

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

12

1958

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKÄIK

NR. 12

DETSEMBER

1958

Koolihariduse ümberkorraldamine ja sellega seotud aktuaalseid ülesandeid.

Nõukogudemaa rahvahariduse edusammud on meile kõigile teada. Need on küllaltki hästi teada ka kapitalistlikes maades, kusjuures mõnedki kodanlikud tegelased on nende puhul tunnustavaid sõnu lausunud. Kõik see ei tohi meid siiski takistada ka tõiseid puudusi nägemast, mis sel ühiskondlikult tähtsal alal ometi esinevad, et puuduste kõrvaldamisega saavutada veelgi paremaid tulemusi noorsoo õpetamisel ning kommunistlikul kasvatamisel.

Senise koolihariduse puudustele juhib tähelepanu juba Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressil, kus sellega seoses seati koolide ja haridusorganite ette koolitöö poliitniseerimise ülesanne.

Partei XIX kongressi selle põhimõttelise seisukoha tegelik elluviimine kulges teadupärast aeglaselt, kobamisi, aralt: kohati kärbiti õppeprogramme, jäeti välja mõned teoreetilised küsimused, mis õpilastele olid osutunud liiga kõvaks pähklikks, ja toodi taas õppeplaani tööõpetus keskkooli nooremal astmel, praktikumid keskkooli vanemal astmel. Nende erikaal muude ainetega võrreldes on väga väike (ümmarguselt 4 protsenti ehk üks kahekümneviiesik kohustuslike õppetundide üldisest arvust), mistõttu meie üldhariduslik kool on põhiliselt raamatukool, taotledes noorsoole anda võimalikult entsüklopeedilisi teadmisi. On arusaadav, et selles olukorras ei saada vajalikult hoolitseda teadmiste rakendamise, vastavate oskuste õpetamise eest, mistõttu kiiruga õpitud teadmisedki unuvad pahatihti niisama kiiresti, nagu need on õpitud.

Aeglus ja argus koolitöö poliitniseerimisel ei suutnud kõrvaldada lõhet koolihariduse olukorra ja tegeliku elu nõuete vahel. Seepärast on loomulik, et rahvahariduse küsimustele pühendati suurt tähelepanu partei XX kongressi töös. Niihästi kongressi aruandes kui ka vastuvõetud otsuses konstateeritakse kooli irdumist elust, õpilaste vähest ettevalmistust praktiliseks tegevuseks. Selle tõise puuduse kõrvaldamiseks peetakse vajalikuks, et üldharidusliku kooli õppekavasse võetaks uusi aineid, mis annavad õpilastele põhiteadmisi tehnika ja tootmise küsimustes, ja harjutataks õpilasi süstemaatiliselt töötama tööstus- ja põllumajandusettevõtetes, kooli katseaias ja töökojas, nii et keskkoolilõpetanul oleks mitte üksnes korralik üldharidus, mis on vajalik ülikoolis õppimiseks, vaid et tal oleks ka ettevalmistus mõnel alal töötamiseks, sest enamik keskkoolilõpetanuid asub kohe tööle.

See ulatuslik parteiline kriitika ajendas pedagooge ja haridusorganeid koolihariduse korraldamiseks paremaid teid otsima. Ja tulebki ütelda, et partei XX kongressist saadik täheldame märgatavat elavnemist koolihariduse puuduste kõrvaldamisel.

Mis meie vabariigisse puutub, siis märkigem nende aastate saavutustena poliitniseeritud hariduse materiaalse baasi märgatavat tõhustumist niihästi töökoja- ja praktikumiruumide rajamise kui ka nende täielikuma sisustamise näol. Kahtlemata paranesid sellega praktiliste oskuste õpetamise võimalused.

Progressiivsete tendentsidena sel alal mainigem üksikute koolide püüdeid

korraldada keskkooliklasside õpilastele ettenähtud praktikum kooli šeffkäitise vastavais tsehides, kus sel puhul taotletakse praeguste õppeprogrammide raame ületavat eesmärki — anda õpilastele õppinud töömehe kvalifikatsioon vastaval alal, nagu seda näiteks Tallinna XVII Keskkooli kohta võib rõõmustavalt märkida. Töökodade suhtes täheldame üksikuid fakte, millede puhul õppeprogrammi nõuete täitmine on otstarbekalt seostatud õpilaste otsese tootmistööga kooli šeffkäitise vajadusteks, nagu seda näit. L. Koidula nim. Pärnu II Keskkooli puhul on esinenud.

Tublisti elavne neil aastail nooremate klasside õpilaste töö kooliaias, vanemate klasside õpilaste töö põllumajanduses. Linnakoolide õpilaste suvelaagrid kolhoosides ja sovhoosides omandavad neil aastail täieliku eluõiguse.

Mõndagi positiivset üritatakse neil aastail ka programmide ja õpikute paremuse alal, näiteks eesti ja vene keele, võõrkeelte ja matemaatika osas. Suuremat tähelepanu hakatakse pöörama esteetilisele ja kehalisele kasvatusel.

Siinkohal olgu märgitud, et mitmetes teistes liiduvabariikides, nagu näiteks Ukraina NSV-s ja Vene Föderatsioonis, on kooli elule lähendamise suunas siiski sootu rohkem ära tehtud. Teadupärast astuti Ukraina NSV koolides juba 1954/55. õppeaastal ulatuslikumaid samme põlütsehnilise hariduse süvendamiseks ning õpilaste paremaks ettevalmistamiseks elule tootmisalase õppetöö korraldamisega keskkooli vanemais klassides. Vene Föderatsiooni arvukais koolides rakendatakse katse- list õppeplaani, mille raamid püütakse õpilastele anda niihästi täielik üldharidus kui ka tööalane ettevalmistus valitud alal.

Nende vabariikide pedagoogidel ja haridusorganite töötajail on seega sootu laialdasemad ning rikkalikumad kogemused nõukogude noorsoo paremaks ettevalmistamiseks elule.

Kõik need on kahtlemata positiivsed nihked partei XX kongressi poolt kättejuhatatud eesmärgi suunas, kuid siiski ebaküüaldased, et olukorda põhjalikumat parandust tuua, sest õppe- plaan ja programmid on põhiliselt endiseks jäänud.

Sellest järgneb ühtlasi, et põhiliselt on püsima jäänud ka need olulised puudused, mis meie üldharidusliku kooli senist tööd iseloomustavad.

Keskkooli senine õppeplaani ja programmid kajastavad seisukohta, millest elu on ammu mööda läinud, et

keskkool on esijoonel ettevalmistumiseks ülikoolile, mitte aga elule.

Säärase ühekülgse taotluse tõttu paisusid programmid ja õpikud liiga mahakaks, muutudes õpilastele ülemäära koormavaks, mille üle pedagoogid ja lapsevanemad on pikki aastaid kurnnud. Õpilaste ülekoormamine ühe- ülgse intellektuaalse tööga, kusjuures arvukail juhtumil pole õppematerjal õpilastele sisult üldse jõukohane, kahjustab õpilaste tervist ja mõjub halvasti õpilaste üldisele arenemisele.

Entsüklopeediliste teadmiste taga- ajamise tuhinas on meie üldharidusliku koolis tagaplaanile jäänud keha- line ja esteetiline kasvatus, samuti pole nõutavat kaalu omandanud põlütsehniline haridus.

Seepärast on Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee rahva- hariduse põhjaliku ümberkorraldamise küsimused aktuaalselt päevakorra- le tõstnud.

Sellega seotud üldisemaid põhimõt- telisi probleeme käsitles sm. Hruštšov ÜLKNÜ XIII kongressil. Selles kõnes esitatud seisukohad leidsid konkreti- seerimist ja edasiarendamist sm. Hru- štšovi tuntud kirjas, mis ajakirjanduse kaudu juba mõni aeg tagasi kogu Nõukogudemaa avalikkusele teatavaks sai. Seoses ulatuslike ettevalmistustega partei XXI kongressiks on rahvahari- duse ümberkorraldamise küsimused NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesidena «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendami- sest meie maal» laialdaselt arutlemi- sel, nagu need küsimused on Nõuko- gudemaa avalikkuse ergast tähelepanu ja siirast kaasatõtamist pälvinud sm. Hruštšovi esinemisest saadik ÜLKNÜ XIII kongressil.

Olgu märgitud, et nendes dokumen- tides nagu ka nende puhul esitatud mõtteis ning arvamustes ei käsitleta üksnes üldharidusliku kooli, vaid ka kutsekoolide, kesk-erioõppeasutuste ja kõrgemate koolide töö ümberkorralda- misega seotud põhimõttelisi ning prak- tiilisi küsimusi.

Laialdase mõttevahetuse käigus on üldainitud parteilistes dokumentides esitatud põhilised seisukohad üldist pooldamist leidnud. Ühtlasi on tehtud ja tehakse arvukaid täiendusi paljudes ülestõtetud küsimustes. On ette näha, et koolihariduse ümberkorraldamise küsimust arutletakse NSV Liidu Ülem- nõukogu istungjärgul, mis k. a. 22. det- sembriks on Moskvasse kokku kutsu- tud.

Resümeerime allpool mõned kõige

üldisemad põhimõttelised seisukohad, et sellega seoses peatuda pakilistel ülesannetel, millele lahendamise juurde on vaja kohe asuda.

1. Uudseks senisega võrreldes on seisukoht, et kõik meie noored tuleb 15—16 aasta vanusest peale lülitada ühiskondlikult kasulikku töösse, millest tulenevalt kavatakse keskkooli kursus jagada kaheks etapiks, kusjuures erinevalt senisest raamatukoolist peab rajataval koolil olema üldharidusliku polütehnilise töökooli iseloom.

Selle üldharidusliku polütehnilise töökooli esimene aste on teesides esialgu kavandatud kohustusliku 8-klasilise koolina kogu Nõukogude Liidu ulatuses. Seejuures on lähtutud seisukohast, et liidu- ja autonoomsetes vabariikides, kus õppetöö toimub emakeeles, võiks vene keele jätta vabatahtlikuks õppeaineks.

Keskkooli teisel astmel, kus kavastuste kohaselt põhiline osa noorsoost õpib tootmistöö kõrval, peavad noored saama niihästi täieliku üldhariduse, mis on vajalik ülikooli astumiseks, kui ka kutseoskuse, mis on eriti vajalik elluastumiseks, sest suur enamik noori asub pärast keskkooli lõpetamist otsekohe praktilisele tööle. Keskkooli teise astme kursus on kavandatud 3-aastaseks.

2. Koolihariduse ümberkorraldamisel tuleb senisest sootü suuremat tähelepanu pöörata kehalisele ja esteetiliselle kasvatusel ning töökasvatusel.

3. Kavastatava ümberkorraldamise tulemusena tuleb kõrvaldada senise kooli väga tõsine pahe — õpilaste ülekoormamine õppetöoga.

4. Ümberkorraldatud koolis on tarvis tütarlastele anda ka seesugust ettevalmistust, mida need vajavad tulevaste emade ja perenaistena.

5. Edaspidi on koolitöös sootü rohkem tarvis rakendada õpilaste aktiivsust ning isetegevust. Sellest peab järgeldama, et tuleb piirata nende õppemeetodite esinemist, mis õpilased passiivseks jätavad.

6. Seoses üldharidusliku kooli õppekursuse mõninga pikendamise ja vajalike muudatuste ettevõtmisega õppetöö sisus ning meetodikas peab rajatava kooli üldhariduslik ja polütehniline tase tõusma.

7. Kuigi keskharidus kavatakse jagada kaheks astmeks, millest üksnes esimene moodustab kõigile kohustusliku põhikooli, rõhutatakse niihästi sm. Hruštšovi ülalmainitud kirjas kui ka NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu kõnealuseis teesides, et eelolevate ümberkorralduste

tulemusena ei tohi täieliku koolihariduse saamise võimalused halveneda, vaid peavad paranema.

8. Koolihariduse ümberkorraldamisel tuleb rohkem arvestada kohalikke vajadusi ning iseärasusi. Seepärast tuleb laiendada liiduvabariikide õigusi rahvahariduse valdkonnas.

Nende põhimõtteliste seisukohtade alusel, nagu märkisime, on arenenud väga laialdane mõttevahetus, sealhulgas ka meie vabariigis.

Keskkooli esimese astme õppekursuse kestuse suhtes ollakse üldiselt arvamusel, et meie vabariigis peaks see olema 9-aastane. Miks?

Vene keel Nõukogude Liidu rahvaste ühise suhtlemisvahendina, sotsialistliku leeri maade rahvusvahelise läbikäimise keelena, ent samuti maailma teaduse ja kultuuri vahendajana on meie rahvale ja meie noorsoole sedavõrd olulise tähtsusega, et selle õppimist ei saa pidada kõrvaliseks asjaks, mispärast vene keel peaks ka edaspidi olema meie koolide õppeplaani kohustuslikuks õppeaineks.

Emakeele kõrval on eesti koolides niihästi enne nõukogude korda kui ka nõukogude korra ajal õpetatud võõrkeelt. On ette näha, et Nõukogudemaa rahvusvahelised sidemed edaspidi veelgi tihenevad. Seepärast on kõigiti põhjendatud, et võõrkeelt tuleb Nõukogude Eesti üldhariduslikes koolides õpetada ka edaspidi, kusjuures tubli osa sellest tööst langeb keskkooli esimesele astmele.

Üldpedagoogilisest seisukohast, samuti ideelis-poliitilisest kasvatustöö tõhustamiseks tuleb Nõukogude Eesti üldhariduslikes koolides õpetada Eesti NSV ajalugu ja Eesti NSV geograafiat.

Nende ainete õpetamine nõuab aega. Seda ei saa võtta teiste ainete arvelt, ilma kooli hariduslikku taset madaldamata. Neid aineid ei saa ka lihtsalt õppeplaani juurde kirjutada, ilma õpilasi liigselt koormamata.

Seepärast on pedagoogiliselt kõigiti põhjendatud, et meie vabariigis peaks rajatava kooli esimene aste hõlmama 9 õppeaastat. Olgu märgitud, et selleksamaale seisukohale on kõnealuses küsimuses asutud ka paljudes teistes liiduvabariikides.

Väga laialdaselt on meie vabariigis avaldatud arvamust, et 7-aastane laps on koolitöö jaoks veel liiga noor, mispärast koolikohustuse algus tuleks nihutada 8. eluaastale. Ajakirjandusest võib lugeda, et sedasama mõtet on küllaltki laialdaselt esile toodud ka teistes vabariikides.

Seejuures on aga teada, et 7. eluaastast algab tänapäeval koolikohustus väga paljudes maades, kuid mitmetes veelgi varem — 6-aastaselt (näiteks Tšehhoslovakkias, Saksamaal).

Millega seletada siis seda, et meil ollakse nii laialdaselt koolikohustuse alguse vanusepiiri tõstmise poolt? Ühelt poolt sellega, et senini I klassis tehtav töö ei ole nii mõneski suhtes sisult, meetoodilistelt võtetelt ja üldiselt korralduselt 7-aastasele lapsele tõepoolest kohane. Teiselt poolt sellega, et liiga suureks paisutatud programmid ja õpikud on õpilasele liiga raskeks koormaks ka järgnevatel klassides.

Seega on koolikohustuse alguse vanusepiiri tõstmise taotlused õigupoolest meie praeguse kooli ülalmainitud puudustega seotud. Nende kõrvaldamine on aga koolihariduse kavandatava ümberkorraldamise üheks eesmärgiks. Seetõttu peaks koolikohustuse alguse vanusepiiri tõstmise vajadus ära langetama.

Ülaltoodust järeldub, et 9-klassiline kohustuslik kool peaks kujunema eelolevatel aastatel rahvahariduse vundamendiks meie vabariigis.

Olles omaette kooliastmeks, peab see noorsoole andma tervikliku, ümmarguse hariduse, kusjuures kehalisele ja esteetilisemale kasvatusel, samuti töökasvatusele tuleb senisest sootult suuremat tähelepanu pöörata. Ühtlasi tuleb kõrvaldada õpilaste ülekoormamine — senise kooli väga tõsine pahe.

Nende, teesides esitatud põhjendatud kaalutluste valguses tohiks olla arusaadav, et rajatava kooli esimene aste ei saa olla senise kooli vastavate õppeaastate lihtne koopia, vaid selle kooliastmega seotud küsimused tuleb täies ulatuses ja terviklikult läbi töötada.

Seniste õppeprogrammide põhjalik läbitöötamine ei ole mõistagi vajalik üksnes rajatava kooli esimese, vaid niisama ka teise astme suhtes. Miks on see vajalik? Seda tingib juba kohustusliku kooliastme õppeaja pikenedes seniselt 7 aastalt 9 aastale ja sellele vastavalt keskkooli vanema astme lühenemine 4 aastalt kolmele. Kavandatava ümberkorralduse tulemusena pikeneb keskkooli kursus tervikuna ühe aasta võrra: senise 11 aasta asemel tuleks see 12 aastat.

Kuigi keskkooli õppeaeg tervikuna pikeneb ühe aasta võrra, tuleb siinkohal aga otsekohe meenutada teeside põhjendatud nõudeid: tulevane kool peab olema vaba õpilaste ülekoormamise pahest; esteetiliselt ja kehaliselt kasvatusele tuleb rohkem ruumi lubada; rajatava keskkooli tase ei tohi

olla senisest madalam, vaid kõrgem; keskkooli teisel astmel on õppimine juba täies ulatuses ühendatud noorukite tootmistööga, milleks kuulub ümmarguselt pool õppeajast.

Juba ligema analüüsimiseta on meile selge, et nende põhjendatud nõuete realiseerimine ei mahu kuidagi selle juurdetuleva õppeaasta ajalisesse raamidesse, vaid nende teostamiseks tuleb võimalusi leida keskkooli senisest kursesest tervikuna, milleks programmid ja õpikud on vaja põhjalikult ümber töötada.

Siin jõuame põhimõttelise küsimuse juurde, kas ka rajatava keskkooli teisel astmel peab kohustusliku õpematerjali sisu olema kõigile õpilastele täiesti ühesugune, nagu seni, või peab see olema mõneti erinev. Teisiti öeldes, kas rajatava keskkooli vanem aste peaks harunema või mitte.

Kui arvesse võtta, et sel astmel avalduvad õpilaste erinevad huvid, kalduvused ja võimed juba selgesti ja nende sihikindel edasiarendamine on vajalik niihästi elule ettevalmistamise kui ka kõrgema kooli seisukohalt, sest ühiskonna vajadused on samuti väga erinevad, siis jõuame järeldusele, et keskkooli teine aste peaks harunema, millega kujuneksid ühtlasi paremad võimalused keskkooli vanema astme õppeprogrammide ümbertöötamiseks.

Millest juhinduda selles suures ja vastutusrikkas töös? Mis ümberkorraldatava kooli esimese astmesse puutub, siis tuleb seal kohustusliku õpematerjali hulgast kindlal käel välja rookida kõik liigne, ebaoluline, vananenud, samuti õpilase jõudu ja võimeid ületav, jättes sinna iga aine alalt üksnes selle, mis moodustab teadmiste ja oskuste raudvara, mille õpilased suudavad kindlalt omandada.

Sedasama teed tuleks põhiliselt käia ka keskkooli teise astme puhul. Harunemise korral on vastava haru spetsiifikkasse kuuluvad õppeained mõnevõrra tõhusamalt esindatud, teised seevastu mõnevõrra nõrgemalt.

Selle suure töö juurde on vaja kohe asuda, sest miski ei ole siin kahjulikum kui ülepeakaela kiirustamine. Pedagoogide, kõrgemate õppeasutuste õppejõudude ja kogu meie avalikkuse laialdane osavõtt sellest tööst on edukate tulemuste saavutamiseks tingimata vajalik. Vabariigi perioodiline trükisõna, eriti muidugi pedagoogilised väljaanded, peavad esiletõudud mõtteid ning arvamuslaialdaselt kajastama, et hõlpsamini kaalutud seisukohtadeni jõuda.

Tulevane kool on oma olemuselt

üldhariduslik polütehniline töökool. Juba selle esimesel astmel tuleb töökasvatuse ning polütehnilise hariduse küsimused senisest hoopis paremini lahendada. Keskkooli täieliku kursuse lõpetamisel peavad noored omandama valitud alal ka kutseoskuse.

Nagu eespool märkisime, on mitmetes teistes vennasvabariikides, näiteks Vene Föderatsioonis ja Ukraina NSV-s, nende küsimuste lahendamise otstarbekate teede otsingul laialdaselt katsetama asunud, senist õppeplaani vastavalt muutes. Tohiks olla arusaadav, et seesugune eelnev katsetamine on ka meil hädavajalik, sest teiste vabariikide vastavaid kogemusi ei saa ju ometi mehaaniliselt üle võtta.

Arvame, et mõnes koolis, kus selleks seniste kogemuste näol on kõige rohkem eeldusi, tuleks juba teisest poolaastast alates õppeplaanis ja õppetöö korralduses vastavad muudatused teha, et järgneviks õppeaastaks mõningaidki kohalikke kogemusi saada.

Nende laiahaardeliste ülesannete korralik täitmine nõuab mitte üksnes koolide materiaalse baasi olulist tihendamist, vaid ühtlasi koolide vastavate kogemuste ulatuslikku laiendamist. Niihästi üht kui teist pole võimalik üle õõ korda saada. Selles suunas on vaja kohe tööle asuda.

Meil on kooale, kus seniste töökojaruumidega võib rahule jääda, aga meil on ka kooale, kus need ruumid kasvavate nõuete tasemele kuidagi ei küüni. On selge, et töökojaruumide ja nende sisustuse osas esinevate kitsaskohtade kõrvaldamine tuleb nüüd energiliselt käsile võtta.

Seal, kus ettevõtteid pole läheduses või nende tootmisbaasi kasutamine pole mõnel muul põhjusel võimalik, tuleks uuesti rajatavate töökodade puhul silmas pidada seda, et need peaksid vastama mitte üksnes õppe-, vaid ka tootmistöökoja nõuetele.

Igaüks mõistab, kui oluline on ses asjas seniste positiivsete kogemuste kättesaadavaks tegemine kõigile koolidele. Selle ülesande täitmiseks on vaja kiires korras välja anda kogumik V—VII kl. praktiliste tööde eesrindlike kogemuste tutvustamiseks, mis hõlmaks töökodasid, nende sisustust ja praktiliste tööde metoodilist korraldust.

Sedasama tuleks teha tublide kooliaedade töö tutvustamiseks.

Meil on hinnatavaid kogemusi praktikumide korraldamisel keskkooliklassides. Nende laialdane kättesaadavaks

tegemine trükisõna kaudu aitab tublisti kaasa eelseisvate ulatuslikumate ülesannete paremaks lahendamiseks, mispärast nende publitseerimisega ei tuleks samuti viivitada.

Õpilaste tootmistöö organiseerimine nagu ka õpilastele kutseoskuse õpetamine, mis mõne aasta pärast kujuneb kõigi koolide kohustuseks, teeb seniste eesrindlike kogemuste laialdase tutvustamise pakiliseks ülesandeks. Sellega seoses on tarvis, et juba lähemal ajal võiksime trükisõnas kuulda meie paremate koolide vastavatest kogemustest.

Endastmõistetavalt on vaja jagu saada tegelikke pedagooge ammu tüüdanud aeglusest vastava metoodilise kirjanduse väljaandmisel. On piinlik, ent ometi tõsi, et tänini pole jõudnud ilmuda album V ja VI klassi puidutöödegi kohta, kõnelemata metallitöödest. Sellealane metoodiline käsiraamat õpetajaile pole samuti veel ilmuda jõudnud, kuigi koolides õpetatakse vastavaid aineid juba viiendat aastat.

Nii pikaldast hoovõttu ei saa õigupoolest millegagi vabandada.

Me jõudsime alles käesoleva õppeaasta alguseks Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juurde tööõpetuse kabineti organiseerida. Nüüd on selge, et see tuleks laiendada polütehnilise hariduse kabinetiks.

Meie Haridusministeeriumi juurde on organiseeritud küll üksikute õppeainete komisjonid, töötab ka tööõpetuse komisjon, kuid see oleks vaja kujundada polütehnilise hariduse komisjoniks.

Sellekohased sektsioonid peaks organiseeritama ka rajoonides.

Puudutasime eespool mõningaid koolihariduse ümberkorraldamisega seotud üldisemaid küsimusi. Tegelikult on neid sootu rohkem. Mitmete küsimuste suhtes, nagu eespool nägime, on meie vabariigi koolide senised kogemused üsna kasinad. Seda agaramalt ja aega kaotamata tuleb nüüd käed külge panna.

Pole kahtlust, et koos rahvaga ja kommunistliku partei juhtimisel lahendavad meie vabariigi pedagoogid ja haridusorganite töötajad läbimõeldult ning kaalutult koolihariduse eelseisva ümberkorraldamisega seotud ulatuslikud, ent mitmeski suhtes ka uudsed ülesanded, mille tulemusena astume suure sammu edasi kommunistliku ühiskonna vaimsete eelduste rajamise teel.

Mõtteid eelseisva koolireformi puhul.

J. KIPPER,

Eesti NSV Haridusministeeriumi Koolide ja Lasteasutuste Valitsuse juhataja.

Palju on meie avalikkuses olnud juttu koolitöö elust irdumisest. Meie koolile on heidetud ette ühekülgst, liigset teoreetilist ja noorte puudlikku ettevalmistamist praktiliseks eluks.

Kujunedes välja enam kui kaks aastakümnet tagasi, rahvamajanduse rekonstrueerimise perioodil, kui Nõukogude riigis oli terav kõrgema haridusega kaadri puudus, keskkharidusega inimesi oli aga veel vähe, seadis nõukogude üldhariduslik kool oma peaesmärgiks valmistada noori ette kõrgetasemelise õppeasutustesse astumiseks. Selle ülesandega tuli kool ka toime.

Elu aga arenes edasi. Keskkharidus laienes pidevalt. Kõrgema haridusega kaadri puudus on likvideeritud ja kõrgemad koolid ei suuda juba mõnda aastat kaugeltki kõiki keskkoolide lõpetajaid vastu võtta. Käesoleval aastal ei suutnud ainuüksi meie väikeses liiduvabariigis kõrgemad õppeasutused vastu võtta ligi 4,5 tuhat kevadel keskkooli lõpetanud noort, üleliidulises mastaabis oli neid 2,5 miljonit. Need noored peavad pärast keskkooli lõpetamist vahetult lülituma tootvasse töösse, kuid kool on neid selleks halvasti ette valmistanud. Ühiskond aga ei tea, kuidas selliseid noori inimesi kõige paremini ära kasutada ja ka nad ise ei tea, mida peale hakata. Et kooli õppeprogramm on elust irdunud, ei ole neil vajalikku töövilumust, nad ei tunne tootmist ja see tekitab neile tõsiselt raskusi töökoha leidmisel. Alles nüüd, peale keskkooli lõpetamist, peavad 18—20-aastased noormehed ja neid hakkama mõtlema elukutse valikule ning endid tööks ette valmistama. Tunduv osa noori ja nende vanemaid ei ole sellega rahul. Neil on selleks tõsine põhjus.

Koolide elust irdumisele kui põhilisele puudusele nende töös juhiti tähelepanu juba NLKP XX kongressil. Sellest ajast alates on meil mõndagi

ära tehtud kooli lähendamiseks elule. On hakatud hoopis suuremat rõhku panema õpilaste poliitnilisele haridusele ning töökasvatusele ja selleks vajaliku baasi loomisele. Selles töös on saavutatud mõningat edu. Meil on häid näiteid õpilaste töökasvatuse kohta Hiiumaa ja Harju rajooni koolidest, Otepää Keskkoolist ja mujalt. Neid kogemusi on vaja uurida ja üldistada ning otstarbekalt kasutada haridussüsteemi edasiarendamisel. Kuid kõik seni kasutatud abinõud meie noorsoo ettevalmistuse nõutavale järjele tõstmiseks ei ole osutunud küllalt mõjuvaks. Seepärast pidasidki NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vajalikuks täies ulatuses läbi vaadata praktiliste abinõude küsimuse kooli ja elu sidemete tugevdamiseks ning haridussüsteemi edasiarendamiseks meie maal. Küsimuse ettevalmistamiseks loodi NLKP Keskkomitee juurde vastav komisjon, liiduvabariikides töötasid vabariiklikud komisjonid. Küsimust arutati kõigis liiduvabariikides, tehti konkreetseid ettepanekuid, koostati projekte ja saadeti need Moskvasse üldiste seisukohtade väljatöötamiseks.

Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu teeside «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest meie maal», mis kiideti heaks NLKP Keskkomitee novembripleenmil, avaldamisega jõuavad koolireformi eeltööd lõpujärku. Pärast teeside üldrahvalikku arutlust ja sellele järgnevat seadusandlikku akti NSV Liidu Ülemnõukogu poolt seisab meie ees kiireloomuline ülesanne: meie vabariigi rahvuslikke iseärasusi ja kohalikke tingimusi arvesse võttes anda koolireformile konkreetne sisu ning alustada selle järkjärgulist ellurakendamist juba tulevast õppeaastast alates.

Nüüd kerkivad meie ette praktilised küsimused: õppeaja kestus, vene

keele õpetamine, õppeplaanid ja -programmid, eritiüpi koolide alluvuse vahekord, teise astme keskkoolide proportsioonid ning palju teisi küsimusi, mille lahendamiseks on olnud suurel määral koolireformi elulisus ja edu.

Avaldan käesolevas artiklis mõttevahetuse korras mõningaid arvamusi. Need pole Eesti NSV Haridusministeeriumi küpsed seisukohad, vaid minu isiklikud kaalutlused.

KAS 8- VÕI 9-KLASSILINE PÕHIKOOI?

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesides on öeldud: «Kooli ümberkorraldamise ülesande õige lahendamise lähtepositsioonid seisavad eelkõige selles, et kõik noored lülituksid teatud vanusest alates ühiskondlikult kasulikkusse töösse ning et teaduse aluste õpetamist neile seotaks tootliku tööga tööstuses või põllumajanduses. Siit tuleneb vajadus leida keskkoolis üldhariduse, polütehnilise ja kutsehariduse õige vahetamine, mis on rajatud töö ja õppimise mõistlikule ühendamisele puhkusega ning laste ja noorte normaalse füüsilise arenemisega.» (Lk. 14.)

Sellest juhtpõhimõttest tuleb lähtuda koolireformi üksikasjalisel väljatöötamisel.

Tööd armastama ja hindama õpivad noored mitte ainult sõnalise kasvatus-töö tulemusena. Selleks on õpilasi juba esimesest klassist alates vaja hakata psühholoogiliselt ette valmistama, anda neile vajalikke kogemusi ja seejärel teatavatest eluaastatest alates lülitada kõik noored ühiskondlikult kasulikkusse.

Noored peavad elukutse omandama koos keskkooliga. See aga ei tähenda, et enne kindla elukutse omandamisele asumist peavad kõik noored lõpetama üldharidusliku keskkooli. Paljud senised tähelepanekud näitavad, et suur osa nendest noortest, kes ühel või teisel põhjusel asusid tootvale tööle täieliku keskkooli kursust lõpetamata, tuleb suurepäraselt toime mitte ainult elukutse omandamisega,

vaid ka täieliku keskkooliga ja seejärel kõrgema hariduse omandamisega tootvat tööd katkestamata. Samuti on ilmselt selge, et tänapäeva sotsialistliku tootmise tingimustes ei piisa enam kohustuslikust 7-klassilisest haridusest. Arenev majandusliku dikteerib üha kõrgemaid nõudeid meie ühiskonna kõigile töötajatele. Tänapäeva tootmine nõuab keskkooliga inimesi.

Just nendel kaalutlustel ongi Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu teesides püstitatud keskkooliga kaheksa astmeks jaotamise nõue.

Keskkooli esimese astme moodustab kohustuslik 8-klassiline kool, mis luuakse praeguse 7-klassilise kooli asemel; teise astme — täielik keskkool, kus keskkooliga omandatakse õppimise ja tootliku töö ühendamise alusel.

