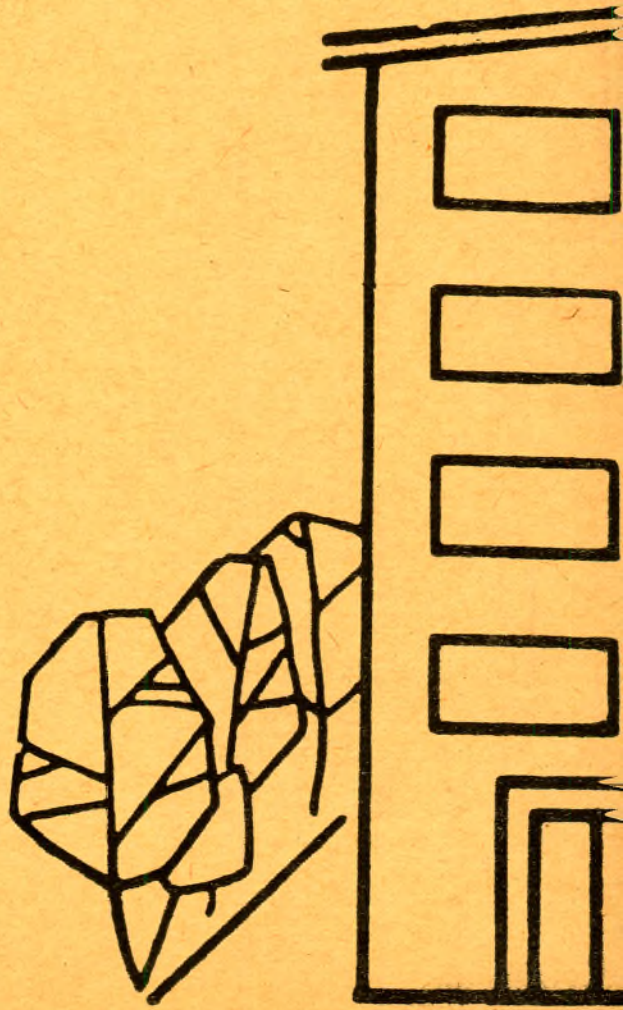


21.171

Nõukogude KOOL

1
1971



Kõigi maade proletaarlased,
ühinege!

Nõukogude kooli põhidokument

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE

AJAKIRI

XXIX AASTAKÄIK

N. 1 JAANUAR 1971

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega 8. septembrist 1970. a. heaks kiidetud üldharidusliku keskkooli põhimäärus on juba mitmendat kuud olnud haridustöötajate ja kogu üldsuse elavate arutluste objekt. On ju tege- mist dokumendiga, mis reguleerib ja regle- menteerib meie kooliorganismi tegevust kõigil aladel. Ja seetõttu ongi põhimäärusest huvita- tud õpetajaskond, õpilased, lastevanemad, ühiskondlikud organisatsioonid, ühesõnaga — kõik nõukogude inimesed. Laialdast vastukaja on uus põhimäärus leidnud teistes maades.

Nagu pedagoogilises perioodikas on viimasel ajal korduvalt rõhutatud, kujutavad kooli- korralduse põhidokumendid endast alati peda- googilise mõtte tähelepanuväärset väljendust. Nii on see olnud minevikus, nii on see ka tänapäeval.

Esimene dokument, milles fikseeriti nõuko- gude kooli õppe- ja kasvatustöö sotsialistlik sisu ja organisatsioon, oli 1918. aastal vastu- võetud ühtse töökooli põhimäärus. Üheskoos sellega võeti vastu ka ühtse töökooli peamised põhimõtted.

Vene NFSV Rahvakomissaride Nõukogu poolt 18. detsembril 1923. aastal kinnitatud ühtse töökooli põhimäärus etendas tähtsat osa nõukogude kooli kiirel edasiarendamisel ning õppe- ja kasvatustöö uute printsiipide juur- dumisel haridusse. See põhimäärus kehtis ku- ni 19. septembrini 1933, millal Vene NFSV Rahvakomissaride Nõukogu kehtestas nõu- kogude polütehnilise kooli põhimääruse.

1959. aastal võttis NSV Liidu Ülemnõukogu vastu seaduse «Kooli ja elu sidemete tugev- damisest ning NSV Liidu haridussüsteemi edasiarendamisest,» millele järgnes analoogi- lise seaduste vastuvõtmine liiduvabariikides. Oige varsti pärast seda töötati välja kaheksa- klassiliste, kesk- ja õhtuste (vahetustega) koo- lide põhimäärused. Need kehtisid kõigis liidu- vabariikides kuni uue üleliidulise põhimää-

riide vastuvõtmiseni, seega möödunud aasta septembrikuuni.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsusega 10. novembrist 1966. a. «Üldharidusliku keskkooli töö edasise parandamise abinõudest» kohustati NSV Liidu Haridusministeeriumi ette valmistama uut põhimäärust, mis täiel määral vastaks õppe- ja kasvatustöö uutele tingimustele. Et tegemist oli äärmiselt tähtsa ülesandega, rakendati uut põhimäärust ette valmistama hulk inimesi — juhtivad haridustöötajad, pedagoogikateadlased, kogemustega koolijuhid ja pedagoogid. Tuli ju koostatavas dokumendis üldistada nõukogude kooli senist praktikat ning võtta arvesse kiirelt areneva pedagoogikateaduse saavutusi. Ühtlasi pidi põhimäärus kajastama kõiki neid nõudeid, mis nõukogude koolile esitati NLKP programmis ja NLKP XXIII kongressi direktiivides. Seega — üldharidusliku keskkooli põhimäärus on ühelt poolt kollektiivne teaduslik loomine, teiselt poolt aga suure poliitilise tähtsusega dokument.

Üldharidusliku keskkooli põhimääruse esimeses osas sõnastatakse nõukogude kooli tegevuse tähtsaimad printsiibid, millel põhineb meie koolisüsteem ning mis peegeldavad kogu seda hiiglaslikku tööd, mida hariduse demokratiseerimisel on meie maal veidi rohkem kui poole sajandiga tehtud. Suure töö kokkuvõtte on sõnastatud väga lihtsalt: «Üldhariduslikus koolis õpetatakse kõiki koolilikke jõudnud lapsi. Opetamine koolis on tasuta. Õpilastele antakse võimalus õppida oma emakeeles.»

Põhimääruses rõhutatakse, et üldhariduslik keskkool meie maal on ühtne poliitiline töökoor. Kooli peaülesanded on: anda õpilastele üldine keskharidus, mis vastab ühiskondliku ning teaduse ja tehnika progressi praegusaajaga nõudmistele, kujundada noores põlvkonnas välja marksistlik-leninlik maailmavaade, kasvatada õpilastes nõukogude patriotismi üllaid tundeid — armastust oma kodumaa, rahva ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Parteli vastu ning valmisolekut kaitsta oma sotsialistlikku isamaad; tagada õpilaste igakülgne harmooniline arenemine, nende esteetiline ja füüsiline kasvatus, nende tervise tugevdamine, töökasvatuse õige korraldus, valmistada õpilasi ette eluks, elukutse teadlikuks valikuks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Ühenduses nende printsiipidega rõhutab põhimäärus: «Kool seob õppe- ja kasvatustöö kommunistliku ülesehitustöö praktikaga ning kasvatab õpilasi kõlbeliselt kommunistlikmehhitaja moraalkoodeksi vaimus.»

Need printsiibid ei ole loomulikult mingi uus avastus, need on juba ammu sügavalt juurdunud meie kooli igapäevasesse praktikasse ning kandnud head vilja paljude põlvkondade eluks ettevalmistamisel. Kummatigi on nende esiplaanile seadmine uues põhimääruses äärmiselt vajalik: nendes on antud nõukogude kooli kogu tegevuse alus, iga pedagoogi töö eesmärk ja põhisuund.

Uus põhimäärus määratleb õppe- ja kasvatustöö organisatsioonilised alused. Nimetaksime siinkohal mõningaid sätteid, mis määratlevad mitmed tähtsad küljed koolitöös täpsemini, kui varasemates dokumentides seda tehti.

Kõigepealt määratakse kindlaks kohustuslike nädalatundide maksimumarv: 1.—4. klassis — 24 tundi, 5.—8. klassis — 30 tundi ja 9.—10. (11.) klassis — 32 tundi. Alates 7. klassist on lubatud fakultatiivsed tunnid, mis võimaldavad mitmekülgsemalt arendada õpilaste huve ja võimeid.

Ühtlasi on kindlaks määratud ka õppetöö kestus ja koolivaheajad. Õppeaasta algab 1. septembril ja lõpeb 25. juunil (eksamid kaasa arvatud), jagunedes neljaks õppeveerandiks. Meie vabariigi koolide vanemates klassides toimus viimastel aastatel õpilaste hindamine poolaasta kaupa. Seoses uue põhimääruse rakendamisega kehtestatakse nendes klassides taas veerandihinded.

Märkimisväärne on uues põhimääruses on kevadine õppetöövaheajad ette nähtud 24.—31. märtsini. Kohalikest oludest sõltuvalt on lubatud seda üle viia mõnele uuele ajavahemikule. Võttes arvesse, et märtsiku lõpp on meie vabariigis tavaliselt suure kevadise sulaperioodi, taotlesid mõnede rajoonide täitevkomiteed kevadise koolivaheaja ületoomist varasemale perioodile. Eesti NSV haridusministeeriumi oma käskkirjaga määraski kevadise koolivaheaja 1970/71. õppeaastal 7.—14. märtsile. Sel ajal peaks olema võimalik talisporti harrastada ning koolide ülesanne on need võimalused maksimaalselt ära kasutada.

Nagu varasemateski dokumentides, nii ka uues põhimääruses rõhutatakse, et õppe- ja kasvatustöö põhivorm on õppetund, mille kestus on 45 minutit.

Põhimääruses antakse koduste ülesannete mahu maksimumpiir, mis peab aitama vältida õpilaste ülekoormamist.

