

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERJUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

11

1959

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVII AASTAKAIK

NR. 11

NOVEMBER

1959

Rahu ja sõpruse üllas missioon.

NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe N. S. Hruštšovi visiit Ameerika Ühendriikidesse, tema jutuajamised USA presidendi D. Eisenhoweriga ja teiste Ameerika Ühendriikide riigi- ning ühiskonnategelastega, seltsimees N. S. Hruštšovi kõne Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni Peaassambleel, kus ta Nõukogude Liidu valitsuse nimel esitas ettepanekud üldise ning täieliku desarmeerimise kohta, — kõik see on leidnud rahvusvahelises avalikkuses ülimalt suurt tähelepanu. Nii nõukogude inimesed kui ka kogu maailma avalikkus nimetab neid sündmusi ajaloolisteks ja annab seltsimees N. S. Hruštšovi visiidi tulemustele kõige kõrgema hinnangu.

Rahvusvahelise avalikkuse tähelepanu tulipunktis on meie valitsuse juhi N. S. Hruštšovi kõne ÜRO Peaassambleel ja selles kõnes esitatud täieliku ning üldise desarmeerimise programm, mis avab kogu maailma rahvastele kindla rahu perspektiivi ja on teetähiseks nende võitluses rahu eest.

Nõukogude valitsuse ettepanekutes esitatakse uus ja julge tee desarmeerimisprobleemi lahendamiseks ja seniste raskuste ületamiseks. Varem oli nendel, kes ei soovinud desarmeerimist, ettekäändeks kontrolli organiseerimise küsimus, milles ei leitud kõigile riikidele vastuvõetavat teed. Nõukogude valitsuse ettepanekutes on täpselt kindlaks määratud ka desarmeerimise kontrollimise vormid.

Nõukogude ettepanekud kõrvaldavad ka teise põhilise raskuse, mis takistab desarmeerimist. Nimelt kardavad mõned riigid, et desarmeerimine ohustab nende julgeolekut. NSV Liidu poolt ettepanud täielik desarmeerimine seab aga kõik rahvad võrdsesse olukorda; seega välditakse võimalus igasuguste sõjaliste eeliste loomiseks üksikutele riikidele teiste riikide julgeoleku kahjustamise arvel.

Nagu teada, näeb Nõukogude valitsuse poolt esitatud programm ette, et desarmeerimine viiakse läbi nelja aasta jooksul kolmes etapis.

Esimesel etapil kuulub vähendamisele ainult relvastatud jõudude arv ja nn. tavaline relvastus. Sel etapil vähendatakse Nõukogude Liidu, Ameerika Ühendriikide ja Hiina Rahvavabariigi relvastatud jõude kuni 1,7 miljoni inimeseni, Suurbritannia ja Prantsusmaa relvastatud jõude kuni 650 tuhande inimeseni. Teatavasti esinesid need arvud ka lääneriikide viimastes ühistes ettepanekutes, mis nad tegid 1957. aastal desarmeerimise allkomitees. Küsimus ülejäänud riikide relvastuse vähendamisest lahendatakse täiendavalt. Sõjalist tehnikat ja relvastust vähendatakse esimesel etapil niisuguses ulatuses, et säilitatav relvastuse hulk vastaks relvastatud jõudude kindlaksmääratud tasemele.

Üldise ja täieliku desarmeerimise teisel etapil saadetakse kõik relvastatud jõud laiali. Riigid, kellel on sõjalisi baase võõrastel territooriumidel, likvideerivad need; riigid aga, kelle väed asuvad võõraste riikide territooriumidel, viivad sõjaväed oma rahvuslikesse piiridesse ja demobiliseerivad need.

Desarmeerimise viimasel etapil hävitatakse tuumarelva, keemiliste, bakterioloogiliste ja raketrelvade tagavarad ning lõpetatakse nende tootmine. Samuti likvideeritakse sõjaministeeriumid, kindralstaabid ja sõjaväelised õppeasutused ning kõik sõjaasjandusega tegelevad muud asutused ning organisatsioonid. Peale selle lõpetatakse igasuguste sõjalise tähtsusega kogunemiste korraldamine, sõjaasjanduse õpetamine, kaotatakse kõik sõjalised assigneringud.

Pärast desarmeerimise kolme etapi läbiviimist peavad riikide käsutusse jääma ainult piiratud, iga riigi kohta kooskõlas-

Fr. R. Kreuzwaldi nim.

Eesti NSV Riiklik

Raamatukogu

PE 7344

tatud millitsa- või politseikontingendid, kelle ülesandeks on eranditult ainult riigi sisekorra ja kodanike isikliku julgeoleku kaitsmine.

Nõukogude valitsuse poolt esitatud desarmeerimise järjekorras on arvestatud lääneriikide korduva avaldusi selle kohta, nagu võiks tuumarelvade keelamine seada neid ebavõrdsesse olukorda võrreldes Nõukogude Liiduga, kes omab rohkem relvastatud jõude ja tavalist relvastust. Nõukogude valitsuse uued ettepanekud hajuavad niisuguse kartuse täielikult, sest tuumarelv likvideeritakse viimasena.

Nagu ettepanekutest nähtub, kõrvaldab Nõukogude riigi seisukoht raskused desarmeerimisprobleemi lahendamisel ja näitab kätte väljapääsu pikaajalisest ummikust, mis on tekkinud läbirääkimistel selle küsimuse üle.

On täiesti selge, et kui niisugune desarmeerimine teostatakse, siis avanevad kogu inimkonnale ennenägematud perspektiivid ainelise elujärje tõusuks ning kultuuri, teaduse ja tehnika arendamiseks. Meenutagem vaid, et praegu võrduvad maailma sõjalised kulutused aastas 100 miljardi dollariga. Kui see kolossaalne summa säästetak, võiks igal aastal ehitada 10 miljonit maja, 50 000 koolihoonet, 10 000 haiglat.

Käsikäes desarmeerimisega ei vabaneks inimkonna hüvanguks mitte ainult tohutud rahalised ressursid. Sellega seoses saaks väga suur hulk õpetlasi ja spetsialiste, kes vabaneksid sõjaliste ülesannete täitmisest, rakenduda hiiglaslike tehniliste ja teaduslike probleemide lahendamisele inimkonna õnne, tema hüvangu nimel.

Üldine ja täielik desarmeerimine looks aluse selleks, et riigid hakkaksid elama heade naabritena, et nende vahel kaoks igasugune hirm ja kahtlused. Avar tee oleks lahti rahvusvahelisele kaubandusele, majanduslikule koostööle ja kultuurisidemetele laiendamisele kõigi riikide vahel.

Desarmeerimine avaks uue ajastu majanduslikult nõrgalt arenenud maade ajaloos, kiirendaks nende maade sajanõudeid kestnud mahajäämuse likvideerimist, aitaks kaasa suurima sotsiaalse ebaõigluse, nälja kaotamiseks, mille käes praegusel ajal kannatab üks neljandik inimkonnast.

Läänes on sageli kuulda arvamusi, nagu tooks desarmeerimine endaga kaasa majanduslikke vapustusi ning jätaks tööta paljud, praegu sõjatööstuses töötavad inimesed. Kommentaaridetagi on selge, et niisuguse valeliku versiooni on välja mõeldud relvastumise võidujooksu pooldajad, kes selle võidujooksu arvel rikastuvad. Otsida majanduslikest raskustest väljapääsu relvastumise võidujooksus — see on meeletus, sest sellel saab olla vaid üks lõpp: inimkonna ajaloos ennenägematu

sõjaline katastroof, mis tooks kaasa lugematuid hädasid.

Hoopis mõistlikum on laiendada desarmeerimisest saadavate vahendite arvel tsiviiltootmist, ehitustegevust ja teisi alasid. Täheandaks ju desarmeerimine ka elanikkonna maksude järsku alandamist ja seega suuremat nõudmist tarbekaupade järele. See looks terve ning püsiva baasi elanikkonna kindlustamiseks tööga.

Nõukogude ettepanekud näitavad parimat ja kindlaimat teed selleks, kuidas muuta sõda võimatuks. Niikaua kui miljonilised armeed seisavad üksteise vastas, on sõja alustamiseni ainult samm maad; kuni kindralid töötavad välja uusi sõjaliste operatsioonide plaane ja kuni noortele õpetatakse relvade käsitsemist, seni seisab ka sõjaohu ähvardava pilvena inimkonna kohal.

Inimkond ei taha sõda. Ta on käesoleval sajandil üle elanud kaks verist maailmasõda, milledes hävitati rohkem kui 40 miljonit inimest, rääkimata tohutuist ainelisest kaotustest. Üksnes Teiseks maailmasõjaks kulutati niisugune astronoomiline summa, millest jätkuks viietoaliste korterite ehitamiseks kõigi maailma perekondade jaoks ja keskkorralduse andmiseks kogu maailma lastele.

Millegagi ei saa võrrelda aga neid kannatusi, mis enesega kaasa tooks sõda tänapäeval, aatomi-, kontinentidevaheliste raketite ja elektronisajandil. Ainult ühest vesinikupommist piisaks selleks, et pühkida maa pealt taolised linnad, nagu on Pariis ja London. Uues maailmasõjas ei oleks kogu maailmas paika, kus sõja eest varju leida, sest siin ei mängi enam mingit rolli kaugused.

Nõukogude valitsuse programmi elluviimine võib hirmsa sõjaohu likvideerida ja luua olukorra, kus rahvusvahelise elu vääramatuks seaduseks ei ole mitte relvajõu kasutamine, vaid rahulikud läbirääkimised.

Kogu inimühiskonna ajaloo jooksul pole rahu säilitamise hädavajalikkus olnud nii terav kui praegu. Seda mõistavad täie selgusega nõukogude inimesed ja kogu progressiivne inimkond. Seepärast toetavad nad paljalt Nõukogude valitsuse ettepanekuid desarmeerimise alal.

Meie ajastut võib õigusega nimetada inimkonna täituvate lootuste ajastuks. NLKP XXI kongressi järeldus selle kohta, et on võimalik kõrvaldada sõda rahvaste elust, pole lihtsalt soov, vaid see järeldus rajaneb inimühiskonna arengu kaasajase etapi objektiivsel teaduslikul analüüsil.

N. S. Hruštšov titles oma esinemisel Rahvuslikus Pressiklubis Washingtonis 16. septembril 1959. aastal, et käesolev ajastu on loonud uusi massilise hävitamise vahendeid ja samal ajal viinud rahvad ka rahu kindlustamise vajalikkuse mõistmisele. Rahu-

pooldajate võimas liikumine haarab nüüd miljoneid ja miljoneid inimesi.

Viimase aja sündmused, eriti N. S. Hruštšovi visiit Ameerika Ühendriikidesse, näitavad, et rahujõudude võitlus rahvusvahelise pinevuse lõdvendamise eest on andnud tulemusi. «Külma sõja» jäässe on tekkinud mitte ainult pragu, vaid jää on hakanud purunema.

NSV Liidu valitsuse programm desarmeerimise alal on selge ja konkreetne. Meie riigi ettepanekute põhituum seisneb selles, et tuleb kõrvaldada sõdade vallapästmise võimalus, jätta agressorid ilma materiaalsete vahenditeta, milleta sõjapidamine ei ole mõeldav. Kui ühelgi riigil ei ole surma külvavaid relvi, asendub sõjapolitika rahupoliitikaga.

Väga tähelepanuväärseks sammuks rahuvõitluses on üldise ja täieliku desarmeerimise resolutsiooni projekt, mis kooskõlastati Nõukogude Liidu ja USA delegatsiooni vahel ja mille ÜRO Peaassamblee saatis Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni desarmeerimiskomisjonile, avaldades seejuures lootust, et abinõud, mis viivad üldisele ja täielikule desarmeerimisele efektiivse rahvusvahelise kontrolli all, töötatakse üksikasjaliselt välja ja kooskõlastatakse võimalikult lühema aja jooksul.

Nõukogude rahvas, kes ehitab kommunismi, on ülimal määral huvitatud rahu säilitamisest ja kindlustamisest ning toetab üksmeelselt Nõukogude valitsuse poliitikat desarmeerimise küsimuses. Seepärast on täiesti loomulik, et meie maal valitseb suurim huvi desarmeerimisprobleemi lahendamise, eriti seltsimees N. S. Hruštšovi visiidi ja selle tulemuste vastu. Nõukogude maal ei ole paika, ei leidu tehast, kaevandust ega ehitusplatsi, ei kolhoosi ega sovhoosi, ei ühtki kooli, asutust või organisatsiooni, kus ei arutataks N. S. Hruštšovi visiidi tulemusi. Kõikjal leiab üldist heakskiitmist Nõukogude valitsuse tark poliitika. Kõigis meie vabariigi koolides on desarmeerimise programm, N. S. Hruštšovi visiit Ameerika Ühendriikidesse ja selle külaskäigu tulemused leidnud üksmeelselt toetust. Need küsimused on meie koolides alaliseks arutluse aineks, ikka ja jälle kõneldakse nendest nii omavahel kui ka koosolekutel, õppe- ja klassijuhatajatundides. Need ajaloolise tähtsusega sündmused ja küsimused huvitavad võrdsetl õpetajaid ja nende kasvandikke. Nõukogude õpetajad, kes kasvatavad meie maa noort põlvkonda rahvaste sõpruse, nõukogude patriotsismi ja proletarise internatsionalismi ideede vaimus, rahu ning teistest rahvastest lugupidamise vaimus, tervitavad suurima rõõmuga seda, et tee kindla ning püsiva rahu tagamiseks on avatud. Nõukogude

õpilased, kes homme astuvad tänaste kommunistmehitajate ridadesse, soovivad, et meie rahva teed ei tumestaks sõjaoh, et elu oleks alati õnnelik, sisukas, rikas. Nad soovivad rahu, et oma loova tööga aidata kaasa kommunismihoone ehitamisele ning elada helges kommunistlikus ühiskonnas.

Meie valitsuse püüdlused ja jõupingutused rahu nimel, eriti N. S. Hruštšovi visiidi tulemused innustavad pedagooge uuteks saavutusteks õppe- ja kasvatustöös, koolireformi edukaks elluviimiseks.

Meie maa töötajad on uhked selle üle, et Nõukogude valitsuse ja nõukogude rahva püüdlused leiavad palavat poolehoidu maailma kõigi maade miljonite inimeste südameis. Meie rahvas ja kogu progressiivne inimkond on kindlalt veendunud, et desarmeerimine pole meie päevil utoopia, vaid on reaalsus. Kui ÜRO Peaassamblee toetab Nõukogude valitsuse ettepanekuid ja kui lääneriigid nõustuvad tõelise täieliku desarmeerimisega, siis vabaneb inimkond sõjaohust. Meie kodumaa töötajad aga ehitavad kommunistliku partei juhtimisel helget kommunismihoonet, ilma et nende loovat tööd võiks häirida võimalik sõjaoh.

Maailma esimese sotsialismimaa valitsuse juhi visiit Ameerika Ühendriikidesse tähistab uue etapi algust Nõukogude—Ameerika suhetes; see avab reaalsed perspektiivid suhete parandamiseks maailma kahe suurima riigi vahel, soodustab kahe suure rahva teineteisest arusaamist ning lähenemist ja on tähtsaks sammuks rahvusvahelise olukorra tervendamisel.

Nõukogude inimesed ja kõik rahuvõitlejad on sügavalt tänulikud seltsimees Hruštšovile rahu ja sõpruse missiooni eduka täitmise eest, mis teenib kõigi rahvaste hüvangut. Moskva töötajate miitingul, mis oli pühendatud N. S. Hruštšovi tagasisaamisele kodumaale, ütlesid kõik sõnavõtjad südamlikke tänusõnu seltsimees Hruštšovile tema väsimatu võitluse eest nõukogude inimeste õnne nimel, selle eest, et tema nii hiilgavalt väljendas kogu maailma ees nõukogude inimeste rahupüüdlusi.

Koos nõukogude rahvaga tervitavad N. S. Hruštšovi kõigi sotsialistlike maade rahvad tema jõupingutuste ja energia eest, millega ta kaitses kõigi sotsialismimaaade rahuarmastavat poliitikat.

Progressiivne rahvusvaheline üldsus määrib üksmeelselt, et Nõukogude valitsuse juhi N. S. Hruštšovi visiit Ameerika Ühendriikidesse jääb helge leheküljena püsima meie kaasaja rahvusvaheliste suhete ajaloos; see kinnitab rahvaste lootusi ja avab kindla rahu perspektiivi.

Suuremat tähelepanu töölisnoorte koolide tööle.

Eesti NSV seadus «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s» pöörab suurt tähelepanu töölisnoorte koolide töö parandamisele ja nende osatähtsuse tõstmisele töötavatele noortele hariduse andmisel. Seaduses nähakse ette täieliku keskhariduse andmise ühe teena töölisnoorte koolid, kus kaheksaklassilise kooli lõpetanud ja mõnes rahvamajandusharus töötavad isikud omandavad keskhariduse ja täiendavad kutsealast kvalifikatsiooni.

Töölisnoorte koolide osatähtsus töötavatele noortele hariduse andmisel on juba praegu küllaltki suur. Tarvitseb märkida, et eelmisel, 1958/59. õppeaastal õppis meie vabariigi 54 töölisnoorte keskkoolis 10 454 õpilast. Kuid arvestades seda, et meie vabariigi rahvamajanduse mitmesugustes harudes töötab veel palju noori, kes ei oma kesk- või isegi seitsmeklassilist haridust ega ole asunud edasi õppima, on vaja teha ulatuslikumalt selgitustööd, et hoopis rohkem töötavaid noori siirduks töölisnoorte koolidesse mitmesugustel põhjustel pooleli jäänud haridusteed jätkama. Pealegi on õppimine töölisnoorte koolis tootvat tööd katkestamata uue kooli selsukohast üks sobivamaid vorme õppimise seostamiseks tegeliku eluga. Noored, kes ühtaegu õpivad ja töötavad, on pärast kooli lõpetamist suutelised edukalt täitma neid vastutusrikkaid ülesandeid, mida nõuab neilt meie kiiresti arenev rahvamajandus ja kultuurielu.

See tingib vajaduse töölisnoorte koolide võrku veelgi edasi arendada, mida on ka silmas peetud: lähematel aastatel suureneb meie vabariigis tunduvalt töölisnoorte koolide õpilaste arv, ulatudes 1965. aastaks ligi 20 000-ni.

Analüüsidest töölisnoorte koolide seniseid töötulemusi, tuleb rõõmustavalt märkida, et paljud neist on saavutanud oma töös positiivset: õpilaste koolist väljalangevus on väike, õppeedukus ja distsipliin head, põhjuseeta puudumisi esineb harva jne. Koolidena, kus õpilaste väljalangevus eelmise õppeaasta jooksul oli suhteliselt väike,

õppeedukus aga samal ajal hea, võiks nimetada Valga, Tallinna 4. ja 5., Kohtla-Nõmme jt. töölisnoorte keskkooli.

Kuid noorte õppimise olukorraga paljudes koolides ei saa siiski rahule jääda.

Valusamateks küsimusteks töölisnoorte koolide töös on rahvamajanduse arendamise plaani halb täitmine noortööliste edasiõppimise osas ja õpilaste suur koolist väljalangevus ning madal õppeedukus. Näiteks 1958/59. õppeaastal täideti rahvamajanduse arendamise plaan noortööliste edasiõppimise osas ainult 70-protsendilisel. Samal ajal oli õpilaste väljalangevus töölisnoorte koolidest lubamatult suur. Eelmise õppeaasta jooksul jäi õppetööst eemale 32 protsenti 1. septembril õppetööd alustanud õpilastest. Üksikutes koolides oli see protsent aga veelgi suurem (Kunda, Viivikonna, Kallaste, Keila, Haapsalu jt. töölisnoorte keskkoolid). 1. septembril õppetööd alustanud õpilastest lõpetas edukalt klassikursuse aga veidi üle 50 protsenti.

Nimetatud olukord peaks panema tõsiselt mõtlema mitte üksnes töölisnoorte koolide ja haridusorganite töötajaid, vaid ka asutuste, ettevõtete ja käitiste juhtkondi ning ühiskondlikke organisatsioone. Võiks tuua arvukalt näiteid vabariigi tööstus-, kaubandus- ja teiste ettevõtete ning asutuste kohta, kus paljude töölisnoorte hariduslik tase on madal. Tootmise tehnilise baasi kiiretempolise ja pideva täienemisega hakkab see asjaolu pidurdama paremate töötulemuste saavutamist. Kuid nendest asutustest õpib vähe noori töölisnoorte koolides. Ettevõtete juhtkonnad ja ühiskondlikud organisatsioonid on sageli lubamatult ükskõiksed noortööliste edasiõppimise suhtes.

Varem märgitud Eesti NSV seaduses on tehtud ülesandeks Eesti NSV Rahvamajanduse Nõukogule, ministereiumidele, kesk-asutustele, linnade, rajoonide, alevite ja külade töörahva saadikute nõukogude täitevkomiteedele, ettevõtete, asutuste, ehitustetevõtete, sovhooside, remondi- ja tehnikajaamade direktoritele ning juhata-

jatele noortöölisi igati ergutada keskharidust omandama; kindlaks määrata noorte edasiõppimisele suunamise plaanid; aidata kaasa edukalt õppivate noortööliste tööalasele edutamisele; abistada koolide pedagoogilisi kollektiive õppe- ja kasvatustöö parandamisel, eriti aga noorte kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisel; ära keelata õpilaste rakendamine õppeaasta jooksul niisugusele tööle, mis sunniks neid õppimist katkestama; tagada õpilastele nende töökohalt korraline puhkus õppevaheajadel ja eksamiteks ettenähtud palgaline lisapuhkus. Samuti on soovitatud kolhoosidel luua vajalikud tingimused tootmistöö ühendamiseks õppimisega.

Nende abinõude rakendamine peaks aitama kaasa töölisnoorte koolide töö edasisele parandamisele. Nagu kogemused kinnitavad, ongi selles juba käesoleval õppeaastal märgata mõningat edu. Töölisnoorte koolide õpilaste arv eelmise õppeaastaga võrreldes on suurenenud ja koolist eemalejäämine esimeste kuude jooksul on vähenenud. Võiks märkida Pärnu sidekontori, Sindi tekstiilkäitise «1. Detsember» ja rea teiste ettevõtete ning asutuste tähelepanelikku suhtumist õppivatesse noortöölistesse ja nende õppetöö tulemustesse. Vajaduse korral abistatakse kooli raskuste ületamisel. Pärnu sidekontori ülem sm. J. Kiiris, kes ise lõpetas Pärnu Töölisnoorte Keskkooli ja praegu taotleb kõrgeimat haridust kaugõppe teel, viibib sageli koolis, jälgib kontori töötajate õppetöö tulemusi, vestleb sellest pedagoogidega ja häirete puhul aitab omalt poolt kaasa puuduste kõrvaldamisel. Selle tulemusena on sidekontori noored paremaid nii õppetööst osavõtmise kui ka õppeedukuse poolest.

Või võtame Sindi tekstiilkäitise «1. Detsember», kelle töötajad õpivad Sindi Töölisnoorte Keskkoolis. Koolil on käitisega väga tihedad sidemed. Õpilaste korratu kooliskäimise ja halva õppeedukuse küsimused lahendatakse kooli ja käitise ühiste jõupingutustega. Arvestades vahetustega tööd käitises on õppetöö koolis organiseeritud kahes vahetuses — hommikul ja õhtul. Nendel õpilastel, kellel on vahetuste aegadest olenevalt mõningaid raskusi õppetööst osavõtmisega, muudab käitis tööaega, mis võimaldab neil korralikult koolis käia.

Mitmetel asutustel on õppivate tööliste esiletõstmine kujunenud traditsiooniks. Õppetöö eesrindlasi ja parimaid isetegevuslasi koolis premeeritakse a/ü. käitiskomitee summadest. Eraldatakse summased ekskursioonideks, kooli lõpetajatele kingitakse lõpuaktusel mälestusesemeid jne. See kõik ergutab noori paremini õppima.

Kuid mitte kõik asutused pole loobunud ükskõiksusest noorte edasi õppima suuna-

misel ja õppijatele normaalsete õppimistingimuste loomisel. Siinjuures tuleks märkida Pärnu Territoriaal-Üldehitustrusti ja Pärnu Tööstuskombinaadi veidrat suhtumist õppivatesse noortesse, mis on omane ka reale teistele käitistele. Pärnu Töölisnoorte Keskkooli pöördumisel nende asutuste juhtkondade poole, et nad aitaksid töölisnoortest õpilastele tagada häireteta osavõtu koolitööst, välja selgitada edukat õppetööd takistavad tegurid jne., reageeritakse koguni neile õpilastele kooliskäimise keelamisega, kes ei suhtu tõsiselt õppetöösse, selle asemel et koos kooliga aidata õpilastel üle saada esinevatest raskustest. Loomulikult on ka õppivate noortööliste arv suhteliselt väga väike, kusjuures paljud neistki veel õppeaasta jooksul välja langevad.

Esineb ka juhtumeid, et töölisnoorte koolides õppijaid saadetakse töökohtadelt komandeeringsusse (Tartu Vabariiklik Silmakliinik, Tartu Aparaaditehas jt.), nõutakse õppijalt ületunnitööd (Tartu Nahavabrik, Tartu Lihakombinaat, Rakvere Loomvarukontor jt.), antakse õpilastele õppetöö perioodil korralist puhkust jne., mis kõik raskendab noortel õppimist ja soodustab väljalangemist koolist.

Lähtudes tõsistest puudustest töölisnoorte koolide töös ja selle edasise parandamise vajadusest, toimus 31. augustil s. a. Eesti NSV Rahvamajanduse Nõukogu, Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu presiidiumi, ELKNÜ Keskkomitee büroo, Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi ühine koosolek, kus igakülgsest arutati olukorda ja vastuvõetud otsusega kavandati konkreetsed abinõud puuduste kõrvaldamiseks ja olukorra parandamiseks. Seda otsust peavad täitma kõik töölisnoorte koolid ja nende süsteemide asutused, kellele on pandud otsuses ülesandeid.

Tõhusalt tuleb selgitada töölisnoortele, et nad asuksid täiendama oma haridust töölisnoorte koolides. Selles töös peaksid töölisnoorte koolid looma kõige tihedamad sidemed ettevõtete juhtkondade ja ühiskondlike organisatsioonidega ning ühiselt saavutama seda, et üha rohkem keskhariduseta töötavaid noori asuks õppima, kusjuures viimased ei suhtuks ükskõiksele õppetöösse ega katkestaks kergekäeliselt õppimist.

Selles töös on mõnedel meie töölisnoorte koolidel häid kogemusi, mida tuleks kasutada teistelgi.

Nagu Sindi, Viljandi jt. töölisnoorte koolide kogemused näitavad, on üheks edu pandiks õppetöö korraldamine kahes vahetuses. See on eriti vajalik suurte käitiste baasil töötavates koolides ning võimaldab õpilastel paremini osa võtta koolitööst. Seepärast ongi vajalik, et rajoonide ja linnade haridusosakonnad kindlustaksid

Üldhariduslike koolide ruumide maksimaalse kasutamise kahe vahetusega tööliskoole koolide avamiseks. Kuid samuti tuleks selleks kasutada tööstusettevõtete administratiiv-olustikulist, kultuuriasutuste jm. ruume. Selles osas esineb meil veel puudujääke. Nii on Tallinnas, kus on rida suuri kaitisi, leidnud tööliskoole koolidele ruumide eraldamiseks võimalusi ainult 3 kaitist. Neid võimalusi peaks aga olema teistelgi kaitistel. Kuid peale selle peaksid ka tööstusettevõtteid ehitama hooneid tööliskoole koolidele.

Neil juhtudel, kui õpilaste kontingendi puudumise tõttu ei ole võimalik avada iseseisvat tööliskoole kooli, peaksid haridusosakonnad kaaluma võimalust luua kaheksaklassiliste koolide ja üldhariduslike polütehniliste tootmisõpetusega keskkoolide juurde klassid töötavatele noortele.

Noorte suunamiseks tööliskoole kooli, nende koolist väljalangemise vältimiseks ja õppimistingimuste parandamiseks tuleb koolidel luua kaitiste ja ettevõtete tihedad sidemed. On vaja, et koolide pedagoogid ja asutuste juhtkonnad ning ühiskondlikud organisatsioonid teeksid asutustes ulatuslikku selgitustööd vestluste, ettekannete jt. ürituste näol, kus kõneldaks noorte õppimise vajalikkusest, tingimustest ja võimalustest tööliskoole koolides. Kooli esindajad peaksid osa võtma kaitiste, ettevõtete ja asutuste kõigist selgitustööst soodsast üritusest, nagu ametitühingu ja komsomoli algorganisatsiooni koosolekud jm. Kuid peale selle tuleks teha ka individuaalset selgitustööd noorte hulgas, kes peaksid asuma õppima. Loomulikult peaksid selles töös senisest aktiivsemad olema ka kaitiste, tööstusettevõtete ja asutuste ühiskondlikud organisatsioonid.

Ühtlasi on vajalik, et koolid teeksid ettevõtetes pedagoogilist selgitustööd süstemaatiliselt, järjekindlalt. See ei tohi mingil tingimusel olla juhuslik ega toimuda ainult õppetöö alguse eel, vaid peab kestma kogu aasta vältel.

Õpilaste kooli suunamisele ja õppetöö parandamisele aitavad tunduvalt kaasa ka tööliskoole koolide ja haridusosakondade initsiatiivil organiseeritud nõupidamised linna või rajooni ulatuses, millest võtavad osa juhtivate organite esindajad, ettevõtete ja kaitiste direktorid ja ühiskondlike organisatsioonide esindajad ning kus arutatakse tööliskoole koolide tööd. Samuti on vajalik regulaarselt arutada tööliskoole koolide tööd haridusnõukogudes, rajoonide ja linnade töörahva saadikute nõukogude täitevkomiteede istungitel, partei- ja komsomollikomiteedes jm.

Hoopis rohkem peaksid koolide juhtkonnad kutsuma kooli ettevõtete administratsiooni ja ühiskondlike organisatsioonide esindajaid, et nad kohapeal tutvuksid õppe-

töö olukorraga. Nendega tuleks pidada nõu, kutsuda neid lõpuaktusele jne.

See kõik aitab kahtlemata üle saada paljudest kitsaskohtadest, aitab luua laialdast ühiskondlikku arvamust ja aktiiviasiks tööliskoole koolidele ja tõstab ettevõtete juhtkondade vastutust nende asutuste õppivate noorte olukorra eest.

Õpilaste väljalangemise vältimiseks ja korraliku kooliskäimise kindlustamiseks ning õppeedukuse tõstmiseks on koolide poolt kasutatud veel teistsgi häid abinõusid. Peale selle, et iga klassijuhataja on kontaktis oma klassi õpilase kodu ja töökohaga, on näiteks Pärnu Tööliskoole Keskkoolis kinnistatud kooli direktiooni poolt igale klassijuhatajale veel üks (või rohkem) asutus, kust õpib koolis rohkem õpilasi. Koolis on iga sellise asutuse kohta sisse seatud vihik, kuhu vastutav õpetaja igal veerandil märgib selles asutuses töötavate õpilaste õppeedukuse, dissiplini, puudumised ja muud vialikud andmed ning esitab selle vihiku asutuse töötajale, kes vastutab noorte õppimise olukorra eest (kaadrisakonna, direktiooni, kaitiskomitee esindaja jt.). Viimane tutvub materjalidega ja annab vihikusse oma allkirja ning võtab ettevõttes kasutusele omapoolsed abinõud puuduste kõrvaldamiseks noorte õppetöös.

Umbes taoliselt toimib ka Rakvere I Tööliskoole Keskkool. Rakveres on samuti igale klassijuhatajale peale oma klassi õpilaste kinnistatud üks (või rohkem) asutus, kus õpib üle 3 noore. Puuduste esinemisel temale kinnistatud asutuste töölise õppimises astub ta ühendusse asutuse noorte õppimise eest vastutava töötajaga. Ei tule arvata, et see välistaks klassijuhataja sellest tööst. Tema ülesanded ja kohustusl oma klassi õpilaste suhtes keegi ära ei võta.

Taolisi mooduseid peaksid kasutama ka teised tööliskoole koolid. Muidugi leidub veel teisi ja kohalikele oludele võib-olla sobivamaidki.

Nagu elu kinnitab, on tavaliselt suur väljalangemise esimest aastat tööliskoole koolis õppivate noorte hulgas. Sageli on õppimisest juba pikemat aega eemal olnud, palju õpitud unustatud jne. ning siis lüüakse esimeste tõsisemate raskuste puhul käega. Kuidas seda vältida, näitavad Sindi Tööliskoole Keskkooli kogemused. Enne õppeaasta algust — augustikuus — korraldas kool Sindi tekstiilikaitse «1. Detsember» baasil kuujalalise kursuse kooli astujatele. Kursuse kestel värskendati ja süvendati varem õpitud teadmisi ning valmistati õpilaskandidaate ette sisseastumiseksameelks ja järgneva õppetööks. Sellest tingituna on õppetöö tulemused märgatavalt paranenud, raskusi esineb õpilastel vähem ja koolist puudutakse harvem.

Mitmed tööliskoole koolid, nagu Rakvere I jt., korraldavad enne sisseastumiseksameid konsultatsioone, mis abistavad tunduvalt õpilasi eksamite sooritamisel ja ka hilisemas õppetöös. Kuid mitmed koolid, nagu Pärnu, Sindi, Tallinna 5. tööliskoole kool jt., korraldavad konsultatsioone õpilastele kogu õppeaasta kestel õppetööst vabadel päevadel. See on suureks abiks õppetöös nõrgematele õpilastele.

Nende ja veel paljude teiste töövormide rakendamist peaksid kaaluma ka teised tööliskoole koolid, abistades sellega õpiahimulisi tööliskoole nende eesmärkide saavutamisel.

Tööliskoole koolide töös on suureks abiks tugevad klassid ja kooli õpilaskollektiivid. Pole õige, kui tööliskoole kooli õpilasi ühendab ainult õppetöö. Klassijuhataja ülesandeks on kasvatuslike võtete ja tööga ühendada õpilasi. Selleks on paljudes koolides kasutatud edukalt klassivälisist tööd, klassiga korraldatavaid ekskursioone jne. Näiteks Tartu 1. ja 2., Viljandi jt. tööliskoole keskkoolides tegutsuvad mitmed klassivälise töö ringid, mis pakuvad noortele huvitavat tegevust, lähendavad neid koolile ja tugevdavad õpilaskollektiivi.

Tartu 1. Tööliskoole Keskkoolis töötavad edukalt laulukoor, draamaring, rahvantsuring, foting ja solistid. Tartu 2. Tööliskoole Keskkoolis organiseeriti tänavu keemiaring. Õppeaasta jooksul tehtud katseid kavatakse demonstreerida kevadel huvitava keemia õhtul. Sindi Tööliskoole Keskkoolis on klubi ja raadiosõlm. Igal aastal organiseeritakse traditsiooniline kahevooruiline kõnevõistlus. Õpilased ise valivad teemad ja valmistuvad 10-minutiliseks esinemiseks. Teine voor on aga juba parimatele, kellele antakse kohustuslik teema, mille esitamiseks ettevalmistusaeg on 10 min. Parimale teeb kingid a/ü. käitiskomitee. Talvisel koolivaheajal toimub näärball, kus iga klass esineb isetegevusega.

Sindi Tööliskoole Keskkoolis on saanud traditsiooniks õpilastele ekskursioonide korraldamine nii tootmisettevõtetesse kui ka kultuuriloolistesse kohtadesse. Õppeaastamärgil on külastatud Järvakandi Tehaseid, Pärnu Linavabrikut, trükkikoda jm. Suvel, samuti ka igal kevadel ja sügisel on korraldatud ekskursioon Tallinna või mujale, organiseeritakse teatri ja kino ühiskülastamist jne.

Kõigil neil üritustel on kahtlemata suur tähtsus õpilaskollektiivide loomisel, õpilaste lähendamisel koolile. Sellises heas kollektiivis abistavad tugevamad nõrgemaid, innustavad neid õppetöös. Nii tõi Sindi Tööliskoole Keskkooli IX klassi kollektiiv eelmisel õppeaastal kooli tagasi

2 oma klassi õpilast. Need õpilased olid nõrgad õppetöös, käisid korratult koolis ja lõpuks tahtsid hoopis ära jääda. Klassikollektiivi mõjul tulid nad kooli tagasi ja kollektiivi liikmed abistasid neid õppetöös. Praegu õpivad need õpilased X klassis, on usinad ja täielikult aru saanud oma ekslikust suhtumisest õppimisesse.

