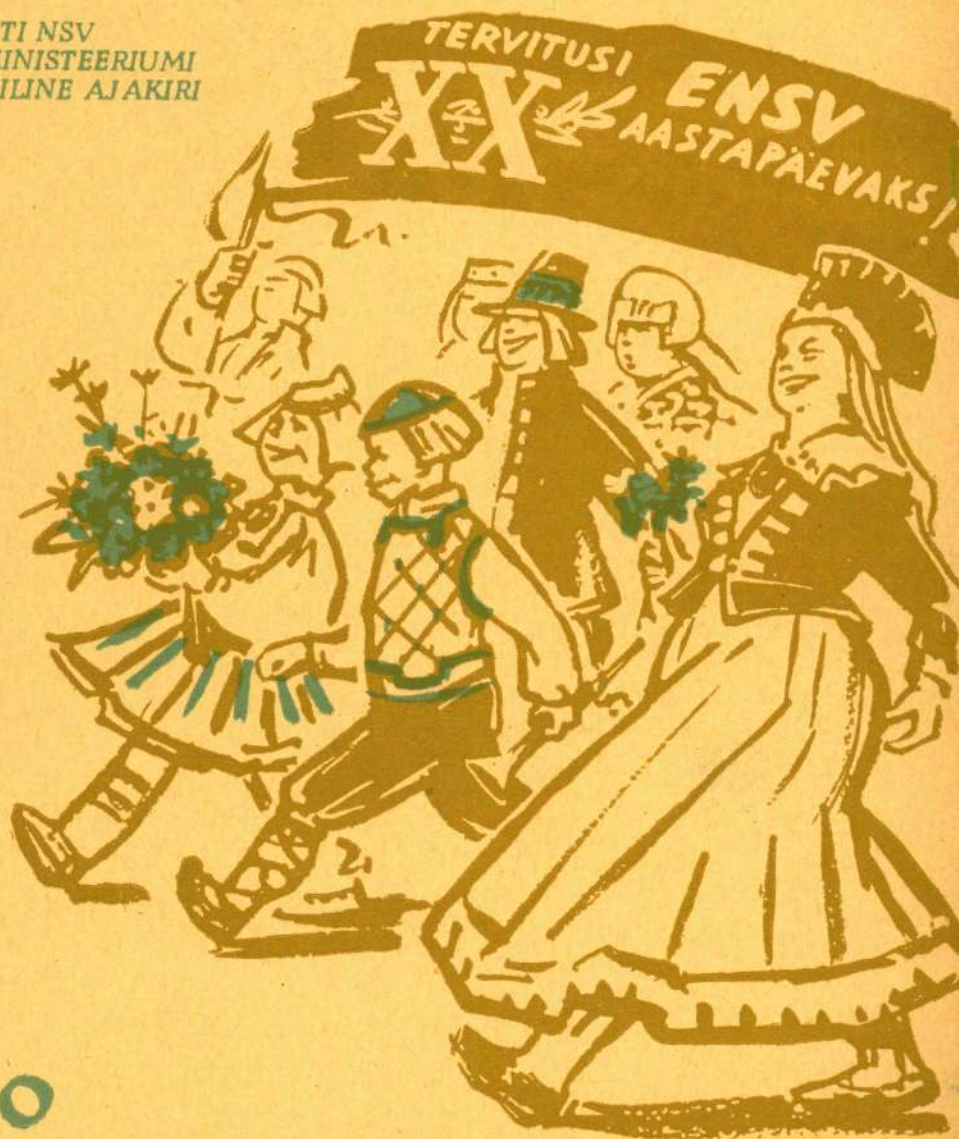


1960  
Eesti NSV  
1960

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV  
HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI



7  
1960



Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVIII AASTAKÄIK

NR. 7

JUULI

1960

Nagu igal suvel, veedavad tuhanded vabariigi kooliõpilased ka tänava suvepuhkuse sisukalt ja mitmekesiselt ametiühingute pioneerilaagrites. Lõkkeõhtud, võistlused, matkad, tegevus ringides, sõpruskohtumised — kes jõuakski loetleda kõike seda, millega meie laste laagripäevad on täidetud.

«Ka kiikuda on tore,» ütlevad mudilased Kukulinna pioneerilaagris.



481



# KAKSKÜMMEND AASTAT

21. juulil möödus kakskümmend aastat Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi loomisest. Vabariigi töötajad tähistasid seda suurt pidupäeva uute silmapaistvate töövõitudega seitseaastaku teise aasta ülesannete täitmisel. Kogu maa ehtis end pidurõõsse, võimsalt kajas Lasnamäe paeselt kaldalt vaba rahva rõõmus laul. Koos Nõukogude Eesti töötajatega tähistasid nõukogude võimu kahekümnendat aastapäeva ka Leedu ja Läti NSV töötajad. Kolme liidu-vabariigi ühine tähtpäev oli pidupäevaks kõigile NSV Liidu rahvastele, kes õlg õla kõrval töötades ehitavad helget homset päeva — kommunistlikku ühiskonda.

1940. aasta revolutsioonilised sündmused, mille käigus eesti töörahvas kihutas võimu juurest kodanlikud saamamehed ning võttis oma maa saatuse töömeeste kindlatesse kätte, tähendasid eesti rahvale uue elu algust. Täitisid paljude põlvkondade unistused vaba ja õnneliku elu järele, mille nimel olid oma elu andnud sajad töölisklassi vabadusvõitlejad.

Nõukogude võimu aastatel on meie sünnimaa pale tundmatuseeni muutunud. Seal, kus alles paari aastakümne eest olid tolmused ja madalad väikelinnad, viletsad hurtsikud töölisperekondadele või tuultest sasitud hallid külad, on nüüd tehased, hästikorrastatud töölisasulad, uued linnad või uuehitustest valendavad kolhoosikülad. Väikesed põllulapid on kasvanud avarateks viljaväljadeks ning põllumehe põline nuhtlus, soo, taganeb jõudsalt kaasaegse tehnika ees. Terasmastide sirged read kannavad elektrivoolu vabariigi kõigisse paigusse, uued automagistraalid aitavad kaugusi lähemale tuua. Kes küll suudaks ühekahe lausega haarata kõike seda uut, mida meie elus võib igal sammul kohata ning mida töömeeste virgad käed iga päev sepištavad. Kõigil elualadel toimub edasiliikumine üha kasvava hooga.

Kui kõnelda Nõukogude Eesti saavutustest kahekümne aasta jooksul, siis tuleb kõigepealt peatuda tööstuse edusammudel.

Pärand, mille sai töölisklass võimu ülevõtmisel kodanluselt, ei olnud kadestamisväärne. Imperialistidest peremeeste truualamlike teenritena ei tundnud kodanlikud võimumedel vähimatki huvi omamaise tööstuse järjekindla arendamise vastu. Hoo pis vastupidi, kodanluse võimutsemise aastail laostusid needki tööstusharud, kus enne Esimest maailmasõda oli teatud edu

saavutatud. Vene-Balti, Bekkeri, Noblessneri ja Dvigateli suured metallitehased muudeti vanarauaks, teised rasketööstuse ettevõtted kiratsesid ja vähendasid aasta-aastalt väljalastava toodangu hulka. Omal ajal tuhandetele kätele tööd andnud tekstiilitööstuse suurettevõtted muutusid ainult kohalikke vajadusi arvestavateks väikekätisteks. Kõige selle tagajärjeks oli järjest süvenev tööpuudus ja töölisklassi elutingimuste pidev halvenemine.

Kui eeltoodut arvude keeles väljendada, siis ulatus kodanliku Eesti tööstuse kogutoodang 1929. aastal 55 protsendini võrrelduna 1913. aasta tasemega (see oli Eesti tööstuse arengu kõrgpunktiks enne nõukogude võimu), 1932. a. 43 protsendini ning alles 1939. a., kui hakati täitma hitlerliku Saksamaa sõjamasina tellimusi, saavutati 1913. a. tasemest 87 protsenti.

Nõukogude võimu taastamine Eestis ja ühinemine Nõukogude Liiduga avas tööstuse arendamiseks avarad perspektiivid. Juba 1940. a. teise poole jooksul kasvas töölise arv ettevõtetes 23 tuhande võrra.

Raskeid haavu lõi vabariigi rahvamajandusele möödunud sõda. Fašistlike röövvalutajate hävitustöö tulemusena vähenes tööstuse tootmisvõimsus rohkem kui 45 protsendi võrra. Kümned ettevõtted seisis varemtes, nende sisseseaded olid muutunud kõlbmatuks vanarauaks.

Tänu vennasvabariikide sõbralikule ja omakasupüüdmatu abile suutsid Nõukogude Eesti töötajad lühikese aja jooksul ravida sõjahaavad ning asuda tööstuse igakülgele edasiarendamisele. Esimese sõjajärgse viisaastaku (1946.—1950. a.) lõpuks kasvas Eestis tööstustoodang 1940. aastaga võrreldes 3,4-kordseks. Juba järgmise viisaastaku keskpaiku jõudis Eesti NSV tootlike jõudude arengu ja tootmise tehnilise taseme poolest vanemate vennasvabariikide tasemele ning omandas NSV Liidu koosseisus arenenud tööstusega maa koha. 1958. aastaks oli tööstuse kogutoodang Eesti NSV-s suurenenud 1913. aastaga võrreldes ligikaudu 9-kordseks.

Meie vabariigi tööstuslikus bilansis asub esikohal põlevkivitöötlemine. Sõjajärgsel aastail on rajatud palju uusi kaevandusi, kusjuures kõik tööd on mehhaniseeritud. Põlevkivist saadakse õlisid, odavat tarbe gaasi, toorainet keemiatööstusele jne. Balti soojuselektrijaam, meie energetika-hiiglane, töötab põlevkivi-küttel. Edukalt

kasutatakse põlevkivi töötlemisel tekkivaid jääkaineid ehitusmaterjalide (tsement, mieraalvatt) tootmisel.

Hoogsalt on arenenud masinaehitus. Tallinna Masinaehitustehase ja tehase «Volta» tooted on tuntud kogu Nõukogudemaal ja paljudes välisriikides. Vabariigis on hakatud tootma elavhõbealaldajaid, ekskavaatoreid, pooljuhte, gaasianalüsaatoreid, mitmesuguseid mõõteriistu ja muid tooteid. Hoogsalt areneb ehitusmaterjalide tööstus, vabariigi keemiatööstuse uhkuseks on Maardu fosforiiditehas.

Elektrienergia tootmine ületab praegu rohkem kui kaheksakordselt kodanliku Eesti 1938. a. taseme.

Suurfähelepanu on pööratud ka laiatarbekaupu tootvate ettevõtete laiendamisele. Tunduvalt ületavad oma kunagisi kõrgnäitajaid puuvillatööstuse suurettvõtted «Kreenholmi Manufaktuur» ja «Balti Manufaktuur». Vabariigi linnadesse on tekkinud õmblusvabrikud ja laiatarbekaupu tootvad tööstuskombinaadid. Kiirel sammul areneb toiduainetetööstus.

Meie tööstuse edusammude paremaks iseloomustamiseks võib öelda, et kodanliku Eesti ühe aasta toodangu annavad gaasitootjad praegu 2 päevaga, elektrienergia tootjad 44 päevaga, põlevkivitootjad 59 päevaga, riidetootjad 65 päevaga jne.

Eesti NSV tööstuse suurtest arenemisperspektiividest kõnelevad käesoleva seitseaastaku plaani näitajad. Plaani kohaselt suureneb Eesti NSV-s tööstustoodang seitsme aasta jooksul 1,8-kordseks. Sealjuures jätkub rasketööstuse kui laiendatud taastoomise aluse eelisarendamine. Meie vabariigis suureneb rasketööstuse toodang ligi 2-kordseks. Kesksel kohal on, olenedes looduslikest tingimustest, Eesti NSV-s elektrienergia tootmine, ehitusmaterjalide tööstus, keemiatööstus ja masinaehitus. Seitseaastaku lõpuks toodetakse Eesti NSV-s iga elaniku kohta elektrienergiat 5000—6000 kilovatt-tundi aastas (praegu veidi üle 1000 kilovatt-tundi).

Võrdluseks olgu märgitud, et 1958. aastal toodeti Ameerika Ühendriikides 4159, Inglismaal 2314 ja Prantsusmaal 1317 kilovatt-tundi elektrienergiat iga elaniku kohta. Seega jõuab Eesti NSV seitseaastaku lõpuks sellel alal esikohtadel olevate maade tasemele.

Elektrienergia tootmise järsk suuremine saavutatakse põlevkivi ulatuslikuma kasutamise baasil. See omakorda nõuab põlevkivitootmise kiiret edasiarendamist. Nii näevadki plaanid ette, et 1965. aastal toodetakse Nõukogude Eestis põlevkivi iga elaniku kohta rohkem kui Ameerika Ühendriikides, Inglismaal ja Prantsusmaal sütt.

Märgatavalt kasvab seitseaastaku jooksul ehitusmaterjalide tootmine. Tsemendi-

tehase «Punane Kunda» rekonstrueerimine võimaldab suurendada tsemendi tootmist rohkem kui 6-kordseks. Ehitajad hakkavad järjest rohkem saama valmisdetaile, mis muudab ehitustempo kiiremaks ja ehitamise odavamaks.

Seitseaastakul arenevad edasi ka keemia- ja masinatööstuse ettevõtted. Suurtähelepanu pööratakse tarbeesemete tootmise laiendamisele, mis võimaldab töötajaid järjest paremini kõige vajalikuga varustada. Kogu Nõukogude Liidus suureneb tarbimisfond käesoleval seitseaastakul veel 60—63 protsendi võrra.

Seitseaastaku plaanis ettenähtud hiiglaslike ülesannete täitmise tähtsaimaks teguriks on tööviljakuse kasv. Tööviljakuse tõus tööstuses 1965. a. lõpuks ligi 1,5-kordseks, mille aluseks on tootmise edasine mehhaniseerimine ja automatiseerimine, üldine tehniline progress koos tehnika parema ärakasutamise, loob samal ajal võimaluse tööpäeva järkjärguliseks lühendamiseks.

Nõukogude võimu kakskümmend aastat on toonud märgatavaid muudatusi ka Eesti küla ellu. Endiste majanduslikus kitsikus kiratsevate üksikmajapidamiste asemele, kus tööd toimusid eesisade kombel primitiivsete vahenditega, on astunud sotsialistlikud suurmajandid — sovhoosid ja kolhoosid. Praegu on vabariigis 650 kolhoosi ja 150 sovhoosi, kusjuures ühe kolhoosi kohta tuleb keskmiselt 1700 ja ühe sovhoosi kohta 3200 hektarit harimiskõlblikku maad.

Suurmajandites on võimalik kõigil töodel edukalt kasutada mitmesuguseid mehhanisme ja kaasaegse teaduse uusimaid saavutusi. Kui 1940. a. oli Eestis veidi üle tuhande traktori ja kolm kombaini, mis töötasid hallparunite põldudel, siis nüüd tehakse põhilised põllutööd masinate abil. Nõukogude Eesti põllumehhe käsutuses on praegu 7000 traktorit ja üle 1500 kombaini, peale selle veel palju muid põllumajanduslikke masinaid.

Meie vabariigis, kus on palju soid ja rabasid, omavad tähtsat kohta maaparandustööd. Kodanlikul ajal suutsid ainult üksikud jõukamad talupojad soo küljest mõned hektarid uudismaad vallutada, kusjuures kogu töö tegid «kraavihallid» oma labidaga. Nüüd töötab meil maaparandustöödel üle 300 ekskavaatori, mille abil kувendatakse aastas keskmiselt 17 tuhat hektarit maad.

Kõiki töid vabariigi sovhoosides ja kolhoosides juhivad eriharidusega põllumajanduse spetsialistid, kelle arv ulatub käesoleval ajal 7000-ni. Arvukas hulk teaduslikke asutusi ja katsebaase abistavad põllumehi. Selle tagajärjel on põldude saagikus tunduvalt tõusnud. 1959. aastal saadi Eestis ühe hektari külvipinna kohta kesk-

miselt 12,6 ts teravilja, 122 ts kartuleid, 227 ts maisi jne. Need näitajad on tunduvalt paremad kodanliku Eesti põlluviljakuse näitajaist.

Nõukogude Eesti põllumajanduse põhiliseks tootmisharuks on loomakasvatus. Sel alal tehtud edusammude ulatust iseloomustavad järgmised andmed: kui kodanlikus Eestis toodeti iga 100 hektari põllumajanduslikult kõlbliku maa kohta 27 ts liha ja 295 ts piima, siis 1959. a. olid need arvud juba vastavalt 46 ja 424. Ulatuslikult areneb loomakasvatustehnik mehhhaniseerimine. Praeguse ajani on loomade jootmine ja farmisene transport ligi 50 protsendi ulatuses mehhhaniseeritud. Kolhoosides lüpstakse masina abil 25% ja sovhoosides kuni 60% lehmadest.

Aasta-aastalt suurenevad kolhooside sissetulekud. Viimase 10 aasta jooksul on kolhooside ja sovhooside tulud neljakordistunud, moodustades üle 1,3 miljardi rubla. Kasvab ka kolhoosnikute jõukus. Mullu maksti kolhoosides tööpäeva eest keskmiselt 19,89 rubla, s. o. ligi neli korda rohkem kui 1950. aastal. Sissetulekute tunduv suurendamine on muutnud kolhoosiküla ilme palju kultuursemaks. Ehitatakse uusi elamuid, kolhoosiperedesse on ilmunud raadiod, televiisorid, külmutuskapid, tolmuimejad, mootorrattad ja sõidua autod. Kino- ja teatrietendused, millest kodanliku Eesti talupoeg võis ainult unistada, on tänapäeva eesti külas igapäevasteks nähtusteks.

Vabariigi põllumajandusala töötajad võitlevad praegu suure tööülesande — müüa riigile tänavu 100 tuhat tonni liha ja 550 tuhat tonni piima — täitmise eest. See on üheks suureks sammuks toiduainete külluse loomise teel.

Koos materiaalse elujärje paranemisega on märgatavalt tõusnud ka rahva kultuuritase. Kodanluse võimutsemise aastail oli kooliharidus kättesaadav ainult jõukamatele. Praegu aga ei leiagi Eestis perekondi, kus ei oleks kõrgema haridusega inimesi, rääkimata keskharidust omajaid. Rahva kasvavate kultuurivajaduste rahuldamiseks on loodud laialdane raamatukogude ja kultuuriasutuste võrk, igas perekonnas on oma kodune raamatukogu, mille «fond» pidevalt täieneb.

Jah, raamat kui rahva kultuuritaseme tähtsamaid näitajaid on nõukogude võimu aastail leidnud tee igasse kodusse. Kui kodanlikus Eestis oli ilukirjanduse keskmine tiraaž 2000 eksemplari, siis Nõukogude Eestis ulatub see 13 000 eksemplarini. Sugugi haruldaseks nähtuseks ei ole raamatute ilmumine 40-tuhandelises tiraažis ning need raamatud müüakse tihtipeale mõne päeva jooksul. See on ka loomulik, sest praegu võib tööline ühe päeva palga eest osta mitu raamatut, kodanlikul ajal

pidi ta ühe raamatu ostmiseks töötama mitu päeva.

Tähtsat kohta kirjanduse levitamisel omavad rahvaraamatukogud, mille võrk on Eesti NSV-s kahekümne aasta jooksul pea-aegu kahekordistunud. Rahvaraamatukogude raamatufond on kasvanud 9-kordselt. Sealjuures ei tohi unustada, et kodanlikus Eestis serveeriti lugejatele väga sageli väheväärtuslikke trükitooteid, kõmuroomaane ja muud makulatuuri. Nõukogude Eesti lugeja kasutada on ainult väärtuslik kirjandus — marksismi klassikute teosed, eesti, vene ja Lääne-Euroopa maade klassikaline ilukirjandus, nõukogude autorite tööd, teaduslikud ja populaarteaduslikud väljaanded ning tarvilikud käsiraamatud.

Väga sageli külastavad rajoonikeskusi ja kolhoosikülasid vabariigi teatrid ja Riikliku Filharmoonia kontserdibrigaadid. Seega on teater ja helikunsti varamu avatud kõigile töötajatele. 1939. a. külastas Eestis teatrit 622 700 inimest, 1959. aastal aga 1 miljon 146 tuhat inimest, Riiklik Filharmoonia teenindas möödunud aastal 642 tuhat inimest.

Kui 1940. a. oli Eestis ainult 50 kinoseadet, siis 1959. a. ulatus kinoseadmete arv 377-ni. Möödunud aastal külastas kinotendusi meie vabariigis 28 miljonit inimest. Sellele arvule lisandub veel 31 tuhat televiisoriomanikku, kelle perekonnad vaatavad filme televiisoriekraanilt.

Peale kutseliste kunstikollektiivide annavad pidevalt kontserte ja etendusi ka isetegevuskollektiivid. Möödunud aastal anti vabariigi 697 klubilises asutuses kokku 13 tuhat kontserti. Isetegevusringidest võtab osa praegu juba üle 100 tuhande töötaja, kes kasutavad vaba aega oma võimete ja annete arendamiseks ja huvialade viljelemiseks. Isetegevuse üha kasvava hoo üheks näitajaks oli ka 1960. a. üldlaulupeost osavõtjate arv. Neid oli ligi 53 tuhat, mis kahe ja poole kordselt ületab kodanliku korra aja suurimast, 1938. a. üldlaulupeost osavõtjate arvu.

Töötajate kultuurilisel teenindamisel on tähtis koht ka ajalehel ja raadiol. Praegu trükitakse meie vabariigis ajalehti viis korda rohkem kui 1940. a. Raadiovastuvõtjate ja kuuldepunktide arv on rohkem kui kahekordistunud. Endise 3 saatejaama asemel töötab vabariigis praegu 8 raadio-saatejaama. Tänavu kevadel alustati ülikooliloengute edasiandmist raadio teel, mis võimaldab kaugüliõpilastel programmi materjali paremini omandada.

Rahva kultuurivajaduste järjekindlast kasvust kommunismi laiahaardelise ehitamise perioodil kõneleb uute kultuuritöövormide kiire areng. Tänavu esimest aastat tegutsenud 17 kultuuriülikoolis oli üle

6000 kuulaja. Edaspidi laieneb kultuuritülikoolide võrk veelgi. Vabariigi 7 isetegvuslikku teatrit hakkavad juba üsnagi tõsiselt konkureerima kutseliste teatritega.

Nõukogude ühiskonnas on kõige suuremaks väärtuseks inimene. Seepärast hoolitsevad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus lakkamatult inimeste heaolu eest, selle eest, et pidevalt tõuseks meie töötajate elatustase, paraneksid elu- ja töötin-gimused. Selleks ehitatakse igal aastal mil-joneid uusi kortereid, heakorrastatakse linnu ja asulaid. Töötajate kasutada on sajad sanatooriumid ja puhkekodud, nende lapsed aga veedavad sisukalt oma puhke-aja pioneerilaagrites.

Partei ja valitsuse hoolitsus töötava inimese heaolu eest väljendub ilmekalt elanikkonna meditsiinilise teenindamise pidevas paranemises. Kodanlikus Eestis oli tarvis tüsedat rahakotti, et ennast haig-las ravida. Arsti visiit ja konsultatsioon nõudis töötajalt tema mitme päeva teenis-tuse. Sagedased olid juhtumid, kus inime-sed surid arstiabi kättesaamatuse tõttu.

Kahekümne aasta jooksul on olukord meditsiinilise teenindamise alal põhjalikult muutunud. Arstiabi on kõigile tasuta, haiglas veedetud päevade eest makstakse töötasu edasi. Arstimid ja ravivahendid on väga odavad. Märgatavalt on laienenud Eesti NSV tervishoiuasutuste võrk. Kui 1940. aastal oli vabariigis ainult 8 jaoskon-nahaiglat, siis 1959. a. ulatus nende arv 105-ni. Kui 1940. a. tuli Eestis iga 10 000 elaniku kohta 8,3 arsti, siis 1958. a. oli see arv 21,7. Kui 1940. a. oli Eesti haigla-tes ja ambulatooriumides ainult 50 rönt-genlapparaati, siis 1959. a. tõusis nende arv

236-ni. Kõikjal on loodud emade ja laste nõuandlad, velskri- ja ämmaemandapunk-tid. Igas rajoonikeskuses on kiirabijaam, mis võimaldab abi vajajaid kiiresti teenin-dada.

Hoolitsus töötajate eest on pikendanud vabariigi elanikkonna keskmist eluiga kaks korda ja vähendanud surevust. 1940. a. suri Eestis keskmiselt 18 inimest iga 1000 elaniku kohta, 1959. a. ainult 10,9. Kui 1935. a. oli rahva loomulik juurdekasv 1 inimene 1000 elaniku kohta, siis 1959. a. ulatus sündivuse ülekaal 6 inimeseni.

Uue pensioniseaduse ellurakendamine, milleks riik kulutab igal aastal miljardeid rublasid, on muutnud töötajate vanadus-päevad muretuks.

\*

Näiteid, mis kõnelevad vabariigi tööta-jate saavutustest nõukogude võimu kahe-kümne aasta jooksul, võiks tuua lõpmatult. Need on edusammud, mille üle võime õigusega uhked olla. Kuid iga Nõukogude Eesti töötaja teab, et kõigi oma saavutuste eest oleme tänu võlgu leninlikule Kommu-nistlikule Parteile, kes juhib meid väära-matult kommunismi poole. Oma edusam-mude eest võlgname palju tänu vennasrah-vastele, kelle omakasupüüdmatu sõbralik abi võimaldas meil võita mahajäämuse, aitas kiiresti likvideerida sõjapurustused ning asuda sotsialistlikku industrialiseeri-mist teostama. Koos teiste vennasrahvas-tega sammub eesti rahvas kindlalt Kommu-nistliku Partei juhtimisel kommunismi sära-vate tippude poole.

## Saavutusi

# Nõukogude Eesti hariduselus

20 aastat tagasi kukutas eesti töörahvas oma Kommunistliku Partei juhtimisel kodanluse võimu ja hakkas ise oma elu korraldama, et täide viia rahva ammused unistused parema elu loomisel. Nagu elu näitab, oli see õige tee, sest üksnes sotsialismitee päästis rahva saajanditepikkusest kodu- ja välismaiste kurnajate rõhumisest ning pani aluse jõukale ja kultuursele elule.

Ehkki eesti rahva vabanemisest kodanluse klassivõimu pihtide vahelt on möödunud ainult 20 aastat, ei saa neid aastaid ometi võrrelda ühegi teise varasema perioodiga meie rahva elus ei nende ajaloolise tähtsuse ega ka tulemuste seisukohalt. Nõukogude Eesti töötajaskond on selle lühikese aja oma vabariigis üles ehitanud sotsialismi ja asunud kommunistliku ühiskonna rajamisele.

Kodanliku diktatuuri kukutamise järel 1940. aastal likvideeriti Eestis ka tagurlik koolikorraldus ja rajati nõukogude koolisüsteem. Vabariigi 20. aastapäeval, millal heidame pilgu tagasi läbikäidud haridusteele, võime uhkusega kinnitada, et rahvamajanduse ja töötajate ainelise heaolu suure tõusu alusel on ka rahvaharidus vabas Nõukogude Eestis arenenud kiires tempos ja tõusnud enneolematule kõrgusele. Kommunistliku Partei juhtimisel toimunud kultuurirevolutsioon on viinud õitsemisele eesti rahva sisult sotsialistliku, vormilt rahvusliku kultuuri.

Nõukogude koolisüsteemi kehtestamine Eestis tähendas meie kooli vabastamist ekspluataatorlike klasside meelevalla alt ja avas kõigile tee hariduse juurde. Igaveseks tehti lõpp kodanluse tagurlikule hariduspoliitikale, mille eesmärgiks oli rahvahulki haridusest, eriti kesk- ja kõrgemast haridusest eemal hoida. Kodanlus kasutas hariduse piiramiseks mitmesuguseid vahendeid. Suletati kooli ja klassikomplekte, eriti tunduvalt oli see keskkoolide osas. Kesk- ja kõrgemates koolides oli kõrge õppemaks. Keskkoolides ulatus see 1934. aastal keskmiselt 60 kroonini aastas, erakeskkoolides aga koguni 70—90 kroonini. Vastuvõtteksamitel nendes koolidesse toimus nn. seleksioon sihilikult koostatud testide ja ülesannete abil, mis lõi suured eelised jõukate vanemate lastele kooli pääsemiseks. Siinjuures etendas kooli astumisel peale rahu-kukru tähtsat osa veel isa või ema seltskondlik positsioon. Õppeprogrammid üksi-

kutel kooliastmetel olid erinevad. See pahe süvenes eriti pärast 1934. a. koolireformi, millega likvideeriti ühtluskool. Seetõttu oli hoopis raske pääseda algkoolist keskkooli. Pealegi loodi mainitud reformiga keskkoolile veel oma eelaste (progümnaasium), kus oli kõrge õppemaks ning kuhu sai astuda algkooli 4. klassist. Need ja veel mitmed teised sammud olid kunstlikeks tõketeks, millea kodanlus takistas kesk- ja kõrgema hariduse saamist proletaarsetest klassidest pärit lastele. Kui siia juurde arvata veel majanduselu langusest tulenev rahva elujärje madal tase, eriti majanduskriiside perioodil, siis on pikemata selge, et haridus muutus töörahva lastele üha kättesaamatumaks.

Selle tagajärjel olid kodanliku Eesti keskkoolid, gümnaasiumid ja kõrgemad koolid kujunenud peamiselt «paremate inimeste» (ärieste, suurmaapidajate, töösturite, kõrgemate ametnike jt.), suurtodanluse laste koolideks. Tööliskoortele olid määratud vaid algkoolid ja alamad kutsekoolid (tööstuskoolid, tööstusõpilaste koolid, naiskutsekoolid jt.), kus neile anti haridust niipalju, kui seda oli hädasti vaja kodanluse teenimiseks ja töö produktiivsuse tõstmiseks tööstuses või teistel aladel. Ja üks harimata töötajaid olnud kodanlusele ka palju kergem valitseda ning ekspluateerida. Haridus oleks avardanud töötajate silmaringi, tõstnud nende klassiteadlikkust, oleks aidanud neil paremini mõista viletsa elu tõelisi põhjusi ning ajendanud otsima sellest väljapääsu.

Nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 1940. aastal pani aluse marksistlik-leninlikule hariduspoliitikale ja võimaldas Kommunistliku Partei juhtimisel üles ehitada kodanluse klassikooli asemele uue, kogu rahvale kättesaadava nõukogude kooli. Haridus kättesaadavus igale kodanikule ekspluateerimisest vabas nõukogude ühiskonnas on endastmõistetav, sest mida haritum ja teadlikum on ühiskonna iga liige, seda edukamalt suudab ta täita oma ülesandeid meie kiiresti arenevas ja tootmises järjest uusi tehnilisi saavutusi rakendavas rahvamajanduses. Mida keerukamaks ja komplitseeritumaks muutuvad tööprotsessid, masinad ja mehhanismid, seda mitmekülgsema hariduse ja avarama silmaringiga töötajat, masina või mehhanismi



juhti, on meil vaja. Rahvamajanduse tohutu areng sotsialistlikus ühiskonnas nõuab üha rohkem ja rohkem kvalifitseeritud töölisi.

Meil on alatiseks likvideeritud tööpuudus, mis kummitas kodanlikus Eestis. See puudutas teravalt ka keskkooli ja kõrgema õppeasutuse lõpetanuid. Oma rahvavastase hariduspoliitika õigustamiseks mõtles kodanlus välja igasuguseid «teooriaid», sealhulgas ka «harilaste üleproduktiooni teooria», mida kasutati kattekilbina hariduse piiramisel. Tööta harilaste armee tekkimise tegelikuks põhjuseks oli aga rahvamajanduse langus, selle madal tehniline tase, mis ei võimaldanud kõigil spetsialistidel oma haridusele ja võimetele kohast tööd leida.

Nõukogude võimu rajamise järel muutus ka kool tugevasti diferentseerituks, mis võimaldab rahvahulkades peituvate loomingu-liste jõudude täielikku arendamist. Loodi väga mitmesuguse profiiliga kutsekoole, mis võimaldavad noortel omandada spetsialiteeti kõigil rahvamajanduse ja kultuuri põhiladel. Nõukogude koolisüsteem võimaldab haridust omandada mitte ainult noortel, vaid ka täiskasvanuil. Viimastele on organiseeritud õhtukoole, mittetatsionaarseid õppeasutusi ning osakondi, on avatud eksternaate jt. kvalifikatsiooni tõstmise võimalusi.

Juba nõukogude võimu esimesel aastal saavutati märgatavat edu hariduse alal. See väljendus uute koolide ja klassikomplektide avamises, internaatide organiseerimises, kehvematele õpilastele majandusliku abi andmises, täiskasvanuile õppimisvõimaluste loomises, õppe- ja kasvatustöö korraldamises marksistlik-leninlike printsiipide alusel jne. Selle tulemusena kasvas õpilaste arv kõigis kooliastmes, võrreldes kodanliku diktatuuri lõpuaastatega. Ja kuigi selle hoogsa arengu katkestas ajutiselt saksa okupatsioon aastail 1941—1944, mis viis Nõukogude Eesti kooli väga raskesse olukorda, seda tormiliseks on olnud meie areng sõjajärgsel perioodil. Veelgi kõrgema taseme saavutab meie rahvaharidus uue kooliseaduse ellurakendamisega, mis praegu on teoksil.

Tööraha võim, mis võttis kõik koolid riigi ülalpidamisele ja juhtimisele, lõi nende tugeva majandusliku aluse. Riik varustab koole oma võimaluste täies ulatuses ja juhib ning korraldab nende tööd kõrgel pedagoogilisel tasemel. Olgu võrdluseks märgitud, et kodanlikus Eestis, nagu see on kõigis kapitalistlikes maades, oli rohkesti erakoole ning -koolikesi, kus anti haridust «äravaltuile». Osa taolisi koole, nagu igasugu kolledžid, lütseumid jt., said suuri riiklikke toetusi, osa neist aga vires ainelises ning vaimses kehvuses.

Riik kindlustab kõikidele koolidele võrdsed ja head majanduslikud tingimused ning õpilastele ühesugused õppimisvõimalused.

Üha suurenevad hariduse finantseerimiseks ettenähtud summad riigi eelarves. Kui kodanlikus Eestis kulud haridusele ja kultuurile moodustasid kõigest ühe kümnendiku osa eelarvest, siis nõukogude võimu aastail moodustavad vastavad summad ühe kolmandiku vabariigi eelarvest. Seetõttu on koolidel ka tugev õppe-materiaalne baas.

Kahekümne aasta jooksul ehitati Nõukogude Eestis palju uusi koolimaju ja internaatihooned, loodi ja sisustati õpetöökodasid ja kasvuhooneid, ehitati õpetajate elamuid, rajati spordiväljakuid. Suurte summade eest ostetakse igal aastal koolidele õppeinventari jne. Üksnes aastail 1951—1959 ehitati riigi summadest koolimaju 26 570 õpilaskohaga. Seetõttu on tihenenud meie koolide võrk. Kuid arvestades seda, et koolireformi ellurakendamiseks vajame veelgi rohkem koolimaju, ehitatakse neid 1959. kuni 1965. aastani veel 56 800 õpilase jaoks. Ulatuslikumalt kui varem ehitatakse koolihooneid ühiskondlike oraanisatsioonide ja kolhooside summadega. Viimased andsid 1959. aastal koolimajade ehitamiseks, remontimiseks ning inventari muretsemiseks täiendavalt riiklikule eelarvele 6.5 miljonit rubla. Käesoleval aastal valmivad uued koolihooned Tallinnas Lauupeo tänavas ja Pärnu maanteel, Pärnu-Jaagupis, Kohtla-Nõmmel, Pärnures, Tamsalus. Jõhvis, Võrus, Meremäel ja mitmel pool mujal. Võrdluseks märkigem, et kodanlikus Eestis, kus koogu haridusküsimust vaadeldi kõrvalise tähtsusega asjana, oli täbar lugu ka kooliruumidega. 30 protsenti koolimajadest olid kõlbmatud. Et lahendada ruumide küsimust, oleks tulnud olemasolevatele juurde ehitada maal 51 protsenti ja linnades 47 protsenti uusi koolihooneid, kuid nende ehitamist takistas alati summade puudumine.

Praegu on olukord teistsugune. Et võimaldada kõigil õpilastel, ka neil, kes elavad koolist kaugel, korralikult koolis käia, on koolide juurde oraaniseeritud internaadid. Internaatide võrk ja neis elunevate õpilaste arv meie vabariigis näitab pidevat kasvu. Kui meil 1946. a. oli 349 internaatia ja õpilaste arv neis 8646, siis 1955. a. oli internaatia juba 433 kokku 18 400 õpilasega. Praegu on aga internaatide arv kasvanud 449-ni ja õpilaste arv neis on 19 856. Internaadid on sisustatud vajaliku inventariiga. Siin on hästi korraldatud õpilaste toitlustamine, vaba aja huvitav veetmine jne. Elamis- ja õppimistingimused internaatides on väga soodsad. Seevastu kodanlikus Eestis maakoolide juures olevais internaatides olid õpilaste elamistingimused väga halvad. Pooltes internaatides ei olnud ühis-toitlustamist, kahel kolmandikul puudusid pesemisruumid, neljal viiendikul ei olnud

eraldi ruume toiduainete hoidmiseks jne. Eriti vilets oli olukord Tartumaal, Võrumaal jmt. maakonnas.

Peale selle annab Nõukogude riik õppijatele ka muid majanduslikke soodustusi. Kõigis kooliastmeis on kaotatud õppemaks ning kõrgemais ja kesk-eriõppeasutustes kehtib laialdane stipendiumide süsteem. Võrreldes kodanliku perioodiga on raamatute, õpikute ja õppetarvete hinnad väga odavad, mistõttu nende muretsemine ei käi kellelegi üle jõu. Kehvamate vanemate lastele antakse majanduslikku toetust ja üha laialdasemalt organiseeritakse koolides õpilaste tasuta toitlustamist. Kui arvestada neid ja veel paljusid teisi majanduslikke soodustusi, mida riik annab õppijatele, ning sellele lisada, et vabariigi rahvamajanduse tõusu alusel paraneb kogu aeg rahva aine- line heaolu, võime ütelda, et majanduslik kitsikus, mis kodanlikus Eestis tõkestas tööliste pääsu haridusallikate juurde, on praegusele põlvkonnale tundmatu nähtus.

Kui siia juurde lisada veel seda, et kodanlikust Eestist päritud astmeline kool on muudetud ühtluskooliks, on kehtestatud seitsmeklassiline koolikohustus ja eba-kooskõlaliste õppeprogrammide abil loodud kunstlike tökete kaotamisega kooliastmete vahel on võimaldatud kõigil õpilastel takistusest vabalt omandada soovivat haridust, siis võime ütelda, et koolisüsteemi kõik astmed on muutunud kättesaadavaks igale õppida soovijale.

Kõige selle tulemusena on meie vabariigis saavutatud 7-klassilise koolikohustuse täitmine. See hõlmab lapsi 7.—16. eluaastani. On suurenenud õpilaste arv kõigis kooliastmeis. Meenutame, et pärast sõda, 1944/45. õppeaastal ei täitnud koolikohustust ilma põhjuseta ca 7500 õpilast ehk 7 protsenti koolikohustuslike laste üldarvust, kuid juba 1946/47. õppeaastal langes nende arv 1,5 protsendile ja 1952/53. õppeaastal juba 0,2 protsendile. Praegu aga ei olegi meil enam koolikohustuse põhjuseta mitteäältajaid. Väljalangemine koolist enne 7. klassi lõpetamist on nii minimaalne, et sellest pole põhjust kõnelda. Seda esineb vaid nende õpilaste osas, kes on ületanud klassikursuste kordamise tõttu koolikohustuse ea, lähevad tööle ega soovi enam üldhariduslikus koolis õppida.

Haridussüsteemi järjekindla arenemisega käsikäes on vabariigis aastast aastasse suurenenud õpilaste arv. 1944/45. õppeaastal oli Eesti NSV-s 1026 üldhariduslikku kooli õpilaste arvuga 108 600, 1954/55. õppeaastal aga oli koolide arv juba 1103, kus õppis 146 000 noort. 1959/60. õppeaastaks tõusis üksnes Eesti NSV Haridusministeeriumi süsteemi üldhariduslike koolide arv 1114-ni, õpilasi nendes oli ca 160 000. Kui neile juurde arvata veel töelise- ja maanoorte koolide, raudteekoolide, kaugõppe-

jt. koolide õpilased, siis ulatub õpilaste arv ca 178 100-ni. Peale selle õpib kesk-eriõppeasutustes üle 15 000 õpilase, mis ületab 1940/41. õppeaasta vastava arvu enam kui 7-kordselt. Keskhariduse omandamine on eriti laialdane. Nii oli 1944/45. õppeaastal Nõukogude Eestis Haridusministeeriumi süsteemis 38 keskkooli õpilaste arvuga 8.—11. klassides 7758, 1954/55. õppeaastal aga 100 keskkooli, kus 8.—11. klassides õppis 18 600 õpilast. 1959/60. õppeaastal tõusis see arv juba 142 keskkoolini, kus keskkooliklassides õppis ca 23 400 noort.

Suure tõusu meie hariduselus toob kaasa uue kooliseaduse elluviimine. Selle kohaselt toimub lähematel aastatel üleminek kaheksaklassilisele koolikohustusele, mille tõttu suureneb veelgi tunduvamalt õpilaste arv. Esimestena vabariigis lähevad uuel, 1960/61. õppeaastal kaheksaklassilisele koolikohustusele üle 2 rajooni — Võru ja Väike-Maarja. Juba 1959/60. õppeaastal avati 39-s seitsmeklassilises koolis kaheksas klass.

Nõukogude Eesti hariduselu iseloomustab koolide ja õpilaste arvu pidev kasv. Kodanlikus Eestis aga langesid need arvud järjekindlalt. Paljud õpilased pidid koolist lahkuma raskete majanduslike olude sunnil. Ehkki kodanlikus Eestis oli seaduse kohaselt kehtiv 6-klassiline koolikohustus, jäi see ainult paberile. Tegelikult ei lõpetanud 6-klassilist algkooli 1937/38. õppeaastal 42,8 protsenti, 1938/39. õppeaastal aga 42,9 protsenti sinna astunud õpilastest. Üksikutes maakondades oli olukord veelgi halvem. Nii ei lõpetanud Võrumaal algkooli 56 ja Petserimaal 77 protsenti õpilastest. Nendest, kes said alghariduse, puudus 80 protsendil võimalus õppimise jätkamiseks keskkoolis, maal oli see protsent veelgi suurem. Ent mis sai nendestki vähestest, kes oma haridusteed jätkasid keskkoolides? Keskkooli ei lõpetanud üle 40 protsenti sinna astunuist.

Kodanluse tagurliku hariduspoliitika tagajärjel kuivas kiiresti kokku nii õpilaste kui ka alg- ja keskkoolide arv. 1923.—1928. aastani suleti 58 algkooli, algkoolides õppijate arv vähenes samal ajal üle 10 000 õpilase võrra. Pärast ühtluskooli likvideerimist 1934. aasta reformiga halvenes olukord veelgi. Tarvitseb vaid märkida, et aastatel 1934—1939 langes õpilaste arv algkoolides 8350 õpilase võrra, algkoolide arv aga vähenes 1939. aastaks 1929. aastaga võrreldes veel 75 kooli võrra. Keskkoolide arv langes 80-lt 1922/23. õppeaastal 48-le 1938/39. õppeaastal. Tunduvalt kuivas kokku keskkooliõpilaste arv nii vastuvõtukontingendi piiramise kui ka paljude noorte väljalangemise tõttu raskete majanduslike olude sunnil.

Eriti raske oli kodanlikus Eestis keskhariduse saamine maaelanikel, sest maal puudusid keskkoolid peaaegu üldse (1934. aastal oli neid vaid 4). Kaugel asuvasse linna-keskkoolidesse laste õppima saatmine käis töörahval üle jõu. Ei jätkunud majanduslikke võimalusi kõrge õppemaksu, korteri ja toitlustamise eest tasumiseks ega kalliste õpikute ostmiseks.

Nõukogude võimu aastail on määratult arvanud maaelanike haridusolud ka keskhariduse saamisel. Maakeskkoolide ja neis õppijate arv on tunduvalt kasvanud. 1959/60. õppeaastal oli meil neid juba 39. Maakeskkoolid on avatud paljudes kohtades, nagu Vastseliinas, Orissaares, Rakkas, Nõos, Võnnus jm., kus kodanlikus Eestis ei võidud sellest unistadagi.

Mõni aasta tagasi pandi meie maal alus uuele koolitüübile, internaatkoolile. See on lühikese ajaga võitnud rahva hulgas suure populaarsuse. Praegu on internaatkooli Nõukogude Liidus juba rohkesti. Ka meie vabariigis areneb nende loomine kiiresti. 1958/59. õppeaastal oli meil ainult 3 internaatkooli, kus õpilaste arv oli veidi üle 700, äsja lõppenud 1959/60. õppeaastal oli neid juba 9, ligi 2000 õpilasega. Uued internaatkoolid on avatud Orissaares, Otepääl, Vaekülas ja mujal. Seitseastaku lõpuks suureneb nende arv 27-ni, õpilaste arv ca 12 000-ni.

Internaatkoolides on lastel avatud õppimis- ja kasvavistingimused. On head õppe- ja eluruumid, korralik riietus ja toitlustamine, korraldatakse sisukaid ja huvitavaid kasvatustlikke üritusi, kultuurilist meelelahutust, õpilaste käsutuses on õppetöökujud, raadiod, televiisorid, kirjandus, ajakirjandus jne.

Internaatkoolid abistavad perekonda laste kasvatamisel, tõstavad kooli kasvatustlikku mõju ning ühiskonna osatähtsust noorsoo kasvatamisel. Eriti suureks abiks on internaatkoolid üksikemadele ja paljulapselistele perekondadele, kus mõlemad vanemad käivad tööl. Vanemad võivad nüüd muretult töötada, sest nad teavad, et nende lapsed on pedagoogide kindlates kätes, kes kasvatavad neist väärilised Nõukogude kodanikud.

Et uute internaatkoolide ehitamine võtab veel aega, leitakse ka teisi teid vanemate abistamiseks. Üheks selliseks on pikapäevakoolid ja -rühmad, kus on korraldatud järelevalve laste üle vanemate tööloleku ajal ja mis soodustavad ühtlasi laste õppe- ja kasvatusliku tõusu ning nende kommunistlikku kasvatamist.

Neid rühmi hakati organiseerima alles paar aastat tagasi, kuid juba äsja lõppenud õppeaastal oli pikapäevavarühmi 26 kooli juures kokku 31, kuhu kuulus 766 õpilast peamiselt 1.—4. klassist.

Eeloleval õppeaastal avatakse esialgsete

andmete kohaselt vabariigis 334 pikapäevavarühma 10 212 õpilasele. Sellele liisandub veel 17 pikapäevakooli, kus hakkab õppima üle 3500 lapse. Nende ca 13 700 õpilase kasvatamine pärast õppetunde soodustab ka koolide tööd.

