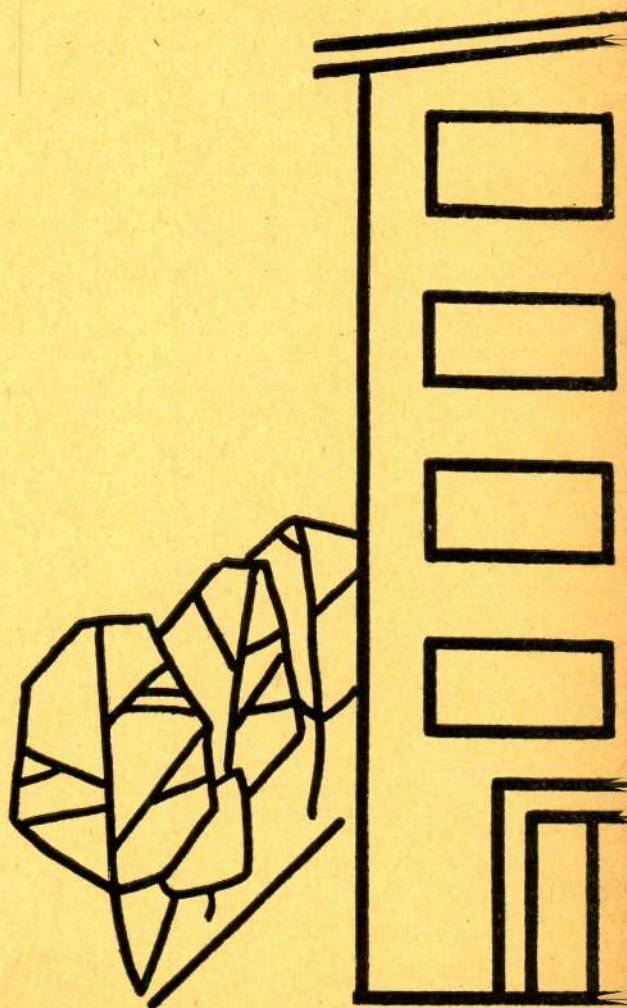


# NŌUKOGUDE KOOL

**8**  
**1964**





# Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 8                      august                      1964

# JÄLLE TEELE!

**K**oolitöös on ikka nii, et vaevalt saab üks õppeaasta lõppeda, kui juba järgmine uksele koputab. Iga õppeaasta lõpus tehtav läbitud etapi kriitiline analüüs kujuneb ühtlasi uue tööaasta ülesannete kindlaksmääramiseks. Pedagoogide suvepuhkuski on intensiivse mõtlemise ja planeerimise periood, kus puhkeürituste vaheajal kaalutakse hoolikalt ees ootava töö kõiki külgi.

Mõne nädala pärast heliseb uue, 1964/65. õppeaasta esimene koolikell. Milliseks algav tööaasta kujuneb ja missuguseid võite see endaga kaasa toob — need on küsimused, mis huvitavad praegu kõiki õpetajaid. Ehkki lõpliku vastuse saab alles aasta pärast, on meie õpetajaskond veendunud, et algav õppeaasta kujuneb toredate võitude aastaks õppe- ja kasvatustöö kõikides sfäärides. Selle tagatiseks on õpetajaskollektiivide tubli töö, iga õpetaja vääramatute tahe anda oma kaalukas osa kommunismiajastu inimese kasvatamisse.

Möödunud õppeaastal iseloomustas pedagoogiliste kollektiivide tegevust aktiivne võitlus NLKP Keskkomitee 1963. aasta juuni-pleenumi otsuste elluviimise eest. Koolid tugvdasid ideoloogilist mõju lastele ja noortele, püüdsid kõigi töötajate ühiste jõupingutuste varal vabaneda teatavast lõhest õpetus- ja kasvatustöö vahel. Nagu õppeaasta kokkuvõtted näitavad, on märgatavalt suurenenud õpetajate pedagoogiline meisterlikkus ning täienenud õppe- ja kasvatustöö võtete metoodiline arsenal. See on võimaldanud õpilastele kindlaid teadmisi anda, neid paremini tööks ja eluks ette valmistada. Võib julgesti öelda, et esimesed vastupidavad kivid kommunismiajastu kooli alusmüüri on juba laotud.

Kuid need on siiski alles esimesed kivid. On tarvis töötada nii, et see alusmüür kiire-

mini valmiks ja sellele kerkiks uue ajastu, kommunistliku homse kooli tugev ja nägus hoone. Iga õpetaja kasutada on uue kooli täpne projekt partei uue programmi näol, milles määratakse kindlaks nõukogude kooli edasiarendamise põhisuunad ja eesmärgid. Kui väljendada piltilikult, siis on meie käes ka head ja täpsed tööjoonised — NLKP Keskkomitee 1963. aasta juunipleenumi otsused, milles konkretiseeritakse noore põlvkonna ideoloogilise kasvatamise ülesanded. Innukas töö partei juhtnõõride elluviimisel kujunegu ka algaval õppeaastal kõikide õpetajaskollektiivide töö sisuks, meie võitluse ja võitude ulatuse määrajaks.

Kõigi õpetajaskollektiivide ülesandeks number üks algaval 1964/65. õppeaastal on õppe- ja kasvatustöö edasine täiustamine, et igast pedagoogist saaks oma ala meister, et kõik kooli seinte vahelt ellu siirduvad noored oleksid aktiivsed ühiskonna liikmed, uue ühiskonna tulihingelised ehitajad. Nõukogude hariduse sisusse on kätetud piiramatud võimalused õpilaste teaduslik-materialistlike vaadete ja kommunistliku maailmavaate väljakujundamiseks. Kui meil siiski veel juhtub seda, et üksikud õpilased, ehkki nende teadmised on põhjalikud ning nad tunnevad hästi teaduste aluseid, ei suuda igapäevase elu nähtusi õigesti hinnata, suhtuvad ebakriitiliselt kodanliku ideoloogia avaldustesse ja on vastuvõtlikud religioossetele mõjutustele, on meil tegemist ohtliku puudujäägiga kasvatustöös. Koolis pakutavad teadmised kujutavad endast materjali, mis on baasiks maailmavaatelistele tõekspidamiste arenemisele. Teadmiste muutumine kommunistlikeks veendumusteks oleneb õpetaja meisterlikkusest ning kooli õppe- ja kasvatustöö sihikindlusest.

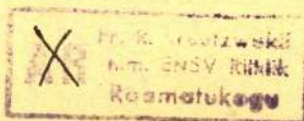
Vaade, nagu oleksid mõned õppeained kasvatavad, teised aga mitte, on täiesti ekslik, elu on selle ammugi ümber lükanud. Igal õppeainel on kindel koht õppe- ja kasvatustöö süsteemis, iga õpetaja, õpetagu ta mis tahes ainet, aitab noore inimese vaateid ja veendumusi vormida, neid küpseks maailmavaateks kujundada. Õpetaja kohus on alati rõhutada õpetatava materjali neid külgi, millel on määrav tähtsus maailmavaatelistele veendumuste arendamisel. Tähtis on osata kasutada niisuguseid õppemeetodeid, mis arendavad õpilaste mõtetegevust, võimaldavad neil iseseisvalt vajalikke järeldusi teha, nähtuste sisusse tungida ja neid õigesti hinnata.

Iga õppeaine ja -tunni kasvatustlik erikaal sõltub õpetaja oskusest rõhutada neid fakte, sündmusi ja nähtusi või nende üksikuid külgi, mis kõige kindlamini veenavad õpilasi maailma materiaalsuses ja ühtsuses, nähtuste vastastikususes seoses ja mõjus, üldiste arenemiseaduste olemasolus, maailma tunnetatavuses ja tema arenemise seaduspärasuses ning teaduste alustega relvastatud inimeste suures ümberkujundavas jõus. Tundides tuleb anda tähtis koht nende faktide ja nähtuste selgitamisele, mida kaasaegne kodanlik teadus oma klassi huvides ära kasutab, samuti idealistlike religioossete vaadete paljastamisele.

Avar tegevuspõld ootab uuel õppeaastal ees ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajaid. Inimühiskonna arenemisloo õpetamine ei ole ega saagi olla ajalooliste sündmuste lihtne tutvustamine, vaid selle eesmärgiks on panna õpilasi mõtlema ja juurdlema ajaloolise arenemise seaduspärasuste üle, näidata neile veenvalt, kuidas kogu inimkond läheneb oma suurele eesmärgile — kommunismile. Rõhutame siinjuures veel kord, et ajaloo õppimisel on vähe raamatutarkuste tundmisest, iga õpilane peab oskama iseseisvalt mõelda, juurelda ja järeldusi teha. Eelmise õppeaasta tundides ja kevadistel eksamitel tehtud tähelepanekud kinnitavad, et enamik õpetajaid püüab nii kaugele jõuda. Uue õppeaasta tööd kavandades mõelgu iga õpetaja hoolikalt järele, mida ta saaks veelgi paremini teha, milliseid võtteid ja vahendeid kasutada õpilaste iseseisva mõtlemise võime arendamiseks.

Ühiskonnaõpetust õpetatakse uuel õppeaastal alles kolmandat aastat. Ent meil on juba küllalt tõendeid selle kohta, milline tähtsus on sellel õppeainel noorte ideoloogilise kasvatamise seisukohalt, nende vaadete ja veendumuste viimistlemisel. Ühiskonnaõpetuse õpetajad on teinud tublisti tööd, mille tulemuseks on mitmete uute õppevormide juurdumine koolipraktikas. Tõhusalt on õpetajaid uue aine õpetamisel abistanud partei- ja haridusorganid, ühiskonnaõpetuse õpetamine on kujunenud oluliseks stimuleerivaks mitmete õppeainete õpetajate koostöösidemetega tugevdamisele. Jätkugu uuel õppeaastal töö sel alal tõusu suunas, et igal ellu siirduval noorel oleks koolist kaasa võtta tugev veendumuste ja tõekspidamiste pagas.

NLKP Keskkomitee 1963. aasta detsembri- ja 1964. aasta veebruaripleenumil võeti vastu hindamatu tähtsus-



sega otsused keemiatööstuse kiiremaks edasiarendamiseks ning keemiatoodete tõhusamaks kasutamiseks rahvamajanduses. Parteil eriline tähelepanu keemiale peab mobiliseerima kõiki keemiaõpetajaid parandama oma tööd, süvendama õpilaste teadmisi keemias. Keemiatundides antagu noortele teadmiste kõrval järjest rohkem praktilisi oskusi, avatagu nende ees Nõukogudema keemiateaduse ja -tööstuse hiiglaslikud perspektiivid. Iga kool taotle, et keemia õpetamiseks loodaks avarad võimalused rikkaliku materiaalse baasi näol. Tihenedu kontakt koolide ja keemiatööstuse ettevõtete vahel, mis aitab noortes keemia vastu huvi äratada, nende keemialaseid teadmisi ja praktilisi oskusi rikastada.

Uuel õppeaastal olgu kõigis koolides tulipunktis ka vene keele õpetamise parandamine. Vene keele oskus on tänapäeval vältimatu, see aitab süvendada Nõukogude Liidu rahvaste vahelist sõprust, avab noorte ees piiramatul võimalusel venekeelsesesse trükkivarasse kätkevad teadmiste juurde pääsemiseks. Mis siin salata, vene keele õpetamise meetodikas ja õpetajate praktilises tegevuses on ikkagi veel rohkesti iganenut, mis mingil määral ei soodusta keele omandamist. Sellest oma aja äraelanust tuleb kiiremini lahti saada. Ainsaks teeks selle eesmärgi poole on julged katsetused ja loovad otsingud, mida peavad omalt poolt soodustama pedagoogikateadlaste ja juhtivate meetodikute sihiseadmisel, näpunäited ja teaduslikult põhjendatud üldistused.

Iga õppeaine õpetamisel on rohkesti võimalusi teadmiste edasiandmise ja noorte kasvatamise tõhustamiseks. Nii saavad kirjandusõpetajad veelgi süvendada marksistliku esteetika põhimõtete tundmaõppimist ning rikastada õpilaste elumõistmist kirjanduslike väärtuste varal. Füüsikaõpetajate ülesandeks on suunata noori materiaalse maailma arenemise seaduspärasuste mõistmisele ja paljude loodusnähtuste sisusse tungimisele. Matemaatikaõpetajad peavad arendama noorte loogilist mõtlemist ning matemaatilise materjali kaasabil süvendama nende arusaamu marksistlikust dialektikast. Geograafia-, bioloogia- ja kõigi teiste õppeainete õpetajailt oodatakse oma panust õpilaste maailmavaatelisel arendamisel. Et see panus ei jääks oodatust väiksemaks, selleks tuleb õpetajail uuel õppeaastal järjekindlalt uut tundma õppida, otsida ja leida.

Nagu öeldud, oleneb edu õpetajate meisterlikkusest, sellest, millega õpetaja on tundi minnes relvastatud. Et õpetajate teadmiste ja oskuste pagas järjest rikastuks, selle eest peavad hoolitsema Õpetajate Täiendusinstituut ja pedagoogilised kabinetid kui metoodilise töö juhid ja organisatorid. Meie arvates ei ole sugugi ükskõik, millega metoodikaringides ja -seksioonides tegeletakse, vaid nende tähelepanu peab pidevalt olema pööratud tähtsaimale — õppe- ja kasvatusprotsessi ühtsuse loomisele. See olgu uuel õppeaastal metoodilise tegevuse põhijuhiseks, õpetajate enesetäiendamist ja paremate kogemuste levitamist korraldavate asutuste töö peasuunaks.

Eraldi tuleb peatuda töökasvatusel, mis on kõigi õppeainete õpetamise ja kogu koolitegevuse lahutamatu koostisosa. Ehkki nooremate klasside õppeplaanis on tööõpetus ja vanemates klassides võetakse läbi tootmisõpetuse kursus, ei tähenda see seda, et nende distsipliinidega töökasvatus piirubki. Tööharjumusi ja -armastust kasvata tagu igas tunnis, samuti aidaku iga tund äratada huvi tööinimeste tublide tegude vastu, õpetagu töötajais nägema kõigi väärtuste loojaid. Maast-madalast arenegu õpilastes tahe saada tubliks tööinimeseks ning soov töötada selles töölögis, kus oleks võimalik rohkem kasu tuua.

Tootmisõpetus ei ole enam uus asi. Koolid on saatnud ellu mitu lendu noori, kes koos lõputunnistusega said kaasa ka teatava eriala kvalifikatsioonitunnistuse. Tuhanded noored töötavad edukalt keskkoolis omandatud kutsealal. See aga ei tähenda hoopiski seda, et tootmisõpetuse alal on kõik probleemid lahendatud. Erialad ja programmid on juba enam-vähem kindlaks kujunenud, samuti on hakanud laabuma koostöö baasettevõtete, kuid endiselt jätab soovida noorte tootmisväljaõppe organisatsiooniline külg. Tihti peale läheb palju aega raisku tühja-tühja tegemiseks, mis ei anna noortele kutseala omandamise seisukohalt kübetki tarvilikku. Mõnes koolis on õppebaasis veedetud kasuliku ja kasutu aja suhe isegi 1:5. Igal pool ei ole teooria ja praktika õpetamine küllalt koordineeritud, samuti on tootmisõpetuse side teiste õppeainetega veel üsnagi puudulik. Ilmneb ka selliseid puudusi, et noored käivad küll tehases tööl, kuid ei tunne baasettevõtte arenemisperspektiive ja töөлiskollektiivi elu.

Nende puuduste kõrvaldamine nõuab koolide ja ettevõtete kollektiividelt

maksimaalset hoolt ja tähelepanu pööramist töömeeste uuele vahetusele. Mitmetes koolides praktiseeritavad koolide ja ettevõtete ühised parteikoosolekud olgu kõigile heaks eeskujuks, kuidas puudustest jagu saada ja konkreeti tihendada. Tootmisõpetuse kulgemise vastu tundku huvi kõik koolitõetajad, sest igaüks saab midagi ära teha noorte tööalase ettevalmistuse parandamiseks. Tootmisõpetus ei ole üksnes tootmisõppejuhataja ja tootmisõpetajate tegevusala, vaid seda seovad tugevad niidid iga õpetajaga. Noorte suhtumine töösse ja tööarmastus olenevad kogusummas kõigi õpetajate sihikindlast tegevusest.

Uuel õppeaastal tuleb erilise hoolega suunata ning juhtida laste ja noorte kommunistlike organisatsioonide tegevust koolis. On ju nendel organisatsioonidel täita tähtsad ülesanded laste ja noorte ideoloogilisel kasvatamisel ning tulevaste kodanike ühiskondliku aktiivsuse arendamisel. Rohkem õppida eesrindlike koolide sellealastest kogemustest, rohkem usaldada noori ja anda nendele järjest vastutusrikkamaid ülesandeid oma kollektiivi elu korraldamisel — selline on lühidalt öelduna õpetajaid eesootava töö sisu.

Kuu aega tagasi toimunud 6. ülevaariigilisel pioneeride kokkutulekul anti hinnang Eesti pioneerorganisatsiooni läbikäidud teele. See hinnang oli rõõmustav. Kokkutulekul nenditi pioneeride ühiskondliku aktiivsuse märkimisväärset tõusu, laste agarat osavõttu ühiskonnale kasulikust tööst, nende joondumist oma suurte eeskujude — kommunistliku töö lööklaste järgi. Vabariigis on sadu pioneerirühmi, kes on kas kätte võitnud või taotlevad seitseaastaku kaaslaste austavat nimeust. Noored leninlased hoolitsevad üha energilisemalt selle eest, et nende ridades ja koolikaaslaste hulgas ei oleks mahajääjaid, et õpilaspere elaks kogu südamega kaasa kommunismi ehitavale tänapäevale.

Elavnenuid on ka kommunistlike noorte tegevus. Üheks tõendiks selle kohta on komsomoli ridade kiirenev kasv. Kui mõned aastad tagasi oli meie koolides vaid üksikuid komsomolikle, siis nüüd on neid juba igas koolis. Koolide kommunistlikest noortest on saanud koolide juhtkondadele ja õpetajatele head abilised õppe- ja kasvatustöö eesmärkide taotlemisel.

Aga süvenegem siiski tähelepanelikult kommunistlike noorte ja pioneeride igapäevasesse ellu. Kas on tehtud kõik, milleks agar noortepere oleks võimeline ja mida tuleks teha? Kas ei

ole mõnikord ürituste arvu taga ajades ohvriks toodud nende sisu ja kasvatustöö eesmärgid? Kas ei ole nii mõneski koolis kommunistlikud noored ja pioneerid üksnes õpilaskollektiivi näilised juhid, kes iseseisvalt, ilma õpetajate hooldamiseta ei algata ega vii ellu ühtki üritust? Kas ei ole nii, et me tihti peale ainult räägime vajadusest noori rohkem usaldada, kuid kui tuleb lahti harutada vähegi keerukam kasvatustöö umbsõlm, läheme kommunistlikest noortest ja pioneeridest mööda? Kas me teame küllalt põhjalikult, mis noori ja lapsi huvitab, et nende huvidele toetudes muuta komsomoli- ja pioneeritöö märksa sisukamaks ning kasvatuse seisukohalt efektiivsemaks?

Nendele ja veel mitmele muule küsimusele leitagu vastused igas õpetajakollektiivis. Õpetajad saavad palju ära teha komsomoli- ja pioneeritöö elavamdamisel. Kuid enne mis tahes sammu astumist tuleb olukorda hästi tunda, teada, kuidas lastele ja noortele läheneda ning nende omaalgatust ergutada. Komsomoli- ja pioneeritöö probleemidega ei tohi n.-ö. muuseas tegelda, need peavad olema pidevalt päevakorral ning nende lahendamiseks võtka iga õpetaja innukalt osa.

Noorte eluks ettevalmistamisel on küllaltki suur tähtsus nendel teadmistel, oskustel ja kogemustel, mis omandatakse õpinguaastatel klassivälise ringide töös. Paljud oma kutseala meistrid ja tuntud spetsialistid kinnitavad, et nad said teatava eriala õppimiseks tõuke just koolis tegutsenud ringis. See on positiivseks hinnanguks õppiva noorsoo klassivälisele tegevusele, mis peaks kõiki pedagooge ergutama veelgi rohkem mitmekesisema ringide tööd.

Kuigi huvialaringe on igas koolis ja paljudel juhtudel võib nendest üksnes positiivset rääkida, ei ole klassivälise tegevus siiski veel omandanud sellist ulatust, nagu tal peaks tänapäeva koolis olema. Suurt muret tekitab asjaolu, et ringide tegevusest osavõtivate õpilaste protsent on endiselt väga väike. Ametlik statistika seda küll ei näita, sest paljudel juhtudel varjatakse õpilaste eemalejäämist huvialaringidest kehakultuurikollektiivi liikmeskonna arvukuse taha. Mõnes koolis ettevõetud uurimine näitas, et huvialaringides ja kehakultuurikollektiivis tegevustevate õpilaste suhe on keskmiselt 1:7. Kehakultuuri alahindamata võib öelda, et niisugune olukord ei tohi pedagooge rahulikuks jätta.

Milles on siis viga? Nähtavasti selles,

et klassiväline tegevus on teenimatult võõraslapse olukorda jäetud. Kõigepealt kinnitab seda tõika klassiväliste ringide tüüpiline nomenklatuur. Tavaliselt on koolides kirjandus-, muusika-, noorte naturalistide, osavate käte, keemia- ja tehnikaring ning sellega ringide loetelu piirdubki. Nii on see aastast aastasse olnud ja nii kavatakse mõnel pool ka edasi töötada. Kuid tänapäeval on koolinoorte huvidering palju avaram. Noori huvitavad küberneetika, tuumaenergia rakendamise, polümeeride teooria jpt. teaduslikud ja tehnilised probleemid. Miks ei võiks teaduslike uurimisasutuste toetusel ja abiga koolidesse selliseidki ringe luua? Noortele muutub ringi tegevus vastumeelseks, kui see ei erine tööst õppetunnis. Seepärast tuleks otsida uusi vorme ringide tegevuse mitmekesistamiseks. Tallinna 46. keskkooli kogemused kinnitavad, et paljude erialadega õpilasklubi loomine äratab kooliperes suurt huvi ja innustab noori agarale uurimistegevusele.

Õpetajad kurdavad üsnagi sageli, et neil on vähe kogemusi ringide tegevuse juhtimiseks, et teinekord tuleb isegi teadmistest nappus kätte. Jah, ringide töökogemuste tundmaõppimist ja levitamist ei ole meie vabariigis keegi oma südameasjaks võtnud. Sellest seisavad eemal pedagooge ettevalmistavad õppeasutused, kes peaksid õpetajakandidaatidele ka klassivälise töö alal tõhusa pagasi ellu kaasa andma; vähe huvi ringide spetsiifiliste probleemide vastu on ilmutanud Vabariiklik Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu, kelle juhtida ja suunata on põhiliselt noorema kooliastme huvialaringid; Õpetajate Täiendusinstituudi töökavades on klassiväliste ringide töö probleemid haruharva ja juhuslikult, sellealast kirjandust on õpetajad seni ajani asjatult otsinud.

Klassivälise töö mitmekesistamine, võimalikult suurema arvu õpilaste haaramine huvialaringidesse, õpilaste huvide põhjalikum tundmaõppimine ja arvestamine ning kaasaja teaduse ja tehnika saavutuste järjekindel propageerimine on ülesanded, millest koolidel tuleb uuel õppeaastal klassivälise tegevuse organiseerimisel lähtuda. Seda nõuab haridusorganitelt ja koolidelt ka haridusministri käskkiri 5. maist 1964. a. nr. 56, mille ühes punktis on öeldud: «Luua klassiväliseid ringe, mis eeskätt vastaksid keskmise ea (5.—8. kl.) poiste huvidele ning annaksid neile tegevust (avioringid, motoringid, kinotehnikaringid, liiklus-

inspektorid jne.)» Selle käskkirja täitmine alaku uue õppeaasta esimesel tööpäeval.

Koolide õppe- ja kasvatustöö tulemused olenevad olulisel määral ka sellest, kuidas on korraldatud õpilaste kooliväline tegevus ja milline on õpetajaskollektiivide kontakt kooliväliste asutustega. Viimastel aastatel on loodud majavalitsuste ja kultuuri-asutuste juurde rohkesti lasteringe, kus pärast õppetööd veedetakse kasulikult aega ja omandatakse vajalikke teadmisi. See on tegevus, mis suuresti aitab kaasa laste järelevalvetuse likvideerimisele. Kuid neid koole on vähe, kes järjekindlalt huvituvad oma õpilaste tegevusest majavalitsuste ja kultuuri-asutuste ringides. Kuigi igale ringile on määratud mõni kooli šefiks, on šeflustöö tavaliselt formaalseks jäänud. Peale selle on ringe veel tublisti vähem kui võimalusi nende loomiseks. Kas ei peaks just koolid olema siin innukaiks eestvedajaiks, sest väljaspool koole tegutsevad ringid on esmajoones koolidele suureks toeks. Aeg-ajalt tuleks kooliväliste ringide tegevusega seotud probleemid võtta ka koolide partei- ja ametiühinguorganisatsioonide koosolekute päevakorda, et üheskoos leida võimalusi nende paremaks pedagoogiliseks suunamiseks.

Uuel õppeaastal nõuab rohkem kooli pedagoogiline propaganda. Meie koolidel on juba häid traditsioone pedagoogiliste teadmiste levitamisel töötajate hulgas. Häda on aga selles, et pedagoogilise propaganda orbiidist kipuvad välja jääma need lastevanemad, kellel kas oskamatuses või vastutustundetest tingituna laste kasvamine ei laabu. Et neid lastevanemaid järjekindlalt ja tulemusrikkalt mõjutada, tuleb pedagoogiline propaganda muuta märksa võitlevamaks, tuleb leida uusi, senistest köitvamaid vorme ning selles töös toetuda lastevanemate töökohtade ühiskondlikele organisatsioonidele.

Häid kogemusi töös lastevanematega on Võru rajooni koolidel. Sealsete pedagoogide initsiatiivil loodi ettevõtetes, sovhoosides ja kolhoosides lastevanemate komiteed, kes peavad tihedat kontakti koolidega, aitavad lahendada kasvatusprobleeme ja korraldavad pedagoogilist propagandat. Teistest edukamalt on tegutsenud Võru metsakombinaadi lastevanemate komitee, mille aktiiv jälgib tähelepanelikult iga töötaja lapse edasijõudmist ja käitumist, et mis tahes häire puhul otsustavaid samme astuda. Samasuguseid lastevanemate komiteesid on hakatud looma teisteski rajoonides; esialgsed

kogemused kinnitavad kõikjal, et ettevõtete ja asutuste lastevanemate komiteede näol saavad koolid endale veel ühe tugeva abimehe.

\*

Loetlesime eespool mitmeid ülesandeid, mille täitmisele algaval 1964/65. õppeaastal peab iga õpetajaskollektiiv tõsiselt tähelepanu pöörama. Kuid edu on siiski raske loota, kui ei arvestata üht väga olulist tegurit, nimelt õpetajaskollektiivide seesmist tugevdamist. Õppe- ja kasvatus töö laabub hästi üksnes seal, kus õpetajaskollektiiv on tugev, kus kollektiivi liikmete vahel valitsevad õiged seltsimehelikud suhted, kus ühise rindena võideldakse edasiminekuga eest ja puuduste vastu.

See on aksioom, mis ei vaja tõestamist. Aga mitmel pool seda siiski ei arvestata. Pole saladus, et meil on veel arvukalt ka niisuguseid koole, kus õpetajad nokitsevad omaette, kus tuntakse vähe huvi selle vastu, millega tegelevad seltsimehed ja kuidas need tulevad toime oma tööülesannete täitmisega. Sellistes koolides vaadatakse tihti peale mööda oma töökaaslaste puudustest ega astuta printsiipsiaalselt välja puuduste kiireima kõrvaldamise eest. Töötatakse põhimõtte «jätta sina mind rahule, siis ei puutu mina sindki» järgi.

Ebaterve kollektiiv kujuneb välja esmajoonel seal, kus kooli juhtimine on nõrk ja kus õpetajate ühiskondlikud organisatsioonid on ükskõiksed ning passiivsed. Vääraks kollektiivsuse tekkimist mõjutab ka vähene ja pealiskaudne kontroll õpetajate töö üle, samuti järjekindla nõudlikkuse puudumine. Paljude pahede allikaks on mõnes haridusosakonnas juurdunud bürokraatlik asjaajamine, kus usutakse ainult pabereid, inimene oma rõõmude ja muredega osakonna töötajaid ei huvita.

Eestis on praegu ligi sada kooli, mille õpetajaskollektiivid on hakanud taotlema kommunistliku töö kollektiivi austavat nimetust. Nendes koolides on hakanud kindlalt juurduma uued suhted kollektiivi liikmete vahel, üksteise seltsimehelik abistamine ja printsiipsiaalne suhtumine esinevatesse väärnäh-

tustesse. Kommunistliku töö liikumine peab uuel õppeaastal järjest rohkem koolikollektiive suunama eesrindlike kollektiivide ridadesse, nende ridadesse, kelle lipukirjaks on saanud: «Töötada ja elada kommunistlikult!» Koolide partei- ja ametiühinguorganisatsioonide südameasjaks olgu kommunistliku töö põhimõtete selgitamine igale õpetajale, kõigi pedagoogide innustamine osavõtuks kaasaja võimsaimast liikumisest.

Jätkuma peab ka demokraatia printsiipide süvendamine koolide juhtimisel. Möödunud kevadel tehti meil esimesed katsed üle minna koolidirektorite valimisele. Peab nentima, et need katsed kujunesid küllaltki edukaiks. Õpetajad suhtusid uude üritusse täie tõsidusega, koolide tööd seniste direktorite juhtimisel analüüsiti põhjalikult ning ülesseatud direktorikandidaatidele esitati suured nõudmised. Direktori valimine suurendab nii kooli juhi kui ka õpetajate vastutustunnet. Uute kollektiivide poolt valitud direktorite tegevust ning nende suhteid kollektiiviga tuleb tähelepanelikult jälgida, et omandada kogemusi ulatuslikumaks üleminekuks direktorite valimisele.

Uue õppeaasta eel peavad oma tööd analüüsima ja uueks tööperioodiks ülesanded kindlaks määrama kõik asutused, kellest sõltub koolide tegevuse edukus. See on maksev nii haridusosakondade, Õpetajate Täiendusinstituudi, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi, kõrgemate koolide pedagoogika kateedrite kui ka Haridusministeeriumi osakondade kohta. Edasiminekuks on üksnes siis edukas, kui seatud eesmärkide taotlemisel tegeletakse üheskoos ja ühesuguse aktiivsusega, kui haridusrindes ei ole ühtki nõrka lüli. Koolireformi elluviimisel on teha veel väga palju. Meie kõikide ühiseks hooleks peab olema heade tingimuste loomine uue, kommunismiajastu inimese sirgumiseks.

Niisiis, seltsimehed pedagoogid, asugem taas teele, mis viib meid hulga maad edasi kommunistliku ühiskonna kooli poole! Kujunegu mõne nädala pärast algav uus, 1964/65. õppeaasta Nõukogude Eesti pedagoogidele suurte võitude aastaks!



Möödunud, 1963/64. õppeaastal juhinduti õppe- ja kasvatustöö sisulisel organiseerimisel, koolide ees seisvate suurte ülesannete täitmisel NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsustest. Suurt osa etendasid siin koolide parteiorganisatsioonid.

Juunipleenum seadis koolide ette uue teravusega ülesande saavutada õppe- ja kasvatustöös ühtsus. See on üks olulisemaid tegureid kooli põhiülesande täitmisel — igakülgset arenenud kommunismiajastu inimeste kasvatamisel. Loosungiks on: töötada ilma praagita! See tähendab täielikku õppeedukust ja igasuguste väärnähtuste kaotamist õpilaste käitumises. Et seda saavutada, peab ka õpetaja ise kvalitatiivselt muutuma, kasvama. Selle kasvu loomulikuks etapiks on kommunistliku töö liikumine õpetajate hulgas.

Peatuksin siin veidi pikemalt Tallinna Kalinini rajooni parteiorganisatsioonide töö ja probleemidel, mida möödunud õppeaastal lahendati.

Üks peamisi probleeme on õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmine ja sellega parema õppeedukuse tagamine.

Tallinna 1. keskkoolis püsis õppe- ja kasvatustöö aastaid keskpärasel tasemel. Aeg-ajalt see küll hüppeliselt tõusis, kuid siis jälle langes. Möödunud aasta septembris kaaluti hästi ettevalmistatud lahtisel parteikoosolekul igakülgset õppe- ja kasvatustöö parandamise võimalusi. Tunnistati peamiseks hästi läbimõeldud, sisutihe õppetund ja pandi alus süsteemikindlale tööle tunnis.

Esimesest õppeveerandist kokkuvõtteid tehes ilmnis terve rida puudusi. Novembrikuus toimunud koosolekul, kus arutati parteiorganisatsiooni tööplaani, otsustati pidada lahtine koosolek õppeedukuse ja distsipliini küsimustes. Ühtlasi arutati üksikasjalikult läbi koosoleku ettevalmistamise kava.

Ettevalmistustööle tõmmati kaasa ametiühingu aktiiv ja õpetajate komso-moligrupp. Põhjaliku vaatluse alla

## Koolide partei-organisatsioonide töomailt

E. KAISMA,

EKP Tallinna Kalinini Rajooni Komitee ideoloogiaosakonna instruktor

tuli 12 aineõpetaja ja 10 klassijuhataja töö. Koosoleku aeg oli kogu kollektiivil aegsasti teada. Ettevalmistused olid organiseeritud nii, et ilmnenuid puuduste kõrvaldamisele asuti otsekohe, ära ootamata koosolekut. Koosolekul, mis toimus detsembrikuus, võidi see pärast juba kõnelda mõningatest edusammudest. Ühiselt kaaluti veel kord läbi kõik võimalused õppe- ja kasvatustöö parandamiseks ning arutati, milliseid asjaolusid ei olnud eelmise koosoleku otsuste täitmisel arvesse võetud.

Koosoleku otsus koos septembris tehtud otsusega pani aluse õppe- ja kasvatustöö taseme järsule tõusule. Paranes õpetajate individuaalne töö õpilastega, kasutati igati ära klasside lastevanemate komiteede abi, hakati rohkem tähelepanu pöörama õpilaste initsiatiivi arendamisele.

Partei-algorganisatsiooni aruande- ja valimiskoosolekul juunikuus võidi märkida, et kõikides kooli ellu puutuvates küsimustes on tunda parteiorganisatsiooni juhtivat kätt. Kool tõusis õppeaasta lõpuks rajooni keskkoolide hulgas esirinda.

5. keskkoolis on õpetaja, tema ideeline ja kutsealane kvalifikatsioon, juba pikemat aega olnud parteiorganisatsiooni tähelepanu keskpunktis. Selle tulemusena on peaaegu iga õpetaja oma alal meister. Seda märkis ära ka Haridusministeeriumi brigaad, kes kooli tööd kontrollis. 5. keskkool sammutab kindlalt rajooni koolide esirinnas.

Kõigele sellele pani aluse parteiorganisatsiooni poolt läbimõeldult organiseeritud poliitõppus. Propagandistid on juhtinud õpinguid nii, et õpetajad tulevad seminarile alati hästi ettevalmistatuna. Omandatud teoreetilisi teadmisi seostatakse tänapäeva elu küsimuste ja koolielu probleemidega.

Ei ole juhuslik, et kõik uus ja progressiivne meie hariduselus leiab esimesena rajoonis kajastamist just selles koolis. Siin õpiti esimesena tundma Lipetski õpetajate eesrindlike meetodeid ja rakendati neid oma töös. Juba 1961/62. õppeaastal läksid kõik algklasside õpetajad üle uute töömeetodide kasutamisele.

Esimesena rajoonis hakkasid selles koolis tegutsema eesrindlike kogemuste koolid. See polnud uudse töövormi mehhaaniline ülevõtmine teistelt koolidelt, kus seda praktiseeriti, vaid kasvavas väljas parteiorganisatsiooni süsteemikindlast tööst kaadriga.

Esimeseks sammuks siin oli parteibüroo ülesanne kooli direktorile õppida tundma eesrindlike kogemusi ning õppe- ja kasvatustöö süsteemi teistes Tallinna paremates koolides, Rostovi 1. keskkoolis ja Taganrogi 10. keskkoolis. Paremad töövõtted arutati läbi parteibürool ning kaaluti võimalusi nende rakendamiseks. Igati läbikaalutud seisukohad tehti teatavaks lahtisel parteikoosolekul.

Siit sai alguse üksikasjadeni läbimõeldud meetodiline töö, sai alguse sihispärane individuaalne töö õpilastega, sai alguse kõik see, mis edaspidi määras kooli järjekindla tõusu. Korraldati lahtisi parteikoosolekuid teemadel «Kuidas kasvatan tunnis kommunistlikku maailmavaadet», «Kuidas ma

klassijuhatajana rakendan moraalikoo-  
deksi printsiipe» jms.

Parteibüroo soovitas kooli juhtkonnal kujundada õppenõukogu koolis eesrindlike kogemuste üldistamise ja levitamise tsentrumiks. Seda tehti. Õppenõukogu koosolekul arutatakse nüüd alatihti uute töövõtete rakendamise võimalusi. Nii olid seal kõne all küsimused neljandate ja viiendate klasside õppetöö seostamisest, analüüsi tunde uute nõuete valgusel, kuulati keemiaõpetajate kogemusi kommunistliku maailmavaate kasvatamisel keemiatundides, arutati läbi õpetajate kogemused arvestuste süsteemi kasutamisel 9.—11. klassi õpilaste hindamisel jne.

Õppenõukogu — see on kooli kogu pedagoogiline kollektiiv. Kollektiivsel arvamusel ja kollektiivi otsusel on alati suur jõud, kui seda osatakse suunata ning oskuslikult kasutada. 5. keskkooli parteibüroo ja juhtkond seda oskavad. Selle kooli eduka töö, nagu juba rõhutatud, tagab asjaolu, et parteiorganisatsioon on siin peamiseks kohale tõstnud õpetaja, nõuab temalt pidevat kasvu. Parteibüroo deviisiks on N. S. Hruštšovi sõnad: «Eesrindlike töökogemuste omandamine peab olema kohustuslik igale kollektiivi liikmele.»

Kuid nõudmistest ükski ei piisa. Parteibüroo koos kooli juhtkonnaga teeb kõik võimaliku selleks, et õpetajad saaksid uudeid otstarbekaid töövõtteid kasutada. Et noored õpetajad, kuigi nad teoreetiliselt teadsid paljusid uusi töövõtteid, nende kasutamisega praktikas siiski hakkama ei saanud, tekkis vajadus avada eesrindlike töökogemuste koolid. Nende moodustamise tegi parteibüroo ülesandeks kogunud õpetajatele-kommunistidele. Nii alustasid tööd eesrindlike kogemuste koolid vene keele (juhataja Gromova), matemaatika (Gorbatšova), füüsika (Griško), ajaloo (Ševtšenko) ja teiste õppeainete alal. Need koolid olid vastavas aines eesrindlike kogemuste levitamise keskuseks. Nimetatud pedagoogide tunnid on lahtised ja noorte õpe-

tajate osavõtt nendest õppenõukogu otsuse kohaselt kohustuslik. Eesrindlike kogemuste koolist võivad osa võtta ka linna teiste koolide õpetajad. Antakse välja büllätääni «Nädala parim tund», kus siis direktor või õppealajuhataja põhjalikult analüüsib mõnd väga head tundi.

Et õppe- ja kasvatustöö sisulisel parandamisel on esmajärgulise tähtsusega nõudlikkuse suurendamine õpetaja vastu, talle tingimuste loomine pidevaks kasvamiseks, tema teadmiste täiendamine, seda tõendab ka mitmete teiste koolide (45. ja 46. keskkool, 9. ja 13. tööliskoole keskkool) parteiorganisatsioonide tööpraktika. Need parteiorganisatsioonid on kasutanud mitmeid uudseid vorme. Nii näiteks valmistas 9. tööliskoole keskkooli parteiorganisatsioon õpetajate poliitõppuse raames ette konverentsi teemal «Õpetaja au». Konverentsi pani õpetajad oma töö ja tegevuse üle järele mõtlema.

Konverentsi ettevalmistamise ajal kirjutati kiri N. Zagladale. Oma vastuses kirjutab N. Zaglada: «Teile on usaldatud vastutusrikas, raske, kuid samal ajal austav töö: kasvatada uut inimest, kommunistliku ühiskonna inimest. See ei ole lihtne töö, kuid on teostatav. Selleks on vaja õppida, täiustada oma töömeetodeid ja -vorme, õppida tundma ning juurutada olemasolevaid meetodeid. Valmis šabloone siin pole.» See mõte jäi konverentsil kõlama ja kandus edasi õpetajate töösse.

Edasi, kõneldes õpetaja südametunnistusest, kirjutab N. Zaglada: «Peamine on, et ta ei annaks inimesele rahu, et igapäev meist valutaks süda meile usaldatud tööloigu pärast.»

Need sõnad innustasid 9. tööliskoole keskkooli õpetajaid nende töös.

