

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

4-6

1959



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVII AASTAKÄIK

NR. 4

APRILL

1959

I 9765

135338

Uue õppeaasta ettevalmistamine on tähtis ülesanne.

Praegu on koolides käsil viimane, otustav õppeveerand ja tehakse pingutusi õppeaasta edukaks lõpetamiseks. Kuid paralleelselt õppeaasta eduka lõpetamisega tuleb mõelda, milliseid ettevalmistusi tuleks teha, et uuel õppeaastal alustada tööd häireteta ja heades tingimustes ning et õppe-kasvatustöö tulemused oleksid paremad eelmise õppeaasta omadest. On pikematagi selge, et rajoonide ja koolide õigeaegselt valmisolekust uue õppeaasta alustamiseks sõltub suuresti õppe-kasvatustöö edu. Seda tõsiasi kinnitavad ilmekalt eelmiste aastate kogemused.

Probleeme ja küsimusi, millega tuleb tegelda uue õppeaasta ettevalmistamisel, on palju nii õppe-kasvatustöö kui ka majanduselu valdkonnas. Seepärast on ülimal määral vajalik, et see töö ei toimuks ühekülgseks, et mõningaid probleeme ei jäetaks unarusse, vaid et tähelepanu pööratakse üheaegselt kõigile küsimustele.

Pole võimalik ja ehk vajalikki pikevalt peatuda kõigil lahendamist vajavatel küsimustel seoses uue õppeaasta ettevalmistamisega. Siia kuuluvad enamikus juba kõigile koolitöötajatele tuttavad küsimused, mis korduvad aastast aastasse. Uuteks, eriti vastutusrikasteks ülesanneteks meie koolidel, haridusorganeil ja kogu meie ühiskonnal 1959/60. õppeaastaks ettevalmistamisel on need, mis tulevad uuest kooliseadusest ja NLKP XXI kongressi otsustest, sm. N. S. Hruštšovi ettekandest kongressil ja teistest kongressi materjalidest kooli ja elu sidemetega tegevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise kohta meie maal, milles on selgesõnaliselt formuleeritud noorsoo õpetamise ja kommunistliku kasvata-

mise ning haridussüsteemi ümberkorraldamise konkreetsed ja väga elulised ülesanded.

See nõuab, et iga pedagoog tunneks põhjalikult eespool nimetatud materjale, kus on püstitatud konkreetsed ülesanded ja näidatud teed noorsoo, tulevaste kommunistlikult õpetamiseks ja kommunistlikuks kasvatamiseks. Nende ülesannete valguses tuleb kavandada töö uuel õppeaastal. Tuleb rakendada abinõud õpilaste paremaks ettevalmistamiseks elule ning praktilisele tegevusele ja kommunistliku töösse suhtumisele, nõukogude patriotismi ning kõigi rahvaste vahelise sõpruse ja seltsimehelikkuse kasvatamise parandamiseks.

Kaheksaklassilise koolikohustuse kehtestamine senise seitsmeklassilise koolikohustuse asemel on suur ja vastutusrikas ülesanne. Kuigi see ei toimu järsku, vaid järk-järgult lähema 2—3 aasta jooksul, peab sellele tõsiselt mõtlema juba uueks õppeaastaks ettevalmistamisel. Nõuab see ju koolivõrgu õiget planeerimist ja tulevaste kaheksaklassiliste koolide juurde täiendavate klassiruumide, õppekabinettide ja õppe-tootmistöökojade rajamist. Kuid see nõuab ka internaadiruumide märgatavat laiendamist kaheksaklassiliste koolide juures, sest peame looma internaadi kasutamise võimalused kõigile õpilastele, kes seda kauge maa tõttu vajavad.

Igal aastal korduvalt ülesandest võiks kokkuvõtlikult nimetada koolihoonete ruumiliste tingimuste ja õppe-materiaalse baasi edasist parandamist; uute koolihoonete ehitamise, juurdeehituste ja remondi õigeaegset ja kvaliteetset lõpetamist; internaadiruumide laiendamist ning vajaliku kõva ja pehme inventariga täiendamist; koolimajade edasist elektrifitseer-

rimist, lähtudes kohalikest tingimustest ja võimalustest; õppekabinettide ja töökodade ulatuslikku laiendamist ja nende sisustuse täiendamist, kooliinventari ja õppetarvete täiendamist, korrastamist ja remontimist; koolide õigeaegset varustamist õpikute, õppeprogrammide ja koolitarvete; geograafia ja spordiväljakute rajamist koolide juurde; koolide varustamist küttega aastavajaduse ulatuses õppeaasta alguseks; kaubandusorganisatsioonide kaudu õpilaste varustamist riietuse, jalatsite ja koolitarvete; majanduslikult kehvematele õpilastele abi organiseerimist riiklikest summadest ja ühiskondlikus korras; kõigile õpilastele sooja eine andmist ja internaadis elunevate õpilaste toitlustamist sooja söögiga 3 korda päevas. Kõrduvad ka üritused koolikohustuse täielikuks täitmiseks: koolikohustuslike õpilaste täpsete nimekirjade õigeaegne koostamine ja koolikohustuse jäägita täitmise kindlustamine alates esimesest koolipäevast; kaugemal elunevate õpilaste transportimine kooli ühiskondlikus korras. Iga-aastased on ka õpilastele suvevaheajal korraldatavad üritused: ühiskondlikult kasulik töö kolhoosides, sovhoosides, tööstusettevõtetes või kooli õppekatseaias, õpilaslaagrid, matkad jms.; konsultatsioonid suvetöid ja järeleksameid saanud õpilastele; pikendatud päeva gruppide organiseerimine jm. Haridusorganite ja koolide juhtkondadel tuleb ka tänava õigeaegselt silmas pidada koolide komplekteerimist vastava kvalifikatsiooniga õpetajatega õppeaasta alguseks ja õpetajate erialase kvalifikatsiooni ning ideelis-poliitilise taseme tõstmist, õpetajatele sisuka suvepuhkuse organiseerimist, paremate elukondlike tingimuste loomist. Samuti tuleb igakülgsest analüüsida eelmise õppeaasta töötulemusi ning sellest tulenevalt püstitada uusi ülesandeid. Peale nende on lahendada veel palju muid probleeme.

Nagu näeme, on ülesandeid suvevaheajaks üpris palju. Nende edukas ja õigeaegne täitmine osutus varematal aastatel nii mõnelegi pedagoogilisele kollektiivile raskeks ja selles esines puudusi. On päris selge, et uue õppeaasta ettevalmistamiseks ei piisa üksnes koolide ja haridusorganite tööst. Edu saavutamise siis, kui sellele tööle on kaasa tõmmatud laialdane ühiskondlik aktiiv; kui kõik asutused ja organisatsioonid, kes on suuremal või vähemal määral seotud koolide ettevalmistamisega uueks õppeaastaks, suhtuvad oma kohustustesse täie tõsiduse ja vastutustundega; kui lisaks riiklikele vahenditele leitakse võimalusi rajoonide ja koolide sisemiste reservide paremaks ärakasutamiseks.

Eelmisel aastal arenes koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamisel ulatuslik

sotsialistlik võistlus, mis andis häid tulemusi. Sotsialistliku võistluse algatajaks oli Harju rajoon, kes esitas maikuu rajooni partei-, nõukogude ja majandusaktiivi koosoleku üleskutse vabariigi kõikide rajoonide ja linnade nõukogude, majandus- ja ühiskondlikele organisatsioonidele sotsialistliku võistluse organiseerimiseks sel alal ja võttis endale konkreetsed sotsialistlikud kohustused.

Harju rajooni üleskutse kiideti heaks Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidiumi poolt juunikuus vastuvõetud määruses «Rajoonide ja vabariikliku alluvusega linnade vahelise sotsialistliku võistluse organiseerimise koolide ja lastekodude edukaks ettevalmistamiseks uueks õppeaastaks». Ühtlasi kohustati selles määruses vabariikliku alluvusega linnade ja rajoonide täitevkomiteesid, Eesti NSV Haridusministeeriumi ning Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee organiseerima laialdast sotsialistlikku võistlust koolide ja lastekodude parema ettevalmistamise alal uueks õppeaastaks, kusjuures tõmmata sellesse töösse kaasa kolhoose, sovhoose, tööstusettevõtteid, ametiühingute kohalikke komiteesid ja laialdaselt ühiskondlikku aktiivi.

Innustatuna nimetatud määrusest ja jälgides Harju rajooni üleskutset, võtsid teised rajoonid ja vabariikliku alluvusega linnad endile konkreetsed kohustusi, arenes rajoonide ja linnade vaheline ning rajoonisisene sotsialistlik võistlus.

Sotsialistliku võistluse tulemusena võttis koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamisest osa laialdane aktiiv, mistõttu paranes tunduvalt koolide õppe-materiaalne baas ja koolid olid õppeaasta alguseks märksa paremini korras kui eelmisel aastal. Täielikult ja hoopis otstarbekamalt kasutati ära ettenähtud eelarvelised vahendid, kuid palju paremini kasutati ka sisemisi reserve. Tarvitseb märkida, et lisaks eelarvelistele summadele kasutati täiendavalt 6 miljonit rubla. Suured summad eraldati rajoonide ja linnade täitevkomiteede poolt sisemiste reservide arvel. Ühiskondlikus korras valmis töökodasid, koolide ja internaatide juurdeehitusi ja õpetajate maju ca 1,4 miljoni rubla eest, tehti koolihoonete kapitalremonti ca 1,3 miljoni rubla eest ja soetati inventari ca 1,2 miljoni rubla eest.

Sotsialistliku võistluse käigus rajati šeffide abiga geograafia ja spordiväljakuid, laiendati õppekatseaedu; leiti võimalusi ja kavandati abinõusid koolikohustuse täitmise kindlustamiseks, õpilaste sooja töiduga varustamise parandamiseks, õpetajate elukondlike tingimuste parandamiseks jne.



Sotsialistliku võistluse kokkuvõtte tegemisel selgus, et parimaid tulemusi koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamisel oli saavutatud Harju, Hiiu- maa ja Viljandi rajoonis, mistõttu ka Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidium otsustasid neile rajoonidele anda vastavalt I, II ja III rahalise preemia.

Arvestades eelmise aasta häid tulemusi, otsustati Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi ja Haridusala, Kõrgemate koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu presiidiumi ühisel koosolekul 30. jaanuaril k. a., vastavalt Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidiumi eespool märgitud määrusele, organiseerida ka tänava 1959/60. õppeaasta paremaks ettevalmistamiseks ning uue koolivõrgu väljarendamiseks laialdane sotsialistlik võistlus. Käesoleval aastal peab sotsialistlik võistlus saavutama veelgi suurema ulatuse kui eelmisel aastal ja toimuma hoopis suurema ühiskondliku aktiivsuse tähe all. Siinjuures tuleb vältida eelmise aasta puudusi, mis pidurdasid veelgi paremate tulemuste saavutamist.

Tuleb märkida, et eelmisel aastal alustati sotsialistliku võistlusega hilja ja see ei saanud õiget hoogu sisse. Reas rajoonides, nagu Kingissepa, Põlva ja endises Vastseliina, Kilingi-Nõmme ja Pärnu-Jaagupi rajoonis, ei töötatud välja konkreetset programmi ega ülesandeid, mistõttu võistlus kannatas juhuslikkuse all. Ebasoodsalt mõjus ka see, et rajoonid võistlesid küll tervikuna, kuid rajoonides enamasti ei organiseeritud võistlust külanõukogude ja koolide vahel. Reas rajoonides ei suudetud selleks ühiskondlikku aktiivi ega šeffe kaasa tõmmata. Kohati tegutsesid sotsialistliku võistluse rajoonikomisjonid loiult ja nende töö elavnes alles võistluse kokkuvõtte tegemisel. Ka rajoonide (linnade) täitevkomiteed ja partei rajooni- (linna-) komiteed suhtusid mõnel pool ükskõikselt koolide ettevalmistamise uueks õppeaastaks. Kõige selle tagajärjel venis koolide ettevalmistamine ja mitmes koolis lõpetati remont alles septembris, mõned koolid polnud täies koguses varustatud küttega, esines koolikohustuse põhjuste mittetäitmist jne.

Kõiki esinenud puudusi koolide ja lastekodude ettevalmistamisel uueks õppeaastaks tuleb käesoleval aastal vältida. Juba praegu peab igas rajoonis ja vabariikliku alluvusega linnas olema moodustatud rajooni- (linna-) komisjon, kuhu kuuluks rajooni (linna) juhtivate organite esindajaid, kolhooside esimehi, sovhooside, tööstusettevõtete direktoreid, koolidirektoreid jt.

Ei tohi unustada, et selle töö organi-

seerimisel peavad algatust näitama rajoonide (linnade) haridusosakonnad. Paljud neist ongi juba asunud tõsiselt asja juurde. Rajoonides on välja selgitatud ja koolidirektorite nõupidamistel läbi arutatud kõik enne õppeaasta algust lahendamist vajavad küsimused: milles saavad kooli abistada kolhoosid, sovhoosid ja teised majanduslikud organisatsioonid jne. Pärast sellist põhjalikku arutelu on vaja igas rajoonis korraldada rajooni partei-, nõukogude ja majandusaktiivi koosolek, kus need ülesanded täpsustatakse ja võetak vastu konkreetseid kohustused sotsialistliku võistluse raames ning koostatakse rajooni (linna) sotsialistliku võistluse programm.

Rajoonikomisjonid, tihedas koostöös haridusosakondadega, peavad osutama suurt aktiivsust sotsialistliku võistluse organiseerimisel. Tuleb järjekindlalt kontrollida uueks õppeaastaks ettevalmistamise kulgu ja etteulevate häirete ning takistuste korral aidata neist üle saada. Peab hoolitsema selle eest, et võistleksid ka küla- ja alevinõukogud ja koolid omavahel. Selleks tuleb organiseerida ka külanõukogudes sotsialistliku võistluse komisjonid, kes korraldaksid sotsialistliku võistluse ülesannete täitmist külanõukogudes ja koolides. Peame saavutama, et sotsialistlikust võistlusest võtaks osa iga rajoon, vabariikliku alluvusega linn, külanõukogu ja kool. Siis annab sotsialistlik võistlus soovitud tulemusi.

Koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamisele tuleb senisest hoopis ulatuslikumalt kaasa tõmmata ühiskondlikku aktiivi: ametiühingute kohalike komiteesid, asutusi ja ettevõtteid, komsomoliorganisatsioonid jt. Vähe korraldatakse meil veel laupäevakuid ja pühapäevakuid ühiskondliku aktiivi, lastevanemate ja ka õpilaste osavõtul.

Uue õppeaasta ettevalmistustööde käigu ja tulemuste kontrollimisele, abistamisele ja suunamisele tuleks tingimata kaasa tõmmata rajooni- ja külanõukogude alalised hariduskomisjonid; andes nende liikmetele konkreetseid ülesandeid. Kahjuks kasutatakse alaliste hariduskomisjonide abi veel väga vähe. Ka haridusosakondade juurde nõuandvate organitena organiseeritud haridusnõukogude liikmeid peaks hoopis paremini ära kasutama, andes neile nii ühekordseid kui ka pikaajalisi ülesandeid.

Sotsialistliku võistluse komisjonid rajoonides ja külanõukogudes peavad pidevalt suunama ja kontrollima võistluse käiku oma administratiivses piirkonnas ja regulaarselt tegema kokkuvõtteid sotsialistliku võistluse kohustuste täitmisest. Häiretele tuleb reageerida kohe vajalike abinõude kasutuselevõtmisega.

Koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamise küsimust peaks juba selle töö algul arutatama kas rajooni täitevkomitees, rajooninõukogu istungjärgul või partei rajoonikomitees, kus kavandatakse ja esitatakse konkreetsed ülesanded külanõukogudele, koolidele ja teistele asutustele. Sageli on seda küsimust aga arutatud alles augustikuus ning konstateeritud selle halba kulgu. Muidugi on siis abi osutunud hiliseks. Pärast küsimuse arutlemist ja konkreetsete ülesannete püstitamist tuleb kontrollida nende täitmist, et takistuste puhul saaks need kõrvaldada.

Sotsialistliku võistluse tulemustest koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamisel peaks iga rajoon tegema kokkuvõtte ja selgitama välja parimad külanõukogud ja koolid. Endastmõistetavalt peaks parimaid tulemusi saavutanud külanõukogusid ja koole premeerima.

Peatusime lühidalt nendel ülesannetel, mida tuleb lahendada koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamisel ja selleks sotsialistliku võistluse organiseerimisel. Lõpuks meenutame veel dokumente, mis on ajakirjanduse kaudu ja ametkondlikus korras kõigile teatavaks tehtud ja millest tuleb juhinduda.

Nendest dokumentidest nimetame järgmisi:

1. NLKP XXI kongressi resolutsioon, sm. N. S. Hruštšovi ettekanne kongressil ja kõik teised kongressi materjalid;

2. Seadus kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus;

3. Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidiumi määrus «Rajoonide ja vabariik-

liku alluvusega linnade vahelise sotsialistliku võistluse organiseerimisest koolide ja lastekodude edukaks ettevalmistamiseks uueks õppeaastaks»;

4. Eesti NSV Ülemnõukogu otsus 29. augustist 1958. a. «Vabariigi koolide materiaalse olukorra parandamisest kolhooside, sovhooside, ettevõtete ja ühiskondlike organisatsioonide osavõtul»;

5. EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus 28. jaanuarist 1958. a. nr. 24 «Laste üldise koolikohustuse täitmise ebarahuldavast olukorrast». Selles määruses on näidatud abinõud koolikohustuse täitmise kindlustamiseks: kolhoosidel ja sovhoosidel on lubatud ehitada koolimaju ja internaate ning kohustatud koole organiseerima internaatides kõigi õpilaste toitlustamist, kuid samuti võtma tarvitusele abinõud sooja eine kindlustamiseks neile, kes internaati ei vaja.

6. Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu presiidiumi ühise koosoleku otsus 30. jaanuarist 1959. a., millega kinnitati sotsialistliku võistluse arvestuse alused.

*

Koolide ja lastekodude uueks õppeaastaks ettevalmistamine on tähtis riiklik ülesanne. Selle edukaks täitmiseks tuleb maksimaalselt ära kasutada riiklikud vahendid, leida võimalusi täiendavate vahendite kasutamiseks sisemiste ressurside arvel ja tõmmata sellele kaasa ühiskondlik aktiiv. Pole kahtlust, et organiseerides sel alal laialdast sotsialistlikku võistlust, tuleme kõigi ülesannetega käesoleval aastal hästi toime.

Jooni töökasvatusest Gorki-nimelises koloonias.

(K. a. 1. aprillil möödus 20 aastat kommunistliku kasvatuse teoorias ja praktikas uusi teid rajanud Anton Semjonoviš Makarenko surmast.)

L. HALLOP.

1. ÜLDISEST OLUKORRAST.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, kõrvaldanud võimu juurest endised valitsevad klassid ja usaldanud ühiskonna juhtimise töörahva kätte, pani aluse ja lõi võimalused ühiskonna elu põhjalikuks ümberkorraldamiseks sotsialismi ning kommunismi üllaste põhimõtete kohaselt.

Muidugi ei nõudnud põhjalikku ümberkorraldamist üksnes ühiskonna baas, ühiskonna majanduslik elu, vaid vastavalt muudatustele majanduslikus elus pidid muutuma ka ühiskonna vaimse elu arvukad alad, pidi muutuma ka inimene ise — kõigi nende ajalooliste ümberkujunduste teostaja.

Seega püstitas Oktoobrirevolutsioon ka pedagoogide, ühiskonna noorpõlve kasvatajate ette sootu uude ülesande: kasvatada haritud ja tarmukas sotsialismiehitajate põlvkond.

See üllas eesmärk kutsus rahvahariduse põllule Venemaa rahvakooliõpetajate parimad jõud.

Nende paljude tublide, kogenud ja andekate rahvakooliõpetajate hulgas, kes Oktoobrirevolutsiooni võitu siiralt tervitasid, oli Anton Semjonoviš Makarenko, Harkovi kubermangu Belopolje linnakese raudteetöökoja maalritsehhi meistri poeg, kel sellal olid seljataga juba paljude aastate pedagoogilise töö kogemused.

«Pärast Oktoobrit avanesid minu ees avarad perspektiivid. Me, pedagoogid, olime tollal neist perspektiividest nii vaimustatud, et unustasime iseendagi,» kirjutab Makarenko hiljem.

Selleks avaraks perspektiiviks oli uue inimese, haritud ja tarmuka sotsialismiehitaja kasvatamine. Kuidas seda inimest kasvatada, missugused teed ja vahendid on selleks kõige kohasemad — see küsimus polnud hoopiski nii

selge, nagu see vahest esimesel pilgul teoreetiliste arutluste puhul näis.

Kõige selle üle ei tule õigupoolest imestada: koolihariduse ajalugu ei saanud ses asjas valmis eeskujusid pakkuda, sest sotsialismiehitajate põlvkonna kasvatamise ülesannet ei olnud ajalugu enne seda pedagoogide ette seadnud.

Õeldust ei tule muidugi järeldada, nagu oleksid tol ajal kommunistliku kasvatustöö põhilised teoreetilised küsimused täiesti läbi töötamata olnud. Ei, seda hoopiski mitte.

Teadupärast olid juba Marx ja Engels oma töödes korduvalt rõhutanud, et kapitalismi köidikuist vabanenud uus ühiskond vajab igakülgset arenenud inimesi, mistõttu selle ühiskonna kasvatussüsteemis peab olema kindel koht mitte üksnes intellektuaalsel ja kehalisel kasvatusel, vaid sellesse peab kuuluma uue komponendina ka poliütehniline haridus, mis tutvustab noorsugu kõigi põhiliste tootmisprotsessidega ja õpetab teda käsitsema kõige üldtarvitavamaid tööriistu. Et seda saavutada, tuleb uues ühiskonnas noorsoo õpetamist ja kasvatamist teostada tihedas seoses noorsoo jõukohase tootmistööga.

Oktoobrirevolutsiooni võidu järel võttis Lenin väga aktiivselt osa noorsoo kommunistliku kasvatuse põhiliste küsimuste läbitöötamisest. Taunides õigusega vana kooli selles prevaleerinud tuupimise ja eluvõõra raamatutarkuse pärast, näitas Lenin, et sotsialistliku ühiskonna noorsugu peab omandama põhjalikud süstemaatilised teadmised ja oskuse neid teadmisi tegelikus elus kasutada, milleks koolitöö peab olema tihedalt seotud sotsialistliku üleschitustööga. Selleks peavad noored osa võtma jõukohasest tootmistööst. Ühtlasi rõhutas Lenin, et kooli-

töö tervikuna peab olema selliselt korraldatud, et see soodustaks noorsoo kommunistliku moraalilise kasvatamist, uue ühiskonna ehitaja kõbeliste omaduste ja iseloomujoonte kujundamist.

Sotsialistliku ühiskonna kasvatus ja hariduse põhimõttelised küsimused leidsid käsitlemist bolševike partei uues programmis, mille partei VIII kongress 1919. a. algul vastu võttis. Teadupärast seab partei programm pedagoogide ja haridusorganite ette ülesande anda kogu noorsoole üld- ja polütehniline haridus.

Rahvahariduse põhjaliku ümberkorraldamise konkreetsete teede läbitöötamine oli tollal laialdaselt arutlusel kogu Nõukogudemaa avalikkuses. Sellest võtsid väga elavalt osa nõukogude võimu taotlusi jagavad rahvakooliõpetajad, kes olid koondunud õpetajate-internatsionalistide liitu. Selle suure töö praktiliseks keskuseks oli Vene Föderatsiooni Haridusministeerium.

1918. a. sügiseks oli küsimuste läbitöötamine sedavõrd edenenud, et Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee dekreedina ilmusid ühtse töökooli deklaratsioon ja põhimäärus.

Need dokumendid, kus leidis rohkem pedagoogiliselt kaalutud, marksistlikku teooriat kantud seisukohti, mis on paikapidavad ja aktuaalsed ka tänapäeval, sisaldasid kahjuks ka mitmeid ekslikke käsitusi, mis uue kooli rajamisele ei saanud kasuks tulla.

Meie teema seisukohast tuleks pidades üheks olulisemaks väärkäsituseks põhimääruse 12. artiklis sisalduvat väidet, et koolile aluseks peab olema õpilaste tootmistöö.

Õpilaste tootmistöö säärane absoluutiseerimine on mõistagi teravas vastuolus selge marksistliku seisukohaga, mis nõuab õppe- ja kasvatustöö seostamist õpilaste tootmistööga, mitte aga selle allutamist õpilaste tootmistööle.

Seega näeme, et järjekindlalt marksistlike seisukohtade kõrval noorsoo õpetamise ja kasvatamise küsimustes esines tollal niihästi ajakirjanduses kui ka haridusorganite juhendavates dokumentides läbikaalumata, marksismiga vastuolus olevaid vaateid. Loomulikult esines tollal töökasvatuse küsimustes palju lahkuminevaid tõlgitusi ja seisukohti ka tegelike pedagoogide ja haridusorganite töötajate keskel.

Nii leviski nõukogude võimu esimestel aastatel koolides nn. tööprotsesside harrastamine, mis ei andnud võimalust pöörata nõutavat tähelepanu

süsteemilise koolihariduse andmisele. Õppetöö korraldamine kompleksprogrammide alusel nõrgendas veelgi teaduste aluste süstemaatilist õpetamist.

Muidugi, mõne aja möödudes hakkasid paljud terase maailmavaatelse pilguga kogenud pedagoogid ja haridusorganite töötajad tööprotsessidega liialdamist ja süstemaatilise koolihariduse unarussejätmist kritiseerima, püüdes leida õiget, marksistlikku lahendust töö ja õppimise seose probleemidele.

Nende tublide pedagoogide hulka kuulus Anton Semjonovitš Makarenko. Nagu võime selgesti veenduda «Pedagoogilise poeemi» I peatüki najal, oli Makarenkol kujunenud 1920. aastaks, millal ta asus tulevase Gorki-nimelise koloonia juhtimisele, kriitiline hoiak mitmegi tollal levinud pedagoogilise seisukoha suhtes. Nagu allpool näeme, ei asetanud Makarenko ka tööprotsessidele liialdatud lootusi.

Sellest järeldub, et enam kui kaheaastane töö Krjukovo kõrgemas algkoolis nõukogude võimu ajal oli Makarenko kogemusi tublisti rikastanud, sealhulgas ka õpilaste töökasvatuse alal. Ja neile kogemustele toetudes asuski ta Gorki-nimelises koloonias töökasvatuse korraldamisele. Peatugem seepärast paari sõnaga Makarenko taotlustel töökasvatuse alal Krjukovo koolis.

2. KRJUKOVO KOOLI KOGEMUSED.

Sel koolil oli juur- ja puuviljaaed, mida õpilased kollektiivselt harisid. Tööst võtsid osa kõik õpilased 12 kuni 16 aasta vanuses. Töötati rühmade kaupa. Olid puuvilja ja juurvilja kasvatajate rühmad, mis omakorda jagunesid näit. peedi-, porgandi-, kapsa-, õuna- ja kirsikasvatajate salkadeks. Iga õpilane kandis käisel valget linti, millel oli kujutatud seda kultuuri, mida õpilane kasvatas (näit. peet, porgand, õun, kirss).

Tööleminekuks kogunesid õpilased kindlaksmääratud ajaks kooli juurde ja rivistusid koolimaja ette. Rivi ees seisis lipukandja ja trummar. Makarenko ilmumisel andis rivi vanem käskluse: «Valvel!» ja esitas raporti. Siis viis Makarenko õpilased rivi korras trummihelide saatel töökohale.

Nüüd pidas Makarenko lühikese süttitava kõne, mille järel iga rühm asus oma töö juurde.

Pärast tööd läksid õpilased marsi-

sammul jälle koolimaja juurde, kus Makarenko tegi lühikese kokkuvõtte tehtud tööst. Seejärel läksid õpilased koju.

Nii näeme, et juba Krjukovo koolis oli Makarenko õpilaste põllumajandusliku töö korraldamisel jõudnud nendele lähtepositsioonidele (õpilaste rühmitamine erinevate tööde järgi), mis edasi arendades osutusid eluliseks ka hiljem — Gorki-nimelises koloonias ja Dzeržinski-nimelises kommunias.

3. UUTE TEEDE OTSINGUL GORKI-NIMELISES KOLOONIAS.

1920. a. septembris, nagu loeme «Pedagoogilise poemi» esimestest ridadest, kutsus Poltaava kubermangu haridusosakonna juhataja Makarenko enese juurde ja tegi talle ettepaneku asuda noorte seaduserikkujate töökoloonia organiseerimisele. Makarenko võttis ülesande vastu. Nõnda sai alguse Makarenko poolteist aastakümnet kestnud ja hämmastavaid tulemusi andnud pedagoogiline töö, mille tähtsust kommunistliku kasvatuseteooria ja praktika seisukohast on raske ülehinnata.

Selle töö algus polnud just paljutöötav. Endise koloonia hooned ja sisustus olid vahepeal tõsiselt kannatada saanud. Tuli asuda koloonia hoonete remontimisele ja hädavajaliku sisustuse soetamisele. Kahe kuu kestel jõuti külameistrite abil kuidagi korrastada endise koloonia üks kasarm kasvandikele magalaks ja mõni korter personali tarvis.

Sellela loetigi organiseerimisperiood lõppenuks ja 4. detsembril saabusid kolooniasse esimesed 6 kasvandikku.

Neid võeti vastu nii pidulikult, kui see tolles olukorras oli võimalik: valmistati maitsev lõunasöök ja magalas voodeist vabas kohas kaeti pidulaud, kuhu kogunesid kõik uue koloonia elanikud.

Makarenko pidas kõne uuest töökast elust ja sellest, et tuleb unustada minevik ja rühkida ikka edasi ja edasi.

Selles koloonia alguse-episoodis näeme juba Makarenko novaatorliku pedagoogilise tehnika esimesi lootusrikkaid võrseid: 1) uute kasvandike eriti pidulik vastuvõtt, mis neis paremaid mõtteid ja tundmusi elule äratas; 2) mitte lähtuda kasvatusetöös kasvandike kurvast minevikust, vaid suhtuda neisse eelarvamuseta kui tublidesse Nõukogudema noortesse kodani-

kesse; 3) ilusate, taotlusväärsete perspektiivide seadmine kasvandike ette.

Algasid lastekoloonia töö argipäevad, algas võitlus raskustega, algas visa edasirühkimine.

Kuigi kasvandike rõivad ei andnud põhjust kadestamiseks ja kuigi jalanaõud olid viletsad, töötasid kasvandikud koos kasvatajatega päevast päeva koloonia majapidamises: vedasid metsast puid, saagisid ja lõhkusid neid koloonia köögi vajadusteks ja magamisruumi ahjude kütteks, töötasid köögis ja pesukojas, rookisid õues lund.

Järjekordsel puudevarumise retkel satuti koloonia ligiduses asuvasse end. Trepke mõisasse, mis oli nüüd õigupoolest nelja tuule valitseda ja seetõttu väga armetus seisukorras. Makarenkol tekkis korraga mõte taotleda seda mahajäetud majandit kolooniale. Koloonia kasvandikud, vaevu esimesele kollektiivsele elule äratatud, toetasid seda julget mõtet kirglikult.

Mis kaalutlused juhtisid Makarenkot selle sammu astumisel?

Koloonia enese maad ei meenutanud sedavõrd põldu kui võrd liivaluuteid, kust korralikku saaki polnud loota. Koloonia heale majanduslikule järjele viimine, mida tollal polnud võimalik tagada kasinate eelarveliste vahenditega, oli aga koloonia kasvatusetöö tõhustamise asendamatu tingimus. Mõisa arvukad hooned, muidugi põhjalikult taastatuna ja rekonstrueerituna, töötasid hoopis paremini rahuldada oma väärrikust taipama hakkava ja edasirühkimiseks hoogu võtva koloonia vajadusi.

Makarenko oskas kasvandikke, kogu koloonia peret selle eesmärgi nimel tegevusse rakendada, mille kaudu ta lahendas ühtlasi kolonistide kasvatusetöö ja õpetamise raskeid ning keerukaid ülesandeid.

1921. a. kevadel ja suvel töötati end. Trepke mõisa põldudel, aias ja hoonete remontimisel.

Päevakord oli pingeline: tuli töötada nii vanas kui ka uues koloonias.

Päevakorra täitmist juhtis kasvatajast peakorrapidaja. Et tal tööd oli liiga palju, hakati juba koloonia tegevuse teise aasta algul temale abiks määrama üht vanemat kolonisti, kes oma ametiseisundi märgiks sidus punase lindi vasaku käe ümber.

Siin on korrapidaja-komandöri instituudi tagasihoidlik algus. Mõni aeg hiljem astus kolonistist korrapidaja-komandör kasvatajast peakorrapidaja asemele, juhtides täievilulise funktsiooni.

sionäärina koloonia päevakorra häireteta täitmist.

Muud valvekorras olevad kasvatajad töötasid koos kolonistidega, olgu siis töökodades, hoonete remontimisel, puude varumisel, põllul, juurviljaaias või mujal.

1922. a. kevadeks oldi II koloonias remontitöödega sedavõrd edasi jõutud, et sinna võidi üle viia 6 kolonisti, kelle kohustuseks oli puuviljaaeda ja hooned valvata, Kolomaki jõel parvehüandust pidada ja hobusetallis töötada.

1922. a. kevadel ja suvel töötasid kolonistid II koloonia põldudel väga pingeliselt: 60 tiinu põldu sai külvil alla, millest 8 tiinu talirukist oli eelmisel sügisel maha tehtud.

Palju tööd ja vaeva nõudis hoonete remontimine, sest palgalist tööjõudu saadi rahaliste vahendite nappuse tõttu vaid puusepatööde osas kasutada.

Täie koormatusega töötas koloonia sepikoda, teenindades ühtlasi ümbruskonna talurahvast ja täiendades omalt poolt koloonia eelarvelisi summasid.

Jõudis kätte viljakoristamise aeg. Valmistuti lõikama vikatitega. Niitjaiks oli määratud 8 kolonisti. Otse lõikustööde eel saadi talumehelt hobuse vastu vahetada viljalõikusmasin, mis tööd tublisti kergendas ja kiirendas.

1922. a. talv oli kolooniale majanduslikult raske, sest saak väetamata põldudelt oli väga kasin. Ootamatuid raskusi tekkis kasvatustöös. Kõik see põhjustas kolonistide meeleolu langust. Mõnedki kasvatajad hakkasid kahtlema, kas nad oma kasvatustöös asuvad õigel teel või on sellest kõrvale kaldunud.

Makarenko töötas väsimatult edasi. Uue üritusena hakkas ta korraldama kasvandikele sõjaväelist õppust. Nende meeleolu tõusis. Poistele meeldis see väga. Sõjaväeline rüht hakkas avaldama head kasvatustõukku mõju.

Siit said alguse sõjaväelisuse elemendid Makarenko kasvatussüsteemis, mille pärast pedagoogilise Olümpose koolitatud pead hakkasid kolooniat kasarmuks kutsuma, suutmata taibata, et see pole mingi sõjaväeline drill, vaid asjalik ja ühtlasi kaunis suhtlemisvorm, mis muudab kasvandike elu värvikamaks, kirkamaks.

Koloonia majapidamine hakkas järsku ülesmäge minema, kui selle juhtimisele asus asjatundlik ja nõudlik agronoom, kes omandas kolonistide silmis suure autoriteedi.

Märgatav elavnemine koloonia elust tekitas uusi protsesse koloonia organisatsioon, mis rikastasid Makarenko pedagoogilist tehnikat uudsete ja ühtlasi väärtuslike võtetega.

Asi sai alguse puudevarumisest 1923. a. sügiskul. Et kolooniale ei eraldatud valmis küttepuid, tuli kolonistidel ümberkaudsetest metsadest kuivanud puid ja hagu otsida, mis oli väga väsitav töö ja lõhkus pealegi rõivaid. Novembriks olid varud otsas. Tuli jälle metsa minna.

Selleks moodustas 20 tublimast kolonistist koosnev salk, kes kogu päev töötas metsas. Juhtivat osa salgas hakkas varsti etendama kolonist Burun, keda teised kutsusid tavaliselt atamaniks. Makarenko soovitusel jäeti atamani nimetus kõrvale ja juhtivat kolonisti salgas hakati nimetama Punaarmee eeskujul komandöriks.

1923. a. 1. jaanuariks oli salk kolooniasse toimetanud üle 1000 puuda küttepuid. Sellest piisas.

Nüüd suunati Buruni salk teise kolooniasse lavasid ehitama: salk läks hommikul tööle, ei lõunastanud kodus ja pöördus alles õhtul tagasi.

Varsti organiseeriti teine salk Zadorovi juhtimisel, kes asus tööle töökodades.

Mõne aja pärast moodustati teises koloonias kolmas ja neljas salk. Tüdurukud moodustasid viienda salga.

Salkade süsteem kujunes täielikult välja 1923. a. kevadeks. Kolonistid jaotati salkadesse tööalade järgi. Nii näiteks moodustasid tollal esimese salga kingsepad, teise salga tallipoisid, kuuenta salga sepad ja kümnenda salga seatalitajad.

Algul polnud salkade ja salgakomandöride suhted täpsemalt reglementeeritud. Komandörid määras Makarenko.

Kevadepoole hakkas ta üha sagedamini kokku kutsuma komandöride nõupidamisi, millele kolonistid andsid nimeks komandöride nõukogu. Varsti ei võtnud Makarenko midagi tähtsat ette, ilma et eelnevalt poleks küsimust komandöride nõukogus läbi arutatud.

Peagi läks komandöride määramine nõukogu kätte, kes küsimust alati väga hoolikalt kaalus.

Samal 1923. a. kevadel tehti veel üks oluline täiendus tolle ajani kujunenud salkade süsteemis: organiseeriti koondsalk, mida Makarenko peab tähtsaimaks leiutuseks oma pedagoogiliste otsingute pikal teel.

Mis asjaoludel tekkis koondsalk?

Nagu eespool nägime, olid alalised salgad organiseeritud töökodade kaupa. Nende koosseis oli püsiv, kõigudes arvult 7—15 vahel. Töökodades töötamisest pidasid kolonistid suurt lugu, sest see andis kvalifikatsiooni.

Koloonia peamine töö oli aga põlluharimine: ligi 70 tiinu maad ootas hoolikat harimist. Suvel nõudis tragi agronoom põllutööle üha rohkem koloniste.

Põllutööd olid aga väga mitmesugused oma iseloomult, mahult ja asupaigalt, nõudes seega ka erineva arvu koloniste: kord 2, kord 5, kord 10 või rohkemgi, kusjuures töö ise kestis lühemat aega erinevalt töökodadest, kus töötati aasta läbi. Põhiline salk, mis oli oma koosseisult ja liikmete arvult küllaltki püsiv, polnud kohane niisuguste erinevate ülesannete täitmiseks. Oli aga oluline, et tööülesande korraldiku täitmise, tööriistade alleshoiu ja distsipliini eest keegi isiklikult vastutaks. Nende asjaolude ajal jõutigi koondsalgani.

«Koondsalk on ajutine salk,» loeme «Pedagoogilise poeemi» 24. peatükist, «mida ei moodustata rohkem kui nädalaks ja mis saab lühemaajalise ja kindlapiirilise ülesande: puhastada kartulid teatud väljal, üles künda teatud nurm, puhastada seemnevilja, välja vedada sõnnik, teostada külv ja nõnda edasi.»