Hiljuti kontrollis Eesti NSV Haridusministeerium mitmes rajoonis ja linnas õpilaste koormust ning nentis paljusid puudujärke. Kolleegiumi koosolekul vastuvõetud otsuses antakse põhjalikke juhtnõude koormuse otstarbekaks reguleerimiseks. Uuest põhimäärusest lähtudes juhitakse tähelepanu õppetunni õpetusliku ja kasvatusliku taseme paranda-

mise, õpetajate töö koordineerimise, õpilaste õige juhendamise ning aja ratsionaalse kasutamise vajadustele. Ühtlasi nõutakse koolidelt, et 1.—3. klassi õpilastele ei antaks esmaspäevaks ja pühadejärgseteks päevadeks koduseid ülesandeid ning et õpilasel ei tohi päevas olla üle ühe, nädalas aga mitte üle kolme kontrolltöö.

Kehtima jääb viieballiline hindamisüsteem. Põhimäärus lubab mõnedes ainetes (laulmine, kehaline kasvatus) hinnata õpilase edasijõudmist märkusega «arvestatud» või «mittearvestatud». Kasvatustöö huvisid arvestades on Eesti NSV Haridusministeerium otsustanud nimetatud ainetes säilitada viieballilise hindamisüsteemi.

Printsiipsaalselt uutele alustele viiakse üle õpilaste käitumise hindamine. Siin ei rakendata edaspidi enam viieballilist süsteemi, mis juba ammu tekitas õpetajaskonnas õigustatud nurinat. Õpilaste käitumist hakatakse hindama hinnetega «eeskujulik», «rahuldav» ja «mitterahuldav». Praegu on väljatöötamisel hindamise juhend, mille vastuvõtmiseni jääb käitumise hindamise kehtima senine kord. Juhtivate haridustöötajate arvates kujuneb n.-õ. massihindeks «rahuldav». Sellega hinnatakse õpilasi, kes täidavad õpilasreegleid, võtavad osa ühiskondlikust tegevusest ja ühiskondlikult kasulikust tööst koolikollektiivis. Hinne «eeskujulik» pannakse nendele õpilastele, kes tõepoolest on igal alal eeskujuks oma koolikaaslastele. Ainus negatiivne hinne «mitterahuldav» pannakse nendele õpilastele, kes süstemaatiliselt ei täida õpilasreegleid ega allu kooli ja õpetajate nõudmistele, käituvad distsiplineerimatult koolis, kodus ja avalikes kohtades. Mitterahuldav hinne pannakse käitumises välja ka nendele, kes on ühekordselt korda saanud ühiskonnavastase teo, õiguserikkumise. Õpilase käitumise mitterahuldav aastahinne pannakse välja ainult kooli õppenõukogu otsusel.

Põhimääruse kolmas osa kannab pealkirja «Õpilased». Selles määratakse kindlaks õpilaste kooli astumise kord, õpilaste kohta peetav dokumentatsioon, õpilaste kohustused ja õigused, õpilasorganisatsioonide osa õppe- ja kasvatustöös, õpilaskollektiivide organisatsioonilised alused jm.

Kui varem oli kehtestatud kord, et kooli võetakse vastu lapsed, kes jooksu aasta 1. septembriks on saanud 7-aastaseks, siis uues põhimääruses kõlab see säte järgmiselt: «Esimese klassi võetakse lapsed, kes jooksu aasta 1. septembriks on saanud või septembrikuu jooksul saavad 7-aastaseks.» Sellega on avardatud 1. klassi vastuvõt-

mise piire, mida paljud lapsevanemad on juba ammugi soovitud.

Nentigem, et uue põhimääruse kolmanda osa sätete ellurakendamine aitab kaasa õpilaste omavalituse kiirele edasiarenemisele, õppivate noorte omalgatuse ja aktiivsuse järsule tõusule. See aga makorda soodustab aktiivsete ühiskonnategelaste, tublide organisaatorite ja mõtleivate tööinimeste kasvatamist.

Põhimääruse IV osa käsitleb õpetajate, klassijuhatajate ja kasvatajate ülesandeid. Õpetajale kuulub koolis juhtiv osa, kuna tema ülesanne on anda õpilastele kindlad teadmised teaduste alustest, kujundada neis kommunistlikku maailmavaadet, arendada õpilastes teadmisjanu ja võimeid; kasvata õpilasi kommunistliku moraali vaimus; hoolitseda õpilaste tervisliku seisundi eest, õppida tundma nende individuaalseid eripärasusi, elamistingimusi, pidada sidet lastevanematega ja üldsusega, propageerida pedagoogilisi teadmisi; süstemaatiliselt tõsta oma ideelis-politilist taset ja pedagoogilist kvalifikatsiooni. Põhimääruses on öeldud: «Õpetaja vastutab õpilaste õpetatuse taseme, nende teadmiste ja kasvatatuse eest. Õpetaja on kohustatud olema eeskujuks töös, isiklikus elus, käitumises ja sotsialistliku ühiselu reeglite täitmisel.»

Eespool öeldu rõhutab veel kord, kui suur on õpetaja vastutus noore põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel. Põhimäärus kui koolielu põhiseadus nõuab õpetajatelt oma teadmiste järjekindlat täiendamist, seega on õppimine õpetaja üks põhikohustusi, mille ignoreerimine tähendab ühtlasi põhimääruse nõuete täitmata jätmist.

Väga vajalik on põhimääruse see punkt, kus peetakse lubamatuks õpetajate eemalekiskumist nende põhiülesannete täitmisest ning nende rakendamist õppetöö ajal muude ülesannete täitmisel. Seda peavad arvestama kõik organisatsioonid ja asutused, samuti tuleb koolidel endil olla senisest nõudlikum sellest sättest kinnipidamisel.

Suured ülesanded seab põhimäärus klassijuhatajale, kes kasvatustöö organiseerimise kõrval taotleb õpilastele esitatavate pedagoogiliste nõudmistele ühtsust nii koolis kui ka perekonnas. Eraldi on reguleeritud pikapäevarihmade (-klasside), internaatkoolide, erikoolide ja kooliinternaatide kasvatusülesanded.

Põhimääruse V osas käsitletakse kooli juhtimist. Selles loetletakse eraldi koolidirektori, direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal, klassi- ja koolivälise töö organisaatori, direktori abi majanduse alal, direktori asetäitja tootmisõppe alal, sõjandusõpetaja ja vanempio-

neerijuhi kohustused ja õigused. Ühtlasi nenditakse, et koolides, kus on rohkem kui kolm õpetajat, moodustatakse õppe- ja kasvatustöö põhiküsimuste läbiarutamiseks õppenõukogu. Õppenõukogu ülesanded piiritletakse eraldi NSV Liidu Haridusministeeriumis koostatavas õppenõukogu põhimääruses.

Põhimääruse V osas on ära näidatud ka koolide juhtivate töötajate kohalemääramise ja vallandamise kord. Vastavalt sellele kinnitas Eesti NSV haridusminister novembrikuu lõpul oma käskkirjaga juhendi Eesti NSV Haridusministeeriumi süsteemi töötajate ametisse määramise, üleviimise ja töölt vallandamise kohta.

Sedastagem, et kooli juhtkonna ülesannete piiritlemine ei ole kuigi lihtne. Sageli põimuvad eri töötajate kohustused, juhtimistegevuses on raske näha kindlat süsteemi. Omal ajal kirjutas A. Makarenko: «Mõnes koolis on raske aru saada, kes juhib: kas juhib direktor või juhib õppealajuhataja, või juhib komsorg või vanempioneerijuht, ega saagi aru, kes vastutab, kes keda õpetab, kes keda tegelikult juhib.» Uus põhimäärus annab tugeva tõuke koolide juhtimise teaduslikule (ratsionaalsele) organiseerimisele.

Põhimääruse paljude sätete kohta on oodata kommentaare, mille andmine on tehtud kohustuseks NSV Liidu Haridusministeeriumi koolide peavalitsusele ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemiaale. Ka koolide juhtimise kohta antakse kasulikku nõu ja tulusaid näpunäiteid. Hiljuti valmiski NSV Liidu Haridusministeeriumi koolide peavalitsusel koostöös Pedagoogika Akadeemia Üldiste Kasvatuseprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudiga metoodiline kiri «Klassi- ja koolivälise töö organisaator».

Põhimääruse viimane, VI osa käsitleb koolide materiaalset õppebaasi, finantseerimist ja aruandlust. Koolide vajalike tööruumide loetelus on uudne 1.—3. klassi tööõpetuse ruumide vajalikkuse äramärkimine. Kooli maa-alal on muude tsoonide hulgas nimetatud ka puhketsooni.

Selles osas on väga tähtis see säte, milles kõneldakse õpilaste meditsiinilisest teenindamisest. Igale koolile määratakse arst ja teised meditsiinitöötajad. Arst ja teised meditsiinitöötajad peavad korraldama ravi-profülaktilisi ja koos kooli juhtkonnaga sanitaar-hügieenilisi üritusi, mis aitavad kaasa õpilaste tervise hoidmisele, füüsilisele are-

nemisele, edukale õppimisele ja kasvatamisele.

Üldharidusliku keskkooli põhimääruse projekti arutati kahe aasta jooksul paljudes kollektiivides. Tehtud märkused ja ettepanekud võeti projekti viimistlemisel arvesse. Põhimääruse projekti arutasid ka üleliidulise õpetajate kongressi delegaadid.

Asjaolu, et üldharidusliku keskkooli põhimääruse kiitis heaks NSV Liidu Ministrite Nõukogu, annab veel kord tunnustust partei ja valitsuse suurest hoolitsusest nõukogude kooli eest, selle eest, et täiustuks sirguva põlvkonna õpetamine ja kommunistlik kasvatamine.

Kuigi põhimääruse avaldamisest on möödunud ainult mõni kuu, on selle sisuga põhjalikult tutvunud juba kõik haridustöötajad ja pedagoogid. See töö peab jätkuma, sest põhimääruse ellurakendamine onoleb täielikult kursisolekust kõigi sätetega. Pealegi on oodata mitmeid dokumente, mille koostamine on põhimääruses ette nähtud. Kuid põhimääruse tundmine on üks külg. Oluline on, et igas koolis kaalutaks igakülgelt läbi abinõud kooli põhidokumendi ellurakendamiseks ning hakataks kavandatut aega viitmata teoks tegema.