Klassikollektiivide loomisele aitab kaasa ka klassidevahelise sotsialistliku võistluse organiseerimine, mida paljudes koolides sel õppeaastal on juba alustatud. Seda tuleks soovitada kõikidele koolidele. Siin võiksid käitised ja ettevõtted võistluses parimatele klassidele anda preemiaid. Nii on tekstiilikäitise «1. Detsember» a/ü. käitiskomitee Sindi Tööliskoole Keskkooli võitjale klassile lubanud preemiaks 3000 rbl. kas ekskursiooni või mõne muu kasuliku ürituse korraldamiseks.

Sageli hinnatakse tööliskoole kooli selle järgi, kui palju õpilasi kevadeni säilinud õpilaskontingendist lõpetas klassikursuse, kui palju jäi kursust kordama jne. Kui selle mõõdupuuga mõõta, siis poleks asi väga halb. Kuid meie ei tohi unustada seejuures üht tegurit, ja nimelt seda, et aluseks tuleks tingimata võtta õpilaste arv õppeaasta algul. Poleks õige kiita näiteks Haapsalu, Keila, Kunda, Kallaste ja veel mõnda teistki tööliskoole keskkooli, kus õppeaasta lõpu õpilaste arvust lähtudes on õppeaastal korras, kuid samal ajal on neis koolides suur väljalangevus õppeaasta jooksul, mõnes isegi üle 50 protsendi. Tuleks arvestada, kui palju õpilasi alustab 1. septembril õppetööd ja kui palju neist lõpetab klassikursuse.

Siinkohal tuleks rõhutada, et paljudel juhtudel lähivad tööliskoole koolid õppe- ja teadusliku tööstamise kergema vastupanu teed. Selle asemel et omalt poolt astuda energilisi samme õpilaste koolist väljalangemise vältimiseks ja õppe- ja teadusliku tööstamise parandamiseks õppetöö kaudu, lubatakse nõrga edukusega õpilastel kergekäeliselt lahkuda koolist. Sellest tõsisest puudusest tuleks kohe vabaneda.

Õppe- ja teadusliku tööstamise seisukohalt on samuti tähtis õppe- ja teaduslik baas. Tööliskoole koolides tuleb luua head tingimused õppetöö korraldamiseks. Piisavalt peaks igas tööliskoole koolis olema näitlikke õppevahendeid, kemikaale jm., mis aitavad tunde näitlikustada. Siin tuleks eelarveliste summade kõrval kasutada hoopis rohkem asutuste ja ettevõtete vahendeid. Meil on ettevõtteid, kes on sisustanud terved kabinetid, andnud kemikaale, füüsika õppevahendeid jne., kuid neid on veel vähe. Võimalused on aga hoopis avaramad ja koolidel tuleks suuremat aktiivsust üles näidata nende kasutamisel.

Haridusosakonnad suhtuvad mõnikord üksikõiksel ja vastutustundetult tööliskoole

noorte koolide kaadri valikusse. Neisse suunatakse isegi pedagooge, kellel on raskusi päevastes koolides, arvestamata seejuures, et tööliskoortes koolides on hoopis raskem töötada: töötamine siin nõuab sootü suuremat vilumust, laialdasemaid oskusi töö korraldamisel jne., sest õppeprogrammid tuleb läbi võtta tunduvalt väiksema arvu tundidega. Üldreeglina tuleks lõpetada õpetajate kohakaaslus tööliskoortes koolides. Tööliskoortes koolidesse tuleks suunata kõrge kvalifikatsiooniga ja heade tulemustega töötanud pedagooge, kes pidevalt täiendaksid oma ideelis-poliitilisi ja tööalaseid teadmisi.

Tööliskoortes koolides tuleb suuremat tähelepanu osutada metoodilisele tööle, õpetajate paremate töökogemuste tundmaõppimisele ja levitamisele nii oma koolis kui ka rajooni ning vabariigi ulatuses. Siin võiks märkida mitmete koolide häid tulemusi sel alal. Mainime näiteks Tartu 2. Tööliskoortes Keskkooli, Tallinna 5. Tööliskoortes Keskkooli jt., kus viiakse läbi kooli pedagoogilisi lugemisi või konverentse. Neil tutvustavad pedagoogid oma töövõtteid ja -tulemusi. Ettekanneteks on aktuaalsed probleemid tööliskoortes koolides, mida ettekandjad on uurinud. Sindi Tööliskoortes Keskkooli pedagoogilises kollektiivis arutatakse õppe- ja kasvatustöö parandamise küsimusi, kusjuures arvestatakse ka õpilastelt saadud asjalikke ettepanekuid.

Metoodilisele tööle peaksid suurt tähelepanu osutama haridusosakonnad ja koolide juhtkonnad, pannes tööle ainekomisjonid koolides ja kasutades nende abi.

Õpetamine tööliskoortes koolis nõuab õpetajailt igaks tunniks põhjalikku ettevalmistumist. Tuleb neil ju kasutada õppetund maksimaalselt õpilastele teadmiste andmiseks. Sellest oleneb suurel määral õpilaste teadmiste tase. Pedagoogid peaksid mõtlema, kuidas paremini täita oma ülesandeid, milliseid uusi meetodeid kasutada ja kuidas õpetamist paremini seostada eluga. Näiteks selgitas Tartu 2. Tööliskoortes Keskkooli füüsika õpetaja õpi-

laste kaudu välja, missuguste tööriistade, mehhanismide jms. nad töötavad käitistes. Ta töötas saadud materjalid läbi ja põimis need aine käsifluse. Sama kooli matemaatika, geomeetria ja keemia õpetajad koostavad ise elulisi ülesandeid, mis on seotud õpilaste töökohtadelt saadud andmetega. See kõik lähendab õpetamist elule.

Haridusosakonnad peaksid hoopis vastutustundlikumalt suhtuma tööliskoortes koolide töö suunamise ja abistamisse. Tuleb lõpetada veel mõnel pool esinev komme, et tööliskoortes koolide tööd inspekteeritakse harvemini kui päevaste koolide tööd, et see on juhuslik, ei analüüsita sügavalt inspekteerimise tulemusi, ei tehta üldistavaid järeldusi ega abistata puuduste kõrvaldamisel. Samuti ei tegele rajoonide ja linnade pedagoogilised kabinetid vajalikul määral tööliskoortes koolide metoodilise töö juhtimisega. Nendes küsimustes on vaja tööd otsustavalt parandada.

Teatud määral raskendab tööliskoortes koolide tööd õpikute vähesus. On saanud tavaks, et esmajoones varustatakse õpikutega päevased koolid ja siis, kui üle jääb, eraldatakse tööliskoortes koolidele. Tuleks aru saada, et tööliskoortes koolid on samaväärsed päevaste koolidega ja õpikuid neile on vaja enamgi kui esimestele, sest siinsetel õpilastel tuleb palju iseseisvalt õpikuga töötada. Samal ajal tuleks kaaluda tööliskoortes koolide mõnede klassidele mõnedes õppeainetes eri õpikute väljaandmist, mis oleksid sobivad töötamiseks tööliskoortes koolides.

Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut peaksid uurima tööliskoortes koolide seniseid töökogemusi, neid üldistama ja võtma aluseks abinõude väljatöötamisel kooliseaduse ellurakendamiseks.

Reformitud koolisüsteemis tõuseb tööliskoortes koolide osatähtsus. Tuleb teha kõik nende töö taseme tõstmiseks. Pole kahtlust, et kogu ühiskonna jõupingutustega me suudame selle saavutada.

Koolireformist kodanlikus Eestis.

Õ. ELANGO,

ajalooteaduste kandidaat.

(Lõpp. Algus ja järg vt. «Nõukogude Kool» nr. 9 ja 10, k. a.)

Koolireformi ideoloogilistest eesmärkidest.

1934. aasta reformi eesmärgiks polnud üksnes koolisüsteemi muutmise, et teha hariduse saamist töötava rahva lastele veelgi raskemaks, kui see oli seni. Taotleti ka õpetuse sisu ja kooli üldiste eesmärkide muutmist.

Reformi teostamise ajajärgul ilmus arvukalt artikleid, milles fašiseeruva kodanluse ideoloogid püüdsid kindlaks määrata hariduspoliitika uusi eesmärgid. «ERK-i» veergudel põhjendati fašistliku diktatuuri võimu hariduse piiramise taotlusi majanduskriisi tagajärjel võidule pääsenud autarkia e. endavarustamispehimeetega majanduselus, mille tõttu rahva laialdased hulgad pidavat jääma kehalist tööd vajavatele aladele. Pearõhk tulevat seepärast asetada algkoolile ja kutsekoolile, kesk- ja kõrgema hariduse andmisel olgu eesmärgiks mitte kvantiteet, vaid kvaliteet. «Juhte vajab rahvas piiratud arvul, aga need olgu siis ka kõigiti oma ülesande kohased.»¹²⁰

Palju kirjutati neil aastail «vaimse eliidi» kasvatamise vajadusest. Vaimse eliidi all mõisteti kodanliku natsionalismi ideedest läbiimmutatud kesk- ja kõrgema haridusega intelligentsi. «Apoliitilist ja rahvuslikult inertset intelligentsi» ei peetud soovitavaks. Mõistagi pidid «eliidi» read saama täiendust peamiselt kodanluse võsukestest. Reaktsiooniline pedagoog J. Tork oma töös «Eesti laste intelligents» püüdis tõendada, et kõrgema haridusega vanemate lapsed olevat intelligentsemad, kuna kõige viimasteks oma intelligentsi-taseme poolest olevat juhuslike tööliste lapsed. Inimesed, kellest endist midagi polevat saanud, ei olevat võimelised ka oma lastele pärandama mingeid vaimseid võimeid.¹²¹ Sääraste kodanluse klassipositsioonilt lähtuvate, rahvavaenulike ja ebateaduslike teooriatega püüti õigustada hariduse muutmist ainult valitseva klassi privileegiks.

Rohkem kui kunagi varem nõuti nüüd rahvusliku kasvatuse süvendamist. Haridusministeeriumi häälekandja «Eesti Kool», mida hakati välja andma 1935. aastal, nõudis, et koolides tuleb panna pearõhk noorsoo rahvuslikule kasvatusele ja riigimeelsuse arendamisele. Püstitati

¹²⁰ J. Grünberg, Mõtteid meie hariduspoliitika probleemidest, ERK, 1934, nr. 6, lk. 98.

¹²¹ «Õpetajate Leht» nr. 47, 24. nov. 1939.

loosung: «Rohkem kasvatust, vähem õpetamist!» Reaktsionäärid nõudsid koguni, et võetaks muutmisele õpilaste hindamisviisi: kui kool peab olema eeskätt kasvatusasutus, siis ei saavat ainult teadmiste hinnang õpilase küpsuse määramisel olla mõõduandev. Õpetajate valikul soovitati samuti arvestada «rohkem riigikodaniku iseloomuomadusi ja rahvuslikku küpsust».¹²²

Vastavalt neile põhimõtetele muudeti õppeprogramme ja koostati õpikuid. Märgiti, et 1928. a. kinnitatud algkooli õppekavad ei rõhuta rahvusliku kasvatus nõuet tarvilikul määral.¹²³ Valitsuse määrusega 10. aug. 1934¹²⁴ viidi riigikaitse, s. t. sõjaline õpetus ka algkooli V ja VI klassi ning tõsteti kõigis koolides sõjalise õpetuse tundide arvu seniselt ühelt kahele tunnile nädalas. (Keskastme koolides toimus veel 10-päevane sõjaline õpetus kevadel kooli õppetöö lõpul.) Seega oli meessoost noorsugu allutatud militariseerimisele juba varasest noorusest (umbes 11.—12. eluaastast) alates. Sõjalist õpetust teostasid vastavad instruktorid, kelleks võis olla iga vastava kutse omandanud reserv- või tegevväe ohvitser. Sõjalise õpetuse kavad koostas kaitseministeerium, kes andis ka õppevahendid, nagu relvad, laskemoona jne.

Haripunkti jõudis kooli militariseerimine kolonelist haridusministri A. Jaaksoni¹²⁵ päevil, kes korraldas 1937. aastal koolijuhatajaile laagripäevad Tondil. Seal tehti riviõppust ja kuulati vastavasisuliselt loenguid. A. Jaakson ütles laagri avamisel, et kasvatus ideaalid kaitseväes ja koolis olgu ühised — relv ja raamat käigu käsikäes.¹²⁶ 1938. a. määruse järgi tuli «riigikaitse õpetust» teostada juba algkooli kõigis klassides seoses teiste õppeainetega ja noorsoo-organisatsioonide tegevusega või eri tundidel.¹²⁷ Koolielu juhtijad rõhutasid sel perioodil eriti ajaloo- ja kodanikuõpetuse tähtsust, kusjuures ajalooõpetuse tsentrumiks pidi saama Eesti ajalugu. Eriti tuli ajalooõpikutes välja tõsta kodanluse nn. «vabadussõda ja iseseisvuse saamislugu».¹²⁸

Valitsuse korraldusel oli iga kool sunnitud asutama skautlikku tüüpi noorsoo-organisatsiooni. 1937/38. õppeaastal kuulus skautlikesse üksustesse (s. t. noorkotkad, kodutütred, skaudid, gaidid) kõigi alg-, kesk- ja kutsekoolide õpilaste üldarvust siiski ainult 28%.¹²⁹ Haridusministri määrusega 1937. a. võimaldati 18-aastaseks saanud õpilastel osa võtta kaitseväe, naiskodukaitse jt. kodanlike organisatsioonide tegevusest.¹³⁰ Samal ajal kui kodanlikud võimud süvendasid koolis kodanlik-natsionalistlike vaadete propageerimist, rääkisid nad silmakirjalikult kooli «apolitiseerimisest».

Järjekordset pealetungi koolile alustasid nüüd ka klerikaalsed ringkonnad. Näiteks nõudis 1935. a. algul peetud usuteadlaste konverents oma resolutsioonis usuõpetuse muutmist kohustuslikuks, usuõpetusele vähemalt 2 tundi nädalas, selle aine õpetamist pastorite poolt jms.¹³¹ Piiskop Rahamägi ja metropoliit Aleksander esitasid haridusministritele

¹²² P. Turvaste, Kasvatuslikke küsimusi, ERK, 1937, nr. 1, lk. 18—19.

¹²³ «Eesti Kool» nr. 1, 1935, lk. 5.

¹²⁴ «Riigi Teataja» nr. 69, 17. aug. 1934, lk. 1240—1241.

¹²⁵ A. Jaakson oli haridusministriks 11. maist 1936 kuni 12. okt. 1939.

¹²⁶ «Õpetajate Leht» nr. 33, 20. aug. 1937.

¹²⁷ «Riigi Teataja» nr. 63, 15. juulil 1938, lk. 1868.

¹²⁸ «Õpetajate Leht» nr. 44, 4. nov. 1938.

¹²⁹ «Eesti Kool» nr. 1, 1939, lk. 55—56.

¹³⁰ ORKA, fond 1093, nim. 1, s. ü. 43, l. 10.

¹³¹ «Õpetajate Leht» nr. 5, 1. veebr. 1935.

märgukirja, milles samuti nõuti usuõpetuse kohustuslikuks muutmist.¹³² Kuid seesugust sammu ei julgenud end «demokraatia kaitsmise» loosungiga maskeeriv Pätsi diktatuurivõim siiski astuda, sest süvenevale reaktatsioonile vaatamata oli demokraatlikult häälestatud vastasrind küllaltki tugev ja laiad rahvakihid olid kiriku suhtes ükskõiksed.

1923. a. õppeplaanide järgi õpetati usuõpetust algkooli I—IV klassis 2 tundi nädalas ja V—VI klassis 1 tund nädalas.¹³³ 1934. a. tagurlik koolireform, millega võõrkeel algkooli V ja VI klassi õppeplaani eemaldati, suurendas selle asemel usuõpetuse tundide arvu ka neis klassides 2 tunnile nädalas. Keskkoolideski õpetati juba alates 1923. aastast usuõpetust 2 tundi nädalas (erandiks oli vaid kutselaadiliste eriharude III—V klass, kus usuõpetust õpetati 1 tund nädalas). 1934. a. kehtestatud keskkoolide õppeplaanide määruks oli ette nähtud usuõpetust kõigis klassides 2 tundi nädalas, kuid ühenduses üleminekuga uuele koolisüsteemile tuli reas keskkooliklassides (III, IV, V) suurendada loodusteaduse, esimese võõrkeele ja ajaloo õpetamist. See toimus usuõpetuse, võimlemise ja joonistamise arvel, mistõttu usuõpetust õpetati neis klassides üks tund nädalas.¹³⁴ 1938. a. õppeplaani määruks nähti ette, et usuõpetusele tuleb reserveerida «vajalik arv tunde, kui on vähemalt 10 õpilast, kes soovivad õppida seda ainet. Kui usuõpetust õpib vähemalt 20 õpilast klassikomplektis, siis määratakse usuõpetusele normaalselt mitte üle 2 tunni nädalas». ¹³⁵ Selle formuleeringu kohaselt oli usuõpetust võimalik õpetada ka vähem kui 2 tundi nädalas. Klerikaalide nõudmist, et usuõpetust õpetataks igas klassis 2 tundi nädalas, keskkoolis täiel määral ei täidetud. Ka ei olnud keskkooliõpilased religioossetele ideedele eriti vastuvõtlikud, milleks aitasid kaasa osa koolinoorte tutvumine marksismi ideedega, demokraatlike õpetajate ja kirjanike mõju ning haridus.¹³⁶

Koolireformi ettevalmistamise ja teostamise ajajärgul paelus avaliku arvamuse tähelepanu eriti võõrkeelte õpetamise küsimus koolides. Nagu kooliküsimuses üldse, nii valitses ka sel alal vastuolu lastevanemate resp. rahva soovide ja kodanliku valitsuse ametliku poliitika vahel. Lastevanemad nägid võõrkeelte õpetamises üht koolide peamist ülesannet. Eriti nõuti saksa ja vene keele õpetamist, sest nende valdamist nõudis tegelik elu. Juhindudes kodanliku valitsuse nõukogude vastasest orientatsioonist, jättis haridusministeerium õppeplaanidest välja vene keele, lubades kahe võõrkeele valikul kombinatsioone saksa, inglise ja prantsuse keelega. 1920.—1934. aastani kujunes keskkoolides esimeseks võõrkeeleks saksa keel, mis oli tingitud nii lastevanemate soovist kui ka vastava õpetajate kaadri olemasolust. Teiseks võõrkeeleks keskkoolis kujunes inglise keel. Ka algkoolis oli ette nähtud kahe võõrkeele õpetamine. 1922/23. õppeaastal õpetati algkooli vanemates klassides (V ja VI) esimese võõrkeelena veel vene keelt, sest õpilased olid seda juba varem õppinud. III ja IV klassis, kus võõrkeele õpetamine algas, oli esimeseks võõrkeeleks saksa keel. Nii toimus algkoolis üleminek saksa keelele esimese võõrkeelena ning vene keel jäeti

¹³² «Õpetajate Leht» nr. 15, 12. apr. 1935.

¹³³ «Riigi Teataja» nr. 90, 29. juunil 1923, lk. 662.

¹³⁴ Sealsamas, nr. 64, 31. juulil 1934, lk. 1167.

¹³⁵ Sealsamas, nr. 30, 25. märtsil 1938, lk. 799.

¹³⁶ H. Kurm, Kooli klerikaliseerimine kodanlikus Eestis, «Eesti Kommunist», 1958, nr. 6, lk. 48—49.

1923/24. õppeaastast alates algkoolide õppeplaani välja.¹³⁷ Teise võõrkeelena oli algkooli V ja VI klassis ette nähtud inglise keele õpetamine, kuid 1923. a. määrusega lubati neis algkoolides, kus vajaliku ettevalmistusega õpetajad puuduvad, teise võõrkeele õpetamine ära jätta.

Lastevanemate ringkondades tekitas vene keele väljajätmine õppeplaanidest suurt rahulolematust. Isegi reaktiooniline ajakiri «ERK» oli sunnitud tunnistama, et vene keele küsimus otsustati «... vastu valdava enamiku lastevanemate soovi rahvusliku kultuurpoliitika huvides».¹³⁸ Igal sügisel (erandiks polnud ka 1934. aasta sügis) tõstsid lastevanemad üles küsimuse, miks ei õpetata vene keelt, kas ei saaks korraldada selle keele tunde jne.¹³⁹ Näiteks teatab «Päevaleht» artiklis «Keele-mäss Tartu algkoolides» 1930. a. sügisel toimunud tormikaist lastevanemate koosolekuist Tartu algkoolides, kus teravalt tõsteti üles vene keele õpetamise nõue. Tartu linnavalitsusele esitati selles küsimuses mitu märgukirja.¹⁴⁰ Vene keele õppimise tarvidust motiveeriti väitega, et «Venemaa on meie naaber ja loomulik tagamaa. Kui ükskord piir lahti läheb, siis oleks võimalik laial Venemaal leida teenistust».¹⁴¹ Sellised mõtteavaldused tõendasid rahva vähest usku kodanliku Eesti riigi püsimisse ning arusaamist majandusliku ja poliitilise ühenduse tähtsusest Venemaaga.

1933/34. aastal hakati ajakirjanduse veergudel üha rohkem arutama võõrkeelte õpetamise küsimust ja esitama sel alal mitmeid uusi seisukohti. Ühenduses Hitleri võimuletulekuga Saksamaal 1933. a. ja saksa fašistide võrdlemisi avalike agressiooniplaanidega Ida-Euroopa maade suhtes tugevnesid rahva ja demokraatliku intelligentsi hulgas saksa vastased tendentsid, mis väljendusid ka «saksa keele ülevõimu murdmise» taotluses. Rõhutati, et saksa keele asetamine esikohale ei ole soovitatav Saksamaa imperialistlike eesmärkide pärast ning soovitati ühtlasi kõrvaldada saksa keel kohustuslike õppeainete hulgas.¹⁴²

Kuigi riigivanema poolt dekreedina antud «Keskoolide seaduse» § 22 lubas keskkoolides õpetada inglise, prantsuse, saksa või vene keelt¹⁴³, ei jäetud koolidele ega omavalitsustele nende keelte seast vaba valiku võimalust. Riigivanema otsusega 26. juulil 1934 kinnitati enamikus keskkoolides esimeseks võõrkeeleks inglise keel ja teiseks võõrkeeleks saksa keel. Ainukeseks üldhariduslikuks keskkooliks, kus vene keel jäeti teise võõrkeelena õppeplaani, oli Petseri keskkooli eesti osakond.¹⁴⁴

Algkoolides õpetati 1935/36. õppeaastast alates võõrkeelt vabatahtliku ainena V ja VI klassis kohalike omavalitsuste või lastevanemate kulul.¹⁴⁵ Võõrkeele eemaldamises algkoolist väljendus tagurliku koolireformi autorite kavatsus sulgeda algkooli VI klassi lõpetajaile tee keskkooli. Väideti, et võõrkeele õpetamine ei olevat üldse algkooli ülesanne.

1936. a. dekreediga määrati keskkoolides esimeseks võõrkeeleks

¹³⁷ ORKA, fond 1108, nim. 3, s. ü. 150, l. 11.

¹³⁸ ERK-ide Liidu märgukiri nr. 6, ERK nr. 5, 1934, lk. 88.

¹³⁹ A. P u i d u, Hariduslikke küsimusi, ERK nr. 1, 1935, lk. 17.

¹⁴⁰ «Päevaleht» nr. 270, 4. okt. 1930.

¹⁴¹ «Postimees» nr. 275, 10. okt. 1930.

¹⁴² Sealsamas, nr. 277, 25. nov. 1933.

¹⁴³ «Riigi Teataja» nr. 47, 2. juunil 1934, lk. 903.

¹⁴⁴ Sealsamas, nr. 66, 7. aug. 1934, lk. 1192.

¹⁴⁵ ORKA, fond 1108, nim. 3, s. ü. 215, l. 20.

inglise keel, kuid erakeskkoolides või eritüübilistes keskkoolides võis riigivanem lubada õpetada inglise keele asemel esimese võõrkeelena prantsuse, saksa või vene keelt.¹⁴⁶ Ent vene keel kinnitati esimeseks võõrkeeleks ainult eritüübilise keskkoolina avatud Tartu Kolledžis, mis koosnes 3-st reaalkooli- ja 3-st gümnaasiumiklassist.¹⁴⁷

Kodanliku natsionalismi, militarismi ja klerikalismi süvendamine kasvatustöös, samuti õpetajate ülekoormamine kõrvaliste, nn. seltskonna- ja hoogtöödega ei võinud õppetöö sisulisele tasemele jätta negatiivset mõju avaldamata. Esijoones avaldus kodanliku natsionalismi mõju humanitaarainete (ajaloo, eesti keele jm.) õpetamisel. Ei saa jätta märkimata reaalainete tundide arvu mõningat suurendamist nii alg- kui ka keskkoolis. Võõrkeele ärajätmise arvel sai algkooli lõpuklassides tõsta matemaatika ja loodusõpetuse tundide arvu. Kui näiteks võrrelda gümnaasiumi reaalharu (5 klassi) õppeplaani 1923. aastal reaalkooli ja gümnaasiumi reaalharu (kokku 6 klassi) õppeplaaniga 1937. aastal, siis selgub, et 1923. a. õppeplaanis¹⁴⁸ oli reaalaineid kõigis klassides kokku 54 nädalatundi, 1937. a. õppeplaanis¹⁴⁹ aga 62 nädalatundi (reaalainetena on arvestatud matemaatika, loodusteadus, tervishoid, füüsika, keemia, maateadus, kosmograafia). 3-klassilise keskkooli legaliseerimine reaalkoolina 1937. aastal võimaldas reaalhariduse osatähtsust tõsta (1938/39. õppeaastal töötas juba 40 reaalkooli). Gümnaasiumides töötas 1939. a. 20 reaalharu. See nähtus, samuti nagu tehnilistööstusliku jm. kutsehariduse areng tõendab, et kodanlus oli sunnitud seda tegema, kuivõrd see oli vajalik kaasaegse loodusteaduse, tehnika jne. saavutuste rakendamiseks kapitalistlikku tootmisse. Muidugi toimus reaalainete õpetamine vastavalt toleaeegse kodanliku teaduse tasemele. On huvitav märkida, et reaalhariduse pooldajad juhtisid tähelepanu reaalainete õpetamise suurele osatähtsusele Nõukogude Liidu keskkoolis.¹⁵⁰

Hoolimata loosungi «Rohkem kasvatust, vähem õpetamist!» kilbile tõstmisest reaktionaaride poolt, pidid kodanluse ideoloogid ise tunnistama, et «... pole erilisi põhjusi pühitseda edu kasvatusel alal».¹⁵¹ Sedasama tõendab kodanlikule koolile fašistliku diktatuuri lõpupäevil ajakirjas «Akadeemia» antud hinnang: «Meie kooli loojate kujutluse järgi tähendab haridus vaid mitmesuguste teaduste alal omandatud teadmiste ja oskuste summat... Meie õppekavade koostajaks on olnud vastavate alade eriteadlased, kes keskhariduse mõttesse ja ülesandesse üldse ning selle tähendusse praeguses ajas kuigi põhjalikult ei ole süvenenud... Keskkool on meil kujunenud eeskätt õppeasutuseks, kus kasvatuslik külg on võrdlemisi kõrvalisema tähtsusega. Usutakse, et intellektuaalse — teadusliku haridusega on antud ka hea kasvatus.»¹⁵²

Sellised tunnistused tõendavad, et fašiseeruv eesti kodanlus oma

¹⁴⁶ «Riigi Teataja» nr. 98, 27. nov. 1936, lk. 2078.

¹⁴⁷ Sealsamas, nr. 54, 6. juuli 1937, lk. 1119.

¹⁴⁸ Sealsamas, nr. 83, 12. juuni 1923, lk. 619.

¹⁴⁹ Sealsamas, nr. 54, 6. juuli 1937, lk. 1131—1132.

¹⁵⁰ A. Veiderma, Missugune peaks olema uue gümnaasiumi ilme, «Kasvatus» nr. 1, 30. jaan. 1935, lk. 3.

¹⁵¹ P. Rõõne, Puudustest meie koolikasvatuses, ERK nr. 3, 15. mail 1935.

¹⁵² P. Hinno, Meie keskkool ja hariduse eesmärgid, «Akadeemia» nr. 3, 1940, lk. 155.

kavatsusi kooli suhtes ei suutnud siiski täiel määral realiseerida. Tähtsaks teguriks oli selles küsimuses rahva ja progressiivsete koolitegelaste võitlus, kes nägid kooli eesmärgi teaduslike ja praktiliste teadmiste andmises. Ühtlasi soovis eesti töötav rahvas ja progressiivne intelligents igasuguste tõkete ja kitsenduste kaotamist hariduse omandamise teelt, tõelise ühtluskooli teostamist. Seega võib ka kodanliku Eesti hariduselus, samuti nagu kultuurialadel märgata vastandlike tendentside olemasolu ja võitlust.

* *
*

Kui eesti töörahvas 1940. aastal EKP juhtimisel teostas sotsialistliku revolutsiooni, liitusid sellega kohe ka progressiivsed õpetajad. Eesti Töötava Rahva Liidu valimisprogrammi üheks põhiliseks teesiks oli kõigile kättesaadava ja tasuta hariduse võimaldamine. Polnud juhus, et 1940. a. juulis valitud uue Riigivolikogu koosseisus moodustasid õpetajate ridadest tulnud saadikud (V. Telling, A. Janson, P. Rummo, N. Andresen, A. Hint, N. Ruus, J. Uustalu) ligi 10% Riigivolikogu liikmete üldarvust. Nõukogude võim teostas selle, mille eest eesrindlikud koolitegelased olid aastakümnete vältel võidelnud.

Tõeliselt kättesaadavaks muutus haridus töötavale rahvale alles nõukogude võimu tingimustes. Nõukogude võim kehtestas ühtluskooli mitte ainult selle vormilises, vaid ka sisulises tähenduses, s. t. hariduse kättesaadavust ei garanteerinud mitte üksnes demokraatlik koolisüsteem, vaid ka laialdane stipendiumide ja toetuste andmine töötava rahva lastele. Üldise kohustusliku alghariduse kestust pikendati 7 klassile. Suurendati koolide ja klassikomplektide arvu, eriti maal. Tuhanded töötajad, kellel kodanliku korra ajal puudusid võimalused õppimiseks, said hariduse või täiendasid oma teadmisi õhtukoolides ja mitmesugustel kursustel. Sotsialistliku ülesehitustöö avarad perspektiivid stimuleerisid õpilaste arvu tunduvalt tõusu üldhariduslikes ja kutsekoolides. 1958/59. õppeaastal õppis üldhariduslikes koolides 172 000 inimest, neist keskkooliklassides 34 000, mis mitmekordselt ületab keskkooliõpilaste arvu kodanlikus Eestis.

Õpetuse sisu koolides muutus nõukogude võimu ajal teaduslikuks, marksismi-leninismi alustele rajatuks. Kool oli nüüd vabastatud religioonist ja igasugustest teistest ebateaduslikest mõjudest. Palju tähelepanu pühendati koolides matemaatika, füüsika, keemia ja bioloogia õpetamisele.

Käesoleval ajal nõuavad ülesanded, mis seisavad Nõukogudemaa ees kommunistliku ülesehitustöö uuel etapil, eriti tehnilise progressi suurejoonelised perspektiivid, kesk- ja kõrgema hariduse süsteemi tõstmist uuele astmele. Osutus vajalikuks lähendada kooli elule, õpetust koolis tihedalt siduda tootva, ühiskonnale kasuliku tööga. Seaduse «Kooli ja elu sidemete tugevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus» alusel ümberkujundatud nõukogude kool teenib edaspidi veelgi paremini nõukogude ühiskonna huve, aitab kaasa kommunistliku ülesehitustöö grandioossete plaanide edukale teostamisele.

Eesti kodanluse 1934. a. reaktsioonilise koolireformi eesmärgiks oli üldhariduse saamise võimaluste piiramine ja kodanliku natsionalismi

süvendamine kasvatustöös. Selle kõrval taotles kodanlus endale maksimaalse kasumi kindlustamise huvides töötajate kutsealase kvalifikatsiooni mõningat tõstmist.

Nõukogude kooli reorganiseerimine aga suurendab üldhariduse saamise võimalusi. Kohustuslik kaheksaklassiline kool, mis luuakse praeguse seitsmeklassilise kooli asemele, on oluliseks sammuks edasi hariduse arendamisel. Nõukogude kooli reorganiseerimine tõstab tunduvalt nii noorsoo üldhariduslikku taset kui ka tööalast kvalifikatsiooni, tagab paremini kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamise kõigile rahvamajandusharudele ning teaduse ja kultuuri aladele. Kommunistlik partei taotleb, et kõigil töelistel ja kolhoosnikutel oleks keskharidus, ta peab seda ülesannet tööviljakuse järjekindla suurenemise ja järelkult kommunismi eduka ehitamise üheks tähtsamaks tingimuseks. Kooli reorganiseerimisel on määratu suur tähtsus nõukogude ühiskonna edasisele ainelisele ja vaimsele arenemisele kommunismi hooga ehitamise perioodil.

Inimese närvisüsteemi omadused.

E. KOEMETS,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja.

Inimesed erinevad üksteisest. Jättes kõrvale erinevused kehaehituses, füüsilises jõus ja lihtsates psüühilistes protsessides, peatugem inimese kui isiksuse individuaalsetel iseärasustel. Isiksust iseloomustatakse kolmelt seisukohalt: närvisüsteemi tüüp, andekus ja karakter. Nende põhiliste iseärasuste hindamisel on meil suuri raskusi. Ei ole suudetud veel täiesti välja selgitada nende omaduste olemust ega leida nende mõõtmiseks ja kindlaksmääramiseks vajalikke meetodeid. Isiksuse individuaalsete iseärasuste tundmine on aga tohutu suure tähtsusega igal tegevusalal.

Nõukogude füsioloogid ja psühholoogid on saavutanud mõnede iseärasuste uurimisel märgatavaid tulemusi, mida aga seni üldiselt vähe tuntakse. Kõige paremini läbiuuritud alaks on närvisüsteemi ehk kõrgema närvitegevuse individuaalsed iseärasused, mis omakorda on aluseks inimese iseloomule. Kõrgema närvitegevuse iseärasused on kas sünnipärased või kujunevad välja laste arengus enne sündimist või imikueas. Närvisüsteemi omadused võivad elu jooksul muutuda, kuid üsna piiratud ulatuses.

Järgnevas püüame esitada lühikese ülevaate kõrgema närvitegevuse omadustest ja nende uurimise meetodeist. On arusaadav, et üksikute omaduste mõistmine ja nende jälgimine on kergem kui kogu kompleksi tundmaõppimine. Kuid isiksuse täielikuks iseloomustamiseks on vajalik arvestada üksikute omaduste koostööd, nende vastastikuseid suhteid.

Närvisüsteemi ja selles toimuvaid protsesse, erutust ja pidurdust, võime iseloomustada põhiliselt kolmelt seisukohalt: jõud, tasakaalustatus ja liikuvus.

1. Jõud. Jõu all mõistame närvisüsteemi töövõimet, selle vastupidavust. Igal ajurakul on oma funktsionaalse pingutuse piir, maksimaalne ärritaja, mida ta suudab taluda ning normaalselt tööd jätkata. Kui see piir ületatakse, siis tekib pidurdus, närvirakk muudab reageerimist ärritajaile, asub n. ö. kaitseseisundisse, mille tagajärjel ei teki raku kahjustamist. Normaalselt kehtib närvirakkude töös järgmine reegel: tugevamale ärritajale järgneb intensiivsem efekt (suurem erutus). Kui ärritaja tugevus jõuab teatud piirini, kaob see seadus. Ärrituse suurenemisest hoolimata jääb erutusprotsess samale tasemele (sama süljetilkade arv näärme töös, niisama suur liigutus jne.) või isegi annab vähema efekti kui nõrk ärritaja. Koorerakkude töövõimet, erutusprotsessi jõudu määratakse selle järgi, kui võrd tugevaid ärritajaid või kui võrd pika-

ajalist kontsentreeritud erutust ta suudab taluda, säilitades normaalsed suhted ärrituse ja vastuse vahel eespool toodud seaduse alusel. Jõu poolest võib närvisüsteem olla kas tugev või nõrk.

Tugeva närvisüsteemiga inimene on võimeline taluma erakordseid sündmusi, tugevaid ärritajaid ja säilitama seejuures võimaliku asjakohase reageerimise. Temal kujunevad tingitud seosed ka väga tugevatele ärritajatele. Tugev rakendub meelevdi ülesannete täitmisele, võtab endale kohustusi, need valmistavad talle isegi lõbu. Ta on julge ja vastupidav ega väsi kiiresti. Nõrga närvisüsteemiga inimese töövõime on väike. Isegi keskmise tugevusega ärritajad tekitavad tal ülepiirilise pidurduse, mis järsult madaldab tingitud reflekside intensiivsust. Ta kardab ülesandeid, ei saa nendega hakkama ning on hädas. Rasketes, erakordsetes olukordades «ütlevad üles ta närvid» ja ta loobub sellestki tegevusest, mis oleks veel mõistlik ja võimalik.