Koondsalkade töö erines ka ajaliselt: talvel, õppetöö ajal, töötasid ja õppisid kolonistid kahes vahetuses: kes töötasid enne lõunat, neil olid koolitunnid pärast lõunat, ja vastupidi: kes töötasid pärast lõunat, neil olid koolitunnid enne lõunat.

Pärast koolitöö lõppu kehtestati 6-tunniline tööpäev kõigile kolonistidele üheaegselt. Et põllumajanduslikku inventari täielikumalt ära kasutada, töötasid mõned salgad hommikul kella 6-st keskpäevani, teised keskpäevast kella 6-ni õhtul.

Seoses majapidamise intensiivistumisega tõusis koondsalkade arv varsti 13-ni.

Missugused suhted kujunesid alaliste ja koondsalkade vahel?

Alaline salk moodustas algkollektiivi, olles seega koloonia elu põhilülik.

Alalisel salgal oli alaline, komandöride nõukogu poolt kuni pooleks aastaks määratud komandör, kelleks oli salga kõige tublim kolonist. Alaline salk oli seotud teatud töökojaga: igal alalise salga liikmel, ka komandöril, oli selles töökojas kindel töökoht. Ala-

lisel salgal olid kindlad kohad ka magalas ja sööklas.

Alalise salga komandör oli tingimata komandöride nõukogu liige, võttes seega aktiivselt osa koloonia elu kõigi peamiste küsimuste arutlemisest ning otsustamisest.

Koondsalk oli seevastu ajutine salk, organiseeritud üheks nädalaks teatud kindlapiirilise tööülesande täitmiseks ja hõlmates, vastavalt ülesande ulatusele, väga erineva arvu koloniste.

Igal koondsalgal oli samuti komandör, kelle määras komandöride nõukogu. Koondsalga komandöriks ei määratud aga alalise salga komandöri, kellel oli niigi palju kohustusi, vaid mõni kolonist, kelle juhatusel koondsalk töötas kogu nädala. Endastmõistetavalt töötasid koondsalkade koosseisus lihtliikmetena ka alaliste salkade komandörid, alludes koondsalga komandöri korraldustele.

Tööpäeva lõppedes läks koondsalk laiali: tema liikmed siirdusid taas alalise salga koosseisu.

Uuel nädalal asusid tööle uued koondsalgad uute komandöridega eesotsas. Komandöride nõukogu pidas teraselt silmas, et võimalikult iga kolonist saaks olla koondsalga komandöriks.

Koondsalkade ja alaliste salkade seesuguste suhete tõttu õppis kolonist mitte üksnes töötama ja tööd armastama, vaid ka tööd organiseerima. Ta õppis olema niihästi ülesande täitja kui ka täitmise organiseerija. Ta õppis seltsimehele alluma ja seltsimeest käsutama.

Kõike seda pidas Makarenko sotsialismiehitajate uue põlvkonna kasvatamisel väga oluliseks. Ja tal on selles asjas tuline õigus: uus ühiskond nõuab oma liikmelt mitte ainult tööskest ja tööarmastust, vaid ka töö organiseerimise ja ühiskondlike asjade juhtimise oskust, mida noorsoos tuleb maast-madalast kasvutama hakata.

Suureks võiduks koloonia kasvatus-tööle tervikuna, sealhulgas mõistagi ka töökasvatuse osas, oli komsomoliorganisatsiooni asutamine, milleks pärast mitmeid luhtunud taotlusi saadi luba 1923. a. suvel. Koloonia komsomoliorganisatsioon, koondades oma ridadesse kolonistide kõige tarmukamad jõud, hakkas etendama üha juhtivamat osa koloonia elus ja seda eriti kolonistide ideelis-poliitilisel kasvatamisel.

Kolonistide noorema põlvkonna au-

toriteetseks suunajaks kujunes arvukas pioneeriorganisatsioon.

Kõik need röömustavad muudatused kajastuvad koloonia elu kiires edasiminekus 1923. aastal.

Koloniste oli tollal juba ligi 80, neist üle paarikümne koos kasvatajaga asusid II koloonias, töötades tallis, lehmalaudas ja peade arvult kiiresti kasvavas sigalas.

Kasvuhoone oli valmis ja andis 1923. a. kevadel juba esimest toodangut.

Teise koloonia põldudel ja 4 tiinu suuruses viljapuu- ja marjaaias töötasid I koloonia koondsalgad.

Remontimis- ja rekonstrueerimistööd II koloonias olid nüüd juba sedavõrd edenenud, et 1923. a. lõpukuudel tegid koloonia pedagoogikanõukogu ja komandöride nõukogu otsuseks viia koloonia üle uude asukohta ja anda vana koloonia kubermangu haridusosakonna korraldusse.

Ülekolimine kestis kolm nädalat ja lõpetati 1923. a. 3. oktoobril.

Siin arenes koloonia majapidamine, nagu koloonia elu muudki alad, jõudsasti edasi.

Järgmisel aastal rentis koloonia veski, mida hakkas teenindama veski-poiste koondsalk. Veski tõi mativilja (10%) näol kolooniale märgatavat sissetulekut. Kliid olid suurepäraseks söödaks koloonia loomadele.

Varsti valmis avar nägus loomalaut. Pandi alus tõukarjale: muretseti 5 simmentali tõugu lehma.

Lauda ette rajati agronoomi nõuandel lilleaed.

Soetati head tõugu lambaid.

Sigala, kus töötas 14 kolonistist koosnev X koondsalk, muutus päevast päeva üha võimsamaks majanduslikuks ühikuks koloonia elus, andes suurt sissetulekut.

See oli ajakohane puhaslaut, porsaste-, nuumikute- ja poegimisosakonnaga, kus aasta hiljem, koloonia 5. aastapäeval, nagu kuuleme Makarenko kirjast Gorkile, leidis juba 120 inglise tõugu siga.

Koloonia seafarm oli parimaid kogu ümbruskonnas.

Niipea kui majanduslikud võimalused vähegi lubasid, muretsetes koloonia põllutöomasinaid, et kolonistide tööd kergendada ja neid kaasaja põllundustehnikat käsitsema õpetada.

Viljalõikusmasina soetamisest kuulsime juba eespool. Nüüd oli koloonial järelmaksuga muretsetud ka viljapeksumasin. Lokomobiil oli külast ajutiselt kasutada saadud.

Viljapeks nõudis palju töökäsi. Oli kombeks, et sellest tööst võtsid osa kõik, kellele see vähegi võimalik, ka kõik kasvatajad. Kuidas 1924. a. juuli lõpul neljas koondsalk 50-inimeselises koosseisus koidust ehani vilja peksis, seda kirjeldab Makarenko kujukalt «Pedagoogilise poeemi» II osa 9. peatükis.

Edukalt töötasid sügiskünnil I ja II koondsalk.

Nende koondsalkade vahel hakkas arenema võistlus — esmakordselt koloonia senises arenemisloos, millele hiljem kuulus kindel koht Makarenko pedagoogiliste vahendite süsteemis, kuigi paljud õpetatud pedagoogid ei tahtnud võistlusest kasvatusstöös kuulda.

Nüüd oli ka koloonia kool, ja seda väga oluliselt kommunistlike noorte mõju tõttu, täiesti jalule tõusnud, muutudes kõigile kolonistidele eluliselt vajalikuks. Salgake koolitöös edenemaid ja muidu tublimaid koloniste saadeti töölisfakulteeti.

Kolonistide hariduspüüdeid virgutab ja soodustas Makarenko igati.

Makarenko pedagoogiliste vaadete ja tema praktiliste kogemuste elulisuse ning paikapidavuse veenvaks tõestuseks oli ülekolimine Kurjaži, kus ta laostunud kasvatusasutuse lühikese ajaga õitsvale järjele viis.

4. KOKKUVÕTTEID JA JÄRELDUSI.

Jälginud eespool Gorki-nimelise koloonia esimeste aastate tegevuse najal Makarenko pedagoogilise süsteemi põhiliste elementide kujunemist ja nende avaldumist töökasvatuse alal, tehkem mõned kokkuvõtted.

Gorki-nimelise koloonia esimestest päevadest alates oli kasvandike elu lahutamatuks osaks töö. Mitte asjata ei rõhutanud Makarenko kümmeaastat hiljem, millal põlütehnillise hariduse teostamine oli mitmete esialgsete ebaõnnestumiste tõttu päevakorrast maha võetud, et ta ei kujutle kommunaaride kasvatust mittetöökasvatusega ja et ta pole üksnes töökasvatuse, vaid ka tootmiskasvatuse pooldaja, mõeldes viimase väljenduse all kasvatustöö seostamist kasvandike tootmistööga, mida me Gorki-nimelises koloonias võime väga selgesti jälgida põllumajandusliku töö, Dzeržinski-nimelises kommunis aga tööstusliku töö suhtes.

See seisukoht on tänapäeval enesele täieliku eluõiguse kätte võitnud, ja

käsiloleva koolireformi puhul on esmajärguliseks ülesandeks anda noorsoole mitte üksnes töökasvatust selle sõna tavalises tähenduses, vaid ühtlasi ka tootmiskasvatust, s. t. pedagoogide ja haridusorganite ees seisab edasilükkamatu ülesandena viia ellu marksistliku pedagoogika kardinaalne nõue: seostada kasvatustöö koolinoorsoo tootmistööga.

Makarenkole selgus aga varsti, et töötamine, tööprotsess ise on kasvatustliku toime suhtes neutraalne; kasvatustöö positiivseks elemendiks muutub töö alles seoses hariduse ja ideelis-poliitilise kasvatusega. Seega liikas Makarenko otsustavalt kõrvale tol ajal küllaltki laialdaselt levinud äärmusliku seisukoha, mille järgi füüsilise töö pidi kujunema kogu õppe- ja kasvatustöö aluseks, ja otsis üha tulemusrikkamaid teid kasvatustöö ja kasvandike tootmistöö seostamiseks.

Neil otsinguil ei leidnud Makarenko midagi kõlblikku kompleksprogrammides, mida tol ajal harrastati, vaid jäi seisukohale, et haridustööl, kooliõpetusel on oma loogika, oma süsteem, mida ei saa meelevaldselt seostada tootmistöö loogikaga.

Seetõttu hoolitses Makarenko Gorki-nimelise koloonia esimestest päevadest saadik väsimatult koloonia kooli eest ja suunas üha rohkem koloniste töölisfakulteeti edasi õppima. Viimastel aastatel oli Gorki-nimelises koloonias täielik 7-klassiline kool. Dzeržinski-nimelises kommunis oli algul Harkovi Masinaehituse Instituudi töölisfakulteet, hiljem aga täielik 10-klassiline keskkool.

Et töö ise, pealegi kui see pole läbimõeldult korraldatud, ei anna kasvatustöö muude elementidega seostamata soovitud tulemusi, seda oleme võinud kogeda ka tänapäeval. Seetõttu on Makarenko selle seisukoha ja tema kogemuste silmaspidamine töökasvatuse küsimuste lahendamisel väga oluline.

Töö kasvatustliku mõju seisukohast on tähtis, konstateerib Makarenko, et kasvandike poolt valmistatav toodang oleks ühiskonnale eluliselt vajalik ja et selle valmistamine nõuaks suurt täpsust ja arenenud tehnoloogilist menetlust (Dzeržinski-nimeline kommunu hakkas valmistama näit. elektripuure, mida tolle ajani Nõukogude Liidus ei toodetud).

Seda järeldust tõestavad igal sammul ka tänapäeva kogemused. Võrreldagu sellest seisukohast näiteks kooli-

aedu, kus tehakse üksnes õppeotstarbelisi katseid, nende kooliaedadega, kus on juba arenenud tootmisaed, mis ei rahulda üksnes kooli, vaid mõneski suhtes, näiteks teatud istikute osas, ka naabruses asuva kolhoosi vajadusi. Meile on selge, et teisel juhtumil on kooliaias tehtavate tööde kasvatustlik mõju tunduvalt suurem kui esimesel korral.

Niihästi Gorki-nimelises koloonias kui ka Dzeržinski-nimelises kommunis kulus üks osa päevast õppimiseks, teine osa töötamiseks (töökojas, vabrikus), kusjuures töötati ja õpiti kahes vahetuses.

Töö ja õpingute seesugune reegli-pärane vaheldumine on noorsoo harmoonilise arengu seisukohalt kõige soodsam.

Tavalistes üldhariduslikes koolides ei saa tööd ja õpinguid üldiselt muidugi sel viisil korraldada, kuid lastekodudes ja internaatkoolides on see hõlpsamini võimalik, kusjuures töölise ja maanoorte koolides laheneb see küsimus põhiliselt samal viisil.

Gorki-nimelise koloonia kogemuste najal on hõlpus jälgida töökasvatuse sisu ja vormide järkjärgulist edasiarenemist: algul eneseteenindamine selle sõna kõige otsemas tähenduses (ruumide koristamine, puude saagimine ja lõhkumine, ahjude kütmine jms.), siis töötamine töökodades, alguses muidugi koloonia vajadusteks, kuid varsti ka väljapoole (näiteks sepikoda ja veski hakkasid kohe ka ümbruskonda teenindama, andes kolooniale märgatavat sissetulekut), ja lõpuks kasvandike laiahaardeline põllumajanduslik töö, otsene tootmistöö, millest loomakasvatuse, eriti eeskujulik seafarm, andis kolooniale suurt tulu.

Eneseteenindamine selle sõna otsest tähenduses on mõistagi töökasvatuse kõige lihtsam vorm. Muidugi ei järgne sellest, nagu heidetaks eneseteenindamine töökasvatuse kõrgemate vormide prevaleerimisel kõrvale, vaid eneseteenindamine jääb püsima ka siis, nagu teame Makarenko kogemustest ja nagu seda võime tõdeda ka tänapäeval, millal eneseteenindamisele hakatakse kasvatustöös suuremat tähelepanu pöörama.

Eneseteenindamise korraldamisel lastekodudes, internaatides ja internaatkoolides on Makarenko sellealaseid kogemusi väga kasulik silmas pidada.

Töökasvatuse järgneviks, kõrgemaks vormiks olid Gorki-nimelises

koloonias väga mitmesugused töökojad. Teadupärast olid töökojad esimestel aastatel töökasvatuse tähtsateks kolleteks ka Dzeržinski-nimelises kommuunis.

Algusest peale suhtus Makarenko vastumeelsusega primitiivselt sisustatud töökodadesse, püüdes, niipea kui selleks aga majanduslikke võimalusi avanes, varustada töökojad ajakohaste masinatega. Seega pidas Makarenko teraselt silmas poliitnilise hariduse vajadusi töökodade puhul.

Makarenko ei jäänud peatuma kasvatuse enese vajadusi rahuldavate töökodade juurde, vaid astus neist esimesel võimalusel sammude: arendas neist tootmistöökodade, nagu seda eriti selgesti võime jälgida Dzeržinski-nimelise kommuuni töös.

Meie vabariigi üldhariduslike koolide töökodade on senini üksnes õppeotstarbelise iseloomuga. Rohkemaks pole mainimisväärseid võimalusi pakkunud ei õppetöö senine korraldus ega ka töökodade sisustus. Mõningaid esialgseid katsetusi tootmistöö elementide näol on siin seal esinenud, kuid need katsetused pole edasiarendamist leidnud.

Lastekodudel on kohati sootu paremad töökojad, kuid ka need on leidnud tänini üksnes õppetstarbel kasutamist, sest haridusorganid pole näinud vajadust lastekodude töökodade väljaarendamiseks tootmistöökodade mõõtemeni.

Seoses koolihariduse ümberkorraldamisega tõuseb töökodade nõuetekohane väljaarendamine aktuaalse päevaulesandena koolide ja haridusorganite ette. Mõistagi ei saa me kõnelda tootmistöökodadest üldharidusliku kooli esimesel astmel, küll aga teisel astmel ja eriti neil puhkudel, kui kooli ligemas ümbruses pole kohaseid tööstusettevõtteid, kus saaks õpilaste tootmispraktikat korraldada.

Selle küsimuse lahendamine tuleb samuti käsile võtta maal asuvatel internaatkoolidel.

Kasvandike põllumajandusliku töö korraldust Gorki-nimelises koloonias saime eespool põgusais jootes jälgida. See oli tõsine tootmistöö ja pealegi väga tulemusrikas.

Üldhariduslike koolide õpilaste põllumajanduslik töö on viimaseil aastail rõõmustavalt kasvanud. Mõningal määral tehakse seda põllumajandusliku praktikumi raames koolitöö ajal, peamiselt aga suvevaheajal. Maakoolide puhul täheldame kõige sagedamini üksikute õpilaste tööd täiskasva-

nute hulgas, hoopis vähemal määral õpilasbrigaade ja -lülisid; linnakoolide puhul on enesele eluõiguse võitnud õpilaslaagrid kolhoosides ja sovhoosides.

Kui Makarenkol oli põhiliseks algkollektiiviks alaline salk, siis koolide puhul on selleks klass. Nagu senistest kogemustest võib järeldada, on pedagoogiliselt kõigiti põhjendatud, et näit. kooliaia teatud osa või teatud kultuure hooldaks kindel klass ja et näiteks õpilaskolhoosilaagri ühes vahetuses oleksid teatud klassi õpilased.

Põhikollektiivide kõrval olid Makarenkol ajutised kollektiivid — koondsalgad, kes sooritasid kõik põllutööd. Tehtud tähelepanekuist võib järeldada, et omamoodi koondsalgaks õpilaskolhoosilaagrite töös on lülid, kes sooritavad samuti mingi piiratud töö brigaadi kui terviku ülesande raames (brigaadi aluseks on klass, algkollektiiv).

Koondsalga komandör oli Makarenkol tegelik vastutaja kogu salga töö õigeaegse ja korraliku sooritamise eest, seega ka salga töö organiseerija (komandör sai muidugi vajalikke juhtnõure agronomilt). Õpilasest brigadiri ja lüüvanema tõstmine brigaadi ja lüüli töö autoriteetseks organiseerijaks on meil praegu olulisi pedagoogilisi ülesandeid.

Makarenkol sai iga koondsalk igaks päevaks täpse tööülesande, mille täitmiseks koondsalga komandör pidi korrapidaja-komandörile ette kandma.

Nagu koolide kogemustest järeldub, on täpsed tööülesanded õpilasbrigaadide ja -lülide eduka töö vältimatuid tingimusi.

Makarenko jõudis õige varsti järeldusele, et võistlus koondsalkade vahel on mõistlikuks stiimuliks paremate tulemuste saavutamisel. Pärastpoole rakendas ta võistlust paljudel aladel, sealhulgas ka õppetöös.

Sotsialistlik võistlus ja parimaks osutunud õpilasbrigaadide ning -lülide ja üksikute õpilaste premeerimine (raamatute, tasuta ekskursiooni jms. näol) ning muul viisil esiletõstmine on end igati õigustanud õpilaste põllumajandusliku töö korraldamisel ka tänapäeval.

Gorki-nimelisel koloonial oli omaette majand, mille kolonistid osava agronoomi juhtimisel õitsvale järjele viisid. Taolise katsetuse näitena mainigem siinkohal Rapla raj. Valtu 7-kl. Kooli. Need katsetused peaksid pälvima haridusorganite igakülgselt toetust.

Tuleks loomulikuks pidada, et maal

asuv internaatkool rajaks enesele korraliku majandi.

Ka meie lastekodudel on majandid. Asjatundliku pedagoogilise ja agronoomilise juhtimise korral peaksid need samuti heale järjele jõudma.

Gorki-nimelises koloonias ei saanud kolonistid töötasu ka siis, kui koloonia majapidamise seisukord seda oleks võimaldanud. Nagu Makarenko ise hiljem selle küsimuse puhul märgib, ei tekkinud selleks tol korral mingit vajadust, sest muid, seejuures ühiskondlikult ja kasvatuslikult laiahaardelisemaid stiimuleid leidis külluses. Dzeržinski-nimelises kommunis teadupärast oli individuaalne töötasu.

Üldhariduslike koolide tingimustes, kui õpilased teevad tootmistööd, on individuaalne töötasu omal kohal.

Nagu eespool nägime, pidas Makarenko kasvatuslikult väga tähtsaks, et kolonist ei õpiks üksnes tööülesannet täitma, vaid ka tööd ja koloonia siseelu korraldama ning juhtima, et kolonistid ei kasvaks üksnes osav töötaja, vaid ka aktiivne ühiskonnaliige.

Selleks, nagu teame, rakendas Makarenko laialdaselt kasvandike oma-

valitsust, mis on tema eduka töö olulisi tingimusi.

See külg meie koolide õppe- ja kasvatus töös on praegu kahjuks väga nõrgalt esindatud. Pole kahtlust, et sel alal on vaja sootu julgemalt edasi sammuda, kui me tahame aktiivset kodanikku, toimekat ühiskonnaliiget kasvatada.

On tervitatav, et mõnedes õpilaskolhoosilaagreis on juba õpilaste omavalitsusega algust tehtud, nagu seda võime konstateerida näit. Tallinna II Keskkooli vastavate kogemuste puhul.

*

Tõime esile mõningaid jooni Makarenko kogemustest töökasvatuse alal, mis oma eluliste pedagoogiliste ideedega rikastavad meie otsinguid ning taotlusi töökasvatuse valdkonnas ka tänapäeval, millal kommunistliku kasvatus kui terviku sellele küljele pööratakse õigusega tõsist tähelepanu.

Makarenko tööde hoolikas lugemine teritab meie pedagoogilist pilku ja äratab meis värskeid mõtteid meie ees seisvate kommunistliku kasvatus töö ülesannete edukamaks lahendamiseks.

Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisest õppetöös.

A. ELANGO,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja.

V. I. Lenin pärandas nõukogude noorsoole suurepärase juhendi: vana tuupimise ja drilli asemele tuleb seada oskus omandada kogu inimteadmiste summa nii, et kommunism ei oleks midagi niisugust, mis on pähe õpitud, vaid et see oleks noorte endi poolt läbi mõeldud. Juba varemgi rõhutasid vene kultuuri parimad esindajad, et kultuur muutub inimesele tõeliseks väärtuseks ainult siis, kui seda loovalt omandatakse, läbi elatakse. «Mitte osata hästi väljendada oma mõtteid — see on puudus, kuid mitte omada iseseisvaid mõtteid — see on veel palju suurem puudus,» rõhutas K. Ušinski.¹ Praegu, millal meie ühiskond on astunud kommunismi hoogsa ülesehitamise perioodi, millal teadus ja tehnika arenevad kiiresti ja inimestevaheline suhtlemine muutub järjest intensiivsemaks ning mitmekesisemaks, omandab oskus iseseisvalt mõelda, kiiresti orienteeruda ja loovalt teotseda eriti suure tähtsuse.

Iseseisvad mõtted tekivad ainult iseseisvalt omandatud teadmiste baasil ja nende omandamise käigus. Kui tahame kasvatada iseseisvalt mõtlevaid, aktiivseid kommunismiehitajaid, siis peame õppetöö juba esimestest õppeastatest alates korraldama nii, et see asetaks lapsed ülesannete ette, mille täitmine nõuab iseseisvat mõttetööd ja arendab leidlikkust. Õpilasele tuleb anda mitte ainult neid või teisi teadmisi, vaid ka arendada temas soovi ja võimet omandada uusi teadmisi iseseisvalt, ilma õpetajata.

Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamise tähtsus selgub meile eriti õppeprotsessi lähemal analüüsimisel. Õppimine — see on objektiivse maailma tunnetamise protsess, mis koolis toimub küll õpetaja juhtimisel, kuid eeldab tingimata tunnetaja enda aktiivset osavõttu. Keegi ei saa kellelegi teadmisi või veendumusi vägisi pähe panna. Õpetaja ülesandeks on organiseerida õpilastega niisugust tegevust, mille tulemusena õpilased omandavad uusi teadmisi ja arendavad oma tunnetuslikke võimeid. Õppetöö on ainult siis edukas, kui me õpilasele vaatame mitte kui objektile, kes passiivselt võtab teadmisi õpetajalt või raamatust, vaid kui pedagoogilise protsessi aktiivsele osalisele, kes ise taotleb ning püüab saavutada teadmisi.

Vaimsed funktsioonid arenevad ainult siis, kui need on rakendatud tegevusse; teatud tegevuse sooritamine, mingi vaatluse toimetamine või ülesande lahendamine arendab tingimata õpilase vaimseid võimeid. Nii on lugu ka iseseisva mõtlemisega: see areneb ainult siis, kui selle

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения I, Москва, 1939, стр. 386.

järele on tarvidus, kui see leiab rakendamist. Õpilase mõtlemisprotsessi vallandamiseks on vähe valmis faktide pakkumisest. On vaja esitada talle selgeid konkreetseid ülesandeid, mis ta peab omal jõul, oma senistele teadmistele tuginedes lahendama. Vastavalt õpilaste arenemisele peavad need ülesanded muutuma järjest keerulisemaks.

Pedagoogikateadlased ja tegelikud õpetajad on korduvalt teinud katseid, mille käigus ühes klassis õpilased omandasid õppematerjali õpetaja suulise ettekande põhjal, teises klassis aga raamatuga ja looduse objektidega iseseisvalt töötades. Kui mõne aja pärast kontrolliti, mis õpilastele õpitust meelde on jäänud ja kuidas nad sellest aru on saanud, siis osutusid tulemused alati paremaks nendes klassides, kus õpilased õppematerjali ise läbi töötasid.

Õpilaste aktiveerimise vajadus on ilmne ka koolidistsipliini säilitamise seisukohalt. Õppetund, kus iga samm on õpetaja poolt ette määratud ja kus õpilane on enamasti passiivne kuulaja või mehaaniline lugeja, ümberjutustaja, ära kirjutaja, muutub õpilasele igavaks ja vastumeelseks. Ta kasutab kõiki võimalusi sellest puudumiseks, tegeleb tunnis kõrvaliste asjadega või otseselt segab tundi. Seevastu äratavad aga õppetöö võtted, mis pakuvad võimalusi loominguliseks aktiivsuseks, arendavad leidlikkust ja teadmishimu, õpilastes tõsist huvi ja mobiliseerivad neid tööle tunnis. Niisuguse õppetööga käib kaasas laste sügavat rahuldust pakkuv vaimse kasvu tunne.

Neid veenvaid argumente õpilaste iseseisva töö kasuks ei võeta alati arvesse. Mõnikord pööratakse peatähelepanu sellele, mida peab tegema õpetaja, ning jäetakse tagaplaanile küsimus, mida teevad õppeprotsessis õpilased ja kuidas nad omandavad teadmisi. Ka õpetaja tegevuse hindamisel on ühekülgsetl tõlgitsetud ÜK(b)P Keskkomitee juhendit, et «õpetaja on kohustatud süstemaatiliselt, järjekindlalt käsitlema tema poolt õpetatavat ainet», ja jäetud tähele panemata samas sisalduv nõue õpetajale, et ta õpetaks lapsi «töötama õpiku ja raamatu järgi, täitma mitmesuguseid iseseisvaid kirjalikke töid, töötama kabinettis, laboratooriumis, õppetöökojas...».² Koolitöö ainsat eesmärki hakati nägema õpilaste kindlates ja süstemaatilistes teadmistes, olgu need saavutatud mis tahes vahenditega. Omajagu hoogu andis niisugusele väärtuskäigule ka õpetajate hindamine selle järgi, kui palju nende õpilastel on häid ja väga häid hindeid, küsimata, mis teel need hinded on saavutatud ja kuidas need «oivikud» hiljem edasi jõuavad, mis nad elus korda saata suudavad.

Selle tagajärjel rakendab meie kool liiga suurel määral mehaanilist tuupimist ja jätab õpilased passiivsete kuulajate ning jäljendajate ossa. Põhimeetodiks uue materjali pakkumisel on õpetaja seletus, mis mõnikord peaaegu sõna-sõnalt kordab õpiku teksti. Selle asemel et ergutada õpilasi loovalt mõtlema, harjutada neid tundmaõpitavaid fakte ja nähtusi analüüsima ning üldistama, pakub õpetaja kõike valmiskujul, nii et õpilastel jääb üle kuuldu vaid omandada. Teades, et sama materjal on õpikus olemas, ei pea õpilased vajalikuks õpetaja seletust kuulata. Mõneski tunnis võib näha, kuidas õpilased õpetaja seletuse algul püüavad välja selgitada, kas vastav materjal on õpikus olemas, ja kui nad veenduvad, et on, siis hakkavad tegelema millegi muuga. Õpiku ja raamatu iseseisev kasutamine on niisugustes tundides üsna kõrvalise täht-

² ÜK(b)P KK otsus 25. augustist 1932. a. «Alg- ja keskkoolide õppekavadest ja režiimist».

susega. Selle tagajärjel ei oska paljud õpilased hiljemgi raamatuga iseseisvalt töötada, teha süstemaatilist vaimset tööd ja ületada sel alal esilekerkivaid raskusi. Kõrgemate koolide õppejõud kurdavad järjest enam noorte üliõpilaste abituse üle teadmiste iseseisval omandamisel, kuid tööstuse ja põllumajanduse esindajadki nurisevad, et paljud keskkoolist tulnud noored ei oska elus orienteeruda, tööülesandeid loovalt lahendada.

Ka õppetundide ülesehituses esineb meie koolides ühekülgisust. Sõltumatult õppetunni didaktilisest eesmärgist ja sisust kasutavad mõned õpetajad pidevalt üht ja sama tunni ülesehituse skeemi: koduülesannete kontrollimine küsitlemise teel, uue materjali esitamine ja kinnistamine, koduülesande andmine. M. Danilov väidab oma doktoriväitekirjas³, et niisugused tunnid moodustavad 90% tundide üldarvust. Nende domineerimist soodustavad mitmed meetodilised juhendid, haridusorganite nõudmised ja rutiin uute õpetajate ettevalmistamisel kõrgemates pedagoogilistes õppeasutustes. Pealegi on seda tüüpi tunni «andmine» õpetajale kõige kergem.

Mõnikord jätavad niisugused tunnid esialgsel vaatlemisel üsna hea mulje: õpilased istuvad vaikselt, vastused on enamasti ladusad, õpetaja seletab uut ainet õigesti, võib-olla kasutab isegi näitlikke õppevahendeid... Me oleme niisuguste tundidega rahul sellepärast, et hindame neid õpetaja tegevuse põhjal. Ent mida teevad õpilased niisuguses tunnis? Kuipalju nad panevad tähele ja saavad aru? Novosibirski ühe kooli IX klassis jälgiti kaht õpilast kogu õppepäeva jooksul. 6 tunni kestel ei lausunud kumbki nendest ainsatki sõna, ei avanud kordagi õpikut ega lugenud ainsatki rida. Ainult matemaatika tunnis kirjutasid nad 10 minutit oma vihikutesse seda, mida tahvlil tehti. Nii mööduvad paljudel õpilastel mitte ainult päevad, vaid ka nädalad. Pikemaajalised vaatlused Novosibirski koolides näitasid, et iseseisvaks tööks õppetundides kulub õpilastel ainult 10—11% õppeajast; muul ajal nad ainult kuulavad õpetaja või kaasõpilaste seletusi. Esines klasse, kus õpilaste iseseisvaks tööks kulutati õppepäeva jooksul ainult 5—7 minutit.⁴ Hämastav on see, et õpilaste iseseisva töö maht on vanemates klassides isegi väiksem kui nooremates.

Õppetunni niisuguse struktuuri juures kuulavad õpilased 20—25 minutit oma seltsimeeste vastuseid, umbes sama kaua õpetaja seletusi ja mõned minutid oma seltsimehi seoses uue materjali kinnistamisega. Iga päev tuleb neil 4—5 tundi aina kuulata, omalt poolt mainimisväärselt aktiivsust avaldamata. Üht ja sama materjali tuleb neil suhteliselt lühikese aja jooksul 4 korda läbi töötada: tunnis õpetaja seletust kuulates, kinnistamise ajal, kodus õppides ja järgmises tunnis küsitlemise ajal. See muudab õppetöö igavaks, üksluiseks.

Juba K. Ušinski kritiseeris teravalt õppetunni niisugust ülesehitust. «Õpetaja, olles tunni enam-vähem korralikult ära seletanud, annab selle järgmiseks korraks ära õppida, jättes sageli kontrollimata, kas õpilased said ainest aru. Järgmine tund algab tavaliselt kolme-nelja õpilase küsitlemisega, millele kulub suurem osa tunnist, teised õpilased aga arvavad endal õiguse olevat tunnis mitte tähele panna, kuni tuleb nende kord vastata. Samal viisil lahendatakse ka aritmeetika ülesan-

³ М. А. Данилов. Процесс обучения в советской школе, Москва, 1958. (Doktoridissertatsioon, käsikiri V. I. Lenini nim. Raamatukogus.)

⁴ М. П. Кашин. О самостоятельной работе учащихся на уроке, «Советская педагогика» № 5, 1957.

deid, harjutatakse lugemist jms. Üks õpilane lahendab ülesannet või loeb, teised 30 või 40 last aga raiskavad aega kasutult ja harjuvad seda kõige kahjulikumalt veetma. Niisuguse meetodi juures mõnel «õnnelikul» õpilasel läheb korda veeta iga päev kuus tundi, ilma et oleks peas mingit mõtet või kätel tegevust, püüdes vaid säilitada seda keha liikumatust ja seda nüri ning mõttetult-tähelepanelikku pilku, mida nõuab klassi distsipliin.»⁵ Kahjuks vastab see pilt mitte ainult Ušinski-aegsele tegelikkusele, vaid see on üsna tuttav ka mõnes meie tänapäeva koolis. «Meie arvates on lapsel õigem mängida need 6 tundi üksteisest ülehüppamist või luusida põllul, kui veeta need sellisel toa- poisilikul viisil,» lisab K. Ušinski samas sarkastiliselt.

Eriti vähe produktiivseks kujuneb niisuguse tunnistruktuuri juures õpilaste küsitlemine, mille peamiseks eesmärgiks on hinnete panemine. Sageli kulutatakse selleks 40—50% õppetunni ajast, mõnikord rohkemgi. Paarikümne õppetunni kronometraaž Tartu koolides kaks aastat tagasi näitas, et 8 tunnis kasutati küsitlemiseks isegi enam kui 25 minutit. Enamik õpilasi on niisuguse küsitlemise ajal uniselt passiivsed või tegelevad kõrvaliste asjadega. Arvamus, et sel teel ergutatakse õpilasi kodus paremini õppima, on ekslik, sest enamik õpilasi valmistub tunniks ainult siis, kui nad oletavad, et neid võidakse küsida. Kaasani 27. kooli 90-st abituriendist kinnitasid seda 70! Kõiki aineid ei jõudvat niikuinii iga päev ära õppida!⁶

On arusaadav, et õppetöö niisuguse korralduse juures tulemused ei saa olla kuigi head. Kui praegu osa õpilasi juba enne seitsmenda klassi lõpetamist koolist välja langeb, siis püütakse seda enamasti seletada vastavate õpilaste piiratud vaimsete võimetega. Kui paljudel õpilastel kuulub väga rohkesti aega kodusteks õpinguteks, siis seletatakse seda harilikult õppeprogrammide ülekoormatusega. Mõlemas mainitud suunas on siiski võimalik olukorda tunduvalt parandada, kui suurendada õpilaste iseseisva töö osatähtsust õppeprotsessis. «Töö ümberkorraldamise tulemused õpilaste suurema aktiivsuse ja iseseisvuse suunas ajaloo õpetamisel ületasid kõik ootused. Õpilaste vastused muutusid sügavamaks ja teadlikumaks. Koos sügavama arusaamisega aja-loost kasvas õpilastel ka huvi selle aine vastu,» kirjutab ajaloo õpetaja B. Russakov.⁷ Šuiski Pedagoogilise Instituudi pedagoogika prof. A. Kožorjov väidab, kuigi mõnevõrra liialdades, et «õppeainete parema pedagoogilise läbitöötamise ja õppemeetodite viimistlemise teel oleks võimalik tavaliste võimetega inimesele kümme korda rohkem teadmisi anda, kui praegu saab kõige andekam.»⁸

Loodame, et õppetöö polütehneerimine ja kooli lähendamine elule tähistavad ka ses suhtes olulist murrangut meie koolielus.

Kui kõrgelt meie mitmesuguseid õpilaste iseseisva töö rakendamise võtteid ka hindaksime, siiski oleks eksitus laskuda teise äärmusse ja arvata, et need on mingiks universaalvahendiks, mille abil saab kõrvaldada meie kooli kõiki puudusi. Õppeprotsess on ühtne tervik, kus erinevad meetodid ja võtted peavad olema kooskõlas. Õpilaste isetegevuse,

⁵ К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 2, 1948, стр. 215.

⁶ Л. П. Аристова, О преодолении формализма в построении уроков, «Советская педагогика» № 11, 1958.

⁷ М. П. Кашин, О самостоятельной работе учащихся на уроке, «Советская педагогика» № 5, 1957.

⁸ Ученые записки Шуйского гос. педагогического института, том VI, 1958, стр. 23.



aktiivsuse printsiip on ikkagi vaid üks õppetöö korraldamise printsiipe teiste hulgas. Õpetaja peab olema leidlik ja taibukas otsustama, millise õppeaine ja probleemi läbitöötamisel tuleb enam silmas pidada üht või teist printsiipi.

Õpilaste iseseisev mõtlemine võib areneda põhiliselt neljas suunas.

Organisatsioonilis-tehnilisel alal tähendab see oskust planeerida oma aega ja seda otstarbekohaselt ning viljakalt rakendada, oskust kasutada raamatuid (niihästi õpikuid kui ka täiendavat kirjandust), ajalehti ja katseriistu, oskust õigesti õppida ja korrastada oma töökohta. Niisugune iseseisvus on viljaka vaimse töö vältimatuks eelduseks.

Tunnetamise alal tähendab iseseisvus oskust fakte süstematiseerida, võrrelda, kõrvutada, neist õigeid järeldusi teha, olulisi jooni vähemolulistest eraldada, üksikutest nähtustest seaduspärasusi tuletada, nähtusi hinnata jne.

Praktilise tegevuse alal väljendub õpilase iseseisev mõtlemine omandatud teadmiste osavas rakendamises, kiires ja leidlikus orienteerumises mitmekesistes situatsioonides, oma tegevuse tulemuste maitsekas ja otstarbekohases kujundamises.

Kõlbelisel alal seisneb õpilase iseseisev mõtlemine kommunistliku moraali nõuete teadlikus omaksvõtmises ja nende kohaselt teotsemises, kõigepealt ausas ja kohusetundlikus suhtumises õpingutesse, seltsimehelikus suhtumises kaasõpilastesse, õpetajate ja üldse vanemate inimeste austamises jne.

Kodanlikus pedagoogikas rõhutatakse õpilaste iseseisvuse arendamist eriti organisatsioonilis-tehnilisel ja praktilise tegevuse alal, kuna nõukogude pedagoogika omistab erilist tähtsust õpilaste iseseisvale tunnetamisoskusele, teadlikule mõtlemisele ja selle kõrval kõlbelisele käitumisele. Et need iseseisva mõtlemise suunad on tegelikult isekeskis tihedasti läbi põimitud, siis toimub ka nende arendamine enam-vähem tervikliku kompleksina.

Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamiseks kasutavad eesrindlikud nõukogude õpetajad väga mitmekesiseid õppetöö vorme ja võtteid, mida üldistavalt võetakse kokku mõistesse õpilaste iseseisev töö.

