldiselt kaasneb vanemate kõrgema haridustasemega laste parem õppeedukus ja paremad testitulemused. Ka A. Lunge ja K. Kusnets (1975) on saanud positiivse korrelatsiooni laste õppeedukuse ja vanemate haridustaseme vahel. Nende uurimuse kohaselt mõjub õppeedukusele eriti ema haridustase ($r=0,52$). Edasi uurisime, millist mõju avaldab vanemate haridustase kodus kasvanud ja koolieelsetes lasteasutustes käinud lastele. Võrdluse hõlbustamiseks andsime kõrgharidusega vanemale sümboolselt 3, keskharidusega vanemale 2, algharidusega vanemale 1 punkti. Summa jagasime kahega, et saada perekonna keskmine. Kui perekonnas oli ainult ema või isa, jäid tema hariduspunktid kehtima. Niisiis, kui mõlemad vanemad on kõrgharidusega, on vanemate haridustase 3 punkti. Kui üks on kesk- ja teine kõrgharidusega, on haridustase 2,5 punkti jne. Nüüd on võimalik ka rühmade keskmist haridustaset arvudes väljendada ja omavahel võrrelda. Selgub, et lasteaias käivate laste vanemate haridustase on kõrgem: linnalastel 1,8 punkti, Ko 1,4 punkti, lasteaias käivatel maalastel 2,2 p., kodustel 1,5 punkti. Kui mõlemal vanemal on vähemalt keskharidus, osutub see positiivseks mõjuriks laste edasijõudmisele ja arengule. Tabelist 2 nähtub, et võimetestide tulemused nisuguse haridustaseme puhul on oluliselt paremad just kodus kasvanud lastel, õppeedukus tõuseb 4,4-ni.

Tabel 2.

VANEMATE HARIDUSTASE, TESTI TULEMUSED JA ÕPPEEDUKUS

| Rühma jrk. nr. | Vanemate haridus; | punkte | Testide tulemused summ. punkte | | Õppeedukuse punktid summeeritud | |
|-------------------|----------------------|--------|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|----------------------|
| | | | Kodust tulnutel | Lasteaiast tulnutel | Kodust tulnud | Lasteaiast tulnud |
| 1. Kõrgem | | 3 | — | 146,5 | — | 63,7 |
| 2. Kõrgem ja kesk | | 2,5 | — | 151,0 | — | 61,2 |
| 3. Kesk | | 2,0 | 110,2 | 130,2 | 65,2 | 62,2 |
| 4. Kesk ja alg | | 1,5 | 79,7 | 122,8 | 58,0 | 58,8 |
| 5. Alg | | 1,0 | 89,2 | 160,8 | 58,0 | 59,0 |

Tabelist 2 näeme, et kõrgharidusega vanematel käivad lapsed lasteaias ja selle tõttu pole võimalik testi ja õppe- edukuse tulemusi sellest aspektist võrrelda. Selgub, et neile lastele, kes on käinud lasteaias, mõjus koolieelses eas 2 positiivset tegurit: vanemate kõrgharidus ja lasteaias käimine. Selle tulemusena on nende laste testitulemused oluliselt paremad. Mis puutub aga õppeedukusse koolis, siis selles enam niisugust erinevust pole ja keskharidusrühmas on kodust tulnud laste õppeedukuski parem. Selle alusel võib väita, et just kodust tulnud laste kooliedukusele hakkab avaldama mõju vanemate haridustase. 3,0 ja 2,5 haridustasemega vanematel pole ühtki nõrga õppeedukusega ega madalate testi- tulemustega last. Algharidusega vanemate puhul on kodust tulnud lastest 43,7% neid, kelle tulemused on alla kesk- pärase. Siin ilmnebki lasteaias positiivne mõju, kui võrrelda 4. ja 5. rühma laste testide tulemusi (vt. tabel 2). 5. rühmas on erinevus 71,6 punkti, 4. rühmas 43,1 punkti. Keskhariduserühmas on erinevus vaid 20 punkti. See näitab vanemate haridustaseme mõju eriti kodus kasva- nud lastele. Võrreldes õppetulemusi näe- me aga, et 4. ja 5. rühmas ei tehta mi- dagi lasteaiast tulnud laste võimete rak- endamiseks õppetöös. Ankeetidest sel- gub, et koolis õppimine jääb 75% laste- aiast tulnutel omaks mureks, vanemad ei ole harjunud või ei ole suutlisedki lapsi aitama, et olemasolevate eelduste baasil kujundada nendes vaimse töö oskusi ja saavutada parem õppeedukus.

Teatud kõrvalekaldumisi üldisest sea- duspärasusest võimetestide tulemustes pakub ühe osa algharidusega vanemate lasteaias käinud laste rühm. Nad saavad väga häid tulemusi võimekatsetes ja nende õppeedukus on hea. Need lapsed on püüdlikud ja suhtuvad austusega kooliülesannetesse. Siin tulevad arvesse teised faktorid, mis kaaluvad üles hari- dustaseme. Ankeetidest nähtub, et need lapsed on täielikest perekondadest, va- litseb harmooniline läbisaamine pere- konnaliikmete vahel. Lapse eest hoolitse- takse.

Tabel 3 peegeldab ka soolistest iseära- sustest tulenevaid seaduspärasusi koos- kõlas vanemate haridustasemega. Võr- reldes lasteaias ja kodus kasvanud poiste võimeteste ja õppeedukust, ei näe me olulisi erinevusi. Vanemate haridustase ei erine palju. Edukus on parem kodus kasvanud poistel. Analüüsides üksikute poiste tulemusi selgub, et laste- aiastel esineb rohkem ekstreemväärtusi, tulemused kõiguvad 22 punktist 205 punktini, hinded 3,2-st 4,9-ni. Seejuures ei ole mitte kõigil madalaima keskmise hindega poistel madalaimad testi tule- mused. See viitab äärmiselt suurtele individuaalsetele iseärasustele. Seejuures 205 punkti saanud poisi vanematel on algharidus ja poisi keskmine hinne I pool- aastal 4,6. Samas rühmas on teisel poisil testipunkte 164, kuid keskmine hinne ainult 3,4, vanemad kesk- ja kõrg- haridusega. Võrreldes ka tütarlaste tule- mus tabeli 3 põhjal, võime veenduda, et eriti kodus kasvanud tütarlaste võimete

SOOLISED ISEÄRASUSED KOOLIJÕUDLUSES

Tabel 3.

| Sugu | Koolieelne kasvatus | Testid | Õppeedukus | Vanemate haridus |
|-------------|---------------------|--------|------------|------------------|
| Poisid | Lasteaed | 102,5 | 54,9 | 1,9 |
| | Kodu | 120,3 | 58,7 | 1,6 |
| Tütarlapsed | Lasteaed | 150,7 | 62,5 | 1,7 |
| | Kodu | 84,4 | 63,2 | 1,3 |
| Üldine | Lasteaed | 131,9 | 58,8 | 1,8 |
| | Kodu | 93,7 | 61,2 | 1,4 |

arengule mõjub vanemate haridus. Nende võimetestide tulemused on kõige madalamad ja vanematest on 55,5% algharidusega. Lasteaias käinud tütarlastel on ainult 26% vanemaist algharidusega. Lasteaed kompenseerib selle osa laste võimete arendamist.

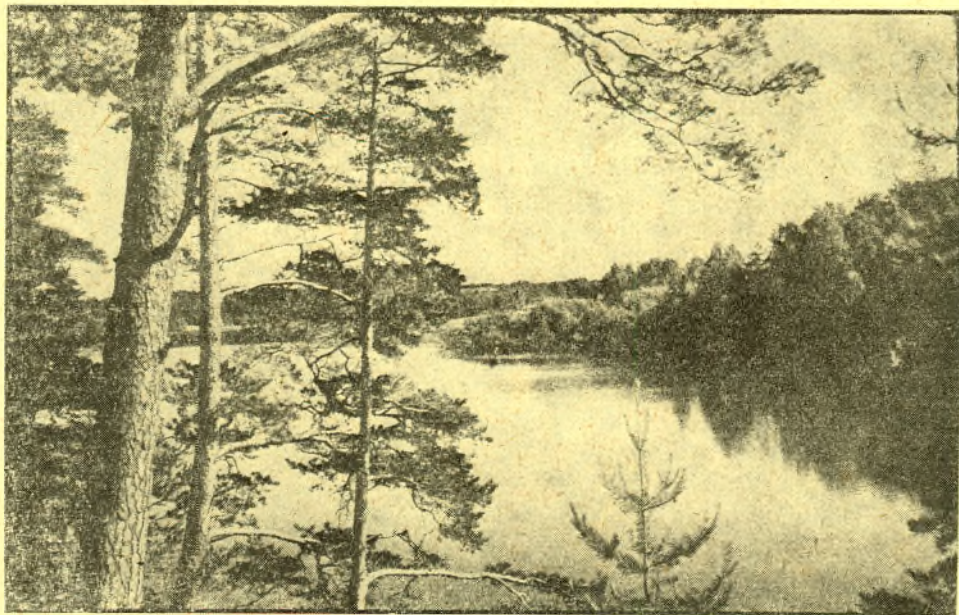
Selgub, et lasteaias käinud poisid ei allu ilmnenule üldisele seaduspärasusele. Nende võimetestide tulemused on kõrgemad, vanemate haridustase kõrgem, kuid ometi kooliedukus kõige madalam. Siin tuleb otsida uusi faktoreid, mis niisuguste poiste õpilasbiograafiat mõjutavad tugevamini kui käesolevas töös vaadeldud faktorid. Siiski võime väita, et üldiselt on vanemate haridustase oluline koolijõudlustegur.

Eelnevast selgub, et koolieelne sihipärane kasvatus suudab laste võimeid

palju arendada. Kuid ühtlasi suurenevad ja süvenevad selle tulemusel juba varakult individuaalsed iseärasused, mida õppetöös tuleb mõistlikult arendada, ära kasutada paremate tulemuste saavutamiseks koolis.

Kirjandus

1. M. J. Hillebrand, Zum Problem der Schulreife. München—Basel, 1955.
2. S. Tamm, T. Tulva, Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Tallinn, 1973.
3. E. Vapper, Nõukogude pedagoogika ja kool II. Tartu, 1966.
4. А. Лунге, К. Кузнец. Психика человека в единстве теории и практики. Тарту, 1975.
5. Х. Лупп. Запас слов шести- и семилетних дошкольников и его зависимость от условий развития ребенка. Автореферат. Тарту, 1975.