Pedagoogidel tuleb olla ka propagandistiks. Esmajoones vajavad põhimääruse kohta selgitusi õpilased. Paljudest koolidest on teada, et õpilasperel on küllaltki arvukalt küsimusi. Nendele tuleb vastus anda, sest põhimäärus puudutab ka õpilasi — nende kohustusi ja õigusi. Ja loomulikult on ära teha suur töö põhimääruse tutvustamisel lastevanematele. Ainult siis, kui lastevanemad tunnevad põhjalikult põhimääruse sisu, on võimalik taotleda kooli ja perekonna nõudmiste ühtsust.

Põhimääruse ellurakendamine puudutab ka koolide šeffe. Ammugi tuntud tõsiasi, et koolide töö edukus sõltub suurel määral tema tihedaist sidemeist üldsusega, on leidnud taas rõhutamist. Eriti meie vabariigis on sel alal veel palju ära teha. Ettevõtete, majandite ja organisatsioonide abiga saab välja kujundada üldsuse soodsat suhtumist koolisse, võib tublisti mõjutada koolikohustuse sisulist täitmist ning tugevdada koolide materiaalset õppebaasi.

Üldharidusliku kooli põhimäärus on tähtis pedagoogilis-organisatsiooniline dokument, mille täitmisest onoleb koolide töö edasine täiustumine.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

ESTEETILINE JA KUNSTILINE KASVATUS KUI NÕUKOGUDE KODANIKU KASVATUS

A. REMMEL

LENIN JA RAHVA ESTEETILINE KASVATAMINE

Seeoses Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäeva tähistamisega on leidnud kõige mitmekülgsemat valgustamist suure juhi elu ja tegevus, eriti tema ideed, mis näitavad tänapäeval teed sotsialistliku ja kommunistliku ühiskonna ülesehitamisele kogu maailmas.

Valgustamist on leidnud ka Lenini ideed ja vaated kunsti kohta. Hoopis vähem on neid kui metodoloogilisi lähetehti võetud aluseks esteetilise hariduse ja kasvatusel organiseerimisel tänapäeva koolis. Kuid just see on vajalik, kui tahame kasvatada kultuurseid Nõukogude kodanikke.

V. I. Lenini seisukohti kunsti kohta leiame paljudes tema kirjutistes ja kõnedes. Väga kokkuvõtlikult väljendusid need vestlustes Clara Zetkiniga. Selgelt kajastub neis Lenini seisukohtade lai haare, nõudmine, et kunst peab tungima sügavale rahvamassidesse.

See lai, kogu elu mitmepalgelisust haarav ilu hindamine avaldus ka V. I. Lenini aegses koolikorralduses. 1921. aastal Rahvahariduse Komisariaadi väljaantud brošüüris «Kooli elu kunstiline organiseerimine» öeldakse: «... kooli argipäevad peavad olema kunstiliselt organiseeritud... on vaja, et kooli elu muutuks kunstiliselt väärtuslikuks ja kauniks... Ilu peab läbi imbuma kõigist koolielu pooridest.» Oletades, et võidakse süüdistada estetismis, öeldakse edasi: «Seal, kus luuakse aktiivset elulisi väärtusi, esineb kauni

tunnetus kui kõrgeim reguleeriv alge...» Pavel Petrovitš Blonski väidab oma 1919. a. ilmunud raamatus «Töö-kool», et «esteetiline looming ei pea isoleeruma igapäevasest elulisest loomingu- ja kunst ei pea kasvatuses olema eraldatud kogu aktiivsest elust.» (1)

Need Lenini päevade unistused ei ole aga tänaseni veel täitunud. Küsimus vajab ikka ja jälle vaatlemist uutest aspektidest.

ESTEETILISE KASVATUSE HAARE

Esteetilise kasvatusel piirid ulatuvad kaugelt üle kunstilise kasvatusel piiride; selle ülesandeks on kujundada inimestes esteetiline suhtumine tegelikkusesse, nii olustikumiljõesse, tööprotsessi ja töösaadustesse, inimestevahelistesse suhetesse kui ka loodusesse. Sellisel laiahaardeliselt hinnatud esteetilisel kasvatusel on kauged ajaloolised juured; mõningaid jooni sellest on esitatud minu kirjutises «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 7.

Laiahaardelise esteetilise kasvatusel rõhutamist esineb nõukogude esteetikalases kirjanduses eriti viimasel aastakümnel. Moskvas 1963. aastal korraldatud kõrgemate koolide teaduslikul konverentsil ütles filoloogiadoktor V. Skaterštšikov: «Esteetilise kasvatusel abil võime me paremini ja kiiremini lahendada kõiki kommunistliku ülesehituse ülejäänud ülesanded: nii kommunismi materiaal-tehnilise baasi ülesehitamise ülesande kui ka uute ühiskondlike suhete täiustamise ülesande, uue maailma harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamise ülesande.» (2)

Esteetilise kasvatuse sellist laia haaret taotledes tuleb laiendada ka õppeainete loetelu, mis võimaldavad esteetilisest kasvatusest. Esijoonest tuleb muidugi nimetada kirjandust, muusikalist kasvatust, kunstilist kasvatust, joonestamist, tööõpetust, kehalist kasvatust ja klassivälilist kasvatustööd, siis aga ka bioloogiat ja geograafiat, matemaatikat ja füüsikat. Muidugi nõuab see õpetajale laialdase esteetilise hariduse andmist. Väga õigesti rõhutas filoloogiadoktor A. G. Jegorov eespool nimetatud teaduslikul konverentsil Moskvas, et on küpsenud vajadus sellise pedagoogilise kaadri ettevalmistamiseks, kus iga õpetaja, vaatamata oma spetsiaalsusele, oleks ka esteetiliseks kasvatajaks (3).

Kuigi kõigis õppeainetes on esteetilisest kasvatusest sama lõppeesmärk, on igal õppeainel oma spetsiifika, omad aspektid, mida ta eriti suudab viljelda. On vaja, et kõik see toimuks koolis koordineeritult ja kindlasse süsteemi suletult. Kahjuks on see küsimus seni veel lahendamata.

Kunstilise kasvatuse kui õppeaine tundide põhialaks on **esteetiline ruumiliste kunstide sfäär**, kuivõrd see esineb kujutavas ja dekoratiivkunstis, tarbekunstis, arhitektuuris ja tööstuskunstis; on aga vaja, et selle mõju kanduks üle kogu olustikule ja et see kajastuks inimese töötulemustes. Kui lähtuda uue, nõukoguliku kultuuri ülesehitamise seisukohalt, siis on see visuaalne sfäär — inimese kogu nähtav ümbrus — meie endi ja meie kultuuri elav peegel. Selle viljelemine väärrib niisiis tõsist tähelepanu.

ELEMENTAARNE HARMOONIATUNNE KUI ESTEETILISE KASVATUSE ALUS

Esteetilisest elamusest eraldatakse tavaliselt kahte astet: elementaarset meelelist meeldivust ja sügavamaid inim-mõtteid, mälestusi ja ideaale kajastavaid tundmusi. Elementaarse meelelise meeldivuse tähtsust on seni nagu alahinnatud, kuid esteetilise kasvatuse laia

haarde saavutamises on sel täita oluline osa.

Elementaarset meelelist meeldivust pakub värvuste süsteemipärane valik, selle aluseks on matemaatilistele seaduspärastele rajatud korrapärane kuju, kujude ülevaatlik rühmitus, koordineerimine, rütm, sümmeetria ja proportsionaalsus, kuna need seaduspäraste avaldused tõstavad vormide kujukust ja tajutavust. Oma töös «Esteetika aine» piiritleb professor L. Stolvitš seda nõnda: «... seaduspärase tajumise on seotud meeleorgani kõige normaalsema funktsioneerimisega, mis kutsub esile meeleliselt meeldiva aistingut.» (4)

Seaduspärane seob vormi osad ja vormide rühmad üheks struktuurseks tervikuks, hoolimata kujude, asetuste ja suuruste mitmekesisusest — me tajume seda **elementaarse harmooniana**; «Ühtlus mitmekesisuses» on olnud juba antiikajast saadik harmoonia klassikaliseks määranguks.

Meeleliselt meeldiv ei piirdu kitsalt ainult meelelise aistingut ja tajuga. Igaüks nendest meeleliselt meeldiva avaldustest kutsub esile tajumisega kaasnevate apertseptioonide — kujutluste, mõtete ja mälestuste toimel mitmesuguseid subjektiivseid emotsionaalseid elamusi; me tunnetame sümmeetrias teatud rangust, asümmeetrias — teatud vabadust, vertikaalses ja horisontaalses — rahu, diagonaalides ja siksakkiides — elavat liikumist ja rahutust, eredates värvustes — elurõõmu, tuhmides värvustes — rahu ja nukrust. Nende assotsiatsioonide taga olevad subjektiivsed kujutlused jäävad sageli ise küll n.ö. teadvuse künnise taha, kuid ometi rikastavad need inimpsüühikat.

Kõik kõne all olnud meeleliselt meeldiva ja harmoonia elementaarsed avaldused kuuluvad kunsti ilu, eriti dekoratiiv-, tarbe- ja tööstuskunsti ning arhitektuuri ilu põhikomponentide hulka.

Lapse meeleliselt emotsionaalse tundlikkuse ja elementaarse harmooniatunde kasvatamine — eriti kooli nooremas astmes — on esteetilise kasvatuse üks

olulisi koostisosi, sest just siit algab esteetilise suhtumise haarde laiendamine elunähtustele: korratunne kui rahuldus koordineeritusest, sümmeetriast, rütmist, proportsionaalsusest ja ülevaatlikust rühmitusest on määrava tähtsusega mitte ainult dekoratiiv-, tarbe- ja tööstuskunstis ning arhitektuuris, vaid kõigis inimeste töödes ja tegevustes; see elementaarne vormitunne peab orgaaniliselt kokku kasvama lapse psüühikaga. Peab sellega kokku kasvama nõnda, et mitte väljastpoolt tulev korra ja ilu nõudmine, vaid sisemine rahuldustunne korra ja harmoonia ilust juhib noori nende igapäevases tegevuses, olgu kodus või töökohal — oma kodu korrastamisel, mingi tabeli koostamisel või graafiku vormistamisel. Meie oluslikuline miljöo aga kõneleb, et siin on veel palju teha.