Ei saa öelda, et see mõiste oleks täiesti kindel ja ühetähenduslik. Tal on peaaegu niisama palju varjundeid, kui varem tarvitatud «isetegevuse» mõistelgi, mille lahkuminevad tõlgitsused põhjustasid suuri arusaamatusi pedagoogilises teoorias ja praktikas.

Kui õpilane täidab raamatus leiduvaid arvutusülesandeid, jälgib õpetaja ettekannet või kirjutab diktaati õpetaja etteütlemise järgi, siis on seegi omamoodi iseseisev töö. Eksamil ja kontrolltööde ajal mõtleb õpetaja iseseisva töö all põhiliselt seda, et õpilane ei kasutaks võõrast abi. Hoopis teistsuguseid nõudeid esitame iseseisvusele siis, kui on tegemist mõne kunstiteosega, kui kerkib üles võõraste mõjude küsimus teose loomisel jne.

Lähtudes õpilase tööst koolis, võiksime selles eristada 3 komponenti:

1) töö sisu ehk teema, 2) lahendusviis ehk meetod ja 3) töö tulemus.

Täiesti iseseisvast tööst võiksime kõnelda seal, kus töö sooritajale kõigi nelja komponendi suhtes on jäetud vabadus. Säärases olukorras on tavaliselt mängiv laps ja loov kunstnik või teadlane, kes ise valib endale töö teema, meetodi ja ise otsustab teostamise tempo üle, kusjuures töö tulemus selgub alles töö käigus. Koolitöös esineb niisugust



iseseisvust peamiselt klassivälises tegevuses ja sealgi mitte alati. Mõned kodanlikud kooliuuendajad püüdsid seda teatud määral rakendada ka programmipärasest õppetööst, kuid nõukogude kooli õppe-eesmärkidele see ei vasta. Niisugust iseseisvat tööd nimetatakse mõnikord ka spontaanseks tööks.

Iseseisva töö teise vormiga on tegemist sel juhul, kui üks töökomponentidest, kõige sagedamini sisu, on antud, muus osas aga jäetud töö sooritajale, s. o. õpilasele, valikuvabadus. Sellel iseseisvuse astmel on Dalton-plaan ja projektide meetod, mille juures õpilasele antakse töö teema, kuid meetodite, tempo ja tulemuste määramisel jäetakse talle suhteliselt suur vabadus.

Meie koolides esineb tavaliselt iseseisva töö kolmas vorm, mille juures töö teema määrab õpetaja, enamasti näitab ta õpilasele kätte ka meetodid (vähemalt üldjoontes), kuid tempo suhtes jätab õpilasele teatud vabaduse, töö tulemuse aga laseb saavutada õpilasel endal. Viimane asjaolu lasebki õpilasel end tunda teatud määral leiduri, avastaja osas, mis tõstab tema tööõõmu. Siia kuulub näit. loetud pala või teose kohta plaani koostamine, erinevate ajalooliste perioodide või geograafiliste regioonide kohta võrdlevate tabelite koostamine, töötamine raamatuga tööjuhataste järgi jne.

Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisel võib saavutada häid tulemusi, kui õpetada lapsi tööta r a a m a t u g a. Paljud õpetajad teevad suure pedagoogilise vea, püüdes uut õppematerjali, kui lihtne ja arusaadav see ka poleks, tingimata ise lastele seletada, kogu vaimset toitu nendele peeneks närida. Raamatut, õpikut kasutavad nad ainult selleks, et õpilane sealt kordaks seda, mis õpetaja klassis ette jutustas. Niiviisi ei õpi õpilane raamatut teadlikult kasutama, kuigi see peaks olema üks kooli peamisi ülesandeid.

Üheks efeksemaks võtteks, mille abil saab õpilasi õpetada raamatust iseseisvalt teadmisi hankima, on nn. tööjuhataste menetlus. Õpilasele antakse rida ülesandeid, millele ta raamatu teksti, piltide, skeemide ja kaartide najal peab otsima lahendused. Õpilane võib selle töö teha tunnis või ka kodus. Tulemused kirjutab ta vastavasse töövihikusse. Ülesanded antakse õpilasele kas paljundatult kätte, kirjutatakse klassitahvlile või dikteeritakse ja õpilased kirjutavad need vihikutesse.

Tartu Linna VII Keskkooli keemia ja bioloogia õpetaja L. Anijalg kasutab sageli seda meetodit ja leiab, et see mõjub hästi õpilaste teadmiste kindlusele ja teadlikkusele. VII klassi keemia tunnis teema «Tähtsamad soolad» käsitlemisel joonistas ta tahvlile järgmise skeemi:

Valem	Nimetus	Saamine	Kasutamine
-------	---------	---------	------------

Õpilastele tehti ülesandeks leida õpikust tähtsamate soolade kohta skeemis märgitud andmed, kirjutada need oma vihikusse ja jätta meelde. Kui õpilane mõnest asjast aru ei saanud, võis ta küsida kas naabriilt või õpetajalt. Tunni lõpul kontrollis õpetaja frontaalse küsitlemise teel, kas õpilased olid vajalikud faktid meelde jätanud. Klass oli tõsiselt töö juures ja enamik õpilasi andis küsitlemisel väga häid vastuseid.

Bioloogia tunnis samas klassis anti õpilastele ülesanne leida

õpiku najal vastused küsimustele: 1. Miks püsivad näriliste hambad teravad ega lõhene? 2. Miks jäävad suslikud talveunne, oravad aga mitte? 3. Kuidas võideldakse kahjulike närilistega? Vastused nendele küsimustele leidsid õpilased klassis. Kodutööks anti kirjutada vihikusse: 1. Näriliste seltsi tüüpilised iseärasused (a, b, c). 2. Kahjulikud närilised. 3. Kasulikud närilised.

Allakirjutanu, õpetades ajalugu A. H. Tammsaare nim. Tartu I Keskkooli V klassis, kirjutas tunni algul tahvlile 4—5 küsimust, millele õpilased õpiku najal pidid leidma vastused ja need oma vihikusse märkima. Kes tööga tunni ajal toime ei tulnud, jätkas seda kodus.

Ühe teise kooli XI klassi ajaloo tundides töötati 6 tundi järjest niisuguste tööjuhataste järgi. Seejärel korraldati kirjalik kontrolltöö, mille puhul õpilastel tuli 30 minuti jooksul vastata 3 küsimusele. Töö tulemused osutusid selles klassis palju paremaks kui paralleelklassis, kus õpilased omandasid materjali õpetaja jutustuse põhjal ja kus neid igas tunnis suuliselt küsitleti.

Tööjuhataste najal saab õpilasi edukalt suunata ka populaarteaduslikku kirjandust kasutama, loodust vaatlema, laboratooriumis töötama ja muudestki allikatest teadmisi hankima.

Et tööjuhataste täidaksid oma ülesande, selleks tuleb nende koostamisel silmas pidada järgmisi nõudeid: 1. Sõnastus peab olema selge ja asjalik, nii et õpilane raskusteta aru saaks, mis ta peab tegema. 2. Sõnastus peab olema lühike, et ära kirjutamine ei viidaks aega. 3. Tuleb ära märkida, millisest õpiku osast (või kust mujalt) leiab õpilane vajalikud andmed. 4. Vajaduse kohaselt tuleb anda juhatusi töö täitmise kohta. 5. Tuleb ära märkida, millised faktid õpilane tingimata peab meelde jätma.

Ei ole soovitatav, et küsimused või ülesanded langeksid ühte õpiku pealkirjadega — see kujundab trafareti õpilaste töös, tõukab neid õpiku materjali sõna-sõnalisele ümberkirjutamisele. Kõige paremad on niisugused küsimused, mis nõuavad nähtuste põhjuste selgitamist, esitatud väidete tõestamist, nähtuste kõrvutamist, võrdlemist ja hindamist, järelduste tegemist jne. Õpilaste mõtlemise aktiivsus sõltub suurel määral esitatud küsimuste ja ülesannete iseloomust. Sellepärast tuleb õpetajal need hästi hoolikalt läbi mõelda. Tööjuhatuses on vajalik ära märkida, milliseid kokkuvõtteid või üldistusi peab õpilane läbitöötatud materjali põhjal tegema.

Muidugi ei ole võimalik üheski aines kogu kursust tööjuhataste najal läbi töötada, kuid niisugustes ainetes, nagu ajalugu, bioloogia ja geograafia, on nende rakendamine suhteliselt hõlpus.

Arenenumaid ja kiiremini töötavaid õpilasi võib tööjuhataste abil ergutada õpikule lisaks kodus ka populaarteaduslikku kirjandust ja saatematerjali kasutama. Niisuguse töö tulemusi esitavad nad klassis lühikeste referaatide ja sõnavõtude kujul.

Et vanemate klasside õpilasi ergutada ja õpetada teaduslikku kirjandust ulatuslikumalt kasutama, on mõnes koolis (mõni aasta tagasi näit. Tartu III Keskkoolis) praktiseeritud nn. a s t a t e e m a d e andmist õpilastele koduseks tööks. Vastava klassi põhiainete õpetajad märkisid ära rea teemasid, mille hulgast iga õpilane valis endale ühe; õppeaasta jooksul koostas õpilane sellel teemal pikema kirjandi.

Tööjuhataste menetlust on võimalik edukalt läbi põimida vestlus-

meetodiga; eriti sobib see nooremate klasside õpilastele. Toome selle näiteks geograafia tunni VI klassis teemal «Austraalia geograafiline asend ja pinnaehitus».

Õpilastel olid laudadel geograafia atlased; seinal rippus Austraalia kaart ja poolkerade kaart. Klassile anti ülesandeks kaartide najal leida vastused järgmistele küsimustele: 1. Millisel poolkeral asub Austraalia ja mis teda lahutab muude maailmajagudest? 2. Võrrelda Austraalia pindala muude maailmajagude pindalaga. 3. Millised ookeanid ümbritsevad Austraaliat ja milliseid saari asub tema lõuna- ja põhjaranniku läheduses? 4. Iseloomustada Austraalia rannikujoont ja võrrelda seda Aafrika ning Euroopa omaga.

Tulemused kirjutasid õpilased oma vihikutesse. Kui töö oli lõpetatud, toimus frontaalne vestlus.

Tunni järgmises osas said õpilased ülesande kaardi najal kindlaks teha: 1. Missugused pinnavormid on Austraalias ülekaalus? 2. Millise osa mandrist võtavad enda alla kõrgendikud, madalikud, kus asuvad mäed ja kuidas neid nimetatakse?

Õpilastel tuli kõrgendike skaalat kasutades määrata kindlaks kõrgendike ja mägede keskmine kõrgus, leida õpikust andmeid nende mägede vanuse kohta jne. Kokkuvõtte tehti jälle frontaalse vestluse teel.

Tunni kolmandal etapil oli õpilastel ülesandeks õpiku abil välja selgitada, millised on selle maailmajao tähtsamad maapõuevarad ja kus need asuvad.

Kodutööks anti õpilastele järgmised ülesanded: 1. Määrata kindlaks Austraalia kõige põhjapoolsema ja kõige lõunapoolsema punkti laiuskraadid; arvutada välja, mitu kraadi ja kilomeetrit on see vahe. 2. Määrata kindlaks Austraalia kõige ida- ja kõige läänepoolsema punkti pikkuskraadid; teha mastaabi abil kindlaks vahemaa nende vahel. 3. Mõelda järele, milles on sarnasus ja erinevus Austraalia ja Aafrika pinnaehituses.

Mingit kinnistamist ega küsitlemist eraldi etappidena selles tunnis ei olnud. Kõik 45 minutit kasutati õpilaste iseseisvaks tööks. Ka teised õpetajad, kes on kasutanud taolisi töövõtteid, väidavad, et niisugustes tundides kaob vajadus eraldi kinnistamiseks või küsitlemiseks. Õpilaste poolt iseseisva töö käigus omandatud teadmisi kontrollitakse 4–5 tunni tagant mõne ainelõigu käsitlemise lõpul kirjalike lühiküsimuste abil.

Õpilaste iseseisva töö individualiseerimiseks annavad mõned õpetajad, eriti Saksa Demokraatliku Vabariigi koolides, igale õpilasele koduseks tööks omaette tööjuhatused, kus on ühtlasi ära märgitud materjal, mis antud probleemiga seoses tuleb läbi töötada. Ühise töö tundides esinevad õpilased ülevaadetega oma töö tulemustest. Muidugi on selle tööviisi rakendamine mõeldav ainult vahete-vahel, mõningate selleks eriti sobivate teemade läbitöötamisel.

Tööjuhatusete menettluse raames või ka lahus sellest on võimalik suunata õpilasi raamatu iseseisvale kasutamisele sel teel, et neil lastakse koostada mitmesuguseid võrdlevaid skeeme ja tabeleid.

Võrdlus on suurepäraseks võtteks, mis aitab õppematerjali süstematiseerida, vastava ainelõigu juhtivaid ideid sügavamini omandada. Võrreldes toovad õpilased esile nähtuste olulisemaid külgi, seovad neid isekeskis ja süstematiseerivad neid. Et võrdlused oleksid sisukamad

ja viljakamad, annab õpetaja selleks enamasti kindla skeemi. Nii näit. kirjeldab R. Sroda kahe nelinurga võrdlemist geomeetria tunnis järgmiselt:

Õpilaste osavõtul koostati ja märgiti tahvlile neli momenti, millest lähtudes tuli nelinurki võrrelda: 1. Külgede omadused (paralleelsus, võrdsus). 2. Nurkade omadused (liigid, võrdsus, summa). 3. Diagonaalide omadused (lõikumine, võrdsus). 4. Tsentraal- ja telgsümmeetria. Selle skeemi alusel koostasid õpilased ise võrdleva tabeli rõõpküliku ja täisnurkse nelinurga kohta.

Rõõpkülik.

1. Vastasküljed paarikaupa paralleelsed.
2. Vastasküljed võrdsed.
3. Vastasnurgad võrdsed.
4. Ühe külje juurde kuuluvate nurkade summa on 2 d, kusjuures üks neist on terav-, teine nürinurk.
5. Diagonaalid on eri pikkusega.
6. Diagonaalid lõikuvad keskel.
7. On olemas tsentraalsümmeetria.
8. Ei ole sümmeetriatelgi.

Täisnurkne nelinurk.

1. Sama.
2. Sama.
3. Kõik nurgad võrdsed.
4. Ühe külje juurde kuuluvate nurkade summa on 2 d, kõik need on täisnurgad.
5. Diagonaalid on võrdsed.
6. Sama.
7. Sama.
8. On kaks sümmeetriatelge.⁹

Suhteliselt sageli rakendavad õpetajad niisuguste tabelite koostamist ajaloo ja geograafia õpetamisel. Toome näiteks I. Gittise poolt IV klassi ajaloo tunniks soovitatud tabelitest ühe.¹⁰

Vene rahva võidud võõramaiste vallutajate üle XIII—XVII saj.

Sajand	Aasta	Vaenlane	Põhisündmused	Vene rahva juhid
--------	-------	----------	---------------	------------------

Lõpetades keskaja ajaloo õpetamise VIII klassis, organiseeris õpetaja materjali kordamise kolme põhiprobleemi kaupa: 1. Majandus. 2. Ühiskond. 3. Klassivõitlus. Iga küsimuse vaatlemisel keskaja kolme perioodi kestel tuli õpilastel õpiku materjali rühmitada hoopis uues süstemis ja õpilastele selgus, kuidas järgnevate perioodide iseloomulikud jooned valmistati ette eelneval perioodil. Õpilased harjusid laialipillatud faktidest tuletama terviklikke kujutlusi.

Geograafia tundides võivad õpilased üksikuid geograafilisi rajoone võrrelda näit. järgmise skeemi alusel:

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| 1. Pindala. | 6. Loomastik. |
| 2. Kliima. | 7. Rahvastik. |
| 3. Jõed ja järved. | 8. Majandus. |
| 4. Taimestik. | 9. Linnad ja tööstuskeskused. |
| 5. Pinnas. | |

⁹ Р. Б. Срода, Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении, Москва, 1956, стр. 19.

¹⁰ И. В. Гиттис, Самостоятельная работа учащихся IV класса по истории, Москва, 1950, стр. 35.

Niisuguseid võrdlevaid skeeme on eriti kasulik rakendada õppe-materjali kordamisel. Õppematerjali kordamine samal kujul ja samas järjekorras, nagu seda esmakordselt õpiti, on äärmiselt igav. Üldistavate skeemide ja küsimustike kasutamine aitab õpilastel kursuse põhi-ideed, vastastikusi sõltuvusi ja suhteid kursuse üksikute osade vahel lahti mõtestada, arendab õpilaste aktiivset mõtlemist ja oskust küsimu-sele eri külgedest läheneda.

Nooremates klassides harjutatakse raamatu teadlikku kasutamist plaanide koostamise teel. Plaani koostamine sunnib õpilast loetud palas kõige olulisemat üles otsima ja seda oma sõnadega kokku-võtlukult ning sisukalt edasi andma. Algul, II klassis, harjutatakse plaane suuliselt koostama, III klassis minnakse üle kirjalike plaanide koostamisele. Esialgul koostatakse plaane lühemate lugemispalade kohta, vanemates klassides aga tervete teoste kohta.

Nooremaid lapsi saab harjutada raamatut iseseisvalt kasutama ka orienteerumisülesannete najal. Õpilastele tehakse ülesandeks kas õpikus või lugemikus kiiresti üles otsida kohad, kus käsitletakse üht või teist küsimust. Näiteks, käsitledes IV klassi ajaloo tunnis 1812. a. Isamaasõda, annab õpetaja õpilastele ülesande otsida õpikust üles kõik kohad, kus räägitakse vene rahva võitlusest võõraste anastajate vastu. Lugesd emakeele tunnis lugemikust pala, mis käsitleb õpilaste elu koo-lis, laseme lastel kiiresti üles otsida teised neile juba tuttavad kohad, kus samuti räägitakse koolist. Ühenduses sellega tuleb lapsi juba III—IV klassis harjutada teadlikult kasutama raamatu sisukorda, vanemates klassides aga tähestikulist sisujuhti.

Teadlikku lugemist harjutab ka see, kui laseme õpilastel loetud paladest kirjutada sedelitele tundmata sõnad. Kui oleks küllaldaselt käepärast lastepäraseid võõrsõnade sõnastikke ja entsüklopeediaid, siis võiks lasta õpilastel seletused nendele sõnadele otsida ise. Praegu jääb peamiseks seletuste andjaks siiski õpetaja. Nii-viisi koguneb igal õpilasel uute, raskusi valmistavate sõnade sedel-sõnastik, mis paneb aluse teadlikule sõnaraamatu kasutamisele.

Töö raamatuga on tähtis, kuid kaugeltki mitte ainuke võimalus õpi-lasi iseseisvalt mõtlema harjutada. Selleks otstarbeks võib viljakalt kasutada ka õpilaste iseseisvaid loodusevaatlusi ja labora-toorseid töid.

Mõned õpetajad õpetavad lapsi juba esimesest klassist alates vaat-leva ilmastikku, loodusnähtusi eri aastaegadel, inimeste tegevust jms. Üks õpetaja õpetas lapsi juba I klassis looduse kalendrit pidama. Ta andis õpilastele taolisi ülesandeid: kui lähete koolist, vaadake, millisel katuse küljel lumi sulab kiiremini; milline on lumi varjus ja milline päikese käes; kus on lumi juba ära sulanud ja kus see veel püsib. Pärast laskis ta lastel oma tähelepanekutest jutustada. II klassis tehti õpilastele ülesandeks vaadelda, missugustelt puudelt hakkavad lehed kõige varem langema, milline on langevate lehtede värvus, kuidas muutub päeva pikkus, millal ilmuvad esimesed öökülmad jne. Talvel hakkasid lapsed vaatlema koduloomi. Kassi olid küll kõik lapsed näinud, kui aga oli vaja jutustada kassist, siis oli laste jutt üsna sisuvaene: enamik lapsi polnud kassi olulisemaid tunnuseid tähele pannud. Õpe-taja andis ülesande: vaadelda hästi, milline on kassi nahk, suu, silmad, käpad; kus ta armastab magada, mida süüa; kuidas ta püüab hiiri, kuidas mängib. Juba mõne päeva pärast oli lastel kassist palju kõnelda.

Järgmiseks vaatlusteemaks II klassis oli «Talvitavad linnud». III klassis oli vaatlusobjektiks «Minu noorem vend» (või õde) või «Minu väike mängukaaslane». Iga vaatlusperioodi lõpul korraldati vestlus või kirjand. Tulemuste kohta kirjutab õpetaja: «Kirjandite kirjutamine vaatluste põhjal on väärtuslikuks õppemeetodiks; see aitab õpilastes arendada vaatlemisoskust ja teadmishimu, mõtlemist ja sõnavara. Lapsed suhtuvad sellesse tööse huviga ja täidavad ülesandeid meeleldi.»¹¹

Vanemate klasside õpilased võivad õpetaja hoolikal juhendamisel teha üsna keerukaid vaatlusi. VII klassis võib teema «Lindude kaitse» käsitlemisel teha vaatlusi tingitud reflekside kujunemise ja kustumise kohta lindudel. Ühes Habarovski koolis anti õpilastele ülesanne iga päev kindlal kellaajal, näit. kell 12 päeval, puistata lindudele toitu nende toidulauakesele, mis oli kinnitatud akna külge õhuakna lähedale. Tähelepanekud tuli märkida vaatluspäevikusse. Kümne päeva möödumisel tegid õpilased järelduse: lindudel on välja kujunenud tingitud refleks toitmise aja suhtes; linnud saavad kuni 3 minutit enne või pärast määratud aega. Sellele järgnes katse teine aste. Lindude toitmine lõpetati, vaatlusi aga jätkati endiselt. Pändi tähele, et saabuivate lindude arv järjest vähenes ja vaheajad saabumisel suurenesid. Mõne aja pärast ei tulnud enam ühtki lindu. Õpilased kirjutasid päevikusse teise järelduse: viie päeva möödumisel toidu andmise lõpetamisest arvates ei saanud enam ühtki lindu — tingitud refleks oli kustunud. Katse kolmandaks astmeks oli kustunud refleks taastamine. Lindudele hakati toitu puistama. Tähelepanekud näitasid, et refleks taastus: linnud hakkasid uuesti tulema, kusjuures endine 3-minutiline kõikumine enne või pärast määratud aega saavutati mitte enam 10-ndal, vaid juba 4-ndal päeval. Peale tunnetusliku väärtuse on niisugusel tööil veel see tähtsus, et lapsed hakkavad lindudele vaatama kui oma sõpradele, keda on vaja abistada. Neil kasvab huvi õppida tundma oma kodumaa kasulikke ja kahjulikke linde.¹²

Rohkesti võimalusi õpilaste iseseisvaks tööks pakuvad fenoloogilised vaatlused. Kui neid pikema aja jooksul ja süstemaatiliselt tehakse, siis on nende tulemused olulised isegi teaduslikele uurimisasutustele.

Laboratoorsetel ja praktilistel töödel, mida õpilased teevad õpetaja üldisel juhtimisel, on nõukogude koolis bioloogiliste ainete õpetamisel ikka olnud tähtis koht. Viimasel ajal on mõningates koolides siiski märgata tendentsi asendada õpilaste iseseisvaid laboratoorseid ja praktilisi töid õpetaja poolt tehtavate demonstratsioonikatsetega, sest viimased vajavad vähem aega ja neid on võimalik teha väiksema arvu katseriistadega. Ei ole kahtlust, et õppetöö tulemuste seisukohalt on palju suurem väärtus õpilaste endi poolt kas koolis või väljaspool kooli tehtavatel laboratoorsetel ja praktilistel töödel ning katsetel. Selliste tööde eeliseks on ka see, et neid saab ilma suuremate raskusteta individualiseerida.

Olen toonud ainult mõned näited selle kohta, kuidas eesrindlikud õpetajad kasutavad mitmesuguseid õpilaste iseseisva töö võtteid, et arendada nende iseseisvat mõtlemist. Niisuguseid eesrindlikke õpetajaid on meie koolides rohkesti ja nende kogemuste varasalv on tunduvalt

¹¹ Е. С. Корзина, Сочинения на основании наблюдений учащихся, «Начальная школа» № 7—8, 1946.

¹² Д. Э. Бауман, Познавательные интересы учащихся как средство активизации учебного процесса, «Советская педагогика» № 9, 1958.

rikkalikum ülalpool esitatust, kuid kahjuks on neid kogemusi viimasel ajal vähe kogutud, uuritud ja üldistatud.

*

Õpilaste iseseisvat tööd koolis ei tohi lasta areneda stiihiliselt, omapead, vaid see peab toimuma kogu aeg organiseeritult, õpetaja teadlikul ja kavakindlal juhtimisel. Opetaja peab hoolega kaaluma, mida on õpilastele vaja seletada ja mida võib nendele anda iseseisvalt läbi töötada. Seejuures tuleb õpilasi harjutada lihtsamate, piiratud teemade abil iseseisva töö vilumusi omandama, enne kui nendele antakse raskemaid ülesandeid. Iseseisva töö harjumuste kasvatamine peab algama lapse koolitulekuga ja jätkuma kogu õppeaja jooksul. Iga uus iseseisva töö ülesanne peab tuginema õpilaste senistele kogemustele.

Sageli küsitakse, kas õpilaste iseseisvat tööd saab rakendada õppetunni kõikidel etappidel. Sellele võib julgesti vastata jaatavalt. Kuigi eespool oleme käsitlenud peamiselt uue materjali läbitöötamist, kordamist ja koduülesannete andmist, võiksime paljude õpetajate kogemustest leida häid näiteid õpilaste iseseisvalt tööle rakendamise kohta ka teadmiste kontrollimise ja kinnistamise astmel. Kuid nende käsitlemine ei mahu ühe artikli raamesse.

On ekslik arvata, nagu vähendaks õpilaste iseseisev töö õpetaja osatähtsust õppeprotsessis. Pedagoogilise töö omapära selles seisnebki, et õpilase maksimaalse aktiivsuse tagab ainult pedagoogi läbimõeldud töö.

Õpilast töötama õpetada on raskem kui ise temale ainet esitada. Õpetajal, kes tunneb hästi oma ainet, ei ole raske materjali kooliloengu vormis esitada. Palju raskem on tööd nõnda organiseerida, et õpilased tunni igal etapil omandaksid iseseisva töö vilumusi, et kasvaksid nende vaimsed huvid ja et nad omandaksid kindlaid teadmisi juba õppetunnis. Seepärast õnnestubki õpilaste iseseisva töö organiseerimine ja juhtimine täiel määral ainult tugevail, loova hingelaadiga ja kogenud õpetajail, kes omavad laialdasi teadmisi ja head organiseerimisvõimet.

Õpilaste iseseisva mõtlemise kasvatamise huvides tuleks meie kooliõpikud ümber töötada. Igas õpikus peaks leiduma küsimusi ja ülesandeid, mis suunaksid õpilasi iseseisvalt töötama. Lisaks õpikutele on vaja mitmesugust didaktilist materjali ja töö- ning käsiraamatuid, nagu õpilastele kohandatud võõrsõnade sõnastik, õigekeelsuse sõnaraamat, laste entsüklopeedia, ajaloo ja geograafia lugemikud, kontuurkaardid jms. Eriti suur tähtsus on populaarteaduslikul noorsookirjandusel. Siiani on selle väljaandmisel liiga vähe sidet peetud kooliga, mistõttu see praegusel kujul abistab õppetööd vähe.

On põhjust loota, et praegu käimasolev hoogne liikumine kooli polütehnikiseerimise ja elule lähendamise suunas annab tõuke ka õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisele ja aitab õppe- ning kasvatustööd koolis sootu tõhusamaks muuta.

Esimesi kogemusi töös oktoobrilastega.

A. TSVETKOVA,

Viljandi IV Keskkooli õpetaja.

On möödunud üle aasta, kui ÜLKNU Keskkomitee VIII pleenumi otsus kohustas komsomoli- ja pioneeriorganisatsioone parandama tööd nooremate õpilastega ning osutas vajadusele «taastada pioneerirühmade juures oktoobrilaste grupid». Selle tänuväärse otsuse võtsid rahuldustundega vastu kõik pedagoogid.

Nüüd võib teha mõningaid kokkuvõtteid aastasest tööst oktoobrilastega. Töö sisu avaldub järgmistes oktoobrilaste reeglites: «Oktoobrilapsed on tulevased pioneerid; oktoobrilapsed on hoolsad lapsed, nad õpivad hästi, armastavad kooli, austavad vanemaid; ainult neid, kes armastavad tööd, nimetatakse oktoobrilasteks; oktoobrilapsed on ausad ja tõearmastajad lapsed; oktoobrilapsed on sõbralikud lapsed, nad loevad, joonistavad, mängivad ja laulavad, elavad lõbusalt.»

Oktoobrilastega tehtav töö on põhiliselt kindlaks määratud nende reeglitega. Kuid tuleb silmas pidada, et meie ülesandeks pole mitte ainult nendest reeglitest rääkida, vaid luua niisugune töösüsteem, mis annaks võimaluse rakendada neid reegleid laste igapäevases tegevuses.

Nooremate õpilaste psüühilisi iseärasusi (näit. mõtlemise konkreetsus ja kujundilisus) ja mängude erilist osa nende elus tuleb arvestada töö sisu ja meetodite valikul.

Tööd I klassi oktoobrilastega alustasin 1958. a. jaanuaris.

Seoses lugemispalaga «Õppida, õppida, õppida!» kuulsid lapsed sellest, et Lenin õppis hästi ja abistas kaasõpilasi õppimises. Tegime järelduse, et Lenin oli töökas ja abivalmis. Ta oli hea kaaslane.

Seejärel vestlesime sellest, kuidas õpivad I klassi õpilased, missugused kaaslased on nad olnud ning keda nende hulgast võib pidada heaks sõbraks ja mänguseltsiliseks.

Seletasin, et lapsed, kes tahavad õppida ja käituda niisama hästi nagu Lenin, saavad oktoobrilasteks. Tublisid lapsi nimetatakse nii Oktoobrirevolutsiooni võidu auks. Oktoobrirevolutsioonist olid lapsed varem lugenud. Seejärel tutvustasin õpilasi oktoobrilaste töö ja tegevusega, nagu ühised mängud looduses, laulude ja tantsude õppimine, matkamine, voolimine, lasteaia mudilaste, õdede ja vendade eest hoolitsemine, töö kodus, kooliaias ja kolhoosis, sportimine, vanemate abistamine jne. Õpilased ise tegid järelduse, et oktoobrilapsed ja pioneerid elavad peaaegu ühtmoodi. Seletasin, et oktoobrilapsed ongi tulevased pioneerid.

Vestluses tutvustasin kõiki oktoobrilaste reegleid. Õpilased tõid nende kohta näiteid. Igaüks püüdis õhinal seletada, kuidas ta on olnud aupaklik vanemate vastu, ja agaralt tõendada, et ta igati sobib oktoobrilapseks. Manfrid tõstis käe ja lausus: «Mina ei pelga ühtki tööd — kõik, mis tarvis, teen ära.» Järgnes rida näiteid tööst kodus, aias, kuuris,

suvisest tööst maal vanaema juures jne. Tuletasime meelde õpitud vana-sõna: «Kes tööd teeb, see rõõmu näeb.»

Rääkides sõbralikkusest, ütles Gunnar, kes oli üksik laps perekonnas: «Mulle meeldivad kõik meie klassi õpilased, ma tahaksin kõiki kallistada — nad on nii head sõbrad. Kui keegi meie hulgast on haige, siis tuleb nutt kohe peale.»

Oktoobrilastest jätkus juttu igaks päevaks. Emakeele tundides käsitlesime palasid: «Igal asjal oma koht», «Kolm klassikaaslast», «Aus laps», «Lihtsalt vana inimene» jt. Alati püüdsid lapsed lugemispalaga seoses tuua taolisi soovitusi: «Enn sobib kõige enam oktoobrilapseks — tema oli abivalmis», «Liida ei oska veel oma asju kohale panna — tema ei saa oktoobrilapseks», «Aadu oli aus poiss. Toomas oli abivalmis. Nemad on tublid oktoobrilapsed.»

Kogu klassiga õppisime selgeks Rauhvergeri laulu «Oleme kõik rõõmsad lapsed». Lapsed laulsid seda innuga. Kõik 33 tahtsid saada oktoobrilasteks.

Oktoobrilaste juhtideks valiti pioneerid Peep ja Väino, kes eriti hoolitsevalt oskasid kohelda nooremaid õpilasi. Püüdsin töö korraldada nii, et need pioneerid saaksid rakendada oma initsiatiivi, arendasin nende iseseisvust ja algatusvõimet. Poistel tuli alati meeles pidada, et pioneer on eeskujuks kõigile lastele. Peep ja Väino hoolitsesid nooremate laste eest, kuid samal ajal kasvasid ja arenesid nad ise humaansuse, taktitunde ja kollektiivsuse poolest.

Tähekeste juhid valmistasid oma algatusel paberist rinnamärgid, mis aga varsti lagunesid. Otsustasime pioneerijuhiga, et märgid võiksid olla punasest vildist. Tähekeste juhid käisid kübaratöökojas, kust palusid punase vildi ribasid, millest valmistasid rinnamärgid.

Enne punaste tähekeste kätteandmist vestlesime sellest, mida on meil Oktoobrirevolutsiooni tulemusena kätte võidetud ja et praegu võitleb meie maa rahu eest kogu maailmas. Punatähed säravad Kremli tornidel ja Nõukogude sõdurite kiivritel. Kõnekoor esitas palad: «Meil on tar. is õppida», «Vanem vend», «Meie maa», «Rahulaul». See andis lastele võimaluse esineda kollektiivina ja üle elada kollektiivse loomingu rõõmu.

Punatähekeste kätteandmine toimus pidulikul pioneerimaleva koon-dusel pioneeride poolt. Seejärel andsid pioneerid oktoobrilastele lilli ja tegid teatavaks, et tänasest peale on oktoobrilapsed pioneeride väikesed abilised. Järgnesid tervitused ja õnnitlused. Pioneerijuht kõneles: «See, kes kannab rinnal punast tähekest, peab palavalt armastama oma kodu-maad, olema aus, elama sõbralikult, hästi õppima, austama vanemaid ja hästi töötama. Ainult neid, kes armastavad tööd, nimetatakse oktoobri-lasteks. Punatäheke ütleb ka seda, et on tarvis käituda hästi. Hoidke oma tähekest, olge head oktoobrilapsed!»

Organiseerides tööd oktoobrilastega pidasin silmas järgmist:

- 1) edaspidiste vigade vältimiseks hästi läbi mõelda tegevuse süs-teem nooremate õpilastega;
- 2) muuta oktoobrilaste tegevus keerulisemaks pidevalt aastast aas-tasse (I—III klassini);
- 3) mitte ülehinnata õpilaste võimeid, vaid tegevus olgu eakohane;
- 4) tegevus allutada kommunistliku kasvatuse ülesannetele ning tõsta esiplaanile selle töö ideeline suunitus;
- 5) anda pidevalt igapäevasele jõukohast tööd.

Tähekeste juhid tegid töökava iga kuu jaoks eraldi, arvestades alati oktoobrilaste soove ja minu juhtnööre. Töökava oli järgmine:

Jaanuari lõpul oktoobrilaste tähekeste loomine. Tutvuti oktoobrilaste I reeglga: «Oktoobrilapsed on hoolsad lapsed, nad õpivad hästi, armastavad kooli, austavad vanemaid.» See reegel aitab lastel üle minna uue tegevuse — õppimise juurde.

Pioneerid jutustasid õpilastele, mida koolis õpetatakse, selgitasid, kuidas tuleb õpetaja korraldusi täita. Seda tehti eesmärgil, et lapsed omandaksid kindlamini ja teadlikumalt kooli nõuded.

Sanitaarseid ja hügieenilisi harjumusi saab juurutada igapäevases järjekindlas töös. Selleks pidi kaasa aitama ka oktoobrilaste koondus, mille korraldasime veebruarikuus teemal «Oktoobrilapsed on terved, puhad ja korralikud lapsed».

Koonduse korraldasime mängu vormis. Pioneerid jaotasid oktoobrilastele varakult välja pildiloto, kus iga pildi tagaküljel oli salmike Tšukovski lasteraamatust «Pese ennast sa». Õpilased õppisid need pähe. Koondusel esitati need salmid dramatiseeringuna. Üks lastest esines määratud poisi osas. Ta kandis lohaka poisi kostüümi. Nuustik, hambahari ja seep olid rietatud nii, nagu neid on näidatud raamatus «Pese ennast sa». Õpilane, kes mängis vee osa, tõi vee kaasa pesukausiga. Dramatiseeringus häbistati lohakat, määratud. Nuustik, hambahari, kamm, seep, vesi «tungisid kallale» lohakale ja pestes sai määratudki puhas poiss.

Vestluses selgitati lastepäraselt, miks on vaja pesta, küüsi lõigata, kammida, riided, jalanõud ja õppetarbed korras hoida, miks on vaja võimelda.

Lapsed rietasid lahti ülakeha. Tähekeste juhid õpetasid kraani all õigesti pesema käsi, nägu, kaela, kõrvu ja seejärel hoolikalt kuivatama. Igal õpilasel oli alati koolis kaasas oma väike käterätik.

Selgus, et mõnigi ei osanud ennast õigesti pesta, sest kodus ei olnud nad endid ise pesnud.

Õppetarvete korrashoiu kohta koostasime näituse «Mis on hea ja mis on halb». Osakonnas «Hea» panime välja puhtad õpikud, vihikud, sullepuhastaja, taskuräti, pildi puhtast õpilasest. Osakonnas «Halb» olid eksponaatideks määratud, lohaka kirjaga vihikud, näritud sullepea, määratud kuivatuspaber, teritamata pliiaats, tindiga määratud pinal ja plakat küsimustega: «Kuhu kadus... Vello sullepuhastaja?... Eduardi pluusi eest nõõp?... Silvi juukseklamber?... Mihkli kamm?»

Koonduse lõpul valmistasime valgest riidest eineräti võileiva pakkimiseks. Ka poisid õmblesid õhinal.

Järgmisel päeval, kui tähekeste sanitarid kontrollisid õpilaste puhtust, selgus, et Vello sullepuhastaja, Eduardi nõõp, Mihkli kamm jt. asjad olid tulnud tagasi endistele kohtadele. Selle üle oli kõigil heameel.

Koondus, mille korraldasime Nõukogude armee aastapäeva auks, oli lahtine pioneerimaleva koondus. Sellest võtsid osa ka oktoobrilapsed. Koondusel oli külaliseks Viiratsi Lastekodu direktor sm. Ramp, kes vestles lastega elust rahu ja sõja ajal. Poiste ansambel esitas laulu «Nõukogude armee». Täheke korraldas ka omaette üritusi. Pioneeride abiga joonistasime suure papist laeva. Poisid kandsid madrusemütse ja signaalseerisid laevalt lipukestega: «Nõukogude armee — rahuarmeer». Tütarlapsed kinkisid igale poisile sõduri rinnamärgi, mille olid ise paberist valmistanud. Sellel päeval tõsteti poisse esile, nii et poisid sellest aru

said ja tundsid, et nendest lugu peetakse. Ühiselt kirjutasime kirju õpilaste vendadele või omastele, kes viibisid Nõukogude armees. Tervituskirjaga koos saatsime ka joonistusi õpilaste poolt. Järgnevalt tegi tähekeese juht teatavaks, et mängima minnakse välja — Lossimägedesse. Mängiti mängu «Kiiresti rivistuda». Ka kelkudel sõit oli lõbus ja õpilased hoolitsesid tähelepanelikult üksteise eest. Mäng «Kelgutamine tule all» on ohtlik siis, kui mängureeglid jäävad selgitamata. Pioneerid tegid reeglid teatavaks ja kõik pidasid neist kinni. Võistlusemäng kulges hästi.