Verijärv, Võru seminari looduses käikude paik.

HILLAR UUSI foto.

JOHANNES KÄISI — LOODUSEUURIJA JA LOODUSKAITSJA

JAAN EILART

Äsja möödus 90 aastat meie nimeka koolimehe, teadlase ja praktiku, Eesti NSV teenelise õpetaja Johannes Käisi sünnist. Eelmine suvi piiritles veerandsajandi tema kadumisest Põlva kaskedega kalmumäe liivasesse nõlva. Need möödaniku taanduvad eludaatumid pole aga kaandanud meie päevade jaoks Johannes Käisi elutöö haljust. Meenutagem tema rajatud õpilaste individuaalse töö põhimõtete jätkuvat uurimist (sealhulgas I. Undi doktoridissertatsioon) ning arendamist nõukogude koolis. Tuletagem meelde tema koduloo õpetamise lähtekohti või üldse vaatluse seadmist õpetuse kesemesse. Või seda osa J. Käisi loometööst, millele tunnustust on jagatud väljaspool Nõukogudemaa piiregi (ainuüksi Soomes on ilmunud kümme kord J. Käisi pedagoogilist artiklit). Johannes Käisi elutöö on koolkonda kujundava väärtusega, on lahutamatu meie kultuurist.

Alljärgnevas vaadeldakse üksnes Johannes Käisi suures töös kordasaadetu üht tahku, ja nimelt sellist, mille tund-

misest saab ehk mõistetavamaks tema pedagoogilise loomingu olemus, see substraat, millele kerkis tema koolimeheideede kaunis ehitus. J. Käisi autorinimi on ligi sajal õpikul ning käsiraamatul ja kolm korda rohkemate artiklite all, kuid kõige selle lähe on ometi tema loodustoolistes publikatsioonides. Neist esimene pärineb 1913. aastast Riia Aleksandri gümnaasiumi aruandeist ja käsitleb õpilaste loodustooli ekskursioone. Õpetajaperioodil vennasvabariigi pealinnas on avaldatud (1914) ka tema koostatud esimene programm — nimelt algkooli loodusloo programm. Sama teema on esimese eestikeelse artikli (1920) aineks.

Selline tulek koolikirjandusse oli õieti ootuspärane, sest tegemist oli ju Rosma koolitarest läinuga, kelle pedagoogilisi õpinguid Peterburis ja enesetäiendamist Riia polütehnikumis kroonis lõpuks (1917) Peterburi ülikooli loodusteaduskonna 1. järgu diplom. Kuivõrd mõjukat tööd aga tehti tolle ajajärgu Peterburi ülikoolis loodusteadusi studeerintutega, veenavad meid ka selle kõrgkooli lõpetanud teiste eestlastest kasvandike isiksused (prof. J. Piiper, prof. J. Depman), kes just seal omandasid oma darvinistlikult evolutsioonilise maailmakäsituse. Hea õpetaja jätab midagi endast märkamatukski oma kasvandikesse. Tõdeme seda ju ka Käisi kasvandikke tundes. Me ei eksi, kui tema loometöö ilmes visanduvad need löimed, mis said alguse Neevalinnas heal tasemel õpetatud dünaamilise ja historilise geoloogia, üldbioloogia, võrdleva embrüoloogia ja võrdleva anatoomia jt. ainete aluselt. Siin on loomulik läte, miks pedagoogist sai ühtlasi loodusteadlane.

J. Käisi kui loodusteadlast ja sellest johtuvalt ka loodusteaduslikule seoste käsitusele tugineva nüüdislooduskaitse üht mõtestajat, sihtjoonte seadjat tuntakse hoopis vähem kui pedagoogi, koolireformijat. Ometi on J. Käisi **vanim** kirjatööpärand, mis pole tänini kasutatavust kaotanud, puhtloodusteaduslik.

Need uurimistööd on ilmunud meie esimeses originaalartiklitega eestikeelses ajakirjas «Loodus» (1922—1924), mille peatoimetajaks oli Tartu ülikooli esimesi loodusteaduse professoreid Johannes Piiper. Neist monograafilise käsitluslaadiga uurimustest on esimene mainitud ajakirja kahte numbrit läbiv rohkete fotode ja skeemidega täiendatud artikkel «Munamägi ja tema ümbrus». Selle autorit on tutvustatud Võru seminari direktorina ja töö ise on lõpetatud Võrus 20. jaanuaril 1922. Eeltööd on aga tehtud olulisemalt eelmisel aastal, kusjuures Munamäe kõrguse baromeetrilisel määramisel on osalenud 7. okt. ja 15. nov. 1921 ka seminari kasvandikud. See Tillo, Rathlefi ja Kellneri seniseid andmeid märgatavalt revideeriv Haanja Munamäe kõrguse täpsustamine väärribki esmatähelepanu töö tähtsa osana. Teades ilmselt reeperi andmeid Võru viinavabriku juures, fikseeriti neil mainitud kahel päeval baromeetri näit seal, sõideti seejärel jalgratastega 2,5 tunniga Munamäele ja sooritati mõõtmised kõrgustikul. Arvestades parandusi, baromeetrilist gradienti, õhuniiskust (kord ka teel saadud baromeetri põrutust) jne., arvutab J. Käisi välja Gaussi vormeli alusel (koos Bauernfeindi parandustega) Suure Munamäe kõrguse. Selleks saab ta ümardatult 310 m. Kui arvestada, et kirjanduses figureerisid kõrgusandmed 304 m või 324 m, on J. Käisi parandus nii primitiivsete uurimisvahenditega oluline (tänapäeval loetakse Suure Munamäe kõrguseks ümardatult 317 m). Absoluutse täpsusega on aga seni püsima jäänud J. Käisi 18. sept. 1921 geomeetrilisel loodimisel määratud Suure Munamäe suhteline kõrgus (Haanja möisa poolse liidustunud jalamil 59,5 m, edelas maanteelt 45 m). J. Käis fikseerib ka Vaskna järve kõrguse (243 m), pidades seda Eesti kõige kõrgemal asuvaks järveks. Siin on hilisem aeg «pingerida» pisut parandanud — Vaskna lähedal olev Tuuljärv on veelgi kõrgemal (257 m). Samas laadis

täpsustatakse ka Wrangeli ja Kupfferi Vällamäe kõrgusandmeid, saavutades taas suhtelise kõrguse eriti silmapaistva täpsuse.

Lisaks neile J. Käisi Haanja uurimise täppistöödele on uudsed ka paljud muud tema andmed kõrgustiku kohta. Siin on ühe esimese uurimusena eesti loodusteadustes üldse kasutatud **taimekoosluse** (tookord mõiste *taimeühiskond, ühing*) analüüsimise printsiipe. Klassifitseeritakse geobotaanilisi üksusi. Tuginedes tookord vägagi uudseile, üldsuses tundmatuile H. Hauseni, D. Anutšini ja Eesti praktikast H. Bekkeri värsketele töödele, annab J. Käis vägagi kaasaegse Haanja maastiku geomorfoloogilise ja geneetilise ülevaate. See on taas meie esimesi maastikuteaduslikke konkreetseid uurimusi, mis pole vajalikku tähelepanu pälvinud järelepõlvede silmis üksnes selle tõttu, et ei osata **avastuslikkust** otsida laiemalt ikkagi ainult koolimehena tuntud teadlase publikatsioonide kogumist. Aidaku käesolev osutamine korvata sedagi puudujääki.

Järgmisel aastal (1923) ilmub J. Käisi uurimus «Võru järved», taas meetodiliselt laitmatu, tookord kõige moodsamail teaduslikel alustel tehtud töö. Võetakse aluseks alles 3 aastat varem ilmunud maailma ühe silmapaistvama geograafi S. Passarge «Die Grundlagen der Landschaftskunde» (Hamburg, 1920) ja luuakse sellest lähtudes Võru järvede geneetiline tüpologia. Pencki järgi liigitatakse uuritavad veekogud ka vee hüdrokeemiliste omaduste alusel. Koostatud on täpsed sügavuskaardid, mille puhul on käõpilased teinud välitöid (Võru seminari kasvandike mälestused). Iga järve vaatlus on kompleksne, vastates juba ligikaudu sellele skeemile, mis aastakümneid hiljem on omane koguteosele «Eesti järved». Käsitletakse vees toimuvaid protsesse. Üksikasjalik on kõrgema floora esindajate täpsele liigilisele määramisele tuginev taimede kogumike ja vööde eritlemine. Ka see ulatuslik mo-

nograafiline uurimus on teaduslikult vananematu meie päevini. Autori ettevalmistatud ulatuslik eriuurimus Tamula järvest saab tuttavaks siiski ainult aja-lehe «Võrumaa» (nr. 45, 1922) kaudu, aina mõjusamaks muutuv kaasarääkimine Eesti koolielu korraldamisel e luba ilmselt seda viia monograafia vormi.

Koguteosele «Võrumaa» (1924) kirjutab J. Käis peatüki «Taimkate». Ka see on pioneeritöö, sest puudusid ju tookord üldse veel eeskju pakkuvad Eesti ühe piirkonna geobotaanilised uurimused. Hiljem pöörduv J. Käis sellelaadsete uurimiste juurde tagasi üha harvem. Et lai loodusteadlase silmaring ja uurija-valmidus püsib, kinnitab kas või tema kaastöö («Loodus») oma Võru seminari aegse kolleegi Jaan Vahtra ja õpilase Albert Ivaski koostatud koguteosele «Taevaskoda — Valgemetsa» (1940). See raamat oli muide esimesi trükiseid, mis ilmus pärast töötava rahva võimuletulekut Eestis.