ILU KUI TÄIUSLIKKUS JA HARMOONIA

Kui esteetilise elementaarsel astmel kõneleme tavaliselt meeleliselt meeldivast, siis esteetilise kõrgemal astmel omandab keskse koha ilu e. kaunidus kui esteetiline kategooria. Tuleb rõhutada professor L. Stolovitsiga, et «kauni kategooriat, mis avab tähtsaima aspekti inimese esteetilisest suhtumisest tegelikkusesse, võib täie õigusega nimetada keskseks ja sõlmkategooriaks esteetikas, sest selles põimuvad kõigi teiste esteetiliste kategooriate ja probleemide heided.» (5) Ka esteetilisest kasvatuses tuleb lähtuda ilu taotlusest kui kesksest eesmärgist.

Ilu kategooriat võib kõige üldisemalt määratleda vormi täiuslikkuseks ja harmooniana, kusjuures vormi tuleb käsitada selle suhetes ühiskondlike eesmärkide ja ideaalidega, s. o. ühiskondlikult väärtusliku sisuga.

Tuleb aga kohe märkida, et nii täiuslikkus kui ka harmoonia võivad kunstis esineda lõpmatutes variatsioonides, olenevalt sellest, missuguseid eesmarke kunstis taotletakse ja missuguse sisu

kaudu seda taotletakse. Nõnda on täiuslikkus ja harmoonia erinevad antiik- ja moodsas arhitektuuris, erinevad Levitanil või Vrubelil, Viiraltil või Okase graafikas. Ilu kui täiuslikkus ja harmoonia ei piirdu ka ainult kujutava kunstiga, sest sisu ja vormi kategoorial on universaalne tähendus. Seepärast kõneleme samuti kauni tarbevormi täiuslikkust vastavusest funktsioonile ja materjali karakterile ning hindame seda kui harmoonilisuse ilu; me tunnetame täiuslikkust ka lennuki ideaalsetes lennuomadustes või harmooniliselt arenenud ja terves inimkehas.

Nagu märkisin, kohtume kõigis nendes nähtustes harmoonia uue, sügavamalt haarava astmega — sisu ja vormi, eesmärgi ja saavutuse harmooniaga. Seadku inimene oma tegevusele mis tahes eesmärgid, ta rahuldub alles siis, kui eesmärk on täielikult saavutatud ja kui saavutus harmoneerub eesmärgiga, s. t. inimese kõigis püüdlustes esineb pürgimus täiuslikkuse ja harmoonia poole. Õpetada seda täiuslikkuse harmooniat mõistma ja sisendada noortele sisemist tarvidust selle järele kõiges, mis meid ümbritseb ja mida luuakse, see on esteetilise kasvatuses laiem eesmärk. Juba varem mainitud kõrgemate koolide teaduslikul konverentsil Moskvas (28.—31. I 1963) rõhutas Üleliidulise Riikliku Kinoinstituudi töötaja E. S. Gromov: «Kommunismi esteetilisest ideaalist valgustatus tähendab, et inimene pürgib ülimalt täiuslikkuse poole oma tegevuse kõigil aladel, kõigepealt — oma töös.» Ja veidi edasi: «On vaja kasvutada esteetilist maitset, mille all mõistame oskust ja tahet luua täiuslikke tööprodukte, mõistame tungi tuua ilu elu kõigisse sfääridesse.» (6)

Selliselt laiahaardeliselt mõistetud esteetiline (esteeetiline kui sisu täiuslik kehastus vormis ning sisu ja vormi harmoonia) läheneb oma olemuselt töö avamisele ja liitub tihedalt töö tunnetusega ning loogilisusega, olles nende eriliseks aspektiks. Nõnda seostub esteetiline kasvatus eetiliste tõekspidamiste kasvatamisega ja me mõistame Maksim Gorki sõnu: «Esteetika — see on tuleviku

etika.» Kasvatuse seisukohalt on see tohutu väärtusega tõde.

Arvan, et kõigest eelnevast tuleneb paratamatult väide: **kunstilooming ei ole ületamatute vaheseintega eraldatud loomingust kõigil muudel aladel.** See-pärast on kujutava kunsti, tarbekunsti ja arhitektuuri kompositsiooni alused põhiprintsiipidena ja mudelitena maks-vad inimtegevuse kõikide alade kohta, millele rajaneb laiahaardeline esteeti-line kasvatus.

On vaja veel vastata küsimusele, **mis tingimustel** kunstilise kasvatuse tunnid suudavad olla mudeliks ja panna aluse laiahaardelisele esteetilisele kasvatusele. On selge, et kunstialase oskuse, isegi professionaalse kunstioskuse omanda-mine üksinda ei taga inimese üldist es-teetilist kasvatatust.

KUNSTILISE KASVATUSE TUNNID LAIHAARDELISE ESTEETILISE KASVATUSE ALUSENA

Et kunstilise kasvatuse tundides omandatu ei jääks kitsapiiriliseks ja elust irdunud oskuseks, tuleb arvestada mõningaid meetoodilisi lähtekohti. Me puutume siin kokku oskuste ja kogemuste ülekandmisega ning küsimusega, missugustes tingimustes see ülekand-dumine on efektiivne.

Kogemused näitavad, et ülekandevõi-me on suurem loomingulise fantaasiaga ja loominguliste harjumustega inimes-tel. Just loomingulisel fantaasial on võime ületada teadmiste lünki ja, avas-tades kaugeid analoogiaid, seostada tuntut tundmatuga ning leida õige la-hendus mingil uuel alal; see esineb nii kunstis kui ka teaduses. Seda asjaolu märgitakse näiteks nõukogude teadlase B. M. Teplovi töödes (7). Tabavalt kirju-tab teaduslase fantaasia kohta Dmitri Ivanovitš Mendelejev; ta märgib, et fantaasia võimaldab «põhjale toetumata ületada tundmatuse kuristikud, jõuda kindlatele tegelikkuse kallastele ja haa-rata kogu nähtavat maailma.» (8)

Et ühel alal — ütleme põhiliselt ku-jutava ja dekoratiivkunsti alal — omandatul oleks viljastav mõju ka muudel aladel, **tuleb loomingulist tööd ühtlasi seostada suure üldistusega mõis-tete, kategooriate ja seaduspärasuste tundmaõppimisel, mis loovad sildu kau-getegi analoogiate vahel ning kergen-davad omandatu laiahaardelist raken-damist.** Kogu töö tulipunkt tuleb siin keskendada **vormikujunduse ja kom-positsiooni** õpetusele, struktuuri ja ku-jukuse aluste tundmaõppimisele, tuues õpilastele järjepannu ka kõrvalnäiteid kunstivälisest nähtusest, kus on rakendatavad samad kategooriad ja print-siibid. Nõnda toimub laiahaardeline, struktuuri ja vormi mõistete järkjärgu-line lahtimõtestamine ja kasutamine, toimub aasta-aastalt nende mõistete avardamine ja süvendamine.

*

Minu kirjutise eesmärk on näidata, et ei kunstilise kasvatuse tundidel ega esteetilisel kasvatusel üldse ei ole ees-märgiks kitsa spetsiifikaga kunstialaste diletantide (olguigi heas mõttes) etteval-mistamine, vaid laiahaardelise esteeti-lise kasvatuse andmine, uue kultuuri loojate kasvatamine. Kahjuks ei ole kunstiline ja ka üldse esteetiline kasva-tus leidnud koolides veel küllaldast tunnustust.

Kirjandus

1. Революция — искусство — дети. 1966, стр. 106, 192—194.
2. Проблемы эстетического воспитания и современность. 1963, стр. 35.
3. В. А. Разумный, Эстетическое воспитание. 1969, стр. 6.
4. Л. Столович, Предмет эстетики. 1961, стр. 53.
5. Л. Столович, Категория прекрасного и общественный идеал. 1969, стр. 3.
6. Проблемы эстетического воспитания и современность. 1963, стр. 83.
7. «Искусство и дети» 1969, стр. 211.
8. Н. Дмитриева, Вопросы эстетического воспитания. 1956, стр. 26.

Pedagoogiline propaganda — milleks, mida arvestades?

NOOR

1. PROPAGANDA KOMMUNIKATSIOONIPROTSESSINA

Kõige üldisemas tähenduses on propaganda ideede, õpetuste, vaadete, poliitiliste teooriate trüki- ja suusõnaline levitamine. Seega kujutab endast protsessi, mis koosneb mitmest komponendist ehk

koostisosast: allikast, objektist, sisust, vahenditest, vormidest ja meetoditest.¹

Viimastel aastatel kiiresti arenenud kommunikatsiooniteooria on propaganda eeltoodud määratlust täpsustanud. Propaganda kui protsess on eeskätt **kommunikatsiooniprotsess**², seega isiksuse kujundamisega seotud sotsiaalpsühholoogiline nähtus.

Kommunikatsiooniprotsess kulgeb äärmiselt mitmekesistes vormides. Ometi on võimalik iga vormi iseärasustest esile tõsta mõned ühised, üksteisega seoses olevad elemendid. Tavaliselt tehakse seda USA sotsioloog Harold Lasswelli klassikaliseks muutunud skeemi kohaselt: kes teatab — mida teatab — missugust kanalit kaudu — kellele — missuguse efektiga. Lasswelli kommunikatsiooniskeem (kommunikatsioonikett) koosneb seega viiest põhielemendist: kes (kommunikkaator) → mida (informatsioon) → kuidas (kanal, informatsiooni edasiantmine) → kellele (auditoorium) → efektiivsus.

Kommunikatsiooniprotsessi tervikuna mõjutavad tingimused ja situatsioonid, mida vaadeldakse seoses kommunikatoori tegevusega ja vastuvõtuga retsiipiendi poolt eraldi. Nii esimesel kui ka teisel juhul on tegemist nende materiaalsete, ideoloogiliste ja psühholoogiliste tingimustega, millest igal konkreetsel juhul kujuneb välja kommunikatsioonile omane spetsiifiline situatsioon.³

Kui eeltoodud skeemi ulatuses panna funktsioneerima mis tahes konkreetne propagandaliik (juriidiline propaganda, teaduslik-tehniline propaganda, kunsti-propaganda, pedagoogiline propaganda jne.), tuleks fikseerida:

- a) element «auditoorium» ja propaganda objekt;
- b) element «informatsioon» ja propaganda sisu;
- c) elementidevahelised seosed;
- d) element «efektiivsus».