Närvisüsteemi jõu mõõtmiseks on välja töötatud rida katseid ja vaatlusvõtteid. Kõigi nende ühiseks jooneks on närvisüsteemi tegevuse otsene või kaudne jälgimine või mõõtmine erakordsete, eriti tugevate ärritajate puhul.

Loomadel kasutatakse pikaajalist kontsentreeritud erutust ühes keskuses või ülitugevaid ärritajaid. Näiteks võib tugeva närvisüsteemiga loomadel kergesti kujundada tingitud reflekse käristi talumatule mürale, kuna nõrgal tüübil see tekitab ülepiirilise pidurduse, nii et mõnedel juhtudel kaovad isegi kõik varem kujunenud tingitud reflekseid. Mõnikord tekib nõrgal tüübil neuroos, mis vajab spetsiaalset ravi.

Et vältida ülitugevate ärritajate kasutamist, mis võivad närvisüsteemi kahjustada, tõstetakse kunstlikult erutuvust ja uuritakse, kuid võrd teatav erutuvuse kõrgendamise avaldab mõju tingitud refleksidele. Näiteks jäetakse koer öö-päeva jooksul toiduta. See tõstab loomulikult toitekeskuse erutuvust. Tugeva närvisüsteemiga loomadel kõigi positiivsete tingitud reflekside intensiivsus sel puhul tõuseb, nõrkadel aga madaldub, sest ajukoore rakkude töövõime piir ületatakse. Erutuvuse suurendamiseks kasutatakse tänapäeval kofeiini.

Närviprotsesside jõudu näitab ka tähelepanu kontsentreeritus ja vastupanu kõrvalärritajate mõjule. L. Jermolajeva-Tomina katsed näitasid, et nõrga närvisüsteemi puhul tõstab kõrvalärritajate sisselülitamine (olukorra muutus) ajutiselt tundlikkust põhiärritaja suhtes, sest tekib erutuse irradieerumine. Selle, orienteerumisrefleksi kustumisel aga tundlikkus märgatavalt väheneb. Tugeva närvisüsteemi puhul on olukord vastupidine. Esialgu tundlikkus väheneb, kuid kõrvalärritaja kestmisel tundlikkus isegi suureneb, sest põhiärritaja kui dominant saab kõrvalärritajast jõudu juurde.

Need katsed võimaldavad meil mõista, miks mõned õpilased ja täiskasvanudki suudavad hästi töötada ka pidevate kõrvalärritajate olemasolu puhul (internaadis), kuna teised seda ei suuda.

Seega on tugeva närvisüsteemiga inimesed võimelised kontsentreeritud tähelepanuks, vaatamata isegi suure intensiivsusega kõrvalärritajatele. Viimased ei kalluta tähelepanu kõrvale, vaid soodustavad kontsentreerumist. Vastupidi, nõrga närvisüsteemiga inimesed ei suuda neis tingimustes kontsentreeruda.

Erutus- ja pidurdusprotsess on omavahel seotud, kuid võivad olla suhteliselt erineva jõuga. Seepärast on vajalik uurida pidurdusprotsessi

jõudu eraldi. Pidurdus võib olla nõrk kas absoluutselt või ainult suhteliselt, võrreldes erutusega antud inimesel.

Pidurdusprotsessi jõudu mõõdetakse enamasti diferentseerimise kulgu jälgides. Kui diferentseeringud kujunevad kiiresti, on täielikud (puhtad) ja püsivad, siis on tegemist tugeva pidurdusprotsessiga nii absoluutselt kui ka suhteliselt. Kui diferentseerimispidurdus kujuneb aeglaselt, ei ole puhas (negatiivsele ärritajale järgneb mõnesugune positiivne efekt), siis on tegemist nõrga pidurdusega. Kui see positiivne efekt on enam-vähem püsiva suurusega ja puudub järelpidurdus, siis on pidurdus suhteliselt nõrk. Pidurdusprotsessi absoluutse nõrkuse korral positiivne efekt muutub, olles kord suur, kord väike.

Pidurdusprotsessi jõu hindamiseks kasutatakse ka diferentseerimispidurduse ajalist kestust. Tugeva pidurdusprotsessi puhul võib diferentseering kesta tavalise (väljatöötatud aja) 20—30 sekundi asemel 3—5 minutit. Nõrk pidurdus ei pea nii kaua vastu, vaid asendub järsult erutusega. Näiteks kui koeral on välja kujundatud diferentseering, nii et ta tooni «do» ajal saab toitu, aga «re» ajal mitte, siis «re» puhul ta süljenäärmed ei tööta, on pidurduses. Kui laseme sel pidurdusel jääda kestma tavalisest pikemaks ajaks, siis kaob nõrga pidurdusega koeral pidurdus ja asemele astub erutus, koer pöördub elavalt toidunõu poole, süljenäärmed hakkavad tööle jne.

Analoogilisi olukordi kohtame koolis, kus mõned õpilased ei suuda end vaos hoida üle tavalise normi (üle 45 minuti).

Pidurdusprotsessi jõu mõõtmisel kasutatakse sageli broomi, mis tugevdab pidurdusprotsesse, nagu kofeiin tugevdab erutust.

Nii kofeiini kui ka broomi mõju on erinev, olenevalt närvi-protsesside jõust. Mida nõrgem on närvisüsteem, seda tugevamat mõju avaldavad need droogid. Et neid kasutatakse mitte ainult eksperimentides, vaid teatavasti ka raviks, siis on väga oluline arvestada nende doseerimisel närvi-protsesside jõudu. On teada juhtum, kus arst kirjutas broomi üliõpilasele, kes mõnedel loengutel kippus magama jääma, et tugevdada pidurduse kontsentratsiooni ja vähendada selle irradieerumist (unisust). Kuid liiga suure annuse tõttu oli tulemus soovitud vastupidine: üliõpilane ei suutnud unisusest üle saada ka temale huvitavil loenguil, sest tekkis veelgi tugevam pidurduse irradieatsioon. (Teatavasti tekib irradieatsioon nõrkade ja tugevate ärritajate puhul, keskmiste puhul aga kontsentratsioon!) Broomiannuse vähendamisega saavutati soovitud tulemus: üliõpilane suutis kuulata ilma unisuseta ka temale igavaid loenguid.

Närvi-protsesside jõudu näitab ka erutuse ja pidurduse kokkupõrge (šibka), õieti selle järelmõju. Nõrga närvisüsteemiga inimene on pärast erutuse ja pidurduse rasket kokkupõrget lühemat või pikemat aega võimetu normaalseks tööks. Nii mõjuvad vastandlikud tundmused, soovid, püüdlused, motiivid, mis ühelt poolt nõuavad tegutsemist, teiselt poolt aga tegevusest hoidumist. Ka jonn ja negativismihoo üleelanud õpilane ei ole sageli võimeline kohe lülituma töösse. Närvisüsteemi jõu mõõtmiseks korraldatakse eksperimentaalselt erutuse ja pidurduse «kohtumisi» ja mõõdetakse täpselt ära, missugust mõju avaldab selline olukord närvi-tegevusele.

Peale ülalkirjeldatute kasutatakse veel suurt hulka meetodeid närvi-protsesside jõu määramiseks, nagu kustumist kinnitusega, tööd ergo-

graafil, induktsiooni-metoodikat jne., mida siin ei ole võimalik ligemalt käsitleda.

Närvisüsteemi nõrkuseks peetakse tavaliselt töövõime vähesust, mille tõttu närvirakk kiiresti pidurdub. Seega oleks nõrkus ainult negatiivne nähtus, s. o. tugevuse, töövõime puudumine.

B. M. Teplov, uurinud seda küsimust nii I. P. Pavlovi eksperimente ja mõtteid analüüsid kui ka ise katseid organiseerides, jõuab seisukohale, et nõrkusel pole mitte ainult negatiivsed, vaid ka positiivsed küljed. Positiivseks on nimelt närvirakkude kõrgem tundlikkus, suurem reaktiivsus. Närvirakkude väiksem vastupanuvõime tugevaile ärritajaile ongi nende suurem tundlikkus. Just oma tundlikkuse tõttu ei talu nad kestva kontsentreeritud erutust, alluvad orienteerumisrefleksile, s. t. mingi kõrvalärritaja kutsub esile välise pidurduse jne. Selle küsimuse lahendamiseks korraldatud Nebölitšoni katsed Teplovi juhtimisel näitasid, et tõepoolest valitseb seos tundlikkuse ja närviprotsesside jõu vahel. 14 tugeva närvisüsteemiga katseisikut osutasid madalamat tundlikkust ja 10 nõrka kõrget tundlikkust. Mõned kõrge tundlikkusega isikud olid ühtlasi tugevad.¹ Järelikult ei tule närviprotsesside nõrkust hinnata ainult ühekülgselt. Tõesti, nõrga töövõime on väiksem, kuid see-eest on tema tundlikkus suurem, mis muidugi on positiivne nähtus, sest selline inimene märkab palju pisiasju, diferentse, varjundeid, mis teistele jäävad tabamatuks.

2. Tasakaalustatus. Tingitud reflekside kujundamisel koertel ilmnes, et positiivsete ja negatiivsete reflekside kujunemise kiiruses ja püsivuses esinevad suured individuaalsed vahed. Ühtedel moodustused püsivad positiivsed refleksid kiiresti, kuid pidurdavad refleksid raskelt ja ebakindlalt. Teistel vastupidi: positiivsed formeerusid suuri vaevu, olid ebapüsivad, väiksema muudatus esialgses olukorras kutsus esile pidurduse. Negatiivsed, pidurdavad refleksid seevastu kujunesid kiiresti ja osutusid püsivaiks.

Nende kõrval esines koeri, kel kujunesid ühtmoodi hästi nii positiivsed kui ka negatiivsed tingitud seosed.

See nähtus äratas teadlaste tähelepanu kõige varem ja sellest algaski närviprotsesside individuaalsete erinevuste jälgimine.

Kirjeldatud ja teised tähelepanekud viisid uurijaid järeldusele, et igal indiviidil ei ole erutus ja pidurdus alati võrdselt arenenud. Ühtedel on ülekaalus erutus-, teistel pidurdusprotsess. Neid mõlemaid hakati nimetama tasakaalustamata tüüpideks, kuid neid, kellel erutus ja pidurdus esinesid võrdselt, nimetati tasakaalustatuiks. Erutuse või pidurduse ülekaaluga tüüpe nimetab I. Pavlov poolikuiks, sest nad töötavad nagu närvisüsteemi ühe poolega.

Tasakaalustamata närvisüsteem kaotab kergesti normaalse töövõime. Erutuse ja pidurduse raske kohtumise, kokkupõrke puhul nad haigestuvad, kusjuures erutuval tüübil on eriti häiritud pidurdus, tekib neurasteenia; pidurduse ülekaalu puhul aga nõrgenevad positiivsed refleksid, kujuneb hüsteeria.

Erutuse ja pidurduse vahekord oleneb mõnel määral ka indiviidi vanusest. Lastel ja raukadel täheldatakse sageli pidurduse nõrkust.

Erutuse ja pidurduse vahekorda võib kindlaks määrata kõigepealt

¹ Тезисы докладов на I съезде общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г. Выпуск 2. М. 1959, стр. 13—15.

möötes positiivsete ja negatiivsete tingitud seoste kujunemise ja kindlustumise kiirust.

Eriti heaks näitajaks on diferentseeringute kujundamine. Kui tingitud refleksiiv moodustumine toimub küllaldase kiirusega ja pidurdav ärritaja kiiresti lakkab andmast positiivset efekti, siis tuleb närvisüsteemi lugeda tasakaalus olevaks. Ligemalt käsitlesime vastavaid nähtusi pidurdusprotsessi jõu puhul.

Närvisüsteemi tasakaalustatuse üle võime otsustada ka erutuse ja pidurduse kokkupõrke tulemuste alusel. Tasakaalustatud närvisüsteem väljub sellest häireteta, kui situatsioon pole liiga raske. Tasakaalustamata närvisüsteemi puhul tekib kas üldine erutatuse või pidurduse seisund, vastavalt sellele, kumb protsess on ülekaalus.

3. Liikuvus. Liikuvus ehk labiilsus on närvisüsteemi võime kiiresti reageerida ümbritseva keskkonna muutustele. Selleks on vajalik kiiresti üle minna ühelt erutusprotsessilt teisele, erutuselt pidurdusele ja vastupidi. Liikuvuse mõõduks on järelikult aeg, mille jooksul toimub närviotsesside tekkimine, kulgemine ja lakkamine. Indiviidi, kellel need toimuvad kiiresti, nimetame liikuvaks, kellel aga väga aeglaselt, — inertseks, väheliikuvaks.

Vaatleme täpsemalt, milles avaldub närviotsesside liikuvus ja inertsus.

1. Kõigepealt ilmneb liikuvus närviotsesside tekkimise kiiruses. Seda näitab hronaksia ja mõnede (Jakovleva, Birman jt.) arvates ka latentsperioodi kestus. Hronaksiaks nimetatakse aega teatavast doseeritud ärritajast kuni reaktsioonini. Mida lühem latentsperiood, seda liikuvam, mida pikem, seda inertsem on antud närvisüsteem. Latents- ehk pejteperiood on teatavasti see aeg, mis kulub ükskõik missuguse ärritaja toime algusest kuni väliselt registreeritava reaktsioonini.

2. Närviotsesside kulgemise, irradiatsiooni ja kontsentratsiooni kiiruses, mis võib kõikuda 1—20 minuti piirides (Podkopajev). Seda näitajat tänapäeval eriti ei kasutata.

3. Närviotsesside lakkamise kiiruses. I. Pavlov soovitas selle näitajana kasutada jälgreflekse. Nimelt on võimalik kujundada tingitud seoseid ärritusele teatud aja jooksul peale selle lõppemist, s. o. ärritaja toime järelmõjule. Mida pikem on aeg, mille jooksul veel on võimalik luua seoseid pärast ärrituse lakkamist, seda inertsem on närvisüsteem.

Ärrituse järelmõju ilmneb ka hästituntud järelpildi vältuses. Lukov ja Põšina kasutasid liikuvuse määramisel äärmise pausi leidmist, mille juures toimub veel kahe teineteisele järgneva erutuse summeerumine. Liikuvuse uurimisel on rakendatud ka kahe teineteisele järgneva ärritaja ajaläve. Nimelt antakse katseisikule kord üks, kord kaks teineteisele järgnevat elektrilist nahaärritust. Kui kaks ärritajat järgnevad teineteisele küllalt kiiresti, siis tajub katseisik neid ühena, pikema vahe puhul aga kahena. Inimene, kes eristab lühema ajavahemiku juures veel kaht ärritust, on liikuvam.

Lähedane sellele on Kanajevi eksperiment. Rütmitestele peopesa puudutustele peab laps iga kord eraldi reageerima. Kui me kiirendame rütmi (intervallid 1,5—1,0—0,5 sekundit), siis teatava kiiruse juures ei suuda mõned lapsed enam reageerida igale ärritajale eraldi, mõned lakkavad üldse reageerimast; teised aga saavad ülesandega hästi hakkama.

On selge, et viimaste närviprotsessid on kiiremad, omavad suuremat liikuvust.

Pidurduse lakkamise kiirust ei ole kasutatud närviprotsesside liikuvuse näitajana, kuid teoreetiliselt peaks see olema samuti võimalik.

4. Erutuse ja pidurduse vaheldumise kiiruses. Mõned uurijad ongi pidanud seda ainukeseks või peamiseks liikuvuse avalduseks (Vatsuro, Maiorov). Vahelduvuse kiiruse mõõtmiseks on kasutatud negatiivse ärritaja rakendamist vahetult pärast positiivset. On selge, et mida kiiremini suudetakse pärast positiivset ärritajat täpselt reageerida negatiivsele, üle minna pidurdusele, seda liikuvama närvisüsteemiga on meil tegemist.

Teiseks kasutatakse tingitud seoste ümberkujundamist. Mida kiiremini senine positiivne (resp. negatiivne) ärritaja omandab negatiivse (resp. positiivse) tähenduse, seda liikuvamad on närviprotsessid.

5. Uute jaatavate ja eitavate tingitud seoste kujunemise kiiruses. Seda omadust on kasutanud A. Ivanov-Smolenski katsetes lastega. Kui positiivsed ja pidurdavad seosed kujunevad ühteviisi kiiresti ja kergesti, siis on meil tegemist labiilse tüübiga, vastasel korral aga inertse tüübiga.

6. Reaktsioonide muutmise kiiruses väliste tingimuste muutumisel. Selliste muutumiste puhul peetakse silmas ärritajate ja nendele vastavate ajutiste seoste süsteemide muutmist, seega siis ärritajate tugevuse või järjekorra muutmist stereotüübis, hilinemise pikendamist, ümberkujundamist jt.

Nagu eeltoodust selgub, avaldub närviprotsesside liikuvus väga mitmesuguseis, omavahel küllaltki erinevais nähtustes. Tekib küsimus, kas närviprotsesside labiilsus või inertsus, mõõdetud ühel alal, näit. erutuse ja pidurduse vaheldumises ja närviprotsesside tekkimisel või lakkamisel, annab alati sama tulemuse, kui kõrge on liikuvuse korrelatsioon nende erinevate nähtuste vahel, mis kõik peaksid näitama meile üht ja sama närvisüsteemi omadust. Kahjuks pole praegu veel võimalik vastavate uurimuste puudumise tõttu anda vastust mainitud küsimusele. Mõned katsed, mis sel alal on tehtud (Ravits-Štšerbo), näitavad, et korrelatsioon ei ole suur. Sellest võib järeldada, et praegu uurijate poolt närviprotsesside liikuvusena käsitatud omadus on tegelikult kompleksne nähtus, mis koosneb mitmest iseseisvast omadusest, millele on ühine «aja» komponent. Selle üksikud elemendid tuleb edaspidistes uurimustes alles välja selgitada, täpselt piiritleda ja kindlaks määrata meetodika nende omaduste mõõtmiseks.

Kuidas tuleks hinnata närviprotsesside labiilsust ja inerttsust? Misugune on nende omaduste eluline väärtus? Esimesel pilgul näib, et mida liikuvam on närvisüsteem, seda parem. Eks ole ju suureks väärtuseks kujundada kiiresti uusi tingitud seoseid, asendada vanu uutega muutunud tingimustes, kiiresti ümber lülituda uute ülesannete täitmiseks? Need on muidugi head omadused, mille bioloogiline ja ühiskondlik väärtus on kaheldamatu. Liikuv tüüp on seltsiv, leiab kiiresti kontakti kaasinimestega, ütleb õige sõna õigel kohal. Kuid sama liikuvus on aluseks ka reale iseloomujoontele ja käitumisviisidele, mida me enam ei saa lugeda positiivseiks. Anda lubadusi, teha otsuseid ja mõne silmapilgu pärast need unustada ning talitada vastupidiselt nendele, mitte omada kindlaid harjumusi, käituda juhuslike ajendite kohaselt, süttida kergesti, võtta ette suuri asju, kuid niisama kiiresti kustuda ja

asuda uute ülesannete kallale — kas ka see kõik pole labiilsuse avalduks? Teiselt poolt rajaneb inertsusel mitte ainult tuimus, loidus, pikaldasus, vähene seltsivus, raskus üle minna ühelt tegevuselt teisele, vaid ka püsivus, kindlus, elu õppetundide arvestamine, harjumuste ja reeglite range täitmine. Järelikult on liikuvuse parameeter niisugune, et selle kummaski otsas on võimalused kasulikuks või kahjulikuks: inertsusel — täielik tardumus, kuid ka püsivus ja visadus; labiilsusel — täielik püsimatus, kuid ka kiire reageerimine ja pealehakkamine.²

Närvisüsteemi omadused — jõud, tasakaalustatus ja liikuvus — moodustavad inimese (ja samuti looma) individuaalsed iseärasused, olenevalt sellest, missugusel määral on neid omadusi antud isikul. On kerge mõista, et õpetaja peab arvestama nende omaduste määra, valides kasvatuslikke vahendeid ühe või teise õpilase jaoks. Iseenesest on selge, et närviotsuste omadused ei esine tegelikult äärmuslikul kujul, näit. tugev — nõrk, labiilne — inertne jne., vaid kõigis võimalikes astendustes parameetri kogu ulatuses. Võib arvata, et nagu kõigi nähtuste puhul, nii ka siin leidub tegelikkuses kõige rohkem keskmisi, kes ei ole väga tugevad ega väga nõrgad jne. Kaalutud kohtlemist nõuavad aga äärmuslikud tüübid. Nõrga närvisüsteemiga õpilase kohtlemine vajab erilist peenetundelisust, opereerimist rohkem varjundite kui teravate toonidega. Liigne rangus ei anna siin mingeid tulemusi. Keskmise ja tugeva tüübi puhul pole vahendite valik enam nii oluline. Õrnade vihjete ja tauniva pilguga ei saavutata siin suuremaid tulemusi. Labiilne tüüp vajab pidevat kontrollimist, uusi ergutusid, meenusid ning allub kergesti nii nendele kui ka kõigile teistele silmapilgu mõjudele. Inertse närvisüsteemiga õpilasel on raskusi uute, harjumata ülesannete täitmisel.

Märkigem veel, et igapäevane enam-vähem rahulikult kulgev elu ei võimalda kergesti otsustada inimese närvisüsteemi omaduste üle. Kui tugev, nõrk, tasakaalustatud või liikuv on kellegi närvisüsteem, see selgub rasketes olukordades.

Käsitletud närvisüsteemi omadused võivad ühel indiviidil kombineeruda väga mitmesugusel viisil. Kui arvestada ainult äärmust igast kolmest omadusest, siis saame juba 8—12 kombinatsiooni. Tegelikult aga esineb iga omadus eri indiviididel isesugusel määral. Seega kujuneb võimalike kombinatsioonide arv tohtu suureks. Paljud uurimused ja elulised tähelepanekud juba antiikajast (Hippokrates) alates näitavad, et ühed omaduste kombinatsioonid esinevad siiski hoopis sagedamini kui teised.

² Б. М. Т е п л о в. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, М. 1956, стр. 77.

Tallinna 5. Töölisnoorte Keskkooli tööst.

R. ALEV,

Tallinna 5. Töölisnoorte Keskkooli õppealajuhataja.

Töölisnoorte koolide senised kogemused on kinnitanud, et moodus õppida ja töötada käsikäes on eluline ja vajalik. Kuid seejuures peab töölisnoorte kooli töö olema hästi organiseeritud ja läbi viidud. See nõuab töölisnoorte koolide õpetajaskonnalt veelgi pingsamat tööd ja meisterlikumat ettevalmistust kui tavaliste keskkoolide õpetajailt, sest töölisnoorte koolides on vaja väiksema tundide arvuga läbi võtta pävakoolidega võrdne õppematerjal. Samuti on klassijuhataja töö siin komplitseeritum, sest see eeldab klassijuhatajalt kontakti loomist mitte ainult koduga, vaid ka töökohaga.

Kogu töö meie koolis toimub kooli tööplaani järgi, mis kinnitatakse esimesel pedagoogilise nõukogu koosolekul õppeaasta algul. Esimesel tööaastatel koostas tööplaani kooli direksioon ja pedagoogiline nõukogu kinnitas selle harilikult ühegi paranduse ja täienduse. Kooli tööplaanis ettenähtu täideti, kuid siin-seal esines ka pealiskaudset suhtumist. Et olukorda parandada, otsustasime plaani projekti koostamiseks moodustada juba kevadel vastava komisjoni, kuhu kuulusid ametiühingukomitee esimees, partei algorganisatsiooni sekretär, aine-sektsioonide esimehed ja parimad klassijuhatajad. Nii muutus kooli tööplaani mitmekülgsemaks ja elulisemaks.

Tallinna 5. Töölisnoorte Keskkooli tööplaanis esinevad viimastel aastatel alljärgnevad osad:

1. Sissejuhatav osa: a) eelmise õppeaasta töötulemusi; b) ülesandeid uueks õppeaastaks; c) üldandmed kooli kohta; d) kooli töö organiseerimine.

2. Õpetajate ideelis-poliitilise taseme tõstmine.

3. Õppe- ja kasvatustöö: a) õpetaja ettevalmistus tunniks; b) pedagoogiline protsess tunnis; c) pedagoogilise nõukogu töö; d) klassijuhatajate töö ning klassijuhatajate seminarid; e) klassivälised üritused; f) õpilaskomitee töö; g) meetodiline töö; h) töö noorte õpetajatega; i) töö lõppklassidega; j) töö lastevanematega ja ettevõtteis.

4. Koolitöö kontrollimine ja juhtimine.

Artikli piirides ei ole võimalik peatuda tööplaani kõikidel punktidel. Puudutaksin vaid põgusalt mõningaid valusamaid küsimusi.

Aastate kogemused näitavad, et üheks faktoriks õppe edukuse tõstmisel ja õpilaste väljalangevuse vähendamisel on õige tööpäevade valik. Algul töötas kool (poolteist aastat) esmaspäeviti, teisipäeviti, neljapäeviti ja reedeti. Õppe edukus oli äärmiselt madal (63%). Nii-sugused nähtused olid tingitud sellest, et õpilastel tuli kahel korral

kaks päeva (esmaspäev — teisipäev, neljapäev — reede) järjest koolis käia, mis osutus raskeks: nad olid sageli väsinud ja tunnid jäid teiseks päevaks ette valmistamata. Niipea kui kool valis õppepäevadeks esmaspäeva, kolmapäeva, reede ja pühapäeva, tõusis õppeedukus ja väljalangevuse protsent alanes. Käies koolis ülepäeviti, saavad õpilased vabal õhtul valmistuda tundideks, minna varem puhkama, seega nad ei väsi nii kiiresti ega loobu õppimisest. Pühapäeval algab õppetöö kell kümme ning pealelõunane aeg ja õhtu on õpilastel vabad. Esmaspäeviti õpilasi palju ei küsitleta ega tehta ka kontrolltöid. Õppepäevade sellise valiku puhul on kõik päevad produktiivsed. Algul kartis kool, et õpilased hakkavad pühapäeval puuduma. Pedagoogid selgitasid õpilastele valitud päevade eeliseid, need selgusid ka tegelikus töös igapäevale, ja kool ei ole viimase viie aasta vältel märganud, et pühapäevadel oleks rohkem puudujaid kui tavaliselt, mõnikord on see isegi vastupidi. Valitud päevade kasuks räägib veel see, et meie koolis, mis asub Nõmmel, käib õpilasi ka Tallinnast. Küsimusele, miks nad õpivad meie koolis, vastatakse, et koolipäevad on neile siin sobivamad kui teistes koolides.

Viimastel aastatel on ette nähtud 6 pedagoogilise nõukogu koosolekut aastas (kooliaasta algul, iga õppeveerandi lõpul ja õppeaasta lõpul).

Pedagoogilise nõukogu koosoleku eel kontrollib kolmeliikmeline komisjon eelmise koosoleku otsuste täitmist ja koostab uueks koosolekuks otsuse projekti. Eelmine otsus harilikult asetseb seinatahvliil, selleks et kõik õpetajad võiksid otsust meenutada ja selle täitmist jälgida. Esimesel pedagoogilise nõukogu koosolekul antakse direktsooni poolt ülevaade eelmise õppeaasta töötulemustest ja esinenud vigadest ning tehakse ettepanekuid paremate tulemuste saavutamiseks õppe- ja kasvatustöös. Meie kooli kollektiiv on arvamusel, et pedagoogilise nõukogu esimese koosoleku ettevalmistamine ja läbiviimine on kogu õppeaasta töö seisukohalt oluline. Esimesel koosolekul arutatakse läbi ja antakse suund kooli tööle kogu õppeaastaks. Mida arutati meie kooli pedagoogilises nõukogus 1958/59. õppeaastal? Esimese koosoleku päevakord oli järgmine:

1. Kevadistel eksamitel avastatud vigu.
2. Suvetööde ja sisseastumiseksamite tulemusi.
3. Ettepanekute arutelu.
4. Kooli tööplaani 1958/59. õ.-a.
5. Ülesandeid uueks õppeaastaks: a) meetodilises töös; b) õppe- ja kasvatustöös.
6. Esimene koolipäev ja esimene klassikoosolek.

Kevadistel eksamitel torkas silma, et küpsustööd emakeeles olid šabloonilised, trafaretsete lausetega, oma mõtteid väljendasid õpilased kasinalt. Et olukorda parandada, tehti emakeele ainesektsioonile ettepanek uuel õppeaastal välja töötada vabateemaliste kirjandite kava ning soovitati kõigil emakeele õpetajail vähemalt kord kuus korraldada ühe- kuni kahtunniline kirjand. Ettepanek võeti nõukogu otsusesse, aasta jooksul rakendati see ellu ning tulemused kevadel olid positiivsed. Samal koosolekul tehti konkreetne ettepanek ka matemaatika ja füüsika õpetajatele, kuidas tõsta ülesannete lahendamise oskust õpilaste hulgas.

Suветööde analüüsimine näitas, et osa õpetajaid ei suhtunud töösse täie tõsidusega, mille tagajärjel tulemused polnud rahuldavad. Ka selles küsimuses võeti vastu konkreetne otsus.

Sisseastumiseksamite tulemuste põhjal koostati iseloomustused uute õpilaste kohta, nimelt: kuidas nad külastasid konsultatsioone, millised lüngad on nende teadmistes ja millist abi nad vajavad kohe koolitöö esimesest päevast. Näiteks õpilasel V. oli raskusi eesti keelega, kuid et teda abistati esimesest päevast alates, suutis ta lõpetada VIII klassi.

Koolil on traditsiooniks, et kevadel enne puhkusele minekut kirjutavad õpetajad oma soovid ja ettepanekud uueks õppeaastaks soovide- raamatusse. Nende ettepanekute ja soovidega tutvuvad suve jooksul kooli direksioon ja ametiühingukomitee esimees. Esimesel pedagoogilise nõukogu koosolekul arutatakse need ühiselt läbi.

Kooli tööplaanis määratakse ülesanded uueks õppeaastaks. Nii võeti 1958/59. õ.-a. metoodilise töö suhtes vastu otsus töötada rohkem õpikute klassis ja harjutada õpilasi nendega iseseisvalt töötama. Samuti otsustati jätkata frontaalse töö uute mooduste otsimist ja kogemuste vahetamist.

Välja on töötatud ka õpetajate ühtsed nõuded õpilastele. Seda teeb kool igal aastal, sest õpetajate koosseis muutub, kuid ühtseid nõudeid peavad teadma ja ellu rakendama kõik pedagoogid. Ühtseis nõudeis õpilastele on ette nähtud punktid käitumisest, distsipliinist, koolist puudumisest, hindamisest, konsultatsioonidest jne.

Esitame näitena ühtsed nõuded õpilaste koolist puudumiste kohta (välja töötatud klassijuhataja E. Saare poolt):

1. Iga puudumise kohta on kõik õpilased kohustatud esitama kirjaliku õiendi või teatama puudumisest eelnevalt klassijuhatajale. Kui õpilane ei teata eelnevalt klassijuhatajale puudumisest ega esita ka õiendit, loetakse puudumine põhjendamatuks.

2. Puudumist vabandavateks põhjusteks võivad olla:

- a) Haigus. Puudumisel haiguse tõttu tuleb esitada arstitõend või töövõimetusleht klassijuhatajale kontrollimiseks.
- b) Tööst olenevad põhjused. Tööst olenevaid põhjustel puudumise korral tuleb sellest eelnevalt teatada klassijuhatajale, et õpilase seletust oleks võimalik kontrollida. Kui puudumisest ei ole võimalik eelnevalt teatada, siis tuleb esitada õiend töökohalt, milles põhjendatakse õpilase puudumist.
- c) Kodused põhjused. Kodustel põhjustel puudumise korral esitab õpilane õiendi, milles on ära näidatud puudumise täpne põhjus ja vajalikkus.

3. Õpilaste endi poolt kirjutatud õiendid ei põhjenda puudumist — sellisel korral loetakse puudumine põhjendamatuks.

Märkus: Ühepäevase haiguse ja koduste põhjuste korral loetakse nooremate õpilaste puudumine põhjendatuks ka vanemate, vanemate õpilaste puhul aga klassijuhataja äranägemisel ka nende endi poolt kirjutatud õiendi põhjal.

4. Puudumine üksikutest tundidest loetakse võrdseks täieliku puudumisega.

5. Tunnist äralubamise õigus on: kooli direksiooni esindajail, klassijuhatajal ja selle aine õpetajal, kelle tunnist õpilane palub luba lahkuda. Lahkumise kohta teeb õpetaja klassi puudumiste vihikusse sellekohase sissekande, märkides ära, kas õpilasel oli luba lahkuda või lahkus ta omavoliliselt.

6. Põhjusetu puudumist karistatakse järgmiselt: a) noomitus klassijuhatajalt, b) väljakutsumine õpilaskomiteesse, c) direktori käskkiri, d) käitumise hinde alandamine, e) koolist väljaheitmine.

Esimesel pedagoogilise nõukogu koosolekul antakse juhendusi esimese klassikoosoleku läbiviimiseks, kusjuures koosoleku päevakorraga tutvuvad kõik õpetajad. Nii on kõik pedagoogid teadlikud, mida klassijuhataja klassis juba esimesel koosolekul on õpilastele teatanud ja mida võib õpilastelt nõuda. Ja kui koolis valitsevad ühtsed nõuded, on arusaadav, et õpilastelgi on kindlusetunne: nad teavad, mida neilt nõutakse ja millised õigused neil on.

Järgnevail pedagoogilise nõukogu koosolekuil arutatakse õppeveerandi töötulemusi, juhitakse tähelepanu esinevatele puudustele ja võetakse otsusesse konkreetsed ettepanekud teise parandamiseks.

Märtsikuus on nõukogu koosolekul teiseks päevakorra punktiks «Direktsiooni poolt külastatud tundide analüüs». Meie koolis on seda tehtud juba mitu aastat ja see on kasu toonud metoodilise töö süvendamisele. Loomulikult olgu analüüs põhjalik ja objektiivne ning rajanegu mitte üksikuil tundidel, vaid õpetaja kogu töö. Selleks jaotab direktsioon harilikult omavahel ülesanded. Sel õppeaastal analüüsisivad esmakordselt õpetajate tunde peale direktsiooni ka kõik ainesektsioonide esimehed.

Juba neljandat aastat tulevad meie kooli õpetajad kord kuus kokku, et kuulata ettekandeid metoodilistel teemadel ja hiljem nende üle diskuteerida. Algul oli temaatika võrdlemisi juhuslik, kuid hiljem valisime peateemaks «Tund õppetöö põhivormina tööliskoorte keskkoolis», mis sisaldas järgmisi küsimusi: 1. Tund ja selle iseärasused tööliskoorte koolis. 2. Õppematerjali planeerimine ja õpetaja ettevalmistus tunniks. 3. Küsitlemine ja õpilaste teadmiste hindamine. 4. Uue õppematerjali käsitlemine. 5. Mitteedasijõudmise ennetamise meetodeid ja teid. 6. Koduste tööde kontrollimine. 7. Uue õppematerjali kinnistamine. 8. Konsultatsioonitunnid. 9. Õppematerjali kordamine tööliskoorte koolis.

Ettekandjaks valisime alati selle õpetaja, kes ühes või teises tööloigis oli saavutanud parimaid tulemusi. Töö algul oli mõtetevahetus ettekande kohta kasin, kuid hiljem soovis iga õpetaja midagi omalt poolt lisada, täiendada või parandada. Nii muutusid koosolekud kõigile huvitavaks. Eriti suur poleemika toimus kollektiivis pärast vene keele õpetaja N. Basseli ettekannet «Konsultatsioonitunnid».

N. Basselile (eesti õppekeelega harus) oli määratud igas klassis üks konsultatsioonitund. Konsultatsioonitunnid olid ette nähtud ka matemaatikas, võõr- ja emakeeles. Need tunnid olid tunniplaani kantud. Direktsioon esitas tingimuse, et antud tundides uut ainet ei käsitletaks. Eksperimendi mõttes oli osa neist tundidest õpilastele teatavaks tehtud harjutustundidena, osa mitte. Osavõtt konsultatsioonitundidest oli normaalne. Õpetajad kasutasid nende andmisel mitmesuguseid meetodeid. Enamikus kulgesid tunnid vestlus- ja seletus- või küsimuste-vestuste meetodil.