46. keskkooli parteiorganisatsioon, pidades õpetajate enesetäiendamist äärmiselt tähtsaks, kavandas õpetajate poliitiliste ja kutsealaste teadmiste täiendamise plaani pikemale ajale — kolmeks aastaks. Plaan näeb ette iga õpetaja edasiõppimise (kõrgemates

õppeasutustes, Marksismi-Leninismi Õhtuülikoolis, kooli poliitseminaris), osavõtu kvalifikatsiooni täiendamise kursustest ja muid enesetäiendamise võimalusi. Pole unustatud ka kontrolli selle töö üle.

Tööliskoole koolide ees seisavad mõnevõrra teist laadi ülesanded kui teiste üldhariduslike koolide ees. Selle tõttu on ka nende koolide parteiorganisatsioonide töö vormid ja sisu mitmeti erinevad. Et kasvatada ja õpetada, selleks on vaja kasvatatavat ja õpetatavat hästi tunda; tuleb tunda ka keskkonda, kus kasvandik viibib, ja ümbrust, mis tema arenemist mõjutab. Tööliskoolele on peale kodu selleks veel käitis, kus ta töötab, tootmisprotsess. Tallinna 9. tööliskoole keskkooli parteiorganisatsioon otsustas parema õppe- ja kasvatustöö organiseerimise eesmärgil süsteemikindlalt tundma õppida nende ettevõtete tööd, kus õpilased töötavad. See tundmaõppimine ei piirdu üksnes ekskursioonidega ettevõtetesse, vaid pedagoogid süvenevad ettevõtete töösse igakülgset, õpivad tundma nende osa rahvamajanduses, nende plaane ja tootmisprotsessi, nende ees seisvaid põhiülesandeid jne. Esmajärgkorras õpiti tundma kooli šefi, «Balti Manufaktuuri» tööd, seejärel M. Kalinini nimelise elavhõbealadite tehase oma. Järgmiseks õppeaastaks on kavandatud teiste ettevõtete tundmaõppimine. Samuti toimib 13. tööliskoole keskkooli parteiorganisatsioon. Mõlema kooli töötulemused näitavad, et sellest on palju kasu.

Väga suur tähtsus kavatsuste elluviimisel ja plaanide täitmisel on kommunistidel. Kui vastuvõetud otsuste esimesteks innukateks täitjateks ei ole kommunistid, siis ei leia parteiorganisatsioon; esitatud ülesanded kollektiivis vajalikku kõlapinda. Seda arvestades on rajooni koolide eesrindlikud parteiorganisatsioonid suurendanud eeskätt nõudlikkust partei liikmete vastu. Koosolekuil on sageli arutatud kommunistide avangardset osa õppe- ja kasvatustöös. Niisugused koosolekud on

olnud kasvatuslikeks õppetundideks, eriti noortele kommunistidele.

Õpilaste maailmavaate kujundamisele aitab suuresti kaasa ühiskonnaõpetuse õpetamine. Kuid häid tulemusi saavutatakse üksnes seal, kus kooli juhtkond ja parteiorganisatsioon õigesti hindavad ühiskonnaõpetuse tähtsust õpilaste maailmavaate kujunemisel. Esimeseks tingimuseks on, et ühiskonnaõpetuse tunnid antaks meisterlikult. Enamik meie parteiorganisatsioone on võtnud selle aine õpetamise oma tähelepanu orbiiti ja kõrvaldanud esinenud puudused.

Mõnedes koolides pole veel vajalikku tähelepanu pööratud ühiskonnaõpetuse seosele teiste ainetega. Õpetajate ülesandeks olgu analüüsida oma aine programmi sellelt seisukohalt, missuguse programmiosa juures saaks selgitada ühiskonnaõpetuse probleeme. Seda on võimalik teha füüsika-, keemia-, ajaloo-, keele ja kirjanduse, bioloogia- ja teisteski tundides. Oskusliku töö puhul kujuneb nii koolis välja kindel maailmavaate kasvatamise süsteem ja ühiskonnaõpetuse kursus kujuneb õpitu üldistamise etapiks, mitte uue aine omandamise protsessiks, nagu see on praegu.

Sellist tööd on alustanud rajooni mitmete koolide (1., 22., 46. jt.) parteiorganisatsioonid, kuid läbimõeldud süsteemini pole veel jõutud. Kindla süsteemi väljakujundamisega täidetakse suur osa NLKP Keskkomitee juuniplenumi poolt koolide ette seatud õppe- ja kasvatustöö ühtsuse kindlustamise ülesandest.

Partei ja valitsuse viimastes määrustes ja otsustes on teravalt päevakorrale tõstetud ühiskonna osatähtsus sirguva põlvkonna kasvatamisel. On suurenenud käitiste ja ettevõtete ühiskondlike organisatsioonide osa oma töötajate laste kasvatamisel, samuti tegelevad kasvatusprobleemidega senisest rohkem majavalitsused. Et see töö oleks tulemusrikkam, on tarvilik tihe koostöö kooli, ettevõtete ja majavalitsuste vahel. Millised reservid siin peituvad,

sellest kõneleb terve rea koolide praktika. Häid kogemusi sel alal on Tallinna 45. keskkooli ja M. Kalinini njm. elavhõbealaldite tehase parteiorganisatsioonil. Asi sai alguse kooli parteibüroo koosolekust, kus viibisid ka tehase direktor ja parteikomitee sekretär. Büroo arutas üksikasjalikult läbi mõlema poole vajadused ja võimalused. Sellele järgnes nõupidamine tehase direktori juures, kus viibisid tehase ühiskondlike organisatsioonide esindajad, tehase juhatajad jt. Pärast niisugust ettevalmistustööd koostati ühiselt ürituste plaan, kus leidsid kasutamist kõik kooli ja tehase vahelise töo vormid, alates pedagoogilisest propagandast ja šeflusest õppivate tööliskoortele üle ning lõpetades kollektiivsete pioneerijuhtidega — brigaadidega ja majandusliku abiga.

Tihedad sidemed on 17. 8-klassilise kooli ja masinatehase ühiskondlikel organisatsioonidel. Selles tehases töötavad ligi 200 õpilase vanemad. Ühiselt lahendavad kasvatustöö küsimusi 33. 8-klassilise kooli parteibüroo ja laevaremonditehase parteikomitee jmt.

Suhteliselt nõrgem on koolide koostöö majavalitsustega. Paljud parteiorganisatsioonid ei oska neid sidemeid veel õigesti hinnata. Selle tööõigu suurt tähtsust näitab aga 46. keskkooli koostöö 10. majavalitsusega. Majavalitsuse lastevanemate komitee ja kool alustasid ühiselt võitlust 13 raskesti kasvatatava õpilase hea õppeedukuse ja distsipliini eest. Lastevanemate komitee individuaalne šeflus nende õpilaste üle andis häid tulemusi. Enamik neist hakkas paremini õppima ja korralikult käituma. Hea koostöö õpilaste vaba aja veetmise organiseerimisel, eriti suvel, on 18. keskkoolil ja 6. majavalitsusel, samuti 46. keskkoolil ja 12. majavalitsusel. Koolide parteiorganisatsioonide ja majavalitsuste koostöö kogemused, ehkki alles väikesed, näitavad, et siin on koolide parteiorganisatsioonidele tänuväärne tegevusala.

Uudse üritusena seisab koolide parteiorganisatsioonide ees lastevanemate

ülikoolide loomine. Selline ülikool tahetakse avada iga kooli juures. Kvalitatiivselt erinevad need mõnevõrra senistest lastevanemate lektoriumidest. Ülikoolid hakkavad tööle kindla programmi järgi, kusjuures kool peab silmas, et osa võtaksid just need lapsevanemad, kes esimeses järjekorras vajavad pedagoogilist nõu ja abi.

NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsuseid ja nendest tulenevaid ülesandeid arutades jõudsid mitmed koolide parteiorganisatsioonid järeldusele, et kaasaegne õpetaja ei saa maha jääda meie ajastu eesrindlikust liikumisest — kommunistliku töö liikumisest. Kommunistliku liikumise deviisi — elada ja töötada kommunistlikult! — võtsid omaks 45. ja 46. keskkooli, 33. 8-klassilise kooli ning 13. tööliskoorte keskkooli kollektiivi liikmed.

Kommunistliku töö liikumine on meie õpetajate vaimses kasvus uus etapp. Kui palju kvalitatiivselt uut on andnud see liikumine, mille initsiaatoreiks ja innustajateks meie rajooni koolides olid parteiorganisatsioonid, õppe- ja kasvatustöö parandamisel, sellest kõnelevad nende koolide töökogemused.

Mõni sõna veel parteikoosolekutest.

Koosolekute kaudu levivad parteiorganisatsiooni mõtted kollektiivi hulgas, antakse suund kogu koolielule. Parteikoosolek on vaieldamatuks kooliks igale kommunistile. Tahaksin ainult veel kord rõhutada, et koosolek saavutab oma eesmärgi siis, kui arutamisele tulev küsimus on õigesti valitud ja koosolek hästi ette valmistatud. Oma-moodi etappideks kooli kasvatustöös kujunesid peale eespool nimetatute sellised koosolekud nagu «Metoodiline töö ja tema mõju õppeprotsessile NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsuste valguses» 9. 8-klassilises koolis, «Kasvatustöö olukorrast pioneerimalevas» 33. 8-klassilises koolis jt. Koosolek ei tohi olla probleemide lahendamisel viimane etapp, vaid esimene ja põhjapanev. Vastuvõetud otsused tuleb tingimata ellu viia. Nende täitmise üle peetagu pidevat kontrolli.

Niisama mitmekülgne, nagu on õppe- ja kasvatustöö sisu, on ka kooli parteiorganisatsiooni töö. Tähtis on, et parteiorganisatsioon leiaks alati peamise, kõige olulisema küsimuse ja suunaks selle lahendamise käiku, siis seisab ta oma ülesannete kõrgusel.



Suvi läbi keeb Tallinna 33. keskkooli juures tegutsevas linnalaagris vilgas tegevus. Sporditakse, käiakse matkamas ja ekskursioonidel, proovitakse taibukust ja vaimuteravust mitmesuguste viktoriinide korraldamisega. Pildil: Linnalaagri pioneerid tutvumas Rocca al Mare Vabaõhumuuseumi väljapanekutega.

## Aasta läbi laste elukohas

H. ROOTS

Seoses pioneeriorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmise 40. aastapäevale pühendatud rühmadevahelisest võistlusest kokkuvõtete tegemisega selgitas Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu büroo välja ka paremad aasta läbi töötavad elukohajärgsed pioneerirühmad. Nendeks osutusid Pärnu 4. keskkooli vendade Andreesenite nimeline 16., Kodila kooli «Pölduri» kolhoosi ja Virula kooli «Sädeme» sovhoosi pioneerirühm.

Alljärgnevalt laseme nende tööst-tegevusest jutustada rühmapäevikute lehekülgedel.

KÕIK rühmad võtsid endile 2. oktoobril 1963. a. pärast pidulikku raadiorivistust, kus kuulutati välja üleliiduline rühmadevaheline võistlus, kindlad kohustused. Millised need olid?

Pärnu 4. keskkooli 16. rühma kohustuste hulgas olid järgmised: rajada koolis Lenini muuseum, koostada album «Lenini nimi Pärnus», luua sidemed autobaasi kommunistlike noortega, õppida südametunnistuse järgi, jälgida, et igal pioneeril oleks jõukohane ja teda huvitav tegevus, võtta osa ringide tööst eesmärgil «Iga pioneer instruktoriks!», moodustada pioneeripatrull ja signalistide ring, asutada huvitavate kohtumiste klubi, valmistada õppevahendeid algklassidele, koguda vanametalli ja -paberit, täita märginormid «NSV Liidu noor turist», teha 50 tundi ühiskondlikult kasulikke töid. Hoolitseda, et oktoobrilastel oleks sisukas elu: luua neile oktoobrilaste kino, korraldada kinofestival «Oktoobrilaste viis reeglit» ning Lenini elu ja tegevuse kohta kontsertvestlusi koos diafilmide näitamisega. Kõigi nende kohustuste täitmisel seadis rühm endale kõrgeks innustavaks eesmärgiks seitseaastaku kaaslaste nimetuse ja vendade Andreesenite nime taotlemise. (Kommunistlikud noored vennad Andreesenid — Voldemar ja Arkadi — elasid 20-ndate aastate algul Pärnu Ülejõel. Pärast 1924. aasta 1. detsembri ülestõusu nad vangistati ja tapeti. Nendest mehhistest noorukitest oli esimene tollal kahekümne-, teine kaheksateistkümneaastane.)

Kodila kooli «Pölduri» kolhoosi rühma kohustused kõnelevad sellest, et pioneerid lubasid hästi tundma õppida Lenini elu ja tegevust (luua staabis Lenini nurk, koostada stend «Lenin — töörahva söber» ja pidada koondus «Lenin — meie eeskuju»), uurida maleva ajalugu ajavahemikus 1947.—1950. a. ja revolutsionäär A. Riismanni tegevust, tutvuda kodukolhoosi mineviku, oleviku ja tulevikuga (teha matk mööda kodukolhoosi maid, koostada stend kolhoosi eesrindlastest ja seitseaastaku plaani täitmisest), käia raamatukogus abiks, võtta osa rahvaste sõpruse karnevalist ja nädalast, tegutseda vähemalt ühes ringis ning saavutada, et iga pioneer oleks instruktor vähemalt ühel erialal, luua pioneeripatrullid, muuta oktoobrilaste tegevus huvitavaks jm.

Uksikasjadesse laskumata võib öelda, et loetletud kohustustele olid ligilähedased ka Virula kooli «Sädeme» sovhoosi pioneerirühma omad.

VÕETUD kohustuste täitmiseks olid rühmadel, rühmanõukogudel, saikadel ja kõigil pioneeridel omad konkreetset ülesanded. Näiteks: Pärnu 4. keskkooli 16. rühma I saik sai ülesandeks kooli ajalooringiga kontakti astuda, et valmistada Lenini elu ja tegevusega seotud paikade kaart, II saiga üheks ülesandeks oli Lenini-nimelise kolhoosiga ekskursiooni suhtes kokku leppida, III saiga liikmeid kohustati looma sidemed vendade Andreesenite ema Johanna Andreeseniga. Peale selle täitis rühm tervikuna komsomolikomiteelt saadud löökülesandeid. «Põlduri» rühm sai samuti ülesandeid malevanõukogult. Nii kohustati rühma (koos Kodila elukohajärgse rühmaga) Lenini elu ja tegevuse paremaks tutvustamiseks korraldama lahtised koondused «Lenin — Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi rajaja» ning «Lenini kuju kaasaegsete mälestustes, kunstis ja kirjanduses».

Pidevate ülesannetena olid Pärnu 4. keskkooli 16. pioneerirühma liikmetel täita lipupuri, õppeadukuse kontrollposti liikmete, päevikupidaja, seinalehe toimetaja, ajakirjanduse levitaja, Lenini muuseumi, sõprusnurga, oktoobrilaste kino, huvitavate kohtumiste klubi ja signalistide ringi töö eest vastutaja kohustused. «Põlduri» rühma nimekirjas oleval kümnel pioneeril oli igapäev üs järgmistest ülesannetest: rühmanõukogu esimees, päevikupidaja, Lenini nurga, oktoobrilaste nurga ja staabi korrasoleku eest vastutaja, «Pioneeride Kiire» liige, isetegevuse ja spordiorganisatsioon, ajakirjanduse levitaja ja rühmajuh.

ÜLESANNETE ja võetud kohustuste täitmist kontrollisid maleva- ja rühmanõukogud. «Sädeme» rühma nõukogu avaldas aktiivse pioneeritöö eest kiitust neljale pioneerile, samuti rühmanõukogu esimehele. Rühmanõukogu laituks andis põhjust Tõnu M., kes jättis oma lubadused täitmata. Pärnu 4. keskkooli malevanõukogu avaldas kiitust I. Pajustele, 16. rühma parimale salgajuhile. Rühmanõukogu kiitust hea õppeadukuse eest pälvisid paljud pioneerid. Kui aga käitumise või õppimisega oli midagi korrast ära, määras rühmanõukogu vastavalt oma otsusele kas abistajad või suunas õpilase pikapäevärühma. Kasutati ka «Pioneeride Kiire» telegrammide saatmist lastevanemaile, katseaia andmist ja kirja saatmist ajalehele «Säde» «Naaskli»-nurgale. Mõnikord anti küsimus ka malevanõukogu arutada. Regulaarselt kuulati salgajuhtide ja teiste pidevaid pioneeritööülesandeid saanud rühmaliiikmete töö aruandeid.

RÜHMADE töös oli keskseks ülesandeks V. I. Lenini elu ja tegevuse tundmaõppimine. Pärnu pioneerid käisid Lenini-nimelises kolhoosis, kus esimees sm. Ruubis jutustas kolhoosi perspektiividest ja kus tutvuti täielikult mehhaniseeritud karjalaudaga. Rohkesti uusi mõtteid Lenini muuseumi sisustamiseks saadi kohtumiselt Tallinna Polütehnilise Instituudi õppejõu A. Lõhmusega, kes kõneles Leningradist, eriti aga endiste Putilovi (praegu Kirovi-nim.) tehaste tööliste revolutsioonilisest võitlusest. Samuti koonduselt, kus vesteldi N. Krupskaja raamatust «Kirjad pioneeridele». Rühmapäeviku sellekohasest sissekandest loeme: «Kõik võtsid sõna ja arutasid, kuidas me abistame vanemaid kodus, kuidas hoiame ühiskonna vara ja veedame vaba aega... Palju kasulikku jäi meelde selle kohta, kuidas V. I. Lenini õpetust paremini järgida.» Rühma suupäevaks kujunes 21. aprill, mil peaaegu kogu õppeaasta kestnud töö ja materjalide kogumise tulemusena avati koolis Lenini muuseum. Ühenduses sellega avaldas kooli direktor käskkirjaga kiitust 16. pioneerirühmale ja rühma juhile, õpetaja D. Nõmmikule. Rühmanõukogu esimehele S. Petersonile anti suure töö tunnustuseks tuusik Arteki pioneerilaagrisse.

VÕIMALUSE piires püüdsid kõik rühmad õppida oma vanematelt õdedelt ja vendadelt — kommunistlikelt noortelt. «Põlduri» rühma juhiks oli Kodila kooli kommunistlik noor L. Jõearu, kommunistlikelt noortelt saadi abi ka orienteerumismängu ja teiste huvitavate ürituste korraldamisel. «Sädeme» rühma juhina asus õppeaasta keskel tööle sovhoosi peazootehnik, kommunistlik noor H. Vunk, kel oli alati midagi põnevat jutustada.

tada nii oma tööst kui ka paljust muust. Pärnu 4. keskkooli 16. pioneerirühm õppis hoolega tundma autobaasi nr. 7 kommunistliku töö nimetust kandva remondibrigaadi kohustusi, mis on kirjas ka rühmapäevikus. Käidi sõprade juures brigaadis ja komso-moli aastapäeval, pärast matka Tammistesse, kus pandi lilli 1941. a. langenud Pärnu kommunistlike noorte kangelaskalmule, kuuldigi palju huvitavat brigaadi tööst rühmale küllatunud brigaadi liikmelt. Üheskoos peeti nääripidu. Malevanõukogu otsus nr. 17 19. detsembrist 1963 kõlab nii: «Lubada süüdata pioneeritoas majakatuli 16. rühmal sidemete loomise eest autobaasi nr. 7 kommunistliku töö brigaadiga.»

Rööbiti sellega jätkus materjali kogumine vendade Andreesenite kohta ja nende elu tundmaõppimine. Üsna palju andmeid saadi vendadele Andreesenitele pühendatud rühmakoondusel, kus olid külas Pärnu koduloomuuseumi töötaja sm. Meinaste ja vana kommunist sm. Erkman, kes vendi Andreeseneid isiklikult tundis. Koondus jäädvustati magnetofonilindile ja lint saadeti koos rühma pildiga Johanna Andreesenile. Viimane saatis pioneeridele kirja ja oma pildi. Rühmajuhth D. Nõmmik käis ka J. Andreesenil Tallinn-Nõmmel külas. Arvesse võttes rühma tööd vendade Andreesenite elu ja tegevuse tundmaõppimisel, otsustas malevanõukogu anda 16. rühmale vendade Andreesenite nime. Malevanõukogu otsuse kinnitas Pärnu Linna Pioneerioorganisatsiooni Nõukogu büroo.

TUBLILT töötasid elukohajärgsete pioneerirühmade timurlased. Pärnu pioneerid tegid rohkesti head 3. lasteaiale ja 2. lastesõimele, aitasid puid riita laduda ja teeradu rajada. Käidi ka L. Koidula muuseumi hoovi puhastamas. «Põlduri» rühma timurlased läksid appi vanakestele H. Fuurmannile ja T. Udumetsale, aitasid neil puid saagida ning lõhkuda ja töid poest toiduaineid. «Sädeme» timurlased laadisid maha Viira rahvamajale toodud puud ja tegid muudki kasulikku.

MAAKOOLIDE rühmadel on tihedad sidemed kolhoosi ja sovhoosiga, mille territooriumil nad elavad. Nii oli enesestmõistetav, et «Põlduri» rühma staabi avamise soola-leiva-peost võttis osa ka kolhoosi esimees. Talvel tegi rühm suusamatka. Rakas peatuses käidi karjalaudas, Sundas päriti kolhoosi esimehelt teateid majandi mineviku ja tulevikuplaanide kohta, Oela uues karjalaudas tutvuti lakkade, sömede, vasikaedade ja lüpsjate puhkeruumidega. Kevade poole hakati igal teispäeval karjalaudas abiks käima. Pioneerid aitasid lehmadele turvast alla ja heinu ette panna ning sõimevahesid pühkida; õpiti masinlüpsi ning vasikate jootmist. Rühm esines laulude ja tantsudega ka kolhoosi juubelpidustustel.

Virula kooli «Sädeme» rühm moodustati suvel. Koos sovhoosirahvaga tähistati ühise lõkkeõhtuga vabariigi aastapäeva. Hiljem käidi sovhoosis hoogtööpäevakul, aidades hübriidkaalikat koristada. Tööle saatis pioneerid sovhoosi direktor ise. Töid majandis juhatas rühmajuhth, sovhoosi peazootehnik H. Vunk.

RÜHMADEL olid omad kirjasõbrad. «Põlduri» rühm pidas huvitavat kirjavahetust Pärnu 4. keskkooli 16. rühmaga, samuti noorsookirjanik S. Rannamaaga. Pärnu pioneerid alustasid kirjasõprust Kiržatši Pioneeride Maja rahvaste sõpruse klubi liikmetega. Pidev kirjavahetus oli rühmal isetegevusliku helilooja H. Weissiga, kes on ühtlasi rühma lemmiklaulu, «Pioneeride töölaulu» autor. Helilooja saatis pioneeridele mitu oma uut laulu ja viisistas pioneeride palvel luuletuse, mida need tahtsid oma nukuteatri etendusel kasutada. Rühmanõukogu otsustas helilooja rühma aupioneeriks võtta.

PÄRNU vendade Andreesenite nimelise pioneerirühma töös väärivad veel esiletõstmist roheline patrulli ja huvitavate kohtumiste klubi tegevus. Roheline patrull kutsus oma retkedel korrale 3. lasteaia ja teisi koolieelses eas lapsi, samuti oma ja teiste koolide õpilasi, kes jalutasid haljasaladel, sõitsid jalgrattaga pargis või kõnniteedel, kiusasid loomi jne. Patrullid saatsid koolieelses eas lapsed koju, õpilaste korrarikkumistest aga teatasid koolidesse, kus nad õpivad; oma koolis kõneldi patrulli tähelepanekutest raadiosaates.

Huvitavate kohtumiste klubis käis rühmal palju külalisi. Alati kutsus rühm kohtu-





SEEKORD NÄKKAS! Kose-Lükati pioneerilaagri kalameeste ringi noored õngespordlased rõõmustavad toreda purika üle.

mistest osa võtma ka mõne teise pioneerirühma. Üheks huvipakkumaks oli kindlasti kohtumine seltsimees S. Ljubotškiniga, kes jutustas pioneeridele meie kosmonautidest ja tundis isiklikult G. Titovi. Lahkumisel kirjutas S. Ljubotškin rühma päevikusse järgmised read: «Lapsed! Ma jutustasin meie kosmonautidest hoopis vähe, kuid te saate sellest kõigest rohkem teada, kui õpite hästi ja püüate teaduse säravate kõrguste poole.» Klubis kohtuti veel 8. kooli pioneeri M. Zukkeriga, kes jutustas oma suvistest Artekimuljetest, Pärnu L. Koidula nim. Draamateatri näitlejate I. Toomla ja M. Pajusaarega, kes rääkisid näidendi «Lumivalgeke ja seitse põialpoissi» lavastamisest, kooli majandusjuhataja sm. Tõnismäega, kes jagas lastele oma reisimuljeid Doonau-äärsetest rahvademokraatiamaadest, ja mitmete teistega.

OMAETTE tahaks peatuda pioneeride tegevusel oktoobrilastega, sest iga elukohajärgse pioneerirühma juurde kuulus oktoobrilaste täheke. Hästi töötasid oktoobrilastega «Põlduri» rühma noored leninlased. Staabis seati sisse oktoobrilaste nurk. Oktoobrilapsed said teada palju vajalikku. Arutati, kuidas täita oktoobrilaste reegleid; mida tähendavad pioneerirätik, -märk ja -saluut; milles väljendub pioneeride abi kodumaale; mida raamatut «Kuidas toimid sina?» lugedes meelde jätta. Jne. Oktoobrilastele korraldati muinasjutude koondus, näidati diafilme, anti mõistatada mõistatusi, loeti katkendeid lasteraamatutest. Talvapäevil kelgutati üheskoos, korraldati võistlus spordikelkudel ja isegi maastikumäng. Viimase käigus pidid oktoobrilapsed kolhoosi töökojas välja selgitama, missuguse traktoriga keegi töötab, kirjutama mõned oktoobrilaste seadused, nimetama järjekorras kõik kosmonaudid, laulma ühe tuntud laulu ja otsima üles peidetud lipu. Selle rühma oktoobrilastel igatahes on, kellest eeskuju võtta.

«Sädeme» rühma pioneerid töötasid endast noorematega Viira algkoolis. Üheskoos valmistuti oktoobripühadeks, õpiti selgeks massideklamatsioon ja mitu laulu, valmistati mudilastele mänguasju. Tehti ettevalmistusi Lenini sünni-aastapäeva puhul Viira algkoolis korraldatavaks aktuseks. Sisesejuhatava sõnavõtuga esines seal rühmajuhht H. Vunk. Seejärel tutvuti Lenini teostega ja vaadati diafilme Leninist.

Siinkohal pole võimalik kõnelda kõigist nende rühmade töövormidest. Lisagem eespool öelduile veel vaid sellised, nagu teatriskäimine, salkadevahelised maastiku- ja luuremängud, pioneeride neljavõistlus, kontserdid lastevanemaile ja 8. märtsil emadele, rahvaste sõpruse peod, viktoriinid ja mitmesuguste tähtpäevade tähistamine.

SISUKAS on ka nende rühmade suvi. Selle kinnituseks paar sõna Pärnu vendade Andreesenite nimelise rühma suveplaanidest. Rühma matkagrupid otsustasid osa võtta «Sädeme» matkavõistlustest, sooritades kaks viie-, neli kahe- ja kaks ühepäevast matka. Tegevust jätkavad rühma timurlased ja roheline patrulli liikmed. Rühm võttis osa malevalaagrist ja kolm pioneeri viibisid aktiivilaagris. Üks pioneer tegi läbi ujumiskooli ja kaks Noorte Naturalistide Jaama korraldatud laagri. Võetakse osa ühiskondlikult kasulikust tööst ehitustel. Tähistatakse kõiki suuremaid tähtpäevi. Jätkatakse materjali kogumist kooli Lenini muuseumi jaoks. Sel eesmärgil taheti külastada kaht vana kommunisti, kes on Leniniga kohtunud, ja nende mälestused kirja panna. Otsustati panna alus nukuteatritele ja anda majaelanikele kontsert. Määrati kindlaks, kes milliseid ettevalmistusi teeb mingi instruktoriaeriala omandamiseks. Kolmele pioneerile, kes viibisid juulikuus Ruhnus, tehti ülesandeks kohalike rahvalaulude kogumine. Pioneer aga, kelle teekond ulatus Rostovisse, sai ülesande sealsete pioneeridega sidemed luua. Ja üks tegevusrohked suvepäevad lisa esialgsetesse plaanidesse veel nii mõndagi.

MILLISED olid siis nende rühmade töötulemused?

Pärnu 4. keskkooli pioneeride puhul oli juba juttu sellest, et rühm sai õiguse kanda vendade Andreesenite nime. Peale selle anti rühmale seitseaastaku kaaslaste austav nimetus. Malevanõukogu tunnistas rühma töö kõigi etappide kokkuvõttes II pioneeriastmes parimaks. Sama tuli nentida ka elukohajärgsete pioneerirühmade osas kogu vabariigi ulatuses.

Veidi keerulisem oli Kodila kooli «Pölduri» rühma tee. Oktoobrirevolutsiooni aastapäeval, kui malevanõukogu tegi kokkuvõtte rühmadevahelisest võistlusest, tuli esikohale Palamulla rühm, «Pölduri» rühm jäi teiseks. Kuid juba koolivaheajal peetud rühma-koondusel otsustati töötada nii, et rändvimpel, mille sai Palamulla rühm, võidaks edaspidi oma staapi riputada. Järgnesid rühma esikohad kooli rahvaste sõpruse karnevalil, rivivõistluses, selles, mida mingi rühm oli aasta jooksul V. I. Lenini kohta teada saanud, makulatuuri kogumises ja muus. Teise õppeveerandi lõpul saadud parima rühma nime-tust ei antud kordagi käest. Tore on, et rühmapäevikusse on kõrvuti oma saavutustega kirja pandud kõik seegi, millega paistsid silma teised rühmad.

Virula kooli «Sädeme» rühma tegevust tähistasid samuti mitmed esikohad võistlustel, neist aga peamine — esikohad rühmadevahelise võistluse kõigil etappidel.

\*

Ülevaade kolme parema aasta läbi tegutsenud elukohajärgse pioneerirühma tööst on küll põgus, kuid see peaks siiski andma mõningase ettekujutuse, millega aasta jooksul tegeldi. Ja seda nii teistele samalaadsetele rühmadele kui ka nendele suvistele elukohajärgsetele rühmadele, kes ei kavatse õppeaasta hakul laiali minna, vaid tahavad oma tegevust senisel kujul jätkata. On ju paljud aasta ringi laste elukohtades töötavad pioneerirühmad välja kasvanud just seal suvel loodud rühmadest.

Klassijuhataja osa kasvatustöös pole selgelt piiritletav ega kindlate punktide alla paigutatav. Teadmisi õppeaineis saab kontrollida, aga kuidas kontrollida kasvatustööd? Klassis on distsipliin, vaikus, kõik töötavad, klassiruum ja koolilauad on korras, raamatud-vihikud puhtad, õpilaste välimus korralik, nad oskavad tänada ja vabandada. Kõik õpilased või enamik neist on pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni liikmed, võtavad osa ühistest üritustest, loevad ajalehti. On olnud rohkesti poliitinformatsioone. Kas kasvatustöö klassis on olnud hea? Peaks ju olema, kuid alati siiski ei ole. Sest kust siis tulevad need, kes sirutavad käe ühiskondliku vara järele; need, kes «pika rubla» otsingul jooksevad ühelt töökohalt teisele; kust tulevad loodrid, ebamoraalse käitumisega, isa- ja emakohustuste täitmiseks kõlbmatud inimesed? Kas neid ei püütudki kasvatada?

Missugune osa on klassijuhatajal kasvatustöös, selles, et hoida ära noortes väritute, kahjulike omaduste arenemist ning kasvatada, süvendada seda, mis on vajalik, hea ja õige? Pole kahtlust, et väga suur osa lasub just õpetaja-klassijuhataja õlgadel. Muidugi selle eeldusega, et koolis on tugev õpetajate kollektiiv.

Peamine on see, kui palju klassijuhataja õpilastest teab, kas ta tunneb nende iseloomu, kalduvusi ja huvisid, kas ta tunneb nende vanemaid ja kodust olukorda. Õpilased klasside ja vanuse järgi võetuna pole ju mingi kindel ühik, kogum ühetalisi olevusi — igaüks neist on isiksus, täiesti omaaadne. Seda peab kasvataja tunnetama ja töös arvestama. Ometi pole võimalik nokitseda iga üksiku õpilase eraldi kasvatamise kallal. Kuidas siis läheneda tervele hulgale õpilastele üheaegselt, ühetaliliselt ja ka individuaalselt? Selleks on tarvis luua kollektiiv. Need mitukümmend õpilast, kes istuvad ühes klassis ja põhiliselt tegelevad ühe ja sellesamaga, pole alati kaugeltki veel kollektiiv, nagu meie kollektiivi mõistame.

Juunikuus, kui 8. klass oli juba kooli lõpetanud, ajasime Saku 8-klassilise kooli 8. klassi juhataja A. Kallioniga juttu (kahjuks ainult juttu!) sellest, mida head

## Klassijuhataja, õpilased ja elu

L. TIITSMANN

või halba oli lõppenud õppeaastal tema töös klassijuhatajana. Nägin albumit, mis pildis ja sõnas peegeldas A. Kallioni tööd-tegevust. Album oli alustatud 1960/61. õ.-a. ja koostatud õppeaastate kaupa. 5. klassis oli 23 õpilast, 6. klassis oli 22 õpilast, aga mitmed neist ei olnud eelmise, 5. klassi õpilased, 7. klassis oli 18 õpilast, ka need polnud kõik vana põhi. 8. klassis oli endistest õpilastest järel veel ainult 11, uustulnukaid oli 12. Ja klassil, kellega õpetaja Kallion eelmistel aastatel rahul oli, polnud enam oma nägu. Õpilased, kes 5. klassis erilise sunduseta meelsasti ühistest tööddest osa võtsid, 8. klassis seda enam ei teinud. Oli kujunemas uus kollektiiv, aga selle iseloom, selle suunad olid hoopis teised kui endisel, ja ei julgeks öelda, et õigetele alustele rajatud. Üks näide: õpilased korrastavad parki. Kaks poissi aga hoiduvad tööst kõrvale. Kui õpetaja neid korraks kutsus, juhtub midagi hoopis imelikku: osa nendest õpilastest, kes hoolega tööd teevad, hakkab loogelajaid kaitsma. «Me teeme ise nende eest töö ära!» — Miks? Mis on siis niisuguse «tiiva alla võtmise» põhjus? Seda ei osanud seletada ei direktor ega klassijuhataja. Asi oleks mõistetav, kui need poisid oleksid mingi kamba juhid, omamoodi autoriteetid, rusikakangelased, keda teised kardavad; või... nõrgad, haiged, kaastunnet äratavad. Kuid tegemist polnud ei ühe ega teise juhtumiga. Üks poistest oli koguni klassi «naljatilk», kes alalõpmata naeru esile kutsus. Seda mitte oma arenenud huumorimeele pärast, vaid just vastupidi, oma üldise arenematusse pärast.

Veel sellest klassist üldse. Töö koolitajate, kolhoosis jm. ei olnud õpilastele enam meelepärane. Polnud märgata indu, oma-

algatust, võistlusmeeleolu. Kui täpselt ära näidati, mida ja kui palju teha, siis tehti, ja kui oli loota, et täkitööga varem valmis saav õpilane võib ka varem ära minna, siis isegi pingutati — aga kas siis niisugune «võistlus» on hea võistlus? «Ise» kippus klassis võimule. Oli see siis näidendiks kostüümide valmistamine või muu — enda jaoks püüti teha parim, naabri oma oli kõrvalise tähtsusega. Aga klass oli komsomoliklass: 23 õpilasest olid 21 kommunistlikud noored. Klassijuhatajatundides oli korraldatud palju poliitinformatsioone, figureerisid niisugused teemad nagu «Kuidas kaitsta kollektiivi au», «Tahtejõud ja tublidus» jms.

Kui me nüüd püüame anda õpetaja Kallioni tööle klassijuhatajana hinnangut, kas me siis hindame selle «puudulikuks»? Ei maksa olla oma otsustes ennatlik. Õpetaja ei tööta esimest aastat, varem on tema töö kandnud paremat vilja. Õpetaja püüdis õpilastele läheneda, neid hea poole suunata, kasvatada nii tööarmastust kui ka kollektiivsust, kuid millegipärast see ei õnnestunud. Milles just oli viga, missugused tundmatud, õpetajate kollektiivist tugevamad kõrvalmõjud seda takistasid, sellele ei osatud vastata. Kasvatustöös on vist igal pedagoogil küsimusi, millele ta ei oska vastata või vähemalt ei oska vastata aasta, isegi mõne aasta jooksul. A. Kallion sai mõõdunud sügisel uue kollektiivi, õigemini materjali kollektiiviks, üks aasta aga osutus liiga lühikeseks, et töös häid tulemusi saavutada.

Kehra keskkoolis on üks tublimaid klassijuhatajaid A. Vinkman. Ta on üheksa aastat Kehras töötanud, ühe 11. klassi juba ellu saatnud. Mõõdunud õppeaastal oli ta 6. klassi juhataja.

Aastatepikkuste otsingute tulemusena on õpetaja Vinkmanil välja kujunenud oma kasvatustöö süsteem. Kui talle antakse 5. klass, siis külastab ta plaanipäraselt, kohe sügisest peale, kõigi õpilaste kodusid. Edaspidi käib ta kodudes vajaduse järgi. Kontakt lastevanematega on tihe, koosolekuist võetakse hästi osa ja kooli tullaakse mitte ainult kutse peale, vaid ka omal soovil, nõu saamiseks.

A. Vinkman leiab, et õpilasi õpib

kõige paremini tundma ühiselt töötades, matkadel, ekskursioonidel, üldse niisuguste ürituste juures, mida korraldatakse väljaspool õppetundi. Õpetaja kaasatõötamine innustab õpilasi. Kõrvalseisjana «juhataja» — see pole õige meetod.

Klassijuhataja püüab kõigist õpilaste üritustest osa võtta. Nimetagem pioneerilaagrit Jänedal, kus tema rühm tuli üldvõitjaks; kahepäevast laagrit Soodla jõe kaldal geograafia praktikumi ajal; ekskursiooni Tammsaare sünnipaika, ühiseid teatris ja kunstinäitustel käimisi. Tema klassi pioneerid käivad pidevalt Kehra alevi raamatukogus töö, mille eest neile avaldati kiitust.

Oma eelmisest klassist on A. Vinkmanil palju head jutustada. Ka praegu, kaks aastat pärast lõpetamist, on noortel oma klassijuhatajaga väga tihedad sidemed. A. Vinkman teab igaühest, kus ta õpib või töötab ja kuidas õpib või töötab. Meeleliigutusega jutustas õpetaja, kuidas kaks aastat tagasi, kui talle anti uus 5. klass, ilmusid kõik tema endised õpilased 1. septembril kooli, et tervitada klassijuhatajat ja tema uut klassi. Sellest kujunes ilus päev. Kõige toredam oli aga see, et lõpetanud tulid ise, õpetaja polnud seda organiseerinud.

Ega seegi klass kohe algul, üheksa aastat tagasi, nii üksmeeleline ja tugev kollektiiv olnud. Klassijuhatajal tuli teha palju tööd, harutada lahti palju küsimustepuntraid, enne kui üksmeele, ühised arusaamad ja mõtted jõudsid juurduda. Palju oli tegemist õpilase J-ga, kes tuli Adaverest 9. klassi. Ta puudus alatiht ja jäi muidugi õppimises maha, kuigi oli andekas. Ta pödes liigesepõletikku, millise haiguse puhul arstilgi on üsna raske — kui mitte võimatu — kindlaks teha, kas valu parajasti on või mitte. Klassijuhataja suutis võita nii õpilase kui ka tema ema usalduse ning välja selgitada, mis põhjustas sagedast koolist puudumist. Lõpptulemuseks oli, et J. hakkas korralikult koolis käima, jõudis hästi edasi ja on nüüd lennukoolis eeskujulik õpilane.

Praegusest klassist on kujunemas nif-sama tugev kollektiiv, nagu oli eelmine. 5. klassis oli küll palju tegemist, kord

distsipliini, kord õppeedukuse pärast. Ka praegu, mil seljataga on 6. klass, pole kõik veel kaugeltki ideaalne, kuid klassijuhataja vaatab lootusrikkalt tulevikku.

Õpilased on püüdnud ja energiliselt, nende teotahet tuleb ainult õigesti suunata. Ka kriitikameelt ja ausust on tarvis kasvatada, et noored juba varakult oskaksid näha ning tunnustada nii iseene kui ka kaaslaste vigu. Selleks laseb õpetaja hoolsuse, korralikkuse ja käitumise hindamisel õpilastel teha omapoolseid ettepanekuid ning neid põhjendada. Õpilased hindavad väga rangelt. †

Kasvanud on tööarmastus. Kevaditi teevad õpilased ise oma klassis sanitaarremondi. See ei tundu kellelegi raskena. Seal, kus jõust ei piisa, aitavad lastevanemad.