Märtsis tähistasime rahvusvahelist naistepäeva. Peamist rõhku panime reeglile «Austa ja abista vanemaid!»

Pidevalt sisendasin lastele, et on tarvis austada ema, isa, vanemaid õdesid ja vendi, õpetajaid ja kõiki täiskasvanuid, et on alati tarvis olla lahke ja viisakas. Kui lapsed olid saanud kasulikud olla kodus ema, isa abistades või tänaval vanakest aidates, siis teatati ka minule sellest suure rõõmuga.

Pidasime nõu, kuidas keegi saab abistada kodus ema, vanaema ja teisi perekonnaliikmeid.

Lastevanemate kaudu püüdsin teha kindlaks, kuidas oktoobrilapsed täidavad oma kohustusi kodus. Selgus, et enamik on tõesti abivalmis lapsed ja näevad ise, kuidas ja kus aidata. Ka õpilane M. ei olnud koduste tööde vastu, kuid vajas alalist meeldetuletamist, sest tal puudusid tööharjumused. Selgitasime, et emal on abistamisest siis palju suurem rõõm, kui tal ei ole vaja lapsi sundida. Hiljem selgus, et sellest oli kasu. Ka M. hakkas mõtlema, kuidas ema üllatada. Kui ema tuli töölt, leidis ta mõnigi kord, et tuba on korrastatud, poest leib toodud, nõud pestud ja korralikult asetatud köögikappi.

Seda tööd oli hea siduda rahvusvahelise naistepäeva tähistamisega.

Korraldasime loovmängu koonduse. Tütarlapsed töid kaasa oma nukud, nukumööblit ja toidunõusid. Igaüks oli asjalik «ema» ja püüdis hoolitseda oma «lapse» eest. Mängiti nii, et igal oli oma «kodu». Ömbletsime nukkudele uusi riideid, «keetsime süüa», katsime lauda, pesime nukke vannis, panime magama, laulsime häällaulu. Lõpuks «käidi külas» üksteise pool. Igaüks püüdis külalisi hästi vastu võtta. Kaja juures imetleti ilusat nukupatja, mille Kaja ise oli teinud. Uuriti, kuidas seda teha ja taheti ka ise valmistada niisugune padi. Korraldati ka nukkude ringmänge ja tantse. Lasksin lastel mängida vabalt, rakendades nende endi initsiatiivi. Mäng laabus hästi, arenes õpilaste algatusvõime, õpilased said teha kõike ise oma kätega, mis arendas nendes osavust ja mõtlemist.

Samal ajal korraldas tähekeese juht poistega koonduse, kus poisid valmistasid lihtsaid kingitusi tütarlastele naistepäevaks. Tähekeese juht tõi poistele kaasa pakikese, millele oli kirjutatud «Oma osavate kätega». Pakis oli käsitöömaterjale. Ühiselt peeti aru, mida võiks kingituseks valmistada. Kastis oli tikutoose, kartongile joonistatud paberist nukk, nukuriided (mis tuli välja lõigata ja värvida), lõikeid käsitöökarbi valmistamiseks, liimi, pintsleid ja värve.

Kingituseks valmisid käsitöökarbid, millesse pandi niit ja nõel. Ka paberist nukud olid kenad. Tikutoosidest sai nukumööbel.

Kevadisel koolivaheajal korraldasime diafilmide vaatamise ja koostasime piltide tabeli «Tunne neid linde». Õpilased töid kaasa värvilisi postkaarte lindudest ja abistasid lindude päevä näituse korraldamisel.

Tähekeste juhid õpetasid laule ja luuletusi lindude päevaks, valmistati pesakaste.

Oktoobrilapsed võtsid osa ka pesakastide ülespanekust, abistades pioneere. Selles töös süvenes oktoobrilastele lähedane ja mõistetav reegel: «Oktoobrilapsed on sõbralikud ja töökad lapsed. Nad loevad, joonistavad, mängivad ja laulavad, elavad lõbusalt!»

Aprillis valmistuti Lenini sünnipäeva tähistamiseks. Tähekeste juhid jutustasid lastepäraselt Lenini sünnikohast ja lapsepõlvest. Sünnipäevaks asetasime väikesele lauakesele Lenini portree. Alguses lugesid tähekeste juhid katkendeid raamatutest, siis räägiti Lenini lapsepõlvest. Oktoobrilapsed olid õppinud luuletusi ja laule Leninist. Uheskoos vesteldes toodi näiteid Lenini seltsimehelikkusest, abivalmidusest, aususest ja töökusest.

Oktoobrilapsed soovisid saada tublideks leninlasteks, töid näiteid oma elust, kus nemadki on olnud sõbralikud, ausad, töökad, abivalmis ja sõnakuulelikud, ning tundsid ise selle üle heameelt.

Maikuu oli suuremaks tööks I klassi lõpetamiseks valmistumine. Oktoobrilaste juhid aitasid valmistada klassi lõpumärgid. Et I klassi õpilastele on õppeaasta lõpetamine eriti märkimisväärne, siis valmistamine seda päeva tähistama pidulikult. Oktoobrilapsed tegid joonistus-paberist lõpumärgid kõikidele õpilastele. Iga õpilane valmistas kutse oma vanematele ilusasti kaunistatud lehel. Tähekeste poisteansambel valmistas ise madrusemütsid ja õppis laulu meremeestest. Tähekeste tantsurühm õppis aktuseks marjuliste tantsu. Viimasel õppetunnil kinnitasid oktoobrilapsed I klassi lõpetajatele rinda märgi, mille keskele oli joonistatud klassi number, kuhu õpilane üle viiakse. Kiituskirjaga lõpetajad said märgi koos punase lindikesega. Õpilased tundsid, et täna kannavad nad oma rinnal märki selle tõttu, et aasta kestel on tehtud pingsat tööd.

Suviseks koolivaheajaks planeerisime oktoobrilastele ainult matkad lähemasse koduümbrusesse ja töö kooliaias, mille kaudu saab kasvatada armastust looduse ja koduümbruse vastu. Selles töös jõuti järeldusele, et on vaja hoida metsa, istutada puid ja põõsaid, hävitada aia-kahjureid. Õpilased jutustasid sügisel tundideski suvisest matkast Leeri mägedesse ja Piima metsa. Ekskursioonid ja jalutuskäigud loodusesse on arendanud laste tähelepanu ja mõtlemist.

Kõike ekskursioonidel nähtut püüavad lapsed hiljem kasutada töös ja mängus, joonistamisel ja voolimisel. Näiteks pärast kolhoosi küllastamist tekivad lastel uued mängud: oktoobrilapsed ehitavad «kolhoosi», rajavad «karjakopli», ehitavad «linnufarmi».

Sellest, kuidas organiseerida suviseid üritusi oktoobrilastega pioneerilaagris, leidsin materjali ajakirjast «Natšalnaja Škola» nr. 6, 1958. a.

Jalutuskäikudel on hea teha lastele näiteks ülesandeks vaadelda tähelepanelikult teatud kahte puud (mändi ja kaske) ning võrrelda, mille poolest nad erinevad, mida ühel on, aga teisel ei ole ning mida ei tohi neil olla. Igaüks peab nähtust sosistama kasvatajale kõrva. Mõne minuti pärast märkavad lapsed, et männi külge on seotud kuusekabisid, aga kase külge on kinnitatud haava- ja pärnaoksi. Tähekeste juhid näitavad oktoobrilastele ka mitmesuguseid erinevate puude lehti ning oktoobrilapsed mõistatavad, missugustele puudele missugused lehed kuuluvad.

Sügisel valmistusime lasteaia külastamiseks. Iga õpilane joonistas pildi vabal teemal. Üheskoos valmistati õpilaste töödest pildiraamat, mis otsustati kinkida lasteaia mudilastele. Valmistuti ka esinemiseks. Tähekeste juhid õpetasid laule, tantse ja lasteaia mängu. Seda tööd juhendasime mina ja vanem-pioneerijuht. Külaskäik kujunes väga sõbralikuks.

Järgmiseks tööks oli oktoobrilastel ettekannete õppimine oktoobripühadeks. Tütarlapsed valmistasid ise ka esinemiskostüüme. Selleks organiseeriti «töökoda». «Töökojal» oli ka «direktor» ja «laomees» oktoobrilaste hulgast. «Laomees» vastutas selle eest, et oleks küllaldaselt vahtralehti pärgade valmistamiseks. Ta palus igahel kaasa tuua 20 vahtralehte. Koos töötades valmisid nägusad lehtedest pärjakesed. Poisteansambel õppis laule oktoobripühadel esinemiseks, tütarlaste tantsurühm esitas lehekeste tantsu. Õegapaaridega rahvatantsurühm õppis rahvatantse. Ettevalmistus peoks kestis kolm nädalat.

Viisakuse ja kultuurse käitumise harjumuste süvendamiseks korraldasid oktoobrilapsed töö nii, et kõik said olla vaatlejateks. Vaatleja ülesandeks oli koolitulekul jälgida, kuidas õpilased teretavad, kes on kõige viisakam, missuguse klassi riiehoiuruum on kõige enam korras. Teise klassi õpilane Vello ei osanud oma riideid ja jalanõusid asetada korralikult. Vello mantli külge riputasid oktoobrilapsed sildi, millel oli mantli palve: «Palun aseta mind varna hoolikalt, õmble mulle tripp külge.» Palvest oli kasu.

Novembri lõpul alustasime ettevalmistusi näärkarnevaliks. Tuli selgitada, et karneval on pidu, mida peeti juba vanasti. Niisuguste pidudega tähistas rahvas põllutööde või muude tööde lõppu. Karnevalist osavõtjad ehtisid end lillede, kostüümide ja maskidega. Mängiti ringmänge, korraldati rongkäike ja etendusi. Lapsi huvitas see väga. Kostüümide valmistamisel kasutati lastevanemate abi, kuid lihtsaid peakatteid ja maske püüti valmistada omal jõul. Tähekeste «majandusmehed» pidid hoolitsema selle eest, et tööks piisaks materjali ja tööriistu (käärid, noad, joonlaud, sirklid, liim, paberid). Valmistati sirme, mütse, peaehteid. Mõtlesime ka sellele, kuidas võtta vastu peolisi. Külalistel kostüüme ei olnud, kuid püüdsime ka nende jaoks midagi lõbusat välja mõelda. Lapsed valmistasid väikesi karnevalimärgikesi kõigile peost osavõtjaile ja pealtvaatajaile. Väikestele peoliste valmistati huvitavaid märgikesi (lõbusaid karupoegi, linnuke, jäneseid), mille alla kirjutati tervitus. Hoolitsesime selle eest, et ükski mudilane ei jääks märgita. Märgikeste valmistamisele tõmbasime kaasa võimalikult rohkem õpilasi. Võib ka eelnevalt välja kuulutada võistluse parimale märgile ning seejärel paljundada seda vajalikul hulgal.

Karnevali mängude osas aitasid kaasa pioneerid. Isetegevuslikud ettekanded vaheldusid mängudega.

Tööplaani järgnevak, s. o. 1958/59. õ.-a. II poolaastaks koostasime nii:

Jaanuar.

1. Liumäe ehitamine. Mängud värskes õhus. 2. Teatevõistlus keldidel. 3. Makulatuuri ja vanaraua kogumine. 4. Linnukeste söögilaua korrashoid ja katmine. 5. Lenini päevad. Laule ja jutustusi-Leninist.

Veebruar.

1. Lumiste teeradade puhastamine kodu ja kooli juures. 2. Isetegevuslike ettekannete õppimine Nõukogude armee aastapäevaks. 3. Dramatiseeringu «Oma emale» õppimine.

Märts.

1. Rahvusvahelise naistepäeva tähistamine. Kingituse valmistamine ja üleandmine emale. 2. Kutsume külla Viljandi I Keskkooli II klassi oktoobrilapsed. 3. Lindudele pesakastide ülespanemine. Lindude päev. Näitus lindudest. 4. Jalutuskäik kodulinnaga tutvumiseks. Liikluseeskirjade täitmine. 5. Tähekestele lipukeste üleandmine.

Aprill.

1. Tähekestevaheline võistlus «Kes laulab paremini». 2. Tutvumine kevadega. Jalutuskäik Huntaugu mägedesse. 3. Ettekannete õppimine kevadpeoks. 4. Lenini sünnipäev. Vestlus. Raamatud. Diafilm. Piltseinaleht Lenini elust ja tööst. 5. Tähekeste lillepeenarde rajamine.

Mai.

1. Maipühade tähistamine. (Ettekanded. Tähekestevaheline teatevõistlus. Mängud.) 2. Sõit ekspressil. Peatused jaamades. Jaamas «Oktoober» esitatakse, mida tähekestes on õpitud; jaamas «Rõõm» mängitakse lõbusaid mängu; jaamas «Sport ja osavus» toimub võistlus kotisjooksus, pallimängus, jooksus, hüpetes. Võitjatele kinnitatakse rinda värviline žetoon. Kes tuleb võitjaks mitmel alal, saab mitu eri värvi žetooni ja tšempioni nimetuse. Jaamas «Töö» — korrastada kooliümbrus. Jaamas «Näitus» on välja pandud näitus oktoobrilaste aastast tööst. 3. Tähekeste juhtidele kingituste valmistamine ja üleandmine (margikogu, tikitud linake, joonistus, voolitud ese jne.).

*

Iga ürituse puhul korraldame mängu, võimalikult palju värskes õhus. Samuti taotleme II poolaastal, et iga üritus oleks huvitavam kui varem ja mõjuks õpilastesse kasvatavalt.

Huvitavaid näiteid tööst oktoobrilastega annavad ajakirjad «Natšalnaja Škola» ja «Vožatõi». Kas ei võiks ka ajakirjas «Pioneer» olla omaette lehekülg oktoobrilastele? «Vožatõi» igas numbris on «Oktoobrilaste lehekülg». Sealt olen leidnud materjali mängudeks, laule tähekestele, jutukesti lastele, näpunäiteid voolimiseks, käsitööks, parimate koolide töökogemusi, küsimusi ja vastuseid oktoobrilaste töö kohta.

Kasutades mitmekesiseid võtteid, tuues oktoobrilastega tehtavasse fõosse uudsust ja elevust, saavutame, et iga õpilane tahab kuuluda oktoobrilaste hulka.

Mida õpilaste kirjatöodes veaks ei tule lugeda.*

J. VALGMA,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eesti keele ja kirjanduse sektori juhataja.

Õpilaste kirjatööde parandamisel tekib mõnigi kord kõhklus, kas lugeda mingit keelendit veaks või mitte. Põhjust kaalumiseks on omajagu, kui meenutada Ušinski sõnu: vigu ei tule loendada, vaid kaaluda. On selge, et ühed vead on tõepoolest «rasked», kuna teised vajutavad kaalukausi vaevumärgatavalt alla ning kolmandate puhul jääb kaalukang äraootavalt kõikumama.

Veade suurus oleneb sellest, millise reegli (normi) vastu keeletarvitaja eksib: kui reegel on üldtuntud ja sageli kasutatav, tuleb selle vastu eksimist suureks veaks lugeda (*kukked* pro *kuked*, *õppib* pro *õpib*, *tallinn* pro *Tallinn*, *lae lamp* pro *laelamp*, *ütles et ta tuleb* pro *ütles, et ta tuleb* jts.); kui reegel on vähe tuntud ja harva esinev, tuleb eksimust väikeseks lugeda või esmakordsel esinemisel üldse mitte veaks arvata. Ei loe me ju nooremas astmes niikuinii veaks neid eksimusi, mis esinevad õpilastele tundmata, veel käsitlemata reeglite vastu.

Väiksemaks veaks tuleb lugeda eksimusi nende normide vastu, mis varem teisiti on olnud fikseeritud (*lasi* pro *laskis*, *mõisade* pro *mõisate*, *küpsi* pro *küpsed*, *mannert* pro *mandrit* jts.). Mõningaid kõikumisi tuleb sallida ka grammatilise analüüsi alal — välte, astmevahelduse, sõnaliikide, tüüpikondade ja lauseliikmete määramisel, kus viga pole alati selgesti piiritletav.

Vigade arvust oleneb ju õpilase hinne ja ühtlasi huvi töö vastu — kui veaks märgitakse juhtumid, mis vead ei ole, tekib mõistmatus ja lootusetus, mis edasist tööd emakeele õppimisel pidurdab.

See kirjutis ei ole mõeldud niivõrd nimetatud küsimuste põhjalikuks käsitlemiseks, kuivõrd ülevaate andmiseks tähtsamaist probleemidest, mis sel alal kerkida võivad ning mille teadmine võib eriti noorele õpetajale tulus olla.

Selle töö materjal on saadud kõigepealt oma kogemustest õpetajana, peale selle Haridusministeeriumi poolt kogutud kirjatööde vihikute vaatlusest ja etteütluste kogus leiduvate ortogrammide läbitöötamisest.

* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetis palub lugejaid kirjutada oma arvamustest ja seisukohtadest kõnesolevas kirjutises ülestõstetud küsimuste kohta.

Suur ja väike algustäht.

Suure ja väikese algustähe tarvitamine on oma reeglite rohkuse ja mõnede nähtuste piiride ebaselguse tõttu küllaltki tülikas peatükk eesti keele ortograafias. Üldiselt selgete ja kindlate juhtumite kõrval esineb võimalusi kaht viisi kirjutamiseks, kui ortogrammide on tähenduslikur erinevusega (*läti küla* — *Läti küla*, *soome tööline* — *Soome tööline*, *ameerika imperialism* — *Ameerika imperialism*), ja see paneb pead murdma niihästi õpilase kui ka õpetaja enda.

Et suure ja väikese algustähe tarvitamise küsimuses veel nii mõndagi vaieldavat leidub, seda näitab ka asjaolu, et ajakirjas «Keel ja Kirjandus», alates 1958. a. 4—5-ndast numbrist, avaldati selle küsimuse kohta ulatuslik mõttevahetus, mis aitas mõningaisse probleemidesse lisaselgust tuua.

a) *Maade nimed*. Väga sagedasti läheb meil tarvis sõna *nõukogude*. Enamikul juhtumel on selle sõna kirjutamine küllalt selge. Raskusi esineb ainult neil juhtumel, kui ei saa kindlaks teha, kas sõna on mõeldud omadussõnana või maa nimenä. Näit. *Bukarestis olid rahvusvahelised kergejõustikuvõistlused, millest ka Nõukogude sportlasi osa võttis*. Siin on ilmselt mõeldud *Nõukogudema sportlasi*. Aga on võimalik kirjutada ka *nõukogude sportlasi*, sest *Nõukogudema sportlased* on ühtaegu ka *nõukogude sportlased* (vrd. *nõukogude õpetaja, kirjanik, kunstnik, teadlane* jne.). Samuti peaks kahesugune kirjutusviis võimalik olema ühendites *Nõukogude ~ nõukogude kindral, ohvitser, sõdur, ekspeditsioon, kirjastus, küla*, vastavalt sellele, kas mõeldakse *Nõukogudemaad* või *nõukogulikku*, mis igakord ka kontekstist selguda ei tarvitse.

Niisamuti *Ameerika ~ ameerika imperialism*. VÕS annab küll (lk. 334) *Ameerika imperialism*, kuid sisuliselt on ka *ameerika* (= ameerikalik) *imperialism* õigustatud ning esinebki laialdaselt. Selliseid näiteid võib veelgi tuua: *E. Vilde annab oma romaanis realistliku pildi eesti külaelust* (Mustvee Keskkool). Õpetaja on väikese algustähe tarvitamise asjatult veaks lugenud, sest see on sisuliselt õige, tähendades — *eestlaste külaelust*. Õige oleks muidugi ka *Eesti külaelu*, mis tähendab elu *Eestimaa külades*. *Ta oskas suurepäraselt kasutada looduslikke eeldusi ja rooma* (võiks olla ka *Rooma*) sõjaväge. (Fr. Tuglas.) Samuti *Hiina* või *hiina rahvas, Leedu* või *leedu töölised, Gruusia* või *gruusia küla* jts. vastavalt sellele, kas mõeldakse maad või rahvast. Õigeks tuleks pidada *Krimmi puuvili* (*krimmi puuvili kõrval*), sest pärisnimi ei märgi siin erilist puuviljasorti, vaid kasvamis kohta.

b) *Asutuste nimed* jm. Asutuste märkimisel kirjas tekib vankumine sellepärast, et kirjutaja võib tarvitada asutuse kohta kord nime, kord nimetust. Nii on meil ajalehti, mis koolide kohta järjekindlalt ainult nimetust pruugivad.

Seesama küsimus kerkib õpilaste kirjatöodes mõnede vähem tuntud nimede kirjutamisel. Näit. *Tallinna Mõõduriistade Tehas on kõik oma sisemised ressursid ära kasutanud*.

Oleks mõeldav ka *mõõduriistade tehas*, kui kirjutaja nime ei tunne. Samasuguse kõikuva kirjutuse osaliseks võivad saada *Riiklik Teaduslik-Tehniline Komitee, Rakvere Metsatööstuskeskus* jts.

Siia hulka võib lugeda ka *suur Kremli palee*, mille kirjutamist õpetaja (Räpina Keskkoolis) nõuab suurte algustähtedega — *Suur Kremli*

Palee, milleks aga reeglite järgi alust ei ole. (Ajalehtedes trükitu sugestiivne mõju õpetajasse!)

Kahesugust kirjutamist tuleb ette ka pärisnimede lühendatud kuju tarvitamisel, kus me sageli ei saa otsustada, kas on tegemist nimega või mitte. Näit. *Keskkomitee, Ministrite Nõukogu, Kommunistlik Noorsooühing, Kommunistlik Partei, Tallinna Pedagoogiline Instituut, Keele ja Kirjanduse Instituut* jts. Veaks võib neid ortogramme kontrollidiktandis ainult sel juhtumil arvestada, kui on varem öeldud, kas neid mõeldakse nimena või nimetusena. Sellepärast tuleb piirduda selle küsimuse põhimõtte selgitamisega ja ainult tuntud asutuste ning organisatsioonide nimede kirjutamisega; muidu kujuneb see asjata vaevaks.

Tuleb teisigi juhtumeid ette: *Vana Jürka ise, see Põrgupõhja uus vanapagan, tuli metsast puukandamiga* (Jõgeva Keskkool) — õpetaja on õigustamatult väikese algustähega kirjutamist veaks lugenud, sest selles lauses võib sõna *vanapagan* täie õigusega üldnimeks pidada.

Kokku- ja lahkukirjutamine.

See on kõige tülikam ja kahtlusterikkam ala eesti keele ortograafias. Tõsi küll, mitte kõik kokku- ja lahkukirjutamise küsimused pole rasked ja ebakindlad, vaid ainult teatud alad. Need tulebki järgnevas ligemalt kõne alla võtta.

a) *Nimisõna*. Sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel on kõige raskemaks probleemiks nimisõna omastava (harvemini teiste käänete) kirjutamine järgneva nimisõna suhtes. See johtub asjaolust, et üksikud kategooriad, mis erinevat kirjutamist nõuavad, on oma tähenduselt väga lähedased, sulavad mõnikord üsnagi kokku.

Isegi possessiivse ja definitiivse omastava vahel pole erinevus keelartavitaaja teadvuses päris selge, sest millest muidu tuleb, et kas või näiteks apteekide retseptidel on trükitud *silma tilgad, kõha tilgad* jms. (pro *silmatilgad, kõhatilgad*).

Raskus tuleneb siin sageli ka sellest, et kokku- või lahkukirjutamise üle otsustamisel peame arvestama mitut seika, nimelt:

- a) tähendust (*konna silm — konnasilm*);
- b) esimese sõna vormi (*külanõukogu — ministrite nõukogu, raamatulugemine — raamatust lugemine*);
- c) esimese sõna pikkust (*keeleeõpik — matemaatika õpik*);
- d) kas esimene sõna on liht- või liitsõna (*raamatuleht — õpperaamatu leht*);
- e) traditsiooni ja tarvitamise sagedust (*kirjakirjutamine — näidendi kirjutamine, ekskursioonijuht — mängu juht*);
- f) konteksti (*kasutas presiidiumi lauda — suundus selle presiidiumilaua poole*).

Ja nii — mitme seiga ristumisest ühe sõna kirjutamisel — tekibki kõhk, kas kokku või lahku kirjutada, kas üht kirjutusviisi veaks lugeda või mitte.

Ülevaatlikkuse mõttes võib nimisõna omastava käände kokku- ja lahkukirjutamise juhtumid kolme liiki jaotada järgneva tabeli kohaselt.

Kindlad juhtumid		Ebakindlad juhtumid
Kas kokku või lahku	Kokku ja lahku tähendusliku erinevusega	Kokku ja lahku tähendusliku erinevusega
laelamp	auto rattad — auterattad	algebra õpik, algebra õpetaja, algebra tund
veoauto	kolhoosi põld — kolhoosipõld	algebraõpik, -õpetaja, -tund
tindipott	traktori mootor — traktorimootor	geoloogia professor — geoloogiprofessor
õpilase käsi	klassi juhataja — klassijuhataja	astronoomia kabinet — astronoomiakabinet
poisi vanemad	kooli direktor — koolidirektor	ajaloo dotsent — ajaloodotsent
lehma ammumine	autobussi peatus — autobussi-peatus, vanarahva tarkus — vanarahvatarkus, laupäeva õhtu — laupäevaõhtu	kalavastuvõtupunkt, kala vastuvõtu punkt.

Siit näeme, et ainult esimesse lahtrisse kuuluvad definitiivse või possessiivse omastava kirjutamise juhtumid on kindla, traditsioonilise kirjutusviisiga. Teise lahtrisse paigutatud juhtumid omavad kokku- või lahkukirjutatuna tähenduslikku erinevust. Siia võib panna ka omadussõna + nimisõna: *magustoit* — *magus toit*, *kalliskivi* — *kallis kivi*, *suurtööstus* — *suur tööstus* jts. Neid juhtumeid ei saa veaks lugeda, kui nende täpne mõte kontekstist ei selgu. Kolmandasse lahtrisse kuuluvad sääraseid keelendid, mille suhtes ühel või teisel põhjusel kindel kirjutamise traditsioon pole välja kujunenud, mille kohta VÕS kindlaid reegleid ei anna, vaid ainult «soovitab» lahku kirjutada (võimlemise õpetaja, geograafia tund jne.). Teadagi ei saa siis ka kokkukirjutamist veaks pidada.

Raskused nimisõna omastava käände kokku- ja lahkukirjutamisel tekivad peamiselt kõikumise tõttu selle käände possessiivse ja definitiivse tähenduse vahel. Possessiivse tähenduse kõrval definitiivse tähenduse ilmumine näikse olevat keele arenemise, abstraktsuse astme suurenemise paratamatu tulemus. See on vajalik vahetegemiseks üksiku ja üldise, konkreetse ja abstraktse, tegeliku ja mõistelise vahel (*poisi müts* — *poisimüts*, *auto rool* — *autorool*, *lapse juuksed* — *lapsejuuksed*). See võimalus on nii kaugele arenenud, et mõnedel aladel on raske sõnu leida, kus selline kõrvutarvitamise võimalus puudub. Arusaadavalt tuleb siis hoolega tähenduslikku külge jälgida, et õiget mitte veaks lugeda, eriti kirjandite puhul.

Ja esinebki niihästi kirjanduses kui ka õpilaste kirjatöodes rohkesti näiteid selliste keelendite kohta.

Kui Oskari juttu uskuda, siis pidi samasugune lugu olema ka selle jõuga, mis ükskord pöörab ümber tsaari trooni, lõpetab vägivald... (E. Krusten.) (Õige oleks ka tsaaritrooni.) Niipalju kui komisjoni liikmeid tunti, tuli mõõnda, et needki polnud põllutöölise või maatameeste ringist. (R. Sirge.) (Ka komisjoniliikmeid.) Kaugemalt kostis autosignaale ja veduri huikeid. (M. Raud.) (Ka auto signaale ja vedurihüükeid, kui on mõeldud üht teatud autot ja vedurit üldse.) Küllap jalahaigus on tal sõjapäevilt. Jõe kaldal oli laagris mingi poistesalk. Bukarestis olid rahvusvahelised kergejõustikuvõistlused. Ta kaotas jutustamise käi-

gus reaalsuse tunde. («Sirp ja Vasar».) Nüüd lõkendavad laias poolringis pealinna tulederead. Kaevanduse maa-alustest käikudest ruttavad üles hommikuse vahetuse töolistehulgad. (A. Hint.) Ta tõi köögist suure kruusi täie kohvi. (J. Vahtra.) Kuigi päike nädalaid oli peidus olnud, polnud ometi kuigi raske arvata, et ta selle peidusoleku kestel oli hakanud palju kõrgemalt käima. (E. Krusten.)

Näiteid juhtumite kohta, mis õpetajad veaks on lugenud, mis aga tegelikult vead ei ole: *enesealalhoiutunde, metsa-, paberi- ja puidutöötlemistööliselised, päikesekiired* (Räpina Keskk.), *kingsepa töökoda, sõjaajal, kehakultuuri kollektiiv, loengutesarja jt.* (Antsla Keskk.)

b) Tegusõna. Teiseks alaks, kus kokku- ja lahkukirjutamisel rohkesti vigu, aga ka kõikumisi esineb, on verbi kokku- ja lahkukirjutamine.

Raskused verbi kokku- ja lahkukirjutamisel tekivad sellest, et siin tuleb arvestada kolme asjaolu: 1) verbi vormi, 2) verbi juurde kuuluva sõna liiki ning vormi ja 3) juurdekuuluva sõna tähendust.

Siin ei tarvitse nimetatud küsimust teoreetiliselt käsitleda, sest seda on teisel tehtud¹, vaid tuleb tähelepanu juhtida neile juhtumeile, mida veaks ei saa lugeda (või mis õpetajate poolt ekslikult veaks on loetud). Näit. *Kuivade okstega ülepuistatud, jalge all libedana tunduv tee viis rinnakust alla.* (Jõgeva Keskk.) Õpetaja on kokkukirjutamise veaks lugenud, kuid see on siin õige (*okstega ülepuistatud tee*).

Kahesugust kirjutusviisi tuleks lubada sellistel juhtumitel: *soojaks köetud* (või *soojasköetud*) *kontoriruum, puhtaks pestud* (või *puhtakspestud* = *pestud*) *pesu, kuivaks väänatud* (või *kuivaksväänatud* = *väänatud*) *särk, puruks käristatud* (või *purukskäristatud* = *käristatud*) *pilvelindid.* (Fr. Tuglas.) *Tõnise ülestõstetud käsi tõmbus rusikasse, ta alt üles vahtivad silmad nägid kõrgel oma pea kohal paari võõra mere-mehe üle reelingu ääre alla kummardunud nägu.* (A. Hint.)

Siin on tegemist juhtumiga, kus verbi juurde kuuluva sõna morfoloogiline ilme on mõnel määral muutunud ja süntaktiline funktsioon ebaselge. Seda küsimust käsitleb ka R. Kull, olles küll mõnes suhtes teisel seisukohal.²

c) Muud sõnaliigid. *Ma ei kannata silmaotsaski inimesi, kes suu sisse on nagu mesi, aga selja taga nagu susi.* (O. Tooming.) Õige on muidugi ka *seljataga*, täh. tagaselja. *Täna oli tal terve vaid mitte ainult selja taga, vaid rind rinna kõrval kaasa tulemas.* (A. Hint.) Ka *seljataga* — tähenduses *toeks*. *Ta olevat teinud oma õhtust jalutuskäiku ja astunud mööda minnes ka siia sisse.* (A. Jakobson.) Siin on mõeldav ka *möödaminnes*, täh. muuseas. *Võib olla, et ta nõnda voodis istudes hetkeks jälle tukastas.* (A. Kaal.) Ka *võib-olla* (vп. может быть, sks. vielleicht).

Instruktiiviga kokku- ja lahkukirjutamine on ümber normitud. Kui varem sellised ühendid, nagu *palja jalu, palja päi* jts. lahku kirjutati, siis nüüd on otsustatud instruktiiv üldiselt eelseisva sõnaga kokku kirjutada, välja arvatud juhud, kui instruktiivi juurde kuuluv sõna on pikem ja moodustab juhuslikuma ühendi. Õpikuis aga on reeglid endist viisi. Kõikumisi instruktiivi kokku- ja lahkukirjutamisel ei tule esialgu veaks lugeda.

¹ Vt. E. Kindlam, «Verbide kokku- ja lahkukirjutamisest», «Sirp ja Vasar», 1955, nr. 22 ja 23.

R. Kull, «Partitsiipide kokku- ja lahkukirjutamisest», «Keele ja Kirjanduse Instituudi Uurimused» II, 1958.

² Sealsamas, lk. 35—38.

Interpunktsoon.

Interpunktsoonireeglid on kahe sugused: ühed, mis annavad kindla juhtnööri, ainsa võimaliku talitusviisi, millest kõrvalekaldumist veaks loetakse, ja teised, mis annavad mingi paralleelviimiluse, ühe võimalikest talitusviisidest; viimasel juhul ei saa muidugi ka teist võimalikku talitusviisi või teisi talitusviise veaks lugeda.

Suur enamik interpunktsoonireegleist on kindlad.

Ebakindlad reeglid, kus kirjavahemärgi tarvitamine oleneb teatud määral kirjutaja suvast, on järgmised:

1) hüümärk käsklausete järel; soovi korral võib ka punkti tarvitada, näit. *Andke Paasile ta asjad tagasi.* (A. H. Tammsaare);

2) koma kiillause eraldamiseks; selle asemel võib ka mõttekriipsu ja sulgusid õigeaks pidada (näit. *Aga ta rõõm, vähemalt seekord, oli varajane.* (A. Hint.) Võiks ka *Aga ta rõõm — vähemalt seekord — oli varajane* või *Aga ta rõõm (vähemalt seekord) oli varajane.*);

3) mõned ebakindlad juhtumid *des-* ja *mata-*lauselühendite eraldamisel, kus võib koma panna või panemata jätta, näit. *Tulles jõe äärest, märkas ta toimunud muutust* või *Tulles jõe äärest märkas ta . . . Hingates läbi nina, kaitseme koksu tolmu eest* või *Hingates läbi nina kaitseme . . .* (Pärnu I Kk.);

4) semikooloni tarvitamine — harilikult ei saa veaks lugeda semikooloni tarvitamist rindlauses koma asemel või vastupidi, näit. *Varsti on uued ahtelademed maas, pindad võetakse jälle varnast, paarid heidavad kokku ja edasi läheb öine töötants . . .* (E. Vilde.) või *Varsti on uued ahtelademed maas; pindad võetakse jälle varnast; paarid heidavad kokku ja edasi läheb öine töötants . . . Rahaline teenistus oli siin kehvast nurgas üldse vaevaline, iseäranis kevadepoolset talvel; talupoeg ajas oma jõuga läbi ega võtnud välist abi, ümberkaudsetes mõisades oli tööjõudude arv täis . . .* (E. Vilde.) või *Rahaline teenistus oli siin kehvast nurgas üldse vaevaline, iseäranis kevadepoolset talvel: talupoeg ajas oma jõuga läbi ega võtnud välist abi; ümberkaudsetes mõisades oli tööjõudude arv täis;*

5) mõttekriipsu tarvitamine kiillause eraldamiseks, mõne lauseosa või lauseliikme esiletõstmiseks, ootamatu või üllatava sõna või mõtte ees, poolelioleva mõtte järel ja katkelistes lausetes. Mõttekriipsu asemel võib neil juhtumil teisi kirjavahemärke kasutada või mõnel puhul hoopis kasutamata jätta, ilma et sellest viga sünniks. Näit. *Natuke hiljem ta lahkus — läks jälle läbi päikeses rändlevate äärelinna tänavate* või *Natuke hiljem ta lahkus, läks jälle . . .*

Peale selle on võimalus kirjavahemärkide mitmesuguseks tarvitamiseks sel juhtumil, kui erinevat sisu väljendatakse. Näit. *Varsti pärast jaanipäeva lahkus Ilmar «Koidu» kolhoosi raamatupidaja kohalt, et sõita pealinna.* Vrd. *Varsti pärast jaanipäeva lahkus Ilmar, «Koidu» kolhoosi raamatupidaja, kohalt, et sõita pealinna. Meile tuli uus hallide juustega naisõpetaja* (ka enne oli hallide juustega naisõpetaja). *Meile tuli uus, hallide juustega naisõpetaja* (enne ei olnud sellist).

Kaheldavusi tekib ka sel juhtumil, kui me ei suuda määrata, millise grammatilise nähtusega tegemist on (selliseid piiripealseid juhtumeid esineb küll harva). Näit. *Ja sellel rahval — võitleval, looval, ehitaval rahval — on õigus nõuda, et meie kunstimeistrite süda tuksuks ühises rütmis rahva südamega.* Selles lauses võib kõigepealt mõttekriipsude ase-

mele komad panna; edasi tekib kahtlusi teise mõttekriipsu (või vastava koma) suhtes: kui on tegemist lisandiga, siis peab teine mõttekriips (või koma) olema, kui pidada sõna *rahval* korduvaks lauseliikmeks, siis mõttekriipsu (või koma) pole tarvis.

Samuti ebakindel on koma tarvitamine korduvate täiendavate lauseliikmete puhul: *Siin, Norras, pole udu küll nii tavaline kui siit üle Põhjameri Inglismaal.* (A. Hint.) Võiks ka *Siin Norras pole...*, sest VIII—X klassi eesti keele grammatikas esinevad selle kohta 3 reeglit, millest viimane esimesi eitab:

Kui kõrvu on kaks koha- või ajamäärust, millest teine täpsustab esimesega märgitud kohta või aega, siis eraldatakse teine mõlemalt poolt komaga: *Heinamaal, küüni lähedal, on palju kullerkuppe.*

Kui kohta või aega täpsustaval sõnal on laiendeid, siis jäetakse teine koma ära: *Heinamaal, väikesel lagunened küüni lähedal on palju kullerkuppe.*

Mõlemad komad jäävad ära juhul, kui kohta täpsustavat sõna ei taheta esile tõsta ja hääldamises ei ole pausi: *Musta metsa serval puude vahel liiguvad hallid kogud.* (P. Vallak.)³

Järelikult ei saa kõikumist koma tarvitamisel sel juhtumil veaks lugeda.

Samuti tekib kahtlusi koma tarvitamisel korduvate täiendite puhul, näit. *Ilusal päikesepaistelisel augustikuu päeval...* või *Ilusal, päikesepaistelisel augustikuu päeval...* Kumbagi kirjutusviisi ei saa vigaseks lugeda, sest vastavalt koma tarvitamisele on tegemist erineva tähendusliku nüansiga. Teisi selliseid näiteid: *Ta sammus mööda kitsast(,) rohtu kasvanud põllupeenart. Toomas suunas oma läikiva(,) unistava pilgu aknast välja hallile(,) madalale taevale. Vanake läks üle lumise õue raske(,) aeglase sammuga. Väikeses rannakülas asus trobikond halle(,) tuulest ja vihmast luitunud majakesi.*

Mõnikord tekib vankumine kõrvallause piiride suhtes, mida siis ka komaveaks lugeda ei või. Näit. *Sel ajal(,) kui ma maal elasin...* *Iga kord(,) kui ta ootamatult tuli...* *Selleks(,) et endale uut kohta saada...* *Sellele vaatamata(,) et ta varakult tuli...* *Sellest hoolimata(,) et esimestest veel kohal põlnud...*

Lause struktuur ning koma tarvitamine oleneb selliseis lauseis rõhutamistest.