Järelikult muutub 8-klassiline kool uues haridussüsteemis põhikooliks, mille lõpetamine on kohustuslik kõigile noortele enne tootvale tööle asumist. See kool peab noortele andma teoreetilisi teadmisi ja praktilisi kogemusi kõigile inimestele vajalikes piirides, kasvatama noortes töökust, tutvustama neid mitut liiki tööprotsessidega, selgitama välja noorte kalduvused ja valmistama neid ette tulevase elukutse teadlikuks valikuks.

Pärast 8-klassilise kooli lõpetamist peavad kõik noored lülituma ühiskondlikult kasulikkusse tööstuses ja põllumajanduses, omandama kindla elukutse ning jätkama tootvat tööd ja õppimise ühendamise alusel täieliku keskkooliga taotlemist keskkooli teises astmes. Tuleviku 8-klassilisel koolil on selle õige ellurakendamise puhul praeguse seitsmeklassilise kooliga võrreldes rida eeliseid. Ta kindlustab noortele paremaid ja püsivamaid teadmisi, valmistab noori praktiliseks eluks paremini ette, võimaldab likvideerida ülekoormatuse, annab võimaluse paremini korraldada laste füüsilist kasvatamist ning arendada nende esteetilist meelt ja kunstimaitsust.

Meie vabariigis on aga väga laialdaselt üles tõstetud 9-klassilise kooli nõue. Arvan, et see on kõigiti põhjendatud. Selleks et meie esimese astme koolide lõpetajad omandaksid kõik selle, mida annavad oma lõpetajatele Vene NFSV, kuid samuti Ukraina, Valge-Vene ja teiste liiduvabariikide 8-klassilised koolid, kus vene keele omandamine emakeele kõrval on palju lihtsam, on meil vaja üks aasta rohkem. Seega oleks võrdsete tingimuste loomiseks päris normaalne, et meie eesti õppekeele põhikoolid olek-

* Kõik käesolevas artiklis esitatud tsitaadid on võetud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesidest «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest meie maal», Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1958.

sid 9-klassilised. Muidugi ei oleks see ülearune ka meie vabariigi vene õppekeelelega koolidele. Vastupidi, see võimaldaks meie vabariigis vene rahvusest lastel omandada eesti keele, mis tuleks kasuks nende tulevasele tööle. 9-klassilisel koolil on ka omad puudused, võrreldes 8-klassilise kooliga: õppeaeg venib aasta võrra pikemaks, mis läheb riigile küllaltki suure summa maksma, õpilased asuvad tootvale tööle aasta hiljem, noormehed ei jõua enne sõjaväeteenistust keskkooli teise astme täielikku kursust lõpetada jne. Kuid 9-klassiline koolikohustus võimaldaks õpilasi liigselt üle koormamata omandada neil vene keele, milleta noorte praktiliseks eluks ettevalmistamine on mõeldamatu, noored aga asuksid tootvale tööle 16-aastaselt, mis on normaalne.

KEELTE ÕPETAMISE PROBLEEMIST MEIE RAHVUSVABARIIGI TINGIMUSTES.

Teesides on kirjutatud: «Nõukogude kool on emakeelne. See on üks leninliku rahvuspoliitika tähtsamaid saavutusi. Ühtlasi õpitakse liidu- ja autonoomsete vabariikide koolides tõhusalt ka vene keelt, mis on rahvastevahelise suhtlemise ja NSV Liidu rahvaste sõpruse tugevdamise võimas vahend ning mis võimaldab tutvuda vene ja maailmakultuuri rikkustega.» (Lk. 19.)

Meie vabariigi tingimustes on see ainuõige seisukoht ja vastab täielikult leninliku rahvuspoliitika printsiipidele.

Tihe suhtlemine teiste liiduvabariikidega ei ole mõeldav vene keele oskuse ta. Vene keel võimaldab juurdepääsu vene ja nõukogude teaduse, ilukirjanduse ja kunsti varasalvedele. Sellega puutume kokku ka tootval tööil. Vene keel aitab meid rahvusvahelises suhtlemises, eriti suhtlemises rahvademokraatiamaadega. Venekeelsete tõlgete kaudu muutuvad meile kättesaadavaks rahvademokraatiamaade ja kapitalistlike maade raamatud. Eeskätt on aga vene keele õppimine seotud rahvaste sõpruse ja internatsionalismi kasvatamisega noortes. See ongi peapõhjus, miks kodanliku Eesti koolis vene keele õpetamine ära kaotati. Eesti kodanlus püüdis eesti rahva isoleerida Nõukogude Liidu rahvastest ja võttis talt nendega suhtlemise vahendi. Et eesti kodanlus oma hariduspoliitikaga suutis ehitada üsna tugeva «hiina müüri» eesti ja teiste Nõukogude Liidu rahvaste vahele, seda tundsi meie,

kodanlikus ühiskonnas hariduse saanud vanema põlve inimesed, väga teravalt omal nahal. Vene keele oskuse puudulikkus annab meil veel praegugi tunda. Mäletame ka seda, missugust vaeva maksis meile minimaalsegi vene keele oskuse omandamine juba täiskasvanutena «omal käel». Meie noorem generatsioon, kes hariduse sai nõukogude koolis, on vene keele oskuse poolest, vanema põlvkonnaga võrreldes, palju õnnelikumas seisukorras ja seda tuleb lugeda nõukogude kooli suureks saavutuseks. Nüüd, kus vene keel on kujunenud sotsialistliku leeri rahvusvaheliseks keeleks, on selle valdamine kõigile meie inimestele veelgi suurema tähtsusega.

Eespool toodud kaalutlustel olen kindlalt veendunud, et vene keel peab eesti õppekeelelega koolis jääma kohustuslikuks õppeaineks, nagu kõik teised õppeplaanis ettenähtud distsipliinidki. Ma ei pea meie konkreetsetes tingimustes rakendatavaks teesides toodud klauslit: «Kui laps õpib koolis, kus õppetegevus toimub ühe liidu- või autonoomse vabariigi keeles, siis võib ta soovi korral õppida ka vene keelt. Ja ümberpöörduvalt — kui laps õpib vene koolis, siis võib ta soovi korral õppida ühe liidu- või autonoomse vabariigi keelt. Muidugi võib selle korraldada siis, kui on olemas vajalik kontingent lapsi ühe või teise keele õppimise klassi komplekteerimiseks.» (Lk. 19.)

Selline küsimus võib küll kaalumisele tulla nendes rahvusvabariikides, kus keelte sarnasuse või vähemalt läheduse ja rahvusvabariigi suhteliselt kõrge vene keele oskuse taseme tõttu vene keele äraõppimine rahvuskeele kõrval (või vastupidi) ei ole probleemiks. Meie vabariigi oludes ei ole see vastuvõetav, sest vene ja eesti keele erinevus on väga suur. Vene keele õppimine on eesti lastele raske ülesanne, niisama nagu eesti keele õppimine vene rahvusest lastelegi.

Seda teed minnes satuksid meie noored tulevikus väga tääbaras seisukorda: õppides emakeelses koolis nad ei oska vene keelt ja neil on üsna suuri raskusi isegi tootval tööil (uute masinate ja aparatuuride instruksioonid on neile arusaamatud, nad ei saa lugeda erialast kirjandust jne.), rääkimata muust; õppides vene õppekeele koolis, muutuvad nad emakeeles kirjaoskamatuiks või ainult poolkirjaoskajaks. Missugusest rahvusliku kaadri kasvatamisest saab sel juhul juttu olla? Pealegi tuleks siis lapsi juba eelkoolieas hakata ette valmis-

tama selleks, et nad keeleoskuse poolest suudaksid vene õppekeelega koolis õppida, vastasel korral oleks nende mahajäämine paratamatu. Et õpilased suudaksid eesti või vene keele vabatahtlikkuse korral tavalise õppekoormuse kõrval ära õppida, oleks vist asjatu lootus, kõnelemata sellest, et nende koormus praegusega võrreldes vähenemise asemel märksa suureneks. Kõige selle tõttu on emakeele ja vene keele õpetamise probleemi ainuõigeks lahenduseks meie vabariigis vene keele kohustuslik lülitamine emakeelse kooli õppeplaani. Vene keele õppimise küsimuse saab kõige otstarbekamalt lahendada aga siis, kui meil mittetäieliku keskkooli esimene aste on mitte 8-klassiline, vaid 9-klassiline kool.

Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu teesides püstitatakse nõue: «Kõigis meie maa koolides tuleb põhjalikult parandada võõrkeelte õpetamist, on tarvis laiendada nende koolide võrku, kus rida aineid õpetatakse võõrkeeltes.» (Lk. 18.)

Võõrkeelte õpetamise vajaduse kohta ei ole vist kellelgi kahtluid arvamist ja see peab leidma koha ka meie vabariigi koolide õppeplaanis. Kahiuks oleme selles osas, võrreldes kodanliku Eesti kooliga, mõnevõrra tagasi läinud. Koolireform peab selle vea parandama. Muidugi toob see õpilastele teatava lisakoormuse, võrreldes Vene NFSV koolidega. Meie lapsed peavad kahe keele (vene keel ja võõrkeel) asemel õppima kolme keelt (eesti keel, vene keel, võõrkeel). Kuid see lisakoormus on vältimatu ja õpilaste ülekoormatust on võimalik reguleerida teisiti. 9-klassilise kooli juures ei ole võõrkeele õpetamine rööbiti emakeelega ja vene keelega üldse probleemiks. Siin ei ole põhjust karta õpilaste ülekoormamist. Ka rahvademokraatiamaade koolides õpitakse emakeelt, vene keelt ja võõrkeelt, kuid õpilased peavad sellele keelele õppimise koormusele vastu. Mispoolest on meie, Nõukogude Eesti lapsed väetamad rahvademokraatiamaade lastest? Mis põhjus on meil karta, et see meie lastele üle jõu käib?

Kui riiklikel kaalutlustel meie vabariigis esimese astme kool jääb 8-klassiliseks, muutub kolme keele õppimine tõepoolest küsitavaks, võib-olla isegi võimatuks. Keelte õpetamise küsimuse lõplahendust on võimalik sel korral reguleerida aga täieliku keskhariduse piires. Siis tuleks nähtavasti kooli esimeses astmes (8-klassiline kool) õpetada emakeelega rööbiti vene keelt ja võõrkeel ära jätta. Muidugi oleks see

kahjuks võõrkeele õpetamisele, sest nooremas astmes omandavad lapsed võõrkeele kergemini. Sel juhul peavad aga lapsed 8-klassilises koolis vene keele (nii kõnes kui ka kirjas) põhiliselt omandama. See annaks võimaluse vabastada noored vene keele õppimisest keskkooli teises astmes ja seal õpetada võõrkeelt. Muidugi ei oleks selline lahendus ideaalne, tuues õpilastele teatava lisakoormuse.

Nüüd, kus meie vabariigis vene keele oskuse tase on kõrgem kui nõukogude võimu algul, ei ole põrmugi vajalik 8-klassilise kooli õppeplaanis ette näha nii suurt tundide arvu kui praeguses õppeplaanis (I—VIII kl. 38,5 nädalatundi), kuid see peaks siiski olema mõnevõrra suurem kui Vene NFSV õppeplaanis võõrkeelele ettenähtud tundide arv (projekts on ette nähtud I—VIII kl. 15 nädalatundi). Arvan, et õppetöö õige korralduse ja meetodite puhul 25 nädalatunnist piisaks, et lastele praktiline vene keel selgeks õpetada.

ÕPILASTE KOORMUSE VÄHENDAMISEST JA ESIMISE ASTME KOOLI ELULÄHEDASEMAKS MUUTMISEST.

Meie praeguse 7-klassilise kooli üks puudustest on see, et me püüame lastele rohkem teoreetilist materjali anda, kui nad suudavad vastu võtta. Selle tulemusena koormame nad üle, üle jõu käivad ülesanded aga vähendavad õpilaste huvi õppimise vastu ja nad omandavad õpitud materjali pinnaliselt. See on üks põhjusi, miks meil mõningane osa noortest ei lõpeta 7-klassilist kooli. Teisest küljest anname vähe seda, mis aitab noortest kujundada mitmekülgset arenenud, terveld, kultuurseid ja töökaid kommunismiehitajaid.

Võrreldes praeguses õppeplaanis tööõpetusele, kehalisele kasvatusel, laulmisele, joonistamisele ja joonestamisele ettenähtud nädalatundide arvu teiste õppeainetega, ilmneb, et õppeplan on koostatud just nende ainet kahjuks, kuigi need noorte kommunistliku kasvatusel seisukohast lähtudes ei ole vähem väärtuslikud.

Kui lähtuda sellest, et esimese astme kool peab õpilasi ette valmistama elukutsele ja andma neile teaduste alustest selle miinimumi, mida igale inimesele, ükskõik millise elukutse ta ka ei valiks, tingimata on vaja, siis kerkivad tahtmatult küsimused: kas meie praegune kool annab õpilastele näiteks matemaatikat ainult selles piiris või pakub ta üle? kas ei oleks uues kooli-

süsteemis võimalik õpilaste koormust matemaatika arvel mõnevõrra vähendada? Esimese astme koolis tuleks õpetada rohkem praktilist matemaatikat, mis tuleb kasuks ka õpilaste mõtlemise arenemisele. Mulle tundub, et üks väike reserv õpilaste koormuse vähendamiseks ja kooli esimese astme elulähedasemaks muutmiseks peitub matemaatikas. Et emakeel tuleb põhikoolis selgeks õpetada, on väljaspool kahtlust, sest inimene, kes ei valda korralikult ühtegi keelt, ei vääri kultuurinimese nime. Iseküsimus, kas on vaja kooli madalamas astmes õppida kirjandust ja grammatika peensusi selles mastaabis, nagu me seda praegu teeme?

Põhikool peab õpetama inimese kirjandust lugema, seda analüüsima, sellest õigesti aru saama. Ja kui kool seda teeb, on ta kirjanduse osas oma ülesande täitnud. Kultuurinimesele on kirjanduse lugemine vältimatuks tarviduseks. Ta teeb seda õpilasena ja hiljem tööst vabal ajal. Kirjanduse suur kasvatuslik väärtus on vaieldamatu.

Kuid selle väärtus ei vähene põrmugi, kui ühte või teist teost ei loeta klassis. Õpilaste üldise koormuse vähendamine loob neile soodsad võimalused iseseisvalt kirjanduse lugemiseks. Seepärast tekib küsimus: kas ei võiks kirjanduse ja grammatika arvel õppeplaanis aega veidi kokku hoida? Tundub, et teine väike reserv õpilaste üldise koormuse vähendamiseks ja õppetöö elulähedasemaks muutmiseks peitub eesti keeles ja kirjanduses.

Vene keele juures peatusin juba eespool ja seal toodud kaalutlusi ei ole mõtet korrata. Nimetatud reservide arvel võiks suurendada tööõpetuse, kehalise kasvatus, laulmise ja joonistamise-joonestamise tundide arvu, tuua II—III klassis uue õppeainena sisse koduloo, vanemates klassides aga ühiskonnateaduse. Et kaotada klassisüsteemilt ainesüsteemile üleminekul järsk hüpe IV ja V klassi vahel, millest muide osaliselt ongi tingitud V klassi suhteliselt madal õppeedukus, tuleks kaaluda üksikutes õppeainetes ainesüsteemile üleminekut juba IV klassis.

ÕPPEPLAANID JA -PROGRAMMID.

Teese läbib mõte, et lapsi tuleb juba maast madalast hakata psüühiliselt ja praktiliselt tootvaks tööks ette valmistama. Ainult sõnalise kasvatusega seda teha ei ole võimalik. Järelikult tuleb

laste süstemaatilise töökasvatusega tööõpetuse kaudu tegelema hakata juba esimesest klassist peale. Samuti on teesides koolide ja haridusorganite tähelepanu juhitud laste võimete ja eelduste arendamisele kunsti alal ning kehalise ja esteetilise kasvatus ealhindamise kaotamisele. Neid seisukohti tuleb kõigiti tervitada.

Kuidas seda meil on püütud teha, näeme koolireformi ettevalmistamise käigus koostatud õppeplaani projektide võrdlemisel praeguse õppeplaaniga.

Tabelis 1 toome võrdluseks meie vabariigi praeguse õppeplaani, Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia, Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri ja Eesti NSV Haridusministeeriumi ainekomisjonide esimeeste poolt koostatud projektid.

1. Praegune õppeplaani.
2. Vene NFSV projekt.
3. TRÜ pedagoogika kateedri projekt.
4. Eesti NSV Haridusministeeriumi ainekomisjoni projekt.

Nagu tabelist nähtub, on TRÜ pedagoogika kateedri ja Eesti NSV Haridusministeeriumi projektides märgata teatud sisulist liikumist. Kas see liikumine on küllaldane, selle üle võib vaielda. Et see liikumine oleks märgatavam, esitame tabeli 2.

Sellest tabelist nähtub, et kahe viimase projekti järgi, mis on koostatud arvestusega, et esimese astme kool tuleb 9-klassiline, saab eesti keel, võrdeldes praeguse 7-klassilise kooliga, juurde 3 või 5,5 nädalatundi, vene keel kaotab 1,5 või 4,5 nädalatundi, matemaatika nädalatundide arv jääb üldjoontes samaks (+1 või 0). Kaheksa klassi ulatuses väheneb eesti keele tundide arv TRÜ variandi järgi 2 võrra, Haridusministeeriumi variandi järgi jääb peaaegu endiseks (+0,5); vene keel väheneb vastavalt 4,5 või 7,5 nädalatunni võrra, matemaatika väheneb 3 või 4 tunni võrra. Samal ajal saab kehaline kasvatus 9-klassilises koolis juurde 4,5 või 11,5 tundi, joonistamine-joonestamine 6 või 11 tundi, muusikaline kasvatus mõlema variandi järgi 6 tundi ja tööõpetus 9,5 tundi. Nädalatundide vahekorra muutumine nende ainete kasuks on ilmne.

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia projektis sellist dünaamikat ei ole. Proportsioonid nn. põhiainet ja oskusainete vahel on jäänud endiseks. Esimese kooliastme piirjoon on üldjoontes ühe klassi võrra kõrgemale tõstetud. Selle tõttu saadaksegi järgmised arvud: emakeel ja kirjandus 72 tundi, matemaatika 48 tundi, laulmine 8 tundi, tööõpetus 16 tundi, joo-

nistamine 6 tundi, joonestamine 2 tundi ja kehaline kasvatus 16 tundi kogu 8-klassilise kooli ulatuses nädalas. Seega laulmist ja joonistamist-joonestamist on ette nähtud 1 tund, tööõpetust ja kehalist kasvatust 2 tundi klassi kohta nädalas. Kuidas on võimalik ühe laulmise ja ühe joonistamise-joonestamise nädalatunniga arendada laste võimeid ja eeldusi kunsti alal ning selgitada välja talendid, keda tuleks suunata eriti andekate laste muusika- ja kujutava kunsti kooli? Kuid seda on vaja teha just esimese astme koolis, teises astmes on juba hilja. Kuidas saab sellise nädalatundide arvu juures kõnelda õpilaste kehalise ja esteetilise kasvutuse alahindamise kaotamisest? (Nädalatundide arv jääb samaks mis praegu.) Kuidas saab lapsi 2 nädalatunniga psüühiliselt ja praktiliselt tootvaks tööks ette valmistada? Kõik need küsimused nõuavad Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia projekti analüüsimisel vastust. Teesides püstitatud ülesandeid ei saa lahendada ainult ringide tööga. Ringidest võtab osa ikkagi väike arv õpilasi. Ja talentegi on sinna üsna raske suunata, kui nad enne ei ole programmikohases õppetöös avastatud. Tundub, et selle projekti õppeplaanina kinnitamise puhul asi veereks vanadel rööbastel.

Kuid ka meie vabariigis koostatud projektide variante tuleks kaaluda,

eriti joonistamise-joonestamise ning tööõpetuse tundide arvu suurendamise suunas. Põhiaineid siin vaevalt enam palju kärpida saab, need on viidud võimalikkuse piirini. Küll aga võiks kõne alla tulla nädalatundide arvu jätmise praegusele tasemele.

Meie tüürime praegu selle poole, et lapsed oleksid pikemat aega pedagoogilise järelevalve all: internaatkoolide ja kooliinternaatide laiendamine, pikendatud päeva grupid jms. Need vormid on end kasvatuslikult kõigiti õigustanud. Miks me siis nii kardame õpilasi veidi kauem koolis hoida, kus nad oma aja organiseeritud tegevusega kasulikult veedavad, selle asemel et niisama ümber kolada. See oleks kasvatuslikult tähtis ja paljud vanemad, eriti need, kes mõlemad on tööl, või töötavad üksikvanemad ütleksid selle eest koolile suur aitäh. Enamikus koolides saavad õpilased sooja einet ja taotleme, et lähematel aastatel saaksid nad seda eranditult kõigis koolides. Seetõttu ei tohiks siin ka õpilaste toitlustusprobleem takistuseks olla.

Meie ei taha lapsi üle koormata. Laste ülekoormus ei seisne aga põrmugi niivõrd päeva- või nädalatundide arvus (kuigi see teatavat mõju avaldab), kuiivõrd just selles koormas, mille me lastele tundide ajal turjale laome. Kui suudame päevas ühe «raske» tunni asendada «kergega», siis oleme mõningal määral vähendanud õpilaste koor-

TABEL 2.

Jrk. nr.	Oppeaine nimetus	Nädalatundide arv								
		Praegune 7. kl. kool	8. kl. kooli puhul		9. kl. kooli puhul		Liikumine			
			TRÜ	HM	TRÜ	HM	8 kl.		9. kl.	
							TRÜ	HM	TRÜ	HM
1	Eesti keel ja kirjandus	58,5	56,5	59	61,5	64	-2	+0,5	+3	+5,5
2	Vene keel	32,5	28	24	31	28	-4,5	+8,5	-1,5	-4,5
3	Matemaatika	42	39	38	43	42	-3	-4	+1	0
4	Ajalugu	8	8	8	11	10	0	0	+3	+2
5	Ühiskonnateadus	0	0	0	2	2	0	0	+2	+2
6	Loodusteadus	9	6	6	8	8	-3	-3	-1	-1
7	Maateadus	8	8	8	10	10	0	0	+2	+2
8	Keemia	2	2	2	4	4	0	0	+2	+2
9	Füüsika	6	6	6	8	8	0	0	+2	+2
10	Võõrkeel	—	14	6	17	9	+14	+6	+17	+9
11	Kehaline kasvatus	13,5	16	23	18	25	+2,5	+9,5	+4,5	+11,5
12	Joonistamine-joonestamine	7	12	16	13	18	+5	+9	+6	+11
13	Muusikaline kasvatus	7	12	12	13	13	+5	+5	+6	+6
14	Tööõpetus	8,5	16	16	18	18	+7,5	+7,5	+9,5	+9,5

must. Peame saavutama, et õpilaste kodune õppetundideks ettevalmistamise aeg ei ületaks 1—1,5 tundi. Kas see pole koormuse vähendamine? Õppeplaani määrab ikkagi peamiselt koormuseks ettenähtud aja, sisu sellele annab programm, annab õpetaja oma tööga. Õpilaste koormust saab õppeprogrammide õige koostamise ja õppetöö otstarbeka organiseerimise kaudu reguleerida. Mis kasu seegi õpilaste ülekoormuse vältimise seisukohalt tooks, kui lühendaksime küll «ametlikku» tööaega nädalas tunni või paari võrra, aga «mitteametlikule» lisaksime paar-kolm tundi päevas juurde? Arvan, et küsimust tuleks sellest seisukohast põhjalikult kaaluda. Et asi oleks konkreetses, esitan mõttevahetuse korras arutamiseks 8-klassilise ja 9-klassilise kooli õppeplaani projekti variandid.

Esimesel pilgul tundub, et nädalatundide arv on endiselt suur, eriti VII klassist alates. See jäi endiseks just kehalise kasvatus ja tööõpetuse arvel, kusjuures «rasketes» tundide arv on vähenenud. Seetõttu ei tohiks taoline koormus olla lastele üle jõu käiv. Eeldan, et kehalises kasvatuses, joonistamises ja tööõpetuses õpilastele koduseid ülesandeid anda ei ole vaja. 10—11 tundi «kergeid» aineid nädalas klassi kohta aga aitaksid lastele tuua vajalikku vaheldust.

Selleks et õpetada lapsi tundma oma koduümbrust ja sellega seoses olevaid

nähtusi, et arendada nende vaatlus- ja tähelepanu võimet ning valmistada neid ette kodumaa maateaduse, looduse ja ajaloo õppimiseks järgnevatel klassides, on teise õppeaasta teisel poolel ja kolmandal õppeaastal iseseisva õppeainena ette nähtud kodulugu. Kodumaa geograafia õppimisega tuleks alustada IV klassist, ajaloo V klassist. Et ruumilised mõisted on kergemad omandada kui ajalised ja lapsed saavad ajaloolistest sündmustest palju paremini aru, kui need toimuvad geograafiliselt tuttavas keskkonnas, siis oleks selline paigutus õigustatud. Ühiskonnateadus (end. konstitutsioon) võetakse läbi esimese kooliastme viimases klassis. Keelte (vene ja võõrkeel) paremaks omandamiseks tuleks klassid poolitada gruppideks. Joonistamine ja joonestamine tuleks liita üheks õppeaineks, see võimaldaks joonestamise elementide läbivõtmist juba V klassist alates, kus selleks ka praktiline vajadus on, ja joonistamisega minna esimese astme kooli lõpuni, sest seda tingib esteetilis kasvatus ja talentide väljaselgitamise nõue. Joonistamise ja joonestamise vahekorral saab kindlaks määrata õppeprogrammis.

Esimese kooliastme õppeprogrammide koostamisel tuleks silmas pidada õpilastele antavate teadmiste praktilisuse nõuet ja arvestada didaktilist printsiipi: lähemalt kaugemale, lihtsamalt keerulisemale.

TABEL 3.
8-klassilise kooli õppeplaani variant.

Jrk. nr.	Õppeaine nimetus	Nädalatundide arv								Kokku
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1.	Eesti keel ja kirjandus	10	11/10	7	7	7	5	4	4	54,5
2.	Vene keel	—	—	3	4	4	4	4	4	23
3.	Võõrkeel	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4.	Matemaatika	5	5	5	5	5	5	5	5	40
5.	Füüsika	—	—	—	—	—	1	2	2	5
6.	Ajalugu	—	—	—	—	2	2	2	2	8
7.	Ühiskonnateadus . .	—	—	—	—	—	—	—	2	2
8.	Kodulugu	—	/1	2	—	—	—	—	—	2,5
9.	Maateadus	—	—	—	2	2	2	1	1	8
10.	Loodusteadus	—	—	—	—	—	3	3	2	8
11.	Keemia	—	—	—	—	—	—	2	2	4
12.	Kehaline kasvatus .	3	3	3	3	3	3	3	3	24
13.	Joonistamine-joonestamine .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14.	Muusikaline kasvatus	2	2	2	2	2	2	2	2	16
15.	Tööõpetus	2	2	3	3	3	3	4	4	24
	Kokku	24	25	27	28	30	32	34	35	

TABEL 4.

9-klassilise kooli õppeplaani variant.

Jrk. nr.	Õppeaine nimetus	Nädalatundide arv									Kokku
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
1.	Eesti keel ja kirjandus	10	11/10	7	7	5	5	4	4	5	57,5
2.	Vene keel	—	—	3	4	4	3	3	4	4	25
3.	Võõrkeel	—	—	—	—	3	3	3	3	3	15
4.	Matemaatika	5	5	5	5	4	4	4	4	4	40
5.	Füüsika	—	—	—	—	—	1	2	1	1	5
6.	Ajalugu	—	—	—	—	2	2	2	2	1	9
7.	Ühiskonnateadus	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
8.	Kodulugu	—	/1	2	—	—	—	—	—	—	2,5
9.	Maateadus	—	—	—	2	2	2	1	1	1	9
10.	Loodusteadus	—	—	—	—	—	2	3	2	1	8
11.	Keemia	—	—	—	—	—	—	1	2	2	5
12.	Kehaline kasvatus	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
13.	Joonistamine- joonestamine	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
14.	Muusikaline kasvatus	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
15.	Tööõpetus	2	2	3	3	3	3	4	4	4	28
	Kokku	24	25	27	28	30	32	34	34	35	

Seoses kooli esimese astmega kerkib üles veel üks küsimus: kas alustada õppimist 7- või 8-aastaselt? Teesides puudub selle kohta vihje, kuid see küsimus on üles tõstetud paljude õpetajate ja lastevanemate poolt. Olen arvamusel, et koolikohustus peab jääma 7. eluaastast alates, kusjuures tuleks aluseks võtta 1. jaanuari seis. Nagu kogemused ja vastavad uurimused näitavad, jõuavad need õpilased, kes alustasid õppimist 7-aastaselt, mitte põrmugi halvemini edasi kui 8-aastaselt õppetööd alustanud lapsed. Algkoolide võrk on praegu küllalt tihe, vajaduse korral võib ka kaaluda algkoolide juurde internaatide asutamise küsimust või suunata kaugemal kui 3 km elunevad lapsed internaadiga esimese astme mittetäielikku keskkooli. Teesides rõhutatakse, et õppimise tingimused ei tohi muutuda halvemaks kui praegu. Seda tuleb koolivõrgu ja mikrorajoonide koostamisel arvestada. Mis puutub õppevaheaegadesse, siis peab siin oma sõna ütleva tegelik elu. Nähtavasti tuleb õppetöö algus ja lõpp ning koolivaheajad linnas ja maal kindlaks määrata erinevatele aegadele. Ka õpilastele klassitunnistuste väljandmine iga veerandi lõpul tuleb tõsiselt revideerimisele võtta. Senised kogemused kõnelevad hinnetest kokkuvõtete tegemise ja klassitunnistuste kätteandmise poolt semestri lõpul.

ÄÄREMÄRKUSI KESKKOOLI TEISE ASTME KOHTA.

Pärast esimese astme kooli lõpetamist peavad kõik noormehed ja neid lülituma ühiskondlikult kasulikkusse. See aga ei tohi sugugi tähendada loobumist NLKP XX kongressi otsustest üldisele keskkooliõppele ülemineku kohta, täieliku keskkooliõppe mastaabi kärpimist ega selle asendamist 8-klassilise (9-klassilise?) kooliga.

Meie tööliste ja kolhoosnike töö läheneb oma olemuselt üha rohkem inseneride, tehnikute, agronomide ja teiste eriteadlaste tööle. See nõuab kõrge haridusega ning hea praktilise ja teoreetilise ettevalmistusega inimesi, kes oskaksid käsitseda keerulisi masinaid, täiuslikke tööpinke, täpsusmõõteriistu ja kontrollaparaate. Kõike seda kooli esimene aste aga anda ei suuda. Täieliku keskkooliõppe omandav noored keskkooli teisel etapil.

Selleks on Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu teesides ette nähtud eri teed: 1) töölis- ja maanoorte koolid, 2) üldhariduslikud poliitehnilised tootmisõpetusega töö-keskkoolid, 3) tehnikumid.

Sellest üldisest skeemist kõrvalekaldu misena on ühtlasi ette nähtud koolid laste jaoks, kes on eriti andekad muusika, koreograafia, kujutava kunsti ja mõningate teadusharude alal. Nen-

dest noortest peaksid tulevikus kujunema kunsti ja teaduste tippude kandjad ja nende edasiarendajad. Arvan, see on teaduse arenemisele kasulik.

Nii näeb uus haridussüsteem igale noormehele ja neiuale ette võimaluse omandada kindel kutseala ning valida endale kõige sobivam tee täieliku keskhariduse omandamiseks, mille kaudu ta saab küllaldased teoreetilised teadmised mitte üksnes kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks, vaid ka kutsetöö kvaliteedi tõstmiseks.

Milline on aga nende teise astme koolide suhe, kus üks või teine osa esimese astme kooli lõpetanud keskharidust taotlema asub? Õige proportsiooni peab siin määrama ja täpsustama tegelik elu ise. Kuid selleks, et vastavaid õppeasutusi rajada, on vaja nende proportsioonid kindlaks määrata umbkaudse arvestuse teel.