Kõik lahtised tunnid õppeaasta jooksul olid konsultatsioonitunnid, isegi neis aineis, milles vastavaid tunde polnud ette nähtud. Sellega taotleti, et iga õpetaja annaks oma panuse vastava küsimuse lahendamiseks. Kogu aasta andis see probleem ainet mõtete vahetamiseks õpetajaskonnas. Aprillikuus tehti kokkuvõtte, mille esitas õpetaja N. Bassel. Järgnesid sõnavõttud. Kõik 18 õpetajat võtsid sõna ja lõpuks jõuti otsusele, et konsultatsioonitunde tuleb küll korraldada, kuid mitte kindla tunniplaani alusel, vaid vastavalt programmimaterjalile. Leiti, et konsultatsioonitunde võiks olla samal teemal isegi mitu, kuni vastav materjal on enamikul õpilastest selge ja arusaadav. Üksikute õpilastega on aga vaja töötada individuaalselt kas enne tunde või õppetööst vabul päevil.

Käesoleval õppeaastal pole see küsimus enam nii aktuaalne, sest õppeplaanis on tehtud muudatusi ja konsultatsioonitunde on jäetud ainult kaks.

Kõik metoodilised ettekanded ja nendele lisatud protokollid säili-

tab kool selleks, et uutele õpetajatele oleks pakkuda pisutki «metoodilist kirjandust». Harilikult annab kool õppeaasta algul uuele õpetajale vastava materjali läbilugemiseks ja umbes kuu aja pärast vestleb õppealajuhataja õpetajaga tema muljeist ja kavatsustest metoodika alal, mis tekkisid ettekandeid lugedes.

Et metoodika-alased põhiteemad on koolis läbi arutatud, siis vähendasime käesoleval aastal metoodiliste koosolekute arvu, suurendades selle arvel ainesektsioonide töökoosolekute arvu.

Koolis töötab pidevalt neli ainesektsiooni: matemaatika ja füüsika (kuhu kuuluvad ka keemia ja joneestamise õpetajad); ajaloo, geograafia ja bioloogia; võõrkeele ja vene keele (eesti õppekeelelegi harus) ning emakeele ainesektsioon.

Kahjuks ei tegelnud ainesektsioonid meie koolis senini kuigi aktiivselt. Kui metoodilised koosolekud kulgesid elavalt, sõnarohkelt ja oli alati tunne, et omandad neil koosolekuil uusi ning värskeid mõtteid, siis sektsioonide töö kohta ei saanud seda alati ütelda. Kuigi arutati küllaltki tähtsaid küsimusi, nagu matemaatika, füüsika ja keemia programmimaterjalide ühtlustamine ja mõnede teemade ümberpaigutamine, elava kõnekeele juurutamine võõrkeele tundides jne., ometi oleks aastate jooksul võinud ära teha hulga enam.

Kooli tööplaanis oli ette nähtud kord kuus korraldada klassijuhatajate seminar alljärgnevate küsimuste arutamiseks: 1. Võitlus väljalangevuse vastu. 2. Töö mitteedasijõudjatega. 3. Esteetiline kasvatus. 4. Töö klassi aktiiviga. 5. Õppeedukuse ja kooliskäimise kontrollimine. 6. Õpetaja takt. 7. Klassiväline töö.

Ettekandjaiks olid parimad klassijuhatajad, kes kõnelesid oma töökogemustest. Kool säilitab kõik ettekanded ja protokollid ning tutvustab antud materjalidega uusi klassijuhatajaid. Näiteks sai käesoleval aastal õpetaja N. L. esmakordselt klassijuhatajaks. Kooli direktsoon määras talle VIII-c klassi, sest õpetaja tutvus suurema osa selle klassi õpilastega juba konsultatsioonides, mis toimusid enne sisseastumiseksameid, ja saavutas nendega hea kontakti. Kuid tal puudusid kogemused töös klassijuhatajana. Lahendamist ootasid aga mitmed küsimused: kuidas võidelda puudumiste vastu, kuidas ja millal külastada õpilaste kodusid ja töökohti, kuidas töötada klassi aktiiviga jne. Palju tuge ja abi sai noor klassijuhataja vastavaist ettekandeist ja töökogemustest.

Lisaks klassijuhatajate seminaridele korraldatakse koolis pidevalt nn. direktoritunde, kus vesteldakse klassijuhatajatega nädala jooksul tehtud tööst (kes õpilastest ja miks puudus, keda on külastatud kodus või tööl, distsipliinirikumistest klassis, millises aines vajab abi üks või teine õpilane). Iga kuu esimeses direktoritunnis lisandub sellele veel ülevaade klasside õppeedukusest, kus määratakse kindlaks, kes õpilastest on kohustatud ilmuma konsultatsioonidele.

Klassijuhatajad on ju tegelikud sidepidajad kooli, töökohta ja kodu vahel. Seepärast on koolis kujunenud tavaks, et esimese õppeveerandi jooksul külastab klassijuhataja iga õpilase kodu, teisel õppeveerandil aga kõigi õpilaste töökohti. See ei lülita muidugi välja vajadust mõnikord külastada nii kodu kui ka töökohta. Näiteks hakkas VIII klassi õpilane V. P. kohe õppeaasta algul sageli puuduma, põhjendades seda koduste oludega ja tööl viibimisega. Klassijuhataja V. Nikopensius külastas õpilase kodu, kus selgus, et puudumiseks «kodustel põhjustel» polnud mingit vajadust. Kohe läks klassijuhataja ka õpilase töökohta.

Kino «Võit» direktor selgitas välja, et ka töö ei takista kooliskäimist. Kutsuti noormees ja räägiti temaga tõsiselt. Asi paranes ja noormees lõpetas klassi. X klassi õpilane T. V. tahtis samuti loobuda õpinguist põhjendusega, et ta olevat väsinud, kodused olud olevat halvad ja töö raske. Klassijuhataja A. Levin astus kontakti koduga, mille tulemusena ema lubas kodus luua olukorra, mis ei takistaks tütrell õppimist. Töökohas kokkuleppe saavutamine oli raskem, kuid hiljem lubas trusti direktor tööolusid muuta. Nii jäi õpilane V. kooli ning sel aastal on ta juba lõppklassis. Õpilane V. õpib meil kaheksandast klassist alates. Analoogilisi näiteid võiks tuua palju.

Kool on viimastel aastatel üks kord aastas, harilikult näärivaheajal, korraldanud lastevanemate ja käitiste esindajate üldkoosoleku. 1958/59. õppeaastal oli sellel koosolekul 90% õpilaste vanemaid ja 10% käitiste esindajaid. Kooli esindajad andsid ülevaate I poolaasta tööst. Anti iseloomustus kõigi klasside kohta õppeedukuse ja kooliskäimise osas, klassides valitsevaist meeleoludest ja distsipliinist. Järgnesid vestlused teemadel: «Soodustagem igakülgset töölisnoorte õpinguid» ja «Kasvatagem noori viisakaiks ning kulturseiks». Neis vestlustes selgitati, kui tähtis on kodu, töökoha ja kooli koostöö, ühised nõuded ning abi noortele. Toodi näiteid noortest, kes, loobunud õpinguist, on sattunud väärarele teele. Hiljem vestlesid klassijuhatajad ja kooli juhtkond koosolekust osavõtjatega. Selle järel paranes nii mõneski kodus ja töökohas olukord töölisnoorte kasuks. Näiteks artell «Vill», kus esialgu liialt koormati õppivaid noori, lõi neile nüüd töötingimused, millega õppijad on väga rahul.

Nõnda, nagu toimis artell «Vill», ei lahenda küsimust kõik asutused. Käitiste esindajaid on neil koosolekuil seniajani olnud vähe, mis näitab teatud ükskõiksust õppivate töölisnoorte vastu. Ka õpilaste premeerimine või neile kiituse avaldamine eduka õppimise puhul on töökohtadel veel vähene, olgugi et klassijuhatajad teatavad nii sellest kui ka kooli lõpetamisest käitiste administratsioonidele. Esineb ka juhtumeid, kus seda tehakse, kuid sellise ükskõiksusega, et see ei anna loodetud tulemusi.

Õpilaskontingendi säilimine oleneb suuresti klassijuhatajaist, seepärast on arusaadav, et nendeks tuleb määrata parimaid õpetajaid.

Klassijuhatajad koostavad aasta algul kasvatustöö plaanid ning töötavad nende alusel. Iga kuu korraldavad nad klassis koosoleku teemal «Möödunud kuu töötulemusi». See aitab teatud määral tõsta vastutustunnet ja õppeedukust, sest õpilased kuulevad pidevalt hinnangut oma töö kohta ja saavad õigeaegselt parandada puudulikud hinded, külastada enne tunde konsultatsioone jne.

Meie kooli kollektiiv leiab, et õpilaste väljalangevus ja nõrk õppeedukus on sageli klassijuhataja halva töö tagajärg. Eriti pingerikkalt peavad töötama kaheksandate klasside juhatajad, sest sellesse klassi tulnud õpilased kahtlevad kõige enam oma võimeis, mõnikord puudub neil huvi teadmiste vastu, sageli annab end tunda väsimus, nad ei oska veel seostada tööd õpingutega, nende ajajaotus on ebaratsionaalne. Seepärast on tavaline, et esimesel klassikoosolekul vestleb klassijuhataja teemal «Kuidas õppida töölisnoorte keskkoolis». Lisaks sellele tutvustatakse sel koosolekul ka kooli nõudeid.

Meie kool on seadnud endale ülesandeks anda noortele mitte ainult teadmisi, vaid kasvatada neid viisakaiks ja kulturseiks. Seepärast kor-

raldavad klassijuhatajad aasta jooksul üle nädalati poliitinformatsioone ja iga nädal vestlusi käitumisest, kombeist ja viisakusreeglist. Harilikult toimuvad need vestlused (5—10 min.) enne või pärast tunde (pühapäevil).

Klassijuhatajat aitavad töös õpilaskomitee ja aktiiv. Õpilaskomitee valitakse meie koolis aasta algul, kui õpilased on juba ka uustulnukatega tutvunud. Iga klass valib õpilaskomitee esindaja, klassiorganisator ja 2—3 aktivisti. Kooli direksioon korraldab esimese aktivistide koosoleku, millest võtavad osa kõik aktivistid ja klassijuhatajad. Koosolekul selgitatakse veel kord iga liikme tööloik ja ülesanded, antakse põgus ülevaade puudustest, mis esimestel nädalatel silma puutusid, ja juhtnööre nende likvideerimiseks. Järgmine koosolek on ainult õpilaskomitee liikmetele, seal valitakse esimees ja sekretär ning koostatakse tööplan. Tööplani võetakse harilikult õpilaskomitee liikmete aruanded klassi õppetöö olukorrast, õhtute ja loengute korraldamine, õppeveerandi töötulemuste arutamine, üldkoosolekute korraldamine koolis jne.

Õpilaskomitee kutsub meil õpilasi vajaduse korral aru andma halva õppeedukuse, distsipliini või puudumiste pärast ja selline töö annab positiivseid tulemusi. Nii oli möödunud õppeaastal üle 20 õpilase kutsutud välja õpilaskomiteesse, 12 neist parandasid oma õppeedukust ja käitumist ning said järgmisse klassi. Kaks õpilast aga, kes korduvatest väljakutsetest hoolimata ei parandanud oma käitumist, kustutati õpilaskomitee ettepanekul õpilaste nimekirjast.

Õpilaskomitee, kui ta töötab pidevalt ja hästi, on suureks abiks koolile. On märgata, et õpilased ise oskavad kaasõpilasi mõnikord paremini mõista ja ümber kasvatada kui õpetajad. Samuti aitab õpilaskomitee koolil korraldada klassiväliseid üritusi.

Lõpuks tahaksin peatuda veel küsimusel, miks paljud noored vähe tunnevad huvi õpingute vastu. Kui noor tuleb kooli, peab ta sageli loobuma kolmevahetuselisest tööst, palk väheneb, pärast kooli lõpetamist ei oota teda aga edutamine tööl. Noor valibki paremad teenistusvõimalused ja loobub õpinguist. Mida tuleks siin teha, et noored saaksid aru õppimise vajalikkusest? Näib, et veenmisest üksi ei piisa. Samuti ei piisa ametiühingu ja haridusministeeriumi otsustest, milles soovitatakse käitiste direksioonidel hoolitseda töölisnoorte eest, sest käitistes leidub veel direktoreid, kes on huvitatud vaid plaani täitmisest. Oleks vaja kiirendada määruse vastuvõtmist soodustuste andmisest õppivaile noortele töölisnoorte koolides. Nimelt tuleks: 1. Määrata kindlaks lühendatud tööpäev töölisnoorte koolis õppivaile noortele töötasu säilitamisega. 2. Töötasu aluseks tarifikaatsioonis võtta ka haridustase. 3. Tagada töö kõrval edukalt õppivaile noortele võimalused nende edutamiseks.

Ametiühing aga peaks kindlustama, et sotsialistliku võistluse kohustuste hulgas oleks ka punkt õppivaist töölisnoortest, s. o. tuleks määrata kindlaks, kui palju noori peab õppima ja lõpetama vastava klassi aasta jooksul.

See aitaks tõsta noorte hariduslikku taset, töölisnoorte koolides aga tõuseks tunduvalt õppeedukus ja väheneks väljalangevus.

Astmenõuete täitmine muudab pioneeritöö huvitavaks.

A. TÖLDSEPP.

Nii nagu seadus kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus ning sellest tulenev koolisüsteemi ümberkorraldamine taotlevad kogu õppe- ja kasvatustöö lähendamist tegelikule elule ning tootvale tööle rahva hüvanguks, taotleb sedasama eesmärki pioneeritöö osas pioneeriastmete rakendamine.

Pioneeriorganisatsiooni töö astmete nõuete kohaselt rajaneb senisest laiemal alusel ja tingib kogu maleva suurema aktiivsuse. Kui senini leidis küllaltki pioneere, kes koondustest võtsid osa üksnes pealtvaatajana või -kuulajaina ja sageli hoidusid eemale mõnestki rühma või salga üritusest, siis nüüd hoogustub eriti üksikute pioneeride individuaalne, aga ka salga ja rühma kollektiivne tegevus. Iga rühm on huvitatud, et kõik liikmed täidaksid astmetes esitatud nõuded, omandaksid vastavad oskused ja teadmised ning oskaksid neid kasutada tegelikus töös. Niisamuti kannab iga pioneer isiklikult hoolt selle eest, et mitte maha jääda oma rühmast.

Pioneeriastmete saavutamist ei tule mõista mingi erilise pioneeritöö üritusena, vaid kogu organisatsiooni tegevus peab olema sellele suunatud. Tööd pioneeriastmeteks ettevalmistumisel ei tule käsitada mingi õppusena, vaid igale üritusele, igale mängule kasvatusliku ja õpetusliku eesmärgi andmisena. Pioneeriastmete nõuded annavad kindla süsteemi nii maleva kui ka rühmade ja salkade töö planeerimiseks.

Malevanõukogu näeb maleva tööplaani koostamisel ette rea kasvatusliku tähtsusega ülemalevalisi üritusi, mis ühtlasi võimaldavad pioneeridel omandada astmete nõuetes ettenähtud teadmisi. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva tähistamiseks valmistumisel tutvuvad pioneerid oma rajooni revolutsioonilise tähtsusega paikadega ja sündmustega, kuulatakse vanade revolutsionääride vestlusi, valmistatakse stende, vitriine ja albumeid. Käesoleval õppeaastal korraldas Joh. Lauristini nimelise Tallinna 16. Keskkooli pioneerimalev Oktoobrirevolutsiooni 42. aastapäevaks valmistumisel kõigis rühmades vestlusi Johannes Lauristinist, kelle nime kannavad kool ja pioneerimalev, samuti küllastati Joh. Lauristini nimega seotud kohti.

Sama pioneerimalev korraldab konstitutsioonipäeva puhul koonduse «Viisteist võrdset», kusjuures iga rühm teeb ettekande ühe liiduvabariigi kohta. Selleks on alustatud kirjavahetust kõigi vennasvabariikide pioneeridega. Kasutatakse ära ka varasema kirjavahetuse materjalid Tbilisi, Bakuu ja Aserbaidžaaani sõpradega. Eriti rohkesti on maleval andmeid Tbilisi 16. Keskkooli pioneeridelt. Mitmed albumid jutustavad Gruusia NSV loodusest, pealinna vaatamisväärsustest, sealset pioneeride paleest, Tbilisi 16. Keskkoolist ja selle pioneeridest,

nende ekskursioonidest ja harrastustest. Omaette album-herbaarium on koostatud subtroopiliste viljapuude lehtedest ja õitest ning tehnilistest kultuuridest. On saadud näiteid gruusia kunstist (postkaartidel) ja kirjandusest (raamatuid). Kõik see materjal hõlbustab ettevalmistumist koonduseks Gruusia NSV osas.

Loksa Keskkooli pioneerimaleva nõukogu tegi möödunud õppeaastal VIII klassi pioneerirühmale ülesandeks V. I. Lenini sünnipäevaks valmistada stend Lenini kohta, VII-b klassi rühmale — kaunistada saal koonduse ja VI-a klassi rühmale — korraldada raamatunäitus koos lasteraamatukoguga teemal «Lenin on meie õpetaja». Tänavu valmistas sama pioneerimaleva I rühm (VII ja VIII klass) Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäevaks stendi «42 aastat Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist». Materjalide kogumisel stendideks, millest võtsid osa kõik rühma liikmed, süvendasid pioneerid oma teadmisi nõukogude rahva revolutsioonilisest minevikust.

Kehakultuuri-alaseid astmete nõudeid võimaldub pioneeridel täita ülemalevaliste korrespondentsvõistluste, talviste suusa- ja kevadiste spordivõistluste kestel. Salga omavaheline sportlik treening, rühmasised võistlused jmt. loovad selleks vajalikud eeldused.

Pioneeriaastmete nõuete kindlaksmääramisel on silmas peetud jõukohasuse põhimõtet ja omandatud teadmiste ning oskuste kasutamist praktikas. Iga järgmine aste tugineb kindlalt eelmisele ja nõuab seega eelmises astmes omandatu pidevat kordamist. Teatud astme saavutamiseks see töö ei lõpe, vaid kestab ja on aluseks uue astme taotlemisel. Seda tuleb arvesse võtta ka rühma tööplaani koostamisel.

Matkade, telklaagrite ja maastikumängude korraldamisel ja neist osa võttes õpivad kõigi astmete pioneerid palju pioneeritarkusi ja harjuvad neid tegelikus elus kasutama. Siingi on kindel koht sportlikul treeningul ja riviharjutustel, õpitakse signaale, orienteerumist maastikul, telgi püstitamist, lõkke süütamist ja palju muud. Vältimatu on neil puhkudel ka ühine pioneerilaul.

Mööda ei saa minna taoliste ürituste kasvatuslikust tähtsusest. Ühises tegevuses süveneb kollektiivsustunne, seltsimehelikkus ja visadus. Harjutakse oma teadmisi ja oskusi rakendama kogu kollektiivi kasuks.

Viljandi pioneeridel on viimastel aastatel kujunenud traditsiooniks aruande-valimiskoonduste korraldamine vabas looduses. Enamasti järgneb aruandele ja valimistele maastiku- või orienteerumismäng. Sageli toimuvad ka külalistega ühised koondused väljaspool kooliruume. Nii korraldasid Viljandi I Keskkooli VII rühma pioneerid Rapla rajooni Kodila 7-klassilise Kooli I rühma pioneeride külaskäigu puhul ühise matka Lossimägedesse ja järve äärde, kus jutustati külaliste oma kodulinna ajaloo. Sellele järgnesid ühised ekskursioonid linavabrikusse ja tikuvabrikusse ning vestlused kohalike tööeesrindlastega. Samal rühmal on tavaks suvel ja sügiskuudel käia rühmaga või salkade kaupa marjul ja seenil ning koguda ravimtaimi. Neil käikudel õpivad kõik pioneerid tundma vastavaid taimi ja marju ning söödavaid seeni.

Kõigi astmete pioneeridelt nõutakse, et nad oskaksid ise mängida mitmesuguseid mänge ja neid teistele õpetada, aga ka ise valmistada mõnesuguseid mänge. Selle nõude täitmiseks korraldas Loksa Keskkooli pioneerimaleva X rühm mängude võistluse, mis ühtlasi oli paljudele pioneeridele ettevalmistuseks mängujuhi eriala omandamisel. Sama pioneerimaleva kõik rühmad on varustanud oma pioneeritõa rikkali-

kult mitmesuguste omavalmistatud mängudega, milledest mõnedki on pioneeride mõeldud.

Viljandi II Keskkooli IV rühma pioneerid valmistasid ühiselt laste-
aia mudilastele suure nukutoa, sisustasid selle ja andsid pidulikult üle
koondusel, kuhu olid kutsutud ka lasteaia lapsed. Koondusest võtsid
aktiivselt osa kõik rühma pioneerid: kes jutustasid muinasjutte, kes
joonistasid ruumi kaunistamiseks pilte muinasjuttude ainetel. Sellel
koondusel esinesid ka I klassi oktoobrilapsed, samuti lasteaia lapsed.

Lõksa Keskkooli I, II ja IV pioneerirühm on šefiks oktoobrilastele.
Pioneerid korraldavad nendega koondusi, õpetavad neile mängu ja
vestlevad nendega. IV rühm (IV kl.) kutsus oktoobrilapsed oma koon-
dusele, et tutvustada tulevase pioneeri rühma tegevusega, ning õpetas
neile selgeks pühaliku töötuse, pioneeriseadused ja -sümboolika.

Esimese astme pioneeride tegevuses on sobiv võimalikult sageli
kasutada mängu. Kuid see peab toimuma loomulikult, ainult mänguks
sobivate teemade ja tegevuste puhul. Huvitava mängu korraldas
Frunze 10. kooli pioneerimaleva üks rühmi. Mäng-võistlus «Kelle silm
on terasem» toimus salkade vahel. Iga pioneer pidi üles märkima puu-
dusi, mida ta märkas oma klassis, ja esemeid, mida võiksid pioneerid
ise valmistada. Võitis salk, kes esitas kõige enam ettepanekuid. Sellega
lõppes küll mäng, kuid nüüd algas hoogne ettepanekute elluviimine —
klassi korrastamine ja kaunistamine.

Kõigi astmete pioneeridele on esitatud nõudeid eneseteenindamise
ja koduste tööde osas.

Muidugi ei saa piirduda üksnes sellega ega lugeda astme nõuet täi-
detuks, kui pioneer koondusel või vastaval kontrollimisel demonstree-
rib oma oskust mõne töö sooritamisel. Ei piisa, et oleme võinud veen-
duda pioneeri oskuses nõõpi ette õmmelda või sokki nõeluda. Osku-
sega peab kaasnema tahe alati ise oma rõivaste eest hoolitseda. Siin
peab pioneerorganisatsiooni kasvatustöö kodusele töökasvatusele
kaasa aitama ja sellega tihedasti käsikäes käima. Seejuures tuleb
mõnigi kord kasvatada enne vanemaid, tehes neile selgeks lapse
eneseteenindamise tähtsuse kasvatases. Pioneeriaastate vältel peab
eneseteenindamine ja vanemate abistamine kodustes töodes igale pio-
neerile kujunema endastmõistetavaks tavaks. Siis on täidetud ka kõnes-
olev, kõiki pioneeriastmeid läbiv nõue. Selle täitmise tingimata vajali-
kuks eelduseks on aga õige ühiskondliku arvamuse ja töössesuhtumise
kujundamine pioneeride hulgas.

Teise ja kolmanda astme nõuded eeldavad pioneeride tõsisemat ja
visamat tööd, üritusi, mis nõuavad pikemaajalist ettevalmistust ja õpin-
guid. Mõnegi nõude täitmisel on sobiv korraldada konkursse ja võist-
lusi. Nii korraldasid Tallinna 16. Keskkooli seitsmendate klasside pio-
neerid (kolm pioneerirühma) möödunud õppeaastal konkursi teemal
«Tunne oma rajooni tehaseid ja tööeesrindlasi». Loosi teel sai iga rühm
endale tehase lähemaks tutvumiseks. Tuli uurida ja leida vastused küm-
nele konkursi küsimusele tehase ajaloost, seitseaastaku perspektiividest
ja toodangust, tutvuda tööeesrindlastega ja ühe parema kohta koos-
tada kirjanduslik portree ning teha foto. Peale selle tuli teha kolm fotot
tehases ja valmistada näitlik õppevahend. Ulesanded jaotati rühma
kõigi pioneeride vahel. Küllastati korduvalt tehast, koguti andmeid
tehase asutamise, arenemise ja tulevikuperspektiivide kohta, vesteldi
tööeesrindlastega.

Üks rühmadest täitis oma ülesande Viktor Kingissepa nimelises Tselluloosi- ja Paberitööstuse Kombinaadis. Ta valmistas õppevahendi, mis näitas tootmise keemilisi protsesse tehases ja ühtlasi esitas mitmesuguseid toodangu proove, nagu tapeeti, mitut sorti paberit, kirjaümbrikke, lainepappi jm.

Teise tehase, Piimakombinaadi kohta valmistati õppevahend mitmesugustest toodangu proovidest.

Kolmandast tehasest, «Maratist», toodi kaasa materjalide proove ja lappe, millest ise valmistati väikesi trikooesemeid.

Konkursist võtsid külalistena osa ka igast tehasest üks esindaja, kes asjatundjana kuulus žüriisse, ja Kehra Keskkooli pioneere. Esitati iga tehase kohta referaat ja kirjalik raport ning ühe tööeesrindlase kirjeldus ühes fotodega; õppevahendeist oli kujundatud näitus. Võitjaks osutus rühm, kes käis Piimakombinaadis. Lõpuks esitas iga rühm kolm isetegevusettekannet.

Pioneeriasmete nõudeid läbib praktiliste oskuste andmise ja töö kaudu kasvatamise põhimõte. Kolmanda astme pioneer peab koos salga ja rühmaga osa võtma kooli remondist, koolimööbli parandamisest, õppevahendite valmistamisest; ta peab oskama parandada elektrisoojendusriistu, tundma mootorit, oskama fotografeerida, kasutada projekteerimisaparaati jpm.

Paljud pioneerimalevad on asunud innukalt neid nõudeid täitma. Möödunud suvel remontisid Loksa Keskkooli VIII klassi pioneerid oma klassiruumi ja -mööbli, värvides seinapaneelid heleroheliseks ja pingid ning õpetajalaua helebeežiks. Nüüd hoitakse remonditud ruum ka eeskujulikult korras — laudade puhast siledat pinda ei «ehi» ükski kriim.

Käesoleval õppeaastal korrastasid ja värvisid sama maleva II rühma pioneerid pioneeritua mööbli ning valmistasid teadete tahvli pioneeritua jaoks.

Vastavatel koondustel õppisid VII ja VIII kl. pioneerid tundma mootorratast ning parandasid elektritriikrauda, laualampi ja kontakti.

Palju võimalusi pakuvad pioneeridele töökasvatuse alaste astmenõuete täitmiseks kolhooside abistamine aedade rajamisel ja puude istutamisel, samuti metskondade abistamine metsapäevade puhul, eeskätt aga töö koolikolhoosides, kus saab täita kõik nõuded nii loomaku ka taimekasvatuse alal.

Astmenõuete täitmise arvestamisel on Joh. Lauristini nim. Tallinna 16. Keskkooli pioneerimalevas esialgu tarvitusele võetud iga pioneeri jaoks astmeraamat, mis koosneb lahtistest kirjutusmasinal paljundatud lehtedest. Iga lehele on kirjutatud üks astme nõue, pioneeri nimi, klass, vastuvõtja allkiri. Lehed on klambriga kinnitatud kaante külge. Kui mõni astme nõue on täidetud, esitab pioneer lehe arvestamiseks. Koridori seinal asetseb tabel maleva nimekirjaga, kuhu iga kümne päeva tagant märgitakse, mitu astmenõuet keegi pioneeridest on täitnud. Allkirja astmenõude täitmise kohta võib anda vastavalt alale kas klassijuhataja, õpetaja või lapsevanem. Viimane selles osas, mis puutub pioneeri hommikvõimlemisse, eneseteenindamisse ja kodusse töösse vanemate abistamisel. Muidugi on enne vanematega kokku lepitud, millal võib anda vastava allkirja.

Mõned pioneerimalevad kasutavad viimati nimetatud astmenõuete täitmise kontrollimisel pioneeridest endist moodustatud kontrollbrigade: Viijandi 2. Keskkooli pioneerid valisid igast rühmast 2—3 pio-

neeri, kes nädala vältel kontrollisid, kas kõik pioneerid võimlevad hommikuti.

Muidugi ei ole taolised arvestamis- ja kontrollimisviisid igal pool sobivad. Mida aga kõikjal tuleb taotleda ja ka saavutada, on, nagu juba eespool öeldud, õige ühiskondlik arvamus, mis aitab igas pioneeris kujundada õiget suhtumist töösse ning muuta eneseteenindamine, koduste abistamine ja kodune päevarežiim endastmõistetavaks harjumuseks.

Ühe vormina kokkuvõtte tegemisel maleva või rühma tööst on laialt levinud maastikumängud.

Õnnestunult kasutati Tallinna 10. Keskkooli pioneerimalevas ülemalevalist maastikumängu kõigi astmete pioneeride teadmiste ja oskuste kontrollimiseks, kokkuvõtte tegemiseks möödunud õppeaasta tööst.

Rühmade ülesanded olid valitud vastava astme nõuete hulgast. Igal rühmal oli selleks puhuks võetud oma mängupäevik, kuhu märgiti saadud ülesanne, vastus või sissekanne ülesande täitmise kohta ja kohtuniku allkiri.

Nii seisis IV klassi pioneeride esimeses kirjas ülesanne: «Leidke õpetaja L. Tamre ja paluge, et ta juhendaks teid puu istutamisel.» Sellele järgnes pioneeride endi sissekanne: «Leidsime õpetaja Tamre ja istutasime puu.» Sissekannet kinnitas õpetaja allkiri. Teine kiri sisaldas küsimused: «Mis tähtpäev on 8. märts? 23. veebruar? 21. juuli?» Küsimustele järgnesid vastused ja kohtuniku allkiri.

Kolmandas kirjas seisis: «Minge korvpalliväljakule ja visake märki.» Neljandas kirjas: «Minge sinna, kus toimuvad suvel kontserdid, ja laulge seal ühiselt üks pioneerilaul.» Ja viimases kirjas: «Minge korralikus rivis tagasi kooli.»

Mängu lõpul tegid kohtunikud märkuse päevikusse rühma käitumise, laulu esitamise, rivi ja pioneeride omavahelise seltsimeheliku käitumise ning kollektiivsuse kohta ülesannete lahendamisel.

II astme pioneeride esimene kiri sisaldas ülesande: «Minge kohale, kus 1930-ndaail aastail asus põrandaalune trükikoda, pildistage see hoone ja siirduge kohale, kus on kujutatud Niiluse elanik.» («Niiluse elanikuga» on mõeldud Mustamäel, nn. Glehni pargis asetsevat kivist krokodilli — A. T.) Teine kiri: «Valmistage looduslikest vahenditest igaüks üks mänguasi oktoobrilastele ja andke see üle kohtunikule.» Viimase ülesande täitmise kohta oli kohtunik märkinud: «VI-a klassi pioneerid lahendasid oma kirja iseseisvalt, endi koostatud võtmega. Mänguasjad on nägusad. Käituti üldiselt korralikult. Kolm pioneeri unustasid tervitamise.»

Kolmas kiri: «Minge korralikus rivis koolimaja juurde, leidke õpetaja L. Tamre ja tema juhendusel istutage puu.»

Neljas kiri: «Püstitage telk aja arvestamisega.» Sissekandest selgub, et telk püstitati 17 minutiga.

Viienda kirja kohaselt tuli minna parki, kus tavaliselt toimuvad kontserdid, ja laulda ühiselt üks pioneerilaul. Kuues ja seitsmes kiri sisaldasid korraldused kirjutada päevikusse pioneeriseadused ja kirjeldada, mida peab kaasa võtma kahepäevasele matkale.

Kaheksandas kirjas kästi minna väljakule, kus asub Nõmme ainuke kinoteater, ja leida inimene, kelle pilt oli kirjale lisatud.

III astme pioneeride ülesanded olid veelgi mõnevõrra keerulisemad.

Esimeses kirjas tuli kirjeldada mõne kommunistliku noore kangelastegu.

Teises kirjas kästi leida teatud tänaval revolutsioonilise tähtsusega hoone, kirjeldada, mis toimus selles, ja pildistada hoonet. Vastusest selgus, et kirjas oli mõeldud pörandaalust trükikoda, mis 1930-ndate aastate algul asus Mustamäe tän. 39.

Järgnevates kirjades olid korraldused: «Minge majja, kus veedavad vanaduspäevi meie õnneliku lapsepõlve eest võitlejad, tervitage neid ja andke lilli», «Kirjeldada, mida peab isiklikust varustusest kaasa võtma mitmepäevasele matkale», «Minna kohale, kus Nõmme rajaja nime kandvas pargis asub omapärane kuju. Kohtunike poolt näidatud kohalt liikuda 78 meetrit, asimuut 315°; 126 meetrit, asimuut 192°; 84 meetrit, asimuut 43°; 74 meetrit, asimuut 138°. Selle ülesande täitnud, laulda kohtunikele üks pioneerilaul». Edasi: «Minna koolimaja juurde ja seal õpetaja juhendamisel istutada puu või põõsas.» Ja viimases kirjas: «Minna kohale, kus kaubastatakse vabas õhus igasuguseid põllumajandussaadusi, seal liigub spioon. Tema pildi saate. Pageja tooge staapi.» «Spioon» tabati Nõmme raudteejaamas.

Kõigi astmete kirjad olid jõukohaselt valitud salakirjas.

Samas pioneerimalevas korraldati huvitav kõnevõistlus teemal «Minu lemmikkangelane — pioneer». Osavõtt võistlusest oli väga elav. Ettevalmistamiseks kasutati juba varem koostatud albumit kangelaslikest pioneeridest, ajalehte «Säde» ja saadaolevaid ilukirjanduslikke teoseid.

Eespool on näitena toodud mõningaid võtteid ja üritusi, mida pioneerimalevates on kasutatud pioneeride ettevalmistamisel astmenõuete täitmiseks ja nende oskuste ning teadmiste kontrollimiseks. Igal pioneerimaleval tuleb seejuures arvestada kohalikke tingimusi ja võimalusi, mida pakub kooli lähim ümbrus. Nagu eespool nimetatud, on tingimata vajalik tihe ja pidev koostöö koduga, aga samuti ka kooli ja tehase kommunistlike noortega, kes saavad abiks olla pioneeride ettevalmistamisel mitmete astmenõuete täitmiseks. Kuid siingi tuleb silmas pidada ohtu, mis pioneeritöös alati on olnud — pioneeride liigset hooldamist. Seda tuleb tingimata vältida. Pioneeridele jäetagu võimalikult palju iseseisvust. Täiskasvanud taandugu üksnes nõuandjate ossa ja ergutagu ning arendagu maksimaalselt pioneeride leidlikkust ja algatusvõimet.

Ühe keeleõpiku kahe kriitika puhul.

K. LEHT,

Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna juhataja asetäitja.

N. Remmeli, J. Valgma, E. Riikoja «Eesti keele grammatika VIII—X klassile» esitrükk ilmus 1957. aastal. Arvustus reageeris sellele alles tänavu ja koguni kahe kirjutisega; need on K. Hermlini «Kriitilisi märkusi keskkooli eesti keele grammatika kohta» ning E. Nurme «Hääliku- ja vormiõpetuse käsitlus keskkooliõpikus»¹.

Harilikult öeldakse niisugusel puhul: parem hilja kui mitte kunagi, kuid seekord tahaks traditsioonipärase fraasi pigem ütle mata jätta, sest mõlemas artiklis puudub see edasiviiv tuumakus, mida arvustuselt ootad. Kriitika, vastupidiselt oma normaalsele toimele, ei erguta seekord asja parandama, vaid pigem kriitikale endale vastu väitma. Ja seda alljärgnevas tehaksegi.

1.

Enne kui konkreetsete märkuste juurde asuda, on vaja peatuda mõnedel asjaoludel, mille valgusel on paremini mõistetav niihästi arvustus ise kui ka arvustatav õpik. Kuna kriitika on suunatud peaaesjalikult õpiku ühe osa, nimelt N. Remmeli koostatud hääliku- ja vormiõpetuse vastu, siis piirduetakse ka käesolevas kirjutises ainult sellekohaste märkustega.