2. PEDAGOOGILISE PROPAGANDA ELEMENDID

1) Element «auditoorium» ja pedagoogilise propaganda objekt. Kes või mis need on?

Objekti ja auditooriumi oleme harjunud samastama ning nende osas vaatlema inimesi, kes tegelevad laste kasvatamisega väljaspool ühiskondlikke lasteasutusi. Siia kuuluksid seega emad, isad, vanaemad, vanaisad, hoidjad ja kõik potentsiaalsed vanemad ning vanavanemad.

¹ Vt. A. Jefimov, P. Pozdnjakov, Parteipropaganda teaduslikud alused. Tln., 1968, lk. 16.

² Kommunikatsiooniteooria põhimõistete kohta vt. näit. Ü. Vooglaid, Kuidas kujuneb ideoloogiline mõju. «Eesti Kommunist» 1967, nr. 8, lk. 39—48 või В. А. Мансуров, Основные понятия теории коммуникации. В сб. «Вопросы исторического материализма и критика некоторых концепций буржуазной социологии». М., 1969.

³ Ю. В. В о о г л а й д, Опыт социалистического и социально-психологического исследования структуры читательской аудитории городской и районной газеты. Автореферат. Москва, 1970, стр. 6.

Osutub aga, et nii defineeritud objekt (s.o. inimene, indiviid) ei rahulda propaganda määratlust (vt. eespool), sest propaganda kui protsessi sotsiaalne pale on kaduma läinud. Pealegi ei saa samastada objekti ja auditooriumi. Seega, pedagoogilise propaganda objekti tuleb täpsustada.

Et propaganda objekt vastaks propaganda üldisele definitsioonile, tuleb objektina näha inimest kui isiksust, seega inimese **teadvust**. Viimase kaudu ei saa aga veel kindlaks määrata üht või teist propagandaliiki, sest kõikide eesmärk on mõjutada teadvust ettenähtud suunas.

J. Serkovin näitab, et propagandistliku mõjutamise protsessis mõjutab kommunikatoor inimesi tegutsema vastavalt ühiskonnas tunnustatavatele väärtustele, käituma ühiskonnas väljatöötatud normide järgi. Ta kirjutab: «Igal juhul ja igal propagandistliku mõjutuse tasemel peab auditooriumile esitatav informatsioon inimeste teadvuses esile kutsuma assotsiatsioon teatud väärtuste suhtes ja tekitama huvi need omaks võtta või nendega identifitseeruda. Propagandistliku mõjutuse käigus tekib inimeste teadvuses algul lihtsalt teatud suhtumine pakutud väärtusesse. Korduv apelleerimine ühele ja samale väärtusele kinnitab järkjärgult selle suhtumise ja muudab selle enam-vähem alaliselt mõjuvaks teguriks, mis määrab ära, millise käitumisvariandi inimene teatud konkreetses olukorras valib. Seda ühiskondliku praktika ja isiklike kogemuste varal kinnistunud psüühilist nähtust nimetatakse sotsiaalseks hoiakuks (autori sõnend. — V. N.), mis kujutab endast üht tegevuse ja käitumise tähtsat konstitueerivat tegurit.»⁴

Sotsiaalne hoiak kui psühholoogiline nähtus kujutab endast seega inimese valmisolekut reageerida (toimida) teatud kindlal viisil. See kujuneb inimese teadvuse ratsionaalses (loogilis-teoreetilises) astmes ning organiseerib tema käitumise sise-mist seostatust, loogilist järjekindlust ja tegevuse eesmärgistatust.

Propagandal ei ole sotsiaalsete hoiakute kujundamisel, kinnistamisel ja muutmisel monopolset seisundit. Hoiakud formeeruvad kasvatamise, teadmiste ja kogemuste omandamise protsessis. Propagandistlik mõjutamine oluliselt täiendab ja intensiivistab seda protsessi.

Sotsiaalpsühholoogia seisukohalt on propaganda funktsionaalne eesmärk uute hoiakute kujundamine ning varem loodud hoiakute kinnistamine või muutmise.

Pedagoogilise propaganda objektiks kõige kitsamas tähenduses on seega sotsiaalne hoiak, mis määrab lastevanemate valmisoleku laste kasvatamisel käituda ja tegutseda pedagoogika, psühholoogia ja laste meditsiini poolt heaks kiidetud normide järgi.

Auditoorium kui propagandaskeemi üks põhielement koosneb inimestest, kelle teadvuses kavatseme hoiakuid kujundada (muuta, ümber kujundada). Pedagoogilise propaganda auditoorium on suhteliselt püsiv: ta altpoolt pidevalt uueneb uute perekondade loomise teel, ülaltpoolt aga toimub väljalangemine.

2) Element «informatsioon» ja pedagoogilise propaganda sisu.

Propagandistliku informatsiooni vastuvõtt on tihedalt seotud auditooriumile pakutava informatsiooni sisuga. «Kõige üldisemal kujul seisavad sotsiaalpsühholoogilised nõuded informatsiooni sisu suhtes selles, et anda lugejale, kuulajale ja vaatajale rahuldust selle pinge kõrvaldamise teel, mis tal on tekkinud mitmesuguste praktiliste ja isiklike probleemide mõjul, tema püüdest saavutada kaasinimeste lugupidamine või toetus oma arvamusele mõnes vaidlusaluses küsimuses, soovist saada teada midagi uut meid ümbritsevast keskkonnast, eetiliselts rikas-tuda või lihtsalt vajadusest puhata ja vabaneda emotsionaalsest pingest.»⁵

⁴ Ю. А. Ш е р к о в и н, Некоторые социально-психологические вопросы пропагандистского воздействия. «Вопросы психологии» 1969, № 4, стр. 132.

⁵ Sealsamas, lk. 135.

Pedagoogilise propaganda sisu all mõtleme neid teemasid ja nendega kaasnevaid otsustusi, seisukohti, soovitusi ning nõuandeid, mis tulenevad lapse arengu ja kasvatuses seotud pedagoogilistest, psühholoogilistest, meditsiinilistest ja sotsiaalsetest probleemidest. Seega on pedagoogilise propaganda sisu teadmiste kompleks lastemeditsiinist, lapse ja pedagoogilisest psühholoogiast ning pedagoogikast.

Propaganda sisu saab teemade kaupa kindlaks määrata ainult konkreetse propagandasüsteemi eksisteerimise korral. Kuna meil vabariigis pedagoogilise propaganda süsteem ei ole kõikjal veel konkreetset, üheselt fikseeritud, siis ei saa me alati ka pedagoogilise propaganda sisu täpselt, üheselt piiritleda.

Propaganda sisu on informatsiooni kui propagandaskeemi põhielemendi üks komponente. Informatsiooni teised komponendid on vorm ja suunitus. Konkreetsetes propagandaprotsessis esinevad kõik need komponendid ühtsuses, funktsioneerivad üksteist mõjustavalt.

Et paremini mõista informatsiooni kohta propagandaskeemis, peatume mõningatel informatsioonist endast tulenevatel iseärasustel.

a) Informatsioon võib oma suunituselt olla **neutraalne, veenev või sisendav**. Efektiiivse propagandistliku mõjutuse tähtsaimaks tulemuseks on veendumused inimese teadvuses. «Kedagi milleski veenda, see tähendab saavutada esitatava teesi loogilise põhjendamise alusel selle indiviidi või grupi nõusolek teatud seisukohaga [...], ja seda niiviisi, et ta oleks seejärel valmis seda seisukohta kaitsma ning selle kohaselt tegutsema.»⁶

Veendumusi kujundav propagandistlik informatsioon peab olema kas veenev või sisendav, üldjuhul mitte neutraalne. Veenva informatsiooni tunnuseks on tema otsuste loogiline põhjendamine, loogiline tõestamine. Veenev informatsioon mõjutab esmajärjekorras teadvuse ratsionaalset külge, s. o. just seda külge, mille pinnal kujunevad sotsiaalsed hoiakud. Sisendav informatsioon mõjutab põhiliselt teadvuse emotsionaalset külge, s. t. tugineb emotsioonidele. J. Šerkovini uurimused kinnitavad, et propagandas on kõige otstarbekam kasutada veenvat ja sisendavat informatsiooni üheaegselt, paralleelselt. Aga missuguses vahekorras? Mida suurema tunnetusliku võimega on auditoorium, seda enam peaks domineerima veenev informatsioon ja, vastupidi — väiksema tunnetusliku võimega auditooriumi puhul mõjub veendumusi kujundavalt rohkem sisendav informatsioon.⁷

b) Informatsiooni sisust ja vormist tuleneb hulk nõudeid, mida propaganda-protsessis peab arvestama. Vaatleme mõnda neist lähemalt.

Informatsiooni ühe- või kahepoolne argumenteerimine. Esimesel juhul sisaldab informatsioon ainult poolt- või vastuargumente, teisel juhul on arutluses ära toodud nii poolt- kui ka vastuargumentid. Eksperimentaalne kontroll on näidanud, et argumentide kahepoolne esitus võimaldab inimeste sotsiaalsetes hoiakutes sügavamaid muutusi esile kutsuda ja teistel seisukohtadel olevad informatsiooniallikad suudavad hiljem neid vähem mõjutada. Niisugusest esitusviisist loobutakse ainult väga madala haridustasemega auditooriumi puhul.⁸

Informatsiooni esitamise järjekord. Mingis informatsioonis esimesena esitatud argumentid vähendavad tublisti järgnevate argumentide mõju. Seepärast peab informatsioon, mis on määratud sotsiaalseid hoiakuid looma või muutma, edestama iga teist, mis ei ole selle ülesandega vahetult seotud. Argumentide esitamise

⁶ Ю. А. Шерковин, Убеждение, внушение и пропаганда. Вестник МГУ, Журналистика, 1969, № 5, стр. 30.