Johannes Käisi loodusteadusliku tegevuse jälgejätnumaid külgi on tema juhendav ja organiseeriv tegevus looduse sesoonse arengu uurimisel. Tema vaatlusvihikute (ilmunud paarkümmend trükki), vaatluslehtede ja lugemike alusel võime teda koguni nimetada Eesti kooli fenoloogia rajajaks. Nii teaduslikus kui organisatsioonilises mõttes. Selles osas on publitseeritud ka rõhkelt juhendaja originaalvaatluste tulemusi, ehkki sageli tagasihoidlikult jooksva informatsiooni vormis (näit. paarikümnest kirjutisest koosnev seeria 1939—1940 «Õpetajate Lehes» üldnimetuse all «Kodumaa looduse pöördlaval»). Sellel väga iseloomulikul J. Käisi loodusteadusliku tegevuse ainevallas aga pole võimalik siinkohal pikemalt peatuda, kuna see muutuks käesoleva artikli autori varasemate sellekohaste tööde kordamiseks, mida osalt on koguni üleliiduliselt tutvustatud (Эйларт. «О развитии фенологии в Эстонии». Труды фен. совещания,

Ленинград, 1960 — «Koolifenoloogia arengu küsimusi Eestis», «Nõukogude Kool» 1960, nr. 8 — «Fenoloogia koolis» Rmt. «Teaduse ajaloo lehekülgi Eestis» I Tln., 1968 jm.).

Selgub juba öeldustki, et Johannes Käisi loodusteaduslik uurimistöö on ühelt poolt oma aja tasemel n.-ö. **avasuslikkuse**, sageli isegi novaatorlikkuse poolest, teiselt poolt on iseloomulik paljude tulemuste **rakenduslikkus**. See rakenduslikkus on kõigepealt võimalik olnud meetoodilisest aspektist koolis, kuid ka üldse kogu ühiskonnas teatavate probleemide tõstatamisel, uudse mõtte-liku algatamisel. Just sellisena on hinnatav Johannes Käisi töö **looduskaitse** põhimõtete ühe varase formuleerijana Eestis. Väärrib juba tähelepanu fakt, et mainitud Munamäe uurimuses on täiesti tänapäevaselt käsitlus lõpetatud kompleksis kokku võtva osaga «Munamäe looduse kaitsmine». Selles oli tollastes tingimustes suurt perspektiivitunnet. Ja järgmiseks aastaks on J. Käisil juba valmis olnud ulatuslik teaduslik põhjendus looduskaitse vajalikkusest, alustest ja võimalustest. See on esitatud 3.—5. aprillini 1923 Tallinnas toimunud loodusloo ja maateaduse õpetajate I üleriigilisel kongressil pealkirja all «Õpetaja ülesanded kodumaa looduse uurimises ja tema kaitses». See on taas põhjalik töö, millest täie ettekujutuse saab pika artikli näol ajakirjas «Loodus» (1923, nr. 7). Mis on selles tolle aja tingimustes täiesti põhimõtteliselt uut ja hilisemas looduskaitse arengus end õigustanud?

1. Tuginedes uusimale välismaisele kirjandusele, loob J. Käis seose looduskaitse ja kodu-uurimise vahele. Kodu-uurimine on kodukoha väärtuste kaitses asjatundlik alus. Sellelt pinnalt rajab ta silla Diesterwegi pedagoogikasse (1824), põhjendades, miks õpetaja peab olema looduse uurija. See on tema enda ning seega kaudsidesemetes ka tema õpilaste rikastumise alus, vaatluslikkuse ja individuaalse töö alus, õppetöö formaalsu-

sesse kaldumisest hoidumise alus. Selle J. Käisi põhimõtte elav kehastus on ta ise, ja kui tahaksime temalt täies konkreetsuses midagi õppida, peaksime taotlema: kõik kooli loodusloõpetajad (selle ala meetodikud ammugi) peaksid suutma avaldada uurimistõid ka mingil konkreetsel tänapäeva loodusteaduse alal.

2. J. Käis soovib peamisi looduskaitset ja kodu-uurimist ühendavaid töövorme (fenovaatlused, uurimised kooli lähemas ümbruses, ekskursioonid). Uurimiste detailsemast programmist ilmneb, et ta mõistab neid komplekssetena (pinnaehituse uurimisest kuni paikkonna kommete, isegi mängude väljaselgitamiseni).

3. Looduskaitse konkreetne tegevusprogramm, ehkki see jääb ajajärgule omaselt loomulikult nn. klassikalise looduskaitse piiridesse, on J. Käisil üllatavalt mõttetihedalt **ökoloogilisel** alusel. Seega alusel, mida me ootame tänapäeva kooliltki (vt. näit. J. Eilart «Teoreetilisi lähtekohti looduskaitse käsitlemiseks koolis», «Nõukogude Kool», 1969, nr. 7; «Laps ja loodus», rmt. «Kodusest kasvatuses», Tln., 1967 jm.). Et midagi tõesti kaitsta, peame mõistma keskkonda ökosüsteemsemalt, selleta ei saa arvestada üksiku osa üldises. Või nagu äsjasel ülemaailmsel botaanikakongressil väiti ilmekalt üks nüüdisaja väljapaistvamaid ökolooge prof. P. Duvigneaud: «Et päästa biosfääri, on vaja vähendada looduskaitsest lobisejate arvu». J. Käis juhib tähelepanu sellele, et «igal oleval on oma koht looduses ja inimese mõiste kahjulikkusest ja kasulikkusest ei ole looduses maksev». Näiteks toob ta künnivareste mittemõistliku hävitamise Tartus, röövkalapüügi, ebasihipärase kollektsioneerimise koolide õppekäikudel jne.

4. J. Käis formuleerib Eesti praktikas tookord veel vähetuntud «loodusmälestise», «rahvuspargi» jt. mõisted ning annab väga pädeva ülevaate looduskaitse valdkonnas tehtust meil ja mujal.

5. Lõpuks teeb ta konkreetsed ettepanekud, mida peaks kaitsma Eestis ning soovib vastavaid allikmaterjale. Valdav osa tema tehtud esmaettepanekuist ongi teostunud, ehkki mõnel puhul pool saandit hiljem (orhideede kaitse, Saaremaa harulduste kaitsmise aktuaalsus, kaitsealad Taevaskojas, Pühajärvel, Haanjas jne.). Mõned J. Käisi põhjendatud ettenägelikud soovitusel (näit. mõnede konkreetsete liblikaliikide kaitse tarvidus) pole konkreetsel vormil saanud veel senini. Ehkki vajadus on ilmne.

Meie koolilooduskaitse rajamise esimeste mõtete tõstataja on uuesti selle küsimuse algatajaks ka pärast Suurt Isamaasõda. «Nõukogude Opetajas» ilmuvad temalt sellesuunalised artiklid 1945. a. (nr. 10, nr. 30 jm.). Selles valdkonnas on Johannes Käisi pärand ühendunud meie aja kõige aktuaalsemate taotlustega, kus me mõistame «loodus ei ole minetanud meie jaoks oma tohutut väärtust niihästi aineliste hüvede esmaallikana kui ka iga inimese tervise, rõõmu, eluarmastuse ja vaimse rikkuse ammendamatu lätena» (L. Brežnev).

Lõpuks jääks tähelepanu juhtida veel ühele Johannes Käisi loodusteadlase ja looduskaitseja tegevusega mõjusalt ühinevale probleemile — J. Käisi loodusteadusliku ja loodust tutvustava kirjanduse palge mõistmisele. Alates tema publikatsioonide esimesest ajajärgust (1920) on üheks tema kirjutiste lemmikžanriks olnud ikka retsensioonid ja erialase kirjanduse ülevaated ning see asjaolu ongi ilmselt põhjus, miks just J. Käis kirjutab omalaadses analüüsraamatus «Eesti populaarteaduslik kirjandus» (1940, teised autorid A. Annist ja J. Roos) loodusteadustesse puutuvad peatükid. Sellest pole saanud lihtsalt loetelu, vaid kirjanduse sügav sisuline analüüs ja järeldusena koguni vanusjärgude kaupa soovitatavate teoste ja ühel või teisel põhjusel mittesobivate raamatute nimetamine. J. Käisi esitatud loodusteadusliku populariseerivat väärtust omava

kirjanduse sisulise hindamise alused on aktuaalsed meie päevini. Näiteks toob ta sellise kirjanduse ühe suurima veana (õeldes, et selline kirjandus on koguni vastuvõtmatu) **antropomorfiseeriva** käsitluse (viitega K. Ewaldi, V. Lunkevitsi, K. Põldmaa raamatuile).

Nii tsiteerib ta sedasorti teemaarenduse juhuna K. Ewaldi pala «Toonekurg ja vihmuss»:

«Vihmuss! Tule siia!» hüüdis ta (toonekurg), kuid keegi ei vastanud. «Vihmuss! Tule välja! Ma tahan sinuga rääkida!»

«Ma ei julge!» kostis vihmuss august.

Toonekurg sai kurjaks. Ta nokkis punase nokaga nii tugevasti maad, et vihmuss viimaks maa peale ronis ja suures häädas ja alanduses toonekure ees vingerdas.

«Kas sa ei kuule, kui sind kutsun?» päris toonekurg kurjalt. «Kas sa ei tea, kes sina oled ja kes mina olen? Kas sa ei oska sellest aust, et sinuga kõnelen, paremini lugu pidada!»

«Ärge saage kurjaks, armuline härra!» palus vihmuss. «Olin suures hirmus: teie ise keelasite oma ette tulla, kui Teie kõrgusel söömahimu on.»

K. Põldmaa puhul taunib J. Käsi õigus-
tatult liigset moraalitsemist. Paljude autorite puhul loeb ta veaks ka liigseid «klišee»-väljendeid, võõrsõnadega liialdamist ja liiga üldistavat käsitlusviisi. Heade loodust tutvustavate raamatute näited on J. Käsil — V. Bianki, D. Kai-
gorodovi, G. Vilbaste, Alma Thomi, A. Audova, J. Piiperi, J. Auli, J. Nuudi jt. teosed. Ajakirjadest hindab ta eriti «Loodusvaatlejat» (1930—1938).

Johannes Käsi töö loodusteadlasena ja sellest tulenevalt ka Eesti kooli tingimustele vastava looduskaitse põhjendajana on tähelepanuväärne kogu meie haridus- ja kultuuriloos. Looduse tegeliku tundmise ja ökoloogilise lähtekoha propageerimise kaudu omab see mitte üksnes õpetajaile ja õpilastele arendavat tähtsust, vaid sisaldab ühtaegu maailmavaatelist väärtusi.



Rosma koolimaja, J. Käsi sünnikoht.

JAAN EILARTI foto.