Nõukogude võim hoolitseb selle eest, et täiskasvanud saaksid jätkata oma haridusteed töö kõrval. Selleks on avatud maa- ja töölisnoorte koolid, kaugõppekeskkoolid, eksternaadid. Kodanlikus Eestis oli õhtukoole mõni üksik, kus töötaja võis õppida, olgugi et suurte raskustega. Nõukogude võimu 20 aasta jooksul on need koolid saanud täiesti elujõulisteks ja nende arv suureneb pidevalt. Kui suur edasimineku siingi on aset leidnud, seda näitab võrdlus. 1940/41. aastal õppis meil ainult 1300 töölisnoort, 1959/60. õppeaastal aga töötas meil juba 55 töölisnoorte keskkooli, kus õppis ca 12 400 õpilast. Peale selle tegutseb vabariigis rida maanoorte kooli, kus vastav õppetöö korraldus võimaldab maanoortel töö kõrval eduga õppida. Peale töölis- ja maanoorte koolide on loodud veel 3 kaugõppe-keskkooli, kus on praegu 3400 õpilast. Rajoonides on avatud kaugõppe-keskkoolide konsultatsioonipunktid, kus õppijaid juhendavad ja abistavad pedagoogid. Tehnikumide ja kõrgemate õppeasutuste juures loodud õhtused ja kaugõppeosakonnad pakuvad soodsaid võimalusi kas kesk- või kõrgema erihariduse omandamiseks töö kõrval. Sellel kõigel on suur tähtsus. Nii töölis- ja maanoortele kui ka kaugõppe teel õppijatele on Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse määrustega kehtestatud rida soodustusi õppimise hõlbustamiseks, nagu puhkus palga säilitamisega eksamite ajal jm. Uue koolisüsteemi ellurakendamisel kasvab maa- ja töölisnoorte koolide osatähtsus veelgi. Nad kujunevad üheks sobivamaks vormiks õppe- ja tootva töö seostamisel. Käsikäes nendega laiendatakse vahetustega töölisnoorte koolide võrku. Seni on neid koole veel vähe ja see takistab mõningal määral mitmes vahetuses töötavate noorte õppimist.

Üldhariduslike koolide kiire arengu alusel on suuri edusamme tehtud ka kõrgema hariduse alal. Vabariigi kõrgemates õppeasutustes on praegu ligi 12 000 üliõpilast, mis ületab 3-kordselt kodanliku aja üliõpilaste arvu. Kõrgemate õppeasutuste lõpetajaid on aga 5 korda rohkem kui 1940/41. aastal ja kõigile neile on kindlustatud töö vastavalt nende kvalifikatsioonile. Iga 1000 elaniku kohta tuli Nõukogude Eestis 1959. a. 21 kõrgema haridusega inimest, 1939. a. oli neid aga ainult 8.

Kodanlikus Eestis olid ülikooli ukсед töörahva lastele suletud ja nendes õppeasutustesse pääsesid peamiselt kapitalistide, kulakute ja kõrgemate riigiametnike lap-

sed. Üheks kõrgematesse koolidesse vastuvõtmise piiramise viisiks, nagu keskkoolidegi puhul, oli õppemaksu pidev tõstmine, mis pidurdas omakorda töölisnoorsoo õppimist kõrgemas koolis. Õppemaksu tõsteti Tartu ülikoolis üha, esialgselt 50 kroonill tõesis see 1939. aastaks 150 kroonile aastas. Pideva õppemaksu tõstmise tagajärjel langes ülikooli astujate arv 1933. aastaks, võrreldes 1926. aastaga, 40 protsenti. Neistki lõpetas ülikooli ainult 25—35 protsenti. Pealegi õnnestus vähestel lõpetajatel leida endale tööd. Analoogiline oli olukord ka Tallinna Tehnikaülikoolis.

Nõukogude võimu aastail on pidevalt kasvanud õpetajate arv ja paranenud nende teaduslik ning pedagoogiline ettevalmistus. Õpetajate arv tõesis 1959/60. õppeaastal üksnes Haridusministeeriumi süsteemi üldhariduslikes koolides 10 751 inimeseni, ületades umbes kahekordselt õpetajate arvu kodanlikus Eestis. Ilmne on ka õpetajate kutsealase kvalifikatsiooni ja ideelis-politilise taseme tõus. Kõrgemad ja keskpedagoogilised õppeasutused on ette valmistanud vabariigi koolidele tuhandeid noori pedagooge, kes, relvastatud marksistlik-leninliku ideoloogiaga ja tundes hästi õpetatavat ainet ning selle meetodikat, annavad õpilastele kindlaid ning püsivaid teadmisi, kasvatavad neid tublideks ja töökaiks nõukogude noorteks. 1960/61. õppeaasta alguseks täieneb meie üldhariduslike koolide ja lasteasutuste pedagoogide pere 306 kõrgema ja 116 kesk-eriõppeasutuse lõpetanu näol. Kui siia juurde arvata veel kaugõppe teel lõpetajad, siis on kvalifitseeritud kaadri kasv veelgi suurem. Kaugõppe teel õppimise soodsaid võimalusi on kasutanud ja kasutavad paljud õpetajad. Seegi on tublisti kaasa aidanud kõrge kvalifikatsiooniga õpetajate arvu suurenemisele. Märkigem siinkohal, et pärast raskeid Saksa okupatsiooni aastaid oli olukord kaadriga väga halb. Koolides tuli rakendada tööle ilma pedagoogilise ettevalmistuseta ja kogemusteta õpetajaid, mis ei jätnud mõju avaldamata ka õppe- ja kasvatustööle. Praegu võime ütelda, et sellest puudusest on juba üle saadud. Ligikaudu 50 protsenti õpetajaist omab kas kõrgemat või õpetajate instituudi haridust, 8.—11. klasside osas aga koguni 81,7 protsenti. Ülejäänuid õpib suur osa edasi kaugõppe teel kõrgemates õppeasutustes. Veelgi tunduvam on kvalifikatsiooni tõus kooli juhtiva kaadri hulgas.

Peale selle on vabariigis organiseeritud laialdane paremate töökogemuste vahetamine. Arvukalt võtab õpetajaid osa Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt korraldatavatest suvekursustest ja seminaridest; rajoonides ja linnades viiakse läbi pedagoogilisi loenguid, kus paremaks tunnustatud töökogemuslikud ette-

kanded esitatakse vabariiklikel loengutel. Koolides ja rajoonides arutavad ainekomisjonid vastava aine õpetamise päevaprobleeme ja teevad ettepanekuid vastavatele vabariiklikele ainekomisjonidele, kes koostavad õppeprogramme ja meetoodilisi juhendeid, jne. Kõik need üritused abistavad õpetajaid nende töös.

Metoodilise töö juhtimiseks rajoonides ja vabariikliku alluvusega linnades on haridusosakondade juurde loodud pedagoogilised kabinetid. Õppe-metoodilisi küsimusi vabariigis aga uurib äsja asutatud Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.

Nõukogude Eesti koolis on toimunud suur murrang õppe- ja kasvatustöö sisus ja kvaliteedis. Kodanliku Eesti koolis teenis noorsoo õpetamine ja kasvamine valitseva klassi, kodanluse huve ja oli seega kodanliku ideoloogia kasvatajaks ja levitajaks. Kui töörahvale kättesaadavaks koolides kasvatati lapsi kuulekaiks tööorjadeks, siis koolides, mis olid kättesaadavad ainult kodanluse ladviku lastele, eriti kõrgemates õppeasutustes, kasvatati noortes härrandlikkust ja põlgust füüsilise töö vastu. Neisse sisendati veendumust, et kehaline töö on määratud rumalale rahvahulgale, haritud inimesele on see aga häbitav ja alandav. Koolides süstiti noortesse kodanliku natsionalismi märki, vihkamist teiste rahvaste, eriti Nõukogude Liidu rahvaste suhtes. Samal ajal aga tundis eesti kodanlus suurt hirmu proletarise ideoloogia ees ja vihavaenu selle vastu. Noorsugu, nagu kogu rahvastki, püüti kõigi vahenditega eemal hoida teadustest. Nende rahvastaste eesmärkide teenistuses olid õppekavad, õpikud ja kogu kooli kasvatussüsteem.

Kodanliku kooli eesmärgid on diametraalselt vastandlikud nõukogude kooli õppe- ja kasvatustele eesmärkidele. Nõukogude kool riikliku asutusena viib ellu noorsoo kommunistliku kasvatuse ülesandeid. Ta annab noortele kommunistliku kasvatuse ja hariduse ning on Nõukogude riigi üks tähtsamaid sektoreid kommunistliku ideoloogia juurutamisel. Meie ei väida, et kool seisab väljaspool poliitikat, nagu seda tegi kodanlus. Apoliitilisuse suitsukatte taga ajas kodanlus koolipoliitikat, mis temale ja ainult temale oli kasulik. Nõukogude kool on töötava rahva kool, mis Kommunistliku Partei suunamisel teostab töötava rahva poliitikat ja on seega täiel määral poliitiline asutus. Seda ei eita meil keegi.

Kodanliku Eesti kooli õppekavadest ja -programmidest heideti kohe nõukogude võimu algperioodil välja usuõpetus, kodanikuõpetus jt., mis varem mürgitasid õpilaste teadvust ja mõjutasid neid kodanlikule ideoloogiale soovitavas suunas,

Nõukogude koolis kehtestati uued õppeplaanid ning -programmid, anti välja õpikud, mis koostati vanemate vennaskavariikide kogemuste ja eeskujude najal.

Nõukogude koolis sai õppe- ja kasvatus-töö kõige tähtsamaks ülesandeks õpilaste kommunistlik kasvatamine. Meie koolilt nõutakse igakülgset arenenud ja ideelis-poliitiliselt küpsete kodanike kasvatamist, kes oleksid omandanud marksistlik-leninliku maailmavaate ja viiksid veendunudult ellu Kommunistliku Partei poliitikat. Kommunistlik kasvatus, õpetus ja haridus kindlustavad kõige uue ja progressiivse võidu vana ning iganenu üle. Need on sotsialistlikus ühiskonnas eriti tähtsaks tegureiks, mis kiirendavad kommunistlikku ühiskonda rajavate loovate jõudude kasvu ja arengut. Kommunistliku kasvatusel tähtsus suureneb veelgi järkjärgulisel üleminekul sotsialistlikult kommunistlikule.

Nõukogude kooli õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid saavutatakse õppeprogrammide, õpikute ning kogu kasvatusüsteemiga. Meie koolis kasvatatakse õpilasi nõukogude patriotismi ja proletaarsete internatsionalismi ideede alusel, noortele kasvatatakse tööarmastust, organiseerimis- ja algatusvõimet, mehisust, ausust ja teisi kommunistlikule moraalele vastavaid õilsaid omadusi. Neid veendumusi kujundatakse nii õppetundides kui ka kõigi muude kasvatuslike ürituste kaudu.

Aasta-aastalt on tõusnud õppe- ja kasvatus-töö tase koolides. Õpetajate tubli töö tulemusena on paranenud õppetundide kvaliteet ja iga aastaga vähenenud klassikursust kordajate arv. Õppetunde kasutatakse oskuslikumalt õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks. Tunde iseloomustavad üha enam õpetamise elulähedus, õpilaste aktiivsus, õppeaine kasvatav mõju, näitlikkus jne.

Juba NLKP XIX kongressil, eriti aga XX kongressil, kritiseeriti kooli elust irdumise pärast. Rakendati mitmeid abinõusid selle puuduse kõrvaldamiseks ja õppetöö paremaks sidumiseks eluga, nii et õpilased pärast keskkooli lõpetamist oleksid ette valmistatud tööks rahvamajanduses. Sel eesmärgil on kooli õppeplaanis ja -programmides antud suurem kaal reaalinetele. Õppeplaani on võetud poliitilise sisuga õppeained, nagu tööõpetus, praktilised tööd, masinaõpetus jt. Õpilased omandavad teoreetiliste teadmistega käsikäes eluks vajalikke oskusi ja kogemusi veel laboratoorsete ja praktiliste tööde tegemisel bioloogias, keemias, füüsikas jt. ainetes. Paljudel koolidel on juba oma õppetöökojad ja õppe-tootmisaiad, kus noored töötavad. Suvel korraldatakse laagreid kolhoosides, kus õpilased puhkamise kõrval teevad ka mitmesuguseid põllumajanduslikke töid, kasutades õpitud tegelikult elus. Õpilastele

korraldatakse õppepraktika tööstusettevõtete. Paljud keskkooliõpetajad on saanud koos küpsustunnistusega ka kutsetunnistuse mõnel tööalal. Noored võtavad osa ühiskondlikult kasulikust tööst kolhoosides ja sovhoosides, haljasaladel ja parkides, koolimööbli ja -hoonete remontimisel jne., kasvades ja karastudes ise ning säästes ühtlasi riigile teatud summasid.

Teoksil olev koolireform võimaldab veelgi parandada noorte kommunistlikku kasvatamist, nende eluks ja tegelikuks tööks ettevalmistamist. Pärast kaheksaklassilise kohustusliku kooli lõpetamist on noortel senisest palju avaramad võimalused neile meeldiva elukutse valikuks ja sobiva tee leidmiseks hariduse täiendamisel mitmesugustest teise astme koolides: kesk-, keskeri- või kutsekoolides, kus nende õpingud on vahetult seotud tootmistööga ja kus koos üldhariduslike teadmistega omandatakse ka mingi kutseala.

Õpetamise tihe side tootmisega kõigil kooliastmel on aga suure õpetusliku ja kasvatusliku tähtsusega. See süvendab noorte armastust töö, eriti tootmistöö vastu.

Uue kooliseaduse ellurakendamine algas vabariigis juba möödunud aastal, millal 16 keskkooli 9. klassid läksid üle uutele tootmisõpetusega õppeprogrammidele. Tänavu alustatakse uute programmide järgi tööd juba 60 keskkoolis. Peale selle kehtestati möödunud õppeaastal uued programmid kõigis 1.—5. klassides. Järkjärgult hakka-vad uued programmid kehtima ka ülejäänud klassides. Käesoleval suvel on esmakordselt kahenädalane kohustuslik õppepraktika kõigile 5.—8. klassi õpilastele ja neile 9.—10. kl. õpilastele, kes 9. klassis ei õppinud veel tootmisõpetusega õppeprogrammide järgi.

Vastavalt uue kooli nõuetele on ümber töötatud õppeprogrammid ja koostatud uusi originaalõpikuid. See töö jätkub. Uutest õppeprogrammidest ja õpikutest on välja jäetud kõik ebaoluline, mis koormas õpilaste mälu. Seetõttu on olulisele õppematerjalile jäänud rohkem aega, mis võimaldab seda sügavamalt ja elulisemalt omandada, arendab õpilaste iseseisvust ja nende loovat suhtumist teadmiste omandamisesse, annab neile praktilisi teadmisi ning oskusi.

Nõukogude koolis on õppe- ja kasvatus-töö sisukas ja mitmekesine. Siin töötavad mitmesugused klassivälised ringid, millest võtab osa enamik õpilastest. Tegevus ringides on noortele huvipakkuv, sest see võimaldab õppetundides omandatud teadmisi avardada ja süvendada vastavalt iga-ühe huvidele. Sisukat meelelahutust pakuvad õpilastele konkursid, omaloomingu- ja isetegevusõhtud, viktoriinid, olümpiaadid, matkad, ekskursioonid jt. üritused. Meil töötavad koolides hoogsalt õpilaskoorid ja

-orkestrid, esimesed neist haaravad valdava enamiku õpilaskonnast.

Neile ja paljudele teistele, siin loetlemata üritustele lisandub õpilastele organiseeritud töö väljaspool kooli, nagu tegevus koolivälistes asutustes, ülerajoonilised ja vabariiklikud olümpiaadid, konkursid, spartakiadid, osavõtt üleliidulistest üritustest jne. Suur osa õpilastest veedab oma suvepuhkuse sisukalt pioneerilaagrites, vanemate klasside õpilastele organiseeritakse puhkelaagreid kolhoosides, sovhoosides, üha rohkem õpilasi veedab osa suvevaheajast matkateedel. Eesti NSV õpilaste käsutuses on praegu 14 pioneerimaja, 3 noorte naturalistide jaama, 21 spordikooli, 3 lastestaadioni ning noorte ekskursiooni- ja turismijaam.

Suurt osa õpilaste ideelisel kasvatamisel ja huvitava ning mitmekesise tegevuse arendamisel etendavad pioneeri- ja komсомolijorganisatsioonid koolides. Aasta-aastalt on kasvanud koolides pioneeride ja kommunistlike noorte arv. Nendesse organisatsioonidesse kuulub vastava vanusega õpilaste tunduv enamik. Üha kasvab oktoobrilaste arv ja muutub haaravamaks

nende tegevus. Nende organisatsioonide tegevusest aktiivselt osa võttes avardub õpilaste silmaring ja laieneb nende ühiskondlik tegevus. Nende tegevus ei ole surutud organisatsiooni raamidesse, vaid nad lahendavad edukalt ka õpilaste tegevusse puutuvaid küsimusi ülekoollises ulatuses, olles seega pedagoogidele tubliks abilisteks.

20 aastaga on rahvaharidus Nõukogude Eestis teinud läbi kiire tõusu- ja arengu-tee. Neil aastail on kool saanud ellu kümneid tuhandeid avara silmaringiga ning igakülgsest arenenud noori patrioote, kes oma tubli tööga on aidanud kaasa meie majandus- ja kultuurielu hoogsale arendamisele. Uue kooliseaduse elluviimine viib meie vabariigi koolid vastu edasisele tõusule. Selle seaduse elluviimine soodustab veel laialdasema kesk- ja kõrgema hariduse saamist.

● Amuuri sovhoosi seitsmenda osakonna poolt Vozžajevi keskkoolile eraldatud maa-alal avati õppe-laager. Talvel õppisid 7., 8. ja 9. klassi õpilased seminaridel tundma maisi harimise agrotehnikat. Sõlmides sovhoosiga lepingu, kohustusid nad külvama ja koristama maisi 55 hektari suurusel maa-alal.

Õpilased kasvatasid suurepärase maisisaagi. Igalt hektarilt said nad keskmiselt 600 tsentnerit haljasmassi.

Huvitavalt kulgesid õppe-laagris ka puhketunnid. Õpilastel oli kasutada raamatukogu, pallid, lauamängud ja muusikariistad. Õhtuti käisid nad ühiselt kinos. Hästi õnnestus õpilaste ja sovhoosinoorte ühine õhtu teemal «Kuidas sa käitunud seltskonnas».

## Head algatused

● Novosibirski oblasti Konstantinovo keskkooli õpilaste jõul ja täiskasvanute abiga ehitati suur õppe- ja tootmistöökoda. Praegu sisustatakse selles puu- ja lukksepatöö tsehh, füüsika ja kodunduse kabinetti ning kino- ja fotolaboratooriumi.

Koolil on juba kolmandat aastat oma kinostuudio. Õpilased on valmistanud kaks filmi: dokumentaalfilmi «Kooli kinokroonika» ja värvilise kunstilise filmi «See ei unune».

Noored kinohuvilised valmistuvad praegu uue dokumentaalfilmi «Meie elu päevad» filmimiseks.

● Belgorodi oblasti Buranovo kooli õpilased andsid kunstilise isetegevuse kontserdi Tšapajevi-nimelise põllumajandusliku artelli töötajatele.

Kolhoosnikutele esinesid kooli koor ja tantsukollektiiv.

● Andižani oblasti Lenini rajooni kõigis maa-koolides antakse algklasside õpilastele tasuta hommikueineid. Neid saavad juba 5200 last. Vahendid selleks eraldavad kolhoosid. Aasta jooksul on ette nähtud kulutada kokku 1 miljon rubla.



## 1940. a. revolutsiooni iseloomust ja mõningatest iseärasustest

I. JANKOVSKI,

*Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi marksismi-leninismi ja ajaloo kateedri juhataja*

20 aastat tagasi, 21. juunil 1940, algas Eestis sotsialistlik revolutsioon, Eesti töötajad astusid Kommunistliku Partei juhtimisel otsustavalt välja fašistliku diktatuuri kõdunenud režiimi vastu ja kukutasid Pätsi-Laidoneri-Uluotsa sõjaprovokaatorite valitsuse. Sama päeva õhtul loodi rahvalitsus J. Vares-Barbarusega eesotsas. See oli fašismivastase rahvarinde valitsus. J. Vares rahvalitsus oli võimsaks hoovaks, mille kaudu Kommunistlik Partei suunas revolutsiooni arenemist, koondas töörahva hulki nõukogude võimu taaskehtestamise eest peetava võitluse platvormile ja viis revolutsiooni võidukalt lõpule. Ta tühistas kõik Nõukogude Liidu vastu suunatud Balti riikide lepingud, seadis jalule siirad ja sõbralikud suhted eesti rahva ja suure sotsialismimaa teiste rahvaste vahel, saatis laiali kõik fašistlikud ja valgekaartlikud organisatsioonid, alustas riigiparaadi puhastamist fašistlikest elementidest ja armee demokratiseerimist, õõnestas tugevasti kodanluse majanduslikku võimu.

Pärast 21. juunit rakendas Kommunistlik Partei kogu oma jõu selleks, et päästa valla töötavate hulkade enesealgatus, initsiatiiv. Partei abistas töötajaid oma organisatsioonide loomisel. Ministeeriumides ja riigiasutustes paigutati juhtivatele kohtadele revolutsioonilisest liikumisest osavõtnuid, kommuniste ja ametiühingu aktiviste. Suletud kodanlike reaktsiooniliste ajalehtede asemel ilmuma hakanud Kommunistliku Partei häälekandjais «Kommunist» ja «Трудовой путь» ning teistes demokraatlikes ajalehtedes, samuti raadios selgitas partei toimunud sündmuste olemust ning suunas rahvahulki edasisele organiseeritud tegevusele.

Kommunistlik Partei selgitas töötajatele, et võidu kindlustamine fašismi üle, töörahvale tõeliste vabaduste ja riigi iseseisvuse tagamine on võimalik ainult juhul, kui kodanluselt võetakse omandiõigus tootmisriistadele ja -vahenditele ning töötajad ise saavad enda poolt loodud väärtuste peremeesteks.

5. juulil avaldas valitsus otsuse Riigivolikogu ja Riiginõukogu kui rahva huve mitte esindavate organite laialisaatmise ning uue Riigivolikogu valimiste läbiviimise kohta 14. ja 15. juulil. Valimised demonstreerisid rahvahulkade seni nägemata poliitilist aktiivsust ja täit toetust Kommunistliku Partei poliitikale. Valimistest võttis teatavasti osa 84 protsenti valijaist, kusjuures valimistest osavõtnutest 92,8 protsenti andis oma hääle Kommunistliku Partei poolt loodud ühtse valimisbloki, Eesti Töörahva Liidu kandidaatidele.

21. juulil kuulutas uus Riigivolikogu Eesti nõukogude sotsialistlikuks vabariigiks. Järgmisel päeval, 22. juulil, võeti vastu deklaratsioon Eesti astumise kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu. 23. juulil kuulutati kogu maa rahva omandiks ning võeti vastu deklaratsioon suurtööstuste ja pankade natsionaliseerimise kohta.

Niisiis, ajaloolised sündmused, mis algasid fašistliku valitsuse kukutamise ja fašismivastase demokraatliku valitsuse moodustamisega, viisid juba ühe kuu jooksul riikliku korra põhilisele ümberkujundamisele Eestis — kodanliku korra asendamisele sotsialistlikuga.

Teesides 1940. a. revolutsiooni kohta, mis avaldati EKP Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi poolt, iseloomustatakse juunisündmusi kui sotsialistliku revolutsiooni algust. Teatavasti väljendatakse samu seisukohti ka Eesti, Läti ja Leedu NSV ajaloo õpikutes ning teistes ajaloolistes väljaannetes. Peab aga tähendama, et mõned ajaloolased kaitsevad veel siiani kontseptsiooni, mis on üldiselt kõrvale heidetud juba 4—5 aastat tagasi. Selle kohaselt olevat Eestis ja teistes Balti riikides toimunud 1940. a. kaks revolutsiooni: juunis — rahvademokraatlik, juulis — sotsialistlik. Nimetatud kontseptsiooni kaitsjad väidavad, et Kommunistlik Partei, samuti J. Varese rahvavalitsus ei püstitanud ega teostanud sotsialistlikke ümberkorraldusi ja et seetõttu ei võinud revolutsioon algusest peale olla sotsialistlik. Sotsialistlikuks muutus ta hiljem, 1940. a. juulis. Taoline revolutsiooni käsitus ei ole õige. Marksism-leninism õpetab, et revolutsiooni iseloomu määravad ühelt poolt need sotsiaalsed ülesanded, mida antud revolutsioon on kutsunud lahendamaks, ning teiselt poolt need jõud, kes viivad revolutsiooni läbi ja suunavad seda. Vaevalt võib kellelgi tekkida mõte, et Eesti, samuti ka teised Balti riigid pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni seisid kodanlik-demokraatliku või demokraatliku revolutsiooni lävel. Vastupidi, kõik ajaloo-uurimused, mis on pühendatud revolutsiooni eelduste analüüsile, näitavad veenvalt, et kapitalistlikud tootmissuhted neis vabariikides olid sattunud vastuollu tootlike jõudude arenguga ja seda oli võimalik lahendada ainult sotsialistliku revolutsiooni teel. Eestimaa Kommunistlik Partei, kes väljendas tööraha taotlusi, võitles väsimatult kogu kodanliku diktatuuri perioodil nõukogude võimu taaskoostamise eest, s. t. sotsialistliku revolutsiooni eest.

Kui rääkida 1940. a. revolutsiooni liikumapanevatest jõududest, siis on raske eitada tööliklassi osa selles revolutsioonis. Tänu Kommunistliku Partei juhtimisele suutis tööliklass tugevdada liitu töötava talurahvaga ja täita oma ajaloolise ülesande. EKP oli revolutsiooni ainujuhtijaks. Pealegi olid teised kodanlikud ja väikekodanlikud poliitilised erakonnad Eestis eelneva võitluse käigus endid niivõrd kompromiteerinud, et nad ei suutnud 1940. a. revolutsiooni kestel uuesti organiseeruda ning kas või formaalseltki endast elumärki anda. On teada, et mõned kodanlikud ringkonnad püüdsid revolutsiooni ajal, eriti valimiste eel, pead tõsta ja isegi Riigivolikogusse oma kandidaate üles seada. Sellest ei tulnud aga midagi välja: tööliklass ja töötav talurahvas lihtsalt ei andnud neile tegutsemisvõimalusi. Seepärast võime me selgesti jälgida revolutsiooni käigus nii tööliklassi kui ka talurahva võitlust, võime näha Kommunistliku Partei juhtivat tegevust, kuid kuskil ei näe me teiste poliitiliste parteide tegevust, platvormi ega programme. Võiks vast nimetada pahempoolseid sotsialiste, kes sõlmisid 30-ndate aastate keskel ühisrinde kokkulepped Kommunistliku Parteiga



ning töötasid faktiliselt Kommunistliku Partei juhtimisel. Kuid nendegi mainimiseks ei ole meil erilist põhjust, sest revolutsiooni käigus astusid nad EKP liikmeteks. Kõik see kõneleb kaunis selgelt revolutsiooni iseloomust Eestis.

Päris õige ei ole ka väide, et J. Varese rahvavalitsus piirdus ainult demokraatlike ülesannete lahendamisega. Loomulikult pidi see valitsus kindlustama rahvale demokraatlikud vabadused, äratama tema initsiatiivi, sest ilma selleta ei oleks võimalik olnud läbi viia tõeliselt vabu, demokraatlikke valimisi, kus rahvas pidi ütlema oma otsustava sõna. Seejuures ei saa tähele panemata jätta valitsuse paljusid abinõusid, mis olid otseselt suunatud kodanluse vastu. Rahva Omakaitse, esimese töörahva relvastatud organisatsiooni loomine, valitsuse kontroll pankade üle, kodanluselt võimaluste võtmine oma kapitalide, sissetulekute ja vabrikute vabaks kasutamiseks ja lõpuks Eestimaa Kommunistliku Partei poliitika valimiste ettevalmistamise ja läbiviimise ajal — kõik see oli suunatud otseselt kodanluse vastu.

Ja üldse, kas on käesoleval juhul mõtet teineteisest lahus hoida demokraatlike ülesannete lahendamist ja sotsialistlikke ümberkujundusi. Iga sotsialistlik revolutsioon, nagu rõhutas korduvalt Lenin, on sunnitud möödaminnes lahendama ka ülddemokraatlikke ülesandeid. Näiteid selle kohta võib tuua palju. Võtkem kas või maa natsionaliseerimine Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni käigus. Selle kodanlik-demokraatliku revolutsiooni ülesande võis lahendada ja lahendas ainult sotsialistlik revolutsioon. Ega ta seepärast muutunud «vähem» sotsialistlikuks.

Paneb imestama V. Rjanžini (Eesti NSV TA Majanduse Instituut) hinnang 1940. a. revolutsioonile Eesti NSV 20. aastapäevale pühendatud majandusteaduslikul konverentsil Tallinnas 22.—24. juunini. Oma ettekandes «1940. a. sotsialistliku revolutsiooni iseloomulikud jooned ja iseärasused Eestis» väidab ta, et revolutsiooniliste sündmuste areng läbis 1940. a. koguni kolm põhietappi:

1) 21. juunist kuni 16. juulini — demokraatliku, antifašistliku revolutsiooni etapp, mille käigus kehtestati eesti töötava rahva demokraatlik, antifašistlik diktatuur rahvarinde võimutüübi näol, mis kindlustas demokraatliku revolutsiooni ülesannete lahendamise ja tingimuste ettevalmistamise sotsialistlikule revolutsioonile lähenemiseks;

2) 17.—21. juulini — demokraatliku, antifašistliku revolutsiooni ümberkasvamine sotsialistlikuks revolutsiooniks;

3) 21. juulist kuni 25. augustini — sotsialistliku revolutsiooni etapp, mille käigus lahendati sotsialistliku revolutsiooni poliitilised põhiülesanded ja asuti selle revolutsiooni põhiülesannete lahendamisele rahvamajanduse, ideoloogia ja kultuuri valdkonnas.

Peale selle väidab V. Rjanžin, et «niihästi sotsialistlik kui ka sellele eelnenud demokraatlik revolutsioon toimusid legaalsel alusel, kodanliku konstitutsiooni (minu sõrendus — I. J.) ärakasutamisel töörahva huvides». (Majandusteadusliku konverentsi ettekannete teesid, lk. 12—13.)

Ei kavatse üksikasjaliselt analüüsida selle, meie arvates eksliku seisukoha olemust, sest see ei sisalda endas midagi printsiipsaalselt uut. Tema peamine rõhk on asetatud jällegi väitele, et sotsialistlik revolutsioon Eestis olevat alanud mitte juunis, vaid 21. juulil 1940. a. Kolme päeva (17.—21. juulini) eraldamine iseseisvaks etapiks ei muuda sisuliselt ju midagi. V. Rjanžin, nagu ta eelkäijadki, kahe revolutsiooni

ja hiljem kahe etapi pooldajad, ei näe või ei taha näha ühtset revolutsioonilist protsessi eesti tööraha revolutsioonilises tegevuses 1940. a. juunis ja juulis. Ta ei näe seda, et Riigivolikogu, mis tuli kokku 21. juulil, kiitis vaid üldrahvalikult heaks ja, kui nii võib väljenduda, kinnitas seadusandlikult kõike seda, mille alguseks oli 21. juuni. Seepärast kirjutataksegi EKP Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi, NLKP Keskkomitee Marksismi-Leninismi Instituudi Filiaali teesides «20 aastat Eesti Nõukogude Sotsialistlikku Vabariiki» järgmist:

«21. juunil 1940 fašismi kukutamise alanud sotsialistlik revolutsioon oli Eestis võitnud. Eesti töörahas asendas kodanliku korra nõukogude korruga, kehtestas proletariaadi diktatuuri, taasühines teiste Nõukogude rahvastega ühtses riigis ja asus sotsialismi ülesehitamise teele» (lk. 19).

Tundub ka, et V. Rjanžini formuleering sotsialistliku revolutsiooni legaalsest alustest ja kodanliku konstitutsiooni ärakasutamisest ei ole õige. See kodanlik konstitutsioon on ju 1938. a. fašistlik põhiseadus. Ei saa väita, et sotsialistlik revolutsioon toimus fašistliku konstitutsiooni alusel. See oleks ju naeruväärne. Selle küsimuse juurde tuleme hiljem veel tagasi.

Meile tundub, et need seltsimehed, kes hoiavad kramplikult kinni vanadest, ammu kõrvaleheidetud kontseptsioonidest, ei kujuta endale ette revolutsiooni sündmuste arenemist Balti riikides. Nad segavad ära meetodid ja võitlusvormid, mida kasutati revolutsiooni ülesannete lahendamiseks, revolutsiooni enda iseärasustega, mis tulenesid tema rahulikust arenemisest.

Sotsialistliku revolutsiooni peamiseks iseärasuseks Eestis, samuti ka Leedus ja Lätis 1940. a. on revolutsiooni rahulik arenemine. Need olid rahvusvahelises ulatuses esimesed revolutsioonid, kus tööliklass saavutas võidu revolutsiooni rahuliku arenemise tulemusena. Eestimaa Kommunistlik Partei arvestas oma tegevuses õigesti rahvusvahelise tööliikumise kogemusi ja neid suuri nihkeid, mis olid toimunud rahvusvahelises ulatuses sotsialismi kasuks. Ta arvestas Nõukogudemaal saavutatud sotsialismi ülesehitamise tulemusi ja nende mõju rahvusvahelisel arenil ning lähenes loovalt kommunistliku internatsionaali praktilisele ning teoreetilisele tööle. EKP 1940. a. aprillikonverentsi ajaloolistes otsustes esitas partei läkituses «Kogu eesti rahvale» fašistliku diktatuuri kukutamise ja rahvavalitsuse loomise loosungi. Läkituses rõhutati, et Kommunistlik Partei ei võitle kodanliku demokraatia, vaid tõelise demokraatia eest, mille tingimustes töörahas ise otsustab, kuidas oma elu korraldada. Võttes seega kursi sotsialistlikule revolutsioonile ja kutsudes rahvahulki oma ridade koondamisele, organiseeritud ja otsustavale tegutsemisele, nägi partei algusest peale ette, et rahvahulkadele on vaja anda oma tahte vaba avaldamise võimalus ning moodustada niisugune valitsus, kes tagab vabade valimiste läbiviimise ja kutsub kokku täisvolilise rahvaesindajate kogu, et kehtestada uus, sotsialistlik kord. See tähendab, et partei, hoides kurssi sotsialistlikule revolutsioonile, võitles ühtlasi revolutsiooni rahuliku arenemise eest. Samadel seisukohtadel olid ka Lätimaa ning Leedumaa Kommunistlik Partei.

Revolutsioonid Balti vabariikides toimusid peaaegu üheaegselt. See

on seletatav asjaoluga, et nende riikide ajaloo käik on olnud väga sarnane, lähedane. Seda täheldas ka M. I. Kalinin, kes oma artiklis «Leedu rahva uuel teel» kirjutas Baltimaade rahvaste sarnasest saatusest, et nõukogude võimu mahasurumine, demokraatia (kui võimu ülemineku vorm) ning fašism — need on etapid, mida läbisid kõik Baltimaade rahvad.

Sellele tuleb veel lisada, et Eesti, Läti ja Leedu olid 30-ndate aastate lõpul üheaegselt poliitiliselt isoleeritud rahvusvahelise imperialismi peajõududest ja muutusid nõrgaks lüliks imperialismi ahelas, kusjuures Nõukogude Liidu rahuarmastavale välispoliitikale kuulub selles väga suur osa.

Balti riikide muutumisel nõrgaks lüliks imperialismi ahelas oli suur tähtsus revolutsiooni vallapästmisel.

Meenutagem lühidalt vastavate sündmuste konkreetset käiku.

1930-ndate aastate lõpul andsid Lääne imperialistid fašistlikule Saksamaale korduvalt mõista, et tal oleks hõlpsasti võimalik kasutada Baltikumi hüppelauana NSV Liidu vastu plaanitsetava kallaletungi puhul. Kuid Nõukogude—Saksamaa mittekallaletungipakti sõlmimine 1939. a. ajas need Lääne imperialistide plaanid nurja ja tõrjus kaugemale vahetu ohu, et Balti riike oleks võidud kasutada Saksamaa agressiooni baasina. Teine maailmasõda, mis algas 1. sept. 1939. a. hitlerliku Saksamaa kallaletungiga Poolale, lõhestas kapitalistliku maailma kaheks vaenulikuks leeriks ja isoleeris Balti riigid faktiliselt kapitalistlikust Läänest. Nii Saksamaa kui ka Inglis- ja Prantsusmaa imperialismi positsioonid Baltimaadel olid äkki nõrgestatud.

Järgmiseks tõsiseks hoobiks rahvusvahelise imperialismi positsioonidele Baltikumis oli vastastikuse abistamise paktide sõlmimine Nõukogude Liidu ja Balti riikide vahel. Rahvahulgad Eestis olid eluliselt huvitatud rahu säilitamisest ja imperialistliku agressiooni ohjeldamisest ning kodanlik valitsus oli sunnitud sellele lepingule alla kirjutama. Vastastikuse abistamise pakt andis Eestile võimaluse vabaneda imperialismi sõltuvusest, tagas tema julgeoleku ja ajas nurja Lääne imperialistide plaanid tuua Baltikum ohvriks hitlerliku agressiooni altarile. Samal ajal süvendas see valitsevate ringkondade isoleeritust nende kõige ustavamast toest — imperialismi peajõududest Läänes.

Pakt lõi olukorra, kus Eesti kodanlik ladvik pidi üksi seisma silma vastu oma rahvaga, üha kasvava demokraatliku liikumisega ja töölisklassi sotsialistlike taotlustega.

Kõik need sündmused ja asjaolud kokku tähendasid ülemaailmse imperialismi positsioonide järsku nõrgenemist Baltimaades, sealhulgas ka Eestis; tähendasid seda, et Balti vabariikides tekkis nüüd revolutsioonilistel jõududel erakordselt soodus olukord oma peamise ajaloolise ülesande lahendamiseks, nõukogude võimu taaskehtestamiseks. Väliste tingimuste soodsus ei jätnud oma positiivset mõju avaldamata ka sise-mistele teguritele.

Järgmine tähtis põhjus, mis tagas revolutsiooni rahuliku kulgemise Balti riikides, oli Nõukogude vägede viibimine Balti riikide territooriumil abistamispakti alusel. Nõukogude väed ei sekkunud teadagi eesti rahva siseellu, ja kuidas ka patenteeritud Lääne ajaloovõltsijad ei püüaks kompromiteerida sotsialistlikku revolutsiooni Nõukogude Eestis, ei suuda isegi nemad tuua ühtki fakti baasides paiknevate Nõukogude sõjaväelaste vahelesegamisest Eestis arenevatesse sündmus-

tesse. Kujunenud rahvusvahelise olukorra ja Nõukogude relvastatud jõudude Eestis viibimise tõttu ei saanud imperialistid rikkuda siin rahu ega organiseerida relvastatud interventsiooni, nagu nad tegid seda paar aastakümnet tagasi.

Ei tohi unustada ka seda, et Nõukogude armee kontingentide viibimine Eestis — ja pealegi töölisliikumise tõusu tingimustes — avaldas suurt revolutsioneerivat mõju tööliklassile ja kehvtalurahvale, soodustas nende revolutsioonilise initsiatiivi ja teotahte kasvu, tõstis enesearvust ja võidukindlust. Samal ajal demoraliseeris võimsa sotsialismiriigi sõjajõudude kohalolek kodanlust, paratuseeris tema tahet töörahvale relvadega vastu hakata. Peamiselt selle tõttu ei saanud kodanlik ladvik valla päästa kodusõda.

Oluline oli seegi, et 1940. aastaks ahenes fašismi sotsiaalne baas Eestis. Kompromiteerinud ennast viimaste aastate jooksul nii rahvavastase sise- kui ka lausa reetliku välispoliitikaga, kaotas fašistlik diktatuuri võim rahvahulkades oma mõju, mis tal algul oli tänu tema osavale «demokraatia kaitsmise» demagoogiale ja rahvustluse sildi intensiivsele kasutamisele. Oma ühiskondliku kandepinna kokkukuivamise tõttu oli fašistliku ladviku juhtidel väga raske alustada relvastatud aktsiooni revolutsiooniliste rahvahulkade vastu.

Need asjaolud kokku löid soodsad objektiivsed tingimused revolutsiooni rahulikuks arenemiseks, tingimused, mida Kommunistlik Partei oskuslikult kasutas.

Eesti naabrus sotsialistliku Nõukogude Liiduga ja nõukogude rahva abi nõrgendasid seega kapitalistliku korra kaitsel seisvaid jõude ja tegid võimatuks ekspluataatorlike klasside relvastatud väljaastumise rahva vastu. Ekspluataatorid olid sunnitud oma viha «ülbeks läinud» töörahva vastu esialgu ohjeldama, olid sunnitud oma kaadri säilitamiseks teesklema isegi leebust ja järeleandlikkust, et suhteliselt vaikselt oodata «paremaid aegu» (mis saabusidki aasta hiljem saksa röövvaldajate armust — «metsavendluse» näol). Teiselt poolt aga kümnekordistas see asjaolu, et esimene sotsialismimaa auga täitis oma internatsionaalset kohust, revolutsioonilise tööliklassi jõudu, aitas Eestimaa Kommunistlikul Parteil ühtsesse fašismi ja kodanluse vastasesse võitlusrindevesse liita kõik selle, mis oli elav, aus ning progressiivne, ja juhtida seda rinnet revolutsiooni rahuliku arendamise teedel.

Revolutsiooni rahulik arenemine tingis ka Kommunistliku Partei taktikas mõningaid iseärasusi, nagu vanade konstitutsiooniliste vormide kasutamine, presidendiinstitutsiooni säilitamine uute demokraatlike valimisteni, mõned endise valimisseaduse sätted jne. Nende konstitutsiooniliste vormide kasutamine oli tingitud ajalooliselt kujunenud olukorrast. Kommunistlik Partei lähendas nimelt uue võimu platvormile töötava rahva väikekodanlikke ja kõikuvaid kihte, kes polnud veel päriselt vabanenud kodanliku demokraatliku illusioonidest. Teiselt poolt aga desorienteeris niisuguste vormide kasutamine mõningal määral klassivaenlasi, eriti vaenlasi-reamehi, kes olid asunud vaenulikule positsioonile mitte niivõrd oma klassikuuluvuse tõttu kui just suurest usaldusest «seaduslikkuse» vastu.

Endastmõistetavalt andis Kommunistlik Partei nendele vormidele uue, revolutsioonilise sisu. Võtame näiteks kas või uue Riigivolikogu valimised. Eesti töölisel nõudsid ju vana «parlamendi» kui «korruptsiooni ja reaktsiooni taimelava» laialisaatmist, ja see õigustatud nõue

täideti, kusjuures hoopis hävitati niisugune tähtis parlamendi osa nagu Riiginõukogu.

14. ja 15. juuli valimised ei olnud enam tavalise kodanliku parlamendi valimised, sest siin valiti, ehkki vana seaduslikkuse üldistes raamides, tegelikult uus, sisuliselt revolutsiooniline organ. Uue Riigivolikogu valimised olid kahtlemata revolutsiooniline akt, mis purustas vana riigiaparaadi niisuguse olulise keskuse, nagu seda oli fašistlik parlament. Uus, revolutsiooniline Riigivolikogu etendas tegelikult asutava kogu osa.

Ei saa märkimata jätta ka seda, et nendel valimistel oli kodanlus passiivsest valimisõigusest ilma jäetud. Valimiskomisjonid, kes olid moodustatud töötajate esindajaist laialdasel demokraatlikul alusel, kõrvaldasid valimistest kõik need, kes olid end minevikus rahvavastase tegevusega kompromiteerinud.

Kõige eelnevalt öeldu valguses paistavad eriti naeruväärseina nii eesti emigrantlike ajaloovõltsijate kui ka nende Lääne mõttekaaslaste väited, et Kommunistlik Partei rikkus kodanliku Eesti põhiseadust ja viis valimised läbi konstitutsioonis ettenähtud ajast kiiremini. Valesti teevad ka mõned meie teaduslikud töötajad, kes, ümber lükates ajaloovõltsijate väiteid, püüavad tõestada, et revolutsiooni käigus ei esinenud konstitutsiooni rikkumist, et valimised viidi läbi kiirendatud korras presidendi dekreedil kohaselt. See'p see asi ongi, et isegi 1938. a. põhiseaduse kohaselt ei olnud presidendil õigust muuta konstitutsioonis ettenähtud valimismäärust. Tähendab, konstitutsiooni «rikkumine» oli ilmne. Ja mitte ainult selles osas. Sotsialistlik revolutsioon «rikkus» kõike seda, mida fašistlik põhiseadus pidas pühaks, pühkis selle ära, nagu selle korragi, mille toeks see põhiseadus oli. Tuleks veel kord toonitada, et Kommunistlik Partei ei kasutanud mitte endist, fašistlikku põhiseadust, vaid vana seadusandluse norme ja sätteid, täites need uue, revolutsioonilise sisuga.

Teadagi, et härradel imperialistidel oleks meeltmööda, kui eesti rahvas elaks fašistliku konstitutsiooni alusel ja täidaks selle nõudeid. Ilmselt ei olnud see meelepärane eesti rahvale. Niisugune on juba ajaloo käik ja tuleb ainult naeruvääristada neid «õpetatud profaane», imperialistlike ajaloovõltsijaid, kes nähtavasti arvavad, et ülestõusnud rahvas tuleb neilt nõu küsima, kuidas ja milliste vormide kohaselt oma turjalt maha raputada ekspluataatorid.

Põhjusest, mis tingisid sotsialistliku revolutsiooni rahuliku arengu ning rahva suhteliselt kiire ning kerge võidu kodanluse üle, rõhutame seda, et eesti töötava rahva teadvuses elas kindlalt edasi nõukogude võimu idee, mis teostati Eestis esmakordselt Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni päevil. Eesti tööliklass oli kapitalismi ajutise restauratsiooni aastail tulvil tahet pidada võitlust oma kodumaa sotsialistliku arengutee eest ega katkestanud seda võitlust hetkekski. Teda innustas võitlusele kapitalismi vastu Nõukogude Liidu suur eeskuju, see, et tööliklass seal likvideeris ühe inimese ekspluateerimise teise poolt, viis võidule sotsialistliku korra ja tõestas esimeste viisaastakute vältel praktiliselt, et töörahvas ise võib väga hästi arendada oma maa majandust ja kultuuri ilma ekspluateerijateta.

Sellest selgubki, miks rahva määratu suur enamus Eestis 1940. aastal võttis nõukogude võimu taastamise idee omaks nii kiiresti ja miks see muutus eesti rahva rahvuslikuks ideeks.

Eestimaa Kommunistlik Partei, kes hindas olukorda õigesti, ühendas töölisklassi sotsialistlikud püüdlused kogu rahva progressiivsete jõudude laialdase fašismivastase liikumisega ning viis töörahva hulgas sotsialistliku revolutsiooni võidule.

## INDIVIDUAALSETEST ISEÄRASUSTEST MÕTLEMISES

I. UNT,

*Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika  
ja psühholoogia kateedri õppejõud*

### PROBLEEMI ASETUS PEDAGOOGIKA TEORIA JA PRAKTIKA SEISUKOHALT

Õpilase isiksus koosneb väga keerukatest ja mitmekesistest omadustest. Isikupärased erinevused temperamendis, iseloomus, huvides, võimetes jne. moodustavad õpilase individuaalsuse. Küllaltki suuri isikupäraseid erinevusi konstateerivad psühholoogid ka psüühiliste protsesside — taju, fantaasia, mälu, tahte, samuti mõtlemise ja kõne osas. Kõigi nende erinevuste olemasolu põhjustab pedagoogilises töös õpilaste individuaalse kohtlemise nõude. Viimane aga eeldab nendesamade individuaalsete omaduste tundmaõppimist.

Kõikides tähtsamates õpilase isiksuse tundmaõppimise programmides, mis on koostatud tuntud psühholoogide ja pedagoogide poolt<sup>1</sup>, on esile toodud iseärasuste tundmaõppimise vajadus õpilaste emotsionaalsetes, tahtelistes ja intellektuaalsetes protsessides.

Käesolevas kirjutises huvitavad meid õpilaste intellektuaalsed omadused. Nimetatud programmides on viidatud õpilase loogilise mõtlemise, originaalsuse ning suulise ja kirjaliku kõne iseärasustele. Ühes uusimas, nimelt VNFSV PTA Psühholoogia Instituudi poolt käesoleval aastal koostatud käsikirjalises programmis on näiteks järgmine lõik: «Vaimse sfääri iseloomustus. 1. Leidlikkus. 2. Silmaring (kujutlused ümbrusest). 3. Kõne areng — sõnavara rikkus ning väljendamise oskus ja ilmekus. 4. Teadmishimu.» Kuid õpilase tundmaõppimise probleemi lahendamisel on tähtis välja selgitada, milliste meetodite abil saab individuaalseid omadusi tundma õppida ja milliseid võimalusi pakub selleks õppetöö. Sellest küljest on käsitletavat probleemi kaasaja nõukogude psühholoogias ja pedagoogikas väga vähe uuritud.