Koostööle lastevanematega on õpetaja Vinkman alati palju tähelepanu pööranud. Pole siis imestada, kui õpilaste vanemad igasugustes küsimustes nõu ja abi saamiseks tema juurde tulevad. Oli niisugune juhtum: tütarlaps ja noormees lõppklassist hakkasid teineteisest rohkem mõtlema kui tavaliselt klassikaaslased. Nad õppisid koos, pidudel tantsisid koos, jalutasid koos. Vahekord näis olevat puhas ja siiras. Tütarlapse ema hakkas siiski muretsema. Ta tuli klassijuhatajalt küsima, kas ei peaks katsuma seda vahetada lõpetada. Klassijuhataja seda ei soovitanud. Ei tohi alati mõelda ja karta kõige halvemat. Inimesi, ka noori inimesi, tuleb usaldada. Selleks aga, et neid võiks usaldada, tuleb neid nii kasvatada, et nad usaldust väärisksid. Õpetaja Vinkman pole sellest raskest ning komplitseeritud ülesandest kõrvale hoidunud. Ta rääkis klassis palju üldistel moraalseemadel, vestles eraldi tütarlastega ja noormeestega (võib-olla oleks küll tõhusam ja õigem, kui noormeestega vestleks meesõpetaja), organiseeris neile ka arsti vestlusi. Õpilased tulevad oma rõõmude ja muredega samuti klassijuhataja juurde.

A. Vinkman on teadlik kõigest, millega tema õpilased klassiväliselt tegelevad: missugusest ringist keegi osa võtab, milal ring töötab, kui kaua ja mida seal tehakse. Koolis on tavaks, et iga õpilane,

kellel tervis vähegi lubab, harrastab mõnda kehakultuuriala. On veel kirjandus-, raadio-, noorte naturalistide, käsitöö- jmt. ringid.

Võimalust mõõda käib klassijuhataja ka aineõpetajate tundides ja annab vajaduse korral nõu. Ta teab alati, kuidas tema õpilastel teistes õppeainetes läheb, kellel on raskusi või kes on suuteline enamaks, kui programm pakub.

Mõnikord juhtub, et noortel õpetajatel on klassis distsipliiniga raskusi. Siis on klassijuhataja nõu kallis. Muide, kas sel juhul, kui klassis on täiesti teadlik distsipliin, on üldse mõeldav, et õpilased hakkavad uut, kogemusteta õpetajat «proovima», tema nõrku kohta otsima? On siiski küsitav, kas 5.—6. klassi õpilastelt võib oodata niivõrd teadlikku distsipliini, et nad mis tahes õpetaja puhul oskaksid tema puudustest üle vaadata ja kõigisse õpetajaisse täiesti heatahtlikult suhtuda.

Nüüd mõni sõna autoriteetidest.

Saku kooli puhul nägime, et klass andis oma toetuse tööst kõrvalehiiijaile — autoriteetideks neid poisse siiski pidada ei saanud. Kehras õpetaja Vinkmani klassis on poistele n.-õ. juhiks üks tubli sportlane ja hea õpilane. Üldse kuulub klassi austus parematele õpilastele ja neile, kes igasugustest töödest ja üritustest hästi osa võtavad.

Hea õppeedukus siiski ei taga alati autoriteeti.

Tean õpilast, poissi, kes õppis alati neljadele-viitele ega rikkunud kunagi korda; ta joonistas hästi, oli musikaalne, mängis viiulit ja klaverit. Tal oli siiski üks ebameeldiv omadus. Kui õpetaja müüs klassis vihikuid (seda tuli omal ajal teha), siis oli tema see, kes raha andes ütles: «Üks kopikas tuleb tagasi», kuigi õpetaja ei jätnud iialgi kellelegi tagasi andmata. Muidugi, täpsus ei ole halb asi, aga... Kui keegi temalt pliiatsit, kummi või ükskõik mida laenuks küsis, krahnas ta palutud eseme kõvasti pihku ega andnud mingi hinna eest. Klassis oli tihti juttu üksteise abistamisest, sõbralikkusest, seltsimehelikkusest, kuid näis, et kõik see temani ei jõua. Muide, ka tema ise ei laenanud ku-

nagi kellelki midagi, sest ta oli väga korralik ja alati hästi varustatud. Kogu oma hea käitumise ja eduka õppimise juures polnud ta klassis autoriteetne — pigem vastupidi.

Teine õpilane, samuti poiss, oli tugeva kõnedefektiga. Ta kogeles nii väga, et suuliselt oli võimatu teda pikemalt küsitleda. Paraku polnud ta just hea õpilane. Kuid kellelgi ei tulnud mõttesegi tema kõnelemisvea üle naerda. Teda austati, sest ta ei keelanud kellelegi oma abi, suhtus kaastlastesse sõbralikult, seltsimehelikult. Tal oli kaasõpilaste hulgas palju suurem autoriteet kui kõnesolnud heal õpilasel.

Niisuguseid varjatud vigu õpilaste iseloomus tuleb klassijuhatajal märgata. Eriti raske on, kui need ilmnevad eeskujulikel õpilastel. Kui need jäävad märkamata, siis ei osata õigel ajal nende vastu võidelda ja edaspidi, täiskasvanuks saades, võivad need olla nii kaugele arenenud, et mõni suur puudus hakkab inimese kõiki häid omadusi ja võimeid varjutama.

Õpilastevahelisi suhteid, poolehoidu ühetele või teiste vahel, sõbrutsemist ühe või teisega ei ole kerge suunata. Enamikul juhtudel muidugi pole vajadustki seda teha. Kui lapsevanem, kellele tema tütre või poja mängukaaslane ei meeldi, hakkab laste suhtlemist keelama, võib kergesti juhtuda sama lugu, nagu oli Sankt Petersburgis, kus «korralike» laste mammad ei lubanud neil Huck Finniga mängida, lapsed aga tegid seda keelust hoolimata, salaja. Klassijuhataja astuks täiesti väära sammu, kui ta keelaks mõne õpilasega läbikäimise sellepärast, et see on lohakas või käitub halvasti. Boikott kui äärmine karistusvahend võib muidugi mõnikord häid tulemusi anda, kuid seda kasutatagu siiski viimase abinõuna. Igasuguste karistuste määramisel tuleb need alati põhjalikult läbi mõelda, et nad ei avaldaks negatiivset mõju. Ja karistuse taga peab seisma klassikollektiiv. Kui kollektiiv õpetaja otsust mõistab ning toetab, siis on selle jõud mitmekordne.

Paljudes koolides on saanud peaaegu enesestmõistetavaks õpilaste järeleaitamine, niipea kui neil ilmneb väikegi mahajäämus. Ühest küljest on see hea, sest nii

võldime lünki õpilaste teadmistes. Aga asjal on veel teine külg, millele pole küllaldast tähelepanu pööratud. Nõukogude kooli ülesandeks on kasvata da inimesi, tulevasei töötajaid, kes kogu hingega, kogu jõuga püüavad töötada nii, et nende töö tooks ühiskonnale kasu. Kui aga laps juba esimestest kooliaastatest peale kogeb, et teda rutatakse kohe abistama, kui ta hooletuse või laiskuse pärast teistest maha jääb, siis tuleb küll mõelda, kas siin on abi omal kohal. Abistama peaks ikkagi ainult neid, kes tõepoolest abi vajavad. Muidu tuleb nii välja, et kasvata me haritud, tarkade, töövõimeliste inimeste asemel hädavareseid, vastutustundetuid ja isegi vastutusvõimetuid inimesi. Kas mitte koolipingist polegi saanud alguse täiskasvanud loodrite ja hultgaanide mõnikordne etteheide «kollektiiv pole mind kasvatanud» sellele kollektiivile, kes nad käendusele võttis. Kasvatustöö näitajaks ei ole ju kaugegtki mitte ainult õppeedukuse protsent. Siinkohal hoiatus: eespool avaldatud mõte ei taha toetada neid õpetajaid, kelle õpilastel on madal õppeedukus. Oeldu on järelemõtlemiseks, kaalumiseks, lahtiseks niidotsaks, mida iga õpetaja ausalt, südametunnistuse järgi ja ka esitatud nõudmistest juhindudes peaks lahti harutama.

Lõpetuseks paar sõna veel tööplaanist. On selles seitse või üheksa lahtrit, vaevalt töö selle all eriti kannatab. Aga kui juba on olemas — ja enamasti on olemas — niisugune lahter nagu «Märkused», siis ei tohiks küll õigeaks pidada, kui sinna kirjutatakse ainult «toimus», «lükati edasi» või «asendati selle ja sellega». Märkuste lahtris tuleks ikkagi anda toimunule hinnang, märkida, millised olid klassijuhataja tähelepanekud õnnestumise või ebaõnnestumise ja selle põhjuste kohta jne. Ühest küljest on sellised märkused toeks õpetaja mälule, teisest küljest paneb see järele mõtlema oma töö üle, seda analüüsima. Kas kõik klassijuhatajad analüüsivad oma tööd? Mõtlen siin mitte formaalset, vaid tegelikku töö läbimõtlemit ja hindamist. Muidugi, ega märkuste lahtris tööle hinnangu andmine sellise formaalse «analüüsi» võimalust välista, kuid mõnel määral on sellest siiski kasu.

**K**asvatustööd üksnes kooli- ja koduseinte vahele surudes ei kasvata me eluks ja tööks kõlblikke, avara silmaringiga inimesi, kes kooli lõpetades oleksid suutelised teadlike kodanikena ellu astuma, kellele koolist tööle siirdumine ei ole hüppeks tundmatusse.

Kooli ja kodu osa on kasvatuses põhiline, nendel lasub vastutus ja kogu kasvatustöö pearaskus. Kuid mingil tingimusel ei saa eitada ümbruse kasvatavat mõju. Sellest siis ka nõue, et see ümbrus suhtuks lapsesse pedagoogiliselt õigesti, et iga kodanik mõistaks: noorsoo kasvatamine ei ole ainult kodu ja kooli kohustus, vaid sellest peab osa võtma igaüks.

Õpilane on koolis umbkaudu kuus tundi päevas, kui lisada veel klassiväliline töö, siis natuke rohkem. Ulejäänud aeg jaotub kodu ja väljasviibimise vahel. Jalutuskäigul, kinos, teatris, spordiväljakutel — kõikjal peaks õpilane olema ühiskonna kontrolli all, kõigi tähelepanu keskpunktis selles mõttes, et täiskasvanud reageeriksid igale tema väärsammule.

Õpilaste vaba aega sisustavad arvukad koolivälised asutused, kultuuriasutuste ja puhuti ka käitiste või ettevõtete juurde loodud laste huviringid, tantsurühmad, orkestrid. Viimastel aastatel on ka majavalitsused kohustatud leidma selleks ruume ja võimalusi.

Kool — kodu — majavalitsus. Niisugune kolmik peab tekkima selle töövormi puhul, sest lahus toimides ei oleks pedagoogiline mõju küllalt tõhus. Ja kõike seda peaks koordineerima kool. Peatugem lühidalt Tallinna koolide ja majavalitsuste ühisel tööil. Õigupoolest on see vähe viljeldud põld. Kaugeltki kõik majavalitsesjad ei pea koolidega sideme loomist oma ülesandeks ega taha vaeva näha lastega töötamise võimaluste leidmiseks.

Tallinna majavalitsustest on mõned juba aastaid tallanud laste kasvatamisel kooliga ühte rada. Üks selliseid on majavalitsus nr. 84, kes on koondanud enda ümber pensionäridest aktiivi ja avanud õppimistoa nendele õpilastele, kellel kodus puudub järelevalve, kes iseseisvalt ja lisaseletusteta koduseid ülesandeid täita ei suuda või kes mõnesugustel põhjustel on

## Kool — kodu — majavalitsus

A. TÖLDSEPP

teistest maha jäänud. Siin käib õpilasi Tallinna 27., 28., 30. jt. koolidest. Tallinna 27. kaheksaklassilise kooli direktor Oras lausub õppimistoa kohta ainult kiidusõnu ja nimetab mitut õpilast, kes ilma pedagoog Leemetsa abita oleksid jäänud vene keelest suvisele tööle või koguni kursust kordama.

Tallinna majavalitsusel nr. 85 on 27. kooliga koostöö kestnud juba paar aastat. Umbes niisama kaua ka 39. ja 30. kooliga.

Selle majavalitsuse kaasaitamisel ehitati 27. kooli õue liuväli, mõõdunud talvel ka hokiväljak ja teine liuväli nooremate õpilaste jaoks. Kiirruksutamise trennimiseks saadi ringrada. Majavalitsus muretses kõik vajalikud materjalid, õpilased tegid töö. Liuvälja kasta aitasid samuti majavalitsuse töötajad. Platsid valgustati ja radiofitseeriti.

Talvel kogusid 27. kooli pioneerid raamatuid ja asutasid majavalitsuse juurde väikese laste raamatukogu.

Pensionär A. Koheliku algatusel on loodud orkester (14-liikeline) klaverist, akordionidest, mõnedest puhkpillidest, vilepillist, kandlest, trummist. Laulukoori juhib Tallinna 10. keskkooli 10. klassi õpilane Juta Berendsen, kes on lõpetanud muusikakooli. Ansamblitega töötab Tallinna 7. lasteala muusikallne kasvataja Helle Sillamaa. Rahvatantsu õpetab Tallinna 22. keskkooli õpetaja L. Raudvere. Näitering majavalitsuse raamatupidaja E. Tusti juhatusel õppis talve jooksul kolm lühinäiden-

dit, mida kanti ette Nõmme Pioneeride Majas, Nõmme kultuurimajas ja majavalitsuse laste kevadpeol.

Suvevaheaja saabumisega muutub ja laieneb ka majavalitsuse töö õpilastega. Ringitöö jääb tagaplaanile ja peamiseks muutuvad matk, ekskursioon, kehakultuur, kõik, mis võimaldab viibimist värskes õhus ning tugevdab organismi.

85. majavalitsuse juures on laste kasutada varjurikas aiake kiikede, ronimisredelite ja liivakastiga; istumiseks kärbseseente kolmik: kändudele asetatud ümmargused punased valgetäpilisid lauakesed (maitsekas variant, erinev traditsioonilisest kohmakatest kärbseseentest!).

Õie ja Võidu tänava nurgale aitasid lapsed ise spordiväljaku ehitada. Juba kolm aastat tagasi moodustati tookordse vanemajahoidja E. Mamersi eestvõttel jalgpallimeeskond, kelle treeneriks sai «Kalevi» noortreener E. Saar. Praegu tegutseb suuremate ja väiksemate võistkond treenerita, kusjuures suuremad õpetavad ning juhendavad väiksemaid.

Möödunud suvel tehti võistlusmatk Viiandisse, tänavu augustis tahetakse jõudu katsuda Pärnuga. Muidugi ei saada niisuguse sõidu puhul läbi ilma ülemjuhataja E. Saareta.

Mängudest harrastatakse veel ping-pongi, koroonat ja rahvastepalli.

Sageli on tehtud lühimatku Nõmme metssadesse, käidud Mustamäe uusehitustel, Klooga rannas, Kadriorus. Lähemal ajal on ees sõit Aegnale, mis peaks paljudele huvi pakkuma.

Suve haku käidi ekskursioonil Riias, kus orkester, ansamblid, koor ja tantsurühm esinesid Pioneeride Palees. Maikuu anti kolm kontserti Hiiu pargis. Tubli muusikaalase töö eest kinkis elamute valitsus 85. majavalitsuse lastele uue pianino «Estonia». Majavalitsuse summadega muretseti teisi pille...

Pedagoogidest juhivad suvist tööd vaheldumisi 27. ja 39. kooli õpetajad. Lapsi käib siin aga väga mitmest koolist.

85. majavalitsus on värvanud kaastöölisi mitmelt alalt ja erinevas vanuses. On pensionäre, suurte kogemustega pedagooge, kes toredasti oskavad lapsi kaasa

tõmmata ja nende huvialasid arendada (orkester!). Aga on ka noori, kes armastavad tegelda veelgi noorematega ja on neile ea tõttu lähedasemad, kuid kellel puuduvad kogemused. Siin on viinud nõuante käepärast.

Majavalitsuse nr. 61 juures on laste peamiseks tegevuseks mängud väljas, jalutuskäigud ning matkad Kadrioru ja Rocca al Marese. Käiakse loomaaias ja pargis. Loetakse ajalehti ja raamatuid, vaadatakse filme.

Üldiselt aga tegelevad vähesed majavalitsused suvel õpilastega. Tihtilugu jäetakse unarusse mänguväljakute loomine ja korrastamine. Isegi majavalitsus nr. 57, kus talvine tegevus on küllaltki hoogne, ei ole oma kevadistest kavatsustest märkimisväärset realiseerinud: mänguväljakud on eeskäit väikelastele, palliväljakuid kooliealiste ei suudetud juulikuukski veel korda teha, endiselt kuivas postide vahel nõõril pesu. Lõpetamata olid korvpalliplatsid ja lapsigi liikus seal harva.

Enamasti tunnistavad majavalitsused avameelselt, et nad õpilastega suvel küll midagi ette võtnud ei ole; väiksematega, jah, neile on õuedes üht-teist korraldatud: toodud kastidesse värske liiv, ehitatud mängumaja ja kiiged, püstitatud seeni (!). Ja see ongi kõik!

Kummatigi ei vaja õpilased suvel sugugi vähem organiseeritud tegevust kui väikelapsed. On ju teada, et koolides on õppeaasta algul alati rohkem tegemist distsipliiniga ja selgesti märgata, et lapsed on harjunud korrapärase eluviisiga. Kahtlemata peab lapse suvine režiim talvisest erinevama. Laps peab suvel saama täisannuse päikest, värsket õhku ja kehalist liikumist, võimalikult ka vett. Kuid seejuures peab säilima režiim.

Kasulike harjumuste kujunemisele on otse karuteeneks puhkeaja kulgemine «isevoolu»: kui laps teeb seda, mis talle parajasti pähe tuleb, või kui ei viitsi, siis ei tee midagi.

Kui kooliajal oli laste järelevalvetus vanemate tööloleku ajal raskesti lahendatav probleem, siis suvel on see veelgi teravam. On ju lapsed siis kogu päeva omapead. Pioneerilaager saab abistada



vaid osaliselt, ühe, äärmisel juhul kahe vahetuse jooksul.

Kõikjal, ka seal, kus lastele on päätnud pakkuda mitmekesist tegevust, kurdetakse osavõtjate vähesuse üle. Ekskursioonidest ja matkadest osavõtjate arv ei tõuse palju üle kümne. Põhjuseks öeldakse olevat see, et lapsed tahavad suvel täiesti vabad olla. Muidugi on ka see üks põhjus. Lastel kipub tõepoolest olema kalduvus režiimivõimetele — vabadust püüavad nad tõlgendada kindla elukorralduse puudumisenäna. Kuid tingimata vajavad nad puhkuseks olukorda, mis suuresti erineks koolimiljööst.

Ka lastega tehtava suvise töö üle peab olema pedagoogiline kontroll — teisiti ei ole see mõeldav. Pedagoog aga peaks siin jääma rohkem tagaplaanile. Majavalitsustel tuleks kaasa tõmmata rohkem ühiskondlikku aktiivi. Peale pensionäride võiks värvata selle piirkonna vanemate klasside õpilasi. Õpetajad ise leiaksid kevadel aegsasti omast koolist selleks sobivaid õpilasi; võiks olla ka selliseid, kellel on mingi erihuvi ja laiemad teadmised ning oskused kas spordi, tehnika, loodusteaduse, geograafia või mõnel muul alal. Nendest oleks suur abi matkade ja võistluste korraldamisel. Aktiivi hulka võiks värvata ka Pedagoogilise Instituudi või TRÜ üliõpilasi, kuivõrd nad on suvel vabad, samuti kommunistlikke noori tehastest ja asutustest, kes talvel töötasid pioneeridega.

Laialdasema aktiivi puhul oleks tegevus mitmekülgsem, saaks korraldada rohkem matku, ekskursioone, kalastusretki ja võib-olla koguni lühiajalise telklaagri. Ühe-

ainsa, selleks määratud pedagoogi hooleks kogu tööd siiski jätta ei saa.

On õige, kui majavalitsusel on hea koostöö mitme kooliga (näiteks 85. majavalitsus). Selle vastu patustab 57. majavalitsus, kes tegeleb üksnes 32. kaheksaklassilise kooli õpilastega, jättes hooleks kogu oma piirkonna teised koolid. Niisugune eraldamine pidurdab muu hulgas ka rahvaste sõpruse arenemist ja suleb õpilased endiselt oma kooli kitsasse ringi.

Majavalitsejad ja -hoidjad on elanikega tihedas kokkupuutes, nad teavad, missugused lapsed on järelevalveta ja kuidas nad käituvad. Neil avanevad head võimalused kutsuda lapsi majavalitsuse lasterühma — ühesõnaga, majavalitseja ja majahoidja peaksid seda tööd propageerima. Kaugeltki mitte kõik seda ei tee.

Ka õpetajad võiksid teha rohkem laste suunamiseks majavalitsuste juurde, esiteks teha selgitustööd lastevanemate hulgas ja teiseks õpilasaktiivi kaudu — aktivistid käiksid kaasõpilaste juures kodus ning kutsuksid neid endaga kaasa.

Majavalitsuste suvine tegevus lastega, nende koostöö koolidega on võrdlemisi uus, kuid väga palju võimalusi pakkuv töövorm. Ainult kogemusi on vähe, ei ole veel teistelt midagi õppida. Jääb üle esmajoones ise otsida, kasutada leidlikult kõiki kooli ja majavalitsuse eritingimusi ja -olukordi, värvata võimalikult suur aktiiv ja anda lastele tegevust, mis on täiesti erinev, kuid niisama kasvatavat kui koolitöö. Siis rohkeneb ka osavõtt, muutub massiliseks, leeveneb laste järelevalvetus ja saadakse üle mõnestiki kasvatusraskusest.

# MÄRKMEID KODU-UURIMISE METODOLOOGIAST

O. NILSON

Viiimastel aastatel on kodu-uurimine leidnud meie vabariigis rohkesti aktiivseid poolehoidjaid. Sellel liikumisel on juba ka vastavad organisatsioonilised vormid. Eesti NSV Teaduste Akadeemia juurde on moodustatud Kodu-uurimise Komisjon, rajoonides tegutsevad kodu-uurimise toimekonnad ning koolide, tehaste, vabrikute ja teiste asutuste juures kodu-uurimise ja koduloo ringid. Perioodiliselt ilmub uurimistöö metoodika alast kirjandust. Kuid vähe on veel käsitletud kodu-uurimise metoodika küsimusi, mistõttu kodu-uurijail pole mõnikord selget ettekujutust nõukogude kodu-uurimise ülesannetest. Äärmiselt vähe valgustatakse meil teiste liiduvabariikide kodu-uurimise saavutusi. Ometigi on seal (näit. Vene NFSV-s) nõukogude kodu-uurimine ära käinud kaks korda pikema tee kui meie vabariigis. Sealt oleks mõndagi eeskujuks võtta.

Et meil vastavat kirjandust pole, võtavad kodu-uurijad sageli eeskujuks kodanlikus Eestis koostatud ja avaldatud kodu-uurimuslikke töid. Pealegi on meil kodu-uurimise metoodikat käsitlevates kirjutistes näidatud kodanliku Eesti kodu-uurimisliikumist ühekülgsele, andmata selle olemusele ja eesmärkidele marksistlikku hinnangut. Tõsi küll, mitmed autorid rõhutavad, et „tänapäeval ei saa neid (kodanlikus Eestis ilmunud kodu-uurimuslikke töid — O. N.) kasutada neisse kriitiliselt suhtumata“<sup>1</sup>. Kuid need väited jäävad enamasti lahti mõtestamata ja seetõttu kodu-uurijaile arusaamatuks. Ainult V. Tarmisto annab nende teoste kohta üksikasjalisema hinnangu<sup>2</sup>. Kahjuks puudub see vaid kodu-uurimise majandusgeograafilist aspekti.

Käesoleva kirjutise ülesandeks ongi juhtida kodu-uurijate tähelepanu metodoloogilistele küsimustele, ajendada nende üle põhjalikumalt järele mõtlema.

Terminit *kodu-uurimine* (vene keeles *краеведение*, saksa keeles *Heimatkunde*) on kasutatud mitmes aspektis, mis on mõnikord raskendanud selle olemuse täielikku mõistmist.

## KODU-UURIMISE MÕISTE

Nõukogudemaal anti kahekümnendatel-kolmekümnendatel aastatel (ajal, mil terminit *краеведение* kasutati väga laialdaselt) kodu-uurimisele üsnagi ulatuslik sisu. Selle all mõisteti mingi territooriumi kompleksset uurimist, et välja selgitada looduslikke ressursse ja võimalusi nende rakendamiseks sotsialistliku ülesehitustöö teenistusse. Sealjuures kujutas kodu-uurimine niisugust ühiskondlikku liikumist, mis organisatsiooniliselt ühendas teaduslikke jõude (mitte ainult kohalikke) ja lai rahvahulki võitluses majandusliku ja kultuuritaseme tõstmise eest suhteliselt väikestes piirkondades.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> E. Varep, Füüsilise geograafia olukorrast ning edasiarendamise perspektiividest Eesti NSV-s. EGS-i aastaraamat, 1957, lk. 23.

<sup>2</sup> V. Tarmisto, Majandusgeograafilise uurimistöö olukorrast ja arenguperspektiividest Eesti NSV-s. Sealsamas.

<sup>3</sup> A. Большаков, Введение в краеведение. М.-Л. 1929.

Hiljem hakati kodu-uurimist määratlema märksa kitsamas mõttes. „Lühike geograafiline entsüklopeedia“ defineerib seda järgmiselt: „Kodu-uurimine on meie maa teatud osa (oblasti, rajooni), üksikute looduslike objektide, linna või mõne muu asula igakülgne tundmaõppimine peamiselt kohaliku elanikkonna poolt“<sup>4</sup> (minu sõrendus — O.N.). Sealjuures rajaneb kodu-uurimise metodoloogia vastastikuses seoses olevate loodus- ja ühiskonnateaduslike uurimuste kompleksil, mille aluseks on V. I. Lenini õpetus teooria ja praktika tihedast seosest. Seega mõistetakse tänapäeval kodu-uurimise all ühiskondlikku liikumist kodurajooni või -oblasti igakülgselt tundmaõppimiseks ja saadud teadmiste rakendamiseks kommunismi ehitamisel. Niisiis, uurida ja ehitada — need on nõukogude kodu-uurimise kaks alussammast. Kuid see on asja üks külg. Eriiline tähtsus aga on nõukogude kodu-uurimisel ideoloogilise relvana rahva kommunistlikul kasvatamisel.

Mõnevõrra teisest seisukohast tuleb käsitleda kodu-uurimist koolis. Alahindamata selle tunnetuslikku tähtsust õpilastele, tuleb siin kodu-uurimises näha eelkõige võimsat ideelis-poliitilise kasvatustöö vahendit ja olulise tähtsusega didaktilist printsiipi.

### KODU-UURIMINE KODANLIKUS ÜHISKONNAS

Kodu-uurimist kõige üldisemal kujul võiksime defineerida kui ühiskondlikku liikumist koduümbruse tundmaõppimiseks teatud klassi huvides. Parteitult kodu-uurimist ei ole olemas. Seda näeme selgesti, kui heidame kas või põgusa pilgu kodu-uurimise ajaloole.

Ka kapitalismieelsel ajajärgul eksisteeris kodu-uurimine. Ent see oli rohkem kitsa aadlike ringi harrastuseks, kusjuures kodu-uurimuslik tegevus piirdus enamasti iga liiki harulduste kolleksioneerimisega, mille tulemusena tekkisid parunite ja krahvide, kuningate ja keisrite losside juurde mitmesugused muuseumid.

Tööstusliku revolutsiooni järel võttis asjaarmastuslik teaduslik liikumine tunduvalt laiemat ulatust, kusjuures kodu-uurimises tekkisid uued vormid ja suunad. Seda tingisid areneva tööstuse ja põllumajanduse vajadused võtta kasutusele üha uusi looduslikke ja tööjõuressursse. Tekkis vajadus uurida ning arvele võtta maapõue ja taimeriigi rikkusi, uurida tootmistehnikat selle ratsionaliseerimise eesmärgil jne. See aga põhjustas mitmesuguste teaduslike ühingute, seltside ja teiste organisatsioonide tekkimise, mis hõlmasid kodanluse, kodanliku intelligentsi ja kapitalistlikule teele asunud maaomanike laiu hulki.

Teiselt poolt kutsus feodaalühiskonna likvideerimine ja kapitalismi areng esile rahvaste konsolideerumise ja natsionalistliku ideoloogia sünni. Selle ideoloogia üheks propageerijaks ja teostajaks muutus kodu-uurimine oma rahvuse sünnimaa muinasaja, ajaloo, folkloori, kunsti jne. tundmaõppimisega. On iseloomulik, et kodanlik kodu-uurimisliikumine püüab hõlmata võimalikult laiu elanikkonna hulki. See tuleb sellest, et kodu-uurimise ülesandeks kodanlikus ühiskonnas ei ole enam niivõrd ühe või teise territooriumi kohta andmete hankimine (seda teevad vastavad teadlased eriasutustest), vaid rahvahulkade mürgitamine kodanlik-natsionalistliku ideoloogia uimaga. Samal eesmärgil lööb lakkama kooli kodu-uurimine.

Eespool öeldu illustreerimiseks toome mõned näited kodu-uurimise arengust revolutsioonieelsel Venemaal. Esimeseks kodu-uurimuslikku laadi organisatsiooniks oli seal 1765. aastal asutatud mõisnike ja kapitalistide Vaba Ökonoomiline Selts (Вольное экономическое общество). Nagu selle seltsi tegevus näitab, tundsid esimesed vene kodu-uurijad huvi eeskätt „muusika töövõime“ vastu. Selts saatis mööda Venemaa kubermange laiali rohkesti küsitluslehti, milles domineerisid küsimused,

<sup>4</sup> Краткая географическая энциклопедия, 2. kd; lk. 377. М., 1961.

nagu „Soovitav on samuti teada saada, missugust tööd teevad tavaliselt naised, eriti talveajal?“ ja „Soovitav oleks veel saada lühikest kirjeldust sealseist elanikest: kas nad on töökad ja usinad?“. Juba nendestki küsimustest piisab, et mõista selle seltsi klassiolemust.

Huvitav on märkida, et ka aadelkond (tõusva kodanluse pealetungi tingimustes) võttis mitmesuguseid arheoloogia ja ajaloo seltse ja ühinguid abiks lahendama tähtsat ideoloogilist ülesannet: õigustada ajalooliselt aadliseisuse eeliseid, põhjendada ning toetada Vene impeeriumi alussambaid — isevalitsust, usku ja rahvuslust. Ka nende seltside tegevus polnud vaba suurvene šovinismist, mis väljendus Vene anastusliku ekspansiooni (nii feodalismi kui ka kapitalismi ajal) eitamises, rahvaste julma rõhumise, tsarismi verise rahvuspoliitika ja selle klassiiseloому kinnimätsimises. Eitati teiste rahvaste osatähtsust inimkonna kultuuri arengus, mahajäänud rahvaste kultuuri arenemist ei peetud võimalikukski.

Eriti palju kohalikke kodu-uurijate seltse tekkis Venemaal pärast sajandivahetust: Siberi ja Selle Olustiku Uurimise Selts (1908), Arhangelski Vene Põhjamaa Uurimise Selts (1908), Vologda Põhjamaa Uurimise Selts, Kostroma Kodu-uurimise Selts ja palju teisi. Samal ajal hakkasid Venemaa äärealadel tekkima ka rahvuslikud teaduslikud seltsid ja organisatsioonid. Nende eesmärgiks oli tõestada oma rahvuse ajaloolist õigust sõltumatusele ja tema päritolu „suursugusust“, näidata oma rahvuse kanglastegusid jne. Selleaegses kodu-uurimistöös domineeris ajaloolis-arheoloogiline ja etnograafiline suund. Kodu-uurimise olemuseks oli mineviku idealistlik imetlemine. Kõik see oli vajalik selleks, et sünnimaa muinasaja kummardamise baasil (mis rõhutas eriti tsarismi ikke raskust) ühendada oma rahvuse kõik klassid võitluseks rahvusliku kodanluse klassihuvide eest.<sup>5</sup> Nii oli see Tatarimaal, Aserbaidžaanis, Poolas, Soomes ja Lätis. Nii oli see ka Eestis.

#### KODU-UURIMINE EESTIS

Kodanlik rahvus ja arenes laiaulatuslik rahvuslik liikumine feodaal-pärisorjusliku korra igandite vastu. Nagu kõikjal, tekkisid sel ajal ka Eestis mitmesugused kodu-uurijate ühinged ja seltsid. Esimeseks seesuguseks oli saksameelne Eestimaa Kirjanduslik Selts (Estländische Literarische Gesellschaft), mis alustas tegevust 1842. aastal. Selts tegeles väga mitmesuguste küsimustega, millest kõneleb ajaloo, loodusteaduse, õigusteaduse, kirjanduse ja kunsti sektsiooni olemasolu. 1853. aastal asutati Loodusuurijate Selts, mille eesmärgiks oli juhtida Liivimaa ja Balti mere äärsete alade „pinnaseolude, loodusvarade ja kliimaatilise olukorra“ teaduslikku uurimist ning kirjeldamist, ja 1872. aastal Eesti Kirjameeste Selts (kogus sõnalist ja ainelist vanavara). 1870. aastal alustas tegevust Eesti Üliõpilaste Selts, mille tegevuses oli selgesti märgata natsionalistlikke juhtmotiive. Kodu-uurimine tõmbas kaasa üha laiemaid rahvahulki. 1914. aastal, kui Eesti Kirjanduse Seltsi juurde moodustati kodu-uurimise toimkond, vormistati see liikumine ka organisatsiooniliselt. Kodu-uurimise toimkonna tegevus elavnes eriti pärast seda, kui Eestis kehtestati kodanlik-natsionalistlik diktatuur. Toimkond alustas kodu-uurimusliku koguteose „Eesti“ koostamist ja trükkis avaldamist. Rohkesti ilmus ka muid kodu-uurimuslikke trükiseid, nagu matkakirjeldusi, turistidele kohandatud teejuhte jne. Seltside juurde kujunesid kodu-loomuuseumid. Spetsiaalsete kodu-uurimuslike organisatsioonide kõrval võtsid sellest liikumisest aktiivselt osa mitmed teised organisatsioonid, nagu Eesti Karskus-

Kodu-uurimisel Eestis on küllalt pikk ajalugu. Esimesed (sakslaste kirjutatud) tööd ilmusid juba XVII ja XVIII sajandil. Suure ulatuse võttis kodu-uurimine XIX sajandil, eriti sajandi teisel poolel, millal seoses kapitalismi hoogsa arenemisega kujunes välja eesti

<sup>5</sup> С. Толстов, Введение в советское краеведение. М.-Л., 1932.

<sup>6</sup> Sealsamas.

liit, Eesti Kultuuri Sõprade Koondis, Eesti Õpetajate Liit ja terve rida kodanlikke noorsoo-organisatsioone. Kodulugu kinnitas end kindlalt kooli.

Eespool toodust on täiesti selge, et kodanlikus Eestis kujunes erakordselt laialt ulatuslik, võimas ja mõjukas kodu-uurimise organisatsioon. Selle peamiseks eesmärgiks oli, nagu teisteski kodanlikes maades, kasvatada rahva laiu hulki (eriti noorsugu) „tublideks rahvusmeelseiks kodanikeks“. Sellepärast on kodanliku kodu-uurimise metodoloogia meile täiesti vastuvõetav oma ideoloogilise suunitluse pärast, mitte aga ainult „kodanlikul ajal ilmunud kodu-uurimuslike tööde vananemise“ tõttu, nagu väidab J. Eilart.<sup>7</sup>

Ei ole ka õige kujutada kodu-uurimist kodanlikus Eestis mingi isoleeritud, teistest mõjutustest vaba liikumisena. Kodanliku Eesti kodu-uurimise metodoloogia ammutas oma jõu ja suunitluse Lääne-Euroopa kodanlike riikide (eeskätt Saksamaa) kodu-uurimise teoreetilistest alustest.

### KODU-UURIMINE KOOLIS

Kodanliku Eesti kooli kodu-uurimine ei äratanud õpilastes huvi tegelikkuse vastu, ei suunanud neid võitluse ühiskonna ümberkorraldamise eest, vaid sisendas oma pseudopatriotlike, ultranatsionalistlike, varjamatult Nõukogude-vastaste loosungitega õpilastesse kodanlik-natsionalistlikku ideoloogiat.

Nõukogude kooli kodu-uurimisel on sootuks teistsugused ülesanded. Meie kooli kodu-uurimine on sisult „eluteadus“. Teiste sõnadega, õpilased peavad neid ümbritsevat loodust, inimeste tööd ja ühiskondlikke suhteid nii tundma õppima, et see kujundaks nende vaateid ja veendumusi, looks aktiivse suhtumise ümbritsevasse ellu, aitaks kujundada noorte maailmavaadet. Tuleb uurida ka koduümbruse ajalugu (see peab toimuma lahutamatus seoses ühiskonna arenemise sotsiaalsete suhete, klassivõitluse tundmaõppimisega) selleks, et paremini mõista tänapäeva.

Õppides tundma kaasaegset tegelikkust, ei saa mööda minna ajaloo (kui klassivõitluse ajaloo) küsimustest, sest pole võimalik mõista meie ühiskonda, seda taset, milleni me oleme jõudnud, kui ei tunta klassivõitluse ajalugu ega teata, mida kujutas endast kapitalism, kuidas töölisklass oma verega võitis endale õiguse paremale tulevikule, kuidas meie rahvas, purustanud fašistlikud hordid, sammub kindlalt kommunismi teed. Ja kõige parem on õpilastel sellega tutvuda materjali abil, mis on nende kõrval, oma kooli ümbruses. Kooliõpilane peab mõistma ratsionaliseerimise, ühe või teise tehnilise leiutise või uude loodusliku ressursi kasutuselevõtmise tähtsust mitte üldiselt, vaid vahetus seoses kommunistliku ehitustööga, selle tähtsust uute, kommunistlike suhete loomisel meie ühiskonnas. Õppides midagi tundma, peab tal olema selge ettekujutus selle tundmaõppimise, uurimise eesmärgist. Selleks eesmärgiks on aktiivne osavõtt kommunismi ehitamisest. Meie kodu-uurimist peab iseloomustama poliitiline sihikindlus ja kommunistlik parteilisus.

Sellepärast peab kodu-uurimine meie koolis muutuma printsipiiks, mis läbib kogu õpetamise ja kasvatamise protsessi, hõlmab kõiki õpetajaid ja õpilasi. Kodu-uurimine koolis annab erakordselt rikkalikku materjali kõigile seal õpetatavatele ainetele. Geograafia, ajalugu, loodusteadus, emakeel, ühiskonnaõpetus — kõiki neid omandatakse põhjalikumalt ja paremini, kui need läbivad õpilast ümbritseva konkreetse tegelikkuse prisma ning on lahutamatult seotud ühiskondliku ja tootva töö praktikaga.

Seega ei ole meie kooli kodu-uurimise eesmärgiks sentimentaalse armastuse kasvatamine kodumaa vastu, vaid eesmärgiks on kasvatada õpetuse ja kasvatuse ning ühiskondliku ja tootva töö ühtsuse alusel aktiivseid kommunist-

<sup>7</sup> J. Eilart, Mõningaid kodu-uurimise küsimusi Tartus. Kodu-uurimise teateid, 2, lk. 34. 1960.

liku ühiskonna eest võitlejaid, kes mõistavad meie võitlust ja oskavad oma teadmisi praktilises töös kasutada.

### MÕNINGAID KOOLI KODU-UURIMISE ORGANISATSIOONILISI KUSIMUSI

kujundada õpilaste moraali ja tundeid neid ümbritseva tegelikkuse elava kaemuse alusel.

Kodu-uurimine on meie vabariigi koolides muutunud suureks jõuks. Möödunud aastal töötasid kodu-uurimise ringid 278 koolis ja neisse kuulus üle 7000 õpilase. Ringide juhendajaiks oli ligi 400 õpetajat. Mitmetes koolides (Märjamaa, Otepää, Loksa, Vändra, Suure-Jaani jt.) kujunesid huvitavad koduloonurgad ja -muuseumid. Kahjuks pole kaugeltki mitte kõik koolid õigesti aru saanud kodu-uurimise suurest tähtsusest uue inimese kasvatamisel. Paljudes koolides tegelevad kodu-uurimisega vaid üksikud õpetajad-entusiastid piiratud arvu õpilastega. Noorte kodu-uurijate kogutud väärtuslikud materjalid jäävad õppetöös enamasti kasutamata. Õpilaste suviste ekskursioonide arv on viimastel aastatel jõudsasti kasvanud, kuid kahjuks on neil enamasti meelelahutuslik tähtsus. Sageli esineb juhtumeid, kus õpilastega sõidetakse Leningradi, Riiga ja kaugemalegi, samal ajal kui nad ei tea, mis sünnib nende kooli lähemas ümbruses, raadiusega 5—10 km. Juhtub sedagi, et niisugused kauged ekskursioonid on ette valmistamata. Mõnikord ei võta õpetaja vaevaks tundma õppida marsruudi vaatamisväärsusi, hinnanguid nende kohta ja tähtsust rahva elus, mistõttu ta pole suuteline ekskursiooni juhtima.