ALG- JA 7-KLASSILISTE KOOLIDE ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISEST SÕJAJÄRGSEL TAASTAMISE AJAJÄRGUL (1944–1950)

AHTO KENNİK

ÕPETAJASKOND PÄRAST EESTI NSV VABASTAMIST FAŠISTLIKUST OKUPATSIOONIST

Kolmkümmend aastat tagasi, pärast fašistliku Saksamaa purustamist ja Nõukogude Liidu võitu Suures Isamaasõjas, algas sõjapurus- tuste kõrvaldamine ja rahvamajanduse taastamine. Kultuurilises ülesehitustöös kujunes üheks vastutusrikkamaks ülesandeks noore põlvkonna kasvatamine ja selleks vajaliku pedagoogilise kaadri ettevalmistamine. Et sõda ja okupatsioon olid tekitanud Eesti NSV õpetajaskonnale märgatavat kahju, oli selle ülesande lahendamine vägagi raske. Fašistide käe läbi oli hukkunud ligikaudu 70 õpetajat. Peale selle oli teatud osa õpetajaid sundmobilisatsiooniga ja fašistliku propa- ganda mõjul kodumaalt lahkunud. Osa õpe- tajaist, kes oli end kompromiteerinud koos- töös fašistide ja nende käsilastega, kõrvaldati õppetöölt. Neid asendasid Nõukogude Liidu tagalast kodumaale naasnud õpetajad. Õpi- laste arv vabariigi koolides oli tunduvalt kasvanud (119,6 tuhandelt 1940/41. õppeaas- tal 225,2 tuhandele 1945/46. õppeaastal¹).

¹ Eesti NSV rahvamajandus. Statistiline ko- gumik. Tallinn, 1957, lk. 217.

Eriti oli kasvanud keskkooliõpilaste arv, mis- tõttu osa kogenumaid ja parema ettevalmis- tusega õpetajaid asus tööle keskkoolides. Kõik see oli viinud kutsega õpetajate arvu märgatavale vähenemisele alg- ja 7-klassi- listes koolides.

Õpetajate puudujäägi korvamiseks raken- dati pärast sõda hulgaliselt tööle kutseta õpetajaid, peamiselt keskkooli lõpetanud noori, aga ka vähema haridusega isikuid. Ka langes enamikule õpetajaist normaalsest suu- rem koormus. Nende abinõude rakendami- sega saadi koolid õpetajatega komplektee- rida ja alustada õppetööd, kusjuures õpe- tajaite arv saavutas sõjaeelse taseme. Kuid nagu märgitud, olid paljud õpetajad kutseta. Eriti suur puudus oli kutsega õpetajatest alg- koolides (1.—4. klass), kus 1945/46. õppeaas- tal töötanud õpetajatest oli ilma kutseta 61,4 protsenti.² 734 õpetajal ehk 13,8 protsendil ei olnud keskkooli haridust.³ Õpetajate ettevalmis- tamise planeerimisel tuli arvestada ka õpi- laste ja klassikomplektide arvu suurenemist neljanda viisaastaku jooksul, samuti korvata õpetajate loomulik väljalangemine.

Need asjaolud, eeskätt kutsega õpetajate vähesus, nõudsid õpetajate ettevalmistamise tunduvalt suurendamist. Seetõttu olid peda- googilise kaadri ettevalmistamise ja kvalifi- katsiooni tõstmise küsimused järgnevail aas- tail pidevalt meie vabariigi partei- ja hari- dusorganite tähelepanu objektiks. Staažika- matele pedagoogidele korraldati kvalifikat- siooni tõstmise kursusi. Palju õpetajaid püü- dis erialaseid teadmisi täiendada eksternaadi korras. Neljas vabariigi keskkoolis avati pe- dagoogilised täiendusklassid, kus kiirendatud korras valmistati ette õpetajaid algkoolidele. Uue, nõukoguliku õpetajate kaadri peamis- teks ettevalmistajateks said siiski pedagoogi- lised õppeasutused — õpetajate seminarid.

PEDAGOOGILISTE ÕPPEASUTUSTE VÕRGU VÄLJAARENDAMINE

1944. aasta sügisel alustasid taas tegevust nii Tallinna kui Tartu Õpetajate Seminar. Uut

² Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 3, s.-ü. 108, l. 5 andmetel.

³ Sealsamas.

koolisüsteemi arvestades hakati nendes ette valmistama õpetajaid alg- ja 7-klassilistele koolidele. Õppeaega pikendati viiele aastale, kohustuslikuks eelhariduseks sai 7 klassi Tartu Õpetajate Seminari uueks direktoriks kinnitati tuntud koolimees Elmar Araste, Tallinna Õpetajate Seminarile tagalast naasnud Ants Selmet (mõlemad 1. oktoobrist 1944).⁴ Õpetajate seminarid (hiljem ka teised pedagoogilised õppeasutused) allutati Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadile (1946. a. märtsist Eesti NSV Haridusministeerium).

Need kaks õpetajate seminari ei suutnud rahuldada vabariigi vajadusi. Seepärast avati õpetajate ettevalmistamise suurendamiseks 1944/45. õppeaasta teisel poolel õpetajate seminarid veel Haapsalus ja Rakveres. Esimene neist alustas tegevust 8. märtsil 1. klassiga, teine 19. märtsil eel-, 1., 2. ja 3. klassiga.⁵

Haapsalu Õpetajate Seminari asutajatena olid aktiivselt tegevad endise Läänemaa Õpetajate Seminari õpetajad Villem Althoa ja Aleksander Lint. Kooli esimeseks direktoriks nimetati V. Althoa, tema lahkumise järel õppetööle Tartu Riiklikku Ülikooli 1945. aasta sügisel A. Lint. Rakvere Õpetajate Seminari esimeseks direktoriks sai pedagoog Volde- mar Raam (hiljem Jaan Kurn ja Jüri Kipper). 1945/46. õppeaastal töötas Rakvere Õpetajate Seminar juba kõigi viie ja Haapsalu Õpetajate Seminar 1.—3. klassiga.⁶

Õpetajate seminaride süsteem suutis esimestel sõjajärgsetel aastatel rahuldada üksnes kõige pakilisemaid vajadusi 1.—7. klasside õpetajate ettevalmistamisel. Lõpetajaid oli suhteliselt vähe ja see ei võimaldanud sõjajärgses olukorras kaugeltki katta koolide vajadusi. Ka polnud seminarilõpetanute ettevalmistus töötamiseks 7-aastaste koolide vanemates (5.—7.) klassides täiesti piisav. Järjest ilmsemaks sai, et varem ajalooliselt väljakujunenud algkooliõpetajate ettevalmis-

tamiseks mõeldud õpetajate seminarid ei suuda enam ei kvantitatiivselt ega kvalitatiivselt rahuldada nõukogude ühiskonna hoogsalt areneva haridussüsteemi ja koolivõrgu vajadusi. Tekkis tarvidus õpetajate diferentseeritumaks ettevalmistamiseks, mis viis senise pedagoogilise hariduse süsteemi reorganiseerimisele.

1. septembrist 1947 moodustati Eesti NSV Ministrite Nõukogu korraldusel Tallinna ja Tartu seminarist 6-aastase õppeajaga õpetajate instituudid ette valmistamiseks õpetajaid üldhariduskoolide 5.—7. klassidele.⁷ Õpetajate instituutide esimesele kursusele võeti 7-klassilise eelharidusega noori, 2.—5. kursus komplekteeriti endiste seminaride 1.—4. kursuse lõpetanutest. Viiendale kursusele võeti ka keskkoolide lõpetanud.

Kui seminaride õpilased olid saanud ettevalmistuse kõigis põhiaineis, siis õpetajate instituutides see diferentseeriti. Mõlemas instituudis avati ajaloo, füüsika-matemaatika, loodusteaduse-geograafia, eesti keele ja kirjanduse osakond. Tallinna Õpetajate Instituudis avati peale selle veel vene keele ja kirjanduse ning inglise keele ja kirjanduse osakond. 1948/49. õppeaastast avati vene keele ja kirjanduse osakond ka Tartu Õpetajate Instituudis. Põhialala kõrval võis omandada veel täiendava eriala kas laulmise ja muusika, joonistamise ja joonestamise, kehalise kasvatusse või käsitöö ja kodunduse alal.⁸ 1950. aasta teisest poolest oli võimalik täiendavaks aineks valida ka vanempioneerijuhi eriala.⁹

Õpetajate instituutide 1.—4. kursused kujunesid ettevalmistavaks osaks, kus õpilased omandasid üldhariduskeskkooli õppeprogrammi. Pedagoogilis-metoodiline ettevalmistus anti 5. ja 6. kursusel. Arvestades keskhariduse tunduvat edasiarenemist neljanda viisaastaku lõpuks, muudeti 1. septembrist 1950 õpetajate instituutidesse vastuvõtmise korda ning reorganiseeriti need 2-aastasteks õppeasutusteks, kuhu hakati vastu võt-

⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 113, l. 22.

⁵ «Nõukogude Õpetaja», 16. märts 1945, nr. 10 ja 23. märts 1945, nr. 11.

⁶ ENSV ORKA, f. R-10 (Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuv Statistika Keskvalitsus), nim. 10, s.-ü. 21, l. 49.

⁷ Vt. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Toim. K. Kotsar. Tallinn, 1972, lk. 17.

⁸ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 283, l. 9.

⁹ Sealsamas, s.-ü. 428, l. 7.

ma ainult keskharidusega noori.¹⁰ Mõlemas instituudis avati ka kaugõppeosakond. Tallinna Õpetajate Instituudi esimeseks direktoriks sai professor Kristjan Kure, Tartu Õpetajate Instituuti hakkas juhatama Artur Tarnik, asetäitjaks sai suurte kogemustega pedagoog ja haridustegelane Erik Jaanvärk.

Haapsalu ja Rakvere Õpetajate Seminar muudeti 1947/48. õppeaastast alates algklasside (1.—4. kl.) õpetajaid ettevalmistavaks õppeasutuseks, kusjuures õppeaeg neis lühendati viielt aastalt neljale. Silmas pidades pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni vajadusi, alustati Rakvere Õpetajate Seminaris algklasside õpetajate-vanempioneerijuhtide ettevalmistamist. Selle kiirendamiseks komplekteeriti 1. klassile lisaks ka 4. klass.¹¹ Vanempioneerijuhtide osakonna lõpetanud said algklasside õpetaja kutse koos õigusega töötada vanempioneerijuhina. 1. septembrist 1948 kehtestati kõigis seminarides semestrisüsteem. Seega said õpetajate seminarid struktuuri, mis vastas teiste liiduvabariikide pedagoogiliste koolide struktuurile.