Ilma ulatuslike katseteta ei saa õpilaste mõtlemise kohta küll mingit kindlat üldistust teha, kuid empiiriliste vaatluste ja ajakirjanduses ning õpetajate nõupidamistel ilmneva «pedagoogilise atmosfääri» põhjal võib ütelda, et õpilaste loogilise mõtlemise arendamine ja selle tulemuste analüüs ei omanud reformieelses koolis kuigi kaalukat kohta. Kahtlemata olenes see suurel määral õpetajast enesest, kuivõrd ta arendas õpilaste loogilist mõtlemist ja pani rõhku nende tundmaõppimisele selles küljest.

<sup>1</sup> Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания, под ред. И. А. Канрова, М.—Л., 1947.

Seoses öelduga kerkib paratamatult ka küsimus, kas ja kuidas saab õpilaste loogilise mõtlemise iseärasuste tundmaõppimine kaasa aidata kommunistliku kasvatuses põhilise ülesande lahendamisele — isiksuse igakülgsele arendamisele. Arvame, et selle probleemi lahendamine aitaks mainitud ülesande täitmisele kaasa peamiselt kahest seisukohast.

Esiteks lähtugem õpetuse üldistest ülesannetest. Õppeprotsessile esitame teatavasti kaks põhilist nõuet: 1) varustada õpilasi teadmiste, oskuste ja vilumustega; 2) arendada õpilaste loogilist mõtlemist. Meil esineb vahel tendents jätta teine neist hooletusse esimese arvel.

Viimased aastad on siiski selles osas toonud mõndagi rõõmustavat. Ikka enam propageeritakse ja rakendatakse neid õppetöö vorme, meetodeid ja võtteid, mis ei võimalda õpilastel üksnes passiivset valmistmaterjali äraõppimist ja reprodutseerimist, vaid nõuavad ka aktiivset ning iseseisvat mõtlemist. Selliste töövõtete kasutamine on eriti edukas uue aine edasivõtmisel.

Küsimusel on ka teine külg. Me peame nimelt kontrollima, milliseid resultate annab meie töö õpilaste mõtlemise arendamisel ja missugused on iga üksiku õpilase vastavad võimed. Õpetaja ülevaade nendes küsimustes on kahtlemata ebatäielikum ja juhuslikum kui näiteks õpilaste teadmiste ja oskuste osas. On ju õpilaste hinnete ja ühest klassist teise üleviimise aluseks eelkõige faktilised teadmised, kuigi pole muidugi põhjust teha teravat vahet teadmiste vahel ühelt poolt ja mõtlemisvõime vahel teiselt poolt. Faktidest ja seaduspärasustest arusaamine ning nendega opereerimine eeldab sellele vastavat mõtlemise taset ja aitab viimast ühtlasi tõsta. Teadmisi võib aga omandada sügavamalt või pealiskaudselt arusaamisega, vahel võib isegi mehaaniliselt midagi ära õppida. Sellepärast ongi vaja õpetaja tähelepanu juhtida vajadusele uurida õpilaste võimet aktiivselt ja iseseisvalt mõelda ning omandatud teadmisi kasutada. Samuti tuleb õpetajale tutvustada meetodeid, mille abil ta saaks õpilaste mõtlemisvõimet uurida ja avastada lünki nende mõtlemisprotsessis. Puudused õpilase mõtlemises (raskused üldistuste ja järelduste tegemisel, nõrk analüüsivõime) võivad olla tingitud mitmesugustest põhjustest: ebaotstarbekaist õppimeetodeist, passiivsetest töövõtetest tunnis, üksikutele juhtudel ka vaimsest mahajäämusest. Et õpilase mõtlemist kõige paremini arendada, peame tema mõtlemise iseärasusi tundma.

Küsimust võib vaadelda veel ühest, tegeliku töö seisukohalt tähtsast aspektist. Keskkooli vanemates klassides hakkavad eriti eredalt diferentseeruma noorte kalduvused, võimed ja huvid. Uhele õpilasele on iseloomulik mõtlemise originaalsus, teisele aga tugev üldistamisvõime. Paistab silma ka õpilaste erinev mõtlemisvõime eri aladel ja õppeainetes. Järelikult on probleem tihedasti seotud andekusega.

Mis on andekus ja milles see väljendub? Kas on olemas üldine andekus või väljendub see ainult üksikutele aladele? Kas andekus on pärilik ja kas saab seda kasvatuses mõjutada?

Kodanlik psühholoogia on nende küsimuste uurimisel lähtunud üldisest andekusest, nn. intelligentsist. Vastava teooria kohaselt olevat igal inimesel oma kindel intelligentsitase, mida saab katsetega juba varajases lapsepõlves kindlaks määrata ja intelligentsi-koefitsiendiga väljendada. Viimane olevat pärilik ega muutuvat elu jooksul. Selle kontseptsiooni võttis omaks pedoloogia, mis levis ka Nõukogude Liidus kuni 1936. a. ÜK(b)P Keskkomitee otsuseni «Pedoloogilistest moonutus-test hariduse rahvakoormissariaatide süsteemis». Intelligentsiteooria alu-

sel tehti koolitöös suuri muudatusi. Nii suunati lapsed katsete (intelligentsitistide) alusel vastavalt andekate, keskpäraste ja väheandekate kooli. Eitati kasvatuselapse annete väljaarendamisel, määravateks teguriteks aga peeti pärilikkust ja miljööd, kus laps elab. Lapse võimete üle otsustas eksperimentaator-pedoloog, õpetajat peeti vähekompetentseks ja tema arvamust lapse vaimsete võimete kohta ei arvestatud. Pedoloogia tõi nõukogude koolile palju kahju, sest ta baseerus vääradel, ebateaduslikel alustel. Testid ei andnud objektiivseid andmeid laste võimetest. Kasvatuslike võimaluste alahindamine kahjustas pedagoogilist tööd. Seepärast likvideeriti ülalmainitud otsusega pedoloogia Nõukogude Liidus.

Pedoloogiline andekusetooria etendab suurt osa kodanlike maade hariduselusel. Ta teenib seal kodanluse klassihuve: intelligentsitistide varjatud eesmärgiks on tõestada, et jõukatest perekondadest pärinevad lapsed on sünnipäraselt intelligentsemad kui tööliste lapsed, kusjuures jäetakse muidugi arvestamata esimeste paremad arengutingimused.

Pärast 1936. a. otsust töötati nõukogude psühholoogias andekuse küsimus läbi uut, tõeliselt nõukogulikel alustel. Kõige enam tegeles selle küsimusega B. M. Teplov, kes 1940.—1941. a. ajakirjas «Sovetskaja Pedagogika» ja muus teaduslikus perioodikas ilmunud artiklites<sup>2</sup> fikseeris põhimõtted, millest nõukogude psühholoogia on tänaseni lähtunud. Nende kohaselt on andekus sünnipärane alge, mis loob eelduse edukaks tegutsemiseks mingil alal. Andekuse juures tuleb uurida eelkõige kvaliteeti, mitte kvantiteeti. Kõige tähtsam on välja selgitada, millisel alal avalduvad inimese anded. Nõukogude psühholoogias rõhutatakse, et anne esineb tavaliselt mingil konkreetsel alal, näiteks matemaatikas, muusikas, kujutavas kunstis. Muidugi on ka mitmekülgset andekaid inimesi. Rõhutada tuleb aga seda, et üksnes andest ei piisa; kui inimene vastaval alal ei tegutse, ei õpi ega harjuta, siis degenereerub suurimgi anne. Anne on ju ikkagi eeldus, mis realiseerub ainult töö kaudu. Olgu märgitud, et Saksa Demokraatliku Vabariigi teaduslikus pedagoogilises ajakirjas «Pädagogik» toimub praegu diskussioon andekuse küsimuses, mille käigus on avaldatud nõukogude psühholoogidele printsipiaalselt analoogilisi seisukohti.

Õpetaja peab tähelepanelikult jälgima andekuse avaldumise vorme oma õpilaste juures. Andekusega mingil alal kaasneb tavaliselt nii huvi selle ala vastu kui ka edu vastavas tegevuses. Osa andeid ilmneb võrdlemisi varakult (anded mitmesugustel kunstialadel), mõned neist aga avalduvad hiljem ja on tunduvalt komplitseeritumad. Esitame siinkohal annete liigituse H. Rempleini teosest «Isiksuse psühholoogia»<sup>3</sup>, mis võiks õpetajat abistada. Mainitud teoses liigitatakse anded spetsiifilisteks ja kompleksseteks. Spetsiifilised anded ilmnevad sageli juba nooremates klassides. Nende hulka kuuluvad anded keelte, matemaatika, kunsti (muusika, kirjanduse, kujutava kunsti) ja male alal. Kompleksed anded ilmnevad vanemates klassides või veelgi hiljem. Nendeks loetakse andeid filosoofia, loodusteaduse, keeleteaduse, psühholoogia, ajaloo, tehnika ja praktilises elus orienteerumise alal. Nii iseloomustab annet filosoofias tugev üldistamisoskus, tung leida nähtuste olemust ja üldisi tõdesid; anne loodusteaduse alal avaldub aga empiirilises mõt-

<sup>2</sup> «Советская педагогика», 1940, № 4—5; Ученые записки Научно-исследовательского института психологии, т. II, 1941.

<sup>3</sup> H. Remplein, Psychologie der Persönlichkeit, München/Basel, 1954.



lemises ning võimes täpselt vaadelda ja fikseerida loodusnähtusi; annet psühholoogias iseloomustab huvi psüühiliste nähtuste vastu, hea inimestetundmine, võime teise inimese psüühikasse sisse elada. Viimane anne on näiteks heaks eelduseks pedagoogikutsele. Kahtlemata on selline annete liigitus üsnagi piiratud ja hõlmab põhiliselt intellektuaalset sfääri, kuid andekust võib esineda kõige mitmekesisemate kutsealade suhtes. Meid aga huvitab antud juhul intellektuaalne sfäär.

Missugune praktiline tähtsus on sellel probleemil praegu nõukogude pedagoogikas? Kõigepealt on see seotud kutsevaliku küsimusega. On vaja, et iga noor siirduks eeldustele võimalikult vastavamale tööalale. Ka rahvamajanduse seisukohalt on oluline, et iga inimese võimed leiaksid maksimaalset kasutamist. Seepärast on praegu nõukogude psühholoogias üles kerkinud kutsenõuandlate loomise probleem. Viimasest räägiti palju maikuus toimunud VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia juures asuva Psühholoogia Seltsi Kesknõukogu I sessioonil.

Koolireformi eel tõsteti üles küsimus nn. «andekate kooli» loomisest, kuhu võetakse 8-klassilise kooli lõpetamise järel õpilasi, kes on eriti andekad matemaatika, loodusteaduse jm. aladel. Sellest loobuti ilmselt selle tõttu, et seleksioon oleks olnud liiga varajane ja oleks võinud põhjustada vigu. See aga ei tähenda, et õpilaste võimeid ei tuleks jälgida ega arvestada.

Koolid peavad andma abiturientidele iseloomustuse ja soovitusel kõrgemasse kooli astumiseks. Teatavasti on kehtestatud kord, et kõrgemad koolid võtavad vastu minimaalselt 20% keskkooli lõpetanuid ilma tööstaažita. Lõplikult selgitatakse need isikud konkursi teel, kuid sellele peab eelnema ka koolipoolne suunamine: õpetajad peavad soovitava ja tutvustama andekatele noortele sobivaid erialasid. Iseloomustus peab sisaldama õpetajate arvamusi ka noore intellektuaalsete võimete kohta ja ülevaate senistest harrastustest.

Mainitud alal esineb koolides ebaselgust ja kooskõlastamatust. Mõnes koolis antakse soovitus eranditult kõigile, kes seda soovivad, teises koolis ei pöörata iseloomustuses peaaegu üldse tähelepanu õpilase võimetele. Arvame, et kõige õigem oleks koolipoolne soovitus koos motiveeringuga anda vaid üksikutele õpilastele, kes pedagoogide arvates seda kõige enam vääriks. Kõrgem kool omakorda peaks seda soovitust ka arvestama. Pääs konkursile jäetagu siiski vabaks, sest õpetajadki võivad vahel õpilase suhtes eksida.

#### VÕIMALUSI ÕPILASTE MÕTLEMISE INDIVIDUAALSETE ISEÄRASUSTE TUNDMAÕPPIMISEKS

Nõukogude pedagoogika on viimastel aastakümnetel vähe tegelnud õpilaste mõtlemise uurimise meetoditega. Prof. I. A. Kairov rõhutas oma suunda andvas kõnes Moskvast 1959. a., et paljud õpetajad on valesti tõlgendanud UK(b)P Keskkomitee otsust 1936. a. pedoloogia kohta. Ta ütles: «Nad hakkasid lihtsalt eitama igasuguseid uurimusi laste iseärasuste kohta praktilistel eesmärkidel, nende uurimuste vajadust ja õigsust. Tsiteerides dogmaatiliselt otsuse tekstist väljakistud lauseid ja isegi sõnu, kuulutasid nad «pedoloogilisteks» kõik õpilaste ealiste ja individuaalsete iseärasuste tundmaõppimise meetodid, mis

ulatuvad väljapoole lihtsa vaatluse või tavalise teadmiste kontrolli raamidest.»<sup>4</sup>

Psühholoogia Seltsi eespool nimetatud sessioonil oli õpilaste intellektuaalsete iseärasuste tundmaõppimine üheks keskseks küsimuseks. Rõhutati, et tuleb välja töötada efektiivsed meetodid nende iseärasuste uurimiseks.

Arvame, et erilist tähelepanu peaks pöörama nendele meetoditele, mida saavad kasutada ka õpetajad. Vahel esineb meil liiga ühekülgsed suhtumist meetoditesse, kõneldakse üksnes meetodeist, mida saavad kasutada ainult eriharidusega psühholoogid. Need meetodid on kahtlemata vajalikud, sest nad võimaldavad õpilaste iseärasuste põhjalikku, teaduse kõigile nõuetele vastavat uurimist. Nendega ei tohi aga piirduda, sest vastasel korral läheksime õpetajate osa eitamiseni õpilaste tundmaõppimisel. Teaduslike psühholoogiliste uurimustega saame ju hõlmata ainult murdosa õpilastest, seepärast on tarvis ka selliseid meetodeid, mida õpetaja saaks kasutada oma igapäevases töös nendel praktilistel eesmärkidel, mida käsitlesime artikli esimeses osas. Need meetodid peaksid olema lihtsad ja hõlpsasti rakendatavad iga pedagoogilise haridusega isiku poolt.

Niisuguste meetodite väljatöötamine on väga ulatuslik töö ja võiks olla kompleksse kollektiivse uurimuse teemaks. Hädasti oleks vaia leida meetodeid, mille abil avastada ja iseloomustada andekuse eri liike, sest seda küsimust pole veel peaaegu üldse uuritud. Endastmõistetavalt ei pretendeeri käesoleva artikli autor nende küsimuste ammendavale käsitlemisele, vaid tahab näidata ainult mõningaid võimalusi õpilase intellektuaalse külje tundmaõppimiseks. Mõndagi neist on õpetajad kindlasti kas teadlikult või stiihiliselt juba kasutanud.

Õpilaste mõtlemise iseärasusi saab tundma õppida põhiliselt samade meetoditega, mida kasutatakse õpilaste üldiseks tundmaõppimiseks, sealiuures on aga nende konkreetsetel rakendamisel oma spetsiifika.

Kõige suuremad võimalused on õpetajal vaatluste tegemiseks. Süstemaatiliste vaatluste põhjal saab ta pildi õpilase mõtlemise tasemest. Vaatluse materjalina võib kasutada õpilaste vastuseid, nende poolt esitatud näiteid ja iseseisvaid küsimusi. Kõik need iseloomustavad õpilaste mõtlemise protsesse ja omadusi — taiplikkust, üldistuste ja järelduste tegemise ning olulise esiletoomise oskust, analüüsimisoskust, leidlikkust ja originaalsust, võimet oma mõtteid loogiliselt ning süsteemikindlalt esitada ja nähtuste vahel seoseid leida. Suuliste vastuste juures on eriti oluline jälgida, kas õpilane ei kasuta jutustamisel raamatut teksti. Keerukamate, iseseisvat mõtlemist nõudvate küsimuste esitamisel on alati kasulik vaadelda, kes ja kuidas neile reageerib. Seejuures ei tohi vaatllemisel piirduda õpilastega, kes silma paistavad, vaid püüda selgusele jõuda kõikide õpilaste mõtlemise iseärasustes. Tavaliselt tunneb õpetaja selles suhtes paremini aktiivseid ja elavaid, sangviinilise temperamendiga õpilasi, kes õpetaja küsimustele kiiresti reageerivad. Vähem tunneb ta aga neid õpilasi, kes on tagasihoidlikud, häbelikud, aeglase reageerimisega, melanhooliku või flegmaatiku tüüpi. Vahel takistab objektiivse pildi saamist ka õpilase käitumine (tegelmine kõrvaliste asjadega ja muud distsipliinirikumised), suhtumine

<sup>4</sup> И. А. Каиров, Перспективы развития педагогической науки и координации работы академии и кафедр.

õpetajasse (pelgamine, lugupidamatus) ja vastavasse ainesse (huvi puudumine).

Teiseks meetodiks mõtlemise iseärasuste tundmaõppimisel on õpilaste kirjalike tööde, eriti kirjandite analüüs.

Ka teisi kirjalike tööde liike on sobiv kasutada analüüsiks. Siia kuuluvad iseseisvad tööd, mida tehakse tunnis või kodus. Eriti head materjali annavad järgmised tööd: plaani või konspekti koostamine õpiku teksti või lisaallikate põhjal, iseloomulike tsitaatide ja näidete otsimine, õpilastele uut tüüpi ülesannete lahendamine ja harjutuste tegemine ning muud taolised tööd.

Esitame järgnevalt mõne näite sellest, kuidas õpetajad on kõne all olevat meetodit õpilaste mõtlemise analüüsimisel rakendanud.

Väga efektiivseks osutus Moliere'i «Tartuffe'i» sisu ümberjutustamine kontrolltööna 8. klassis. Ülesandeks oli: läbi lugeda lugemikus antud ülevaade näidendist (õpikus vaheldusid originaali katkendid lühikeste ülevaatlike kokkuvõtetega seal puuduvatest stseenidest). Kontrolltööst teatati ette, sest materjal on 8. klassi jaoks raskepärane. Õpilaste töid võis jagada põhiliselt kolme gruppi: 1) tegevuse kulgu oli kirjeldatud detailselt, ilma igasuguse kokkuvõtlikkuseta (näit.: «... siis ta tuli tuppa ja ütles... ja läks jälle välja»); 2) sisu kirjelduse asemel oli antud teosele hinnang, õpikut kopeerides (üksikud laused viitasid siiski sellele, et teost oli loetud); 3) oli antud tihe ja kokkuvõtlik teose sisu kirjeldus. Kontrolltöö andis huvitava pildi õpilaste üldistamisvõimest.

Toome teise näite Tallinna 16. keskkooli õpetaja L. Maanso tunnis tehtud iseseisvast tööst. 11. klassi õpilased pidid analüüsima klassis õpetaja poolt antud tööjuhatuses põhjal (ilma õpiku abita) J. Sütiste värss-montaaži «Maakera pöördub itta». Illustratsiooniks olgu esitatud kolm esimest ülesannet tööjuhatuses ja kahe õpilase vastused neile (esimene positiivse, teine negatiivse näitena).

Tööjuhatuses: «1. Leida, missuguseid episooide kodanliku korra kukutamisest on käsitletud. Kanda lühidalt töövihikusse. 2. Keda on Sütiste nimetanud juunipöördest osavõtjatena; kanda selle põhjal vihikusse üldistus. 3. Kuidas on kujutatud seni valitsenud klasse (keda, kõnekujundid, laad). Kuidas need klassid ja neid esindav kodanlik valitsus reageerivad ülestõusule?»

Anu E. tööst: «1. Kodanliku korra kukutamisest on näidatud töörahva demonstrotsiooni, vangide vabastamist ja ka võitlust kodanliku korra kaitsjatega. 2. Kodanliku korra kukutajana on kujutatud töötavat rahvast. Seda on näidatud ühtse massina, kuid on toodud välja ka üksikute tööalade esindajaid: sadamatöoline, külakehvik, kangur, metallist, parkal ja mullatöoline. 3. Seni valitsenud klasse on kujutatud satiirilisel: vaimuliku, tõusukueite («kuupsüllaline»), losside valitsejat («tudisev... hall»). Ülestõusu püütakse tingimata maha suruda.»

Mare S. tööst: «1. Kodanliku korra kukutamist käsitletakse, nagu oleks see kest, mis on lõhkenud, millest paisuvad välja tungid, ning paljud ärkavad täna uue maailma süles. 2. Juunipöördest osavõtjatena kujutab Sütiste töölisi, kelle tugevad käed kannavad punalippe. Kohatame seal madrust ja vana kangrut, kes jagavad plakateid. 3. Kodanluse esindajatena on näidatud ministrit, paterdavast pappi, kes rühivad rahvale vastu.»

Õpilaste töid saab kasutada ka eksperimendi eesmärgil. Selleks koos-

tagu õpetaja tööd teadlikult nii, et need nõuaksid võimalikult palju mõtlemist, ning analüüsi suu sihiteadlikult ja hoolikalt neid töid. Sellise eksperimendi korraldamine aeg-ajalt on väga kasulik. Tingimata vajalik on see siis, kui õpetaja alustab tööd uute õpilastega ega tunne veel nende vaimseid iseärasusi.

Esitame näite sellest. Psühholoogia tunnis 10. klassis andsime enne loogikaosa juurde asumist töö loogika-alaste ülesannetega, et välja selgitada, kuidas õpilased loogikas orienteeruvad enne sellega tutvumist. Õpilaste vastused olid üllatavas kooskõlas stiihiliselt tekkinud muljega nende mõtlemisprotsesside kohta. Otsustasime seda järgmisel õppeaastal täpsemalt kontrollida.

Töö oli järgmine:

1. Reastage alljärgnevad mõisted nii, et alustate kõige üldisemast ja lõpetate kõige vähem üldisega.
  - a) loom, minu ema valge kana, lind, selgrooline, kana, kodulind, valge kana;
  - b) draama, Shakespeare'i tragöödia, kirjanduslik teos «Antonius ja Kleopatra», tragöödia.
2. Kas definitšioon on õige? Kui ei, siis miks see on vale?
  - a) Botaanika on teadus loodusest.
  - b) Täisnurk on nurk, mille suurus on  $90^\circ$ .
  - c) Luuletus on see, millel on kindel rütm.
  - d) Taju on psüühiline protsess.
3. Kas liigitus on õige? Kui ei, siis miks see on vale?
  - a) Puud on okaspuud, madalad puud, ehituspuud ja viljapuud.
  - b) Kolmnurgad liigitatakse: täisnurksed, teravnurksed ja nürinurksed.
  - c) Hambad liigitatakse esihammasteks, kihvadeks, suurteks, väikesteks ja purihammasteks.
4. Tehke järeldus, kui see on võimalik. Kui järeldust pole võimalik teha, siis seletage, miks.
  - a) Kõik 10. kooli 11. klassi õpilased olid nääripeol.  
Maie on 10. kooli 11. klassi õpilane.
  - b) Kõikidel inimestel on kujutlused.  
Loomad ei ole inimesed.
  - c) Kõik nõukogude patrioodid võitlevad rahu eest.  
Mõned nõukogude patrioodid on teadlased.
  - d) Kõikidel elevantidel on 4 jalga.  
Sellel loomal on 4 jalga.
  - e) Kui vihma sajab, siis peenrad saavad märjaks.  
Peenrad on märjad.
  - f) Kui homme on ilus ilm, siis me läheme jalutama.  
Homme on ilus ilm.

Hindasime vastuseid kokku maksimaalselt 23 punktiga, vastuse eest saadav punktide arv oleneb ülesande raskusest. Punktide alusel reastasime Tallinna 16. keskkooli 10. klassi 20 õpilast, kes selle töö sooritasid. Seejärel palusime aineõpetajatel reastada õpilased oma isikliku mulje järgi, võttes aluseks nende iseseisva mõtlemise võimet ja hinnates seda nii loogilisuse kui ka originaalsuse seisukohalt. Õpilasi reastasid eesti keele õpetaja (ühtlasi klassijuhataja), matemaatika, saksa keele, keemia ja geograafia õpetaja. Viimasel polnud küll käesoleval aastal selles klassis tunde, kuid ta oli õpetanud seal rea aastate vältel.

Õpetajad täitsid selle palve üksteisega konsulteerimata. Kuue õpetaja andmete põhjal arvutasime siis välja õpilaste keskmise järjestuse.

Probleem seisnes selles, milline on korrelatsioon katse teel saadud andmete ja õpetajate arvamuse vahel, s. t. kas nende vahel on vastavust ja kui suur on see matemaatiliselt väljendatuna. Arvutasime seda

korrelatsiooni valemi  $\delta = 1 - \frac{6ED^2}{n(n^2-1)}$  järgi, milles  $\delta$  on korrelat-

sioon,  $ED^2$  on diferentside ruutude summa ja  $n$  on õpilaste arv. Saime korrelatsiooniks 0,70, mida peetakse küllaltki kõrgeks. Uksikute õpetajate järgi oli korrelatsioon järgmine: eesti keele õpetajal 0,76, psühholoogia õpetajal 0,75, geograafia õpetajal 0,68, matemaatika õpetajal 0,65, keemia õpetajal 0,56 ja saksa keele õpetajal 0,52.

Et muuta katse tulemusi kindlamaks ja vältida juhuslike asjaolude mõjusid, tegime kontrollkatse Tallinna 7. keskkooli ühes 10. klassis. Palusime seasel psühholoogia õpetajal sm. Kulbokil korraldada sama katse ja saime samadel tingimustel kui eelmiseski katses 31 õpilase tööd ja kolme õpetaja (matemaatika, eesti keele ja psühholoogia) arvamused. Selle katse puhul oli korrelatsioon veelgi kõrgem, nimelt 0,75. See peaks näitama, et esimese katse tulemused polnud sugugi juhuslikud.

Mida see katse meile näitas? Esiteks seda, et mõnede sobivalt valitud tööde põhjalikum analüüs võib õpetajat tunduvalt abistada õpilaste loogilisest mõtlemisest pildi saamisel. Teiseks võivad õpetajad oluliselt täiendada üksteise muljeid klassi õpilaste kohta. Ühe aine õpetajal kujuneb mulje õpilasest oma aine põhjal, kuid see võib olla väga ühekülgne (näit. võib õpilane olla matemaatika õpetaja silmis tugevate, eesti keele õpetaja arvates aga kesiste võimetega). Oluline on, et klassijuhataja kuulaks ära kõikide õpetajate arvamused oma õpilaste vaimsete võimete kohta, eriti siis, kui ta õpetab oma klassis mõnd ainet väikese tundide arvuga. See väldiks ka eelarvamuste tekkimist sellistel õpetajatel, kes peavad õpilaste edukust omal erialal ainsaks mõõdupuuks õpilaste hindamisel ega taha tunnistada nende andeid mõnel teisel alal. Muuseas on meie andmed kooskõlas ka ajalehes «Deutsche Lehrerzeitung» avaldatud andmetega<sup>5</sup>, mille kohaselt korrelatsioon katse andmete ja õpetajate arvamuste vahel oli seda kõrgem, mida suurema hulga aineõpetajate arvamusi oli arvesse võetud.

Eeltoodust nähtub, et abiturientidele antavaid iseloomustusi ja soovitusi on väga vajalik arutada lõppklassi õpetajate koosolekul.

Vajaliku tähelepanu pööramine õpilaste mõtlemise iseärasuste tundmaõppimisele ja arendamisele aitab kahtlemata kaasa õppeprotsessi üldise kvaliteedi tõstmisele.

<sup>5</sup> Dr. G. Claub, Ist Peter ängstlich oder selbstbewußt, „Deutsche Lehrerzeitung“, 14. IX 1957.



## Diskussiooni-meetodi osa iseseisva mõtlemise arendamisel

L. MÖLLER,

Viljandi 2. keskkooli õpetaja

Uus ajastu nõuab julgeid samme koolipõlul. Et elada ja töötada kommunistlikult, on vaja õppida ja õpetada uut moodi. Noortes inimestes on tarvis arendada oskust iseseisvalt mõelda ja loovalt tegutseda. Aktiivse ja loovalt mõtleva isiksuse kasvatamisel osutub õigeaks meetod anda õpilastele vajalik materjal mingi probleemi lahendamiseks ja võimaldada neil elav osavõtt probleemi arutelust.

Kuidas anda õpilastele võimalus õpitavasse sisse elada, avaldada oma isiklikku arvamust, juurelda probleemide üle? Meie pedagoogiline ajakirjandus on esitanud õppetöö mõningaid vorme ja võtteid õpilaste iseseisva mõtlemise arendamiseks, nagu töö raamatuga, iseseisvad loodusevaatlused, laboratoorsed tööd (A. Elango)<sup>1</sup>, kirjandusteose analüüs (K. Toim)<sup>2</sup> jt.

Üheks ajendiks õpilaste mõtlemisprotsessi vallandamisel on *diskussioon*, mida saab kasutada kasvatusdöö mitmetes lõikudes.

Diskussiooniga sarnaneb mõningal määral õppevestlus, mis samuti arendab iseseisvat mõtletegevust, otsustuste, järelduste ja hinnangute kujunemist. Õppevestlus, mis kutsub esile elava arutelu, sisaldab kindlasti diskussiooni elemente, eriti kui õpetaja seejuures oskuslikult kasutab laadilt ja ülesandeilt erinevaid küsimuste liike.<sup>3</sup> Rõhutataksegi (A. Elango, L. Dambran), et eetilisi vestlusi ja kirjanduslikke arutelusid on soovitatav püstitada diskussiooniks, et sel teel jõuda õigetele seisukohtadele.

Nii diskussioon kui ka õppevestlus on sobivad meetodid mõtlemise ning analüüsimis- ja sünteesimisvilumuste arendamiseks. Meetodite erinevuse tõttu aga ei saa neid mõisteid pidada identseteks. Diskussioonil on siiski oma spetsiifiline olemus ja ülesanne.

Diskussioon on niisugune, kus vaidluse protsessis tõmmatakse klass kollektiivsesse töösse, kus mitte ainult õpetaja, vaid ka õpilased ise sunnivad üksteist mõtlema, arutlema, analüüsima ja sünteesima.

Sageli mõtlevad meie õpilased siiski standardiraasidega, õpiku lausetega. «Aga kui kõneled päheõpitud vormelitega, siis sinu mõte ei tööta nagu vaja, vaid magab,» ütleb M. Kalinin<sup>4</sup>. Diskussioonid sunnivad õpilast rääkima seda, mida ta ise mõtleb. Õpilane mitte ainult esitab, vaid ka kaitses oma seisukohti. Kõnelemisel saab inimene paremini teadlikuks oma mõttest. «...väljendamine vormistab mõtteid ja tundeid. End väljendades inimene kasvab».<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisest õppetöös, «Nõukogude Kool» nr. 4, 1959.

<sup>2</sup> Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi, Tallinn, 1959.

<sup>3</sup> Lähemalt selle kohta: Kirjanduse õpetamise metoodika, 1959, lk. 105.

<sup>4</sup> M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses, Tallinn, 1947, lk. 21

<sup>5</sup> N. K. Krupskaja, Valimik pedagoogilisi teoseid, Tallinn, 1949, lk. 124.

Diskussiooniga kui õppe- ja kasvatustöö metoodilise võttega taotleb õpetaja sisendada õpilastesse julgust avalikult eitada ebaõigeid seisukohti või kaitsta oma põhimõtteid, ühtlasi õpetada neid rääkima rohkearvulise koosoleku ees.

Erinevate seisukohtade üle vaieldes ja neid argumenteerides kristalliseeruvad nõukogude noore tõelised arvamused ja veendumused. Sel teel areneb õpilase isiksus, kasvab tema maitse, tugevnevad vaimsed võimed. Ühiskondlik arvamus, mis kujuneb diskussioonides, avaldab tugevat mõju õpilase käitumisele.

Vaidlus on väga hea viis mõtlemisvõime arendamiseks. Sageli tekivad ju vaidlused stiihiliselt õpilaste keskel: vaieldakse igapäevaste elunähtuste, nagu riietuse, maitse, sõpruse jne. üle. Teadlikult ja sihikindlalt saab vaidlusi arendada paljudes ainetundides (eesti keel, vene keel, ajalugu), kus diskussioon on tunni metoodilise mitmekesistamise ja aine sügavama omandamise võtteks. Edukalt saab vaidlusi korraldada ka klassijuhatajatundides, komsomolli- ja klassikoosolekutel, kooli seina- ja ajalehe veergudel, vaidlusõhtutel.

Kaasaegses nõukogude pedagoogilises kirjanduses on vähe käsitletud diskussiooni metoodikat.

## KOGEMUSI DISKUSSIOONI KORRALDAMISEL

Probleemi ei vaadelda siin õppetunni mitmekesistamise ja õpilaste iseseisva mõtlemise arendamise seisukohalt, vaid ühest kitsast aspektist, nimelt klassivälise töö vormina. Nii on seda küsimust käsitlenud Z. Iljin, B. Kossolapov, V. Pravdin ja K. Selivanov.

Vaidluste organiseerimise kohta ainetundides aga ei ole meie pedagoogilises kirjanduses üldse mõtteid vahetatud. Seepärast kasutatakse vaidlusi koolielus üsna harva. Allakirjutanu kogemused ja katsed (kõikides keskkooliklassides) tõestavad, et diskussioonid annavad häid tulemusi kirjandustunnis teatud teemade käsitlemisel ja kordamisel.

Humanitaarained, nagu kirjandus, keeled, ajalugu ja kunst arendavad noorte tunde maailma, kujundavad nende eetilisi ja esteetilisi tõekspidamisi, annavad paremaid võimalusi probleemide tõstmiseks, isiklike arvamuste esitamiseks ning argumenteerimiseks — ühesõnaga elavaks vaidluseks.

Allpool avaldatud näited ja väited tuginevadki esmajoones autori isiklikele tähelepanekutele. Õppetunnis kasutan diskussioone selliste ainelõikude puhul, kus on vajalik õpilase omapoolne sisseelamine, kus võib tekkida erinevaid subjektiivseid arvamusi. Kindlad seisukohad, tõekspidamised ja konkreetsed faktid (kirjanike ja kangelaste elulood, lahingukirjeldused, teose kompositsioon jne.) ei kutsu välja diskussiooni. Nende üle vaielda oleks ka mõttetu.

Vaidlusaluseid probleeme ei teki selliste küsimuste arutlemisel, kus argumentatsioon on ühepoolne, ainult positiivne või negatiivne. Nii ei kulgenud elavalt diskussioon teemal «Milline peaks olema tuleviku inimene?», sest õpilased teadsid, et homine inimene on kindlasti parem kui tänane. Vaidlus lakkas olemast ning muutus lihtsalt elavaks vestluseks. Ka ei saa diskuteerida küsimuste üle, mida soovitab V. I. Kossolapov<sup>6</sup>: «Nõukogude inimese iseloomujooned», «Millised peavad olema nõukogude noored?», «Olegini kuju Belinski ja Pissarevi hinnanguis». N. I. Boldõrjov räägib oma töös «Работа классного руководителя» vaidluse mõttetusest küsimuste üle, kas inimene on reetur või patrioot, tööpõlgur või tööarmastaja, sest «musta» ja «valge» erinevus on siin liiga läbi nähtav. Kui sageli aga on inimese või kirjandusliku kangelase tunnetes, mõtetes ja tegudes palju vastuolulist, problemaatilist, mõtlemapanevat, mis kutsub vaidlema.

<sup>6</sup> В. И. Косолапов, Диспуты и их значение в воспитании учащихся средней школы, «Советская педагогика», № 4, 1955.

Elkõige tuleb õpetajal leida kohane vaidluse teema, mis õppetunnis tuleneb vahetult vastava aine põhiteemast. Nii võib kirjandustunnis Turgenevi puhul arendada diskussiooni teemadel «Milles seisneb Turgenevi naiskangelaste ilu ja jõud?», «Kas Jelena Stahhova oli õigus, kui ta järgnes Insarovile?», Kitzbergi näidendi «Libahunt» puhul kujuneb mõttevahetus elavaks teemal «Kas Tammaru vanaemal oli õigus hoiatada Tiinat ja Margust?» või «Kumb armastas Margust rohkem, kas Mari või Tiina?», Tolstoi romaani «Sõda ja rahu» puhul võib arendada vaidlust teemadel: «Mis on tõeline kangelaslikkus?», «Milles seisneb elu mõte?». Jne.

Lähtekohaks eetilise sisuga diskussioonide puhul klassijuhatajatunnis, komsomoli- või klassikoosolekul on olnud situatsioonid kollektiivi elust, näiteks mahakirjutamise faktid. Siis võib diskuteerida küsimuse üle, kumb on suurem süüdlane, kas see, kes maha kirjutas, või see, kes andis vihiku. Vaielda on kohane ka teiste probleemide üle, nagu «Kas Jüri käitus õigesti, kui läks võistlema ja puudus koolist?», «Kas võib valetada, ja kui võib, siis millal?». Mustla keskkoolis oli mõttevahetuse («Mis on minu arvates suurim karistus inimesele?») ajendiks järgmine sündmus klassi elust: Maie hakkas ekskursioonil kapriisitsema ja teravusi ütleva. Klass otsustas teda boikoteerida. Kaks päeva kannatas Maie välja, siis hakkas nutma ja palus andestust. Õpilased tundsid, kui raske oli Maiel, ja mõistsid, et üksi, kollektiivist eraldunult, tunneb inimene end kõige õnnetuks. Vaidlus oli elav. Õpilased olid kirjandustunnis parajasti tutvunud Larra kohutava saatusega (M. Gorki «Vanaeit Izergil») ja see muutis vaidluse veelgi sügavamaks. Loetud raamatud, ajaleheartiklid, vaadatud filmid ja teatrietendused kutsuvad samuti esile probleeme, mille üle on kasulik vaielda.

Tähtis on, et diskussiooni teema oleks eluline ja erutaks õpilasi, sest teemast oleneb diskussiooni edu või ebaedu.

Kui õpilased on juba harjunud vaidlustega, võib teema esitada vahetult tunnis vaidluse eel. Vajaduse korral esitatakse see eelmises tunnis, et õpilased saaksid mõttevahetuseks valmistuda.

Pärast teema teatavakstegemist esitan tavaliselt põhiküsimused, mis on vaidluse lähtepunktideks. Pean soovitavaks esitada 4—5 vaieldavat, lahkarmumusi tekitavat küsimust. Liigne küsimuste hulk viib õpilaste mõtted laiali ning võtab nendelt endilt võimaluse küsimusi esitada. Õpetajal on otstarbekas valmis mõelda ka lisaküsimusi, mida saab kasutada siis, kui diskussioon kipub vaibuma.

Oma tähelepanekute põhjal ei taha ma nõustuda V. I. Kossolapovi seisukohaga kindlaks määrata õpilased, kes vaidluse puhul sõna võtavad. See ei võimalda ülejäänutel esineda ja needki, kes sõnavõttud ette valmistasid, hoiavad siis kramplikult kinni varem valmismõeldud sõnadest ja mõttest.

Kui esmakordselt katsetatakse diskussiooni-meetodit klassis, tuleb muidugi õpilasi (soovitav individuaalselt) konsulteerida, kuidas esineda. Peamine on, et õpilane esitaks oma sõnavõttus probleeme, mis kutsuksid esile teiste vastuväiteid. Samuti tuleb selgitada, et õpilane esitaks sõnavõtu oma arvamusena, isikupäraselt, nagu: «Mina arvan, et Nataša Rostova oli õnnelik.» — «Mina pean Andrest süüdlaseks selles, et Vargamäel oli nii vähe õnne.» — «Minu arvates on auahnus positiivne nähtus» jne. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida ka sellele, et nad oma väidet tingimata põhjendaksid. Üksikute sõnavõtjate ettevalmistamine on mõeldav ikkagi ainult esimese diskussiooni organiseerimisel.

Vaidluse ettevalmistamisel mõtlen ka sissejuhatavale sõnavõtule, kas õpilase või õpetaja poolt. Vaidluse käigule mõjub hästi, kui sissejuhatuses esitatakse lühidalt 3—4 erinevat seisukohta kõne alla tuleva teema suhtes. Sel teel pannakse õpilaste mõtted kohe liikuma. Et õpilased ei lähtuks ainult isiklikust seisukohast, vaid näeksid kaugemale ja sügavamale, on vaja neid suunata. Näiteks võib diskussiooni teemal «Mida on inimesele vaja, et olla õnnelik?» alustada järgmiselt: «Tütarlaps Kreekast ütleb mõtlemata: «Õnn — see on omada alati tükikest leiba.» Inglise noored näevad õnne selles, kui neil oleks tööd. Oeldakse, et omada head sõpra on suur õnn. Mida vajate teie, et olla õnnelikud?»



Sissejuhatav sõnavõtt on vajalik eetiliste probleemide üle diskuteerimisel, kirjandusliku teema puhul aga võib see ära jääda, sest materjal on teoste ja õpiku põhjal juba tuttav.

Vastava meeoleolu loomiseks mõjuvad hästi diskussiooni ajaks klassi toodud plakatid ja maalid. Nii andsid õnne probleemi arutamisel uusi mõtteid plakatid Gorki, Makarenko ja Tšernõševski tsitaatidega õnnest. Omapärase võttena üksikute teemade puhul (näiteks «Kas mõista südametunnistuse kohtu ees Vargamäe Andres süüdi või mitte?») võib jaotada klassi süüdistajateks ja kaitsjateks. Siis areneb vaidlus kahe leeri vahel ja kollektiivselt on mõlemal leeril kergem oma seisukohti põhjendada.

Diskussiooni ei tohi lasta areneda omapead, vaid arutlused toimuagu organiseeritult, õpetaja teadlikul juhtimisel ja suunamisel. Diskussiooni edu tagab üksnes poliitiliselt, kõlbliselt ja pedagoogiliselt õige taktiline ja täpne juhtimine, mis määrab diskussiooni põhisuuna ja iseloomu, kusjuures muidugi ei või kitsendada õpilasi mõtete väljendamisel.

Esialgul, kui klassikollektiivil puuduvad veel kindlad harjumused loogiliselt arutleda, teha üldistusi, esitada uusi probleeme ja neid põhjendada, juhendan õpilasi, kuidas vaielda. Eelkõige on neile vaja selgitada esinemisoskuse vajalikkust elus, innustada ja julgustada neid oma mõtteid avaldama.

Pöördun üksikute õpilaste poole näiteks küsimustega: Milline on teie arvamus julguse kohta? Kas teie oleksite käitunud ka selliselt? Kas te olete Mallega samal seisukohal õpilase väärkuse küsimuses? Algul võivad mõned vastused olla isegi jah- ja ei-kujulised, aga juba selgi viisil sunnib õpetaja õpilast avaldama oma isiklikku seisukohta. Õpilane, võtnud omaks ühe või teise põhimõtte, mõtleb paratamatult, miks ta jaatas või eitas. Õpetaja ülesanne ongi esitada järgnevalt miks-küsimusi ning nõuda õpilastelt pikemaid seletusi, põhjendusi ja näiteid. Parandan diskussiooni puhul taktitundeliselt ka õpilaste stiililisi ja keelelisi vigu.

Tähtis on harjutada õpilasi omapoolseid küsimusi leidma ja esitama. Ei ole hea, kui õpetaja ruttab ise neile vastama, vaid seda tuleb lasta teha õpilastel. Õpetaja peab jälgima, et ükski õpilaste poolt esitatud küsimus ei jääks tähele panemata. Kõikidele küsimustele ja väidetele reageerimine tõstab iga vaidlusest osavõtja eneseusaldust ning suurendab diskussiooni mõju.

Õpetaja vaheleastumine vaidluses on minu kogemuste kohaselt vajalik järgmistel juhtudel: diskussiooni katkemise puhul; siis, kui õpilased takerduvad pisiküsimustesse, kollektiivi mõte hakkab paigal tammuma ja probleeme ei arendata edasi; kui arutlus areneb ebasoovitavas suunas; kui domineerivaks kujunevad jah- ja ei-kinnitused.

Enne diskussiooni tuleb läbi mõelda ka kokkuvõttev sõnavõtt, mida kasutatakse vajaduse korral. Kui mõni õpilane teeb tunni lõpus mõjuvad järeldused, siis pole seda vajagi. Lõppsõnas on õpetajal tarvis vaid rõhutada ühe või teise õpilase argumendi õigsust või ebaõigsust. Lahtiseks jäänud küsimused sunnivad õpilasi edasi mõtlema, juurdlema.

Diskussiooni lõpetamiseks sobivad ka katkendid teostest ja ajalehtedest, luuletused või tsitaadid, kui need on teemakohased ning tabavad.

Kordamistundides, kus ajapuudusel ei ole võimalik süveneda kogu läbivõetud materjalisse ja õpitud korratakse ainult mõne teema põhjal, võimaldab diskussioon põhjalikult arutada vajalikke probleeme ning elavalt meenutada käsitletud materjali (näiteks: «Millised on tugevad karakterid Kitzbergi loomingus?»).

Diskussiooni-meetod ainetundides arendab õpilaste iseseisvat mõtlemist, äratav huvi teatud ainelõikude vastu, muudab õpitu elulähedaseks ja mitmekesistab tundi.

Mõttevahetuse tulemusena harjuvad lapsed probleeme tõstma ja neile lahendust otsima.

## DISKUSSIOONI POSITIIVNE MÕJU ÕPILASTELE

Õpilaste analüüsimisvõime süvenemist võisin märgata nende kirjandites, eriti arutlevates kirjandites, nagu «Villu õnn ja õnnetus» (J. Liivi «Vari»), «Kaunis Fadejevi romaanis «Noor Kaardivägi»», «Ilu ja valu Liivi lauludes», «Loodus elab, loodus mõtleb», «Jutustab rannake, vali ja tuuline...» (A. Hindi «Tuuline rand» või Smuuli ja Vaarandi looming). Kaksikteemad, nagu «Usaldus ja reetmine», «Töökus ja andekus», «Kindlus ja jonnakus», sunnivad õpilast leidma abstraktseile mõistele õiget sisu. Kirjandeis, mille teema on antud küsimuse kujul («Miks on maailm julgete päralt?», «Milles seisneb Gorki põhjainimeste traagika?»), rakendavad õpilased oskust diskuteerida. Õpilased vaidlevad kirjalikult iseendaga. Sellistes kirjandites esitab õpilane sageli enesele küsimuse ja siis põhjendab seletava osaga, näidetega, neist omakorda hargnevad uued küsimused jne. Näiteks ei lõpe T. L. kirjandis «Rõõmud ja mured Vargamäel» teema arendus õpikulise hinnanguga, vaid on märgata ainele isikupärast lähenemist. Õpilane esitab küsimuse, miks Vargamäe ei võinud iialgi kedagi õnnelikuks teha, miks muudab Vargamäe kõiki süngeks ja kurvaks, petab kõigi lootusi. Samas hakkab õpilane ise otsima lahendusi: võib-olla on siin süüdi need lõputud sood, mis nõuavad nii palju tööd ja tasuvad nii väikese viljasaagiga? Juba niisuguse küsimuse tõstmisega jõuab õpilane selleni, et läheb põhjusi otsima mitte ainult loodusest, vaid ka sotsiaalsest olukorrast: «Süüdi on see raha- ja kasuahnus, kiislikkus ja tigidus, mis tekib peremeeste vahel, mis lisab pipart igale ausalegi iseloomule ja muudab need aegamööda süngeteks, julmadeks, elust pettunuteks, kes ei leia kunagi elus õiget õnne.»