Vähe tegeldakse kodu-uurimisega vene õppekeelega koolides (välja arvatud Narva ja Sillamäe koolid).

Et kodu-uurimist koolis kindlatele rööbastele seada, tuleks vastutus selle töö eest panna kooli direktorile ja õppealajuhatajale. Nende kohus olgu hoolitseda, et koolis oleks aktiivselt tegutsev, tugev kodu-uurimise (koduloo) ring. Vähem tähtis pole ka see, et asjahuviliste õpilaste — ringi liikmete klassivälise töö korras kogutud materjalid ei jääks kasutamata üldise õppe- ja kasvatustöö tõhustamiseks. Kodu-uurimisega peab tegelema enamik aineõpetajaid — igaüks oma aine alal. Niisuguse nõude esitas ülevenemaaline kooli kodu-uurimise ja laste turismi alane teaduslik-praktiline konverents, mis toimus Tšeljabinskis 1963. a. novembris.<sup>8</sup> Ulekoolilise kodu-uurimise perspektiivplaani koostamisel tuleb mõelda, kuidas seda kõige paremini allutada kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärkidele, et kõrvaldada lõhet õppeprotsessi ja kodu-uurimise vahelt. Sellepärast tuleks tööplaan arutada õppenõukogus. Tähtis on kodu-uurimist tihedalt siduda pioneeri- ja komsomolitööga.

Konverentsist osavõtjad pidasid vajalikuks organiseerida näitusi ja noorte kodu-uurijate kokkutulekuid (kooli, rajooni, vabariigi ulatuses), et ergutada õpetajaid ja noori kodu-uurijaid. Kõik need ettepanekud peaksid leidma vastukaja ka meie harridusorganites.

Häid tulemusi kooli kodu-uurimistöö arendamisel on saavutanud Brjanski oblasti koolid.<sup>9</sup> Koduümbruse elust võetud konkreetse ja jõukohase materjali põhjal tutvuvad õpilased Kommunistliku Partei poliitikaga, mõistavad paremini meie kodumaa tänapäeva ja nõukogude rahva loova töö suurt tähtsust. Koduümbruse uurimiseks

<sup>8</sup> Всероссийская научно-практическая конференция по вопросам школьного краеведения и туризма. «География в школе», nr. 2, 1964.

<sup>9</sup> Об опыте работы по краеведению и туризму в школах Брянской области. Сб. приказов и инструкции Министерства просвещения РСФСР, 50, 1963.

kasutavad koolid mitmesuguseid teid ja vahendeid: korraldavad kohtumisi, ekskursioone, matku ja vestlusi, peavad kirjavahetust ajaloolistest sündmustest osavõtjatega ja muuseumidega, koguvad kohalikest ajalehtedest materjale, uurivad koduümbruse materiaalse ja vaimse kultuuri mälestusmärke, tutvuvad arhiivifondidega, rajavad koolimuuseume jne.

Seejuures on oluline, et kodu-uurimistöö käigus kogutud materjale kasutatakse laialdaselt õppe- ja kasvatustöös. Koolimuuseumi eksponaadid on näitlikeks õppevahendeiks klassis, koolimuuseumi ruumis aga toimuvad mitmedki ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tunnid, pioneerirühmade koondused ja muud klassivälised üritused. Brjanski oblasti koolide kogemused kodu-uurimise alal vääri- vad lähemalt tundmaõppimist ja eeskujuks võtmist.

Vaatluse kaudu kujutluse tekki- mine lastel (ka täiskasvanuil) on üks peamisi välismaailma tunne- tamise elemente.

Eristatakse kaht liiki kujutlusi:

1) kujutlused, mis tekivad kiiresti ja niisama kiiresti kaovad, sest et nad on väga üldist laadi. Praktikas kasuta- takse neid globaalseks tunnetamiseks. Nende osatähtsus on väga suur ära- tundmise protsessis;

2) kujutlused, mis tekivad ümbrit- seva elu aktiivse tunnetamise protses- sis (Setšenov nimetas neid «detailse vaatlemise reaktsiooniks»). Need teki- vad aeglaselt, kujunevad järk-järgult, rikastudes uute detailidega, ja tugine- vad pingsale analüüsile-sünteesile, mis aitab eraldada kujutluses olulisema ja tähtsama ning kõrvale heita ebaolulise ja juhusliku. Selliste kujutluste puhul on vaatlus alati seotud meeleorganite osavõtuga, ka mõtlemisega ja tahtejõu pingutusega.

Kujutlused, mida loovas tegevuses kasutatakse, tekivad alati eseme detailse vaatlemise reaktsiooni alusel. Sellised kujutlused on iga liiki kujunduslike, konstrueerimis- ja muude loovate tegevuste aluseks. Nad on vastavate mõistetega tihe- das kooskõlas ja tavaliselt täiendavad teineteist.

Seda liiki kujutluste täiuslikkus on olemas nende objektide tunnetamise sügavusest. Tunnetamisprotsess on piiritu ja seepärast võivad ka kujutlused lõpmatult täieneda. Tegelikult on see siiski piiratud tunnetamise võimaluste ja vahenditega.

Täisväärtuslike kujutluste saamise võimalusi ei oska me kahjuks pahatihti hinnata - ei kooli ega ka lasteaia kasvatustöös. Seetõttu ilmneb tihtipeale kujutluse ja mõiste kujunemise vahel lõhe. Seda aga ei tohi tekkida.

## Laste kujutlusvõime arendamise võimalusi

K. MIHHAILOV

Tunnetamise eesmärgiks on kord mõiste, kord kujutluse loomine. Kujutlus on alati täiuslikum, eredam ja mitmepalgelisem, kui ta on tekkinud kõrgel tasemel, üheaegselt samade objektide või nähtuste mõistetega. Seda tuleks õppe- ja kasvatustöös alati silmas pidada. Eriti tähtis on see joonistamise õpetamisel.

Et objekti joonistada, on tarvis seda vaadelda ja vaatlemise analüüsi elemendid järk-järgult paberile kanda. Selle keeruka tunnetamistegevuse kestel tekibki objekti kujutis. Tegelikult on see objekti üksikute osade kujutiste järkjärgulise formeerimise ja sünteesi tulemus. Joonistaja peab alati selgelt kujutlema joonistuse ülesehituse algust ja loomise järgmisi etappe. Eksperimendid näitavad, et kujutamisele ettekujutuse järgi kulub vähem aega, kui enne on joonistatud natuuri järgi. Aeg lüheneb analüüsimisprotsessi lühenemise arvel: langevad ära analüütilis-sünteetilised otsingud ning joonistaja kasutab juba olemasolevaid kogemusi, valmistulemusi. See nähtus peab aga paika siis, kui toimub lihtne natuuri järgi joonistatu taastamine. Kui aga terve rea natuuri-joonistuste alusel luuakse täiesti uus joonistus, siis paisuvad analüütilis-sünteetilised protsessid mõnikord väga laialdaseks ja kujutamiseks kulub rohkem aega.

Näitlike kujutluste tekkimine lastel oleneb vanusest. Sellel on kasvatustöös väga suur teoreetiline ja praktiline tähtsus.

Nagu juba märgitud, on kujutluste tekkimine välismaailma tunnetamise üks tähtsaid lülisid. Katsed on näidanud, et vaatluse teel saadud kujutluste kvaliteet lastel iga aastaga täieneb. Sama võib öelda ka lapse püsivuse kohta joonistamisel. Kui objekt last huvitab, siis jätkub tal püsivust joonistuse lõpetamiseks, kuigi tegevus võib kesta isegi 40–45 minutit.

Selle nähtuse üks peamisi põhjusi on muljete kvantitatiivne kasv. Mida rohkem puutub laps kokku igasuguste elunähtuste ja objektidega, seda rohkem koguneb tal tunnetamisprotsessis vilumusi ja kogemusi, seda rohkem ta areneb.

Iga faas lapse isiksuse arenemises dikteerib sellele arenemisejärgule iseloomulikud tegelikkuse tunnetamise viisid ja järelikult vastavad vaatluskujundite formeerimise viisid.

### KUJUTLUSTE FORMEERUMINE 3—4-AASTASTEL LASTEL

Selleaalsed lapsed orienteeruvad tavaliselt ümbruses väga lühikest aega. Tunnetamisprotsess tugineb «äratundmisele», sealjuures üksikute, sageli täiesti juhuslike tunnuste kaudu. Laste tähelepanu köidab kõik, mis «paistab silma», mis on ere, särav, läikiv, liikuv. Nad ei suuda end pingutada, vaatlemisel keskenduda. Tähelepanu liigub kiiresti ühelt objektilt teisele. Laps ei oska ka veel oma tööd analüüsida. Täna loeb ta oma kritseldusest välja «onu», homme aga «koera» või «kuke». See on tingitud sellest, et tunnetamisprotsess selles eas lõpeb vaatlemistegevuse algastmel. Taju nii-öelda hangub oma algstaadiumis. 3—4-aastase lapse taju on pealiskaudne veel selle tõttu, et tema tunnetamisvõimalused on väga piiratud tajumiskogemuste vähesuse tõttu. Ka side mõiste, kujutluse ja sõna vahel on veel nõrk. Lapsel on sageli raske sõnaga väljendada, mida ta tajub.

Kuid selles eas laps on võimeline tähelepanu keskendama üksikutele detailidele. Seda võimet tulebki kasvatajal arendada.

3—4-aastaste lastega võib vaatlus kesta ainult lühikest aega, kusjuures on tingimata tarvis nende tähelepanu konkreetset sõnadega stimuleerida. Suur osatähtsus vaatlemisprotsessis on lapse emotsionaalsel seisundil.

Uudse tajumine (isegi orienteeruvalt) on lapsel alati seotud emotsiooniga. Nagu kogemused näitavad, on normaalse lapse esimesed sammud ümbritseva tunnetamise valdkonnas väga tihti ühenduses teatava meeldiva emotsiooniga. Seda psüühilist omadust peame oskama kujutluse suunamisel kasutada.

Vaatluskujundid formeeruvad lastel fragmentaarselt, ilma loogilise seoseta. Näiteks



joonistavad lapsed sageli inimest nii, et joonistuse pinnal asetsevad pea, keha ja jalad eraldi.

### KUJUTLUSTE FORMEERUMINE 4—5-AASTASTEL LASTEL

olulist ja täiskasvanu suunamisel lühikest aega iseseisvalt vaadelda.

Tekib küsimus: kas saab laps iseseisvalt, ilma pedagoogi kontrolli ja abita, arendada oma joonistamisoskust. Praktika ja eksperimendid näitavad, et ei saa. Kui laps joonistab ilma täiskasvanu kontrollita, võivad tal kujuneda valed joonistamisvõtted ja -viisid. Küll aga võib ta mõnikord oma vea kergesti parandada, kui tema tähelepanu sellele juhtida. Omal algatusel teeb laps parandusi väga harva. Tavaliselt teeb ta oma töö «paremaks», lisades sellele detaile. Kui joonistus last ei rahulda, siis joonistab ta sedasama uuel paberil ja sel viisil mõnikord parandab oma tööd, s. t. teeb selle paremini.

Mõistagi ei tohi pedagoog lapse joonistust ja selle kvaliteeti hinnata täiskasvanu vaatevinklist, vaid tuleb arvesse võtta lapse vanust, tema võimeid selles vanuses ja seda, kas tal on juba joonistamises kogemusi ja vilumusi.

### KUJUTLUSTE FORMEERUMINE 6—7-AASTASTEL LASTEL

Selles eas hakkab tajumisprotsessis üha rohkem avalduma teine signaalisüsteem, s. o. sõnade ja mõistetega opereerimine. Lapsed oskavad juba leida omavahel sarnaseid geomeetrilisi kujundeid, asetada neid üksteise peale, mõista nägemise-vaatlemise eesmärki, eraldada esemes

Selles vanuses teeb laps katseid sõna abil määratleda objektide omadusi ja nendevahelisi suhteid. Tunnetamine süveneb, laps saab rohkem teada ümbritsevast elust, tema «nägemine» muutub sisukamaks. Lapsed võivad juba mõnikord juhinduda täiskasvanu antud vaatlemisplaanist.

Sõnaline seletus aitab lapsel uuritavat objekti tähelepanelikumalt vaadelda. Silmitsemisel-uurimisel kasutab ta päris laialdaselt oma teadmisi.

Kui vaatlusobjekt äratab lapses emotsionaalset huvi, jätkub tal püsivust 10—15 minutit ühtjärke vaadelda, ilma et tähelepanu nõrgeneks. Sellist pikemaajalist vaatlust võib täheldada, kui vaatlusobjektiks on näiteks mõni elav loom või lind puuris.

Kujutised, mida selles eas lapsed paberile joonistavad, on palju komplitseeritumad kui eelmise vanuserühma lastel. Siin näeme juba objekti «üldistavat» iseloomustamist. Ent kuigi kujutis on terviklikum, on ta ikka veel fragmentaarne. Nagu eelmises vanuserühmas, täiendab laps seda lisadetailidega, ainult suurema põhjalikkusega. Joonistused on nüüd mitmefiguurilised. Meie ees on juba «pilt», tükike elu. Me märkame, et paljudel lastel (eriti kui nad on saanud süstemaatilist õpetust) hakkab ilmema uus harjumus: nad püüavad oma joonistust modelliga võrrelda. See on samm edasi.

Vaatleme joonistamist fantaasia järgi. Fantaasia järgi joonistamise kavatsus on tavaliselt ebapüsiv. Alustanud ühe eseme joonistamist, minnakse juhuslikel mõjutustel üle teise ja siis jälle kolmanda juurde. Sageli jäetakse joonistamine pooleli. Kujutluse formeerumine ju alles algab ning teeb samas läbi muutuse.

Niisiis: komplitseeritud kujundite loomine ettekujutuse järgi on palju raskem kui kujundite loomine vaatlemise järgi.

Eespool öeldust võib teha järeldused:

1. Laps joonistab ettekujutuse järgi ainult neid esemeid, mida ta tunneb.
2. Mida rohkem on laps tunnetanud esemeid, objekte ja nähtusi teda ümbritsevast elust, seda rikkalikum on tema kujutluse maailm, seda intensiivsem tema fantaasia ja tung joonistada.
3. Et iga laps ei oska iseseisvalt ümbritsevat elu vaadelda ja sellest õigeid kujutusi luua, siis on loomulik, et täiskasvanu teda juhendab.
4. Mida rohkem laps joonistab nii vaatlemise kui ka ettekujutuse järgi, seda rohkem

rikastub tema teadvuses kujundite tagavara ja seda täiuslikumaks need kujundid muutuvad. Selle tulemusena kasvab joonistamisoskus. Need mõlemad koos aga kutsuvad esile loomingulise aktiivsuse. Mida rohkem omandab laps joonistamises kogemusi, seda aktiivsem joonistaja ta on.

Need on olulisemad momendid joonistamise õpetamises, mida tuleks tingimata arvestada laste kasvatamisel üldse ja muidugi ka esteetilisest kasvatusest joonistamise kaudu.

Milliseid meetodeid ja viise tuleks siis kasutada lasteaias, et soodustada laste kujutlusvõime arenemist?

Alustame nooremast rühmast, 3—4-aastastest. Et selles eas lastele eriti meeldib kõik ere, särav ja läikiv, joonistamisoskus aga peaaegu puudub, tuleks püüda rohkem värviliste asjadega tegelda ja värvusi tundma õppida.

Eksperimenteerimisel on kindlaks tehtud, et 3—4-aastased lapsed tunnevad ainult nelja värvust: punast, kollast, rohelist ja sinist. Nendest neljast värvusest valivad nad kõige meelsamini punase ja roheline, siis kollase ja sinise ning alles kolmandas järjekorras oranži, helesinise ja violeti. 5-aastased oskavad juba eristada värvitoone. Noorema rühma lapsed tunnevad õigesti nelja põhivärvust: punast, kollast, rohelist ja sinist. Vahetoonide, õigemini täiendvärvuste valikul teevad nad palju vigu. Alates 5. eluaastast eristavad kõik lapsed õigesti põhi- ja ka täiendvärvusi.

Tunded, mida koolieelses eas laps üle elab, mõjutavad tugevasti tema iseloomu. Tuleb meeles pidada, et just koolieelses eas hakkavad kujunema inimese olulisemad iseloomujooned. Seepärast ei tohiks joonistamisega juures lapse tundekeeli puudutamata jätta. Eelkõige tuleb muidugi aktiveerida lapse mõttetgevust, äratada huvi, kutsuda esile tundeid.

Näiteks tehti eksperiment kahes rühmas (a ja b). Tingimused olid muidu võrdsed, ainult kasvataja suhtus rühmadesse erinevalt. Sellest sõltuvalt erinesid tulemused.

Lastele anti joonistada ornament. A-rühmas rääkis kasvataja sellest, mis ornament see on, kas ta meeldib ja miks ta meeldib, missuguseid värve on selles kasutatud, missugused teised värvikombinatsioonid võiksid veel kõne alla tulla ja kus seda ornament kasutada. Küsimuste-vastuste abil äratas ta laste tähelepanu ja loomingulist aktiivsust. Ühtlasi näitas ta ornamendi joonistamise viisi.

B-rühmas näitas kasvataja ainult ornamendi ja selle joonistamise viisi ning ütles siis, et lapsed võivad tööle asuda. Tulemused olid a-rühmas palju paremad kui b-rühmas.

Selleks et lapsel tekiks soov midagi ettekujutuse järgi joonistada, tuleb teda pidevalt arendada, rikastada mitmesuguste muljetega ümbritsevast tegelikkusest.

Üks paremaid ja piltlikumaid vorme ümbritseva eluga tutvumiseks on sihipärased ekskursioonid.

Ekskursioonil võib olla kindel eesmärk:

a) tutvumine loodusega sügisel, talvel, kevadel ja suvel. Seejuures juhitagu laste tähelepanu igale aastaajale iseloomulikele joontele: kevadel pungade puhkemine, talvel raagus puud jne. (foto 1);

b) puuliikide tundmaõppimine: kask, mänd, kuusk, tamm jt.;

c) puude ja teiste taimede lehed;

d) ehitustööde ja -töölistega tutvumine. Ehitusplats ja -mehhanismid;

e) sadama lähim ümbrus — dokk, kraanad, laevad;

f) tööstushoonete vaatlemine eemalt;

g) vanalinna (ja üldse linna) vaatamisväärsustega (vanad müürid, hooned, tornid, väravad) tutvumine;

h) loomaaias käimine, loomade elu ja tegevuse jälgimine;

i) ekskursioon kooli.

Et kutsuda lastes esile võimalikult tugevat emotsionaalset elamust, tuleb alati valida

vastavad vahendid. Näiteks linnu või loomakese tutvustamiseks on otstarbekohasem pildi asemel näidata nende topist, veelgi õigem elusat looma või lindu. Sellekohased eksperimendid leevikese ja kodujänese Tallinna 5. lasteaias andsid suurepäraseid tulemusi (foto 2). Lastele pakub elusate loomade vaatlemine suurt elamust. Nad **tahavad** neid tingimata kujutada joonistusel ning teevad seda palju emotsionaalsemalt kui pärast pildi vaatlemist. Sellest võib teha järelduse: see, mis on n.-ö. ehtne, eluline, köidab lapse tähelepanu alati rohkem kui pilt või kujutis.

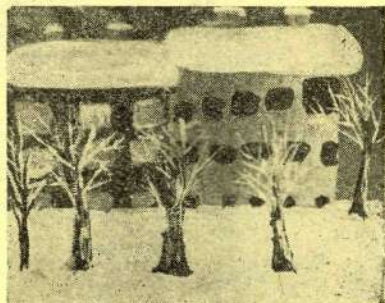


Foto 1.



Foto 2.

Värvuste tundmaõppimine, eriti nende kooskõla või ebakõla kindlaksmääramine, on üks peamisi ilumeele ja maitse arendamise vorme. Selleks peaks lasteaias olema värvilisi riide- ja paberitükikesi — mida rohkem, seda parem. Nendest saab koostada meeldivaid ja ebameeldivaid värvustekombinatsioone. Mängimisel tuleks kasutada värviliste kuubikeste või muude geomeetriliste vormidega puu- või plastmassklotse.

Joonistamise õppimisel tuleb kasutada värvipliitaseid ja guaššvärve ning võimalikult toneeritud paberit. Pintslite ea pikendamiseks pestagu neid aeg-ajalt seebiga. Vanema rühma lapsed oskavad toneeritud paberit väga maitsekalt kasutada. Ühes lasteaias soovis poisike joonistada kosmonauti ning tahtis selleks saada musta paberit; et seda ei olnud, värvis ta ise aluse mustaks ja sai nii väga huvitava joonistuse.

Inimfiguuri joonistamise oskuse arendamiseks soovitagu lastel, eriti vanemal rühmal, joonistada mõnd tuntud inimest (koristajat, kasvatajat, meditsiiniõde), keda nad armastavad ja hindavad. Mõnikord võivad lapsed ka ise poseerida. Seejuures tuleb juhtida tähelepanu olulistele erinevustele täiskasvanu ja lapse figuuris.

Et lapsed saaksid süvenenumalt uurida inimfiguuri liigutusi külgvaates, on soovitatav kasutada vastavaid kartongist valmistatud liigesmudeleid. Lapsed tegelevad nendega meelsasti, uurivad jäsemete ja keha asendit ning õpivad niimoodi inimfiguuri joonistama. Selliseid liigesmudeleid kasutavad näiteks Tallinna 5., 9., 28. ja 48. lasteaiad.

Lastel peaks alati olema võimalusi oma muljete või elamuste väljendamiseks. Hea oleks, kui igas rühmatoes, eriti vanemate rühmade tubades, oleksid seinatahvel ja värvilised kriidid, sest lastel tekib vahel spontaanne soov võistelda, kes oskab kõige paremini mõnd kuju joonistada. Lastagu neil tegutseda! Mõnikord üritavad nad isegi kari-katuure teha. Kõik see arendab joonistamisoskust (foto 3).

Tallinna 5. lasteaias kinnitatakse joonistuspaber vineertahvlikesele (keskmisel rühmal suurusega 25 × 32 cm, vanemal — 32 × 42 cm). Laps hoiab selle põlvedel poolpüsti, ülemine osa toetub laua servale. Keha asend vastab nii igati nõuetele ja laps ei saa oma joonistust vasakule ega paremale pöörata, nagu laual joonistamisel tavaliselt tehakse. Peale selle suudab ta pliitatsit või pintsliit ilma erilise pingutuseta õigesti hoida. Laual joonistamise puhul (foto 4) tuleb seda alatihti meelde tuletada.

Kui joonistatakse mõnd kindlat objekti, nagu maja, veoautot, sõiduauto, kraanat, trammi jne., mida lapsed on eelnevalt vaadelnud ja analüüsinud, ei tarvitse tehtud



Foto 3.



Foto 4.

viga lapsele alati ära näidata. Las ta vaatleb järgmisel jalutuskäigul seda objekti põhjalikumalt, siis leiab vea üles ja parandab selle ise.

Enne joonistamist lastagu lastel **jutustada objektist ja selle olulisematest karaktersetest osadest**, mida kindlasti tuleb näidata, et asjal oleks õige ilme.

Ühiselt läbivaatamiseks ja arutamiseks valida alati mitmesuguseid töid, selle arvestusega, et kuu-kahe jooksul **jõutaks vaadelda kõigi laste paremaid joonistusi**.

Kui lastel on esemete joonistamises juba kogemusi, võib lasta neil joonistada mingil teemal, kus saab neid oskusi ära kasutada.

Fantaasia järgi joonistamisel tuleb paar päeva enne seda joonistamisele võetava eseme üle vestelda, lapsi ette valmistada.

Kõige paremini joonistavad lapsed seda, mis on vahetult seotud nende isiklike elamuste ja muljetega ümbritsevast elust. Ümbrust aitab aktiivselt tajuda selle emotsionaalne serveerimine.

Väga oluline laste kujutavas tegevuses on tänapäeva kujutamine. Sellega saavutame kolm eesmärki:

- 1) arendame lapse huvi ja tahtet joonistada ning kujutada seda, mida ta elus iga päev näeb ning tunnetab, rikastame tema teadmisi ja arendame kujutlusvõimet;
- 2) õpetame last töötama loovalt, paneme juba maast-madalast alguse töötahtele. Hiljem muutub see loomulikuks vajaduseks töötada;
- 3) valmistame ette kooli 1. klassi õpilaste kontingenti, mis tavaliselt jääb selleks aluseks, millele õpetamisel tugineda.

Kuid lapse soov oma elamusi joonistusel kujutada ei vasta igakord tema võimetele. Seepärast ongi vaja rohkem joonistada. See arendab oskust ja rikastab kogemusi. Siin avaldub dialektiline vastastikune mõju: soov kõike kujutada ning selle soovi teostamine suurendab joonistamisoskust, see oskus omakorda, järjest kasvades ning pakkudes lapsele üha suuremat emotsionaalset rahuldust, tekitab soovi joonistada.

Lapseas arenenud teraval vaatlemisoskusel ja elaval kujutlusvõimel on suur tähtsus loova kujundamise oskuse arenemises.

**K**asvatustöö saab olla edukas üksnes siis, kui kool ja kodu moodustavad tugeva ühisrinde, kui kooli, perekonna ja üldsuse nõuded ja taotlused igal sammul kattuvad.

Kuigi kommunistlik kasvatusüsteem põhineb laste ühiskondlikul kasvatamisel, ei ole perekondliku kasvatuse osatähtsus vähenenud. «Ühiskondlik ja perekondlik kasvatus ei ole omavahel vastuolus,» ütles N. S. Hruštšov oma ettekandes NLKP XXII kongressil, «perekonna kasvatustlik mõju lastele peab harmoneeruma laste ühiskondliku kasvatamisega.»

Täiesti ekslikul seisukohal on need, kes väidavad, et kommunismile üleminekul väheneb perekonna tähtsus ja kaob aja jooksul üldse. Tegelikult kommunismi ajal perekond tugevneb, perekondlikud suhted vabanevad täielikult materiaalsest kaalutlustest, saavutavad suure puhuse ja kindluse.»

Kooli ja kodu ühisrindede tugevus sõltub paljudest teguritest. Tähtsaimaks neist pean lastevanemate teadlikkust. See on nagu vundamentiks, millele on võimalik veel palju peale ehitada. On tarvis selgusele jõuda, kas lapsevanem on teadlik oma vastutusest ühiskonna ees ja juhindub ka kasvatustöös ühiskonna huvidest. Kuid samal ajal oleneb teadlikkus ka lastevanemate pedagoogilistest teadmistest ja oskustest: kas nad tuginevad üksnes elukogemustele (sageli ka lihtsalt intuitsioonile) või on nende sammude suunajaks eesrindliku nõukogude pedagoogikateaduse põhimõtted. Lastevanemate teadlikkus ja pedagoogilised oskused sõltuvad suuresti kooli tegevusest, pedagoogilisest propagandast lastevanemate hulgas.

Rapla keskkoolis alustasime süsteemikindlat pedagoogilist propagandat 1960/61. õppeaastal. Selle aja jooksul on ülekoolilistel lektooriumidel lastevanemaile peetud üle 60 loengu, klassilektooriumidel ligi 80 ja asutuste lektooriumidel 50 loengut. Nagu näeme, arvud on suured. Oleme kasutanud järgmisi vorme: 1) ülekoolilised lektooriumid, 2) klassilektooriumid, 3) lektooriumid asutustes, 4) klassijuhatajate ja õpetajate individuaalne selgitus ning 5) pedagoogiline nõuandla.

Ülekoolilise lektooriumi korraldame iga kahe kuu järel. Esimestel aastatel korraldasime koolilektooriumi puhkepäeviti, nüüd aga teeme seda kindlal nädalapäeval, kolmapäeval. Kogu õppeaasta lektooriumid on kuupäevaliselt kindlaks määratud ja lastevanemaile teatavaks tehtud. Algul teatasime nendest õpilaspäevikute kaudu, hiljem müürilehtede ja viimasel õppeaastal juba abonementraamatu kaudu, mille võis saada iga lapsevanem.

Et ülekoolilisi lektooriume oleks hõlpsam korraldada, moodustasime 1963/64. õ.-a. Rapla rajooni kultuuriülikooli juurde pedagoogika osakonna. Sellise osakonna võiks luua kõigi suuremate keskkoolide juurde. Siis on lihtsam nii välislektorite saamine kui ka majanduslike küsimuste lahendamine (lektoritele tasu maksmine jm.).

Et vältida teemade valikul juhuslikkust, koostasime 1960. aasta sügisel lektooriumide kahe aasta programmi. 1960/61. ja 1961/62. õ.-a. programmis olid ideelis-poliitilised, pedagoogilised ja tervishoidlikud loengud, perekonnaõiguse alused ja praktilised õppused. Teemade järgi leidsid käsitlemist:

## Pedagoogilisest propagandast meie koolis

E. LAPRIK,

Rapla keskkooli direktor

## 1960/61. õppeaastal

1. Kommunistliku kasvatuse alused.
2. Kasvatuse tähtsus lapse isiksuse kujundamisel.
3. Laste küsimised ja nendele vastamine.
4. Jonn ja selle vältimine.
5. Ergutused ja karistused laste kasvatamisel.
6. Töökasvatus ja eneseteenindamine perekonnas.
7. Vanemate isikliku eeskuju tähtsus kasvatustöös.
8. Lapse ettevalmistamine koolimiseks ja koolisaatmine.
9. Vanemate õigused ja kohused laste kasvatamisel.
10. Perekonnaõiguse alused NSV Liidus.
11. Abielu ja armastus.
12. Tervishoidlikud küsimused: a) levinumad lastehaigused ja nende profülaktika, b) tuberkuloos ja sellest hoidumine.
13. Rahvusvaheline olukord.

## 1961/62. õppeaastal

1. Lastevanemad ja kool.
2. Õpilasoorganisatsioonid koolis.
3. Laste kodused ülesanded ja vanemate osa nende täitmisel.
4. Laste ja vanemate vaheline usaldus.
5. Ateistlik kasvatus perekonnas.
6. Laste majanduslik kasvatus perekonnas.
7. Tõemeele ja aususe kasvatamine.
8. Õpilase menüü.
9. Noorsoo kuritegevus ja selle põhjused. Kuritegevuse ärahoidmine.
10. Kultuurse käitumise harjumuste kasvatamine.
11. Tahte kasvatamine.
12. Teadliku distsipliini kasvatamine.
13. Kooliealise lapse hügieen.
14. Meie elu NLKP partei programmi valgusel.

Iga lektooriumi eest on vastutav teatav klassikollektiiv või huvialaring. Tavaliselt oleme vastutajaks valinud selle klassi või huvialaringi, mille juhataja esineb lektorina.

Lektoritest meil puudust pole olnud. Iga õpetaja on valinud ühe pedagoogilise teema, mida ta pidevalt täiendab. Loengute kvaliteediga on rahule jäädud. Ülekoolilisel lektooriumil on väga harva olnud ainult loengud, enamasti oleme lisaks korraldanud kontserte ja näitusi (õpilaste vihikud ja joonistused, omavalmistatud õppevahendid, pedagoogiline kirjandus jne.). Lektooriumi alustame ikka kontserdiga. Siis ei jääda hiljaks — iga lapsevanem on huvitatud oma lapse esinemisest. Ülekoolilistest lektooriumidest osavõtjaid on meil olnud 80—140.

Tavaliselt on nii, et lapsevanemad ei lähe pärast lektooriumi ametliku osa lõppemist laiali, vaid kogunevad õpetajate ja klassijuhatajate ümber, kes neile siis nõu annavad, kuidas üht või teist poissi-tüdrukut õppima panna või käitumises korrale kutsuda. Mõnikord vaatame pärast loengut lühifilme. Kahjuks on väga vähe häid, õpetlikke ja kasvatavaid lühifilme. See võlg tuleks meie kõrgematel haridusorganitel koos Kultuuriministeeriumi ja Kinematograafia Komiteega tasuda. Praegused lühifilmid on juba aegunud. Peale loengute oleme praktiseerinud ka ühiseid teatriskäimisi. Nii vaatasime Tallinna Draamateatris E. Aldi «Võõrast». Sagedasemaid teatrikülastusi takistab transpordivahendi puudumine.

Järgmiseks õppeaastaks trükime abonementraamatud ja jagame need õppeaasta alguses lastevanemaile välja. Seal on märgitud aeg, lektorid, teemad, kontsert või näitus

jne. Iga loengu puhul rebime ära vastava talongi, siis on parem teha statistikat ja ühtlasi distsiplineerib see lastevanemaid.

Oleme korraldanud ka klassilektooriume (paralleelklassid koos) üks kord poolaastas, peale selle tavalisi klassi lastevanemate koosolekuid õppeedukuse ja distsipliini arutamiseks. Selleks koostati igale klassile loengute plaan. Nii ei kordu aasta jooksul ükski loeng. Kokku tuleb 44 loengut. Arvan, et klassilektooriumide vormi tuleks rohkem populariseerida. Loengutsükli koostamisest peaksid osa võtma pedagoogikateadlased ja psühholoogid. Niisuguse tsükliga saab vanemaile anda täieliku laste kasvatamise ABC. Toon mõned näited meie klasside lektooriumide plaanidest 1961/62. õppeaastal.

#### 7. klass

1. Kino ja selle kasutamine laste kasvatamisel.
2. Aususe ja õigluse kasvatamine.
3. Kuidas peavad vanemad kaasa aitama laste komsomõli astumisel.
4. Ateistlik kasvatus perekonnas.

#### 8. klass

1. Elukutse valikust ja edasiõppimisest.
2. Vanemate ülesanded laste eksamiteks ettevalmistumise ajal.
3. Sporditegevus ja selle tähtsus.
4. Komsomoliorganisatsioon koolis.
5. Lastes huvi äratamine kaasaegse tehnika ja põllumajanduse vastu.

#### 9. klass

1. M. I. Kalinin noorsoo kommunistlikust kasvatuses.
2. Sõprus ja seltsimehelikkus noorusajal.
3. Kokkuhoidlikkuse kasvatamine.
4. Noorukite töökasvatus perekonnas.

Ei tuleks õigeks pidada klassi lastevanemate koosolekuid, kus arutatakse üksnes õppeedukuse ja distsipliini küsimusi. Kindlasti peab seal olema ka mõni pedagoogiline vestlus. Need vanemad, kelle lapsed käituvad või õpivad halvasti, tavaliselt koosolekule ei tule.

Lektooriumid asutustes on ette nähtud kooli üldtööplaanis. Teemad kooskõlastab lektooriumi eest vastutav klassijuhataja vähemalt kaks nädalat enne lektooriumi asutuse või ettevõtte ametiühingukomitee esimehe ja parteiorganisatsiooni sekretäriaga. Enne loengut antakse ülevaade asutuse töötajate laste käitumisest ja õppeedukusest ning lühike iseloomustus iga õpilase kohta. Samal ajal ilmub seinaleht õppe- ja kasvatustöö küsimustes. Kui asutuse juhataja, ametiühingukomitee esimees ja partei-algorganisatsiooni sekretär võtavad asja tõsiselt, on lektooriumidel palju kuulajaid. Eeloleval õppeaastal tahame planeerida ühes asutuses lektooriumi kaks korda õppeaastas, kord poolaastas.

Kodude külastamises valitseb meil järgmine kord: iga uue õpilase kodu külastatakse, et tutvuda tema koduse elu ja töötamistingimustega. Sageli peavad klassijuhatajad sidet telefoni teel või lähevad asutusse või ettevõttesse, kus saavad vestelda mitme lapsevanemaga. Ka paljud lapsevanemad leiavad tee kooli, et nõu pidada tütre või poja õppimise ja käitumise üle.

Pedagoogiline nõuandla on meil alles uus ja selle väärtus pole veel teada. Nõuandla koosseisu kuuluvad autoriteetsemad õpetajad, direktioon ja lastevanemate komitee esindajad. Järgmisel õppeaastal tuleb nõuandlat rohkem populariseerida.

Pideva pedagoogilise propaganda tulemusena on tihenenedu side kooli ja kodu vahel, lastevanemate komitee on palju energilisemalt tööle asunud, on tugevnenud ühis-

kondlik hukkamõist nende lastevanemate suhtes, kes vähe tegelevad kasvatusküsimustega. Ka kooli üldine õppe- ja kasvatustöö on paranenud. Õppeedukus oli eelmise õppeaasta lõpul 94,3%. Õpilaste astumine pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ei ole enam probleem. On vähenenud nende lastevanemate arv, kes sunnivad lapsi usukombeid täitma. Õppeaasta lõpetame ikka lastevanemate ja õpetajate ühise puhkeõhtuga.

Kas ei peaks siin juhtimise enda kätte võtma ühingu «Teadus» pedagoogika sektioon ja pedagoogiline kabinet? Sel juhul oleks lihtsam lektoreid saada. Ülekooliliste lektoriümide asemel võiks luua suuremate keskkoolide juurde kultuuriülikooli lastevanemate osakonnad. Pedagoogikateadlased võiksid nende osakondade jaoks koostada näidisprogramme. Raskusi on praegu ka loengute saamisega.

## Soovitusi 5. klassi vene keele õpetajale

I. BATARINA,

*ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vene keele sektori juhataja*

Tänavu sügisel hakatakse 5. klassis vene keelt õpetama uue õpiku järgi. Eelmisest erinevalt on selles õpikus palade temaatikat tunduvalt laiendatud. See võimaldab õppe- ja kasvatustööd paremini siduda, loob eeldused mitmekesisematel teemadel vestlemiseks ja sõnavaraga töötamiseks.

Õpiku kasutamisel tuleb silmas pidada, et teksti lugemine ei ole eesmärk omaette, vaid on baasiks, mille alusel kõnekeelt arendada. Õpetaja töö on edu üksnes sel juhul, kui ta kasutab õpiku materjali loovalt ega piirdu mehhaaniliste ülesannetega loetud teksti sisu ümberjutustamisel.

Eelmisest õpikust erinevalt on siin palades ja nende all toodud sõnastikes aktiivsesse sõnavarasse kuuluvad sõnad trükitud sõrendatult. Peale selle ei tõsteta tekstis esile üksikuid sõnu, vaid sõnaühendeid. See soodustab uute sõnade meeldeajtmist ja aktiivseerimist.

Kuidas seletada uusi sõnu? Õpetaja peaks püüdma uusi sõnu seletada mitte tekstist eraldatuna, kasutades võimalikult harva tõlkimist. Sõnade semantiseerimise põhilised võtted on järgmised: näitlik seletus (eseme või tegevuse, tavalise joonistuse, tahvlijoonise või aplikaatsiooni näitamine); varem õpitud, juba tuttavate sõnade (sünonüümid, antonüümid) kasutamine; sõna analüüsimine (varem õpitud samatüveliste sõnade abil). Kaks viimast võtet on väga efektiivsed mitte üksnes sõna mõistmisel, vaid ka selle kinnistamisel, sest uus sõna assotsieerub varem tuntuga. Tõlget soovitatakse kasutada ainult nendel korradel, kui ühel või teisel põhjusel ei saa eespool nimetatud võtteid abiks võtta, või siis, kui tahetakse kontrollida, kas õpilasel on sõnad omandatud.

Uusi sõnu seletatakse tavaliselt kas õpetaja jutustamise (enne teksti lugemist) või sissejuhatava vestluse ajal.

Vaatame esimest moodust. Käsitlemisele võetava pala jutustamisel ei ole soovitatav teksti sisu täpselt edasi anda, sest siis ei paku lugemine lastele enam huvi. Võtame näiteks § 13 «Андрейкин счёт». Selle pala esimese osa tutvustamisel võiks õpetaja jutustada mitte pala sisu, vaid seda, et suvel kõige kibedamal põllutöö hooajal korraldatakse suuremates kolhoosides põllulaagrid. Traktoristid elavad seal kogu aeg. Kui nad hakkaksid iga päev kodust käima, kuluks selleks liiga palju aega. Kolhoosi on pikk maa, 5—6 kilomeetrit. Sellepärast elavad brigaadid seal, kus nad töötavad.

Teine moodus. Sissejuhatava vestluse meetod on väga käepärane eriti nendel juhtudel, kui õpilastel on käsitletava teema alal juba teatud sõnavara olemas. Vestluse käi-



gus on siis hea laste sõnavara laiendada ja aktiveerida. Nii näiteks tuleb lugemispala «Пионерский лагерь» (§ 2) sissejuhatavas vestluses meenutada 4. klassi õpiku §§ 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17 ja 28; lugemispalale «Месяцы и времена года» (§ 3) eelnevas vestluses kordame §§ 7, 18, 19, 20, 27, 95 sõnu; teksti «Корабль «Восток»» (§ 27) õppimisele asudes võtame abiks eelmise aasta õpiku §§ 66, 67 ja 68.