Et kaks õpetajate seminari ei suutnud katta vajadust algklasside õpetajate järele, asutati 1949. aasta sügisel Viljandis endise õmblustehnikumi baasil uus pedagoogiline kool.¹² Õppetööd alustasid kaks esimest kursust kokku 120 õpilasega. Kooli asutamisega seotud raskused ületati Peeter Toome (direktori kt.) ja Voldemar Toomi (direktori asetäitja õppealal) abiga.¹³ 1950. aasta mais nimetati pedagoogilisteks koolideks ümber ka Haapsalu ja Rakvere Õpetajate Seminar.¹⁴

ÕPPEASUTUSTE MAJANDUSLIK OLUKORD JA ÕPILASKOND

Fašisiliku okupatsiooni ja sõjategevuse tagajärjed andsid valusalt tunda ka pedagoogiliste õppeasutuste töös. Materiaalselt olid õpetajate seminarid sõja järel üsnagi raskes

¹⁰ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 423, l. 90.

¹¹ Sealsamas, s.-ü. 217, l. 37.

¹² Sealsamas, s.-ü. 339, l. 104.

¹³ A. Kits, Kool, kus õpetajaks õpiti. «Nõukogude Õpetaja», 3. aug. 1974, nr. 31.

¹⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 422, l. 206.

olukorras. Oma ruumides võis ainsana õppetööd alustada Tartu Õpetajate Seminar, kelle ruumid Laias (praegu Mitsuuri) tänavas seati kiiresti korda. Tallinna Õpetajate Seminar pidi esimest sõjajärgset õppeaastat alustama juba varem tema kasutada olnud koolimajas Raua (praegu Gogoli) tänavas. Haapsalu ja Rakvere Õpetajate Seminari teoreetilised tunnid toimusid vahetustena kohalike keskkoolide ruumides.

Tugevasti olid kannatanud õppeabinõud, koolimööbel, raamatukogud, kabinettide, laboratooriumide ja töökodade sisseseaded. Seetõttu tuli hankida uut mööblit ja seadmeid, mis Eesti NSV vabastamise järgsel õppeaastal, kui veel käis Suur Isamaasõda, oli seotud suurte raskustega. Puudust tunti mitmesugustest õppevahenditest, vihikutest, kirjutusvahenditest, kantseleipaberistki. Kohalike nõukogude- ja parteiorganite kaasabil hangiti mitte ainult kõige hädavajalikumat nagu klaasi ja mööblit, vaid ka õppevahendeid ja -inventari, kuigi algul üsna piiratud kogustes.

Ajapikku aga hakkas pedagoogiliste õppeasutuste materiaalne baas paranema. 1946/47. õppeaastal sai Tallinna Õpetajate Seminar tagasi oma endise, nõukogude võimu poolt temale 1941. aastal eraldatud hoone Narva maanteel. Tartu Õpetajate Instituut paigutati 1947. aastal seni kohaliku arve- ja plaanindustehnikumi kasutuses olnud, sõjaeelseil aastail Eestis ehitatud ühte paremasse koolihoonesse Salme tänaval. Samal aastal tagastati ka Rakvere Õpetajate Seminarile temale varem kuulunud hooned. Halvemasse olukorda jäi Haapsalu seminar, kus õppetöö kestis edasi teise vahetusena kohalikus keskkoolis. Alles 1949. aastal avanes linna täitevkomiteel võimalus parandada ka Haapsalu Õpetajate Seminari olukorda ja eraldada seminarile hooned Ehte (praegu Lauristini) tänavas.¹⁵ Seega astusid kõik pedagoogilised õppeasutused 1950-ndatesse aastatesse õppepindadega kindlustatult. Ruumide avardumisega paranesid teoreetilise õppetöö ja klassivälise töö tingimused, ava-

¹⁵ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 348, l. 20.

Tabel 1.

ÕPILASTE ARV EESTI NSV PEDAGOOGILISTES ÕPPEASUTUSTES AASTAIL 1944—1950
(seisuga õppeaasta algul)¹⁶

| Õppe- aasta | Tallinna Õpetajate Seminar | Tartu Õpetajate Seminar | Haapsalu Pedagoogi- line Kool | Rakvere Pedagoogi- line Kool | Viljandi Pedagoogi- line Kool | Kokku | Tallinna Õpetajate Instituut | Tartu Õpetajate Instituut | Kokku | Kõik kokku |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------|------------------------------------|---------------------------------|-------|---------------|
| 1944/45 | 225 | 162 | — | — | — | 387 | — | — | — | 387 |
| 1945/46 | 273* | 249 | 82 | 187 | — | 791* | — | — | — | 791 |
| 1946/47 | 320* | 378 | 122 | 233 | — | 1053* | — | — | — | 1053 |
| 1947/48 | — | — | 141 | 226 | — | 367 | 684 | 639 | 1323 | 1690 |
| 1948/49 | — | — | 151 | 246 | — | 397 | 1150 | 1071 | 2221 | 2618 |
| 1949/50 | — | — | 220 | 260 | 120 | 600 | 1468 | 1279 | 2747 | 3347 |
| 1950/51 | — | — | 273 | 309 | 193 | 775 | 1547 | 1133 | 2680 | 3455 |

* Ilma koolieelse kasvatuse ja patronaažieriala õpilasteta.

nes võimalus rajada ja laiendada ühiselamu-
muid.

Pedagoogiliste õppeasutuste võrgu välja-
arendamise ja nende majandusliku baasi tu-
gevdamine võimaldas suurendada õpilaste
vastuvõttu, mistõttu kasvas ka õpilaste arv.
Viimase kujunemise dünaamikast annab üle-
vaate tabel 1.

Näeme, et 1944/45. õppeaastal (1. märtsi
1945 seisuga) oli Tallinna ja Tartu Õpetajate
Seminaris kokku 387 õpilast. Uute seminaride
avamine Haapsalus ja Rakveres ning vastu-
võtukontingentide suurendamine järgnevatel
aastatel tõstis õpilaste arvu seminarides
1946/47. õppeaastaks 1053-ni, s. o. ligi kol-
mekordseks. Õpetajate seminarides õppijate
arvu muutis oluliselt kahe suurema õppeasu-
tuse — Tallinna ja Tartu Õpetajate Semi-
nari — reorganiseerimine õpetajate instituutideks
1947. aastal, misjärel õpilaste arv semi-
narides kui koolitüübis ajutiselt vähenes,
langedes 1947/48. õppeaastal 367-le.

Õpetajate instituutides, kus olid algusest
peale lahedamad tingimused ja võimalus
õppijaid rohkem vastu võtta, kasvas õpilaste
arv kiiresti. Teatud tagasimineku 1950/51. õp-

peaastal seletub õpetajate instituutide re-
organiseerimisega, sest õpilaste vastuvõtt
I kursusele lõpetati.

Nõukogude võimu hariduspoliitika, mis
sõjajärgseil aastail oli suurel määral suuna-
tud üldise 7-aastase koolikohustuse elluvii-
misele ning selleks vajaliku õpetajaskaadri
ettevalmistamisele, viis kokkuvõttes vabariigi
pedagoogiliste õppeasutuste võrgu välja-
arendamisele ja nende õpilaste arvu pide-
vale kasvamisele. 1950/51. õppeaastaks oli
1944/45. õppeaastaga võrreldes õpilaste arv
pedagoogilistes õppeasutustes kasvanud
üheksakordseks ning ulatus 3455-ni.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE TULEMUSI

Sõjajärgsetel aastatel oli õpilaste väljalan-
gevus eriti esimestelt kursustelt suur. 1948/49.
õppeaastal näiteks langes õpetajate semina-
ride esimestelt kursustelt välja 30 protsenti
õpilastest.¹⁷ Seetõttu oli lõpetanute arv mär-
gatavalt väiksem esimesele kursusele astu-
nute omast. Ülevaate pedagoogiliste õppe-
asutuste lõpetanutest saab tabelist 2.

Näeme, et käsitletud aastail lõpetas Eesti
NSV pedagoogilistes õppeasutustes kokku
1048 inimest. Neist said 1.—7. klassi õpetaja
kutse 255, algklasside (1.—4. klass) õpetaja
kutse 205 ja 5.—7. klassi õpetaja kutse 588
lõpetanut. Enamik lõpetanuist suunati eriala-

¹⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 430,
l. 1.

¹⁶ Koostatud ja arvatud ENSV ORKA, f.
R-10, nim. 10, s.-ü. 21, l. 49; s.-ü. 54, l. 28;
s.-ü. 79, l. 13 ja 17; s.-ü. 80, l. 21 ja 22; s.-ü.
112, l. 11 ja 14; s.-ü. 113, l. 21; s.-ü. 144,
l. 6 ja 14; s.-ü. 145, l. 18; s.-ü. 175, l. 17; s.-ü.
177, l. 4 andmetel.

Tabel 2.
LÖPETANUTE ARV EESTI NSV PEDAGOOGILISTES ÕPEASUTUSTES AASTAIL 1945—1950¹⁸

| Õppe- aasta | Tallinna Õpetajate Seminar | Tartu Õpetajate Seminar | Haapsalu Pedagoogi- line Kool | Rakvere Pedagoogi- line Kool | Kokku | Tallinna Õpetajate Instituut | Tartu Õpetajate Instituut | Kokku | Ühte- kokku |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------|------------------------------------|---------------------------------|-------|----------------|
| 1945 | 27 | 20 | — | — | 47 | — | — | — | 47 |
| 1946 | 47 | 28 | — | 16 | 91 | — | — | — | 91 |
| 1947 | 44 | 30 | 10 | 33 | 117 | — | — | — | 117 |
| 1948 | — | — | 20 | 33 | 53 | — | 15 | 15 | 68 |
| 1949 | — | — | 21 | 43 | 64 | 174 | 100 | 274 | 338 |
| 1950 | — | — | 40 | 48 | 88 | 196 | 103 | 299 | 387 |
| Kokku | 118 | 78 | 91 | 173 | 460 | 370 | 218 | 588 | 1048 |

sele tööle vabariigi koolidesse, osa jätkas õpinguid kõrgema astme koolides. Seega asus vabariigi alg- ja 7-klassilistes koolides tööle ligikaudu tuhat noort õpetajat, mida võib pidada käsitledaval ajavahemikul õpetajate kaadri ettevalmistamise suurendamist ettenägeva hariduspoliitika kõige olulisemaks tulemuseks.