Õpilane I. V. esitab kirjandis «Miks on maailm julgete päralt?» küsimuse, kas julgus on inimesele kaasa sündinud või saab seda kasvatada. Samas annab ta vastuse ja ühtlasi väidab: «Kahilemata on osa inimesi juba oma iseloomult tulisevad ja julgemad kui teised, kuid siiski — julgust saab kasvatada.» Järgneb antud teesi tõestus: jutustatakse vene lendurist Vodopjanovist, keda lapsepõlves peeti armpüksiks. Hiljem, õppinud tundma lennuki saladusi, maandus ta kartmatult jäämägede tippudele. Teada hakati pidama hulljulgeks. Ei ole kasvanud lenduri julgus, on kasvanud vaid oskused ja teadmised. Esitatud tõestus võimaldab õpilasel teha uue ja veelgi sügavama järelduse: «Kui inimene on kindel oma osavuses ja jõus, siis tegutseb ta alati julgelt.»

Peale kirjandite saavad õpilased tõsta kooli seinalehe ja ajalehe veergudel selliseid probleeme, mille arutamiseks on huvitatud kogu koolikollektiiv. Näiteks toimus Viljandi 2. keskkooli seinalehes elav mõttevahetus teemal: «Milles seisneb õpilase väärikus?»

Ühe huvitava võttena õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisel on kasutatud (autor Viljandi 1. ja 2. keskkoolis, E. Ruut Mustla keskkoolis) retsensioone. Diskussiooni tulemusena on õpilased suutelnud andma kaaslaste kirjanditele iseseisvaid hinnanguid.

Retseenseerides kirjandit «Julgete päralt on maailm», osutab õpilane M. T. suurt nõudlikkust: tuleb kirjutada põhjalikumalt, omapoolse sisseelamisega. Ta retseenseerib: «Kirjandis sisu moodustab peaaegu tervenisti meile kõigile tuntud julgete inimeste elulugude ümberjutustuse. Väga vähe on autoripoolseid mõtteid ja hinnanguid. Kas siis muul pole võimalik julgust näidata kui metsikute paapuate juures? Kas pole võimalik teha kangelastegusid, jalgadest ilma jäämata? Oleks võinud kasutada näiteid meid ümbritsevast igapäevasest elust.» Õpilased näevad kohe argumentatsiooni puudumist teiste kirjandis. Nii kirjutab üks õpilane: «On toodud rohkesti näiteid julguse kohta, aga pole öeldud, miks julged inimesed käitusid nii. Mis on üldse julgus?» Alljärgnevalt rakendab õpilane E. L. teise tööd analüüsides oma ajaloolaseid teadmisi: «Näiteks esineb töös lause, kus öeldakse, et tänu Suure Isamaasõja kangelastele purustati vaenlane. Mina ei kiida seda

mõtet heaks, sest võit oli tingitud nõukogude rahva ühistest jõupingutustest. Kangelased üksi ei võida sõda.»

Diskussioonide tulemusi võime näha ka *l e k t ü ü r i v i h i k u s*. See peegeldab õpilase kirjanduslikku maitset, näitab tema motiveeringuid, miks üks või teine teos, kirjanduslik kangelane, looduskirjeldus või episood talle meeldis, miks just need või teised kohad loetust huvi äratasid. Õpilaste sisseelamist teosesse näeme järgmistest katkenditest.

«Mulle meeldis Gorki «Ema» sellepärast, et teose kangelased on nii lihtsad inimesed. Romaani sündmustik on põnev ja areneb kiiresti.»

«Parim raamat, mida seni olen lugenud. Mida kõike võib õppida sellest raamatust! Paveli tahtejõud, otsustavus, tema ausus ja sirgjoonelisus — see kõik on mulle eeskuju andev. Lugesin seda raamatut mitte ainult sellepärast, et ma pidin seda lugema, vaid sügava huvi ja põnevusega.»

Klassikollektiivil, kellel on saanud harjumuseks kõike tähele panna ja kooli eluavaldustele reageerida, tekib vajadus ükskõik millises ainetunnis avaldada oma mõtteid. Ka muutuvad tunnid, koosolekud ja kirjandusõhtud elavaks ning aktiivseks.

Diskussioon aitab kaasa ka kõnevilumuste kujunemisele. Õpilase kõne muutub ilmekamaks ning isikupärasemaks.

Isiklike kogemuste põhjal võin väita, et diskussiooni korraldamist koolides tuleks soovitada mitte ainult klassivälise töö vormina, vaid ka õppemeetodina ainetundjdes.

## Head algatused

● Sõzrani linna 9. kooli vanemad õpilased ehitasid tööõpetuse õpetajate sm-te Puškarjovi ja Vikulovi juhendamisel töökodade hooned. Töökodad on sisustatud puu- ja lukksepatöö tegemiseks. Osa õpilasi õpib tundma ehitustööd. Teoreetilised õppused toimuvad koolis, praktika aga linna ehitustel.

● Arbaži, Malmõzi, Zujevi ja mitmete teiste Kirovi oblasti rajoonide kolhoosid näitasid head pealehakkamist: nad alustasid koolihoonete ehitamist omal kulul. Sel aastal ehitatakse 22 koolihoonet, milles hakkab õppima 4080 õpilast.

Mitmed kolhoosid on asunud julgelt püstitama suure õpilaskohtade arvuga koolihooneid. Kotelnitši rajooni «Iskra» kolhoos kavatab seitseaastaku lõpuks ehitada 920-kohalise õppekorpusega internaatkooli.

● Rohkem kui kolm aastat töötab Jaroslavi oblasti Rostovi linna keskkoolide juures noorte ajaloolaste ring. Ring peab sidet meie kodumaa paljude tuntud inimestega ja saab kirju välismaalt. Koolidel on ligi 150 korrespondenti, kelle hulgas on vanu bolševikke, näitlejaid, kunstnikke, teadlasi ja heliloojaid. Nad

abistavad ringi ajalooliste materjalide kogumisel, kirjutavad südamlikke kirju ja annavad kasulikku nõu.

Hiljaeegu said ringi liikmed kirja Kommunistliku Partei ühelt vanemalt liikmelt E. Stassovalt, kes jutustab N. Podvoiski revolutsioonilisest tegevusest.

Ringi liikmed on kogunud üle 1200 eseme. Osa materjale, seejuures küllaltki suure osa (rohkem kui 100 kirja) andsid nad üle NSV Liidu Teaduste Akadeemia juures asuvale Puškini Majale ja Kirjandusmuuseumile. Ulejäänud materjalid, sedamööda, kuidas need laekuvad ja noorte ajaloolaste poolt läbi töötatakse, antakse üle linna koolidele muuseumide asutamiseks. Koolimuuseumi luuakse praegu linna kolmes keskkoolis ja ühes seitsmeklassilises koolis.



## Õpilaste iseseisva töö korraldamisest kirjanduse õpetamisel

L. TAKK

Õpilaste iseseisva töö harjumuste kasvatamise tähtsus ja selle viisid ei ole ju didaktikas mingi uus probleem. Juba ammu kehtib koolitöös üldtunnustatud nõue, et õpetaja ei pea üksnes teadmisi andma, vaid õpetama oma kasvandikel neid ka iseseisvalt ammutama mitmesuguste allikate kaudu. Nagu igas õppeaines, nii on see kehtiv ka kirjanduse õpetamisel.

Kui me sellest tuntud nõudest aga praegu nii sageli kõneleme, siis tähendab see eelkõige, et meid ei rahulda enam täiel määral senised õpilaste iseseisva töö meetodid, et õpetamise sidumine eluga meie kaasajal nõuab tungivalt ka uusi meetodeid ja töövorme. Sedamööda, kuidas arenevad elu ning teadus, peab täiustuma ka õpetamine.

Iseseisva töö harjutamine, millega käsikäes areneb õpilaste loogiline mõtlemine, on väga aktuaalne probleem uues, reformeeritavas koolis. Kuid kaugeltki kõikides koolides ei seisa õpilaste iseseisva töö korraldamine nõuete kõrgusel, sageli mõistetakse seda liiga kitsalt või elementaarsetl.<sup>1</sup>

Kõige enam on levinud õpilaste iseseisev töötamine õpikuga. Kuid, nagu näitavad mõningad uurimused ja tähelepanekud, ei tehta seda veel küllalt laiavaldselt ega oskuslikult. Seetõttu ei oska õpilased raamatut kasutada ega loetu üle järele mõtelda. Vene NFSV Teaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria ja Ajaloo Instituudi töötajad uurisid 5.—7. klasside õpilaste iseseisvat tööd õpikuga ajaloo tundides reas Moskva koolides. Selgus, et 184 tunnis, mida jälgiti, kasutati õpilaste iseseisvaks tööks ainult 3,1% ajast. Huvitavat materjali andsid kirjalikud tööd, mis korraldati kavatsusega teada saada, missugused on õpilaste oskused ja vilumused õpiku kasutamisel ning kuivõrd nad oskavad iseseisvalt mõtelda. Nimelt lasti neil õpikust lugeda teatav osa, tuua esile selle peamõte, koostada kava teksti põhjal jm. Analüüsimisel ilmnis, et 836-st 5. klassi õpilasest andsid sisuliselt õiged ning täielikud vastused 65 õpilast, 234 andsid õiged, kuid mitteammendavad ja 437 õpilast täiesti ebaõiged vastused. Järeldus saab olla ainult üks — õpilastel ei ole oskusi ja harjumusi iseseisvalt õpikut kasutada ega sealt teadmisi omandada.<sup>2</sup>

Sama pilt on iseloomustav ka õpetamise olukorrale meil, sealhulgas kirjandusegi õpetamisele. Selle üle kurdavad õpetajad ise ning sama

<sup>1</sup> Vt. lähemalt A. Elango, *Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisest õppetöös, «Nõukogude Kool»* nr. 4, 1959.

<sup>2</sup> А. Б. Соловьева, *Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке, «Советская педагогика»* nr. 2, 1960.

kinnitavad ka tähelepanekud koolides. Näiteks vabariigi neljas kesk-koolis allakirjutanu poolt kuulatud ca 50 kirjandustunnis puudus õpilaste iseseisev tegevus peaaegu täiesti.

Nagu oleme võinud kogeda, on õpilaste aktiivsus tunnis väike, nende iseseisva töö ja mõtetegevuse rakendamine kulgeb n.-õ. kuidas-juhtub põhimõttel, kobamisi ja süsteemitult. Suurem osa tunnist kulub ikka küsitlemiseks vanas stiilis ja õpetaja seletusteks. Igal juhul on iseseisval tööil ka parimate õpetajate tundides suhteliselt väike kaal. Seepärast on loomulik ja positiivne, kui me käesoleval ajal ka sageli õpetajate tööd arvustame ja neile ette heidame, et tundides on vähe õpilaste iseseisvat tegevust, et õpetaja on kinni vanas, tardunud.

Niisugune kriitika ajendab otsima uusi lahendusi. Kuid veelgi tähtsam on tutvustada häid kogemusi õpilaste iseseisva töö korraldamisel — neid, mis meil kooli elule lähendamisega käsikäes on kasutamist leidnud ja võiksid kirjanduse õpetamisele kasuks tulla. Seda enam, et iseseisvat tööd ju ei alahinnata, kuid vastav metoodika on alles loomisel ja paljudel juhtudel ei ole õpetajal selgust, kuidas seda kõige paremini teha, milliseid vorme ja meetodeid selleks kasutada. Loov pedagoogiline mõte ja õpetamise tegelikud kogemused peavad parimad võtted selgitama ning kätte juhatama.

Iseseisva töö metoodika rajamine nõuab aega ja kirjanduse õpetajad ei või jääda seda ootama ega vana viisi edasi töötama. Uha laialdase-malt näeme nende töös otsinguid, uute loovate mõtete tärkamist ja uute võtete katsetamist, millest paljud osutuvad tulemusrikkaks.

Allpool avaldatakse mõtteid mõnede meetodite kohta, mis 8.—11. klasside kirjandustundides on eluõiguse saanud ja õpilaste iseseisva töö oskuste ning harjumuste kujunemisele ja mõtlemise arendamisele soodsalt mõjunud.

Kirjandusteosed, mis programmi kohaselt kuuluvad analüüsimisele, tuleb õpilastel teatavasti eenevalt läbi lugeda. Lugemine on iseseisev tegevus ning nõuab õpilastelt küllaltki pingutust, eriti säärase ulatuslike teoste lugemine, nagu seda on L. Tolstoi «Sõda ja rahu», M. Solohovi «Ülesküntud uudismaa», A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus», A. Hindi «Tuuline rand» jpt. Kohustuslike teoste arv on küllaltki suur ning seega on ka iseseisvate lugemisharjumuste ning -oskuste kujunemiseks kirjanduse õpetamisel palju avaramad võimalused kui teistes õppeainetes.

Seetõttu tuleb õpilasi juhendada, kuidas ulatuslikku teost lugeda. Vähe on sellest, kui õpetaja üksnes nõuab, et teos olgu läbi loetud. Kahjuks aga praktiseeritakse seda veel sageli.

Teadagi, et ilma asjatundliku juhendamisetä, kuidas nimelt lugeda, loeb iga õpilane nii, nagu ta oskab, ja jälgib seda, mis temale on huvitav. Teose analüüsimisel klassis aga selgub, et ta ei tunne olulist ega oska seda ebaolulisest eraldada.

Lugemise juhendamine pole õpetajale sugugi kerge ülesanne. See eeldab, et õpetaja ise tunneks põhjalikult teost ja, lähtudes programmist, annaks õpilastele küsimused, mida ühe või teise raamatu lugemisel tuleb tähele panna, millele pearõhk asetada, mille kohta märkmeid teha jne.

Tavalisem kui raamatu lugemise põhjalik juhendamine, on tsitaatide väljakirjutamine mõne üksikküsimuse, nagu pea- või kõrvaltegelaste, looduskirjelduste jm. kohta, mida enamik õpetajaid nõuab. See on küll

vajalik, kuid põhjalikuma süvenemise puudumisel raamatusse võib see tihtipeale kujuneda juhuslikuks ülesmärkimiseks, ainult tsitaatide tagaajamiseks raamatu lehitsemisel või koguni nende teistelt ära kirjutamiseks. Seetõttu tundub õigem olevat määrata eelnevalt ka tsitaatide väljakirjutamise eesmärk — mille kohta, mida ja milleks õpilased neid välja kirjutavad.

Iseseisva tööna sobib anda ka teatud kitsama laadiga ülesandeid teose põhjal, nagu leida sobivaid tsitaate oma jutustuses esitatavate väidete põhjendamiseks (mida vastuse hindamisel klassis ka arvesse võetakse), olulisi jooni mõne tegelase iseloomustamiseks (autori sõnad), looduskirjeldusi ja nende osa teoses jm. Looduskirjeldust kui kirjandusteose üht elementi näiteks käsitletakse eraldi teemana 8. klassis Lermontovi «Meie aja kangelase» puhul. Väga huvitavaid ja asjakohaseid looduskirjeldusi sellest teosest esitasid Tallinna 20. keskkooli 8. klassi õpilased, kes, olles eelnevalt hästi juhendatud, põhjendasid nende osa teose kunstilise külje seisukohalt üsna eredalt ning ammendavalt.

On nõutav ja endastmõistetav, et keskkoolilõpetanu tunneks kirjandust sedavõrd hästi, et ta elus ka iseseisvalt oskaks igale uuele teosele õigesti läheneda, seda analüüsida ja hinnata nii ideeliselt kui ka kunstiliselt. Seepärast tuleks keskkooli 10. ja 11. klassides lasta õpilastel lahendada juba üsna ulatuslikke ülesandeid kirjanduse alal, mis nõuavad iseseisvat mõtlemist ja olemasolevate kirjanduslike teadmiste (kirjandusajalugu, -teooria) kogusumma rakendamist.

Taolist õpilaste iseseisvat tööd, eriti ülevaateteemade puhul, on heade tulemustega korraldanud näiteks Haapsalu 1. keskkooli õpetaja J. Anepajo. 11. klassi õpilastele tehti ülesandeks anda ülevaade J. Smuuli proosateosest «Kirjad Sõgedate külast». Iga pingirea õpilased said õpetajalt mingi põhiküsimuse, pidid fikseerima sellest tulenevad alateemad, need omavahel jaotama ning ülevaateunnis esitama kõige tähtsama, kõige olulisema teose kohta. Rohkem juhendusi õpilastele ei antud. Ometi tulid nad oma ülesannetega hästi toime, olles ilmselt harjunud iseseisvalt töötama ja mõtlema. Nii tutvustas üks õpilastest teose kirjutamise aega, teose žanri, selle üldisi jooni, aktuaalsust jne. Järgnevais esinemistes anti lühike, kuid mõttetihe ülevaade üksikutest kirjadest. Viimaks peatuti teose sisu ja vormi ühtsusel, hinnati sellelt seisukohalt keelt, stiili, kompositsiooni jne. Kõigeks selleks piisas täiesti 45-minutilise tunnist ja jäi aega üle ka nii esinejate heade külgede kui ka puuduste esiletoomiseks, täiendamiseks ja vastuväideteks kaasõpilaste poolt, samuti õpetajale kokkuvõtte tegemiseks ja hinnangu andmiseks.

Tund oli elav ja selles valitses tõeline kirjanduslik õhkkond. Kogu klass elas, mõtles ja töötas kaasa, avaldas arvamusi ning argumenteeris oma väiteid veenvate näidetega teosest. Ja mis eriti positiivsena silma paistis, oli see, et täiesti ilma õpetaja korralduseta (nagu: Pange tähele! Jälgige esinejate mõtte- ja keelilisi väljendusi! Märkige endale üles, millega te nõus ei ole! jne.) jälgisid kõik esinejat tähelepanelikult, tegid märkmeid ning võtsid hiljem asjalikult sõna — ilma küsimuste varal ergutamisetä õpetaja poolt.

Niisama aktiivselt kulges ülevaate andmine J. Smuuli «Jäisest raamatust», selle probleemistikust.

Taolisi, täiesti iseseisvat küsimuste asetamist, probleemide lahenda-

mist ja kirjanduslike teadmiste laialdast rakendamist nõudvaid ülesandeid kasutab õpetaja J. Anepajo sageli kirjanduse õpetamisel. Õpilased on sellega harjunud ja neile meeldib oma jõudu proovida, mõelda, raskusi ületada.

Nii võib kinnitada, et kirjanduse programmi seletuskirjas toodud väide, nagu oleks õpetaja jutustus ülevaateemade, kirjanike elulugude ja loomingu ülevaate käsitlemise puhul möödapääsmatu, ei tarvitse alati paika pidada. Siingi oleneb kõik õpetajast, kes valib töövormi, mis tema õpilastele on jõukohane. Ja mida rohkem õpilased ise suudavad teha, seda paremaks hinnanguks on see õpetaja tööle.

Mõned kirjandusõpetajad on andnud õpilastele (peamiselt 10. klassi õpilastele) nn. aastateema, s. t. ülesande koostada õppeaasta vältel pikem ning üksikasjalikum referaat või kirjand antud teose probleemistiku, peategelaste vm. kohta, mille kirjutamisel tuleb kasutada teost, õpikut, teose kohta ilmunud uurimusi, retsensioone jms., kuid esitada ka oma arvamusi ja seisukohti. Seejuures kasutatavad allikad juhatab kätte õpetaja. Peale selle konsulteerib ta kogu õppeaasta vältel õpilasi ja jälgib, kuidas ühel või teisel töö edeneb. Nende valmimise järel kantakse tööd klassis ette, arutatakse läbi ning antakse neile hinnang.

Ka selle töövormi kasutamine nõuab õpetajalt tublisti vaeva ja pingutust, kuid see tasub end mitmekordselt. Peale selle, et niisugune töö õpilastele meeldib, rikastab ta neid ka uute mõtetega, kasvatab teadmistejanu, ajendab otsima õigeid vastuseid küsimustele, õpetab kasutama lisakirjandust ning süvendab märgatavalt iseseisva töö oskusi ja harjumusi.

Tahtmata väita, et eespool märgitud võtted oleksid ainukesed iseseisva töö alal või et need kõigile õpetajaile meelepäraseks või vajalikuks osutuksid, võiks iga õpetaja mõnda neist katsetada, järele proovida. Seda põhjusel, et kirjandustunnid, laias laastus võttes, on sageli ühekülgsed ja töös teosega ei kasutata küllalt mitmekesiseid meetodilisi võimalusi. Kõige sagedamini piirduakse iseseisva töö puhul vaid sellega, et õpilased peavad ühe või teise osa õpikust ise selgeks õppima.

Kõne all olnud iseseisva töö harjumuste ja ühtlasi aktiivse mõtte-tegevuse arendamise vormid on rakendatavad õpilaste koduse tööna. Need on säärased, mis nõuavad suuremat pingutust ja ajakulu.

Tublisti on unarusse jäänud iseseisva töö korraldamine tunnis. Peatugem järgnevalt mõnedel võtetel õppetunnis.

Milleks õpilased ise suutelised on, seda ärgu tehku õpetaja. See põhimõte on meil viimasel ajal õppetunni suhtes küllaltki tähtsale kohale asetatud. Kuid alati ei peeta sellest lugu. Õpetaja kõneleb teosest, analüüsib seda ise, ise annab hinnangu, huvitumata õpilaste kaasamõtlemisest, küsimata nende arvamust teose, selle kangelaste või probleemide kohta. Ta annab õpilastele kõik valmis kujul kätte ning neil jääb üle õpetaja sõnu ja mõtteid järgmises tunnis ainult reprodutseerida. Viimasele aitab sageli kaasa ka õpik, kui õpetaja ei lisa tunnis sellele enam midagi uut või huvitavat. Ja pikapeale kujunebki olukord, et õpilased õpetaja jutustust tunnis ei jälgi, sest materjal on ju õpikusi olemas, ning kaotavad huvi kirjanduse vastu. Taolisi halle kirjandustunde võime näha, ja mitte harva.

Neil juhtudel võiksime kõnelda õpetaja meetodilisest küündimatusest, kuid rohkem sellest, et osa õpetajaid ei taha headest kogemustest õppida. Aga neid leidub meil juba küllalt.

Kõige lihtsamaid ja kasutatavamaid võtteid on see, kui õpilastel lastakse mingi pala või ainelõik iseseisvalt tunnis läbi lugeda ning seejärel arutluse või vestluse teel selgitatakse, kuidas nad selle omandasid. See ei nõua kirjandusõpetajalt kuigi suurt vaeva ega ajakulu.

Võiks lasta küsimustele ka kirjalikult vastata, kusjuures vastused leiavad õpilased õpikust iseseisvalt. Nii toimus näiteks üks õpetaja 9. klassis, kus tunni teemaks oli «Kreutzwaldi tähtsus eesti kultuuri ajaloos».

Õpetaja seda seletama ei hakanud, vaid andis õpilastele kolm teema alaküsimust, millele nad pidid õpikust leidma vastused, kuid formuleerima need omas sõnastuses ja lisama mõned näited väidete kinnitamiseks sellest materjalist, mida nad Kreutzwaldist olid varem õppinud. Küsimused olid järgmised: Fr. R. Kreutzwald 1) eesti rahvusliku kirjanduse rajajana, 2) rahvavalgustusliku kirjanduse soetajana, 3) folkloristina ja kultuuritegelasena.

Vastamiseks anti aega 15 minutit. Hiljem kuulati ja arutati õpilaste vastuseid. Küsimus sai neile selgeks ja vaevalt oli õpilastel kodus seda enam vaja õppida. Õpilased olid aktiivsed, nad tõid esile üksteise vastuste sisulised ja keelelised puudused, nii et õpetajal tarvitses vaid teha lühike kokkuvõte ja tööd hinnata.

Õpilane, kelle vastused olid pealiskaudsed, kes polnud neid näidetega illustreerinud, pidi neid kodus täiendama ning järgmises tunnis õpetajale esitama. Kuid üldiselt olid õpilaste vastused heas kirjanduslikus sõnastuses, isegi elavamad ja põhjendatumad kui vastav materjal õpiku ca 1-leheküljelises konspektiivses väljenduses.

Miks ei võiks laiemat pinda leida ka tööjuhataste alusel töötamine kirjandustundides (või ka kodus). Selleks pakub õppematerjal soodsaid võimalusi igas kooliastmes. Ka ei peaks see töövõte vabariigi õpetajaskonnale enam uus olema<sup>3</sup>. Õpikuga või teosega töötamine tööjuhataste järgi võimaldab kogu klassi aktiivselt tööle rakendada ja arendab märgatavalt õpilaste iseseisvat mõtlemist. Et antud meetodi kasutamine ka kirjandustunnis efektiivne on, sellest kõnelevad näiteks Tallinna 16. keskkooli õpetaja L. Maansoo jt. kogemused, millest meie pedagoogilise aja kirjanduse veergudel on varemgi juttu olnud.

Nähtavasti peaksid ainekomisjonid ja pedagoogiliste kabinetide töötajad sellele tähelepanu pöörama, tööjuhataste kasutamist konkreetselt arutama ja soovitama. Ühelt poolt ei ole valdaval enamikul õpetajaist selleks teadmisi ja kogemusi, teiselt poolt nõuab see rohkesti tööd tundideks valmistumisel.

Viimasel ajal on üha rohkem hakatud tähelepanu pöörama üksteise kirjalike tööde parandamisele ja nende retsenseerimisele õpilaste poolt kirjandustunnis. Paistab, et seegi vorm, mis ergutab õpilasi aktiivsele mõttetegevusele, sunnib neid oma faktilisi teadmisi kasutama ja kontrollima. Õpilased tunnevad seesuguse tegevuse vastu elavat huvi ja annavad kaasõpilase tööle enamasti õige hinnangu. Nagu kinnitavad mitmed Tallinna ja Tartu linna ning Viljandi ja Keila rajooni õpetajad, kes

<sup>3</sup> Vt. A. Vallner, Tööjuhendite kasutamisest õppetundides, «Nõukogude Kool» nr. 8, 1958 ja I. Unt, Õpilaste iseseisvast tööst tunnis, «Nõukogude Kool» nr. 7—8, 1959.



antud võtet suhteliselt rohkem on kasutanud, soodustab niisugune töövorm aktiivse mõtlemise arenemist, teritab noorte kriitikameelt ning aitab omajagu kaasa kirjandite sisulise ja keelelise taseme tõusule, eriti aga kirjandite stiililise külje paranemisele. Puudused, mida oma töös nagu ei märgatagi, paistavad silma kaasõpilaste kirjandeis, ja neist õpitakse mõndagi.

Kui vestlusmeetod on meil koolis üldiselt tunnustust leidnud ja häid tulemusi andnud õpilaste aktiveerimisel, siis üsna uudne on sellele lähedane vaidlus- ehk diskussioonimeetod. Viimast on küll rohkesti kasutatud klassivälises töös (vaidluses teoste üle kirjandusringis), kuid õppetunnis ei ole tal seni olnud peaaegu mingit kaalu. Seepärast oleks teretulnud, kui uue tööviisi esimesed kasutajad tutvustaksid laiemale avalikkusele sedagi, nagu teeb õpetaja L. Möller omaenda ja mõnede kolleegide paariaastaste kogemuste põhjal. Võib arvata, et nimetatud töövorm leiab pinda kirjandustundides teiste võtete kõrval ja aitab kaasa kirjanduse metoodika mitmekesistamisele.

Iseseisvaks tööks ja aktiivseks mõtlemiseks pakub häid võimalusi ju tunni mis tahes etapp. Milliseid võtteid õpetaja kasutab ja sobivaks peab, see on tema otsustada. Tuleb ainult silmas pidada, et ühe meetodiga liialdamine on kahjulik, et õppeviise ja käsitusvõtteid on tarvis vaheldada, sest see tõstab õpilaste huvi töö vastu ning tagab mitmekülgsete tööharjumuste omandamise. Õpilaste iseseisva töö harjumuste kujundamine nõuab meetodite aktiveerimist.

Kui mõnikord tehakse juttu aktiivseist meetodeist, siis ei ole see mõiste täpne. Nimelt ei ole ükski meetod iseenesest aktiivne. Me võiksite kõnelda seepärast aktiveerivaist meetodeist või sellest, kuidas meetodit kasutada nii, et see õpilaste huvi iseseisva töö vastu tõstaks, neid aktiveeriks. Ja siingi ei ole kõik õpetajad n.-ü. ühe mütsi alla viidavad: sama meetod võib ühe õpetaja tunnis imeteldavalt suure aktiivsuse esile kutsuda, teise õpetaja tunnis aga täieliku passiivsuse. Ka ühe õpetaja tundides võib sama meetodi kasutamine anda vastupidiseid tulemusi. See tähendab, et on palju tegureid, mis võtte valikut tingivad ja mida tuleb arvestada, kui õpilasi tahetakse klassis tõsiselt tööle ning mõtlema panna.

Õpilaste iseseisev töö ei ole eesmärk omaette. See on kõige tihedamalt seotud nendes huvi äratamisega teadmiste vastu; teadmiste omandamise vastu paljudest olemasolevaist allikaist; on seotud teadlikkuse kasvuga. Kooli ülesanne ongi äratada noortes kustumatu teadmistejanu, mis ajendab elus iseseisvalt haridust täiendama ja silmaringi laiendama.

On endastmõistetav, et meetodite ja käsitusvõtete valik kirjanduse õpetamisel oleneb reast asjaoludest, nagu õpilaste eest ja arengutasemest, pala või teose ideelis-kunstilistest iseärasustest, pala või teose iseloomust jne. Neid põhimõtteid tuleb arvestada ka iseseisva töö andmisel.

Kirjandusteose õppimisel on mitmesuguseid võtteid. Nende valik ja efektiivsus sõltuvad õpetajast, tema loovast metoodilisest mõttest. Sellest oleneb ka õpilaste iseseisva töö oskuste ning mõtlemise arenemine.

On mitmeid põhjusi, miks õpilaste iseseisva töö korraldamine ei paku üldiselt rõõmustavat pilti. Esiteks on õpilaste tööle rakendamine õpetajale hoopis raskem ülesanne kui materjali seletamine tema enda poolt. Seetõttu kaldub osa õpetajaid minema kergema vastupanu teed. Teiseks ei rõhuta senine kirjanduse programm õpetamise seda külge kül-

lalt tugevasti ning asetab pearõhu õpetaja tööle. Kolmandaks puuduvad meil osaliselt või uue kooli jaoks koguni täielikult metoodilised uurimused, alates kõige hädavajalikumast (nagu töö õpikuga tunnis) ning lõpetades keerukamate võtetega (diskussiooni kui õpetamismeetodi eluõigus kirjandustunnis, retsensioonid, aastateemade küsimus jm.). Neid aga oleks vaja. Tuleb nõustuda sm. E. Vääriga, kes oma retsensioonis («Nõukogude Kool» nr. 5, 1960) väidab, et valdav osa õpetajaid ei loo endale mingit oma metoodikat keele õpetamise jaoks. Seda ei loo nad ka kirjanduse õpetamise tarbeks. Neile on tööks alust, pidepunkte vaja. Seda tulebki oodata lähemal aastail Haridusministeeriumi ja temale alluvate uurimisasutuste koostöö tulemusena.

Et niisugused metoodikad võidaks luua, tuleb igal kirjandusõpetajal teha omalt poolt mõndagi selle heaks — nimelt otsida, leida ja katsetada uusi võtteid, et ütelda oma sõna selle kohta, milline neist on parem ning elulisem.

## Õpilaste lugemishuvile rajatagu alus algklassides

A. TÖLDSEPP

«Kõige eest, mis on minus head, võlgnen ma tänu raamatuile» — need M. Gorki sõnad kätkevad endas ka klassivälise lugemise eesmärki. Pedagoogidel tuleb õpetada oma kasvandikke juba esimesest kooliaastast armastama ja hindama raamatut teadmiste allikana; õpetada neid lugema raamatuid nii, et see kasvataks noortes lugejates parimaid vaimuomadusi, kommunistliku ühiskonna inimese iseloomujooni, laiendaks nende silmaringi ja arendaks maitset, rajaks aluse materialistliku maailmavaate kujunemisele. See eesmärk langeb ühte õppe- ja kasvatustöö üldise eesmärgiga ning tingib klassivälise lugemise tiheda seose kooli õppe- ja kasvatustööga tervikuna.

Õpilastes lugemishuvi äratamine ei ole üksnes kirjandusõpetaja kohus, vaid see peaks olema kõigi õpetajate üks ülesandeid. Kõigi ainete õpetamisele tuleks kasuks, kui õpilased ise harjuksid otsima õpitavale lisamaterjali ega piirduks sellega, mida õpikud pakuvad, kui lastes tekiks soov veel rohkem teada saada. Meil on hulk populaarteaduslikke raamatuid väga mitmetelt aladelt kättesaadavad. Enamik neist on sobivad ja jõukohased juba keskmisele kooliastmele, mõnest võib katkendeid kasutada algklassideski. Õpilasi tuleks suunata neid lugema.

Algklasside õpilaste klassivälise lugemine soodustab peale selle ka lugemistechnika omandamist ja viimistlemist. Tavaliselt on nii, et laps, kes ei oska veel küllalt hästi lugeda, ei tunne huvi raamatute vastu, ja ümberpöörduvalt: kui last ei huvita raamatud, siis õpib ta ka väga visalt lugema. Õpetaja kohuseks on ta sellest nõiaringist välja kiskuda.

Esimese klassi õpetajal tuleb arvestada, et ka klassivälise lugemise suunamisel vajaneb individuaalset lähenemist õpilastele, nende koduse õhkkonna, iseärasuste ja huvide tundmist. Sageli pärineb laste ükskõiksus raamatute vastu varasemast east: mida vähem lapsele enne kooliminekut on jutustatud või loetud, mida vähem ta on tegelnud raamatutega, seda vähem huvitub ta neist esialgu ka koolis. Mõnikord on laste varase huvi põhjuseks raamatute vastu omaealiste puudumine, mistõttu see hiljem võib vaibuda. Nii on laste esialgne suhtumine raamatuisse tingitud veel paljudest muistki põhjustest. Alles neid põhjusi tundes on võimalik laste lugemishuvi õigeisse rööpaisse juhtida: keda pidurdada, keda ergutada, keda juhtida ilukirjanduse, keda tasapisi populaarteadusliku kirjanduse lugemisele.

Päris palju on õpilasi, kes, õppinud lugema, kipuvad valikuta ja kiiruga «nee-

lama» igasuguseid raamatuid. Neid tuleb harjutada aeglasema tempoga ja süvenumalt, põhjalikumalt lugema. Niisama tuleb vältida ühekülgse huvi kujunemist kas ainult ilukirjanduse või, vastupidi, üksnes tehniliste küsimuste ja populaarteaduslike jutustuste vastu.

Üheks nõudeks algklasside õpetajale on lastekirjanduse põhjalik tundmine, järjekindel uudistuste lugemine. Iga uue lasteraamatu esimene lugeja olgu õpetaja. Ka oleks tal soovivat raamatu lugemisel märkida katkendid, mida võiks lugeda klassis ja missuguse teema puhul, ning läbi mõelda, kuidas tutvustada lastele raamatut nii, et see mõjaks lugemishuvi ergutavalt ja kasvatavalt.

Tallinna 14. 7-klassilise kooli 1. klassi õpilased on juba suured raamatusõbrad. Nende õpetaja H. Raigna tutvub alati kohe vastilmunud lasteraamatuga ega viivita selle klassi toomisega. Õpetajal tarvitseb raamatut vaid näidata, kui klass sellele kohe reageerib. Leidub mõnigi, kellele raamat on juba ostetud, kes seda uhiuult on lugenudki või kellele on ette loetud. Sedagi juhtub, eriti kui perekonnas on vanemaid õdesid-vendi. Ent kuigi mõni raamat lastele uudiseks ei ole, ei kahanda see nende huvi — on ju nii tore rääkida loetust, oma muljetest ja arvamustest. Pealegi, kui õpetaja küsitleb ja mõndagi asja seletab. Kes seda ei tahaks? Seepärast rutsake uue raamatu lugemisega.

Sageli jõuab aga õpetaja lastest ette. Raamatut pole kas veel nähtud või ei ole see oma tagasihoidliku välimusega suutnud laste tähelepanu endale tõmmata ega lugema ahvatleda. Siis valib õpetaja mõne huvitava katkendi, loeb ise ette või laseb mõnel heal lugejal seda teha — ja katkestab põneval kohal. Võib olla kindel, et juba järgmisel päeval on mitmed raamatu läbi lugenud. Taas paar minutit vestlust — ja homseks on veelgi suurenenud nende arv, kes raamatut on lugenud. Ei tarvitse karta ajakulu, see tasub end hiljem laste kõne- ja lugemisoscuse näol mitmekordselt.

Õpetaja Raignal olid oma klassiga laupäeviti pärast tunde järjekindlalt vestlused loetud raamatuid ja nähtud filmidest. (Laupäeviti oli ainult 3 õppetundi.) Vestlusel viibimine oli vabatahtlik — kes tahtis, see jäi. Ometi puudus sealt harva keegi ja alati oli puuduja kurb. Siin tutvustas õpetaja uusi raamatuid, lapsed aga jutustasid, mis nad nädala jooksul olid lugenud. Need polnud kõigil alati ühed ning samad raamatud. Teistelt kuuldi uutest ja huvitavatest lugudest, mida nüüd tingimata raamatustki lugeda taheti. Lapsed tõid selleks päevaks kodunt ka oma isiklikke raamatuid kooli kaasa, mida üheskoos vaadeldi. Räägiti sellest, kes raamatu tegelastest kõige rohkem meeldis ja miks, kes toimis hästi, kes

halvasti, kuidas toimiksid noored raamatusõbrad ise. Need lastekohased vestlused, kõnelused loetu või filmis nähtu üle olid heaks kasvatusvahendiks, ühtlasi avardasid need laste silmaringi ja arendasid kõneoscust. Huvi lugemise vastu tõusis. Jäid meelde autorite nimed, taheti teada, mis sama kirjanik veel on kirjutanud, sooviti lugeda ta teisi teoseid. Mõnikord meenus, et mingis teises raamatus kõneldi niisamasugustest nähtustest või sündmustest. Tuletati meelde selle raamatu autor. Need lapsed, kellel oli raskusi lugemiscunsti õppimisel, said hoogu pingutusteks, sest keegi ei tahtnud teistest maha jääda, kõik tahtsid kaasa rääkida.

Kooli raamatukogust 1. klassi õpilastele esimesel õppeveerandil raamatuid ei laenu- tatud. Teisel õppeveerandil aga said raamatuid ainult need, kelle lugemiscunsest piisas juturaamatute lugemiseks. Seegi asja-olu oli paljudele kannuseks, sest raamatu- kogu lugejaks olla tahtis igauks. Kontrolli- miseks laskis õpetaja Raigna raamatut vastu võttes või välja andes õpilasel tihti- peale sealt natuke lugeda.

Esimestest koolipäevadest alates püüab õpetaja oma kasvandikes huvi äratada ka ajakirjanduse lugemise vastu, hinnates õigesti selle suurt osa õpilaste silmaringi laiendamisel. Põnevusega ootasid 1. klassi õpilased «Täheke» esimese numbril ilmumist. Kiiresti loeti see läbi ning järgnenud vestlus oli elav. «Sädeme» artikleid loe- takse sageli ühiselt.

Vestlused raamatu õigest kohtlemisest ja õpetaja järjekindel nõudlikkus on harju- tanud õpilasi raamatuid hästi hoidma. Nii ei raatsi nad isegi «Täheke» väljalõiga- tavat osa kasutada ettenähtud otstarbeks, et ajakirja mitte rikkuda. Nendega saab ainult nõustuda. Tekib mõte, kas ei saaks «Täheke» toimetust siiski väljalõigatavat materjali anda lahtiste lehtedena, sel juhul kas või 2—3 kuu järel.

Rakvere 1. 7-klassilise kooli 2-a klassi õpetaja sm. Kõivumäe kasutab õppetundi- des väga sageli lisamaterjalina lugusid või katkendeid laste-, vajaduse korral ka lihtsa- mast populaarteaduslikust kirjandusest. Kord kuus tehakse noore tihase Tiiaga (V. Bianki «Tihase kalender») matk loodu- sse, et kuulda, mis sel ajal metsas ja põl- dudel toimub.

Kui käsitlusel oli pala «Seenel», näitas õpetaja N. Nadeždina raamatut «Täis kor- vike» ja luges sellest katkendeid (kärbs- seenest ja orava kavalusest). J. Aleksejevi raamatukest «Metsa kingitused» tundsid juba paljud, mitmed mäletasid selle värsse peast.

Pala «Rändlinnud» puhul loeti «Kureke» teekonda». Kui aga õpiti R. Parve «Tiit on korrapidaja», siis meenutati ühtlasi sama autori «Oskar Ohakat». L. Tolstoi «Tule-

kahju» käsitlemisel kõneldi ka M. Kesamaa raamatust «Mida tegi tikuke, väike, õige pikuke». Pala «Tibukesed» viis jutu N. Nossovi «Lõbusale perele».

Kui lapsed M. Prišvini pala «Kuldne aas» õppimisel kuulsid, et selle pealkirja all on ilmunud samalt autorilt terve raamat ilusid lugusid loodusest, loomadest ja lindudest, olid nad sellest raamatust väga huvitatud.

Nõukogude armee aastapäevale pühendatud vestlust illustreeriti katkenditega «Zojast ja Šurast» ning A. Pähklimäe raamatust «Rahvas ei unusta oma kangelasi». V. I. Lenini 90-nda sünni-aastapäeva eel soovitas õpetaja lastel lugeda eeskätt V. I. Leninist kirjutatud raamatuid, samuti jutustusi ajakirjadest ja ajalehest «Säde». Ta luges sageli ette katkendeid nendest. Raamatukogus nõuti sel ajal väga elavalt A. Kononovi «Jutustusi Leninist» jt. Lenini elu käsitlevaid raamatuid.

Vestlust loetu üle juhüb õpetaja tavaliselt küsimustega: Missugune tegelane teile selles raamatus kõige rohkem meeldis? Miks? Kellega tahaksite sarnaneda? Miks? Kas Vello (või keegi teine) toimis hästi? Kuidas teie oleksite toimunud? Jne. Need küsimused sunnivad lapsi mõtlema raamatu üle, ajendavad neid tähelepanelikult lugema, otsima põhjusi ja põhjendusi ühele või teisele nähtusele, õpetavad vahet tegema hea ja halva vahel. Kuid vastused iseloomustavad ühtlasi väikesi lugejaid endid ning annavad õpetajale võtme nende õigeks kohtlemiseks ja suunamiseks.

Rakvere 1. keskkooli praeguste 3-ndate klasside õpetajad sm. Linnamägi ja sm. Paju kasutasid iga vaba hetke, et juba 1. klassis oma õpilastele rääkida vastilmunud lasteraamatuid, näidata neile pilte või lugeda ette mõni katkend või lühilugu. Vanemate klasside õpilastelt saadi kingiks raamatuid, mis pani aluse klassi raamatukogule. Aeg-ajalt toovad õpilased ise sellele lisa. Kõigile raamatule pannakse katepaber ümber ja neid hoitakse hoolikalt. Igaüks on kordamööda «raamatukogutädi», laenutab raamatuid ja peab arvestust.

2. klassis jätkus sama töö. Luuletuste käsitlemisel otsis õpetaja mõne teise autori samateemalise luuletuse, luges sellest värsse või soovitas õpilastel lugeda. Mõnikord juhtis ta tähelepanu sama autori teistele luuletustele.

Sai tavaks, et igaüks otsis pioneeriühma lahtiseks koonduseks ise sobiva luuletuse ja õppis selle pähe. Esinesid parimad, kuid seejuures välditi alati samade õpilaste kordumist. Lapsed selles klassis armastavad lugeda luuletusi, eriti kui need on konkreetse sisuga või humoorikad.

3. klassis tutvustasid mõlema klassi õpetajad uudisteoseid peamiselt katkendite

kaudu, mida lasti ette lugeda õpilastel endil, parimail lugejail.

Ajalooliste jutustuste ja muinasjuttude soovitamisel õpilastele peab õpetaja tavaliselt kinni teatud teemast. Ta laseb lugeda kõigil ühtejärke näit. jutustusi Suurest Isamaasõjast, et järgnevat vestlust oleks võimalik arendada elavamalt ja laiemalt. Vestluseks leitakse aega kõnearendamise, aga ka käsitlemise arvel. Sageli kontrollitakse lugemist viktoriini kujul või dramatiseeringuna. Näiteks, kui kõik õpilased olid läbi lugenud raamatu «Kuidas toimid sina», siis arutleti seda ja dramatiseeriti katkendeid.

Kodulootunni teema teatatakse õpilastele ette. Lapsed ise toovad siis tunniks kaasa lisamaterjali, kodus leiduvaid raamatuid kolhoositöö, meie metsade, puude ja loomade-lindude kohta. Õpetaja aga teeb valiku, kust ja millist katkendit klassile ette lugeda või millisel raamatul põgusalt peatuda.

Mõlema klassi õpilased on agarad raamatukogu külastajad. Nende huvi paeluvad üsna kogukadki teosed, kuid siin astub mõnikord vahele raamatukoguhoidja, kes kahtluse korral kontrollib laenutaja lugemisostust ja soovitab talle tagasihoidlikuma mahuga raamatut, kuni lugemise ja loetu mõistmise oskus soovidele järele jõuab.

Huviga lugemise ja raamatute vastu on osalt seletatav seegi, et mõlemas klassis on ainult paaril õpilasel raskusi edasijõudmisega ja nendelgi terviselikel põhjustel.

Kunda keskkooli 4-b klassi õpetaja sm. Türkel püüab tundide lõpust leida aega uue raamatu näitamiseks ja tutvustamiseks. Kord toimub see ainult näitamise, kord mõnelauselise kokkuvõtte, kord huvitava katkendi esitamise teel.

Käsitledes lugemikust J. Parijõe palu, jutustas õpetaja kirjaniku sünnikohast ja lapsepõlvkodust Kunda-Mallas ning sellest, et tema jutud tsemendivabrikust kujutavad kunagise Kunda tööliste ja tööliste elu. Küllasti kirjaniku kodupaika. Kõik see tõstis õpilaste huvi J. Parijõe jutute vastu.

«Kalevipoja» katkendite käsitlemisel soovitas õpetaja lugeda Fr. R. Kreutzwaldi «Eesti rahva ennemuistseid jutte».

4. klassis pakuvad ka ajaloo- ja kodulootunnid häid võimalusi ilukirjanduse kasutamiseks illustreeriva materjalina, mis ühtlasi süvendab õpilaste huvi lugemise vastu.

Käsitledes talurahva rahutusi Eestis, näitas õpetaja «Mahtra sõja» albumit ja esitas katkendi E. Vilde teosest «Mahtra sõda». 1905. aasta sündmusi aitas õpilastele silme ette tuua katkend E. Vilde «Seadusemehest». Oktoobrirevolutsiooni käsitledes loeti V. I. Leninist ja V. Kingissepast.

Jutustust kolhooside asutamisest illustreeriti vastava katkendiga H. Leberechti teosest «Valgus Koordis». Sageli loetakse täiendavat ajalehtedest ja ajakirjast «Pioneer».

Iga veerandi lõpul tehakse pikem suuline kokkuvõte. Õpilased jutustavad, milliseid raamatuid nad on veerandi kestel lugenud ja mis neile loetust kõige enam on meeldinud, missugused kangelased neid kõige enam on paelunud ja milliste omadustega.

Nimetatud klassi õpilased kasutavad kõik kooli raamatukogu ja paljud nendest on ka linna lasteraamatukogu lugejaiks.

Et õpetaja Türkel on koolis raamatute levitajaks, siis on tal ülevaade sellestki, kui palju lapsed endile isiklikke raamatuid ostavad, sest ostud toimuvad peamiselt kooli kaudu. Selgub, et mitmel õpilasel on juba õige kenake raamatukogu. Raamatuid ostavad aga kõik õpilased. Raamatud, nagu «Marjakobar», G. Rodari «Cipollino seiklused», O. Sekora «Sipelgad ei alistu» jmt. osteti kohe ära. Õpilaste alaliseks küsimuseks on: «Õpetaja, kas te tõite uusi raamatuid?»