Mõnikord on kirjanikud koma tarvitanud interpunktsiooni reegleid arvestamata, pausi või erilise intonatsiooni märkimiseks. Sel juhtumil ei saa teisitikirjutamist veaks lugeda (parem on selliseid lauseid harjutustes ja etteütlustes mitte tarvitada). Näit. *Aeg on nüüd tulla(,) ja aeg on nüüd lõigata nügusaiks napradeks nurmede vilja.* (D. Vaarandi.) *Tüdruk märkas seda oma pehmete silmadega ja vist, salaja, muheles.* (R. Roht.) *Ometi ei jõudnud Miina Jaani vaadet lõplikult välja kannatada: ta painutas pead ja laskis vaate alla, nagu omal ajal Aadam-noormeel, kui see enese alasti tundis olevat.* (E. Särgava.)

³ N. Remmel, J. Valgma, E. Riikoja, Eesti keele grammatika keskkooli VIII—X klassile, Tallinn, 1958, lk. 191.

Aluse ja öeldise ühildumine.

Sel alal tekib küsimusi öeldise ühildumisel mitme täisalusega ja arvsonalise alusega, kus reeglid pole täiesti kindlad. Siin tuleb arvestada tervet rida asjaolusid, mida keeletarvitaja sageli instinktiivselt jälgib, nimelt:

- 1) kas öeldis on aluse ees või järel;
- 2) kas alus on üldiselt nimetatud või ligemalt määratud;
- 3) kas öeldisega väljendatakse tegevust või olemist-omamist;
- 4) kas tegevus esineb samaaegselt või järgnevuses.

Selle tõttu tekibki kõikumisi. Kuidas on õige: *Tuppa tulid või tuli kolm meest? Ouel oli või olid veel kuur ja pesuköök?* Neis lausetüüpides tuleb esialgu nii öeldise ainsust kui ka mitmust õigeks lugeda. Nende ligem vaatlus moodustab aga eraldi uurimuse.

Grammatiline analüüs.

Kontrolltöodes võib kergeks eksimuseks pidada sõnavälte määramisel sõnade *poole, sulle, mulle, talle, kiiresti* jts. teisevärteliseks lugemist, kuigi need on fikseeritud kolmandas vältes;

astmevahelduslikeks pidamist; parem selliseid sõnu mitte anda;

sõnaliikide määramisel *v*-partitsiibi omadussõnaks pidamist, sõnade *alal, teel* jts. nimisõnaks pidamist ühendeis *teaduse alal, raadio teel* jts.

Veaks ei tarvitse lugeda seda, kui õpilane nimetab (kirjutab) ebaõige, kuid samade tunnustega tüüpsõna (*vihik — raamat, sepp — jalg, maastik — ämblik, keel — meel, mõte — murre, õppima — pakkima, muutama — süttima* jt.), sest tüüpsõnad on muutlikud, kuid tunnused püsivad. Tähtis pole mitte tüüpide meelespidamine kui mäluharjutuse tagajärg, vaid see, et sõna osataks õigesti käänata ja pöörata.

Mõnikord väljendub lauseliige mitme sõnaga (*Ta tuleb iga nädal koju. Tuleval aastal saavutame paremaid tulemusi* jts.). Kuigi siin nimisõna juurde kuuluv laendis tunneme ilmselt täiendi ära, pole see sisuliselt hästi lahutatav ja selliste sõnaühendite edasise analüüsi puudumist ei tarvitse veaks lugeda.

Veaks ei loeta rühmsõna + nimisõna pidamist üheks lauseliikmeks (*hulk poisse, salk tütarlapsi, rühm sõdureid, liiter marju, kilo õunu* jts.), sest sisuliselt moodustavad need peaaegu samuti ühe terviku kui põhiarvsõna + nimisõna ja lahutamine toimub sel põhjusel, et saab ka öelda *poiste salk, sõdurite rühm* jne., mistõttu siis arvataksegi hulka märkiv sõna põhisõnaks ja selle juurde kuuluv nimisõna täiendiks. Samuti võiks ka arvsõna + nimisõna (näit. *kolm õpilast*) lahutada, lugedes arvsõna põhisõnaks. Mõned aastad tagasi ei lahutatud kumbagi ja kui õpilane seda praegu ei tee, pole see muidugi mingi viga, samuti nagu siis, kui ta mõlemad sõnaühendid ühtviisi lahutab.

Õigeks tuleb lugeda passiivi täis- ja enneminiviku juures oleva nominatiivse substantiivi aluseks pidamist (seda on märkinud juba Ahrens): *kartulid olid võetud, meie olime pulma kutsutud, mööbel oli toast välja tõstetud, raamatud olid ilusasti riulile laotud*. Et siin tõepoolest alusega tegemist on, seda näitab olemaverbi kongruerumine, mida sihitise puhul ei toimu, samuti nominatiivi püsimine eitava

öeldise puhul, kui sihitis peaks olema reegli järgi osastavas: *kardinad ei olnud pestud, kartulid ei olnud veel võetud, vili ei ole pekstud, lapsed ei ole veel rietatud* jne.

Seda küsimust pole tema keerukuse ja eeskätt teoreetilise väärtuse pärast õpikuis käsitletud, küll aga peab õpetaja sellest teadlik olema.

Üldse pole lauseanalüüs omaette eesmärk, vaid abivahend. Viga on siin mitte see, kui kategooriad, mille suhtes vaidlused käivad (ja seda peab eesti keele õpetaja teadma, millised küsimused veel selged pole), õpilaste töödes segi lähevad, vaid see, kui selged, põhilised kategooriad (sihitis — alus, sihitis — määrus, alus — määrus jt.) ära vahetatakse, mis takistab vastavate grammatiliste (käänete tarvitamise) reeglite rakendamist.

Reegli järgi võib öeldiseks olla ainult tegusõna pöördeline vorm. Kuid lauseanalüüsi puhul loetakse õigeks ka sõnade *hakkab, peab + ma-infinitiiv, võib, tohib, saab + da-inf.* lugemist öeldiseks. Tegelikult on siin verbi pöördeline vorm vähese tähendusliku sisuga ja kannab peamiselt vormilisi funktsioone (näidates aega, kõneviisi, tegumoodi jne.). Põhilist öeldise mõtet väljendab infinitiiv. Seda tunnetavad õpilased ja määravad sageli nimetatud verbid koos infinitiividega öeldiseks. Pealegi on selliseid ühendeid mõned aastad tagasi liitöeldisena käsitatud ja kes teab — käsitatakse mõne aasta möödudes, kui eesti keele teadusliku süntaksi eeltööd on tehtud, jällegi liitöeldisena.

Õigeks tuleb pidada ka öeldise + öeldistäite lugemist üheks öeldiseks (*hobune on koduloom, ilm on ilus*), sest selline käsitus on sisuliselt õige, kuna siingi verb ei kanna omaette tähenduslikku sisu ega väljenda predikaati, vaid just noomen. Ka on varasemais eesti keele grammatika õpikuis öeldist nii käsitatud.

*

Alles siis, kui õpilaste kirjalikes töödes esinevad vead on süstemaatiliselt läbi uuritud, saab rohkem selgust nii eespool tõstatatud kui ka seni veel puudutamata küsimustes (näit. sõnade järjekorra suhtes, *arvestama, omama* jt. rektsioonis, sõnade *õieti — õigesti, järele — järgi* jt. tarvitamises jm.), s. o. keelendites, mida mõned õpetajad veaks loevad, mis aga tegelikult vead ei ole.

Paistab, et pedagoogid on sageli ranged kaheldavate morfoloogiliste ja süntaktiliste piseksimuste suhtes, kuid jätavad tähele panemata õpilase halva keelilise väljenduse laiemas mõttes — halvad laused, ilmetu ja trafaretse sõnade valiku ja sõnatähenduse vead. Väljenduse ilmekus ja tabavus, üldse stiililine külg on aga esmajärgulise tähtsusega, mida tuleb koolis õpetada, muidu ei oska õpilased seda elus kasutada ega hinnata.

Paljude õpetajate töös võib täheldada vigade märkimisel ebajärjekindlust: seda, mida on kord veaks loetud, teistel juhtumitel ei parandata ja vastupidi. Seesugust halba talitusviisi aitab vältida vigade süstemaatiline arvestus, mis annab ülevaate tüüpilistest veajuhtumitest, samuti see, kui me (arvestades eespool toodud mõtteid) veaks loeme ainult ilmseid, kindlaid eksimusi.

On endastmõistetav, et õpetaja peab kursis olema kaasaegse eesti keeleteaduse seisukohtadega, mis mõnes üksikasjas keele arenemisele vastavalt paratamatult muutuvad.

Uus haridussüsteem meie maal seab emakeele õpetajaile rea uusi, keerukamaid meetodilisi ülesandeid, mis nõuavad töö edasist täiustamist. Selleks aidaku kaasa ka eespool toodud tähelepanekud ja mõtted.

Looduskaitse küsimuste käsitlemisest keskkooli zooloogia kursuses.

V. VOORE,

Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuva Looduskaitse Valitsuse juhataja asetäitja.

Meie kooli üks vastutusrikkaid ülesandeid on kasvatada õpilastes teadlikku ja heaperemehelikku suhtumist loodusesse, et neist saaksid aktiivsed võitlejad kodumaa loodusrikkuste kaitsel. See ülesanne on tihedalt seotud materialistliku maailmavaate süvendamisega bioloogia õpetamisel, eriti kui seda tehakse mitte ainult raamatumaterjali alusel, vaid ka elusas looduses.

Looduse uurimisest on vaid samm edasi looduse ilu ja harmoonia tunnetamiseni, muidugi eeldusel, et õpetaja seda suunaks. Looduse tunnetamine omakorda nagu iseenesest kutsub esile soovi loodust hoida ning kaitsta.

Noori oskuslikult juhtides, õpetamist kasvatamisega seostades ja alati silmas pidades ka esteetilise kasvatus eesmärke, saame aidata kaasa tänapäeva looduskaitse ülesannete lahendamisele.

Need ülesanded on Nõukogude Liidus tänapäeval väga laialdased ega piirdu üksnes jahiobjektide kaitsega või mõne loodusharulduse säilitamisega.

Kaasaja looduskaitse on riikliku tähtsusega, kompleksne rahvamajanduslik probleem, mille aluseks on riiklikud seadused, määrused ja otsused, millega aga ei tegele ainuüksi vastavad asutused, vaid laiem üldsus, meie aktiiv kohtadel. Viimase hulgas on juba sadasid õpetajaid ning tuhandeid koolinoori.

Teatavasti tuleb tänapäeva looduskaitse all mõista aktiivsete abinõude süsteemi, mis on kehtestatud mitmesuguste looduskaitse-alaste majanduslike, teaduslike, kultuuriliste ja kasvatuslike küsimuste lahendamiseks.

Looduskaitse tänapäeval on rahvamajanduslikult tähtsate loodusvarade säilitamine, nende taastamine ja suurendamine. Looduskaitse on võitlus looduse tarbetu raiskamise ja hävitamise vastu, on kalavarude, metsa, karusloomade ja muude väärtuste heaperemehelik eksploateerimine.

Looduse otstarbekas majandamine eeldab põhjalikku teaduslikku tööd. Viimane saab aga olla edukas vaid inimese poolt ümberkujundamata looduses. Seega on looduskaitse ülesandeks säilitada n. ö. ürgseid taime- ja loomakooslusi, luua selleks kaitsealasid, säilitada antud geograafilisele vööndile tüüpilisi maastikke või maastikuosi ja omapäraseid ning haruldasi loodusobjekte. Looduskaitse peab tegelema ka inimest ümbritseva looduse sanitaarse olukorra parandamisega: võitlema veekogude, õhu,

joogivee ja maapinna reostamise vastu vabrikute reovete ning jäätmetega, samuti hoolitsema haljasalade loomise, säilitamise ja laiendamise eest.

Tänapäeva looduskaitsele tuleb ühtlasi organiseerida kultuuri või ajaloo seisukohalt tähtsate loodusmälestusmärkide kaitset, et säilitada neid tulevastele põlvetele.

Lõpuks on looduse ja selle rikkuste kaitse suure kasvatusliku tähtsusega, sest selle kaudu saab süvendada rahvahulkade, eriti noorsoo kultuuritaset, ilumeelt ja armastust kodumaa looduse vastu.

Vaatame alljärgnevalt, kuidas kool saab täita neid ülesandeid.

Looduskaitse Eesti NSV-s astus 1957. aastal n. ö. uude etappi. Looduskaitse käsitlemine oli siis (ja on seda praegugi) meie koolides väga erineval tasemel. Rääkimata sellest, et bioloogia õpikutes esinev materjal on ebapiisav, toimub ka vastavasisuline klassiväline töö, mis looduskaitse ideede viljelemisel on eriti suure tähtsusega, sageli väga juhuslikult ja stiihiliselt.

Seda ei saa muidugi üldistada. Seal, kus leidub looduskaitse entusiast, olgu see õpetaja, kooli direktor, metoodilise kabineti juhataja või keegi teine, tehakse seda tööd väga sihikindlalt ja hästi. Olgu näidetena nimetatud: Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti algatusel läbiviidud looduskaitse päev, koolide ümbruses olevate parkide hoolduse alla võtmine ja looduskaitse all olevate objektide tähistamine; Harju rajooni Kosejõe Koolkodu algatus organiseerida looduskaitset kogu endise Kose rajooni piires; Kingissepa rajooni Torgu 7-kl. Kooli mikrorajooni taimharulduste kaitse; Jõhvi rajooni Mäetaguse kooli kodu-uurimistöõ jpm.

Ka Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama poolt väljakuulutatud konkurss «Koduümbruse looduse kaitsele» näitas paljude koolide õiget suhtumist sellesse küsimusse. Ei saa aga jätta märkimata äärmiselt tagasihoidlikku osavõttu sellest: vabariigi 1117 koolist võttis konkursist osa ainult 34 kooli.

Käesoleva õppeaastaga muutus looduskaitse küsimuste käsitlemine koolides mõnevõrra konkreetsemaks, sest bioloogia õppeprogrammis on selleks ette nähtud rida teemasid nii botaanika, zooloogia kui ka darviniismi aluste kursuses. Kõige enam on looduskaitsealaseid teemasid VI klassi botaanika programmis, kus esineb koguni omaette teema «Looduskaitse» kolme tunni ulatuses.

Et praegune VII klass, kus kehtiva õppeprogrammi järgi ainsana õpetatakse zooloogiat, töötas möödunud aastal vana programmi alusel, siis võib oletada, et bioloogia tundides pakuti õpilastele vähe looduskaitsealast materjali (välja arvatud muidugi need koolid, kus see toimus õpetajate algatusel klassivälise töö korras).

Kui hakkame koolidelt nõudma looduskaitse käsitlemist praeguse programmi järgi (mis kaugeltki veel ei peegelda kõike vajalikku), siis satub õpetaja raskustesse, sest zooloogia standardõpik puudutab looduskaitse probleeme mitteküllaldaselt (ainult §-des 56, 57 ja lühidalt veel mõnes peatükis).

Siin tuleb õpetajal hankida mitmesugust lisamaterjali aine käsitlemiseks zooloogia tundides ja klassiväliseks tööks. Viimasele langebki sageli pearõhk looduskaitse küsimuste süvendamisel, sest siin saame kas kooli ümbruses või kodurajooni looduses kõige konkreetsemalt, kõige veenvamalt selgitada looduskaitse põhimõtteid.

Käesoleva kirjutise ülesandeks ei ole valgustada sellekohast klassi-

välisid tööd. Nimetagem vaid üritusi, nagu kooli ümbruse hooldustööd, fenoloogilised vaatlused, suviti matkad, talviti ettekanded, viktoriinid, töö koduloomurgas, seinalehtede kujundamine, suusamatkad koos jahimeestega, looduskaitse päeva tähistamine jms.

Alljärgnevad read püüavad anda õpikule selle peatükkide järjekorras mõnesugust lisa looduskaitse alal, kusjuures osutatakse juba varem ilmunud eestikeelsele kirjandusele, aga ka valitsuse vastavatele korraldustele ja määrustele.

I. Kõigepealt fikseerime tööloigud, mille kaudu rakendatakse meil ellu looduse kaitsmise eesmärges peavad olema aluseks aine käsitlemisel.

A. Looduskaitsealade loomine on selliste alade (nii maa kui ka veelade) eraldamine, kus looduse säilitamiseks tervikuna kehtib üldine kaitsereežiim. Looduskaitsealad peavad näidetena ürgsest loodusest säilima täiesti puutumatuina ja kujunema teadusliku töö baasiks, kus vastav uurimistöö võiks toimuda n.ö. looduslikus laboratooriumis pikema aja kestel. Hästikorraldatud uurimistöö alusel peaks juba lähemate aastate jooksul olema võimalik rakendada vastavaid abinõusid loodusvarade taastamiseks ja suurendamiseks, s. o. lahendada rahvamajanduslikke probleeme.

Looduskaitsealade väga tähtsaks ülesandeks on võimalikult kõikide praegu veel esinevate looma- ja taimeliikide säilitamine. Ei tohi unustada, et arenemiskäik looduses on tagasipöördumatu ja kord kadunud looma- või taimeliiki taastada on võimatu. Inimese majandusliku tegevuse tagajärjel on olukord looduses muutunud, elutingimused on kujunenud teatud loomale või taimele ebasobivaks ning ta kaob maakeralt jäädavalt. Järelikult saame säilitada kadumise ohus olevaid liike vaid sellega, kui säilitame muutumatuina nende elutingimusi — neid alasid, kus antud organismid elunevad.

Looduskaitsealadel toimuv teaduslik töö on seda väärtuslikum, et seda tehakse aasta läbi ja et see on kompleksne, s. t. haarab kõiki, nii elusa kui ka eluta looduse objekte.

Peale teadusliku tähtsuse on looduskaitsealadel ka üldkultuuriline väärtus: siin saavad nii kaasaja kui ka tuleviku inimesed tutvuda kodumaa looduse iidsete paikadega.

Lõpuks võivad need alad inimese kaitse all kujuneda n. ö. paljunemiskolleteks karus- ja jahiloomadele ning rikastada nendega ka naaberalasid.

Eestis on loodud neli looduskaitseala: Matsalu, Nigula, Vaika ja Viidumäe, kus töötab rida teaduslikke töötajaid ja vaatlejaid.

Kirjandust: 5, 1, 2, 17, 33, 34, 37, 43, 46 (numbrid siin ja ka edaspidi osutavad kirjanduse loetelule artikli lõpus).

B. Keelualade loomine on niisuguste piirkondade loomine, kus looduse mingi osa suhtes kehtestatakse osaline kaitsereežiim ja kus on piiratud tööd, mis oluliselt muudaksid looduse üldilmet (metsa lageraie, ulatuslik kruusa- või liivakarjäärde rajamine, veekogude veepinna alandamine jms.). Keelualad, säilitades meie kauneid maastikke, on tähtsad nii teaduse kui ka turismi seisukohalt.

Nõukogude Eestis seni asutatud 26 keeluala jagunevad mitmesse rühma, vastavalt oma erilmele.

Kirjandust: 46, 25.

C. Üheks looduskaitseobjektide kategooriaks on loodusmälestusmärgid. Riikliku kaitse alla võetakse Eesti NSV-s haruldasi ja teadus-

likult huvipakkuvaid, dekoratiivseid või rahvamajanduse seisukohalt kasulikke taime- ja loomaliike; loodusmälestusmärkideks on ka eriti suured rändrahnud. Rida teisigi haruldasi ja jahimajandusliku tähtsusega loomaliike kuulub looduskaitse alla.

Kirjandust: 7, 9, 11, 17, 23, 27, 28, 29, 36, 45.

Looduskaitsele tuleb ka parandada kasulike metsloomade elutingimusi, taotleda metsamajanduse ratsionaalsust, tõsta kalavete produktiivsust. Siit tulenevad metsa-, jahi- ja vetekaitse küsimused.

D. **Metsakaitse**. Teatavasti on mets — roheline kuld — üks meie rahvamajanduse suuremaid loodusvarasid, mis vajab suurt hoolt ning ranget kaitsereežiimi. Metsakaitsega laiemas mõttes on tihedalt seotud metsad kui huvitavate loomakoosluste elupaigad, kui jahiloomade ja loomharulduste — loodusmälestusmärkide pesitus- ning mängupaigad. Metsakaitsega on seoses ka uute, majanduslikult või jahinduslikult tähtsate loomade aklimatiseerimine ja ümberasustamine.

Kirjandust: 7, 12, 15, 48.

E. **Jahikaitse**. Looduskaitse sellekohane osa on tihedalt seotud metsakaitsega, sest suure hulga meie ulukite elukohaks on metsad. Looduskaitsele on ka siin laialdased, kooskõlastavat laadi ülesanded: toetudes teadlaste ja jahimeeste koostöö korras väljatöötatud eeskirjadele, tuleb vastavate asutuste töötajatel (metsavalve-, jahiinspeksiooni-ametnikel ja ühiskondliku jahikaitse volinikel) kontrollida nende täitmist; samuti tuleb jälgida, kuidas hoolitsetakse jahiloomade eest (talvine lisatoitlustamine, lindudele tehispesade valmistamine), kuidas toimub jahimajanduse seisukohalt kahjulike röövlomade ja -lindude hävitamine, ulukite loenduse organiseerimine ning jahikeelualade organiseerimine (paikade eraldamine ajutise jahikeeluga mõnede ulukite suhtes).

Kirjandust: 7, 10, 21, 26, 40.

F. **Kalakaitse** on osa looduskaitsest, mis peab reguleerima nii tööstuslikku kalapüüki kui ka kalasporti. Sellega seoses tuleb kalakaitsele kooskõlastada järgmisi tööloike:

a) kalavete hüdrobioloogiline analüüs (teostavad teaduslikud asutused), mis võimaldab hinnata antud veekogu olukorda kalade elualana ja annab ülevaate kalastiku olukorrast selles, samuti võimaldab see planeerida vastavaid abinõusid ühe või teise kalaliigi toodangu tõstmiseks antud veekogus;

b) kalavete plaanikohane majandamine (hüdrobioloogilise analüüsi alusel), mis hõlmab kõige mitmekesisemaid töid, nagu veekogule sobivate püüniste ja püügiviiside rakendamine, veekogudes kalade elutingimuste parandamine (siia kuuluvad ka vajalikud melioratsioonitööd), kalakasvatuse, uute kalaliikide sissetoomine jms.;

c) kalakaitse (kitsamas mõttes), mis näeb ette rea sätteid kalavarude säilitamiseks ja püügi reguleerimiseks ning eeskirju, mis määravad kindlaks püügi keelukohad ja -ajad, kalade alammõõdud, püüniste kasutamise viisid jne.

Neid töid teostavate asutuste ja organisatsioonide tegevuse kooskõlastamise kõrval tuleb kalakaitsele jälgida ka maakuivendamist ja veekogude allalaskmise töid, ennetada vete reostamist vabrikute mürgiste ainete ja jäätmega, tunda huvi eeskujuliku järve-kalamajandi organiseerimise, elusa kalasööda kunstliku kasvatamise jne. vastu.

Kirjandust: 8, 16, 20, 22, 38, 41.

II. Alljärgnevalt vaatleme zooloogia õpiku üksikuid teemasid ja seda,

millises osas need vajaksid täiendamist ning milliseid looduskaitse põhimõtteid tuleks ühe või teise loomarühma käsitlemisel esile tõsta.

Sissejuhatus. Lisaks õpikus toodud materjalile (§ 2) märgitagu, et zooloogia, tutvustades meid loomariigi rikkustega, peaks näitama ka vahendeid, kuidas neid rikkusi säilitada, suurendada ja otstarbekalt kasutada.

Selgrootud. Peale nende loomade, keda õpikus on käsitletud, tuleks õpilasi tutvustada loomsete loodusmälestusmärkidega või -haruldustega, kes omavad majanduslikku tähtsust ja on võetud riikliku kaitse alla.

Teema «Limused» puhul tuleks 14. paragrahvis lisaks jõekarbile anda mõningaid andmeid *ebapärlikarbist* kui limusest, kes röövelliku püügi tagajärjel omal ajal on muutunud meie jõgedes nii haruldaseks, et tema säilitamiseks meie faunas on ta võetud looduskaitse alla. Ka *viinamäetigu* (§ 15) kui haruldus Eesti loomastikus vajab säilitamist ning on võetud kaitsealuste loomade nimestikku.

Kirjandust: 9, 44.

Teema «Lülijalgused» puhul tuleks jõevähi käsitlemisel (§ 18) märkida, et arvestades tema paljunemisbioloogiat, on tema püük keelatud 15. septembrist 25. juulini ja püügi alammõõduks on 10 cm.

Kasulikke putukaid käsitledes (§ 29) peaks tingimata vestlema sipelgatest. Need putukad etendavad metsakahjurite tõrjes nii suurt osa, et liigid *metsakuklane* ja *salukuklane* on kuulutatud kaitsealusteks.

Kirjandust: 9, 20, 30, 35, 32.

Selgroogsed. Teema «Kalad» 39. paragrahvi tuleks täiendada andmetega Eesti NSV kalamajanduse olukorrast ja kalapüüki reguleerivatest eeskirjadest ning meie kalakaitse organisatsioonist. § 40 vajaks täiendamist andmetega Eesti NSV kalakasvatustööd (Pidula, Sindi, Keila, Äksi, Põlula) ja meie sisevete kalamajanduslikust kasutamisest.

Kirjandust: 8, 16, 38, 41, 49.

Teema «Kahepaiksed» 45. paragrahvis tuleks *kärnkonna* puhul rõhutada tema kasulikkust ja hajutada ebausk, mis selle looma ümber sageli levib, ning lastel pahatilti esinev vastikustunne kärnkonna vastu.

Kirjandust: 35.

Teema «Roomajad» puhul tuleks lisaks sisalikule tutvustada õpilasi ka meil esineva jalutu sisaliku *vaskussiga*. See öise eluviisiga kasulik loom (toitub nälkjatest, putukatest) on väärade juttude tõttu sattunud mürgiste madude (!) nimekirja ja lüüakse seetõttu surnuks. Need asjaolud on põhjustanud vaskussi kaitse alla võtmise.

Kirjandust: 35, 9.

Teema «Linnud». Siin vajab § 56 täiendamist andmetega lindude kaitsest kaitsealadel, keelualadel ja haruldastest lindudest.

Kirjandust: 9, 19, 21, 23, 24, 31, 36, 39, 42, 45.

Teema «Imetajad». Looduskaitsealase materjaliga täiendamist vajaksid selle teema järgmised paragrahvid:

§ 67. *Putuktoidualised*. Siin tuleks täiendada siili osa. Kuigi siil pole meie loomastikus haruldane, on ta väga kasuliku loomana võetud looduskaitse alla. Siili peamiseks toiduks on putukatest metsa-, põllu- ja aiakahjurid. Ka hävitab ta hiirte pesakondi. Kahju, mida ta toob maas pesitsevate lindude munade ja poegade hävitamisega, on väga väike.

Looduskaitse alla võetud loomade nimekirjas on ka *karihiirlaste* sugukonna esindajad. Need hiirelaadilised loomad on metsamajandusliku tähtsusega, sest nad toituvad peamiselt metsakahjuritest. Et neid sageli

segatakse kahjulike hiirlastega, siis peaksime karihiirlasi igati tutvustama ja propageerima nende kaitset.

§ 68. Käsitiivalised. Nende juures tuleb märkida, et kõik *nahkhiired* on nende kasulikkuse tõttu võetud kaitsealuste loomade nimekirja.

§ 69. Närilised. Seda osa tuleks täiendada meil väga haruldaseks jäänud looma — *lendoravaga*, kes on kuulutatud loodשמלעstusmärkeiks. Lendorav on vähe tuntud loom. Ta on, nagu ütleb juba nimigi, oravalaadne näriline, kelle ees- ja tagajalgade vahel on nahavolt. Hüppel sirutab lendorav jalad laiali, nahavolt on sealjuures nagu plaaneriks ja loom saab sooritada 30—35 m pikkusi hüppeid. Pesa ehitab ta õõnsatesse puudesse.

Seoses suurte metsamassiivide kadumisega ja vanade õõnsate puude mahavõtmisega on lendorava pesituskohad pidevalt vähenenud, millega on seletatav ka selle omapärase närilise arvu pidev langus.

Näriliste osas tuleks nimetada veel unilaste sugukonda kuuluvat *pähklinäppi* ja *lagritsat*. Need on väikesed hiirlastesarnased loomad. Et nad on meie metsades haruldased, siis kuuluvad nad looduskaitse alla.

§ 70. Kiskjalised. Siin tuleks märkida, et *karu* on kuulutatud loodשמלעstusmärkeiks. Ta on Balti vabariikidest säilinud vaid Eestis ning on meie imetajate fauna suuremaid esindajaid.

§ 72. Sõralised. Nende juures tuleks kaitsealuste ulukitena märkida *metssiga* ja *metskitse*, kelle jahtimine on rangelt limiteeritud, ning *põtra* kui loodשמלעstusmärki.

§ 75. Karusloomad. Nende käsitlemisel tuleks jutustada *koprast* kui taastatud loomast Eesti loomastikus ning märkida aklimatiseerimist loodusvarade suurendamise ühe biotehnilise vahendina.

Kirjandust: 9, 11, 26, 27, 28, 29.

Kui eelnevad teemad zooloogias on tänavu juba läbi töötatud, siis orienteeruva kalenderplaani alusel peaksid tulema teemad «Abinõud karusloomade kaitseks ja levitamiseks» ning «Kaitset vajavaid imetajaliike Eesti NSV-s» käsitlemisele aprilli lõpus. Nii saaksid bioloogia õpetajad selles osas käesolevaid ridu veel kasutada.

Nimetatud teemadele võiks pühendada ühe imetajatele ettenähtud tundidest.

Ka «Kokkuvõtte» juures peaks planeerima kaks tundi programmis ettenähtud looduskaitse küsimustele.

On arusaadav, et kogu lisamaterjali, millele käesolevates ridades on osutatud, ei saa kasutada, sest kõik see ei mahu zooloogia tundide raamesse. Tuleb teha teatud valik, anda ühe või teise looma kohta vaid kõige olulisem. Seejuures on soovitatav peatuda rohkem neil objektidel, kes antud kooli ümbruskonnas esinevad. Nii näiteks võiksid kotkastele enam tähelepanu juhtida Harju ja Jõhvi rajooni koolid, sest nende rajoonide metsades esineb veel kotkaid. Lõuna-Eestis tuleks teha rohkem juttu toonekurgedest, sest seal leidub neid rohkem.

Lisamaterjali valikul otsustagu õpetaja ise, mida ta saab käsitleda zooloogia tundides ja mis tuleks jätta klassiväliseks tööks.

*

Puudutades looduskaitse küsimuste käsitlemise tähtsust koolis, tuleb märkida, et looduskaitse aitab kasvatada meie koolinoortes teadlikku suhtumist oma kodumaa loodusesse ning õpetab neid hindama ja kaitsma

selle rikkusi. Sellise teadliku suhtumise kasvatamine on seda vajalikum, et loodusrikkused on väga ahvatlevad, taim ja loom aga on moodsa tehnikaga varustatud inimese vastu täiesti kaitseta.

Elu on näidanud, et loodust kaitsta ei suuda ainuüksi vastavad seadused ega erialased kaitseorganisatsioonid. Looduse kaitsmine ei ole küllalt tõhus, kui see ei leia kõlapinda elanikkonna hulgas. Üksnes meie ühiskonna igakülgne toetus kindlustab riiklike looduskaitse määruste täitmist: kui tuhanded inimesed veenduvad nende määruste vajalikkuses, jälgivad nende ellurakendamist, ennetavad seaduste rikkumist ebateadlike kodanike poolt ja aitavad viimaseid vastutusele võtta.

Meie looduskaitseorganite vabatahtlike kaastööliste hulgas on juba suur hulk ühiskondlikke looduskaitse usaldusmehi. Need innukad loodusesõbrad on tulised võitlejad looduskaitse eest.

Kuid kogu rahvas, nii õpilane, tööline kui ka teadlane, olgu meie looduskaitsejate võimsa pere aktiivseks liikmeks. Meie ei tohi jääda võlglasteks looduse ees, meie suhtumine loodusesse olgu niisugune, et väärik-sime igas suhtes kõrge kultuuriga inimese nimetust.

Kirjandust.

Seadusi, määrusi ja otsuseid looduskaitse kohta:

1. Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi seadus «Eesti NSV looduse kaitsest», 7. juuni 1957.
2. «Abinõudest looduskaitse organiseerimiseks Eesti NSV-s», Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus nr. 242, 11. juuli 1957. Eesti NSV Teataja, 1957, nr. 14.
3. Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuva Looduskaitse Valitsuse põhimäärus. Lisa nr. 1 Eesti NSV Ministrite Nõukogu 11. juuli 1957. a. määruse nr. 242 juurde. Eesti NSV Teataja, 1957, nr. 14.
4. Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi otsus Eesti NSV 7. juuni 1957. a. seaduse «Eesti NSV looduse kaitsest» tõlgitsemise kohta, Tallinn, 22. veebruar 1958.
5. Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus nr. 277 5. augustist 1958 «Matsalu, Nigula, Vaika ja Viidumäe riiklike looduskaitsealade piiride ja põhimääruste kinnitamisest».
6. Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi otsus Eesti NSV seaduse «Eesti NSV looduse kaitsest» täitmisest, Tallinn, 23. august 1958.
7. Eesti NSV Ministrite Nõukogu korraldus nr. 1951-k 15. dets. 1958 Eesti NSV territooriumil kehtivate jahipidamise eeskirjade kinnitamisest.
8. Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus nr. 474, 31. dets. 1958 «Kalavarude kaitse ja taastamise tõhustamisest Eesti NSV veekogudes».
9. Eesti NSV Ministrite Nõukogu korraldus nr. 2015-k 24. detsembrist 1958 «Haruldaste ja rahvamajanduse seisukohast kasulike ning teadusele eriti huvitavate taime- ja loomaliikide võtmisest riikliku kaitse alla».

Muid materjale:

10. Abiks jahisportlasele. Bülletään, VSÜ «Kalevi» Tartu Jahindusklubi väljaanne, Tartu, 1957, 1958.
11. J. Aul, H. Ling, K. Paaver, Eesti NSV imetajad, ERK, Tallinn, 1957.
12. K. Eichwald, E. Kumari ja K. Orviku, Looduskaitse küsimusi Eesti NSV-s, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 11, Tartu, 1953.
13. J. Eilart, Looduskaitse ja kool, «Nõukogude Kool» nr. 11, 1957.
14. J. Eilart, Loodusesõprade tegevusest ja nende kokkutulekuist, ENSV TA Toimetised VI kd., Bioloogiline seeria, Tallinn, 1957.
15. J. Eilart, Mõnda metsast ja tema kaitsest, Metsamajanduse Peavalitsuse Bülletään, jaanuar, 1956.
16. Hüdrobioloogilised uurimused I, Eesti NSV TA Zooloogia ja Botaanika Instituut, Tartu, 1958.
17. Eesti kaunis loodus, ERK, Tallinn, 1957.
18. Eluta looduse kaitse, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 37, Tartu, 1958.
19. A. Jõgi, Lindude rõngastamine, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 33, Tartu, 1957.

20. A. Järvekülg, Jõevähk Eestis, Tartu, 1958.
21. U. Järvekülg, Kahjulikkude röövlindude hävitamine, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 9, Tartu, 1952.
22. I. Jürgenson, Tööstuslikud reoveed ja nende toime looduslikele veekogudele, «Eesti Loodus» nr. 5, 1958.
23. E. Kumari, Eesti NSV linnud, ERK, Tallinn, 1954.
24. E. Kumari, Juhend lindude rände uurimiseks, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 18, Tartu, 1953.
25. E. Kumari, Puhtu ornitoloogiajaama tegevusest, Eesti NSV TA Toimetised, Bioloogiline seeria nr. 2, Tartu, 1956.
26. H. Ling, Huntide ja ilveste hävitamine, ERK, Tallinn, 1954.
27. H. Ling, Uued karusnahaloomad Eesti NSV-s, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 6, Tartu, 1952.
28. H. Ling, Kobras uuesti Eestis, «Eesti Loodus» nr. 3, 1958.
29. H. Ling ja K. Paaver, Eesti NSV imetajate nimestik, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 7, Tartu, 1952.
30. V. Maavara, Eesti NSV sipelgad, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 10, Tartu, 1953.
31. V. Maasing ja J. Laasimer, Pesitsusvõimaluste loomine kasulikele lindudele, Tartu, 1958.
32. A. Merihein, Kasulike lindude ja putukate kasutamine metsakahjurite tõrjeks, «Sotsialistlik Põllumajandus» nr. 8, 1956.
33. J. Piiper, Loodusuurijate Seltsi Ornitoloogia sektiiooni ajaloost, LUS-i Aastaraamat 1957, ERK, Tallinn, 1958.
34. J. Piik, Matsalu roostikus, ERK, Tallinn, 1958.
35. N. Plavilštšikov, Noortele loodusesõpradele, ERK, Tallinn, 1955.
36. H. Pärjasaar, Kas kassikakk on kasulik või kahjulik, «Eesti Loodus» nr. 4, 1958.
37. Ornitoloogiline kogumik I, Tartu, 1958.
38. J. Ristkõk, Juhend ihtüofenoloogilisteks vaatlusteks, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 34, Tartu, 1957.
39. R. Tamm, Ornitofenoloogilised vaatlused, «Abiks loodusevaatlejale» nr. 32, Tartu, 1957.
40. R. Sõna, Jänesed ja jahimehed, «Eesti Loodus» nr. 1, 1959.
41. I. Veldre, Läänemere kalavarudest, «Eesti Loodus» nr. 6, 1958.
42. H. Veroman, Ornitofenoloogilised vaatlused, «Eesti Loodus» nr-d 1, 4 ja 5, 1958 ja Ornitoloogilised vaatlused, «Eesti Loodus» nr-d 2 ja 3, 1958.
43. H. Veroman, Vilsandi linnuriigi taassünd, «Eesti Loodus» nr. 6, 1958.
44. J. Vilbaste, Meie suurim maismaatigu, «Eesti Loodus» nr. 4, 1958.
45. V. Voore, Abiks õpetajatele looduskaitsealaste teemade käsitlemisel, «Nõukogude Õpetaja» nr. 7, 1959.
46. V. Voore, Eesti NSV looduskaitse- ja keelualad, «Nõukogude Õpetaja» nr-d 38 ja 39, 1958.
47. Õpi tundma oma kodumaad, Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama väljaanded, Tallinn, 1956, 1957, 1958.
48. A. Örd, Looduskaitse küsimusi Pärnu metsamajandis, Metsamajanduse Peavalitsuse Bülletään, Tallinn, jaanuar, 1958.
49. M. Zaborski, Nõuandeid noorele kalastajale, ERK, Tallinn, 1956.
50. A. Toomus, Looduskaitse teemad geograafia tunnis, «Nõukogude Kool», nr. 3, 1959.