Keeleõpetuse programm, mille alusel õpik on koostatud, tähistas keeleõpetuses olulist pööret, tõstes esiplaanile praktilise keele- ja väljendusoskuse arendamise kui keeleõpetuse peaaesmärgi ning tõrjudes tagasi senises praktikas vohanud teoreetilised liialdused. On päris selge, et õpik pidi programmi suunda arvestama ja selle aluseks võtma. Kuid mõlemad kriitikud ei tee sest paljumääravast tõsiasiast väljagi, vaid asuvad uut asja vanale liistule tõmbama. Just nimelt vanale liistule, sest mõlema kirjutise lähtekohaks on tegelikult eelmine programm ja võrdluse aluseks eelmine õpik. Seesugune talitusviis on mõistagi ebakohane.

Oletagem, et sm. Hermlinile ja Nurmele on 1957/58. õ.-a. kehtestatud programmi suund vastuvõtmatu, ja ilmselt see nii ongi. Säärasel juhul oleks tulnud alustada programmi kriitikast. Tuletame siinjuures meelde, et ümbertöötatud programm rakendati ellu Haridusministeeriumi poolt alates 1956/57. õppeaastast, pärast projekti laialdast läbiarutamist, mis toimus 1956. aastal. Tookord paluti tungivalt kogu vabariigi õpetajate ja keeleteadlaste arvamusi projektis ette pandud uuenduste kohta (projekt väljastati Haridusministeeriumi poolt kõigile

¹ Vt. «Keel ja Kirjandus» vastavalt nr. 5 ja 7, 1959. a.

koolidele ja asjasthuvitatud teaduslikele asutustele). Arutlusmaterjalides kummagi autori seisukohti projekti uuendusettepanekute kohta ei leidu.

Edasi. Mõlemad artiklid ilmusid tähelepanudaval ajal, nõukogude kooli põhjaliku ümberkorraldamise perioodil, mis puudutab kõigi ainete, sealhulgas ka eesti keele õpetamise perspektiive. Juba maikuus saadeti Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt arutluseks reformitud kooli eesti keele programmi projekt, mis oma eesmärgiasetuse, aine valiku ja ulatuse poolest on eelmise programmi veelgi radikaalsem edasiarendus. Arutlusmaterjalide kokkuvõttena võib rõhutada, et tegelikud õpetajad kiitsid heaks projektis kavandatud keeleõpetuse põhisuuna ja korralduse, ning alates käesolevast, 1959/60. õ.a. on programm ametlikult rakendatud.

Kõike seda arvesse võttes lausa hämmastab, et kõnealustes artiklites ei riivata poole sõnagagi seda ümberorienteerumist, mis eesti keele õpetamises on teoks saanud ja teoks saamas, niisamuti nagu ei heideta ka omapoolsete ettepanekute näol ainsatki pilku eesti keele õpetamise lähemasse tulevikku reformitud koolis. Hoopis vastuoksa, mõlemas artiklis domineerib vana keeleõpetuse süsteemi kaitsev hoiak; ilmselt seepärast hoidutaksegi käsitlemast keeleõpetuse eesmärgi, ainevaliku põhimõtteid ja meetodilist teostust, eriti E. Nurme artiklis. Seevastu püütakse detailidesse laskuva üksikküsimuste esitamise teel õpiku ebaõnnestumist argumenteerida.

Seepärast osutub vajalikuks kriitilisi märkusi lähemalt eritleda, kuna osa neist (allakirjutanu arvates enamik) on ebakohased, mõned aga siiski õiged ja tarvilikud.

2.

Alustame häälikuõpetusest. Rõhutagem algusest peale, et aine mahtu ja ulatust on kõnealuses õpikus (niihästi hääliku- kui ka vormiõpetuses) sihipäraselt kokku surutud, ja tõtt öeldes oli, mille arvel seda võis valutult teha. Selle tulemusena on paljud peatükid sootuks lihtsamaks ja ülevaatlikumaks kujunenud, eriti häälikute teke ja liigitus (eelmises õpikus 3,5 lk., vaadeldavas 1,5 lk.) ning astmevaheldus, kusjuures käsitlus on selle läbi mitte kaotanud, vaid võitnud. Rohkem on esile tõstetud grammatika põhimõistete ja õigekirja oskuse omandamine. Juurde on võetud praktiline ning vajalik peatükk «Mõningate sõnade häälikuline koostis».

Niisugune on õpiku teadlikult taotletud peasuund, mille valgusel oleks tulnud teda ka mõista ja arvustada.

K. Hermlini märkused häälikuõpetuse alalt on seotud peasjalikult astmevaheldusega, kusjuures kõlama jääb astmevaheldusnähtuste (eriti laadivahelduse) põhjalikuma esitamise nõue. Kas sm. Hermlin oma praktika jooksul ei ole tõepoolest märganud, et näiteks laadivahelduse üksikjuhtude õppimine ei anna loodetud tulemusi? Eesmärgiks on ju astmevahelduse ja selle kahe esinemiskuju — välte- ja laadivahelduse — määramise oskus, aga mitte rohkete üksiknähtuste laialivalguse eritlemine. Selle eesmärgini jõuame palju hõlpsamini, kui pärast nähtuste selgitamist valitud näidetega pöörame sellekohase harjutusmaterjali varal peatähelepanu astmevahelduse määramise oskuse arendamisele. Sel teel hakkab õpilane astmevaheldust palju selgemini tajuma.

K. Hermlin nuriseb veel selle üle, et ei selgitata, millal liitega sõna (näit. *kolhoosnik—maastik*) on astmevahelduslik. Aga see oleks ju hoopis tarbetu ettehaaramine ja muudaks astmevahelduse esituse keerulisemaks. Küsimus kuulub ju vormiõpetusse, kus teda ka ammendavalt selgitatakse (isegi vastava tabeli najal — õpiku lk. 66). Ja edasi: kas saab lugeda puuduseks, et «on tarvis raskemate sõnade käänamise puhul veel astmevaheldust õppida . . .»²? Otse vastuoksa — see on käsitluse voores. Keeleõpetuse metoodikas on eri nähtuste seostamine, s. o. ühtlasi varem õpitu juurde süvendav tagasipöördumine, väga tulemusrikas.

Kahtlust tekitab K. Hermlini poolt pakutud astmevahelduse käsitluse moodus (nr. 5, lk. 296), millega taotletakse astmevaheldusnähtuste süstematiseerimist, kuid eesmärki silmas pidamata. Tegelikult on ju oluline kahe erilaadse astmevahelduse — laadi- ja vältevahelduse — lahushoidmine, nagu õpik suunab (lk. 31—32)³, aga mitte ühendamine ja segiajamine.

Ilmneb veel, et arvustaja ei ole süvenenud sisehäälikute ja astmevahelduse definitsiooni (õpiku lk-d 28 ja 31), milles välistatakse vajadus eraldi märkida, et «astmevahelduslikuks nähtuseks ei tule pidada *d*-lõpulist ainsuse osastavat (*tuld*), vahevokaali väljalangemist (*litter* — *litri*, *vapper* — *vapra*) ja vokaali muutumist tegusõnades (*tooma* — *tuua* — *tõin*)». Kui eraldi rõhutamist ikkagi veel vajalikuks peetakse, võib õpetaja seda ju teha.

Ettepanek häälikute väldete märkimise kokkuvõtte kohta (nr. 5, lk. 295—296) tundub esialgu huvipakkuvana ja õpiku käsitlusest (vt. õpiku lk. 26) tõepoolest lihtsamana, kuid lähemal vaatlemisel ilmneb, et selgi on oma puudused. Saame küll 10 reeglit 20 asemel, aga mõned reeglid on teiste hulka peidetud («ka pikk *s* konsonandi järel») või üldsõnalised ja seega väheütlevad [1] «täpsem märkimisviis on klusiilide ning *f*-i ja *š* väldetel» — 5 reeglit on ebamäärasesse lausesse haaratud; 2) «erandlikult märgitakse pikk ja ülipikk häälik ühe tähega . . . üksikutes sõnades (*mul*, *sul*, *tal*, *maastik*, *kompvek* jne.)»] või puuduvad hoopis (näit. *h* mitmesilbilistes sõnades). Tegelikult on just selles, õigekirja seisukohast nii olulises küsimuses kokkuserumine ohtlik.

Märkused ebasobivate näidete kohta (keskpikkade lihtklusiilide märkimise puhul) ja liitsõna väljajätmise kohta sisehäälikute käsitlusest on õiged. Niisamuti on vaja rõhutada, et astmevaheldus esineb ainult käänd- ja pöörsõnades.

E. Nurme märkused häälikuõpetuse alalt kalduvad detailidesse, millel õpiku seisukohast ei ole enamasti põhimõttelist tähtsust. Ometi ei ole õige neist lausa mööda minna, seda enam, et paljuski ei saa arvustajaga nõus olla.

Probleemiks on tõstetud tähtede arv tähestikus, kuid tarbetult. Tähestikul ja tema õppimisel on ainult üks eesmärk ja see on jäägitult puhtpraktiline — mitmesuguste käsiraamatute ja sõnastike kasutamine ning nimestike koostamine, ja just nimede puhul ongi tarvis kõiki 33 tähte. Selles mõttes on vajalikud ka *c*, *q*, *w*, *x* ja *y* ning isegi *č* (läti, leedu, tšehhi nimed). Ega me ei hakka ometi mitut tähestikuvarianti

² «Keel ja Kirjandus» nr. 5, 1959, lk. 296. Edaspidi viidatakse K. Hermlini ja E. Nurme artiklitele ainult ajakirja numbrit ja lehekülge märkides.

³ Leheküljenumbrid on märgitud õpiku 1958. a. väljaande järgi.

looma! Ja kui E. Nurm tahaks järjekindel olla, siis öelgu juba, et eesti tähestikus on 23 tähte. *Šarž* on võõrsõna, *Bordeaux* — võõrnimi, *š* ja *ž* võivad eesti tähestikku kuuluda, ent *x* mitte! Mis loogika see on? Ja mis mõte on selle üle vaielda! Tähestik jääb tähestikuks, kuna sisuliselt selgitab asja peatükk «Võõrtähed».

Allakirjutanu ei ole kompetentne otsustama, kas pärisnime *Caesar* hääldus *tsääsar* pro *iseesar* on ümberlukkamatult tõestatud. Igatahes õpikus esitatud variandi kasutamistraditsioon on üldisem.

Õeldagu mis tahes, aga E. Nurme nõue *f*-i ja *š* välte täpsustamise kohta tundub pisut koomilisena. Jättes kõrvale märkuse tarbetuse õpiku seisukohast, küsime: kas me siis tõepoolest hakkame vaagima veldete vaheastmeid. Tõepoolest, kust võtta nii erksad kõrvad, mis eraldaksid *f*-i erineva välte sõnades *finiš* ja *šefi*.

Silpide arv on õpikus võetud omastavast (mida vormiõpetuse huvides on kasulik algusest peale juurutada), seega ei ole *kompvek* mitte kahe-, vaid kolmesilbiline ning E. Nurme sellekohane märkus (nr. 7, lk. 424) on üleaarne.

Astmevahelduse käsitlemise põhimõttest oli eespool juttu ja astmevahelduse liikide tabeli väljajätmist õpikust ei tahaks küll märkimisväärseks puuduseks pidada. Ja üldse — «täielike juhiste» ja «ammen-davate käsitluste» nõudesse tuleb ettevaatlikult suhtuda.

Kui nüüd E. Nurme foneetikasse puutuvate märkuste asjakohane osa kokku võtta, siis tuleks õpikus teha järgmised korrektiivid: 1) *kõrikaas* pro *kõripealis* (lk. 5); 2) ära jätta reeglis «Pärisnimedest tuletatud üldtuntud üldnimedes...» (lk. 8) sõna *üldtuntud* ning reeglis «Paljudes varasemates laensõnades...» (lk. 8) redigeerida *kõigis* pro *paljudes*; 3) vene perekonnanimede poolitamisest lubada kaks võimalust (*Tši-tšikov* — *Tšit-šikov*); 4) parandada *Vjazma* pro *Vjasma*.

Kas seda ei ole mahategeva hinnangu andmiseks pisut vähevõitu?

3.

Vormiõpetuse arvustuses on esiplaanil noomenite käänamine, mis tõepoolest on keeleõpetuse raskemaid peatükke. Ennekõike tuleks selgusele jõuda tüüpikondade arvu ja süsteemi suhtes.

Mõlemad arvustajad möönavad, et tüüpsõnade arv eelmises programmis ja õpikus oli suur, kuid arvavad ühtaegu, et vähendamine on olnud liialt radikaalne, nimelt 43-lt 22-le.

K. Hermlin paneb ette järgmise tüüpikondade süsteemi: *puu, koi* (I kk.); *pesa, seminar, tuli* (II kk.); *kõne, tubli* (III kk.); *aasta, aus, number, õpik, pime, ese, kaheksas* (IV kk.); *paene, tööline (raskus), soolane (katus), raudne* (V kk.); *jalg, maastik, rida, sõber, padi, keel, uus, küüs, vars* (VI kk.); *mõte, hammas, hoolas, liige, tütar* (VII kk.) — seega kokku 32 tüüpsõna. Seejuures peab ta otstarbekohaseks võtta tüüpikondade süsteemi aluseks silpide arvu.

E. Nurm ei tee kogu süsteemi hõlmavat ettepanekut, kuid nuriseb *nimi, jõgi, käsi*- ja *küüs-tüübi* väljajätmise üle. (Pandagu tähele, et kolme tüüpsõna suhtes — *nimi, jõgi, käsi* — lähevad arvustajate arvamused lahku.)

E. Muugi käänd- ja pöördikondade süsteemi mittevastavus keele-

õpetuse eesmärkidele peaks ükskord selgeks saama. Iga kogemustega õpetaja teab hästi, kui raske vaeva ja nigelate tulemustega selle alusel käänamisoskust omandati. See süsteem on liialt keeruline, et õpilast keele tarvitamisel abistada. N. Remmeli käsitluses on tüüpikondade süsteem lihtsamaks ja ülevaatlikumaks muutunud ja esijoones seeläbi, et tüüpkonnad esindavad suuremaid sõnarühmi ning on selgemini, laiemal alusel piiritletud. On lähtunud käegakatsutavast tõest, et keskmine õpilane ei suuda rohkearvulist tüüpikondade süsteemi mälus reprodutseerida ning, kaotanud orienteerumisvõime, määrab tüüpsõna mehaaniliselt, ebateadlikult. Võtame näiteks IV käändkonna. G. Laugaste, M. Tedre õpikus esindas seda käändkonda 9 tüüpkonda (*aasta, aus, töökas, number, raamat, sipelgas, pime, ese, kaheksas*); K. Hermlin jätab neist kõrvale kaks tüüpsõna — *töökas* ja *sipelgas*. Tekib küsimus: millega selline ülepakkumine tüüpsõnade arvuga on siin põhjendatud? Lõppude ja tunnuste poolest on ju käändkond väga selgeilmeline. Väidetakse, et õpilasi desorienteerib erinev silpide arv nimetavas ja omastavas (*aus, töökas, sipelgas*) ning erinev lõpphäälik nimetavas (*töökas, aasta*). Aga kui aluseks võetakse t ü v e silpide arv ja kui õpilased on sellega algusest peale harjunud? Seda teed ongi arvustatav õpik läinud ja see on ka ainuke mõistlik lahendus. Tõepoolest, kas suudab keegi veenvalt kaitsta tüüpsõnade *aus, aasta, töökas* paralleelset esinemisvajadust, kui nad põhitunnuste poolest (2 silpi, III välde) «ühe mütsi alla» kuuluvad ja sarnaselt käänduvad? Niisamuti *õpik, sipelgas, pime, ese, kaheksas*. Võidakse ju väita, et *ese*-tüüpi sõnade omastavas eksitakse. Seda asjaolu tuleb eraldi märkida, nagu ongi kõigis õpikuis tehtud, ent see ei õigusta veel tüüpkonna «asutamist». Pealegi ei ole *da-* ja *me-*silbi esinemine või puudumine morfoloogiline nähtus.

Tüüpsõna ei õigusta ennast ka siis, kui ta esindab väikest sõnade rühma; näiteks: *tuli* — 6 sõna; *küüs* — 5 sõna, kusjuures *n*-i ja *s*-i vaheldus on mitte morfoloogiline, vaid foneetiline nähtus. Ka *nimi*-tüüp on elujõuetu, sest tüvevokaali muutus tekitab raskusi vaid sõnas *hani* ja sedagi Lõuna-Eesti murdealal. *ne-* ja *s*-sõnade käänamisel on ilmselt kõige õigem lähtuda kahest põhitüübist [*tööline (raskus), soolane (katus)*], mis tähistavad peamist morfoloogilist raskust (*i-* ja *id*-lõpuline mitm. osast.). Allakirjutanu arvates on siiski tõsine vajadus ka *raudne*-tüübi järele, nagu sm. Hermlin õigesti märgib, sest see tüüpkond on siiski üsna sõnarikas, pealegi ei saa *raudne*-tüüpi sõnu tõepoolest *soolane* eeskujul käänata.

Olgu märgitud, et *n.-õ.* koondatud tüüpkonnad ei ole õpikust välja jäetud; neile on tähelepanu juhitud, nad esinevad vajaliku sagedusega harjutusmaterjalis, kuid neid pole tüüpsõna «ausse» tõstetud.

K. Hermlin märgib, et tüüpsõnade vähendamise tagajärjel on õpikus suurenenud lisamärkuste arv. Nii see tõepoolest on ja esialgu võib see ebakohana tunduda. Aga on siis õigem neid märkusi tüüpikondade süsteemis varjata, süsteemi piiritlemine lootusetult keeruliseks teha ning lihtsama ja ülevaatlikuma asemel ähmase ja laialivalguga leppida?

Lisamärkuste rubriik sisaldab noomenite selle osa, milles kõige sagedamini eksitakse. Olgu tüüpikondade süsteem kui tahes ideaalne, nende kriitiliste sõnade muutmiselega tuleb eraldi tegelda igal eesti keele õpetajal, kui ta ei taha, et õpetamine lausa formaalseks muutub. Muidugi mõista võidakse nende märkustega halvasti ümber käia, näiteks

pähe õppida lasta. Kuid seesuguse «tõlgitsemise» eest ei ole kaitstud ükski õpik. Lisamärkus kaotab ju sedamaid oma otstarbe, kui õpilane vastavat sõna või sõnade rühma õigesti tarvitab. Lõpuks ei ole need märkused tüüpikondade süsteemist isoleeritud: enamasti on tähelepanu juhitud käändelõppudele ja tunnustele või siis sõnadele, mis kuuluvad küll süsteemi, kuid valmistavad raskusi (*puu* — *puude*, mitte *puie* — I kk.; *nüri*, *südi*, *mõru*, *vilu* — III kk.; *palju* — III kk. jne.). Kui üldine süsteem on selgem ja piiritletum, on hõlpsam leida ka seoseid üksikjuhtudega.

K. Hermlin väljendab rahulolematust ka käändkondade käsitlemise nn. kolmekontsentrilise mooduse üle. Nagu õpiku kasutajad teavad, seisneb N. Remmeli käsitlemise uudsus käändkondade sissejuhatavas tutvustamises. Mõte on selles, et õpilased ettehaaravalt orienteeruksid tüüpikondade arvus ja nende põhitunnustes, et neil tekiks algusest peale kujutlus tüüpsõnast kui käänamise praktilisest eeskujust (selleks ka siis vastavad harjutused ja ülesanded). Kui õpilastel on enne tüüpikondade üksikasjalist tundmaõppimist ettekujutus üldsüsteemist, on aine omandamine ju sootuks teadlikum ja aktiivsem. On siis selles midagi halba? Ja sisuliselt polegi sm. Hermlinil midagi kaaluvat vastu väita.

Arvestagem siinjuures, et käändkondade lühiülevaates orienteerumine toetub ju eelmises kontsentris tehtud tööle (seal käsitletakse nimelt 12 käändtüüpi); tüüpsõna mõiste ja selle järgi käänamine ei ole seega kaugeltki uudne. Ja lõppeks, kui seesugune käsitusviis ei ole õpetajale meelepärane, võib ta rahulikult vana rada käia, õpik seda kuidagiviisi ei takista. Niisamuti on võimalus ka tüüpikondi laiendada, kui selle järele just tungiv tarvidus on.

K. Hermlini märkused käänamise alalt juhivad tähelepanu ka mõnele õpiku ebatäpsusele, mida on tarvis arvesse võtta. Näit. *büroo* ei käändu tõepoolest nagu *puu*; *tubli*-tüübi iseloomustuses on eksitav trükiviga; *tütar*-tüübi iseloomustust on vaja täpsustada.

K. Hermlin teeb ettepaneku paigutada *jalg*-tüübi alla võõrsõnad, mille lõpul puudub astmevahelduslik vokaalile järgnev *-p*, *-t*, *-k* (*transport*, *teemant* jt.), kuna *maastik*-tüübi alla jääksid sõnad, nagu *piiskop*, *kotlet*, *kompvek*, *taburet*, *kabinet* jt. Allakirjutanu arvates oleks veelgi õigem kõik astmevahelduslikud võõrsõnad *jalg*-tüüpi viia. *Maastik* jääks siis oma mitmuse osastava paralleelvormiga n.-õ. puhaks tüübiks.

E. Nurm teeb nimisõna deklinaerimise alalt rea pisimärkusi.

Arvustaja ei ole rahul, et vormi *maha* peetakse sisseütlevaks käändeks ja mitte määrsõnaks. Kes tõmbab piiri, millal *maha* lakkas olemast kääne ja muutus määrsõnaks? Kuidas siis hoida lahus väljendeid *kukkus maha* ja *lõi maasse*? Õpilasel on raskem tajuda *maha* määrsõnana kui nimisõna sisseütlevana, eriti vormide *pähe*, *sohu*, *suhu* kõrval.

i-mitmuse suhtes tuleb rakendada põhimõtet, et kahtlaste vormide (selliste, mida õpilased kasutavad ebakindlalt) aktiveerimisega peab ettevaatlik olema. *i*-mitmuse moodustamine vokaallõpulisest mitmuse osastavast kuulubki seesuguste hulka. Õpilased kipuvad näiteks mehaaniliselt konstrueerima vorme, nagu *inimeseile*, *väikeseile* (pro *inimestele*, *väikseile*) jne. Kui me ei hakka taotlema vokaallõpulisest mitmuse osastavast moodustatud ebapopulaarseid vorme, ei valmista *i*-mitmuse õpetamine mingit raskust. Seepärast oleks õigem piirduda *i*-mit-

muse moodustamisega *id-lõpulisest* osastavast. Kuna küsimus on kee-
lis-stiililist laadi, võib sellele vanemates klassides tähelepanu juhtida
kirjandiõpetuses, ja see võiks sootuks tulemusrikkam olla.

Vokaallõpulise mitmuse osastava käsitluse kohta ütleb E. Nurm
järgmist: «Vokaallõpulise mitmuse osastava käsitlus (lk. 48) on liiga
konspektiivne ning pinnapealne; sellest võiks järeldada, et mitmuse
osastav sõnast *osa* on *ose* (pro *osi*)» (nr. 7, lk. 427). Kus sõna, seal vale!
Esiteks ei ole käsitlus pinnapealne, sest ta sisaldab kõik, mis vajalik,
järelkult mitte ka konspektiivne (halvustavas, ülelibisevas tähendu-
ses); väide, nagu võiks õpiku järgi tarvitada *ose* pro *osi*, on arvustaja
teadlik või ebateadlik väljamõeldis. *Osa* (*o-a* sõna, nagu näiteks *oma*)
pole ju erand (erandite hulgas on fikseeritud ainult *u-a* sõnad, näiteks
nuga, uba, muna, tuba) ja selle kohta käib reegel: «Kui eelmises silbis
on mõni muu vokaal (*e, o, u, ä, ö, ü*), siis on mitmuse osastava lõpp-
vokaaliks *i*» (õpiku lk. 48).

Järgmises märkuses nõutakse eriti peent lingvistilist eritlemis-
oskust, nimelt et *ohvitser* on laensõna, aga *seminar* — võõrsõna, *maga-
sin* — laensõna, *pensionär* — võõrsõna! Õpik nimelt on need sõnad
(*seminar*-tüüp) ilma seda tõsiasja ära märkimata ühte patta pannud.
Silpide arvu oleks tõepoolest võinud täpsustada, nagu arvustaja
nõuab, kuigi sel pole olulist tähtsust, sest enam kui 4-silbilisi sõnu on
väga vähe.

Kui juhis II käändkonna sõnade ainsuse sisseütleva tarvitamise
kohta on ebatäpne, nagu ütleb E. Nurm, siis on vaieldavad ka tema
enda korrektiivid. Verb *puutuma* koos sisseütlevaga väljendab ju mitte
midagi muud kui suhet (*Küsimus puutub minusse endasse*).

Väide, et sõnal *kumbki* puudub mitmus (nagu öeldakse õpikus),
tugineb tõsiasjale, et mitmust (mida on küll võimalik konstrueerida)
keegi ei kasuta. Muidugi on õpiku märkus üleaarne, sest tegelikus
keeletarvituses mitteeksisteerivat nähtust pole mõtet õpikus registree-
rida.

E. Nurme usinus pisiasjade üleslugemises on tähelepanuväärne, ent
ometi pole ta ka ise kõige tähelepanelikum lugeja olnud. Nii on kahe
silma vahele jäänud märkus sõna *rätsep* kohta (õpiku lk. 19); et võõr-
sõna käänamisel võetakse aluseks pearõhulise silbiga algav sõnaosa,
selgub vastavate tüüpkondade (*õpik, maastik*) käsitlusest; küsimusele,
millal *oma* käändub, leidub vastus lauseõpetuse peatükis «Omadussõna-
lise täiendi ühildumine» (õpiku lk. 159), kuhu ta peabki kuuluma, aga
«terasele õpilasele» annab vastuse õpetaja.

Nende üksikasjade üle arutledes kipub varju jääma peaasi: millises
suunas peaks arenema käänamise (ja selle analoogia põhjal ka pööra-
mise) õpetamine 8-klassilises koolis.

Uks asi näib olevat kindel — tüüpkondade arv ei saa olla suurem
kui kõnealusel õpikus; olemasolevat süsteemi tuleb edasi arendada
veelgi ülevaatlikumaks, lihtsamaks ja keeleõpetuse eesmärkidele vas-
tavamaks. Sellest lähtudes on vist mõõdapääsmatu loobuda käändkonna
kategorias, mille väärtus on üsna küsitav. Iseasi oleks, kui käänd-
kondi eesti keeles saaks morfoloogilistel alustel kindlalt piiritleda.
Teadupärast see pole võimalik ja praegune käändkondade süsteem ongi
tinglik ja meelevaldne (V ja VI käändkond). Ulesanne seisneb selles,
et arendada välja tüüpkondade süsteem, mis rohkem vastaks keeleõpe-
tuse ülesandele ja eakohasuse printsiibile. Haridusministeeriumi poolt

arutluseks saadetud VI klassi eesti keele õpiku osalises maketis esitatakse järgmine tüüpkondate süsteem: 1) *puu* — *koi*, 2) *pesa*, 3) *kõne* — *tubli*, 4) *number* — *aasta* — *õpik*, 5) *tütar* — *hammas* — *mõte*, 6) *sepp* (pro *jalg*) — *sõber* — *padi*, 7) *rida*, 8) *lugemik* (pro *maastik*), 9) *keel* — *uus*, 10) *ne-* ja *s-*sõnad.

Need tüüpkonnad tulevad käsitlemisele VI klassis, kuna VIII klassi süvendavas kursuses on ilmselt tarvis mõned tüüpsõnad (näit. *seminar*) juurde võtta.

Esitatud süsteem lähtub muutumise poolest lähedaste tüüpkondate tihedama seostamise põhimõttest; selle eesmärgi huvides võiks kaaluda veel *pesa*-tüübi toomist *rida*-tüübi järele.

«Uuenduseks» on veel tüüpsõna *sepp* taastamine, mis ilmselt on otsarbekohasem kui *jalg*, eriti nooremas astmes (selgesti nähtavad astmevahelduslikud suhted). Tõsi, rannamurde alal sobiks rohkem *jalg* ja seda sealsed õpetajad peaksidki arvestama. Tüüpsõnana ei ole ennast õigustanud ka *maastik*, mille käänamisel sageli eksitakse, aga eksimusi põhjustav sõna ei saa olla kindlaks eeskujuks.

Senised vastukajad ettepannud süsteemile on positiivsed. Ometi on siin ka oma ebakohad, mille tõttu tuleb küsimust veel hoolikalt kaaluda.

E. Nurm e arvustusega seoses jääb rääkida veel paarist küsimusest, nimelt sõnaliikidest ning suurest ja väikesest algustähest.

Teadupärast ühendati 1956/57. õ.-a. programmis kõrvalsõna kategooria määrsõnaga. E. Nurm hindab seda sammu järgmiselt: «Säärane edasi-tagasi kõikumine on kooli seisukohalt kahtlemata taunitav, sest see tekitab õpilastes arvamuse, et eesti keele grammatika on midagi ebakindlat, seda enam et samasugune või veelgi halvem on olukord ka lauseliikmete ja nende arvu küsimuses» (nr. 7, lk. 425). See ütlus tabab bumerangina esijoones kõiki keeleteadlasi endid. Milliste vahenditega õpik siis segased ja korraldamata küsimused keeleõpetusest isoleerib, et õpilasi kurvastavast tunnetusest säästa? Kooligrammatika paraku ongi aastate vältel keeleteaduslike vaidluste tallermaaks olnud ja on seeläbi vaid kaotanud.

Õpetajad teavad väga hästi, mis kaalutlustel kõrvalsõnast loobuti. Tegelikus töös ilmnes selgesti, et paljudel juhtudel ei ole kõrvalsõna määrsõnast põrmugi nii lihtne lahus hoida, nagu arvab E. Nurm. Aga mis praktilist efekti võibki anda seesugune kategooria, mis õpilastele ähmaseks jääb?

Termin «tegusõna» pro «pöörsõna» võeti kasutusele juba eelmises õpikus ja nimelt selleks, et sõnade liigitamine ühtsele alusele viia.

Vahest kõige kujukamaks näiteks selle kohta, kuivõrd kaugale jääb E. Nurm keeleõpetuse eesmärkide ja vajaduste mõistmisest, on suure ja väikese algustähe peatüki kohta kirjutatud näited. Autor ise teab ju väga hästi, kui rikas on see ortograafia peatükk paljude kõrvalepõigete poolest. Ajakirjas «Keel ja Kirjandus» toimunud mõttevahetus ei toonud mingit selgust ega stabiilsust, pigem laiendas süsteemist väljakkippuvaid juhtumeid ja vaieldavusi. Ometi asetab arvustaja kooligrammatika ette seesugused nõuded, mille kõrgusel ei seisa igakord ka ajalehtede ja ajakirjade korrektorid (vt. näiteks E. Kindlami artiklis «Keel ja stiil mõnedes keskajakirjades»⁴ avaldatud materjale). Toome mõned näited.

⁴ «Keel ja Kirjandus» nr. 4, 1959.

Paljukese on neid asutusi, mille ametlikku nimetusse kuulub partitiiv *omav*. Annab nuputada! (Peetakse ilmselt silmas ordenitega au-tasustatud asutusi.) Kuid seesuguse seiga märkimist nõutakse. Kuidas selgitada õpilastele, millal asutuste ja ettevõtete osakondade nimetused kirjutatakse suure, millal väikese algustähega? Määravaks on vist see asjaolu, kas osakonnal on oma eelarve või mitte. Ja jällegi nõutakse ammendavaid loetelusid (kui näiteks sideagentuuri kõrval pole ära märgitud ka metskond), asutuse nimetuse üldtarvitatava ja nurgatemplis fikseeritud kuju eritlemist jne. Võib arvata, mil määral VIII kl. õpilased sellega toime tulevad. Mõõname, et arvustajal on õigus, kuid rõõmustada pole siiski millegi üle, sest tegemist on raskesti piiritletava juhise-ga. Või võtame E. Nurme nõude kirjutada *Haridusministeerium* tähenduses *Eesti NSV Haridusministeerium* (nr. 7, lk. 426). E. Nurm ise tarvitab oma artiklis kahel korral *instituut* tähenduses *Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut* (nr. 7, lk. 423). Aga mis tasemel asutused siis väärivad suurt algustähte? Kui TA Keele ja Kirjanduse Instituut nende hulka ei kuulu, kuidas siis toimida näiteks *akadeemia* endaga, s. t. kas *Teaduste Akadeemia* (tähenduses *Eesti NSV Teaduste Akadeemia*) või *teaduste akadeemia*, kas *kirjanike liit* või *Kirjanike Liit* jms.?

Kõnealuse õpiku ümber polekski õieti mõtet piike murda, nimelt selles mõttes, et ta on koolireformi tõttu käibel veel ainult järgmisel, 1960/61. õ.-a. Põhiküsimus selles ka ei seisne. Sootuks olulisem on, et arvustajad, eriti E. Nurm, kaitsevad visalt teoreetilise grammatika õpetamise suunda, millest oleme lahti ütelnud kui keeleõpetuse eesmärki-dele ning kogu reformitud kooli põhiolemusele mittevastavast. Aga selle suuna vastu on vaja kõige tõsisemalt võidelda.

Mis tahes õpikut arvustades ja hinnates tuleb arvestada selle vastavust programmile, metoodilist teostust ning kooskõla vastava teaduse seisukohtadega. E. Nurmele, kes, nagu teada, on õpikute koostamisega suunavalt tegelnud, ei või seesugused põhitõed teadmata olla. Kuidas siis võis sündida arvustus, mis ei pea millekski ametlikku programmi ja keeleõpetuse eesmärki, jätab käsitlemata õpiku metoodilise külje ning, toetudes üsna kergekaalulise materjali eklektilisele esitusele, resümeerib uskumatu enesekindlusega järgmist: «Eespool loetletud puuduste ja lünkade alusel (!) võib küll kahtlemata öelda, et uus autor pole suutnud kooligrammatika kvaliteeti tõsta...» (nr. 7, lk. 431). Tuleb välja, et arvustaja on pealkirjastanud oma kirjutise — «Hääliku- ja vormiõpetuse käsitus (minu sõrendus — K. L.) keskkooliõpiku» — sisule mittevastavalt.

Allakirjutanu ei pea kõnealust õpikut kaugeltki veatuks. (Sellist vist pole keegi oma silmaga näinud.) Kuid oluline on, et selles on rakenduse leidnud keeleõpetuse tulevase arengu põhijooned; ta on üleminekuastmeks keeleõpetuse käsitlemisele reformitud koolis.

Muide, grammatika õpetamise liigõhinas on aastate vältel olnud keeleõpikute primaarseks küljeks teooria esitamine. Seetõttu ei ole meil praegu veel täit ettekujutust selle kohta, milline tähtsus on metoodiliselt hästi läbitöötatud harjutusmaterjalil.

N. Remmeli, J. Valgma ja E. Riikoja õpikus on lähtunud mitte sõnade diferentseerimata koguhulgast, vaid peetakse järjekindlalt silmas vigu põhjustavaid ortogramme, mis esinevad vajaliku korduvu-sega niihästi näite- kui ka harjutusmaterjalis ning mõjutavad tugevasti

kogu ainekäsitus. Märkimist vääriv on ka harjutuste ja ülesannete rohkus, ja mitte ainult rohkus, vaid ka mitmekesisus, mida on arendatud peajasjalikult õpilaste aktiivsuse ergutamise suunas.

Juba selles mõttes tähistab hääliku- ja vormiõpetuse käsitus (N. Remmel) kõnealuses õpikus uut kvaliteeti. Arvustajad muide libisevad sellest asjaolust mõne möönva reaga üle. Nii see on, kui puude tagant metsa ei nähta! Küll aga jätkub ruumi pisimärkusteks ja keelevigade loeteluks.

Vahemärkusena olgu öeldud, et kui peensustes väga nõudlik olla, peab samasugust nõudlikkust osutama ka iseenda suhtes. E. Nurme kirjutises «Vastus Peeter Pikksäärele» («Nõukogude Õpetaja» nr. 40, 1959) leidub aga järgmine lause: «Ei ole ju isikunimed Caesar, Lydia ja Kreutzwald eesti nimed, nagu arvab Peeter Pikksäär, kuigi v i i m a s e n i m e (minu sõrendus — K. L.) kandjaks on üldtuntud eesti kirjanik».

Ma ei tahaks sisuliste küsimuste arutamist õigekirjavigade loetlemise tasemele viia. Vahemärkus oli esijoones selleks, et näidata, milleni õpiku arvustus on välja jõudnud.