Paljud paremad õpetajad peavad 3. ja 4. klassides otstarbekaks klassivälise lugemise vihikut. Muidugi on need õpilastele täiesti vabatahtlikud. Kes vihikut soovib pidada, märgib sellesse loetud raamatu, selle autori nime, mõne ilmekama lühikatkendi või ilusama väljendi, oma arvamusi tegelastest. Õpetaja laseb aeg-ajalt neid sissekandeid ette lugeda, et ergutada teisi eeskju järgima. Esialgu ei ole võib-olla mõju märgatav, kuid siis hakkab klassis tasapisi luge-

misvihikuid juurde tulema. Ja kasu nendest on.

Oma osa õpilaste klassivälise lugemise ergutamisel ja suunamisel on ka kooli raamatukoguhoidjal. Uute raamatute tutvustamiseks ja propageerimiseks valmistab raamatukoguhoidja aktiivi kaasabil plakateid väljavõtetega vastilmunud raamatuist, korraldab klassidevahelisi kirjanduslikke viktoriine, koostab mõistatusi. Temagi vestleb lugejatega tagasitoodud raamatute üle. Selle vestluse põhjal oskab ta lugejat aidata uue raamatu valimisel, aga ka lugemise suunamisel üldse. Noorimate raamatukogu külastajate lugemisostkust tuleb sageli kontrollidagi. Raamatukoguhoidja töötagu alati käsikäes õpetajatega.

Lugemiseks soovitatavate raamatute nimestik algkoolide programmides on mõeldud raamkavana. Õpetaja enda otsustada jääb, missuguseid raamatuid ta soovib nimetatuile lisaks arenenuma lugemishuviga õpilasele ja milliseid uudisteoseid propageerib.

Klassivälise lugemine ei tohi kulgeda omapead. Ei ole kaugeltki ükskõik, mida või kuidas algklasside õpilane loeb. Et seda õigesti suunata, peab õpetajal kogu aeg olema ülevaade, kas eriti paljulugejate huvid ei kipu kaugemale nende arenemistasemest, kas kõik õpilased loevad, kas nad süvenevad loetavasse ja sellest aru saavad.

Õpetaja õige juhtimistö tulemuseks sel alal peaks olema nähtus, et õpilastele saab kirjanduse süstemaatiline ja teadlik lugemine igapäevaseks vältimatuks harjumuseks.

# TELKLAAGRIS

E. ISOP,

TRÜ kehalise kasvatus ja spordi teooria  
kateedri vanemõpetaja

## LAAGRI JUHTIMINE

Laagri juhtimiseks moodustatakse nõukogu (staap). Pioneeri-maleva telklaagri nõukoguks on malevanõukogu.

Nagu kogemused näitavad, tulevad 5.—11. klassi õpilased ise edukalt toime nii laagri üldise kui ka üksikute tegevusalade juhtimisega. See aga tõstab omakorda märgatavalt õpilaste aktiivsust, algatusvõimet, kohusetunnet ja võimaldab neil ühtlasi omandada eluks vajalikke organisatsioonilisi vilumusi. Seepärast andkem laagri juhtimine õpilaste eneste kätte!

Kuid see ei tähenda, et õpilased oleksid laagris täiesti omapead, vaid laagri eest vastutab üks pedagooge, laagri-vanem. Temale allub otseselt õpilasest laagriülema, laagri tegelik juht. Laagri-ülema alluvuses töötavad nõukogu koosseis ja üksikute tegevusalade juhid. Viimased valitakse vastavaid huvialasid, organisatsioonilisi võimeid ning teiste õpilaste silmis autoriteeti omavate vanemate klasside õpilaste hulgast. Loomulikult tuleks üksikute tegevusalade juhtidena tööle rakendada eeskätt vastavate alade pioneeriinstruktoreid ja neid õpilasi, kes on saanud ettevalmistuse kooli klassivälistes ringides või koolivälistes asutustes.

Nõukogu koosseisu kuuluvad: laagri-vanem, laagriülema, poliit- ja kultuurmas-silise töö juht, toitlustusjuht, majandus-juht ja laagri sanitar.

Nõukogu alustab tegevust juba enne laagrisse minekut: valib sobiva koha laagri jaoks, koostab laagri tööpro-grammi, päevarežiimi ja tööplaani, han-gib telgid, vajaliku varustuse jne.

Tööprogramm oleneb muidugi laagri tüübist, kestusest ja ülesannetest. Igas laagris peavad töö, mäng ja puhkus vahelduma ja täitma laagripäeva nii, et õpilased saaksid juurde uusi teadmisi. Ostarbekohane päevarežiim ja tööplan

ning nende korralik täitmine kindlusta-vad laagri ette püstitatud ülesannete täitmise.

Laagri päevarežiimi koostamisel tuleb silmas pidada, et magamisaeg oleks vähemalt kaheksa tundi. Näiteks võiks telklaagri päevarežiim olla järgmine:

Äratus . . . . .	7.00
Hommikvõimlemine . . . . .	7.10—7.30
Pesemine, lühike suplus, ma-gamisasemete, telgi ja selle ümbruse korrastamine . . . . .	7.30—8.00
Hommikune rivistus ja lipu heiskamine . . . . .	8.00—8.15
Hommikusoök . . . . .	8.15—9.00
Õppetöö või ühiskondlikult kasulik töö . . . . .	9.00—13.00
Suplus ja ujumise õpeta-mine . . . . .	13.00—14.00
Lõunasoök . . . . .	14.00—14.45
Puhkus . . . . .	14.45—15.45
Magamisasemete ja telkide korrastamine . . . . .	15.45—16.00
Õppetöö või mängud, võist-lused, ujumise õpetamine jne. . . . .	16.00—19.30
Ohtusoök . . . . .	19.30—20.00
Vaba aeg . . . . .	20.00—20.50
Ohtune rivistus ja lipu lan-getamine . . . . .	20.50—21.00
Laagri lõkkeõhtu või teised massiüritused . . . . .	21.00—22.30
Pesemine, ettevalmistus ma-gamaminekuks . . . . .	22.30—23.00
Õörahu . . . . .	23.00—7.00

Pärast programmi ja päevarežiimi koostamist tehakse nende alusel tööplan iga üksiku laagripäeva kohta. Kolhoosi-laagrites pikendatakse hommikupoolset ühiskondlikult kasuliku töö aega, pärast-lõunane aeg kasutatakse mängudeks, sportimiseks, ujumise õpetamiseks jm. Oppelaagrites on soovitatav hommiku-poolikute teha vaimset pingutust nõudvat õppetööd, pärast lõunat aga tegelda kehaliste harjutustega.

Laagri töö paremaks korraldamiseks ja juhtimiseks jaotatakse laagrist osavõtvad

õpilased rühmadeks, rühmad omakorda telkkondadeks. Iga rühma ja telkkonna eesotsas seisavad õpilaste poolt valitud ja laagrinõukogu poolt kinnitatud vanemad. Viimased vastutavad nende hoolde usaldatud õpilaste distsipliini ja käitumise, samuti telkide ja nende ümbruse korrasoleku eest. Pioneerimaleva telklaagris maleva organisatsioonilist struktuuri ei muudeta.

Allpool peatume lähemalt laagrinõukogu üksikute liikmete kohustustel ja ülesannetel.

**L a a g r i v a n e m** (pedagoog) vastutab laagrisviivate õpilaste tervise ja õppetöö, samuti kõigi ürituste hea kordamineku eest. Koos laagriülemaga otsib ta sobiva koha laagri jaoks ja hangib selleks loa organisatsioonilt või asutusele, kelle valdusse antud maa-ala kuulub. Ühtlasi muretseb ta loa laagri ehitamiseks vajatava puitmaterjali saamiseks ja kõõgi ning lõkete jaoks vajaliku kütuse korjamiseks läheduses olevast metsast.

Laagrivanem koostab koos laagrinõukoguga eelarve. Eelarvesse tuleb võtta ka väike summa ettenägemata kulude katteks.

Eelarvest langeb lõviosa toitlustuskuludele. Nende kindlaksmääramiseks tuleb üldjoontes kokku seada menüü üksikute päevade kaupa ja seejärel arvutada keskmiste toiduainete normide ja nende hindade järgi kulud.

Keskmiised toiduainete normid iga laagrisviibija kohta päevas on järgmised: leiba — 650 g, liha või kala — 150—200 g, rasvaineid — 80 g, kartuleid — 500 g, juur- ja puuvilja, marju, seeni — 400—500 g, piima 0,75—1 l, tangaineid või jahu — 75—100 g, suhkrut — 50—75 g, soola — 30 g, kohvi — 8 g, teed — 1 g.

Eelarves nähakse ette kulud ka varustuse muretsemiseks, osavõtjate ja varustuse transportimiseks (kui see on vajalik) jne.

Laagrivanema ja kogu kollektiivi ülesandeks on vajalike summade muretsemine. Neid saadakse vanametalli ja makulatuuri kogumisest, küülikute kasvatamisest, töö eest kolhoosis, koolipidudest, toetusena kohalikul tarbijate kooperatiivilt jne. Kolhoosilaagreis hoolitseb laagrisviivate õpilaste toitlustamise eest tavaliselt kolhoos. Kui kõiki kulusid pole võimalik katta eespool nimetatud allikatest, tuleb ülejäänud osa kanda lastevanemail.

Laagri eelarve kinnitab laagrivanem, kes kontrollib ka eelarve täitmist ja summade kulutamist. Raamatupidaja ülesanded paneb ta kas majandus- või toitlustusjuhile.

Laagrivanem koos nõukoguga korraldab varakult laagrisse minevate õpilaste vanemate koosoleku, kus tehakse selgitustööd, et vanemad lubaksid lapsi laagrist osa võtta ja toetaksid seda üritust.

Laagrivanem kinnitab kõik laagriülema käskkirjad ja nõukogu otsused.

Juhul, kui laagriülemaks on mõni pedagoog, pole vajadust laagrivanema järele.

Laagriülem on laagri tegelikuks juhiks ja hingeks. Ta peab olema hea organisaaator, oskama anda käsku ja korraldusi ning nõudma nende täitmist.

Sellele kohale kinnitab laagriivanem energilise, teiste õpilaste hulgas autoriteetse ja eeskujuliku käitumisega vanema klassi õpilase, kes on õpilaste poolt selleks valitud.

Laagriülema juhtimisel teeb ettevalmistustööd laagrisseminekuks kogu laagrinõukogu. Samuti jälgib nõukogu pidevalt, et kõik laagrisviibijad täidaksid neile antud ülesandeid, oleksid distsiplineeritud, peaksid kinni päevarežiimist, käskkirjades antud juhtnõõridest ja korraldustest.

Telkide ja nende ümbruse korrastamise alal võib nõukogu organiseerida telkkondade vahelise võistluse, mille hindajaks on tema poolt määratud komisjon. Viimane kontrollib telke 1—2 korda päevas. Tulemustest kannab komisjoni esimees ette nõukogule ning laagriülemale ja need avaldatakse viimase käskkirjas. Sama komisjon hindab ka telkide ümbruse kaunistamist.

Laagriülem avaldab oma korraldused ja juhtnõõrid laagri käskkirjades (laagrinõukogu otsustes), mis loetakse laagri ülemale ette õhtustel rivistustel enne lipu langetamist. Teadete tahvlile väljapandud käskkirjade ärakirjad asendatakse igal õhtul uutega.

Esimesed käskkirjad tehakse õpilastele teatavaks juba enne laagrisse minekut. Esimeses neist määratakse harilikult kindlaks:

1. Laagri asukoht ja kestus.
2. Päev, kellaaeg ja koht, kust teele asutakse.
3. Kohustuslik varustus, mida iga laagrissemineja peab kaasa võtma.
4. Laagrisseminejate arstliku kontrolli aeg ja koht (haigeid ja nõrga tervisega õpilasi telklaagrisse kaasa ei võeta) jms.

Kogunemiskohal rivistab laagriülem enne teele asumist õpilased üles ja kontrollib nende kohalolekut. Seejärel loetakse õpilastele ette laagriülema järgmine käskkiri, milles on ära toodud: 1. Laagrist osavõtjate nimekiri rühmade ja telkkondade kaupa. (Samas valitakse ka rühmade ja telkkondade vanemad. See punkt võib olla avaldatud juba varem eraldi käskkirjana. Pioneerimaleva telklaagris täidab telgivanema kohuseid

salgajuht, rühmavanema kohuseid aga rühmanõukogu esimees.) 2. Liikumiskord laagrisse. 3. Laagri ehitused ja tööjaotus nende püstitamiseks. 4. Esimese laagripäeva ajajaotus. 5. Laagri toimkond (korrapidajad, kokk ja köögitöölised) esimeseks laagripäevaks. 6. Laagri elulökke süütamise aeg, kord ja süütaja. 7. Laagri korrapidajate, koka ja köögitöölised kohustused laagrisoleku ajal. 8. Suplemise ja ujumise kord laagris. 9. Esimesel päeval laagris toidul olevate inimeste arv.

Laagrisseminek tuleb organiseerida nii, et enne pimeduse saabumist jõutaks püstitada telgid, teha magamisasemed ja vajalikud tööd.

Pärast laagriplatsile saabumist näitab laagriülem üksikute laagriehituste asukohad kätte neile, kes käskkirja kohaselt vastutavad nende püstitamise eest. Samal ajal tehakse valmis laagri elulökke plats ja korjatakse materjali lökke süütamiseks. Kui see on tehtud, rivistab korrapidaja laagri lökkeplatsi läheduses üles. Pärast laagriavanema või ülema lühikest sõnavõttu süüdatakse elulökke. Seejärel annab laagriülem korralduse asuda laagri püstitamisele ja teatab õpilastele ühtlasi selleks vajaliku metsamaterjali hankimise kohta ning korra.

Sama päeva õhtul loeb nõukogu esimees või laagriavanem õhtusel rivistusel õpilastele ette laagriülema käskkirja, milles määratakse kindlaks laagri toimkond ja tegevuskava järgmiseks päevaks, päevarežiim laagriperioodiks, toidul olevate inimeste arv jm.

Järgmistes käskkirjades tuuakse ära peale toimkonna, tegevuskava järgmiseks päevaks ning toidul olevate inimeste arvu veel telkide, nende korrasoleku kontrollimise ja sel alal korraldatud võistluste tulemused, kiitused ja laitudused üksikutele õpilastele või telkkondadele, mitmesugused korraldused, samuti eelmistes käskkirjades tehtavad täiendused ja muudatused.

Eelviimase laagripäeva õhtul teatab laagriülem oma käskkirjas laagri lõpetamisest, teeb vastavad korraldused, määrab tagasilikumise korra jne.

Poliitmassilise töö juht valitakse kommunistlike noorte endi poolt, selle kinnitab komsomolikomitee.

Poliitmassilise töö juhi ülesandeks on laagri ajalehtede ja ajakirjade muretsemine ning nende ja laagri posti kohaletoomise korraldamine, poliitinformatsioonide läbiviimine, välklehtede igapäevase ilmumise eest vastutamine ja nende sisti



Eeskujuliku köögi ja ilusa söögisaali uues laagrihoones — sellise kingituse said tänava Kukulinna pioneerilaagri pioneerid. Heameelega töötavad kõik lapsed söökla-korrapidajatena.



kontrollimine, lõkkeõhtute esinemiskavade läbivaatamine jne.

Suuremates laagrites peaks olema poliitmassilise töö alal 2 inimest: üks vastutab poliitmassilise töö, teine kultuurmassiliste ürituste (mängud, laulud jne.) eest.

Laagri poliitmassilise töö juht asendab laagriülema tema äraolekul.

Poliit- ja kultuurmassilise töö juht koostavad lõkkeõhtute kavad, määravad kindlaks esinejate järjekorra, avavad lõkkeõhtud ja lõpetavad need vastava tseremooniaga, vajaduse korral puhuvad nad lõkkejuttu ja hoolitsevad selle eest, et lõke korralikult põleks. Nad juhivad lõkkeõhtu üldist käiku.

Lõkkeõhtut alustatakse lõkkesüütamise tseremooniaga. See võib igal koolil ja pioneerimaleval olla erinev. Lõkkesüütamise au annab poliitmassilise töö juht tavaliselt ühele-kahеле sel päeval eriti silmapaistnud õpilasele.

Lõkkesüütamisele eelneb harilikult lühike sõnavõtt poliitmassilise töö juhi, laagriülem või mõne teise pedagoogi poolt. Nüüd süüdatakse puuriit. Samal ajal ergutavad kõik lõkkeõhtul viibijad tule süütamist ühise hüüdega: «Ss... sütti,

ss... sütti, ... põle, ... põle, ... lõke!» Hüüet alustatakse vaikselt, mis siis tugevneb ja lõpeb viimase sõna valjult ning järsult hüüdmisega. Hüüet korraldatakse seni, kuni lõke on süttinud.

Lõkkesüütamisele peaks järgnema mõni nõukogude heliloojate poolt loodud lõkke- või patriootilise sisuga laul. Igal juhul peaks lõkkesüütamise tseremoonia olema tõsiseilmeline.

Sellele järgneb kohe lõkkejutt, mida puhub tavaliselt laagriülem või -ülema, mõni pedagoogidest, poliitmassilise töö juht või lõkkeõhtust külalisena osavõttev partei, nõukogude, komsomoli või pioneerinõukogu juhtiv töötaja, vana revolutsionäär, Suurest Isamaasõjast osavõtnu, nimekas kirjanik, helilooja, kunstnik, sportlane vmt.

Lõkkejutu puhumise õiguse võib vahetevahel anda ka õpilastele enestele. Sellisel juhul peaks aga laagriülem või poliitmassilise töö juht eelnevalt lõkkejutuga tutvuma, et vältida ebasobiva jutu esitamist. Sama on maksev ka kõigi lõkkeõhtul esitatavate ettekannete kohta.

Lõkkejutud peavad taotlema kasvatuslikke eesmärgi, nende teemad igal õhtul olgu erinevad. Käsitlemist võiksid leida



Kukulinna pioneerilaagri pioneeridel on suurepärased võimalused huvipakkuvate matkade sooritamiseks. Umberringi laiub kaunis maastik Kalevipoja kivi ja teiste looduslike vaatamisväärsustega, noorte matkajate käsutuses on laagris kaksteist telki, kokkupandavad süstid ja rohkesti muud matkavarustust.

meie kodumaa seitseaastak, teiste liiduvabariikide elu, noorte elu kapitalistlikes riikides, võitlus rahu eest, usk ja selle tekkimine, reisimuljed, mälestused Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist ja Suurest Isamaasõjast, nõukogude inimeste kangelasteod, kirjanike, heliloojate jt. aukülaliste töö ja tulevikukavatsused jne. Lõkkejutuna on sobiv esitada ka jutustaja poolt läbielatud põnevaim seiklus jms.

Lõkkejutule järgnevad kava kohaselt vastavad ühislaulud, õpilaste ettekanded, mängud jne. Kava olgu koostatud nii, et ettekanded ja ühislaulud, mängud, trikid, atraktsioonid jm. tõstaksid pidevalt õpilaste meeleolu. On soovitatav organiseerida telkide- või rühmadevaheline võistlus lõkkeõhtu ettekannete osas.

Lõkkeõhtutel sobivad esitamiseks kõige paremini liikumisega seotud ettekanded, naljanumbrid, igasugused üllatavad trikid, imitatsioonid, omapäraste «orkestrite» ettekanded, omaloomingulised laulud, soloettekanded kammi-, lehe- või mõnel teisel pillil. Vana ja tuntut korrata ei maksa, vaid püütagu leida uusi, originaalsemaid ja huvitavamaid ettekandeid. Seejuures tuleb aga hoiduda labasustest ja janditamistest.

Poliitmassilise töö juhil lasub lõkkeõhtu läbiviimisel küllaltki raske ülesanne. Ta peab pidevalt reageerima lõkkeõhtuliste seas ühel või teisel momendil valitsevale meeleolule, pöörama mahlaka huumoriga heaks ettekannete võimalikud ebaõnnestumised, täitma üksikute ettekannete vahel ootamatult tekkinud tühi- kude sobivate naljadega, ühishüüete, «raketilaskmise», ühislauludega jne.

**Toitlustusjuht.** Toitlustusjuhi kohustused on soovitatav panna mõnele täiskasvanule. Enne laagrisseminekut muretseb toitlustusjuht vajaliku köögi- varustuse, koostab koos laagri- vanemaga toitlustamise eelarve ja selgitab välja laagri- paiga läheduses asuvad toiduainete hankimise kohad. Värske juur- ja aed- vilja, piima ning liha saamiseks tuleb sõlmida varakult kokkulepe mõne kol- hoosi või sovhoosiga.

Toitlustusjuht peab küllaltki suurt tähelepanu pöörama toit- tude mitmekesisu- sele. Selleks annavad oma osa õpilaste korjatud marjadest ja seentest valmis- tatud mitmesugused toidud. Ühtlasi on võimalik sel teel kokku hoida ka toit- luskulusid.

Toitlustusjuht peab arvestama ka seda, et pidev viibimine ja tegevus väljas värskes õhus tõstab tubliski õpilaste söögiisu. Seepärast tuleb toite valmistada sellisel hulgal, et kõik saaksid korralikult

kõhu täis. Tühi kõht on meeleolu lan- guse üks põhjustajaid.

Toitlustusjuhi paremaks käeks on köögitoimkond eesotsas kokaga. Kokk võidakse õpilaste hulgast määrata kas terveks laagri- perioodiks või siis igaks päevaks eraldi. Viimane moodus on parem, sest see võimaldab suuremal arvul õpilastel tungida kulinaaria sala- dustesse. Pealegi võib pidev kokana töö- tamine õpilase viia üleväsimuse seisun- dini, sest uneaeg on tal keskmiselt kahe tunni võrra lühem kui ülejäänud laagris- olijail.

Toitlustusjuht annab kokale välja menüü kohaselt vajalikul hulgal toidu- aineid, seletab, kuidas toite valmistada, ja jälgib, et toiduaineid ei raisataks.

Toidu valmistamiseks, toidunõude pese- miseks, köögi korrastamiseks, puude lõh- kumiseks, vee kandmiseks jm. tööde tege- miseks määrab laagriülem kokale abiks köögitoilisi. Viimased alluvad vahetult kokale. Köögitoimkonda peab määrama tütarlaste kõrval ka poisse, kes tulevad toiduvalmistamisega sageli veel paremini toime kui tütarlapsed.

Toitlustusjuht koos kokaga vastutab toit- tude kvaliteedi ja nende õigeaegse valmimise, samuti puhtuse eest köögis.

Toitlustusjuhi ülesandesse kuuluvad ka köögi väljaehitamine, hiljem selle lam- mutamine ning köögiterritooriumi korda- seadmine.

**Majandusjuht** muretseb enne laagrisse minekut vajaliku üldvarustuse, korraldab selle transportimise laagrisse ja tagasi ning vastutab varustuse alal- ja korrasoleku eest. Majandusjuhi hoole alla võib anda ka spordivarustuse jm. Varustuse hoidmiseks määratakse majan- dusjuhi käsutusse üks telkidest — majan- dustelk.

Majandusjuhi ülesandeks on ühtlasi telkide ja lipumasti püstitamise ning mahavõtmise, latrinide, laagriaia, -vä- rava ning söögilaua ehitamise ja laagri lõpul nende lammutamise juhtimine. Tema ülesandeks on samuti ühiskondli- kult kasuliku töö organiseerimine laag- ris, kolhoosis või mujal. Laagriehituste püstitamise ja ühiskondlikult kasuliku töö juhtimise võib teha ülesandeks teisele õpilasele — tööjuhile, kes kuulub samuti nõukogu koosseisu.

**Laagri sanitar** muretseb ravimid ja muu vajaliku apteegi jaoks, hoiab need korras, annab esmaabi õnnetus- juhtumite puhul, toimetab haigestunud õpilasi koju või haiglasse, ravib neid laagris, õpetab õpilastele esmaabi and- mist, teostab puhtuse kontrolli kogu

laagri territooriumil ja eriti köögis, klobitab iga päev latriine jne.

Laagrisanitarina võib tegutseda vastava ala pioneerinstruktor, kooli sanitaarpostist või sanitaarsalga liige.

**L a a g r i n õ u k o g u e s i m e e s** planeerib laagri tööd ja tegevust vastavalt programmile ja tööplaanile, koostab laagriülesande käskkirjade projektid, peab toimkondade graafikut jne.

Nõukogule alluvad vahetult laagri tegevusalade juhid.

## TEGEVUSALAD JA NENDE JUHID

Tegevusalade juhtide ülesandeks on laagri programmis ja tööplaanis ettenähtud alade ja tööloikude üldine juhtimine ning ürituste tegelik läbiviimine.

Tegevusalade juhtide arv on laagrisviibijate arvust ja laagri programmist. Väiksemates laagrites on soovitatav anda mitme ala juhtimine ühe õpilase kätte. Nii viib kehalise kasvatuse juht läbi hommikvõimlemist, õpetab ujumist, korraldab mitmesuguseid mänge ja võistlusi. Suuremates laagrites on otstarbekohasem jaotada kehalise kasvatuse juhi ülesanded tööloikude kaupa mitmele õpilasele. Sel eesmärgil on soovitatav tööle rakendada näiteks võimlemis-, ujumis-, mängu- ja spordijuht. Taoliselt juhul abistavad kehalise kasvatuse alade juhid üksteist.

Suuremates laagrites võib muusika-juhi kõrval tööle rakendada veel laulujuhi, sest laulul on laagris täita küllaltki suur osa.

Väiksemates laagrites kuuluvad tegevusalade juhid tavaliselt nõukogu koosseisu. Suuremates laagrites, näiteks kokkutulekulaagrites, võidakse panna ühe või teise ala juhtimine aga vastavale komisjonile. Viimasele alluvad sellisel juhul all-laagrite vastavate tegevusalade juhid.

Enne laagrisseminekut muretsevad tegevusalade juhid vajaliku varustuse, hangevad oma eriala kirjandust ja töötavad selle iseseisvalt läbi aineõpetajate suunamisel. Samuti on soovitatav korraldada tegevusalade juhtidele nii koolis kui ka laagris seminare või konsultatsioone just ühe või teise ala õpetamise ja töö organiseerimise meetoodikas.

**Võimlemisjuht** määratakse tavaliselt kooli võimlemissektsooni aktiivsete liikmete või spordikooli võimlemisosakonna õpilaste hulgast. Tema ülesandeks on hommikvõimlemise läbiviimine ja juhtimine. Selleks koostab ta juba varakult harjutuste kompleksid. Kui hommikvõimlemine viiakse laagris läbi üheaegselt mitmes rühmas, valmistab ta selleks ette

vajalikul arvul abilisi. Võimlemise ajal jälgib ta nende tööd või töötab ka ise ühe rühmaga.

Hommikvõimlemise kompleks koostatakse kõikide põhiliste lihaserühmade läbitöötamise põhimõttel, kusjuures harjutused olgu lihtsad ja järjestatud asjatundlikult. Iga harjutust-korratakse 4–10 korda.

Harjutuste arvu kompleksis on võimalik ka vähendada üksikute harjutuste liitmisel. Näiteks on võimalik kere sirutamise harjutuse liitmine harjutusega jalgade lihastele (kere ülessirutusel järgneb kükkimine). Mõeldav on ka selja-, kõhu- ja küljelihaste harjutuste liitmine üheks harjutuseks. Sellisel juhul valitakse harjutus, mis üheaegselt mõjustaks kõiki neid lihaskomplekse (näiteks kereringitamine). Kui õpilaste seas esineb küürselgseid, siis harjutust seljalihastele ei jäeta ära. Harjutust õlavöö lihastele võib liita kõnniga hommikvõimlemise algul või hüplemisega selle lõpul.

Et hommikvõimlemise harjutused ei muutuks õpilastele igavaks, on otstarbekohane 2–3 päeva pärast asendada kompleksis iga päev 1–2 harjutust uutega. Üheaegselt kogu kompleksi uuendamine ja viimistlemine nõuab aega.

Pärast hommikvõimlemist lähevad kõik pesema. Pesemisele järgneb keha veega ülehõõrumine või lühiajaline suplus, mille juures peab tingimata viibima mõni pedagoogidest (ujumisjuht).

**Ujumisjuht.** Ujumisjuhiks määratakse kooli kehalise kasvatuse õpetaja või mõni hästi ujuda oskav täiskasvanu.

Ujumisjuht jagab laagrisviibivad õpilased ujumisoskuse järgi (mitteoskajad ja oskajad) 10–12-liikmelisteks rühmadeks. Iga mitte-ujuda oskajate rühma juurde kinnistab ta ühe oma abilistest. Viimased peavad hästi tundma ujumise õpetamise meetoodikat, oskama ise hästi ujuda ja valdama uppuja päästmise võtteid. Ujumisjuht ise töötab tavaliselt ujuda oskajatest koosnevate rühmadega ja taotleb, et õpilased laagri lõpul täidaksid vastava VTK normatiivi.

Selleks et noored õpiksid laagris ujuma, tuleb vastavaid õppusi läbi viia kaks korda päevas. Ujumise õpetamine ja vastavate VTK normatiivide sooritamine — see on üks tähtsamaid ülesandeid, mis püstitatakse telklaagri ette, vaatamata selle eesmärkidele ja tüübile.

**Mängujuht.** Mängujuhi ülesandeks on mitmesuguste mängude korraldamine nii maastikul, väljakul ning lõkkeõhtuil kui ka vihmaste ilmade puhul telkides.

Väljakul läbiviidavatest mängudest sobivad kõige paremini liikumismängud, eriti löökpallimängud (põletamine, laptuu, pesapall), ja sportlikest mängudest

need, mille mängimiseks pole vaja spetsiaalseid väljakuid. Seetõttu mängitakse telklaagris põhiliselt värv-, võrk- ja jalgpalli.

Mängude puhul tegutseb mängujuht ühtlasi kohtunikuna. Sportlike mängude ja võistluste korraldamine võib olla ka spordijuhi õlgadel.

Mängude kava lõkkeõhtuteks koosõlastab mängujuht eelnevalt poliitmassilise töö juhiga. Need mängud olgu sellised, millest saaksid üheaegselt osa võtta kõik lõkkeõhtul viibijad. Lõkkeõhtu kavva võib põimida veel atraktsioone, rahva-, laulumänge jne.

Telkides on kõige parem mängida seltskondlikke mänge, eeskätt just pandi-, kirjutamis- ja lauamänge. Sobiv on korraldada siin ka mitmesuguseid trikke.

Oodatumaiks, põnevamaiks ja huvitava- maiks on laagris kindlasti maastikumängud, eriti õised.

Mängu korraldamiseks valmistab mängujuht ette vajaliku arvu abilisi.

**S p o r d i j u h t.** Spordijuhi ülesandeks on treeningute, õppuste ja võistluste korraldamine mitmesugustel spordialadel, eeskätt kergejõustikus. Samuti aitab ta läbi viia ujumisvõistlusi.

**M a t k a j u h t.** Matkajuht organiseerib ekskursioone ja matku nii laagri lähimasse ümbrusse kui ka kaugemal asuvate ajalooliste mälestusmärkide juurde, Suure Isamaasõja lahinguväljadele, tehasesse, kolhoosidesse, sovhoosidesse, metsamajandesse ja mujale. Seletustõ andmiseks valmistub matkajuht kirjan- duse abil või lepit selles eelnevalt kokku mõne kohaliku töötajaga, asjatundjaga, kes noortega vestleb.

Matkajuht õpetab laagrisolijatele selja- kottide valmistamist, nende pakkimist, käitumisreegleid matkal, okstest onnide valmistamist, kaardi ja kompassi kasuta- mist, ilmakaarte määramist taevakehade ja maastikuesemete järgi ning muud mat- katarкуси. Tema organiseerimisel ja juh- timisel täidavad õpilased märkide «NSVL noor matkaja» ja «NSVL matkaja» nor- matiivid.

Matkajuhiks sobib õpilane, kes omab spordijärku matkasportis või on täitnud ühiskondliku instruktori või matkamärkide nõuded.

Muusikajuhi kohale määratakse kooli üks agaramatest muusikutest, kes oskab mängida akordioni või mõnda teist muusikariista, mida on võimalik laagrisse kaasa võtta. Tema ülesandeks on laulude, võimlemisettekannete, tant- sude, laulumängude jne. saatmine lõkke- õhtutel. Peale selle abistab ta laulujuhti uute laulude õpetamisel. Tema juhenda- misel komplekteeritakse ja valmistatakse

lõkkeõhtutel esinemiseks ette «müraor- kestreid», kammi-, lehe- ja suupillidel esinejaid jne.

Muusikajuht tegutseb laagris vajaduse korral ka signalistina.

Laulujuhiks nimetatakse parim laulja laagrisseminejate hulgast. Tema õpetab õpilastele uusi laule, alustab ühis- laulu rivis liikumisel, lõkkeõhtutel ja mu- jal, organiseerib oma kooli laagrilaulu sõnade ja viisi loomist, juhendab telk- kondade või rühmade koore, ansambleid ja soliste.

Lõkkeõhtute ettevalmistamisel ja läbi- viimisel töötab ta käsikäes poliitmassi- lise töö, muusika- ja mängujuhiga.

Laagri ööpäevase toimkonna eesotsas seisab telkide või rühmade vanemate hulgast määratud vanemkorrapidaja.

## LAAGRI TOIM- KOND

Viimane allub vahetult laagriüle-

male, täidab tema poolt antud korraldusi ja kindlustab päevarežiimi täitmise. Eraldusmärgina kannab korrapidaja käisel vastavat linti. Korrapidajate ja kogu laagri toimkonna vahetus toimub õhtuti laagriülema poolt kindlaksmääratud ajal. Korrapidajad kannavad laagri korrapida- mise üleandmisest ja vastuvõtmisest ning seejuures avastatud puudustest ette laagri- ülemale.

Vanemkorrapidaja põhilisteks kohustus- teks on: 1. Viibida alati laagri piirkon- nas. 2. Valvata laagri varustuse, puhtuse ja korra järele. 3. Külaliste saabumisel teatada neist viivitamatult laagriülemale, tema asetäitjale või laagri vanemale. 4. Kõikidest puudustest ja korrarikkumist- test kanda ette laagriülemale ning püüda neid ise omal algatusel kõrvaldada. 5. Kindlustada laagri päevarežiimi täpne täitmine. Jälgida, et signalist annaks õigeaegselt kindlaksmääratud signaale (soovitav on kasutada pioneeriorganisat- sioonis tarvitusel olevaid signaale). 6. Val- vata, et puhkuse ajal valitseks laagris täielik vaikus. 7. Hoolitseda, et elulõke ei kustuks, et köögis ja lõkkeplatsil oleks vajalikul hulgal küttematerjali.

Vanemkorrapidajale allub vahetult kogu laagri isikuline koosseis, välja arvatud nõukogu liikmed. Peale selle on laagris korrapidajad, kelle ülesandeks on vanem- korrapidaja korralduste ja mitmesuguste tööülesannete täitmine, samuti laagri val- vamine öösi. Öövalves viibib korruga kaks inimest. Üks neist on vanemaks ja kannab korrapidajalinti. Erakorralistest sündmustest kannab vanemkorrapidaja viivitamatult ette laagriülemale, sest häire andmise küsimuse otsustab tema.

Iga korrapidajate paari ülaloleku aja kestus õosi oleneb laagriülemale korraldusest (2 või 4 tundi).

Kokk ja köögitöölised alluvad vahetult toitlustusjuhile ja laagri vanemkorrapidajale.

Laagritoimkonda võib laagriülem (või laagrinõukogu) määrata järjekorras ühe telkkonna või siis jaotada tööülesanded nii, et anda iga päev igale telkkonnale järjekorras mingi uus ülesanne.

## HOMMIKUNE JA OHTUNE RIVISTUS

Hommikul ja õhtul rivistuvad rühmad ja telkkonnad pärast vastavat signaali või korrapidaja käsklust kindlaksmääratud korras ja kohas ümber laagri lipumasti.

Suuremates kokkutulekulaagrites kasutatakse selleks laagrinõukogu juures asetsevat lipuväljakut.

Pärast vanemkorrapidaja käsklusi «Laager, joondul! Laager, valvel! Rühmavanematel valmistuda raportiks! Vabalt!» raporteerivad telkkondade vanemad (pärast vastavate käskluste andmist) rühma paremal tiival rivist 2—3 sammu kaugusel ja näoga rivirinde suunas seisvale rühmavanemale. Raportis näidatakse telkkonna nimekirjas, rivis ja mitmesuguste ülesannete täitmisel olevate õpilaste arv.

Korrapidaja käskluse järel «Rühmavanemad, raportile!» annavad viimased oma rühmadele käsklused: «Rühm, joondul! Rühm, valvel! Keskele (paremale, vasakule) — vaatl!», lähevad korrapidaja juurde ja esitavad talle rühma koondraporti. Näiteks: «Seltsimees korrapidaja! Esimene rühm üles rivistatud lipuheiskamiseks. Rühma nimekirjas 27 õpilast. Kohal kõik. Raporteeris rühma vanem Kuusk!» Pärast korrapidaja poolt antud käsklust «Vabalt!» läheb rühmavanem tagasi oma kohale rivvi ja annab nimetatud käskluse edasi oma rühmale. Nii raporteerivad järjekorras kõikide rühmade vanemad.

Pioneerimaleva telklaagris peetakse kinni pioneeriorganisatsioonis kehtestatud raporteerimise korrast ja tekstist.

Pärast käsklusi «Laager, joondul! Laager, valvel! Keskele (paremale, vasakule) — vaatl!» esitab vanemkorrapidaja koond-

raporti laagriülemale. Hommikusel rivistusel järgneb sellele kohe lipuheiskamine. Selleks annab korrapidaja käskluse «Lipp heisatal!». Pärast lipuheiskamist teeb laagriülem laagriale vajalikud korraldused.

Ohtusel rivistusel annab korrapidaja algsel raporti, siis käskluse «Vabalt!», millele järgneb laagriülemale käskkirja ettelugemine. Pärast käsklust «Laager, lipulangetamiseks — valvel! Lipp langetada!» langetatakse laagrilipp.

Lipu heiskab või langetab üks korrapidajaist või mõni õpilane. Lipu heiskamise ja langetamise ajal puhub signalist-vastavat signaali.

Lõpuks olgu märgitud, et suuremates kokkutulekulaagrites telkkondade vanemate raporteid koondrühmade juhtidele ei anta.

## TÖÖ JA TEGEVUSE HINDAMINE LAAGRIS

Kahtlemata huvitavad õpilasi sooritatud töö, tegevuse ja ülesannete täitmise hinnangud, nende võrdlemine teiste telkkondade ja rühmade töötulemustega. See ergutab õpilasi intensiivsemale tegevusele laagris ja avaldab neile suuremat kasvatustlikku mõju. Seepärast on soovitatav kogu laagriperioodil läbi viia telkkondade või rühmade vahelisi võistlusi punktisüsteemi alusel. Punkte arvestatakse rühmadele mitmesuguste võistluste ja maastikumängude tulemuste, VTK kompleksis ettenähtud ujumisnormatiivide täitmise või ujumisoskuse omandamise, ühiskondlikult kasuliku töö mahu ja väärtuse, väljaantud välklehtede ja lökkeõhtutel esitatud ettekannete väärtuse, distsiplineerituse eest, korra ja puhtuse eest telgis ning selle ümbruses jne.

Rühmade paremusjärjestust arvestab nõukogu. Hinnetelehe ärakiri pannakse välja teadete tahvlile.

Pideva võistluse õhkkonnas muutub elu ja tegevus laagris õpilastele veelgi huvitavamaks. Teisest küljest soodustab see omakorda laagri ette püstitatud ülesannete edukamat täitmist ja tõstab laagri kasvatustlikku mõju. Siinjuures ei tohi muidugi unustada, et võistlus pole töö ja tegevuse eesmärgiks, vaid üheks abinõuks õpilaste kommunistlikul kasvatusel.

## SOOVITATAVAT KIRJANDUST

- L. Röömel, V. Sõerde, Hommikvõimlemine, Tallinn, 1959.  
M. Nabatnikova, Ujumine, Tallinn, 1959.  
E. Samoson, Abiks kehalise kasvatusõpetajale vetelpääste õpetamisel koolis, Tallinn, 1959.  
L. Riikoja, Mänge kõigile, Tallinn, 1956.  
E. Isop, Liikumismängud, Tallinn, 1958.  
A. Kalamees, Eesti rahvamänge, Tallinn, 1960.  
A. Reinsalu, Matkamine, Tallinn, 1956.



Kukulinna pioneerilaagril on suur marja- ja köögiviljaaed, mille korrashoidmine on kõigi kasvandike ühiseks asjaks.

## Suvisel kootivaheajal

● Sverdlovski linna pioneeride palee korraldab igal suvel telklaagri pioneeriinstruktorite ettevalmistamiseks. 5.—8. klassi pioneerid omandavad siin teadmisi bioloogia, turismi ja spordi alal. Kõik rühmad on laagris moodustatud huvialade järgi.

● Taga-Karpaadi oblasti kahektümne maakooli juures töötavad matkalaagrid. Kaksteist päeva — kogu vahetuse — on lapsed matkal. Väikeste gruppidega matkavad nad mitmesuguseid marsruute mööda.

Pioneeridega töötavad õpetajad — selle ala entusiastid.

● Armeenia NSV pioneerilaagrites alustasid läänava suvel esmakordselt

tööd noorte tehnikute ja loodusesõprade klubid, kus õpilased süvendavad koolist saadud tööharjumusi.

Hästi on korraldatud ka suveks linna jäävate õpilaste suvepuhkus. Ainukeks Jerevanis on avatud üle kolmesaja pioneerilaagri ja väljaku. Paljudes maarajoonides on organiseeritud kolhoosidevahelised pioneerilaagrid.

Vanemate klasside õpilased sooritavad huvitavaid matku Stalingradi mere kallastele, tutvuvad Volga, Doni ja Mingetšauri hüdrotehnilise varustusega, Bakuu, Tbilisi jt. linnade uusehitustega. Suur rühm õppetöö eesrindlasi käib ekskursioonil Moskvas, Leningradis ja Kitevis.

● Grodno oblastis avati pioneerilaager «Metsamuinasjutt». Siin meeldib lastele kõik: suurt lillelist vaipa meenutav aas, tasane jõgi ja kümnete kilomeetrite ulatuses laiuv mets. Laste kasutada on lauamängud, rikkalik raamatukogu ja spordiväljakud. Laagris veedab suve ligi 500 oblasti põllumajandusala töötajate last.

Noored leninlased lähivad ekskursioonile mööda partisanide radu. Nad viibivad Volkovõsski rajooni ühes külas, kus Suure Isamaasõja aastail tegutses põrandaalune pioneeriorganisatsioon. Peale selle toimub rohkesti huvitavaid võistlusi ja konkursse.

# Ekskursioonid lasteaias

M. TERRI,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate

Täiendusinstituudi koolieelsete lasteasutuste kabinetit juhataja

Ekskursioonil tutvuvad lapsed looduse ja ümbritseva eluga aias, metsas, veekogu juures, ruumis, raudteejaamas, sadamas j.m.

Tavaliselt rõõmustab ekskursionsiooni lapsi. Neile meeldib näha uut. Eriti suurt heameelt valmistavad ekskursionsioonid loodusesse, kus lapsed saavad vabalt joosta ning korjata lilli või marju.

Ekskursionsioonid avardavad laste silma- ringi, rikastavad nende sõnavara, arendavad vaatlusvõimet ja tähelepanu. Lapsed õpivad võrdlema ja järeldusi tegema, neis ärkab huvi ümbritseva elu ja looduse vastu. Ekskursionsioonid loodusesse arendavad lapsi ka esteetiliselt, õpetades neid nägema ilu looduses. Nende kaudu saab lapsi õpetada tundma ja armastama oma kodukoha loodust ja panna seega aluse kodumaa-armastusele.

Ekskursionsioonidel tutvuvad lapsed mitmesuguste esemete ja nähtustega ning hakkavad mõistma nende omavahelisi seoseid, nagu: külmade ilmade saabumisel poevad putukad peitu; lindudel ei ole toitu, seepärast peavad nad talveks ära lendama. Kõik see arendab laste loogilist mõtlemist.

Ekskursionsioonid loodusesse pakuvad häid võimalusi ka laste kehaliseks arenemiseks. Tuleb vahet teha ekskursionsioonide ja jalutuskäikude vahel. Jalutuskäiguks ei püstita kasvataja kindlaid eesmärke, olgugi et ka siin antakse lastele teadmisi ja lastakse täita ülesandeid. Näiteks, jalutades metsas, leiavad lapsed sipelgapesa. Kasvataja, märgetes laste huvi, annab sipelgate eluviiside kohta mõningaid seletusi. Ekskursionsioonil on aga kindel eesmärk. Kasvataja koostab ekskursionsiooni plaani, märkides selle eesmärgi ja teadmiste hulga, mida ta tahab lastele anda.

Ekskursionsiooni edu sõltub suurel määral kasvataja ettevalmistavast tööst. Kasvatajal endal peab selge olema ekskursionsiooni eesmärk. Ekskursionsioon ei tohi olla liiga üldine, näiteks tutvumine sügisese loodusega, kolhoosi aiaga jne. Sel juhul on käsitlus liiga laialivalguv ja vaatlus jääb segaseks. Eesmärgist sõltuvad ekskursionsiooni koht ja aeg.

Koha valik oleneb ka laste eest. Võttes arvesse, et koolieelses eas lapsed kiiresti väsivad, tuleb kõne alla peamiselt lähem ümbrus: lasteaiaruumid ja -aed, linnades ka lähedal asuv park, tänavad ja sealsed vaatamisväärsused. Maal — põllud, heinamaad, mets, kolhoosi või sovhoosi karjafarmid, kus saab vaadelda aastaagadest tingitud muutusi taimede, lindude, putukate ja loomade elus ning inimeste töös.

Lasteaiaruumidele on sobivad kohad, kuhu jõudmiseks ei kulu nooremal rühmal jalgsi käies üle 10—15 minuti, keskmisel rühmal üle 15—20 minuti ja vanemal rühmal üle 20—25 minuti. Sinna hulka tuleb arvestada mõneminutilise puhkuse teel. Kaugemale võib vanemate lastega minna vaid siis, kui saab kasutada liiklusvahendeid. Tuleb hoiduda, et ekskursionsioon ei muutuks lastele väsitavaks.

Ekskursionsiooni koha valikul tuleb peale kauguse arvestada ka ohutust. Ei tohi lapsi viia ekskursionsioonile sinna, kus nende elu võib kuidagi olla ohustatud, näit. tehasesse, suure liiklusega tänavale, metsa, kus on nõelusse, jne. Kui lapsed viiakse ehitusplatsile või kolhoosipõllule traktoriga, kombainiga vms. tutvuma, tuleb varem valmis vaadata vaatluseks sobiv ohutu koht. Kui koht on kindlaks määratud, on vaja vähemalt 1—2 päeva enne ekskursionsiooni kohaga ja teega tutvuda, näit. valmis vaadata, millist teed mööda on lastega parem minna, kus on väiksem liiklus, parem tee, kus sobiv paik puhkamiseks jne.

Kui ekskursionsiooni eesmärgiks on täiskasvanute töö vaatlemine, on kasulik organiseerida töötajate ja laste vahelist vestlust. Lapsi huvitab eriti, kui töötaja ise nendega vestleb. Enne ekskursionsiooni tuleb kokku leppida, mida tahetakse lastele näidata ning kuidas ja millest tuleks nendega kõnelda. Vastava eeltöö puudumisel võib ekskursionsioon nurjuda, nagu juhtus ühes lasteaias, kus tehti ekskursionsioon sepikotta. Kasvataja oli varem kohal käies kokku leppinud vaid ekskursionsiooni koha ja aja suhtes, mitte vestluse sisus. Lapsed tulid kohale. Sepp ajas raua tuliseks ja tagus

seada alasil, kuid ei rääkinud midagi. Kasvataja küsimusele, mis ta seal teeb, vastas sepp, et taob rauda. Kasvataja ei olnud ka ise täpsemalt vestlusele sisu üle järele mõtelnud ega varem kohal viibides tööprotsessiga tutvunud. Seepärast ei osanud ta lastele muud öelda kui: «Vaadake, lapsed, kuidas sepp töötab.» Lapsed vaatlesid veidi aega töötavat seppa, tüdisid peagi ja läksid rahutuks. Tuli lahkuda. Lapsed ei saanudki teada, miks rauda tules hoiti, miks seda taoti, kuivõrd pingutav ja suurt jõudu nõudev on sepa töö.