Koos õpilaste arvu kasvuga kasvas neil aastail ka õpetajate arv. Kui 1945/46. õppeaastail oli üldhariduskoolides 5308 õpetajat, siis 1950/51. õppeaastaks oli neid 7515. Nihkeid nende kvalifikatsioonis ja haridustasemes nimetatud ajavahemikul näitab tabel 3.

ÕPETAJATE KVALIFIKATSIOON JA HARIDUS

| | 1945/46. JA 1950/51. ÕPEAASTAL ¹⁹ | |
|-------------------------------|--|----------------|
| | 1945/46. õ.-a. | 1950/51. õ.-a. |
| Õpetajate üldarv | 5308 | 7515 |
| Neist (protsentides): | | |
| kõrgema haridusega | 9,2 | 9,2 |
| pedagoogilise haridusega | 45,8 | 46,2* |
| keskeri- ja üldkeskharidusega | 31,2 | 38,7 |
| keskhariduseta | 13,8 | 5,9 |

¹⁸ Koostatud ja arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 21, l. 49; s.-ü. 54, l. 28; s.-ü. 79, l. 18 ja 19; s.-ü. 80, l. 21 ja 22; s.-ü. 112, l. 11; s.-ü. 113, l. 21; s.-ü. 144, l. 6 ja 14; s.-ü. 145, l. 18; s.-ü. 175, l. 17; s.-ü. 177, l. 4; s.-ü. 206, l. 19—21 andmetel.

¹⁹ Koostatud ja arvutatud järgmiste allikate alusel: 1) ENSV ORKA f. R-14, nim. 3, s.-ü. 108, l. 5; 2) A. Raud, Saavutusi ja edu-

Õpetajate arvu üldise kasvu taustal jäi kõrgema haridusega õpetajate osakaal muutumatuks (9,2%), kasvas aga pedagoogilise ning tunduvalt ka keskeri- ja üldkeskharidusega õpetajate osatähtsus. Märnatavalt vähenes keskhariduseta õpetajate osakaal, mis on õpetajate ettevalmistamise teiseks oluliseks tulemuseks käsitledaval ajavahemikul. Õpetajate arvu märgatava kasvu tingimustes tuli ikkagi tööle rakendada ka keskeri- või üldkeskharidusega õpetajaid. Nende osakaal õpetajate hulgas isegi suurenes (7,5 protsendi võrra).

1.—7. klasside õpetajate arv kasvas käsit-

Tabel 3.

1945/46. JA 1950/51. ÕPEAASTAL¹⁹

| | 1945/46. õ.-a. | 1950/51. õ.-a. |
|-------------------------------|----------------|----------------|
| Õpetajate üldarv | 5308 | 7515 |
| Neist (protsentides): | | |
| kõrgema haridusega | 9,2 | 9,2 |
| pedagoogilise haridusega | 45,8 | 46,2* |
| keskeri- ja üldkeskharidusega | 31,2 | 38,7 |
| keskhariduseta | 13,8 | 5,9 |

samme Nõukogude Eestis hariduse alal. «Nõukogude Kool» 1950, nr. 7, lk. 396; 3) Eesti NSV rahvamajandus 1971. aastal. Statistiline aastaraamat. Tallinn, 1972, lk. 310.

* Nendest 13,9% õpetajate instituutide või nendega võrdsustatud õppeasutuste haridusega ja 32,3% pedagoogilise keskharidusega.

Tabel 4.

ÕPETAJATE KVALIFIKATSIOON JA HARIDUS ALG- NING 7-KLASSILISTES KOOLIDES
1945/46. JA 1950/51. ÕPPEAASTAL²⁰

| | 1945/46. õ.-a. | | 1950/51. õ.-a. | |
|--------------------------|----------------|-----------|----------------|-----------|
| | 1.—4. kl. | 5.—7. kl. | 1.—4. kl. | 5.—7. kl. |
| Kokku õpetajaid | 1855 | 1344 | 2561 | 2531 |
| Neist (protsentides): | | | | |
| kõrgema haridusega | 0,7 | 4,6 | 0,4 | 7,3 |
| pedagoogilise haridusega | 37,9 | 54,6 | 4,6 | 23,2 |
| üldkeskharidusega | 47,6 | 33,5 | 87,2 | 64,7 |
| keskhariduseta | 13,8 | 7,3 | 7,8 | 4,8 |

letud aastail 3199-lt 5092-ni, s. o. 1893 inimese võrra, millega ületas märgatavalt pedagoogilistes õppeasutustes ettevalmistatud õpetajate arvu. Puudujääk korvati kas kõrgema ja keskeriharidusega või üldkeskharidusega noorte töölevõtmisega. Õpetajate haridustasemest ja kvalifikatsioonist alg- ja 7-klassilistes koolides annab ülevaate tabel 4.

Tabelist selgub, et 1.—4. klasside õpetajate hulgas oli erialase kvalifikatsioonita õpetajaid tunduvalt rohkem kui 5.—7. klasside õpetajate hulgas. 1945/46. õppeaastal oli 1.—4. klasside õpetajatest erihariduseta 61,4 protsenti. 5.—7. klassides aga 40,8 protsenti. Ka oli 1.—4. klassides vähem kõrgema ja pedagoogilise haridusega, rohkem aga üldkeskharidusega ja keskhariduseta õpetajaid.

Viis aastat hiljem, 1950/51. õppeaastaks oli nii 1.—4. kui ka 5.—7. klasside õpetajate hulgas märgatavalt vähenenud keskhariduseta õpetajate osakaal. Mõlema grupi õpetajaskond oli tol ajal valdavalt komplekteeritud kas erialase pedagoogilise või üldkeskharidusega kaadriga. 5.—7. klasside õpetajate hulgas oli juba küllaltki suur osakaal õpetajate instituutides hariduse omandanud õpetajatel. Kasvanud oli samuti kõrgema haridusega õpetajate osakaal. Selles kajastusid õpetajate diferentseeritud ettevalmistamise esimesed positiivsed tulemused.

Kuigi 1940. aastate teisel poolel ei suudetud vabariigi alg- ja 7-klassiliste koolide vajadusi veel täielikult katta, täienes nende koolide õpetajaskond siiski kvalifitseeritud kaadriga, kes oli erialase ettevalmistuse saanud nõukogude võimu aastail. Need õpetajad olid oluliseks täienduseks Nõukogude Eesti intelligentsile ning seisid edaspidi esireas uue põlvkonna kommunistlikul kasvatusel ja Kommunistliku Partei hariduspoliitika teostamisel vabariigis. Ühtlasi olid loodud eeldused üldhariduskoolide vajaduste täielikuks rahuldamiseks õpetajatega järgneval aastakümnel.

²⁰ Koostatud ja arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 108, l. 5 ning Eesti NSV Rahvamajandus. Statistiline kogumik. Tallinn, 1957, lk. 235 ja 236 andmetel.

EESTIKEELNE LOODUSLOOLINE ÕPPEKIRJANDUS 19. SAJANDI RAHVAKOOLIS

ERIKA MAKRJAKOV

LOODUSLOO ASEND EESTI RAHVAKOOLIS 19. SAJANDIL

Kaua aega said eesti rahvakoolide (mõisa-, valla- ja kihelkonnakoolide) õpilased teadmisi looduse kohta juhuslikult, sõltuvalt peamiselt sellest, milline oli õpetaja enese huvi loodusteaduse vastu ja tema teadmised loodusest. Kuni loodusõpetust iseseisva ainena õppeplaanis polnud, käsitleti vastavaid küsimusi ühenduses teiste õppeainetega, eriti emakeelega.

Seetõttu leidis 19. sajandi emakeele lugemikes hulgaliselt lugemispalasid, mis andsid õpilastele üldisi teadmisi loodusest. Kuigi ka nendes lugemispalades looduse nähtusi mõnikord käsitleti usuliselt, võltsitud kujul. moodustasid nad siiski teatud vastukaalu katekismuse ja piiblitlugude ühekülgsele tuupimisele. Kuna esimese astme rahvakoolides (vallakoolides) loodusõpetust kuni tsaarivalitsuse lõpuni õppeplaani ei võetud, jäi emakeele lugemike kaudu pakutav informatsioon peaaegu ainsaks, mida selle astme õpilased looduse kohta said.

Sajandi teisel poolel ilmus ka iseseisvaid loodusloo õpikuid, mis olid ette nähtud põhiliselt kihelkonnakoolidele ja õpetajate seminaridele. Nõudmine nende järele kasvas eriti pärast seda, kui Liivimaal 1874. aastal ja Eestimaal 1878. aastal kehtestatud õppeplaanidega muutus looduslugu kihelkonnakoolides iseseisvaks õppeaineks.

LOODUSLOO ELEMENTE EMAKEELE LUGEMIKES

Esimene raamat, mis sisaldas ilmaliku sisuga lugemismaterjali emakeeletundides käsitlemiseks, oli Vastseliina pastori G. Marpurgi lõunaeeestimurdeline «**Weikenne oppetusse nink luggemisse Ramat Tarto ma-rahva kooli laste tarbis**» (1). Raamatu I osa sisaldas kujuteldavat looduseteemalist vestlust õpetaja ja õpilase vahel. Vestluses käsitleti õpilase kodu ja kooli kõige lähema ümbruse kasulikke ja kahjulikke taimi ning loomi, kusjuures anti peamiselt praktilis-rakendusliku tähtsusega teadmisi. Vestlus on esitatud lihtsas, õpilaste eakohases keeles, näited on elulähedased ja arusaadavad. Õunapuud käsitledes esitab õpetaja küsimuse, miks mõisa aias kannab õunapuu vilja, aga metsas mitte? Oodatavaks vastuseks antakse: aga sellepärast, et mõisa aias kärner poogib puid ja hoolitseb nende eest, metsas ei tee seda keegi. Kahjulike taimede ja loomade üle

arutledes esitatakse lastele küsimus, miks jumal üldse löi kahjulikud loomad ja taimed. Järgneb selgitus, et jumal ei tee midagi mõtlemata; kõik, mis inimesele on kahjulik, ei ole alati kahjulik loodusele enesele. Nii käsitletakse kogu looduslikku keskkonda jumala läbimõeldud tegevuse tulemusena.