Praegu ei lõpeta meil mõningane osa noortest 7-klassilist kooli. Edaspidi see arv peab vähenema, ja ta väheneb, kui võetakse tarvitusele teesides näidatud abinõud (koolikohustuse täitmise eest vastutuse panemine kohalikele täitevkomiteedele, lastevanemate rangete vastutuselevõtmine, õpilaste majanduslike tingimuste parandamine jms.) ning kui õppetöö muutub õpilastele jõukohasemaks ja mitmekesisemaks. Kuid asjata oleks loota, et jõuaksime täieliku 8- või 9-klassilise hariduseni. Kõige umbkaudsemate arvestuste alusel võib järeldada, et kuni 10% noori ei lõpeta esimese astme kooli (debiilsed, vanusepiiri ületanud, haiged jne.). Neid noori tuleb suunata tootvale tööle ja taotlema, et nad töölis- ja maanoorte koolide madalamates klassides omandaksid vähemalt esimese astme kooli hariduse.

Oletame, et 90% noortest lõpetab esimese astme kooli. Osa nendest ei soovi edasi astuda keskkooli teise astmesse. Nad lihtsalt väsivad ära või ei ole veel küllalt teadlikud. Selliseid väsinuid ja väheteadlikke on praeguse 7-klassilise kooli lõpetajate hulgas ca 30%. Kui aga arvstada, et üldhariduslikku poliitilise keskkooli, mis siiski peaks jääma kõrgemasse õppeasutusse ettevalmistamise põhivormiks, võetakse valikuga andekate õpilaste hulgast neid, kellel on mitte ainult eeldusi vastava elukutse omandamiseks, vaid ka tahtmist ja püsivust lõpetada keskkool kohe pärast esimese astme kooli, siis suureneb töölis- ja maanoorte koolidesse suunatavate arv veelgi vähemalt 25—30% võrra. Arvestades rahvamajanduse suurenevaid nõudeid

tehnilise keskharidusega kaadri järele, peab tõusma ka tehnikumiõpilaste arv. Võtame siin umbkaudse arvestuse aluseks 10%. Eriti andekate õpilaste protsent võib kõige enam tõusta kuni 1%-ni, asja lihtsuse mõttes jätame need üldise arvestuse tegemisel välja. Saaksime umbes järgmise pildi:

1. Töölis- ja maanoorte koolid 60—65%
2. Üldhariduslikud poliitilised tootmisõpetusega töökoolid 25—30%
3. Tehnikumid 10%

Selleks võiks umbkaudu kujuneda teises kooliastmes tootmisse lülitunud noorte edasiõppijate protsendiline suhe, kui kõik noored asuksid edasi õppima. Koolireformi esimestel aastatel me seda muidugi ei saavuta just töölis- ja maanoorte keskkoolide osas. Nendes edasiõppivate noorte arv kujuneb tegelikult märgatavalt väiksemaks.

Muidugi nõuab vastavate suhete õige väljatoomine enne koolivõrgu kindlaksmääramist täpset arvestust. Kardan, et töölis- ja maanoorte keskkoolide arvu on esialgu väga raske täpselt kindlaks määrata, seda peab korrigeerima ja täpsustama elu ise. Küll on aga enam-vähem tõenäolise täpsusega võimalik kindlaks teha üldhariduslike poliitiliste tootmisõpetusega töökoolide ja tehnikumide suhe.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesides on püstitatud teise etapi keskkoolide etteülesanne: «...tuleb tõsta praegu 10-klassilise kooli jaoks kindlaksmääratud üldharidusliku ja poliitilise hariduse taset. Erilist tähelepanu on tarvis pöörata füüsika, matemaatika, keemia, joonestamise ja bioloogia õpetamisele. Kõigis meie maa koolides tuleb põhjalikult parandada võõrkeelte õpetamist, on tarvis laiendada nende koolide võrku, kus rida aineid õpetatakse võõrkeeles.

Kooli ümberkorraldamise tagajärjel ei tohi hoopiski piirata või nõrgendada humanitaarharidust, millel on väga suur tähtsus õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamisel.» (Lk. 18.)

See on tõsine ja vajalik ülesanne. Meie ei tohi lubada, et praeguse keskhariduse tase langeks, vastupidi, see peab veelgi tõusma, õpilaste teadmised peavad muutuma sügavamaks ja kindlamaks. Meie arenev majandus vajab nii reaali- kui ka humanitaaralal hästi ettevalmistatud inimesi, kõrgemate

koolide kõigisse teaduskondadesse peab kool andma paremini ettevalmistatud inimesi kui seni. See on hädavajalik meie teaduse üldise tõusu kindlustamiseks.

Kuid see on ka raske ja keeruline ülesanne. Keskkooli teisel etapil on õppeaeg nii töölis- ja maanoorte keskkoolides kui ka üldhariduslikes poliitehnilistes tootmisõpetusega töökeskkoolides 3 aastat. Selle aja jooksul peavad noored saama hea teoreetilise ja poliitehnilise hariduse, omandama elukutse ja võtma osa tootvast tööst. Küsimuse pealiskaudsel vaatlemisel tekib mulje, et meie tuleviku keskkool sellega toime ei tule. Kuid väljapääs on olemas. See sunnib meid veel kord mõtteid vahetama ja tõsiselt kaaluma teise astme keskkooli hargnemist.

Teadus areneb kiiresti ja toob pidevalt juurde uut. Seda on vaja keskkoolide programmide koostamisel arvestada. Inimesed oma võimetelt on mitmesugused — ühed on vastuvõtlikumad reaalteadustele, teised humanitaarteadustele. Kas on õige kõikidele inimestele pakkuda kõike? Arvan, et ei ole. Tänapäeva teaduse tase on väga kõrge, keeruline ja komplitseeritud. Püüda anda kõigile ühepalju tähendaks mitte kellelegi midagi hästi pakkuda. Sellest ongi tingitud ka väga kitsas hargnemine kõrgemates õppeasutustes. Ainult sel teel, kui inimene süveneb kitsasse erialasse, võib temast saada oma eriala spetsialist. Miks ei võiks ega peaks sellise hargnemisega alustama juba keskkooli teises astmes laiemas ulatuses? See võimaldaks anda meie kõrgemate õppeasutuste vastavatele fakulteedidele ja kateedritele sel erialal paremini ettevalmistatud noori ja teatavatele tööaladele kindlamate teadmistega inimesi. On vähe kasu, kui õpetame noortele küll palju, kuid järele jääb sellest vähe. Mis kasu tooks noorele inimesele, kellel on head eeldused võõrkeelte õppimiseks, kui sunnime teda õppima matemaatika peensusi, milleks tal eeldusi ei ole, mida ta raskesti taipab?

Muidugi on keskkooli teadusega inimesel vajalik lai silmaring, ta peab põhijoontes tundma kõigi teaduste aluseid, oskama keeli. Selleks on vaja keskkoolis iga aine alalt teatav miinimum omandada. See teadmiste raudvara tuleks kindlaks määrata. Kuid ei ole sugugi vajalik, et kõik tunneksid ühepalju kõiki teadusi. (Seda me niikuinii ei saavuta, kuigi me seda püüaksime teha, pakkudes kõigile ühesuguse annuse.) Kommunismi printsiip on:

igalt tema võimete kohaselt, igale tema tarviduste järgi. See printsiip on edukalt rakendatav ka kommunistliku ühiskonna liikmete eluks ettevalmistamisel. Seepärast arvan, et tuleks tõsiselt kaaluda keskkooli teise astme jaotamist reaali-, humanitaar- ja agrobioloogiliseks haruks. See võimaldaks noori paremini omal alal tööks ja kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks ette valmistada, tõsta õpetamise üldist taset kõikide õppeainete alal ja aidata kaasa teaduse arengule. Siis me lahen-daksime edukalt ka teesides püstita-tud ülesande. Õige vahekorra kindlaksmääramine eri harude vahel ei tohiks ülesaamatuid raskusi tekitada. Selle määrab kindlaks tegeliku elu vajadus.

KOOLIVÕRGU REORGANISEERIMISEST.

Tundub, et koolivõrgu reorganiseerimisel tuleks arvestada üldhariduslike poliitehniliste tootmisõpetusega töökeskkoolide koondamist rajoonikeskustesse ja vabariikliku alluvusega linnadesse. Need koolid peavad olema varustatud internaatidega selleks, et kõigist rajooni kolhoosidest ja sovhoosidest, remondi-tehnikajaamadest ja mujalt andekaid noori vastu võtta. Keskkooli vastuvõtmine peaks toimuma konkursiga ning õppenõukogu ja pioneeriorganisatsiooni soovitusel või lähetuskirjaga. See tagaks keskkooli vastuvõtul õiglase valiku. Keskkoolide hooneid aga võivad kasutada ka töölisnoorte koolid. Maanoorte koolide materiaalseks baasiks peaksid aga kujunema esimese astme koolid. Võimalik, et tuleb luua ka iseseisvaid töölis- ja maanoorte kooli tööstusettevõtete, kolhooside ja sovhooside juurde.

Üldjoontes peaks koolivõrk kujunema järgmiseks: algkoolid I—IV kl., esimese astme mittetäielikud keskkoolid praeguste 7-kl. koolide asemel, kusjuures nende hooneid kohandatakse ja laiendatakse, ning teise astme keskkoolid linnades ja rajoonikeskustes. Peamiseks keskkoolitüübiks maal peaks jääma maanoorte keskkool kolhooside, sovhooside ja remondi-tehnikajaamade vahetus läheduses. Iga rajoon peaks saama ka oma internaatkooli.

Endastmõistetavalt tekib kooliruumidega suuri raskusi, vähemalt esimestel aastatel. Sellega tuleb arvestada koolivõrgu reorganiseerimisel ja ehituste plaani koostamisel.

ÕPILASTE TÖÖLESUUNAMISE PROBLEEM.

Keeruliseks probleemiks kujuneb kahtlemata ka noorte töölesuunamine pärast esimese astme kooli lõpetamist. Kuhu paigutada tööle iga aasta 14—15 tuhat noort? Rajooides on asi lihtsam. Kolhoosid, sovhoosid ja remonditehnikajaamad võivad vastu võtta palju noort tööjõudu. See tuleb kasuks nendele, noortele ja kogu rahvamajandusele. Hoopis raskem on aga tööle paigutada mitu tuhat noort Tallinnas, Tartus ja Pärnus. Vaevalt suudavad tööstusettevõtted neid kõiki vastu võtta. Seepärast tuleb kaaluda töökodade asutamist keskkoolide juurde. On vaja kindlaks teha, kui palju noori tööstusettevõtted suudavad vastu võtta. See võimaldab teha arvestuse koolide tootmistöökodade vajaduse kohta. Koolide tootmistöökodad tuleb võtta rahvamajanduse plaani ja varustada neid ühistel alustel tööstusettevõtetega.

KOOLIDE ALLUVUSVAHEKORD.

Praeguse koolisüsteemi juures on eri tüüpi koolide õppe-kasvatustöö juhtimine detsentraliseeritud. Osa õppeasutusi allub Haridusministeeriumile (üldhariduslikud koolid), osa Tööjõureservide Valitsusele (vabrikute, tööstus- ja raudteekoolid), osa Rahvamajanduse Nõukogule ja muudele ministeeriumidele (tehnikumid). Selline detsentraliseeritus killustab paratamatult õppe-kasvatustöö juhtimist. Uue koolisüsteemi puhul tuleks kogu noorsoo õppe-kasvatustöö juhtimine allutada ühele asutusele. Loomulik tundub olevat, et noorsoo kasvatamise, õpetamise ja eluks ettevalmistamisega tegeleb Haridusministeerium. Kõigi koolitüüpide ühtne, tsentraliseeritud juhtimine, kontrollimine ning õppe-kasvatustöö juhendamine tuleks ainult kasuks meie noore põlvkonna kommunistlikule kasvatusele. Selleks aga, et Haridusministeerium nende nii mahult kui ka sisult suurenevate ülesannetega toime tuleks, on vaja ministeeriumi aparati tugevdada.

PEDAGOOGILISE KAADRI PAIGUTAMISEST JA ETTEVALMISTAMISEST.

Suurt tähelepanu on teesides pühendatud kaadrikuisimusele. See on arusaadav ja mõistetav, sest just kaadrist

oleneb suurel määral, kas uus koolireform täidab talle pandud ülesande või jääb selles vajaka. Õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine esitab uusi kõrgeenenud nõudmisi õpetajatele, meistritele, kutsela ja tehniliste ainete õpetajaile. See tingib, ühest küljest, pedagoogilise kaadri erialaste ja ideelis-poliitiliste teadmiste taseme tõstmist, sest: «Koolihariduse ümberkorraldamine nõuab, et muudetakse mitte üksnes sisuliselt, vaid ka meetoodiliselt õppetegevust õpilaste iseseisvuse ja initsiatiivi igakülgse arendamise suunas». (Lk. 19.) Teisest küljest tingib see kaadri otstarbeka paigutuse ja ettevalmistuse küsimuse õiget lahendamist.

Teesides kirjutatakse: «Kogu õpetajate kaadri kvalifikatsiooni taseme tõstmiseks ja vajaliku korra loomiseks pedagoogilise kaadri kohalemääramisel ja ümberpaigutamisel tuleks läbi viia nende õpetajate atesteerimine, kellel ei ole vajaliku haridust.» (Lk. 21.) Seda on vaja teha ka meie vabariigis. Kuid meie koolipõllul eksleb ka üksikuid selliseid inimesi, kellel on küll vastav haridus, kuid puuduvad eeldused ja tahtmine pedagoogiliseks tööks. Mulle tundub, et on aeg need inimesed saata teisele tööalale, mis rohkem vastab nende kalduvustele ja võimetele ning kus nad paremini tahavad töötada. Senini on see kahjuks seotud suurte raskustega ja noorsoo kasvatamine kannatab nende läbi. Tuleks läbi vaadata ka õpetajate tööle paigutamise ja töölt vabastamise kord ning muuta see paindlikumaks ja elulisemaks.

Põhjalikult peavad oma töö revideerimisele võtma ka Tallinna Pedagoogiline Instituut algkooli õpetajate ettevalmistamise osas ja Tartu Riiklik Ülikool aineõpetajate ettevalmistamise osas. On vaja, et nad kasvataksid sellist pedagoogilist kaadrit, nagu meie tuleviku kool vajab. Peame likvideerima olukorra, kus kool on küll komplekteeritud kõrgema haridusega õpetajatega, kuid oma eriala kitsuse tõttu õpetavad nad osa aineid kutseta õpetajatena, sest neil ei ole neis ainetes vajaliku pedagoogilist ja meetoodilist ettevalmistust. Tulevikus muutub põhikooliks 8-klassiline või 9-klassiline kool. Sinna on vaja laia profiiliga õpetajaid, kes on suutelised õpetama mitmeid aineid, nagu loodusteadust, keemiat ja maateadust või füüsikat ja matemaatikat või ajalugu, kirjandust ja võõrkeelt. Siis saavad noored õpetajad ettenähtud koormuse



ja vastava töötasu ning koolid vastava ettevalmistusega õpetajaid. Tallinna Polütehniline Instituut peab hakkama mõtlema tehniliste ainete, kutseala ja töökodades praktilise õpetuse läbiviimiseks vajaliku kõrgema haridusega pedagoogilise kaadri ettevalmistamisele, Eesti Põllumajanduse Akadeemia põllumajanduslike ainete õpetajate ettevalmistamisele, Tallinna Riiklik Konservatoorium muusikaõpetajate ja Riiklik Kunstiinstituut joonistamise ja joonestamise õpetajate ettevalmistamisele. Arvan, et selleks oleks vaja kõrgemates õppeasutustes moodustada erigrupid nendest üliõpilastest, kellel on kalduvusi pedagoogiliseks tööks ja kes seda soovivad valida oma elukutses. Erialase ettevalmistuse kõrval tuleks anda neile ka hea pedagoogiline ja metoodiline ettevalmistus. Võiks kaaluda ka Tartu Riikliku Ülikooli juurde üheaastase didaktilis-metoodilise seminari asutamise küsimust, kus kõikidest kõrgematest õppeasutustest pedagoogilisele tööle suunatavad noored spetsialistid saaksid vajaliku pedagoogilise ettevalmistuse ning pärast aastast praktikat koolis vastava eriala õpetaja kutse. Polütehniliste ja esteetiliste ainete õpetajate vajadus kasvab uues koolis tunduvalt, kuid ükski kõrgem õppeasutus neid praegu ette ei

valmista. Õpetajate ettevalmistamine kõrgemates õppeasutustes paraneks tunduvalt, kui nende ja Haridusministeeriumi vahel loodaks tihe side. Selline side kahjuks praegu peaaegu puudub.

Sellised mõtted tekkisid minul NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teeside lugemisel. Need ei haara kaugeltki kõiki teesides ülestõdetud probleeme, on alles settimata, vajavad täpsustamist, täiendamist, korrigeerimist. Mitmed nendest on teoreetiliselt alles põhjendamata ja praktikas kontrollimata, võib-olla on neis mõndagi vigast. Selleks aga, et meie uus koolisüsteem kujuneks niisuguseks, nagu ootab partei ja valitsus, et see oleks maksimaalselt kasuks meie noore põlvkonna kommunistlikule kasvatusele, tasub arutada, kaaluda, mõtteid vahetada ja leida tõe.

Et meie praegune koolisüsteem on oma aja ära elanud ja vajab uuendamist, selles ei ole kahtlust. Kindel on seegi, et eelolev koolireform on meie koolielu suur samm edasi ja viib kogu meie hariduselu uuele avarale arengu-teele. Sellele on aga vaja anda kõige otstarbekam ja õige sisu, sest väärtused noorsoo kasvatamisel annavad end hiljem õige valusasti tunda.

Eduard Vilde täiendavate andmete valguses.

(K. a. 26. dets. möödub 25 aastat eesti kirjanduse klassiku Eduard Vilde surmast.)

K. MIHKLA,

filoloogiateaduste kandidaat.

Eduard Vilde on üks neist väljapaistvaist eesti kirjanduse klassikuist, kelle elu ja loomingut tutvustame õpilastele kirjandustundides suurema üksikasjalisusega. Et käsitlust elavaks, emotsionaalseks ja näitlikuks muuta, tuleb esitada rohkesti lisamaterjale. Käesolevas kirjutises püütakse tegelikult õppetööks pakkuda Ed. Vilde eluloo ja loomingulise tegevuse kohta täiendavat andmestikku, mida peamiselt nende ridade kirjutaja on aastate jooksul kogunud või mis teiste, kirjaniku kaas-aegsete poolt on üles tähendatud.

Vilde biograafia osas vajab täpsustamist tema sünnidaatum. Oleme seni koolides tähistanud ta sünniaastapäeva 5. märtsil kalendreis antud teate põhjal. Vilde on aga sündinud 1865. aastal „k a h e k ü m n e n d a l v e e b r u a r i l k e l l 9 ö h t u l“ vana kalendri järgi, nagu on märgitud Simuna koguduse sünnimeetrikas. Peaksime looma traditsiooni, et Vilde sünnipäeva edaspidi koolides peetaks õigel kuupäeval, s. o. 4. märtsil uue kalendri järgi.

Nagu mitmete eesti kirjanike kodukoht, nii on ka Ed. Vilde sünnipaik Pudiveres ja lapseõlvekodu Muugas vajunud unustushõlma, nii et raske on neid kohapealse teejuhita üles leida. Pudivere mõisa moonamaja, kus tulevane kirjanik esmakordselt maailmavalgust nägi, asetseb mõisast ida pool, umbes kilomeeter maad mõisakeskusest eemal. Praegu on sellest majast järele jäänud mõned vundamendikivid kuusemetsa ääres kõrgemal rohtunud künkal, kellegi aedniku talutare läheduses. Samuti on hävinud Vilde lapseõlvekodu Muugas, mõisalossist ida pool, pargi ääres asetsev nn. alt-tuba, kus kirjanik veetis oma kaunid lapseõlveaastad (1865—1875) ja kus ta viibis ka hiljem koolivaheaegadel. Sellest hallist, värvimata, üsna ruumikast elamust on säilinud vaid rohtunud vundament. Kohalike koolide meelepäraseks ülesandeks jääb Vilde sünnikoha ja kasvukodu tähistamine mälestuskiviga ning nende ümbruse korrastamine.

Kirjaniku õe Auguste Landbergi mälestuste järgi on ta vend Eedi tundnud end Muugas õnnelikuna. Ta tavatsenud harilikult öelda: „Siin ma olen kõige rõõmsam!“ Eedi olnud näoplaanilt, olemiselt ja loomult oma emasse. Mõlematel olnud pruunjad juuksed ja sinihallid silmad. Harilikult kamminud ema Eedil otse laugu keset pead. Auguste Landberg jutustas: „Mäletan, et vend oli alles poisijõmpsikas, kui ta kandis

põlvini ulatuvaid pükse ja pluusi, mis oli eest kinnise kraega. Ta püksid olid samast riidest, mille ema ise oli kudunud... Ta oli ikka meeldiv poiss, polnud niisugune metslane, nagu Dodo oli."

Mõisniku poja Dodo von Neffi elava eeskuju järgi on Vilde loonud parunipoja kuju oma jutustuses „Minu esimesed triibulised“. See hellitatud mõisnikuvõsu olnud julm, ülekohtune ja vaenulik nii mõisa teenijate kui ka nende laste vastu. Kui mõisa töölised pargi puhastamisel on pannud oma pearätid ja pluusid soojaga põõsaste peale, tõmmanud Dodo need maha, tallanud nende peal poriste jalgadega ja öelnud kurjustavalt: „Ei tohi põõsaste peale panna, need on minu isa põõsad!“ Tavalistel mõisalaste jalutuskäikudel jooksnud paruni poeg teiste ees; kui ta näinud mõisa teenijate lapsi, siis tormanud ta nendele kallale, tirinud tüdrukuid patsipidi, lõhkunud nende mänguputkad ära ja kisanud nagu metsaline. Kõik lapsed, teiste hulgas ka aida-Eedi, on hoidunud paruni pojast eemale. Kirjanik pole temaga ka mudasel tiigil sõitmas käinud. Vahejuhtumit paruni pojaga on Vilde kujutanud jutustuses „Minu esimesed triibulised“ fantaasia põhjal, seejuures kasutades ainena neid mälestusi, mis tal olid meeles isiklikest sõitudest mõisa tiigil koos oma sõbra, metsaülema poja Heinrich Treubergiga.

Vildel endal oli elavalt meeles, kuidas ta poisikesena oli korraldanud mängu Muuga mõisa mudasel tiigil. Keset tiiki oli olnud väike saareke, mida ta nimetanud Ameerikaks. Sinna asutanud ta New Yorgi ja selle tähiseks teinud tule üles. Kujutletud New Yorki sõidetud propssidest tehtud väikese parvega. Neist „merereisidest“ võtnud osa ka tema tädipoeg Ed. Bornhöhe.

Auguste Landbergi mälestuste järgi olnud Vilde hilisemas lapse-eas elavaloomuline, temperamendikas, vaheldust ning seiklusi igatsev poiss, kes kuskil pole paigal püsinud. Kevaditi ja suviti ei tavatsenud ta toas olla, vaid müttas kas tiigi või oja ääres, kas viibis kuskil heinamaal või kaugemal metsas. „Mesilaste pereheitmise ajal jättis isa mind ja Eedit mesilasi valyama,“ jutustas kirjaniku õde. „Vend pani varsti aiast minema, öeldes: „Jää sina siia, ma lähen ära! Kui pere mesipuuist välja tuleb, mine kutsu isa aida juurest ära.“ Lähedases Kõrve metsas on Vilde korraldanud ühes teiste lastega mereröövlite- ja indiaanlastemänge.

„Eedi hakkas varakult lugemist õppima,“ mäletas ta õde Auguste. „Kui ema talveõhtutel ketras või kudus, pani ta poisi enda kõrvale lugema. Pärast saatis ta Eedi metsaülema abikaasa Auguste Treubergi juurde, kes õpetas talle saksa keelt.“ Vilde ise jutustas allakirjutanule, et lugemisõskuse omandamisega olnud tal vähe vaeva. Juba kuue- või seitsmeaastasena lugenud ta iseseisvalt raamatuid. Uhe varasema teosena on ta lapsepõlves läbi lugenud K. A. Hermannini raamatukese „Suur Saksa-Prantsuse sõda 1870 ja 1871“.

„Olin vist viieaastane, kui Muuga talupojad, kes polnud rahul oma raske olukorraga, astusid mõisniku vastu välja,“ jutustas Vilde. „Uhel hommikul unest ärgates nägin läbi akna, et sõdurid olid meie õues ja nende püssid seisid püramiidis. Läksin välja ja üks sõdur võttis mind oma käe peale. Ma rabelesin enda lahti ja jooksin tuppa, püssid ajasid mulle hirmu peale. Talupoegade peksukisa ma ei kuulnud, aga rahvas rääkis hiljem sosistades, sest valjusti rääkida ei julgetud, et sõdurid on talupoegi mõisast vähekese maad eemal vastuhakkamise pärast peksnud.“ Kolmkümmend aastat hiljem kirjutas Vilde oma ajaloolise

romaani „Mahtra sõda“, milles ta sügava kaasaelamisega ja kunstilise eredusega kujutas üht eesti talurahva heroilisemat ülestõusu saksa mõisnike vastu.

Põhiteadmised üksikutes teadustes omandas Vilde Tallinnas saksa kreiskoolis, kus ta õppis aastail 1878—1882. „Minu koolipõlves oli Tallinna kreiskool saksa õppekeelega ja täiesti saksameelne kool,“ pajatas Vilde nende ridade kirjutajale. „Inspektor Jahnentz ja mitu õpetajat olid purutagurlikud balti sakslased, kes selle eest hoolt kandsid, et meile külge pookida teutoonide austamist. Mina aga lugesin „Sakalat“ ja minust oli saanud Jakobsoni õhutusel eesti rahvuslane. Vedasin „Kalevipoega“ klassi kaasa, kuni selle kooli toomine ära keelati... Vene ohvitser Paucker õpetas meile vene kirjandust ja keelt. Tema tundides saime tuttavaks vene kirjanduse klassikutega. Mind huvitas vene kirjanikest kõige enam Puškin, osalt ka Lermontov; Gogolit aga lugesin palju hiljem.“

Vildet mäletab kreiskooliaastaist ka tema noorpõlvesõber J. H. Vahtrik, kes teda iseloomustab järgmiselt: „Eduard Vilde oli kreiskoolis keskmist kasvu, kaunis elav poiss. Ta oli III-b klassi priimus, kelle käes oli raamatukogu ja füüsika õppevahendite kapi võti. Õppimine läks Vildel kreiskoolis hästi. Ta kirjutas häid kirjatöid. Saksa eepose „Nibelungenliedi“ kangelas võrdles ta kirjatöös meie „Kalevipoja“ tegelaste Linda ja Salmega ning tegi esimesed maha. Seepärast sattus ta vastuollu kirjandusõpetaja Heinrich Jahnentziga.“

Kuidas Vilde koolitundidest vabaksjäänud aega kasutas, sellest jutustab Auguste Landberg, kes samal ajal käis Tallinnas tütarlaste algkoolis: „Vend kandis ilusat koolimütsi, mis oli hõbepaelaga. Kodus luges ta väga palju saksakeelset kirjandust... Ta oli lõbus poiss, väga heasüdamlik. Kui kuskil poisid riidu alustasid, siis põgenes ta kohe, sest ta ei tahtnud teistega tülitseada. Eedi käis tihti Schnelli tiigi peal uisutamas. Kui kohtas seal mõnda ilusat tüdrukut, siis sõidutas teda. Kodus õppis Eedi ja aitas mind mõnes aines, nagu saksa keeles ja rehken-duses.“

Noorele Vildele polnud tundmata ka sportlik treening. Ühel suvisel koolivaheajal läks Vilde ühes Bornhöhega Keila ligiduses asetsevasse Kulnasse oma täditütrelle külla, nagu sellest jutustab A. Trass. Noormehed hakkasid oma sugulase suures toas kordamööda üle pehmete taburettide hüppama. Esiteks hüppasid üle kahe tabureti, siis panid kolm taburetti reastikku, võtsid kaugelt hoogu ja hüppasid kolmestki üle.

Juba oma varasemal loomingu perioodil (1882—1895) kasutas Vilde realistlikku meetodit. Asudes „reaalilisel ehk loodusepäralisel seisupaigal“, nagu ta ise nimetas, valis algaja kirjanik oma jutustuste ained tõsielust. Nii leiame kaasaegselt elust ammendatud motiive ja elavate eeskujude järgi loodud tegelasi tema põnevasisulistest jutustustes, nagu „Salasidemed“ (1888), „Laadalelled“ (1889) jt. Naljajutus „Laadalelled“ esineva kuulsa hobuseparisniku Rooviku Mardi kuju on autor loonud oma onu, Äntu küla Tooma-Jüri talu peremehe Mart Vilde eeskujul, kellega tal oli kokkupuuteid oma lapsepõlveaastail Muugas. Jutustuse „Salasidemed“ peategelase Hans Kallasmaa prototüübiks on aga kirjaniku hea noorpõlvetuttav Aleksei Pallasmaa, kes oli Keila-Joal kooliõpetajaks ja kes luuletas laule ning uuris astronoomiat, nagu seda tegi tema kirjanduslik järelkujugi. Klaudia Pallasmaal oli meeles, kuidas

raamatukaupmees August Busch oli öelnud tema mehele: „Tule siia ja osta see raamat ära, mis Vilde sinust on kirjutanud!“ Pallasmaa ostnudki pakutud jutustuse „Salasidemed“ endale ja ta on hiljem kõnelnud oma sõpradele: „Näe, Vilde tegi mind jutu kangelaseks ja uputas mu Piritä jökke ära.“

Ajakirjaniku-aastail tavatses noor jutukirjanik Vilde ühest kohast teise rännata ja lõbusasti seigelda. Ta matkas mööda Eestimaad ringi, kord viibis ta rännakuil oma tuttava, Vaivara köstri J. Muthmanniga, teinekord peatus ta ühes paljude sõpradega Peningi koolimajas, kus ta sõber Vahtrik oli õpetajaks. Vildele ei meeldinud, kui keegi talle meenutas, et ta isa on olnud kubjas.

Auguste Landberg rõhutas, et Vilde vanemad pole sugugi oma pojaga ta varasemal rännu-aastail rahul olnud, ja pajatas sellest järgmist: „Eduard rändas ühtelugu maad mööda ringi ega teinud peale juttude kirjutamise mingit tööd. Isa nurises selle üle, et tal kindlat töökohta polnud. Ta tahtis, et Eduard hakkaks mõisakirjutajaks. Kuid vend seisis sellele vastu, sest ta ei soovinud, et ta pidi mõisnikule midagi tegema. Ema ütles ikka Eduardile: „Mis sa rändad mööda maailma? Jää ka ükskord koju!“ Vilde vastas: „Kuidas ma saan, pean oma teoste aineid koguma!“

Teatavasti hakkas Vilde oma loomingus 90-ndail aastail üha teadlikumalt rakendama kriitilise realismi meetodit. Kirjanik vestis allakirjutatule, et teed on talle näidanud kriitilise realismi suunas prantsuse ja vene kirjanikud, nagu Alphonse Daudet, Balzac, Flaubert, Zola, Gogol, Tolstoi ja Dostojevski, kes meisterlikult miljööd kirjeldavad. Nende mõjul on tärnanud temas arvustav suhtumine ellu ja ühiskonnakriitiline lähenemine elunähtustele. Karl Marxi ja Friedrich Engelsi tööd on õpetanud teda nägema sotsiaalseid vastuolusid ühiskonnas. Sotsialismi õpetuse suurt mõju oma vaadete kujunemisele tõstis Vilde esile sõnadega: „Minus algas sisemine käärimine, mu maailmavaade sai kindla aluse.“

Oma ühiskonnakriitiliste romaanidega („Külmale maale“ ja „Raudsed käed“) ning ajaloolise triloogiaga („Mahtra sõda“, „Kui Anija mehed Tallinnas käisid“ ja „Prohvet Maltsvet“) saab Ed. Vilde eesti töörahvahulkade armastatuimaks kirjanikuks. Vilde käib ise loodavateks teosteks ainekku hankimas tööliste, talurahva ja haritlaste hulgas ja sõlmib seejuures lähedasi sidemeid rahvaga, kes talle hiljem hakkab sületäite viisi materjale tooma. Nii osutab talle rahvas ise hindamatut abi loominguks töös. Lähedane kontakt töölistega ja talurahvaga võimaldab Vilde luua sääraseid ühiskonnakriitilisi ja ajaloolisi romaane, mis vahetult kajastavad töötavate hulkade võitlust oma rõhujate vastu.