Jooniste valmistamisest ja kasutamisest tööõpetuses.

R. LAHI,

Tartu Pedagoogilise Kooli õpetaja.

Tööjoonise tähtsusest.

Tänapäeva tootmisprotsess ei ole kujutletav ilma joonisteta. Ka kõige lihtsama toote valmistamisele eelneb selle kujutamine joonisena. Iga masina üksikosad valmistatakse ja monteeritakse kokku tööjooniste järgi. Näiteks tuleb enne sõiduauto tootmisele asumist valmistada kuni 3000 tööjoonist. Jooniste järgi ehitatakse majad ja valmistatakse mööbel; joonised on aluseks igapäevaste tarbeesemete, riietuse jne. tootmisel. Joonis on kujunenud tehnika-alaseks keeleks, seepärast ei ole tänapäeva tootmine joonisteta võimalik.

Üks kooli polütehnikseerimise ülesandeid ongi õpilaste ettevalmistamine tegelikule tootmistööle. Tööõpetuse tundides peavad õpilased omandama töö- ja tootmisharjumusi, et neid hiljem rakendada oma kutsetöös. On täiesti arusaadav, et tööõpetuse tundides ei pääse mööda joonistestki. Nende lugemise ja valmistamise oskus moodustab tegelikus tootmisprotsessis niivõrd kaaluka osa, et juba esimestest töötundidest peale tuleb õpilastele tutvustada tööjoonist, selle valmistamist ja tähtsust tööülesande täitmisel.

Et tööõpetus koolides algab hoopis varem, kui asutakse õppima tehnilist joonistamist (joonestamist) ja projekteerimist joo-

nestamistundides (teatavasti toimub see alles VII klassis), siis pundub nooremate klasside õpilastel igasugune joonise lugemise ja valmistamise oskus. Seepärast on paratamatu, et juba varem (IV—VI klassis) tuleb teatud osa tööõpetuse tunnist pühendada tehnilise joonise lugemise ja lihtsa tööjoonise valmistamise õpetamisele. Sellele tööle kulutatud aeg tasub end hiljem mittevõrra õpilaste töövõtete mitmekesistumise ja õpetaja poolt antavate seletuste ärajäämise arvel. Tööjoonise valmistamine süvendab õpilastes iseseisva töö harjumusi ja nõuab täpsust.

Jooniste liigid.

Abstraktse tasapinnalise joonise abil peab õpilasel tekkima konkreetne kujutlus valmistamisele tulevast ruumilisest esemest. Mida täielikum ja üksikasjalikum see kujutlus on, seda vähem tehakse vigu ja seda täpsem tuleb töö.

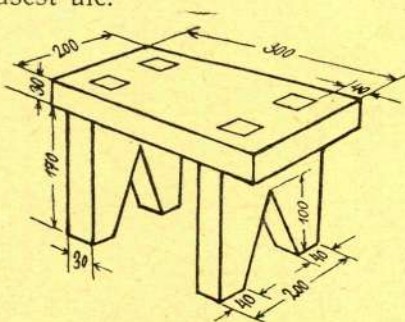
Tööjooniseid võib valmistada ja esitada mitmesuguses vormis: 1) vabakäeline eseme kujutus e. plaanvisand, millele on lisatud hädavajalikud mõõtmed; 2) eseme joonis kaldprojektsioonis ja 3) tehniline joonis ristprojektsioonis kõigi vajalike vaadetega.

Koolipraktikas tuleks kasutada

kõiki kolme moodust vastavalt vajadusele ja õpilaste arenemistasemele, sest igaühel neist on nii häid kui ka halbu külgi, mis ei võimalda nende kasutamist igas olukorras.

Vabakäeline kujutus esemest on tööjooniste kasutamise alperioodil lastele kõige lähedasem ja arusaadavam. Selline joonis kujutab eset nii, nagu me seda tavaliselt näeme. Taoline tööjoonis erineb joonistamise tunnis vaatluse järgi tehtavatest joonistest üksnes selle poolest, et tööjoonist ei viimistleta, s. t. ei värvita ega varjuta.

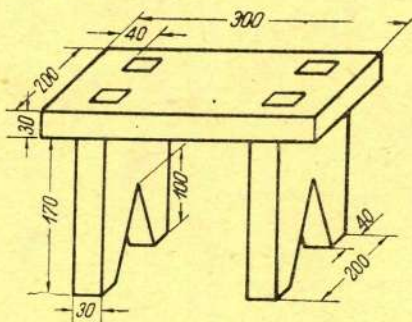
Eset tuleb kujutada kõige iseloomulikumas asendis. Mõningaid raskusi on niisugusele joonisele mõõtmete märkimisel, kuid õpetaja täiendav selgitus aitab sellest raskusest üle.



Joon. 1: plaanvisand.

Kaldprojektsioonis valmistatud jooniste heaks küljeks on, et need aitavad esemest saada täieliku ülevaate ja joonise valmistamisel on võimalik kasutada tehnilisi vahendeid (joonlaud, nurgik jne.). Üksikud vaated on selles projektsioonis küll mõningal määral moonutatult edasi antud, mille tõttu töötükkide ja nende mõõtmete materjalile märkimine on tülikam kui teiste jooniseliiikide juures. Ometi on seda tüüpi jooniste kasutamine siis, kui õpilastel puudub ettekujutus projektsioonidest, täiesti õigustatud ja otstarbekas.

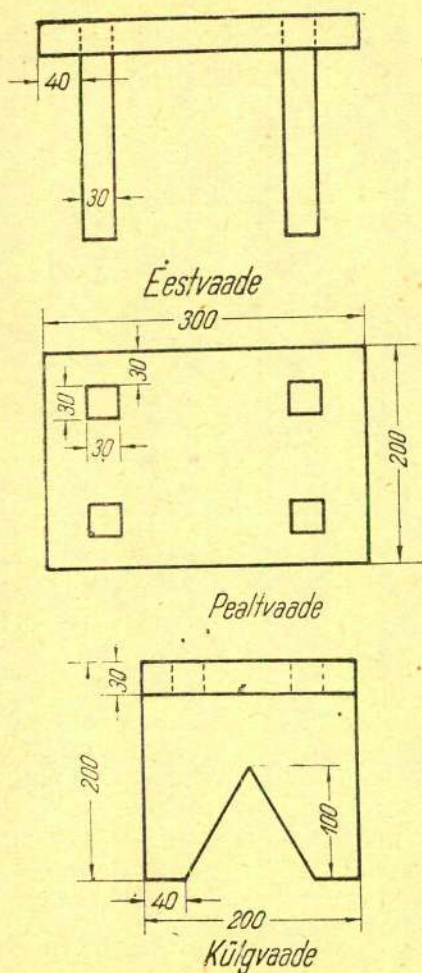
Kasutuselolevatest kaldprojektsioonidest on sobivaimaks nn. kabinetprojektsioon (aksonomeetiline frontaalprojektsioon), sest see annab eseme peavaate moonutamata proportsioonides.



Joon. 2: pink kaldprojektsioonis.

Ristprojektsioon annab esemest täieliku kujutuse üksikute vaadete kaupa. Iga vaade omaette on edasi antud vastavalt eseme osade mõõtmetele ja välimusele, mistõttu osade materjalile märkimine on lihtsam. Sellise tööjoonise puuduseks tuleb pidada asjaolu, et nooremate klasside õpilased, kes ei ole veel õppinud küllaldaselt geometriat ega tunne projektsioone, ei saa valmistatavast esemest terviklikku ülevaadet. Ka on ülevaatliku kujutluse tekkimine esemest raske. Edukalt saab seda tüüpi jooniseid kasutada niisuguste tööde juures, kus kolmandal vaatel ei ole eriti suurt tähtsust, näit. vineeritööde juures.

Algust tuleks teha V klassis eseme vabakäelise kujutamise, sest õpilased on joonistamise tunnis seda liiki tööga harjunud ja suudavad lihtsaid esemeid edasi anda küllalt hästi. Joonistamisel jälgitakse näidiseksemplari. Saadud joonisele lisatakse õpetaja juhendamisel juurde mõõtmed. Otstarbekohane on, kui õpetaja joonistab eseme klassitahvlile, kusjuures ta selgitab joonte tähtsust ja mõõtmete asetamise viise. See loob õige aluse joonise lugemise ja kasutamise oskusele.



Joon. 3: pink ristprojektsioonis.

Keerulisemate esemete kujutused, mille joonistamine klassitahvlile on töötunnis aegaviitev, tuleks õpetajal varem joonistada suurele paberilehele ja seda klassis vaid demonstreerida. Keerulisemate esemete kolme vaate kujutamise ristprojektsioonis jooniseid on soovitatav kasutada alles VII klassis, kus koos projektsioonide käsitlemisega joonestamise tundides hakatakse õpitud tööõpetuses ka praktiliselt kasutama.

Et joonis oleks selge, hästi loetav ja arusaadav ning et see võiks olla täisväärtuslikuks tehniliseks

keeleks, selleks on välja töötatud tehniliste jooniste normid, millest ka tööõpetuse tundides kasutatavates tööjoonistes tuleb kinni pidada. Nii harjuvad õpilased juba aegsasti tehniliste jooniste normidega. Seejuures tuleks joonised valmistada lihtsad ja ka õpilaste poolt valmistatavatelt joonistelt nõuda kõige lihtsamat, kõige lakoonilisemat ja kõige tüüpilisemat väljendust.

Jooned.

Tööjooniseil tuleks eraldada järgmisi jooneliike: a) jämedad kontuurjooned, b) kriipsjooned, c) juusjooned ja d) vabakäejooned.

Jämedate kontuurjoontega märgitakse eseme nähtavad servad ja piirjooned. Need jooned tõmmatakse klassitahvlile kriiditüki tahuga, suurel demonstratsioonijoonisel jämeda redissulega (nr. 3), õpilaste joonistel tõmbi pehme või peitlitaoliselt laiaks lõigatud pliiatsiotsaga. Joonisule ja tüsi kasutamine tuleb kõne alla alles siis, kui nende kasutamist joonestamise tundides on juba selgitatud.

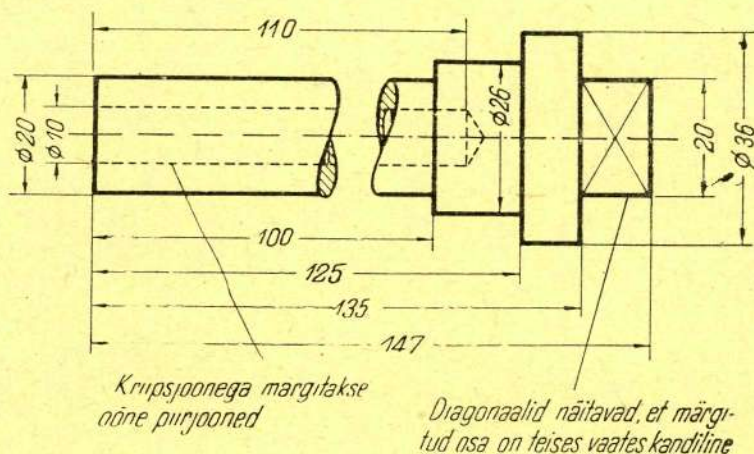
Kriipsjoontega märgitakse varjatud (mitte nähtavad) serva- ja kontuurjooned, samuti kokkuvoltimise või -murdmise kohad. Oma jämeduselt on kriipsjooned tavaliselt jämeda kontuurjoone ja juusjoone vahepealsed. Vastavalt sellele valitakse ka joone tõmbamise vahend.

Juusjoontega märgitakse distantsooned, mõõtjooned ja mitmesugused abijooned (viimaseid tuleb jooniseil kasutada võimalikult vähe ja ainult neil juhtudel, kui see hõlbustab materjalile märkimist). Juusjooned tõmmatakse klassitahvlile kriiditüki nurgaga, demonstratsioonijoonisele peenikese redissulega (nr. $\frac{1}{2}$ või $\frac{3}{4}$), õpilaste töövihikuisse terava pliiatsiotsaga.

Vabakäejoontega mär-

gitakse katkestused pikkade esemete kujutamisel ja plaanvisandid. Ka viimastes on soovitatav eraldada

kontuurjooni ja juusjooni oma jämeduselt, et hõlbustada joonise lugemist.

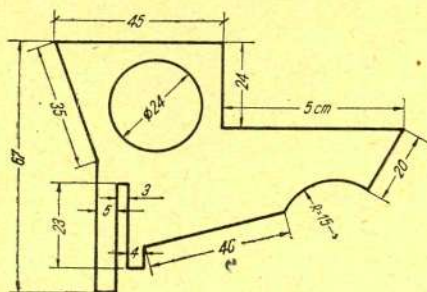


Joon. 4.

Mõõtmete märkimine.

Tööjooniste üheks olulisemaks tingimuseks on mõõtmete selge ja otstarbekohane märkimine, sest heast märkimisest oleneb valmistatava eseme täpsus. Eelistatumaks mõõtvahekorra on 1:1, kuid suuremate esemete kujutamisel tuleb kasutada kas 1:2, 1:5 või 1:10. Kõik vajalikud mõõtjarvud peavad joonisel olema antud tegelikus väärtuses, s. t. arvestamata mastaabist tingitud joone pikkuse muutumist.

Kui mõõtjarvu juures puudub arvnimetus, on antud arv alati



Joon. 5.

millimeetrites. Näitab aga mõõtjarvu mõõtme suurust mõnes teises mõõtühikus, siis märgitakse mõõtjarvu järel mõõtühiku lühendatud nimetus (cm, m jne.). (Vt. joon. 5.)

Kui mõõtjoone märkimine otse kontuurjoonte vahele pole ruumiliselt võimalik või kui mõõtjoon joonise selgust kahjustab, siis tõmmatakse see distantsoonte vahele väljapoole joonise pinda. Mõõtjarv märgitakse mõõtjoonte keskele joone katkestuskohale või joone kohale.

Mõõtjoonte otsad kujundatakse pikkadeks kitsasteks nooleotsteks, kusjuures iga noole ots peab täpselt ulatuma mõõdetava jooneni või distantsooneni. Mõningate lihtsamate jooniste puhul kasutatakse nooleotsa asemel distantsoone ja mõõtjoone ristumiskohale tõmmatud kaldkriipsukest mõõtme ulatuse tähistamiseks.

Mõõtjooned tõmmatakse paralleelselt nendele lõikudele, mida mõõdetakse. Seejuures kirjutatakse mõõtjarvud parempoolse kallakuga mõõtjoontele paremalt poolt loeta-

vana kuni mõõtjoone püstasendini. Püstasendis asuvaile mõõtjoontele märgitud mõõtvarvud peavad olema loetavad paremalt poolt. Üle püstasendi vasakule kalduvate mõõtjoonte juures peavad arvud olema loetavad vasakult poolt.

Kui mõõdetav joonevahe on nii väike, et mõõtvarvu ja mõõtjoonte jaoks ei jätku ruumi, siis suunatakse nooleotsad joonteni väljastpoolt. Mõõtvarv kirjutatakse sel juhul mõõdetavate joonte vahele või noolesaba pikendusele väljaspool mõõdetavat distantsi.

Ringikujuliste detailide mõõtmel märgitakse raadiusele või diameetrile, kusjuures mõõtvarvu ees kasutatakse raadiuse puhul tähte R või diameetri puhul märki \varnothing (vt. joon. 4).

Kandiliste esemete puhul (kui antakse ainult üks vaade) märgitakse mõõtmeid ka näit. 300×20 , s. t. detail on 300 mm pikk ja 20 mm lai. Märkimine kolme arvuga (näit. $300 \times 20 \times 12$) tähendab, et esemel või detailil on lisaks eelmistele mõõtmetele antud ka kolmas mõõde (kõrgus, paksus).

Et õpilased konkreetsemalt tajuksid seost tegeliku mõõdu ja joonisel antud mõõtvarvu vahel, on soovitatav, et õpetaja V klassis algul korraldaks näidiseseme vaatluse. Seejärel teeb õpetaja tahvlile esimest joonise, millele märgitakse mõõtvarvud kohapeal sooritatud mõõtmise tulemusena.

Vaadet.

Kui tööjoonis on valmistatud ristprojektsioonis, siis tuleb õpilastele selgitada vaadete asetust joonisel.

Kõige tähtsamaks vaateks on peavaade ehk eestvaade. Et eestvaatest oleneb teiste vaadete arv ja kuju, tuleb see valida nii, et saaksime võimalikult väiksema arvu vaadetega esemest võimalikult täie-

likuma kujutuse. Sobiv on vaadete selgitamisel kasutada kas klassitahvli või suurt paberipoonat, millele paigutatakse ese mitu moodi, kuni õpilased harjuvad leidma kõige tüüpilisema vaate. Sellele tõmmatakse pliiatsiga (kriidiga) kontuurjoon, eset vasaku käega paigal hoides.

Nüüd pööratakse eset oma kandi ümber 90° võrra paremale. Saadakse külgsuuna vaade ehk profiil. Järelikult joonistatakse külgsuuna vaade alati eestvaatest paremale poole ja ta kujutab vaadeldava eseme vasakpoolset otsa. Juba joonistamisele asudes peab olema selge, mitu vaadet ja missuguseid kasutatakse, et paberi pinda juba eestvaate paigutamisel otstarbekalt jaotada.

Kui on vaja rohkem vaateid, siis pööratakse ese algseisu (eestvaade) tagasi ja seejärel pööratakse eset mööda ülalt alla 90° võrra. Tekib pealtvaade ehk plaan. Siit selgub õpilastele, et pealtvaade ehk plaan joonistatakse alati eestvaate alla (vt. joon. 3).

Väga keeruliste esemete kujutamisel võib kasutada veel altvaadet (eestvaate kohal), külgsuund paremalt (eestvaatest vasakul) ja tagantvaadet (esimesest külgsuundest paremal), kuid koolis tuleb võimalikult piirduda ainult kahe vaatega, äärmisel juhul kolmega. Suurema vaadete arvu kasutamine koolis ei ole vajalik. Õpilastele tuleb kohe selgeks teha: mida väiksema arvu vaadetega toime tulakse, seda parem ja ökonoomsem.

Vastavaid leppemärke kasutades püütakse tänapäeva tööjoonistes läbi saada üheainsa vaatega. Ka koolis tuleb mõned sellised leppemärgid kasutusele võtta. Näit. ei kujutata ruudukujulise põhjapinnaga või ümmarguste esemete juures teisi vaateid, sest vastavad leppemärgid viitavad üheainsagi vaate puhul ruudu- või ringikujulisele vormile (vt. joon. 4).

Tööjooniste valmistamisest.

Algul, kui laste kujutus valmistamisele tulevast esemest peab olema võimalikult konkreetne, tuleb esitada näidiseksplar valmistatavast esemest. Kuid juba V klassis hakatakse näidiseseme kõrval kasutama eseme graafilist kujutust tasapinnal (paberil, klassitahvlil). Lihtsamatest esemetest (kaardikepp, haamrivars, riidepuu jne.) valmistab õpetaja tööülesannet selgitades klassitahvlile tööjoonise. Näidise mõõdetakse ja mõõtmed märgitakse klassitahvlile joonise juurde. Seejuures selgitab õpetaja mõõtmete märkimise kohta kehtivaid nõudeid ja tavad, et õpilased harjuksid esimestest tundidest peale joonise lugemisel ja hiljem joonestamisel kasutama õigeid võtteid.

Keerulisemast esemest joonise tegemine klassitahvlile tööülesande selgitamise ajal on seotud mõningate raskustega ja asjatu ajakuluga. Seepärast on soovitatav niisugustest esemetest valmistada korralikud tööjoonised suurele paberipoognale (joonistuspaberi lehele) tušiga, kasutades joonte parema nähtavuse ja selguse saavutamiseks mitmesuguse jämedusega redissulgi.

Niisugune joonis asetatakse tööõpetuse tunni algul klassiruumis nähtavale kohale (võimalikult klassitahvli lähedusse, et oleks hõlpus kasutada klassitahvli) ja tööülesande selgitamisel vaadeldakse ning võrreldakse seda näidisesemega. Tarbe korral võib õpetaja seletamisel üksikuid osi ja detaile kujutada täiendavalt klassitahvlil.

Niisugused joonised valmistatakse kõigist õppeprogrammis olevaist töödest ja neist kujuneb aja jooksul koolile arvukas tööjooniste kogu, mis on kasutatav rea aastate vältel.

On soovitatav, et tööjoonis (kas

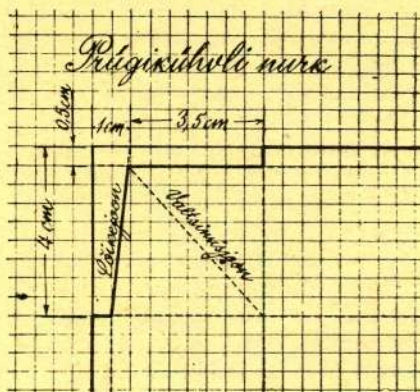
paberil või klassitahvlil) jääks üles kogu ajaks, kuni eseme valmimiseni. See võimaldab õpilastel töökestel iseseisvalt jälgida osade välimust, mõõtmeid, osade kokkubotamist jne. Sellega kasvatame iseseisva töö harjumusi ja vältime võimalikke vigu.

Õpilase joonis ja töövihik.

Igal õpilasel on oma töövihik, millesse enne tööle asumist tehakse antud esemest tööjoonis (eeskujuks võttes õpetaja joonist klassitahvlil või suurel paberilehel). Joonisele märgitakse juurde mõõtmed ja muud vajalikud andmed. Samasse märgivad õpilased ka andmed materjali kohta, tööülesande täitmise järjekorra ja õpetaja poolt vajalikuks peetud märkused ja korraldused.

Selliseks töövihikuks on sobiv ruuduline vihik. Ruudustik võimaldab raskusteta suunata sirgjooni ja nurki. Ühtlasi võimaldab ruudustik kergemini mõõduliste suuruste edasiandmist (iga ruudu külj võrdub 0,5 cm).

Tööjoonised tehakse töövihikusse peamiselt klassis, kasutades selleks joonlauda, sirklit ja muid tehnilisi vahendeid. Kuid ka korralikult tehtud vabakäejoonis täidab ülesande küllaldaselt. Tuleb nõuda



Joon. 6.

joone puhtust ja korralikkust. Joonised ja märkused tehakse pehmema (M—2M) pliiatsiga, kui õpetaja teistsugust korraldust ei tee. Tööd nummerdatakse nende täitmise järjekorras. Õpetaja kontrollib ja hindab vihikut aeg-ajalt.

Et V klassis töö joonisega seisneb peamiselt joonise lugemise oskuse omandamises ja joonise kasutamises tööjuhendina tegeliku töö juures, siis pole otstarbekohane lasta õpilastel jooniseid puhtalt ümber joonistada eri lehtedele. (Loomulikult ei tule keelata neid õpilasi, kes huvist ja arenenud korratundest tingituna oma tööjoonised alati korralikult ümber joonistavad.) Küll võiks aga juba V klassis harjutada näidiseseme järgi töövihikusse lihtsamate tasapinnaliste esemete plaanvisandi valmistamist iseseisvalt. Näit. on teada, et järgmises tunnis tuleb valmistamisele leivalõikamislauake. Välimuselt võib see olla väga mitmesugune. Igal õpilasel võivad siin olla oma soovid lauakese suuruse ja välimuse suhtes. Eelnevas tööõpetuse tunnis lastakse õpilastel teha lauakese tööjoonis oma töövihikusse. Järgnevas tunnis toimuks valmistatud jooniste vaatlus ja lühike arutelu. Sellele järgneks koolis leiduva näidislauakese vaatlus ja tööjoonise esitamine. Enne tööleasumist lepitakse õpilastega kokku nende muudatuste suhtes, mida tuleks ette võtta iga õpilase enda joonistatud lauakese juures. Eeskätt tuleks arvesse muidugi need muudatused, mis on tingitud valmistamisele tuleva eseme praktilisest kasutamisest. Õpilase soovetuleb alati arvestada, kui need ei tule eseme kasutamisele kahjuks. Ettevõetud muudatused tuleb fikseerida ka tööjoonisel enne tööalustamist. Nii kasvatame õpilastes loovat initsiatiivi ja äratame suuremat huvi tehtava töö vastu.

VI klassi õpilaste tööjoonistesse

tuleb suhtuda juba suurema nõudlikkusega. Eriti tuleb siin rõhutada joonte head eraldamist jämeduselt, mõõtmete otstarbekohast ja täpset märkimist ning joonise puhtust.

Mõningate lihtsamate, kuid iseloomulikumate tööde joonised võib VI klassis lasta ümber joonistada joonistamis-paberile puhtalt, et õpilased harjuksid kasutama joonilauda, joonsulge, mööri ja sirkliit ning viimistlema tööjooniseid. Selline ülesanne tuleb õpilastel täita enne vastava eseme valmistamisele asumist. Ka tuleks harjutada plaanvisandit valmistama millimeetripaberil. Eri paberitele valmistatud visandid ja joonised tuleks teha vihikulehesuuruste paberitele ja hiljem liimida töövihikusse.

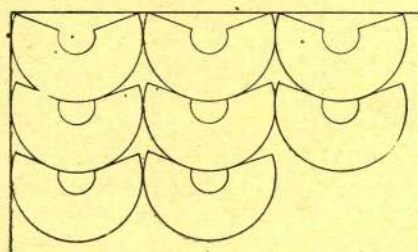
VII klassis peab tööõpetuse ja joonestamise vahel valitsema tihe koostöö. Tööõpetuse vajadusi tööjooniste osas aitab lahendada joonestamise õpetaja. Samuti saadakse joonestamise tunniks praktilisi ülesandeid tööõpetuse tunnis valmistatavate esemete joonestamisest.

Et tehnilise joonise puhtalt ja nõuetekohaselt väljajoonistamine ja viimistlemine on aegaviitev töö, siis ei ole õige lisaks joonestamise tundides antavaile ülesandele lasta valmistada ja viimistleda jooniseid veel tööõpetuses eraldi. Need küsimused on kõige paremini lahendatavad neis koolides, kus tööõpetuse õpetaja on ühtlasi ka VII klassi joonestamise õpetaja.

Märkimine materjalile.

Kõige hõlpsamini toimub materjalile märkimine šablooni abil. Papi- või paksemast paberist lõigatakse detaili šabloon normaalmõõtmetes. Šabloon asetatakse materjalile ja pliiatsiga või naaskliga tõmmatakse šablooni äärt mööda joon. Seesuguse märkimisviisi heaks küljeks on, et šablooni paigutamisel saab arvestada materjali ratsio-

naalsemat kasutamist. Sellepärast kasutatakse šablooni abil märkimist eriti kallimate materjalide, näit. naha- ja plekitööde puhul. Eriti otstarbekas on šablooni abil märkimine siis, kui ühesuguseid detaile on vaja valmistada mitu.



Joon. 7: lehtri külgsinna märkimine plekile.

Teiseks tuntumaks ja praktilisemaks märkimisviisiks on kopeerimine mustrilehelt. Mustrilehele joonistatakse detail normaalmõõtmetes. Mustripaberina tuleb kasutada sitket ja vastupidavat paberisorti. Materjal (riie, nahk, vineer jne.) asetatakse kõige alla, sellele paigutatakse kopeerpaber värvipinnaga vastu materjali ja kõige peale mustrileht. Joonis mustrilehel joonistatakse üle spetsiaalse terasest kopeerimisnõela, kopeerimisratta või kõvema pliiaatsiga (2T—3T). Pliiaats peab olema nii teritatud, et ta ots oleks hästi terav, kuid seejuures ei tohi ta nõelana tungida paberisse. Soovitav on pliiaatsiots enne kopeerimist kulutada karedal paberil küllalt parajaks. Kui puudub kopeerpaber, võib mustrilehe teise külje kokku määrada pliiaatsigrafiidiga ja kopeerida otse mustrilehelt.

Enamikel juhtudel tuleb detailjoonise järgi normaalmõõtmetes üle kanda materjalile. Paberile, papile, vineerile, lauale jne. märkimiseks kasutatakse tavaliselt pehmet musta või värvilist pliiaatsit. Liiga kõva pliiaatsit ei tohi kasutada, sest see jätab materjalisse vaokese, mille eemaldamine hiljem on raskustega

seotud. Keemilise pliiaatsi kasutamine märkimiseks on keelatud, sest keemiline aine tungib sügavalt puusse, eriti puu märgumisel (näit. liimimisel) ja mõjub halvasti tööpuhtusele.

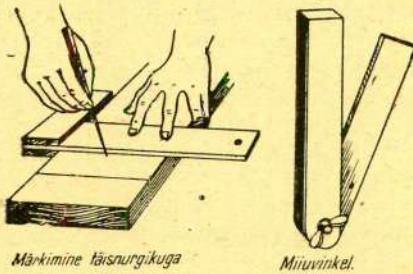
Plekile ja teistele metallidele märkimisel kasutatakse terasest märknõela või naasklit. Hea märknõela saab valmistada näit. sukavardast, jalgrattakodarast, viilisabast jne. Kui märknõela materjal on pehme ja kulub või paindub märkimisel, tuleb nõela veidi karastada. Märknõelaga töötatakse samuti kui pliiaatsiga. Märknõela kasutatakse ka hõõveldatud lauale märkimisel (vrd. kriipsakk), kuid see on seotud teatavate raskustega, sest joone tõmbamisel piki puud kipub märknõel jälgima puu toime ja kaldub joonlauast tihti kõrvale.

Sirgeid jooni tõmmatakse joonlaua abil. Mõõdu abil kantakse joone otsapunktid materjalile. Nüüd asetatakse joonlaud nii, et joonlaua jooksuäär langeb ühte märgitud otsapunktidega. Pliiaats või märknõel peab märkimisel asetsema peaaegu püsti. Viltuse asendi puhul kaldub joon joonlaua jooksuäärest eemale ja märkimine pole enam täpne.

Pikemaid sirgjooni on otstarbekohane tõmmata nõõri abil. Peenike tugev nõõr hõõrutakse kokku kriidiga, sõega või paberitüki vahele puistatud värvimullaga. Nõõri üks ots kinnitatakse naela või naaskli abil märki. Uhe käega pingutatakse nõõri teine ots teise märki. Teise käega tõstetakse nõõr keskest üles ja lastakse järsku langeda materjalile. Jääb hästi nähtav sirge joon. Tuleb jälgida, et nõõr lastaks lahti aluspinnale risti-olevast asendist. Viltu ülestõmmatud ja lahtilastud nõõr tekitab ebatapse, kõvera joone. Märkimisel ei tohi unustada, et puidu saagimisel ja hõõveldamisel eemaldatakse mõnevõrra puitu, mistõttu märkimi-

sel tuleb arvestada puhastamiseks vajalikku lisa (nn. töötlusvaru).

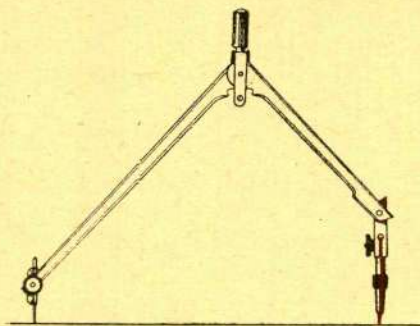
Täisnurkade märkimiseks tuleb kasutada kolmnurka. Eriti praktiline tööriist täisnurga märkimisel on nn. laudsepanurgik ehk vinkel, mille paksem otsapakk (nurgiku rind) surutakse vastu sirget laua



Joon. 8.

äärt. Teine nurgikuharu (keel) moodustab joonlaua. Nurgiku nihutamise teel viiakse see märgile ja tõmmatakse joon. Teistsuguste nurkade märkimiseks kasutatakse kas malli või liikuva haruga nurgikut ehk miiuvinklit.

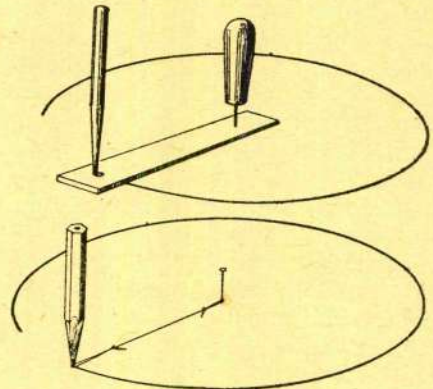
Väiksemaid ringjooni märgitakse materjalile sirkliga. Pehmeimate materjalide (paber, papp, puit, nahk jne.) puhul varustatakse sirkel pliiatsiteravikuga, kõvemate materjalide (metall, plastmass jne.) puhul märkimisteravikuga. Seejuures tuleb tähele panna, et sirkli töötavad osad (tsentrinõel, pliiats, märkimisteravik) asetseksid materjali pinna suhtes risti. Vastasel korral vajuvad ringi tõmbamisel



Joon. 9.

sirkli otsad laiemale või tekitab tsentrinõel materjalisse laia loperguse augu. (Vt. joon. 9.)

Suuremate ringide tõmbamisel kasutatakse vineeririba, mille ühte otsa on puuritud auguke pliiatsiotsa või märkimisnõela jaoks. Keskpunkti kinnitatakse läbi vineeririba materjalisse torgatud naaskel. Suuri ringjooni võib joonistada ka tugeva peenikese nõõri abil. Joonistatava ringi keskpunkt mõõdetakse materjalil välja ja sellesse kinnitatakse nael või nõõpnõel. Nõõri ühte otsa moodustatud aas pistetakse naela taha. Vastavalt raadiuse pikkusele sõlmitakse teine aas pliiatsi või märknõela jaoks (vt. joon. 10).

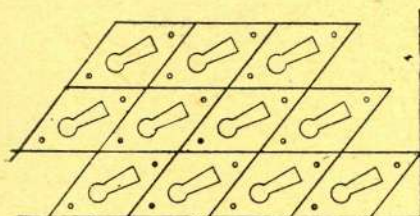


Joon. 10.

Suurte kaartide ja kõverjoonte puhul on otstarbekas kaar jooniselt vastavate joonestustehniliste võtete abil üle kanda papile või paksemale paberile. Kaar või kõver lõigatakse välja. Saadakse šabloon, mille äärt mööda joon tõmmatakse materjalile. Nii jääb ära materjalil igasuguste abijoonte ja punktide märkimine, mis teinekord materjali pinda kahjustavad.

Enne detaili väljalõikamise alustamist tuleb mõõdu abil kontrollida, kas detail vastab oma kujult ja mõõtmeilt ettenähtule, kas nurkad on õiged, kas detail sobib

teiste sama tööülesande juurde kuuluvate osadega jne. Alles pärast hoolikat kontrollimist asutakse selle väljalõikamisele. Siiagi sobib vanarahva tarkus: «Üheksa korda mööda, üks kord lõika!»



Joon. 11.

Märkimisel tuleb materjali kasutada säästlikult, paigutades osad kõige ratsionaalsemalt, nii et jääks võimalikult vähe jäätmeid. Oskusliku märkimise abil saab säästa

aega ja tööd, kui märgitakse nii, et ühe lõikega saab eraldada mitu detaili (vt. joon. 11).

Juba esimeste harjutuste puhul saagimise ja lõikamise alal tuleb õpilastele selgitada täpse, joont mööda saagimise ja lõikamise vajadust ning tähtsust (hõlpsam puhastada, mõõtmed sobivad täpsemalt, jääb ära asjatu ajakulu hilisema ümbertegemise näol jne.).

*

Tööõpetuse ülesandeks on anda õpilastele kogemusi ja vilumusi hilisemaks tootvaks tööks. Seejärel peab tööõpetuses tehtav töö kujutama endast plaanipärast süsteemi, milles tööjoonisel on suur tähtsus.

TÖÖST MUDILASORKESTRIGA.*

M. AASA,

C. R. Jakobsoni nim. Torma 7-klassilise Kooli õpetaja.

Kooli muusikalise kasvatuses põhiliseks komponendiks on laulmine. Kõik lapsed armastavad laulu ja tunnevad rõõmu neile arusaadavast muusikast. Jälgides aastate jooksul lapsi, torkab silma huvi ja aktiivsus, millega algklasside õpilased suhtuvad laulusse. Nad kõik laulavad, vaatamata sellele, et sageli see «laul» on ainult mingi «omaloominguline» jorimine. Selles avaldub laste loomupärane tung end laulus väljendada. Tähtis koht algklassides on lapse laulu- ja muusikahuvi arendamisel, sest siin pannakse alus edasistele muusikaharrastustele.

Et anda lastele avaramaid ja mitmekülgsemaid võimalusi muusikaliseks eneseväljendamiseks, tekkis mul mõni aasta tagasi mõte asutada mudilasorkester.

Töökogemused sellel alal puudusid täiesti ja nii venis algatus. Kuid et asi mind siiski väga huvitas, otsustasin katsetada.

Kõige esmalt tuli muidugi lahendada instrumentaalse koosseisu küsimus. Selgus, et puhkpilliorkestrilt on võimalik saada väike trumm ja triangel. Sain veel teise trianglina kasutamiseks metallvarva, mis kõlaliseltselt oli heledam kolmnurksest trianglist. Et õpilastel oleks kergem neid käsitseda, kombineerisime statiivi alusest jala, millele saab riputada mõlemad trianglid, teine teisele poole. Nii ei tarvitse õpilased neid käes hoida. See oligi kõik.

Siis meenus mulle, et olin kord ühel koolist lahkunud õpilasel näinud kastanjetti. Palusin tema kooliskäivat öde, et see tooks nimetatud instrumendi kaasa. Järgmisel päeval aga selgus, et pool pillist oli juba kaduma läinud. Appi tuli üks tolleaegne kooliteenija, kes oskas hästi puutööd ning valmistas meile säilinud osade järgi kolm uut pilli. Osta saime kolm ksülofoni ja ühe kellamängu. Nii kujunes esialgne instrumentaalne koosseis järgmiseks: 5 rütmipilli ja 4 viisipilli. Hiljem on koosseis pikkamööda täienenud. Kasutasime lühikest aega väikest vilekest (müüakse laste mänguasjana), millel oli võimalik mängida heliredelit oktaavi piires ja millel osava käsitsuse puhul sai päris edukalt väikest viisilõiku mängida või kiirema tempoga meloodia puhul lihtsalt kasutada toone, mis ühtusid klaveri saates bassiakordides esinevate toonidega.

Kuid vileke tuli kõrvale jätta, sest see ei püsinud hääles. Asendasime selle puhkpilliorkestrilt saadud pikologa. Selle pilli käsitsemise õppimine võttis aega ja tundus väikestele poistele küllaltki keerukana. Lõpuks suutis õpilane siiski pikolol saata selleks määratud viisilõiku. Töö jätkamisel ehk õnnestub saavutada ka suuremat kõlalist tugevust ja sõrmestiku käsitsemine muutub kiiremaks.

* Ette kantud IV vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel Tallinnas 1958. a.

Trummimees sai endale juurde taldrikud, mis polnud küll tõelised trummitaldrikud ja mis andsid löögil pisut liiga tugeva ning kõlalt terava heli. Meie orkestri instrumentide perre olid need aga teretulnud, sest nende abil oli võimalik tõsta palade ilmekust ja suurendada kõlalist efekti. Peamine aga oli see, et need õpilastele väga meeldisid, mis tuli suureks kasuks tööle.