Hoopis teistsuguseks, elavaks ja huvipakkuvaks, kujunes ekskursioon ühes teises lasteaias, kus vanema rühma lapsed viidi lasteaias kõõki keetja töögatutvuma. Kasvataja oli varem keetjaga täpselt läbi rääkinud, millal ta lastelt midagi küsib, mida neile näitab, milles laseb end abistada jm. Keetja toimiski kasvataja juhenduste kohaselt. Vestluses rakendati laste teadmisi, täpsustati neid ja lisati uusi. See haaras lapsi ja ekskursiooni eesmärk saavutati.

Kindlaks määratud ekskursiooni eesmärgi ja tutvunud selle kohaga, koostab kasvataja ekskursiooni kava. Kavas märgitakse: 1) ekskursiooni teema; 2) ekskursiooni eesmärk; milliseid uusi teadmisi anda, milliseid uusi sõnu või kasvatuslikke küsimusi lastele selgitada, milliseid tähelepanu ja mõtlemist arendavaid ülesandeid lastele anda; 3) mida on vaja ekskursioonile kaasa võtta; 4) olulisemad küsimused ja aktiveerivad võtted ekskursiooni käigus.

Kasvataja ettevalmistava töö hulka kuulub kõigi nähtuste ja esemete tundmaõppimine, mida ekskursioonil tahetakse vaadelda. Siis oskab ta õigesti vastata laste küsimustele. Nii peab kasvataja ekskursiooni puhul aeda ise tundma tähtsamaid taimi, kahjureid jm.; õppekäigul veekogude juurde peab ta tundma vee-elanikke ja nende elutingimusi; kui tehakse vaatlusi metsas, peab kasvataja tundma puid, põõsaid, rohtu, linde, putukaid, loomi jne. Seepärast on soovitatav lugeda enne ekskursiooni vastavat kirjandust või küsida nõu eriteadlastelt, nagu kooli bioloogia õpetajalt, kolhoosi agronomilt jt.

Ettevalmistuste hulka kuulub ka töövahendite varumine. Need on ekskursioonil tingimata vajalikud. Enamikul juhtudel on otstarbekas ekskursioonilt kaasatoodud vaadelda elavnurgas. Nii jälgisid Tapa lasteaias lapsed suure põnevusega ekskursioonilt kaasatoodud konnakudet ja konnade arenemist sellest.

Kaasavõetav varustus oleneb ekskursiooni eesmärgist.

Igas koolieelses lasteasutuses peab olema kahesuguseid vahendeid — ühed lastele, teised kasvatajatele.

Ekskursiooniks on vaja järgmisi vahendeid:

1. Liblikavõrk liblikate ja teiste lendavate putukate püüdmiseks. See on õhukesest riidest, näit. marlist, koonusekujuline kott, ringi diameetriga laste omal 20 cm ja kasvataja omal 25 cm. Varre pikkus olgu vastav lapse ja kasvataja pikkusele.

2. Kahval vee-elanike püüdmiseks on mõõduvad samad, mis liblikavõrgul. Riie ei tohi olla nii hõre, et väikesed putukad välja pääseksid, ega ka liiga tihe, sest see ei lase vett läbi: Sobiv on selleks kanvaas.

3. Klaaspurgid, teeklaasid või alustassid veest püütud loomade vaatlemiseks. Purgi kõrgus võiks olla 5—6 cm ja diameeter 8—10 cm.

4. Metallist ämbrikesed (soovitatav kaanega) veest püütud loomade kojutoomiseks. Anum koos veega ei tohi kaaluda üle 1 kg.

5. Katseklaasid väikeste mardikate jaoks. Igasse katseklaasi võib panna mitu mardikat ja eraldada need üksteisest vatitükikesega või paberiga. Katseklaaside asemel võib kasutada tikutoose.

6. Lühikese varrega labidad taimede väljakaevamiseks. Need ei tohi olla suured ega rasked, kuid peavad olema otstarbekad, et nad ei painduks ega murduks kaevamisel. Lastele taimede istutamise külvikesed.

7. Korvikesed (10—15 cm kõrged, 20—25 cm pikad) seente, marjade ja väljakaevatud taimede jaoks. Taimede jaoks on otstarbekohased kaanega korvid, et taimed ei närtsiks.

8. Käsiluup (5—10 korda suurendav) väikeste putukate vaatlemiseks.

9. Hea aianuga, millega saab oksa, puukoort jms. lõigata. Veelgi sobivamad on aiakäärid.

10. Haamer kivide purustamiseks ja muuks otstarbeks.

11. Mitmesuguse suuruse ja kujuga karpe (tikutoose, paberossi- ja kompveiki karpe jne.) putukate paigutamiseks.

Soovitatav oleks ekskursioonil kasutatavate vahendite hoidmiseks muretseda eri kapp.

Juhul, kui kavatakse ekskursioonilt materjali kaasa tuua edaspidisteks vaatlusteks, on vaja enne ekskursioonile minekut valmis seada vahendid selle paigutamiseks, näit. spetsiaalne akvaarium või klaaspurk veega, kastikesed kuival maal elunevate loomade, nagu konnade ja sisalike paigutamiseks, kastid-puurid putukate jaoks jne. Viimastena võib kasutada ka klaaspurke, mis kaetakse marliga.

Laste vanusest oleneb, mida võtta ekskursiooni kavva.

Selleks, et lastele midagi meelde jääks,



et nad midagi õpiksid, tuleb vaadeldavate nähtuste ringi tingimata piirata. Liigne materjali rohkus ühel ekskursioonil ei võimalda lastel kontsentreeruda: nad tutvuvad paljuga, kuid pealiskaudselt.

Tundmaõpitavate objektide arv ühel ekskursioonil ei tohi olla suur, nooremas rühmas võiks neid olla 1—2, keskmises rühmas 2—3, vanemas rühmas 3—4. Ka teadmiste ulatus ei tohi olla liiga lai, kõik peab olema lastele arusaadav.

Häid tulemusi saavutatakse siis, kui samas kohas käiakse korduvalt, vaatluste materjal muutub järk-järgult keerukamaks ning nähtu kinnistamiseks kasutatakse mitmesuguseid võtteid.

Esimesel ekskursioonil on kasulik täpsustada laste kujutlusi ja vaadelda väliseid tunnuseid, sest need on lastele arusaadavamad ja meelde jäävamad ning on aluseks edaspidistele üldistustele.

Üks näide sellest, kuidas vanema rühma lapsi tutvustada transporditööliste tööga, kui lasteaed asub kohas, kuhu saab sõita trammiga ja omnibussiga. Lapsed on mõlema sõidukiga sõitnud ja kõigil on sellest tähelepanekuid. Nii võiks esimese ekskursiooni korraldada kohta, kus saab vaadelda nii trammi kui ka omnibussi liikumist, näiteks Tallinnas Stalini väljakule.

Sellel ekskursioonil saab laialdaselt ära kasutada laste endi teadmisi ja kogemusi, seepärast võib kõne alla võtta küllalt palju materjali.

Küsimuste varal suunatakse laste peamine tähelepanu liiklusvahendite välistele tunnustele: suurusele, värvile, vormile, erinevale liikumisele. Kõik, mida lapsed ekskursioonil näevad, on neile juba tuttav. Vaadeldakse võrdlemise teel, täpsustatakse trammi ja omnibussi iseärasusi. Lapsed ei jälgi siin ainult esemeid, vaid näevad neid seoses inimeste tegutsemisega. Tuleks täpsustada laste kujutlusi trammi ja omnibussi töötajatest. Trammil juhib trammijuht, omnibussi autojuht, konduktorid müüvad pileteid.

Järgmisel ekskursioonil võiks laiendada laste teadmisi juhi ja konduktori töö kohta. Juht juhib masinat, jälgib kabiinis olevaid vahendeid, keerab rooli, kasutab pidurit. Kui on väike rike, siis parandab juht vea samas. Juht peab jälgima liiklusmärke, valgusfoori. Konduktor müüb pileteid ning jälgib, kas kõik on maha läinud ja peale tulnud. Maha minnakse eest, peale tullakse tagant.

Kolmandal korral võiks näidata juhi ja konduktori koostööd. Kasutades konkreetseid fakte, tuleb suunata laste tähelepanu nende vastutustundlikule tööle ja viisakale käitumisele.

Neljandal ekskursioonil tuleks näidata selle elukutse ühiskondlikku tähtsust. See töö on vajalik kõigile inimestele, kes sõi-

davad tööle, kauplusse, koju, kinno vm. Vestluste eesmärgiks olgu õpetada lapsi mõistma, milleks inimesed töötavad ja kuidas nad suhtuvad oma töösse.

Järgmisel kuul võib teha ekskursiooni autogaraaži, vaadelda seal autode pesemist, parandamist ja korrastamist.

Teise näite toon maa-lasteaias ühel ja samal teemal kordunud ekskursioonidest, kus laste tutvustamine loodusega oli tihedalt seotud täiskasvanute tööga. Ekskursiooni eesmärgiks oli tutvustada lapsi rukki kasvatamisega. Esimene ekskursioon kesale tehti kevadel. Lapsed nägid, kuidas kesale sõnnikut veeti. Teisel korral mindi sinna traktori kündi vaatama. Enne ekskursioonile minekut tuletas kasvataja meelde eelmisel ekskursioonil nähtut. Traktorist selgitas, et maa on kogu aasta puhunud, nüüd väetati seda, väetis küntakse mulda ja siis külvatakse sinna rukis. Vesteldi traktoristi tööst ning vaadeldi küntud maal lendlevaid ja kõndivaid linde. Kasvataja käskis lastel vaadelda ja mõelda, miks linnud just küntud mullal kõnnivad. Lapsed leidsid varsti, et linnud otsivad sealt usse ja mardikaid, seega hävitavad linnud tõuke.

Järgmine ekskursioon toimus põllule rukkikülvi ajal. Nüüd vaadeldi rukkiteri ja maitsi neid. Lapsed kogesid, et tera on kõva, kuiv ja veidi magus.

Järgmisel korral vaadeldi tõusnud orast. Imetleti ilusaid ühtlasi külviridu. Mullast võeti välja üks taim. Lapsed nägid, et tera on terve, kuid alla on tekkinud väikesed valged juured. Kasvataja istutas taime ettevaatlikult mulda tagasi, et see saaks juurte kaudu vett võtta ja ära ei kuivaks.

Kevadtalvel mindi ühel päikesepaistelisel päeval uuesti põllule. Lumel oli kõva koorik. Seda mõõda oli lastel hea liikuda. Vaadeldi looduse ilu. Tekkis mõte vaadata, mis on rukkiorastest saanud. Kaabiti ühelt kohalt lumi ära ja lapsed nägid, et rukis on ilus roheline ega ole ära kuivanud nagu aias lilled. Kasvataja selgitas, et oras puhkab lumest vaiba all ja hakkab kevadel vara edasi kasvama.

Kevadel, kui lumi oli sulanud, käidi jälle rukkiorast vaatamas. Vaatluse juures tuletati meelde eelnevaid vaatlusi ja töid.

Uuesti mindi põllule pealoomise ajal. Kasvataja avas tupekesse ja seletas ning näitas, et sealt kasvab välja rukkipea, mis hakkab varsti õitsema. See äratas lastes huvi järgnevate vaatluste vastu. Rukki õitsemine valmistas lastele esialgu pettumuse, sest selle õied on liiga tagasihoidlikud. Kasvataja viis siis lapsed väikesele kõrgendikule, kust võidi imetleda hällivat rukkipead.

Järgmine vaatlus tehti rukkilõikuse ajal. Kaasa võeti väikesed korvid rukkipeade korjamiseks. Maitsi rukkiteri, loendati, mitu tera kasvas ühest terast, vaadeldi ko-

ristamist. Lapsed nägid ka kombaini ja kombainerit. Teri toodi kojugi ja jahvatati kohviveskis jahuks. Et jahust kooki, saia ja leiba tehakse, seda teadsid lapsed juba isegi.

Veel kord mindi rukkipoollule siis, kui põllul olid vaid õlehunnikud. Vesteldi, milleks kasutatakse õlgi: neid viiakse lauta loomadele, nendega kaetakse kartulikuha. Korjati pikemaid õlekõrsi ja toodi need koju. Loomängu ajal kasvataja näitas, milliseid esemeid võib õlgedest valmistada, ning tegi nukule õlgkübara. See valmistas lastele palju rõõmu ja suuremad lapsed õppisid punumise selgeks.

Süsteemaatilised ekskursioonid on väärtuslikud, sest lapsed saavad teatud küsimusest õige kujutluse.

Ekskursioonil on väga tähtis lastekolektiivi organiseeritus. Mõnigi sisuliselt hästi läbimõeldud ekskursioon ebaõnnestub selle tõttu, et lapsed ei kuula kasvatajat ja jooksevad laiali. Selle vältimiseks tuleb ekskursiooni eel lastele selgitada, kuidas nad ekskursioonil peavad käituma: teel lähevad paaris, parki jõudes liiguvad vabalt, kordamööda kannavad varustust; millisel märguandel jäävad seisma, millisel kogunevad jne.

Teel tuleb lapsi jälgida. Niipea kui ilmneb väsimuse tunnuseid, tehtagu lühiajaline puhkus (3—5 min.). Puhata võib kas istudes või lamades. Osa puhkeajast võivad lapsed liikuda, näit. mängida mängu, mis ei väsita.

Ekskursioonil loodusesse on hea lubada lastel kohale jõudes enne vaatlust veidi vabalt liikuda, joosta või istuda.

Vaatluse ajaks tuleb lapsed asetada vaatlusobjektist veidi eemale, väikesed ette-, suuremad tahapoole. On oluline, et kasvataja räägiks valjusti ja liiguks laste ees, et kõik öeldut kuuleksid. Vaatlus ei tohi kesta liiga kaua, piisab 6—10 minutist.

Vaatluse korraldamisel peab arvestama laste individuaalseid iseärasusi ja mõtlemise erinevust eri rühmades. Lapsed mõtlevad konkreetset ja on väga aktiivsed. Seepärast ei ole sobiv, kui kasvataja ise liiga palju jutustab. Last tüütab ainult kuulamine ja vaatamine. Ta väsib passiivsusest. Selle tulemuseks on loidus, tähelepanematus ja igavus. Aktiivsemad lapsed eemalduvad kasvatajast ja otsivad ise tegevust. Lastel tuleb lubada oma mõtteid vabalt väljendada ja ilma kätt tõstmata küsi-

musi esitada. Räägib see, kes teab ja kellel on tähelepanekuid. Kui metsast leitakse siil, siis ei tarvitse kasvatajal temast jutustada, vaid lasta lastel endil siiliga tutvuda. Nad peavad teda käega puudutama (torkab), vaatlema okkaid, kuulma, kuidas siil häälitseb, vaatlema, kuidas ta hädaohtu kartes kerra tõmbub, jne. Konna vaatlemisel ei ole vaja jutustada, et konn on külm, vaid anda lastele konn kätte. Nad jälgigu konna liikumist (hüppab, ujub), vaadelgu konna pead, jalgu jne. Kasvataja ülesanne on juhtida küsimuste varal laste tähelepanu vaadeldava objekti teatud külgedele. Niipea kui on märgata, et laste tähelepanu väheneb, et nad on väsinud, lastagu neil puhata. Puhkeajal organiseeritagu mõni mäng, mis kinnistaks äsja või varem saadud teadmisi.

Väga kasulik on ekskursioonil anda lastele jõukohaseid ülesandeid (keskmises ja vanemas rühmas). Näiteks ekskursioonil heinamaale annab kasvataja mõnede lastele ülesande korjata kimp kullerkuppe, teistele — kimp pääsusilmi, kolmandaile — kimp anemoone. Ekskursioonil postkontorisse võib lasta osta kirjamarke jms. Pargis võib anda ülesande mängu näol: osa lapsi mingu tammepuu alla, teised vahtra, kolmandad kase alla. Sellised ülesanded aktiveerivad lapsi, kasvatajal avaneb aga võimalus kontrollida nende teadmisi, orienteerumisoskust jne.

Iga ekskursioon lõpeb tehtud töö ja selle tulemuste kokkuvõttega. Sellest peab selguma, kas ja millises ulatuses täideti plaanis märgitud eesmärk ja kas lapsed omandasid ettenähtud teadmised. Järgmistel päevadel tuleb seda kontrollida organiseeritud tegevuste ajal. Enamasti toimub see vestluste näol. Tagajärjed on paremad, kui vesteldakse mingi töö juures, näiteks ekskursioonilt kaasatoodud materjali sorteerimisel või selle elavnurka paigutamisel. Ekskursioonil saadud muljeid ja teadmisi on soovitatav ära kasutada kõigil tegevustel, näiteks lasta joonistada midagi ekskursioonist, voolida vaadeldud eset jne.

Vahel on ekskursiooni muljed nii tugevad, et see kajastub laste mängudes hulk aega. Mõnikord aga ilmnevad ekskursiooni muljed alles teatud aja järel.

Ekskursioonid on üheks olulisemaks loiguks koolieelsete lasteasutuste töös. Kui kasvatajad neid laste ea kohaselt ja süstemaatiliselt korraldavad ning ekskursioonidel omandatud muljeid ja teadmisi oskuslikult ära kasutavad nii tegevustes kui ka mängudes, teevad nad lapse igakülgset arendamisel tänuväärset tööd.

# Juhendeid 6. klassi saksa keele õpiku kasutamiseks

H. TOOM,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate  
Täiendusinstituudi võõrkeelte kabineti juhataja

## ÕPETAMISE ULESANDED

Saksa keele õpetamisel 6. klassis on vaja silmas pidada:

a) 5. klassis omandatud teadmiste ja oskuste kordamist ja kinnistamist ning

b) uute teadmiste omandamist ja oskuste kujunemist nende teadmiste praktilisel kasutamisel.

6. klassi ees seisavad põhiliselt samad ülesanded, mis 5. klassis: harjutatakse kõikide saksa keelele tüüpiliste häälikute artikuleerimist, tehakse selleks spetsiaal-seid hääldamisharjutusi, parandatakse järjekindlalt õpilaste hääldusvigu ja harjutatakse pidevalt lugemist.

Hääldamisoskusega käsilähes peavad 6. klassis kinnistuma ka ortograafilised oskused: õpilane peab omandama iga sõna nii, et ta oskab seda õigesti lugeda, hääldada ja kirjutada.

Suurt tähelepanu tuleb osutada sõnavara omandamisele ja selle kasutamisele kõnes. Õpilane peab aru saama igast õpitud sõnast, kui ta seda loeb või kuuleb, ning oskama seda kasutada lauseis. Pidevalt on tarvis harjutada küsimustele vastamist ja küsimuste moodustamist, samuti lugemispalade sisu jutustamist ja luuletuste ilmekat esitamist.

Grammatilisi vorme ja konstruktsioone selgitatakse õpilastele induktiivselt. Nende praktilise kasutamise oskuse omandamine aga nõuab, et töötataks läbi õpiku antud harjutused ja juhitaks vestlust nii, et õpilane vastustes peab kasutama õpitavaid vorme.

## KÕNELEMISOSKUSE ARENDAMINE

Võõrkeele õpetamise üks peamisi eesmärke on kõnelemisoskuse arendamine. Seda eesmärki on vaja silmas pidada võõrkeele tunnis nii uue õppematerjali käsitlemisel kui ka õpilaste teadmiste kontrollimisel ja kinnistamisel.

Kõigepealt tuleb rangelt kinni pidada

nõudest, et tunnis räägitaks ainult võõrkeelt. Õpetaja käsklustele, korraldustele ja küsimustele harjusid õpilased õigesti reageerida juba 5. klassis. Vastavatele lausetele emakeelse tõlke lisamine ei tule 6. klassis enam arvesse. Sama nõue kehtigu ka tunni alustamisel õpetaja ja korrapidaja vahelises vestluses ning õpilaste vahenduste ja õpetajale esitatavate küsimuste suhtes.

Kõnelemisoskuse arendamise põhiliseks meetodiks on frontaalne vestlus. Häid võimalusi selleks annavad muidugi õpiku lugemispalad, kuid nendest ei piisa. Õpilastega on vaja vestelda ka igapäevase elu teemadel, mis võimaldavad kinnistada 5. klassis omandatud sõnavara ja muutevorme. Sellised vestlused toimugu tunni algul või lõpul 5—6 minuti jooksul.

Valinud näiteks vestluse teemaks nädalpäevad ja kuupäevad, pöördub õpetaja tunni algul klassi poole järgmiste küsimustega:

Der wieviele September ist heute? Was für ein Tag ist heute? Wieviel Tage hat eine Woche? Wie heißen die Wochentage? Was für ein Tag ist morgen (übermorgen)? Der wieviele September ist morgen (übermorgen)?

Küsimustele vastamist harjutatakse seni, kuni õpilaste vastused on automatiseerunud. Seega esitatakse samad küsimused järjest mitmes tunnis ja uuesti mõne aja möödudes.

6. klassi õpilane peab veatult vastama näiteks järgmiste vestlusteemade küsimustele:

## Das Jahr

Wieviel Monate hat ein Jahr? Wie heißen die Monate? Wie heißt der 1. (6., 12.) Monat? Wieviel Tage hat der April? Welche Monate haben 30 (31) Tage? Wieviel Tage hat der Februar? Der wieviele Monat ist der Februar (Mai, Juli)? Wieviel Tage hat ein Jahr?

## Die Jahreszeiten

Wieviel Jahreszeiten gibt es? Wie heißen die Jahreszeiten? Welche Jahreszeit haben wir jetzt? Wieviel Monate hat der Herbst (der Winter, der Frühling, der Sommer)? Wie heißen die Herbstmonate (die Wintermonate, die Frühlingsmonate, die Sommermonate)?

Vestlused aastaegadest toimugu seoses sobivate lugemispalade käsitlemisega. Teemat «Der Herbst» vesteldakse näiteks lugemispala nr. 19 «Der Herbst» läbitöötamisel. Küsimused teema kohta on antud mainitud lugemispala all. Teemat «Der Winter» sobib käsitleda lugemispalade nr. 27 ja nr. 28 «Die Eisbahn im Hof» puhul. Selle vestluse eesmärk on korrata 5. klassis õpitut sõnu.

Näiteks: Wieviel Wintermonate gibt es? Wie heißen die Wintermonate? Wie ist das Wetter im Winter? Was liegt überall? Wie ist alles? Was ist weiß? Wie sind die Tage (die Nächte) im Winter? Was tun alle Jungen und Mädchen im Winter? Wer rodelt gern? Wie ist die Rodelbahn? Wer läuft gern Schlittschuh (Schi)? Wie ist die Eisbahn?

Teemat «Der Frühling» võib vestelda aprilli lõpul ja mais, esitades näiteks järgmisi küsimusi:

Welche Jahreszeit ist es? Wieviel Frühlingsmonate gibt es? Wie heißen die Frühlingsmonate? Wie ist das Wetter im Frühling? Was wird grün? Wo blühen Blumen? Wer singt im Frühling? Wen sehen wir auf der Wiese? Wo arbeiten wir oft?

Teema «Der Sommer» käsitus langeb õppeaasta viimastele tundidele, millal õpitakse luuletust «Wanderlied». Küsimused teema kohta võivad olla järgmised:

Wie heißen die Sommermonate? Wie sind die Tage im Sommer? Was ist kurz? Wie ist das Wetter im Sommer? Wo blühen Blumen? Was wächst im Garten? Wo können wir baden? Was können wir im Sommer noch tun?

5. klassi sõnavara kordamiseks on vaja vestelda veel teistelgi teemadel, näiteks «Die Klasse», «Das Haus», «Mein Zimmer», «Meine Familie», «Wir decken den Tisch», «Wir sind Pioniere» jt.

### Wir decken den Tisch

Um wieviel Uhr sind die Stunden zu Ende? Wohin gehen die Jungen und Mädchen dann? Wie sind alle? Wer kocht das Essen? Wer deckt den Tisch? Wo sind die Teller? Wohin legen die Kinder die Teller? Was legen sie neben die Teller? Wohin legen die Kinder den Brotsteller? Wo sitzen alle? Was sagt die Mutter? Was essen alle?

## Wir sind Pioniere

Wie heißt du? Wie alt bist du? Bist du Pionier? Wieviel Pioniere sind hier? Was tragen alle Pioniere? Wie sind die Pioniertücher? Wie sind alle Pioniere? Was tun die Pioniere am 7. November?

Õpetajad ärgu unustagu, et iga lause, mis õpilane ütleb võõrkeelses, olgu see siis näidislause, vastus küsimusele, küsimus või jutustus, peab olema keeliliselt korrektne.

Vigaste lausete parandamisel peab õpilane neid korrektseks kordama. Vigu parandaju põhiliselt kaasõpilased.

Vigade ennetamiseks on vaja küsimused hästi läbi mõelda. Kõik sõnad ja muutevormid, mida vastustes tuleb kasutada, peavad olema vastajale tuntud. Nõrgemate õpilaste poole pöördutagu algul kergeimate küsimustega.

Need nõuded kehtivad nii eespool kirjeldatud lisavestluste kui ka lugemispaladega seoses olevate vestluste kohta.

Õpikus antud lugemispalad ja luuletused võimaldavad kõik õpilaste kõnelemis- ja arendamist. Enamiku lugemispalade järel on antud küsimused, millele õpilased peavad vastama ja mida nad peavad oskama ka ise esitada. Kui lugemispala järel küsimusi pole antud, peavad õpilased neid iseseisvalt moodustama.

Lugemispala esmakordsel läbitöötamisel on soovitatav, et õpetaja esitab küsimused ja õpilased leiavad neile vastused avatud õpikutest. Järgmises tunnis aga tuleb küsimuste esitamisel ja neile vastamisel õpikud sulgeda. Küsijad ja vastajad on õpilased ise. Sellele järgnevas tunnis peavad õpilased suutma teksti sisu jutustada.

Kõnelemis- ja arendamistööde toimugu ka õpikute jooniste ja spetsiaalsete vestluspiltide najal, mille muretsemine kuulub õpetaja ülesannete hulka.

## SÕNAVARA KÄSITLEMINE

Kõnelemis- ja arendamistööde omandamine on võimalik ainult kindla sõnavara baasil.

Sõnavara käsitlemisel peab õpetaja kasutama kõiki võimalusi, mis soodustavad sõnade omandamist ja kinnistamist. Nii toimugu uute sõnade esmakordne käsitlemine õpilaste aktiivsel osavõtul. Õpilased peavad sõna nägema, kuulma, lugema, kirjutama ja lauseis kasutama. Kuid sellestki ei piisa: õpilaste aktiveerimiseks tuleb lasta neil osa võtta ka sõna seletamisest ja emakeelse vastuse leidmisest. Kõige lihtsam on seda teha näitlikult. Sel juhul osutab õpetaja esemele, pildile, aplikatsioonile või joonisele ja ütleb vastava saksakeelse sõna, mille õpilased tõlgivad. Igal võimalusel lähtutagu õpitud samatähenduslikest ja vastandmõistest. Näiteks esineb tekstis

nr. 3 esmakordselt sõnaühend zur Schule. Õpilased tunnevad sama tähendusega sõnaühendit in die Schule. Õpetaja laseb õpilastel tõlkida lause Ma lähen kooli (Ich gehe in die Schule), ütleb selle lause siis teiste sõnadega (Ich gehe zur Schule) ja kirjutab tahvlile zur Schule — in die Schule. Õpilased kirjutavad sama sõnadevihikusse, loevad kooris ja moodustavad lauseid.

Tekstis nr. 4 esineb näiteks sõna dumm, mille vastandmõiste klug on tuntud. Õpetaja laseb tõlkida sõna tark (klug) ja ütleb siis: vastandmõiste on dumm. Õpilased nimetavad selle eestikeelse vaste, õpetaja kirjutab tahvlile dumm—klug, õpilased kirjutavad vihikusse, loevad kooris ja moodustavad lauseid.

Liitsõnade puhul lähtutakse liiteosadest. Nii esineb tekstis nr. 3 liitnimisõna der Fußball. Õpilased tõlgivad sõna pall (der Ball), õpetaja kirjutab selle tahvlile, osutab siis jalale, öeldes: Das ist ein Fuß ja kirjutab tahvlile der Fuß, die Füße. Õpilased loevad tahvlile kirjutatud sõnu ja moodustavad või tõlgivad mõned laused. Pärast seda laseb õpetaja neil moodustada liitsõna jalgpall (der Fußball), see kirjutatakse tahvlile ja vihikutesse ning kasutatakse lauseis.

Ka liittegusõnade puhul lähtutagu üksikutest liiteosadest. Näiteks esineb tekstis nr. 5 tegusõna wegwischen. Õpetaja kirjutab tahvlile ühe numbri, kustutab siis selle ja ütleb: Ich wische die Nummer weg. Õpilased tõlgivad selle lause ja õpetaja kirjutab tahvlile tegusõna wischen, mille õpilased samuti tõlgivad. Järgneb tegusõna wischen pööramine preesensis. Siis kirjutab õpetaja tahvlile sõna weg ning laseb õpilastel seda lugeda ja tõlkida. Järgnevalt moodustavad õpilased liittegusõna wegwischen, harjutavad selle pööramist ja lauseles kasutamist.

Esmakordselt esinevaid prepositsionaalseid sõnaühendeid on soovitatav käsitleda kõigepealt leksikaalselt ja alles hiljem läheneda neile grammatilisest seisukohast. Tekstis nr. 2 esineb näiteks prepositsionaalne sõnaühend in den Wald. Õpetaja laseb tõlkida sõna mets (der Wald) ja kirjutab selle tahvlile, lisades sõnaühendi in den Wald, mille ta ise tõlgib ja näidislauseks kasutab. Järgnevalt harjutavad õpilased sõnaühendi kasutamist lauseis. Grammatilisest seisukohast vaadeldakse selliseid sõnaühendeid alles eessõnade käsitlemisel.

Kui antud tunnis ettenähtud sõnad tähenduse, häälduse ja õigekirja seisukohalt on selgitatud ja nende kasutamist lauseis harjutatud, on soovitatav neid (hääldamise ja rõhutamise harjutamiseks) 2—3 korda kooris lugeda. Pärast seda loetakse teksti ning tõlgitakse seda vajaduse korral.

Sõnavara käsitlemisel ei tohi alahinnata

näitlikkuse osatähtsust. Esemed, pildid, aplikatsioonid, tahvliljoonised ja tegevuste demonstreerimine elustavad tööd, aktiveerivad õpilasi, aitavad tõhusalt kaasa sõnavara kinnistamisele ja väljendusoskuse arendamisele.

## GRAMMATIKA KASITLEMISEST

Võõrkeele õpetamisel tuleb hoiduda teoreetilist grammatikat keskele kohale seadmast. Kõnelemiseks vajalikke muutevorme ja grammatilisi konstruktsioone omandatakse algul leksikaalselt ja alles siis vaadeldakse neid grammatiliste vormidena ning õpitakse nende moodustamise ja kasutamise reegleid. Sellele järgneb käsitletud vormide teadliku kasutamise harjutamine lausete moodustamise ja tõlkimise, küsimustele vastamise ja õpikus antud harjutuste najal.

Ei tohi unustada, et iga lause, mis õpilane ütleb, peab olema keeluliselt korrektne. Seepärast on äärmiselt tähtis vigade parandamine ja õige vormi kasutamise põhjendamine. Õpilased ise peavad kuulma ja parandama üksteise vigu, kusjuures õpilane, kelle lauset parandatakse, peab seda kordama ning parandust põhjendama.

Ka uue grammatilise küsimuse selgitamisel tuleb hoolitseda selle eest, et õpilased tööst aktiivselt osa võtaksid. Selleks leitagu küsimusele lähtekoht, mis on õpilastele juba tuntud ja millest kõige arusaadavamalt kasvab välja uus vorm. Kõrutatakse uut vormi lähtekohaks valitud vormidega, suudavad õpilased ise teha vajalikke järeldusi ja kokkuvõtteid.

Näiteks käsitletakse lugemispalas nr. 2 modaalverbi wollen pööramist preesensis. Lähtekohaks on 5. klassis õpitud modaalverbid können ja müssen. Suuliselt ja kirjalikult pööratakse kummagi verbiga üks lause, näit. Ich kann singen ja Ich muß nach Hause gehen. Siis tehakse kokkuvõtte modaalverbide pööramisest, tõlgitakse mõned laused emakeelest saksa keelde ja asutakse uue modaalverbi wollen pööramisele. Lause ainsuse 1. pöördes peab õpetaja ise ütleva ja kirjutama, näit. Ich will Ball spielen. Teisi ainsuse ja mitmuse pööordeid võivad õpilased ise moodustada. Mitmuse puhul on tarvis vaid meenutada, et modaalverbide mitmuse 1. pöörde järgi ühte infinitiiviga (können — wir können; müssen — wir müssen; wollen — wir wollen). Kinnistamiseks pööratakse suuliselt veel mõni lause, näit. Ich will noch lernen, Ich will nach Hause gehen jt., tõlgitakse lauseid emakeelest saksa keelde, näit. Õpilased tahavad uisutada, Poiss tahab suusatada, Sina tahad kelgutada, Teie tahate joonistada jt. ning tehakse harju-

tusi õpikust. Käsitledes hiljem modaalverbide imperfekti, on vaja rõhutada, et see moodustatakse infinitiivi tüvest Umlauti ärajätmisel, lisades tüvele nõrga pöördkonna tunnuse **-te** ja pöördelõpud, näiteks dürfen — du durf-te-st.

Seoses lugemispalaga nr. 4 meenutatakse imperatiivi moodustamist ainsuse ja mitmuse 2. pöördes ja õpitakse juurde verbi sein imperatiiv.

Kuigi imperatiivi moodustamisega on tutvutud juba 5. klassis, on vaja seda korrata ka 6. klassis. Lähtekohaks on preesens. Suuliselt ja kirjalikult pööratakse laused Ich nehme die Hefte ja Ich laufe schnell ning tuletatakse ainsuse ja mitmuse 2. pöörde imperatiiv, näit.

### Präsens

Ich nehme die Hefte.  
(Du) nimm(st) die Hefte.  
Er nimmt die Hefte.  
Wir nehmen die Hefte.  
(Ihr) nehmt die Hefte.  
Sie nehmen die Hefte.

### Imperativ

**Nimm** die Hefte!  
**Nehmt** die Hefte!

Kinnistamiseks tõlgitakse lauseid emakeelest saksa keelde, näit. Tule tahvli juurde! Tulge tahvli juurde! Jookse koju! Jookske koju! Loe! Lugege! jt.

Verbi sein imperatiivi käsitlemisel võivad õpilased suuliselt pöörata lause Ich bin fleißig ja kirjutada tahvlile ainsuse ja mitmuse 2. pöörde: Du bist fleißig. Ihr seid fleißig.

Ainsuse 2. pöörde imperatiivi Sei fleißig! ütleb ja kirjutab õpetaja, kuid mitmuse 2. pöörde imperatiivi Seid fleißig! moodustavad õpilased ise.

Õpitut kinnistatakse tõlkelauseste ja õpiku harjutuste najal.

Nõrga ja tugeva pöördkonna tegusõnade imperfekti käsitlemisel on soovitatav lähtuda tegusõna preesensist, kui see on õpilastele tuntud, ja lasta seda pöörata suuliselt. Uute tugeva pöördkonna tegusõnade imperfekt kirjutatakse kõikides pööretes välja, kuni selle moodustamine on automatiseerunud. Edaspidi on vaja sõnade seletamisel infinitiivi vormi juurde märkida ainult imperfekti 3. pöörde, näit. geben, er gab ja lasta suuliselt pöörata.

Kui tegusõna pööramisel ilmneb ortograafilisi raskusi, on soovitatav kõik pöörded tahvlile kirjutada nii preesens kui ka imperfektis, näit.

### Präsens

### Imperfekt

ich esse	ich aß
du ißt	du aßt
er ißt	er aß
wir essen	wir aßen
ihr esst	ihr aßt
sie essen	sie aßen

6. klassis õpitakse ka lahutamatu ja lahutatava eesliitega tegusõnu. Nende käsitlemisel juhitagu tähelepanu eelkõige õigele rõhutamisele, sest sellest oleneb, kas eesliide jääb pööramisel tegusõna külge või lause lõppu.

Kui tuletatud tegusõna põhivõrd on õpilastele tuntud, pööratakse enne põhivõrd ja alles siis tuletatud verb. Seejuures näevad õpilased, et eesliide ei mõjasta muutevorme, vaid ainult verbi tähendust. Nii käsitletakse tuletatud tegusõna bekommen, mille põhivõrd kommen on õpilastele tuntud. Algul meenutatakse kommen pööramist õpitud ajavormides, siis tõlgitakse sõna bekommen, harjutatakse selle pööramist ja lauseis kasutamist.

Sama meetodit kasutatakse lahutatava eesliitega tegusõnade puhul. Nii esineb lugemispalal nr. 17 tegusõna davonlaufen. Põhivõrd laufen on õpilastele tuntud. Kui on meenutatud selle pööramist, kirjutatakse tahvlile davonlaufen, tõlgitakse, loetakse õige rõhuga ja pööratakse, pidades silmas verbi rõhulise osa asetumist lause lõppu, nagu see toimub ka eesti keeles verbi ära jooksmata pööramisel.

Enesekohaseid tegusõnu esineb õpikus alates lugemispalast nr. 24. Nende pööramine ei tee õpilastele raskusi, kui on automatiseerunud seos asesõnade ich — mich, du — dich, er — sich jne. vahel. Nii-sugune seos saavutatakse treenivate harjutustega:

a) õpetaja nimetab isikuisse asesõna, õpilane vastab enesekohase asesõna vastava vormiga, näiteks:

õpetaja	õpilane
ich	mich
du	dich jne.

b) õpetaja ütleb lõpetamata lause, õpilane kordab seda ja lisab puuduva enesekohase asesõna:

õpetaja	õpilane
Der Lehrer freut —.	Der Lehrer freut sich.
Wir freuen —.	Wir freuen uns.
Freust du —?	Freust du dich? jne.

Küsimus, millele kogu õppeaasta vältel tähelepanu peab osutama, on öeldise asu-

koht lauses. Sellega on õpilased küll juba 5. klassis tutvunud, kuid 6. klassis tuleb alates esimesest tunnist sellele tähelepanu pöörata ja järjekindlalt parandada õpilaste vigu lause te moodustamisel, tõlkimisel, jutustamisel ja vestlemisel. 6. klassi lõpetaja ei tohi enam eksida öeldise asukohaga jutustavas, käsk- ja küsilause. Spetsiaal-seid harjutusi selle kohta on õpikus vähe, kuid iga lause, mis õpilane tunnis ütleb, aitab seda kinnistada.

Nimisõnade käänamise ja mitmuse moodustamisega tutvusid õpilased juba 5. klassis. 6. klassis kinnistatakse mitmuse moodustamist alates esimesest tunnist. Õpilased peavad omandama kõigi õpikus esinevate nimisõnade ainsuse ja mitmuse. Iga uus nimisõna antakse õpilastele koos mitmuse vormiga, kusjuures kirjutatakse välja terve sõna, näit. der Bär, die Bären. Nimisõnades, mille mitmus moodustatakse reeglipäraselt, lastakse õpilastel tuletada mitmuse vorme, näit. der Igel, die Igel; der Pionier-leiter, die Pionierleiter; der Morgen, die Morgen; die Schultasche, die Schultaschen; das Mäuschen, die Mäuschen; die Pionier-versammlung, die Pioniersammlungen jt.

Nimisõnade mitmuse käsitlemisel on soovitatav tutvustada õpilasi mitmuse moodustamise põhiliste võimalustega (vt. gramm. lisa § 12) ja teha võimalikult sageli treenivaid harjutusi, näiteks:

- 1) õpetaja nimetab eestikeelse sõna, õpilane tõlgib selle ainsuses ja mitmuses;
- 2) õpetaja nimetab sõna ainsuses, õpilane lisab mitmuse;
- 3) õpetaja ütleb lause, milles esineb nimisõna ainsuses, õpilane ütleb selle samas lauses mitmuses;
- 4) õpetaja ütleb eestikeelse lause, milles esineb nimisõnu mitmuses, õpilane tõlgib.

Pala nr. 48 järel on tabel 5. ja 6. klassis käsitletud nimisõnade ja nende mitmuse kohta, mis hõlbustab nimisõnade kordamist õppeaasta lõpul.

Nimisõnade käänamist alustatakse 6. klassi õpikus akusatiivi kordamise ja kinnistamisega. Prepositsionaalseis sõnaühendeis on esinenud ka daativ (auf dem Tisch, am Tisch, zur Tafel jt.), kuid see omandatakse leksikaalselt. Grammatilise vormina vaadeldakse daativit alles õppepalas nr. 28.

Daativi käsitlemine võib toimuda järgmiselt: pärast lugemispala nr. 28 esimese poole läbitõotamist kirjutatakse lause Mart erzählte dem Vater alles tahvlile, tõlgitakse ja leitakse, et uus vorm dem Vater vastab eesti keele alaleütlevale kändele, küsimusele kellele? (millele?) Õpetaja kirjutab käände saksakeelse nimetuse (Dativ) koos küsimusega (wem?) vastava sõna kohale. Kinnistamiseks tõlgitakse veel mõningaid lauseid meessoost nimisõnadega

daativis ja moodustatakse küsimused, näiteks: Õpetaja annab õpilasele raamatu (Der Lehrer gibt dem Schüler ein Buch. — Wem gibt der Lehrer ein Buch?); Meie anname õpetajale vihikud (Wir geben dem Lehrer die Hefte. — Wem geben wir die Hefte?) Järgnevalt tõlgitakse lauseid keskssoost nimisõnadega daativis, näiteks Ema jutustas lapsele muinasjutu. (Die Mutter erzählte dem Kind ein Märchen. — Wem erzählte die Mutter ein Märchen?) Keskssoost nimisõnade daativi vaatlemisel selgub, et see ühtub meessoost nimisõnade daativiga. Lõpuks aga vaadeldakse naissoost nimisõnade daativit ja kinnistatakse seda samuti tõlkelausete abil, näiteks Ta jutustas emale kõik (Er erzählte der Mutter alles. — Wem erzählte er alles?) jt.

Enne õpikus antud harjutuste lugemist on soovitatav treenida daativi moodustamist üksikute sõnadega, kusjuures õpetaja nimetab sõna nominatiivis, õpilased aga lisavad daativi.

Mitmuse daativit käsitletakse samuti, s. t. tõlgitakse lauseid igast soost nimisõnadega mitmuse daativis. Vaatlemisel selgub, et mitmuse daativi artikkel on **den** ja käändelõpp **-(e)n** vaatamata nimisõna soole.

Daativi harjutamisel tuleb lausetes eriliselt tähelepanu juhtida tegusõnadele, mis, erinevalt eesti keelest, nõuavad daativit, näiteks **helfen** ja **danken** (Ich helfe **der Mutter**; Wir danken **dem Lehrer**).

Daativi kasutamine umbmäärase artikliga ei valmista õpilastele raskusi, kui nad teavad, et määrava artikli viimased tähed (-em, -er) astuvad vastava umbmäärase artikli lõppu. Selle käsitlemisel lähtutakse lausetest, kus nimisõna esineb daativis määrava artikliga, näiteks:

Ich schreibe **dem** Lehrer. — Ich schreibe **einem** Lehrer.

Ich schreibe **dem** Mädchen. — Ich schreibe **einem** Mädchen.

Ich schreibe **der** Lehrerin. — Ich schreibe **einer** Lehrerin.

Mitmuse daativi moodustamisel meenu-tatakse umbmäärase artikli kadumist mitmuses, kusjuures mitmuse daativi käändelõpp **-(e)n** jääb püsima: Ich schreibe den Schülern. — Ich schreibe Schülern.

Ainsuse genitiiv esineb esmakordselt palas nr. 30. Tekstis esinev lause Das Herz des Pferdes ist groß kirjutatakse tahvlile, tõlgitakse, moodustatakse vaadeldava sõna kohta küsimus ja määratakse kääne. Käände saksakeelne nimetus kirjutatakse koos küsimusega vastava sõna kohale (Genitiv — wessen?). Vaatlusele kuulub ka genitiivi asukoht lauses. See asetseb erinevalt eesti keelest tavaliselt sõna taga, mille juurde ta kuulub.

Et harjutada genitiivi moodustamist ja kasutamist, on soovitatav tõlkida lihtsaid

lauseid eesti keelest saksa keelde, näiteks: Das Buch des Vaters liegt auf dem Tisch; Der Ball des Kindes ist rot; Wo ist das Tuch der Schülerin? jt.

Uue vormi tarvitamist võib nagu daativigi puhul harjutada üksikute sõnadega, näiteks:

<b>Õpetaja</b>	<b>Õpilane</b>
der Lehrer	des Lehrers
die Lehrerin	der Lehrerin
das Kind	des Kindes jne.

Palas nr. 30 tehakse kokkuvõtte varem käsitletud nõrga käändkonna nimisõnadest, mille ainsuse genitiivi lõpp on **-(e)n**. Need sõnad tuleb pähe õppida.

Genitiivi käsitlemine umbmäärase artikliga ja mitmuses toimub nagu daativigi puhul tuntud vormi kõrvutamise teel uue vormiga.

Nimisõnade käänamist kinnistatakse ka eessõnade käsitlemisel. Eessõnade an, auf, hinter, neben, in kasutamist koos akusatiiviga harjutati juba 5. klassis, leksikaalselt õpiti sõnaühendeid eessõnadega nach ja zu. 6. klassis käsitletakse kõiki eessõnu daativi ja akusatiiviga: 4 eessõna akusatiiviga ja 6 eessõna daativiga.

Eessõnu kasutatakse algul prepositsionaalsetes sõnaühendites leksikaalselt, nende grammatiline käsitlemine algab palaga nr. 34, kus esinevad an, auf, hinter... jne. akusatiiviga. Esimeses tunnis korratakse lugemispala käsitlemisel kõik nimetatud eessõnad prepositsionaalsetes sõnaühendites, teises tunnis aga luuakse süsteem: tõlgitakse suuliselt ja kirjalikult lauseid, määratakse nimisõna kääne ja küsimus ning leitakse kokkuvõitena, et lausetes esinevate eessõnadega koos kasutatakse akusatiivi, kui küsimus on wohin? Kinnistamiseks moodustatakse ning tõlgitakse lauseid ja töötatakse läbi harjutused.

Sama meetodiga luuakse süsteem ka teistes eessõnadest palades nr. 35, 37 ja 38. Õpilased peavad eessõnad kindlasti pähe õppima ja teadma, missugust käänat igaüks neist nõuab.

Päheõppimist vajavad ka isikulise asesõna käänded. Et tööd kergendada, esinevad needki paljudes lugemispalades ja omandatakse leksikaalselt. Grammatilisse süsteemi paigutatakse nad palades nr. 21, 22 ja 23. Isikulise asesõna käänamise kinnistamisel on sobiv harjutada lausete tõlkimist emakeelest saksa keelde või üksikute sõnade käänamist. Näiteks kirjutatakse pärast suulist tõlkimist tahvlele järgmised laused, käänete nimetused ja küsimused:

<b>Nominativ</b>	<b>Dativ (wem?)</b>
(wer?)	
Ich bin fleißig.	Peter gab mir ein Heft.
Du bist fleißig. Jne.	Peter gab dir ein Heft. Jne.

## Akkusativ (wen?)

Der Lehrer lobte mich.  
Der Lehrer lobte dich. Jne.

Võib kasutada ka teist moodust: õpetaja nimetab isikulise asesõna nominatiivis, õpilane lisab daativi ja akusatiivi.

Omastavate asesõnade **mein, dein, sein, ihr** ainsuse ja mitmuse nominatiivi ja akusatiiviga tutvuti juba 5. klassis. 6. klassis kinnistatakse nende tarvitamist ja õpitakse veel **unser, euer, ihr** kasutamist nii ainsuse kui ka mitmuse nominatiivis ja akusatiivis.