Võiks veel toimida niimoodi: võtame jutustuse «Будь готов» (§ 10) esimese osa käsitlemise ettevalmistamise. Teeme seda osade kaupa. Tunni algul näiteks seletab ja kinnitab õpetaja sõnad *пусть, обратиться, пройти на вокзал*, näiteks, Kuidas seda teha? Meil on kombeks, et tunni algul teatab korrapidaja õpetajale, kes õpilastest puuduvad. Õpetaja võiks näiteks klassilt küsida, et kes on korrapidaja. Siis ütleb ta: «Пусть (Антс) скажет, кто сегодня отсутствует.» Seletatakse, mida tähendavad sõnad *пусть, пусть* скажет, ja kirjutatakse need tahvlile. Seejärel koostavad õpilased iseseisvalt lauseid, milles esineb uus sõna. Õpetaja võib oma kõnes seda uut sõna ka rohkem kasutada. Näiteks «Пусть Рээт скажет свое предложение». Siin võetakse käsile sõna «*обратиться*». Võiks soovitada seda näiteks umbes järgmiselt seletada: «Мерике, дай мне пожалуйста твою книжку. У кого я попросила книжку? К кому я обратилась? (pöörduma kellegi poole). Sõna kirjutatakse tahvlile koos küsimusega «*к кому?*». Kinnistamiseks esitatakse õpilastele veel 2–3 analoogilist küsimust.

Sõnaühendi «*пройти на вокзал*» seletamisel ütleb õpetaja näiteks: «Шла я сегодня в школу и вдруг ко мне обратилась одна женщина: «Скажите, пожалуйста, как пройти на улицу Эндла?» Я объяснила. А если бы кто-нибудь к вам обратился с таким вопросом, вы поняли бы вопрос? Что значит «пройти на улицу»? (Sõnaühendid kirjutatakse tahvlile.) Siis koostavad õpilased ise küsimusi, kus esineb õpitav sõnaühend. Pärast koduse ülesande kontrollimist (kui see on õpetajal niimoodi ette nähtud) jätkub uute sõnade seletamine: *столовая, гостиница, больница*. Õpetaja küsib: Если у вас что-нибудь болит, к кому вы идёте? (к доктору, к врачу). Uue sõna selgitamisel võetakse appi sõna *болит*, millega kõrvutataksegi *больница*. Mis te arvate, mida tähendab sõna *больница*? Niimoodi toimitakse ka sõnadega *столовая* (стол), *гостиница* (гость).

Pärast uute sõnade kinnistamist (küsimustele vastamine, lausete koostamine) asutakse uut pala lugema. Seejuures antakse ka seletust mõnede uute sõnade kohta (mis ei kuulu aktiivse sõnavara hulka) ja keskendutakse siis lugemisele. Peetagu silmas, et see ei ole vähem tähtis kui sõnade seletamine.

Pala õppimisele eelnev töö sõnavaraga toimub mitte üksnes sõnade seletamise eesmärgil, vaid selle käigus õpivad lapsed kuulama ja mõistma venekeelset kõnet ning saavad küsimustele vastamisel ja lausete koostamisel ise vene keeles kõnelda, samaaegselt tutvuvad nad lugemispala detailidega ja õpivad kasutama sõnaühendeid. Kõnesoleva töö protsessis saab õpetaja täita teisi vajalikke õpetuslikke ja kasvatuslikke ülesandeid.

Et aktiveerida kogu klassi mõtetegevust, suurendada tunni efektiivsust ja arendada lugemisoskust, on soovitatav sagedamini rakendada niisuguseid võtteid nagu lugemine endamisi ja kooris, teksti muutmisega.

Enamik tekste võimaldab anda õpilastele mitmesuguseid iseseisvat mõtlemist nõudvaid loovaid ülesandeid. Need võiksid näiteks olla: 1. Teksti ümberjutustamine muudetud ajaga (olevikul asemel minevikul). Selleks sobib hästi näiteks «Урок ручного труда». 2. Teksti ümberjutustamine mina-vormis, kus mina-tegelaseks on mõni jutustuse tegelastest. Näiteks «Предложение». Jutustajaks on Маša. 3. Loetud teksti järgi uue jutustuse koostamine, kus kasutatakse oma tähelepanekuid või varem omandatud teadmisi. (Näiteks võiks lasta õpilasi jutustada mõnest kohalikust tööeesrindlasest või teistest tuntud või lähedastest inimestest.) 4. Oma isiklike mõtete või arvamuste väljendamine loetu või mingi sündmuse kohta. 5. Jutustusele uue lõpu või uue analoogilise

loo mõtlemine, samuti pildi järgi väikese pala jutustamine. 6. Iseloomustuste koostamine.

See on vaid näidisloetelu, mida muidugi ei tule võtta kohustuslikuna. Tingimata on aga vaja saavutada olukord, et õpilased mõtleksid iseseisvalt ja et nad kogu tunni jooksul intensiivselt töötaksid.

Mõistagi peab iga õpetaja nõudma, et õpilased jutustaksid loetut omade sõnadega, mitte sõna-sõnalt nii, nagu seisab raamatus. Et õpilased kasutaksid omi sõnu, s. o. et nad jutustamisel mõtleksid, see ei tule iseenesest. Õpetaja ülesanne on nende mõtletegevust arendada ja aktiveerida. Kui anname õpilastele ainult seda liiki ülesandeid, nagu: jutusta pala «Урок ручного труда» ümber, siis ei õpi nad iialgi iseseisvalt mõtlema, siis jääb loov mõte kängu. Õigem on ülesandeid teisiti formuleerida: 1. Jutusta, millised instrumendid on töökojas, kus poisid töötavad. 2. Millised instrumendid on töökojas, kus tütarlapsed töötavad. 3. Jutustage, mida teevad poisid töökojas? 4. Mida teevad tüdrukud. 5. Missugune on meie kooli töökoda?

Või näiteks jutustust «Предложение» lugedes: 1. Jutustage, mida pioneerid koonduisel teevad? 2. Millest pioneerid kirjutasid? 3. Mida Maša vabal ajal tegi? 4. Mida sa arvad Mašast?

Jutustuse «Андрейкин счёт» läbitöötamisel võiksid olla näiteks niisugused ülesanded: 1. Jutustage traktoristide tööst. 2. Jutustage, mida Andreika nägi põllulaagris?

Lugemispala «Честное ленинское» käsitlemisel võiks kasutada ülesannet: Jutustage, mis juhtus kord Uljanovite aias?

Kõnesolevas õpikus antakse mõne teksti puhul mitu ülesannet, rohkem kui jõutakse täita. Seda sellepärast, et õpetajal oleks võimalik valida. Tugevamatele õpilastele antagu keerukamad ülesanded, mõnikord võib ülesandeid anda ridade viisi. Üks rida näiteks peab leidma vastuse küsimusele: «Mida tähendab deviis «Alati valmis!», teiselt küsime: «Missugune peab olema pioneer?», kolmas rida vastab küsimusele: «Millega me tegeleme vabal ajal?» (teksti «Будь готов» puhul). Või näiteks jutustuse «Соревнование» õppimisel koostavad ühed õpilased antud eeskujul dialoogi, teised valmistuvad jutustama esimest ja teist osa Vassili Andrejevi isikus, kolmandad seletavad, kuidas nad mõistavad väljendit «Inimene on inimesele sõber». Lugemispala «Телевизор» käsitlemisel võib ühtedele õpilastele anda ülesande jutustada, kuidas Diima käis tsirkuses, teised jutustavad tsirkuses käimisest Diima isikus, kolmandad annavad loo edasi niimoodi, et jutustajaks on ema.

Ei ole sugugi nõutav, et õpilased iga loetud pala ümber jutustaksid. Mõnel korral piisab, kui nad täidavad mõne loova ülesande, näiteks selles laadis, nagu eespool näiteid tõime. Õpetaja võib niisuguste ülesannetega piirduda näiteks tekstide «Иосиф Лаар», «Соль», «Почтамт», «Как посеяли бумагу», «Бер!» jne. puhul.

Esimesel pilgul paistab, et seda liiki loovad ülesanded käivad 5. klassi õpilastele üle jõu. Rasketeks osutuvad need siis, kui neid rakendatakse ilma vastava eeltööta. Ühe või teise loova ülesande täitmise ettevalmistamine peab algama varakult, juba siis, kui alles alustatakse tööd tekstiga. Töö võtted olenevad ülesannete raskusest ja klassi tasemest.

Toome mõned näited. Kui õpetaja annab ülesande jutustada loetu teksti oleviku asemel minevikus, võib ta eelnevalt esitada küsimusi, mis nõuavad tegusõna kasutamist mineviku vormis. («Урок ручного труда»). Pala «Предложение» puhul on esmakordselt antud ülesanne jutustada tekst ümber Maša isikus. Võib lasta jutustada ka Vanja isikus. Otstarbekohane on anda vastavaid näidiseid lugemise ettevalmistamisel, sõnade seletamise käigus. Õpetaja jutustab näiteks: «Tutvusin hiljuti tütarlapsel, kelle nimi oli Maša. Kuulake, mida jutustas Maša mulle oma pioneerisalgaga tööst. — «Meie salgas on neli poissi ja miņa...»»

Lähtudes algklasside ja 5. klassi õpikute lugemispalade temaatikast ja tekstide läbi-

töötamiseks mõeldud ülesannete iseloomust, märgime siin järgmised näidisteemad, mille põhjal 5. klassi kursuse lõpetanud lapsed peavad oskama vestelda, oma mõtteid väljendada:

Meie perekond. Millega perekonna liikmed tegelevad. Tänav, kus ma elan. Meie kodulinn, kolhoos, asula, küla. Meie klass. Korrapidaja ülesanded. Minu sõber. Meie kool. Minu päevarežiim. Minu kohustused kodus. Kuidas ma abistan täiskasvanuid. Meie pioneeride elu. Suvevaheaeg. (Puhkus pioneerilaagris, maal, linnas.) Aasta-ajad, töö kolhoosides ja sovhoosides. Meie talverõõmud. Sport. Spordipäev meie koolis. Õpilasarreglid. Meie kodumaa. Riiklikud täht- ja pidupäevad. Vladimir Iljitš Lenin. Kosmonaudid.

5. klassis peavad õpilased õppima kirja ja ümbrikule aadressi kirjutama, lihtsamaid igapäevases elus ettetulevaid küsimusi esitama, antud teemadel kahekõnesid pidama.

Uues õpikus on palasid õpilastele iseseisvaks lugemiseks. Need on kõigile kohustuslikud. Tekstid on antud ülesannetena: «Loe sõnastiku abiga». Need on lühikesed jutukesed või naljalood, sisuliselt põhimaterjalile lähedased. Nende ülesandeks on harjutada õpilasi iseseisvalt sõnastiku abil lugema. Tundmata sõnad leiab noor lugeja õpiku alfa-beetilisest sõnastikust.

Venekeelset teksti iseseisvalt lugema kohustatakse õpilasi esmakordselt. Sellepärast tuleb neid õpetada, kuidas iseseisvalt tekstiga töötada, seda lugeda ja sellest aru saada. Esimesed kaks-kolm pala on soovitatav klassis üheskoos õpetaja juhtimisel läbi lugeda. Õpetaja näitab lastele, kust ja kuidas tundmata sõnade tähendust otsida ja et selleks on vaja kindlalt tunda venekeelset tähestikku. Õpilaste iseseisvat lugemist on tarvis tundides kontrollida. Õpetajal peab olema selge ülevaade, kas lapsed on lugenud ja sisust õigesti aru saanud. Kontrollimisel ei tarvitse sisu ümber jutustada, pole mõtet nõuda ka uute sõnade päheõppimist.

Õpiku lõpus on antud veel mõned tekstid, mida õpetaja saab kasutada oma soovi kohaselt.

Vastavalt õppeprogrammi nõuetele on uues õpikus keeleõpetuse mahtu suurendatud: sinna on võetud партя-tüüpi naissoost ja стол-tüüpi meessoost nimisõnade käänamise mitmuses. Vastavad katsed koolis näitavad, et keeleõpetuse niisugune maht on õpilastele jõukohane. Kuid nimisõna käänamise mitmuse vormide omandamine ei lähe just kergesti, eriti mõned (родительный ja винительный) käänded. Seda peaks õpetaja silmas pidama.

5. klassis on ette nähtud ka leksikaalne töö tegusõnade aspektidega, mida tehakse peamiselt keeleliste harjutuste varal, kus on ülesandeks valida tegusõna õige aspekt. Mõistagi tuleb õpetada õpilastele tegusõna aspektide kasutamist kogu õpetamise ajal, olgu see siis lugemisel, vestlemisel või uute sõnade seletamisel.

Lugemispalades on kasutatud, nii palju kui see oli võimalik, õppeprogrammis ette nähtud ja parajasti õpitavaid grammatika vorme. Sellepärast soovitame õpetajal töö planeerimisel vaadelda lugemispalade teksti ka sellest aspektist, mil määral neis leidub keeleõpetuseks vajalikke vorme. Siis on kergem lugemist ja keeleõpetust siduda. Lugemise ja grammatika tihedat seost on arvestatud ka temaatilise perspektiivplaani koostamisel. Näiteks nõuavad lugemispala «Живая шляпа» käsitlemisel eriti suurt hoolt naissoost tegusõnade винительный käände vormid. Keeleõpetuses on otstarbekohane kasutada näidetes lauseid samast lugemispalast.

Keeleõpetuse materjali selgitamisel ja kinnistamisel on õpetajale suureks abiks mitmesugused näitlikud vahendid, esmajärjekorras aplikatsioonid. Aplikatsioonide najal saab lastele selgeks teha peaaegu kõik eessõnad. Toome näitena kirjelduse sellest, kuidas kasutada aplikatsioone eessõna «с» (творительный kääne) tähenduse seletamiseks ja ühtaegu varem õpitud tegusõnu korrata.

Что это? Это лес. (Tahvile joonistatakse mets või kinnitatakse vastav aplikatsioon)

Что это? Это дом. (Kinnitatakse jälle vastav aplikatsioon)

- Что это? Это дорога. (Metsast majani joonistatakse tee)  
 Кто это? Это девочка. (Lisatakse vastav aplikatsioon)  
 (Это Юта)  
 Кто это? Это мальчик. (Tüdruku kõrvale kinnitatakse poisi aplikatsioon)  
 (это брат, это Март)  
 С кем пошла Юта в лес? (Selgitatakse «с» tähendust)  
 (... с мальчиком, ... с братом, ... с Мартом)  
 С кем пошёл в лес Март?  
 ... с сестрой, ... с девочкой, ... с Ютой)  
 А кто это? Сто собака. (Kleebitakse aplikatsioon)  
 Как зовут собаку? (... Бобик)  
 Кого взяли ребята в лес? (... собаку, ... Бобика)  
 С кем пошли ребята в лес? (... с собакой, ... с Бобиком)  
 Где идут ребята? (... по дороге)  
 Сколько километров от дома до леса?  
 А что это? Это корзина. (Näidatakse vastavat aplikatsiooni ja kinnitatakse siis tahvli külge)  
 У кого корзина? (У девочки... У Юты, ... у Марта)  
 С чем пошла в лес Юта? (... с корзиной)  
 С чем пошёл в лес Март?  
 С чем пошли ребята в лес?  
 А что это? Это удочка. (Kordub sama tegevus, mis korvi aplikatsiooniga)  
 Что взял Март ещё с собой?  
 С чем Март пошёл в лес? (... с удочкой)  
 Что он будет делать у реки? (... ловить рыбу)  
 Чем он будет ловить рыбу? (... удочкой. Miks siin pole vaja kasutada eessõna?)

Seejärel laseb õpetaja õpilastel juba iseseisvalt jutustada pildi järgi, mis nüüd on tahvlile tekkinud kriidijoonistest ja aplikatsioonidest. Järgmistes tundides, kui käsitlemisele võetakse teised eessõnad (на д, под, перед), võib kas sama pilti täiendada või uue kujundada, nii nagu õpetaja heaks arwab.

Uues õpikus on igas osas trükitud rohkem keelelisi harjutusi kui õpilased täita jõuavad. Õpetajat ei tohiks see eksiteele viia. Harjutusi on sellepärast rohkem, et õpetajal oleks neid alati varuks, näiteks kordamiseks, iseseisvaks tööks mõnele tugevamale õpilasele jne. Peale selle on nende abil otstarbekas õpilaste teadmisi kontrollida. Kontrollimiseks antagu õpilasele sama tüüpi ülesanne, mis oli kodutööks.

Lõpuks veel ühest tähtsast küsimusest. Kõnearenduse all ei tule mõista ainuüksi kõnekeelt, vaid samal määral ka kirjalikku, õpilase oskust kirjalikult väljendada. Tarvis on senisest rohkem õpetada õpilasi õigesti kirjutama, oma mõtteid vene keeles väljendada. Soovitav on kasutada järgmisi töövorme: mitut liiki etteütlust, nagu foneetilisi, kuulmise, nägemise järgi jne., lihtsa tuntud ja tundmata teksti ümberjutustusi pildi järgi või mõnel vabal teemal. Näiteks «Meie perekond», «Meie klass», «Mida ma armastan teha?», «Mida peab tegema korrapidaja» jms.

Saatesõna lõpetades pean autorina märkima, et õpikus on kindlasti puudusi, kaugeltki kõik ei rahulda, kõik ei tulnud niimoodi välja, nagu oli mõeldud-kavatsetud. Loodan, et kolleegid avaldavad õpiku kohta arvamus, teevad kriitilisi märkusi ning saadavad need autorile aadressil: Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, vene keele sektor, Tallinn, Tõnismägi 9.

Võitluses kõrge õppeedukuse eest on paljudes koolides komistuskiviks eesti keel, eriti 5. ja 6. klassis. Kahtlemata on sellel nähtusel mitmedki objektiivsed põhjused (5. klassi õpilaste ettevalmistuse ebaühtlane tase, 5. ja 6. klassi eesti keele kursuse suur maht, reeglite rohkus ja teatud «kuivus» jm.), kuid peamine raskus näib siiski olevat subjektiivset laadi.

Asi seisneb ühelt poolt selles, et viimasel ajal on 5. ja 6. klassis hakanud eesti keelt õpetama ka need õpetajad, kes varem töötasid põhiliselt keskkooli vanemates klassides. See tingib mõnel juhul aine liialt akadeemilise käsitluse, mis pahasti suretab õpilaste elava huvi õppimise vastu. Teiselt poolt on eesti keele õpetamise metoodika, eriti nooremates klassides, võrdlemisi sөөtis ala, mistõttu tunnid kipuvad jääma tuimaks ja võtetevaeseks. Tõsi küll, paaril viimasel aastal kasutatav kommenteerimismeetod on toonud eesti keele õpetamisse teatavat elevust, kuid tundub, et sellele meetodile omane üksluisus kipub tema efektiivsust tagasi kiskuma.

Õpetajad mõistavad kommenteerimise kui õppemeetodi väärtusi. Aitab ju kommenteerimise oskuslik rakendamine ära hoida võimalikke vigu õpilaste kirjalikes töödes, sunnib neid kõiki enam-vähem ühtlase tempoga tööle. Kommenteerimine on heaks võtteks kordamisel, andes võimaluse suhteliselt vähese ajakuluga korjata kursuse raudvara. Eriti tähtis on aga see, et kommenteerimine hõlbustab teooriat praktikaga siduda.

Viimane ülesanne näibki 5. ja 6. klassi õpilastele valmistavat kõige suuremaid raskusi. Tihti võime täheldada, et õpilased tunnevad reegleid (teooriat) kindlalt, kuid kirjutamisel siiski eksivad.

Kommenteerimine ehk seletamine aitabki õpilasel leida nn. kriitilisi momente ja neid allutada vajalikule reeglile.

Kommenteerimise n.-õ. tehnilisest küljest on andnud hea ülevaate H. Karolin (vt. «Nõukogude Kool» nr. 7 1963), mistõttu pole vajadust sellel pikemalt peatuda.

Allpool püüan näidata kommenteerimise kui metoodilise võtte rakendamise varieerimise võimalusi.

## Võtteid eesti keele õpetamisel

A. SEPP,

Tõrva 8-klassilise kooli õpetaja

1. Kõige tavalisemaks (ja levinumaks) võtteks on suuline kommenteerimine e. seletamine, s. t. enne teksti kirjutamist seletatakse kriitilisi ortogramme suuliselt või öeldakse reegel. Näiteks lause «Aias kahe oksliku papli vahel rippus võrkkiik» kohta antakse järgmised seletused:

aias — i, sest i asub silbi lõpus (ai-as; a-*jas*);

oksliku — kaashäälikühendis kirjutatakse iga häälik ühe tähega;

papli — kaashäälikühendis kirjutatakse iga häälik ühe tähega;

rippus — pp — III välde, saab venitada;

võrkkiik — liitsõnad kirjutatakse nii, nagu seisaksid nad eraldi (võrk+kiik).

Kes annab seletuse? — See sõltub teema omandamise astmest:

1) õpetaja — kui teema on õpilastele täiesti uus või tundmata;

2) tugevamad õpilased — kui küsimus on mõnevõrra omandatud;

3) nõrgemad õpilased — kui küsimus peaks olema kõikidel selge.

Millal antakse seletus? — Ka siin tuleb arvestada küsimuse omandamise astet. Põhimõtteliselt annavad seletuse enne kriitilise ortogrammi kirjutamist õpilased, kuid kordamise järgus võiks kommenteerida ka juba kirjutatud teksti; see aitab õpilastes kasvatada enesekontrolli ja analüüsimise võimet.

Tähelepanu tuleb juhtida ka asjaolule, et teema käsitlemise esialgses järgus ei oleks tekst kommenteerimist vajavate ortogrammidega üle küllastatud ega varem käsitletu kordamise eesmärgil liigselt komplitseeritud. On selge, et n.-õ. toore materjali kallale asudes peab õpilaste tähelepanu koonduma põhiküsimusele. Alles

küllaldase vilumuse puhul avardatagu kriitiliste ortogramme ringi.

Kuidas antakse seletus? — Lause loetakse tervikuna ette; õpetaja (hiljem ka õpilane) ütleb kriitilise ortogrammi ja õpetaja (õpilase) osutamisel annab õpilane seletuse lauas istudes, sest püstitõusmine häiriks töö rütmi ja tooks klassi tarbetut askeldamist.

Muidugi on ka suulisel kommenteerimisel rohkesti varieerimise võimalusi, sõltuvalt sellest, milline on klassi tase, kuid võrd õpetaja valitseb klassi jne. Neid võimalusi tuleb tingimata kasutada, et vältida monotoonsust.

Kirjeldatud võtte puuduseks on esiteks asjaolu, et mõned loiumad õpilased ei vaevu küsimuse üle järele mõtlema, vaid kirjutavad mehhaaniliselt teiste seletuste põhjal, n.ö. etteütlemise järgi. Puuduseks on ka see, et pikkade reeglite või seletuste andmine halvab normaalset kirjutamistempot.

2. Neid puudusi aitab vältida kommenteerimine märksõnade või eeskujusõnade abil. Võtte olemus seisneb selles, et kommenteerimisel ei sõnastata keerulist reeglit või kohmakat seletust, vaid öeldakse ainult eeskujusõna, mille alusel, analoogia põhjal, õpilased kirjutavad kriitilise ortogrammi.

Näiteks reeglid g, b, d esinemise kohta helitu hääliku kõrval on pikad ja raskepärased ning nende sõnastamine seetõttu tülikas ning aeganõudev. Reeglite asemel on otstarbekas valida eeskujusõna:

a) — lootsin (põhireegel);

b) — teadsin (kõik erandid ühendatud).

Kommenteeritakse sel puhul järgmiselt: Poisid jõudsid («teadsin») peatselt («lootsin») metsa.

(Kommenteerija ütleb istudes ainult ühe sõna, vastavalt õpetaja osutamisele.)

Selline kommenteerimine säästab tunduvalt aega ja pakub eranditult kõigile küllaldast mõttetööd analoogia teoreetilise tagapõhja leidmisel.

Selliseid eeskujusõnade rühmi on otstarbekas rakendada peaaegu kõikide ortograafia küsimuste käsitlemiseks (nagu seda morfoloogias vägagi ulatuslikult tehakse).

Näiteks kaashäälikühendite õigekirjutuse keerukas süsteem muutub õpilastele eeskujusõnade abil märksa lihtsamaks, kusjuures eeskujusõnad võiksid olla järgmised:

a) lõplik (põhireegel);

b) (erandid):

1) allkiri (liitsõna);

2) metallgi (liide -ki, -gi);

3) salkkond (liited, lõpud ja tunnused);

4) valss (ülipikk s).

Eeskujusõnade mitmesuguseid rühmi on kasulik kujundada tabelitena, et õpetajal oleksid need alati käepärast kasutamiseks nii aine käsitlemisel kui ka kordamisel. Need võib ka üles riputada kantaval tahvilil.

Esialgsed tähelepanekud näitavad, et N. Rummeli soovitatud võtte õpetada ortograafia küsimusi eeskujusõnade kaudu (vt. lähemalt «Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi»), ja selle sidumine kommenteerimisega on õpilastele vastuvõetav ning võib lähimõeldud rakendamise korral anda häid tulemusi. Iseasi on muidugi, kas on otstarbekohane reegleid täielikult kõrvale jätta, sest käibel olevad õpikud lähtuvad reegleist.

3. Eespool kirjeldatud kommenteerimise võtte viljakaks variandiks on ka õpilaste iseseisev töö märksõnade tabelite abil, seda eriti kordamisel.

Kordava etteütlemise puhul näiteks võiks töö käik olla järgmine.

Õpetaja riputab klassi seinale tabelid eeskujusõnadega. Ta loeb lause ette ning juhib dikteerimisel kas intonatsiooni või žesti abil õpilaste tähelepanu kriitilistele ortogrammele, mille kohta nad peavad iseseisvalt ja täiesti vaikselt leidma tabelist sobiva eeskujusõna.

Näiteks: «Linlased (lõplik) jõudsid (teadsin) peatselt (lootsin) kolhoosi kontori (lõplik) juurde.

Tavaliselt õpilased eeskujusõnu välja ei kirjuta, kuid mõnel puhul osutub see otstarbekaks, et õpetaja jõuaks nende vilddaka mõttekäigu jälle.

Esialgu võib õpetajale tunduda, et selline töövõtte on õpilastele liiga kerge ega paku neile küllaldast mõttetööd. Tegelikult on asi hoopis vastupidine, sest ilma tabeliteta

ei vaevu paljud õpilased üldse mõtlema ega reegleid meelde tuletama (selleks pole tavaliselt aegagi!), vaid kirjutavad üsna mehhaaniliselt, nii nagu nad kuulevad. Kirjeldatud võtet saab edukalt rakendada ortograafia küsimuste puhul, kaasa arvatud suure ja väikese algustähe, sõnade kokku- ja lahkukirjutamise ja teistegi teemade käsitlemine.

Eriti levinud on eeskujusõnade kasutamine morfoloogia õpetamisel, kus tüüp-sõnal (aga see on ju seesama eeskujusõnal) on määrav tähtsus. Kuid ka morfoloogia kursuse kohta tuleb õpetajal valmistada erinevaid tabelleid, vastavalt õpilaste keelepruugi murdelisele tagapõhjale ja võimalikele vigadele. Olgu siinkohal näitena esitatud mõned tabelite variandid:

- 1) tüüpsõna ja selle nn. kriitilised käänded (number- ja tütar-tüüp);
- 2) tüüpsõna, selle tunnused ja kriitilised käänded (kõne- ja pime-tüüp);
- 3) tüüpsõnade rühmad ühes tunnustega;
- 4) ainult tüüpsõnad jne.

Seejuures tuleb rõhutada, et nn. kriitilised vormid on kasulik esitada kontekstis (ostis suhkrut; pimedat meest jne.).

Õpetaja hirm õpilaste töö liiga kergeks muutmise ees kirjeldatud «spikrite» rakendamisel on põhjendamatu. Õpilasel nõuab küllaltki pingsat mõttetööd, et leida õige eeskujusõna ja seda siis õigesti kasutada. Muidugi on arusaadav, et selliste abimaterjalide ilmeksimatu kasutamise oskus ei ole õpetamise lõppeesmärk, vaid ainult vahepealne meetodiline võte kindlate teadmiste saavutamiseks. Pole ju õpetaja töö eesmärgiks avastada õpilaste teadmistes üha uusi puudujääke ja lünki, vaid võimalike vigade ja puuduste vältimise kaudu täita «vaakuum» nende teadmistes ja oskustes. Ei tarvitse märkida, et eeskujusõnade kasutamise puhul peavad hindamise kriteeriumid olema tunduvalt range-mad.

4. Kirjeldatud eeskujusõnade tabelleid on õpilastel hea kasutada ka teksti ortograafilisel või morfoloogilisel analüüsimisel. Klassile teatatakse näiteks ülesanne: «Leida antud (või dikteeritud) tekstist «lõplik»-tüüpi sõnad!», kusjuures õpilased tõmbavad nõutud sõnadele joone alla. Tabelil (või

tõhvlil) eredalt väljatõstetud eeskujusõna aitab teritada õpilaste tähelepanu ning võte ise peaks süvendama õpilaste analüüsimise ja enesekontrollimise võimet. Kohmakas reegel seda paraku alati ei võimalda.

Ka selle võtte puhul on palju võimalusi ülesande varieerimiseks (õpilased tõmbavad nõutud ortogrammidele joone alla teksti kirjutamisel, pärast töö lõpetamist kontrollimise ajal jne.).

5. Õpilastele pakub huvi ka õpiku, vihiku või sõnastiku kasutamine. Allakirjutatu ei pea taunitavaks isegi mõningaid kontrolltõid, kus õpilased saavad kasutada kõikvõimalikke abimaterjale (õpik, vihik, sõnastik). Oskus abimaterjalide kasutamise teel vigu vältida on juba pool võitu.

Eriti tuleb rõhutada sõnastiku kasutamist 5. ja 6. klassi eesti keele kursuse käsitlemisel.

Kui eesti keele õpetajad ise kasutavad sõnastikku õpilaste tööde parandamisel, miks siis ei või õpilane seda teha töö kirjutamisel? Tuleb asuda seisukohale, et 5. ja 6. klassi õpilastele peab õpetama sõnastiku kasutamist, et nad õpiksid kriitiliselt suhtuma kirjutatusse ja harjuksid kõhkluse korral sõnastikku kasutama.

Sõnastiku kasutamise võimalused 5. ja 6. klassi kursuse käsitlemisel on õigegi avarad. Juba tähestiku päheõppimine omandab sootuks teistsuguse ilme, kui õpilased teavad, et paari-kolme tunni pärast järgneb võistlus sõnastiku kasutamise alal (näiteks kirjutada välja rea võõrsõnade tähendus). Ka sõnavälte määramisel, samuti mitmete puhtortograafiliste raskuste ületamisel on sõnastik õpilasele heaks abimeheks.

Eriti vajalikuks õppevahendiks muutub sõnastik aga morfoloogia käsitlemisel. Siin saab õpilastele anda erineva iseloomuga ülesandeid:

- 1) leia sõnastiku abil antud sõnade muutevormid;
- 2) kirjuta peakäänded, märkides tüüp-sõna juurde ka sõnastiku tüübi numbrit;
- 3) kontrolli «lugemik-maastik»-tüüpi sõnade käänamist sõnastiku abil jne.

Muidugi on selle võtte rakendamise eelduseks esiteks see, et igal õpilasel oleks

sõnastik (igal koolil peaks olema vähemalt 30—40 õigekeelsuse sõnaraamatut), ja teiseks see, et õpilasi on õpetatud sõnastikku kasutama.

6. Õpilastele huvipakkuvaks ja mõneti ka õpetuslikult kasulikuks võtteks on skeemide kasutamine õpetavat laadi kirjajalike tööde (vahel isegi kontrolltööde) puhul.

Mingi küsimuse esmasel käsitlemisel kasutatakse skeeme ju üsna ohtrasti, kuid harjutamise ajaks skeemide seinale riputamist kiputakse patuks pidama.

Kuid tundub, et skeem iseenesest ei ütle õpilasele mitte otseselt ette, vaid sunnib teda küsimuse sisu üle paremini järele mõtlema. Skeemi kasutamine pole õpilasele sugugi kerge ülesanne, vaid nõuab temalt pingelist mõttetööd, et üldist skeemi õigesti rakendada konkreetsetes lauses.

Skeeme saab konstrueerida vägagi paljude keeleliste küsimuste kohta, kuid 5. ja 6. klassi kursuses on levinumad järgmised:

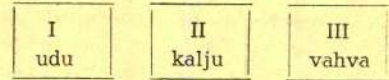
- 1) otsene kõne ja saatelause;
- 2) kirjavahemärgid lisandi puhul;
- 3) koma rindlauses;
- 4) koma põimlauses.

Skeemide kasutamine iseenesest ei välista võimalikke vigu, kui õpilane küsimust sisuliselt ei tunne. Küsimuse käsitlemise esialgses järgus aitab nõrgemate õpilaste mõttekäiku õigetele rööbastele suunata ühelt või teiselt skeemilt tüübinumbri nimetamine kommenteerimise korras. Isegi sel puhul peab õpilane ette võtma küllalt keerulise arutluse, et jõuda konkreetse lause puhul õigele järeldusele. Ja kui õpilane juba arutleb, siis ta ka õpib.

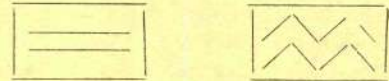
7. Tihtipeale on suuri raskusi kõikide õpilaste tööerakendamisega nende keeleliste küsimuste käsitlemisel, mis asetuvad paratamatult alternatiivselt (sõnavälde, astmevaheldus, liide -ki ja -gi jpt.). Kogemused näitavad, et nõrgemad õpilased ei vaevu probleemi üle juurdlema ja küsimise korral vastavad huupi.

Sellistel puhkudel sunnib kõik õpilased aktiivselt tööle ja vähendab mõnevõrra ka täiesti hea õnne peale vastamist kaardikeste rakendamine.

### 1) Sõnavälde:



### 2) Astmevaheldus:



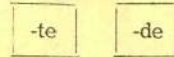
Astmevahelduseta sõna

Astmevahelduslik sõna

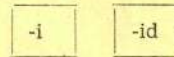
### 3) Liide -ki ja -gi:



### 4) Mitmuse tunnused:



### 5) ne- ja s-sõnade mitmuse osastav:



Selliseid kaardikesi saab lasta õpilastel endil valmistada veel paljude küsimuste kohta.

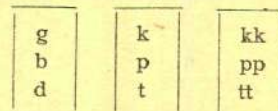
Uhe või teise teema käsitlemisel jaotatakse kõigile õpilastele vajalikud kaardikesed. Alternatiivi esinemise korral tõstavad kõik õpilased kaardikese arvatava õige vastusega. Nii saab õpetaja kiiresti ülevaate kogu klassist ja juhib tähelepanu vigadele.

Töötempo kiirendamiseks saab rakendada vastuste kontrollijaina tugevamaid õpilasi (näiteks iga pingirea kohta üks kontrollija). Nii saab korraldada ka võistlusi (kas individuaalseid või pingiridade vahel), mis tekitab klassis alati elevust.

See võte pakub õpetajale head materjali individuaalseks tööks õpilastega, sest nii saab iga õpilase vigade arvu ja iseloomu kindlaks teha.

Individuaalse töö eesmärgil on võimalik seda võtet veel teisiti rakendada.

Teatavasti tekitab muret mõnedele õpilastele suuri raskusi mõni üksikküsimus (näiteks klusiili välte märkimine). Ka selle vea vastu võitlemiseks võib valmistada kaardikesed, näiteks:





Töö ajaks antakse sellised kaardikesed õpilastele, kellele küsimus raskusi valmistab. Kahtluse korral tõstab õpilane oletatava õige kaardikese, millele järgneb õpetaja jaatav või eitav žest.

Siin tuleb talitada ülimalt ettevaatusega, et õpilastel ei kujuneks negatiivseid harjumusi. Liiatigi on õpetajal tihti raske otsustada, milline sõna õpilasele parajasti raskusi valmistab.

Eespool kirjeldatud võtted on ühel või teisel viisil välja kasvanud kommenteerimisest kui õppemeetodist selle varieerimise huvides. Kommenteerimise (samuti nagu iga teiseigi õppemeetodi) efektiivsust vähendab kõige suuremal määral just selle šabloonse kasutamine, mis tekitab õpi-

lastes tuimust ja ükskõiksust. Tihtipeale aga äratav võtte väikegi varieerimine õpilastes uut huvi, koondab nende tähelepanu käsitletavale küsimusele, mis on kõige olulisemaks eeltingimuseks õpilaste aktiivsele tööle.

Kirjeldatud võtetes ei ole põhimõtteliselt midagi uut. Samuti pole allakirjutanul võimalust olnud teha nende võtete efektiivsuse kohta eri klassides põhjalikumaid vaatlusi. Selle tõttu ei saa kirjutist võtta soovitusena, pigem on see õppemeetodite varieerimise probleemi ülestõstmine. Sest on ju selge, et häid tulemusi õppetöös on võimalik saavutada üksnes meetodilise arsenaliga mitmekülgse, paindlikul rakendamisel.

## Eelkursuse käsitlemine ja piltide kasutamine kontrolltöödeks 8-klassilise kooli inglise keele tundides

L. SOTTER,

*ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi võõrkeelte sektori vanem teaduslik töötaja*

Õpiku eelkursuse õpetamisel kasutavad meie vabaõppes õpetajad väga erinevaid meetodilisi võtteid. Metoodika ühtlustamise mõttes on tarvis seda probleemi veel kord lähemalt selgitada, sest just eelkursuse läbivõtmisel kasutatakse palju pilte ja pannakse alus õpilaste korrektsele hääldamisele, mis ei seisne ainult õigete häälikute reprodutseerimises, vaid ka rõhu, rütmi ja intonatsiooni õiges kasutamises. Siinkohal peab ütleva, et puhtsuuline eelkursus sobib ainult 1.—4. klassi õpilastele. 5. klassi õpilastel võiks see kesta maksimaalselt 10 tundi. Käesolevas artiklis võetakse aluseks selline meetod, kus suuline töö eelneb lugemisele ja kirjalikule tööle, kusjuures puhtsuulist eelkursust ei kasutata siiski rohkem kui 2—4 tunni ulatuses.

Järsk ja raske üleminek eelkursusele põhikursusele sundis otsima selleks paremaid teid. Paari aasta vältel on mõned Tallinna ja ka rajooni koolide õpetajad õpetanud katseliselt Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljatöötatud kindla süsteemi järgi, mis on andnud häid tulemusi. Eelkursust õpetades on iga paragrahvi juures võetud kasutusele teatavad lausekonstruktsioonid, mis hiljem esinevad ka õpiku palades. Need tüüplaused pole rasked, kuid nad muudavad keele õppimise palju elavamaks ning huvitavamaks.

Järgnevalt on loetletud eelkursuses kasutatavad lausekonstruktsioonid paragrahvide järgi:

§ 1. I see ...

§ 2. I see ... Meg has ... I have ...

§ 3. I see my ...

§ 4. Läbivõetu süvendamine.

- § 5. I have a dog. The dog is black. My dog is black.
- § 6. I have a book. The book is thin.  
I see a book. The book is thin.  
I have a book. My book is thin.
- § 7. This is a book. The book is on the desk.  
This is my book. My book is on the desk.  
I see a book and a desk. The book is on the desk.  
What is this? It is...
- § 8. Who is in the bus? The man is.
- § 9. What is red? My tie is. What is big? The tent is.  
I like my dog.
- § 10. Who has a cake? Meg has. I have.
- § 11. Who is in the room? Dick is.  
Who has a rose? Ann has.  
What is Kit? Kit is my cat. Who has a fish? Kit has.  
What is Spot? Spot is my dog. Who has a bone? Spot has.
- § 12. Is my dog big? Yes, it is. Is Ann at home? No, she isn't.
- § 13. Who has...?  
What colour...?  
Have you a kite? Yes, I have. Has Tom a bike? Yes, he has.  
Has Jane a hen? Yes, she has.
- § 14. It is Friday. It is Monday. It is one o'clock. (Arvud 1—10.)
- § 15. Are you at home? Are you at school?  
Where are you?

Neid lausekonstruktsioone kasutades saab õpetaja uut sõnavara mitmekülgset seostada varem õpituga. Põhimõtteks olgu uusi sõnu õpetada tuntud lausekonstruktsioonides ja uusi lausekonstruktsioone õpitud sõnavaraga. Igas uues eelkursuse paragrahvis esinevaid sõnu tuleb kasutada kõigis võimalikes õpitud lausekonstruktsioonides. Uus sõnavara koosneb peamiselt nimisõnadest, mida õpetaja tutvustab piltide abil. Pildid aitavad õpilasi kõnelema panna. Esimesest õppetunnist peale harjutatakse õpilasi piltide kohta ütleva seda, mida nad oskavad. Juba § 2 sõnavaraga seoses on sobiv kasutada kahte pilti kõrvuti: pilt poisist, kelle nimi on Ted, jääb pikemaks ajaks tahvli servale, teine pilt aga, mis kujutab mõnd eset (lamp, müts, maakaart, kirjamark, kass, kana vm.), vaheldub.

Õpetaja toob näite:

I see Ted. Ted has a lamp.

I see Ted. Ted has a cap.

Õpilased ütlevad analoogilisi lausepaare. Ted'i pildi asendab õpetaja varsti tüdruku, Meg'i pildiga, ja samalaadne töö jätkub. Siis laseb õpetaja üksikutel õpilastel kordamööda püsti tõusta ja eelnevalt kätteantud esemeid või pilte näidata. Teised õpilased ütlevad siis järgmisi lausepaare:

I see a tent. Ulo has a tent.

I see a pen. Eva has a pen.

I see a cat. Urve has a cat. Jne.

Koduseks ülesandeks antakse harjutada niisuguseid lausepaare kahe esimese paragrahvi sõnadega, s. t. raamatu piltide põhjal.