Romaan „Raudsed käed“ (1898), milles Vilde tõetruult kujutab Narva Kreenholmi Manufaktuuri tööliste raskeid elu- ja töötingimusi, leidis sooja poolehoidu eriti Narva tööliste hulgas, kes seda suure huvi ja heameelega lugesid. Kuid Kreenholmi vabrikomanike ringkonnas tekitas teos ärevust ja pahameelt. Nagu J. Meigas mäletab, on kartnud Kreenholmi Manufaktuuri peremehed, et Vilde romaan õhutab töölisti revolutsioonilisele vastuhakule. Nad on lasknud kivi visata trükikoja aknasse, kus anti välja ajalehte „Virmaline“, mille joone all romaan „Raudsed käed“ ilmus. Selle teose äratav mõju eesti töölistklassile ula-

tus veelgi kaugemale. Vana revolutsionäär H. Eisen jutustab, kuidas Vilde „Raudsed käed“ on 1905. a. revolutsiooniliste sündmuste eel avanud Tallinna tselluloosivabriku tööliste silmad ja õhutanud neid ühinema teiste vabrikute ülestõusnutega. „Minu sisemuses pani just see teos kõik liikuma,“ tõendab revolutsioonilise liikumise tegelane Juliana Telman. „Ma olin sirgunud samas miljöös. Just seesama miljöö oli mind kasvatanud revolutsionääriks...“

Ajaloolise triloogia jaoks kogus Vilde tohutul hulgal materjale, mida ta loovalt ümber töötas ja mõttekujutusliku ainekuga täiendas, et lugejad paremini mõistaksid 1858. aasta talurahvarahutusi ja 60-ndate aastate alguse väljarändamisliikumist ning et need ajaloolised sündmused avaldaksid neile sügavamat mõju. Vilde ise jutustas, et ta on „Mahtra sõja“ mõttekujutuslike tegelaste suhteid kujutanud välja mõeldud mõisas, mida ta varasemais romaani väljaandis nimetas X mõisaks, hiljem aga Vaitla mõisaks. See on võimaldanud tal sündmusi vabamalt paberile panna.

Vilde ajaloolised romaanid „Mahtra sõda“ (1902) ja „Kui Anija mehed Tallinnas käisid“ (1903) ilmusid õigeaegselt, enne 1905. a. revolutsioonilisi sündmusi. Nad avaldasid sügavat revolutsioneerivat mõju rahvahulkadele. Kirjanikule endale oli meelde jäänud, et „Mahtra sõda“ oli saanud „Teataja“ joone all ilmudes suure menu osaliseks. Romaani loetud niivõrd palju, et ajalehe lehekülgede otsad on sagedase lehitsemise tagajärjel ära kulunud. Elatanud tööline-revolutsionäär H. Eisen märkis, et Harjumaa väikemaapidajates on juba varem hõõgunud viha saksa mõisnike vastu, aga romaanide „Mahtra sõda“ ja „Kui Anija mehed Tallinnas käisid“ äratusel on talurahva vaen oma põliste rõhujate vastu veelgi kasvanud. Revolutsiooniline tegelane Katarina Padrik jutustas „Mahtra sõja“ virgutavast mõjust Kehtna valla talupoegadele, et see teos on tekitanud kõigis viha ja põlgust parunite vastu, kes tol ajal olnud Rapla ümbruses veel suured võimumed. Kui 1905. a. on paistnud ümberringi põlevate mõisate tulekumad, siis on tulnud Kehtna talunoorte meelde Mahtra mõisa hävimine Vilde romaani järgi. R. Kangro-Pool mäletab, kuidas 1905. a. on lugenud ka revolutsiooniliselt häälestatud õppiv noorus suure erutusega Vilde „Mahtra sõda“ ja „Prohvet Maltsvetti“, mis parajasti on ilmunud järgukaupa ajalehe „Uudised“ vesteosas.

Vilde töötas aastail 1904—1905 Tartus „Uudiste“ veste- ja naljaosa toimetajana. Kaasaegsete iseloomustuste järgi oli Vilde oma neljakümnendal eluaastal meeldiva välimusega, keskmist kasvu soliidne mees, kes kandis näpitsprille ja kelle pikad vurrud olid ülespoole keeratud. Kirjanik viibis sageli poliitilistel koosolekutel, kus ta esines sõnavõttudega. Ta esinemisi kirjeldab näitleja Ed. Türg järgmiselt: „Vilde võttis harva pikemalt sõna, kuid tema kõnet kuulati siis suure tähelepanuga ja kviteeriti koosolijate poolt üksmeelse aplausiga, sest see oli sisuliselt selge ja loogiliselt hästi motiveeritud, kuid vormilt väga piltlik. Ta ei tarvitanud ülespuhutud pateetilist tooni, nagu mõned teised oraatorid, vaid rääkis võrdlemisi vaikse tconiga, vabalt ja lihtsalt, kuid veenvalt.“ Tol ajal avaldas Vilde ajalehes „Uudised“ artikli „Kodanlus, proletariaat ja revolutsioon“, milles ta kutsus proletaarlast üles ühinema võitluseks töörahva vaenlaste kapitalistide ja kodanlaste vastu.

„Uudiste“ juures tutvub Vilde oma tulevase elukaaslase Linda Jür-

manniga, kellega ta 1905. a. septembris abiellub. Neid ühendavad ühised poliitilised veendumused ja ühine võitlus purutagurliku kodanluse, parunite ja pastorite vastu. Nad mõlemad lähevad revolutsioonilise liikumisega kaasa. Kui hakatakse 1905. a. lõpul poliitilisi tegelasi hulgaliselt kinni nabima, sõidab Vilde koos Linda Jürmanniga Peterburi kaudu välismaale, jäädes esialgu peatuma Šveitsi. Seal kirjutab Vilde oma parima revolutsiooni-ainelise jutustuse „Seadusemees“, milles ta Kadaka Jaani suu läbi õhutab töörahvahulki endile vabadusi kätte võitlema ja õigusi vallutama.

„Pärast esimest riigiduumat võis vabalt liikuda, tulime tagasi ja jäime Soome,“ jutustab kirjaniku lesk. „Vilde hakkas Helsingis „Kaaki“ toimetama ja ma tulin „Kaagi“ numbritega Tallinna. Olin Vilde vanemate juures, kes olid vagusad inimesed, mõlemad olid erineva iseloomuga, aga sobisid teineteisega hästi. Ema tahtis mulle abiks olla „Kaagi“ levitamisel, kuid keelasin selle kategooriliselt ära, et vanakesed ei koormaks end asjatult poliitilise süüga.“

Poliitilises pilkelehes „Kaak“, mis ilmus 1906. a. soome tööliste materiaalsel toetusel, ründas Vilde kõiki Stolõpini sünge reaktsioonija tagurlikke nähtusi. Ta piisutas terava satiiriga mõisnike vägivaldsetegusid talurahva kallal revolutsiooni mahasurumisel, naeruvääristas kodanlaste asjatuid katseid klassivahesid kinni kliisterdada, paljastas irooniliselt pastorite mammonakirge jne. Selle kõrval kujutas ta ereda-tes värvides klassivõitluse hoogustumist ja revolutsioonilise liikumise vääramatut jõudu, mida ükski kodanlik kants ei suuda tõkestada.

Aastail 1908—1910 peatus Vilde ühes abikaasaga Saksamaal Stuttgardis, kus kirjanik luges rohkesti teaduslikku kirjandust, et oma teadmisi täiendada eriti ajaloo ja sotsioloogias, ning jätkas oma loomingu-olist tööd. „Suurem ilukirjanduslik töö, mida ta Stuttgardis tegi, oli romaan „Lunastus“,“ mäletab Linda Vilde. „Aine selle jaoks oli ta saanud Kopenhaagenist. Seal oli meie naabruses asuvas majas midagi niisugust juhtunud, nagu ta kujutab oma teoses.“ Sel ajal valmisid ka Vilde parimad psühholoogilised jutustused „Tooma tohter“ ja „Kupja-Kaarli adjustaadid“. Nende teoste saamisloo kohta jutustab kirjaniku abikaasa: „Jutustuse „Kupja-Kaarli adjustaadid“ aluseks on Vilde isa, kes oli pehme mehike ja kes linna tulekul ei leidnud endale kohe sobivat töökohta, ehkki tal olid head tunnistused taskus. „Tooma tohtri“ aine sai Vilde ajalehest, milles teatati, et keegi noormees oli kuskil leitud haavatuna ja arst oli teda ravinud. Kui arst oli teada saanud, et noormees on revolutsionäär, andnud ta tema üles.“

1911. a. sõitis Vilde Ameerikasse, kus ta abikaasa toimetab New Yorgis eestikeelset ajalehte „Uus Ilm“. Kirjanikku tabasid New Yorgis rohked ebameeldivused: teda peeti kinni Ellis Islandil („pisarate saarel“), ta ei tohtinud abikaasaga elada samas korteris, suure kuumuse pärast pidi ta iga päev istuma paar tundi külma vee vannis. Vilde tutvus New Yorgis ameerika elulaadiga, mida ta kajastas oma satiirides „Minu esimene business“ ja „Jack Brown“ (mõlemad ilmusid ajalehes „Uus Ilm“ 1911). Esimese satiiri aine andis kirjanikule tema abikaasa, kes kord oli hakanud ühele New Yorgi noormehele ülemeelikus tujus Ameerikat kiitma. „Rääkisin kõigest, mis pähe tuli,“ jutustab Linda Vilde. „Siin on kunstid, teadus, tehnika ületamatul tasemel! See maa on inimkonna uhkus! Noormees jäi mind kuulatades vait.“ Hiljem olevat see nooruk öelnud „Uue Ilma“ inimestele, et küll teil on tark toi-

metaja, ja kuidas ta Ameerikat tunneb! Neid ameeriklaste ebareaalseid illusioone oma kodumaast ei saanud kirjanik sarkastiliselt riivamata jätta oma satiiris „Minu esimene business“. Elu tundus Vildele Ameerikas nii tülgastavana, et kirjanik hakkas naisele juba veerand aasta pärast peale käima, et viimane jätaks oma toimetajakoha ja tuleks Euroopasse tagasi. Saanud abikaasalt nõusoleku, hüüdis Vilde Ameerikast ärasõitmisel: „Ma ei tahtnud tooruse sisse ära uppuda!“

Oma viimased pagulas-aastad (1911—1917) veetis Vilde Taani pealinnas Kopenhaagenis, kus ta suuremate teostena kirjutas oma näidendid ja romaani „Mäeküla piimamees“. Sel perioodil oli kirjanik kaotanud lähemad sidemed oma kodumaaga ja ta teostes ei kajastunud enam aktuaalsed ühiskondlikud probleemid. Näidendeis „Tabamata ime“, „Pisuhänd“ ja „Side“ naeruvääristas ta eesti kodanluse reaktioonilist kultuuripoliitikat ja esitas tegelaskujud linnaintelligentsi ja linnakodanluse hulgast. Ed. Vilde ise jutustas oma näidendite ainekust: „Sajandi esimestel aastatel ja 1905. a. revolutsiooni ajal tutvusin lähemalt eesti tõusikkodanluse ja linnaintelligentsiga. Nende hulgast valisingi oma „Tabamata ime“ ja „Pisuhänna“ elavad eeskujud. Komöödias „Pisuhänd“ puudutan ma tolelaegset Eesti Kirjanduse Seltsi auhindamiskomisjoni, mitte aga August Kitzbergi. Tol ajal oli eesti seltskonnas levinud arvamus, et teoses peab midagi olema meie külast ja rahva minevikust, muidu ei olevat ilukirjanduslikul tööol rahvuslikku väärtust. Leiti, et linnaelanikke ei maksa kirjeldada, sest nad on vurled. Kõige väärtuslikumaks peeti külaelu kujutamist.“ Kirjanik selgitas, et oma näidenditega tahtis ta seda väärvadet paralüüeerida, ühtlasi aga ka piitsutada neid väärnähtusi, mis esinesid tolelaegses kultuurielus ja ärimaailmas. Romaanis „Mäeküla piimamees“ aga käsitleb Vilde oma Keila Karjakülas veedetud noorpõlvaaastate muljete põhjal mandunud mõisasaksa suhteid oma kandimehe ja tema noore naisega möödunud sajandi 90-ndail aastail.

Vilde näendid ja „Mäeküla piimamees“ ei leidnud enam sellist poolehoidvat vastuvõttu tööeliskonnas ja talurahva hulgas kui tema varasemad romaanid ja jutustused. Revolutsiooniline tegelane A. Sisask ütleb: „Ed. Vilde maapaos kirjutatud uemad teosed, nagu „Pisuhänd“ ja „Tabamata ime“, ei meeldinud Tartu töölistele... Oma aine poolest ei vastanud need sellele võitlusmeeleolule, mis valitses klassiteadlike tööhste hulgas... Kui Ed. Vilde kirjutas varem kaasakiskuva teose „Mahtra sõda“, mis õhutas võitlema põlise klassivaenlase vastu, siis „Mäeküla piimamehes“ ei leia lugeja seda sütitavat tulukest.“

Tagasi saabunud kodumaale, töötab Vilde 1918. a. sügishooajal „Estonia“ teatris dramaturgina. „Tema väline ilme oli 12 maapaos oleku aasta jooksul tunduvalt muutunud: tema endised lopsakad vurrud olid moodsalt lühemaks pöetud, juustesse olid rännuaastad juba hõbedat puistanud, riietus oli küll lihtne, aga väga maitsekas,“ kirjutab tema välimuse kohta näitleja Türk. ENSV rahvakunstnik Hugo Laur mäletab, et Vilde „märkused dramaturgina olid alati väga märki tabavad. Kaasvestlejana puhkehetkedel oli ta suurepärase ja sädelev. Meie kõik teatris armastasime teda väga“.

Palju jõudu ja aega kulutas Vilde viimaseil aastail oma teoste redigeerimiseks ja trükkitoimetamiseks koguväljaandena. See töö oli seda suurem, et ta pidi endisi, kiiresti kirjutatud jutustusi ja romaane tublisti parandama ja ümber töötama. „Vilde „Kogutud teoste“ (1923—1935)

väljaandmisel olen ka mina näinud omajagu väeva," jutustab kirjaniku abikaasa. „Vilde ei teadnud isegi, kui palju ta oli teoseid kirjutanud ja kus need olid omal ajal ilmunud. Mul tuli neid hakata otsima möödunud aegade ajakirjadest ja -lehtedest.“ Kirjanik andis oma naisele noorpõlve teoste parandamiseks järgmised juhendid: „1) vananenud või väga kulunud sõna asemele uuem, värskem, haruldasem sõna panna; 2) mittetäpse, mitteprägnantse mõtteväljenduse asemele mõtet paremini tabav väljendus (lause); 3) vääranud loogika jalule seada; 4) avalik lollus armuta maha tõmmata ja tarkus asemele panna“. Nende juhendite kohaselt redigeeris ka Vilde ise oma teoseid, kui tal selleks aega oli. Ta suri aga enne oma „Kogutud teoste“ viimaste köidete ilmumist.

Küsimusele: kuidas suhtuti Vildesse kodanlikus Eestis? annab kirjaniku abikaasa järgmise vastuse: „Mitte erilise heameelega, kuid ta olemasolu tuli taluda. Kirjanik oli algul kodanliku valitsuse suhtes äraootaval seisukohal, kuid nähes, et need lubadused, mis rahvale anti, jäid täitmata, muutus ta suhtumine teravamaks.“

Kodanliku Eesti valitsus määras küll Vildele tema 60. sünnipäeva puhul 1925. aasta märtsis kirjanduslike teenete eest autasuks suvila ühes tarvilise maa-alaga eluaegseks tarvitamiseks. Tegelikult sai ta kasutamiseks ainult korteri Tallinna Kadriorus, Koidula tän. 34, kus möödus tema eluõhtu.

Viimaseil eluaastail külastasid Vildet tema kodus Kadriorus paljud eesti kirjanikud, kunstnikud, teadlased ja õpetajad, teiste hulgas ka nende ridade kirjutaja. Eesti kirjanduse vanameister võttis mind väga lahkelt ja sõbralikult vastu. Ta jutustas mulle oma lapsepõlvest ning kooliaastaist, pärastisest tegevusest ja kirjanduslikust loomingust. Südamehellust avaldus kirjaniku vaikselt lausunud sõnades, kui ta meenutas oma vanemaid: „Mu ema oli luulearmastaja ja isa poliitik, kes luges J. V. Jannseni „Eesti Postimeest“ ja lootis oma naiivsuses, et see kadaklik ajalehemees midagi eesti rahva kasuks ära teeb. Isa tõi Rakverest mingi aabitsa, mille järgi ema mind lugema õpetas.“ Kreiskoolist olid Vildel meeles tagurlikud ja kurjad õpetajad, kelledest matemaatika õpetaja Kellner tavatsenud öelda õpilaste kohta sageli „lambapea“, aga usuõpetajat Möllerit olevat nad ise nimetanud „põldpaoks“ ehk „kivinenud kartuliks“ tema tardunud usudogmade pärast.

Lähemalt jutustas kirjanik mulle sellest, kuidas ta just enne kooli lõpetamist sunniti kreiskoolist lahkuma: „Kui olin kreiskooli viimases klassis, tekkis meil poistel mõte laevameesteks hakata, et kaugeid maid näha. Käisime Tallinna sadamas ennast laeva peale pakkumas. Keegi laevakapten oli valmis meid võtma, kui vanematelt toome kirjaliku loa. Seda aga polnud naljalt loota, meie ei julgenud sellest isale-emale kõssatagi. Kuid üks minu koolikaaslastest lobises meie kavatsuse välja ja see ulatus kooliülemuse kõrvu. Mulle tehti ettepanek koolist välja astuda, sest ma rikkuvat teised õpilased ära. Mind oleks muidugi kooli jäetud, kui minu vanemad oleksid läinud paluma. Aga ma ei pidanud kooli lõputunnistust tähtsaks. Pealegi vaatasid saksikud õpetajad minu kui eesti rahvuslase peale võõriti. Saksa ringkonnad olid ju vihased nendele eestlastele, kes sõandasid oma meelsust näidata. Seepärast lahkusin kreiskoolist, ilma et sinna jäämiseks oleksin mingit katset teinud.“

Juhin Vilde tähelepanu ajalehekirjutistele ja ilukirjanduslikele satiiridele, mis ilmusid realismi sissetungi ajal. Kirjanik märgib: „Ma kirju-

tasin sel puhul „Suguvend Johannese“, mis pahandas Juhan Liivi ja Väike-Maarja luuletajaid. Selles töös ei mõelnud ma ühtki meie luuletajat isiklikult puudutada. Tol ajal olid eesti ajalehed mesimagusaid luuletusi täis... Niisuguste vesiste tööde vastu oli minu „Suguvend Johannes“ sihitud.“

Tõustes toolilt märkan kõrvaloleval riivil Wiedemanni eesti-saksa sõnaraamatut ja küsin kirjanikult: „Kas olete sageli kasutanud oma teoste loomisel Wiedemanni?“ Ta ütleb: „Kui olin maapaos, siis oli Wiedemanni sõnaraamat mulle asendamatuks allikaks haruldaste ja murdesõnade leidmisel.“

1933. a. juunis avati Mahtras monument nende talupoegade mälestuseks, kes 75 aastat tagasi, 1858. a. langesid ja kannatasid oma õiguste eest võideldes Mahtra mõisa õues ja väljadel. Mälestusmärgi avamisel esines sõnavõtuga ka vanameister Vilde, kes oma kõnes rõhutas: „Mahtra sõjamehed, Ants Tertsiussega eesotsas, ütlevad, et nad samuti mälestavad täna allmaailmas Mahtra veriseid sündmusi, ja nad soovivad, et see veri ei oleks valatud asjatult...“

Pärast Mahtra pidustusi tundis Vilde end haiglasena. Südametegevus polnud tal korras, kirjanik oli õhtuti närviline ega saanud öösel hästi magada. Arst soovitas tal hoiduda ärritustest.

Kuid samal sügisel võttis kodanlikus Eestis hoogu fašistlik, nn. vapside liikumine seoses nende põhiseaduse projekti hääletusele tulekuga. Vilde ei hoolinud oma haigusest, vaid oli agaralt poliitilisel areenil tegev. Ta kirjutas raevukalt oma vastused ankeetidele ja kuulsa läkituse eesti rahvale. Seda proklamatsiooni kanti töölistkoosolekuil ette ja eesti töölised ning progressiivsed haritlased olid tänulikud vanameistrile, et ta ühes nendega võitles demokraatlike õiguste eest. Vilde käis vapside põhiseadusele vastu hääletamas ja tal oli heameel, et leidis siiski kümneid tuhandeid inimesi, kel aru peas oli ja ühes temaga sellele reaktioonilisele põhiseadusele vastu hääletasid.

Eesti kirjanduse klassik Eduard Vilde suri oma kodus Kadriorus 26. detsembril 1933. a. ja ta põrm sängitati Tallinna Metsakalmistule, mis tema surma puhul asutati.

Nõukogude võimu aastail hakati tema teoste paremikki välja andma suurtes tiraažides nii eesti kui ka vene keeles, et seda kättesaadavaks teha kõigile Nõukogude Liidu rahvastele. 1946. a. asutati kirjaniku viimases kodus Ed. Vilde nimeline Memoriaalmuuseum.

Eduard Vilde pani aluse eesti kriitilisele realismile ja kirjutas esimesed ühiskonnakriitilised realistlikud teosed, millest väärivad esiletõstmist romaanid „Külmale maale“ ja „Mahtra sõda“, jutustus „Seadusemees“ ning komöödia „Pisuhänd“, mis vastavates kirjandusliikides omavad teedrajavat tähtsust. Tema ühiskonnakriitilised ja ajaloolised romaanid, samuti revolutsiooni-ainelised jutustused ja poliitilised satiidid avaldasid käesoleva sajandi esimestel aastakümnetel revolutsioneerivat mõju töörahvahulkadele. Vilde sügavalt ideelised teosed aitasid kasvatada seda revolutsioonilist põlvkonda, kes kommunistliku partei juhtimisel kukutas eesti kodanluse ja nüüd teeb väsimatult sotsialistlikku ülesehitustööd.

Meid lahutab Vilde surmast juba 25 aastat, aga veelgi palavamalt armastame ja kõrgemalt hindame oma kirjanduse vanameistrit, kes oli printsipiaalne oma loomingus ja ühiskondlik-poliitilises võitluses, püsisdes kõigutamatuna demokraatlikel positsioonidel.

Puberteediiga ja sellega seotud kasvatusalaseid küsimusi.

A. REIMAN,

dotsent, Ed. Viilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud.

Puberteediiga ja sel ajajärgul sageli täheldatavad iseärasused noorukite käitumises, nagu omapärane anarhistlik, negatiivne suhtumine ümbruskonnasse, vastupanu õppe- ja kasvatustöö üritustele, kõrgenenud erutuvus ja agressiivsus koos mitmesugusel viisil väljenduva hoolimatuse, isegi toorusega on sagedasteks diskussiooniküsimusteks lastevanemate ja pedagoogide seas. Mõned käsivad seda ajajärku lapse elus paratamatult esineva raske kriisi ajajärguna ja äsjamainitud iseärasuste põhjuseks tuleb nende arvates lugeda sugulist küpsemist ja sellega seotud füsioloogilisi muutusi organismi talitluses. Mõned aga, arvestades seda, et enamikel juhtudel võib noorte kuritegevust soodustavaid põhjusi siduda puberteedieelse ja puberteediea kasvatusküsimustega, omistavad põhilist tähtsust pärilikkusele. On ka neid, kes freudismi mõjul püüavad puberteediea iseärasusi siduda varajase lapse lahenemata seksuaalprobleemidega.

Kõigi nende vaadete kohaselt oleksid siis normaalse sugulise küpsemise füsioloogilised protsessid teatava erilise haigusliku seisundi ning käitumise põhjustajaiks. Sellega ei saa aga kuidagi nõustuda, sest materialistliku pavlovliku füsioloogia seisukohalt ei või soo edasikandmiseks määratud füsioloogilised protsessid iseendast põhjustada haiguslikke seisundeid. Sel juhul need ise eitaksid endi ülesandeid. Esineb aga lapse käitumises, ükskõik millises eajärgus, haiguslikke nähteid, tuleb nende põhjusi otsida väljastpoolt organismi, esijoones õppe- ja kasvatustööst, nende organiseerimisest ning teostamisest. Lapse isiksuse, tema iseloomu ja käitumise kasvatamine kulgeb pidevates suhetes ümbrusega, s. t. toimub alati ja kõikjal, kus ta elab, viibib, liigub ja õpib. Mõistagi on eriti suur tähtsus kodul ja koolil, sest veedab ju laps neis kahes kohas enamiku oma ajast. Omistades pärilikkusele vajalikul määral tähtsust, peab alla kriipsutama seda, et pärilikele omadustele annavad selle või teise kujud, selle või teise suuna lapse arenemist mõjustavad sotsiaalsed tingimused.

Noorsoo kasvatamine hõlmab väga paljusid omavahel seostatud pedagoogilisi ja tervishoiulisi üritusi. Sellest järeldub, et kasvatustilike ürituste õigeks ja otstarbekohaseks korraldamiseks peab iga pedagoog vähemalt olulisemates punktides tundma lapse ealisi anatoomilisi ja füsioloogilisi iseärasusi. Neid tundes ja vastavaid teadmisi oskuslikult kasutades võib puberteedieas esinevaid ebasoovitavaid nähtusi vältida.

Põhiliseks lapse- ja nooruki-ea iseärasuseks on kasvamine ja arene-

mine. Need protsessid kulgevad mitmesuguste kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete muutustega organismis tervikuna ja üksikutes elundsüsteemides. Seejuures ei toimu lapsest ja noorukist täiskasvanu kujunemine sujuvalt, ühtlases tõusvas joones, vaid hüppeliselt ja täis vasturääkivusi. Organismisiseste muutuste tagajärjel tekivad noorukil uued, algul ebaselged ning udused, kuid meeoleolu ja käitumist küllaldase tugevusega mõjustavad tungid ja soovid. Kõik mainitud protsessid toimuvad närvisüsteemi ja sisesekreetsiooni elundite talitlusel ning koordineerimisel. Seejuures tuleb alati silmas pidada ka lapse ja nooruki kõrgema närvitalitluse tüüpi, mis omakorda vajutab pitseri tema meeoleoludele ja käitumisele.

Nagu öeldust nähtub, on kõik puberteedia iseärasused põhiliselt sõltuvad nooruki närvisüsteemi ja sisesekreetsiooni elundite küpsuse astmest ja nende elundite reageerimisest last ümbritseva keskkonna tingimustele. Raskused keskkonna tingimustele reageerimises on kahe- ja kolmesugused. Esiteks raskused, mis tekivad lapse elu ja tegevuse ebaõige organiseerimise ning ebaõigete suhete tõttu puberteediale eelnevatel aastatel. Kui need raskused avaldavad käitumisele mõju juba lapse- ja noorukiaastail, siis puberteediaas kerkivad need esile erakordse teravusega, olles paljudel juhtudel aluseks käitumise ja teistesse suhtumise iseärasustele. Teiseks raskuste rühmaks on need, mis on tingitud uute, sageli vastuoluliste psühholoogiliste iseärasuste tekkimisest just puberteediaas, millal nende aluseks on sugulise küpsemisega seotud füsioloogilised nihked ja mida kas üldse ei arvestata või arvestatakse ebaküllaldaselt.

Vaadeldes esimesse rühma kuuluvaid raskusi näeme, et nende tekkimine on enamikul juhtudel ebaõige kasvatusel tulemus või juba esinevatele omapärasustele ebaõige reageerimine.

Koolielu alustava lapse organismi talitlused ja reaktsioonid on väga labiilsed ning kergesti mõjustatavad. Toimingutes ja käitumises on laps sellel ajajärgul ebapüsiv, füüsiliselt ja vaimselt kergesti väsiv. Kõikumised ühest äärmusest teise on tavalisteks nähtusteks. Kõige selle tõttu loobub ta kiiresti ühest toimingust ja siirdub teise juurde, jättes eelmise toiminguga seotud asjad laokile, teiste koristada. See pole loomulikult, vaid väsimusest tingitud, kuid lapse ebaõigel pedagoogilisel kohtlemisel võib see muutuda harjumuseks. Siis oleme õigustatult rääkima loomulikest väljendusvormest. Selle vältimist tuleb alustada juba eelkoolieas sõbraliku, abistava tähelepanu juhtimisega lapse ebapüsivusele. Kasutada ei tohi kurjustavat ega kärkivat pahandamist, sest see võib põhjustada hiljem avalduvate neurooside algeid.

Nooremas koolieas toimub lapse närvisüsteemi tunduv edasiarene- mine. Sellele eajärgule on iseloomustavaks pidurdusprotsesside arene- mine. Et pidurdus on igasuguse distsipliini ja õigeks käitumiseks vaja- liku enesevalitsemise aluseks, tuleb selle arendamisele pöörata suurt tähelepanu. Selle küsimusega tegelemise vajadust kriipsutab omakorda alla asjaolu, et nooremas koolieas avaldab organismile võrdlemisi suurt erutavat mõju sisesekreetsiooninäärmete, eriti sugunäärmete järjest suurenev talitus. Lapsel tekib huvi mõningate seksuaalküsi- muste vastu, mille lahendamiseks ta esialgu tavaliselt pöördub vanemate poole. Saamata neilt vastavatele küsimustele rahuldavat vastust või nähes vanemaid nendest küsimustest kõrvale põiklemas, arenebki

välja uus raskus. See väljendub lapse irdumises vanematest, nende soovidesse ja ettepanekutesse üleolevas ning põlglikus suhtumises, vastuhakus käskudele, hoolimatuses koduse elu ja koduste toimingute vastu. Laps otsib endale uusi sõpru, kes valgustavad teda ka vanemate poolt lahenamata jäetud küsimustes. Kõik see süveneb puberteediikka jõudmisel ja nii kujunebki noorukil omapärane põlglik, üleolev ja teisi mitte arvestav suhtumine. Küllaldane puhkus koos kehakultuuriga, mängudega ja lapsesse õige, eakohase suhtumisega suudab tavaliselt vältida selliste raskuste arenemist.

Puberteedieas tekkivatest raskustest arusaamiseks tuleb õigesti hinnata olukorda, millesse laps sel ajal satub. Seoses lapse üleminekuga V—VI klassi suureneb nõudmine tema vastu. Ta peab omandatava materjali üksikuid osi hakkama iseseisvalt seostama, põhjendama ja täpselt formuleerima teatavaid seaduspärasusi ning põhialuseid. Kool nõuab õpilastelt suuremat iseseisvust nii õppimises kui ka töös ja suuremat aktiivsust ning algatusvõimet igapäevastes talitlustes. Samuti suureneb nooruki iseseisvus ja õiguste hulk koduses elus. Viimasega peab loomulikult kaasas käima ka kohustuste ja vastutuse suurenemine, mida me aga kahjuks sageli ei tähelda. Ühekülgne õiguste ja iseseisvuse suurenemine ilma kohustuste ja vastutuse tõusuta on põhjuseks, mis viib nooruki peagi oma isiksuse ülehindamisele, teiste alahindamisele, nende mitteamestamisele ja seega konfliktini ümbrusega.

Puberteediea iseloomustavaks anatoomilis-füsioloogiliseks nähtuseks on nooruki kiire kehaline arenemine. Kiiresti suurenevad nooruki kasv, kehakaal, lihastik ja lihaste jõud. Peaaju suureneb mahult vähe, kuid see-eest areneb selle funktsionaalne külg jõudsasti edasi.