Pala nr. 39 põhjal kinnistatakse omastava asesõna kasuamist seoses vastava isikulise asesõnaga; palas nr. 40 harjutatakse omastava asesõna seost nimisõnaga, mille ees ta seisab; palas nr. 41 aga õpitakse kasutama omastavat asesõna ainsuse ja mitmuse akusatiivis. Ainsuse puhul on soovitatav lähtuda umbmäärase artikli akusatiivist:

Ich habe einen Ball. — Ich nehme meinen Ball.

Wir haben einen Ball. — Wir nehmen unseren Ball. Jne.

Mitmuse käsitlemisel tuleb vaid meenutada määravat artiklit die, mille viimane täht asetub ka omastava asesõna lõppu mitmuse nominatiivis ja akusatiivis:

Wo sind die Hefte? — Das sind meine Hefte.

Ich nehme die Hefte. — Ich nehme meine Hefte.

Raskusi valmistab õpilastele omastava asesõna ainsuse 3. põõre, mille õige vorm oleneb nii alusest kui ka sihtisest. Antud küsimuse selgitamisel võib teha järgmise skeemi:

Der Lehrer lobt seine Schülerin.

Die Lehrerin lobt ihren Schüler.

Eespool vaadeldud küsimused grammatikast kuuluvad 6. klassi programmi ulatuslikumate hulka. Nende selgitamisele ja kinnistamisele on vaja osutada erilist tähelepanu, sest nendel baseerub töö 7. klassis. Seejuures ei tohi aga unustada, et grammatikaküsimuste käsitlemisel tuleb vältida liigset teoretiseerimist. Saksa keele õppimisel peavad õpilased esmajoones omandama kõneoskuse ja sellele eesmärgile peab alluma ka grammatika õpetamine.

## PALADE NR. 1 JA NR. 2 KÄSITLEMINE

### 1. TUND

**Teema ja eesmärk.** a) «Der 31. August» I. b) Sõnade die Schultasche, die Note, denken, herausnehmen, schon, denn käsitus. c) Õpitud tegusõnade ja modaalverbide preesensi kordamine.



## Tunni käik.

### 1. Organiseerimine

„Guten Tag! Setzt euch! Wer hat heute Klassendienst? (Kui õpilased väljendit Klassendienst haben ei tunne, kirjutab õpetaja selle tahvlile ja tõlgib.) Wer fehlt heute? Setz dich!

### 2. Korraldusi tööks.

Heute haben wir eine deutsche Stunde. Wir lernen Deutsch, wir lesen und schreiben. Wir haben auch ein neues Buch «Deutsch für die sechste Klasse». Wir brauchen fünf Hefte. Welche Hefte sind das? Õpilased nimetavad vihikute pealkirjad, õpetaja kirjutab need tahvlile ja õpilased vihikuisse järgmiselt:

- |                     |               |
|---------------------|---------------|
| a) Kontrollarbeiten | b) Wörterheft |
| VI. Klasse          | c) Übungen I  |
| Ene Roots           | d) Übungen II |
| 1960/61             | e) Grammatik  |

### 3. Vestlus teemal «Kuu- ja nädalapäevad».

Der wievielte September ist heute? Was für ein Tag ist heute? (Õpetaja kirjutab tahvlil paremale äärelle kuupäeva: Freitag, den 2. Sept.) Was für ein Datum haben wir heute? Wieviel Tage hat eine Woche? Wie heißen die Wochentage? Was für ein Tag ist morgen? Der wievielte September ist morgen? Den wievielten September haben wir morgen?

### 4. Uute sõnade ja teksti nr. 1 käsitus.

Nun lernen wir neue Wörter. Nehmt die Wörterhefte! (Kõigepealt meenutatakse õppetarvete nimetused: das Buch — die Bücher; das Heft — die Hefte; der Bleistift — die Bleistifte; der Federhalter — die Federhalter; die Mappe — die Mappen.)

Õpetaja: Das ist eine Mappe — eine Schultasche. Tahvlile ja vihikutesse kirjutatakse: die Schultasche, die Schultaschen, die Tasche, die Taschen. Sõnad tõlgitakse, loetakse kooris ja vastatakse küsimustele: Wie ist die Schultasche? Ist das eine Schultasche? (Õpet. näitab portfelli.)

Ist das eine Schultasche? (Õpet. näitab vihikut.)

Õpetaja pistab vihiku portfelli ja ütleb: Ich stecke das Heft in die Schultasche. Õpilane tõlgib. Õpetaja võtab vihiku portfelli ja ütleb: Ich nehme das Heft heraus. Õpilane tõlgib. Tahvlile kirjutatakse: heraus — herausnehmen ja pööratakse preesensis lause Ich nehme die Bücher heraus. Õpetaja: Mart ist fleißig, er antwortet immer gut, er bekommt eine Fünf — eine sehr gute Note.

Õpilased tõlgivad ja tahvlile kirjutatakse: die Note, die Noten.

Sõnade denken, schon, denn eestikeelses vastused annab õpetaja ise. Kinnistamine toimub lausete tõlkimise teel saksa keelest eesti keelde. (Näiteks: Er denkt viel. Was denkst du? Es ist schon kalt. Gehst du schon nach Hause? Wo sind denn meine Bücher?)

Sõnu loetakse 2—3 korda kooris, siis avatakse õpikud. Õpetaja loeb teksti ette, õpilased tõlgivad ja vastavad küsimustele teksti sisu kohta.

5. Tegusõnade preesensi korrdamine. Pööratakse laused harjutusest 2. Kirjalikult pööratakse laused: Ich kann nicht kommen. Ich muß arbeiten.

6. Häälendamisharjutus: Loetakse kooris ja üksikult õpikust harjutust 1.

7. Kodused ülesanded. Nr. 1 — lesen, Wörter, Fragen; Üb.: 1, 5 — mündlich; 3, 4 — schriftlich.

(Järgneb.)



## Kooli juhtimise probleemidest ajakirjades „Sovetskaja Pedagogika“ ja „Narodnoje Obrazovanije“

Kooli ja elu sidemete tugevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise seaduses esitatud nõuete realiseerimine algas 1959/60. õppeaastal ja tuleb lõpetada võimalikult 1962. aastal.

See on tohutu suur ning keerukas töö, mis nõuab kogu nõukogude ühiskonna, eriti aga haridusorganite, täitevkomiteede, majanduslike ettevõtete (vabrikute, tehaste, kolhooside, sovhooside jne.) partei-, komsomoli- ning ametiühinguorganisatsioonide, pedagoogikateadlaste ja kogu õpetajaskonna tihedat koostööd.

Väga tähtis koht selles on pedagoogilisel perioodikal. Pedagoogilise ajakirjanduse ülesandeks on valgustada teed, mida mööda peab kulgema koolisüsteemi ning õppe- ja kasvatustöö ümberkorraldamine, ning näidata, mis on hariduselu ümberkorraldamiseks kohtadel tehtud ja millised on edasised arenemisperspektiivid. Kõik see rikastab hariduselu juhte, tegelikke pedagooge, üldse inimesi, kes tegelevad otseselt uue koolikorralduse seaduse ellurakendamisega, uute kogemustega, tekitab neis uusi mõtteid ja aitab neil mitmesuguseid tähtsaid küsimusi lahendada.

Järgnevalt vaatame, kuidas on kooli juhtimise küsimustes seda ülesannet täitnud kaks tähtsamat venekeelset pedagoogilist ajakirja: Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia häälekandja «Sovetskaja Pedagogika» (edaspidi lühendatult «S. P.») ja Vene NFSV Haridusministeeriumi häälekandja «Narodnoje Obrazovanije» (edaspidi lüh. «N. O.»). Seejuures võtame vaatluse alla üksnes need artiklid, mis on avaldatud pärast koolikorralduse seaduse vastuvõtmist, lähtuvad sellest seadusest ja on suuna- näitajaks ning aktuaalsed veel praegugi. Et kooli juhtimise küsimused puudutavad peamiselt rajoonide haridusosakondade juhatajaid ja koolide direktoreid, rühmitame vaatlusele võetavad artiklid nendest lähtudes.

Uue kooliseaduse ellurakendamise tegelikeks juhtideks on rajoonide haridusosakonnad. Nende abistamiseks annavad ajakirjad «Narodnoje Obrazovanije» ja «Sovetskaja Pedagogika» terve rea juhtkirju ja artikleid, milles antakse koolireformi läbiviimiseks kasulikke näpunäiteid. «Narodnoje Obrazovanije» teeb seda nurgapealkirja all «Rahvahariduse organiseerimine». Nendes artiklites juhendatakse koolivõrgu ümberkorraldamist, materiaalse baasi tugevdamist, pedagoogilise kaadri kasvatamist ja paigutamist ning õppe- ja kasvatustöö suunamist koolis. Nendel aladel antavatest artiklitest on tähtsamad: Vene NFSV haridusministri asetäitja I. PADEŽNOVI artikkel «Tugevdada visalt koolide materiaalsel baasi» («N. O.» nr. 6, 1959). Artiklis rõhutatakse, et üleminek 8-klassilisele koolikohustusele ja polütehnilisele haridusele on tihedalt seotud õpetöökojade ruumide ja uute koolihoonete ehitamise ning kooliinternaatide laiendamisega. Et selle ülesandega edukalt toime tulla, on tarvis mobiliseerida riiklike summade kõrval veel majanduslike ettevõtete

ja ühiskondlike organisatsioonide abi. Artiklis kõneldakse pikemalt, mida koolide materiaalse baasi tugevdamiseks kohtadel ette võtta. Sellele küsimusele on pühendatud ka sama ajakirja juhtkiri «Kasutada laiemalt ühiskondlikku jõudu».

Pedagoogilise kaadri kasvatamise ning kvalifikatsiooni tõstmise probleemi analüüsib artiklis «Töö pedagoogilise kaadriga on tähtsaim ülesanne» («N. O.» nr. 5, 1959) Vene NFSV haridusministri asetäitja F. MAKSIMENKO. Autor näitab, et kooli ja elu sidemete tugevdamine koolikorralduse seadusele vastavalt sõltub õpetajaskonnast. Sellepärast on haridusorganite üheks esimeseks ülesandeks hoolitseda selle eest, et koolide juhtimine oleks usaldatud kogenud ning suure organiseerimisvõimega pedagoogidele ja et haridusorganid abistaksid õpetajaid kvalifikatsiooni tõstmisel. Ka räägitakse artiklis sellest, kuidas tuleks kasvatada noort kaadrit, et õpetajal ei oleks töös lastega midagi ootamatut ning tundmatut ei koolis ega tootmisalal.

Samale teemale on pühendatud Vene NFSV Haridusministeeriumi koolide inspektori B. ORLOVI artikkel «**Tõsta pedagoogilist meisterlikkust**» («N. O.» nr. 11, 1959), milles propageeritakse Leningradi linna Viiburi rajooni kogemusi nn. «Eesrindlike pedagoogiliste kogemuste kooli» organiseerimisel. Need koolid, mis viimasel ajal on levinud Novosibirski, Smolenski ja teistes oblastites, on pedagoogiliste kabinetide ja õpetajate täiendusinstituutide omapärasteks filiaalideks. Nende «koolide» ülesandeks on algajatele õpetajatele konkreetselt näidata, kuidas tuleb tunde anda ja kasvatustööd organiseerida. Selleks kinnistatakse algaja õpetaja suurte kogemustega eesrindliku õpetaja juurde, kelle tunde ta võib külastada pikema aja jooksul ning omandada ratsionaalseid õpetamise ja kasvatamise võtteid. Et seda kvalifikatsiooni tõstmise vormi ka meie vabariigis levitada, on soovitatav, et haridusosakondade juhatajad ja koolide inspektorid selle artikliga lähemalt tutvuksid ning hakkaksid seda ideed propageerima ka omas rajoonis.

Väga häid juhtnõore ja mõtteid õppe- ja kasvatustöö organiseerimiseks koolides annavad rajoonide haridusosakondade juhtivatele töötajatele artiklid «**Läheme uuele õppeaastale vastu täies relvastuses**» («N. O.» nr. 8, 1959, juhtkiri), «**Õpetamine on aktiivne ja loov protsess**» («N. O.» nr. 9, 1959, juhtkiri), «**Rajooni haridusosakond on polütehnilise õpetuse organiseerija rajoonis**» («S. P.» nr. 7, 1959) ja Vene NFSV haridusministri aset. M. KAŠINI artikkel «**Kooli ümberkujundamise teel**» («N. O.» nr. 6, 1960). Nendes artiklites rõhutatakse, et kooli ja elu sidemete tugevdamine tähendab mitte üksnes õppetöö sisulist ümberkorraldamist, vaid ka uut moodi tunnistruktuuri ja õpetamismeetodite kasutuselevõtmist. Samas näidatakse eesrindlike koolide ja õpetajate loovat tööd uute nõuete täitmisel. Et nendes artiklites avaldatud mõtted on värsked ning ülimalt aktuaalsed, siis on soovitatav, et rajoonide juhtivad töötajad neid loeksid ning kasutaksid saadud ideesid oma rajooni koolide juhtimisel.

Koolikorralduse seadus nõuab, et lapsi kasvatataks alates esimestest kooliaastast tööarmastuse vaimus ja et neid valmistataks psüühiliselt ette tulevaseks loovaks ühiskondlikult kasulikuks tööks. Samuti rõhutatakse seaduses kommunistlike veendumuste kasvatamise vajadust. Ühenduses sellega on soovitatav lugeda N. BOLDORJOVI artiklit «**Mõningaist kasvatustöö ümberkorraldamise küsimustest koolis**» («S. P.» nr. 6, 1959). Artiklis rõhutatakse vajadust anda kasvatustööle uus sisu ning võtta kasutusele uued meetodid. Põhjalikult valgustatakse selles töökasva-

tust ja ühiskondlikult kasulikkude tööd, mis on kooli kasvatustöö süsteemis juhtivaks teljeks. See artikkel õpetab kasvatustöö küsimusi nägema ning vaatlema nendest seisukohtadest, mida esitab kooli ja elu sidemete tugevdamise nõue.

Töölisnoorte koolide organiseerimisele ja nende materiaalse baasi kindlustamise kogemustele on pühendatud Vene NFSV Haridusministeeriumi koolide inspektori E. TŠENTEMIROVA artikkel «**Hea algus**» («N. O.» nr. 8, 1959) ja inspektor N. KOMARKOVI artiklid «**Ühe linna töölisnoorte koolid**» («N. O.» nr. 9, 1959) ja «**Vahetustega koolides**» («N. O.» nr. 12, 1959).

Tähtis osa kooli ees seisvate suurte ning vastustusrikaste ülesannete lahendamisel kuulub töörahva saadikute nõukogude alalistele komisjonidele. Nende abil kindlustavad koolid edukalt oma materiaalsel baasi ning lahendavad koolikohustuse täitmise ja polütehnilise õpetuse küsimusi. «Narodnoje Obrazovanije» annab rea artikleid, milles näidatakse alaliste komisjonide töötulemusi ning arendatakse töökogemuste vahetamist, nagu L. Magdesjani «**Töörahma saadikute nõukogu alalise komisjoni kogemustest**» («N. O.» nr. 10, 1959), I. MINEJEVA «**Ühiskond ja kool**» («N. O.» nr. 9, 1959) ja I. MOROZOVI «**Rahvahariduse juhtimise ümberkorraldamisest Gorki oblastis**» («N. O.» nr. 2, 1960).

Koolide finantseerimisele on pühendatud N. ŠIRKEVITŠI ja P. VASSILJEVI ühine artikkel «**Mõningaid finantseerimise küsimusi**» («N. O.» nr. 12, 1959).

Pärast uue koolikorralduse seaduse jõustumist on ajakirjades «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovanije» avaldatud rohkesti artikleid, mis käsitlevad õppe- ja kasvatustöö sisulist ümberkorraldamist, kooli materiaalse baasi tugevdamist, kooli juhtimist ja sisekontrolli. Nende artiklitega tutvumine tõstab kooli juhtkonna teadlikkust ning annab kindlust õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel.

Järgnevalt osutame mõningatele tähtsamatele artiklitele, mis nendes ajakirjades on viimase aasta jooksul avaldatud ja mis teenivad õppe- ja kasvatustöö organiseerimise ning juhtimise ülesandeid.

Kooli materiaalsel baasi käsitlevad A. BEŠENKOVI artikkel «**Milline peab olema töökoda**» («N. O.» nr. 8, 1959) ja I. KORŽEVI artikkel «**Millised töökojad on koolil tarvilikud**» («S. P.» nr. 9, 1959). Nendest nähtub, mida on koolidel tarvis teha, et luua töökasvatuseks soodsad tingimused.

Rohkesti artikleid on ajakirjades pühendatud didaktika küsimustele. Eelkõige tuleb

juhtida tähelepanu ajakirjas «Narodnoje Obrazovanije» toimuvale diskussioonile teemal «Kuidas ehitada üles õppetund?», mille avalartikli kirjutas Lipetski Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja K. MOSKALENKO. Selles kritiseeritakse teravalt standardset segatüüpi õppetundi ja näidatakse, kuidas uute nõuete kohaselt peab tunde andma. Artikkel on äratanud pedagoogide hulgas suurt tähelepanu ja sellest on kasvanud välja laialdane diskussioon. Need materjalid on avaldatud ajakirja 1959. a. 10. numbris ja 1960. a. 2., 3., 5. ja 6. numbris. Diskussioon jätkub. On soovitatav, et koolid tutvuksid nende artiklitega organiseeritult ja arendaksid nendega seoses mõttevahetust. See tekitaks pedagoogilises kollektiivis suurt elevust ja aitaks tõhusalt kaasa õppetunni kvaliteedi tõstmisele.

Muudest didaktika-alastest artiklitest pälvivad tähelepanu: A. GELMONTI «Kasutada õppetöös uusi õppevahendeid» («N. O.» nr. 9, 1959), toimetuse artikkel «Õpilaste mõtte aktiveerimine tunnis» («N. O.» nr. 11, 1959), milles tuuakse palju näiteid selle kohta, kuidas õpetajad muudavad tunni elavaks ning töörohkeks. T. HELEMI «Mõningaid õpetegevuse aktiveerimise võtteid tunnis» («S. P.» nr. 3, 1960), P. ATUTOVI «Õpetamise ja õpilaste tootmistöö ühendamise didaktilised alused» («S. P.» nr. 7, 1959), R. LEMBERGI «Õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisest» («S. P.» nr. 1, 1960), A. SOLOVJOVA «Õpilaste iseseisev töö õpikuga tunnis» («S. P.» nr. 2, 1960) ja P. ZINTŠENKO «Tahtelisest ja tahtumatust meeldejätamisest teadmiste omandamisel» («S. P.» nr. 5, 1960).

Polütehnilise õpetuse alalt pälvib tähelepanu akadeemik M. SKATKINI artikkel «8-klassilise kooli õpetaja ja polütehniline õpetus» («N. O.» nr. 12, 1959), milles näidatakse, kuidas seda ülesannet saavad täita vene keele, loodusõpetuse, botaanika, geograafia, füüsika ja keemia õpetajad. Praktilisest küljest käsitleb polütehnilise hariduse probleemi Ukraina NSV Kirovogradi oblasti Pavloši keskkooli direktor V. SUHHOMLINSKI. Oma artiklis «Panna tootmisõpetusele lai polütehniline alus» («S. P.» nr. 1, 1960) ta näitab, kuidas on lahendatud mitmeaastase eksperimendi alusel polütehnilise õpetuse küsimused autori poolt juhataatavas koolis. See artikkel tekitab rohkesti mõtteid ja rikastab lugejat uute väärtuslike kogemustega. Õppe-tootmisaia suhtes võivad lugejad leida head materjali pedagoogikateaduse kandidaadi S. ŠTŠUKINI kirjutisest «Rohkem initsiatiivi ja loomingut katsetöös» («N. O.» nr. 2, 1960) ja K. JEPIFANOVI artiklist «Õppe-katsemajandid, nende praktilised kogemused ja perspektiivid» («N. O.» nr. 6, 1960).

Kasvatustöö teooria ja praktika alalt on koolide juhtidel soovitatav lugeda artikleid,

mis mõtestavad lahti koolikorralduse seaduses püstitatud kasvatusalased nõuded ja näitavad, kuidas kasvatustööd koolis ümber korraldada. Seda ülesannet täidavad N. BOLDORJOVI artiklid «Mõningatest kasvatustöö ümberkorraldamise küsimustest koolis» («S. P.» nr. 6, 1959) ja «Relvastada noorsugu kommunisti võidukate ideedega» («N. O.» nr. 2, 1960), pedagoogikateaduse doktori N. MENTŠINSKAJA «Psühholoogia ja kooli ümberkorraldamise küsimused» («N. O.» nr. 9, 1959), milles mõtestatakse lahti probleem, mida tähendab uue koolikorralduse seaduse nõue: valmistada lapsi psüühiliselt ette loovaks ning ühiskondlikult kasulikuks tööks, V. SUHHOMLINSKI «Noorema ja keskmise ea õpilaste töökasvatuse süsteem» («S. P.» nr. 7, 1959), mis kõneleb pikemaegsetest töökasvatuse kogemustest Kirovogradi oblasti Pavloši keskkoolis, M. TSENTSIPERI «Iseteenindamine kui üks töökasvatuse vahenditeid» («S. P.» nr. 6, 1959), mis annab edasi Moskva 437. kooli kogemusi, ja «Hoolitsus oma koolimaja eest» («S. P.» nr. 11, 1959), mis jutustab Moskva 437. kooli kogemustest iseteenindamise organiseerimisel ja õppekabinettide sisustamisel õpilaste valmistatud õppevahenditega, jt.

Kooli juhtimise küsimusi käsitlevad artiklid «Õpetamine on aktiivne ja loov protsess» («N. O.» nr. 9, 1959, juhtkiri), «Vankumatult pidada silmas kommunistliku kasvatusprintsiipe» («N. O.» nr. 11, 1959, juhtkiri), «Juhtida õppetööd loovalt» («N. O.» nr. 3, 1960, juhtkiri), milles näidatakse, kuidas tuleb mõista kooli juhtimises sõna «loovalt», ka näidatakse selles, milles seisneb õppealajuhataja juhtiv osa koolis; B. JESSIPOVI «Õppeprotsessi muudatustest ühenduses kooli ümberkorraldamisega» («S. P.» nr. 3, 1959), mis õpetab koolijuhte nägema seda uut, mis kerkib esile ühenduses sellega, et õpetuse ja kasvatus juhtimiseks on seatud õppimise tihe side tööga, kommunistliku ülesehitustöö praktikaga; Moskva 63. kaheksaklassilise kooli direktori U. MITINA artikkel «Päevikust...», milles tuuakse esile direktori mõtted ja tegevus õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel («N. O.» nr. 2, 3, 5, 6); A. SEREBRJKOVI «Õppenõukogu osa kooli ümberkorraldamises» («N. O.» nr. 11, 1959) ja F. BELJAKOVI «Kooli sisekontrolli on tarvis tugevdada» («N. O.» nr. 11, 1959). Viimases artiklis soovitatatakse hinnata õpetajate ja klassijuhatajate tööd mitte üksnes selle järgi, kuidas töötas õpetaja või klassijuhataja parajasti siis, kui teda kontrolliti, vaid rohkem selle järgi, millised on laste teadmised ja kuidas nad käituvad koolis ja väljaspool kooli. Lugeda tuleks ka «Algklassid nõua-

vad suuremat tähelepanu» («N. O.» nr. 6, 1960, juhtkiri).

Õppe- ja kasvatustöö organiseerimise kogemustega tutvumise eesmärgil on koolide direktoritel ja õppealajuhatajatel soovitatav lugeda ajakirjas «Narodnoje Obrazovaniye» avaldatud V. PROTSENKO artiklite seeriat teemal «**Mõeldakse, otsitakse, luuakse...**» («N. O.» nr. 8, 9, 10 ja 11, 1959). Nendes artiklites näidatakse, kuidas on õppe- ja kasvatustöö organiseeritud Moskva 544. ja Rjazani oblasti Jermiši keskkoolis, kus juba aastaid on sügavalt juurdunud töökasvatuse printsiip.

Metoodilise töö juhtimise alal on direktoritele abiks D. MARTINENKO «**Metoodilise töö uute vormide eest**» («N. O.» nr. 9, 1959), S. GANELIN jt. «**Õppemeetodite täiendamisest 8-klassilises koolis**» («S. P.» nr. 9, 1959) ja «**Metoodiline töö kõrgemale tasemele**» («S. P.» nr. 10, 1959, juhtkiri).

Sotsialistlik võistlus on koolis tähtis tegur. Kuid ühenduses sellega on esinenud ja esineb rohkesti arusaamatusi, Ajakiri «Sovetskaja Pedagogika», tahtes koole abistada, korraldas diskussiooni, mille kokkuvõtte on avaldatud pealkirja all «**Kokkuvõtte diskussioonist sotsialistliku võistluse kohta koolis**» («S. P.» nr. 10, 1959). Artiklis kõneldakse sotsialistliku võistluse mõjust õpilaskollektiivile ja üksikutele õpilastele, võistluse ühendamisest laste kollektiivse tegevuse teiste meetoditega, võistluse kasutamisest õppetöös, võistluse vormidest ja lõpuks sotsialistliku võistluse juhtimisest õpetajate poolt. See artikkel lahendab paljud lahtised küsimused ja ühtlustab sotsialistliku võistluse korraldamist koolides.

Komsomoliorganisatsioon on õpetajatele tõhusaks abiliseks kasvatustöös üksnes siis, kui kooli direktsioon ja õpetajad teda selles abistavad. Kuidas seda teha ja mida komsomoliorganisatsioon võib kasvatustöös korda saata, sellest kõnelevad G. ŠTŠUKINA artikkel «**Eetiliste küsimuste alased komsomolikoosolekud kui vanemate klasside õpilaste avaliku arvamuse kujundamise vahendid**» («S. P.» nr. 7, 1959) ja T. MALKOVSKAJA artikkel «**Komsomoliorganisatsiooni mõju õpilase isiksuse kujunemisel**» («S. P.» nr. 2, 1960).

Internaatkoolide direktoritele tutvustavad töökogemusi V. KUTSENKO artikkel «**Kolm aastat otsinguid**» («N. O.» nr. 12, 1959), mis kõneleb Leningradi 4. internaatkooli kogemustest õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel; G. SAJENKO «**Pedagoogid ja lastevanemad**» («N. O.» nr. 2, 1960), mis analüüsib pedagoogide ja lastevanemate osa laste kasvatamisel internaatkooli tingimustes; toimetuse artikkel «**Nemad on teeninud rahva tunnustuse**» («N. O.» nr. 3 ja 5, 1960), mis näitab kokkuvõtlikult mitmete internaatkoolide paremaid saavutusi; L. JABLOKOVI ja KUSTKOVI «**Õpilaskollektiivi kujundamise teed internaatkoolide tingimustes**» («S. P.» nr. 10, 1959) ja B. ŠIRVINDTI «**Internaatkooli kollektiivi töö organiseerimise kogemused**» («S. P.» nr. 12, 1959); J. VOTROVI «**Kasvataja osa ning koht**» («N. O.» nr. 6, 1960).

Töölisnoorte koolide direktoritele ja õppealajuhatajatele on soovitatavad artiklid: E. LARIONOVI ja «**Individuaalsed ülesanded töölisnoorte koolis**» («S. P.» nr. 9, 1959), V. NENSTROJEVI «**Töölisnoorte kooli ümberkorraldamise esimesed sammud**» («S. P.» nr. 10, 1959), A. FOTEJEVA «**Kasvatustöö töölisnoorte koolis**» («S. P.» nr. 11, 1959), P. TOPOROVI «**Arvestussüsteem töölisnoorte koolis**» («S. P.» nr. 1, 1960), I. NAUMTŠENKO «**Kahetunnine õppetund töölisnoorte koolis**» («S. P.» nr. 1, 1959), V. MOLODÕHI «**Sverdlovski oblasti töölisnoorte koolides**» («N. O.» nr. 10, 1959), «**Vahetustega koolides**» («N. O.» nr. 12, 1959), «**Kõrgemate töölis- ja maanoorte koolide õppetase**» («N. O.» nr. 2, 1960) ja A. ŽUKOVSKI «**Õpetamisvormide paindlikkuse ja mitmekesisuse eest**» («N. O.» nr. 3, 1960), milles Moskva 180. töölisnoorte kooli direktor tõstab üles rea töölisnoorte õpetamise probleeme.

Ajakirjades «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovaniye» on avaldatud viimasel aastal muidki artikleid, mis samuti käsitlevad kooli juhtimise küsimusi, kuid siin nimetatud artiklid on olulisemad, mis rikastavad kooli juhtkonda uute kogemustega ning aitavad tõsta õppe- ja kasvatustöö juhtimise kvaliteeti.



## Mõned märkused uue kooli õpikute kohta

K. LEHT,

Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna juhataja

Õppe- ja kasvatustöö taset mõjutab muude asjaolude kõrval väga olulise tegurina õpikute ja käsiraamatute kvaliteet. Mitte asjata ei peeta õpikuid pedagoogilise ja metoodilise mõlde arengu mõõdukaks; mitte asjata ei rõhutata kooliseaduses uue kooli nõudeile vastavate õppe- raamatute koostamist pedagoogikateaduse ühe tähtsama ülesandena.

Koolireformi esimese õppeaasta järel on põhjust ülevaatlik pilk heita uue kooli õpikute koostamisele. Sissejuhatavalt peatugem mõnel üldkõrvalisel.

Uus kool nõuab senisest sootuks paremini organiseeritud õppeprotsessi, mille eelduseks on aktiveerivate õppemeetodite rakendamine ja õpilaste iseseisva töö osatähtsuse tõus. See uude kvaliteeti astumine peab peegelduma ka õpikuis. Õpperaamat olgu aktiivne kasvataja ning kujundagu õpilase kommunistlikku maailmavaadet ja ellusuhtumist. See eesmärk saavutatakse siis, kui teaduse aluseid pakutakse tihedas seoses kommunismi ehitamise praktikaga. Käsitlemise elulähedus ongi üks õpikutele asetatavaid peanõudeid; elulähedus peab ilmema kogu käsitlemisel — faktide valikust kuni illustreerimiseni.

Senise kooli põhipuudusi oli materjali liigpakkumine programmides, õpikuis, kogu õppeprotsessis. Seda ohtu on tarvis vältida ja see on täiesti võimalik. Kui näidet esitada, siis sobiks vahest H. Reinopi — H. Tobjase vene kirjanduse õpik 8. klassile. 87 leheküljele on mahtunud kogu kursus, ja senini pole kuulda olnud, et sellest ei piisaks. Näib, et ka uute matemaatikaõpikute autorid astusid novaatorisammu, asendades terve süsteemi (kuni 6 õpikut klassi kohta) — üheainsa õpikuga.

Sellesama küsimusega on lähedalt seotud eakohasuse nõue. Sõandaksin väita, et meil on selles suunas kordaminekuid. Nimetada võiks kas või uusi võõrkeele õpikuid 5. klassile, samuti matemaatika õpikuid. Kuid eakohasust ei tohi käsitada moonutatult; teaduse aluste lihtsustatud kujul (resp. õpilaste arengutasemele vastavalt) esitamine ei või vulgaarseks lihtsustamiseks kujuneda. Jõukohane, parajalt doseeritud, ilmikas ja seefuures teadusele

vastav käsitlemine — see ongi õpiku loomise nõudlik kunst, millega paraku vähesed autorid hästi toime tulevad.

Viimasel ajal on nõukogude pedagoogikas ja metoodikas eluõiguse võitnud põhimõte: lähtuda õpilasele lähedastest ja tuntuist — kohalikust ainevallast. Õpiku suhtes on see rakendatav vabariigi mastaabis. Eelolevaks õppeaastaks ilmuvais õpikuis on seda arvesse võetud (kodulugu 3. ja 4. kl., ajalugu 4. kl., geograafia 5. kl. jt.). Õppeprotsess ise aga saab sel korral hoopis paindlikum olla (näitematerjali esitamine kohalikust elust, loodusest). Kuid hoidugem selle põhimõttega liialdamast niihästi õpikuis kui ka tegelikus töös. Oht seisneb lokaalses ja natsionalistlikus piiratuses, selles, et mõnikord kohalike nähtuste ringist ei jõutagi kaugemale, avaramate üldistusteni. Õigesti rakendatuna viib see põline didaktika tõde meid suure sammu edasi õpetuse eluläheduse poole.

Õpikute koostamine peaks rajanema teadusliku uurimistöö ja praktiliste kogemuste ühendamisele. On hästi teada, et pedagoogikateadus ja eriainetes metoodika on vabarilgises alles idanemas. Käesolevani ja veel praegugi on autoreil tulnud toetuda peaaegu kultiseendi ja käsikirja läbiarutanud aktiivi kogemuste pagasile. Ent see tugiala jääb paratamatult lünklikuks. Loomulik on, et tulevikus hakkaks õpikute koostamisega üha suuremal määral tegelema Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Seesugune lahendus on seda õigustatum, et õpikute koostamise kaudu areneb metoodiline mõte jõudsasti edasi; selle töö iseloom sunnib tegeliku töö kogemuste poole pöörduma ning tarvilikke üldistusi tegema. Aga see institutiidi töö peamine sisu ongi.

Küsimus on veel selles, missuguseid töövorme õpikute taseme tõstmiseks kasutada. Kui veelgi konkreetsem olla, siis selles, kuidas sellesse töösse laialdasemat pedagoogilist aktiivi lõmmata ja olemasolevaid jõude maksimaalselt ära kasutada.

Ammu on ennast õigustanud käsikirjade läbiarutamine ainekomisjonides. Viimased on kujune-

nud kogenud kriitiliseks jõuks ja võivad autorile asjatundlikku nõu anda. Eriti vastutusrikaste õpikute arutamist on korraldatud n. ö. vabariigi mastaabis, kasutades sel puhul maketeerimise moodust. Senini on maketeeritud kas täielikult või osaliselt 6 õpikut: eesti kirjanduse õpik 8.—9. kl., Eesti NSV ajalugu, vene keel 6. kl. jt. Kogemused kinnitavad, et kuigi õpetajate aktiivsus on olnud üldiselt nõrk ja sõnavõttud pealiskaudsed, on siiski alati laekunud ka väärtuslikku kriitilist materjali ja ühegi maketi laialisaatmine pole päriselt tulutu olnud.

Autorite kaadri täiendamiseks on kasutatud konkursi võimalust. Sel teel on saadud I. Batarina vene keele õpik 5. kl., E. Jaanvärgi ja N. Pentre paralleelõpikud 2. kl., etteütluste kogu 4.—7. kl.; välja on kuulutatud konkurs 7.—8. kl. füüsika õpikute saamiseks.

Koolireformi aastail kirjastatakse enamik õpikuid katseõpikutena. See tähendab, et uus õpik peab läbi tegema 2—3-aastase prooviaja, mille järel seda täiendatakse ja viimistletakse. Paraku peab tähendama, et rajoonide pedagoogilised kabinetid ja ainesektsioonid, kellele Haridusministeerium selle töö korraldamisel toetub, suhtuvad ülesandesse tuimalt. Tõsi küll, mitte kõik, kuid siiski enam. Ütleme olse välja, et paljud pedagoogiliste kabinettide juhatajad töötavad ilma huvi ja entusiasmita, aga haridusosakonnad arvavad, et metoodiline töö on remondi- ja teiste majandusküsimuste kõrval mingi kolmanda järgu asi. Ometi on piinlik, kui hästi remonditud koolimajas halvasti õpetatakse.

Heidame lõpuks pilgu 1960/61. õ.-a. õpikute plaanile, ja nimelt sellest küljest, mis seal uut, reformitud kooli nõudeile vastavat leidub.

Peab ütleva, et seekordne õpikute kirjastamise plaan kujunes tihedaks ja pingeliseks. 89-st nimetusest on 30 uustrüki, enamuse pealegi sellised, mis tuli luua n. ö. tühjale kohale (kodulugu 3. ja 4. kl., 4. kl. ajalugu, 5. kl. geograafia jt.).

Töö raskuspunkt langes algklassidesse — koolireformi esimesse lülisse. Selle astme tarvis ilmub eelolevaks õppeaastaks 13 uut originaalõpikut. Tunnustusväärse töö tegid algklasside aritmeetikaõpikute autorid J. Kallak ja A. Lints ning matemaatika ainekomisjon. Suhteliselt lühikese aja jooksul suudeti koostada ja trüki esle valmistada uuele programmile vastavad õpikud kõigi nelja klassi jaoks. Autorid seadsid eesmärgiks anda eluliselt tarvilikud teadmised ja oskused eakohaste ja võimalikult ratsionaalsete meetoditega. Õpikute käsitlus on näitlik, rikkalikult illustreeritud; 1. klassi õpiku juurde kuulub töövihik.

Möödunud õppeaastast viidi õppeplaani kodulugu. Tundub, et õpetajad võtsid uue aine hästi vastu. Ent esimese aasta töös juhtus palju viperusi kogemuste ja vajalike õppevahendite puudumise tõttu. Eeloleval aastal on olukord mõneti parem: seljataga on aastases tööst settinud kogemused, üht-teist on koolid soetanud ka õppevahendite täienduseks, õpilaste kätte jõuavad kaks õpperaamatut: A. Vallneri «Koduloolisi lugemisalu» 3. kl. ja O. Niinemäe «Kodulugu» 4. kl. Nende raamatute koostamisel tuli autorile teha tõeline pioneeritöö. Ühelt poolt oli tarvis rajada alused uuele, nõukogulikule koduloole, teiselt poolt — sulatada programmi temaatika tervikkäsitluseks. Kuidas sellega toime on tulnud, jääb juba kasutajate otsustada. Õpperaamatule täienduseks ilmuvad metoodilised juhendid. A. Vallneri «Kodulooprintsiiibi rakendamise I—II kl.» ilmub ümbertöötatult.

Ajaloo õpetamine 4. kl. toimub teadupärast uutal alustel. EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruses «Ajaloo õpetamisest Eesti NSV koolides» on kindlaks määratud, et 4. kl. õpetatakse ajalugu episoodiliste jutustustena NSV Liidu ja Eesti NSV ajalood. Neil alustel koostatud programm eelast endastmõistetavalt originaalõpiku soetamist. Uus õpik, mille autoriks on H. Palamets, ilmub koos metoodilise juhendiga õppeaasta alguseks. Olgu siinkohal märgitud, et nimetatud määrus näeb ette rea abinõusid ajaloo õpetamise otsustavaks parandamiseks lähemal aastail (õpikute ja lugemike väljaandmine vanematele klassidele — 5.—11. kl., ajalooalaste piltide ja kaartide kirjastamine, õppefilmide loomine jne.).

Möödunud õppeaastal 2. kl. kasutamisele võetud E. Jaanvärgi ja N. Pentre koostatud paralleelõpikute eesmärgiks oli katsetada laialdaselt kahte oluliselt erinevat metoodilist süsteemi ning jõuda välja optimaalse lahenduseni. Kahel järgneval aastal arendatakse neid süsteeme edasi 3. ja 4. klassis. Eeloleval õppeaastal tulevadki 3. kl. kasutusele mainitud autorite eksperimentaalõpikud. Kuna nii ulatuslik katsetamine nõuab suurt töömahtu ja laialdast kokkuvõtete tegemist, oleks tänuväärne, kui iga asjaosaline õpetaja püüaks jõudumööda abiks olla. Esialgsed kokkuvõtted poole aasta tööst on aga mitmeti rõõmustavad. Katseõpikute kasutamine on tekitanud metoodilist elevust, virgutanud uue ja parema otsimist, mille tõttu ka tulemused olid paremad.

Algklasside õpikuist ilmuvad põhjalikult ümbertöötatud kujul veel H. Bachmani—S. Vilboki eesti keele õpik ja lugemik 1. kl. ja samade autorite eesti keele lugemik 2. kl.

Eeloleval õppeaastal töötatakse uute

programmide alusel 5.—6. klassis. 5. kl. kujuneb olukord õpikute seisukohast enam-vähem normaalseks — programmile vastavad õpikud puuduvad ainult loodusõpetuses ja ajaloo (F. Korovkini vana-aja õpik on töövihiku ja juhendi najal siiski kasutatav). Uudiseks on õpetajaile K. Praakli eesti keele õpik ümbertöötatud kujul ja A. Kriisa koostatud kirjanduse lugemik 5. kl. Kõnealuse klassi geograafiakursus käsitleb Eesti NSV geograafiat seoses üldgeograafia mõistetega. Seliekohane õpik (autorid A. Toomus ja H. Tulp) ilmub koos töövihiku ja metoodilise juhendiga.

6. kl. õpikuist ilmuvad programmikohasena V. Ordliku—N. Rembali eesti keele õpik, H. Kuudi koostatud kirjanduse lugemik, M. Sokolova vene keele õpik, A. Ehini—M. Raua inglise keele õpik, H. Toomi—E. Vihmani saksa keele õpik ja A. Emmo jt. füüsika õpik.

Vanema astme õpikute koostamine seisab põhijoontes alles ees. Paar järgnevat aastat kujunevad paratamatult ülemineku- perioodiks, millal vanad õpikud on ainult osaliselt kasutatavad, aga uusi pole veel koostatud. Liigne kiirustamine selle astme õpikute koostamisel oleks ohtlik, eriti selles mõttes, et kahe kontsentri õppeainete sisu on vaja kooskõlla viia. Pealegi on tarvis tundma õppida teiste liiduvabariikide tööd ja kogemusi.

Õpikute kõrval hakkab koolitöö üha tungivamalt nõudma mitmesuguste metoodi-

liste abivahendite soetamist. Mõõdunud õppeaastal võtsime kahes õppeaines — ajaloo ja geograafias — kasutusele töövihiku d. Kuigi esimesed pääsukesed olid mitmei puudulikud, tunnistasid õpetajad töövormi enda otstarbekohaseks ja tarvilikuks. Uueks õppeaastaks kirjutatakse töövihikud juba neljas õppeaines: ajaloo 5.—6. kl., geograafias ja loodusõpetuses 5. kl. ning aritmeetikas 1. kl. Loodetavasti on uusväljaanded ka sisuliselt paremini õnnestunud. Ilmne on, et töövihik kui õpilaste töömahtu säästev vorm on võitnud eluõiguse ja tuleb edaspidi kasufusele veel teisteskki õppeainetes. Siinkohal pole ruumi rääkida teistest hädavajalikest õppevahenditest, mille soetamisele lähemas tulevikus asutakse.

Enam tähelepanu on pööratud ka õpikute kujunduslikule küljele. Eesti Riiklikul Kirjastusel on sel alal vaieldamatult saavutus (aabiits, vene keele õpikud 2. kl.). Uus õppeaasta peaks veelgi mõne rõõmsa üllatuse tooma.

Võitlus õpikute kõrge kvaliteedi eest on nõukogude kooli uuel etapil väga tõsine ülesanne. Võib öelda, et edu sel alal on tagatud siis, kui Haridusministeeriumi, Eesti Riikliku Kirjastuse ja teaduslike asutuste pingutus toetab hea nõu ja asjaliku kriitikaga kogu õpetajaskond. On päris endastmõistetav, et õpikute koostamisega seotud probleemid leiavad tõsist ja edasivivat arutamist ka eelseisval vabariigi õpetajate kongressil.

## Tähelepanekuid vene keele õpetamisest

### 2. klassis kahe süsteemi järgi

I. NUUT,

Viljandi 4. keskkooli õpetaja

Asja lõppenud õppeaasta teisel poolel alustasin vene keele õpetamist kahes paralleelklassis kahe erineva süsteemi järgi (autorid E. Jaanvärk ja N. Pentre).

Teatavasti oli sel õppeaastal esmakordselt 2. klassis pikem suuline aabitsaeelne kursus. Selle eesmärgiks oli õpetada lapsi vene keelt õigesti hääldama ning panna elementaarne alus kõnelemisokusele. Siinjuures rõhutab E. Jaanvärk esmase ülesandena praktilise kõnekeele õpetamist, N. Pentre aga õige hääldamise õpetamist. Seetõttu on autorid paljudes aabitsaeelse kursuse küsimustes erinevatel seisukohtadel ning kasutatavad hääldamise õpetamisel ja kõne arendamisel erinevaid metoodilisi võtteid. Ka sõnavara on autoreil erinev.

Tegelik töö pidi näitama, kumma autori

seisukohad on õigemad ja kumma poolt soovitatud metoodilised võtted annavad vene keele õpetamisel paremaid tulemusi. Nüüd, pooleaastase töö järel, on võimalik võrrelda töötulemusi kahes paralleelklassis, samuti avaldada mõningaid mõtteid, mis kerkisid üles töö käigus.

2-a klassis õpetan vene keelt E. Jaanvärki süsteemi järgi. Vene keele tunnid on kuus korda nädalas. Tunni pikkus on 22—23 minutit. Organisatsioonilisi raskusi lähitundidega ei ole.

Meie koolis algab teisel vahetusel õppetöö kell pool kolm pärast lõunat. 2-a klassi õpilased tulevad kooli pool tundi varem, s. o. kella kaheks. Pärast vene keele lühitundi jääb õpilastel puhkuseks 7,5 minuti pikkune vahetund.



2-b klassis õpetan vene keelt N. Pentre süsteemi järgi. Tunnid on tavalise pikkusega (45 min.) ja kolm korda nädalas (esmaspäeval, neljapäeval ja laupäeval).

2-a klassis õpib 37 õpilast, 2-b klassis 38 õpilast. Mõlemas klassis õpetan ainult vene keelt. Nii 2-a kui ka 2-b klassis on õpilased küllaltki distsiplineeritud ja töötahtlised. Seega on töötajad mõlemas klassis ühesugused.

Olen püüdnud võimalikult kinni pidada autorite poolt metoodilistes kirjades antud näpunäidetest.

Õpilased töötavad ainult tundides. Koduseid ülesandeid neile vene keeles ei anta.

Õige hääldamise omandamine vene keele õpetamise esimesel etapil on väga oluline. Huvitav on võrrelda, kuidas on omandanud hääldamise erinevate süsteemide järgi õppides paralleelklasside õpilased. Selle väljaselgitamiseks korraldasin 23. mail k. a. kontrollkatse. Kontrolliti kõigi 2. klassi õpilaste hääldamist (välja arvatud 2-a klassist 1 õpilane ja 2-b klassist 2 õpilast, kes haiguse tõttu pikemat aega puudusid). Kontrollisõnadeks kasutasin ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vene keele sektori poolt antud sõnu. Kontrollimise juures viibisid kooli direktor ja keskkooli vanemate klasside vene keele õpetaja.

Kontrollimine näitas, et paralleelklasside õpilaste hääldamisoskus on enam-vähem võrdne, välja arvatud ж hääldamine (õigesti hääldajaid 2-a klassis 28, 2-b klassis 33) ja и hääldamine (õigesti hääldajaid 2-a klassis 34 ja 2-b klassis 19).

Pärast kontrollkatset vaatasin konspektide järgi, kui palju hääldamisharjutusi on tehtud ühele või teisele häälikule. Imnes vana tuntud tõde: mida rohkem on tehtud teatud häälikute harjutusi, seda vähem teevad õpilased vigu.

Häälikut и hääldavad kõik 2. klassi õpilased õigesti. Nii E. Jaanvärgi kui ka N. Pentre järgi on seda, võrreldes teiste häälikutega, palju harjutatud (umbkaudu 18 tunnis).

Velaarset л-i peavad mõlemad autorid eestlastele raskeks ja annavad selle kohta küllalt hääldamisharjutusi. E. Jaanvärgi metoodilises kirjas antud tunnikonspektide järgi õpetades on velaarse л-i õppimisel tehtud spetsiaalseid hääldamisharjutusi rohkem kui kahekümnes tunnis (N. Pentrel mõnevõrra vähem). E. Jaanvärgi poolt väljatöötatud süsteem velaarse л-i õpetamiseks on väärtuslik ja kergendab õpilastele keele õige asendi leidmist.