Järgmises tunnis harjutatakse sama sõnavara lausetes, nagu:

I have a bag. I see my bag.

I have a hen. I see my hen.

Edasi loetakse paragrahve 1 ja 2 nii, et õpilased ütlevad mitte ainult üksikuid sõnu, vaid kasutavad neid sõnu ka õpitud lausetes. Kogu eelkursuse vältel tuleb

õpetajal olla ülimalt tähelepanelik hääldamisvigade suhtes, sest nagu juba mainitud, on eelkursuse käsitlemine põhilise tähtsusega õige hääldusaluse loomisel.

Kui lugemisega on algust tehtud, on paras aeg hakata ka kirjutama, sest 5. klassi õpilasele kirjutamine enam raskusi ei tekita. Eelkursuse õppimisel ei ole otstarbekas kasutada eraldi sõnavaravihikut. Harjutuste vihikusse tuleb klassis kirjutada näite- laused õpitud lausekonstruktsioonidega ja koduseks ülesandeks jääb kirjutada analoogilisi lauseid, kasutades teisi õpitud nimisõnu. Seega on õpilastel olemas näi- dis nii suulise kui ka kirjaliku koduse ülesande jaoks, sest osa materjali võib anda ainult suuliselt ette valmistada või korrata. Selline töö toimub alates § 3 igas tunnis vajadust mööda. Algusest peale tuleb õpilasi õpetada kasutama õpiku lõpus olevat sõnastikku. Koduse ülesande andmisel on otstarbekas aeg-ajalt meelde tuletada lehe- külje numbrit, kust algab sõnastik, muidu ei harju õpilased sõnastikku kasutama.

Edasi tulevad sisse omadussõnad. Neid võib lasta kasutada nii täiendina kui ka öeldistäitena.

My hen is black. I have a black hen.

My bag is red. I have a red bag. Jne.

Määrava artikli kasutamist saab harjutada järgmistes konstruktsioonides:

I see a fox. The fox is red.

I have a pencil. The pencil is blue.

Meg has a fish. The fish is big.

Õpiku piltide põhjal saab anda ka kodus harjutamiseks samasuguseid lausepaare. Selleks kirjutada näited klassis vihikusse.

Õpikus on rohkesti pilte, mis võimaldavad harjutada kohamääruste kasutamist suulises ja kirjalikus vormis.

I see a man. The man is in the bus.

Et õpikus on palju pilte, siis on õigem iga pildirea puhul lausepaari esimest lau- set varieerida.

§ 7 alates on aeg harjutada õpilasi endid küsimusi esitama. Küsimus „What is this?“ on õpilastele juba kuulmise järgi tuttav, sest enamik õpetajaid kasutab seda palju varem. Nüüd hakkavad õpilased ise küsima.

Aluse küsimus jääb õpilastele küll kergesti meelde, kuid nad unustavad selle varsti, kui ei korrata.

Õpiku piltide järgi võib harjutada ka järgmisi lausepaare:

I see a book and a pen. The pen is on the desk.

I have a book and a pen. My pen is on my book.

This is my pen and that is my book. My pen is on my book. Jne.

Üldküsimuse harjutamine abitegusõnade be ja have oleviku pööretega nõuab pidevat ja mitmekülgset harjutamist. Alguses küsib ainult õpetaja ja õpilased vas- tavad. Soovitav on kohe õpetada vastustes lühivorme (hasn't, haven't, isn't jne.), kuigi raamatus neid ei esine. Kirjas pole õpilastele lühivorme vaja õpetada, kõnes aga on need vältimatud. Hiljem, kui õpilased on juba harjunud lühivastustes kasu- tama täisvorme, on neid raskem õpetada.

Kui õpilastel vastamine hakkab ladusalt minema, on aeg harjutada neid ise ese- mete ja piltide kohta küsimusi esitama. Harjutamise ajal võib näide alati tahvlil olla, et õpilased ei eksiks. Vihikusse kirjutatud näite järgi saavad nad kodus küsi- musi harjutada, et siis järgmises tunnis klassis piltide põhjal vestlust arendada.

Loetletud lausekonstruktsioonidega töötades omandavad õpilased õige rõhu, rütmi ja intonatsiooni kasutamise alused ning üleminek põhikursusele ei tekita pessimist- likku meeleolu. Niiviisi töötama harjunud õpilastele on kontrolltööd piltidega väga meelepärased ja jõukohased.

5. klassis saab esimesel õppeveerandil kontrolltöödeks kasutada õpiku pilte või väikeseformaadilisi pildikesi, mida õpetaja on kogunud väljalõigetena või joonis-

tustena. Kõik need pildid kujutavad üksikesemeid. Iga õpilane saab 5—6 pilti ja hakkab õpetaja seletusest juhitudes kirjutama kontrolltööde vihikusse lauseid, mida ta oskab koostada (õpilased on eelmistes tundides piltidega analoogilist tööd teinud nii suuliselt kui ka kirjalikult). Esimeseks kontrolltööks võiks olla järgmine juhis: kirjuta iga pildi põhjal nii palju lauseid, kui oskad. Maksimaalne tulemus on iga pildi kohta neli lauset. (Olenevalt sellest, kuidas on õpetaja eelkursuse õpetamisel lausekonstruktsioone kasutanud.) Oletame, et pilt kujutab kassi. Õpilane kirjutab:

I see a cat. I see my cat. Meg has a cat. I have a cat.

Kui õpilased oskavad kasutada kohamäärusi ning tunnevad asesõnu *this* ja *that*, võib neile anda pilte, kus üks ese asub teise eseme peal või sees. Kontrolltööks piisab 3—4 pildist. Varem harjutatud näidiste eeskujul kirjutab õpilane iga pildi kohta 2—3 lauset.

Oletame, et pildil on telk, millest vaatab välja koer.

1. variant: This is a tent and that is a dog. The dog is in the tent.

2. variant: I see a tent and a dog. The dog is in the tent.

Kui õpilased on juba mõned omadussõnad õppinud, võib neid lasta piltide põhjal kirjutada järgmisi lauseid:

I have a dog. The dog is black.

I have a cap. The cap is red.

Esimesi lauseid võib varieerida.

I see a dog. The dog is black. Meg has a cap. The cap is red.

Väga otstarbekas oleks õpetada lastele siinkohal veel mõni värvi nimetus, näiteks *blue* ja *green*, mis on hääldamiselt ja õigekirjalt lihtsad.

Kõiki pilte saab uutes kombinatsioonides mitu korda kasutada. Tuleb ainult silmas pidada, et pildid liiga sageli ei korduks, see oleks õpilastele tüütav ning igav.

Pilte saab kasutada ka küsimuste esitamiseks. Iga õpilane esitagu pildil kujutatud eseme kohta küsimusi ja vastaku nendele.

Who has a flag? I have.

Who has a pencil? Mare has. Jne.

Nõuded küsimuste esitamiseks võivad olla mitmesugused. Iga pildi kohta esitatuks kolm küsimust. Esimesed kaks olgu üldküsimused, milledest ühele saab anda jaatava ja teisele eitava vastuse. Kolmas küsimus jääb kõikide piltide puhul samaks. Näiteks taldriku kohta küsib õpilane:

Is this a hen? Is this a plate? What is this?

Teisel õppeveerandil võib kasutada sama liiki töid, ainult uutes variantides. Kuna esimesel veerandil vaadeldi üksikesemeid kujutatavaid pilte, siis võib nüüd kasutada suuri seinapilte. Kirjeldamiseks sobib pilt, millel on kujutatud majakest õunaaias. Koer ja kass magavad lävel. Lähedal on kanad. Samuti sobib pilt talvisest aiast, kus puud ja värav on lumised. Väike poiss ja koer mängivad aias.

Teise õppeveerandi sõnavara annab võimaluse maksimaalselt ära kasutada tegelikke olukordi klassis ja õpilaste igapäevases elus. Vajadus piltide järele on seejärel väiksem.

Kolmandal õppeveerandil aitavad keeleoskuse arendamiseks suuresti kaasa pildiseeriad. Veerandi alguses võib kasutada lihtsamat pildiseeriat igapäevastest tegevustest: hommikune ülestõusmine, einetamine (piima joomine), koolimine, hiljem saab samu pilte juba tihendatult kasutada. Hommikusele ülestõusmisele järgneb näo ja käte pesemine, hammaste puhastamine, kammimine, einetamine ja koolimine. Neid tegevusi kirjeldades tuleb neid rangelt siduda sobivate ajamäärustega (*every day, every morning*), kuna *Present Continuous* tuleb sisse alles viimasel õppeveerandil.

Neljandal õppeveerandil sobivad kontrolltöödeks nii suured kui ka väikesed

pildid. Eriti viimased. There is ja there are lausete kasutamine on eesti lastele raske. Piltidega harjutamine kujundab õpilastel selle konstruktsiooni kasutamiseks kindlad assotsiatsioonid (tõlkelaused pole otstarbekohased). Kui on õpitud seda konstruktsiooni kasutama nii jaatus- kui ka küsilausestes, võib õpilasi lasta iga pildi põhjal kirjutada neli lauset, kusjuures esimene neist on jaatav ja ülejäänud kolm küsivad. Kuna küsimuste esitamise harjutamine nõuab pikka aega, siis võib lasta alguses kirjutada ainult ühe küsimuse. Järgneb näide pildi kohta, mis kujutab tänaval seisvat autot.

There is a car in the street.

What is there in the street?

Is there a car in the street?

How many cars are there in the street?

Õpilaste tähelepanu tuleb nende küsimuste puhul juhtida eriti küsimuste konstruktsioonile. Esimeses küsimuses varieerub ainult määrus. Järgmises vaheldub peale määruka alus, mis on alati mitmuses. Üldküsimuse esitamine ei valmista raskusi, kui jaatava vormi moodustamise oskus on kindlalt omandatud.

Present Continuous kasutamine ei saa õpilastele ilma piltideta ja konkreetsete tegevusteta kuidagi selgeks. Tegelik olukord klassis võimaldab kasutada ainult väikest osa õpitud tegusõnu. Piltidel kujutatud tegevused annavad kõige mitmekesisemaid võimalusi Present Continuous harjutamiseks. Suulisele tööle klassis võib järgneda samalaadne kirjalik kontroll. Õpilased kirjutavad, mida pildil kujutatud isik või isikud teevad, kasutades ajamäärust now või sissejuhatavat sõnu look! You see!

Look, Helve is playing ball.

Urve is peeling potatoes now. Jne.

Harjutamise teel omandavad õpilased oskuse ka tegevuspiltide kohta küsimusi esitada.

Is Ann skating? What is Ann doing? Who is skating?

Nõudeid küsimuste esitamiseks võib varieerida, olenevalt vajadusest. Näiteks: õpilane kirjutab, mida pildil tehakse, ja lisab sellele teise lause, kus ta õigustatult kasutab Present Indefinite vormi:

Marju is skating now. In winter she skates every day.

Pilt võib inspireerida ka pikemaks küsimuste seeriaks. Järgneb näide pildi põhjal, kus on kujutatud väikest tüdrukut palli mängimas.

What is Virve doing? Is she playing ball?

Does she play ball every day? Where does she play ball? When does she play ball? Jne.

Paljud õpetajad kasutavad pilte õpilaste teadmiste suulisel kontrollimisel. Eriti soovitatav on seda teha küsimusi esitama stimuleerimiseks. Tegevuspildid võivad õpilasi inspireerida küsimustega kaaslaste poole pöörduma. Sel juhul lisanduksid niisugused küsimused nagu:

Can you play ball? Are you playing ball now?

Do you like to play ball? When do you play ball?

Where do you play ball? Jne.

Pikemad ja põhjalikumad vestlused piltide põhjal võivad kujuneda nn. suulis-tekst kontrollitöödeks. Õpilased teavad ette, et kindlaksmääratud päeval tuleb igaühel mõne pildi põhjal kaaslasega vestelda. Selline kontroll, nagu katsed on näidanud, ei kesta üle 20—30 minuti ja sunnib õpilasi küsimuste moodustamist kordama. Osa vestlusi võiks lindistada. Asjaosalised võivad siis pärast tundi oma vastuseid uuesti kuulata ja ise vead parandada. Tunnis jõuab niisugust tööd teha ainult valikuliselt.

1962/63. õppeaastal mõnedes Tallinna koolides tehtud katsed näitasid, et eksperim-

mentaalklassides oskasid õpilased märksa paremini piltide põhjal lauseid koostada ja küsimusi esitada kui kontrollklassides, kus tundides pilte küll kasutati, kuid ei rakendatud harjutuste süsteemi tüüplausetega.

#### Üksikesemeid kujutavate piltide kohta koostatud laused

	Tööde arv	Lausete arv	Neist veatuid	Neist vigadega	Veatute lausete protsent
Eksperimentaalklassid	85	405	301	104	74,3%
Kontrollklassid	100	385	194	191	50,4%

#### Üksikesemeid kujutavate piltide kohta koostatud küsimused

	Tööde arv	Lausete arv	Neist veatuid	Neist vigadega	Veatute küsimuste protsent
Eksperimentaalklassid	85	477	355	122	74,5%
Kontrollklassid	100	343	145	198	42,2%

Kontrollkatse tegemisel sai iga õpilane ühe pildi lausete moodustamiseks ja teise pildi küsimuste esitamiseks. Juhul, kui õpilane pildil kujutatud eseme nimetust inglise keeles ei mäletanud, võis ta seda õpetajalt küsida. Lausete ja küsimuste moodustamiseks muud abi ei antud.

Ka kuuendas klassis on pildid väga sobivaks materjaliks kontrolltööde tegemiseks. Õppeaasta alguses tulevad kordamisele 5. klassis õpitud *there is, there are* laused ja *Present Continuous* kasutamine. Kontrolltööde liigid on üldiselt samad, mis 5. klassis. Lesson 3 pildid sobivad suurepäraselt kontrolltöö jaoks, kus õpilased peavad küsimusi esitama õpitud ajavorme kasutades.

Näiteks:

Who is watering the flowers?	Are the children swimming?
What is the girl doing?	What are the children doing?
Is the girl planting flowers?	Who is swimming?
Does she water the flowers every day?	When do the children swim?

*There is, there are* lausete kasutamise oskust saab väga hästi kontrollida mõne suure pildi (sisustatud tuba, kaetud laud, klassiruum jne.) kirjeldamisega. Õpiku pilti klassi koristamisest (veel parem oleks samateemaline seinapilt) saab kasutada pildi kirjeldamiseks *Present Continuous* ajavormis.

Vahelduseks võib kasutada pilte suve teemal või sünnipäevapeost. Pildi kõrvale seinale asetab õpetaja kantava tahvli küsimustega pildi kohta ning palub õpilasi koostada pildi ja küsimuste põhjal jutuke. Pildiseeria ema abistamisest sobib abimaterjaliks väikese kirjandi kirjutamiseks teemal „How I Help My Mother“. Pildiseeriat tööõpetuse tunnist saab leidlik õpetaja väga mitmeti kasutada.

6.—8. klassis sobivad pildid just kirjeldusteks, jutukeste koostamiseks ja vestluse arendamiseks nn. suulise kontrolltöö vormis. Küsimuste esitamisega on tavaliselt kõige suuremaid raskusi. Õpilasi tuleb juba 5. klassist alates õpetada kasutama õpitud küsimuste konstruktsioone loogilises järjekorras. Alguses esitatagu küsimusi pildi tausta kohta, siis isikute ja tegevuste kohta ning lõpuks isiklikku laadi küsimusi, nagu:

- Do you like the picture?
- Can you swim too?
- Do you like to swim in the lake? Jne.

Kirjalikeks kontrolltöödeks sobivad mitte ainult klassis varem kasutatud, vaid ka esimest korda nähtavad tuttava temaatikaga pildid.

Senisest tunduvalt rohkem tuleks pilte kasutada kontrolltöödeks 5.—7. klassis, sest nendes klassides kuulub piltide kasutamine kõnearenduse võtete põhivara hulka.

Piltide põhjal tehtud kontrolltöid hinnata ei ole lihtne, eriti algajal õpetajal. Siin tuleb arvestada mitut asjaolu. Olulisemad neist on grammatiliste ja leksikaalsete vigade raskus, töö sisukus (pildi kirjeldus, jutu koostamine), lausekonstruktsioonide mitmekesisus ja töö pikkus. Pikema töö kirjutajal on kahtlemata vigade tegemiseks rohkem võimalusi kui lühikese töö kirjutajal. Kui me hindame väga heaks lühikese, kuid veatult kirjutatud töö, siis peaksime samaga hindama ka pikema sisukaid töid, kus esineb väiksemaid vigu. Õpitud keelendite kasutamisel tuleb aga raske mate vigade puhul hoiduda töid väga heaga hindamast. See süvendaks hooletust. Teiselt poolt ei tuleks veaks lugeda seda, kui õpilane moodustab näiteks reegli-pärase mineviku vormi reeglipäratust verbist, mille põhivorme ta pole õpiku lehekülgedel veel kohanud. Küll aga tuleb niisugune viga ära parandada ja õpilasele selgeks teha. Õpilasi manitsetagu uute mõtete väljendamiseks kasutama õpitud lausekonstruktsioone ja sõnavara. Neid ei tohi ergutada rohkem ütlemata, kui nende võõrkeele oskus vastaval tasemel lubab. Vastasel korral kubiseksid tööd vigadest. Vaba keeleoskuse omandamise üks eeldusi ongi oskus õppimise algusest peale väheste keeleliste väljenditega edasi anda vajalikke mõtteid. Selleks vältida olukordi, kus õpilane võib takerduda emakeelsete mõtete tõlkimise rägastikku. Kõigiti tuleb aga soodustada ning arendada oskust valida vähesest võõrkeeles õpitud materjalist vastavas olukorras vajalikke lauseid ja väljendeid. On selge, et emakeelest võõrkeelde tõlkimine niisugust oskust kujundada ei aita. Pildid aga võimaldavad muidu ühetoonilisi, mehhaanilisi harjutusi varieerida ning konkretiseerida.

## Ehitusõpetuse kabinettide sisustamine õppevahenditega\*

E. AINSALU

Õppevahendite nimekiri ehitustööde tehnoloogia alal

Õppevahendi nr.	Teema ja õppevahendi nimetus	Õppevahendi hoidmise viis	Juhendid õppevahendi valmistamiseks
1	2	3	4

Teema: Maalritööd.

51. Uued maalritööde meetodid.

Plakatid.

Hankida: K. Ivanov, „Uued maalritööde meetodid“, 10 tk. Proftehizdat, 1959. Hind rbl. 3.—.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 7, 1964.

1	2	3	4
11.	Kasutatavad tööriistad.	Kataloog.	
52.	Metallpahtlite komplekt (4 suurust: tera laiusega 45, 75, 100 ja 160 mm).	Kassetil formaat II.	Hankida kaubandusvõrgust (tehase „Teras“ toode). Kinnitada kassetile kummiga.
53.	Puidust pahtlite komplekt (2 suurust: tera laiusega 140 ja 220 mm).	Kassetil formaat II.	Valmistada puidutöökojas. Kinnitada kassetile kummiga.
54.	Silutid: terasest ja kummist.	Kassetil formaat II.	Hankida ehitusorganisatsioonist või valmistada koolis. Kinnitada kassetile kummiga.
55.	Laehari ja sarvpintsel.	Kassetil formaat II.	Hankida kaubandusvõrgust. Kinnitada kassetile kummiga.
56.	Ummargune ja lame käsi-pintsel, silumis-pintsel, tra-farettpintsel, radiaatoripintsel, joonpintsel, tuppimis-pintsel.	Kassetil formaat I.	Hankida kaubandusvõrgust. Kinnitada kassetile kummiga.
57.	Värvirull (kapronist).	Kassetil formaat III.	Hankida kaubandusvõrgust. Kinnitada kassetile kummiga.
58.	Värvivann võrguga.	Uksikult.	
59.	Lubivärviga värvimine.	Kassetil formaat I.	Valmistada nagu pkt. 38. Kas-sett jagada kõrguse suhtes niimitmeks osaks, kuimitu operat-siooni on töökompleksis. Kat-ta kassett nii, et iga järgmine operatsioon oleks eelmisest ühe võrra nihutatud (vt. NK, 1, 1963, lk. 55, foto 7).
60.	Liimvärviga värvimine.	Kassetil formaat I.	"
61.	Sihtne õlivärv (7 operat-siooni).	Kassetil formaat I.	" Jätta kasseti allserva ruumi purkidele kasutatud materjalide paigutamiseks, nagu näiteks kruntsegu, pahtel, värvipasta jne. Iga purgi alla kinnitada sedel purgis oleva segu koosti-sega.
62.	Paremakvaliteediline õli-värv (15 operatsiooni).	Kassetil formaat I.	"
63.	Kõrgekvaliteediline õlivärv (16 operatsiooni).	Kassetil formaat I.	"
64.	Inventar maalritöödeks (maketid):	Uksikult.	Maketid valmistada 1:10.
65.	toetuv redel, metalltorudest töölava.		
66.	Võrkšabloon pindade de-koratiivviimistlemiseks.	Kasett raam formaat II.	Raami külge kinnitada tamii-list võrk 50 × 50 mm avadega ning kleepida võrgu külge šab-loon. Juurde teha joonestuspa-berile värvitud pinnanäidis.
67.	Faktuurviimistlus.	Kassetil formaat III.	Kasseti pind katta vastava seguga ning viimistleda fak-tuurulliga.



1	2	3	4
68. Faktuurimiseks kasutatavad rullid.		Kassetil formaat III.	Kinnitada kassetile rull koos käepidemega. Juurde teha näidis, nagu pkt. 66.
69. Tapeetimine.		Kassetil formaat III.	Vineeritükile 100 × 150 mm kleepida makulatuuri ja tapeet (viimane makulatuuri suhtes allapoole nihutatult) preparaadiga KMTs. Vineeritükk kinnitada kruvidega kassetile kasseti horisontaalsuunas. Uhele poole vineeri paigutada purk kuiva preparaadiga, teisele poole lahustatud preparaadiga.
70. Põrandate katmine linoleumiga.		Kassetil formaat I.	Valmistada laudadest alus 300 × 500 mm. Alus jagada kõrguse suhtes kuueks. Teineteisest nihutatult kanda plaadile järgmised kihid: 1. laua pind, 2. kaseintsementmastiks, 3. papp, 4. mastiks DFK-8, 5. linoleum. Kasseti alumisse ossa asetada purgid, kuhu on paigutatud kleepmastiks ja nende koostisosad (vt. NK, 1, 1963, lk. 55, foto 7).
71. Linoleumpõrandate tegemise tehnilised tingimused.		Plakat.	Hankida plakat „Linoleumpõrandad“, Tallinn, 1963.
72. Klaasimine.		Kassetil formaat II.	Kassetile kinnitada püsivalt aknaraami nurk, millel näidata kõik klaasi kinnitamise viisid (kitt, klaasiliistud jne.).
73. Värvipüstoli löige.		Uksik-esemena.	Hankida samast, kust pkt. 6. Hind rbl. 22.—.
74. Kompressor.		Uksik-esemena.	Hankida ehitusorganisatsioonist ning vajaduse korral korrastada.
75. Värvide survepaak.		Uksik-esemena.	"
76. Töötav püstol voolikutega.		Uksik-esemena.	"
77. Maalritööde mehhaniseerimine.		Diafilm. (3 osa).	Hankida samast, kust vahend nr. 6.
Teema: Armatuuri- ja betoonitööd.			
78. Armatuurivarraste jätkamine kaarkeevitusega pökk-kontaktkeevituse jätk, kuumalt valtsitud ümarterasest varraste jätkamine (ülekattega, lamedaks lõõdud nurkterasest jätkulapiga, ümarterasest jätkulapiga kahe pikiõmblusega ja nelja pikiõmblusega).		Kassetil formaat I.	Lõigata armatuurivarrastest tükid 1 = 125 mm ning lasta jätkata raudbetoondetailide tehases. Kinnitada kassetile kummiga. Kokku 7 jätku.

1	2	3	4
	Kuumalt valtsitud perioodilise profiiliga terasest jätk nurkrauast jätkulapiga ning täiskeevitatud jätkukohaga.		
79.	Külmalt muljutud armatuuri jätkamine (3 liiki).	Kassetil formaat III.	Lõigata armatuurivarrastest tükid 1 = 125 mm ning lasta jätkata raudbetoondetailide tehases. Kinnitada kassetile kummiga. Kokku 7 jätku.
80.	Punktkeevitusega keevitatud armatuurivõrk ning traadiga seotud võrk.	Kassetil formaat II.	Kassetile kinnitada kummiga punktkeevitusega keevitatavate armatuurivarraste tükid 1 = 250 mm läbimõõtude järgi ning kasseti alumisse ossa üks kokkukeevitatud ja üks seotud võrgu tükk (120 × 250 mm).
81.	Armatuuritöökoda.	Plakatina.	Joonestada joonestuspaberile armatuuritöökoja plaan seadmete ja mehhanismide nimeustega.
82.	Perioodilise profiiliga ja sileda armatuurivarda betooniga nakkumise võrdlus.	Kassetil formaat III.	Lõigata mõlemast liigist erinevate läbimõõtudega armatuurivarda tükid (1 = 100 mm). Kinnitada kassetile kummiga nii, et iga perioodilise profiiliga varda kõrvale paigutada sama nakketugevusega sile varras (vt õppevahend nr. 24 aines „Ehitusmaterjalid“).
	Raudbetooni eelpingestamise põhimõte.		
83.	Armatuuritööde üldised mõisted.	Plakatitena.	Hankida: N. Nõssenko, „Armatuuritööd“, 30 plakatit. Proftehizdat, 1961. Hind rbl. 9.—. Plakatid kleepida kartongile.
84.	Betoonitööde üldised mõisted.	Plakatitena.	Hankida: I. Hajutin, „Betoonitööd“, 25 plakatit, Proftehizdat. Hind rbl. 7.50.
11.	Kasutatavad tööriistad armatuuri- ja betoonitöödel.	Kataloog.	
	Teema: Betooni- ja raudbetoonitööd.		
85.	Raudbetooni valmistamise tehnoloogia.	Kassetil formaat II.	Valmistada 2 puitraketit tala jaoks mõõtmetega 30 × 40 × 220 mm. Kinnitada mõlemad põhjaga kassetile (püsivalt). Üks jätta tühjaks, teise sisse paigutada vastav armatuurikar-kass. Kolmanda elemendina paigutada kassetile samade mõõtmetega armeeritud r/b-tala. Talale märkida kõik tingmärgid (ülemine pool, TKO märgused) ning betoneerimisel panna sisse tõsteaasad.

1	2	3	4
86.	Betooni tihendamine.	Uksikult.	Valada betoonist kuubikud 100 × 100 × 100 mm. Uks jätta valamisel tampimata, teine tampida käsitsi, kolmas vibreerida.
87.	Monteeritava raudbetooni valmistamine tehases.	Plakat.	Joonestada raudbetoondetailide tehase tehnoloogiline skeem.
30.	Tehnilised tingimused.	Brošüür.	
	Teema: Montaažitööd.		
88.	Hoonete montaaž monteeritavatest r/b-konstruktsioonidest.	Plakatid.	Hankida: M. Tolstoi, 25 plakatit, Proftehizdat. Hind rbl. 7.50.
89.	Tööstushoonete raudbetoonkonstruktsioonide montaaž.	Diafilm (2 osa).	Hankida samast, kust pkt. 6.
90.	Sama elamute osas.	Diafilm (1 osa).	"
91.	Monteeritavate raudbetoonvahelagede montaaži tehnilised tingimused.	Plakat.	Hankida: EOB plakat „Monteeritavad raudbetoonvahelaed“, Tallinn, 1963.
92.	Ohutustehnika suurpaneelhoonete montaažil.	Diafilm (1 osa).	Hankida samast, kust pkt. 6.
93.	Sama raudbetoonkonstruktsioonide montaažil.	Diafilm	"
94.	Tornkraana makett.	Uksikult.	Hankida samast, kust pkt. 6. Hind rbl. 20.80.
95.	Suurplokke liigid: aknavähe plok, akna alusplokk, sillusplokk, nurgaplokk.	Kassetil formaat I.	Valmistada penoplastist mõõdukus 1:20 igast liigist plokket nii palju, et oleks võimalik kokku monteerida hoone nurk. Kinnitada kassetile kummiga gruppide järgi.
96.	Suurplokkeinte montaaži tehnilised tingimused.	Plakat.	Hankida EOB plakat „Suurplokkeinad“, Tallinn, 1963.
97.	Suurpaneelide liigid: aknaga välisseinapaneel, aknata välisseinapaneel, vaheseinapaneel, laepaneel.	Kassetil formaat I.	Kinnitada kassetile kummiga gruppide järgi.
98.	Suurpaneelide montaaži tehnilised tingimused.	Plakat.	Hankida EOB plakat „Suurpaneelkonstruktsioonid“, Tallinn, 1963.
99.	Korrosioonikaitse.	Kassetil formaat III.	Lõigata armatuurivardast tüki — 1 = 250 mm. Uks varrastest jätta roostesena, teised katta erinevalt kaitsevahenditega. Kinnitada kassetile kummiga.
11.	Montaažitööde tööriistad ja vahendid.	Kataloog.	
30.	Tehnilised tingimused.	Brošüür.	

1	2	3	4
---	---	---	---

Teema: Katusekattetööd.

- |  |                      |   |
|--|----------------------|---|
| 11. Kasutatavad tööriistad.                                    | Kataloog.            |   |
| 100. Rullmaterjalist katusekate.                               | Kassetil formaat II. | Valmistada makett mõõdus 1:2 katuse vertikaal- ja horisontaalpindade ühenduskoha katmise kohta. Katuse alus ja vertikaalsein teha penoplastist. Iga katte järgmist kihti eelneva suhtes nihutada, et oleks näha kogu töö tehnoloogiline järjekord. Kinnitada kassetile püsivalt.                              |
| 101. Plekist katusekattel kasutatavad pleki ühendamise viisid. | Kassetil formaat I.  | Lõigata plekist ribad 50 × 250 mm. Ühendamise iga operatsiooni kohta lõigata eraldi 2 riba. Kassetile paigutada ühendusdused tööoperatsioonide järjekorras: esimesel ühendusel esimene operatsioon, teisel ühendusel esimene ja teine operatsioon jne., kuni lõpliku ühenduseni. Kinnitada kassetile kummiga. |

Teema: Puidutööd.

a) Tööriistad.

- |  |                      |   |
|--|----------------------|---|
| 30. Tehnilised tingimused.   | Brošüür.             |   |
| 11. Kasutatavate tööriistade nomenklatuur, kasutamisaeg ja -iga. Uldvaated.  | Kataloog.            |   |
| 102. Märkimisvahendid: joonlaud, täisnurgik, rõõbits, sirkel, reguleeritava keelega nurgik.  | Kassetil formaat II. | Viimistleda ja kinnitada kassetile kummiga. |
| 103. Raiumis- ja saagimisvahendid: puusepakirves, vukssaag, räsamistangid, viil.   | Kassetil formaat II. | Raskemad esemed tugistada naeltega.         |
| 104. Naelutamise ja kruvide keeramise vahendid: puusepavasari, naelatõmbaja-kang (L = 320 mm), naelatangid, kruvikeerajad (L = 175 ja 250 mm). | Kassetil formaat II. | "   |
| 105. Peiteldamisvahendid: 5 liiki peitleid (tera laiusega 10, 12, 15, 20, 25 mm).  | Kassetil formaat II. | "   |
| 106. Puurimisvahendid: 3 liiki puuripuu (kruvipuu) Ø-ga 16, 20, 25 mm.   | Kassetil formaat II. | "   |
| 107. Sama. Puurivänt juurdekuuluvate puuridega (spiraalpuur, tsenterpuur, sulgpuur, süvispuur).  | Kassetil formaat II. | Raskemad esemed tugistada naeltega.         |

1	2	3	4
108.	Hööveldamisvahendid: linthöövel, korphöövli ja linthöövli raud, klapphoo- vel, pikkhöövel.	Kassetil formaat I.	Raudad kinnitada kassetile kummiga, hõõvlid kruvidega kasseti tagaküljest. Klapphõõvlist teha pikilõige, näidates ära laastu murdumise põhimõtte.
109.	Mehhaniseeritud puidu- töötlemine:		
110.	elektrifitseeritud puur, kettpeitel.	Uksikult.	
	b) Puiduseotised.		
111.	Karpšabloon laudade ja prusside põiki saagimiseks.	Uksikult.	
112.	Prusside jätkamine: tõmplukk, rööplukk, kald- lukk, kiiluga hammasrööp- lukk, kiiluga hammaskald- lukk, kiiluga ja tapiga hammaskaldlukk.	Kassetil formaat I.	Raidseotised teha prussidest mõõtmega 50×35 mm. Uhen- duse kogupikkuseks võtta 200 mm. Paigutada kassetile kahes reas paralleelselt kasseti lühema küljega ja kinnitada kummiga. Kassett on soovitav katta tumeda riidega.
113.	Šabloonid ühendite mär- gistamiseks: (samade lukkude jaoks mis pkt. 112).	Kassetil formaat I.	Valmistada samas moodsus ja sama kinnitusega mis pkt. 112.
114.	Nurgaseotised: sirglõikeline ja kaldlõike- line nurgalukk.	Kassetil formaat II.	Valmistada samas moodsus ja sama kinnitusega mis pkt. 112.
115.	Tappseotised: rõhtpuu tappimine püst- puusse, püstpuu tappimine rõhtpuusse.	Kassetil formaat II.	Valmistada samas moodsus ja sama kinnitusega mis pkt. 112.
116.	Lihtkabitapid: nurgapoolitajaga kabitapp, kahehambaline täisnurkne kabitapp.	Kassetil formaat II.	Valmistada samas moodsus ja sama kinnitusega mis pkt. 112.
	c) Puitkonstruktsioonid.		
117.	Laudpõranda makett.	Kassetil formaat II.	Valida kõige kitsamad põran- dalauad. Lõigata neist 35 cm pikkused tükid ning lüüa need kahele 45 cm pikkusele laagile $\frac{2}{3}$ laagide pikkuselt. Laagide vahe võtta tinglikult 30 cm. Laagide vabale otsale lüüa riisk ja kiilud. Laudade osas jätta 10 cm viimistlemata, ülejäänud 20 cm pahteldada. Pahteldatud pinnast pool värvida. Kinnitada püsivalt kassetile, kusjuures kasseti pind kujutaks põranda alust.
118.	Laudpõrandate tegemise tehnilised tingimused.	Plakat.	Hankida EOB plakat „Laud- põrandad“, Tallinn, 1963.

1	2	3	4
119.	Parkettpõrandate tegemine.	Uksikult.	Hankida sellisel arvul par- ketilauakesi ja vedruliiste, et oleks võimalik demonstreerida parketi ladumise põhimõtet.
120.	Puitvaheseinad: kahekordne laudvahesein, laudadega vooderdatud va- heseina makett.	Kassetil formaat II.	Mõlemast seinatüübist val- mistada makett mõõdus 1:5 mõõtmetega 200×200 mm. Konstruktsioonelemendid ni- hutada teineteise suhtes vastavalt töö tehnoloogilisele järjekor- rale (vt. pkt. 117). Kinnitada kassetile püsivalt.
121.	Välisseina pruss-sõrestiku kokku- ja lahtimonteeritav makett.	Uksikult.	Valmistada sõrestiku detailid nii, et oleks võimalik kokku monteerida hoone nurga (vt. A. Veski, „Puusepa- ja laud- sepatööd“, lk. 214). Detailide mõõduks võtta 1:5, kusjuures prusside pikkusmõõte võib vä- hendada.
122.	Sõrestik-täidisseinte voo- derdamine: rõhtvälisvoodriga täidis- sein, püstvälisvoodriga täi- dissein.	Kassetil formaat II.	Valmistada nagu pkt. 120.
123.	Sama: TEP-välisvoodriga ja krohvitud laudvälis- voodriga täidissein.	Kassetil formaat II.	Valmistada nagu pkt. 120.
124.	Lihtkatuse detailid: harja- sõlm, penni ühendus sari- kaga, pool-kalabasaseoti- sega kammitspenn.	Kassetil formaat I.	Seotised valmistada mõõdus 1:2 (sarika põikilõige 80×100 mm). Kinnitada kassetile kum- miga.
125.	Naelsoetisega kammits- penn, jalgoe ühendus jalgoe toekammitsaga, jalgoe ühendus sarikaga.	Kassetil formaat I.	Seotised valmistada mõõdus 1:2 (sarika põikilõige 80×100 mm). Kinnitada kassetile kum- miga.
126.	Uste ja akende paigalda- mise tehnilised tingimused.	Brošüür. Plakat.	Vt. pkt. 30. Hankida EOB plakat „Laud- sepatooted“, Tallinn, 1963.
127.	Varvaslaudadega trepi ma- kett.		Valmistada trepi makett mõõ- dus 1:5 (astmete arv 3—4) kokku- ja lahtimonteerimise võimalusega. Kinnitada kassetile kummiga naeltugedel.
	d) Raketis- ja abitööd.		
128.	Sambaraketise makett.	Kassetil formaat I.	Makett valmistada mõõdus 1:5 (samba mõõtmed 30×30 cm) kokku- ja lahtimonteerimise võimalusega. Samba kõrguseks võtta ligikaudu 30 cm. Kinnitada ühe küljega kasse- tile kummiga naeltugedel.
129.	Puidutöötlemise mehhani- seerimine.	Diafilm.	Hankida samast, kust pkt. 6.

1	2	3	4
130. Puusepatööd.		Plakatid.	Hankida plakatite seeria: A. Gurviťs, Proftehizat. Hind rbl. 7.50.
	Teema: Laadimis- ja transporditööd.		
131. Ohutustehnika laadimis- ja transporditöödel.		Diafilm.	Hankida samast, kust õppevahend nr. 6.
132. Linttransportöör.		Maketina.	Hankida samast, kust õppevahend nr. 6. Hind rbl. 12.80.
	Teema: Tootmisettevõtted.		
133. Ulevaade tootmisettevõtetest.		Album või stend.	Vormistada fotomaterjal igast tootmisettevõttest.
134. Ohutustehnika ehitustöötuses.		Diafilm (2 osa).	Hankida samast, kust pkt. 6.

**M**atemaatika järjest ulatuslikum rakendamine teaduse ja rahvamajanduse paljudel aladel esitab ka keskkooli matemaatikale ja selle õpetamisele üha suuremaid nõudeid. Programmide revideerimise kõrval tuleb pidevalt täiustada õpetamisemeetodeid. Õpetaja peab endalt iga päev küsima, mida teha ja kuidas teha, et igas klassis ja igas tunnis saavutada minimaalse aja- ja energiakuluga maksimaalseid tulemusi; mida teha, et õpilased omandaksid aine teadlikult ja kindlalt, oskaksid oma teadmisi igakülgsest rakendada, tunneksid õpitava vastu huvi ja et neil seejuures areneks loogiline konkreetse ja abstraktse mõtlamise võime.

Vaatleme siin keskkooli algebra üht põhilist küsimust — arvutamise abivahemid ja nende õpetamist.

Kuigi valemite õppimisele kulutatakse suhteliselt palju aega, ei omandata seda osa siiski kindlalt. Õpilased eksivad sageli valemites endis ega oska neid eristada. (Kaua segatakse näiteks ära  $(a-b)^2$  ja  $a^2-b^2$ . Geomeetrilist joonist valemite illustreerimiseks ei osata teha, ei osata ka joonisest välja lugeda algebralist valemit. Valemi rakendamise oskus, eriti peast-

## Algebraliste valemite õpetamise meetoodika

M. USAI,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi matemaatika kateedri juhataja

arvutamisel, on puudulik. Õppimisel tehakse seda paari näitega ja sedagi vaid korraks. See omakorda nõrgendab keskkooliõpilaste peastarvutamise oskust. Õppetöö kontrollijad «ei näe», et selle osa õpetamiseks puuduvad vajalikud vahendid. Mõnikord on õppevahendid koolil küll olemas, kuid seisavad aastaid kasutamata — matemaatikat õpetatakse ainult kriidi ja tahvli abil.

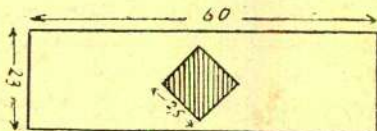
Et õpetajad ei leia õpikutest ja käsiraamatutest valemite õpetamise meetoodika alalt kõike seda, mida tegelikus töös vaja läheb, esitan järgnevalt sellest mõned olulisemad osad.

## Summa ruut

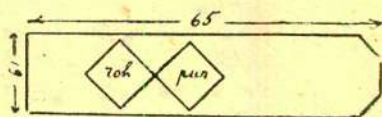
Summa ruudu valemi tuletamine ei tee tavaliselt raskusi, kuid tehtagu seda heuristiliselt, lähtudes kakslükkmete korrutamise eeskirjast. Enda tehtud avastusi peab õpilane alati paremini ja kindlamini meeles. Valemi saamisele järgnegu kohe selle mõtte, kasu ja otstarbe selgitamine. On tarvis näidata, kui palju (missuguse sammu võrra) me valemi kasutamiselega võidame.