Lõpuks veel üks n.-ö. organisatsioonilist laadi asjaolu. E. Nurm kahetseb, et keeleõpikute koostamine, mida varem juhendas TA Keele ja Kirjanduse Instituut, on läinud Haridusministeeriumi valdusse. Ei ole midagi endastmõistetavamamat kui see, et õpikute koostamist organiseerib ja juhendab Haridusministeerium koos tema juures töötavate ainekomisjonidega. Ei pea ju arvama, et instituudil seetõttu tööst puudu tuleks. Küll aga on õige, et Haridusministeeriumi ning kõrgemate õppeasutuste, samuti Eesti NSV Teaduste Akadeemia instituutide vahel toimuks normaalne koostöö. On hästi teada, et Haridusministeerium on seda aktiivselt taotlenud; ta on viimaseil aastail rohkem kui kunagi varem pöördunud programmide ja õpikute koostamisega seoses niihästi tegelike õpetajate kui ka teaduslike töötajate poole. Ministeeriumil ongi kujunenud kasuliku koostöö suhted Keele ja Kirjanduse Instituudi kirjanduse sektoriga. Eelduseks on seejuures, et teaduse alal töötajad siiralt mõistavad kooli eesmäärke ja vajadusi ning süvenevad nõukogude kooli eesseisvaise ülesandeisse. Kõnealustes arvustustes ei märka seesugust püüet ka kõige hoolikama vaatlemise puhul ja esijoones see asjaolu sundiski sõna võtma.

Kirjanduspala kavastamine ja töö kava varal.

N. REMMEL,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja.

Uks tavalisemaid töövõtteid V—VII klassi kirjandustunnis on lugemispala kava koostamine. Seda nõuab ka programmi seletuskiri, väites: «Kavastamine soodustab teose sisu omandamist, arendab ühtlasi loogilist mõtlemist ja aitab kaasa selleks, et õpilased väljendaksid oma mõtteid seotult. Kava koostamine aitab õpilastel mõista ka teose tegevuse arenemist ja kompositsiooni.»¹

Metoodika käsiraamatud tegelevad ka kava liikidega — liht-, liit- ja segakava — ning püüavad näpunäiteid anda, millises klassis ja mis laadi teose puhul tuleks üht või teist liiki kasutada.

Tegeliku koolitöö jälgimine näitab, et kavastamises valitseb šabloon ja ühekülgus. Õpetajad lasevad sageli koostada iga kirjandusteose kava ja jätavad selle siis sinnapaika. Nii kestab see tunnistundi. Sel töö on muidugi oma positiivne mõju — õpilased on sunnitud teosesse mõningal määral süvenema, olulist leidma ja lakoonilist sõnastust otsima. Kuid see on liiga vähene võrreldes sellega, mida kava varal on võimalik saavutada. Liiatigi ei ole iga pala kavastamine kaugeltki otsustav.

Põhinõudeks peab olema, et kava koostatakse ainult sellekohase oskuse omandamise otstarbel või tegelemiseks teiste, sisu ja vormi hõlmavate küsimustega. Normaalselt järgneb kavastamisele töö kava varal. Kui kava muud tööd ei soodusta, jätame selle tegemata.

Alljärgnevas vaatleme kolme kava tüüpi ja tööd nende varal.

E. Bornhöhe «Tasuja»

(uue programmi järgi VII kl.).

Teose käsitlemise käigus on teos kavastatud ja peatükid pealkirjastatud. Lõppvaatluses on juba iseloomustatud tähtsamaid tegelasi ja esile toodud ideestik. Järgneb mõningate kirjandusteooria mõistete selgitamine ja kunstiliste iseärasuste vaatlemine. Selle töö aluseks on teose kava peatükkide järgi (peatükkidele leitud pealkirjad).

¹ Keskkooli programmid 1958/59. õppeaastaks. Kirjanduslik lugemine, Tallinn, 1958, lk. 15.

Tahvlil ja õpilaste vihikuis on kava:

- I. Röövvalutajad Eestimaal.
- II. Priiuse saavutamine.
- III. Sõpruse algus.
- IV. Oodo kukkumine hobuse seljast.
- [V. Ereimiidi minevik.]²
- VI. Sõprus muutub vaenuks.
- [VII. Kuuno — Emiilia peigmees.]
- VIII. Jaanuse vihkab rahva rõhujaid.
- IX. Talupoegade elu. Maanuse vahekord lossirahvaga.
- X. Oodo saab võimumeheks. Maanus Metsa talus.
- XI. Vana summutatud viha lööb Oodós lõkkele.
- XII. Metsa talu häving.
- XIII. Ülestõusu algus.
- XIV. Ülestõus Põhja-Eestis.
- XV. Lodijärve lossi vallutamine. Arveteõendus Oodoga.
- XVI. Lahing Tallinna all.
Jaanuse surm ja ülestõusu nurjumine.

Töö eesmärgid: selgitada 1) süžee elemente (sissejuhatus, sõlm, tegevuse arenemine, hariaste, lõpplahendus), 2) konflikti ja gradatsiooni mõistet, 3) pea- ja kõrvaltegelase mõistet, 4) tegelastevahelist seost ja tegelaste funktsiooni teoses.

Süžee elementide vaatlust on otstarbekas alustada hariastmest e. kulminatsioonist. See selgub küsimuse varal: Missugune sündmus «Tasujas» on kõige tähtsam, kõige otsustavam? Õpilased leiavad üsna hõlpsasti, et selleks on lahing Tallinna all. Õpetaja ütleb, et kõige tähtsamat, kõige otsustavamast sündmusest või olukordast teoses nimetatakse hariastmeks. Seejärel lahutatakse XVI peatüki esimene osa kõigest muust joontega ja ette kirjutatakse h a r i a s t e.

Järgnevalt on hea selgitada, mis on sõlm. Küsimus klassile: Kust sai lahing Tallinna all (hariaste) alguse? Sellele ei saa tavaliselt kohe vastust, «pakutakse» üht ja teist episoodi. Arutluskäigus hinnatakse neid, jäetakse kõrvale kõik teised peatükid peale VI, kus räägitakse Jaanuse kokkupõrkest Oodoga. («Sõprus muutub vaenuks»). Vastav pealkiri eraldatakse muudest joontega. Õpetaja mainib, et see osa teosest, millest arenemine lõpplahenduse poole alguse saab, on sõlm. Peatüki pealkirja ette kirjutatakse s õ l m.

Edasi vaadeldakse, mis toimub sõlme ja lõpplahenduse vahel. Vastavate peatükkide ette kirjutatakse t e g e v u s e a r e n e m i n e.

Samal viisil selgitame ka lõpplahenduse mõistet.

Lähteküsimus ekspositsiooni mõiste selgitamiseks: Mida saame teada Jaanusest ja Oodost kui tähtsamatest tegelastest enne sõlme? — Nende päritolust, ühiskondlikest tingimustest, sõprusest, ratsasõidust ja Oodo kukkumisest hobuse seljast. Saame teada ka, millised on nende iseloomu põhijooned. Õpetaja märgib, et teoses sõlmele eelnevat osa, kus põhijoontes tutvustatakse tähtsamaid tegelasi ja näidatakse nende esialgseid vahekordi, nimetatakse s i s s e j u h a t a v a k s o s a k s ehk ekspositsiooniks.

Kava lõppu kirjutavad õpilased õpetaja dikteerimisel süžee elementide definitsioonid koos vajalike seletustega. Hiljem, teisi teoseid käsit-

² Nurksulgudesse on pandud nende peatükkide pealkirjad, mis praeguses õpikus on vahele jäetud.

ledes, toimivad õpilased süžee elementide määramisel juba iseseisvalt ja alustavad ekspositsioonist.

«Tasuja» juures vaatleme edasi konflikte ja gradatsioonid.

Õpetaja seletab, et tegevuse arenemises toimuvad tähtsamate tegelaste või kahe leeri vahel kokkupõrked e. k o n f l i k t i d. Ta laseb õpilasi leida konflikte.

Õpetaja juhib kava järgi tähelepanu sellele, et kõik olukorrad sõlmest kuni lõpplahenduseni ei ole ühesuguse pingega, et mõned neist on nõrgemad, teised pingelisemad, ulatuslikumad, pöördelisema tähtsusega. Õpilased leiavad pingelisemad olukorrad, episoodid. Neiks osutuvad kokkupõrge eremiidi koopa juures (VI ptk.), võitlus Metsa talu õuel (XII ptk.) ja rahva ülestõus (XIII—XVI ptk.). Konflikte kujutavad peatükid pannakse kavas «kasti».

Edasi võib töö kulgeda järgmiselt.

a) Kelle vahel konflikte toimuvad ja millised on nende tagajärjed? — Esimeseks konfliktiks on kahe nooruki o m a v a h e l i n e kokkupõrge, mis toob kaasa Jaanuse ja Oodo sõpruse katkemise; teine toimub Metsa talu ja Lodijärve lossi vahel ning toob kaasa oma rahva pärast südant valutava Jaanuse kodu hävitamise ja ta isa vangiviimise, millest peale saab Jaanusest rahva ülestõusule õhutaja; kolmas areneb juba r a h v a j a r õ h u j a t e vahel ning viib lõpplahendusele.

b) Hindame neid konflikte tähtsuse ja ulatuse poolest. — Selgub, et iga järgnev konflikt on eelmisest tugevam, ulatuslikum, tähtsamate tagajärgedega.

Õpetaja märgib, et säärast võtet nimetatakse g r a d a t s i o o n i k s e. astmeliseks tõusuks.

c) Mis tähtsus on teistel sündmustel, episoodidel? — Need annavad tegelastest pildi, selgitavad vahekordi või valmistavad uut konflikti ette.

d) Vaatleme nende otstarvet lähemalt. — I peatükk näitab, kuidas eesti rahvas sattus orjusse, II ptk. selgitab, miks sai Jaanus kasvada ja areneda priiuses, III ptk. viib tähtsamad tegelased omavahel kontakti, IV ptk. valgustab Oodo iseloomu ja valmistab ette esimese konflikti, V ptk. tutvustab eremiiti, kes hiljem etendab oma osa Jaanuse kujunemises rahva juhiks (sel peatükil on siiski suhteliselt väike kaal, ta ei õigusta ennast täiel määral), VII ptk. kujutab Kuunot ja tema suhtumist Emiiliasse, VIII ptk-i ülesandeks on näidata, et oma iseloomu ja kõigi eelnevate sündmuste tõttu valutab Jaanus rahva pärast südant ja vihkab rõhujaid, IX ptk. annab põgusa pildi rahva elust, näitab seda pinnast, kust hilisem ülestõus võrsus, X ja XI ptk. valmistavad ette teist konflikti, XIII ptk. annab üleva sissejuhatuse viimasele, kõige laiahaardelisemale konfliktile, kus vastasteks ei ole enam kaks isikut või kaks väiksemat rühma, vaid kus kogu rahvas ja rõhujad võitlevad omavahel elu ja surma peale.

e) Mitmes kohas teoses on vahele jäetud pikem periood. Kus ja kui pikk? Viis aastat on möödunud III ja IV, VI ja VII ning umbkaudu viis aastat XII ja XIII peatüki sündmuste vahel. (Kavasse märgitakse antud peatükkide vahele vastavad arvud.)

f) Kuidas hinnata pikemate perioodide vahelejätmist?

Selle küsimuse võib ka ära jätta. Tõsisemat tähelepanu väärib siiski vahelejätud periood Metsa talu hävitamise ja ülestõusu alguse vahel.

See mõjub lugeja mõttekujutusele erutavalt. Romantismi mõiste selgitamisel IX klassis tuletame seda uuesti meelde.

Edasi tuleb selgitamisele peategelase mõiste. Selleks vaadeldakse kõigepealt, kes on ühes või teises peatükis tegelased; nende sümbolid märgitakse kavas peatükkide järele sulgudesse.

Ühiselt leitakse, et II peatükis on tegelasteks V (Vahur), T (Tambet) ja J (Jaanus), III-s J, O (Oodo) ja E (Emiilia), IV-s J, O ja E, VI-s J, O, E ja eremiit, VII-s K (Kuuno) ja E isa, VIII-s J ja E, IX-s M (Maanus) ja J, X-s O, E, J ja M, XI-s O ja kubjas, XII-s J ja O, XIII-s J, XIV-s J, XV-s J, O, E ja K, XVI-s J, XVII-s J.

Selgub, et Jaanus on peaaegu kõigis peatükkides «laval». Needki peatükid, kus ta puudub, on tema saatuse suhtes olulised, näit. VII, kust selgub, et Emiilial on peigmees, ja XI, milles kujutatud episood toob Oodo ja tema jõugu Metsa tallu. Jaanus põhjustab peamise, kõige tugevama konflikti ja temaga on kõige tihedamalt seotud lõpplahendus. Õpetaja märgib ära, et seda tegelast, kellega kõige tihedamalt on seotud tähtsamad konfliktid ja lõpplahendus, nimetatakse peategelaseks.

Tegelased jutustuses «Tasuja» on omavahel hästi seotud. Igaühel on siin oma koht ja ülesanne.

Järgnevalt tulebki vaatlusele kõrvaltegelaste funktsioon teoses. Lähteküsimuseks võib olla: Mis tähtsus on igal üksikul kõrvaltegelasel Jaanuse kui hilisema rahvajuhi suhtes?

Eremiit, nagu juba öeldud, etendab Jaanuse elus küllaltki tähtsat osa: ta õpetab Jaanusele vehklemiskunsti ja annab raamatuid lugeda, mis avardavad nooruki pilku ja õhutavad isamaa-armastust.

Kupja kaudu selgub Jaanuse taibukus ja lugupidamine rahvast juba lapsena (Tarapita, kupja instinktiivne vihkamine); oma alatute valedega õhutab ta Oodo viha lõkkele, mis soodustab teise konflikti tekkimist.

Vahuri tõttu sai Jaanus võimaluse priiuses kasvada, tema viimased sõnad surivoodil vajasid sügavalt noore Jaanuse südamesse ja eten-dasid hiljem tema võitluses tähtsat osa.

Tambeti tõttu näeme Jaanuse sügavat isaarmastust (appitõtmine isale röövlijõugu Metsa tallu saabumisel, palve isa eest Metsa talu õuel, esimene käik ainult osaliselt vallutatud Lodijärve lossi keldrisse isa otsima). See teeb Jaanuse kuju veelgi kaunimaks.

Maanuse kuju näitab rahva rasket elujärge, Jaanuse seost rahvaga, kelle etteotsa ta hiljem asub, ja ta valmisolekut sõpra kaitsta ning päästa.

Eriline koht jutustuses on Emiilial. Ta on küll nõrgalt väljajoonistatud kuju, kuid Jaanuse ja kogu teose suhtes väga tähtsa funktsiooniga. Tema võimaldab näha Jaanust haruldaselt tugeva ja sügava tundeeluga inimesena. Tunnetame, et Jaanus ei saa eluaeg lahti tundeist, mis teda kord on vallanud. Lisaks muudab Emiilia Jaanuse võitluse raskeks ja traagiliseks. Tal tuleb võidelda kaht rasket võitlust — oma armastuse ja rahva vaenlaste vastu, kusjuures üks võitlus teist ei toeta, vaid just takistab. Armastus Emiilia vastu hoiab teda tagasi võitluses rahva eest. Rahva eest võideldes peab ta minema Emiilia vastu, ja kui ta Emiiliat hakkaks kaitsma, peaks ta loobuma võitlusest rahva eest. Võidu saavutab tema südames rahvas. Emiilia, keda ta siiski sügavalt armastab, lausub talle Lodijärve lossis: «Ma kahetsen meie noorpõlvesõprust — esimest korda. See on minu peigmees. Ma armastan teda,

nagu ma sind põlgan ja vihkan.» See on Jaanusele raske ning teenimatu hoop. Varsti pärast seda langeb ta rahva eest võideldes. Nii muutub Jaanuse kuju Emiilia tõttu veelgi ülevamaks ja võimsamaks.

Muidugi on VII klassis seda kõike pisut raske selgitada, aga mööda minna sellest ei oleks siiski õige.

Lõpuks antakse «Tasuja» kompositsioonile üldine hinnang. Leitakse, et see teos on läbimõeldud ja õnnestunud kompositsiooniga. Lahtisi, tarbetuid osi siin ei ole (kui mitte arvestada eremiidi eluloo liiga pikka esitust), igal episoodil ja igal kõrvaltegelasel on kindel ülesanne. Kõik on omavahel tihedalt seotud. Eriti osavasti on kompositsioonis läbi viidud gradatsioon. Niisiis isamaa-armastuse idee ja Tasuja üleva kuju kõrval paelub lugejat ka teose kompositsioon.

Kava näeb lõpuks välja sääraselt:

	I. Röövullutajad Eestimaal.
	II. Priiuse saavutamine. (V, T, J.)
Sissejuhatav osa (ekspositsioon).	III. Sõpruse algus. (J, O, E.) (5 aastat.)
	IV. Oodo kukkumine hobuse seljast. (J, O, E.)
	V. Eremiidi minevik. (Eremiit.)
Sõlm.	V. Sõprus muutub vaenuks. (J, O, E, eremiit.) (5 aastat.)
	VII. Kuuno — Emiilia peigmees. (K, E isa.)
	VIII. Jaanus vihkab rahva rõhujaid. (J, E.)
Tegevuse arenemine.	IX. Talupoegade elu. Maanuse vahekord lossiga. (M, J.)
	X. Oodo saab võimumeheks. Maanus Metsa talus. (O, E, K, J, M.)
	XI. Vana summutatud viha lööb Oodos lõkkele. (O, kubjas.)
	XII. Metsa talu häving. (T, J, O.) (Umbes 5 aastat.)
	XIII. Ülestõusu algus. (J.)
	XIV. Ülestõus Põhja-Eestis. (J.)
	XV. Lodijärve lossi vallutamine. Arveteõiendus Oodoga. (J, O, E, K.)
Hariaste.	XVI. Lahing Tallinna all. (J.)
Lõpplahendus.	Jaanuse surm ja ülestõusu nurjumine. (J.)

Et kava on õpilastel kogu aeg silme ees, on neil ka teosest terviklik ülevaade ja ülalkirjeldatud töö kulgeb hõlpsamini kui ilma kavata.

Võtame nüüd näite hoopis teist laadi kava ja teistsuguse sisuga töö kohta kava alusel.

E. Vilde «Minu esimesed «triibulised»»

(V kl.).

Töö alus: kava motiivide järgi.

Koht käsitluses: lõppvaatlused.

Töö eesmärgid: 1) teose üksikosade seoste ja otstarbe ning lõpplahenduse tähtsuse selgitamine, 2) mõningate näpunäidete andmine kirjandiõpetuse alalt, 3) teose tegelaskujude iseloomustamine ja ideetiku väljatoomine.

Tahvilil ja õpilaste vihikuis on eelnevalt ühiselt koostatud kava, mille alusel töö toimub.

Töö võib lähtuda küsimusest: Millest Vilde «Minu esimestes «triibulistest»» jutustatakse? — Tõenäoline vastus: Jutustatakse sellest, kuidas Eedi sai esimesed «triibulised». Õpetaja väidab niisuguse vastuse puhul, et sel korral oleks meil tegemist kergesisulise lookesega ja sellel poleks üldse lugejaid või see unustataks varsti pärast lugemist. E. Vilde jutustust aga loetakse juba rohkem kui 50 aastat ja ta jääb eluks ajaks meelde. Mis annab siis «Minu esimestele «triibulistele»» kaalu ja teeb ta meeldejäävaks? Et seda küsimust lahendada, vaatleme kõigepealt, mis otstarve on üksikutel osadel, milleks on üks või teine osa jutustuses vajalik.

Leitakse, et 1. osa («E. on määratud V. mängukaaslaseks») on vajalik kõige järgneva mõistmiseks, et sellest kasvab välja kõik järgnev. Ühtlasi valgustab see ka sotsiaalseid vahekordi (V klassis tarvitame väljendit «suhted mõisnike ja mõisateenijate vahel»). Motiivi ette märke sümboli S (sotsiaalsed vahekorrad) ja noole ↓, mis näitab, et see motiiv põhjustab järgnevad. 2. motiiv iseloomustab suhteid ja Eedit (sümbol E), 3. ja 4. suhteid, 5. toob kaasa ebameeldiva elamuse (pettumine lootustes) ja põhjustab Eedi otsustavama käitumise teisel päeval, aga ühtlasi ka iseloomustab Eedit, 6. iseloomustab suhteid, 7. samuti suhteid, aga ka Villit (V) jne.

Nii jätkub töö kuni lõpuni. Erilist tähelepanu pälvivad 14. («Tiik») ja 15. punkt («Meeleolu sõidu algul»). Autor kirjeldab tiiki, öeldes, et vesi ulatus seal umbes põlvini ja et põhi oli porine. Milleks ta seda mainib? Tiigi kallastest näiteks ei lausu ta sõnagi, ei ütle, kas kaldal kasvas puid, kalda ääres kõrkjaid jne. Miks ta nii teeb? Miks ta räägib tiigi sügavusest, aga ei lausu sõnagi sellest, mis tiiki ümbritses? Leitakse, et tiigi kallaste kirjeldamisel ei ole antud olukorras mingit tähtsust, sügavuse mainimine aga on oluline. Vesi oli tiigis vaevalt ühe jala sügavune, poistele umbes põlvini, ja sealt ei saanud mõisnikuvõsuke omal jõul välja ning oleks uppunud, kui Eedi poleks talle appi läinud. Nii selgub, et autor on välja jätnud kõik, mis Eedi, Villi ja ühiskondlike vahekordade suhtes ei ole oluline.

Siin ei oleks halb aine käsitlust mõningal määral siduda kirjandiõpetusega. Jätkates märgib õpetaja, et kirjandusteoses, aga samuti ka õpilaste kirjandeis on üks põhilisi nõudeid, et seal ei oleks midagi liigset, tarbetut, midagi niisugust, mis kujutatavale meeolule, tegelastele, mõtetele või sündmustele midagi juurde ei anna, vaid ainult lugeja tähelepanu killustab ja seega teose või kirjandi mõju vähendab. Nii alustavad paljud õpilased näiteks kirjandit, kus tuleb kirjeldada mõnd juhtumit oma elust, ärkamisega hommikul, räägivad siis pesemisest, riietumisest, söömisest ja alles kuskil kaugel jõuavad olulise juurde — juhtumi juurde, mille kirjeldamist nõutakse. Inimene tõuseb, riietub ja einetab iga päev, ja kui see pole kirjeldatava looga tihedamalt seotud, pole sellest tarviski rääkida. Kirjandis, nii nagu kirjandusteoseski, ei tohi olla midagi liigset, aga sealt ei tohi ka midagi olulist, paljuütlevat puududa. E. Vilde on osanud oma jutustuses nagu teisteski teostes kõik tarbetu välja jätta; iga tema lause kas loob vastavat meeolule, ütle kellegi kohta midagi olulist või valmistab järgnevat ette.

15. punkt näib sellele väitele siiski vastu rääkivat. Milleks oli autoril tarvis mainida, et poiste meeoleolu sõidu algul oli ülev? Rõõmus

meeleolu antud olukorras ei iseloomusta ju ei Eedit, Villit ega ühiskondlikke suhteid; ta ei vii ka sündmustikku edasi. Selgub, et see oli vajalik kontrasti loomiseks, selleks, et parunivõsukese sõnamurdmises tekkinud õnnetus (meeletu siplemine vaevalt jala sügavuses tiigis, suu, silmad ja kõrvad pori täis) ilmekam näiks, teravamalt esile tõuseks. Pealegi süvendab see koomilist efekti, ent naljatlevas toonis on kirjutatud kogu jutustus.

Kui kõigi punktide otstarve on määratud, teeb õpetaja kokkuvõtte, veel kord rõhutades, et «Minu esimestes «triibulistes»» ei ole midagi liigset, kõigil üksikosadel on oma koht ja kaal, kõik on omavahel tihedasti seotud, nagu kunstiteoses peabki olema.

Kava kujuneb lõpuks järgmiseks:

- | | | |
|----|---|---|
| S | ↓ | 1. E. on määratud V. mängukaaslaseks. |
| S | E | 2. E. pesemine, peasugemine, riietamine. |
| S | | 3. Miks E. mänguseltsiliseks valiti. Isa ja ema suhtumine sellesse. |
| S | | 4. Õpetused käitumise kohta. |
| E | ↓ | 5. Lootused tasule. |
| S | | 6. E. ja V. välimus ja mänguasjad. |
| S | V | 7. Paruniproua nõuded teretamise kohta. |
| S | E | 8. «Miks meie siis saksad ei ole?» |
| | ↓ | 9. Põhjalikud «määrused». |
| V | E | 10. V. ja E. käitumine esimesel päeval. |
| | ↓ | 11. Pettumine lootustes. |
| V | E | 12. E. käitumine teisel päeval. |
| | ↓ | 13. Kolmandal päeval otsus tiigile minna. |
| | V | 14. Tiik. |
| | | 15. Meeleolu sõidu algul. |
| V | E | 16. V. uus algatus. |
| V | ↓ | 17. Rahuleping ja selle murdmine. |
| E | ↓ | 18. E. vastuhakk. |
| | ↓ | 19. Tiiki kukkumine. |
| V | E | 20. Päästetöö. |
| V | ↓ | 21. V. väljanägemine pärast päästmist. |
| SV | ↓ | 22. V. karjumine. |
| S | | 23. Rahva kokkujooksmine. |
| S | ↓ | 24. Kohtuotsus. |
| S | | 25. Kuidas V-sse suhtuti? |
| S | | 26. E. «triibulised». |

Järgnevalt on hea tähelepanu juhtida lõpplahendusele. See on järsk ja ilmekas, edasi antud väga napisõnaliselt. Autor räägib «soojade punasetriibuliste» saamisest rahulikult, nagu ükskõikse pealtvaatajana: «Väljast toodi kohutav vitsakimp sisse, aknad lükati lahti, et mu kisa mõisamajja kuulduks, siis kisti mu märjad potisinised jalast ja... isalt sain oma esimesed triibulised. Soojad punasetriibulised!» Ja mitte üht sõna rohkem. Kui autor oleks seda pikemalt teinud, oleks ta lõppu ja võib-olla kogu jutustust ainult lahjendanud. Hoopis ilma lõpplahendusega aga oleks jutustus poolikuks jäänud.

Siinjuures ei ole jällegi liigne vihjata ühele tavalisele veale õpilaste kirjandites, nimelt sellele, et neis sageli puudub kõike kinninaelutav lõpp, et kõik jääb seal poolikuks, niisuguseks, et võib veel juurde kirjutada ei tea kui palju. Lõpu puudumisel pole kirjandil nagu tuuma ja pole selge, mida kirjandiga on tahetud öelda ja milleks ta üldse on kirjutatud. Seejärel võib õpetaja mõne taolise kirjandi ette lugeda.

Enne sotsiaalsete vahekordade ja Eedi ning parunivõsukese iseloomustamisele asumist teeb õpetaja kokkuvõtte. Ta märgib ära, et «Minu esimesed «triibulised»», nagu nägime, ei ole mõni kergesisuline looke

sellest, kuidas üks poiss vitsu sai, vaid paljuütlevalt jutustus mõisnikeaegsest ühiskonnast, omaaegsetest ülekohtustest oludest, mõisnike ülbussest ja vägivallast ning rahva raskest elust. Juba paljas loendamise näitab, et jutustuses on kõige tähtsamal kohal sotsiaalsete vahekordade kujutamine — 26 punktist tervelt 12 valgustavad suhteid, ebaõiglust, ülekohtu, kuna 8 iseloomustavad Eedit ja 9 Villut ning 11 viivad sündmustikku edasi.

Sotsiaalseid vahekordi võib käsitleda kavapunktide järjekorras. Õpilased on jutustuse kodus veel kord läbi lugenud, pöörates tähelepanu just vahekordadele, Villile ja Eedile.

1. punkt näitab, kuidas peale selle, et rahvas pidi mõisnikke toitma ja katma, tuli mõisateenijatel vajaduse korral neid isegi lõbustada. Eedi valitakse Villi mängukaaslaseks, aga suure sisemise võitluse järel — kas aidamehe poeg on ikka väärt, et mängida «kõrgestisündinud» parunivõsukesega. Valitakse ilma Eedi vanematega eelnevalt rääkimata, nendelt küsimata, kas nad sellega nõus on. Mis seal veel küsida, tööinimeste vastu niisugust viisakust üles näidata!

Eedi pestakse puhtaks, talle pannakse kõige paremad riided selga (2). Teisiti ju ei tohi — kuidas võib peene noorherra mängukaaslaseks olla mõni murjan!

3. punkt tuleks V klassis käsitlusest välja jätta, sest selleaegsed õpilased ei suuda mõista Eedi vanemaid, nende rõõmu.

Mõisateenija laps peab pisikese paruni ette ilmudes mütsi peast võtma, teda alandlikult noorharraks hüüdma, kõik tema käsud täitma; kui noorherra teda lööb, tuleb kõik vaikselt ära kannatada (4). Nii ebaõiglane oli mõisnike kehtestatud kord üldse: mõisnik võis talupojale, oma toitjale, ülekohtu teha, talupoeg ei tohtinud seda halvaks panna; üks jagas käske, teine pidi kõik käsud alandlikult täitma.

Edasi kirjeldavad õpilased esiteks parunivõsukesel riideid ja mänguasju ning seejärel Eedi omi (6) ning lahendavad küsimuse: Mis võimaldas Villil nii uhkeid riideid kanda ja nii ilusaid mänguasju omada ja miks oli Eedi riiete ning mänguasjade poolest nii armetu?

Niisuguses laadis kulgeb töö lõpuni. Rõhutavalt käsitletakse kohtuotsust. Siis teeb õpetaja kokkuvõtte, kus ta ära märgib, et lühikeses jutustuses on E. Vilde suutnud väga palju öelda, anda mõisnike valitsemise ajast peaaegu täieliku pildi. Nagu ühes veetilgas peegeldub terve meri, nõnda iseloomustab jutustuses «Minu esimesed «triibulised»» antud väike pilt kogu feodaalühiskonda.

Villi ja Eedi iseloomustamine võib toimuda samuti kavapunktide järgi.

Kui see töö on lõpetatud, jälgitakse teose mõne lõigu järgi autori jutustamisviisi ja ta naljatlevat tooni. Hästi sobivad selleks lõigud, mis algavad sõnadega: «Põhimõtteliselt polnud mul jumala vee vastu midagi...» ja «Minu päästetöö läks õnnelikult korda».

Muidugi mõista ei käsitleta kõiki kirjandusteoseid nii põhjalikult, nagu siin näidatud. Paljusid käsitleme üsna põgusalt.

Üheks teoseks, mis «Tasuja» ja «Minu esimeste «triibuliste»» kõrval vajab üksikasjalisemat vaatlust 8-klassilises koolis, on kahtlemata

A. H. Tammsaare «Tähts päev»

(praegu VII, uue programmi järgi VIII kl.).

Töö aluseks on siin teose kava tegevuskohtade järgi ning eesmärgiks 1) A. H. Tammsaare loomingu omapära ja 2) Juhku traagika põhjuste selgitamine.

Et «Tähtsas päevas» on välist tegevust väga vähe ja pearõhk on langetatud traagika ja meeolude kujutamisele, seepärast ongi otstarbekas koostada kava tegevuskohtade järgi. Nende juurde märgitakse ühiselt vastav põhiline meeolu.

Kava kujuneb järgmiseks:

1. Lakas hommikul. Raske tunne.
2. Karjateel. Meeldiv üllatus. Suur rõõm.
3. Koduteel. Suured lootused.
4. Lakas pärast vabanemist karjast. Magus rahutus.
5. Kirikuteel. Häbi pastelde pärast.
6. Kirikutornis. Ahmane rõõm.
7. Trepist allatulek (kirikumehe pragamine). Kurbus ja kartlikkus.
8. Kiriku nurgas. Rahuldamatud.
9. Koduteel. Kartus, et päev kasutult möödub. («Mida teha?») 20
10. Laua ääres. Rasked segased tunded.
11. Öues. Hirm, et päev on raisatud.
12. Põllupeenral õhtul. Kahetsus, meelegeide, ahastav nutt.
13. Lakas (päeva lõpp). Hingeline tuimus.

Vaatleme kõigepealt A. H. Tammsaare loomingu omapära.

Jutustus on umbes 7 lehekülge pikk ja kujutab karjapoiss Juhku üht päeva hommikust õhtuni. Mis selle aja jooksul toimub? Väga vähe. Välised sündmused võime ära jutustada poolle leheküljel.

Juhku äratakse nelipühade esimesel päeval tavalisel ajal. Ta vaatab ringi, ronib siis lakast alla, peseb silmad; riietub, avab leivakoti ja vaatab sisse. Seejärel ajab karja välja. Tänavas otsas ootav saunaeit teatab, et Juhku saab vaba päeva. Talle antakse 20 kopikat. Poiss kuulab lindude häälsusi, vaatab raha. Eitede taga sammub ta koju, seisatab keset öue ja läheb siis perenaise soovitusel lakka, kus ta mõninga aja möödudes uinub. Ta ärkab perenaise hüüdmise peale ja läheb kirikusse, kohtudes teel tuttava karjapoisiga. Juhku püüab käia nii, et ta pastlad hästi krägiseksid. Päralt jõutud, ronitakse kirikutorni. Alla tulles saadakse kirikumehe käest tublisti sõnuda. Juhku poeb pimedasse koorialusesse nurka. Sealt kuuleb jutlust vaevu ja näha on ainult kooripõrandat. Kirikust välja tulnud, jääb ta väheks peatuma ja sammub siis kodu poole. Kodus istub Juhku perenaise soovitusel lauda, kuid söök ei lähe alla. Päike on juba pooles õhtu-poolikus, kui ta öue astub ja sammud metsa poole seab. Väljamäe kõrgemal tipul jääb poiss peatuma, kuulab Muska haukumist ja veeretab raha sõrmede vahel. Ta hakkab nutma. Õhtul läheb koju tagasi ja ronib lakka.

Niipalju ongi väliseid sündmusi, millest A. H. Tammsaare jutustab, ja jutustus ise on 7 lehekülge pikk. Mida kirjeldatakse siis 6 leheküljel? Juhku elamusi ja mõtteid.

Näeme, et «Tähtsas päevas» domineerib lüüriline element, see on omamoodi lüro-eepiline teos (ainult pole värssides ja puudub «kõrgendatud» toon). Säärane väliste sündmuste suhteline vähesus ja tegelaste psüühika kujutamise avarus on A. H. Tammsaarele üldse väga omane, eriti romaanides «Kõrboja peremees», «Elu ja armastus» ja «Ma armastasin sakslast», aga suurel määral ka «Tões ja õiguses».

Iseloomulik «Tähtsale päevale» on ka see, et siin ei lausuta sõnagi Juhku välimusest, vanusest ja minevikust. Teame ainult, et tal olid jalas uued raagnahka pastlad, seljas uued riided ja peas müts, mille

sirmile kirikus mõlk sisse murdus. Tema portreest pole märgitud mitte üht joont. Miks nii? Sellepärast, et see pole siin oluline, Juhku elamused ei sõltu mingil määral ta välimusest, ja elamustele ning mõtetele on «Tähtsas päevas» antud peamine kaal, nii nagu paljudes teisteski A. H. Tammsaare teostes.

Edasi vaatleme, kuivõrd põhjendatud on Juhku elamused. Õpetaja juhtimisel annavad õpilased neile seletuse kava põhjal. Kõne alla võetakse ainult mõned momendid.

Raske tunne hommikul, kui perenaine Juhku äratav, on täiesti mõistetav ja põhjendatud. Laps peab tõusma vara hommikul ka pühade ajal, kui teised, täiskasvanud, jäävad veel magama ja mõni neist pöörab rahulikult teist külge oma soojal asemel. Ja ega õhtul vara magama saadud. See oli ju omal ajal karjalaste needus, et nad kunagi und täis ei saanud. Argipäevadel ei olnud tõusmine veel nii raske, sest siis tõusis ühel ajal kogu tööpere. Nüüd aga peab unine laps oma igapäevaste ülesannete juurde asuma, kuna suured inimesed võivad magada niikaua kui süda kutsub.

Juhku on sunnitud olukorraga leppima. Ta teab, et tema ellu ei too pühad mingit hõlpu ega vaheldust, et ees seisab tavaline üksluine, igav karjapäev. Ja siis äkki üllatus: Juhku, vaene karjalaps võõraste inimeste juures, kes pühadest enam midagi ei oota, saab vaba päeva. «Poiss ei osanud rõõmu pärast muud teha, kui ainult punastada ja kohtlaselt naerda.» Tõepoolest, muud ei saa antud olukorras Juhku puhul ette kujutada.