Ж hääldamist võrreldes ilmnese, et 2-b klassi õpilased teevad selles tunduvalt vähem vigu kui 2-a klassi õpilased. Millest on niisugune vahe tingitud? N. Pentre tunnikonspektide järgi antud tundides on ж-le tehtud hääldamisharjutusi 12 tunnis,

E. Jaanvärgi järgi poole vähem. Ka ж-häälikuga sõnu annab N. Pentre üle poole rohkem kui E. Jaanvärg.

Et kindlustada ж õige hääldamine ka 2-a klassi õpilastel, tuleb hääldamisharjutusi ж-häälikuga teha nii palju, nagu näeb ette N. Pentre, või veel enamgi. Ш-häälikut õpitakse N. Pentre tööplaani järgi õppeaasta lõpul (54. tund). Tegelikult sai и-d käsitleda ainult viimases vene keele tunnis. Harjutamiseks ei jäänud üldse aega. Seepärast ei oskagi paljud 2-b klassi õpilased и-d õigesti hääldada. Pole arusaadav, millistel kaalutlustel jättis autor nii raske hääliku õppimise viimasele minutile. Viimase kümne tunni jooksul õpilased ühtki uut häälikut ei õpi. Kui и õppimist oleks alustatud näiteks 45. tunnist, oleks jäänud küllalt aega selle süvendamiseks ja kinnistamiseks.

Mõlemal autoril (võrreldes näiteks и-le tehtud harjutuste hulgaga) on hääldamisharjutusi hellilistele konsonantidele б, д, з vähe. E. Jaanvärgil on näiteks з-le harjutusi ainult kaheks tunnis. Kogemused aga näitavad, et õpilased teevad nende hääldamisel sageli vigu. Et vigu vältida, tuleks nende häälikute õpetamisele pöörata samaugust tähelepanu, nagu и, ж või л-le.

N. Pentre peab б-häälikut kergemaks kui д-d, E. Jaanvärgi arvates on mõlemad võrdse raskusega. N. Pentre järgi õppisid lapsed enne hääldama б-d, siis д-d, E. Jaanvärgi järgi ümberpöörult. Tegelikult on see täiesti ükskõik, kas õpetada enne б või д, sest nende kahe hääliku puhul pole raskuse vahe märgatav.

Ф-häälik lastele eriliselt raskusi ei valmista. Raskem on aga х hääldamine sõna algul. Lapsed kipuvad seda hääldama nõrgalt, eriti 2-a klassis. N. Pentre soovib х hääldamist eraldi treenida. Tegin seda 2-b klassis. Selle tulemusena hääldavad 2-b klassi õpilased х-d õigemini kui 2-a klassi õpilased.

Oma artiklis «Vene keele õpetamise kahest süsteemist 2. klassis» kirjutab I. Batarina: «Autorite põhimõttelised lahku minekud foneetika alal ei seisne üksnes häälikute õpetamise erinevas järjekorras, vaid ka nende käsitlemise metoodikas.»

E. Jaanvärgi meetodi järgi peavad õpilased algul kuulmise järgi eraldama häälikuid с ja з. Järgneb з-hääliku hääldamine üksikult (matkimine). Järgnevalt hääldatakse з-d silbis (за), siis sõnas (за-за) ja lõpuks lauses (Это за).

Kui võtta aluseks N. Pentre «Metoodilises kirjas» lk. 20 antud juhend и-hääliku õpetamise kohta, peaks analoogia põhjal з-häälikut õppima järgmiselt:

Kõigepealt kuulevad õpilased lauset (Это зоя). Õpetaja laseb õpilastel öelda lause esimese sõna, teise sõna (зоя), siis silbi (зо) ja lõpuks hääliku з.

Järelikult peavad õpilased võõrast häälikut kõigepealt hääldama sõnas, siis silbis ja lõpuks üksikult. Tegelikult 3-häälikul konspekti järgi nii ei õpita. (Vaata N. Pentre «Metoodiline kiri», lk. 75.) Õpilased matkivad mesilast, s. t. harjutavad üksikult 3 hääldamist ja alles siis hääldavad sõna *Зоя*. Edasi järgnevad mõlemal autoril vaheldumisi hääldamis- ja kõneharjutused. Milles seisneb siin erinevus häälikute käsitlemise metoodikas ja millist mõju see avaldab õigele hääldamisele, on raske öelda. Mõlemal juhul harjutatakse raske häälikku hääldamist üksikult, silpides ja sõnades.

Paralleelklasside õpilaste 3 hääldamise kontrollimisel ilmnes, et mõlemas klassis oli enamik õpilastest omandanud 3 õige hääldamise. Nii 2-a kui ka 2-b klassis on 3 hääldamisel raskusi veel 2—3 õpilasel.

Järelikult õpivad lapsed nii E. Jaanvärgi kui ka N. Pentre meetodi järgi vene keelt õigesti hääldama. Oluline on, kas tehakse küllalt harjutusi hääldamisokuse kinnistamiseks. Õpetaja nõudlikkusest kõneharjutuste puhul üksi ei piisa. Kogemused näitavad, et õpilased hääldavad valesti ka kergeid häälikuid (*ф, ц jt.*), kui neid eraldi ei treenita. Foneetilised harjutused on vajalikud igas vene keele tunnis (nagu soovitab seda N. Pentre). Kuid see ei tähenda veel, et praktilise kõnekeele õppimine peaks olema teisejärgulise tähtsusega ülesanne.

Katseprogramm näeb ette, et 2. klassis peavad õpilased omandama aktiivselt 150 vene keele sõna. Sellest arvust ei pea kumbki autor kinni. N. Pentre annab 170, E. Jaanvärg 250 sõna ümber (iga muutevorm on loetud uueks sõnaks). Seega tuleb N. Pentre järgi õpetada igas tunnis keskmiselt 3 uut sõna, E. Jaanvärgi järgi igas lühitunnis samuti 2—3 sõna. N. Pentre süsteemi järgi õpetades toimuvad vene keele tunnid üle päeva, kord isegi üle kahe päeva. Kodus õpilased vene keelega ei tegele. Pika vaheaja tõttu tundide vahel unustavad paljud lapsed järgnevaks tunniks eelmises tunnis õpitud sõnad. Näiteks lauset *Да здравствует Первое мая!* mäletasid 36-st 2-b klassi õpilasest tunni lõpul 32 õpilast õigesti. Järgmise tunni algul oli lause õigesti meeles ainult 8-1 õpilasel. 9 õpilast vastasid: «Здравствуйте Первое мая!» Ülejäänud 19-st õpilasest mäletasid mõned sõnu «Первое мая». 2-a klassis mäletas pärast tunni lõppu lauset õigesti 29 õpilast. Järgmisel päeval mäletas seda lauset õigesti 13 õpilast. 8 õpilast ütles: «Здравствуйте Первое мая».

Muidugi jäävad kergemad sõnad, nagu *окно, лампа, кружка jne.*, lastele kiiremini meelde.

Nagu tegelikus töös ilmneb, unustavad lapsed väga palju. Unustamine on seda suurem, mida pikem on vaheaeg tundide

vahel. Sõnu tuleb paljudes tundides korjata, enne kui nad kõigile meelde jäävad. Eriti tuleb meele pidada, et eelkursuse ajal lastel kodus meeldetuletamise (õppimise) võimalust pole.

Võrreldes sõnade hulka, mis on võimalik õpetada ühe normaalkikkusega tunni ja kahe lühitunni jooksul, näeme, et kahes lühitunnis võib õpetada sõnu peaaegu poole rohkem kui ühes 45-minutilise tunnis. Näiteks õppisid 2-a klassi õpilased 70. tunnis uued sõnad *кухня, варит, суп*. Uue aine käsitlemiseks kulus 5 minutit. 71. tunnis õppisid lapsed sõnad *мука, каша, в миске*. Sõnade õppimiseks ja kinnistamiseks kulus 4 minutit. Seega kulus kahes lühitunnis 6 sõna õppimiseks 9 minutit.

Normaalkikkusega tunnis 9 minutiga 6 uut sõna 2. klassi õpilastele selgeks õpetada pole lihtne. Jõukohane on 3—4 uut sõna, nagu see N. Pentre tundides ongi.

Kui õpetada vene keelt kolm korda nädalas (normaalse pikkusega tunnis), on 2. klassi õpilastele jõukohane 150—180 sõna omandamine. Õppides aga vene keelt iga päev (6 korda nädalas) lühitundides, on 2. klassi õpilased täiesti võimelised omandama 250—280 sõna (s. o. 3 uut sõna igas lühitunnis).

Iga muutevorm tuleks 2. klassis lugeda uueks sõnaks, sest uue muutevormi õppimiseks kulub paljudel juhtudel (*я ем, он ест, двор, на дворе, лес, в лесу jne.*) niisama palju aega kui uue sõna õppimiseks.

Kui võrrelda paralleelklasside õpilaste vestlemisokust, siis on lausetehulk, mida oskavad kõnes kasutada 2-a klassi õpilased (E. Jaanvärgi süsteem), mitu korda suurem kui 2-b klassi õpilastel (N. Pentre süsteem). Seda soodustavad mitmesugused asjaolud: 1) E. Jaanvärgil on sõnade arv tunduvalt suurem, 2) E. Jaanvärg annab nimisõnade muutevorme 3—4 korda rohkem kui N. Pentre, 3) E. Jaanvärgil esineb tegusõnu oleviku ainsuse 3. isikus rohkem kui N. Pentrel. Viimastega on aga võimalik rohkem lauseid moodustada kui tegusõna 1. isiku vormiga (N. Pentrel esineb rohkem 1. isik). Kõik need komponendid kokku annavadki 2-a klassi õpilastele palju suurema võimaluse vestlemiseks.

E. Jaanvärg pöörab väga suurt tähelepanu sellele, et õpilasel kujuneks uue muutevormi kasutamise vilumuseks. Näiteks vorm *на столе* esineb 24 tunnis, *на дворе* ligi 20 tunnis, *у девочки* 15 tunnis jne. Selline sage kordamine kindlustabki, et antud muutevormi tõesti eluajaks «pähe kulub». Vene keelt kõneldes kasutavad õpilased õpitud vormi automaatselt õigesti.

Huvitav on märkida, et pärast seda, kui õpilased olid sageli kasutanud lauseid «*Папа покупает газету. Ученик берет сумку. Мальчик ест кашу.*», hakkasid

nad iseseisvalt õigesti kasutama ka vormi *книгу*. Arvo jutustas pildi järgi: «Это комната. В комнате стол, стул и диван. На столе ваза. В вазе цветы. Вот лампа. Это окно. На стене висит календарь. На стене висит еще картина.»

Все дома. Мама сидит на стуле. Она шьет платье. Мама шьет хорошо. Вот бабушка. У бабушки письмо. Бабушка берет очки. Бабушка читает письмо. Дядя Дима сидит на диване. Дядя читает газету. Папа тоже сидит на диване. Папа читает книгу. Это Аво. Аво маленький мальчик. У мальчика мяч. Маленький мальчик играет. Это Айно. Айно девочка. У девочки кукла. Девочка тоже играет. Вот дедушка. (Õpetaja, kuidas on vene keele mängivad? Играют на санках. смотрит, как дети играют.)

Arvo on üks tublimaid õpilasi klassis. Kuid umbes nii nagu Arvo, võivad paljud 2-a klassi õpilased jutustada mitmesuguste piltide järgi.

Järelemõtlemist vajaks küsimus, kas on otstarbekas ühes tunnis õpetada sama sõna kaht muutevormi.

N. Pentre annab näiteks 24. tunnis sõnad *открываю, открывает, закрываю, закрывает*, 30. tunnis *надеваю, надевает*. E. Jaanvärgil esinevad 50. tunnis sõnad *катаются на санках, катают на санках*.

2. klassi õpilastele on я открываю üks, он открывает aga teine uus sõna. Et mõlemad «uued» sõnad on väga sarnased, vormi я открываю pole lapsed veel kindlalt omandanud, kuid sealsamas antakse juba sõna teine muutevorm, siis algabki segajamine. Lapsed ütlesid: «Я открывает окно» (mitte kunagi ei kasutanud õpilased vale vormi он открываю). Ilmselt on 3. isiku vorm lastele kergem. Kui tegusõna 1. ja 3. isiku vorm aga kõlaliselt rohkem erinesid, näiteks я ем, он ест, ei eksinud õpilased nende kasutamisel. Ka siis eksisid lapsed väga harva, kui üks vormidest oli õpitud mõni tund varem. Sedasama võib öelda ka nimisõnade muutevormide kohta.

Aabitsaeelse suulise kursuse ajal tutvuvad õpilased N. Pentre meetodi järgi peaaegu kõigi trükitähtedega. Õppimata jäevad ainult б, в, ü. Igas tunnis kulub tööle liikuva aabitsaga keskmiselt 10 minutit. Kui tunni pikkuseks on 45 minutit, siis on töö liikuva aabitsaga tunnis vajalik. Lapsed väsisid selles eas kiiresti, tähelepanuvõime tunni lõpupoole nõrgeneb. Seepärast ongi vajalik igas tunnis mitmekesine tegevus, sealhulgas ka sõnade ja lausete ladumine ning laotud sõnade lugemine. Autori arvates on väga tähtis, et lastel tekiks õige seos hääliku ja tähe vahel vene keele õpetamise esimesel etapil.

E. Jaanvärgi järgi tutvuvad õpilased

mõningate trükitähtedega. Silpe ja sõnu laotakse ainult 7—8 tunnis. Aeg, mis kulub tööle liikuva aabitsaga, pole E. Jaanvärgi meetodi järgi töötades nimetamisväärtne. Kokkuhoitud aja arvel on võimalik teha rohkem kõneharjutusi. 22,5 minuti jooksul suudavad lapsed kogu aeg vestlusest aktiivselt osa võtta. Kui igas tunnis kulutatakse umbes 5 minutit tööle liikuva aabitsaga, õpiksid lapsed 2. klassis ära küll kõik trükitähed, selle tõttu kannataks aga suuline kõneoskus.

Tekib küsimus, kumb on vene keele õpetamise esimesel etapil olulisem, kas kõigi trükitähtede selgeõppimine või suurema sõnavara ja kõneoskuse omandamine. Et aabitsakursust õpitakse 3. klassis, siis on õigem eelkursuse ajal panna kindel alus elementaarsetele kõnelemisoskusele. Nii vene keele õige hääldamise õpetamine kui ka kõnelemisoskuse arendamine on eelkursuse ajal mõlemad võrdselt tähtsad.

N. Pentrel on hääldamise õpetamise küsimused osalt paremini lahendatud kui E. Jaanvärgil. E. Jaanvärg on kuhjanud hääldamisharjutusi esimestele tundidele liiga palju. Ühe lühitunni jooksul tuleb paralleelselt harjutada nelja või viit rasket häälikut. Jõukohane oleks kahe, äärmiselt juhul kolme hääliku õppimine korraga.

N. Pentre annab «Metoodilises kirjjas» terve rea laule ja mängu. Mängul on laste elus selles eas veel küllalt tähtis koht. Vene keele tund oli «hea tund» peamiselt sellepärast, et seal «sai mängida». Osa mängudest, nagu «Telefon», «Arva ära!», «Tiqu», «Hiired ja kass» ning «Rong», sobivad hästi klassis mängimiseks. Sageli püüdsin tunnis paar minutit aega mängu jaoks kokku hoida. 2-a klassi õpilased küsisid: «Õpetaja, kas meie ka saame mängida, kui me hästi vastame?» Lühitunni jooksul õpilased väsisid vähem. Erilist vajadust neil liikumise järele pole. Kuid tundide mitmekesistamiseks kasutasin siiski ka 2-a klassis N. Pentre mängu. 45-minutilise tunnis on aga tingimata vaja anda «seaduslik luba» liikumiseks. On suur vahe, kas lapsed teevad lihtsalt hääldamisharjutust *uu-uu-uu* või mängivad «Rongi». Kui hääldamisharjutused pole seotud mänguga ja neid tehakse igas tunnis 10—13 minutit, muutub see lastele igavaks.

Nõudest, et 2. klassi õpilased laoksid ja loeksid ainult neid sõnu ja lauseid, mis hääldatakse ja kirjutatakse ühtemoodi, ei pea kumbki autor kinni. N. Pentrel esineb eksimusi selle vastu ainult paaris kohas (lk. 30 *ложка*), E. Jaanvärgil rohkem. Lugemisharjutused, kus kiri vastab hääldamisele, on eelkursuse ajal vajalikud. Eesmärgiks pole siin niivõrd lugemistehnika arendamine kui just vaheldus, mida luge-

misharjutused eelkursuse ajal tundidesse toovad.

Asja lõppenud õppeaastal saadud kogemused näitavad, et pikem suuline eelkursus on vajalik. Õpilased omandavad poole aasta jooksul nii õige hääldamise kui ka elementaarse kõnelemisioskuse alused.

Kumb süsteem on parem? Millise süsteemi järgi tahaksin õpetada vene keelt 2. klassis? Kasutaksin «segasüsteemi».

1. Õpetaksin vene keelt iga päev lühitundidena (Jaanvärk), sest: a) 22—23-minutilise tunnis töötavad lapsed kogu aeg aktiivselt; b) vaheaeg kahe vene keele tunni vahel on lühem ja õpilased unustavad vähem; c) kahe 22—23-minutilise tunni jooksul õpib rohkem sõnu kui ühes 45-minutilise tunnis.

2. Igas tunnis teeksin hääldamisharjutusi (Pentre).

3. Muutevormide õpetamisel kasutaksin E. Jaanvärgi meetodit.

4. Tunni mitmekesistamiseks kasutaksin N. Pentre «Metoodilises kirjas» antud laule ja mänge.

5. Eelkursuse ajal tutvustaksin õpilasi ainult mõningate trükitähtedega (Jaanvärk).

Kasutades mõlema autori neid metoodilisi võtteid, mis tegelikus töös on andnud häid tulemusi, oleks võimalik järgmisel õppeaastal 2. klassi õpilasi paremini hääldama ja vestlema õpetada kui sel õppeaastal.

## T. Ussisoo „Puidutöö jooniseid noortele“ ning E. Averi ja T. Ussisoo „Metallitöö jooniste album“

E. KURIK,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi  
tööõpetuse kabineti juhataja

Eesti Riiklik Kirjastus andis välja koolidele kaks vajalikku albumit: T. Ussisoo «Puidutöö jooniseid noortele» ning E. Averi ja T. Ussisoo «Metallitöö jooniste album». Albumite autorid on silmas pidanud üldharidusliku kooli 5.—8. klassi tööõpetuse programmis ettenähtud näidistööid ja koostanud peamiselt nende kohta tehnilised joonised. Samuti on näidatud üksikuid töövõteteid, detailide ühendamise viise, skeeme, geomeetrilisi konstruktsioone ja graafilisi kujutusi. Esemete valmistamise hõlbustamiseks on albumites antud lühikesi töö kirjeldusi (metallitöö album) või tööjuhendeid (puidutöö album). Töö kirjeldus või tööjuhend on toodud samal albumilehel, kus esinevad joonisedki, ning on seega alati käepärast, eriti metallitöö albumis, kus töö kirjeldus on antud joonisega ühel ja samal leheküljel. Joonised on esitatud süstemaatilises järjekorras, mis hõlbustab albumi kasutamist ning juhendab õpetajat valima töid õiges järjekorras.

Albumites esitatud joonised on ühtlasi heaks näidismaterjaliks õpikastele tehnilise joonise algmõistete tutvustamisel ja selle lugemise õpetamisel. Et album koosneb

üksikutest lehtedest, on soodus jooniseid kasutada õpilastele iseseisvate tööülesannete andmiseks. Kahjuks puudub sisukord, mis hõlbustaks vajalike jooniste leidmist.

Albumiteapid on valmistatud joonistus-paberist. Joonistus-paber ei ole aga sagedaseks kasutamiseks otstarbekohane, kulub kergesti ja muutub kasutamiskõlbmatuks. Esitan alljärgnevalt mõningaid märkmeid ja seisukohti albumites antud jooniste kohta.

T. Ussisoo albumis «Puidutöö jooniseid noortele» on tabelil nr. 1 lipiku paksuseks joonisel märgitud 22 mm, mis on muidugi eksitus, sest sellise lihtsa lipiku paksus võiks olla 5—6 mm.

Tabelil 18 on tarvitatud termineid (tiidusnurgik, miinurngik), mida ei saa soovitada. Tööõpetuse ainekomisjonis otsustati soovitada nurgamõõtjate nimetustena tarvitusele võtta terminid nurgik, tiidus ja miin. Et termin nurgik on saanud meie koolides 90° nurgamõõtja nimetusena üldtarvitatavaks terminiks (varem kasutati vinkel), siis ei saa 45° nurgamõõtjat nimetada tiidusnurgikuks ja reguleeritava keelega nurgamõõtjat miinurngikuks. Terminid tiidus ja miin

on kooli tööõpetuses juba kaua kasutusel ja ei ole põhjust võtta nüüd kasutusele teisi termineid.

Tabelil 21 näidatud aiatooli konstruktsioon on nõrk. Jalgade ja sidepuude ühendamine poltidega on küll lihtne, kuid istumisel vajub selline tool kokku. Seega oleks vaja joonisel kujutatud aiatooli konstruktsiooni muuta. Jalgade ja sidepuude ühendused tuleb teha tappidega või valmistada veel eri tugipuu, mille üks ots kinnitatakse esijalgade ja sari ühenduskohale, teine aga jalatoele.

Mõnede tabelitel kujutatud esemete valmistamine, nagu kanade söödaküna (tabel 4), riidepuud (tabel 10), kaanega kastike (tabel 13) jt. on varem ilmunud tööõpetusealase kirjanduse kaudu üldtuntud. Siin oleks autor võinud otsida teistsuguseid konstruktsioone. Tabelil 15 näidatud lillelaud ja telefonilaud on kohmakad ning ülearused esemed.

Puidutööde albumis on pandud suurt rõhku mööbliesemete valmistamisele, nagu riiul, kapp, taburet, laud, tool jt. Seni kui meie õppetöökodades puuduvad puidutöömashinad, ei ole võimalik tööõpetuse tundide vähesel arvul töötada valmistada. Seda on võimalik teha küll klassivälise töö korras.

Õpilaste omaloomingu ja käsitöö näitusele saadetud mööbliesemest nähtub, et koolides on võetud eeskujult uuest nägusast ja lihtsast mööblitoodangust. Albumis on aga mõned mööbliesemed vananenud konstruktsiooniga ja raskepärased, nagu taburet (tabel 26), laud (tabel 27) ja toolid (tabel 30). Seepärast tuleks enne, kui koolis hakatakse mööblit valmistama, tutvuda kaasegse mööbliiga.

E. Averi ja T. Ussisoo «Metallitöö jooniste album» sisaldab jooniseid traadi-, pleki- ja metallitööde kohta. Traaditööd on esitatud ainult tabelil nr. 1. Tööõpetuse programmis loetletud traaditöödest on toodud üksnes kaks näidist (küünlajalg ja ülesanne — püsivusmäng), kuigi tabelil on kujutatud 9 eset. Arvan, et esemed, nagu tolmukloppija ja triikraua alused on üleliigsed ning nende asemel oleks tulnud näidata võtmerõnga valmistamist, keti tegemist (noa, tripi jaoks) jt. töid. Tabeli alumisel serval loetletud tööriistad ja abinõud on nähtavasti mõeldud individuaalseks kasutamiseks. Loetelu hulgast puuduvad kruustangid, lamemokktange aga on nimetatud 2 paari. Üleliigsed selles komplektis on jootlamp ja sidumistraat.

Tabelil 2 on näidatud esialgseid pleki-

töid. Plekitööde lihtsamateks operatsioonideks on märkimine, lõikamine ja painutamine. Märkimise ja lõikamise harjutamisel võib valmistada esimese esemena võtmeripatsi. Võtmeripatsi materjaliks sobib õhuke plekk (0,3—0,5 mm), mida on kerge lõigata väikeste plekikääridega või koguni harilike kääridega. Tabelil esitatud võtmeripatsi paksuseks on aga 2 mm. Sellise paksusega plekki ei saa enam plekikääridega lõigata, vaid seda tuleb rauda meiliga ja siluda viiliga. Raiumise ja viilimise operatsioonid aga kuuluvad lukussepatööde juurde ja seetõttu võiks plekitööde tabelil 2 näidatud ripatseid valmistada hoopis hiljem.

Koolides tehakse plekitööd käsitsi, et õpetada õpilastele pleki märkimist, lõikamist, painutamist ja ühendamist neetide, valtsimise ja tinaga jootmise teel. Tabelil 6 näidatud pangede ja piimanõu käsitsi valmistamine pole õpilastele jõukohane. Nende esemete asemel oleks võinud näidata lihtsamate esemete, nagu toiduvormi, juurvilja riivi jt. valmistamist.

Alates tabelist 8 algavad lukussepatööd. Lukussepa näidistööd on esitatud rikkalikult ning õpetajal on suur valik õpilastele jõukohaseist ja otstarbekast esemest.

Esimeseks lukussepatöökõks sobib plekitööde tabelil 2 näidatud võtmeripats. Tabelil 8 kujutatud metallplaadist (suurus 92×75 mm, paksus 2 mm) võtmeripatsi, aknaraami nurga ja nurgiku väljaraiumine ei ole otstarbekohane. Nurgiku väljaraiumine tõenäoliselt ebaõnnestub. Koolidel ei ole ka käepärast sellise suuruse ja paksusega lehtmatali. Eelistada tuleb tabelil 17 näidatud nurgiku valmistamist.

Mõnedel tabelitel, nagu 8, 13, 16, 17, 20 jt., on märgitud pinna töötlemise sileduse kvaliteet (grupid ja klassid). Kas on vajalik selliste lihtsate esemete tehnilisel joonisel, nagu võtmeripats, aknaraami nurk jt. ära märkida pinna töötlemise sileduse gruppe ja klasse? Arvan, et 7.—8. klassi õpilasele on need tingimused üleliigsed ning muudavad joonise üldilme segaseks ja rahutuks. Hoopis rahulikuma ja selgema ilme jätaavad tabelitel 9, 10 jt. näidatud lihtsad esemed, sest nendel joonistel puuduvad pinna töötlemise sileduse tingimused.

Head näitlikku materjali sisaldavad tabelid 22, 23, 24, 25, 26 ja 29, milles on näidatud toorikute (lamemokktangid, käsikruustangid ja mutrivõti) töötlemist. Neid toorikuid on müügil Tallinna õppevahendite baaskaupluses võrdlemisi odava hinnaga.

Paljudel tabelitel (1/3 kogu albumist) on näidatud lihtsate metallitöö- ja mõõteriistade valmistamist. Enamik neist ei ole üldharidusliku kooli õpilastele jõukohased ja

neid võib valmistada tootmisõpetusega keskkoolide töökodades. Seega pakub metallitöö album vajalikku näidismaterjali ka viimati nimetatud koolidele.

Albumis on materjali samuti keermeta-  
mis- (kinnitusklamber tabel 15) ja treimis-  
töödeks (polt ja mutter tabel 36 ja 37;  
küünjalalg tabel 38 ja 39).

Kokku võttes võib nimetada, et trükist  
ilmunud puidu- ja metallitöö jooniste albu-  
mid pakuvad tööõpetuse õpetajaile ja õpi-  
lastele rikkalikku näidismaterjali program-  
mis ettenähtud ja klassivälise töö korras

tehtavate esemete valmistamiseks. Meie  
kaasaegne tarbeesemete ja tööriistade toot-  
mine sammub pidevalt tõusu teed. Üht-  
lasi kasvab meie nõudlikkus nende ese-  
mete ehituse, välise kuju ja viimistluse  
suhtes. Koolide tööõpetus ei tohi maha  
jääda kaasaja nõuetest. Tööõpetuse õpeta-  
jal tuleb olemasolevat näidismaterjali  
täiendada ja parandada ning luua omalt  
poolt uusi konstruktsioonilisi lahendusi  
ja vorme. Enne kui hakata midagi täien-  
dama või uut looma, on vaja algmater-  
jali. Ilmunud puidu- ja metallitöö joonised  
ongi selleks algmaterjaliks, mida on vaja  
edasi arendada.



## Auväärne tähtpäev

Käesoleva aasta juulis tähistab professor Jaan Depman oma seitsmekümne viiendat sünnipäeva ja viiekümne viiendat teadusliku, pedagoogilise ja ühiskondliku tegevuse tööaastat. Juubilaril on põhjust seitsmekümne viiendal elutee verstapostil peatada hetkeks kirjutav pliats, tõsta üles alati lahkelt vaatavad silmad ja meenutada pingerikast, kuid viljakat tegevust teaduse, kultuuri ja rahvahariduse arendamisel.

Professor Depman on võitnud oma õpilaste ja kasvandike hulgas suure lugupidamise ja armastuse, samuti kõigi nende hulgas, kes teda tunnevad, kellega ta on kohtunud või kes on kasutanud ning lugenud tema teaduslikke, ajaloolisi ja meetoodilisi töid matemaatika, kirjanduse ja keele alal.

Jaan Jakovi p. Depman sündis 17. juulil 1885. a. Liivimaal Tarvastu mõisatöölise perekonnas. Tema nooruspäevad möödusid suvel karjas, põllutööl ja tellisetehases ning talvel koolis. 1904. aastal lõpetas ta Tartu Õpetajate Seminari. Samal aastal algas ka tema pedagoogiline ja ühiskondlik-poliitiline tegevus. Pärast seminari lõpetamist asus ta tööle külakooliõpetajana Toilasse.

Noor õpetaja Jaan Depman tuli Toila kooli suure pedagoogiliste teadmiste tagavaraga. Ta lõi Toilasse kaasa ka kindla otsuse võidelda töörahva parema tuleviku eest ja mõnigi tsarismivastase illegaalse võitluse kogemused. Tema koostöö ja ühine tegevus seminaris väljapaistva eesti tööliisklassi juhi Jaan Anveldiga olid avaldanud oma mõju.

1905.—1907. a. revolutsiooni ajal töötas J. Depman mitmes koolis ja astus 1907. aastal õppima Peterburi Ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonda, mille lõpetas 1912. aastal I järgu diplomiga.

Ülikoolis õppimise aastail võttis Jaan Depman aktiivselt osa ühiskondlikust tegevusest. Arhiivides on säilinud dokumendid Peterburi Eesti Üliõpilaste Seltsi tegevuse ja selle seltsi trükiteodete kirjastamise kohta. Nimetatud seltsi väljaannetes avanes tal võimalus väljendada oma suhtumist 1905. a. revolutsiooni sündmustesse. Ta oli Üliõpilaste Seltsi väljaannete tegelik toimetaja.

Peterburi Eesti Üliõpilaste Seltsi väljaannetes avaldati eestikeelses tõlkes V. G. Korolenko raamat «Igapäevane nähtus», mille alguse «Eessõna asemel» oli kirjutanud Jaan Depman.<sup>1</sup> Kõne all olev V. G. Korolenko teos leidis palavat poolehoidu eesti eesrindliku intelligentsi hulgas.

Jaan Depmani kirjutis «Eessõna asemel» sisaldas Tallinna tsensori väljenduse järgi «kuritegevuse tunnuseid» ja seetõttu «on tarvis kohe konfiskeerida kõik nimetatud väljaande eksemplarid». Tööpolest pandi kogu tiraaž aresti alla ja hiljem tegi ringkonnakohus otsuse kõigi eksemplaride ärapõletamiseks. Kirjutisest «Eessõna asemel» säilis ainult üks eksemplar, mis oli saadetud Eesti kubernerile ettekande lisana Kirjastuspeavalitsusele Peterburi. «Eessõna asemel» autoril õnnestus karistusest pääseda.



<sup>1</sup> A. Ljubarski «Slovo družbō», Tallinn, 1956, lk. 372—381 (vene keeles).

Ülikoolis astus noor teadlane, praegune juubilar, kindlalt materialistliku maailmavaate ja võitleva ateismi teele. 1910. a. ilmus Peterburi Eesti Üliõpilaste Seltsi «Toimetiste» neljandas numbris J. Depmani rahvaraamat «Komeedid ja täheosad», mille ta lõpetas püüdega rahvast veenda, et see komeetidele «mitte hallelujahüüete ja kirikukella helinatega vastu ei läheks, vaid pikksilma abil hoolega haruldast külalist tähele paneks».

Usuvastase kirjanduse ja pahempoolse suunaga raamatu väljaandmise eest karistati J. Depmanit tsaarikohtu poolt. Kaastöö eest Eestis ilmunud bošlevistlikule ajalehele «Kiir» sattus ta tsariohranka valve alla.

Tänapäevani võitleb J. Depman aktiivse ateistina. Ajakirjas «Matematika v škole», 1960, nr. 2, leiame tema usuvastase artikli; Moskva «Utšpedgiz» kirjastab tema raamatu «Opetaja teaduslik-ateistlik töö» («Научно-атеистическая работа учителя»).

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajal töötas juubilar Jamburgis, praeguses Kingisepas, Leningradi oblastis. Alates 1917. a. on ta töötanud pedagoogilises instituudi õppejõuna Smolenski, Petrogradis, Vjatkas (Kirovis) ja Leningradis ning kohakaashuse alusel tehnilistes instituutides ja ülikoolis. 1922. a. anti talle professori aunimetus.

Tänuväärne osa on juubilaril eesti rahvusest kaadrite ettevalmistamisel ja õpetamisel Petrogradis. Ta oli 1918/19. a. üks esimesi õppejõude eesti koolides Petrogradis. 1925. a. peale töötas J. Depman professorina Lääne Vähemusrahvaste Kommunistlikus Ülikoolis, mida tuntakse ka KUNZA nime all, ja samaaegselt kuni 1930. aastani ka matemaatika õppejõuna Leningradi Eesti Pedagoogilises Tehnikumis.

Alates 1932. a. tegeles juubilar jälle mitu aastat eesti rahvusest kõrgema haridusega füüsika ja matemaatika õpetajate kasvatamisega Leningradi Herzeni-nim. Pedagoogilises Instituudis.

J. Depmani tegevus ei piirdu ainult õppetöoga. Ta on andnud välja õpperaamatuid: KUNZA üliõpilastele matemaatika õpiku, peale selle vene ja eesti matemaatika oskusõnastiku.

Ühtlasi võtab ta aktiivselt osa kirjastuse «Külvaja» tööst Leningradis.

Peale matemaatika on J. Depman uurinud eesti kirjanduse ja mõningaid eesti keele küsimusi. «Külvaja» kirjastus annab välja tema kümnekond brošüüri ja hulga artikleid eesti kirjanduse ja keele alalt. Ka käesoleval ajal tegeleb juubilar nende küsimustega. Eesti NSV Teaduste Akadeemia ajakirjas «Keel ja Kirjandus» leiame 1958. ja 1959. a. tema töid. Märjime kas või ajakirja 6. ja 7. nr-s 1958. a. ilmunud kirjutist «Soome-ugri keeleteaduse ajaloost 19. sajandi tsaari-Venemaal» jt. Üldse on Jaan Depmani sulest ilmunud üle saja artikli ja mitmesuguse raamatu eesti keeles ja niisama palju vene keeles — peamiselt matemaatika ja selle õpetamise metoodika alalt.

Mitmekülgse publitsistliku tegevuse kaudu ei ole prof. Depman tuntud ainult Nõukogude Liidus, vaid ka väljaspool meie kodumaat piire.

Eri raamatutena on temalt ilmunud: 1) «Matemaatika ajaloost», Vene NFSV Detgiz väljaanne, 1950. a. Raamat on tõlgitud rumeenia ja tšehhi keelde, 2) «Mõõdud ja meetrisüsteem», mis sai üleliidulise preemia ja on tõlgitud tšehhi keelde, 3) «Jutustus matemaatikast», 1954. a., mis on koos täiendustega tõlgitud eesti, ukraina, kasahhi ja tšehhi keelde, 4) «Matemaatilise induktsiooni meetod», Utšpedgizi väljaanne, 1957. a., mis on ilmunud ka hiina keeles, 5) «Aritmeetika ajalugu», Utšpedgiz, 1959. a. jt.

Juubilar on avaldanud oma uurimusi mitmesugustes väljaannetes. Neid on ilmunud: Moskva ülikooli väljaandes «Историко-математические исследования», ajakirjades «Matematika v škole» ja «Реферативный журнал математики», «Suures Nõukogude Entsüklopeedias», «Lasteentsüklopeedias»; ajakirjas «Вопросы истории естествознания и техники»; kogumikus «Хочу все знать», ajakirjas «Природа»; mitmesuguste instituutide teaduslikes toimetistes, ajakirjades «Морской сборник», «Физика в школе» jt.

Kõiki artikleid loetleda ei jõua, märgitagu neist vaid mõned tähtsamad. Need on: 1) L. F. Magnitski, «Морской сборник», 1940, nr. 1; 2) «Недавно найденное сочинение Архимеда», ajakiri «Matematika v škole», 1940, nr. 6; 3) «Matemaatika kasvatuslik tähtsus», Leningradi Opetajate Täiendusinstituudi väljaanne, 1946; 4) «Забывтое издание «Начал» Евклида на русском языке», Институт математики исследования, том III; 5) «K. M. Peterson», samas, V köide, 1952; 6) «О фактических ошибках в книгах Ф. Клейна», Leningradi Pedagoogilise Instituudi «Toimetised» 1955, I väljaanne; 7) «Matemaatika ajaloost Tartu Ülikoolis», samas; 8) «Kuidas inimesed õppisid lahendama võrrandeid», «Lasteentsüklopeedia», 3. köide.

Professor Depman on olnud ligi kahekümne aspirandi juhendajaks, kellest peaaegu kõik on kaitsnud edukalt oma väitekirja. Samuti on ta peaaegu niisama palju kordi esinenud opponendina doktori- ja teaduste kandidaadi kraadi saamiseks esitatud väitekirjade kaitsmisel Leningradis, Moskvas, Kaasanis, Tartus ja mujal.



See kõik näitab, et juubilar on andnud suure panuse meie kodumaa hariduse ja teaduse arengusse. Tema visaduses ja töös avaldub siiras soov pühendada võimalikult rohkem jõudu võrsuva põlvkonna õpetamisele ja kasvatamisele. Alati on ta olnud lähedastes sidemetes koolieluga, sadu kordi esinenud õpetajate konverentsidel ja kokkutulekutel Leningradis, Tallinnas ja mujal.

Professor J. Depman töötab ka praegu innukalt. Ta võib teadusele anda veel palju väärtuslikku nii isiklike uurimistega kui ka oma kasvandike, tulevaste teadlaste juhendamisel.

Kogu J. Depmani elu on meile eeskujuks võitluses teaduse ja õpetamise meetodika edasiarendamise eest.

Soovime juubilarile suurt indu ja energiat edasiseks viljakaks tööks teaduse ja hariduse põllul.

R. KALLING

## Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VI pleenum

Juunikuus toimus Tallinnas Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VI pleenum. Pleenumil arutati küsimusi initsiatiivi ja isetegevuse printsiibi ellurakendamisest vabariigi pioneeriorganisatsioonis ELKNU Keskkomitee II pleenumi otsuste valguses ja V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäeva tähistamisest. Ettekannetega esinesid ELKNU Keskkomitee sekretär, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees E. Pajumaa ja Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu vastutav sekretär H. Lõbus.

Päevakorra esimese küsimuse kohta märkiti, et viimastel aastatel, eriti seoses pioneeriastmete sisseviimisega, on pööratud suuremat tähelepanu pioneeri initsiatiivi ja isetegevuse arendamisele. Siinjuures tõsteti esile Tallinna 10., Kehra, Kingissepa 1. keskkooli jt., kus malevanõukogu on kogu maleva ja kooli klassivälise töö organisatoriks ning kus kõik pioneerid tunnevad end oma organisatsiooni tõeliste peremeestena.

Kõrvuti sellega esineb aga malevates veel liiga palju pioneeri väiklast hooldamist täiskasvanute poolt, kes püüavad laste eest kõike ise ära teha ja kardavad neile anda iseseisvaid ülesandeid. Et nimetatud puudustest vabaneda, peatuti pleenumil põhjalikult pioneeri juhi ja õpetaja vahekorraldajate, pioneeriaktiivi valimisel ja õpetamisel, pioneeriinstruktoreite ettevalmistamisel ja ärakasutamisel maleva töö juhtimisel. Laste initsiatiivi ja omaalgatuse arendamiseks pidas pleenum vajalikuks luua pioneeriorganisatsiooni nõukogude juurde vanema astme pioneeridest staap ning organiseerida suveperioodil ajutised pioneerirühmad ja -salgad laste elukohtade järgi.

Eesti NSV Haridusministeeriumile tegi

pleenum ettepaneku suunata koolide direktioone ja õppenõukogusid kasutama pioneeride laialdast abi ülekoolliste ürituste korraldamisel, et tõsta pioneerimaleva vastutustunnet koolis tehtava kasvatustöö eest.

Arutades küsimust V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäeva tähistamisest 1962. aastal, juhtis pleenum tähelepanu vajadusele hakata juubeliaastapäevaks ettevalmistusi tegema juba praegu. Pleenum otsustas kuulutada ajavahemik pleenumist aastapäevani vabariigi pioneeriorganisatsiooni kaksaastakuks ja andis konkreetseid juhtnöörid tegevuseks sel perioodil. Samuti otsustas pleenum pöörduda palvega Eesti NSV Kirjanike, Heliloojate ja Kunstnike Liidu, Eesti NSV Kultuuriministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi poole, et need aitaksid seoses pioneeriorganisatsiooni juubeliga korraldada lastele mitmeid suurejoonelisi vabariiklikke üritusi.

19. mail 1962. aastal toimub Tallinnas vabariigi pioneeride V kokkutulek, mis on ühtlasi kokkuvõtteks aastapäeva ettevalmistustest. Kokkutuleku päevadeks muutub Tallinn pioneeride linnaks: siin korraldatakse suur pioneeride paraad, lõkkehõhtuid, spordivõistlusi jne.

Sõnavõttudega esinesid pleenumil Pärnu Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees sm. Tamm, Vabariikliku Noorte Naturalistide Jaama direktor sm. Kikas, Eesti NSV haridusministri asetäitja sm. Oja, Tallinna Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees sm. Penu, Lätimaa LKNU Keskkomitee sekretär sm. Spone jt.

Eespool nimetatud küsimustes võttis pleenum vastu konkreetseid otsused, mis tuleb linnade ja rajoonide pioneeriorganisatsiooni nõukogude pleenumitel ning kõigi koolide õppenõukogudes ja pioneerimalevates 1. oktoobriks läbi arutada.

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Kaksikümmend aastat . . .	482	<b>M. Terri.</b> Ekskursioonid lasteaias . .	533
. . . Saavutusi Nõukogude Eesti haridusel . . . . .	486	<b>H. Toom.</b> Juhendeid 6. klassi saksa keele õpiku kasutamiseks . . . . .	537
. . . Head algatused . . . . .	492		

### TEADLASTE SÕNA

<b>I. Jankovski.</b> 1940. a. revolutsiooni iseloomust ja mõningatest iseärasustest . . . . .	493	. . . Kooli juhtimise probleemidest ajakirjades «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovanije» . . .	544
<b>I. Unt.</b> Individuaalsetest iseärasustest mõtlemises . . . . .	500		

### UUT KOOLITÖÖS

<b>L. Möller.</b> Diskussiooni-meetodi osa iseseisva mõtlemise arendamisel . . . . .	508	<b>K. Leht.</b> Mõned märkused uue kooli õpikute kohta . . . . .	548
. . . Head algatused . . . . .	513	<b>I. Nuut.</b> Tähelepanekuid vene keele õpetamisest 2. klassis kahe süsteemi järgi . . . . .	550

### TÖÖKOGEMUSI

<b>L. Takk.</b> Õpilaste iseseisva töö korraldamisest kirjanduse õpetamisel . . . . .	514	<b>E. Kurik.</b> T. Ussisoo «Puidutöö jooniseid noortele» ja E. Aver, T. Ussisoo «Metallitöö jooniste album» . . . . .	554
<b>A. Tõldsepp.</b> Õpilaste lugemishuvile rajatagu alus algklassides . . . . .	520		
<b>E. Isop.</b> Telklaagris . . . . .	524		
. . . Suvisel koolivaheajal . . . . .	532		

### RINGVAADE

. . . Auväärne tähtpäev . . . . .	557
. . . Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VI pleenum . . . . .	559

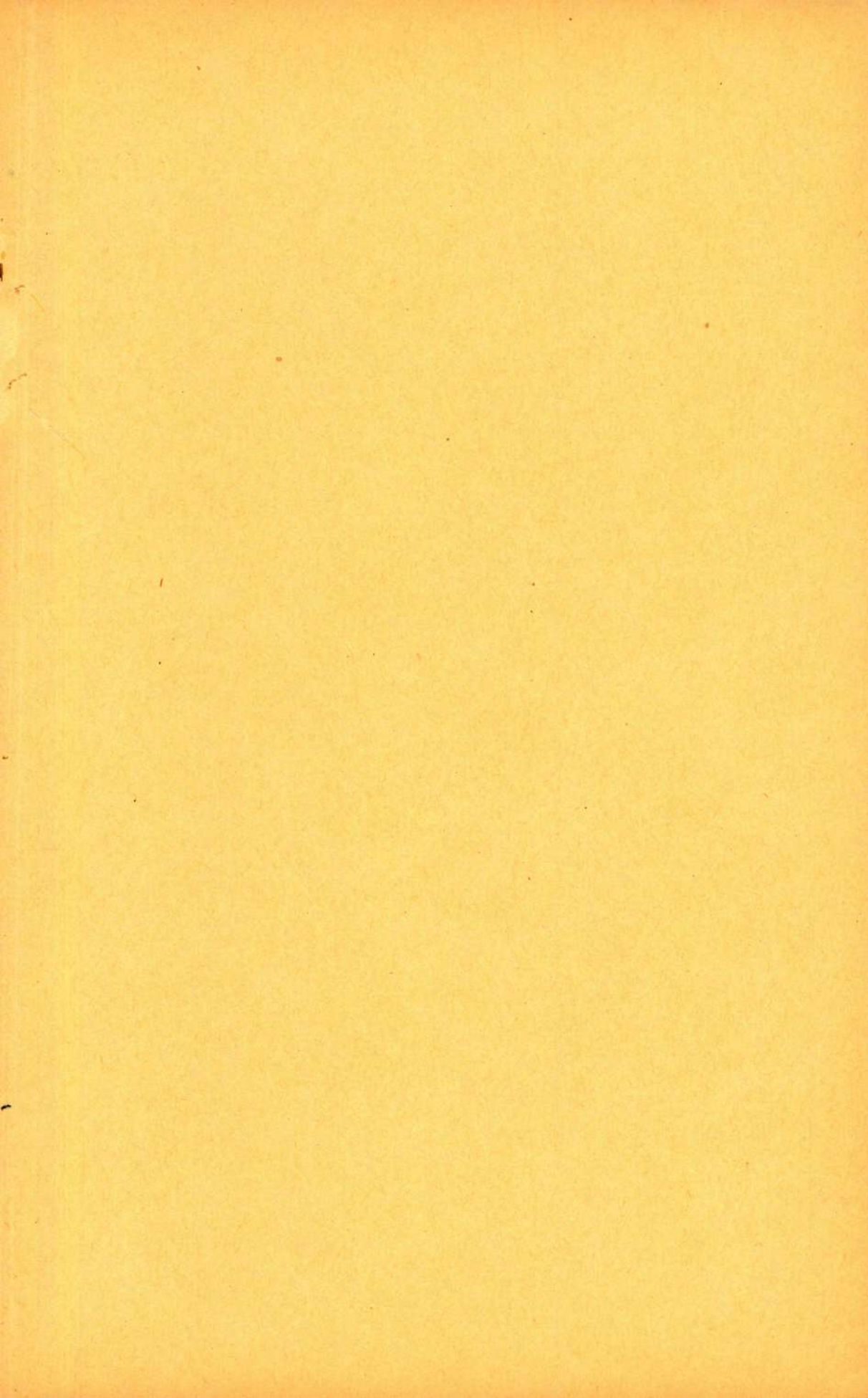
Toimetuse kolleegium: **A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints** (toimetaja asetäitja), **Ö. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp** (toimetaja asetäitja), **U. Siimann, L. Siimaste** (toimetaja), **A. Tiki, A. Valsiner.**

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 18. VI 1960. Trükkimisele antud 14. VII 1960. Trükiarv 2720. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspõognaid 8,1. MB-05333. Tellimise nr. 909. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

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



~~PE<sup>A</sup><sub>3</sub> 18~~ 60,7

Rbl. 3.—