Summa ruudu jaoks on joonis üldtuntud ja seda võib leida igast õpperaamatust. Õpetamisel tuleb aga igalt õpilaselt nõuda selle joonise valmistamist ning seletamise oskust. Veel parem kui joonis on õppevahend, millel on papist või vineerist eraldi osad summa ruudu liikmete  $a^2$ ,  $b^2$ ,  $ab$  ja  $ab$  jaoks. Kui joonis sobib ainult analüüsiks, s. o. näitamiseks, millistest osadest koosneb  $(a+b)^2$ , siis nimetatud õppevahend sobib ka sünteesiks: kui paneme kokku  $a^2$ ,  $b^2$ ,  $ab$  ja  $ab$ , siis saame  $(a+b)^2$ . Sisuliselt mõistmisel täiendab ja toetab üks suund teist, sellepärast on algusest peale soovitatav küsimust vaadelda kahes suunas.

Matemaatika-alaste õppevahendite hulgas ei tohi puududa summa ruudu siiber või lükati. Õpetaja juhendamisel saavad õpilased selle valmistamisega kergesti hakkama. Mõõtmised peaksid olema cm-tes vähemalt nii suured nagu joonistel



Joon. 1.



Joon. 2.

1 ja 2. Keele (Joon. 2) liikumisel tupes (Joon. 1) tekib aknasse summa ruudu geo-

meetriline illustratsioon. Psühholoogiast on aga teada, et liikuv ja muutuv äratav alati rohkem tähelepanu ja elavamalt huvi kui püsiv, seega tuleb seda õppevahendit kõrgemaks hinnata. Pealegi võime sellega õpilaste silmade ette seada  $a$  ja  $b$  muutumise käigust tingitud summa ruudu osade muutumise käigu ning näidata eriseisusid (erijuhtusid):  $b$  lähenedes nullile läheneb  $(a+b)^2$   $a^2$ -le; sama lugu on  $a$ -ga. Ühe liidetava vähenemisega väheneb tema ja temast tingitud osade osatähtsus. Seda kasutame ära vigade õpetuses ja ka füüsikas paisumise küsimuses. Kindlasti tuleb siibriga näidata seda, et  $a$  ja  $b$  võrdseks saades tekib aknasse neli võrdset ruutu, sest

$$(a+a)^2 = (2a)^2 = 4a^2.$$

Nii algebralise avaldise kui ka joonise ja lükati abil näitame õpilastele, mille poolest erineb  $(a+b)^2$  ja  $(a^2+b^2)$  ning selgitame, missugustel erijuhtudel nad võivad olla võrdsed.

Tavaliselt kasutatakse järjekorda  $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$  ja antakse sellekohane sõnastus. Õpilaste silma tuleb harjutada ka teise järjekorraga, nimetades ja rõhutades kommutatiivsust. Nii on  $(a+b)^2$  ja  $a^2+b^2$  erinevuste selgitamisel soovitatav neid järgmiselt kõrvutada:

$$a^2 + b^2 = a^2 + b^2,$$

$$(a+b)^2 = a^2 + b^2 + 2ab.$$

Erinev osa tuleb teha silmapaistvaks, näiteks erineva värviga.

Kui algusest peale kasutada valemit kahes suunas, siis tuleks õpilasi ka kohe kahesuguse sõnastusega harjutada. Õpikute sõnastusele lisatagu järgmine: **kui kahe arvu ruutude summaga liita nende arvude korrutise kahekordne, siis saame nende arvude summa ruudu.**

Valemi rakendamisele tuleb asuda läbimõeldult ja meetoodilise järjekindlusega. Sellest ei saaks aga rääkida näiteks siis, kui kohe pärast valemi saamist antakse seda laadi ülesanne nagu  $(\frac{2}{3}ax + 5b^2y)^2$ . Õpilastel tekivad raskused ja nad teevad palju vigu.

Liidetavad summas mingu järk-järgult keerukamaks. Alati tuleb õpilastel määrata, mis on valemis esineva  $a$  ja mis  $b$



asemel. Toodud näites peab esimene samm olema järgmine:  $(\frac{2}{3}ax + 5b^3y)^2 =$

$$= (\frac{2}{3}ax)^2 + 2 \cdot \frac{2}{3}ax \cdot 5b^3y + (5b^3y)^2.$$

Seda ja samuti igat järgmist sammu saatku õpilase seletus-põhjendus, sest ainult sellest võib õpetaja järeldada, et õpilase töö on teadlik, mitte mehhaaniline.

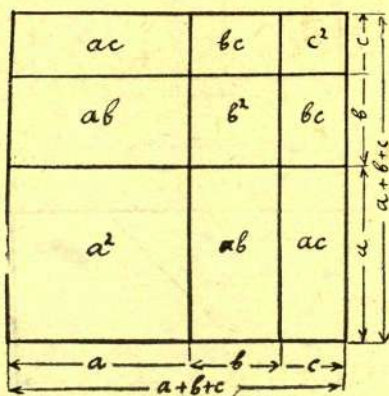
Kõrgematesse õppeasutustesse vastuvõtu eksamitel ilmneb, et meil on veel vähe neid keskkoolilõpetanuid, kes tunnevad ja oskavad rakendada poolega lõppevate arvude ruutimise võtet. Ometi on see suure praktilise väärtusega. Summa ruudu valemi käsitlemisel tuleb seda kindlasti õpetada ja edaspidi igal võimalikul juhul rakendada. Algebraiselt saame:

$$(a + 0,5)^2 = a^2 + a + 0,25 = a(a + 1) + 0,25,$$

millest tulenebki reegel. Selle järgi näiteks  $8,5^2$  on 8 ja sellest ühe võrra suurema arvu (9) korrutisest veerandi võrra suurem.

Ainult vähe erineb sellest viiega lõppevate kahekohaliste arvude ruutimise eeskiri. Nii on viiega lõppeva kahekohalise arvu üldkuju  $10a + 5$  ja selle ruut  $(10a + 5)^2 = 100a^2 + 100a + 25 = a(a + 1)100 + 25$ , mille sõnastus võiks olla: **selleks, et leida viiega lõppeva kahekohalise arvu ruut, korrutame kümnete arvu ühe võrra suurema arvuga ja saadud sadadega liidame 25.**

Näiteks:  $75^2 = 7 \cdot 8 \cdot 100 + 25 = 5625$ .



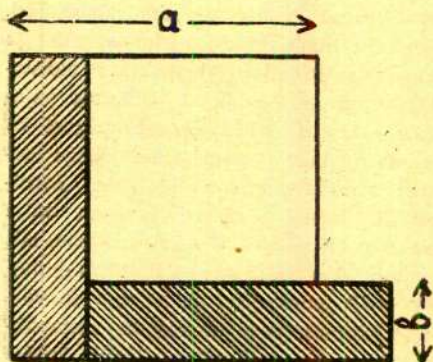
Joon. 3.

Summa ruudu õppimise ajal on õpilased juba teatud määral üldistamisvõimelised. Seepärast tuleb anda ka trinoomi ruut ja näidata sealt edasi perspektiivi üldistamise suunas. See tekitab õpilastes vajalikku elamust ja heidab tagasivalgust ka summa ruudule. Pealegi teeme sellega teatavat eeltööd ühendite õpetusele. Joonisest 3 loevad õpilased kergesti välja  $(a + b + c)^2$  valemi ja näitavad kohe, mis muutub, kui siirdume sellest  $(a + b + c + d)^2$  juurde. Kui on aega, võib vaadelda liikumist ja muutumist ka vastupidises suunas. Nii on huvitav näidata, kuidas joonisest 3 c lähenedes 0-le siirdume joonisele  $(a + b)^2$  jaoks. Summa ruudu valemi rakendamisel peastarvutamisel kasutatakse tavaliselt ainult seda laadi näiteid, nagu  $21^2 = (20 + 1)^2$ . Kasuks tuleb ka vastupidise võimaluse näitamine, nagu:  $67^2 + 2 \cdot 67 \cdot 33 + 33^2 = (67 + 33)^2 = 100^2 = 10\ 000$ .

## Vahe ruut

Valemit vahe ruudu jaoks saadakse kahel viisil. Esimese viisi järgi korrutatakse  $(a - b)(a - b)$ -ga kaksliikmete korrutamise eeskirja põhjal. Teise viisi järgi vaadeldakse vahet summuna ning võetakse  $a - b = a + (-b)$  ja rakendatakse summa ruudu valemit. Õpilastele tuleb näidata nii ühte kui teist viisi, sest mõlemad on matemaatilise mõtlemisvõime arendamise seisukohalt tähtsad.

Geomeetriline illustratsioon vahe ruudu juures jäetakse sageli ära. Ei kasutata ka mingit muud õppevahendit. Seda ei tulemuidugi lubatavaks pidada. Geomeetria algebraga seostamise huvides, samuti algebra kiire ja õige omandamise huvides on ka siin kindlasti vajalik anda algebra lise tähelise sümbolika kõrval geomeetriline illustratsioon. Kõige lihtsamalt ja arusaadavamalt laheneb see küsimus järgmiselt. Võetakse üks papist või vineerist ruut ja kaks ühesugust riskülikut ning pannakse nad kokku nii, nagu on joonisel 4. Õpilaste tähelepanu juhitakse sellele, et tekkinud kujund koosneb kahest ruudust, teiste sõnadega, on kahe ruudu



Joon. 4.

summa. Kui me tähistame suurema ruudu külje  $a$ -ga ja väiksema oma  $b$ -ga, siis viirutamata osa pole midagi muud kui  $(a-b)^2$ , mis saadakse  $a^2$  ja  $b^2$  summast  $2ab$  lahutamise teel.

Väga soovitatav oleks, et iga õpilane endale selle lihtsa õppevahendi teeks ning oleks valmis ja võimeline vastavat seletust andma.

Ligikaudsetest valemitest tuleb ka valemitega  $(1 \pm a)^2 \approx 1 \pm 2a$  käsitleda koos joonise ja lükatiga. Vaatlemisel veendume, et  $a$  vähenemisega väheneb kiiresti  $a^2$  osatähtsus. Vaatlusega kaasnegu mõni lihtne arvutus. Nii moodustab  $1,2^2 = (1 + 0,2)^2 \approx 1,4$  ärajäetud osa  $\frac{0,04}{1,4} \cdot 100 = 3\%$ ,  $1,1^2$  juures  $1\%$  ja  $1,01^2$  juures ainult  $0,01\%$ .

Peastarvutamise tavaliste näidete, nagu  $19^2 = (20 - 1)^2$ , kõrval võib tuua ka paar sellist nagu  $78^2 - 2 \cdot 78 \cdot 28 + 28^2 = (78 - 28)^2 = 50^2 = 2500$ . Sihita ja mõtteta mehhaaniliste harjutuste ja rakendiste asemel on alati parem kasutada neid, mis on seotud mingi pisiprobleemiga. Nii võime vahe ruudu valemi rakendamisel näidata, et paarisarvu ruut on alati paarisarv ja paaritu arvu ruut on alati paaritu arv. Seda saab kasutada näiteks kontrollimisel. Kui  $n$  on naturaalarv, siis  $2n$  on paarisarv ja  $(2n)^2 = 4n^2$  on 2-ga jaguv, järelikult paarisarv.  $2n-1$  on paaritu arv ja  $(2n-1)^2 = 4n^2 - 4n + 1 = 2(2n^2 - 2n) + 1$ , millest nähtub, et esi-

mene liidetav on paarisarv, millega 1 liitmisel saamegi paaritu arvu.

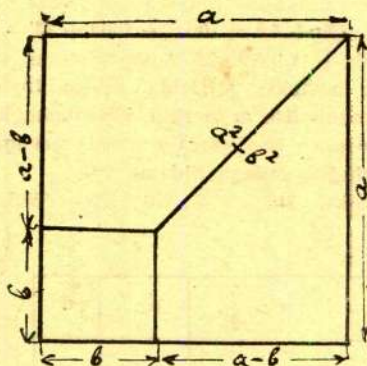
Küsimusele, mille poolest erineb või mille võrra on  $a$  ja  $b$  summa ruut suurem samade arvude vahe ruudust, vastab enamik õpilasi kaljukindlalt, et  $2ab$  võrra. Kasulik on selle küsimuse lahendamine nii jooniste abil kui ka algebraliselt. Kui kõrvutada ühesugustes mastaapides tehtud vastavad joonised, siis näevad õpilased kergesti, et  $4ab$  võrra.

Lõpuks olgu märgitud, et vaatlusväljast ei tohi välja jääda võrdus  $(a-b)^2 = (b-a)^2$ . Veendumine selle võrduse kehtivuses proovimise kaudu, toetudes varem õpitule, on väga vajalik.

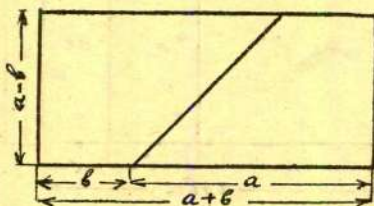
### Summa ja vahe korrutis

Valemi  $(a+b)(a-b) = a^2 - b^2$  algebraline tuletamine ei tekita tavaliselt raskusi. Geomeetriline tõlgendus aga jäetakse enamasti ära või selleks ei kasutata kõige otstarbekohasemat viisi.

Parimaks tuleb pidada joonistel 5 ja 6 näidatud kujundamist.



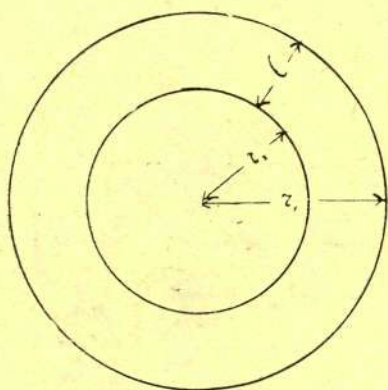
Joon. 5.



Joon. 6.

On soovitav lasta teha ja kasutada nende jooniste järgi tehtud õppevahendit.

Valemit  $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$  kasutatakse mõlemas suunas paljudes teinudustes ja arvutustes. Ka tehnilistes arvutustes võib seda sageli leida. Nii saadakse tasapinnalise rõnga (toru läbilõike) pindala  $S$  (joon. 7) arvutamisel  $S = \pi(r_1^2 - r_2^2) = \pi(r_1 + r_2)(r_1 - r_2)$ . Kuna  $r_1 - r_2$  on rõnga laius  $l$  ja  $r_1 = r_2 + l$ , siis  $r_1 + r_2 = r_2 + l + r_2 = 2r_2 + l = d_2 + l$ . Seega saame pindala  $S$  jaoks valemi  $S = \pi l(d_2 + l)$ , milles  $S$  on avaldatud  $d_2$  ja  $l$  kaudu.



Joon. 7.

Lisaksin omalt poolt sellele valemile veel ühe huvitava rakenduse, mida võiks täiendusena kasutada näiteks kordamise ajal.

Kui  $a$  on  $b$ -st ühe võrra suurem, siis  $a - b = 1$  ja  $a^2 - b^2 = a + b$ , millest  $a^2 = b^2 + (a + b)$ . Seega: **kui  $a$  on  $b$ -st ühe võrra suurem, siis on tema ruut  $b$  ruudust  $a + b$  võrra suurem.** Seda asjaolu kasutame ruutude tabeli koostamisel. Nii on:

$$10^2 = 100,$$

$$11^2 \text{ on seega } 100 + (11 + 10) = 121,$$

$$12^2 \text{ — „ — } 121 + (12 + 11) = 144,$$

$$13^2 \text{ — „ — } 144 + (13 + 12) = 169$$

jne.

Vastassuunas liikudes saaksime  $b^2 = a^2 - (a + b)$ . Seega: **kui  $b$  on  $a$ -st ühe võrra väiksem, siis on tema ruut  $a$  ruudust  $a + b$  võrra väiksem.** Näiteks  $19^2 = 20^2 - (20 + 19) = 361$ . Sisult sama võime

saada ka summa ruudu valemi abil. Kui  $a = b + 1$ , siis  $a^2 = (b + 1)^2 = b^2 + 2b + 1 = b^2 + b + (b + 1)$ .

Ruutude tabelist peab õpilane meeles tavaliselt ainult üksikuid kohti, nagu  $10^2$ ,  $15^2$ ,  $20^2$  jts.

Eeltoodu põhjal saab ühele või teisele poole liikudes lünki kergesti peast täita.

Igavust peletab vaheldus. Vahelduse mõttes võib kõne all olevat valemit rakendada ka järgmiselt.

Mõttele mingi täisarv. Korruta selle arvu väiksemat täisarvulist naabrit suurema täisarvulise naabriga, s. o. korruta mõeldud arvust ühe võrra väiksemat arvu ühe võrra suurema arvuga. Liida üks. Ütle, mis sa said, ja ma ütlen, missuguse arvu sa mõtlesid. Kuidas?

Olgu mõeldud arv  $X$ , siis naabrid on  $X - 1$  ja  $X + 1$ . Nende korrutis on  $(x - 1)(x + 1) = x^2 - 1$ . Ühega liites saame  $x^2$ . Seega tuleb otsitava arvu saamiseks leida saadud arvust ruutjuur. Kui ruutjuure mõiste puudub, siis leitakse proovimise teel arv, mille ruut on saadud arv. Seda mängu võib lõpmatuseni jätkata. Iga õpilane võib olla nii mõtleja kui ka mõistataja, ilma et arvud tarvitseksid korduda.

Või teine seda laadi ülesanne.

Mõttele mingi arv. Tõsta ruutu. Lahuta 9. Jaga tulemus mõeldud arvust 3 võrra suuremaga. Ütle, mis sa said.

Siin võib jääda õpilaste ülesandeks saadud arvu järgi mõeldud arvu määramine ja selle põhjenduse algebra keeles väljendamine.

Varsti taipavad õpilased sellelaadiliste ülesannete «tehnikat» ning võivad ise uusi koostada ja üksteisele esitada.

## Summa kuup

Kui summa ruudu valemi saamise ja tuletamise viisid on kõigiti selged, siis ei tee summa kuubi valemi tuletamine raskusi. Ka siin tuleb rõhutada, et valemi õppimine ei tohi kujuneda ühekülgseks tuupimiseks, vaid mitmekülgse lähenemise teel saadud ja konkreetsete kujutlustega seotud teadlikuks omandamiseks.

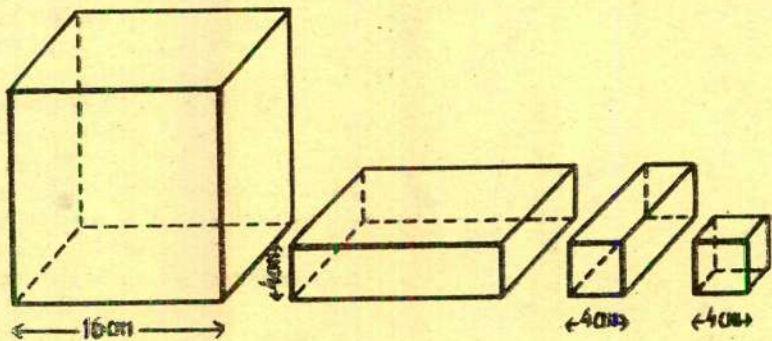
Me ei täidaks õppimise psühholoogia ja

pedagoogika nõudeid, kui jääksime summa kuubi õpetamisel ainult algebralisele pinnale ja jätaksime geomeetrilise mudeli abil konkreetsed kujutlused andmata.

Baaskaupluses müügil olnud summa kuubi mudel ei täida mitmel põhjusel oma ülesannet. Klassi tervikule demonstreerimiseks on ta liiga väike ning  $a$  ja  $b$  suuruste ebasobiva vahekorra tõttu ei ole üksikute osade erinevus silmatorkav.

Täiel määral täidab oma ülesannet mudel, mis on valmistatud järgmiselt. Võetakse puidust kuup, servaga 16 cm. Lõhenemise vältimiseks ja ühtlase värvusega

pinna saamiseks värvitakse see näiteks valgeks. Selle juurde ehitatakse kolm plaati, s. o. ruudukujulise põhjaga risttahukat  $16 \times 16 \times 4$  cm. Need värvitakse kollaseks. Siis võetakse kolm pulka, mis on jällegi ruudulise põhjaga risttahukad,  $4 \times 4 \times 16$  cm. Värvitakse need rohelineks. Lõpuks võetakse 4-cm servaga kuup ja värvitakse see punaseks. Nimetatud osad on kõik joonisel 8. Paneme need osad kokku ja saame uue kuubi  $(16 + 4)^3$ . Nagu üldse, nii on ka siin eriline tähtsus üldistamisprotsessil. Õpilaste tähelepanu juhatakse sellele, et 16 cm on kuubi ser-



Joon. 8.

vana juhuslik arv, samuti on juhuslik plaadi paksus 4 cm. Uuele kuubile, s. o. summa kuubile jõuame alati, olgu nende asemel mis tahes arvud, mida me tähistame  $a$  ja  $b$ -ga. Niiviisi jõuame üldistusele  $(a + b)^3$ .

Selle mudeli lihtsast näitamisest üksi on vähe. Õpetamise juures peab mudeli kasutamine olema süstemaatiline nii lahutamise (kuupimise) kui ka kokkupanemise (teguriteks lahutamise) osas. Parem on muidugi, kui õpilane saab mudelit käes hoida, ise uut kuupi koostada ja seda osadeks lahutada ning seega oma tunnetusprotsessi siduda kompimis- ja liigutus- aistingutega.

Seda mudelit kasutame veel kahel juhul: arvutamisevigade selgitamisel (kuubi viga) ja ruumpaisumiskoeffitsiendi tuletamisel.

Summa kuubi valemi rakendamisel ei tule vahele jätta erijuhtu, kus  $a = b$ . Sel juhul  $(a + b)^3 = (2a)^3 = 8a^3$ . Selle näita-

mine 8 ühesuguse kuubiga on väga tähtis. Selleks sobivad väga hästi laste mängukuubid.

Peale tavalise on soovitav summa kuubile anda ka kuju:

$$(a + b)^3 = a^3 + b^3 + 3ab(a + b).$$

Õpilaste ülesandeks jäägu sobiva sõnas- tuse leidmine.

Et funktsionaalne sõltuvus peab punase niidina läbima keskkooli kursust, siis võib ka siin seda «niiti» silmas pidada. Kõrvu- tame summa ruudu ja kuubi valemi raken- damise tulemused järgmiselt:

$$\begin{aligned} a^2 &= a^2, \\ (a + a)^2 &= 4a^2, \\ (a + a + a)^2 &= 9a^2, \\ (a + a + a + a)^2 &= 16a^2, \\ &--- \\ a^3 &= a^3, \\ (a + a)^3 &= 8a^3, \\ (a + a + a)^3 &= 27a^3, \\ (a + a + a + a)^3 &= 64a^3, \\ &--- \end{aligned}$$

Siit loeme välja, et astendatava kasvades 1, 2, 3, 4...n kordseks, kasvab ruut 1, 4, 9, 16...n<sup>2</sup> kordseks ja kuup 1, 8, 27, 64...n<sup>3</sup> kordseks.

Summa kuubi valemi käsitlusega on seotud ligikaudne valem  $(1+a)^3 \approx 1+3a$ . Arajäetud osa ja nende osatähtsuse vähenemist  $a$  vähenedes näitame mudeli abil.

Vahet summa kuubi ja kuupide summa vahel tuleb selgitada eelkõige arvuliste näidetega, nagu:

$$(5+3)^3 = 512, \text{ kuid } 5^3 + 3^3 = 152.$$

Ka otstarbekas kõrvutamine aitab siin palju kaasa. Nii saame:

$$a^3 + b^3 = a^3 + b^3,$$

$$(a+b)^3 = a^3 + b^3 + 3a^2b + 3ab^2.$$

Erinevust tuleb jällegi näidata mudeliga.

### Kuupide vahe

Peale tavaliste  $a^3 - b^3$  valemi rakendamise võib analüüsida selle valemi rakendamise võimalusi kuupimisel.

Kui ka siin võtta  $a = b + 1$ , siis  $a - b = 1$  ja  $a^3 - b^3 = a^2 + b^2 + ab$ , millest  $a^3 = b^3 + (a^2 + b^2 + ab)$  ja  $b^3 = a^3 - (a^2 + b^2 + ab)$ .

Näiteks: 1)  $11^3 = 10^3 + (10^2 + 11^2 + 11 \cdot 10) = 1331$ ;

2)  $9^3 = 10^3 - (10^2 + 9^2 + 9 \cdot 10) = 729$ .

Kuupide saamil kasutame ruute ja korrutist. See võte aitab valemit kindlamalt ja teadlikumalt omandada.

Küsimusele, kumb on suurem, kas  $(a-b)^3$  või  $a^3 - b^3$ , vastavad õpilased tavaliselt «analoogia» põhjal  $(a+b)^3$  ja  $a^3 + b^3$  järgi, et  $(a-b)^3$  on suurem ja on üllatunud, kui kõrvutada kaks lihtsat

arvulist näidet:  $5^3 - 3^3 = 98$  ja  $(5-3)^3 = 8$ . Et siin, nagu sageli, võib ühe näite põhjal saada ebaõige üldistuse, selgub, kui anname vahe kuubi valemile kuju:

$$(a-b)^3 = a^3 - b^3 - 3ab(a-b).$$

Kui eeldada, et  $a$  ja  $b$  on positiivsed, siis on  $a^3 - b^3$  suurem kui  $(a-b)^3$  ainult sel juhul, kui  $a$  on suurem kui  $b$ . Siin on soodus juhus õpilaste tähelepanu juhtimiseks analoogiale ja sellele, millal seda saab kasutada.

Valemite õppimise ja õpetamise kohta olgu üldiselt märgitud, et küsimuse ühekülgsest vaatlemisest ja mehhaanilisest pähetuupimisest on vähe kasu. Töö valemitega olgu võimalikult mitmekülgne. Tähtis on, et õpilastel valem ühel viisil meelde jääks ja et nad oskaksid sellest teisi tuletada. Kui õpilasel on meeles näiteks valemi algebraline kuju, siis peab ta selle järgi oskama sõnastada ja näitama iga osa jooniselt või mudelilt. Sõnastatagu omade sõnadega, peaasi on, et sisu oleks selge ja loogiline ning keel korrektne.

Iga pala puhul peab õpetajal valmis olema lisapala tugevamate jaoks ja ka tööks matemaatikaringis.

Avaldist  $(a+b)^3$  korrutades avaldisega  $(a+b)$  saame  $(a+b)^4$ . Nii tuleb lasta edasi arendada avaldiseni  $(a+b)^6$ . Alates esimesest astmest (kui  $a^0 = 1$  veel ei tunta) tuleb kuuenda astmeni kõik üksteise alla paigutada ja lasta sellest välja lugeda vastused järgmistele küsimustele:

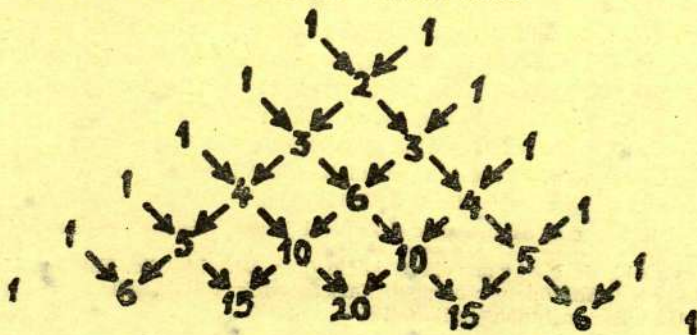
1) Kuidas sõltub liikmete arv binoomi arendises binoomi astendajast?

(Alati ühe võrra suurem).

2) Kuidas muutuvad  $a$  ja  $b$  astendajad?

(Üks väheneb, teine suureneb)

3) Mida võib öelda  $a$  ja  $b$  astendajate summa kohta?



(On jääv ja võrdne binoomi astenda-  
jaga).

4) Missuguse seaduspärasuse järgi kju-  
nevad kordajad?

Sellele küsimusele pole loota kohest  
vastust. Enne tuleb lasta kordajad järgmi-  
selt paigutada

$$(a + b)^1 \text{ (Vt. joonis lk. 627.)}$$

$$(a + b)^2$$

$$(a + b)^3$$

$$(a + b)^4$$

$$(a + b)^5$$

$$(a + b)^6$$

Siit on ilma erilise mõttepingutusega selge,  
kuidas on iga järgmise rea kordajad eel-  
misest saadud. Õpilaste ülesandeks jäägu  
järele proovida, kas seaduspärasus kehtib  
ka seitsmendas ja kaheksandas astmes.  
Tipu juurdetekkimine  $(a + b)^0$  kaudu ja  
selle nn. Pascali kolmnurga tõestus jäävad  
muidugi kõrgemate klasside ülesandeks.  
Kuidas seda teha, sellest olen varem kir-  
jutanud «Nõukogude Õpetajas».

Lõpuks olgu märgitud veel järgmist:  
algebras mõeldakse  $a$  all **mingit** arvu. See  
võib olla kas täisarv või murdarv, nii  
positiivne kui negatiivne ja ka 0.

Algebra õpetamisel tuleb viia õpilased  
veendumusele, et  $+a$  ja  $-a$  võivad olla  
nii positiivsed kui ka negatiivsed arvud.  
Valemite juures ei tohi me seda arvesta-  
mata jätta. Seega ei ole vahet  $(a + b)^2$  ja  
 $(a - b)^2$  vahel. Teine sisaldub esimeses ja  
esimesega on ka teine antud. Küsimus  
kerkib teravalt üles  $(-a - b)^2$  juures.  
Õpilased on siin hädas ja sageli eksivad.  
Kui mitte enne, siis kordamise ajal peab  
see neile lõplikult selgeks saama.

Tuleb selgitada, et  $a + b$  on summa  
siis, kui  $a > 0$  ja  $b > 0$ , ja et  $a - b$  on  
samuti summa, kui  $a > 0$  ja  $b < 0$ .

Igal juhul on aga  $|a| + |b|$  summa ja  
 $|a| - |b|$  vahe.

Seega võime summa ruudu kirjutada  
 $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ , kui lisame tingi-  
muse, et  $a > 0$  ja  $b > 0$  ( $a < 0$ ;  $b < 0$ ),  
või siis kasutada kju

$$(|a| + |b|)^2 = a^2 + 2|a| \cdot |b| + b^2.$$

Analoogiline on lugu kuubiga.

Ühenduses sellega võib lasta õpilastel  
uurida valemit  $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$ .

## Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes

E. VÄÄRI

Sisu ja sõnastuse ühtsus on üks neid paljusid teemasid, millest viimasel ajal kõne-  
levad keeleteadlased, kirjandusteadlased ja ka õpetajad. Stiililine lodevus mõnede eesti  
nõukogude kirjanike (näit. M. Kesamaa, Vladimir ja Aimee Beekmani, A. Siivase) teo-  
seis ja sõnastuslik küündimatus õpilaskonnas on sundinud stilistikaga vähemalt sõnades  
tegelema.

Keskkoolides on stilistikat alati õpetatud jõudumööda. Abivahendite puudumise  
tõttu on töö edukus olenenud eeskätt õpetajate isiklikest omadustest ja aine planeeri-  
misest.

Tootmisõpetuse lülitamine keskkooli kavasse tõi kaasa eesti keele õpetamise täieliku  
ümberkorraldamise. Selles töös hakati õigeaegselt nägema sõnastuselementide käsitle-  
mise vajalikkust. Kaheldamatuid teeneid eriti kaheksaklassilises koolis õpetatavate  
sõnastuselementide valimisel ja metoodilisel läbitöötamisel on J. Valgma, kelle  
8. klassi grammatika<sup>1</sup> mitmed lõigud on igati õnnestunud. Võib eksimatult ennustada, et  
õpetajate poolehoidu pälvis ka äsja ilmunud 8. klassi katsetöövihik, mille koostas peda-  
googiliste kogemustega noor teadlane L. Villand.<sup>2</sup>

Et keskkooli vanemas astmes pole ikka veel jõutud püsivama seisundini, siis oleneb

<sup>1</sup> K. Praakli, J. Valgma, Eesti keele õpik VIII klassile. Tallinn, 1962.

<sup>2</sup> L. Villand, Stiiliõpetuse algmed. Katsetöövihik VIII klassile. ENSV Pedagoogika  
Teadusliku Uurimise Instituut. Tallinn, 1964.

kõik üksnes õpetajast. See iseenesest pole halb, kuid eeldab ühtlasi õpetaja ülihoolsat tööd. Eesti keele tundide hulk on minimaalne, neid tuleb sisustada äärmiselt tihedalt ning mitmekesiselt ja jätta palju vajalikku klassiväliseks ja koduseks tööks. Nähtavasti kujunevad vanema astme abivahendeiks kas töövihikud või harjutustik. Niisiis eeldagem, et on olemas eesti keele käsiraamat ja töövihikud, ning asugem stiilielementide õpetamisele ja stiilitaju kujundamisele.

Stiiliharjutuste valimisel ja koostamisel tuleb kõigepealt tunda õpetatava klassi õpilaste taset. Kui alustatakse õpetamist üheksandas klassis, siis on hädavajalikud mitmed taset selgitavad tööd. Nendeks võivad olla kirjand mingil laiemal teemal, iseloomustus, maastikukirjeldus, ühe tööpäeva kirjeldus vms., millest selgub, kas õpilased suudavad oma mõtteid loogiliselt sõnastada, missugune on lauseehitus, kuidas valitud sõnavara. Tavaliselt selgub, et peale keeleliste puudujääkide leidub töös poolikuid või öeldiseta lauseid, samade sõnatüvede pidevat kordamist, lausete alustamist sidesõnadega, täiendlausete ebaõiget paigutamist, lause sisu moonutavaid *des*-lauselühendeid jms. On ilmne, et kõikide nimetatud eksimuste vältimiseks on vaja harjutusi.

On aga üldtuntud tõde, et nende mehhaaniline või kohustuslik täitmine ei taga veel edu. Üheks efektiivsemaks võtteks on õpilaste tähelepanu teravdamine ning stiilielementide esilenihutamine mingis uudses või huvitavas situatsioonis. Sel otstarbel sobib anda väiksemaid individuaalseid ülesandeid, mille täitmisest õpilased kannavad tunnis lühidalt ette. Ülesandeks võivad olla nimeliselt määratud televisioonidiktori sõnastuse jälgimine, ühe öhtu päevakaja stiililine iseloomustus, ühingu «Teadus» lektori ettekande analüüs jms. Niisugustest ülesannetest saavad kasu esmajoones need, kes seda täidavad, kuid klassikaaslaste tähelepanekud mõjuvad ka teistele õpilastele paremini kui õpetaja üldtuntud seletused. Vahetevahel võib anda mitmele õpilasele ühine ülesanne, et tekiks võistlus. Ülesande hindamisel on muidugi oluline, et õpetaja ise oleks selle samuti lahendanud ning suudaks pakkuda lisa ja teeks kokkuvõtte ülesande kasulikest momentidest. Tähelepanu teravdamine toob kaasa mitmeid pedagoogilisi «pähkleid», mida tuleb lahendada vastavalt kujunenud situatsioonile. Stiilitunde kasvuga käib kaasas kriitika halva sõnastuslaadiga isikute aadressil. Üldine stiililine lodevus, enesega rahulolu, halb maitse jm. on allikaiks, millest saavad alguse lohiseva sõnastusega esinemised, nootavad ja aatavad sõnavõttud, eksoletavad või tähendabdavad ülesastumised. Õpetajal tuleb tihti olla tõeline diplomaat ja seletada, miks teiste ainete õpetajate esinemislaad on kohmakas või stiililiselt vigane.

Meie keelt risustab tänapäeval igasugune argoo, eriti õpilaste oma. Selle taunimisest on vähe, samuti ei piisa naeruvääristamisest, naljakate näidete esitamisest, karistamisest või keelamisest. Siingi on vaja isiklikku eeskujut, õpilase psüühika mõistmist ja tõetsi selle kohta, et argooväljendid on üldkasutatavatest sõnadest halvemad. Klassiväliselt võib anda ülesandeid argoosõnade kogumiseks ja rühmitamiseks, et neid hiljem kõrvutada igapäevaste sõnadega ning teha loogilised järeldused argoosõnade halva häälikulise koostise, vähese leviku ja otsitud piltlikkuse kohta. Kui sellises analüüsis on õpilased jõudnud argoo suhtes eitava hinnanguni, on õpetaja saavutanud kõige tähtsama — õige suhtumise emakeelsesse.

## I. STIILIHARJUTUSED KEELETUNDIDES

1. **Kompleksharjutused**, mis sisaldavad mitu ülesannet nii sõnastuse kui ka sõnavara valiku kohta. Need peavad olema koostatud selliselt, et pärast kõikide nõuete täitmist jääks järele nii sisult, keelelt kui ka stiililt hea tekst.

Esimene harjutustüüp. *Parandada laused selliselt, et neis ei esineks liigseid kaas- ja abimäärsõnu. Vajaduse korral muuta sõnade järjekorda.*

Kui vahetund lõppes ära, tulime klassi sisse, võtsime lahti vihikud ja ootasime õpetaja kohaletulekut. Õpetaja võttis päeviku lahti, kutsus Mare klassi ette

vastama ja saatis Maie tahvli juurde ära ülesannet lahendama. Pärast seda, kui küsitlus ära lõppes, pandi ära koduste tööde vihikud ja avati lahti õpikud.

Parandatud võiks tekst olla järgmine:

Kui vahetund lõppes, tulime klassi, avasime vihikud ja ootasime õpetaja saabumist. Õpetaja avas päeviku, kutsus Mare klassi ette vastama ja saatis Maie tahvli juurde ülesannet lahendama. Pärast küsitluse lõppemist pandi kodused vihikud ära ja avati õpikud.

*Teine harjutustüüp. Muuta sõnade järjekorda ja asendada kohatud või mitmesõnalised väljendid sobivate ning lühematega.*

1. Meie kõik sisse endid lülitasime uude kollektiivi ning nägime ära, et vajalikud oleme. 2. Akki meelde tuli mulle, et koolimajja minema pean. 3. Tehasest helistati, et läbi viia tuleb tootmisõupidamine, kus arutada saaks õpilaste osa tootmisprotsessis.

Laused on parandatud järgmised:

1. Me kõik lülitasime uude kollektiivi ning veendusime, et oleme vajalikud. 2. Akki meenus mulle, et pean minema koolimajja. 3. Tehasest helistati, et tuleb korraldada tootmisõupidamine, kus saaks arutada õpilaste osa tehase töös.

Kompleksharjutuste täitmisel tekib erinevusi ning alati pole võimalik ega vajalikki kõike ühtlustada. Sõnastuslike erinevuste selgitamisel tuleb tähelepanu juhtida eeskätt individuaalsuste ning eri stiilidele, mis harjutuse kontekstis on võimalikud.

Käsitletud liiki harjutusi on sobiv anda mõne aineloigu kordamiseks, kirjandis vigu põhjustanud stiilivõtte teadlikuks esilenihutamiseks või sõnastuse tõhustamise demonstreerimiseks.

**2. Umbersõnastamisharjutused.** Need võimaldavad loovat tegevust ja sobivad kõikjale, eriti lauseõpetuse kinnistamiseks. Eelnevalt peab õpilastel olema selge, et täpsus ja ilmekus on stilistikas suurimad vourused, lihtsus on hinnatav üksnes siis, kui ta ei muutu primitiivsuseks. Õpilasi kollitab peamiselt viimane oht, mistõttu laused algavad pidevalt sidesõnadega *siis, sest, sest et, et, kuna, ja, ning*, isikuliste asesõnadega või tegelaste nimedega; tihti leidub lauseis peaaegu üksnes tegusõna *olema* vorme jne. Algelisuse vältimiseks peab jõutama lausete koosseisu täieliku mõistmiseni, sealhulgas ka segaliitlause, lausestiku ja lauselühendiga lause teadliku valdamiseni.

*Esimene harjutustüüp. Moodustada lihtlauseist koondlausetega rindlause.*

Meie kodumaal on kauneid ajaloolisi paiku. Viljandis tuletavad lossivaremed meelde sünget minevikku. Ja aitavad mõista kaunist olevikku. Otepääl ootab matkajaid linnamägi. Haanjas ootab Suur Munamägi. Ja Pärnus ootab vaikne park.

Lause on järgmine:

Meie kodumaal on kauneid paiku: Viljandis tuletavad lossivaremed meelde sünget minevikku ja aitavad mõista kaunist olevikku, Otepääl ootab matkajaid linnamägi, Haanjas Suur Munamägi ja Pärnus vaikne park.

*Teine harjutustüüp. Panna lauselaiend sobivasse kohta; võimaluse korral ühendada lauseid.*

On hakanud ühtlasi lumi sulama kõikjalt, kuhu päike paistab. Öösel ei isegi külmeta enam. Saabub võib-olla ka esimene kevadvihm, mis uhab samuti minema talve viimased jäänused.

Parandatud on tekst selline:

Ühtlasi on hakanud lumi sulama kõikjalt, kuhu paistab päike. Öösel isegi ei külmeta enam, saabub võib-olla ka esimene kevadvihm, mis uhab minema talve viimased jäänused.

**3. Loovad lausestamisharjutused.** Need peavad olema koostatud nii, et neis oleks mitu ülesannet, mis ei tohi muuta harjutuse täitmist aga liiga keeruliseks. Ülesannetele on soovitatav võimaluse korral lisada võtmed.