⁷ Ю. А. Шерковин, Об убеждении и внушении в пропагандистском воздействии. — Материалы встречи социологов, III. Личность и массовая коммуникация. Кязрику — 1968, Тарту, 1969, стр. 223—235.

⁸ Vt. viide A. A. Lumsdaine, I. L. Janise vastavatele uurimustele artiklis Ю. А. Шерковин, Убеждение, внушение и пропаганда. Вестник МГУ, Журналистика, 1969, № 5, стр. 34.

järjekorral on eriline tähtsus siis, kui auditooriumipoolne informatsioonivajadus on ilmne. Need informatsioonielemendid, mis otseselt rahuldavad auditooriumi vajadusi, on maksimaalse efektiivsusega informatsiooniahelas siis, kui need esitatakse esimestena.

Järeldused. Need on oluliseks teguriks hoiaku kujunemisel. Kui informatsioonis endas järeldus puudub, siis jääb auditooriumil võimalus see ise teha. Inimeste endi tehtud järeldused on suure mõjuga sotsiaalsele hoiakule. Kas aga iga auditoorium või üksikisik suudab ise õiget järeldust või järeldusi teha? Ilmselt ei! Kui eelnevalt on teada, et auditooriumil ei ole piisavalt arenenud loogiline mõtlemine, siis on otstarbekas järeldused lülitada informatsiooni. Kõrge haridustasemega auditooriumis võivad pealesunnitud järeldused aga omakorda esile kutsuda negatiivse reaktsiooni kas informatsiooni enda või kommunikaatori suhtes.

3) Informatsiooni seosed kommunikatsiooniskeemi teiste elementidega.

Lisaks informatsioonisisestele nõuetele on propagandaprotsessis vaja arvestada informatsiooni keerulisi sõltuvusvahekordi kommunikaatoriga kui informatsiooni loojaga, auditooriumiga kui informatsiooni vastuvõtjaga, kanaliga kui informatsiooni kandjaga jne.

Peatume siinkohal **informatsiooni vastuvõtuga** seotud küsimustel.

On hästi teada, et inimene võtab vastu eeskätt sellist informatsiooni, mis vastab juba kujunenud sotsiaalsele hoiakule. Teadlikult või ebateadlikult väldivad inimesed propagandat, mis on nende arvamusega vastuolus.⁹ Sotsiaalse hoiakuga vastuolus oleva informatsiooni eest kaitseb meid nn. valikuline tähelepanu mehhanism, mis ühelt poolt toetub informatsiooni sisule, teiselt poolt aga mitmetele vahendavatele teguritele, mis põhiliselt on selekteerivat ja informatsiooni tähendust moonutatavat laadi.

Sellise propagandistlikku laadi materjali sisu, mis eeltoodud nõuetele ei vasta, mis inimest pingest ei vabasta, jääb enamasti vastu võtmata või sellega lihtsalt ei nõustuta.

Informatsiooni omaksvõtmise protsessis eristatakse üldiselt nelja etappi (taset): 1) inimene saab teada midagi uut; 2) ta huvitub sellest; 3) ta kõrvutab uut informatsiooni oma varasemate teadmistega; 4) ta proovib uut teadmist kasutada. Alles sellisele proovile vastupidanud informatsiooni võtab inimene omaks.¹⁰

Informatsiooni omaksvõtmist soodustab ja takistab hulk tegureid. Vaatleme neist mõnda, mis otseselt ka pedagoogilises propagandas ilmnevad.

Utilitaarsus ehk kasusaamine. Seda otsib lugeja-kuulaja-vaataja mitmesuguste praktiliste ja isiklikku laadi probleemide lahendamise eesmärgil. Kui leitakse, et informatsioonis on just see sisu, mis tuleb kasuks inimese ees seisvate ülesannete lahendamisele, siis haarab ta seda informatsiooni meeeldi. Tihti kujuneb sellega seoses välja eriline sümpaatia ühe või teise informatsioonikanali või kommunikaatori vastu.

Tundub, et pedagoogilises propagandas ei kasuta me seda tegurit kuigi arukalt. Näiteks pedagoogilise propaganda alast informatsiooni (kirjandus jms.) ei anna me auditooriumi (ja selle üksikute gruppide) kätte mitte siis, kui selle järele kõige suurem vajadus on, vaid päris juhuslikult — nii nagu kirjastused seda jõuavad välja anda. Paljud lastevanemad, kellel niisugust raamatut või brošüüri läheks hädasti vaja, jäävad sellest ilma, teised aga ostavad igaks juhuks.

⁹ Vt. I. T. Klapper, *The Effects of Mass Communication*. Illinois, 1961, p. 18—19.

¹⁰ Vt. E. Mets, *Poliitinformaator — kes ta ikkagi on?* «Eesti Kommunist» 1970, nr. 5, lk. 66.

Kasusaamisega võime ilmselt põhjendada ka lastevanemate aktiivset osavõttu laste kooliks ettevalmistamise rühmade tööst.

Kui inimene ühelt poolt lausa otsib sellist informatsiooni, mis kinnitaks tema arvamusi, mis oleks talle kasulik, siis teiselt poolt püüab ta vältida informatsiooni, mis tema tõekspidamistega ei ühti, mis on talle ebameeldiv või vastuolus tema huvidega. Sellise antifekti psühholoogiliseks aluseks on eelarvamused. Illustreerime eeltoodut järgmise näitega.

Ajalehes «Edasi» 1967. a. avaldatud pedagoogilise propaganda alast kirjutiste sarja «Raskestikasvatatavus. Mis selle taga on?» lugesid huviga lastevanemad, kelle vastu koolil ei olnud mingeid pretensioone (76%). Neid vanemaid, kellele see sari oli peamiselt mõeldud, oli artiklite seeria lugejate hulgas väga vähe (22%).¹¹

Prestiiž. See avaldub kolmel tasandil: 1) inimene on rahuldatud, kui ta saab niisugust informatsiooni, mis otseselt või kaudselt toetab selle sotsiaalse grupi eesmärke ja taotlusi, kuhu ta kuulub või kuhu ta end ise arvab kuuluvat; 2) inimene haarab informatsiooni meelsamini, kui informatsioonis juhitakse tähelepanu (kas või vihjamisi) sellele, et esitatud seisukohal on enamik inimesi, või et seda seisukohta toetavad antud sotsiaalses grupis luigepeetud isikud; 3) kui lektoril või autoril on auditooriumi silmis prestiiži, siis on otstarbekas rajada temale lootusi mõjusaks veenmiseks.

J. Peegel kirjutab prestiiži mõjust ajalehelugejatele: «Pole ükskõik, kellele ajalehes sõna anda. Näit. kui oma eriala küsimustes võtab sõna tunnustatud teadlane, tubli agronoom või kolhoosiesimees, siis usub lugeja neid rohkem kui mõnd vähem tuntut. Hoopis halb on see, kui antakse sõna n.-õ. läbikukkunud inimestele. Nad võivad antud juhul kõnelda ka sula tõtt, kuid neid ei võeta tõsiselt. Mõnigi kord määrab prestiiži mitte niivõrd esineja tegelik pädevus, kui võrd tema eeldatav pädevus või eetilis-moraalne käitumine. Näit. võib mõni pedagoog väga hästi ja õigesti kirjutada laste kodusest kasvatamisest. Kui aga selgub, et tal endal üldse lapsi ei ole, langeb kirjutise prestiiž enamiku lugejate silmis (loomulikult siis, kui nad sellest teada saavad). /.../ Hoopis halvasti on lood siis, kui näit. moraaliküsimusi käsitleb inimene, kelle enda moraal pole sugugi kiita, kui kirjutab teadlane, kellest teatakse, et ta on vaid «konjunktuuritegelane» jne.»¹²

Psühholoogiliselt tugineb prestiiž sellele kindlustundele, mis saadakse teadmisesest, et on olemas ka teiste toetus.

Uudsus ja esmasus. See põhineb tõel: tuntut pole vaja tundma õppida. Kui tuntut ei ole täiendatud uute detailidega ja kui seda avaldatakse korduvalt, siis kutsub see rahulduse asemel esile rahutuse. Toodu ei tähenda seda, et informatsiooni ei tuleks korrata. Isegi vastupidi — propagandistliku mõjutuse eesmärgid on kergemini saavutatavad, kui peamist ideed korratakse, kuid seda tuleb teha võimalikult erinevas vormis.

Informatsiooni uudisega võib kaasneda informatsiooni esmasus. Esmane informatsioon reeglina alandab pinget, mõjub hoiakut kujundavalt.

Uudsust ja esmasust tuleb arvestada pedagoogilise propaganda auditooriumi määramisel ja osalt ka informatsiooni sisu piiritlemisel. Kasvatusküsimuste suhtes kujuneb meis teatud hoiak juba enne, kui otseselt laste kasvatamisega kokku puutume, s. o. koolieas. Oleks mõeldav, et pedagoogiline propaganda (kui protsess) saaks alguse koolis kohustuslikes pedagoogikatundides. Seni aga peaks igal õpi-

¹¹ Vt. Ü. Vooglaid, Kuidas kujuneb ideoloogiline mõju, lk. 46.

¹² J. Peegel, Ajalehežanrid. Rmt. «Ajaleht. Õppevahend ajakirjanike kvalifikatsiooni tõstmise kursustele». Tartu, 1968, lk. 97—98.

lasel olema kättesaadav populaarses stiilis kirjutatud pedagoogika- ja psühholoogiaõpik fakultatiivtundides kasutamiseks.

Suunitlus. Informatsiooni sisu peab selgelt identifitseerima informatsiooni ja auditooriumi tähtsamad sotsiaalsed hoiakud, s. o. lugeja-kuulaja-vaataja peab juba kommunikatsiooniakti algul olema veendunud, et informatsioon on nendega (informatsiooni suunitlus langeb ühte auditooriumi ootusega), aga mitte nende vastu.

4) Propaganda efekt ja efektiivsus.