Kehalise arenemise järsk kiirenemine põhjustab ajutisi tasakaaluhäireid organismi üksikute osade talitluse vahel. Lihaste kiire kasv koos lihaste jõu tunduva suurenemisega, jõudes ette liikumissüsteemi talitluslikust ümberkorraldumisest, põhjustab liigutustes mõningat kohmetust ning saamatust. See aga põhjustab temas ebameeldivaid elamusi, eriti veel siis, kui sellele tähelepanu juhitakse. Mõningatel juhtudel võib sellisest noorukist areneda eraklik, teisi inimesi kartev, enese väärtust alahindav ja täiesti iseseisvusetu, ainult teiste näpunäidete järgi toimiv noor inimene.

Mõningaid talitluslikke häireid üksikutes elundsüsteemides võib põhjustada ka ebakooskõla organismi kui terviku ja südame-vereringesüsteemi arenemise vahel. Kui viimane ei jõua kogu organismi arenemisele järele, võivad tulemuseks olla suuremate või väiksemate ebameeldivate aistingutega kulgevad vereringehäired. See sunnib noorukeid pöörama oma tervisele suuremat tähelepanu, kuid saamata vanematelt, pedagoogidelt või kooliariistilt õiget seletust esinevate tervisehäirete kohta, muutub nooruk umbusklikuks, kardab haigusi ja surma, põlgab (oma tervise kaitsmise sihiga) teisi ja suhtub ümbrusse alati väga järsult.

Puberteediea tähtsamaks füsioloogiliseks protsessiks on suguline küpsemine. See on seotud sisesekreetsioonielundite ja organismi kõigi elutalitluste ümberkorraldumisega. Muutub ka nooruki üldine ilme, arenevad välja teisesed sugutunnused, tekivad uued füsioloogilised protsessid, kihud ja elamused. Kõik see koos olemasolevate omaduste aktiviseerumisega mõjustab ka nooruki psüühilist talitlust, selle dünaa-

milist külge. Närvisüsteemi erutuvus tõuseb tugevasti. See avaldab omakorda mõju meeleolude tekkimisele ja nende muutumise kiirusele. Sageli võib väiksemgi põhjus kutsuda esile suure ning tormilise reaktsiooni. Niisugune meeleolude kõikumine ja tunnetepuhang viitavad juba erutuvuse haiguslikule kõrgenemisele.

Silmatorikav on sellel perioodil nooruki iseteadvuse kasv. Kuigi selle kujunemine algas juba eelkoolieas ja esimesi väljendusi näeme küllaldase selgusega nooremas koolieas (näiteks õpilase teadmine, et ta on õpilane ja käitub vastava väärikusega), tõuseb iseteadvus koos sugulise küpsemisega veelgi. Iseteadvuse arenemine ja sellele õige või väära suuna andmine sõltub suurel määral keskkonnast. Ebaõige suhtumine, nooruki tahte hoolimatu mahasurumine, tema mittearvestamine jne. — kõik see riivab nooruki iseteadvust ja võib põhjustada kergesti erutatavas närvisüsteemis ebasobivaid reaktsioone. Suguliselt küpsev nooruk ei ole enam laps ega taha seda olla, kuid täiskasvanuks, kellena ta ennast tunneb, teda veel ei peeta. Tahe olla täiskasvanutega võrdne, neid isegi ületada on nii suur, et selle tõestamiseks laskub nooruk seiklustesse või väljendab ennast sageli täiesti ebasobivates käitumisvormides.

Õige kasvatus puhul püüab iga nooruk leida endale õige koha kollektiivis ja ühiskonnale kasulikus töös. Kui aga noorukit pidevalt imetletakse, temast alati räägitakse, teda ühtepuhku teistele eeskujuks seatakse, talle kõike võimaldatakse ning eksimusi ja vigu heatahtliku naeratusega andestatakse, hakkab ta ennast vastandama kollektiivile, teisi alahindama, püüdma kõiki endale alistada. Seda ühes kollektiivis mitte saavutades otsib nooruk endale teise kollektiivi. Neil otsinguil satub nooruk mõnelgi juhul kas tänavale või otseselt kuritegevusele.

Vastavalt närvisüsteemi arenemisele ja kõrgema närvitalitluse tüübile leiutavad mõned noorukid kangelaslikkuse demonstreerimiseks mitmesuguseid võltskangelasi jäljendavaid käitumisviise. Nad hakkavad segama tunde, rikkuma distsipliini koolis (toortsevad kaasõpilaste ja isegi õpetajatega), käituma tänaval väljakutsuvalt, solvama teisi, eriti aga vastassugupoolde kuuluvaid isikuid. Leidmata kohest ja mõjuvat vastulööki, võib niisugune võltskangelaslikkus süveneda ja noorukist areneb ühiskonna käitumisnorme hülgav lõngus.

Tahe olla kangelane (ja seda tahab olla iga nooruk) võib mõnikord põhjustada nooruki põgenemist koolist ja kodust, et näiteks seiklusrikkaile rännakuile siirduda. Sellest järeldub, et noorukil on tavalistes elutingimustes igav, et ta päevarežiim pole kujundatud tema närvitalitlust arvestades. Igale lapsele, eriti aga noorukile, tuleb pakkuda ka romantikat.

Puberteedialise nooruki kodust ärajooksmine võib esineda ka esimese tõsisema kokkupõrke puhul tema hellitatud tahte ja tegelikkuse vahel. Niisugune haiglane reageerimine ümbruse tahte ülevõimule viitab ilmselt pidurduse puudulikule arenemisele ja nooruki neurootilisele seisundile. Pidurdusprotsesside nõrkusest tingitud oskamatus valitseda ennast võib noorukil tekitada olukordi, millede puhul ta küll teab, kuidas tuleks õigesti käituda, kuid käitub ometi vastupidiselt. Tavaliselt nooruk kohe pärast ebaõiget käitumist seda eneses küll kahetseb, kuid teistele seda kahetsust ta avaldada ei taha, pidades seda endale alandavaks.

Sagedamaks puberteediea haiguslikuks ja käitumist ebasoodsalt

mõjustavaks nähtuseks on neuroosid. Füsioloog I. Pavlov, andes esimesena neuroosidele õige seletuse, näitas, et neuroos on iseloomulik närvisüsteemi patofüsioloogiline reaktsioon närviptsesside jõu või liikuvuse ülepingutuse puhul. Soodustavateks momentideks sealjuures võivad olla kõik organismi nõrgestavad tegurid, näiteks haigused, kehaline ja vaimne ülepingutus, alatoitus, ebasoodsad elutingimused jne.

Nooruki neuroosi aluseks on närvisüsteemi erakordselt suurenenud erutuvus, millega kaasub kiire väsimine ja kurnatus. Puberteediaalistel noorukitel on tavalisemaks neuroosi põhjustavaks teguriks ülekoormatus muljetega (kino, teater, televisioon) või vaimse tööga (paljud õpilased õpivad üldharidusliku kooli kõrval ka näiteks muusikakoolides). Eriti ebasoodsalt närvisüsteemile ja seega siis neuroosi põhjustavalt mõjub puudulik uneaeg, hilise ajani ärkvelolek, vähene viibimine värskes õhus, kehakultuurist hoidumine.

Neurooside teket põhjustavad ka pidevad kodused lahkkelid, lapse psüühiline traumeerimine igasuguste käskude ja keeldudega, tema soovide täielik ignoreerimine ja tema väljalülitamine kollektiivsetest üritustest.

Samuti võivad neuroose põhjustada kõik eespool nimetatud, lapse normaalseid käitumisvorme muutvad raskused, kui neile õigel ajal vahele ei astuta ega neid likvideerita.

Nooruki-iga on tõelise kollektivismi kujunemise ajajärk. Selle kujunemist ei tohi jätta omapead, vaid seda tuleb juhtida ning õigesti suunata. Vasturääkivusi nooruki iseloomus tuleb arvestada ja nende kohaselt noorukiga käituda. Nooruki naiivsuse üle ei tule muiata, samuti ei tohi üleolevalt suhtuda tema tõsisesse arutlusse. Niisuguse suhtumise märkamisel sulgub ta endasse ja korduvatel juhtudel eemaldub ta koduseist täielikult. Nii ongi jälle suunatud noorukit ühe sammu võrra raske kriisi poole.

Noorte kasvatuse küsimusi ei tohi üksteisest isoleerida. Kogu kasvatustöö peab olema ühtne, terviklik süsteem, kus igal osal on oma kindel koht ja ülesanne. Eriti käib see ka seksuaalküsimuste kohta. Neid tuleb järk-järgult lahendada, nagu muidki kasvatusküsimusi. Umbritsedes aga seksuaalprobleeme mingisuguse saladuskattega, mida ei tohi maha kiskuda, kuid mille taha võib küll „valgustatud“ laste juhtimisel piiluda, süvendame puberteedia kriisi ja kasvatame samal ajal lugupidamatust teise sugupoole vastu. Eriti kehtib see poiste kohta, kelle juures need küsimused puberteediajal võivad olla (ja seda sageli just „valgustatud“ laste mõjul) väga teravad. Jõudes aga sellisest valgustamisest ette, näidates küsimust lapse arenemisele vastavalt õiges valguses, oleme taas suure sammu astunud puberteedia kriisi vältimiseks ja terve ning elurõõmsa järeltuleva sugupõlve kasvatamiseks.

Kirjandiõpetuse probleeme.

K. LEHT,

(Lõpp. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 11, 1958.)

Järgnevas vaadeldakse, õpilaste töid aluseks võttes, kordaminekuid ja läbikäivamaid puudujääke, mis teema valikul ilmsiks tulevad.

Teema ulatus näib olevat lihtne, käegakatsutav nõue, kuid selle vastu eksitakse väga sagedasti. Ulatuslikud, piiritlemata teemad põhjustavad laialivalgumist, teemast kõrvalekaldumist, näiteks teemad «Muinasjutud», «Eesti rahva epos «Kalevipoeg»» asetavad õpilased väga abitusse olukorda. Nad püüdsid kirjutada kõigest, mida teadsid, oskamata vahet teha olulise ja vähem olulise vahel; kirjanditel polnud mingit arenguhoont, kui välja arvata need üksikud õpilased, kes suutsid reprodutseerida õpiku materjalijärjestust. Liiga kitsas teema ei võimalda jällegi mõttearendust, nagu eespool toodud näitest («Dr. Verneru kuju») ilmnes. Sama resultaadi annab õpilase arengutaseme ja teadmisi mittearvestav teema. Seesuguseid teemasid esineb rohkesti, eriti VIII klassis. Ühes koolis anti teemaks «Ajaloolised kujud A. Puškini loomingus». Õpilased arvasid siia Pugatšovi kõrval ka Grinjovi ja isegi Jevgeni Onegini. Rasked ja abstraktised on ka sellised teemad, nagu «Fr. R. Kreutzwaldi tähtsus eesti kirjanduse arengus», «A. Tšehhov kui näitekirjanik-novaator», «A. Jakobsoni dramaatiliste jutustuste tähtsus nõukogude kirjanduses», «A. Puškin — vene uue kirjanduse rajaja» jne.

Peaaegu pool temaatikast on seotud karakteristikaga (üksik-tegelase karakteristika, võrdlev karakteristika, grupikarakteristika). See on ühest küljest õigustatud, sest tegelaskuju on õpilasele kõige konkreetsem, enamasti kõige mõistetavam teose komponent. Kuid näib siiski, et tegelaste analüüs on kirjanduse õpetamises üldse ja seejärel ka kirjandeis sedavõrd esiplaanile tõusnud, et teose teised küljed (probleemistik, ideestik, kompositsioon) kipuvad sootuks varju jääma. Nende vaatlus toimubki sagedasti ainult tegelaste najal.

Kirjand-karakteristika on rõhuvas enamuses hall ja ilmetu ning väljendab kujukalt õpilaste tööde üldisi puudusi. Kõige tavalisem on, et jutustatakse ümber tegelase välist elukäiku, kirjeldatakse tema elujuhtumusi. Enamasti õpilane ei väljenda oma arvamust ja hoiakut selle või teise tegelase suhtes. Siin on omajagu süüdi ka šablooniline teema sõnastus («Kalevipoja kuju», «Väljaotsa Jaani kuju Ed. Vilde romaanis «Külmale maale», «Mõisnike kujud Gogoli «Surnud hingedes» jts.). Tegelaste üle arutletakse ju klassis, nende kohta on võimalik lugeda õpikust. Miks siis nõuda, et õpilased selle veelkord oma kirjandis kokku võtaksid.

• Meid peaks huvitama, mida õpilased kirjanduslikust kangelasest arvavad, mida hindavad, mida hukka mõistavad. Seepärast tuleb õnnetunumaks pidada järgmisi teemasid:

«Minu lemmikkangelane «Sõjast ja rahust»», «Mis on kaunist Tiina kujus» (A. Kitzbergi «Libahundi» järgi), «Võllamäe Päärna võitlev mehisus ja südamluk hellus», «Minu arvamus Grušnitskist», «Kas Kateriina toimis õigesti» (A. Ostrovski «Äikesese» järgi), «Mis on meeldiv ja hinnatav Jelenas» (I. Turgenevi «Eelõhtul» järgi), «Inсарovi jõu ja mehisuse allikas» (I. Turgenevi «Eelõhtul» järgi), «Petšorin — õnnetu inimene», «Vargamäe Andrese traagika», «Kas Pearu on ainult vembumees», «Pavel Vlassov — õilis inimesena, murdumatu võitlejana», «Kangelaslikud ja inimlikud juoned Kalevipojas».

Loetletud teemades domineerivad jõulised, sügava siseeluga, ühtlasi positiivsed karakterid, ja see pole sugugi juhuslik. Just sellised kangelased võivad emotsionaalselt mõjuda, probleeme ja otsustamisvajadust välja kutsuda ning eeskujupaikkuda. Hoopis vähem mõtet on anda kirjandiks negatiivseid ja üheplaaniisi karaktereid, näiteks ««Surnud hingede» mõisnikud», «Virgu Andres», «Oheliku Madis» jts., rääkimata juba kunstiliselt väheütleivatest tegelastest («Männiku Märdi kuhu L. Koidula näidendis «Säärane mulk»»). Arvestagem, et noored vajavad eeskujusid, kes pakuksid eetilist tuge ja vaimset rahuldust ning avaldaksid soodsat mõju kommunistliku maailmavaate kujunemisele.

Eespool mainitud U. Kolgi artiklis on õigesti vihjatud sotsioloogia retsidiividele kirjandeis ja eriti seoses karakteristikaga. Sotsiologiseerimise õitseaja ning mõninga praeguseni ulatuva järelmõju mõru vilja kooli seisukohalt kokku võttes tuleb öelda, et see tähendas väga paljude noorte kirjanduslike huvide lämmatamist. Kuid sellesuunalised teemad on ikka veel käibel (näit. «Mogri Märt tüüpilise kulakuna», «Väljaotsa Jaan kapitalistliku ühiskonna ohvrina», «Anton kui esimene teadlikkusele ärkava sulase kuhu eesti kirjanduses», «Kulaku kuhu A. Kitzbergi draamas «Kauka jumal» ja Ed. Vilde romaanis «Külmale maale» jms.). Niisuguste formulatsioonidega taotleti omal ajal teravdatud ideoloogilist suunitlust, kuid jõuti ainult sotsiaalsete skeemide konstrueerimiseni, mida õpilased ei suutnud ei vihata ega armastada. Sotsioloogiasse juhtivaid teemasid kohtame ka teistes teematüüpides, nagu «Talupoegade elu- ja töötingimused pärisorjuslikul Venemaal XVIII saj. II poolel», «Katariina II aegse õukonna-aadli iseloomustus Fonvizini teose «Äbarik» põhjal» jmt.

Vähe õnnestumisi on andnud võrdlev karakteristika. Nähtavasti ei ole õpetaja selle kirjanditüübi olemust selgitanud, sest kirjandites käsitletakse tegelasi enamasti mehaaniliselt kõrvutades. Sedasama võib öelda grupikarakteristika kohta.

Ainult üksikud õpetajad on sõandanud anda teemasid teose kunstilise külje kohta ja needki katsetused ei ole enamasti rahuldavaid tulemusi andnud. Sihipärast tööd selles suunas on teinud Elva Keskkooli õpetaja K. Toim. Tema õpilaste kirjandeis võime täheldada kirjaniku (teose) kunstiliste vahendite eritlemisoskust. Üldiselt on seda tüüpi kirjandid (näit. «A. Jakobsoni draama «Võitlus rindejooneta» kompositsioon ja stiil», «Luuletus «Poedi surm» kui elegia-satiir», «Juhan Liivi kunstimeisterlikkus», «Traagiline ja koomiline «Ulesküntud uudismaas»», «Liialduste kasutamine «Kalevipojas»») sisuvaeseks jäänud. Iseloomulik on, et sellealaseid teadmisi, kui neid ongi, ei osata kompositsiooniliselt tervikuks siduda. Eks see ole kirjanduse õpetamise ühe nõrgema külje vastupeegeldus. Kuid teisest küljest on niisuguste teemade eriline väärtus omajagu küsitav. Kunstimeisterlikkuse vaatlus ei ole eesmärk ja väärtus omaette, vaid tervikkäsitluse koostisosa, mille tulemused peavad ilmnema ka teistes teematüüpides.

Võitlus iseseisva mõttearenduse ja isikupärase

ütlemisviisi eest peaks olema kirjandiõpetuse peajoon, mis nõuab õpetajalt järjekindlust ja leidlikkust. Tuleks märkida paljude õpetajate järjekindlat ja tulemusrikast tööd selles suunas (A. Rätsep Tartu III Keskk., H. Kuut Tartu VII 7-kl. Kool, K. Toim Elva Keskk., N. Rimmel Tallinna XVII Keskk., E. Koit Viljandi I Keskk., E. Väari Tartu I Keskk., A. Muru Rapla Keskk. jt.). Oma osa on nendes saavutustes etendanud ka teema hoolikas, läbimõeldud valik.

Juba teema sõnastusega võib suunata õpikut refereerima (õpiku ala-pealkirjad teemadena, näit. «M. Lermontovi lüürika», «Lüüriilised kõrvalepõiked N. Gogoli poeemis «Surnud hinged»») või teose sisu ümber jutustama («Kalevipoja võitlus vaenlaste vastu», «Mahtra kangelaslik ülestõus Ed. Vilde romaani «Mahtra sõda» järgi» jne.

Teema peaks olema just võimalikult iseseisvale käsitlusele suu- nav, probleemi asetav, käsitletud materjalile uuest küljest lähenev. Illustreerime seda nõuet ühe ilmeka näitega.

Väga levinud on lakooniline teema «Kevad» (resp. «Sügis», «Möödu- nud suvi» jms.). Õpilasel tekib teatav abituse tunne — raske on nii laias ainevallas keskenduda. Viljandi I Keskkooli VIII klassis anti teemaks «Kevad kutsub ja kohustab». Teema oli väga leidlikult kavatsatud ja ka kirjandid huvitavad; nende ideeliseks selgrooks kujunes tahtepingutus õppeaasta otsustavas järgus kevadeahvatlusi mõõdukalt maitsta.

Esitame õpetajate praktikast sellelaadilisi õnnestunumaid teemasid:

«Kuidas Tõnis Tihust sai rahva vaenlane», «Tiina draama «Libahunt» idee kand- jana», «Miks vargamäelased õnne ei leidnud», «Miks Petšorini anded tühja jooksid» (XI klassis), «Milles peitub «Noore Kaardiväe» võlu», «Karm elutõde — M. Solohhovi teoste suuremaid väärtusi» (kodukirjandina), «Inimese õnn M. Gorki jutustuse «Vanaeit Izergil» järgi», «Luuletaja südame-mure oma kodumaa pärast» (Juhan Liivi luule põhjal), «Vargamäe Andrese ideaalide purunemine», «Eilne, tänane ja homme A. Tšehhovi näidendis «Kirsiaed»», «Kaks erinevat ellusuhtumist A. Kitzbergi draamas «Libahunt»», «Romaani «Ülesküntud uudismaa» põhiprobleemid», «Rahva töö- ja ilu- armastuse kajastusi eesti rahvalauludes», «Rõõm ja mure Vargamäel», «Andres Paasi elumõte», «Mõtteid Tšernõševski romaani «Mida teha?» lugedes», «Minu lemmikkange- lane «Sõjast ja rahust»», «Õomajaliste arv ei vähene...» (M. Gorki «Põhjas» järgi).

Mõned märkused loovkirjandite temaatika kohta.

Konstateerigem kõigepealt, et ebakohast valikut esineb vähem, on rohkesti kordaläinud teemasid ja kirjandid on mõnusamini loetavad.

Teadupärast eritletakse jutustavat, kirjeldavat ja arutlevat laadi loovkirjandeid, kusjuures põhitüübid ei tarvitse esineda, ja sagedasti ei esinegi, puhtal kujul. Nende põhitüüpide rakendamisel arvestatakse kõigepealt õpilaste arengutaset, aga samuti ideelise kasvatus ja väljen- dusoskuse arendamise vajadusi (näit. nooremates klassides on esiplaanil ilmeka jutustamise ja kirjeldamise harjutamine, vanemates klassides kerkib päevakorda arutlemine abstraktsete probleemide üle). On päris endastmõistetav, et kirjandite vaatlusalaks on tänapäeva nõukogude elu ja taotluseks noorte kommunistliku maailmavaate kujundamine.

Kuid kasutatud temaatika on kahjuks ühekülgne. Arutlev kirjanditüüp on tagaplaanile jäänud, ja isegi keskkooli vanemates klassides. Temaa- tika tugineb peaaesjalikult mitmesugustele sündmustele õpilaste elus, loo- duspiltidele ja meeolukujutustele. Opetajad on unustanud, et kirjand on kogu õpilase vaimse elu kujundamise väga tähtis vahend ega ole nende ette asetanud paljusid kaasaja kõige tähtsamaid probleeme. Läbi- vaadatud töde temaatikas ei leidunud ühtki kommunistlikku noorsoo- ühingut puudutavat teemat ja isegi kogu maailma erutavast rahuproblee- mist on osatud mööda minna; kommunistlikku moraali ja esteetilist kas-

vatust riivasid üksikud teemad. Ometi saab loovkirjandit täiel määral õigustada esijoones selle temaatika valgusel.

Olgu siinkohal näiteks toodud arutlevate kirjandite teemasid, mida võib õnnestunumaks pidada.

«Kogesiin tõelist, seltsimehelikku sõprust», «Kommunistlik noor — ühisürituste algataja ja ettevõtja», «Nõukogude noored ütlevad sõjale «Eil!»», «Ainult see väärib elu ja vabadust, kes iga päev läheb võitlusse nende eest» («Faustist»), «Andekus ja töö», «Kuidas kujutlen elu kommunismi ajal», «Kes minevikku ei mäleta, see elab tulevikuta», «Meie ülev kaasaeg», «Üksikisik ja ühiskond», «Mõtteid täisikka jõudmise lävel», «Austagem isade tööd ja võitlust!», «Nõukogude inimene looduse vallutajana», «Töö on meie maal au ja kangelaslikkuse asi», «Tuleviku-unistus», «Ühest teatrielamusest», «Headus on tegu», «Mind on kasvatanud hea raamat», «Eesti talurahvas enne ja nüüd», «Meie lüürika pärleid», «Meie klass heas ja halvas», «Uut koolimaja ehitamas», «Metsade tähtsus», «Minu kodukoha ajaloo», «Üksinduse tundidel», «On olemas kõige kaunim inimene maailmas, kelle ees oleme alati võlgased — see on ema» (N. Ostrovski), «Kas viisakus on kohustus või harjumus?».

Ka loovkirjandite temaatikas tuleb taunida laialivalgumist põhjustavat lakoonilisust («Mina», «Miks?», «Keldris» (!), «Valge pilv» jms.). Ka looduse ja isiklike tundeelamuste kohta saab anda konkreetsemaid teemasid («Talvehommik meie asulas», «Talvine tuisk Pärnus», «Suvised töö- ja puhkuserõõmud», «Kolhoosis sügistöödel», «Sügis tõi uut energiat ja uusi kavatsusi»).

Kõige halvem ja kõige lubamatum, mida temaatikas esinevaid puudusi välja tõstes rõhutada tuleb, on lausa vigased ja sõnastuselt ebakorrektsed teemad. Ja neid esineb uskumatult palju. Siin on ainult üksikud näited. Otseselt vigased või mõttetud on järgmised teemad: «Talunaise elu kujutamine XIX saj. lõpul A. H. Tammsaare romaanis «Tõde ja õigus»», «Suurperemeeste ja kehvikute vahekorra kujutamine eesti külas XIX saj. teisel poolel», «Kaasaegsete (!) negatiivsete nähtuste hukkamõist Gogoli loomingus», «Positiivse k a n g e l a s e k u j u (minu sõnendused — K. L.) areng vene kirjanduses, alates Gogoli poemist «Surnud hinged»» (Kes on «Surnud hingedes» positiivne kangelane?), «Revolutsiooniline liikumine ja töötava rahva teadlikkuse arenemise kuuju (?) A. Hindi romaanis «Tuuline rand», «Vabadustarmastavad motiivid A. Puškini luules» (pro vabadusearmastuse motiivid), «Vene mõisniku Trojekurovi lõbustused romaani (!) «Dubrovski» põhjal», «Dekabristide i d e e d e k u j u t a m i n e A. Puškini lüürikas» jne.

Sääraste «eeskujude» järel kõlab õpilastelt hea stiili nõudmine ironiana.

Niipalju kui tööde alusel saab otsustada, annab enamus õpetajaid võimaluse teemat valida, s. o. pakutakse samast (või ka erinevatest) ainelõigust mitu teemavarianti, kuid piirduakse ka ühega. Kuigi variantide esitamine ei ole lausa obligatoorne metoodiline nõue, tuleb seda siiski soovitada. Teema valimine ise tekitab teatud elavust, mõttepinget; õpilased vaevad oma kirjanduslikke sümpaatiid, ühe või teise teema lahendamise võimalusi. Kuid veel tähtsam on, et sel viisil saame pakuda erineva raskusega teemasid, mis on igati õigustatud ja kooskõlas õpilaste erinevate võimetega.

Esitatud mõtted käivad ainult kirjandiõpetuse mõnede probleemide kohta, riivates esijoones väärsuunalisi tendentse sel alal, mis allakirjutanu arvates edasimineku pidurdavad. On päris mõistetav, et siinkohal käsitletud ja veel teisedki küsimused vajaksid laiemat arutlemist ja läbikaalumist. Mis aga puutub kirjandiõpetuse metoodilisse läbitöötlusse, siis see meil lihtsalt puudub. Vabariigi metoodikute ja tegelike õpetajate rakendamine selleks on edasilükkamatu ülesanne.

Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste käsitlemine keskkooli matemaatika kursuses.

O. PRINITS,

Tartu Riikliku Ülikooli teoreetilise mehaanika kateedri vanemõpetaja.

(Järg. Algus vt. „Nõukogude Kool“ nr. 11, 1958.)

2. Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste süstemaatiline esitus.

Funktsionaalse sõltuvuse kursuse süstemaatilise käsitluse ülesandeks on süvendada propedeutilises kursuses omandatud teadmisi ja laiendada seal tundmaõpitud sõltuvuste valdkonda mõningate uute funktsioonidega. Põhiteemadena funktsionaalse sõltuvuse probleemide süstemaatilises käsitluses tuleksid vaatluse alla: a) funktsiooni mõiste, b) lineaarne funktsioon, c) ruutfunktsioon, d) kuupfunktsioon, e) eksponentfunktsioon ja f) logaritmfunktsioon.

a) Funktsiooni mõiste.

Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste süstemaatilist kursust on loomulik alustada jäävate ja muutuvate suuruste tutvustamisega. Nende mõistete selgitamiseks võiks näiteks analüüsida järgmist küsimust: „Missugused kolmnurga elemendid osutuvad muutuvaks ja missugused jäävaks, kui aluse vastastipp liigub edasi alusega paralleelset sirget mööda?“ Suuruste muutuvust või jäävust tuleks selgitada ka tuginedes propedeutilises kursuses toodud näiteile. Eriti vajab sealjuures rõhutamist, et kõikjal ja alati konstantseina esinevaid suurusi on ainult üksikuid. Niisuguste suurustena tutvustatakse õpilasile eukleidilisest geomeetriast kolmnurga sisenurkade summat ning ringi übermõõdu ja läbimõõdu suhet. Tuleb näidata, et rõhuv enamik konstante on jäävad vaid ühtedes probleemides, teistes osutuvad samad suurused aga muutuvaks.

Järgnevaks ülesandeks on välja jõuda funktsionaalse sõltuvuse üldisele definitsioonile.

Selleks tutvustatakse õpilasile kõrvuti propedeutilises kursuses tundmaõpitud funktsionaalsete sõltuvustega ka mõningaid stohastilisi sõltuvusi, nagu sõltuvus inimese pikkuse ja raskuse vahel, sõltuvus kellaaja ja kaht linnaosa ühendavast sillast ülekäijate arvu vahel, sõltuvus õppimiseks kulutatava aja ja saadava hinde vahel jne. Stohastiliste sõltuvuste kõrvutamine funktsionaalsetega aitab selgi-

tada, et viimaste puhul vastab igale sõltumatu muutuja väärtusele kindel sõltuva muutuja väärtus.

Funktsiooni definitsioonile niisuguse sõnastuse otsimisel, mis oleks õpilastele jõukohane, tuleks eelkõige kaaluda küsimusi:

1. Kuidas suhtuda vastavuse eeskirja rõhutamisse funktsiooni mõiste defineerimisel?

2. Kas tuleb funktsiooni mõiste defineerimisel koolis kasutada hulga mõistet või mitte?

Arvestades seda, et 9. ja 10. õppeaastal on meil tegemist 15—16-aastaste õpilastega, ei saa eeldada, et nende enamikule oleksid hästi mõistetavad väljendid, nagu „on korraldatud vastavus“ või „on seatud vastavusse“. Siin tekib ju otsekohe küsimus, kuidas see vastavus on korraldatud või mille põhjal on muutuvate suuruste väärtused seatud vastavusse. Kui aga öelda, et seda vastavust määrab etteantud eeskiri, milleks võib olla näiteks valem, tabel või graafik, siis saab funktsiooni definitsioon sisuliselt õpilastele palju mõistetavamaks.

IX klassis ei ole vajadust funktsiooni defineerimisel rõhutada vastavust kahe hulga elementide vahel, sest ka hulga mõiste on selle astmel õpilaste enamikule veel raskelt mõistetav. Ka edaspidi pole kooli matemaatika kursuses vajadust hulga mõiste järele. See fakt õigustab omakorda temast loobumist funktsiooni defineerimisel.

Esitatava mõiste selgitamise huvides tuleb kindlasti vahet teha funktsiooni kui muutuva suuruse ja selle väärtuste vahel.

Seega võiks koolis funktsiooni defineerida järgmiselt:

Me nimetame muutuvat suurust y teise muutuva suuruse x funktsiooniks, kui muutuva suuruse x iga võimaliku väärtusega on etteantud eeskirja põhjal seatud vastavusse muutuva suuruse y kindel väärtus.

Loomulikult tutvustatakse siin sõltumatu muutuja nimetusena ka sõna argument.

b) Lineaarne funktsioon.

On loomulik, et funktsioonide käsitlemine funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilises kursuses tugineb varem propedeutilises kursuses läbi võetud materjalile. Samuti oleks otstarbekas, et süstemaatilisse kursusesse kanduksid funktsioonide definitsioonid üle samasuguses sõnastuses, milleni jõuti välja propedeutilises kursuses.

Nii asutakse lineaarset funktsiooni käsitlema süstemaatilises kursuses, tuginedes funktsiooni ja argumendi juurdekäskvude võrdelisuse kaudu esitatud definitsioonile.