Ühelt õpilaselt saime kasutada erilise ehitusega pilli, metallofoni, mis on küll metallist, kuid mille plaadikesed ei ole siledad ja õhukesed nagu kellamängul, vaid need on nagu lõhkilõigatud torukesed, mis on asetatud puuraamistikule, nii et lühem pool jääb raamistiku poole. Nuiakeste löögipind on vajutatud sääbuliseks, nii et tekib 4 lohku ja 3 kühmukest. Saime Leningradist osta 2 sellist pilli. Kõlaliselt on instrument teistest parem. See annab tugevama ja kauem kestva heli, seega muudab meloodia nagu selgemaks, kandvamaks ja kõlapuhtamaks. Orkestri koosseisus on veel flööt, suupill ja tamburiin.

Orkestrantideks valisime kõige musikaalsemad õpilased I, II ja III klassist. Alustasime tööd.

Eelkõige tutvusime pillidega ja nende käsitsemise võtetega. Rütmi-pillide mängijail lasksin lüüa rütmi lihtsalt lugemise järgi, et nad harjuksid lööma täpselt korruga, leidma paraja löögitugevuse ja käehoiu. Ksülofonide ja kellamängu mängijail lasksin mängida heliredeleid tõusvas ja laskuvas suunas, samuti kolmkõla ja leida nootide asukohad lihtsalt dikteerimise järgi. Kahel pillil olid äärtel noodinimetused, teistele märkisime ise töö hõlbustamiseks kolmkõla asukohad.

Et aeg orkestri tööks oli siiski võrdlõmisi piiratud, läksime peatselt üle väikeste viisikeste õppimisele. Algul valisin kõige lihtsamaid ja võimalikult kõigile õpilastele tuttavaid viisikesi, nagu «Juba linnukesed», «Tiiu talutütrenene», «Mutionu pidu» jne. Edasine töö palakesega kulges järgmiselt:

1. Huvi äratamise ja tähelepanu koondamise eesmärgil vestlesime pisut orkestripalakese sisu ja eriti selle iseloomu üle.

2. Kandsin pala klaveril ette.

3. Seejärel laulsime kogu viisikese klaveri saatel läbi.

4. Kohal marssides määrasid lapsed taktimõõdu. (Kasutasin algul ainult kaheosalises taktimõõdus kirjutatud viisikesi. Kõik lapsed märkasid, et rõhuline heli langeb vasakule jalale ja et nende viiside järgi on hea marssida, siis nimetasimegi neid lihtsalt marsilauludeks, sest osa õpilastest ei olnud veel taktimõõtu õppinud.)

5. Vaatlesime ühiselt noodipilti, kus taktikriipsud olid värviliselt märgitud ja rõhuline heli esile tõstetud.

6. Mängisin klaveril pala rütmilise kaasmängu saatel, kus õpilased kasutasid esialgu oma «instrumente» — käsi ja jalgu. Siin kasutasin mitmeid variante. Näitena mõned: 1) käteplaksud ainult rõhulisel helil; 2) rõhulise heli ajal lapsed plaksutasid, rõhutu heli ajal aga koputasid lauale; 3) jagasin rühma kaheks, nii et ühed andsid tallalöögi rõhulisel helil ja teised koputasid rõhutu heli ajal sõrmenukkidega lauale; 4) üks rühm andis rütmilise saate ühel, teine rühm teisel taktil, et harjutada pause pidama.

Palakese sellise ettevalmistava läbitöötamisega olime saavutanud, et väikesed orkestrandid olid palasse rütmiliselt kindlalt sisse elanud ja need, kellele ehk meloodia ei olnud veel küllalt tuttav, omandasid selle täielikult.

Nüüd alustasime tööd pillidega.

Esmalt lasksin kõigil pillidel rütmiliselt saata. Viisipillidele andsin paar-kolm tooni kasutamiseks, mis sobisid klaveri saates bassidega. Rütmi pillidel lasksin mõnel rühmal anda löögid rõhulisel, teistel rõhutu helil, trummil õpetasin pikkade nootide kohal kasutama tihendatud vahelööke jne.

Et edasi minna, tuli rühm kaheks jagada ja töötada algul eraldi rütmi- ja viisipillidega.

Algul, kui töö oli uudne, oli õpilastel kergem meelde jätta oma osa vastavate tekstilõikude või silpide järgi. Näiteks eesti rahvaviisikeses «Juba linnukesed» saatsid triangelid esimest löiku («Juba linnukesed...»), edasi («... väljas laulavad») tulid sisse kastanjetid. Meloodia kordamisel («...kehad kasekesed») vahetusid osad, s. t. algul saatsid kastanjetid ja seejärel («...kingul kohavad») tulid taas sisse triangelid. Teisel poolel tuleb juurde juba trumm, andes tihendatud löögid sõnadel «läin'd», «kain'd», kastanjetid ja triangelid annavad löögid ainult rõhulise helil, s. o. silpidel «lu-», «ä-», «tal-», «möö-» jne.

Kui olime omandanud rütmi pillide viisisaate, siis järgmisel proovil olid kohal juba viisipillide mängijad.

Töö selle rühmaga oli palju raskem. Kuigi vanematel õpilastel oli mõningaid teadmisi noodikirja lugemises, polnud need piisavad pilli käsitsemiseks. Kirjutasin viisi noodipaberile, lugemise hõlbustamiseks aga kirjutasin alla ka nootide nimetused ja teksti. Kui olin õpilastele viisi paar korda ksilofonil ette mänginud, püüdsid õpilased meelde jätta 3—4 nooti järjestuses, mida nõudis meloodia, ning pilli äärtelt nimetusi jälgides löid siis nuiakestega vastavatele plaatidele. Et meloodia ja rütm olid õpilastele tuttavad, suutsid nad kohe kontrollida, kas nuiakeste abil kuuldavale toodud helid olid õiged või mitte. Niiviisi väikeste osade kaupa omandati pikkamisi viisike, kuid aega ja kannatust nõudis see esimeste palade puhul nii õpilastelt kui ka õpetajalt. Muidugi olenes siin ka palju iga õpilase individuaalsest musikaalsuse tasemest.

Kasutasin veel järgmist moodust. Kui mõnel oli raskusi õppimisega noodist, siis lihtsalt dikteerisin aeglaselt noodinimetused ja õpilane lõi nooti jälgimata vastavatele plaatikestele, sest vastavate nimetustega plaatide otsimine nõudis algul käe ja silma vilumust.

Vaatamata mõningatele lootusetuse silmapilkudele, sai siiski lõpuks esimene viisike selgeks ja sellega, võiks öelda, olidki kõige suuremad raskused ületatud, sest järgnevad palakesed nõudsid juba tunduvalt vähem vaeva.

Et nüüd mõlemal rühmal, nii rütmi- kui ka viisipillidel, oli viis läbi töötatud, püüdsime seostada kahe rühma töö.

Esimeste palakeste õppimisel tegime kõik võimalikult lihtsalt, nii et need laste kergemini meelde jääksid. Näiteks mängis esimese salmi ainult kellamäng klaveri saatel, teise salmi ajal saatsid klaverit rütmi pillid ja kolmandal kordamisel lasksin esineda kõigil pillidel.

Esimese aasta töö kulgeski nende 9 pilliga ja väikeste viisikeste orkestreerimisega. Teisel aastal hakkasime katsetama pisut suuremate paladega, peamiselt rahvatantsuviisidega («Kalamies», «Ülejala polka» jt.). Üheks selliseks palaks oli ka «Tuljak». Kui varem õpitud viisikesed olid lastele nii rütmiliselt kui ka meloodiliselt tuttavad ja nende ettevalmistav läbitöötamine seetõttu kergem, siis nüüd tuli palale läheneda kui igakülgsele uuele ja tundmatule.

Sissejuhatavas osas rääkisin lastele «Tuljaku» tekkimisest, tekstist, mis kirjeldab eestlaste pulmi ja toleaeegseid pulmakombeid, autorist ja pala üldisest iseloomust. Lõpuks kandsin selle klaveril ette. Seejärel analüüsisime ühises arutluses üksikute viisilõikude iseloomu ja orkestreerimisvõimalusi. Kandsin klaveril pala iga osa eraldi ette ning võttes abiks teksti, et ilmekamalt selgitada pala sisu, määrasime üldjoontes, kus üht või teist pilli või pillirühma oleks sobiv kasutada. Näiteks teksti kohal «...pulmad ja pulmad...» otsustasime kasutada trummitaldrikuid, neid trummipõhjale lastes, koos kuljuste kõlinal imiteeriva triangu ja tamburiini saatega. Tantsulises osas kiikumise või teksti «...kas vahest kuu kumab...» puhul kasutasime pehmetoonilise meloodia saamiseks kammipillimuusikat. Et see viisimotiiv kordub neli korda, siis otsustasime, et iga kord saadab eri rütmipillirühm. Lõpposas aga andsime väikesele trummimehele võimaluse veenvat ja võimsat elagu-motiivi esile tõsta.

Järgnes pala rütmiline analüüs ja läbitöötamine samaaegse viisilise tutvumisega, siis tutvumine noodipildiga ja vastavate osade äraõppimine viisipillidel. Järgmisel proovil algas juba pala kindel ja täpne tõlgendamine. Töötasime selle läbi ikkagi osade kaupa, määrares juba täpselt, missugusel tekstiosal üks või teine pill sisse astub, millal tal on pausid jne. Mitmekordse kordamise tulemusena võisime osa palast mängida nii, et ükski pill ei eksinud enam sisseastumisega ega ka pausi pidamisega. Mõningate proovide järel võisime lõpuks pala tervikuna mängida ning hakata seda viimistlema ja täpsustama.

Muidugi ei edenenud asi sugugi nii hõlpsasti. Mängijad olid kasvult ja võimeteltki väikesed ja sageli tundus, et unustada oli neil lihtsam kui meelde jätta. Kuid vanasõnagi ütlevad, et harjutamine teeb meistriks. Kuigi me kohe meisterlikkuseni ei jõudnud, oli edu ometi märgatav, mida rohkem oli võimalusi harjutamiseks.

Teatud raskusi on palade valiku ja orkestreerimisega. Palade valiku teeb mõningal määral piiratuks viisipillide väike ulatus (ainult I okt. *do*-st kuni II okt. *mi*-ni, metallofonil *sol*-ini). Kui valida pala, mis on kirjutatud *Do-mažooris*, siis tavaliste lastelaulukeste puhul jätkub olemasolevaist plaadikestest, kuid kui viisike on kirjutatud näiteks *Sol-mažooris* ja kui see transponeerida helistikku, kus kromaatilisi märke pole, siis ongi puudus käes ja viisipille ei saa kasutada.

Veelgi keerulisemaks teeb asja see, et pillid on häälestuselt erinevad. See on muidugi tingitud sellest, et need on valmistatud lastele mänguasjadeks, mitte spetsiaalselt mingi orkestri jaoks. Orkestri koosseisu olen need paigutanud oma initsiatiivil. Seetõttu on ka meie orkestri pillide häälestus väga kirju. Kolm ksülofoni ja kellamäng on häälestatud *c*-pillidena ja ühtuvad peaaegu klaveriga. Ütlen nimelt peaaegu, sest esiteks pole meie kooli klaver enam korralikus häälestuses, kõnelemata veel mõnerublastest pillikestest. Edasi kaks metallofoni on vastava vabriku märkuse järgi häälestatud *Re-mažooris*, kuid klaveri järgi ühtuvad nad *Mi-bemoll mažooriga*, flööt aga on koguni puhas *e*-pill. (Muidugi saab neil instrumentidel mängida ainult neis helistikes, kus diesi ja bemolli ei esine.)

Et leida lahendus ja anda palas sobivuse korral kõigile pillidele esinemisvõimalus, olen püüdnud leida selliseid viise, kus teatud osadeski saab kasutada viisipille. Viisipillina sel juhul oleme kasutanud metallofone, sest nende kõlajõud on tugevam ja selgem. Viisipillile noo-

distan pala kromaatiliste märkideta helistikus, klaveril aga saadan *Mi-bemoll mažooris*. Ksülofone oleme sellistes palades kasutanud saatepil-lidena. Klaveri ja flöödi häälestusvahe on suur terts, seepärast leidub mõnes palas võimalus ka flöödil väikest viisimotiivi mängida.

See oli kombineeritud võimalus ulatuslikuma pala puhul.

Teine ja ühtlasi lihtsam võimalus on koostada viisikestest popurrii, kus on võimalus üht viisi mängida ühes, teist teises helistikus ja üle-minekul kasutab klaver nn. vahelööke. Nii on võimalik valida ka igale pillile iseloomulikumat melodiat ja anda seega võimalus igal orkest-randil näidata oma oskusi ja võimeid, mis ongi oluline.

Popurriides on võimalus kasutada ka erinevaid taktimõõte (soovi-tatav vaheldumisi kahe- ja kolmeosaline). Mitmekesisistamiseks olen sisse võtnud ka laulumotiive — kas kaanoneid või lihtsalt ühehäälsed viise kasutades. Siis oleme rütmilise saatena kasutanud veel plaksu-kesi, mida õpilased teevad keele abil, kontsalööke, käteplaksutamist jne. Väga meeldib õpilastele ka vilekoor. Üldse on võimalik kasutada väga mitmesuguseid võtteid ja mida rohkem mänguvilumust omandatakse, seda komplitseeritumaks võib muuta palade orkestreerimise. Mida mit-mekesisem ja uudsem on töö, seda enam see köidab ja huvitab lapsi.

Palju elevust tekitav ja tundi aktiviseeriv on pillide kasutamine laulmise ja mudilaskoori tundides. Rütmipillide kasutamine on siin lihtsam, sest nende rütmiline saade harjutatakse kätte kohe tunni käi-gus. Neid tuleb lasta mängida võimalikult kõigil õpilastel, eriti tähele-panu pöörates muusikaliselt vähem arenenuile.

Viisipillide kasutamise puhul olen enne uue laulu õppimist viisipilli-dele meloodia selgeks õpetanud. Uue laulu esitamisel mängivad õpila-sed selle kas klassile või koorile ette. See toob vaheldust uue laulu esitamisi viisi ja meeldib lastele väga. Rütmipillide rakendamine töö-, marsi- ja mängulaulude esitamisel pakub õpilastele rohkesti huvi.

On tõsi, et kasutades kõiki neid pille, kombineerides neist nn. müra-orkestri, patustan ma mõningal määral väikeste muusikahuviliste täpse muusikalise kuulmise arendamise vastu. Et aga puhtalt häälestatud instrumente pole võimalik muretseda, siis pean nimetatud ebatäpsust vähem oluliseks, võrreldes eesmärgiga, mida taotleb selline muusika-line treening laste musikaalsuse arendamisel. Õpilased, kes võtavad aktiivselt osa orkestri tööst, arenevad mitte üksnes muusikaliselt, vaid ka nende huvid mitmekesisustuvad, nende esinemine muutub julgemaks ja enesekindlamaks, suhtumine töösse ja kohustustesse tõsisemaks.

Suureks miinuseks on üritusele asjaolu, et töö saab olla ainult klassiväline, üks kord üle kahe nädala või kord nädalas. See pidurdab meie saavutusi, sest ühel päeval õpitust unustatakse kuue päeva jook-sul väga palju. Kujuneb nii, et vahepealset tööd ei saagi nagu arves-tada ja enne esinemist tuleb tööd teha tihendatud tempos, et saavutada vajalik tase.

Vaatamata puudustele, on üritus siiski mõeldud selleks, et äratada lastes huvi muusika vastu ning anda neile võimalus mängida ja laulda elurõõmsaid sütitavaid viise, seega rikastada nende vaimset elu ja aidata kaasa, et neist areneksid teotahelised, elujulged ja mitmekülg-sete huvidega noored.

Minule aga kui õpetajale on see huvitav ja tänulik töö. Parimaks tasuks selle töö eest on laste säravad silmad ja nende siiras rõõm muusikast.

Kollektiivist ja mängust.

V. LULLA,

Raikküla Erirežiimilise Internaatkooli õppealajuhataja.

«Tõeline kollektiiv — see on väga raske asi.»¹
Ma pooldasin seda, et kogu lastekollektiivi korraldus oleks mängust läbi immutatud ja et meie, pedagoogid, peaksime võtma osa sellest mängust.»²

Millised näiliselt ühendamatud mõisted — «väga raske asi» ja «mäng»? Ometi on need kollektiivi mitmepalgelise elu kaks omavahel lahutamatu seotud osa. Kuidas seostada neid mõisteid igapäevases pedagoogilises töös?

Kirjeldaksin mõningaid isiklikke kogemusi, mis on saadud lastekodus töötades noorema kooliea, s. o. I—IV klassi õpilastega.

Iga pedagoogi eesmärgiks on kasvatada elurõõmsat ja teotahtelist lastekollektiivi, kes on valmis ületama raskusi ja võitlema parema homse eest.

Kuidas seda eesmärki saavutada?

Pole õige alustada lastekollektiivi organiseerimist manitsuste ja meelitavate lubadustega. Manitsuse ja ka lubaduse pedagoogiline väärtus kollektiivi organiseerimisel on tühine. Ilma siira avaliku veendumuse ja otsustava nõudlikkusega ei saa alustada kollektiivi loomist.

Oleneb konkreetsest olukorrast, eesmärgist, kollektiivi arenguastmest ja vanusest, mida nõuda ja kuidas nõuda. Üldiste põhimõtete kohta nõudmistele esitamisel võiksin oma kogemuste najal ütelda järgmist:

1. Esita nõudmised positiivse käsuna, mitte aga negatiivse küsimusena. Näiteks: «Parandage kehahoidul!», «Töötage veel hoolsamini!», «Lõpetage töö korralikult!» Selliste nõudmistega anname kollektiivile positiivse suuna ja võtame ära vastuvaidlemise võimaluse.

2. Kui esitad nõudmisi, siis organiseeri ka kohe vastavad tingimused ja võimalused nende täitmiseks. Kui esitad nõudmise, et riided oleksid korralikud ja puhtad, siis olgu olemas ka riideharjad ja peegel.

3. Nõudmine ärgu kujunegu esineva puuduse juures virisemiseks, vaid selle esitamisel tuleb näidata vea tekkimise põhjus ja esitada konkreetne nõue selle parandamiseks.

Mille kohta siis kollektiivi loomisel kõigepealt neid nõudmisi esitada? Lastekollektiivi kujundamisel tuleb alustada vastava kindla materiaalse baasi loomisega, millele saab tugineda edasises pedagoogilises töös.

* Ette kantud IV vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel.

¹ A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusesest, ERK, Tallinn, 1954, lk. 471.

² Sealsamas, lk. 393.

Esimesi samme lastekodu ja kooliinternaadi tingimustes lastekollektiivi loomisel tuleb alustada magamistubadest ja üldruumidest. Nende puhtus ja kord, sisustus ja kasvandike endi varustuse korrasolek olgu esimeste nõudmiste objektiks.

Kahel korral on mul tulnud tegemist teha hooletusse jäänud lastekollektiivi kasvatamisega. Lastekodus sain hooldada kahekümnest III—IV klassi poisist koosneva rühma. Rühma majandus oli laokil. Rühma magamistuba oli lastekodus korratumaid. Kasvandike õppeedukus I veerandil oli halb: 7 kasvandikul olid puudulikud hinded. Lastekollektiivi see rühm endast ei kujutanud. Alustasin nimetatud rühma majandusliku elu korraldamisega. Asusin koos poistega magamistuba korrastama. Viisime läbi põhjaliku suurpuhastuse. Ühisel jõul lahendasime riietuse ja selle kindla hoiukoha küsimuse. Korrastasime selleks ühiselt kapi. Muretsesin magamistuppa uusi pilte ja vaasi lillede jaoks. Kahe nädalaga olid rühma pakilisemad majanduslikud küsimused lahendatud. Pideva nõudlikkusega saavutasin, et poisid ise hakkasid juba puhtust ja korda armastama ning seda ka nõudma. Juba teisel nädalal saavutas rühma magamistuba puhtuse alal lastekodus II koha. Kasvandike enesetunne tõusis, nad tundsid endid juba ühise eesmärgi — korraliku ja puhta magamistoa poole püüdleva lasteperena. Nüüd võisin asuda edasisele kollektiivi kasvatamisele.

Umbes taoline lugu oli ka I klassiga. Siingi alustasin kõigepealt korra ja puhtuse loomisega. Seadsin sisse kindla korrapidajate tööjaotuse, ühiselt puhastasime ja kaunistasime klassiruumi. Samal ajal asusime ka mängides koolikorda õppima. Õppisime õiget istumist, käe tõstmist, tahvli juurde tulemist jne. Kõike seda hindasin ma nii individuaalselt kui ka kogu kollektiivi ulatuses. Sellise koolikorra-õppimise mänguga jõudsime juba nädala lõpuks niikaugemale, et õppetöö kulges normaalselt.

Kuid ka head ja õiged nõudmised jäävad tagajärjeta, kui nende täitmist ei kontrollita. Nõudmine ilma kontrollimiseta võib ju alguses mõni aeg tulemusi anda, kuid ainult seni, kui lapsed pole veel taibanud seda pedagoogi puudust.

Tegin oma kasvatajatöö esimestel kuudel selle vea. Algul lapsed suhtusid minu kui uue ja tundmata kasvataja nõudmistesse suure respektiga. Mina, leides, et lapsed täidavad hästi minu nõudmisi, rahuldusin sellega ega mõelnudki neid kontrollida. Peatselt aga taipasid lapsed minu nõrka külge. Kulus mitu kuud pingutavat ja järjekindlat tööd, enne kui suutsin normaalse olukorra taastada.

Nõudmiste täitmise kontrollimisel õpib kasvataja ka tundma oma kasvandike iseloomu, nende huvialasid, mõtteid, soove ja arvamusi. Need tähelepanekud on väärtuslikeks abimeesteks kollektiivi edasisel kasvatamisel — nimelt kollektiivi aktiivi moodustamisel.

Kuid järjekindlaist nõudmistest ja nende täitmise kontrollimisest ükski ei piisa edukaks kasvatustööks. Pedagoog, kes ei koonda enda ümber lasteaktiivi, väsib varsti üle jõu käivast tööst ja kõik tema püüdlused jooksevad tühja. Kollektiivi loomise algul, kui kasvataja esitab nõudmisi ja kontrollib nende täitmist, on näha, kes lastekollektiivist tulevad kaasa kasvatajaga, kes lastest toetavad kasvataja nõudmisi ja võitlevad nende täitmise eest. Agaramad neist ongi tulevase aktiivi tuumikuks. Aktiiv aga on kasvataja pedagoogiline tugipunkt lastekollektiivis.

Kuidas asuda aktiivi loomisele? Pärast normaalsete materiaalsete aluste loomist lastekollektiivile, kui on saavutatud esimesed tulemused välise korralikkuse osas, tulebki asuda seda tegema. Pärast seda, kui

eespool nimetatud rühma 20 III—IV klassi poissi olid juba korralikult vajalikuga varustatud ja kord magamistoas oli muutunud normaalseks, asusin kasutama nende poiste endi huvisid kollektiivi kasvatamisel. Toetudes nende huvidele töötasin välja lähema perspektiivi, mis oli aluseks kollektiivi loomisel.

Rühmas oli paar hästi tugevat 13—14-aastast poissi, kes armastasid tihti oma «jõudu näidata». Õhtuti roniti magamistoas üksteise kukile, ripeldi voodiotstel jne. Ühel õhtul enne pesema minekut tulin magamistuppa ja kutsusin müravad poisid saali. Poisid arvasid, et neid karistatakse, kuid rõõm oli suur, kui tegin neile ettepaneku alustada jõu ja osavuse harjutamist. Otsustasime selgeks õppida mõned püramiidid. Esimesed paar püramiidi valisin kergemad ja nende õppimine läks hõlpsasti. Poistele see tegevus meeldis. Leppisime omavahel kokku, et kui poisid korda peavad ja hoolsad on, siis õpime igal õhtul saalis püramiide. Järgmisel õhtul valisime juba võimlejate vanema ja tema abi. Iga õhtuga kasvavates poistes huvi asja vastu ja seda rohkem asusin nõudma rivilist korda, esinemise täpsust, korralikku rühti jne. Kollektiivi ette oli seatud esimene lähim perspektiiv — õppida õhtuti püramiide. Olid valitud ka esimesed aktivistid. Nädala poolteise pärast oli meil juba 6 püramiidi selgeks õpitud ja nüüd seadsin poiste ette kaugema ülesande — esineda lastekodu nääripeol.

Et kõik kasvandikud ei võtnud püramiidide õppimisest osa, siis oli mu lähemaks ülesandeks tegevusse haarata ka teised, seni kõrvalejäänud kasvandikud. Vestluses poistega selgus, et osa neist oli huvitatud näidendist. Valisin välja S. Maršaki «Muinasjutu sokust». Näidend meeldis poistele. Nüüd oli kogu lastepere haaratud sellest üritusest: kes valmistas kostüüme, kes dekoratsioone, kes mängis näidendis, kes võimles. Kollektiivi kasvuga kaasnes ka tema üksikliikmete usk enda võimetesse. Kasvandikud G., M. ja K., kellele õppimine varem oli vastumeelne, hakkasid hoolsamalt suhtuma oma õppelöösse. Rühm, kes varem oli üks korratumaid, seati nääripühade ajal juba teistele eeskujuks. Nääripeol esineti suure eduga. Direktor ja õppealajuhataja märkisid tunnustavalt rühma tublit tööd.

Kuidas nüüd edasi sammuda? Näärivaheajal tutvustasin poisteperet uue õppeveerandi kasvatustöö plaani selle osaga, mis puudutas neid endid. Vastavalt sellele plaanile püüdsin igale kasvandikule anda tema võimete kohaseid ülesandeid, mis tooksid kasu rühmale. Ühele usaldasim jalatsite hooldamise kontrollimise — tema kätte jäid harjad, määrded, vastavad puhastusvahendid ja lihtsamad parandusmaterjalid. Teise poisi hoole alla jäid kindad ja sokid, kolmandale kooliriietus jne. Igal laupäeval arutasime rühma elu-olu. Iga poiss andis lühikese ülevaate tema hoolde usaldatud tööloigust. Mul endal pidi muidugi eelnevalt olema kindel ülevaade olukorrast, ma pidasin selle kohta nimelt arvestust. Igal laupäeval läks rühma koosolekul lahti huvitavaks mänguks — mänguks sellest, kas on meil midagi kahe silma vahele jäänud. Kord-korralt see mäng laienes, haaras ikka rohkem alasid: õppimist, käitumist, isetegevust. Siin ühises vabas arutelus õppisid kasvandikud oma vigu nägema ja lugu pidama kollektiivist. Aegamööda kujunes kollektiivi positiivne avalik arvamus.

III veerandi jooksul toimus meie lastekodus rida võistlusi küll parimate deklamaatorite, lauljate, muinasjutuvestjate ning kõnemeeste väljaselgitamiseks. Organiseerisin IV rühma poistest kui vanemaist abilisi

võistluse tehnilisel korraldamisel. Suure hoolega registreerisid nad osavõtjaid ja abistasid nooremaid võistluste ettevalmistamisel. Võistlustel saavutasid IV rühma kasvandikud rea esikohti, mis tõstis veelgi kollektiivi enesetunnet ja liitis poisteperet. III veerandi lõpul oli ka õppeedukus märgatavalt tõusnud. Kevadel lõpetasid kõik rühma kasvandikud, peale ühe, klassikursuse. Siirdunud edasi teistesse lastekodudesse, osutusid nad seal headeks organisaatoriteks.

Kasvataja töö kollektiivi loomisel ei saa piirduda üksnes «homse rõõmu» väljatöötamise ja organiseerimisega, vaid ka lastekollektiivi igapäevases elus on vaja anda midagi kaunist. Lapse igapäevast tegevust kaunistab mäng. A. S. Makarenko märkis, et laps peab ka siis mängima, kui ta teeb tõsist tööd.

Peatuksin mängul, mis kujuneb meie igapäevases pedagoogilises töös ja mis vastab lapse loomulikule vajadusele kaunistada elu mänguelementidega. Sellise kaunistava, mängulise elemendi sissetoomine igapäevasesse tegevusse muudab selle huvitavaks, annab uudsust ja põnevust, mis haarab lapsi. Tihti meie, pedagoogid, ise patustame laste vastu, suhtudes nende mänguvajadusse üleolevalt ja pidades mängu alaealiste lõbustuseks, mis ei sobi enam väarikale pedagoogile. Ometi vajavad lapsed mängu. Mäng, mängulise elemendi lülitamine kasvatustöösse on selleks eredaks värskeks tuulepuhanguks, mis annab kollektiivile uut jõudu ning erksust püstitatud eesmärgi saavutamisel.

Võtame kas või sellise igapäevase toimingu, nagu hommikune üles-tõusmine. Ka siin on võimalusi mängulise elemendi sissetoomiseks: võistlus paremini tuulduma pandud voodi nimele, esimesena hommikvõimlemisele saabunud rühma nimele, isegi rühma «kadumine» lastekodust vm.

Nii äratasin suvel oma rühma poisid enne teisi. Lahkusime lastekodust salaja ja teel jaotasin ülesanded: teemärke ja salakirju maha jättes peita end lähedal asuvasse metsatukka. Äratamisel selgus, et üks rühm on kadunud. Kogu poisteperega siirdusime neid otsima. Täis põnevust ja vaimustust jooksimine mööda teemärke, lugesime salakirju ning tulime õhetavate nägudega ja säravate silmadega tagasi lastekodusse. Kogu see päev möödus rõõmsas töömeeleolus.

Ka kõige ebameeldivamaid toimetusi ja pingutust nõudvamaid üritusi saab lastekollektiiviga edukalt läbi viia mitte sunni, käsu ja hirmutamisega, vaid mängides.

Mäletan veel hästi, kuidas meie lastekodu kasvandikud panid 6 tunniga naaberkolhoosis maha ligi 3 ha kartuleid. Kolhoosnikud imestasid laste tööindu. Millest oli see aga tingitud?

Kolhoosi esindaja käis paar päeva varem meie lastekodus ja võttis osa lastenõukogu koosolekust. Seal tegi ta kolhoosnikute nimel lasteperele ettepaneku tulla neile appi kartuleid maha panema. Lastenõukogu võttis ettepaneku vastu ja avaldas õhtusel kogunemisel lasteperele üleskutse abistada kolhoosi. Üks rühmadest avaldas teistele rühmadele üleskutse korraldada kartulipanemise alal võistlus. Rühmades algas nüüd hoolas valmistumine lähenevaks tööks. Jaotati ülesanded, varuti korve ja ämbreid jne. Pidulikult ehitud autodes, laulud suus, sõidetigi kolhoosi. Lapsi haaras tõeline töörõõm. Igaüks teadis oma ülesannet, igaüks püüdis anda oma parimat — ja töötulemused olidki head.

Või võtame teise näite. Möödunud sügisel võtsid lastekodu kasvandikud väga innukalt osa kartulinõppimisest abimajandis, mille tulemu-

sena saak koristati kadudeta ja õigeaegselt. Laste ind ja agarus seletuvad sellega, et enne kartulivõtmise algust kutsusime abimajandi juhataja lastenõukogu koosolekule, kus ta selgitas kartulivõtmise suurt tähtsust ja kutsus lapsed täiskasvanutele appi. Ühtlasi teatas ta, et abimajand premeerib tublimaid kollektiive. Iga päev tegime majandi juhatajaga kokkuvõtteid rühmadevahelisest võistlusest. Hindasime võtmise puhtust, kiirust ja rühma distsipliini. Iga päev töö lõpul tegin lastele teatavaks töötulemused ja parimal rühmal oli õigus sammuda rivi ees kodu poole.

Sellise mängulise elemendi rakendamine, selle mängu taga olev perspektiiv aitas kaasa rõõmsa töömeeleolu loomiseks, nii et lapsed tahtsid abistada majandit.

Kui lastekollektiivi igapäevasesse tegevusse on kasvataja poolt sisse viidud selliseid mänguelemente, siis tulevad kasvandikud mänguga vaprasti kaasa. Nii juhtus kord suvel, kui meie söökla oli remondis, et osa poisse sõi eraldi teisel korrusel. Kui lapsed kogunesid sööklasse minekuks, märkasid samas hiljuti meie lastekodusse saabunud 11-aastast poissi, «kangelast», kes jonnis kasvatajaga. Ma pilgutasin kaaskasvatajale silma ja nähes tema nõusolevat noogutust laususin oma rühma poistele: «Näete, poisid, lapsele tehakse liiga. Võtame ta enda juurde sööma.» «Tule, väikemees,» lausuvad poisid, haarasid jonnipunni endaga kaasa ja viisid sööklasse. Siin algas tõsine ja asjalik mäng. «Korrapidaja, palun too külalisele süüa! . . . Mis, sellise taldrikuga? Too, palun, kuldse äärega taldrikus! . . . Tooge rohkem magusat, väikestele lastele meeldib see!» Jonnija istus laua ääres vähkpunasena ja mahalöödud silmadega ega puudutanud suutäitki. Teised kasvandikud lahkusid pärast söömist lauast. Palusin jonnikangelasel kohale jääda, lõunasöögi kaasa võtta ja oma rühma sööklas ära süüa. Vaikselt ja tagasihoidlikult tegi ta seda. Ja enam ei olnud kasvatajatel selle «kangelasega» sööklas õiendamist, ta jonn oli ravitud.

Lapsed armastavad romantikat, saladusi. Kui meie, pedagoogid, rajame oma kasvatustöö vaid kuivale ametlikkusele ja moraalilugemisele, siis muutub see piduriks. Ka kõige tõsisemas tegevuses võib olla romantilisi jooni, mänguelemente. Lastele peab usaldama jõukohaseid saladusi, andma nende nooruslikule fantaasiale õige suuna.

Nii leppisime naistepäeva eel direktori ja tööinstruktoriga kokku, et naistepäeval, mis oli pühapäeval, anname kõigile naistöötajatele vaba päeva. Suure saladuskatte all tutvustasin ühel õhtul lapsi pionieritoas eelseisva üllatuse ettevalmistamisega ja palusin neid seda saladuses hoida. 5 päeva hoidsid lapsed saladust, käisid ringi salapärase ja üli-tähtsate nägudega. Võtsin osa salajastest rühmakoosolekutest, kus jaotasime üksikasjalikult naistepäeva ülesanded. Pühapäeva varahommikul (kell 6) äratasin köögitoimkonna ja koristajate brigaadi. Jõudsime õigel ajal kõõgiukse juurde, parajasti siis, kui keetja seda avas. Lapsed soovisid keetjale naistepäeva puhul õnne ja teatasid, et tal on täna vaba päev, nemad ise koos kasvatajaga hoolitsevad toiduvalmistamise eest. Sama toimus ka koristajatega. Kui kella 8 ajal saabusid esimesed naiskasvatajad, siis soovis lastenõukogu esimees nendele õnne ja teatas, et lastepere ise direktori juhtimisel korraldab kasvatustöö. See mäng — valmistada täiskasvanutele meeldivat üllatust — meeldis lastele väga.

Käesoleval suvel ilmusid «nähtamatud» abilised lastekodu töötajate aiamaa. Siin oli väike lapike maad antud endisele lastekodu koristajale, kes nüüd on invaliidina pensionil. Umbrohi kadus tema peenralt sala-

päraselt, peenrad olid kastetud ja herved toetatud. Need olid tütarlapsed-pioneerid, kes seda tegid. Kord, kui neid põllul nägin, palusid nad seda saladuses hoida. Selline on nooruse romantikatarve.

Töötada ja head teha mitte materiaalse kasu, vaid eetilise rahulduse nimel — see on eesmärk, mille poole tuleks kasvatustöös püüda.

Isegi karistusele saab anda mängulise vormi. Mäletan, et mõned aastad tagasi, kui meie lastekodus oli veel ahjuküte, käisid mõned väikesed poisid hoolega ahjusid «kontrollimas». Muidugi ei võinud selline ahjude «revideerimine» jääda karistamata. Seadsin nendele «ahjuhuvilistele» sisse kontrollvihiku, kuhu nad 3 korda päevas tegid kõigi majas olevate ahju-uste kinni- või lahtioleku kohta vastavad märkused. Igal õhtul esitasid nad mulle pidulikult vihiku allakirjutamiseks. Enne kui alla kirjutasin, sooritasime ühise kontrollkäigu lastekodu ruumides. Juhitsin sel puhul nende tähelepanu ühele või teisele puudusele. Kui poisid niiviisi nädala jooksul olid hoolitsenud ligi 30 ahju kinnioleku eest, hakkasid nad ka teistelt nõudma, et ahjudega ei mängitaks.

Selline igapäevases tegevuses rakendatud mäng on vaid siis täisväärtuslik, kui pedagoog ise suhtub mängusse täie tõsidusega. Tooksin selle kohta näite.

Viis aastat tagasi otsustasime nääriõhtul lasteperele üllatuse valmistada. Pärast õhtusööki teatasin lastele, et täna, tõelisel nääriõhtul, tuleb tõeline näärivana tõelise hobusega ja toob kinke. Vanemad kasvandikud suhtusid algul sellesse jutusse skeptilise naeratusega. Õhtu oli aga ilus. Läksime kasvandikega ristteele, mis asus lastekodust mõnesaja meetri kaugusel. Opetaja K., kellega olin varem kokku leppinud, rakendas abimajandis hobuse ree ette, riietus näärivanaks, laadis reele vastsed suusad ja sõitis kõrvalteid mööda meile vastu. Jõudsimme ristteele. Oli vaikne ja täherikas talveõhtu. Korruga kostsid aisakella helid. Ja need skeptiliselt naeratavad suured poisid olid nüüd esimesed näärivanale vastu jooksmas. Kuid, oh ei, see oli vaid üks hiline kolhoosnik. Uuesti tuli mul endal kaasa mängida ja siis kostis teisest suunast kuljuste helinat. «Näärivana, näärivana!» kõlasid hõiked ja kohale saabuski näärivana tõelise hobusega ja kingitustega, mis jagati välja siinsamas. Täna seni tuletavat endised kasvandikud, nüüd juba täiskasvanud noormehed, seda nääriõhtut meelde kui kõige toredamat sündmust.

Parimad mängulised elemendid kujunevad lastekollektiivis traditsiooniks. Traditsioonidel on aga suur jõud kujunenud kollektiivi kindlustamisel.

Kokku võttes võiksin märkida järgmist:

1. Kasvataja ülesandeks noorema kooliea lastekollektiivi loomisel on kindlate lähemate, keskmiste ja kaugemate perspektiivide väljatöötamine, koos kollektiivi kasvuga nende perspektiivide arendamine ja sisuline rikastamine.

2. Igapäevases kasvatustöös noorema kooliea lastega tuleb rakendada mängulisi elemente. See loob rõõmsa meeleolu.

3. Nende kahe võtte — perspektiivi ja mängulise elemendi ühendamine, s. o. homse ja tänase rõõmu ühendamine, loob kollektiivis selle mažoorse meeleolu, mis annab kasvatajale võimaluse jäägita ära kasutada rõõmu suurt jõudu kasvatustahendina.

Õpilaspileti sisu vajab revideerimist.

A. TIKI,

Tallinna XXVII 7-klassilise Kooli direktor.

Avalikkuse tähelepanu keskpunkti pole viimasel ajal tõusnud mitte ainult meie kasvatustöö üksikud lõigud, vaid kogu meie kasvatustöö süsteem tervikuna. Et selleks on vajalik nende küsimuste kompleksne lahendamise, siis lubatagu alljärgnevalt peatuda õpilaspileti sisu juures lähemalt.