Mõisted *propaganda efekt* ja *propaganda efektiivsus* ei ole samaväärsed. Propaganda mõjukuse uurimisel on vaja eristada kahte lähenemisviisi: 1) propaganda vahetu mõju isiksusele, sotsiaalsele grupile või ühiskonnale tervikuna; 2) propaganda kaudne mõju isiksusele, sotsiaalsele grupile või ühiskonnale tervikuna.

Kui tahame teada saada propaganda vahetut mõju, siis mõõdame propaganda efekti, s. o. teeme kindlaks, kas ühest või teisest kanalist saadud informatsioon huvitas isikut, kutsus temas esile vajaduse teadmisi täiendada, täiendavat kirjandust lugeda, minna vaatama vastavasisulist filmi või näidendit, arutleda ja vaielda kuuldu üle sõpradega, tuttavatega või perekonna liikmetega.¹³

Propaganda efekti mõõtmine on seega vahetult seotud auditooriumiga — viimane on efekti kandja ja efekti väljendaja. Põhimõtteliselt on võimalik mõõta iga informatsioonikanali, iga informatsiooniliigi vahetut mõju auditooriumile, s. o. mõõta efekti. Viimastel aastatel on selliseid mõõtmisi ka meie vabariigis tehtud.

Suur osa sotsioloogid mõistavad propaganda efektiivsuse all propaganda võimet mõjutada (muuta, tugevdada, säilitada) inimese käitumist soovitavas suunas, kujundada või kinnistada (muuta, ümber kujundada) sotsiaalseid hoiakuid. Mõõta propaganda efektiivsust, s. t. arvestada isiksuse, sotsiaalse grupi või kogu ühiskonna käitumises propagandast tingitud muutusi. Olles sõltuv paljudest faktoritest — aeg, keskkond, auditooriumi ettevalmistus jne. — on seda raske (praegusel momendil peaaegu võimatu) mõõta. Propaganda kaudse mõju — efektiivsuse — hindamise kriteeriumid on üpris ligikaudsed.¹⁴

*

Pedagoogilist propagandat ei saa uurida lahus kommunikatsiooniteooriast ja sotsiaalpsühholoogiast. Kuna viimased on kujunevad ja kiiresti arenevad teadused, siis ka pedagoogilise propaganda uurimispõld muutub üha laiemaks.

¹³ Г. И. Хмара, Определение некоторых понятий теории массовой коммуникации. Сб. «Кяэрику — 1968, Материалы встречи социологов» III. Тарту, 1969, стр. 72—73.

¹⁴ Propaganda efekti ja efektiivsuse kohta vt. ka В. А. Скиба, К проблеме эффективности массовой коммуникации в буржуазной социологии. — Вопросы теории и практики массовых средств пропаганды, вып. 2. Москва, 1969.

Kirjand algklassides õpilaste kujutlus- ja loominguvõime äratajana

L. VILLAND

Pilguheitmist kõnealusesse keerukasse ja küllap raskesti ligipääsetavassegi valdkonda võiks sisse juhatada ühe lihtsa, kuid elulise näitega, mis pärineb Erni Krusteni miniatuurist «Unustamatu hetk».

Kirjanikule ergastub mälestus, kuidas ta emaga esimest korda — poisike oli siis 5—6-aastane — linna läks. Kui veerand pikast teekonnast käidud sai, pidas ema ühe talu lopsakate lehtpuude all hobuse kinni:

«Kuulame nüüd,» ütles ta.

Ja siin, magava maja ees, valges öös tukkuvate suurte varjukate puude all ma kuulsin esimest korda, kuidas ööbik laksutas. Vana must aiste vahel ohkas ja meie emaga kuulatasime, hardunult, kaua.

Kõik on enam-vähem meelest läinud, kuid seda hetke ei unusta ma kunagi. Ja ma ei ole oma emale millegi eest nõnda tänulik, kui selle eest, et ta õpetas mind seisatama seal, kus leidus midagi meeliülendavat ja ilusat, et ta õpetas mind kuulama ja nägema.»

Tegemist on küll esimesel pilgul tähelepandamatu, aga hoopiski mitte hetke-tähendusliku seigaga. Lapse maailm on keerukas ja mitmepalgeline, sellesse ladestuvat elavatel muljetel võib olla suur etteulatuvus. Nad võivad hoopiski hiljem lausa üllatavate järeelmõjudena nähtavale ilmuda.

Tulevikule orienteerumine on omane koolitöölegi, algastmele iseäranis. Peaaegu igas väljakujunenud isiksuses võib leida rohkesti ilmekaid ladestusi, mis pärinevad just esimeselt õpetajalt kui teerajajalt. Tema taotluste õnnestumisele räägib peaaesjalikult kaasa lapse arenemise järjepidevuse silmaspidamine, tugine-mine nendele vaimsetele ja kehalistele eeldustele, mis õpilasele varasematest aegadest kaasa on antud.

Psühholoogid kinnitavad, et äsja kooli astunud laps on suuresti sõltuv välis-mõjudest, mille tingib intellekti suhteliselt aeglane arenemine. Ümbritseva keskkonnaga suhtlemises on tähtis koht elavatel muljetel ja emotsionaalsetel reageer-ingutel. Fantaasia on alalises rakenduses, millest tingituna lapsepõlvest kaasa-antud mängutarve säilitab oma aktuaalsuse koolitööski. Pikkamööda hakkab fantaasia vabanema lapselikust naiivsusest, muutudes järgmisil aastail isiksuse are-nemise mõjukaks tööriistaks.

Kõik see kinnitab **meelte ja muljete** vahenduse erakordset tähtsust õpilase kujuneva isiksuse seisukohalt, millel põhineb kirjaniku paljutähendav järeltun-netuski: «... ta õpetas mind kuulama ja nägema.»

Sedasama mõtet valgustab K. Ušinski koolitöö seisukohalt, öeldes: «...laps, kui nii võib väljendada, mõtleb kujudes, värvides, helides, aistingutega üldse, ja see vägistaks asjatult ning kahjulikult lapse loomust, kes tahaks teda sundida mõtlema teisiti. Niiviisi, riietades algõpetuse kujudesse, värvidesse ja helidesse, ühe sõnaga: tehes selle kättesaadavaks võimalikult suuremale hulgal lapse ais-tinguist, me teeme koos sellega oma õpetuse lastele kättesaadavaks ja astume ise laste mõtlemise maailma.»¹

¹ K. Ušinski, Näitlikust õpetusest. Teoses: K. D. Ušinski, «Valitud peda-googilised teosed» II k. ERK, Tln., 1958, lk. 471.

Pildi täpsustamine nõuab veel ühe olulise külje — **aktiivse tegutsemise vajaduse** esiletoomist. Nimetatud arenemisjärgul tõuseb lapse loomuliku tarbena esile vajadus kõigesse aktiivselt sekkuda, sest passiivne roll on lastele loomuvastane. Sageli on sisseelamine etteeloetavas raamatusse nii sügav, et unustatakse tõelisus ja nähakse palas mitte tegelasi, vaid reaalseid inimesi ning tuntakse ennastki sündmustiku vahetu kaasosalisena. Sama ilmneb teatrietendustelgi, kus nii mõnigi kord kaob piir näitlejate ja väikeste vaatajate vahel. Laste jäagitu sisseelamine ilmneb eriti tugevasti filmide vaatamisel.²

Lõppkokkuvõttes ladestub kogu see meelte muljete ja aktiivse tegutsemise vahendusel arenev kontakt ümbritseva maailmaga lapse teadvusse keele, **emakeele** kujul. Nii tõuseb emakeeleõpetus teiste õppeainete seas väga tähtsale kohale, algklassides isegi vaieldamatule juhtpositsioonile. Emakeele tundmine loob aluse lapse üldisele ja kõigekülgele arenemisele, tema isiksuse väljakujundamisele.

Õpetaja rajab siin oma taotlused, nagu juba eespool märgitud, sellele, mis ta oma värskete hoolealuste vaimsest maailmast eest leiab.

Mis nimelt?

Eelkõige küllaltki suure **keelepagasi**. Kasutame veel K. Ušinski vahendust: «Kuni asi jõuab õpetajani, seni on lapsel tohtud aarded, mis isegi ületavad tema vajadusi. Kuueaastasel lapsel on juba palju rohkem sõnu ja kõnekäände tunnete ja mõtete väljendamiseks kui tundeid ja mõtteid endid. Laps kasutab inimesele sünnipärase jäljendamise tõttu täiskasvanute keelt, kuid ei ole ise veel selle keeleni kasvanud, nii et rohkesti sõnu ja kõnekäände, mis ta on mehaanilise mälu jälgedes närviharjumuste näol juba omandatud, ei ole veel täielikult muutunud tema vaimseks omandiks.»³

Teisest küljest on lapsel juba maast-madalast olnud rohkeid kokkupuuteid **sõnakunsti mitmesuguste nähtustega** — laulusalmide ja luuletustega, vanasõnade ja mõistatustega, muinasjuttude ja igasuguste muudegi lugudega. Juba ebateadliku tunnetamise astmel on temani jõudnud mitmed sõnakunsti veetlused — selle musikaalsus, rütm, intonatsioon. Hilisemas arenemises omandab üha suurema osatähtsuse lugemispala sisu, mis ühteaegu kõnet ja sõnavara arendades juhhib last ümbritseva maailma nähtuste sügavamale tunnetamisele. Tärkavad vastavad tundmused ja kujutlused. Jõudnud kooliküpsuseni, on tekkinud juba soodus pind kirjanduse kui sõnakunsti vastuvõtmiseks nõudlikumal tasemel, ehkki see enamasti toimub etteeloetava pala kuulamise teel.

Eeltoodut aluseks võttes võiks seega väita: kooliikka jõudnud lapse edasises arenemises on esmajärgulise tähtsusega tuginemine kõiki meeli haaravale **elavale kaemusele**, rikkalikule **kujutlustemaailmale** (fantaasiale) ja loomupärasele tungile **aktiivselt tegutseda ja mängida**.