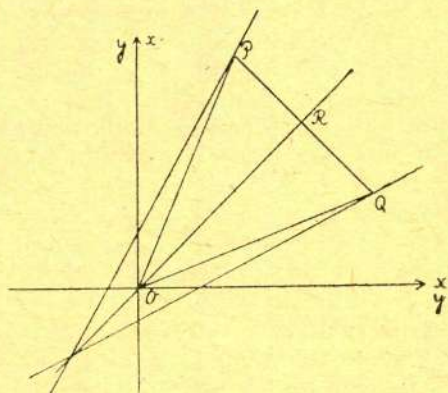
Varem keskkoolide matemaatika programmides sageli esinenud peatükk analüütilise geomeetria elementide kohta on viimasel ajal kaotanud seal oma iseseisva tähtsuse. Neid küsimusi on hakatud käsitlema funktsionaalse sõltuvuse küsimuste raames seal vajatavas ulatuses. Juhul kui peaks lõplikult kinnitama kõrgema matemaatika elementide lülitamine kooli matemaatika programmi, ka siis ei osutu ilmtingimata vajalikuks omaette peatükk analüütilisest geomeetriast. Küll osutub aga siis tarvilikuks suurendada analüütilise geomeetria üksikküsi-

muste osatähtsust funktsionaalse sõltuvuse käsitlemise raamides.

Et lineaarne võrrand etendab kooli matemaatika kursuses küllaltki tähtsat osa, siis on loomulik, et sirge võrrandi vaatlemisele pühendatakse enam tähelepanu kui seni. See võiks toimuda järgnevalt esitatava materjali ulatuses.

Kui on jõutud selgusele, et funktsiooni ja argumendi juurdekasvude suhete konstantne väärtus on võrdne lineaarse funktsiooni avaldisest $y = kx + b$ x-i kordajaga, siis tuleb leida sellele kordajale ka graafi-

line vaste. Selleks otstarbeks võetakse kasutusele õpilastele hästi arusaadavad uued mõisted: tõusunurk ja tõusu järskus ehk tõus. Sellele võib järgneda geomeetrilise tõlgenduse andmine liikmele b . Et see esitab lineaarse funktsiooni nn. algväärtust, s. o. funktsiooni väärtust, mis vastab argumendi väärtusele null, siis graafikul saab selle nimetuseks algordinaat, sest see näitab ordinaadi lõiku abstsissi väärtusel null. Veidi raskem on õpilasil mõista toodud võrdusest argumendi ja funktsiooni tähiseid funktsiooni graafiku mis tahes punkti koordinaatidena. Sellele tõsiasi tuleks õpilaste tähelepanu juhtida esialgu iga esitatava lineaarse funktsiooni puhul.



Joon. 1.

Pärast seda, kui lineaarse funktsiooni analüütilise avaldise ja sirge vahelisi tõlgendusi on mitme konkreetse funktsiooni puhul vaadeldud, võiks tõestada, et igale funktsioonile $y = kx + b$ vastab koordinaatteljestikus sirge ja et igale sirgele, mis ei ole paralleelne ordinaatteljega, vastab seos $y = kx + b$. Viimast ollakse siis õigustatud nimetama sirge võrrandiks.

Siin oleks paras koht tutvustada ka sirge võrrandit, mis on antud oma kahe punkti koordinaatide kaudu. Seda võrrandit on hiljem hea ära kasutada lineaarse interpolaatsiooni valemi tuletamiseks.

Järgnevalt selgub ühisest arutlusest, et mida järsem on sirge, seda enam läheneb tõusunurk 90° -le. Sellest järeldub omakorda, et sellel lineaarfunktsioonil, mille väärtused muutuvad kiiremini, on k absoluutväärtus suurem. Seega iseloomustab tõus vastava lineaarse funktsiooni muutumise kiirust. Sellele tulemusele jõutakse ka juurdekasvude suhte kaudu. Et $\frac{\Delta y}{\Delta x} = k$, siis näitab k funktsiooni juurdekasvu, mis vastab ühikupikkusele argumendi juurdekasvule ehk, teisiti, k on funktsiooni muutumise kiirus.

Siin oleks õige koht ka pöördfunktsiooni mõistega tutvumiseks. Et lineaarse funktsiooni pöördfunktsioon on jälle lineaarne funktsioon, see on analüütilise avaldise $y = kx + b$ kaudu otsekohe

näidatav. Tõestada tuleks aga, et nende funktsioonide graafikud on sümmeetrilised I ja III veerandi poolitaja suhtes. Seda võiks teha näiteks järgmise mõttekäigu abil (vt. joon. 1).

Kui sirge $y = kx + b$ mingi punkt on $P = (x, y)$, siis temale vastav punkt sirgel $x = \frac{1}{k}y - \frac{b}{k}$ on $Q = (y, x)$. Et $\triangle OPR = \triangle OQR$, siis $PR = RQ$

ja $\widehat{PRO} = \widehat{QRO}$. Et PQ on aga sirglõik, siis $PQ \perp OR$ ja seega on punktid P ja Q sümmeetrilised sirge OR suhtes.

Seoses lineaarse funktsiooni käsitlemisega tuleks lahendada ka ülesandeid, mis on seotud tema positiivsus- ja negatiivsuspiirkondade määramisega. Vastav lineaarse funktsiooni uurimine võiks toimuda järgmiselt.

Uuritava lineaarse funktsiooni avaldisest loetakse välja vastava sirge tõus. Selle positiivsus või negatiivsus näitab, kas lineaarne funktsioon on kasvav või kahanev. Seejärel tarvitseb veel leida funktsiooni nullkoht ja saadaksegi välja kirjutada funktsiooni positiivsus- ja negatiivsuspiirkonnad.

Lineaarse funktsiooni käsitlemine funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilises kursuses peaks hõlmama ka aritmeetilise progressiooni ja lineaarse interpolatsiooni küsimused.

Aritmeetilise progressiooni käsitlemist selles kursuse lõigus tuleb alustada ülesannetega, millede lahenditena esituvad järjestikulistele argumendi väärtustele vastavad lineaarse funktsiooni väärtuste jadad. Niisuguste jadadena tulekski aritmeetilist progressiooni defineerida.

Tavaliselt ei defineerita aga aritmeetilist progressiooni nii otseselt lineaarse funktsiooni kaudu, sest kasutusel olevat formaalset definitsiooni peetakse õpilasile enam arusaadavaks. Kui aga funktsiooni mõiste osatähtsus kooli matemaatikas suureneb ja lineaarne funktsioon ei ole enam õpilasile mingiks „müstiliseks mõisteks“, nagu ta seda tänapäeval veel sageli kipub olema, siis ei tohiks olla mingit kõhklemist aritmeetilise progressiooni käsitlemiseks lineaarse funktsiooni raamides ega ka selle defineerimiseks lineaarse funktsiooni kaudu.

Et õpilased on kasutanud juba mitmesuguseid tabeleid, nagu ruutude, ruutjuurte ja trigonomeetriliste funktsioonide omi, siis on siin õige aeg peatuda ka lineaarse interpolatsiooni küsimuste juures. Pealegi tuleb õpilasil veel küllalt palju tegemist logaritmi tabelitega, millede kasutamisel samuti rakendatakse lineaarset interpolatsiooni. Vastav käsitlus peab tuginema graafilise selgitusele, mille varal õpilased omandaksid piltliku ettekujutuse sellest, et lineaarse interpolatsiooni kaudu saadakse funktsiooni vahelmised väärtused teatud veaga. Tuleb muidugi selgitada, et viimane osutub praktiliste arvutuste juures oma suuruselt tähtsusetuks. Vastava valemi leidmiseks saab nüüd ära kasutada kahe punktiga määratud sirge võrrandit, esitades selle kujus

$$\frac{y - y_1}{x - x_1} = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

kust

$$\Delta y = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1} \cdot \Delta x.$$

c) Ruutfunktsioon.

Funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilise kursuse käsitlemise ajaks on õpilased tutvunud mõningate konkreetsete ruutsõltuvustega füüsikas. Siin võiks nimetada eelkõige kehade vaba langemise ja hoo valemeid. Seda tuleb ära kasutada õpilaste huvi tõstmiseks ruutfunktsiooni uurimise vastu.

Nagu varem, propedeutilises kursuses, defineeritakse ruutfunktsiooni ka süstemaatilises kursuses võrdelisuse abil.

Meenutades nüüd, kuidas selgitati ruutsõltuvust ruudu, korrapärase kolmnurga ja korrapärase kuusnurga juures, seatakse eesmärgiks tõestada teoreem: korrapärase hulknurkade pindalad on ruutsõltuvuses oma külje pikkusest.

Funktsionaalse sõltuvuse propedeutilises kursuses õpiti tundma ruutsõltuvust $y = ax^2$, kus a võis olla mis tahes reaalarv. Asudes nüüd selle funktsiooni uurimisele, veendutakse, et kui x^2 kordaja absoluutväärtus on ühest suurem, siis nende graafikud esituvad kitsamate paraboolidena, kui seda on $y = x^2$ -le vastav parabool. Juhul aga, kui a absoluutväärtus on ühest väiksem, esituvad vastavad paraboolid lamedamatena.

Edasi puudutatakse küsimust ruutfunktsiooni kasvamise kiirusest. Et ruutfunktsioon ei kasva ega kahane ühtlaselt nagu lineaarfunktsioon, siis ei saa siin kõnelda ka tema kasvamise kiirusest, mis kehtiks kogu vaadeldava funktsiooni kohta. Küll võib siin aga kõnelda funktsiooni muutumise keskmisest kiirusest teatud argumendi väärtusvahemiku kohta. Kui see vahemik algab argumendi väärtusest x ja tema pikkus on Δx , siis keskmise kiiruse avaldise saamiseks tuleb leida funktsiooni juurdekasv vaadeldavas vahemikus ühiku kohta, s. o.

$$\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{(x + \Delta x)^2 - x^2}{\Delta x} = 2x + \Delta x.$$

Tahtes leida ruutfunktsiooni pöördfunktsiooni, jõutakse ruutjuurfunktsiooni juurde. Seega ei säili siin argumendi ja funktsiooni osade vahetamisel sama funktsionaalne sõltuvus, nagu seda võis näha lineaarse funktsiooni puhul. Funktsiooni ja tema pöördfunktsiooni sümmeetrilisuse tõestus, mis esitati lineaarse funktsiooni käsitlemise juures, on täpselt samasugusena esitatav ka iga muu funktsiooni korral. Nii võib ka ruutjuurfunktsiooni graafiku konstrueerida sümmeetrია abil ruutfunktsiooni graafikust. Sellest sümmeetrilisusest selgub aga, et ka ruutjuurfunktsiooni graafikuks on parabool, mis on aga sümmeetriline abstsissitelje suhtes.

Paraboolide $y = ax^2$ ja $x = \sqrt{\frac{y}{a}}$ käsitlemisel tuleb juhtida tähelepanu asjaolule, et neil kõverail puudub asümptoot vastandina varem tundmaõpitud hüperboolile.

Kasutades ruutude ja ruutjuurte tabeleid, on vajalik seejuures esile tõsta lineaarse interpolatsiooni rakendamisel tehtava vea suurust ja selgitada lineaarse interpolatsiooni kasutamise õigustatust ja otstarbekust ruutfunktsiooni puhul.

Järgmiseks teemaks võiks olla funktsioonide $y = ax^2 + c$ ja $y = ax^2 + bx + c$ uurimine.

Funktsiooni $y = ax^2 + c$ teisendamisel kujule $y - c = ax^2$ ilmneb, et selle graafik on saadud funktsiooni $y = ax^2$ graafikust selle nihutamisel üles- või allapoole c ühiku võrra.

Lineaarse funktsiooni avaldise juurdelisamine funktsioonile ax^2 peab teostuma kindla skeemi kohaselt. Eelkõige lisatakse x^2 -le avaldis $2mx + m^2$, s. t. vaadeldakse juhtu $y = (x + m)^2$. Siit ilmneb, et võrreldes funktsiooniga $y = x^2$ jäävad funktsiooni väärtused kõik endiseks, ainult need vastavad m ühiku võrra muutunud x väärtustele. Graafikul vastab sellele parabooli $y = x^2$ nihkumine vasakule või paremale m ühiku võrra. Seejärel vaadeldakse juhtu $y = a(x + m)^2$, kust ilmneb juba varem tundmaõpitud funktsiooni väärtuste kasvamise või kahanemise kiiruse muutus koos parabooli nihkumisega paremale või vasakule.

Lõpuks jõutakse üldisele juhule $y = a(x + m)^2 + n$, millele taandub iga ruutkolmliige. Siin esinevad mõlemad vaadeldud juhud koos. Kitsenenud või laienenud parabool on siin nihkunud koordinaattelgede suhtes nii horisontaal- kui ka vertikaalsuunas.

Peale rea konkreetsete näidete vaatlemist on soovitatav leida nihkunud parabooli haripunkti koordinaadid üldise juhu jaoks.

Kui on antud sõltuvus $y = ax^2 + bx + c$, siis teisendatakse see kujule $y = a(x + \frac{b}{2a})^2 + (c - \frac{b^2}{4a})$, kust saamegi välja kirjutada nihutatud parabooli haripunkti koordinaadid

$$H = (-\frac{b}{2a}, c - \frac{b^2}{4a}).$$

Haripunkti tutvustamine annab võimaluse ette valmistada funktsiooni ekstremaalse väärtuse mõistet.

Sellise ruutfunktsiooni käsitlemise korral osutub võimalikuks jätta kooli matemaatika kavast välja ruutkolmliikme uurimine sellises kujus, nagu see on toodud Kiseljovi õpikus, sest teades haripunkti koordinaate ja ruutliikme kordaja märki, on parabool otsekohe skitseeritav. Kui osutub, et ta lõikab x -telge, siis võib leida ruutkolmliikme nullkohad ja välja kirjutada tema positiivsuse ja negatiivsuse piirkonnad.

Seega kaob vajadus koolis ka ruutvõrratuste eri peatüki järele ja kooli matemaatika programmist oleks võimalik vastav peatükk üldse kustutada.

Funktsiooni $y = ax^2 + bx + c$ pöördfunktsioone koolis ei käsitleta. See paisutaks kooli matemaatika kursuse asjatult suuremaks; pealegi pole selle kohta võimalik esitada ka sobivaid konkreetseid näiteid.

d) Kuupfunktsioon.

Et geomeetria propedeutilises kursuses tutvustatakse muuhulgas ka kuubi ja kera ruumala valemid ning samuti füüsika kursuses leidub probleeme, mis taanduvad kuupfunktsioonile, nagu aine erisoojuse muutumine absoluutse nulli läheduses või loogas rippuva nõöri sügavuse sõltuvus nõöri pikkusest, siis on loomulik, et matemaatika tundides käsitletakse ka kuupfunktsiooni. Pealegi aitab see ära hoida väärarvamust, nagu oleksid lineaarne ja

ruutfunktsioon ainsad astmefunktsioonid. Kuupfunktsiooni vaadeldakse esialgu selle lihtsaimas kujus $y = x^3$.

Vastava graafiku — kuupparabooli — joonestamine annab võimaluse peatumiseks joone sümmeetrial alguspunkti suhtes.

Kuupfunktsiooni vaatlemine veidi üldisemal kujul

$$y = ax^3$$

viib kohe võrdelisuse tunnetamisele funktsiooni ja argumendi kuubi vahel. See omadus võetaksegi aluseks kuupfunktsiooni defineerimisel.

Üks muutuv suurus on teisega kuupsõltuvuses, kui ta on võrdeline selle teise suuruse kuubiga.

Järgnevaks ülesandeks on võrrelda esimesena joonestatud kuupfunktsiooni $y = x^3$ graafikut kuupfunktsioonide $y = ax^3$ graafikutega. Samal ajal on võimalik näidata funktsioonide $y = ax^3$ ja $y = -ax^3$ graafikute sümmeetriat koordinaattelgede suhtes.

Kuupfunktsiooni käsitlemine veel üldisemas kujus koos ruutliikme, lineaarse liikme ja vabaliikmega või ka ainult koos ühega neist ei kuulu koolis käsitlemisele, sest nende uurimine osutub küllaltki keerukaks, kusjuures sisuliselt ei paku need midagi uut. Pealegi pole neile võimalik näidata otseseid rakendusi.

Et pöördfunktsiooni graafiku konstrueerimist on eelnevatel juhtudel tundma õpitud, siis võiks ka siin konstrueerida kuupjuurfunktsiooni graafiku. Selle funktsiooni juures pikemalt peatumiseks pole koolis aga mingit vajadust.

Õpetajal peaks olema õpilastele demonstreerimiseks valmistatud suures mõõdus graafikuid mitmele kõrgema astme funktsioonile, nagu näiteks funktsioonidele $y = x^4$ ja $y = x^5$, et õpilased võiksid mõista, kuidas asetuvad kõrgema astme paraboolid koordinaattelgede suhtes.

e) Eksponentfunktsioon.

Peale eespool käsitletud funktsioonide kuuluvad koolis käsitlemisele veel eksponent- ja logaritmifunktsioon. Eksponentfunktsiooni juurde võib jõuda sel teel, et juba käsitletud astmefunktsioonis vahetatakse astendaja ja astendatav. Nagu varem tundmaõpitud funktsioonide puhul, ei tule ka siin piirduda funktsiooni formaalse defineerimisega, vaid tuleks esitada näiteid eksponentsiaalselt kulgevaist nähtuskäikudest. Niisugustena võiks siin tutvustada infusooride ja bakterite pooldumise teel saadavate pisikute hulga kasvamist teatud ajavahe- mikkude järel või teatud riigi elanike arvu kasvamist teatud aastate pärast, kui elanike arvu kasvutegur on teada, või ka hoiukassasse viidud hoiusumma suuruse leidmist teatud ajavahemike möödumisel.

Et negatiivse astendaja korral teatud argumendi väärtustel eksponentfunktsioonil puudub reaalne väärtus, siis on õigem jätta koolis eksponentfunktsiooni mõiste alt negatiivse aluse juht välja. Et astendatava väärtustel 0 ja 1 funktsiooni väärtused pole argumendi väärtustest sõltuvad ning vastavad graafikud esituvad sirgetena, siis on õigem ka need juhud eksponentfunktsiooni tsüklilist välja jätta. Et defineeritav funktsioon esituks ühesena, siis on soovitatav juba enne defineerimist selgitada, et murrulise argumendi väärtuse korral võib eksponent-

funktsioonil esineda kaks reaalsel väärtust, mistõttu tuleb arvestada ainult saadavat positiivset väärtust.

Kõigi nende lisatingimuste arvestamise vajadust saab kõige paremini selgitada graafiliselt.

Arvestades nimetatud tingimusi, võiks eksponentfunktsiooni defineerida koolis järgmiselt:

Kui funktsionaalne sõltuvus avaldub astmena, kus argument esineb ainult astendajas, ja kui astendatav võib omandada ainult positiivseid väärtusi (välja arvatud 1) ning astme väärtusi arvestatakse alati üheselt positiivsetena, siis see aste esitab eksponentfunktsiooni.

Eksponentfunktsiooni omaduste väljalugemiseks tuleb kasutada vastavaid graafikuid ja vältida abstraktset käsitlust, nagu seda esineb näiteks Kisseljovi õpikus. Enamikule õpilaskonnast osutub säärane käsitlus vähe huvipakkuvaks ja raskelt mõistetavaks.

Nagu aritmeetilise progressiooni käsitlemiseks oli sobiv koht lineaarse funktsiooni juures, nii on kohane geomeetrilist progressiooni käsitleda seoses eksponentfunktsiooniga. Vastava aine esitus toimuks aga analoogiliselt eespool kirjeldatud aritmeetilise progressiooni käsitlusega. Käesoleva paragrahvi algul eksponentfunktsiooni näidetena esitatud probleemid on juba niisugused, millede puhul funktsioonile saadakse väärtusi ainult täisarvuliste argumendi väärtuste korral.

Nende probleemide alalt valitud ülesannete lahendid avalduvadki eksponentfunktsioonina; geomeetrilise progressiooni esitamiseks tarvitseb vaid välja kirjutada järjestikulistele täisarvulistele argumendi väärtustele vastavad funktsiooni väärtuste jadad.

Ka siin peetakse muidugi praegu õigemaks defineerida progressiooni jada kaudu, kusjuures näidatakse kätte tee, kuidas leida jada liikmeid eelneva liikme kaudu.

Niisugune definitsioon on küll lihtne selles mõttes, et see annab kätte formaalse reegli, kuid jätab tundmaõpitavad progressioonid kaugele nendest funktsioonidest, mille väärtuste tabelit nad tegelikult esitavad.

f) Logaritmifunktsioon.

Logaritmifunktsiooni tundmaõppimine võiks toimuda eksponentfunktsioonile tuginedes. Säärase käsitluse üksiketapid oleksid järgmised:

Konstrueeritakse eksponentfunktsiooni pöördfunktsiooni graafik ja püütakse leida ka selle pöördfunktsiooni analüütilist avaldist; selle ebaõnnestumise järel defineeritakse logaritmi mõiste, mis annab ka eksponentfunktsiooni pöördfunktsioonile nimetuse logaritmifunktsioon. See jääbki logaritmifunktsiooni definitsiooniks. Logaritmifunktsiooni omadused loetakse aga välja jällegi vastavaist graafikuist. Mis puutub korrutise, jagatise, astme ja juure logaritmimisse, siis siin jõutakse tulemustele kõige lihtsamini, lähtudes definitsioonivõrrandist $y = \log x$.

Funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilise kursuse ülesandeks on anda ettevalmistus järgnevate funktsioonide uurimisevahendite p i i r v ä ä r -

tuse, tuletise ja integraali tundmaõppimiseks. Olles põhjalikult tutvunud siin toodud funktsioonidega, on õpilased küllaldaselt varustatud eelteadmistega nimetatud teemade juurde asumiseks.

Oleks ju mõeldav käsitleda siin veel murdratsionaalset funktsiooni, et tuua süstemaatilisse kursusesse sisse ka pöördvõrdeline sõltuvus. See osutuks isegi vajalikuks, kui seataks eesmärgiks tutvustada loomulikke logaritme, sest nende tuletised avalduvad murdratsionaalsete funktsioonidena. Seda ei ole aga käesolevas töös eesmärgiks seatud, sest loomulikud logaritmid etendavad tähtsamat osa matemaatilise analüüsi teoreetilistes mõttearendustes. Viimaste esitamise kohaks peaks aga siiski jääma kõrgema õppeasutuse auditoorium, mitte aga keskkooli klass.

3. Piirväärtuse, tuletise ja integraali mõistete käsitlemine.

Enne kui asutakse pealkirjas nimetatud mõistete tutvustamisele, tuleb veidi peatuda veel funktsiooni mõiste juures. Eelkõige on vajalik tutvuda funktsiooni üldise tähistusviisiga $y = f(x)$. Siinjuures tuleb juhtida tähelepanu ühe ja sama karakteristiku rakendamise lubamatusele samas probleemis kahe erineva funktsiooni tähisena. Kasutades nüüd funktsiooni üldist tähistust, tuleks veel kord rõhutada, et funktsionaalne sõltuvus on argumendi ja funktsiooni vastastikune omadus, s. t., kui $y = f(x)$, siis ka $x = g(y)$.

Siin püstitatakse ka tundmaõpitud funktsioonide omaduste üksikasjalikum uurimise probleem. Esimeseks teemaks sellelt alalt on sobiv võtta argumendi võimalike väärtuste hulga ehk nn. funktsiooni määramispiirkonna selgitamise probleem. Juba VI klassis õpilased nägid, et kui funktsioon avaldus murruna, siis selle nimetaja nullkohtades funktsioonil polnud väärtust, mille tõttu funktsiooni graafik nendes kohtades katkes. Vaadeldes lineaarset, ruut-, kuup- ja eksponentfunktsiooni selgub, et need funktsioonid on määratud kõigi reaalarvuliste argumendi väärtuste korral. Et logaritmifunktsioon on aga määratud ainult positiivse logaritmitava avaldise korral, siis taandub siin määramispiirkonna leidmise ülesanne selle avaldise positiivsuse piirkondade määramisele.

Kõrvuti funktsiooni määramispiirkonna ülesannetega tuleks vaadelda ülesandeid ka funktsiooni muutumispiirkonna kohta.

Edasiseks üksikasjalikumaks funktsioonide uurimiseks vajatakse juba uusi mõisteid. Nendeks on piirväärtus, tuletis ja integraal, millede tutvustamine peabki olema matemaatika kursuse järgneviks ülesandeks.

a) Piirväärtuse mõiste käsitlemine.

Piirväärtuse mõiste tutvustamine on raskemaid ülesandeid kooli matemaatikas. Need raskused on tingitud peamiselt küsimuse olemuse keerulisusest, käsitlemiseks ettenähtud aja vähesusest ja õpitavate teadmiste vähesest rakendamisest. Seoses tuletise mõiste sissetoomisega kooli matemaatika programmi ei saa enam rääkida piirväärtuse mõiste vähesest rakendamisest. Ka sellele aineosale ettenähtud tundide arvu on võimalik programmi ümberkorraldamise teel veidi suurendada.

Püsima jääb aga eeskätt esimesena nimetatud raskus, mille ületamiseks tuleb otsida vahendeid aine käsitlemisel rakendatavast metoodikast.

Piirväärtuse mõiste käsitlemiseks koolis on soovitatud mitmeid teid. Kõige soovitatavamaks tuleb aga pidada käsitlust, mis hõlmab järgmised sõlmküsimused: 1) tõkestamatult kasvavad suurused, 2) tõkestamatult kahanevad suurused, 3) kindlale arvule ($\neq 0$) lähenevad suurused, 4) funktsiooni piirväärtus.

Nende küsimuste käsitlemist tuleb alustada veelkordse jääva ja muutuva suuruse erinevuse rõhutamisega. Selleks võib soovitada isegi vastava geomeetrilise pildi loomist arvteljel, kus jäävale suurusele vastab kindel punkt, muutuvale suurusele aga mööda arvtelge liikuv punkt. Sellest interpretatsioonist veelgi elavamama ettekujutuse loomiseks võib vajaduse korral kindlaid punkte vaadelda kilomeetriposti-dena ja liikuvat punkti sõidukina maanteel.

Suuruse muutumist liikumisena tõlgendades saame alati suuruse muutumisega seotud probleeme interpreteerida liikumise ülesannetega.

Näidistöid metallitöötlemise alalt.

T. USSISOO.

(Lõpp. Artikli eelmised osad vt. „Nõukogude Kool“ nr. 12, 1957 ja nr-d 1 ja 2, 1958.)

Ukse riiv.

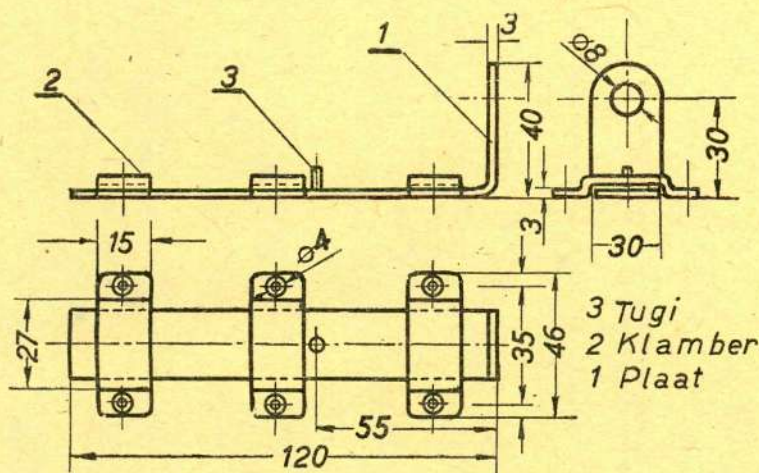
Selle valmistamine kulgeb järgmiselt:

1) 3 mm paksusest terasplekist raiume välja joon. 7 näidatud mõõtmeis toorikud; raiumise võt-

teid on näidatud „Nõukogude Koolis“ nr. 12, 1957, lk. 755;

2) õgvendame need; õgvendamist on näidatud „Nõukogude Koolis“ nr. 12, 1957, lk. 757;

3) silume toorikute raiutud servad viiliga tasaseks;



Joon. 7: ukse riiv.

4) ümardame nende nurgad;
5) sooritame vastavad painutused; painutamise võtteid on käsitletud „Nõukogude Koolis“ nr. 1, 1958, lk. 46 ja 47;

6) märkliga (vt. „Nõukogude Kool“ nr. 1, 1958, lk. 53) märgime krupipesade kohad ja puurime vastavad augud;

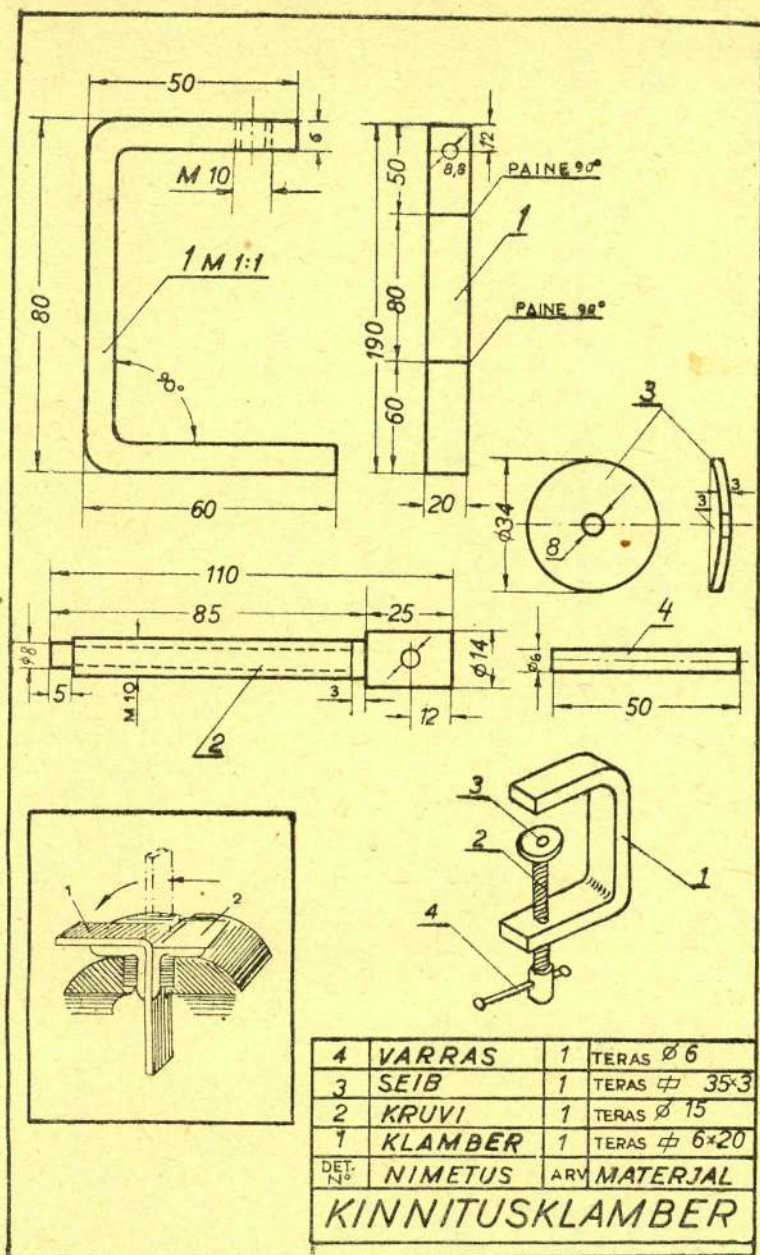
7) suputame aukude servad.

Räsaja.

Räsaja valmistamisel talitame järgmiselt:

1) joon. 8 näidatud räsaja (1) ja piiraja (2) kontuuride järgi valmistame õhukesest plekist (selleks võib väga hästi ka konservikarpi kasutada) vastavad šabloonid;

2) asetame šabloonid kohasele



Joon. 9: kinnitusklamber.

Kinnitusklamber.