Õpilaspiletis kehtestatud õpilaste käitumisreeglid on kinnitatud ligi 15 aastat tagasi — 27. dets. 1944. a. Seetõttu ei tule imestada, et mõneski osas on õpilaspileti sisu aegunud ega vasta õppe- ja kasvatustöö tänapäeva nõuetele.

Milles seisnevad praeguse õpilaspileti sisu puudused?

Õppe- ja kasvatustööd koolis ei teosta mitte ainult direktor ja õpetajad. Sellesse on lülitatud (ja nii see peabki olema) kõik koolitöötajad (teenistujad, tehnilised töötajad, lastevanemate komitee ja klasside lastevanemate aktiivide liikmed). Üks põhjustest, miks kooli tehniliste töötajate autoriteet õpilaste seas pole vajalikul kõrgusel ja miks õpilastesse väga visalt juurdub harjumus neid (ja ka kooli tulnud külalisi) teretada, peitub õpilaspiletis endas. Jääb arusaamatuks, miks õpilaspileti 3. punktis nõutakse ainult direktori ja õpetajate poolt antavate korralduste vastuvaidlemata täitmist või miks 12. punktis nõutakse aupaklikkust ainult nimetatud töötajate suhtes koos nende kohustusliku tervitamisega väljaspool kooli. Niisama kitsapiiriline on 9. punkti sisu, mille alusel on õpilased kohustatud püstitõusmisega tervitama üksnes õpetajat ja direktorit nende ilmumisel klassi või sealt väljumisel.

Edasi. Kui õpilane on kohustatud hoidma puhta ja korras oma koha klassis (punkt 6) ning oma riided, jalanõud ja voodi (punkt 18), siis ühtki sõna ei leia me selles osas õpperaamatute, raamatukogust laenuetatud kirjandusteoste, vihikute ja kirjutamistarvete kohta. Korra, distsipliini ja esteetilise kasvatuse seisukohalt ei tohiks me nendest küsimustest vaikides mööda minna. Asjale oleks kõigiti kasuks, kui ka õpilaspiletis nõutaks õpilastelt vihikute, joonistuste, kirjalike ja praktiliste tööde ning õpperaamatute korrashoidmist ja nende säilitamist kuni õppeaasta lõpuni.

Punkt 19. alusel on õpilane kohustatud õpilaspileti ette näitama direktorile või õpetajale, kui seda temalt nõutakse. Oleks aga tarvis, et õpilane esitaks oma õpilaspileti igale täiskasvanud kodanikule viimase nõudmisel. Selle nõude esitamine on eriti küpseks saanud seetõttu, et õpilaste käitumise kontrollimine väljaspool kooli, mida viimastel aastatel väga laialdaselt praktiseeritakse mitte ainult kooli lastevanemate kontrollpostide, vaid ka komsomolipatrullide, rahvasaadikute jt. aktivistide poolt, on tublisti hoogustunud. Õpilaspileti praegune sõnastus mõjub aga kontrollimise efektiivsusele pidurdavalt.

Õpilase kohused õpilaspäeviku kaasaskandmise ja kasutamise osas on vaja õpilaspiletis fikseerida (õppetunnid järgmise nädala ulatuses sisse kanda jooksva nädala lõpul, möödunud nädala sissekannetele võtta vanemalt allkiri hiljemalt uue nädala esmaspäevaks, päeviku kaudu antud korraldused ja teated esimesel võimalusel vanematele või hooldajatele teatavaks teha jne.).

Möödunud aasta maipidustuste paraadil Tallinnas võis näha, et paljud õpilased, eriti poisid, eelistavad vormimütsi asemel kanda sonimütsi, kübarat või baretti (viimaseid esines juba võrdlemisi palju). Oleks juba aeg sellest puudusest lahti saada, nagu sellestki, et ikka veel ei kanna kõik õpilased koolis viibides vormiriietust. Ma ei taha eitada õpetajatel lasuvat vastutust nimetatud puuduste säilimisel, kuid asjale oleks suuresti kasuks, kui õpilaspileti 5. punkti sisule lisaks märgitaks vormimütsi ja isegi vormiriietuse kohustuslik kandmine.

Halb pole mitte üksnes see, et teretamiskomme ei ole meie kõikide õpilaste juures veel harjumuseks saanud, vaid ka see, et kuni tänaseni pole meil kindlat seisukohta tütarlaste teretamisviisi suhtes. Õpilaspileti kaudu oleks vaja anda kindel eluõigus kergele reveransile tütarlaste osas, mida, vaatamata haridusorganite eitavale seisukohale, meie koolides siiski kasutatakse (ehkki arglikult). Pole mõtet sellele ilusale teretamiskombele, mis pealegi on meie kodudes tugevasti juurdunud, koolides vastu seista. Õpilaspileti 12. punkti nõuet: «... tervita ... viisaka kummardusega ...» pole koolid senini tütarlaste osas suutnud ellu viia. Energia kulutamine taoliseks ümberkasvatamiseks ei suuda ennast õigustada. Teiselt poolt on õpilasi vaja kohustada tervitama kõiki koolitöötajaid ja kaasõpilasi nii koolis kui ka väljaspool kooli ning võõraid inimesi koolis või selle territooriumil. Klassis olles peaksid aga õpilased püstitõusmisega tervitama kõiki täiskasvanud kodanikke nii nende sisenemisel klassiruumi kui ka sealt väljumisel. Tegelikult ongi see nii kujunenud. 9. punkti sisu on elust maha jäänud.

15. punkti sisu — hoida koolile kuuluvat vara — on vaja laiendada kogu ühiskondliku omandi hoolsale hoidmisele ja säilitamisele (ka looduskaitse seisukohalt). Pole õige, et õpilaspilet läheb vaikides mööda õpilasele ettenähtud päevarežiimi ja tänavaliikluse eeskirjade täitmisest (eriti nüüd, uute liiklemiseeskirjade kehtestamise puhul) ning praktiliste tööde, katsete ja vaatluste korraldamisest kooli õppe-katseaias suveperioodil. Kohustust: «Kooli õppetöö alguseks mitte hiljaks jääda» on vaja laiendada kõikidele õppetundidele.

Arvestades õpilaspileti sisu suurt kasvatuslikku tähtsust, oleks see vaja põhjalikult läbi arutada mitte ainult selles osas, mida sinna uut juurde võtta, vaid ka sellest küljest, mida sealt välja jätta või mida muuta. Ilmselt üleliigseks osutuvad 7. punkti nõue: «... tunni ajal klassis väljuda ainult õpetaja loal» ja 10. punkti nõue: «... kohale istuda ainult õpetaja loal». Küsitav on 14. punkti sisu vajalikkus («Mitte tarvitada sõimusõnu ja jämedaid väljendusi. Mitte suitsetada. Mitte mängida mängu raha ega asjade peale»), eriti selle viimane osa. Kas keelatud pahede loetlemine on vajalik? Mõelgem küsimusele esimese klassi õpilase ja õpetaja seisukohalt. Teadmatuse korral saab õpilane õpetaja seletuse kaudu teada, ühtlasi aga ka aluse oskuseks, kuidas mängu raha ja asjade peale mängitakse. Kas see pole kahe teraga mõök?

Oleks hea, kui uue sisuga õpilaspilet jõuaks koolideni uue õppeaasta alguseks.

Märkmeid VI klassi matemaatika katseõpiku kohta.*

V. MARVET,

Tartu X Seitsmeklassilise Kooli õppealajuhataja.

Matemaatika ainekomisjonid on aastate vältel oma töökoosolekutel arutanud küsimust, kuidas käsitleda matemaatika algmeid V—VII klassis. On võetud vastu mitmesuguseid otsuseid ja tehtud ettepanekuid Eesti NSV Haridusministeeriumile matemaatika õppeprogrammi muutmiseks.

Nüüd on matemaatika õpetajate ammune soov täitunud: meil on uus õppeprogramm ja autorite kollektiivi poolt koostatud uued õpikud.

Jääb vaid soovida, et Eesti NSV Haridusministeeriumi juures asuv matemaatika ainekomisjon õigeaegselt lõpetaks matemaatika õppeprogrammide ümbertöötamise ja et 1959/60. õppeaasta alguseks koolidel oleksid käes nii seitsmenda klassi programm kui ka selle programmi kohaselt koostatud uus õpik, mille järgi võiks jätkuda töö neis koolides, kus katsetati uusi V ja VI klassi õpikuid. Ühtlasi tahaksime loota, et VII klassi katseõpiku ilmumisel seda trükitaks niisugusel hulgal, et raamatu võiksid endale osta mitte ainult seitsmendate klasside õpilased ja õpetajad, kes nendega töötama hakkavad, vaid ka kõik teised asjast huvitatud matemaatikud, millega oleks kindlustatud suurema arvu matemaatika õpetajate osavõtt uue õpiku arutelust.

Uus V ja VI klassi matemaatika programm on jõukohane 12—13-aastastele lastele. Programmi üksikosad on esitatud sobivas järjekorras ja nende läbitöötamiseks ettenähtud tundide arvuga tuleb toime (välja arvatud V klassi geomeetria osa, kust trapets ja trapetsikujulise põhjaga püstprisma tuleks viia VI klassi).

Korrigeerimist vajaks aga programmide seletuskiri kümnendmurdude lugemise osas (V kl.), kus eelistatakse kõige lühisõnalisemat lugemisviisi, mis vastavat kõige rohkem kümnendmurru definitsioonile. Sellest on ka õpiku autorid kinni pidanud ja lasevad õpilasi lugeda arvu 1,005 km «üks koma null null viis kilomeetrit». Seda võivat aga lugeda ka «üks terve ja viis tuhandikku kilomeetrit».

Arvan, et V klassis kümnendmurdude käsitlemisele asudes tuleks siiski õpilastel lasta kümnendmurde lugeda nende järguühikuid nimetades. Hiljem, kui kümnendkohad on õpilastel juba selged, võiks üle minna lühisõnalisemale lugemisviisile.

Taoliste murdude lugemisel aga, nagu 0,002 ja 0,0005 tuleks lubada ainult üht lugemisviisi ja nimelt kümnendkoha suurust nimetades, seega «viis kümnetuhandikku», mitte aga «null koma null null viis».

Olen kümnendmurdude õpetamisel kogenud, et need õpilased, kellel

* E. Etverk, A. Lints, A. Vihman, Matemaatika VI klassile, ERK, Tallinn, 1958.

ma lubasin kasutada kõige lühisõnalisemat lugemisviisi, ei saanud kindlat ettekujutust kümnendkohtade suurusest.

Uues VI klassi õpikus on eridistsipliine — aritmeetikat, algebrat ja geomeetriat — püütud siduda ühtseks õppeaineks — matemaatikaks. Peab tunnistama, et see on autoritel õnnestunud.

Nii teoria kui ka harjutusmaterjal on mahutatud ühte raamatusse. Teoreetiline materjal on esitatud harjutuste ja ülesannetega ühise numbratsiooni all. See on hea, sest võimaldab õpilastel kodus kergemini leida vastavaid juhendeid, kui mõni küsimus on jäänud ebaselgeks või ununenud.

Aine käsitlus on põhiliselt katseline ja see tuleb asjale ainult kasuks. Ülesanded ja harjutused koos arvutamise näidetega on õpilastele enamikus jõukohased, meetoodiliselt sobivalt esitatud ja neid on piisavalt.

On hea, et autorid on mõelnud ka peastarvutamise osatähtsusele matemaatika õpetamisel ja selleks ette näinud mitmesuguseid harjutusi. Erilist allakriipsutamist peastarvutamise rakendamisel väärrib katseõpikus algebra algkursus, kus autorid suure osa materjalist on andnud kergesti peast arvutatavatel andmetel. Niisuguste arvlühistega arvutades suudetakse tunni jooksul rohkem materjali läbi töötada kui vihikutesse kirjutamisel. Mida rohkem me aga jõuame lahendada tunnis harjutusi ja ülesandeid, seda kergem on õpilastel toime tulla koduseks tööks antavate ülesannetega ja seda püsivamaks kujunevad ka nende teadmised.

Vanade õpikutega töötades oli raske klassi aktiveerida, eriti uue aineosa esitamisel. Seda muret pole õpetajal enam vaja tunda, sest autorid on õpilaste aktiveerimise küsimuse õigesti lahendanud. Katseõpikus on piisavalt ülesandeid ja harjutusi, varustatud vastavate arvutamishendite ja näidetega, mille abil enamik õpilasi tööga iseseisvalt toime tuleb. See aga võimaldab osutada suuremat tähelepanu nendele õpilastele, kes mitmesugustel põhjustel teistest maha on jäänud ega suuda seetõttu klassiga sammu pidada.

Õppematerjali paremaks omandamiseks ja kindlate vilumuste kujunemiseks on vajalik läbivõetud õppematerjali järjekindel kordamine. Ka sellele on katseõpiku autorid mõelnud, andes iga peatüki lõpul mitmesuguseid kordamisülesandeid. Sellega taotletakse läbivõetu põhjalikumat omandamist enne uue küsimuse juurde asumist.

Mis puutub arvutus-konstruktivsete vilumuste andmisse, kaasaegset tegelikkust peegeldavate diagrammide ja ülesannete rakendamisse, tabelite ja jooniste lugemisse, samuti mõõtmise ja joonestamise vahendite kasutamise oskuse süvendamisse, siis on ka selles osas katseõpikul palju eeliseid, võrreldes seniste õpikutega.

Loetletud positiivseid külgi kokku võttes peab ütleva, et katseõpiku näol oleme peale pikemat ajavahemikku saanud raamatu, mille järele on õpetajatel hea õpetada ja millest õpilased meelsasti õpivad.

Märkides ära uue õpiku eeliseid, võrreldes endistega, ei saa mööda minna ka mõningatest puudustest, mida kordustrukü juures tuleks arvestada.

Matemaatika programmide seletuskirjas on öeldud, et tuleb senisest suuremat rõhku panna peastarvutamisele ja ülesannete lahendamisele peast.

Harjutusi õpikus leidub, kuid tuleks mõelda ka ülesannetele. Õpikule tulnuks kasuks, kui selles osas oleks olnud ka tekstülesandeid, mille andmed on kergesti peast arvutatavad, näiteks alljärgnevad:

1. Laost anti välja esimesel päeval $\frac{1}{3}$ suhkrut tagavarast, teisel päeval anti $\frac{1}{2}$ järelejäänud osast ja kolmandal päeval viimased 400 kotti suhkrut. Mitu kotti suhkrut oli laos?

2. Mitu kilogrammi petrooleumi mahub risttahukakujulisse anumasse, mille põhja mõõtmed on 3 dm ja 0,2 m ning kõrgus 50 cm, kui petrooleumi erikaal on 0,8?

3. Autotehas ületas plaani 12,5%, andes üleplaani toodangut 200 autot. Kui suur oli plaan ja kui suur oli toodang?

4. Jaotada arv 150 pöördvõrdeliselt arvudega 1, $\frac{1}{2}$ ja $\frac{1}{3}$.

5. Kui kütta iga päev 3 ahju, siis jätkub puudest 30 päevaks. Mitmeks päevaks jätkub samadest puudest, kui kütta iga päev 2 ahju?

Nii õpilastele kui ka õpetajatele on palju pahameelt valmistanud seni kasutusel olnud õpikutes leiduvate ülesannete ja harjutuste eluvõrad andmed.

Ka uues õpikus on autorid mõningates ülesannetes ja harjutustes kasutanud arve, mida tegelikus elus ei esine. Näiteks ülesande nr. 956 andmete kohaselt arvutades saab õpilane maatüki laiuseks $18 \frac{1^8}{1^7 1}$ meetrit. Ülesande nr. 1076 andmeid rakendades on maatüki pikkus $48 \frac{2}{1^3}$ meetrit. Ülesandes nr. 942 tuleb maatüki teise ääre pikkuseks $1471 \frac{1^9}{4^0 3}$ meetrit. Ülesandes nr. 1132 saab õpilane loetud lehekülgede protsendimääraks perioodilise murru. Numbriline harjutus nr. 976 tehete järjekorrale annab tulemuseks $2 \frac{3}{3} \frac{1^9}{2^7}$. Numbrilise harjutuse nr. 1058 b vastuseks saab õpilane $50 \frac{8^0}{9^0}$.

Katseõpikus pole antud vastuseid ülesannetele. Tegelik töö on näidanud, et vajadus nende järele siiski on olemas, eriti pikemate harjutuste ja mitmeteheliste ülesannete puhul.

On väga oluline, et ülesannete sõnastus oleks selge ega võimaldaks mitmeti tõlgendamist.

Ülesandes nr. 934 «Leia $\frac{3}{8}$ arvu $11 \frac{1}{7}$ -st» ei saa õpilased aru, kas on vaja leida $\frac{3}{8}$ arvust $11 \frac{1}{7}$ või on vaja leida $\frac{3}{8}$ arvu 11 neljast seitsmendikust.

Ülesannetes 202, 203, 204, 205 ja 206 täheliste avaldiste väärtuste tabelite koostamiseks on andmed tundmatu väärtuste kohta antud naturaalarvudena, näiteks 1-st kuni 5-ni, 2-st kuni 10-ni jne. Õpilastele see raskusi ei valmistanud. Ülesandes nr. 207 aga, kus kästakse võtta tundmatu väärtused 1-st kuni 6-ni iga 1 tagant, tekkis sõnastuse lahtimõtestamisel arusaamatusi. Ei saadud aru, mis tähendab «iga 1 tagant».

On hea, et katseõpikus on antud õpilastele mitmesuguste harjutuste ja ülesannete lahendamise näidiseid. Seda pidanuks tegema ka sulamite proovide ja lahuste kraadide leidmise ülesannete juures (ülesanded 1545—1551).

Matemaatika õpetamise algastmel peab lähtuma näitlikkuse ja sisu konkreetseuse nõudest. Seda on uutes õpikutes silmas peetud.

Millega aga ei saa nõustuda, on matemaatiliste tehtemärkide tarvitamine arvukujude juures (joonised 48, 49 ja 50). Matemaatiliste tehtemärkide kasutamine peaks olema lubatav ikkagi ainult seoses arvtähistega.

Mõned joonised on niivõrd väikesed (joon. 117), et nende mõõtmisega oli õpilastel raskusi. Need peaksid olema nii suured, et õpilased saaksid neid vabalt mõõta.

Põhjust etteheidete tegemiseks autoritele annavad ka nõndanimetatud peamurdmisesülesanded.

On täiesti ekslik arvamine, et hästi keeruliste ja raskete ülesannete

lahendamisega harjutame lapsi mõtlema. Liiga rasked ülesanded, millega õpilased omal jõul toime ei tule, võõrutavad neid tegelemast matemaatikaga kui meeelahutusega.

Üheks selliseks näiteks on ülesanne nr. 1079:

«Lennuk lendas linnast A linna B. Esialgu lendas lennuk kiirusega 180 km tunnis. Kui tal jäi lennata 320 km võrra vähem kui juba oli lennatud, suurendas lennuk kiirust 150 km võrra tunnis. Lennu lõpul selgus, et lennuki keskmine kiirus kogu teekonna kohta oli 200 km tunnis. Leia linnade A ja B vahemaa.»

Minu arvamus on, et selle ülesandega 12—13-aastane laps iseseisvalt toime ei tule ja et taolise ülesande aritmeetilise lahendamise nii mõnigi õpetaja võib oma pea «ära murda». Ka ülesanne nr. 1404

$$**234* : 72 = *0***$$

pole jõukohane VI klassi õpilasele. Need võiks asendada VI klassi õpilase arengutasemele vastavamate ülesannetega.

Arvan, et VI klassi matemaatika katseõpikule tuleks kasuks, kui autorid eespool toodud mõtteavaldusi põhjalikult kaaluksid ja neid kordus-
trüki puhul arvestaksid.

Pedagoogiline ringvaade.

Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis.

Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut korraldas k. a. 10. veebruarist kuni 10. märtsini koolidirektorite kursuse.

Kursuse eesmärgiks oli laiendada direktorite silmaringi poliitilistes ja teadusalastes küsimustes, täiendada nende teadmisi pioneeri- ja komsomolitöös, koolijuhtimise jts. aladel ning anda neile ülevaatlikke teadmisi kõigi õppeainete meetodika alalt, nii et nad suudaksid tundi külastades näha selle häid ja nõrku külgi ning anda tõhusat abi puuduste kõrvaldamisel.

Poliitiliste ja Teadusalaste Teadmiste Levitamise Ühingu lektorid esinesid teemadel: «Ateistlikust kasvatuses», «Planeetidevahelised lennud», «Eesti NSV geoloogiast», «Mida annab keemiatööstus rahvale», «Põlevkivi kasutamise tulevik», «Mõtlevad» masinad jt. Arutleti ka uuemaid seisukohti kirjandusküsimustes.

Pioneeri- ja komsomolitööst rääkisid Tallinna Pioneeride Palee ja ELKNU Keskkomitee töötajad.

Peale eespool nimetatute käsitleti kursusel koolitervishoiu, üldpedagoogilisi ja koolijuhtimise küsimusi. Arutleti koolireformi elluviimist, õpilaste tootmistöö organiseerimist, koolikolhooside loomist, koolitöö planeerimist jm. Käsitleti eri ainete meetodikaid eraldi alg- ja vanemaile klassidele.

Ametiühingutööd puudutavad loengud hõlmasid eeskätt tööseadusandlust ja tootmisnõupidamiste korraldamist.

Kursuste praktilises osas külastasid osavõtjad üht linna- ja üht maakooli. Nii tutvuti Tallinna XXII Keskkoolis iseteenindamise küsimusega ja klassidevahelise sotsialistliku võistluse korraldamisega sel alal. Samas koolis vaadeldi ka tööõpetuse kabinetti. Loengute lõpul anti 4-tunniline kirjalik töö igähele eri teemal loenguil käsitletud materjali piires.

Samal ajal töötasid kursusest osavõtjad väljaspool kursuse õppekava omal soovil läbi kinotehnika eksamiks nõutava materjali ja sooritasid vastava eksami.

Kursus lõppes 5-päevase ekskursiooniga Leningradi, kus külastati Leningradi Pioneeride Paleed ja tutvuti kahes koolis töö planeerimisega ja tööõpetuse korraldamisega.

20. ja 21. veebr. k. a. toimus Õpetajate Täiendusinstituudi muusikalise kasvatuse kabineti korraldusel laulmise sektsioonide juhatajate esimene ülevabariigiline kokkutulek. Kokkutulekul anti ülevaade sektsiooni juhataja ülesannetest ja kohustustest, arutleti II koolinoorte kunstilise isetegevuse olümpiaadi küsimust ja koolikoordine ettevalmistamist XV üldlaulupeoks. Konservatooriumi, muusikakooli ja Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud rääkisid lauluõpetajate ettevalmistamisest.

Tallinnas toimusid 26.—28. märtsini V vabariiklikud pedagoogiliste loengute päevad.

Avasõnas 26. märtsi istungil kõneles Eesti NSV haridusminister sm. A. Green vabariiklike pedagoogiliste loengute osast paremate õpetajate töökogemuste levitamisel ja õpetajate töötaseme tõstmisel. Järgnesid loengud EKP Viljandi Rajoonikomitee sekretäriilt sm. K. Raavelt teemal «Tööst lastevanematega», lapsevanemalt sm. E. Rumvoltilt teemal «Lastevanemad ja kool» ning esitati Rapla rajooni Valtu 7-klassilise Kooli direktori töö «Õpilaskolhoosi organiseerimise kogemusi».

27. ja 28. märtsil jätkus töö sektsioonides, kus kanti ette kokku 62 tööd. Eriti rohkesti oli töid esitatud algklasside (11) ja eelkoolikasvatuse sektsioonis (8).

28. märtsil toimus lõpp-plenaaristung, kus esitati kokkuvõtte tehtud tööst.

Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogus.

Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu korraldab õpetajaile ja vanempioneerijuhtidele täiendusseminare mitmesugustel aladel. Esimene taoline seminar toimus m. a. novembrikuus massimängude ja tantsude alal. Sellest võttis osa ligi 200 õpetajat ja vanempioneerijuhti. Õpiti liikumis- ja ringmänge, massitantse ja mõningaid elemente karaktertantsudest.

Teine täiendusseminar, fanfaaride ja trummide alal, oli mõeldud eeskätt pioneerimajade töötajatele ja pioneerijuhtidele.

Kolmas, nukuteatri juhatajate ülevabariigiline täiendusseminar toimus k. a. veebruaris. Siin tutvuti nukuteatri organiseerimisega koolis ja nukkude valmistamisega. Korraldati ekskursioon nukuteatrisse.

Käesoleva aasta jaanuaris alustas tööd Tallinna Pioneeride Teater, mis ühendab endas mitmeid ringe, nagu: nukuteatri-, draama- ja balletiring, akordioni- ja vokaaliring ning puhkpilliorkester. Teater tõi kevadisel koolivaheajal lavale S. Mihhalkovi «Sombreero». 22.—31. märtsini andis teater iga päev etenduse, sealhulgas ka solistide kontserdi. Toimus ka kohtumine kirjanike ja heliloojatega.

Tallinna Pioneeride Palee juurde on organiseeritud vabariiklikud klubid: noorte lennu- ja sidemeeste klubi ja noorte meremeeste klubi. Need klubid hakkavad vastavat ala juhtima kogu vabariigis, korraldavad võistlusi ja abistavad võimaluse korral pioneerimaju ning pioneeriorganisatsioone mõnede materjalide hankimisel šefluse korras.

4.—6. märtsini toimus Tallinnas vanempioneerijuhtide III vabariiklik konverents. 4. märtsi plenaaristungil esines ELKNU Keskkomitee sekretär sm. J. Jürna ettekandega ÜLKNU Keskkomitee IV pleenumi otsusest ja pioneeriorganisatsiooni ülesannetest.

Eesti NSV Haridusministeeriumi Koolide ja Lasteasutuste Valitsuse juhataja sm. J. Kipper kõneles uuest koolikorraldusest ja Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu aseesimees sm. L. Prits pioneeritööst.

Teisel päeval toimus töö viies sektsioonis, kus arutleti pioneeriaktiivi kasvatamise, töökasvatuse, poliitkasvatuse, kehakultuuri ja turismi ning oktoobrilaste töö küsimusi.

Asuti seisukohale, et pioneeriaktiivi õpetamine tuleb viia kindlasse süsteemi. Tehti ettepanek luua malevates salgajuhtide ja rühmanõukogu esimeeste koolid ning pioneerimajade või rajoonide pioneeriorganisatsiooni nõukogude juures malevanõukogu esimeeste koolid.

Timurlaste töö küsimuses leiti, et ei ole otstarbekas luua timurlaste organisatsiooni, vaid timurlaste nimetust tuleks kasutada ergutusena eriti abivalmis pioneeride kohta.

Kehakultuuri ja turismi sektiioonis oli muu hulgas arutlusel ka telklaagrite korraldamine malevates. Peeti vajalikuks, et käesoleval suvel seda tehtaks igas malevas.

Oktoobrilaste sektiioonis võeti vastu seisukoht, et ka meil on otstarbekas teiste liiduvabariikide eeskujul moodustada igas klassis, kus on sellealasi õpilasi, oktoobrilaste grupid, mis jagunevad 5—7-liikmelisteks tähekesteks.

Kolmandal päeval toimus lõpp-plenaaristung, kus ELKNU Keskkomitee sekretär sm. Väljas kõneles komsomoliorganisatsiooni ülesandeist NLKP XXI kongressi otsuste täitmisel ja sektiioonide juhatajad tegid kokkuvõtted sektiioonide tööst.

Pedagoogilistes kabinetides.

Tallinna linna pedagoogilise kabineti korraldusel alustas k. a. jaanuaris tööd seminar algklasside õpetajale laulude kasutamise kohta saatematerjalina kõigi ainete õpetamisel algklassides. Õpetajad töötavad kahes rühmas: ühes I ja II klassi õpetajad ning teises III ja IV klassi õpetajad. Kumbki rühm käib koos kaks korda kuus.

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi muusikalise kasvatus kabinet juhataja sm. A. Pajupuu juhtimisel õpitakse saatematerjalina kasutamiseks sobivaid laule; algklasside kabinetis töötajate osavõtul arutletakse õppetundide ülesehituse ja meetodika küsimusi seoses laulmise rakendamisega algklassides kõigis õppeainetes. Osavõtt seminarist on elav.

Pidevalt toimub ka kodundusõpetajate seminar. Töötatakse kolmes grupis. Igakordne seminar kestab neli tundi, sellest üks tund kodunduse õpetamise meetodikat ja teooriat, kolm tundi praktilist tööd. Seminari töö on korraldatud nii, et iga teema käsitus toimub enne, kui seda õppeprogrammi kohaselt tuleb käsitleda õpilastega.

Poiste tööõpetuse õpetajale korraldati seminar teemal «Remont korteris». Lektoriks oli Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi õppejõud, kes loengu kestel demonstreeris kõigi remonttööde võtteid.

Paide rajooni õpetajaist pensionärid valisid 5-liikmelise pensionäride nõukogu. Käiakse koos pedagoogilise kabineti juures. Pensionärid on võtnud endile ühiskondlikus korras ülesandeid, eeskätt noorte õpetajate abistamise osas. Nii abistab pensionär sm. E. Praks Prääma Lastekodu kasvatajaid ja Väätsa 7-kl. Kooli õpetajaid oma rikkalike kogemustega. Ühtlasi on ta «9. mai» kolhoosis kodukultuuri ringi esimeheks. Ka pensionär sm. Haasma abistab Prääma Lastekodu kasvatajaid šefluse korras. Osa Paides elunevaid pensionäre on võtnud oma šefluse alla laste mängumurud ja lastepargid.

Kõik pensionärid on koondunud pensionäride nõukogu ümber. Tegutsetakse jõu ja vajaduse kohaselt ka koolivälises töös. Nii esines sm. E. Praks loengutega kohalikus raadiosõlmes.

30. jaanuaril toimus Jõgeva Keskkoolis Põltsamaa rajooni eesti keele õpetajatele seminar Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi töötajate kaasabil.

Õpetajatel oli võimalus jälgida 2 lahtist tundi: V kl. grammatika ja VII kl. kirjanduse tundi. Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eesti keele ja kirjanduse kabinetis meetodik sm. Seljandi esines huvitava ettekandega õpilaste kõne arendamisest, mis andis palju mõtteid tööks. Läbirääkimiste osas arutati kirjanduse vihikute kasutamise otstarbekohasust.

7. veebr. k. a. oli Põltsamaa Keskkoolis rajooni bioloogia, geograafia ja keemia sektiiooni töökoosolek. Kokkutuleku põhipunktiks oli geograafia õpetamise küsimus. Jälgiti 2 lahtist tundi V ja VII klassis, mille eesmärgiks oli iseseisva töö organiseerimine tunnis. Arutati õpikuid ja programme ning tehti vastavaid ettepanekuid nende parandamiseks. Lalsi 7-kl. Kooli õpetaja sm. V. Siidva esines ettekandega «Kuidas käsitlen teemat «Aafrika»».

16. veebr. k. a. oli koolide Punase Risti algorganisatsioonide esimeeste seminar. Ettekandest «Punase Risti töö organiseerimisest koolis» said õpetajad palju juhtnööre ja kogemusi, kuidas elustada ja organiseerida Punase Risti tööd koolides. Töökogemuslike sõnavõttudega esinesid Pärnurme ja Kolga-Jaani 7-kl. kooli vastavad õpetajad. Välja oli pandud rajooni ulatuses koostatud album, mis kajastab Punase Risti tööd.

Kirjandusringi hooldajate õpetajate, esimeeste ja õpilasalmanahhide toimetajate vabariiklikult kokkutulekult.

23. ja 24. märtsil toimus Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Majas Eesti Nõukogude Kirjanike Liidu, Eesti NSV Haridusministeeriumi ja ELKNU Keskkomitee poolt organiseeritud keskkoolide kirjandusringide hooldajate õpetajate, esimeeste ja

õpilasalmanahhide toimetajate kokkutulek. Sellest võttis osa ligi kakssada õpetajat ning noort kirjandushuvilist.

Vabariikliku kokkutuleku avas Eesti NSV Haridusministeeriumi Koolide ja Lasteasutuste Valitsuse juhataja sm. J. Kipper.

Seejärel tervitas kokkutulnuid ELKNU Keskkomitee sekretär sm. J. Jürna.

Kokkutuleku esimesel päeval kuulasid õpetajad ja noored kirjandusesõbrad kolme ettekannet. Eesti Nõukogude Kirjanike Liidu sekretär sm. L. Rimmelgas kõneles «Kaasaja nõukogude kirjanduse probleemidest». Sm. Rimmelgas käsitles oma ettekandes mitmeid nõukogude kirjanduse päevaprobleeme ning peatus üksikasjaliselt sotsialistliku realismi põhimõtetel. Ta valgustas ka Eesti NSV üldhariduslike koolide tööd kirjanduse õpetamisel ning noorte kirjanike järelekasvu küsimust, ühtlasi pidas ta esiletõstmist väärivaks N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli initsiatiivi õpilasalmanahhi väljaandmisel. Et avardada andekate noorte kirjandusliku omaloomingu avaldamise võimalusi ja ergutada nende loomingulist tegevust, tegi sm. Rimmelgas ettepaneku reorganiseerida «Võitlev Sõna» edaspidi koolinoorte kirjanduslikuks almanahhiks.

Kirjanik sm. P. Viiding analüüsis seni ilmunud õpilaste kirjanduslikke almanahhe, pidades taseme poolest parimaks Tartu II Keskkooli almanahhi.

Esimese tööpäeva lõpul toimus Tallinna XXI Keskkoolis õpilaste kirjandusliku omaloomingu ning kunstilise isetegevuse õhtu, kus esinesid pealinnas koolide õpilased.

Kokkutuleku teine tööpäev algas ELKNU Keskkomitee sekretäri sm. J. Jürna sõnavõtuga kirjandusringide osast õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel. Ta peatus paljudel aktuaalsetel probleemidel, kõneldes huvitavatest töövormidest kirjandusringide tegevuses, mis peaksid aitama tööd elustada ning tõhustama kirjandusringide kaalu õpilaste poliitilisel ja esteetilisel kasvatamisel.

Kirjanik sm. A. Hint vestles teemal «Kuidas kirjutada?». Tema vestlus oli huvitav ning haarav ja paelus eriti noort kuulajaskonda, kes ümbritses kirjanikku ka ettekannete vaheajadel.

Pärast ettekandeid jätkus töö eraldi kahes sektsioonis — õpetajate ja õpilaste sektsioonis.

Õpetajad kuulasid kirjandusteadlase sm. A. Vinkeli ettekannet mineviku kirjanduse käsitlemise probleemidest koolis. Seejärel rääkis Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eesti keele ja kirjanduse kabineti juhataja sm. A. Kriisa sellest, kuidas korraldada kirjandusringi tööd.

Oma seniseid töökogemusi jagasid kolleegidele N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli õpetaja sm. L. Villand ning Võru III 7-klassilise Kooli õpetaja sm. L. Rinken, kes andis ülevaate tema juhendamisel organiseeritud kirjanduslike klassiõhtute ettevalmistamisest ja läbiviimisest mainitud kooli VI ja VII klassis.

Õpilaste sektsioonis vestles noortega luuletuse loomisest, selle sisu ja vormi küsimustest sm. U. Laht. Seejärel kõneles N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli õpilasalmanahhi «Suleproovid» toimetuse liige õpilane J. Karindi esimestest sammudest almanahhi väljaandmisel, millest on ilmumas juba viies number.

Õpilasalmanahhide toimetajad ja kirjandusringide esimehed külastasid teisel tööpäeval ühiselt ka Tallinna Kinostuudiot, kus nad erilise huvi ning tähelepanuga tutvusid kunstilise filmi dubleerimisega ning vaatasid multiplikatsioonifilmi «Väike Peetrike».

Kokkutuleku lõppsõna ütles Eesti NSV haridusminister sm. A. Green. Ta avaldas veendumust, et kaks päeva kestnud töö oli viljakas ja täitis oma ülesande. See andis nii õpetajatele kui ka nende kasvandikele palju uusi mõtteid, siin tutvuti teiste koolide parimate töökogemustega ning saavutustega, kuulati ettekandeid ja sõnavõtte kirjandusteadlastelt, kirjanikelt ja pedagoogidelt. See kõik lubab lootat, et kirjandusringide töö elavneb ning avardub, et õpilaste kirjandusliku omaloomingu viljelemine saab uut hoogu ja muutub senisest tulemusrikkamaks. Lõpuks soovis sm. Green, et õpetajate ja noorte kohtumine kirjanikega, mis oli kokkutuleku lõppakordiks, kujuneks innustavaks ning tiivustavaks ajendiks kirjandusringide edasises tegevuses, eriti õpilaste omaloomingu viljelemisel.

Kohtumisõhtu, millest võttis osa arvukalt kirjanikke, kujunes südamlukuks ja haaravaks. Oma loomingut esitasid kirjanikud sm-d M. Kesamaa, M. Veetamm, H. Mänd, P. Viiding, E. Krusten, M. Nurme, J. Smuul, D. Vaarandi ja V. Beekman. Osavõtnuile oli kirjanike esinemine meeldejääviks sündmuseks, sügavaks elamuseks. Pole kahtlust, et seda õhtut meenutatakse koolides kaua ning et see on üheks innustavaks teguriks kirjandusliku tegevuse elavnemisel koolinoorte hulgas.



SISUKORD

Juhtkiri. Uue õppeaasta ettevalmistamine on tähtis ülesanne . . .	241
L. Hallop. Jooni töökasvatusest Gorki-nimelises koloonias . . .	245
A. Elango. Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisest õppetöös	254
A. Tsvetkova. Esimesi kogemusi töös oktoobrilastega	266
J. Valgma. Mida õpilaste kirjatöodes veaks ei tule lugeda . .	273
V. Voore. Looduskaitse küsimuste käsitlemisest keskkooli zooloogia kursuses	282
R. Lahi. Jooniste valmistamisest ja kasutamisest tööõpetuses	290
M. Aasa. Tööst mudilasorkestriga	300
V. Lulla. Kollektiivist ja mängust	305
A. Tiki. Õpilaspileti sisu vajab revideerimist	311
V. Marvet. Märkmeid VI klassi matemaatika katseõpiku kohta	313
... Pedagoogiline ringvaade	316

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Подготовка к новому учебному году — важная задача	241
Л. Халлоп. Черты трудового воспитания в колонии имени Горького	245
А. Эланго. О развитии самостоятельного мышления учащихся в процессе обучения	254
А. Цветкова. Первый опыт работы с октябрятами	266
Ю. Валгма. Чего в письменных работах учащихся не следует считать ошибкой	273
В. Вооре. Вопросы охраны природы в курсе зоологии средней школы	282
Р. Лахи. О черчении и использовании чертежей на уроках труда	290
М. Ааса. Опыт работы с оркестром в начальных классах	300
В. Лулла. О коллективе и игре	305
А. Тики. Содержание ученического билета требует изменения	311
В. Марвет. Заметки об экспериментальном учебнике математики VI класса	313
... Педагогическое обозрение	316

Toimetuse kolleegium: **L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,**

A. Sepp (toimetaja), L. Takk (toimetaja asetäitja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 14. III 1959. Trükkimisele antud 10. IV 1959. Trükiarv 3000. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 7,97. MB-03717. Tellimise nr. 594. 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.

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



25 MAY 1959

197

12126

Rbl. 3.—

I9765

4)