Pärast toibumist, nii nagu taolistel juhtudel ikka, on Juhku «kerge ja kärmas; une raskus ja magusus olid korraga lahtunud, ununenud». Kogu maailm on äkki täis rõõmu ja Juhku ees avanenud. Ta kuuleb nüüd lindude laulu; isegi karjajaak-vares püüab päevakohast tooni leida; koppel heliseb karjakelladest ja Muska heatahhlikust haukumisest. Kui varem raskes meeolus oli Juhku oma uute riiete suhtes ükskõikne, siis nüüd vaatab ta neid rõõmuga. Naiste jutt teda ei huvita, sest see on liiga igapäevane. Nii on inimestega ikka: nad märkavad esmajoones seda, mis nende meeolule või lootustele kartustele vastab, ja näevad maailma vastavalt sellele, kuidas nad ise on häälestatud.

Koduteel on Juhkul kindlad lootused, et päev möödub haruldaselt, toob ta ellu midagi suurt, midagi taolist, millest ta oma hallis elus oli unistanud. Jah, see on tõenäoliselt ainuke vaba päev kogu suve jooksul, seda tuleb hästi kasutada, aga küllap jõuab, päev on pikk!

Õpetaja teeb kokkuvõtte, mainides, et tegelaste psüühika kujutamise avaruse kõrval on A. H. Tammsaarele omane suur meisterlikkus psüühika realistlikus, käegakatsutavalt tõepärases kujutamises. Kõike, mida kirjanik oma tegelastest räägib, oleme meiegi ühes või teises olukorras üle elanud ja kõik see on meile tuttav. Ta jutustab oma tegelastest südamesoojusega, teeb nad meile lähedaseks ja mõistetavaks. See kõik annabki A. H. Tammsaare loomingle võlu, sellega ta lugejat paelubki.

Järgnevalt tulevad käsitlusele Juhku traagika põhjused. Suur rõõm vabast päevast pikapeale hajub. Hommikul nägi Juhku kõike kaunina, loojuva päikese helgil aga tundus kõik nii tühi ja kurb. Õhtu leidis Juhku kõrgel väljamäel ahastavalt nutmas. «Kui kaua ta seal kõrgel väljamäel oli nutnud, seda ta pärast enam ei mäletanud,

aga ühte teadis ta kindlasti: ta oli nutnud, nagu oleks tahtnud ta oma hinge välja nutta.» Tuimalt võnnides läheb ta lõpuks koju tagasi, ronib teiste pealtnägemist vältides lakka ja poeb lahti riidetumata asemele, kust ta hommikul oli tõusnud. «Pääsukesed töötasid ja sädistasid nagu hommikulgi, aga poiss ei kuulnud ega näinud neid.»

Tähtis päev oli täielikult raisatud, suured lootused kokku varisenud. Jah, ainuke tõotusrikas päev pikas hallide päevade reas. Kogu suvi, ei, kindlasti paljud pikad aastad olla ühtelugu teiste inimeste käsutada ja siis saada ootamatult üks vaba päev, enda käsutuses olev päev, ning see ära raisata — selles on lapsele suur traagika. Me mõistame, miks «ta oli nutnud, nagu oleks tahtnud ta oma hinge välja nutta».

Kes või mis oli siis Juhku traagikas süüdi? Kas perenaine, saunarahvas, tuttav karjapoiss, kirikumees, kirikulised või Juhku ise? Või koguni pastlad, mis esimese ebaseadliku elamuse — häbi — valmistasid? Või see, et Juhku oli karjane võõraste inimeste juures? See muidugi. Sest kui Juhku ei oleks olnud võõraste juures teenistuses, oleks tal olnud palju vabu päevi ja üht säärast päeva ei oleks ta nii kalliks pidanud, et selle kaotamine oleks ahastava nutu esile kutsunud. See ühiskond, kus suurem osa rahvast, isegi lapsed, saavad elada ainult teisi inimesi orjates, on seega peamine põhjus.

Kas perenaine oli süüdi? Ta oli ju nii lahke, ei öelnud päeva jooksul ühtegi kurja sõna, andis Juhkule pühade puhul riided selga ja pani paremat toitu kaasa. Seda küll, kuid ta ei raatsinud Juhkule ühtegi vaba päeva anda. Võimalusi tal selleks oli — oleks saanud mõnekski pühapäevaks palgata sauna-vanamehe. Kas mõistmatusest või halastamatusest laskis ta Juhkul karjas olla, nii nagu ilmselt lepingus oli ette nähtud.

Kas saunarahvas oli süüdi? Kui sauna-vanamees ei oleks karja läinud, kas siis oleks Juhku õhtul niiviisi nutnud? Muidugi mitte. Aga saunarahvas ei tahtnud poisile halba. Sauna-vanamees ja -eit olid ainsad, kes Juhkule head soovisid ja selles suunas ka midagi ette võtsid, liiatigi oma vaba aja arvel.

Tuttav karjapoiss? Kirikumees? Kirikulised? Mõningal määral. Sest nende tõttu kadus Juhku reibas meeoleolu ja enesekindlus. Kirikust välja tulles ei tundnud ta enam seda «iseäralikku, pühapäevalikku, mida ta otsis. Ja norus päi sammus ta rahvahulga tõugatuna, nagu ei mikski panduna, poe poole, kust ta peagi koduteele pöördus, nagu oleks rinnas mingisugune kõpitsev salavalu hõõgunud. Selles oli nagu kahetsus, miks ta kirikusse oli tulnud, ja kartus, et ta tänane päev möödub, ilma et ta midagi tähtsat jõuaks toimetada». Sellises meeolus on inimene sageli otsustusvõimetu või vähemalt ei ole küllalt energiline ja ettevõtlik.

Nii etendasid ka tuttav karjapoiss, kirikumees ja kirikulised Juhku tähtsa päeva traagilises lõpus oma osa. Põhjusi oli seega mitu — ühiskondlikud tingimused, perenaine, saunarahvas, tuttav karjapoiss, kirikumees, kirikulised. Tegelikus elus on samuti igal asjal, igal juhtumil enamasti mitu põhjust. Seega ei ole A. H. Tammsaare midagi lihtsustanud, ei ole elu näidanud ühekülgsest. See on tema kolmas omapärane joon, ja ka selles peitub üks tema loomingu võlu saladusi.

Seni oli juttu välistest tingimustest. Järgnevalt vaatleme, kuivõrd Juhku ise oli oma õnnetuses süüdi. Kas iga nooruk oleks antud tingi-

mustes tähtsa päeva, kalli varanduse, asjatult ära raisanud? Muidugi mitte. Milles peitub siis Juhku viga?

Juhku on kapitalistliku ühiskonna jaoks liiga tundehell. Kõik mõjub temasse väga tugevasti. Hommikul on tal raske tõusta, kui teised magama jäävad. Karjateel rõõmsat uudist kuuldes ei oska ta tunnetetulvas muud kui punastada ja kohtlaselt naerda. Tuttava karjapoisi «venelased» panid teda oma raagnahka pastelde pärast häbi tundma. Rööpast viis Juhku täielikult välja kirikumehe pragamine. Pärast seda on ta kaotanud julguse, poeb kiriku koorialusesse nurka, kus ta tihedas rahvasummas peaaegu liikumata, õieti mitte midagi nägemata ja kuulmata kaotab paar tundi oma tähtsast päevast. Koduteel kardab ta, et aeg kulub asjatult käest. Pool päeva on möödas, ja midagi tähtsat pole veel olnud! Pärast rõõmsat üllatust on olnud vaid häbi pastelde pärast, kirikumehe pragamine ja õnnetu koorialuses nurgas seismine.

Kartus annab varsti maad hirmule, et päev ongi juba raisatud. Ja siis kisuvadki huuled viltu ning pisarad hakkavad poisi enda märkamata voolama. Kurb meeoleu ja hirm on järjest süvenenud. Nii juhtub liiga tundehellade inimestega äparduste puhul väga tihti.

Ent viimane pahandus on Juhkul kirikus, juba enne lõunat. Hiljem ei osanud ta midagi niisugust ette võtta, mis ta päevale oleks sisu andnud. Ta mõtleb küll ühele ja teisele tegevusele, kuid kõik jääb sinna paika. Kuidas see omakorda Juhkut iseloomustab? — Ta on nõrga otsustusvõimega ja liialt passiivne. Vaatame selt seisukohalt veel kord kogu ta päeva. Mis ta ise omal algatusel ja teiste soovil teeb?

Hommikul ei ärka ta ise, vaid teda äratatakse. Perenaise nõudel ronib ta lakast alla, peseb, riietub ja ajab karja välja. Üllatuse valmistab Juhkule saunarahvas. Siis sammub ta perenaise ja saunaeide järel koju ning läheb perenaise soovitusel lakka magama. Perenaise ettepanekul võtab ta ette kirikuskäigu. Tuttav karjapoiss viib ta kirikutorni ja tema järel tuleb Juhku sealt ka alla. Koos rahvaga väljub ta kirikust.

Omaval algatusel läheb Juhku ainult kirikust koju, sealt õue, õuest väljamäe kõrgemale tipule ja siis õhtul tuimalt võnnides lakka. Kõik, mis olulisemat sel päeval juhtub, juhtub teiste tahtel. Juhku ise ei otsusta kuigi palju. Ja see passiivsus, nõrk otsustusvõime ongi teiseks Juhkust sõltuvaks põhjuseks, miks ta tähtis päev nii õnnetult lõppes. Ta tahtis ainsa vaba päevaga tasa teha kogu suve halluse, tuua oma ellu midagi suurt, ilusat, mälestusväärset. Meil on kahju, et ta seda ei suutnud, et ta hallide päevade ritta ei tulnud midagi suurt, mida ta nii väga vajas ja mida ta ka väärts, vaid ahastav nutt. Aga nii juhtub ikka liiga tundehellade ning vähese algatusvõimega inimestega.

Järgnevalt on oluline lahendada küsimus: kas tundehellus ja nõrk algatusvõime on Juhku loomupärased jooned või on need tingitud oludest, arenenud tingimustes, milles ta elas? Kui õpilastelt sellele rahuldavat vastust ei järgne, võib küsida: Kas nii tundehellad ja nii passiivsed olid omal ajal ainult üksikud palgalised karjapoissid või oli suurem osa sellised?

Muidugi ei olnud suurem osa sellised. Kaugeltki mitte kõik karjapoissid ei lasknud end nii kergesti rööpast välja lüüa ega olnud vaba päeva sisustamisel nii saamatud. Õrnatundelisus ja vähene algatus-

võime on põhiliselt Juhku loomupärased, individuaalsed jooned. Kuid nende edasiarenemiseks oli olemas soodus pind. Ebameeldivates tingimustes viibivad õrnahingelised inimesed armastavad unistada kaunist elust. Kui karmide olude tõttu nende unistused ei teostu, on nad nukrad, solvuvad kergesti, kaotavad eneseusalduse ja julguse midagi suuremat ette võtta. Nad kardavad, et nende algatused äparduvad. Ent äpardused toovad alati kaasa ebameeldivaid elamu- si. Eneseusalduse puudumise tõttu ja ebameeldivuste vältimiseks hoiduvad nad omaalgatuslikust tegevusest. See süvendab passiivsust, nõrgendab algatusvõimet.

Nii oli ka Juhkuga. Ta pärines vaesest, tõenäoliselt popsi perekonnast. Võib-olla olid vanemad koguni surnud. Hall ja vaene on olnud ta elu. Aga ta on näinud ka jõukaid inimesi, kes võisid endale palju lubada, keda varanduse pärast austati ja kelle elus oli palju kordaminekuid. Õrnatundelisus niisugustes tingimustes röövis Juhkult eneseusalduse, nõrgendas algatusvõimet, arendas kartlikkust ja passiivsust.

Aga passiivsust arendasid Juhkus ka välised tingimused. Ta elu võõraste juures ei olnud ju midagi muud kui käskude täitmine. Oma algatust ei saanud tal kuigi palju olla. Nii ta siis toimis oma tähtsalgi päeval peamiselt teiste tahtmise järgi, ja kui tal ise tuli otsustada, oli ta saamatu, kõhkles, kuni kõik võimalused olid kadunud ning varaks olid vaid kibedad kahetsused ja ahastav nutt.

Juhku traagika on seega tundehehella, kuid vähese algatusvõimega nooruki traagika noorte normaalset arenemist takistavates ning nende tahet halvavates tingimustes.

Kuid Juhkule lähedased noorukid ei puudu ka tänapäeval. Meie eneste hulgas on inimesi, kes oma liiges kartlikkuses lasevad ennast kergesti rööpast välja lüüa, kellele iga väiksemgi äpardus mõjub masendavalt; inimesi, kes igas olukorras kõhklevad kaua, ei suuda valikut teha ja kaotavad niiviisi kõik head võimalused. Tähtsad päevad kaovad neil üksteise järel, tuues neile vaid piinavaid kõhklusi ja nii kibedaid kahetsusi, nagu olid Juhkul seal kõrgel väljamäel päikese loojudes. Rohkemgi: on inimesi, kes nõrga otsustusvõime tõttu kogu oma elu ära raiskavač nagu too nooruk oma päeva.

Seega on Juhku traagikal ka üldinimlikud jooned. Ainult et meie ühiskond ei takista algatusvõime arenemist, noorte kujunemist energilisteks ja otsustusvõimelisteks inimesteks, vaid vastupidi, püüab neis kõigiti arendada aktiivsust, julgust ja tegutsemislusti.

Lõpuks, et tasakaalu jalule seada ja mõju süvendada, loetakse klassis veel kord ette «Tähtsa päeva» lõpuosa, alates pildist, kus Juhku kuulatab, kas ehk karjakellad ei kosta.

Muusikaline kasvatus V klassis.

R. PÄTS,

Ed. Viide nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusika kateedri dotsent.

Algkooli neli õppeaastat on andnud õpilastele teatava põhilauluvara ning selle kõrval mõninga läbilõike üldisest laste laulurepertuaarist ja lastepärasest instrumentaalmuusikast. Ühtlasi on õpilased omandanud kogemusi ühislaulmiseks ning musitseerimiseks.

V klassis intensiivistub muusika-alane töö õpilastega. Laulurepertuaaris tuleb üha enam rõhutada patriootilist joont, mis selleaegses õpilases eriti tugevat vastukaja leiab. Ka mehised sõduri- ja marsilaulud, reipad töölaulud, lüürilised laulud ja humoorikad nalja- ning tantsulaulud, eriti rahvalauludest, avardavad varem õpitud lauluvara. Viimase kordamise, uute põhirepertuaari kuuluvate laulude läbitöötamise ja vajaduse järgi valitud uute värskeliste laulude õppimisega luuakse siin nooruslikult elav meeolu.

Laulude läbitöötamine ja õppimine võiks toimuda osalt kuulmise järgi, kuid ühtlasi jõukohaselt nooti kasutades. Esikohal püsib küll ühehäälnelise laulmine koos ja üksikult, kuid tuleb viljelda ka jõukohaseid kaanoneid ja lihtsaid homofoonilisi ning polüfoonilisi kahehäälneliseid laule, nõudes seejuures paindlikku ja ilmekat ettekannet.

Näiteid laulude sisulisest käsitlemisest.

H. Lepnurm, «Noorusjõud». P. Rummo tekst.

Laulus kajastub rõõm meie rahva vabadusest, rahva julgus, elujaa- tus ja valmisolek kaitsta oma vabadust ning jääda püsima vaba, võrd- õigusliku liikmena Nõukogude Liidu rahvaste vennalikus peres. Nii teksti kui ka viisi autorit on vaimustanud selle kõlarikka laulu loomi- seks meie ülesehitava töö hoog ja noorte ind.

Helistik — *Do-mažoor*. Taktimõõt — $\frac{4}{4}$. Dünaamika *p-f*. Tempo — hoogne. Vorm — üheosaline (koosneb kolmest lausest). Algosa ühe- lõpposa kahehäälnelise.

Üldine meloodiline joon on rahvalaulu intonatsioonidele tuginev (meenutab rahvalaulu «Üles, üles, hellad vennad»).



Laulu on kohane käsitleda seoses ülemaailmse noorsoopäevaga (10. nov.).

K ä s i t l u s. 1. Sissejuhatav vestlus noorusliku tööinnu teemal (seoses mõne aktuaalse sündmuse või tähtpäevaga).

2. Laulu tutvustamine laululises ettekandes (kõik salmid).

3. Laulu sisu kollektiivne arutamine ja lahtimõtestamine kuuldu alusel.

4. Laulu veelkordne tutvustamine klaveri ettekandes; laulu takti ja helilaadi määramine kuulmise järgi.

5. Laulu üldise meloodilise joone analüüsimine, kusjuures õpilaste tähelepanu juhitakse rahvalaulu käikudele (intonatsioonidele). Lühidalt heliloojast ja teksti autorist.

6. Laulu õppimine noodi järgi, kusjuures võimaluse piires tuleks õpilasi suunata iseseisvalt nooti jälgima ja noodist laulma.

F. Säbelmann, «**Kaunimad laulud**». P. Ruubeli tekst.

See on eesti kooriklassikasse kuuluv patriootiline laul, mille autoriks on üks esimesi elukutselisi eesti heliloojaid F. Säbelmann (möödunud sajandi lõpul).

Helistik — *Si-bemoll mažoor*. Taktimõõt $2/4$, kuid tegelikult dirigeerimisel laululise ladususe taotlemiseks soodsamalt rakendatav $4/4$ -na (s. o. $2/4 + 2/4$). Dünaamika *mf—ff* nõuab mõjuvat paisumist. Algosa ühe-, lõpposa kahehääline. Ulatus I h. — *sib—mib²*, II h. — *sib—sib¹*. Tempo — hoogne. Dirigeerida tuleb erksa löögiga.

K ä s i t l u s. Peatunud lühidalt eesti rahvuslikul liikumisel möödunud sajandi teisel poolel, esitame ajajärgu meeleolusid kaasakiskuvalt kajastava populaarse «Kaunimad laulud», mis paelub oma reipa optimistliku laadiga ja siira usuga paremasse tulevikku. Lauluviisi iseloomuliku joonena märgime selle ehtsat tundeapatost (tundetooni) ühenduses kodumaa-armastuse kõlarikka väljendusega. Sellest on tingitud ka laulu meloodiline liikuvus ja ergas rütm. Juhime õpilaste tähelepanu laulu lõpposale («Paremad päevad paistma meil jäävad, kaunimad ajad ootavad ees»), kus just laialt arendatud dünaamilise tõusuga on saavutatud mõjuv-kõlalisus. See viib veenvale, kodumaa-armastusest tulvil rõõmuhõiskele («Võimsasti kõla siis, ühine laul: «Õitsegu, kasvagu kodumaa!»»).

Kuulmise järgi määrame laulu takti (2-löögiline), helilaadi (mažoor), noodiraamatu järgi tempo (vaimustusega, hoogsalt) ja taktimõõdu ($2/4$). Jälgides nooti asume laulu õppimisele, eriti taotledes selgeilmelist punkteeritud rütmilisust (vajaduse korral rütmisilpide kasutamisega). Laulu lõpposas selgitame lühendi *rit.* (*ritardando* — hilinedes, aeglustades) tähenduse ja taotleme hoogsat, veenvat ettekannet. Võimaluse korral õpime laulu lõpposa kahehäälselt.

H ä ä l e k u j u n d a m i s e alal taotletakse V klassis loomulikku, vaba, ülepingeta ja karjumistendentsita häälemoodustamist, hingamise oskust ja hääldamise selgust nii süstemaatiliste eriharjutuste kui ka laulude laulmise kaudu.

Kahehäälseks laulmiseks tuleb õpilased jaotada I ja II häälede. Selline jaotamine peab toimuma õpilaste häälelise karakteri ja ulatuse alusel, kusjuures heledamakõlalise ja kõrgema häälega (*do¹—fa²*) õpi-

Do mi sol mi do

Laulda kogu ulatuses pehmekõlaliselt silpidel *ma, mo; me, la, lo, le, li, lu.*

jne

Muusika-alaste teadmiste ja oskuste osas täiendatakse ja kinnistatakse rütmilisi võimeid peamiselt taktimõõdu konkreetsema käsitlemise alusel.

Kui senini oli käsitletud vaid 2-, 3- ja 4-löögilisi takte, siis nüüd, lähtudes taktimärgendeist noodiraamatus ($\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$), tuleb lähemalt vaadelda ka nende tähendust.

Enne niisugusele vaatlusele asumist on vaja senini kasutatud lapsepäraste, 1-, 2- ja $\frac{1}{2}$ -löögiliste rütmüksuste otseste mõistete kõrval tutvuda ka üldiselt käibel olevate kaudeste mõistetega — $\frac{1}{4}$ -noot, $\frac{1}{2}$ -noot, $\frac{1}{8}$ -noot jne.

Tuleb näidata, et:

4-löögilist nooti nimetatakse ka terveks noodiks.

2-	"	"	"	"	$\frac{1}{2}$ -	"
1-	"	"	"	"	$\frac{1}{4}$ -	"
$\frac{1}{2}$ -	"	"	"	"	$\frac{1}{8}$ -	"
$\frac{1}{4}$ -	"	"	"	"	$\frac{1}{16}$ -	" ning

— nimetatakse ka terveks pausiks

—	"	"	"	"	$\frac{1}{2}$ -	"
λ	"	"	"	"	$\frac{1}{4}$ -	"
γ	"	"	"	"	$\frac{1}{8}$ -	"
γ	"	"	"	"	$\frac{1}{16}$ -	"

Sellel alusel kuulubki selgitamisele taktimõõt kahe kohakuti asuva arvuga, nimelt nii, et ülemine arv näitab takti moodustavate löökide (osade) arvu, alumine aga osade vältust. Siinjuures poleks liigne alla kriipsutada, et sellist taktimõõdu märkimist ei tuleks võtta aritmeetilise murruna, vaid muusika-alase taktimõõdu täpsustatud märkimisviisina.

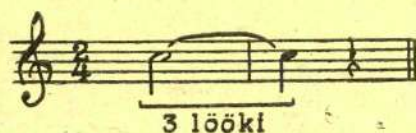
Nii näit. $\frac{2}{4}$ tähendab 2-löögilist takti iga löögi vastavusega $\frac{1}{4}$ -noodile; eeltoodu järelalusena $\frac{3}{8}$ tähendab 3-löögilist takti, kuid iga löögi vastavusega $\frac{1}{8}$ -noodile jne.

Samas tuleb süvendatult korrata punkti tähendust noodi kõrval noodi pikendajana poole võrra tema põhilisest vältusest, näit.: $\frac{4}{4}$ -taktis

$$\begin{aligned} \text{♩} &= (2 + 1) = 3 \text{ lööki,} \\ \text{♩} &= (1 + \frac{1}{2}) = 1\frac{1}{2} \text{ lööki,} \\ \text{♩} &= (\frac{1}{2} + \frac{1}{4}) = \frac{3}{4} \text{ lööki.} \end{aligned}$$

Samuti on siidekaar ühesuguse kõrgusega nootide juures esimese noodi vältuse pikendajaks järgnevate nootide võrra, näit.:

2 lööki + 1 löök



3 lööki + $\frac{1}{2}$ lööki



Fermati tuleb käsitleda peatusmärgina (kas noodil või pausil), kusjuures selliselt tekkiva peatuse vältus sõltub laulu iseloomust.

Vaja on kindlalt defineerida ka takti mõistet ja nimelt heliteose osana, mis algab tugevrõhuga ja lõpeb enne järgnevat tugevrõhku, kusjuures noodikirjas asetseb takt kahe taktijoone vahel*, näit.:

Kui si-na o-sa-valt jalg-pal-li män-gid,
sõp-ru meis pal-ju-des lei-ad sa eest.

* Need on asetatud tugevarõhuliste nootide ette.

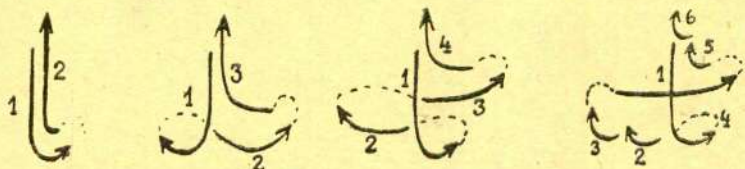
Nüüd on vaja liigitada taktid lihttaktideks (üherõhulised taktid), näiteks:



ja lihttaktideks (mitme rõhulise osaga, pea- ja kõrvalrõhuga taktid), näiteks:



Taktilöömine kahele, kolmele ja neljale (võimaluse korral kuuele) on aga vaja kujundada painduvaks:



Selle harjutamiseks on soovitatav käsitletava lauluvara kõrval kasutada ka eredaimelisi instrumentaalpalu.

(Järgneb.)

Mõnede metallitööriistade valmistamisest koolide õppetöökodades.

E. AVER,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolide inspektor töö- ja tootmisõpetuse alal.

On selge, et «põlve otsas» primitiivsete tööriistade ja abinõudega midagi metallist valmistada on lootusetu katse. Tulemus võrdub peaaegu nulliga. Õpilased õpivad seejuures ebaõigeid töövõtteid, mida hiljem on raske välja juurida.

Esineb isegi juhtumeid, kus sirkli haru kasutatakse kärni või torni eest, nurgikut vasara asemel ja terasjoonlauaga püütakse metallkruvisid keerata.

Taoliste «eksperimentide» vältimiseks esitame siin kolm nõuet:

1) teatud töövõtteks vali sobiv tööriist,

2) valitud tööriistaga soorita õiged töövõtted,

3) tööriistad hoia alati kindlaks määratud kohas ja töökorras.

Pidades kinni antud nõudeist, võime rääkida ka juba töö kvaliteedist. Mida rikkalikum ja täiuslikum on meie tööriistade ja abinõude komplekt, seda kergem ja lõbusam on töötada.

Joonistel on esitatud rida üldtuntud metallitööriistu, millede valmistamine koolide õppetöökodades hea tahte ja töö õige organiseerimise korral peaks olema jõukohane.

Osa tööriistu, nagu viilid, spiraalpuurid, keermepuurid, keermelõikajad, rauasaalehed, plekiäärid, smirgelkäiad, ja rida mõõteriistu tuleb ikkagi osta.

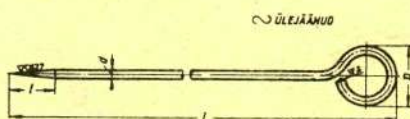
Teine osa tööriistu, nagu märknõelad, terasjoonlauad, kärnid, tornid, meislid, vasarad, nurgikud, metallisirkliid, kruvikeerajad, laualasid, rauasaeraamid jm., on võimalik õppetöökodades ise valmistada.

Mitmesuguste müügil olevate toorikute, nagu mutrivõtmete, lamemokktangide, käsikruustangide jt. töötlemise kohta ilmub järgnevalt eriartikkel.

Alustagem lihtsamaist.

Märknõel.

Juuresolev tabel võimaldab valmistada neli erineva suurusega märknõela. L pikkuse märknõela



L	d	l	D
150	3	15	20
175	4	20	25
200	6	30	30
200	8	35	30

Joonis 1.

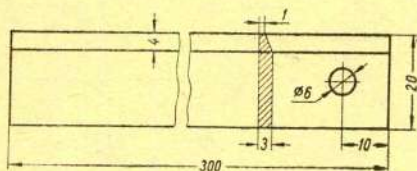
valmistamiseks lööme d läbimõõduga terastraadi otsast meisliga maha vastava pikkusega tüki (õpilased arvutavad ise täpse pikkuse).

Pärast traaditüki õgvendamist painutame selle ühe otsa rõngaks. Rõnga painutamisel tuleb traadi otsa priimusel eelnevalt kuumutada. Rõngast kontrollitakse ja täpsustatakse vastava läbimõõduga teraspulga ümber. Teine ots viilitakse tabelis antud l pikkuselt teravaks. Algul viilitakse kaks vastaskanti, seejärel kaks ülejäänud kanti. Edasi poolitatakse viilimise teel kõikandid, kuni saadakse soovitud kujuga märknõela koonusots. Viimaseks operatsiooniks on märknõela otsa karastamine, noolutamine ja kõvaduse proovimine.

Terasjoonlaud.

Materjaliks sobib kasutada kõlbmatuks muutunud paksemaid saelehti või, veel parem, vastava paksusega teraspleki jäätmeid (küside lähedal asuvast metallitööstusest).

Kui terasjoonlaua toorik on nõutud mõõtmetes välja raiutud või saetud, järgneb selle õgvendamine alasil. Edasi märgitakse tooriku ühele külgpinnale (külgpind eelnevalt kriidiga katta) terasjoonlaua kontuurjooned, s. o. ristkülik mõõtmetega 20×300 mm. Märgitud kontuurjoonte järgi viilitakse täisnurkselt välja otsad ja servad. Nüüd valmistatakse vas-



Joonis 2.

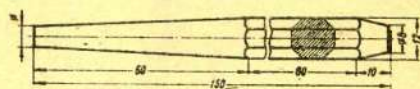
tav puitalus, mis on veidi pikem ja laiem valmistatavast terasjoonlauast.

Terasjoonlaud kinnitatakse servadest kas peata naelakeste või õhukeste puitliistukeste abil kind-

lalt puitalusele. Puitalus koos terasjoonlauaga asetatakse kruustangide vahele ja viilitakse algul üks, siis teine külgpind õigeks ja puhtaks. Jääb üle ühe serva vaasimine (ikka puitalusel), otsaaugu puurimine ja valmis töö oksüdeerimine korrosioonikindluse mõttes. Oksüdeerimiseks kuumutada terasjoonlauda priimuse leegil, seejärel nühhkida õlise lapiga kuumaset mitu korda edasi-tagasi seni, kuni ese omandab sinaka või musta tooni.

Kärn ja torn.

Materjaliks nelikant-tööriistateras 12×12 mm või sellele lähe-



a



b

Joonis 3: a — kärn, b — torn.

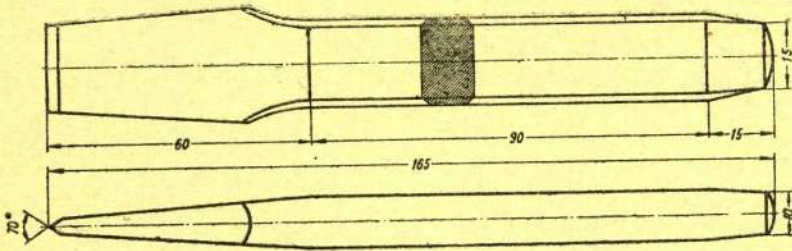
dane. Käрни jaoks saagida 105 mm ja torni jaoks 155 mm pikkune toorik (5 mm materjali on mõeldud tagavaraks).

Vajaduse korral õgvendatakse toorikud ja nende otsad viilitakse täisnurkselt õigeks. Nüüd märgitakse koonusotste pikkused ning viilitakse algul neljakandiline kärn ja torn välja. Seejärel poolitatakse viilimise teel iga kant ja nii saadaksegi joonisel nõutav kaheksakandiline kärn ja torn. Koonusotsad ümardatakse kantide poolitamise teel (nagu märknõela juureski), karastatakse ja noolutatakse. Torni joonisel on selle otsa läbimõõt jäetud lahtiseks. Mõõtme paneb õpetaja soovi kohaselt enne töö alustamist.

Meisel.

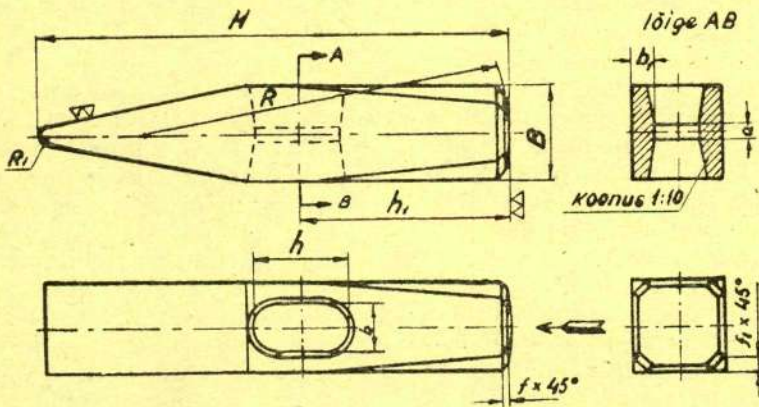
Võetakse süsinik-tööriistaterast (mark Y7A) mõõtmetes 20×15 mm (või sellele lähedane). Et paljudel koolidel puuduvad sepi-kojad, siis võib paluda luba kasutada kooli lähedal asuvat sepikoda ja mõne lapsevanema või sepa kaasabi meislite (sirkliharude ja ka lauaalasite) toorikute sepistamisel. Meislite edasisel töötlemisel

pärast sepistamist tuleb hoiduda nende külgpindade libedaks viilimisest, mida kahjuks koolinäitustel pahatihti näha võib. Libe meisel ei püsi töötamisel käes. Tundmatu terasemargi puhul tuleb meisli karastamisega katsetada seni, kuni on saavutatud paras tera kõvadus.



Joonis 4.

Vasar.



Kaal	H	B	h	b	b ₁	a	h ₁	R	R ₁	f	f ₁
200	95	19	20	10	4,5	3	43	190	1,75	0,9	3
300	105	23	25	12	5,5	4	48	210	2	0,9	3,5
400	112	25	25	12	6,5	4	50	225	2,5	1	4
500	118	27	30	15	6	5	52	240	2,5	1,2	4,5

Joonis 5.

Erilist huvi pakub õpilastele vasara valmistamine. Vasarat võib valmistada kahel viisil:

1) müügil olevast valmistootorikust,

2) nelikant-tööriistaterasest vastava tooriku väljasaagimise teel.

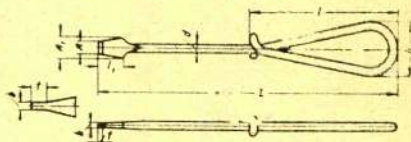
Esimese variandi kohaselt saame valmistada ainult ühte kindla kaalulist (näit. 500-g) vasarat. Teise variandi kohaselt, abiks võttes jällegi vastava tabeli (vt. joon. 5), saame valmistada vasaraid raskusega alates 200 grammist kuni 500 grammini. Näiteks 400-g vasara mõõtmed mm-tes on: $H = 112$, $B = 25$, $h = 25$, $b = 12$, $b_1 = 6,5$, $a = 4$, $h_1 = 50$, $R = 225$, $R_1 = 2,5$, $f = 1$, $f_1 = 4$.

Võetakse nelikant-süsinik-tööriistaterast 25×25 mm 113 mm pikkune tükk. Üks külgpind kaetakse kriidiga ja sellele märgitakse varre ovaalne ava. See toimub järgmiselt. Pikiteljel märgitakse suuruse $h_1 = 50$ abil varre ava keskpunkt. Keskpunkti ümber märgitakse suuruste $h = 25$ ja $b = 12$ abil ovaalne ava. Ava kontuurjooned kärnitakse. Pikiteljel, seespool ava kontuurjooni, puuritakse 11-mm spiraalpuuriga kaks auku kõrvuti, nii et nende vahekohta jääb õhuke metallikile terveks. Edas viilitakse ovaalne ava ümarviilidega mõõtu. Nüüd märgitakse naaberkandil vasara pinni osa, saetakse välja ja viilitakse vasara üldkuju. Seejärel puhastatakse see peenviilidega ning vasara pinn ja laup lihvitakse lõpuks smirgelpaberiga siledaks. Järgneb vasara karastamine ja noolutamine töötamiskõvaduseni. Endastmõistetavalt kuulub vasara juurde ka ovaalse põiklõikega kõvast puust (pihlakas, vaher, tamm) valmistatud vars. Varre pikkuseks võetakse umbes 2,5–3 vasara pikkust. Varre metallkiilu saame pinni saagimisel eraldatud metallitükki-

Kruvikeeraja.

Et nii metalli- kui ka puidukruvisid on mitmes suuruses, siis peab ka kruvikeeraja olema vastava suurusega.

Juuresolevat tabelit kasutades võime valmistada kruvikeerajaid otsa laiussega alates 2 mm-st kuni 5 mm-ni.



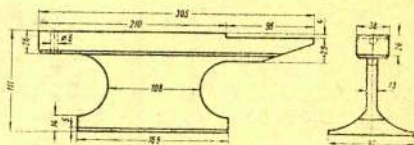
A	A ₁	L	b	f	d	h	l	l ₁
2	4	70	0,2	0,5	2	15	35	4
3	5	80	0,3	0,5	2	15	40	6
4	6	100	0,4	1,2	3	20	50	8
5	7	125	0,5	1,5	4	25	75	10

Joonis 6.

L pikkusega kruvikeeraja saamiseks lüüakse d jämedusega terastraadist mark CT-5 vastava pikkusega toorik. Tooriku täpse pikkuse määramine jäägu õpilaste hooleks.

Et õiget tera kuju saada, selleks peab traadi otsa priimusel kuumutama ja seejärel kruustangide mokaade vahel kergete vasaralõikidega jämedamaks lööma joonisel antud mõõtme kohaselt. Pärast seda lüüakse ots kiilutaoliselt laiaks. Käepideme painutame samuti soojalt. Kui käepide on korras, võtame uuesti käsile tera poolse osa ja silume tera kuju viiliga mõõtu. Jääb üle tera otsa karastamine ja noolutamine.