Selle valmistamise käik on järgmine:

1) lamerauast (mõõtmetega

6×20 mm) raiutakse 190 mm pikune tükk klambri jaoks, nagu joonisel 9 on näidatud; kui koolil puuduvad tugevad kruustangid külmaltpainutamiseks, siis tuleb

võtta õhemat lamerauda, näit. 3×20 mm;

2) saadud toorik õgvendatakse alasil ja selle otsad viilitakse täisnurkseks;

3) märgitakse paindekohad ja augu tsenter;

4) asetatakse tugevate kruus- tangide vahele ja vasara löökidega painutatakse paindekohad 90° nurga alla;

5) kruvi valmistamiseks saetakse 14-mm läbimõõduga ümmarguse raudlati otsast 110 mm pikkune tükk, mis vajaduse korral õgvendatakse;

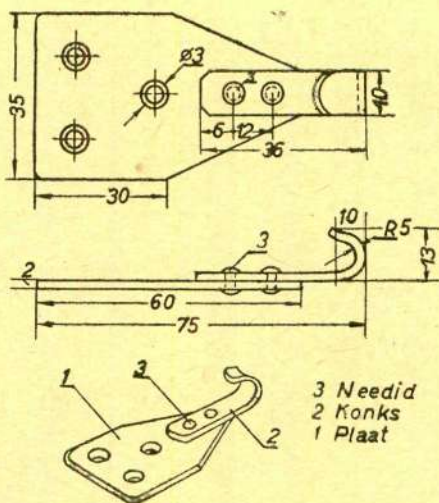
6) kruvi keermetatakse ja selle peasse puuritakse auk;

7) kruvi varda jaoks võetakse umbes 50 mm pikkune tükk sobiva läbimõõduga raudtraati;

8) seib joonisel 9 näidatud mõõtmeis raiutakse välja kohasest plekist, silutakse servad viiliga taseks, lüüakse puitpakul kumeraks ja puuritakse auk sisse;

9) valmistatud osad monteeritakse kokku ja saadud kinnitus-

klamber kaetakse nitro- või õli- värviga.



Joon. 10: konks.

Konks.

Konksu valmistamine sarnaneb ukse riivi valmistamisega. Konks ühendatakse plaadiga neetide abil.

Kasutatud kirjandust:

1. А. Г. Дубов, Практические занятия в учебных мастерских, Издательство Академии педагогических наук РСФСР, Москва, 1957.
2. V. I. Kommissarov, Lukksepatööde üldkursus, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1954.
3. П. Леонтьев, Работы по металлу, Детгиз, 1956.
4. T. Ussisoo, Metallitööd, Tallinn, 1923.

Mõningaid märkmeid I klassi õpik-lugemiku kohta.

A. VOITES,
õpetaja-pensionär.

Vanemate klasside teadmiste alus rajatakse nooremates klassides, kusjuures kõige tähtsam on I klass. See on nagu jaam, kust reisiija väljub pikale reisile, mis nõuab mitmekesise ja otstarbeka varustuse kaasaõtmist. Kui laps esimeses klassis ei omanda teadmisi, mida nime-tame „raudvaraks“, ei jõua ta edasi järgmises klassis või takerdub juba esimesel kooliaastal.

Eriti nõudlikult peaksid seepärast suhtuma oma töösse I klassi emakeele õpik-lugemiku koostajad, et esimene kooliraamat saaks lapsele tõeliseks sõbraks ja ärataks temas huvi ka teiste raamatute vastu.

Kui vaadelda I klassis tarvitusel olevaid raamatuid — aabitsat ja õpik-lugemikku —, siis võiks nende koostamisel ära märkida õnnestunud osade kõrval ka mõningaid vähem õnnestunud.

Peatuksin õpik-lugemiku juures, mis on uues, täiendatud trükkis ilmunud 1958. aastal (autorid H. Bachman, S. Rebane).

Raamatus käsitletakse laste elu kodus ja koolis, aastaaegu, tutvustatakse lapsi linnaeluga, jutustatakse kodu- ja metsloomadest ning puudutatakse ka tervishoiu algnõudeid.

Tähtpäevadega seoses on palasid Nõukogude armeest, Leninist, 1. maist, naistepäevast.

Kui vaadelda raamatut esitatava nõude seisukohalt, et I klassi õpilaste lugemispalad oleksid lühikesed ning sisult kerged, siis näeme mõningat ebajärjekindlust. Normaalne oleks, kui õpitavat pala I klassis ei tuleks käsitleda üle kahe tunni. Kuid raamatus on palasid, mida tuleks jagada neljale tunnile. See võtab liiga palju aega ja lastel kaob huvi.

Programmis on eriti rõhutatud voolava lugemise ja kõneoskuse arendamist I klassis. Seda nõuet on kergem täita, kui raamat vastab laste huvidele ja arengutasemele.

Sellest seisukohast raamatut analüüsid peame esitama küsimuse: mis teeb esimese klassi lapsele raamatu huvitavaks? Vastus esitab mitu nõuet:

1. Eelkõige olgu raamatu väline külg meeldiv ja külgetõmbav.
2. Raamat sisaldagu rohkesti jutukesi, mis lähtuksid laste ligemast ümb-
rusest, oleksid neile omased ning kajastaksid nende endi tegevust, nende väikesi rõõme ja äpardusi. Ka nalja peale on laps maias.
3. Palad olgu mõõduka pikkusega. Pikki palasid, nagu peenikest tihedat kirjagi, laps harilikult ei armasta. Need väsitavad teda ruttu ja hajutavad ta tähelepanu.
4. Keel olgu lihtne, laused lühikesed ja mõte väga selgelt väljendatud.

Need oleksid peamised tingimused I klassi lugemiku kohta. Vaatame, kuidas raamat vastab nendele nõuetele.

Laps avab uue raamatu areldi ja ettevaatlikult, täis ootust leida siit palju ilusaid ja huvitavaid pilte. Sisu teda esialgu ei huvita, see tuleb teises järjekorras. Ta lehitseb raamatut ja pettumuse vari lendab üle ta näo. Oh, kui nukker raamat! Nii hall üleni. Ei, siiski on paar värvilist pilti, kuid needki on tuhmid. Kui palju ilusamad on kodused pildiraamatud!

Palade valikul torkab silma asjaolu, et peaaegu pooled nendest on tõlked vene kirjandusest, kohandatud meie oludele vaid sel moel, et vene nimed on asendatud eesti nimedega.

Väikese lapse arenemise seisukohalt on oluline, et me väljuksime kõige ligemast koduümbrusest ja pikkamööda läheksime kaugemale. Kui väikest last jälgida tema kodu ümbruses, siis näeme, et esialgu moodustab tema „maailma“ koduõu ja -aed. Kasvades tõuseb tal huvi vaadata värava taha, ja maal on tema järgmiseks huviobjektiks kas lähem metsatukk või kungas, linnas aga naabertänavad.

Samasuguse arengutee peaks laps läbima ka raamatus. Tuleks alustada paladega eesti kirjandusest. Praegu võib jääda ekslik mulje, nagu ei suudaks meie oma vaimuloomingust leida küllaldaselt vastavat materjali. Sellest ei tohiks tõesti puudu olla, kui me aega võtaksime otsimiseks.

See ei tähenda aga, nagu ei peaks I klassi lugemikku võtma ühtegi pala vene kirjandusest. Sugugi mittel! On väga sobivaid lookesi, mis on juba ammust aega olnud eesti lapse lugemisvaras, näit. L. Tolstoi „Ploomikivike“, K. Ušinski „Päikesekiired“, „Tuul ja päike“ ja „Neli soovi“. Üldse on K. Ušinski palad kasvatuslikult väga head ega tohi meie lugemisvaras puududa.

Juba I klassist alates tuleb hakata arendama lapse moraalseid omadusi, patriotismi, esteetilisi tundeid — ühe sõnaga kõike seda, mis kujundab lapsest väärtusliku inimese. See on mõnikord üsna raske töö. Kuiva keelu ja käsuga saavutame vähe. See äratav lapses sagedasti protestimeeleolu ja jonnit.

Kui lehitseda I klassi lugemikku, siis leiame siin küllalt palasid, mis on sobivad juhtima last soovitud suunas ja arendama temas väärtuslike omadusi.

Pala „Kolm klassikaaslast“ käsitlebki sageli esinevat juhtumit koolielust. Lapsed on selle pala põhjal tekkinud vestluse puhul virgad üks-teisele näpuga näitama. Siin saab neile meelde tuletada, et kõige enne tuleb näha ennast ja oma vigu. See on uudis mõnelegi hellitatud lapsel.

Pealetükkiva moraalita on esitatud „Kõnelev paberitükk“, „Aus laps“, „Lihtsalt vana inimene“, „Kes läheb?“, „Ploomikivike“ jt. Nende palade kaudu tõstetakse esile ausust, abivalmidust, arendatakse tahtekindlust ja tähelepanu, naeruvääristatakse ahnust ja kelkimist.

Kooli ja kodu käsitlevad palad on enamikus head. Need juhivad tähelepanu laste endi mitmesugustele vigadele. Ei ole harukordne juhtum, kus hea pala kutsub järeletegemisele. Näit. „Kõneleva paberitüki“ läbivõtmisele järgnes klassis innukas „puhtuse aktsioon“. Laste silmad nagu oleksid järsku avanenud klassi puhtuse suhtes ja otsekohe hakati kaaslasi korrale kutsuma. Säärasel puhul ei saa ükski ema ega õpetajagi nõudlikum olla kui väikesed korraloojad ise.

Niisuguste palade kõrval, mis oma otstarbe täidavad, leidub raamatus mõningaid, mis ei ole päris õigustatud. Leheküljel 23 on jutustus „Mesilane ja kärbes“ (mis on nähtavasti teisend valmist „Sipelgas ja rohutirts“), kus kärbes on ebaõnnestunud valitud üheks tegelaseks. Ta ütleb jutus: „Kõht on mul tühi, aga mul pole aega süüa valmistada.“ Sellepeale seletab Tõnu klassis vastuvaidlematu kindlusega: „Ega kärbsel pole vaja süüa teha, ta istub alati inimese söögi peal“, ja Reet täiendab omalt poolt: „Kärbes ei teegi tööd. Suvel solgib inimese sööki ja talvel magab prao vahel.“ Võid küll seletada, et mesilase ja kärbe all on mõeldud inimesi, aga lapsed ei suuda aru saada allegoorilisest kujutlusest selle jutu põhjal ja võtavad sündmustikku tõelisena.

Kõige parem allegooriline muinasjutt raamatus on K. Ušinski „Õpi ootama!“. Siin on kukekesele antud inimese nimi, kanakest nimetatakse aga õekeseks ja seetõttu on lastele kergem selgeks teha, et jutudes sagedasti loomad peavad kujutama inimesi.

Aastaaegu käsitlevaid palasid on küllaldaselt. Talvepalade hulgas on laste lemmikpaladeks muinasjutud „Taat ja rebane“, „Hunt kalu püüdamas“ ja lõbus jutt „Äpardunud koerasõit“. Talvepalade valik võiks aga olla mitmekesisem.

Kahjuks pakub I klassi lugemik vähe muinasjutte, umbes kümme-kond. Neist kõige meeldivamad on J. Parijõe „Unevanake“, „Rebane, kukk ja kass“, L. Tolstoi „Kolm karu“ ja eespool nimetatud muinasjutud. „Kolm karu“ langeb õpitavate palade hulgast välja, sest seda käsitletakse juba aabitsa eelkursuses. Uues lugemikus tahaksid lapsed küll meeeldi näha rohkem lühimuinasjutte.

Kevadet ja suve käsitlevas osas on rõhku pandud loodusloolisele osale. Siin on ka häid kirjeldavat laadi palasid, mis on lastele jõukohased. Pala „Kevad aknal“ meelkitab õpilasigi katsetama okstega, nagu teevad seda lapsed jutus. Nad jälgivad huviga aknalauale paigutatud okstel pungade paisumist, puhkemist ja lehekeste arenemist. Nii ärkab neis huvi loodusnähtuste vastu. Siinjuures rikastuvad nad uute mõistetega: pung, pakatama, puhkema.

Huvipakkuv on ka V. Bianki „Suurvesi“. See on eriti arusaadav neile lastele, kelle kodukohas on mõni veekogu. Kõige paremaks kirjelduste hulgas võiks nimetada pala „Kirjak ja hakk“. Laused on kerged ja selged, kirjeldus loogiline ja meeldejääv. Sellest jutust näevad lapsed, et looduses on ka loomad sõltuvad üksteisest.

Halvem on pala „Kuidas jänes kasukat vahetab“. Siin esineb mõtte ebaselgust. Nii loeme: „Jänes jookseb tihedas võsastikus. Siin ja seal on näha karvatorte. Suveriituses pole tal palav“ (lk. 176).

Täiesti ebasobiv seitsmeaastasele lapsele on pala „Maipõrnikas“. Mis mõttega on paigutatud I klassi raamatusse niisugune „teaduslik töö“, kus räägitakse tõukudest, nukkudest ja röövikutest? I klassi lapsed „maadlevad“ alles lugemistehnikaga ja nende kõnestiil on veel täiesti primitiivne.

Kui tahetakse käsitleda maipõrnikat, siis olgu kirjeldus väga lihtne, lühike ja selge. Oleks piisanud esimesest osast ja üleskutsest neid hävitada.

Raamatus on ka looduskaitset käsitlev osa. See on väga vajalik, aga tuleb mõelda, kuidas seda kõige paremini esitada.

Lastele arusaadavas keeles on kirjutatud palad „Traktor künnab“,

„Päikesekiired“, „Tuul ja päike“. Viimane pala juhib lapsi järeldusele, et tugevus ei seisne alati kehalises jõus, vaid ka vaimuomadustes. See pala on pedagoogiliselt hea. Hea pala on ka „Kask ja tuul“. See jutustab lastele tuule mitmekülgsest tegevusest.

Pala „Puuke“ on sisult kunstlik. Siin on laste pähe pandud mõtteid, mida nad ei mõtle. Kui laps rebib pöõsa või puu küljest lehe, siis ei mõtle ta kunagi: „Miks ma rebisin lehe?“, või kui ta murrab oksa, ei hakka ta kunagi loendama, kui palju neid järele jäi. Kui juba täiskasvanud inimene ei mõtle puukesele, asetades jalgratta selle najale, siis seda vähem võime oodata niisugust tähelepanelikkust lapselt.

Naçu kokkuvõtteks loodusloolise osa kohta on raamatus pala „Ime-aednik“ (lk. 222), mis tahab anda ülevaate Mitsurini elust ja tegevusest. Jälle on autorite teel „komistuskivi“ ülepakkumise näol. Ei tundu tõenäolisena, et väike poiss ei mängi teiste lastega, on enamalt jaolt aias, kus „ta otsib välja kõige suuremaid herneseemneid ja kõige jämedamaid ploomikive“. Väikest poissi on kirjeldatud täismehena, kes „kasvatas magusaid herneid, suuri ja mahlakaid ploome ning kirsse“.

Siis esineb siin mõtete vastuolu. On öeldud: „Ta ei saanud palju õppida,“ ja natuke edasi: „Ega Mitsurin olnud lihtne aednik. Ta oli suur teadlane.“ Kuidas ta sai teadlaseks, kui ta ei õppinud? Teadlasel peavad olema sügavad teadmised, mida ei saavutata vähese õppimisega. Niisugune lause: „Ta õpetas kõigile, kuidas loodust muuta“ ei ütle esimest aastat koolis viibivale lapsele mitte midagi. See kõlab isegi suurtele õõnsalt.

„Saapavabrikus“ kirjeldab isa pojale mehhaniseeritud tööprotsessi oma töökohal. Pala vastab laste arusaamisele. Ainult lõpp kõlab nagu lööklause ajalehest: „Kuid töölised tahavad töötada veelgi paremini ja anda rahvale veel rohkem häid jalatseid.“ Seda tuleks sõnastada teisiti, sest nii ei kõnele isa kunagi oma väikese pojaga.

Kui peatuda kodu- ja metsloomi käsitlevate osade juures, siis võib ütelda, et viimane neist on parem.

Koduloomade osa hõlmab kolm pala. „Väike Kotkake“ on tõlge, sealjuures liiga pikk ja laialivalguv. „Punik“ on kuivavõitu kirjeldus, mida on raske jutustada, ega kõida lapsi. „Lahendamatu küsimus“ meeldib lastele kõige enam.

Metsloomade osas on kõik esitatud jutukesed head ja meeldivad väikestele.

Kahjuks pole raamatus ühtegi pala meile kõigile tuttavatest talvitavatest lindudest, mis juhiks tähelepanu nende raskele elule talvel ja õpetaks lapsi nende eest hoolitsema. On olemas ainult tabel-pilt.

Tervishoiuküsimusi käsitletakse Majakovski luuletuses „Mis on hea ja mis on halb“. See meeldib lastele, on arusaadav ja jääb ruttu meelde.

Leheküljel 130 on terve hulk peenes trükis puhtusreegleid. See on ebaõnnestunud lehekülg. Nende reeglite sõnastus ei ole lapsepärane ja mõned nõuded oleksid sobivamad esitada emadele. Reegleid vestluse saateainena tunnis lugeda valmistab lastele küllalt raskusi. Aeglast kobavat lugemist kuulates võib teistel kaduda vestlusest tekkinud huvi ja elevus, nende tähelepanu võib kalduda kõrvalistele asjadele, mistõttu tund muutub igavaks. Ka koduseks lugemiseks on reeglid igavad ega täida sel kujul oma otstarvet. Kui tahame väikesele lapsele

mõju avaldada, peame midagi pakkuma nii ta silmale kui ka kõrvale. Silmale pole siin küll midagi kõitvat ja kui väheütlevad on lapsele juba punktid 1, 2, 3, mis kõlavad järgmiselt:

1. Pesema peab end igal hommikul ja õhtul.
2. Kõigepealt peab puhtaks pesema käed.
3. Nägu, kõrvu ja kaela peab pesema puhaste kätega.

Juhised on muidugi head, kuid neist võib jääda mulje, nagu peaks käsi pesema ainult hommikul ja õhtul. Kas ei oleks otstarbekam p. 2 all ütelda: Pese iga kord enne sööki käed puhtaks! Kui me I klassi lapses jõuaksime juurutada selle kombe, siis oleks palju saavutatud.

Punkt 5 ütleb: kuivatama peab puhta käterätiga. Rätti puhtus on relatiivne mõiste ja oleneb emast.

Punkt 6: Hambaid peab puhastama hommikul ja õhtul harja ja hambapulbriga.

Mõtlen, kui I klassi laps harjuks järjekindlalt hambaid pesema õhtuti, oleks väga hea.

Edasi on öeldud:

On tarvis hingata puhast õhku,
tuulutada tube,
hoida voodi puhas.

Esimene ja teine rida väljendavad väga olulist nõuet, mida oleks vajalik selgitada mitte ainult lastele, vaid ka paljudele vanematele. Raamatust neid ridu lugedes jääb mulje, nagu oleksid nad sinna paigutatud muuseas.

Kui tahetakse anda I klassi lapsele tervishoiujuhiseid, siis ei või seda teha ükskõik kuidas, vaid need peavad olema hästi läbi mõeldud ja meeldejäädvalt esitatud. Juhiseid olgu vähe, esitatagu neist kõige tähtsamad, trükk olgu suur ning selge. Sõnastus peaks olema kerge ja vastav lehekülj varustatud heade piltidega, nii et laps seda meelsti korduvalt vaatleks. Siis jääks talle sellest ka midagi meelde.

Järgmisena mõni sõna tähtpäevi käsitlevatest paladest. Rahvusvaheline naistepäev on tähistatud kahe jutukese ja kahe luuletusega, nendest luuletus „Ema“ on eesti päritoluga, ülejäänud on tõlked. Luge-mispala „Minu ema on lendur“ ei ole elulähedane, sest väga harva on kellegi ema elukutselt lendur. On küsitav, kas meil Eestis leidubki niisugust ema. Seevastu on meil palju emasid töölisi, kolhoosnikuid, tervishoiutöölisi jt. Ka neist leiduks mõndagi jutustada.

V. Sakonskaja „Malle ema“ on aastate jooksul nii palju kuulnud, et ta vähe huvi pakub ettekandeks. A. Rammo „Ema“ on raske, sest sõnade järjestus tundub lastele ebaloomulik.

Kokku võttes näib, et see osa vajaks põhjalikku uuendamist.

Nõukogude armee päevaks on materjali piisavalt. Lastele kõige arusaadavam ja meeldivam pala lugemiseks on „Noor kangelane“. Pala tütarlapse kangelasteost on lugemikkudes esinenud mitmes variandis ja ikka on see lapsi kõitnud.

Nõukogude riigi loojat Leninit tutvustatakse lastele mitme pala ja luuletuse kaudu. Väga meeldiv ja lastele eakohane on lühipala „Volodja Uljanov“. Niisuguses lihtsas ja selges keeles tuleks esitada palad, kui me tahame, et need lastesse tugevalt ja meeldejäädvalt mõjuksid.

Raskem lugu on aga luuletustega. Neid lastele arusaadavaks teha on mõnikord küllaltki raske. Näit. luuletuses „Lenini teel“ on lause:

„Nagu sina, ikka rahvast teenin,
käies sinu juhutatud teel.“

Täiskasvanu loeb lause tähelepanelikult läbi ja mõte on selge. Lapsel on siin hoopis teine lugu.

Kui peatuda raamatus leiduvate luuletuste juures, siis võib nende hulgas leida terve rea lastekohaseid. On mõned üldtuntud vanema päritoluga laulud, nagu E. Vöhrmanni „Lapsed, tupp!“ , K. A. Hermannini „Kevadel“ jt., on ka uuema aja luuletusi, milledest aga kõik ei ole oma raskuse tõttu sobivad I klassi. Neist võiks mainida P. Rummo „Lenini teel“ ja „Kolhoosilaste suvi“, mis on sobivad II klassi, sest need on kirjutatud pioneeridele. I klassis aga pioneere veel ei ole. Samuti on rasked J. Kaidla „Mailaul“, R. Parve „Tere, päike“, S. Mihhalkovi „Suvelaul“.

Lastele omased ja nende eale vastavad on K. E. Söödi „Maga, memme marjuka“, siis „Talverõõm“, „Uisutamas“, R. Kudaševa „Met-sas sirgus kuuseka“, R. Parve „Kõnelus müürissepaga“, S. Mihhalkovi „Lõbus on elada“ jt., mis on piltlikud ja meeoleolukad ning sõnastatud lihtsalt ja selgelt.

Ka rahvalaulud „Lapse tänu“ ja „Lõoke“ on head.

I klassi lapsed oleksid väga rõõmsad, kui nende lugemikus leiduks mõni pisinäidend või kahekõne, sest nemad on kõige agaramad „näitlejad“. Õpetajale oleks see ka meeltemööda, sest ta tutvuks sellise tegevuse kaudu palju rohkem laste iseloomu ja võimetega kui lugemistunnis. Pealegi oleks selline dramatiseering meeldivaks vahelduseks tavalisele lugemistunnile.

Et lapsi iseseisvalt mõtlema panna, on lugemispalade lõpul esitatud küsimusi. See õpetab lapsi loetu sisust leidma peamõtet või tegema järeldusi ja kokkuvõtteid.

Esiõpetaja saab neid küsimusi kasutada peamiselt õpetaja, sest lapsed peavad oma aeglase lugemistehnika tõttu küllaltki vaeva nägema, et tükk selgeks saada.

Hiljem, kui lugemine lususamalt läheb, hakkavad lapsed ise küsimuste vastu huvi tundma. Tuleb aga jälle rõhutada küsimuste selgust ja jõukohasust.

Pala „Õppida, õppida, õppida!“ (lk. 4) lõpus on küsimus: kuidas aitad oma kaasõpilasi õppimises? Kui laps on vaevalt tähed selgeks saanud ja veerimiselt jõudnud lugemise piirile, mis aitaja ta siis on! See küsimus tundub olevat enneaegne.

Pala „Paha sulg“ (lk. 15) lõpus on küsimus: miks ei saanud Ants hästi kirjutada? Jah, miks? Sellele ei mõista tõesti vastata, sest põhjus ei selgu jutu käigust ja kõige tõenäolisem saadav vastus oleks: „Sule oli pragu sees.“

„Suurvesi“ (lk. 160) all on küsimus: missuguste loomade pesasse võib tungida suurvesi? See on täiesti ebakohane küsimus, mis näitab, et autor on unustanud, et tal on tegemist esimese klassi lastega.

„Traktor künnab“ (lk. 188) lõpul küsitakse: mis paneb traktori käima? Sellele vastab enamik lapsi: rattad!

I klassi lugemikus esineb ka rohkesti lastele tundmatuid väljendeid ja sõnu. Programmide seletuskirjas on öeldud: „Uhtki sõna ei või jätta lapsele arusaamatuks.“ Seda nõuet silmas pidades on palade lõppu paigutatud võõraste sõnade seletus. Laps harjub kiiresti neid sealt

leidma. Hiljem esitab ta mõne arusaamatu sõna puhul koguni „kaebuse“, kui vastav seletus puudub. Ja ongi põhjust.

Lugemikus leidub ka terve hulk sõnu, mida võib pidada lastele tundmatuks ja millel puudub seletus, näit.: silmalaud, rühkis (lk. 34), nohisema (lk. 61), pures, lebama (lk. 62), udusuled, kiirgama (lk. 65), kohevil (lk. 86), sirgus (lk. 88), rehe alla, rehi (lk. 90), teesklima — antud „silma kirjatsema“ (lk. 91), mis on samuti võõras, vader (lk. 93), rinne (lk. 100), jaamakorraldaja (lk. 101), karjabrigadir (lk. 111), veljed (lk. 115), avar (lk. 152), kühm (lk. 157), pakatama (lk. 158, 185), karvartort, puuvõrse (lk. 176), tõuk (lk. 186), muljus (lk. 190), peamiselt (lk. 191), klubi (lk. 201), sütitab, rökatab, sugupõlv (lk. 204), kirus (lk. 212), sume (lk. 217), tärkas (lk. 219), ahel, jaotab (lk. 239), meierei (lk. 245), uudistaja (lk. 247).

Kui lapsed kevadeks lugemikuga lõpule jõuavad, on nende sõnavara täienenud paljude uute sõnadega ja nende kõnestiilgi on muutunud. Soovida jääb vaid, et uus lugemik annaks palade lõpus rohkem tundmata sõnade seletusi, mis kergendaks lastel nende meelespidamist.

Need oleksid kokkuvõttes mõningad mõtted lugemispalade kohta. Keeleõpetuse osas vajaks raamat rohkem parandamist, sest see pole päris kooskõlas programmiga. Kui programmi nõuded on tagasihoidlikud ja lastele ettenähtud osa jõukohane, siis on autorid lähtunud nähtavasti põhimõttest „küll ei tee küllale liiga“ ja on varustanud raamatu heldekäeliselt mitmesuguste reeglite ja harjutustega, mis on lastele rasked ja millest osa kuulub II klassi programmi. Seega käib õpiku keeleõpetuse osa lastele kohati üle jõu.

Juba harjutuste paigutus valmistab raskusi. Lk. 7 on neljalausealine harjutus, mis on mõeldud eeltööna kodusele ülesandele. Küsimusi harjutuse kohta on kaheksa ja harjutus ise jääb kuidagi nende varju. Oletada võib, et küsimused on õpetaja jaoks, sest kui õpilased neid ise peaksid lugema, siis ei tuleks ajaga välja. Pealegi ei saa lapsed ise lugedes mõttest hästi aru, sest nad ei suuda algul ühtaegu õige intonatsiooniga lugeda ja sealjuures mõelda. Kogu nende tähelepanu on suunatud sõnade kokkulugemisele ja alles mitmekordse lugemise järel saavad nad aru mõttest. See töö on uudne ja lastele esialgu väga raske. Isegi täiesti lapsepärane harj. 1 valmistab raskusi. Kuigi õpetaja seletab ja laused tahvlile näitena ette kirjutab, seejärel igale lapsele üksikult raamatus ära märgib ülesande, juhtub, et teisel päeval osa õpilasi esitab pooliku töö: puudub kas esimene sõna igas lauses või kaks viimast lauset, mis asuvad järgmisel leheküljel. Ongi halb, et esialgu harjutused ei-ole tervenisti ühele leheküljele paigutatud, mis jätaks tervikliku mulje. Harjutus 2 on poolitatud mingi otstarbetu pildiga, mis teeb asja veel keerulisemaks.

Võtame lk-d 76—78, 124 või 131—132. Niisuguseid lehekülgi on raamatus küllalt, kus õpetajagi peab teraselt vaatama, et näha, kus üks harjutus lõpeb ja teine algab, rääkimata veel lapsest.

Meie, täiskasvanud kipume ikka unustama, et esimeses klassis on tegemist päris väikeste lastega. Programmis leiame mõnigi kord lihtsamat sõnastust kui raamatus. Nii on programmis öeldud: „Suur algustäht inimeste ees- ja perekonnanimes, loomade nimedes“, kuid raamatus on korduvalt ära toodud „Pärisnimi“ (lk. 58, 62), mis on varajane. Peaasi, et laps tunneb reeglit: „Nimi algab suure tähega“ ja oskab seda rakendada. Sõna „pärisnimi“ on talle abstraktne mõiste. Lk. 232

on märgitud „Pärisnimed. Linnade nimed“, mis kuulub II klassi programmi.

Väga põhjalikult on käsitletud sõnade silbitamist ja poolitamist. Nii on lk. 150 toodud koguni tabel, et lastele silbitamise ja poolitamise vahet selgitada. Harjutus 139 käsib läbi proovida kõik poolitamise võimalused seitsme sõna juures, mis annab üheksateist varianti. Seda kirjutada oleks otse vaimu nüristav töö.

Harj. 147 käsib poolitada, harj. 150 silbitada ja nii see läheb edasi raamatu lõpuni: „Tõmba joon alla sõnadele, mida ei silbitata!“ „Tõmba joon alla sõnadele, mida ei poolitata!“ „Kirjuta välja sõnad, mida ei silbitata.“ Niisugused harjutused ei ole tõesti vajalikud I klassis. Need kuuluvad II ja III klassi (ka programmi alusel).

Ka sõnastus on tuim. I klassis võib õpetada lastele: „Uhte tähte ei jäeta üksi, sest tal on igav.“ See sööbib neile rohkem mällu kui lk. 150 toodud reegel: „Uhetähelist silpi ei jäeta rea lõppu ega viida üle uuele reale.“ Muidugi, osa lapsi saab reegleid ka raamatu sõnastuses selgeks, kuid see on pingutav, igav ja enneaegne. Teine osa lapsi hakkab neid mõistma alles II klassis. Ja sellepärast on küllalt, kui I klassi laps aru saab poolitamise kõige lihtsamatest nõuetest ja neid oskab rakendada. Samuti ei kuulu I klassi kavasse olevik ja minevik, *j* silbi algul, kaasaütlevas käändes esinevad sõnad ja *-d*, *-b*, *-te*, *-vad* tegevust näitavates sõnades.

Kui see hulk üleliigset materjali ära jätta, saaks vajalikule keeleõpetuse osale palju rohkem aega pühendada ja seda põhjalikumalt läbi töötada.

On harjutuste tüüpe, mida laps armastab, ja mõningaid, mis talle eriti ei meeldi. Nii meeldivad lastele piltlaused, kus üks või kaks pilti tuleb asendada sõnadega. Meeltemööda on neile ka lünkade täitmine lauses ning õigete lausete väljaotsimine ja paigutamine kas aasta-aegade järgi või mõnes muus järjekorras.

Töö sõnastikuga on ka huvitav, sest see pakub vaheldust. Lapsed on enda meelest väga tähtsad selle töö juures, sest suurtel on ka sõnastikud ja nemadki on nüüd nagu suured.

Eriti meeldib neile niisuguste lausete koostamine, kus lause tuleb lõpetada õige sõnaga. Laused esitatud kujul on naljakad ja lõbus on kõrvalolevalt veerult õigeid sõnu otsida.

Raskeks tööks võib pidada lausete eraldamist mitmerealises tekstis, kus väikese algustähega sõnu näib olevat nii lootusetult palju (lk. 13), et mitte ei viitsita üles otsida punkti õigeid kohti, vaid pannakse punkt, kuhu juhtub.