Hoopis kõrgemal ideoloogilisel ja teaduslikul tasemel oli C. R. Jakobsoni «**Kooli Lugemise raamat**» I—III (3). Hoolimata pastoriite ja mõnede kirikumeelsete kooliõpetajate vastuseisust, levis see lugemik laialdaselt. Esimesest osast ilmus 40 aasta jooksul 15 trükki, seejuures oli 13. trükk 2500 eks., 15. trükk 20 000 eks. Teine ja kolmas osa ilmusid esialgsel kujul ainult ühes trükis.

C. R. Jakobsoni lugemikud pakkusid rohkesti loodusloolist materjali, mis teiste autorite omaga võrreldes oli tunduvalt kõrgemal teaduslikul tasemel. Enamiku lugemispaladest kirjutas autor ise, esinedes sealjuures aktiivse loodusloo propageerijana ja asjatundjana. Lugemiku I osas on peatükid «Rohuaias», «Põllu peal» ja «Rohelises metsas» sisult looduslooõpiku tasemel, andes rohkesti loodusloolisi teadmisi. Palad on illustreeritud, palju on selgitavaid jooniseid. Kuigi lugemikus on ka religioosse sisuga peatükid «Jumala koda» ja «Jumala päävad», on Jakobsoni loodusekäsitlus teaduslik, vähe moraliseeriv.

Rohkesti loodusloolisi teadmisi pakuvad ka lugemiku teised osad. III osas vaadeldakse kaugemate maade taimi ja loomi rohkem geograafilisest aspektist lähtudes. Lugemiku väärtust tõstavad rohked illustratsioonid: peaaegu iga käsitletava taime või looma kohta on pilt või joonis. Lugemikus järgitakse põhimõtet: lähemalt kaugemale, lihtsamalt keerulisemale. Lugemiku kolm osa on üksteise järjed, mis, mõeldud igaüks teatud vanuseastmele, sisaldavad vastavat eakohaselt esitatud materjali.

Võrreldes 19. sajandi tuntumaid ja levinumaid emakeele lugemikke, on kahtlemata suurem väärtus C. R. Jakobsoni omadel. Seda nii õpetuslikust kui ka maailmavaatelistest seisukohast.

Kõrvuti C. R. Jakobsoni lugemisraamatuga kasutati koolides (eriti Põhja-Eestis) rohkesti ka C. E. Malmi lugemikku «Laulud ja Loud» I—III (4).

C. E. Malmi lugemikus on esikohal ilukirjanduslik, kuid sageli looduseteemaline materjal. Õpetlikud sõnad on pandud lindude ja loomade suhu («Linnupesa», «Musträsta tarkus», «Talumees ja löoke» jt.). Reas lugemispalades antakse otseselt looduslooteadmisi («Mutt», «Õunapuu», «Veeaur», «Pärnapuu» jt.). Paljudes lugemispalades ülistatakse looduse ilu, viidatakse sealjuures korduvalt jumalale kui selle ilu loojale. Üldse on C. E. Malmi lugemikus palju usuilise sisuga lugemispaladid.

«Laulud ja Loud» kolmas osa, mida autor pealkirjastab «Asjalikud lugemised», on rohkem õpetliku sisuga. See koosneb kolmest põhiosast. Esimene neist on «Loud loodusest». 33 lugemispalas antakse kirjeldavas laadis uusi teadmisi. Ühe kolmandiku lugemispalade autoriks on O. W. Masing. Enamikus palades käsitletakse loomi, taimedest on juttu vähem. Esinevad lugemispalad nagu «Krokodill», «Vähk», «Siil», «Rukkiiva», «Kuida taimed üle mere laiali lauvad» jne. Kogu materjali läbib juhtmõte, mis eriti selgelt väljendub sissejuhatavas palas «Jumal looduses», et jumal esineb looduses kõikjal, avaldades end loomade ja taimede kaudu. See vähendab loomulikult lugemikus esitatud materjali teaduslikku väärtust. Sellegipärast on lugemiku positiivseks küljeks, et ta püüab lapsi looduse üle mõtlema panna, jälgima selles toimuvaid protsesse. Samuti avardavad lugemispalad laste silmaringi kaugemate maade loomadest ja taimedest.

Kolmandaks 19. sajandi teisel poolel enam levinud lugemikuks oli A. Grenzsteini kaheosaline «**Eesti Lugemise-raamat**» (9).

Lugemiku esimeses osas on kasutatud paljude eesti autorite (A. Grenzstein, L. Koidula, J. Kurrik, A. Saal jt.) looduseteemalisi kirjutisi ja luuletusi, mille eesmärgiks on juhtida lapse tähelepanu looduse ilule ja võimsusele, loomade käitumisele ning vaja-

dusele kaitsta loodust ja tema asukaid. Luge-
mispaladest jääb kõlama inimlik soov aren-
dada lapse hinges ilumeelt. Nimetatud kir-
janduslikud lugemispalad on nagu sisseju-
hatuseks loodusteaduslikule peatükile «Loo-
duse majas ja rajas», mis sisaldab 27 õpet-
likku lugemispala loodusest. Loetava täien-
duseks on loomade pildid. Raamatu teine
osa sisaldab samuti loodusteemalisi jutu-
kesi, luuletusi ja rahvapärимusi, millest saab
mõningal määral ka teadmisi. Lagemiku lõ-
pus on palasid, milles kõneldakse inimese
anatoomiast seoses tervishoiuga.

Peale «Eesti Lagemise raamatu» andis
A. Grenzstein välja «**Laste Lagemise-
raamatu**» (10), mis lihtsustatult kordab varasema
lagemiku materjali. Raamat on **eespool**
märgitust rohkem illustreeritud.

Omamoodi õpetlikuks raamatuks oli
mõeldud A. Grenzsteini «**Looduse jõuud ja
nöuud**» (11), mida kasutati nii koolis kui ka
kodus lagemiseks. Raamat oli kirjutatud
saksa kirjaniku A. Bernsteini samanimelise
raamatu järgi, millest A. Grenzstein paremad
osad eesti keelde tõlkis. Selles püütakse
seletada loodusnähtusi, kuid antavad seletu-
sed on vähe teaduslikud, sageli otsitud ja
põhjendamata.

LOODUSLOO ÕPIKUD RAHVAKOOLILE 19. SAJANDIL

Otseselt loodusloo õpikuid eesti rahvako-
lile ilmus 19. sajandil kolm.

J. G. Schwartzi toimetatud 8-köitelise
«Koli-ramatu» kolmanda jaona ilmus E. Los-
siuse «**Õppetus Jumala lomades, mis Ma
peäl on**» (2). Selles on autor püüdnud anda
süsteematiseeritud ülevaate ümbritsevast loo-
dusest, jaotades kogu maailma kolmeks riig-
giks: kivid, taimed ja loomad. Sellises jär-
jestuses on antud ka õpiku materjal. Raamat
sisaldab lisaks tekstile illustratsioone, mis
muudavad raamatu huvitavamaks. Õpiku ees-

sõnas määratakse ka õpetuse suunitlus, mis
surub ta rangelt usulistesse raamidesse. Sel-
les on öeldud: «Jummal satis keik lomad
inimesse jure, ja innimenne panni iggaüh-
hele temma nimi. Tõ kidab teggijat, lom
lojat; innimenne peab molumad tundma ja
Jummalt ükspäinis kummardama». Seega on
loodusnähtuste käsitus sügavalt religioosne,
iga nähtuse taga nähakse jumalat. Raamat on
lastele keeleliselt raske, sõnastus halb. Õpik
ilmus ajavahemikus 1853—1869 kolmes
trükkis.

19. sajandi lõpul kahanes usuõpetuse mõju
koolides. Edusamme oli teinud ka loodus-
teadus. See asjaolu tingis vajaduse uute õpi-
kute järele, mis annaksid eluks vajalikke
teadmisi ja aitaksid tundma õppida maailma
nähtusi. E. Lossiuse õpik enam ei rahulda-
nud, sest oli vananenud ega vastanud aja
nõuetele. 19. sajandi lõpupoole ilmusid
koolidesse J. Kunderi ja tema seminarikaas-
lase J. Pärmani looduslooõpikud, mis olid
ajakohasemad, hoolikalt valitud õppemater-
jaliga ja lastepärased. Mõlema autori raama-
tud ilmusid Eesti Kirjameeste Seltsi toimetis-
tena.

J. Pärmani «**Looduse lugu**» I, II (8) oli
koostatud Tartu saksa seminari õpetaja
H. Lange saksakeelse õpiku järgi. Õpiku I
osa oli mõeldud nii küla- kui ka vallakoolile
ning lagemiseks igale loodusesõbrale. II osa
oli I otsene järg ja mõeldud kihelkonnako-
olidele. Juhendis õpetajale rõhutab autor
loodusloo õpetamise näilikkustamise vaja-
dust, millega põhjendab ka rohke pildima-
terjali olemasolu õpikus. «Looduse loo» I
osa koosneb 40 paragrahvist arvestusega, et
õppeaastas on 20 õppenädalat ja loodus-
õpetust 2 tundi nädalas. Igas paragrahvis kä-
sitletakse üht looma. II osa on esimese
täienduseks, selles tutvustatakse põhjaliku-
malt I osas käsitletud loomi. Seega eeldab
II osa juurde asumine I osa põhjalikku tund-
mist.

Võrreldes J. Kunderiga annab J. Pärman-
nil rohkem tunda usuline tendents. Tema ar-
vates seisneb loodusõpetuse tähtsus selles, et
«...loodus õpetab Jumalat tundma ja aus-

tama» (8, lk. 5), aga ka selles, et «... puutudes kokku loodusega, tekib paratamatult vajadus temast rohkem teada saada; võidelda ebausuga, nõiduse ja salatohtritega (8, lk. 6). Õpiku algul on antud õpetajate aine käsitlemiseks juhendeid. Autor soovib koostada näitmaterjali kollektioone (kivid, taimed, putukad, liblikad jms.), mis aitaksid tundi huvitavamaks muuta, näitlikustada. Samuti soovib autor rohkem tähelepanu pöörata õpilaste ilumeele arendamisele looduse kaudu. Need mõtted on oma aja kohta progressiivsed.