Esimene harjutustüüp. Moodustada sisuliselt seotud lauseid, milles leiduvad antud sõnad:

*täna, ülehomme, maipühad, eeloleval pühapäeval; juunikuu, abiturient, ekskursioon, suvepäevad, lahkumine.*

Teine harjutustüüp. Koostada paarileheküljeline seotud tekst teemal «Eesti NSV kaardi ees». Töösse lülitada pikemaid koond- ja rindlauseid, milles leiduks ka kooloneid ja semikooloneid.

Kolmas harjutustüüp. Moodustada põimlauseist lihtlauseid ja seletada, miks viimased on paremad. Analüüsida neid ja selgitada kirjavahemärkide tarvitamist.

1. Keda ma otsin, seda ei ole siin. 2. Et talv oli külm, hävis aedades viljapuid.

3. Lektori sõnavõtt piirdus sellega, et ta esitas põhiteesid.

Lihtlauseid on järgmised:

1. Otsitavat ei ole siin. 2. Külma talve tõttu hävis aedades viljapuid. 3. Lektori sõnavõtt piirdus põhiteeside esitamisega.

Neljas harjutustüüp. Moodustada lauseid, milles leiduvad liitsõnad ja sõnaühendid kokkuvõttes — kokku võttes, kõigepealt — kõige pealt, möödaminnes — mööda minnes, möödaläinud — mööda läinud, kasvõi — kas või, hallpea — hall pea, haljasmass — haljas mass, hanejalad — hane jalad, konnasilm — konna silm, varsakabi — varsa kabi.

Viies harjutustüüp. Kirjutada sõrendatud sõnad kokku või lahku, sulgudes olevad osad asendada sõnastuslikult sobivamatega.

1. Suve vahe ajal (teostavad õpilased koolimaja remonti) ja (söödavad ära) küülikuid. 2. Mulle jäi meelde (Logina Petri kuju), (Kopli Antsu kuju) aga ei mõjunud kunsti jõu poolest.

Parandatult on laused järgmised:

1. Suvevaheajal remondivad õpilased koolimaja ja söödavad küülikuid.

2. Mulle jäi meelde Logina Peter, Kopli Ants aga ei mõjunud kunstijõu poolest.

4. **Sõnavalikuharjutused** rikastavad õpilaste sõnavara sünonüümidega ja kasvatavad maitset. Harjutused peavad sisaldama lihtsaid võõrsõnu, vähetuntud või passiivselt valatavaid sünonüüme, samuti kasutatavaid kunstlikke või tuletatud sõnu.

Esimene harjutustüüp. Valida paremalt sobiv sõna ja panna lausesse punktiiri asemele.

- |  |  |                 |
|--|--|-----------------|
| 1. Otsustavatel . . . . ei tohi kunagi kaotada meelekindlust.                    |  | süüme           |
| 2. Nõukogude konstitutsiooniga on kindlustatud igale kodanikule . . . . vabadus. |  | südametunnistus |
| 3. Raskolnikovi närised ööd kui päevad rasked . . . . piinad.                    |  | hetk            |

Teine harjutustüüp. Kirjutada iga sõna järele tähendused nende tähtsuse järjekorras.

Asi — ese, üritus, ettevõte  
aparaat — seadmestik, seadis, masin, riist  
haavama —  
käsi —  
magus —

Kolmas harjutustüüp. Kasutada antud sõnu lauseis vähemalt kahes eri tähenduses.

aken, ala, elu, koht, mägi, pala.

Näidis. Minu toa aken on avatud. Peeter Esimene raius akna Euroopasse.

Neljas harjutustüüp. Järgnevast luuletusest kirjutada välja kõik ülekantud või piltliku tähendusega sõnad ja väljendid ning kirjutada nende järele sõna otseses tähenduses. Seejärel esitada luuletus sõnastuses, milles piltlikkus puudub.

## HOMMIK

(J. Smuul)

Kuu läks looja, kukk on ülal,  
kireb juba kõigest väest.  
Aralt astub üle küla  
algav kalameeste päev.

! Koos vastetega tuleb vihikusse kirjutada:

*läks looja — loojus, on ülal — on ärkvel, kõigest väest — valjult, aralt — aeglaselt, astub üle küla — saabub külasse, algav — uus.*

Uues sõnastuses on luuletus selline:

Kuu loojus ja kukk on ärkvel,  
kireb juba valjult.  
Aeglaselt saabub külasse  
kalameeste uus päev.

5. **Kokkuvõtavad sõnastusharjutused** sobivad eeskätt kordamiseks 11. klassi, samuti otseselt küpsustööks ettevalmistumiseks. Nad haaravad kõike eelnevat ning sunnivad õpilasi ennast väljendama süvenemisega.

Esimene harjutustüüp. *Koostada lühikirjand, milles on teatud arv vöörsõnu.*

Teine harjutustüüp. *Koostada teade kosmoselennust 1) nii, nagu tehakse ajalehtede ametlikes teadetes; 2) nii, nagu jutustaksite kodus; 3) nii, nagu kirjutaksite ise avaldamisele tuleva töö pärast TASS-i järjekordset teadet üllatava lennu kohta.*

Kolmas harjutustüüp. *Redigeerida tekst nii sisuliselt, keeleliselt kui ka stiililiselt.*

Esitatud harjutustüüpide põhjal võib kombineerida segaharjutusi, mis omakorda mitmekesistavad stiili õpetamist. Mõningaid harjutustüüpe leidub ka töövihikus,<sup>3</sup> mida saab samuti rakendada. Oluline on uudsus, mitmekesisus ja kaasaegsus.

## II. STILIHARJUTUSED KIRJANDUSTUNDIDES

Kirjandustundides peavad stiliharjutused olema otseselt seotud mingi teosega. Ettevalmistavalt vanemale astmele pakub häid võimalusi 8. klassi programm. Seoses Maksim Gorki, Vladimir Majakovski, Friedebert Tuglase ja Aadu Hindi käsitlemisega saab anda mitmekesiseid ülesandeid, näit. koostada lühikirjandid teemadel «Meri mässab», «Olen tormilind», «Võimsamini puhke, marul!», «Maja ehitamine», «Karjas». Headeks harjutusteks on ka täpselt juhendatud ümberjutustused ning nende võrdlemine autori tekstiga. Üldse on soovitatav kombineerida mitmesuguseid võrdlevaid harjutusi, millest selgub stiilide erinevus ning tähtsus.

Keskkooli vanema astme kirjandus pakub samuti võimalusi stiliharjutusteks. Tõlke- teostest võiks nimetada M. Lermontovi «Meie aja kangelase» looduskirjeldusi, L. Tolstoi «Sõda ja rahu» portreesid ja M. Šolohovi individualiseeritud tegelaskõnet, mis võimaldavad koostada võrdlevaid stiliharjutusi. Peatugem järgnevas käsitluses esma- jões eesti kirjandusest lähtuvail harjutustüüpidel ning haarakem teiste rahvaste kirjandust üksnes vajaduse korral.

1. **Ümberjutustamine.** Võte kuulub esmajoones kaheksaklassilisse kooli, kuid raske- mate teoste puhul ei saa selleta läbi ka vanemas astmes. Ümberjutustus võib olla nii

<sup>3</sup> E. Vääri, Eesti keele harjutusi IX klassile. Eesti NSV Haridusministeerium, Tallinn, 1964.

suuline kui ka kirjalik, kuid alati tuleb enne tööd esitada nõudmised: kas soovitakse tekstilähedast, kommenteerivat või kokkuvõtlikku ümberjutustust. Ülesandeid võib ka diferentseerida ja anda näit. pingiridade kaupa eri nõudmistega ümberjutustusi. Praktika kinnitab, et ümberjutustused on tarvilikud Kr. J. Petersoni oodidest ja pastoraalidest, Fr. R. Faehlmanni filosoofilisest luuletusest «Piibujutt», eepose «Kalevipoeg» raske-  
matest osadest, romaani «Mahtra sõda» rehepeksustseenist ja ka V. Majakovski poemist «V. I. Lenin». Peale sisu mõistmise kontrolli sunnib ümberjutustamine meelde jätma kirjaniku sõnastust, nõuab värsivormiliste teoste täiesti uut sõnastamist ning aitab mõista kirjandust kui kunsti kahe teksti, s. o. kirjaniku ja õpilase sõnastuse võrdlemise kaudu. Kirjalikke ümberjutustusi tuleb kontrollida klassis valikuliselt ning hiljem koos kodutööde vihikuga hinnata kõiki töid.

**2. Portreeterimine.** Kirjanduslike portreede põhjalikum käsitlus on tavaliselt ühendatav Leo Tolstoi «Sõja ja rahu»ga, milles Andrei Bolkonski, Pierre Bezuhhovi, Nataša Rostova, Marja Bolkonskaja, Liza Bolkonskaja, Petja Rostovi jt. portreed on kõik omaette kunstiteosed. Pärast portree-elementide tundmaõppimist võib stiiliharjutusteks anda selliseid teemasid, nagu «Minu klassikaaslase portree», «Minule ja õpetajale ühise tuttava portree», «Silmad on hinge peeglik», «Erinevad käed», «Kõnnakud», «Rõivastus», «Soengud». Seda liiki näpuharjutused õpetavad nägema detaile ja otsima sünonüüme nende väljendamiseks. Elevust tekitab see, kui õpetaja suudab hiljem portreeteritud isikud õigesti ära arvata või märgib retsensioonis seda, mis on eriti õnnestunud. Alati tuleb parimad harjutused klassis ette lugeda ja neid vääriliselt hinnata.

**3. Looduse kirjeldamine.** Igaühel on teada, et veel keskkoolis jätavad õpilased lugemisel looduskirjeldusi vahele. Kui «Meie aja kangelase» lugemise järel anda lühikirjand «Lermontovi-aegne Kaukaasia minu kujutluses», siis ei saada ülesandega toime, kui õpetaja pole klassi järk-järgult ette valmistanud. Looduse kirjeldamist on hea siduda A. Puškini, M. Lermontovi, J. Liivi, E. Vilde või J. Smuuli teostega. Esiolgu nõuab vaeva nägemismeele teritamine, veelgi raskem on aga panna õpilasi loodust kuulma ja haistma. Suurepäraseid sõnameistrid on seda teinud, näit. Juhan Liiv luuletuses «Üks suvepäev» või Eduard Vilde oma romaanides (näit. Mahtra sõjale järgnenud sündmuste kirjeldamisel). Stiiliharjutusteks sobivad lühitööd «Hommikune loodus», «Tunnen kevadet», «Läksin üle Toomemäe», «Kõik meeled võtavad vastu kevadet», «Tuisus ja tormis», «Looduse kaks palet», «Eksinule on mets vaenulik», «Jäin pimedasse metsa», «Hirmul on suured silmad», «Kuu-maastik minu kujutluses», «Jalutan mööda kodulinna» jt. Töödelt tuleb nõuda piltlikkust, mitmekesisist sõnavara ja sujuvat lausestust. Ka looduskirjeldused vajavad klassis läbiarutamist ja hindamist, ühtlasi on tarvis määrata nende koht nii kirjandusteoses kui ka õpilaskirjandis.

**4. Inimeste karakteriseerimine.** Iseloomustamisoskuse on õpilased omandanud nooremastmes, kuid kujundlikkus tuleb ikkagi hiljem, siis, kui selguvad tüpiseerimis- ja individualiseerimisvõtted. Harjutusteks sobivad võrdlevad teemad, näit. «Vihane Jaak ja leplik Jaak», «Elu on kord lõbus, kord kurb», «Töötav noor ja lõngus». Karakteriseerimist võib siduda ka portreeterimisega, nagu see on kirjandusteoses tavaline. Iseloomustamiseks sobivad taas teemad «Minu pinginaaber», «Meie klassi õpilane», «Meie klass», «Meie kool» jt. Harjutuseks võib olla ka vabalt valitud looma, taime või eseme iseloomustus, mis kõik aitavad sügavalt tunnetada ümbritsevat maailma ning seda sõnades väljendada. Kui on tehtud küllaldaselt eeltööd, pole ülearune ka autokarakteristika, mis võimaldab ühtlasi hinnata õpilase enesekriitilist meelt. Kui õpetaja on tegelnud nendesamade õpilastega mitu aastat, siis on kasulik 9. klassis tehtud karakteristikaid võrrelda 11. klassi omadega, et demonstreerida nii iseloomude kui ka sõnastamisoskuse edasiarenemist.

(Järgneb.)

Nimetatud teoses on tuntud nõukogude pedagoog, akadeemik L. Zankov teinud mõningad üldistused tema juhtimisel toimunud pikemaajalise eksperimendi tulemustest Moskva koolis nr. 172. Eksperiment algas 1957. a. septembris 1. klassis ja kestis sama õpilaste koosseisuga kogu algkooliaja, s. o. neli aastat.

Alates 1961/62. õppeaastast korrati sama eksperimendi Kalinini linna koolide kümnes esimeses klassis, 1962/63. õppeaastast peale laiendati eksperimenti veelgi: seda katsetati Kalinini ja Tuula linna koolide 20 esimeses ja Tuula linna koolide 10 teises klassis.

L. Zankovi 200-leheküljeline teos koosneb sissejuhatausest, kaheksast peatükist, lõppsõnast ja kirjanduse ülevaatest. Nagu juba teose pealkirigi ütleb, on uurimiseaineks algõpetus.

Tekib küsimus, mis siis algõpetusega õieti lahti on ja milles seisib eksperiment. Oleme ju aastakümnete kestel harjunud mõttega, et algõpetuse probleemid on meil lahendatud ja kogu tähelepanu on nüüd pööratud keskmisele ja vanemale astmele.

Keegi ei kahtle, et algõpetusel on uue, kommunismiajastu inimese kasvatamisel äärmiselt tähtis osa. Kuid praegune süsteem, nn. traditsiooniline algõpetus, ei taga küllaltki efektiivselt eesmärgi saavutamist. Alklasside õpilastele ei anta maailmast terviklikku pilti, nad tutvuvad tegelikkusega just nagu kitsa pilu kaudu. Selline algõpetuse süsteem ei soodusta õpilaste arenemist. Peale selle pidurdab nende arenemist asjaolu, et õppeainete läbivõtmise tempo on liiga aeglane.

L. Zankov ütleb, ja täie õigusega: «Praegune olukord kooli sellel (s. o. algõpetuse — P. K.) astmel on niisugune, et siin ei saa läbi üksikute paranduste ja täiendustega. On tarvis põhjalikku ümberkorraldust, õpetamise efektiivsuse järsku tõstmist õpilaste üldise arenemise huvides.»<sup>1</sup>

\* Л. В. Занков, О начальном обучении, АПН РСФСР. Москва, 1963.

<sup>1</sup> «Algõpetusest», lk. 190.

## Märkmeid

### L. Zankovi teose «Algõpetusest» ilmumise puhul\*

P. KEES

Et selline põhjalik ümberkorraldus on võimalik, seda kinnitas eespool mainitud eksperimentide seeria. Eksperimentide erinevus, võrreldes praeguse algõpetusega, seisib selles, et katseklassides oli õppeainete läbivõtmise tempo palju kiirem — algõpetuse programm võeti läbi kolme aastaga. Kuid tuleb kohe märkida, et tempo kiirendamine ei olnud omaette eesmärk, vaid teenis õpilaste üldise arenemise huve.

Eksperimentide teiseks iseloomulikuks jooneks oli õppeainete senisest põhjalikum käsitus.

Kolmanda iseloomuliku joonena tuleb märkida ajutist üsna tunduvat erinevust traditsioonilisest meetodikast. Katseklasside õpetajate jõupingutused meetodika valdkonnas olid suunatud ikka ühele ja sellele samale telgprobleemile — kuidas kõige efektiivsemalt siduda õpilaste teadmisi ja nende üldist arenemist. Nii näeme, et nimetatud eksperimendi kõik kolm iseloomulikku joont — tempo, raskus, meetodika — olid ühise eesmärgi teenistuses.

Kui õppeainete läbivõtmine katseklassides tempo ja raskuse poolest järsult erineb tavalisest õpetamisest, siis meetodika kõikide võtete kohta ei saa seda öelda. Mõned võtted erinevad küll järsult harilikust meetodikast, teised aga langevad ühte. See on täiesti loomulik, sest kümnete ja isegi sadade aastate jooksul elu tuleproovi läbiteinud head võtted peavad vastu igasugustele katsumustele.

Toome ühe näite järsust erinevusest katseklasside ja hariliku metoodika vahel vene keele kui emakeele õpetamise valdkonnas.

Praegusele algõpetuse metoodikale on omane «vigade kartus». Vigade ärahoidmiseks kasutatakse kõiki võimalikke võtteid, nagu hoiatavat etteütlust, ümberjutustustele ja kirjanditele eelnevat ortograafilist ja sisulist ettevalmistust jne. Mida aga saavutatakse näiteks kirjanditele eelneva sisulise ja ortograafilise ettevalmistamisega? Saavutatakse seda, — nii kummaline kui see esimesel pilgul näibki, — et pidurdatakse nii õpilaste üldist arenemistaset kui ka õigekirja ja kirjandite kirjutamist oskust.

Hariliku metoodika järgi kirjutatakse kirjandid kas vabal teemal või pildi järgi nii, et õpetaja töötab teema enne küsimuste varal läbi, siis koostatakse kollektiivne plaan ja seejärel kirjutatakse kirjand. Mida siis sellise «läbimälumisega» õieti saavutatakse? Ainult seda, et õpilaste mõtetegevus on ahistatud, nende mõtted surutud otseku Prokrustese sängi ja sõnavara piiratud. L. Zankovil on täielik õigus, kui ta märgib: «Muidugi, sellise ettevalmistuse korral ei jäägi õpilastel midagi iseseisvalt mõelda. Nende eest mõtleb õpetaja.»<sup>1</sup>

Eespool mainitud kaalutlustel ei tehta katseklassides enne kirjandite ja ümberjutustuste kirjutamist mingit keelelist ega sisulist analüüsi. Analüüsitakse, niihästi kirjandite, ümberjutustuste kui ka etteütluste puhul, alles pärast töö tegemist.

Enne analüüsimist jaotatakse vead kahte põhirühma: a) eksimused õpitud reeglite vastu ja b) eksimused õppimata reeglite vastu. Viimane rühm jaotatakse veel kahte: ühel juhul õpetaja lihtsalt teatab lastele, kuidas vastavat sõna kirjutada, teisel juhul aga teatab empiirilise reegli, s. t. ei kasuta vastavat grammatika terminit, vaid läheneb reeglile kaudselt, küsimuste abil.

Eespool kirjeldatud eksperimendi põhimõtteid rakendati kõikides ainetes. Oma teoses vaatleb L. Zankov sellest seisukohast lähtudes konkreetselt, väljavõtetega

üksikutest tunni protokollidest, vene keele kui emakeele, matemaatika, tööõpetuse, ajaloo, loodusteaduse ja maateaduse õpetamist. Üksikasjalikumalt pole kahjuks võimalik nende ainete juures peatuda.

Lugejal kerkib tahtmatult küsimus: «Milliseid konkreetseid tulemusi siis katseklassides saavutati?» Küsimusele saab vastata üldistatud kujul: katseklasside õpilaste üldine arenemistase on kõrgem, nende teadmised, oskused ja vilumused kindlamad kui kontrollklasside, s. t. hariliku programmi järgi töötavate õpilaste omad.

Kuid selline üldistatud formuleering, ilma konkreetsete tõendusteta, meid ei rahulda. Sellepärast esitabki L. Zankov oma teose viimases, s. o. kaheksandas peatükis mõned konkreetseid, veenvad faktid, mis ei jäta mingit kahtlust tema loodud süsteemi tunduvas üleolekus.

Toome siinkohal mõned näitajad. Uue süsteemi suhtelist efektiivsust tõestavad tulemused kahes liinis: ühelt poolt õpilaste arenemise, teiselt poolt aga nende teadmiste, oskuste ja vilumuste alal. L. Zankov vaatab õpilaste arengut ja teadmisi nende lahutamatus seoses. Tavaliselt kiputakse arengut unustama ning võetakse tulipunkti üksnes teadmised, oskused ja vilumused.

Tavalise arusaama kohaselt jaotatakse psüühika kolme ossa: intellekt, tahe ja emotsioonid. L. Zankovi arvates on selline jaotus määratud väljasuremisele ja seepärast asendab ta psüühiliste nähtuste need vormid uutega: analüüsiv vestlus, abstraktne mõtlemine ja praktiline tegevus. Nimetatud vormid väljendavad üldise arenemise kõige tähtsamaid külgi.

Eksiarvamuste ärahooidmiseks märgime, et tavalise psühholoogia ja L. Zankovi poolt tehtud liigitust ei tule mõista nii, et vastavad liigid adekvaatselt kattuvad, et näiteks intellektile vastab analüüsiv vaatlus. L. Zankovi liigitus «praktiline tegevus» näiteks haarab endasse tunnetusprotsesside, s. o. intellekti ja tahte ühtsuse.

Et analüüsiv vaatlus toetub eelkõige meelelisele kogemisele, mille konstitueerivaks komponendiks on tajus, siis uuriti

<sup>1</sup> «Algõpetusest», lk. 64.

katseklassides vaatlusvõime arenemist. Igas vaatluses aga ühineb tajü orgaaniliselt mõtlemisega, — viimane aitab nähtuste olemust sügavamalt tunnetada, — seepärast uuriti arenemise teise joonena abstraktselt mõtlemist ja kolmandana praktilist tegevust. Viimase karakterseks koostisosaks on manuaalsed operatsioonid.

Kahjuks ei esita L. Zankov vaatlusvõime arenemise kohta katseklassides konkreetseid andmeid, vaid märgib ainult üldistavalt, et katseklasside õpilaste vaatlusvõime ületas kaugelt kontrollklassi õpilaste oma.

Konkreetsed andmed on toodud ainult ühe Moskva kooli kontrollklassi kohta. Kahe aasta jooksul, s. o. 1. klassi astumisest kuni 2. klassi lõpetamiseni, seisib vaatlusvõime areng selles, et keskmine väljenduste arv ühe õpilase kohta tajutava objekti suhtes kasvas 7,7-ilt 10-le, s. o. kõigest 30%.<sup>1</sup>

Mõtlemise arenemise taset uuriti Kalinini linna koolide kümnes katseklassis ja kontrollklassis. 2. klassi õpilastele anti esimese poolaasta lõpul ülesanne, mille järgi sai otsustada mõtlemise arenemise taseme üle. Katseklassides anti õigeid vastuseid 62%, kontrollklassides kõigest 27%.<sup>2</sup> Nagu näha, on katseklasside õpilaste mõtlemisvõime palju arenenum kui nende eakaaslastel kontrollklassides.

Praktilises tegevuses olid katseklassi õpilased samuti märksa rohkem arenenum kui kontrollklassi omad. Arenemistaseme kindlakstegemiseks lasti näidise järgi valmistada papist karbike. Seejuures jälgiti kaht etappi: töö planeerimist ja plaani täitmist. Mõlemal etapil olid suured erinevused. 2. õppeaasta lõpul suutis katseklassi õpilastest 34% töö täielikult planeerida, s. o. ette näha karbikese valmistamiseks vajalikud operatsioonid. Kontrollklassis aga ei saanud ükski õpilane sellega hakkama. Tegevuse teisel etapil paistis silma, et katseklassi õpilaste karbi tegemise võtted vastasid plaanile, kontrollklassi omadel

mitte. Kontrollklassi õpilased tegid karbi valmistamisel viis korda rohkem vigu kui katseklassi õpilased.

Nii näeme, et uus algõpetuse süsteem arendab efektiivselt isiksuse mitmesuguseid külgi, s. o. soodustab õpilaste üldist arenemist palju suuremal määral kui praegune algõpetuse süsteem.

Ka teadmised olid katseklasside õpilastel kontrollklasside õpilastega võrreldes igal alal paremad. Nende vastused olid mõtestatumad, põhjalikumad, kirjandid sisukamad, õigekirjaoskus suurem.

Toome statistilisi andmeid vene keele ja matemaatika kohta.

Ühes ja sellesamas vene keele etteütluses oli keskmine vigade arv ühe õpilase kohta: 3. katseklassis — 1,6; 3. kontrollklassis — 3,5; 4. kontrollklassis — 2,0. Samale teemale kirjutatud kirjandis oli 3. katseklassis 3% vigu, kontrollklassis aga 7%.

Matemaatikas oli arvutamisoskus katse- ja kontrollklassides ühel tasemel. See on seletatav sellega, et arvutamistehetel on õppeprotsessis eriline koht ka praeguse süsteemi juures. Kui aga arvestada asjaolu, et katseklassides kulutati arvutamise viilumuste peale palju vähem aega kui kontrollklassides, siis avaldub siingi uue süsteemi eelis.

Hoopis suured erinevused ilmnisid ülesannete lahendamise alal. Kaheksast katseklassi õpilasest suutis ülesande lahendada 95%, kaheksast kontrollklassi õpilasest aga ainult 26%.

Eespool esitatu põhjal võib lugeda tõestatuks, et uus algõpetuse süsteem on senisest igas suhtes parem. Praeguse algõpetuse süsteemi kaitseks tuuakse ette õpilaste vanuselisi iseärasusi — need ei võimaldavat kiirendada õpetamise tempot ja suurendada raskust. Kuid «meie uurimuses on mahuka faktilise materjali najal näidatud, et igade vahel ei ole absoluutseid ja ületamatuid piire»;<sup>1</sup> kirjutab L. Zankov oma uurimuse lõppsõnas.

<sup>1</sup> «Algõpetusest», lk. 20.

<sup>2</sup> Sealsamas, lk. 176.

<sup>1</sup> «Algõpetusest», lk. 190

See probleem, ehkki ammu üles kerkinud, on ka tänapäeval aktuaalne, kui vaatluse alla võtta tulekahjude arv ja nendest tingitud kahju vähenemise küsimused. Iga tuletõrjetõotaja võib tuua näiteid tegelikkuses asetleidnud sündmustest, mis kõnelevad karmi tõtt: tuli laste käes on suure ohu allikaks, sest väga tihti on tulega mängimise paratamatuks tagajärjeks tulekahju. Tõsi küll, iga kord ei lõpe see traagiliselt. Kui tulekahju avastatakse varakult, suudetakse see ämbritäie vee või muude esmaste kustutusvahendite abil likvideerida, ilma et ta tekitaks suuremat kahju. Kuid paraku kipub laste käest lahtipääsenud tuli ikka suuri mõõtmeid võtma ja kujuneb nii ränka kahju toovaks stihiaks. Pole harvad needki juhtumid, kus lapsed ise tules hukuvad. Statistika näitab, et umbes 70 protsenti tulekahjude inimohvritest Eesti NSV-s on koolieelses eas lapsed. See sunnib meid sügavalt järele mõtlema ja otsima abinõusid seda liiki õnnetuste ärahoidmiseks.

Tulekahjude tekkimise põhjustest on meil juba aastaid esimestel kohtadel laste vallatlemine tulega. Mõõdunud, 1963. aastal näiteks põhjustas see 13% tulekahjusid ja 1962. aastal olid 18,1 protsendis tulekahjudest süüdi lapsed.

Kas me tohime süüdistada ainuüksi lapsi? Kas siin pole tegemist lastevanemate, pedagoogide, üldse täiskasvanute vähese huviga laste tegevuse vastu?

Nendelt küsimustelt suundub mõte tahtmatult sellele, mis siis kisub laste tähelepanu ja huvi ohutute mängude ja ajaviitevahendite juurest eemale. Mis ahvatleb lapsi tegelema tulega (tavaliselt tikkudega)?

Põhjusi on mitu. Väikesed lapsed on maast-madalast oma kõike uudistavate silmadega jälginud, kuidas isa paberossi süütab, kuidas ema ahju küdema paneb või mõnel muul viisil tuld kasutab. See meelkitab järele tegema.

Mõnikord lubavad vanemad, oma teguviisi tagajärgedele mõtlemata, lastel tuletikkudega või tikutoosiga mängida, lasevad neil põlevat tikku või küünalt kustutada, õpetavad neile isegi mitmesuguseid tik-

# Gapsed ja tuli

K. TIIKSAAR,

Eesti NSV Ühiskondliku Korra  
Kaitse Ministeeriumi tuletõrje valitsuse  
inspektor

kudega tehtavaid trikke, äratades nii lastes keelatu vastu huvi. Pole siis imes-tada, kui omapead jäädes püütakse kohe tikutoosi kätte saada.

Kord jäeti kolmeaastane tüdrukuke üksinda koju. Sooviga ema jäljendada otsis ta tuletikud üles ja asus pliidi alla tuld tegema. Ta toppis oma väikese plekist mängupliidi alla rohkesti paberit ning süütas põlema. Kuid pliit ei «tõmmanud» ja ajas igast august kibedat suitsu välja. Seejärel hakkas pliidi valge värv pruuniks tõmbuma ja korpa kiskuma. Laps haaras pliidi, et seda välja viia, kuid kõrvetas seejuures oma käsi. Pliit läks ümber ja väljakukkunud tulest süttis põrandariie. Juba limpsasid leegid laudlina ja varsti põlesid ka kardinad. Valu ja ehmatusel pärast hakkas laps nutma ning pugus riidekappi...

Teisel proovis üksi koju jäetud nelja-aastane poiss isa suitsetamist matkida. Ta keeras kalendrilehe torru, pistis otsapidi suhu, võttis lauale unustatud tikutoosi ja hakkas «paberossi» süütama. Kuid leek põletas kätt ja põlev tikk kukkus põrandale. Süttisid aknaesriided ning tuli hakkas kiiresti levima... Juhuslikud mõõdaminejad aimasid suitsu nähes halba, ruttasid appi ja suutsid raske õnnetuse ära hoida.

Et väikestel poistel ja tüdrukutel tavaliselt puudub õige arusaamine tulega mängimise ohtlikest tagajärgedest ja nad ei oska tulega ümber käia, võib tulekahju kergesti puhkeda.

Mõne aasta eest põles maha Paide ra-

jooni «Võidu» kolhoosi heinaküün koos 10 tonni heintega. Kuidas see juhtus? Uhe kolhoosniku vileaastane poeg oli päeval heinavirna otsas lesimas käinud ja heintesse tomati kaotanud. See meenus alles õhtul ja poiss läks küüni tagasi. Et oleks valgem otsida, võttis ta lilku kaasa...

Suuremad lapsed tunnevad end küllalt kindlana ja arvavad, et oskavad tulega ohutult ümber käia. Pealegi tahetakse kõiges, ka tule kasutamises, vanemaid inimesi matkida, tunda end täiskasvanutega samaväärsena. Tihti aga hinnatakse oma võimeid üle. Pääaegu igal kevadel saab tuletõrje valitsus teateid tulekahjudest, mis on puhkenud põlema vana kulu. Teevad ju täiskasvanudki vahel nii. Kuid lapsed oma tegutsemisõhinas ei arvesta selle juures paljusid asjaolusid, näiteks põletatava maa-ala suurust, kuivanud rohu pakust, tuule suunda, lähedal asuvaid ehitusi, heina- ja põhukuhje, metsamassiive jms. Nii juhtubki, et tuli levib kiiresti suurele pindalale, talle ei suudeta enam piiri panna ja tagajärjeks on kõrbenud metsa-alad või põlenud hooned.

Mõnikord on tulekahju selle tagajärg, et suuremad, tavaliselt koolikka jõudnud poisid tahavad nooremate ees hoobelda, näida täiskasvanuna. Uheks võimaluseks siin on suitsetamine. Selleks minnakse kuuri, põõningule või mõnda teise varjatud kohta. Tihti peale kukub kustutamata tikk või püdeneb hõõguvat tuhka maas leiduva süttiva prahi hulka ning «tuli ongi tare harjas».

Ja lõpuks pole väike nendegi tulekahjude arv, mille tekkimise põhjuste uurimisel ei tarvitse tungida laste hingeelu salasoppidesse. Lapsed on lapsed. Nad tahavad mängida ja leida mängust põnevust, saada elamusi. Pealegi — keelatud vili on magus. Ja laokile jäetud tikutoos ongi varsti laste käes.

Meenutagem suurt tulekahju Kallastel augustis 1962. Kolme ja poole aastane Andres oli saanud oma 7-aastase õe käest tikud ja süüdanud hoovis oleva heinahunniku. Tuul kandis leegi kiiresti elumajale. 10 minutit hiljem lõõmas juba 3 maja ja varsti olid veel 7 maja koos kõr-

valhoonetega leekides, kuid juba hoopis teises linnaosas...

Paide rajoonis valmistas 12-aastane Avo M. takkudest, kartulist ja petrooleumist «raketi». Ülesvisatud põlev «rakett» aga ei sööstnud kosmosesse, vaid maandus visisedes kolhoosile kuuluva küüni seinaga äärde põhuhunnikusse. Mõni hetk hiljem lõõmas küüni asemel tulemõll.

Ainult üksikutel juhtudel on laste tekitatud tulekahjude põhjuseks kuritahtlik ulakus.

Mida siis ette võtta, et lapsed tulega ei mängiks?

Väga oluliseks tuleb pidada järgmisi momente:

— väikesi lapsi ei tohi jätta omapead;

— tuletikud ja muud tuleohtlikud esemed (elektrisoojendusriistad, petrooleumlambid ja keetjad jms.) paigutatagu lastele kättesaamatusse kohta;

— lastele tuleb alati ja veenvalt selgitada, missugused tagajärjed võivad olla tulega mängimisel.

Väga suure tähtsusega tulekahjude ärahoidmiseks rakendatavate abinõude kompleksis on aktiivne tuletõrjealane selgitustöö laste hulgas. Selleks peavad nii kutselise kui ka vabatahtliku tuletõrje töötajad igal aastal koolides, lasteaiades ja muudes kohtades sadu vestlusi, näitavad tuletõrjealaseid filme, organiseerivad lastega ekskursioone tuletõrjujate tööga tutvumiseks jne. Varakevadest hilissügiseni liigub vabariigis ringi tuletõrje valitsuse agitatsiooniauto: levitatakse lendlehti ja plakateid ning tutvustatakse rändnäituse stendidel fotosid tulekahjudest ja nende tekkimises süüdi olevatest inimestest.

Selles tänuvärses töös on tuletõrjetöötajatele suurt abi osutanud koolide juhtkonnad ja õpetajad. Kõikjal, kuhu agitatsiooniauto on saabunud, on leitud võimalus õpilastele tuletõrjetunni korraldamiseks.

Pedagoogid saavad tuletõrjeorganeid tuleohutusnõuete täitmise vajaduse selgitamisel suuresti abistada. Nad tunnevad laste iseloomu, kalduvusi ja temperamenti ning saavad sellele vastavalt suunata üldist ja individuaalset selgitustööd. Ja mitte ainult lastele, vaid ka nende vanematele on tarvis aeg-ajalt



meelde tuletada tulega mängimises peituvat ohtu, laste eest tuletikkude kõrvalepanemise vajadust, samuti seda, et lapsi ei jäetaks omapead.

Tuletõrjealases selgitustöös ei tule piirduda ainult üldsõnaliste juhendite ja eeskirjade ettelugemisega või tuletõrje valitsuse poolt levitatavate lendlehtede ja muude «tüüptekstide» ümberjutustamisega, vaid valgustada ka kohalikku olukorda, tuua näiteid ümbruskonnas asetleidnud tulekahjust, selgitada nende tekkimise põhjusi ning pidada vestluse pealiini nii, et eriline tähelepanu oleks pööratud sellele, mis on parajasti kõige olulisem. Selgitustöö peamise vormi — lastega peetavate vestluste — kõrval tuleks lasta teha ka tuletõrjeteemalisi kirjandeid, kirjalikke harjutusi, ümberjutustusi, joonistusi jms.

Lisaks õppetundidele tuleks tuleohutuse küsimuste selgitamiseks võimaluse korral kasutada ka klassi- ja kooliväliseid üritusi (kevadised koristustööd kooli ümbruses, matkad, pioneerikoondused, tuletõrjesalga treeningu või tuletõrjevõistluste jälgimine jne.). Ei tohi unustada, et kindlad harjumused tuleohutuse nõuete täitmiseks kujunevad välja alles pikaajalise selgitustöö tulemusena. See omakorda eeldab, et selgitustöö peab olema plaanipärane ja koordineeritud. Teatud abi tuleohutuselase selgitustöö sihipärasemaks muutmisel peaksid andma järeldused, mis on tehtud 1963. aastal Eesti NSV-s laste tulega vallatlemise tagajärjel tekkinud tulekahjude analüüsist. See näitab, et:

— tulekahjustes on peaaegu võrdselt süüdi linnas ja maal elunevad lapsed. Maal asetleidnud tulekahjuste protsent on suurenenud peamiselt juulikuu arvel, mil maal veedab suvist koolivaheaega palju linnalapsi;

— maist kuni oktoobrini tekkis 62% laste süü läbi puhkenud tulekahjustest. Sellest järeldub, et võitlust laste järelevalvete vastu (eriti suvel) on tarvis veelgi tugevdada. Senisest paremini tuleb organiseerida laste vaba aja veetmist;

— tulekahjustid on puhkenud enam-vähem võrdselt täiskasvanute tööle oleku ajal ja õhtupoolsetel tundidel. Kella 10—16-ni leidis aset 49% ja kella 16—

—22-ni 46% tulekahjustest, ööpäeva ülejäänud osas puhkes 5%. Järelikult on väide, et vanematel pole tööle oleku ajaks lapsi kuhugi jätta, sageli liialdatud. Tõsi küll, lasteasutusi pole meil veel kaugeltki piisavalt, kuid ka vanemad ise ei valva vajalikul määral laste järele;

— üle 60% tulekahjustest puhkes koolieelses eas laste käe läbi. See näitab, et õpilaste hulgas oskuslikult tehtav selgitustöö ei jää tulemusteta — niipea kui lapsed hakkavad koolis käima ja kuulevad tulega mängimises peituvast ohust, väldib enamik neist seda ohtlikku ajaviitevahendit. Teiselt poolt aga räägib see vajadusest lastevanemaile selgeks teha, et poja või tütre võõrutamine tuletikkudest peab algama juba esimestel eluaastatel;

— valdav enamik (68%) tulekahjustest puhkes nende laste käe läbi, kes mängisid üksinda. Mitmekesi koos mängivate laste hulgas leidub harilikult ikka mõni areneum, kes üleannetuid parajal momendil keelab, neile aru pähe paneb. Kui lapsi pole võimalik jätta täiskasvanute järelevalve alla, siis peaks vähemalt võimaldama neil üheskoos viibida. Leidub palju huvitavaid ühismänge, millest kütkestatuna aeg möödub märkamatult ja kellelgi et tule pähe hakata ajaviidet otsima ohtlikest keelatud asjadest;

— kõige kurja juureks on tuletikud. «Täiskasvanud, pange tuletikud lastele kättesaamatusse kohta!» — seda tuletõrjetöötajate nõuet on igaüks kuulnud, kuid kahjuks on paljud selle niisama kõrvust mööda lasknud.

Tuletõrjealaseks selgitustööks algklassides võib saada meetoodilisi juhendeid ja vestluste korraldamiseks vajalikke materjale Eesti NSV Haridusministeeriumi 1960. a. väljaantud käsiraamatust «Tuleoht ja tuletõrje». Abi peaks olema ka Eesti NSV Ühiskondliku Korra Kaitse Ministeeriumi tuletõrje valitsuse ja Eesti Vabariikliku Vabatahtliku Tuletõrje Ühingu väljaandest «Õpilase tuletõrjeteatmik» (Tallinn, 1964, 76 lk.; tasuta). Teatmik on mõeldud selleks, et selgitada õpilastele tähtsamaid tuleohutusnõudeid ja anda näpunäiteid puhkenud tulekahju kustutamiseks.

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Jälle teele . . . . .	561	<b>A. Sepp.</b> Võtteid eesti keele õpetamisel . . . . .	603
<b>E. Kaisma.</b> Koolide parteiorganisatsioonide töömailt . . . . .	567	<b>L. Sotter.</b> Eelkursuse käsitlemine ja piltide kasutamine kontrolltöödeks 8-klassilise kooli inglise keele tundides . . . . .	607
<b>H. Roots.</b> Aasta läbi laste elukohas . . . . .	572	<b>E. Ainsalu.</b> Ehitusõpetuse kabinetite sisustamine õppevahenditega . . . . .	613
<b>L. Tiitsmann.</b> Klassijuhataja, õpilased ja elu . . . . .	577	<b>M. Usai.</b> Algebraaliste valemite õpetamise meetoodika . . . . .	621
<b>A. Töldsepp.</b> Kool — kodu — majavalitsus . . . . .	581	<b>E. Väari.</b> Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes . . . . .	628
<b>O. Nilson.</b> Märkmeid kodu-uurimise metodoloogias . . . . .	584	<b>P. Kees.</b> Märkmeid L. Zankovi «Algõpetusest» ilmumise puhul . . . . .	634
<b>K. Mihhailov.</b> Laste kujutlusvõime arendamise võimalusi . . . . .	589	<b>K. Tiiksaar.</b> Lapsed ja tuli . . . . .	637
<b>E. Laprik.</b> Pedagoogilisest propagandast meie koolis . . . . .	595		
<b>I. Batarina.</b> Soovitusi 5. klassi vene keele õpetajale . . . . .	598		

Toimetuse kolleegium: **E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Lõbus, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.**

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. VII 1964. Trükkimisele antud 28. VII 1964. Trükiarv 3580. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspooznaid 7,19. MB-06042. Tellimise nr. 1452. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.  
Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.



30 коп.

Индекс  
78189