Kõige raskem tööde liik on segamini olevatest sõnadest korralike lausete koostamine (lk. 14). Lapse kõrvus kõlab algul ühtmoodi õigena: „Lilli palju akendel on“, „Palju lilli on akendel“, „Akendel on palju lilli“. Võib-olla, et nimetatud tööd on esialgu rasked sellepärast, et neid on talle antud kuhjaga — viie pala kohta nelja eri liiki harjutusi. Laps ei jõua omandada nii palju uut nädala vältel, ta vajab tutvumiseks ja harjutamiseks rohkem aega.

Peale eespool nimetatud harjutuste leidub veel mõni, mis valmistab raskusi. Harj. 15 sisaldab 12 lauset, mida on liiga palju. Et neid ladusalt lugeda ja nende mõttest aru saada, peab laps tükk aega kulutama, mis pidurdab harjutuste läbitöötamist. Oleks soovitatav III veerandil anda lühemaid harjutusi.

Mõned harjutused tingivad vastustes ebatäpsust. Harj. 26 ja 29 lõpul on küsitud: kellest (millest) sa lugesid eelmistes lausetes? See küsimus sunnib last vastuses nimisõna käänama, kuna aga pildi all on sõnad nimetavas käändes ja harjutuse pealkiri on „Kes? (Mis?)“. Küsimus oleks pidanud olema esitatud sel kujul, et laps saaks vastata sõnaga nimetavas käändes. Peale selle on siin liiga palju pakutud. On antud iseäi definitsioon „need on elusolendid“ ja edasi on õpetatud: „Nende kohta küsime: kes? kelle? keda? kellega? jne.“ Selle küsimuste hulgaga ei mõista laps midagi peale hakata. Harj. 56 käsib kirjutada päevakava. See on liiga raske I kl. lapsele. Harjutuses 92 on väga pikad sõnad, mis teevad raskusi ära kirjutamisel. Samuti pole eakohased hari. 94 ja 97. Hariutuse 97 täitmisel peab laps pika teksti läbi lugema, et leida sõnu, milles esineb pikk kaashäälik. Vaatame, mis ta lejab. Ta kirjutab välja järgmised sõnad: Anni, korraga, tallis, varss, talli, tall, tall, tallis, alla, varss, kallike, varss, sulle, tallist, varss, talli, varssa, tallist, varss, lokkis. Otsustagu pedagogid, kas see töö on vailik lapse teadmiste rikastamiseks.

On veel teisi hariutusi, mis annavad lastele liiga palju tööd. Lk. 131 „Puhtuse käsud“ sisaldab 10 lauset. Seda on lastele natuke palju kirjutamiseks. Hari. 189 käsib kirjutada klassi nimestiku. Mis kasu on sellest, kui laps kirjutab 40 viisadega nime? Ja kui palju kulub tal selleks aega! Rasked on samuti harj. 163, 208, 210 ja mõned teised. Harj. 167 võib viia lapsed segadusse, sest nad peavad oma tähelepanu jagama ühtaegu pikkade täishäälikute ja pikkade kaashäälikute vahel.

Harjutuste paigutuses tundub juhuslikkust. „Uks ja mitu“ algab lk. 165, aga juba lk. 128 on harjutus ainsusele ja mitmusele. Hari. 222 on ebasobiv, sest selles kästakse moodustada lauseid sõnadest, mis on antud infinitiivis (ehitama, valmima). Näidis on: „Töölised ehitavad maja.“ Laps ei mõista niisugust sõna muutmist, vaid kasutab sõna alati antud algkuiul ja see näidislause viib teda segadusse. Sama liiki viiga esineb harjutuses 239.

Need oleksid kokkuvõttes tähelepanekud keeleõpetuse osast. Jääks ainult soovida, et uue väljaande puhul lapsed leiaksid sealt harjutusi, mis eranditult kuuluksid meeldivate hulka.

Nüüd veel mõni sõna raamatu välisest kujundamisest. Sügisel soovitatakse I klassi laste koolitulek kujundada neile võimalikult meeldejäävaks ja kauniks. Soovitatakse klassiruum ilusaks teha, kaunistada selle seinad lastepäraste piltidega muinasjutuvallast või lõbusate paberlõigetega värvilisel foonil ja igati kujundada uus ümbrus nii meeldivaks, et lapsed hakkaksid armastama oma klassi. Seda püütaksegi teha võimaluste kohaselt.

Kuidas mõjub aga lugemik? Siin peab küll tunnistama, et raamatu kunstiline külg ei paku tõesti midagi rõõmustavat. Värvilisi pilte on raamatus tabelitena 7: kaks kevadlilledega, kaks lindudega, üks kevadkülvist ja kaks laste elust.

Trükitehniliselt aga ei rahulda pildid, need on tuhmid ja ähmased.

Autorid on paigutanud raamatusse mustas trükis hulga pilte ja pildikesi, et palasid ja harjutusi elustada. Ka need illustratsioonid enamalt jaolt ei rahulda ega arenda laste ilumeelt, olles kohati ähmased, teisel liiga tumedad ja rasked. Harjutuste juurde kuuluvate pildikeste paigutus on šablooniline ja mõjub pikapeale igavalt. Kõigele lisaks on

need pildikesed väikesed. Lapsed peavad neid vaadeldes oma silmi pingutama.

Või võtame pala „Kust tulen ja millest olen tehtud?“. Kui huvitav oleks lk. 243, kui iga pisijutu kõrval oleks tekstile vastav värviline illustratsioon, mis kujutaks iga eseme päritolu või saamislugu piltjutuna. On öeldud, et käterätt on tehtud linast. Lapsed kujutlevad lina all voodilina, aga mitte taime. Selgituseks võiks olla toodud ka lina-taime pilt. Suhkru eelkäijana võiks olla ära toodud ka suhkrupeedi pilt jne. Eelviimasel pildil kujutatud paberirulli asemel võiksid olla vihik ja raamat, mis on lapsele palju arusaadavamad.

Nii viisi raamatut lehitsedes leiad, et nii mõnigi pala ja harjutus võiks muutuda huvitavamaks sobiva illustratsiooni abil. Uldse võidaks raamat oma väärtuses, kui värviliste tabelite asemel oleksid värvilised pildid vastava teksti juures. Ja võimalikult palju pilte, mis otse meelitaksid lapse töö juurde.

Kaalumist väärib ka paljude õpetajate soov koostada raamat teisel põhimõttel, nimelt jagada aasta nädalateemadeks ja palad paigutada raamatusse sel põhimõttel. Nüüd märgib iga õpetaja tööplaani koostades ise ära nädalateemad vastavalt looduse muutustele, tähtpäevadele ja kõigile eluavaldustele, mis on seotud õpilase kodu ja kooliga. See jaotus ei ole aga alati kooskõlas raamatuga. Raamatus on reeglid ja harjutused paigutatud palade lõppu kindlas järjekorras. Et aga palasid ei saa järjekorras läbi võtta, siis tuleb alatasa edasi-tagasi lehitseda, mis on väga tülikas.

Kui palad paigutada nädalateemade järgi, siis tuleks neist teha hoolikas valik, et nad rahuldaksid ühtaegu nii maa- kui ka linnalapsi.

Kui I klassile kunagi lähemas tulevikus koostatakse uus lugemik, siis ei tohiks unustada, et seda hakkavad kasutama päris väikesed lapsed, kes pole veel lahkunud fantaasia- ja mängumaailmast. Vastavalt nende vajadustele peaks olema kujundatud raamat, mis oleks nii sisult kui ka välimuselt rõõmus ja huvitav, et laps veel täiskasvanunagi meenutaks armastusega päevi, mis on tal seotud oma esimese raamatuga.

Ettepanekuid haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta.

Vabariigi koolides arutatakse aktiivselt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teese «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest meie maal».

Teeside arutlused toimuvad koolide pedagoogilistes kollektiivides, nendest võtavad osa lastevanemad, teese arutatakse asutustes, ettevõtetes ning mujal. Nende kohta avaldatakse arvamusi ja tehakse ettepanekuid ajakirjanduses. Teesides väljendatud seisukohad leiavad kõigjal poolehoidu ning heakskiitu ja nende kohta tehakse omapoolseid ettepanekuid ja täiendusi.

Üksmeelselt kiidetakse heaks teesides toodud seisukoht, et keskharidus tuleb jagada kaheks etapiks. See võimaldab haridust ja kasvatust paremini seostada eluga ning jõukohase tööga, sest pärast keskhariduse esimest etappi lülituksid kõik noored ühiskondlikult kasulikkusse ja alles siis asuksid täieliku keskhariduse omandamisele teise astme koolides.

Üldiselt ollakse arvamusel, et esimese astme kool meie vabariigi tingimustes peaks olema mitte 8-, vaid 9-klassiline ja kõigile õpilastele kohustuslik. 9-klassilise esimese astme kooli vajadust põhjendatakse õigustatult mitmete asjaoludega. See seletub eeskätt nii vene kui ka võõrkeele kohustusliku õppimise vajadusega kooli esimesel astmel, kuid samuti ka vajadusega anda koolile suurem polütehniline kallak ja valmistada õpilasi paremini ette tootvaks tööks, parandada õpilaste esteetilist kasvatust, kuid samal ajal vähendada õpilaste koormust.

Ei ole mõeldav, et noor, kes lõpetab kohustusliku 9- (või 8-) klassilise kooli, ei oskaks vene keelt sel määral, et tal oleks võimalik suhelda Nõukogude Liidu teiste rahvastega, kasutada venekeelset kirjandust jne. Jättes aga vene keele vabatahtlikuks õppeaineks, kus selle õppimise otsustab lapsevanem, võib juhtuda, et osa õpilasi lisakoormuse vältimiseks ei õpi üldse vene keelt.

Ka võõrkeele õppimisest loobumiseks keskhariduse esimesel etapil pole mingit põhjust. Võõrkeele õpetamise kohta märgib Tõrva Keskkooli õppealajuhataja sm. V. Viiret 25. nov. 1958. a. «Rahva Hääles» järgmist: «Keelt omandatakse seda kergemini ja põhjalikumalt, mida pikemale ajale selle omandamine on jaotatud. Samuti on teada, et mida noorem on laps, seda parem on tema mehaaniline mälu, mis on võõrkeelsete sõnade õppimise aluseks. Seepärast on minu arvates vaja võõrkeele õppimine tagasi viia V või kuni IV klassi.»

Järelikult oleks keskkooli esimesel etapil vaja lisaks emakeelele kohustusliku õppeainena õppida nii vene kui ka võõrkeelt. See aga kutsub esile vajaduse pikendada õppeaega sel etapil ühe aasta võrra, võrreldes teesides esitatud ettepanekuga, ja kehtestada meie vabariigis 9-klassilise kohustusliku kooli.

9-klassilise kohustusliku kooli kohta kirjutab Jõhvi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja sm. Vaher toimetusele: «Meie rajooni õpetajate ja lastevanemate sooviks oleks, et Eesti NSV oludes kujuneks põhikooliks 9-aastane keskkool. 7 või 8 õppeaastaga ei suuda kool anda küllaldaselt teadmisi õpilastele iseseisvaks eluks. Alates 7. õppeaastast peaks koolil olema tugev polütehniline kallak. Normaalselt lõpetaks laps kooli 16-aastaselt, misjärel ta on suuteline aktiivselt osa võtma tootmistööst. Nooremad õpilased oleksid aga liiga noored pidevaks tööks tehastes ja põldudel.»

9-klassilise kohustusliku kooli vajadust meie vabariigis põhjendab igakülgselt ka lapsevanem K. Sinijärv k. a. 23. novembril «Noorte Hääle» veergudel.

Näib, et 9-klassilise kohustusliku kooli nõue meie vabariigi tingimustes on igati põhjendatud ja haridussüsteemi ümberkorraldamisel tuleks selles osas tehtud arvukaid ettepanekuid arvestada.

9-klassilise kohustusliku kooli kehtestamise korral huvitab pedagooge ja lastevanemaid küsimus, mida ette võlta nende

õpilastega, kes pole sutelised lõpetama 9-klassiinti kooli. Et neid on, selles pole kahtlust, sest praegust 7-klassilistki kooli ei lõpeta teatav osa õpilasi. Kui aga kehtestatakse 9-klassiline koolikohustus, siis see arv tõenäoliselt tõuseb veegli. Õppimine töö korral valmistaks nende noortele peale 16. eluaastat õhtukoolides või kaugoppe teel suuri või isegi ületamatuid raskusi. Selle küsimuse lahendamiseks teeb ettepaneku Orissaare Rajooni Pamma 7-klassilise Kooli direktor sm. L. Rössler k. a. 26. novembri «Noorte Hääles», kus ta märgib: «Kas ei võiks nende õpilaste jaoks, kes 16. eluaastaks ei lõpeta üneksat klassi, organiseerida 1—2-aastase õppeajaga kutse- või tehnikakooli. Õppimine nendes koolides tuleb, vaatamata koolikohustuse vanusepiiri ületamisele, teha konustuslikuks.»

Seda seisukohta toetavad ka teised sõnavotjad. Nii kirjutab k. a. 25. novembri «Rahva Hääles» Põtsamaa Keskkooli direktor sm. K. Teras: «Oleks õige paralleelseid üldhariduslike poliitühimuste koolidega moodustada ka teatav arv erisuhannisi töökoole, kuhu võetakse lastevanemate nõusolekul, kooli pedagoogilise nõukogu soovitusel ja haridusosakonna loal vastu õpilasi, kes on lõpetanud 5 klassi ja ilmutavad teistest varem huvi tegeliku töö vastu. Sellistes koolides tuleks panna erilist rõhku töökasvatusele. Edasi võiksid aga need noored õppida tehnilistes kutsekoolides ja omandada seega täieliku keskhariduse.»

Tooksime siinkohal ära ka mõned ettepanekud 9-klassilise kooli õppeprogrammide kohta. Margitakse, et konustuslikus 9-klassilises koolis tuleks peatahelepanu pöörata teaduste aluste õpetamisele, õpilaste poliitühimilisele ettevalmistamisele ja töökasvatusele, samuti kommunistliku moraalil kasvatamisele ja esteetilisele kasvatusele.

Antsla Keskkooli õpetaja sm. E. Aarna märgib oma kirjas ajakirja toimetusele, et 9-klassilise koolikohustuse kehtestamisel ei tuleks oluliselt suurendada 7-klassiliste koolide programmide teoreetilist osa. Seega väiditaks õpilaste ülekoormamist ja loodaks võimalused programmide teoreetilise osa ja poliitühimilise üldhariduse põhjalikumaks omandamiseks nii õppetundides kui ka laialdase klassivälise tegevuse ja tootmistööst osavõtmise kaudu.

Selle seisukohaga ühinevad ka paljud teised, rõhutades ühtlasi, et sel astmel peaks koolil olema tugev poliitühimilise kallak. Poliitühimilise õppetöö paremaks korraldamiseks soovitatakse, et iga kohustusliku 9-klassilise kooli juures oleks praegusest õppe-katseaiast märksa suurem abimajand, kus õpilased saaksid praktilisi kogemusi põllumajanduslikes

töödes, ja hästi sisustatud õppe-tootmistöököda, kus võiks õpilastele edukalt korraldada tootmistööd.

Vastseliina pedagoogilise kabineti juhataja sm. V. Sooläte annab edasi rajooni pedagoogide arvamuse, et õpilastele on vaja korraldada põllumajanduse praktikum suvel. Selleks tuleks lühendada suvist ja pikendada talvist koolivaheaega.

Ka paljud Mustvee rajooni pedagoogid arvavad, et sügisel peaks olema ette nähtud vastav aeg praktilisteks töödeks põllumajanduses.

Valga I 7-klassilise Kooli õpetaja sm. A. Vallner märgib: «Algklassides on tarvis kodulugu iseseisva õppedistsipliini sisse seada. Koduloos käsitletaks lapse lähema ümbruse loodust ja rahva elu, mille kaudu õpilased omandavad algteadmisi ka geograafiast, loodusteadusest ja ajalooist. IV klassis peaks koduloo kursust sisaldama suure osa sellest, mis praegu pakutakse ses klassis geograafia ja loodusõpetuse tundides. Sellega peaks liituma ka Eesti NSV ajaloo mõningane tundmaõppimine.

Tööõpetuse tundide arvu on vaja suurendada alates V klassist (vähemalt 2 tunnile nädalas) ja teha kohustuslikuks 1—2 nädala pikkune tööpraktikum õpetajate juhendamisel kas põllumajanduses või tööstuses.»

Neid seisukohti toetab ka Võru pedagoogilise kabineti juhataja sm. Toode, märkides: «On mõeldav, et 9-klassilises koolis hakatakse lisaks olemasolevatele õppeainetele õppima enam kodumaa geograafiat, ajalugu, suureneb praktiliste tööde arv.»

Tehakse ettepanekuid ka esteetilise kasvatuse eesmärgi taotlevate õppeainete osatähtsuse suurendamiseks 9-klassilises koolis. Eriti mõeldakse siin muusikale ja kujutavale kunstile. Nii soovitab Kunda Keskkooli direktor sm. K. Viise k. a. 21. novembri «Rahva Hääles» nii laulukui ka joonistamise tundide arvu tõsta 2 nädalatunnini, samuti luua paremad tingimused keel- ja puhkpillimuusika õppimiseks.

Esteetilise kasvatuse osatähtsuse suurendamise vajaduse kohta uues koolis võtab k. a. 21. novembri «Sirbi ja Vasara» veergudel sõna ka Tallinna X Keskkooli nooremate klasside õppealajuhataja sm. S. Tarum.

Eesti keele õpetamise kohta uues koolis märgib Orissaare Rajooni Pamma 7-klassilise Kooli direktor sm. L. Rössler k. a. 26. novembri «Noorte Hääles», et juhul kui meie vabariigis kehtestatakse kohustuslik 9-klassiline esimese astme kool, tuleks eesti ja vene keele grammatika süstemaatilist kursust hakata õpetama senise V klassi asemel alles alates VII

klassist. Opilased, kes on kaks aastat vanemad, suudavad süstemaatiliselt grammatikakursust omandada kahtlemata sel puhul palju kindlamalt kui seni.

Ja lõpuks avaldatakse arvamust, et uute õppeprogrammide koostamisel tuleks tingimata arvestada vaimse ja füüsilise töö vaheldumise põhimõtet igapäevases õppetöös. Selle põhimõtte rakendamiseks pannakse ette suurendada kehalise kasvatus tunde arvu õppeplaanis ja viia tööõpetuse ja praktikumitundide arv kõikides klassides vähemalt 2 nädalatunnini.

Eeltoodud seisukohti tuleks uute programmide koostamisel tõsiselt kaaluda.

Keskkooli teise astme kohta märgitakse, et otstarbekas ja õige on pärast esimese astme kooli lõpetamist kõigi noorte siirdumine tootvale tööle, sest just tootval tööil ilmnevad noorte võimed ja erialased huvid, mida nad võivad siis edasi arendada kas erilistel kursustel, keskkooli teisel astmel või kutsekoolides ning edaspidi ka kõrgemates õppeasutustes.

Samuti avaldatakse arvamust, et harunemine uue kooli teisel astmel võimaldaks noortel arendada oma sünnipäraseid võimeid ja kalduvusi. Koolides on olnud ja on ka edaspidi õpilasi, kes tunnevad suurt huvi matemaatiliste õppeainete vastu, kuid on keskpäraseid humanitaarainete õppimises või vastupidi. Keskkooli teise astme harunemine aga võimaldab edaspidi seda küsimust hoopis otstarbekamalt korraldada.

Antsla Keskkooli õpetaja sm. E. Aarna märgib oma kirjas toimetusele, et peamine õppevorm keskkooli vanemal astmel peaks olema ikkagi statsionaarne, sest mittestatsionaarne vorm on kohasem vanematele inimestele (täiskasvanuile), kellel õppimine nooruses mitmesugustel põhjustel on pooleli jäänud.

Samuti avaldatakse arvamust, et ei oleks õige õhtukoole eriti massiliseks muuta, sest töö kõrval õppimine on ikkagi võrdlemisi raske ja noortel jääb vähe aega ühiskondlikust elust osavõtmiseks.

Teravalt on üles tõstatatud ka koolide juhtimise probleem. On ettepanekuid kutsekoolid ja tehnikumid uue haridussüsteemi korral allutada ühele ministeeriumile — haridusministeeriumile, mis kindlustaks nimetatud õppeasutuste parema pedagoogilise juhtimise. See ettepanek on igati õigustatud. Sel puhul tuleks Eesti NSV Haridusministeeriumi juurde organiseerida vastav osakond, näiteks kutsehariduse osakond (või valitsus).

Arvukalt on toimetusele saabunud ettepanekuid koolikohustuse alguse pikendamise kohta ühe aasta võrra — seniselt 7. eluaastalt 8. eluaastale. See probleem on eriti aktuaalne just maarajoonides. Põhjenduseks tuuakse senise õppeprogrammi suurt koormust I klassis 7-aastasele lapsele. Kuid samuti põhjendatakse ettepanekut ka tervishoidlikust seisukohast, tuuakse esile kodude kaugust koolimajadest (just maal), meie vabariigi kliimatilisi tingimusi jms.

Kuid on ka arvamusi, et kooli algus võiks jääda 7. eluaastale, sel juhul aga tuleks I klassi õppeprogrammi tunduvalt vähendada ja muuta lapsepärasemaks.

Tõime siinkohal mõningaid ettepanekuid, mida on tehtud rahvahariduse süsteemi edasiarendamiseks meie vabariigis NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teeside arutluse käigus. On vajalik, et pedagoogid ja kogu meie üldsus jätkaksid aktiivselt teeside arutelu ja teeksid oma ettepanekuid, mis kindlasti aitavad kaasa rahvahariduse süsteemi ümberkorraldamisega seotud küsimuste paremaks lahendamiseks.

SISUKORD

Juhtkiri. Koolihariduse ümberkorraldamine ja sellega seotud aktuaalseid ülesandeid	705
J. Kipper. Mõtteid eelseisva koolireformi puhul	710
K. Mihkla. Eduard Vilde täendavate andmete valguses	723
A. Reiman. Puberteediiga ja sellega seotud kasvatusalaseid küsimusi	732
K. Leht. Kirjandiõpetuse probleemid	737
O. Prints. Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste käsitlemine keskkooli matemaatika kursuses	741
T. Ussisoo. Näidistöid metallitöötlemise alalt	751
A. Voltes. Mõningaid märkmeid I klassi õpik-lugemiku kohta	755
... Ettepanekuid haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta	765

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Реформа школьного образования и вытекающие из нее актуальные задачи	705
Ю. Киппер. Мысли, связанные с предстоящей школьной реформой	710
К. Михкла. Эдуард Вильде в свете дополнительных данных	723
А. Рейман. Воспитательные вопросы в связи с подростковым возрастом	732
К. Лехт. Некоторые проблемы обучения сочинениям	737
О. Принтс. Изучение функциональной зависимости в курсе математики средней школы	741
Т. Уссисоо. Примерные изделия по обработке металла	751
А. Войтес. Некоторые замечания об учебнике-хрестоматии I класса	755
... Некоторые предложения о перестройке системы народного образования	765

Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,
A. Sepp (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 21. XI 1958. Trükkimisele antud 11. XII 1958. Trükiarv 2970. Paber 70×106, 1/16. Trükipoognaid 4,25. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,82. Arvestuspoognaid 6,84. MB-08308. Tellimise nr. 1927. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.
Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ныуногуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKAIK

1958

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse
Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

Juhtkirjad ja ühiskondlik-poliitilised artiklid.

... Teise õppeaasta aktuaalseid ülesandeid	1
... Kõrgemale tasemele koolide töö juhtimine	65
... Rohkem tähelepanu noorsoo kommunistlikule kasvatamisele	129
... Organiseerida õpilastele sisukas suvepuhkus	193
N. B oldõrjov. Kommunistliku kasvatuse leninlike põhimõtete võit	197
... Mobiliseerida kõik jõud uueks õppeaastaks ettevalmistamisele	257
... Haridusosakond ja lastevanemad	321
... Eesti NSV 18. aastapäev	385
... Algavaks õppeaastaks	449
... Õpetaja ja ühiskond	513
... Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 41. aastapäevaks	577
R. Pen u. Üleliiduline Leninlik Kommunistlik Noorsooühing 40. aastapäeva eel	582
... Tugevate õpilaskollektiivide kasvatamine olgu iga kooli ülesandeks 541 (nr. 11)	
... Koolihariduse ümberkorraldamine ja sellega seotud aktuaalseid ülesandeid	705

Küsimusi õppe- ja kasvatustöö teooria alalt.

K. Ram ul. Lugemise psühholoogiast	70
L. Gurevitš. A. M. Gorki humanismist ja selle kasvatamisest	207
A. Elango. Eetilised vestlused koolis	261
A. Tiki. Õpilaste koduse õppetöö koormusest V—VII klassis	336, 400
A. Vallner. Tööjuhendite kasutamisest õppetundides	477
L. Zankov. Kasvatuse ja arenemise probleemist	517
I. Unt. Õpilaste pedagoogilistest karakteristikatest	528
J. Sõerd. Kasvatustöö organiseerimisest kooli internaadis	588
E. Maaring. Õpilaste iseseisvast tööst õpikuga geograafia tunnis	613
O. Prints. Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste käsitlemine keskkooli matemaatika kursuses	576 (nr. 11), 741
A. Reiman. Puberteediiga ja sellega seotud kasvatusalaseid küsimusi	732

Pedagoogika ajaloost.

I. Unt. A. S. Makarenko pedagoogilistest printsiipidest	133
L. Hallop. Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal	389

Metoodilisi artikleid.

R. Päts. Muusikalisest kasvatustööst IV klassis	27
E. Isop. Mänge suuskadel	39
T. Ussisoo. Metallitööd	46
H. Liimets. Õpetaja töö kirjandusega	74
V. Paju. Katselised ülesanded füüsikas	81
A. Jõesaar. Frontaalsest tööst vene keele õpetamisel II—IV klassis	90
H. Ottenson. Toitlustamispraktikumist VII, VIII ja IX klassis	103
T. Ussisoo. Näidistöid metallitöötlemise alalt	111, 751
H. Пентре. Словарная работа на уроке литературного чтения	155
A. Ridali. Joonistamise õpetamise küsimusi üldhariduslikus koolis	216
H. Toom. Kõneeskuse arendamisest võõrkeele õpetamisel	221
A. Toomus. Õpilase töövihiku kasutamisest geograafia alal	282
A. Tamm. Tööst muusikaliselt arengult mahajäänud lastega	297

J. Kahk. Mahtra sõja saja aasta juubel ja ajaloo õpetaja	325
E. Isop. Maastikumänge	361
A. Kriisa. Klassivälise lugemise tundidest V—VII klassis	424
R. Lahti. Kirjatehnika õpetamisest I klassis	487
A. Emmo. Laboratoorsetest töödest füüsikas	552
E. Isop. Pesapalli õpetamisest	557
E. Etverk. Ruutvõrrandi graafiline lahendamine ja graafiline uurimine	604

Töökogemusi.

M. Alla. Õppetöö organiseerimise kogemusi maakooli internaadis	5
U. Tonts. A. H. Tammsaare romaani „Põrgupõhja uus Vanapagan“ käsitlemisest X klassis	12
M. Toorm. Koduümbruse materjali kasutamisest geograafia õpetamisel IV klassis	94
A. Tsõgankov. Õppetöö polütehnikiseerimise ja õpilaste tööarmastuse kasvatamise kogemusi Tallinna II Keskkoolis	146
M. Saari, J. Kasemetsa, R. Rekan d. Komsomoli noortelaagri organiseerimise kogemusi Tallinna II Keskkoolis	226
M. Meos. Käänamismänge vene keeles (II—IV kl.)	243
L. Kõrgesaar. Kogemusi internaatkooli õppe-kasvatustöös	275
H. Vihermäe. Tekstülesannete käsitlemisest algklassides	307
A. Soa. Kuidas olen kasvanud algklasside õpilastes huvi ja armastust põllumajandusliku töö vastu	344
H. Einer. Laboratoorsetest ja praktilistest töödest keemias	352
H. Lipp. Kasvandikele põllumajandusliku ettevalmistuse andmise kogemusi	408
L. Kuusik. Lotomängu kasutamisest õppetunnis	417
J. Mitt. Kooli raadiosõlme saadete korraldamise kogemusi	430
P. Ajango. Koolikollektiivi kasvatamise kogemusi	464
E. Põder. Frontaalse töö kogemusi ajaloo õpetamisel V—VII klassis	536
M. Алексеева, А. Буттель. О некоторых приемах развития практической устной речи на уроках русского языка в X—XI классах	545
V. Orlov, G. Rehter. Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemisest	596, 556 (nr. 11)
E. Laev. Kogemusi tütarlaste dekoratiivkäsitöö õpetamisel	590 (nr. 11)

Klassi- ja kooliväline töö.

J. Jürna. Mõningatest kasvatustöö küsimustest ja koolide komsomoliorganisatsioonide tööst	139
A. Tõldsepp. Koduümbruse uurimine klassivälise tööna	164
I. Lallberg. Töötame ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenumi otsuste täitmiseks	331
A. Kõverjalg. Autoringi töö kogemusi	497
L. Prits. Mida näitas Eesti NSV pioneeri III vabariiklik kokkutulek	551 (nr. 11)

Lasteaedade tööst.

A. Piirma. Lähim ümbrus esteetilise kasvatusvahendina	20
E. Lootsar. Laste kultuurse käitumise kasvatamine lasteaias	249
M. Terri. Dekoratiivne joonistamine lasteaias	367
E. Mikuri. Lasteaiast kooli	625

Mõttevahetuse korras avaldatud artiklid.

K. Leht. Hindamisprobleemi jätkuks	54
O. Rünk. Ääremärkusi õppetöö numbritega hindamise puhul	59
K. Saks. Kas on muuta kehtivat õpilaste teadmiste hindamise ja arvestuse süsteemi?	117
E. Luukas. Õpilaste teadmiste kontrollimisest ja hindamisest	171
. Hindamisprobleemi lõpuks	176
A. Kasvand, J. Lan g. Mõõtmise tulemuse vea hindamisest ja tehetest ligikaudsete arvudega VI klassis	315
K. Leht. Kirjandiõpetuse probleeme	566 (nr. 11), 737

Mõtteavaldusi haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta.

... Mõtteid õpetamise süsteemi ja koolistruktuuri ümberkorraldamise kohta	374
N. Gontšarov. Harunemisest keskkooli vanemais klassides	453
L. Hallop. Koolireformi küsimused Nõukogudemaa avalikkuse tähelepanu keskpunktis	546 (nr. 11)
J. Kipper. Mõtteid eelseisva koolireformi puhul	710
... Ettepanekuid haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta	765

Abiks õpetajale.

I. Markovitš. Materjale uusima aja ajaloost	183
O. Nilson. Geograafia õpetaja töö koduümbruse uurimisel	235
A. Vinkel. Ernst Säreava realism	267
M. Annilo. Saatematerjali kasutamisest VII klassi zooloogia tundides	290
J. Ristkok. Zoofenoloogiliste vaatluste perspektiividest ja nende organiseerimisest bioloogia õpetajate poolt	561
E. Järvekülg. Mida silmas pidada uute kehalise kasvatuse programmide rakendamisel	585 (nr. 11)
K. Mihkla. Ed. Vilde täiendavate andmete valguses	723

Kriitika ja bibliograafia.

L. Keres. Tervishoiu õpetamise küsimused üldhariduslikes koolides	114
J. Valgma. Uhe konkursi tulemustest	121
... Pedagoogilist kirjandust	125
... Pedagoogilist kirjandust	382
L. Vaide. Sõnade käänamise käsitlusest uutes kooligrammatikates	440
J. Kallak. Alklasside aritmeetika õpikuist	503, 568
A. Arand. VIII klassi uuest inglise keele õpikust	634
H. Kibbermann, I. Veldre. Uuest VIII klassi saksa keele õpikust	598 (nr. 11)
A. Voites. Mõningaid märkmeid I klassi õpik-lugemiku kohta	755

57)

34456

19765

12)

Rbl 3.—

С 6 ЯНВ 1959

1484