Lauaalsi.



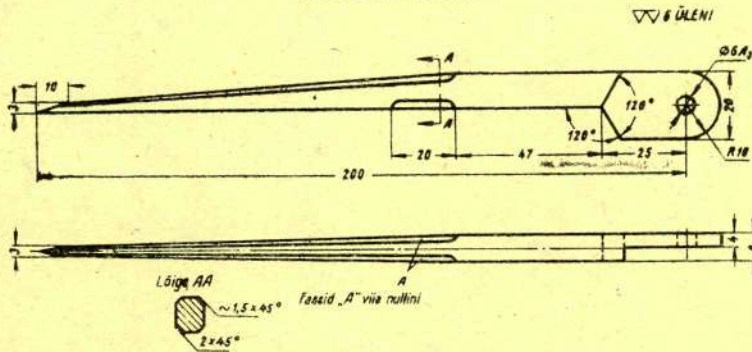
Joonis 7.

Vajalik abinõu õppetöökodades on lauaalasi. Ilma alasita pole võimalik teha niisuguseid üldtuntud metallitöö operatsioone, nagu õgvendamine, painutamine, neetimine, raiumine jne.

Lauaalasi valmistame laiaröpmelise raudtee vanast roopast. Vastava pikkusega tükk saetakse roopa otsast maha. Seejärel märgitakse ja kärnitakse otste kumerused. Märkjoone järgi puuritakse umbes 6—7-mm spiraalpuuriga auk

augu kõrvale. Edasine töötlemine järgneb sepikojas. Pärast sepistamist silutakse alasi jämeviiliga. Kui puudub sepistamise võimalus, võib valmistada lihtsustatud lauaalasi. Töötlemine toimub seejuures külmalt. Alasi üks ots saetakse teravamaks kui 90° ja üks alusserv viilitakse kaldu teravaks. Niisugune alasi võimaldab peale eespool nimetatud metallitöö operatsioonide teha ka plekitöid (pleki painutamist, valtsimist jne.).

Metallisirkel.



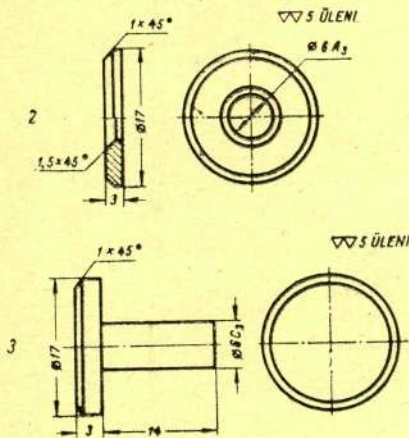
Joonis 8.

Võtta süsinik-tööriistaterast mõõtmetega 20×10 mm. Lõigata kahe haru pikkused tükid (või ka veidi lühemad, sest sepistamisel metall venib pikemaks).

Sepikojas sepistada sirkli harud (soovitav kaks haru koos). Pärast harud jämedalt välja viilida ja siis lahti saagida. Harude täpne töötlemine algab nende sisepindadest ja liigendist. Kui sirkli harud on tihedalt kokku sobitatud, tuleb puurida umbes 3-mm läbimõõduga ajutine neediauk ja harud ajutiselt kokku neetida. Seejärel viilitakse sirkli üldkuju ettemärgitud kontuurjoonte järgi välja. Hiljem lüüakse ajutine neet välja, puuritakse neediauk üle 6-mm puuriga ja needitakse harud koos seibidega lõplikult kinni.

Sirkli harude käik peab olema sellise pingega, et nad töötamisel oma asendit ei muuda.

Lõpuks tuleb sirkli teravikud karastada, noolutada ja valmis töö oksüdeerida.

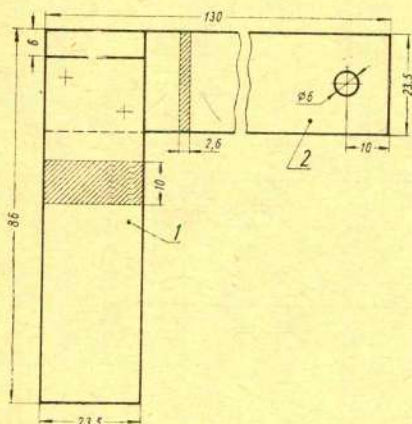


Joonis 8 a.

Nurgik ja saeraam.

Siiani vaatlesime tööriistu (peale metallisirkli), mis koosneb ainult ühest tükist. Niisuguste tööriistade valmistamine on tunduvalt lihtsam kui mitmest detailist koosnevate tööriistade valmistamine.

Nurgik koosneb kahest, saeraam koguni seitsmest detailist.



Joonis 9.

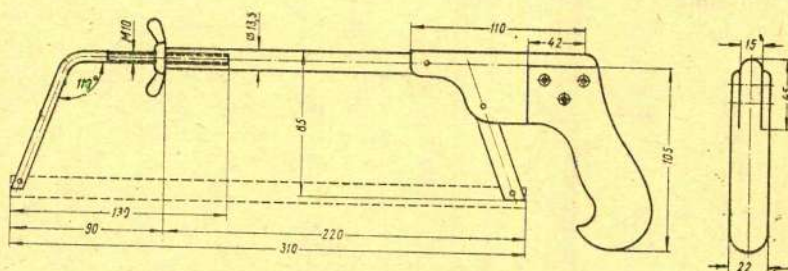
Nende tööriistade valmistamise käigu kirjeldamisel tuleks abiks võtta tehnoloogiline kaart.

Need õpetajad, kes pidevalt 2—3 a. vältel võtsid osa tööõpetuse õpetajate suvekursustest, omavad nüüd kahtlemata suuremaid kogemusi töö organiseerimise alal ja neile ehk pole vajagi enam peale tehnilise joonise mingit lisaseletust. Nemad kui õppinud «tehnoloogid» on suutelised antud joonise põhjal ise koostama vastava tehnoloogilise kaardi. Väiksemate tööalaste kogemustega õpetajatele ja ka nendele, kes kursustest osa ei võtnud, võib tehnoloogilise kaardi koostamine tekitada raskusi, seda eriti keerukamate tööde puhul.

Esitame siin kaks näidet tehnoloogilise kaardi koostamiseks:

1) tehnoloogiline kaart kahest detailist koosneva nurgiku valmistamiseks (joon. 9) ja

2) tehnoloogiline kaart seitsmest detailist koosneva saeraami valmistamiseks (joon. 10).



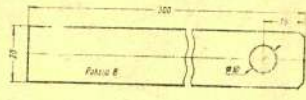
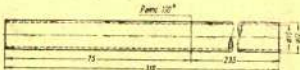
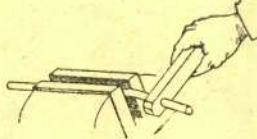

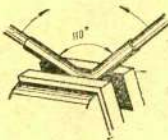
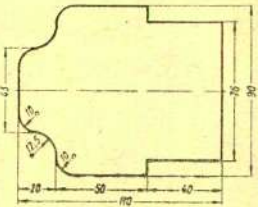
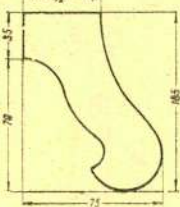
7	Seibid	2	Vaskplekk 0,5mm
6	Needid	4	Vaskraat 3mm
5	Tiibmutter	1	Tiibmutter 10mm
4	Käepide	1	Kaseleud 1"
3	Vahaplekk	1	Must plekk 1mm
2	Toru	1	Gaasitoru 10mm
1	Esiosa	1	Teras 10 mm
Nr	Eseme nimi	Arv	Materjal

Joonis 10.

Tehnoloogiline kaart nurgiku valmistamiseks.

Jrk. nr.	Operatsioon	Tööjuhatus	Tööriist		
			mööte-	lõike-	abi-
1.	Det. nr. 1 ja nr. 2 toorikute juurdelõikamine	Toorikud lõigata 3 mm pikemad nimimõõdust	Terasjoonlaud	Rauasaag	Kruustangid
2.	Det. nr. 1 õgvendamine	Õgvendada alasil kergete vasaralõökidega	—	—	Alasi, vasar
3.	Det. nr. 1 ja nr. 2 servade märkimine ja täpne viilimine	Märkimiseks katta pinnad kriidiga	Nihkaliiber	Jäme- ja peenviil 250 mm	Kruustangid, märknõel
4.	Det. nr. 1 külgpindade jäme ja täpne viilimine	Asetada detail nr. 1 naelakeste abil puitklotsile	Sama	Sama	Puitalus, kruustangid
5.	Det. nr. 2 lõhise saagimine ja ühe külpinna õigeaks viilimine	Laiema lõhise saamiseks asetada kaks saelehte korraga raami	Sama	Saag, viilid	Sama
6.	Det. nr. 1 ja nr. 2 kokkusobitamine	Sobitada tihedalt kergetes surveasendis	Sama	Nõelviil	Sama
7.	Needi aukude märkimine, kärnimine ja puurimine	Pärast aukude puurimist süvistada needi augud	Sama	Spiraalpuur, süvipuur	Puurmasin, kärn
8.	Det. nr. 1 ja nr. 2 kokkuneetamine	Needid valmistada pehmetest traadist	Sama	Väike vasar	Alasi
9.	Det. nr. 2 kolme ülejäänud külpinna jäme ja täpne viilimine	Kasutada kruustangide kaitsepakke	Sama	Jäme- ja peenviil	Kruustangid
10.	Nurgiku üldine täpne viilimine ja kontrollimine	Kontrollida kontrollnurgikuga	Kontrollnurgik	Peenviil	Sama
11.	Augu puurimine ja nurgiku marmoreerimine	Kõvast puidust pulk läbimõõduga umbes 8—10 mm, pikus umbes 10—12 cm asetatakse puurmasina padrunisse. Nurgiku pinnad kaetakse masinaõliga ja raputatakse üle peene klaasipuruga. Pöörleva puupulga abil vajutatakse nurgiku külgpindadele kalasoomust meenutavad poolrõngad.			

Tehnoloogiline kaart rauasaeraami valmistamiseks.

Jrk. nr.	Operatsioonide järjekord	Operatsiooni visand	Töö- ja mõõte-riistad
1.	<p>Painderaua valmistamine. Saagida lamerauast (20 × 8 mm) 300 mm pikkune toorik. Puurida selle ühte otsa 10-mm auk, augu servad ümar- dada</p>	 	<p>Kruustangid, raua- saag, puurmasin, spiraalpuur 10 mm, kärn, moodsulint, väike ümarviil</p>
2.	<p>Det. nr. 1 valmistamine. Saagida 10-mm ümar- terasest 190 mm pikkune tükk, märkida paindekoht ja keermepikkus. Painutada näite kohaselt. Keermetada</p>		<p>Kruustangid, pain- deraud, keermelõika- kaja, terasjoonlaud</p>
3.	<p>Det. nr. 2 valmistamine. Lõigata 10-mm siseläbi- mõõduga toru otsast 310 mm pikkune tükk, märkida paindekoht, pain- nutada kuumalt. Painu- tus näite kohaselt 110° nurga alla</p>	 	<p>Kruustangid, abi- raud, priimus, terasjoonlaud</p>
4.	<p>Det. nr. 3 valmistamine. Märkida ja välja lõigata 1 mm paksusest must- kast plekist vastav pin- nalaotus. Teravad ääred tasandada viilliga</p>		<p>Märknõel, pleki- käärid, terasjoon- laud, viil</p>
5.	<p>Det. nr. 4 valmistamine. Valmistada õhukesest plekist vastav šabloon. Šabloon järgi märkida 1" kaselaua tükile käe- pideme kujutis. Pide välja saagida, raspel- dada ja puhastada</p>		<p>Šabloon, pliats, saag, raspel, liiva- paber</p>

Jrk. nr.	Operatsioonide järjekord	Operatsioonide visand	Töö- ja mõõte-riistad
6.	Det. nr. 2, nr. 3 ja nr. 4 kokkuneetimine	Neetida \varnothing 3-mm vasktraadist valmistatud neetidega. Needi otsad viilida pärast tasa-seks. Det. nr. 3 lahtised servad pärast neetimist toru ligi lüüa	Spiraalpuur 3 mm, vasar, viil, neeti-mistraati
7.	Det. nr. 1 ja nr. 2 otste ühiepikkuseks saagimine, otstesse saelege lõhede saagimine	Enne lõhe sissesaagimist puuri- da 3-mm puuriga tihvti- augud	Spiraalpuur 3 mm, rauasaag, puur-masin, viilid, mõõdulint
8.	Saeraami üldine peen-puhastus, käepideme värvimine, saeraami proovimine	Käepide värvida kas õli- või nitrovärviga	Peenviilid, smirgel-paber, värvimisabi-nõud

Ei tahaks väita, et esitatud tehnoloogiliste kaartide näited on ideaalsed ja ainuõiged. Neid saab pidevalt tootmisprotsessis korrigeerida ja täiendada nii tehniliselt kui ka keeleliselt. Selge on aga see, et õpetaja peab töö käigu enne põhjalikult läbi mõtlema, mõned tähtsamad operatsioonid seejuures ise enne läbi katsetama ja alles siis asuma tehnoloogilise kaardi koostamisele. Tehnoloogiline kaart on üks tähtsamaid dokumente õpetajal tunni (ka tundide seeria) ettevalmistamisel.

Tehnoloogilist kaarti võib koolis ka tööjuhatuses nimetada. See arutatakse enne töö alustamist õpilastega läbi. Õpilased valmistavad arutluse käigus endale vihkuse lihtsustatud tehnoloogilised kaardid ja asuvad õpetaja juhendamisel nende järgi tööle. Sellega oleks tehtud samm edasi kooli ja tegeliku elu lähendamise suunas, sest ka töölised tehastes töötavad tööjooniste ja tehnoloogiliste kaartide alusel.

Koma abil kirjutatud arvud.

A. LINTS.

Uus matemaatika programm, mis võeti kasutusele algklassides käesoleval õppeaastal, näeb ette IV klassis seniste mitmenimeliste arvude käsitlemise asemel nende kirjutamise koma abil, koma abil kirjutatud arvude liitmise ja lahutamise, nende arvude korrutamise ja jagamise ühekohalise täisarvuga.

Nimetatud teema käsitlemiseks on programmis määratud 40 tundi.

Koma abil kirjutatud arvude võtmise IV klassi programmi ei tähenda kümnendmurdude käsitlemise nihutamist V klassist IV klassi, vaid seda, et neljandas klassis tuleb teemale läheneda hoopis teisiti. See on ainult ettevalmistus kümnendmurdude süstemaatilise kursuse käsitlemiseks, mis endiselt jääb V klassi ning mida mõningal määral kinnistatakse veel VI klassi matemaatika tundides.

IV klassis ei tule sel puhul kasutada isegi nimetust «kümnendmurd», vaid nimetada seda lihtsalt koma abil kirjutatud arvuks, nagu seda tehakse ka programmis.

Kuidas käsitleda koma abil kirjutatud arve IV klassis käesoleval õppeaastal (uue programmi järgi), kui kasutada on programmile mittevastav vana õpik, sellel peatumegi allpool lühidalt, näidates üht võimalust küsimuse lahendamiseks. See muidugi ei tähenda, et nii peab töötama iga IV klassi õpetaja. Võib-olla leitakse selleks paremaid lahendusi, mis enam vastavad uue programmi nõuetele ning on õpilastele arusaadavamad.

Teema käsitlemist võiks alustada õpikus toodud materjaliga: mõdetakse sirgloikude, laua, vihiku jne. pikkust (ülesanded 369 ja 370). Selgitatakse, mis on nimega arv ning ühe- ja mitmenimeline arv.

Pärast ülesannete 371 ja 373 täitmist võime märkida, et mitmenimelisi arve saab kirjutada ka koma abil. Selle väite illustreerimiseks võib näidata koolikooperatiivi või kioski hinnakirja, kuhu on märgitud mitmesuguste esemete hinnad: 1,25 rbl.; 2,65 rbl.; 0,75 rbl.; 8,10 rbl. jne.

Õpetaja valmistab suuremal paberil sellise hinnakirja, näidates sellel eseme nimetuse ja iga üksiku eseme hinna. Vastavad andmed võib kirjutada ka tahvlile. Neid arve ei pruugi olla palju.

Võtame näiteks arvu 3,25 rbl. Mida tähendab kolme järele asetatud koma? Vestluse abil selgitatakse, et koma ees olev arvu osa näitab, mitu rubla, koma järel olev arvu osa aga — mitu kopikat tuleb selle eseme eest maksta. Tähendab, koma eraldab rublasid kopikatest.

Tekib küsimus, kuidas antud arvu loetakse. Seda loetakse: kolm koma kakskümmend viis rubla. Kuid ei saa piirduda ainult koma abil kirjutatud arvude lugemisega. Lastele on vaja ka selgitada, mida see arv tähendab: 3,25 rbl. tähendab kolm rubla 25 kopikat.

Jõudnud vestlusega nii kaugemale, saame juba antud hindu lugeda ja lasta seletada, mida iga selline arv tähendab. Õpilastele antakse terve rida taolisi harjutusi. Näiteks: 1,75 rbl.; 2,35 rbl.; 3,75 rbl.; 6,85 rbl.; 6,20 rbl.; 4,90 rbl.; 10,10 rbl.; 75,25 rbl.; 50,50 rbl. jne.

Edasi lahendame harjutusi, kus eseme hind rublades ja kopikates tuleb kirjutada koma abil numbritena: 2 rbl. 15 kop.; 4 rbl. 90 kop.; 12 rbl. 10 kop. jne.

Kohe pärast seda, kui õpilased on teada saanud, et koma pannakse rublade järele, on väga oluline neile selgitada, mis kirjutatakse esimesele, mis teisele kohale koma järel. Selgub, et rublade ja kopikate puhul kirjutatakse koma järel kümnekopikalised, teisele kohale ühekopikalised. Lapsed peavad kindlasti teadma, miks näiteks 5 kopikat kirjutatakse just 0,05 rbl.: esimesele kohale koma järele kirjutame nulli sellepärast, et kümnekopikalised puuduvad, ja koma ette kirjutame nulli, kui rublad puuduvad.

Iga mõõtühiku käsitlemisel tuleb sellele tõsist tähelepanu pöörata. Nüüd loeme arve, nagu 1,05 rbl.; 2,08 rbl.; 7,03 rbl.; 8,20 rbl.; 8,02 rbl.; 0,25 rbl.; 0,20 rbl. jne., ning selgitame ühtlasi, mida need arvud tähendavad.

Samuti kirjutame koma abil: 4 rbl. 7 kop.; 3 rbl. 8 kop.; 45 kop.; 30 kop.; 50 kop.; 8 kop. jne.

Samal viisil käsitleme meetreid ja sentimeetreid, kilomeetreid ja meetreid, kilogramme ja gramme, tsentnereid ja kilogramme, tonne ja kilogramme, tonne ja tsentnereid, sentimeetreid ja millimeetreid.

Eelneva tööga oleme jõudnud selleni, et õpilased oskavad koma abil antud arvusid lugeda ja kirjutada ning mõistavad nende tähendust.

Edasi võime õpikust käsitleda nimega arvu peenestamist ja ülestamist.

Ülesandes 374 antud arvud peenestame nii, nagu nõutakse õpikus, kuid enne peenestamist kirjutame samad arvud ka koma abil. Näiteks:

6 rbl. 58 kop.	= 6,58 rbl.	= 658 kop.
6 m 75 cm	= 6,75 m	= 675 cm
5 km 496 m	= 5,496 km	= 5496 m
6 ts 58 kg	= 6,58 ts	= 658 kg
6 kg 556 g	= 6,556 kg	= 6556 g

Ülesandes 375 antud arvud kirjutame samuti esmalt koma abil, siis peenestame. Ülesandes 377 ja 378 antud arvud ülestame, nagu nõuab õpik, siis aga väljendame nad koma abil. Näiteks:

643 kop.	= 6 rbl. 43 kop.	= 6,43 rbl.
802 cm	= 8 m 2 cm	= 8,02 m
7640 m	= 7 km 640 m	= 7,640 km

Ülesannetes 379—381 antud arvud kirjutame koma abil, ülesanded 382 ja 383 jätame lahendamata.

Järgmisena asume koma abil kirjutatud arvude liitmise ja lahutamise käsitlemisele, mis aitab palju kaasa arvude lugemise ja kirjutamise paremale mõistmisele, võimaldab nende lugemise ja kirjutamise oskust rakendada, muudab töö huvitavamaks ja mitmekesisemaks.

Lahendame esmalt ülesande 384. Seejärel harjutame peastarvutamist kõigi õpitud mõõtühikutega. Seejuures võib kasutada järgmisi raskusastmeid:

- | | | | |
|-----------|----------|-----------|----------|
| 1) 4 m | + 0,25 m | 4) 4,25 m | + 2 m |
| 2) 4,20 m | + 0,05 m | 5) 4,25 m | + 0,40 m |
| 3) 4,05 m | + 0,20 m | 6) 4,25 m | + 0,03 m |

Nende raskusastmete käsitlemiseks tuleb harjutusmaterjal õpetajal endal koostada.

Peale selle kasutame peastarvutamiseks harjutusi, mille lahendamine toimub tavaliste võtetega. Seega ülesande 2,50 rbl. + 3,15 rbl. lahendame peast nii: 2,50 + 3... 5,50 + 0,15... 5,65 rubla. Ütleme aga: 2,50... 5,50... 5,65 rbl. Kirjutame, kui vaja: 2,50 rbl. + 3,15 rbl. = 5,65 rbl.

Selliseid harjutusi tuleks kasutada rööbiti kirjaliku arvutamisega, mille käsitlemisele nüüd asume.

Kirjaliku liitmise selgitamiseks võtame mõne ülesande, näiteks: «Osteti purk liimi (3,25 rbl.) ja pudel tinti (1,28 rbl.). Kui palju maksti ostu eest?»

Liidetavad kirjutatakse üksteise alla, nii et rublad on rublade ja kopikad kopikate all. Sel puhul asetseb ka koma koma all, mida arvude kirjutamisel üksteise alla on vaja silmas pidada.

$$\begin{array}{r} + 3,25 \text{ rbl.} \\ + 1,28 \text{ rbl.} \\ \hline \dots \text{ rbl.} \end{array}$$

Õpetaja seletab nüüd, kuidas liita.

Algul liidame kopikad. Saame 13 kopikat, 3 ühekopikalist ja ühe kümnekopikalise. 3 ühekopikalist kirjutame ühekopikaliste alla ja 1 kümnekopikalise üles kümnekopikaliste kohale. Siis liidame kümnekopikalised. Saame 5 kümnekopikalist ja kirjutame need kümnekopikaliste alla. Lõpuks liidame sajakopikalised ehk rublad. Rublad eraldame kopikatest koma abil. Saame kokku 4,53 rubla.

Samasuguseid harjutusi tehakse ka teiste mõõtühikutega.

Hiljem pole vajalik enam nii pikk seletus, piisab sellest, kui õpilased märgivad, et algul liidame kopikad ja siis rublad. Tehte sooritamine õpilastele raskusi ei tekita.

Nüüd võime asuda õpikus antud ülesannete ja harjutuste lahendamisele. Kõik mitmenimelised nimega arvud kirjutame aga liitmise sooritamisel koma abil. Näiteks ülesanne 385:

$$\begin{array}{r} 26 \text{ m } 58 \text{ cm} + 13 \text{ m } 74 \text{ cm} = 40 \text{ m } 32 \text{ cm} \\ + 13,74 \text{ m} \\ + 26,58 \text{ m} \\ \hline 40,32 \text{ m} \end{array}$$

Sel kombel lahendame ülesanded 385—400. Kui õpikus antud tekstülesanded tunduvad õpilastele rasketena, võib neid ise koostada. Näiteks võetakse toiduainete kaupluse hinnakiri. Õpilased «ostavad», arvutades, kui palju tuleb ostu eest maksta.

Edasi siirduetakse lahutamisele.

«Maretil oli kaasas 12,85 rubla. Ta ostis raamatu, mis maksis 4,25 rbl. Kui palju raha jäi tal järele?»

Käsitus toimub samuti nagu liitmise puhulgi ja õpilastele see min-geid raskusi ei tekita. Tähtis on teha küllaldaselt arvul harjutusi, samuti lahendada tekstülesandeid. Unustada ei tule kirjaliku lahutamise kõrval ka peastarvutamise harjutamist. Raskusastmed võiksid siin olla järgmised:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1) 4,25 m — 0,25 m | 4) 6,25 m — 2 m |
| 2) 4,25 m — 0,05 m | 5) 4,65 m — 0,40 m |
| 3) 4,25 m — 0,20 m | 6) 4,28 m — 0,03 m |

Peale selle tuleks teha tavalisi peastarvutamise harjutusi, mida lahendame peast nii:

5,65 rbl. — 2,50 rbl.

5,65 — 2... 3,65 — 0,50... 3,15 rbl. Ütleme aga:

5,65... 3,65... 3,15 rbl.

Nüüd asume õpikus toodud harjutuste ja ülesannete lahendamisele (ülesanded 401—431). Raskemad tekstülesanded võib vahele jätta ja, koostades ise lihtsamaid ülesandeid, võrrelda klassi õpilaste sportlikke saavutusi, vanametalli ja -paberi kogumise tulemusi jne.

Järgmiseks sammuks on koma abil kirjutatud arvude korrutamine ühekohalise täisarvuga. Võtame näiteks ülesande: «Kooli noorte tehnikute ringi jaoks osteti 6 hõõvliit à 21,25 rbl. Kui palju maksti nende hõõvliite eest?»

Hõõvliid maksid $6 \cdot 21,25 = \dots$ rbl.

Korrutame ühekopikalised: 6 korda 5 kopikat on 30 kopikat. See on 3 kümnekopikalist; kopikalisi on null. Null kopikat kirjutame võrdusmärgi järele, jättes ette ruumi kümnekopikaliste ja rublade jaoks, 3 kümnekopikalist peame meeles. Edasi korrutame kümnekopikalised: 6 korda 2 kümnekopikalist on 12 kümnekopikalist, meeles oli 3 kümnekopikalist, kokku saame 15 kümnekopikalist. See on 5 kümnekopikalist ja 1 rublaline. 5 kümnekopikalist kirjutame kümnekopikaliste kohale kopikaliste ette, 1 rublalise peame meeles. Jne. Edasi korrutame rublasid, kusjuures eraldame need kopikatest komaga.

Küsimust on võimalik käsitleda ka teisiti: peenestame rublades antud arvu kopikateks, sooritame korrutamistehte ja tulemuse ülestame uuesti rubladeks ning kirjutame koma abil. Antud ülesande lahendaksime sel puhul järgmiselt:

$6 \cdot 21,25$ rbl.

$6 \cdot 2125$ kop. = 12 750 kop. = 127,50 rbl.

Nüüd võime õpikust lahendada ülesanded 432—439.

Et uues programmis pole ette nähtud koma abil kirjutatud arvude korrutamist kahe- ja enamakohalise arvuga, siis ülesanded 441—454 ei sobi kasutamiseks. Arvutamise korral tuleb need ümber teha nii, et korrutajaks oleks ühekohaline arv.

Jääb veel üle koma abil kirjutatud arvude jagamine ühekohalise täisarvuga. Käsitlus on analoogiline korrutamise käsitlusega.

«Maret kinkis isale sünnipäevaks 6 taskurätti. Ta maksis nende eest 19,50 rbl. Kui kallis oli üks taskurätt?»

Arvutame nii:

$19,50 : 6 = 3,25$ rbl.

19,50	:	6	=	3,25	rbl.
15					
30					

Seletame järgmiselt: algul jagame 19 rubla 6-ga, saame 3 rubla, jääk 1 rubla. 3 rubla kirjutame võrdusmärgi järele. 19 rubla alla tõmbame joone ja jäägi kirjutame joone alla. Edasi teeme jäägi kümnekopikalisteks, saame kokku nende 5 kümnekopikalise, mis meil enne oli, 15 kümnekopikalist. Nüüd jagame 15 kümnekopikalist 6-ga, saame

2 kümnekopikalist, jääk 3 kümnekopikalist. 2 kümnekopikalist kirjutame 3 rubla järele. Enne paneme rublade järele koma. 15 kümnekopikalise alla tõmbame joone ja selle alla kirjutame jäägi. Jäägi teeme kopikateks, saame 30 kopikat, jne.

Selline käsitlemine nõuab õpilastelt täiesti teadlikku suhtumist igasse sammusse. Nad peavad endale aru andma, kus on rublad, kus kümnekopikalised jne.

Võimalik on ka koma abil kirjutatud arvude jagamise teistsugune käsitlus. Näiteks lahendame eelmise ülesande nii:

19,50 rbl. : 6

1950 kop. : 6 = 325 kop. = 3,25 rbl.

Seega teisendame jagatava enne tehte sooritamist kopikateks, jagatise aga omakorda ülestame jälle rubladeks.

Õpikus toodud ülesanded (455—500) kasutamiseks ei sobi. Mõnigi neist on võimalik kasutada pärast vastavat ümbertegemist, nii et jagajaks oleks ühekohaline täisarv.

Vastavaid harjutusi ja ülesandeid tuleb õpetajal endal koostada. Toome neist mõned näited.

- | | | |
|------------------|------------------|-------------------|
| 1) 6,42 rbl. : 2 | 2) 4,32 rbl. : 2 | 3) 21,49 rbl. : 7 |
| 6,66 rbl. : 6 | 5,65 rbl. : 5 | 36,72 rbl. : 9 |
| 7,77 rbl. : 7 | 8,72 rbl. : 4 | 72,56 rbl. : 8 |
| 9,99 rbl. : 9 | 6,42 rbl. : 3 | 45,15 rbl. : 5 |
| 3,96 rbl. : 3 | 4,28 rbl. : 4 | 42,36 rbl. : 6 |
| 4) 4,32 rbl. : 6 | 5) 3,05 m : 5 | 6) 3,532 km : 4 |
| 3,60 rbl. : 6 | 3,24 m : 6 | 4,956 km : 4 |
| 2,34 rbl. : 6 | 1,89 m : 3 | 2,860 km : 5 |
| 1,68 rbl. : 6 | 1,72 m : 2 | 5,706 km : 6 |
| 5,40 rbl. : 6 | 3,28 m : 4 | 1,605 km : 5 |
| 7) 435,75 m : 7 | 8) 24,84 m : 9 | 9) 514,8 km : 4 |
| 736,05 m : 5 | 96,74 m : 7 | 196,8 km : 8 |
| 914,84 m : 4 | 55,68 m : 8 | 302,6 km : 2 |
| 452,13 m : 3 | 31,05 m : 9 | 648,9 km : 7 |
| 189,48 m : 6 | 60,55 m : 5 | 870,3 km : 3 |
| 10) 9,873 km : 9 | 11) 1,518 kg : 3 | 12) 1,454 t : 2 |
| 1,256 km : 4 | 2,836 kg : 4 | 4,581 t : 9 |
| 5,117 km : 7 | 6,433 kg : 7 | 2,472 t : 8 |
| 3,256 km : 8 | 6,525 kg : 5 | 5,754 t : 7 |
| 2,115 km : 5 | 5,730 kg : 6 | 5,335 t : 5 |

Samuti tuleb koostada ka tekstülesandeid, võttes andmeid tegelikust elust.

Sellega küsimuse käsitlemine IV klassis piirdubki. Õpilased õpivad meetermõõdustiku arve teisendama, oskavad arve koma abil kirjutada ja lugeda, neid liita ja lahutada, samuti ühekohalise täisarvuga korrutada ja jagada.

Olles ettenähtud materjali läbi võtnud, kordame seda. Näiteks:

1) Kirjutada koma abil: 5 km 265 m; 8 t 450 kg; 10 kg 530 g; 3760 m; 4000 kg; 8020 g; 780 m; 359 kg; 1080 m; 60 m; 4 m.

2) Väljendada meetrites:

a) 3 km; 6 km; 17 km; 45 km; 1200 km; 7635 km; 8,8 km; 0,280 km; 0,3 km; 0,161 km; 0,006 km.

b) 700 cm; 520 cm; 916 cm; 108 cm; 1800 cm; 60 cm; 2 cm.

c) 1000 mm; 3000 mm; 4800 mm; 6425 mm; 700 mm; 487 mm; 203 mm; 5 mm.

3) Kirjutada kilogrammides koma abil: 2 kg 600 g; 5 kg 100 g; 8 kg 430 g; 6 kg 375 g.

4) Teisendada kilogrammideks ning kirjutada koma abil: 7000 g; 4500 g; 8200 g; 3740 g; 1490 g; 500 g; 250 g; 989 g; 5 g.

5) Kirjutada koma abil tsentnerites: 300 kg; 800 kg; 5 ts 50 kg; 250 kg; 675 kg; 20 kg; 96 kg; 65 kg; 10 kg; 3 kg; 801 kg; 1000 kg; 1030 kg.

6) Väljendada kilogrammides:

a) 3 ts; 7 ts; 4,50 ts; 8,12 ts; 7,05 ts; 0,35 ts.

b) 1 t; 7 t; 10 t; 6,500 t; 4,224 t; 0,500 t.

7) Kirjutada koma abil tonnides:

5 t 200 kg; 8 t 100 kg; 10 t 350 kg; 800 kg; 625 kg; 3 kg.

8) 8,375 km + 1,221 km
6,345 km + 3,420 km
7,896 km + 2,002 km
8,576 km + 0,103 km

9) 87,66 ts — 8,21 ts
24,35 ts — 15,34 ts
18,93 ts — 14,90 ts
63,04 ts — 39,03 ts

10) 2 · 154,32 m
9 · 276,90 m
7 · 8,726 t
8 · 1,940 t

11) 1,454 t : 2
4,581 t : 9
5,730 kg : 6
6,525 kg : 5

12) 56,42 m : 2
84,36 m : 3
2,115 km : 5
3,256 km : 8

13) Joonestada ruut, mille külje pikkus on a) 6,7 cm; b) 4,3 cm.

14) Joonestada ristkülik külgedega a) 5,5 cm ja 3,3 cm; b) 2,8 cm ja 4,4 cm.

Lisaks nendele harjutustele võib lahendada tekstülesandeid mitmesugustelt aladelt, näiteks: hoiukassast, postkontorist, samuti tööstusest ja põllumajandusest jne.

Selline ettevalmistus aitab õpetamist elule lähendada ja õpilasi ette valmistada kümnendmurdude süstemaatilise kursuse õppimiseks V klassis. Peale selle annab materjal suurepärase võimaluse põhjalikult korjata meetermõõdustikku ning peast- ja kirjalikku arvutamist.

Et küsimus on programmis esmakordselt, oleks hea, kui õpetajad suhtuksid teema käsitlemisel loovalt ning kirjutaksid oma tähelepanekutest ajakirjanduse veergudel.



SISUKORD

Juhtkiri. Rahu ja sõpruse üllas missioon	801
... Suuremat tähelepanu tööliskoorte koolide tööle	804
O. Elango. Koollireformist kodanlikus Eestis	809
E. Koemets. Inimese närvisüsteemi omadused	816
R. Alev. Tallinna 5. Tööliskoorte Keskkooli tööst	823
A. Töldsepp. Astmenõuete täitmine muudab pioneeritöö huvitavaks	830
K. Leht. Ühe keeleõpiku kahe kriitika puhul	836
N. Remmel. Kirjanduspala kavastamine ja töö kava varal	846
R. Päts. Muusikaline kasvatus V klassis	859
E. Aver. Mõnede metallitööriistade valmistamisest koolide õppetöökodades	865
A. Lints. Koma abil kirjutatud arvud	874

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Светлая миссия мира и дружбы	801
... Больше внимания работе школ рабочей молодежи	804
Ы. Эланго. О школьной реформе в буржуазной Эстонии	809
Э. Коэметс. Свойства нервной системы человека	816
Р. Алев. О работе Таллинской школы рабочей молодежи № 5	823
А. Тылдсепп. Выполнение требований по пионерским ступеням делает работу более интересной	830
К. Лехт. По поводу двух критиках одного учебника грамматики эстонского языка	836
Н. Реммель. Составление плана литературного произведения и работа при помощи плана	846
Р. Пятс. Музыкальное воспитание в V классе	859
Э. Авер. Изготовление некоторых инструментов для работы по металлу в школьных учебных мастерских	865
А. Линтс. Наименованные числа, написанные при помощи запятой	874

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 19. X 1959. Trükkimisele antud 10. XI 1959. Trükiarv 3040. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 7,53. MB- 08182. Tellimise nr. 1810. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

На эстонском языке.

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



PE A
~~3~~ 48.59, 11

Rbl. 3.—