Tunduvalt materialistlikumad ja samal ajal ka teaduslikumad olid J. Kunderi «Looduse õpetuse» kolm jagu pealkirjadega: I osa — «Ellajate riik» (Tartu, 1877), II osa — «Taimede riik» (Tartu, 1881), III osa — «Kivide riik» (Tartu, 1885) ja lisaks nendele «Veikene Looduse õpetus» (6) ning rohkem geograafia valdkonda haarav «Maakera elu ja olu» (7). J. Kunder oli oma aja loodusõpetuse propageerija, kes püüdis sellele ainele koolis anda väärilise koha. Oma «Looduse õpetuse» I osa eessõnas ütleb ta: «Saagu pea aeg tulema, et looduse õpetus meie Eesti koolides ka õpetuse jagude hulka arvatud saaks nagu seega iga targema rahva koolis lugu on.» Õpikut alustab ta aga A. Diesterwegi sõnadega: «Loodust mitte tundma tähendab oma emat mitte tundma».¹

Looduslooline materjal J. Kunderi õpikutes on antud teaduslikult, kusjuures on silmas peetud Eesti loodust. Autor käsitleb kodumaist floorat ja faunat, et lapsed seda paremini tundma õpiksid. Piisavalt on esitatud näitmaterjali. Loodusõpetuse teoreetiline alus andis J. Kunder õpetajale väärtuslikke meetodilisi juhendeid. Tema «Looduse õpetuse» I osa oli kirjutatud nii koolile, õpetajale kui ka lugemiseks igale loodusesõbrale. Raamatu eessõnas annab ta õpetajale nõuandeid tööks õpikuga ja ka õpilastega loodusloo õpetamisel. Et loodus on lõputa

ja ääreta, soovib ta koolis õpetada valikuliselt. Õpetamisel soovib ta lähtuda printsiibist — lähemalt kaugemale, lihtsamalt keerulisemale. Need pedagoogika aabitsatõed on kasutatavad ka tänapäeval. Autor soovib õppematerjali valides sellest välja jätta kõik raskesti arusaadava ja mitte eakohase. Nagu J. Pärmanngi on ta põhjalikumalt käsitletud loodust kolme riigi kaudu, mille nimed kannavad ka tema õpiku kolm osa: looma-, taime- ja kiviriik. Mõistes hästi kordamise vajalikkust ja tähtsust, annab J. Kunder oma õpikus peatükkide lõpul kordamisülesandeid. Neis on palju tähelepanu pööratud võrdlusmeetodile, mis aitab selgitada, kui hästi on õpilane läbivõetud õppematerjali omandanud.

Ka J. Kunderi üldiselt materialistlikult orienteeritud teoses esineb igandeid. Nii alustab ta peatükki «Inimene» sõnadega: «Ja jumal lõi inimese oma näu järele».

Raamatus «Veikene Looduse õpetus», mis oli kirjutatud «Eesti alamatele koolidele», käsitles J. Kunder nii taime- kui ka loomariiki, andes organismide klassifikatsiooni ja selle alused. Õpiku lõpus annab ta lühiülevaate loomade ja taimede füsioloogiast ning anatoomiast. Klassifikatsiooni puhul on antud ka ladinakeelseid nimetusi, mitte niivõrd pähetuupimiseks, kuivõrd muus teaduslikus kirjanduses orienteerumiseks. «Veikene Looduse õpetus» on koostatud süsteemikindlalt ja meetodiliselt hästi läbimõeldult.

J. Kunderi populaarteaduslikus vormis kirjutatud «Maakera elu ja olu» viib lugejad geoloogia, geograafia ja ka loodusõpetuse valdkonda, andes ülevaate orgaanilise maailma arengust.

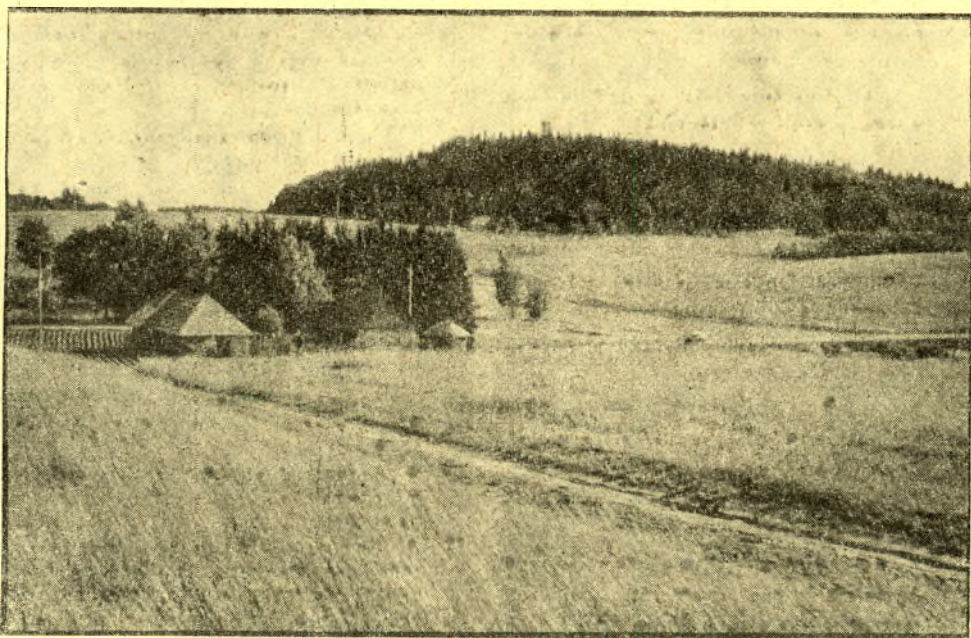
J. Kunderi looduslooõpikuid kasutati ajakohastatud uustrükkidena pärast 1905.—1907. a. revolutsiooni eestikeelsetes erakoolides. Oma aja kohta olid need meetodiliselt ja sisuliselt heal tasemel ning tähistasid märkimisväärset edusammu eestikeelses õpikirjanduses.

Sellest ajast, kui vene keel muutus rahvakoolides õppekeeleks, kadus vajadus eestikeelsete õpikute, ka looduslooõpikute järele.

¹ J. Kunder, Looduse õpetus I, Tartu, 1877. Eessõna.

Kirjandus

1. G. Marpurg, Veikenne õpetusse nink luggemisse Ramat Tarfo ma-rahva kooli laste tarbis. Tartu, 1805.
2. E. Lossius, Õppetus Jummalaloma-dest, mis Ma peäl on. Tartu, 1854.
3. C. R. Jakobson, Kooli Lugemise raamat I—III. Tartu, 1867—1876.
4. C. E. Malm, Laulud ja Loud I—III. Tallinn, 1874—1884.
5. J. Kunder, Looduse õpetus I—III. Tartu, 1877—1885.
6. J. Kunder, Veikene Looduse õpetus. Tartu, 1879.
7. J. Kunder, Maakera elu ja olu. Tartu, 1878.
8. J. Pärman, Looduse lugu I—II. Tartu, 1878—1879.
9. A. Grenzstein, Eesti Lugemise-raamat I—II. Tartu, 1887—1888.
10. A. Grenzstein, Laste Lugemise-raamat. Tartu, 1896.
11. A. Grenzstein, Looduse jõud ja nõud. Tartu, 1879.



Suur Munamägi, J. Käsi uurimisobjekt.

HILLAR UUSI foto.

SISUKORD

1. S.-A. Villo: Vastu NLKP XXV kongressile
6. I. Sevtšuk. Mõtteid seoses internatsionaalistliku kasvatusena koolis.
12. H. Roots. Mõtisklusi noorukite vastutustunde ja kodanikuküpsuse kasvatamise ümber.
16. Kirjandusõpetajate ülevabariigiline konverents Tallinnas.
17. Kirjandusõpetajate konverentsi üleskutse.
18. A. Eglon. Kirjanduse õpetamise olukorrad Eesti NSV üldhariduskoolides.
25. K. Leht. Kirjandusprogrammi rakendamise suundadest.
33. H. Sikk. Uus kirjandusprogramm ja nüüdisaegne eesti proosaepika.
39. V. Ristna. Aspektisuhete väljendamine inglise keeles.
44. O. Priniits. Tõenäosusteooria elemendid koolis.
50. V. Eesmaa. Õpilaste iseseisev töö näitvahenditega loodusõpetuses.
56. Э. Вайгла, X. Кубо. Русско-эстонский словарь в школе.
60. Kolme võimaluse teemal.
65. S. Herman. Koolieelse kasvatus mõjust õpilasiograafiale.
72. J. Eilart. Johannes Käis — looduseuurija ja looduskaitseja.
77. A. Kennik. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest sõjajärgsel taastamise ajajärgul (1944—1950).
83. E. Mäkrjakov. Eestikeelne looduslooline õppekirjandus 19. sajandi rahvakoolis.

О Г Л А В Л Е Н И Е

1. С.-А. Вилло. Навстречу XXV съезду КПСС.
6. И. Шевчук. Об интернациональном воспитании в школе.
12. X. Роотс. Размышления о воспитании чувства долга у молодежи и её гражданская зрелость.
16. Республиканская конференция преподавателей литературы.
17. Воззвание конференции преподавателей литературы.
18. А. Эглон. О состоянии преподавания литературы в общеобразовательной школе Эстонской ССР.
25. К. Лехт. Некоторые аспекты внедрения программы по литературе.
33. X. Сикк. Новая программа по литературе и современная эстонская эпическая проза.
39. В. Ристна. Выражение видовых отношений в английском языке.
44. О. Принитс. Элементы теории вероятности в школе.
50. В. Эсмаа. Самостоятельная работа учащихся с наглядными пособиями по естествознанию.
56. Э. Вайгла, X. Кубо. Русско-эстонский словарь в школе.
60. На тему о трех возможностях.
65. С. Херман. Влияние дошкольного воспитания на биографию учащегося.
72. Я. Эйларт. Йоханнес Кяйс — естествоиспытатель и защитник родной природы.
77. А. Кенник. Подготовка преподавателей начальной и семилетней школы в послевоенный восстановительный период (1944—1950).
83. Э. Макряков. Учебная литература по естествознанию на эстонском языке в народной школе XIX века.



9. ja 10. detsembril oli Tallinnas üleliiduline seminarnõupidamine. Sellest võtsid osa õppepedagoogiliste kirjastuste ja liiduvabariikide haridusministeeriumide töötajad. Aruflustemades oli üldhariduskoolide õpikute mahud. Nõupidamine toimus Kirjanike Majas, kus juuresolevad pildidki tehtud.



ARNOLD RAMMO fotod

1947 г.
Росси́я, За́пад
76-26a