See kõik omakorda on aga otseühenduses loominguulise tegevusega. Igasugused **loovtöö elemendid** — konstrueerimine, ehitamine, joonistamine, musitseerimine, näitlemine, fabuleerimine ja värsside sepitsemine, kleepimine ja voltimine — omandavad seetõttu algklasside õppe- ja kasvatustöös erakordse tähenduse. Sel teel saame kõige viljakamalt mõjustada ka lapse **intellekti**, tema **mõistuse** arendamist. Täiskasvanutelgi liituvad abstraktsioonid hästi just nende nähtustega, millega ühenduses on vahetuid elamusi. Laps aga elab emotsionaalselt läbi kõik, mis ta mõtleb. Sellest intuitsioonigi — tähtsa loominguulge — suur osatähtsus lapse teadvuses.

² Vt. H. Palamets, *Õpilased ja filmikunst*, Tartu, 1969, lk. 88. (Rotaprint.)

³ K. Ušinski, *Grammatika õppimisest seoses keele õppimise üldülesannetega*. Teoses: K. D. Ušinski, «Valitud pedagoogilised teosed» II köide. ERK, Tln., 1958, lk. 504—505.

Emakeeleõpetuse tähtsaimaks loovtöö vormiks on kirjand. Hea kirjand põhineb eelkõige tähelepanu- ja kujutlusvõimele, keeleliste väljendusvahendite valdamisele ja ilukirjanduse lugemise kogemustele. Eespool ilmnes, et lapsed on nende tingimuste suhtes soodsalt häälestatud. Seepärast pole ka põhjust näha kirjandis üksnes vanemate kooliastmete töövormi, vaid leida talle koht juba 1. õppeaastal. Esialgu õpetaja tugeval suunamisel, klassi kollektiivse tööna, peaasjalikult suulisel vormis, hiljem kord-korralt, aasta-aastalt individuaalsuse ja kirjaliku töö osatähtsust tõstes.

Kõik see nõuab õppetöö põhjalikumat läbimõtlemit. Eeldab sellekohast sihi-seadet keeleõpetuse küsimuste ja lugemisalade käsitlemisel. Nii ühes kui teises tuleb näha lapse arusaamade ja tähelepanu, kujutluste ja tundmuste ning nende vastavate keelevahendite arendamise võimalusi. Üks peab tuginema teisele. Resultaat ilmneb õpilaste järjest süvenevas tunnetusvõimes, mille ilmekaks väljendajaks ongi kirjand.

Kuidas selleni jõuda, et õpilased kirjandite koostamisega toime tuleksid? Sellest, kuidas see algklassides õnnestub, tekib ju alus kirjandiõpetuse nõudlikumale käsitlemisele järgmises kooliastmes.

Kõik algab keeleõpetuse probleemide õigest nägemisest. Ušinski kirjutab, et laps tungib ümbritsevasse maailma, ja vastupidi — maailm kajastub lapses emakeele vahendusel. Seepärast on tähtis harjutada last tungima sõna mõttesse, vältida ebaõiget või udust arusaamist sõnade tähendusest. Tuleb tugineda harjutustele, mis äratavad mõtteid ja kutsuvad esile nende väljendamise sõnas. Mõlemad — nii mõtte äratamine kui ka selle iseseisev väljendamine — saab teostuda eelkõige vahetute tähelepanekute, näitlikkuse alusel. Nii kujuneb oskus vaadelda, oskus väljendada oma tähelepanekuid ja jõuda nende alusel loogiliste järeldusteni.

Õigekeelsuse õppimisel on vaja juhtida last enesevaatlusele, oma kõne jälgimisele. Sel viisil saadud keelereeglitel on suur väärtus, sest need on tuletatud vahetu kogemuse teel. Viimane tuleb aga kõne alla vaid siis, kui keeleõpetus ei piirdu ainult võraste tekstide tundmaõppimisega ja ärakirjutamisega, vaid ka oma mõtete iseseisva avaldamisega. Võib juhtuda sedagi, et liigne ja sealjuures ühekülgne nõudlikkus võib kaasa tuua lapse loomupärase väljendusrikkuse mahasurumise. Nimetatud ohule juhtis tähelepanu juba Joh. Käis, märkides, et igal inimesel on omapärane kõnekeel ja kirjastiil, milles peegeldub kujukalt tema vaimne pale. Ta kirjutab: «Senisele kooliõpetusele võib tõsiselt ette heita, et ta hoolimatult kohtleb laste kallist vaimuvara — keelt. Selle tulemuseks on hall, ilmetu, tuim «koolikeel», mis on väga iseloomustav juba algkooli-õpetajate juures. Kui esimesel õppeaastal kuuleme laste jutustustes piltlikke väljendusi, tabavaid võrdlusi, mis huvitavad kuulajaid, siis lõppklassis on harva kuulda ilusat, algupärast kõnet.»⁴

Emakeeleõpetust tuleb näha veel teises, märksa laiemas läbilõikes, mis lähtub kirjanduslikest lugemisaladest. Selles peetakse silmas nende väljendusvahendite tundmaõppimist, mis pärinevad rahvaluulest (muinasjutud, rahvalaulud, kõnekäänud, vanasõnad, mõistatused jm.) ning ilukirjandusest. Eesmärgile jõudmine sõltub eelkõige sellest, kuidas suudame õpilasi viia nende mõtete ja tundmusteni, mis on antud väljendusvahendite aluseks.

Keel sisaldab lõpmatul hulgal vahendeid tundmuste edasiandmiseks, sellegipoolest on õige sõna leidmine tihtiipeale raskustega seotud. Siin aitavad need ammendamatu võimalused, mis peituvad muudes keelevahendites: sõnajärje ebataavalisuses, sõnatähenduse piltlikkuses, rõhuasetustes, kordustes jm. Tundmuste edasiandmine toimub mitte niivõrd mõistete kui kujundilise keele kaudu.

⁴ Joh. Käis, *Lugemis- ja kirjutusõpetus*. Teoses: Johannes Käis, «Valitud tööd». RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tln., 1946, lk. 257—258.

Nii tekibki otseside lugeja tundmustega, tema intuitsiooniga. Omaaegne tuntud metoodik Rudolf Reiman väitis koguni, et «intuitiivse mõtlemise arendamine on kirjanduse õppimise peasiht».⁵ Teiste sõnadega — kirjanduspala ja lapse vahel peab kujunema läbielava mõistmise side.

Tundmuste edasiandmisel on määravaks ka kõne foneetiline külg, selle ilmekus: intonatsioon, tempo, kõnerõhk, pausid. Iseäranis oluline on see algklassides, kus ebapiisava lugemisõskuse tõttu on ette loetavatel kirjanduspaladel suur osakaal. Siit tuleneb tähtis ülesanne — õpetada lapsi mitte ainult lugema, vaid ka tähelepanelikult kuulama, kuuldut omandama ja seejärel ka edasi andma.

Lugemis- ja kirjutamisõskuse elementaarkursuse perioodil, s. o. esimeses klassis, moodustavad keeleõpetus ja kirjanduspalade lugemine ühtse terviku. Järkjärgult toimub diferentseerumine sisu ja eesmärkide erinevuse alusel, mis lõpuks — keskastmel — viib kummagi õppeaine iseseisvuseni. Mõlemad nad on kirjandite viljelemise peamisteks läteteks nii algastmes kui ka hiljemgi.

Elementaarset kirjandiõpetust tuleb näha **suulise ja kirjaliku kõne** arendamise tiheda läbipõimumisena. Suuline kõnearendustöö saab alguse juba esimesest koolipäevast. Lülitumine kooliellu toob kaasa hulgaliselt tähelepanekuid, mis äratavad uusi mõtteid ja elamusi, kutsudes ühtlasi lastes esile ärareageerimisvajaduse. Sellele õpetaja rajabki oma töö. Esijoones kuuluvad siia mitmesugused temaatilised vestlused kooliks ettevalmistamisest («Käisime koolivormi ostmas»), esimesest koolipäevast («Mis mulle esimesel koolipäeval kõige rohkem meeldis»), oma kodust («Missugune on minu kodu»), möödunud suvest («Kus suvel käisin ja mida nägin»), laste mängudest («Kuidas me kodus mängime»).

Kirjutamisvilumuste süvenedes hakatakse proovima eneseväljendamist ka kirjalikus vormis. Johannes Käis⁶ pakub selle kohta mitmeid võimalusi. Üheks lihtsamaks on üksikute sõnade (iga sõna eri sedelil) korraldamine ühise pealkirja (üldmõiste) alla, mille tulemuseks on terviklik looke. Järgmisel etapil hakatakse juba kombineerima üksikuid (eri sedelitel antud) lauseid, nii et neist saaks terviklik lugu, näiteks:

Koolis

Täna õppisime lugemist. Siis kirjutasime vihikusse. Pärast arvutasime. Laulsime ka ilusaid laule. Vahetunnil mängisime õues.

Õpilase enese poolt korraldatud materjali kirjutamist vihikusse, rõhutab Joh. Käis, tuleb pidada juba kirjandiks, kuivõrd kirjutamisele eelnes küllaltki suur mõttetöö.

Siit pole enam palju maad iseseisva kirjandini, mille aluseks on mitmesugused **tegelikkuse** nähtused, niisugused, mida laps on ise läbi elanud. Seesugune kirjand sünnib õpetaja suunamise, suulise ettevalmistustöö ja laste tähelepanekute-muljete koostöös. Lapse maailm on rikas ematsionaalselt häälestatud tähelepanekutest, tuleb anda vaid võimalusi nende väljaütlemiseks, et juba 1. klassis saaks iga õpilane kirjandi kallal sulge proovida.

Näiteks kirjutab õpilane Sirje P. oma perekonnast teemal:

Minu väike õde

Minul on väike õde. Ta on alles poolteise kuune. Nimi on tal Mare. Vähest karjub ta, vähest naerab. Kui emal on tarvis poodi minna, siis valvan mina Maret. Mõnikord hakkab ta nutma, siis õõtsutan voodit, kuni ta jääb vagaseks. Kui tuleb sõõgiaeg, siis nutab ta kõvasti. Aga muidu on Mare tore tüdruk.

⁵ R u d . R e i m a n , Kirjandus algkoolis. Teoses: «Teel töökoolile» III anne. Võru Õpetajate Seminari aastaraamat. Võru, 1926, lk. 82.

⁶ J o h a n n e s K ä i s , tsiteeritud teos, lk. 259 jj.

Esitatud kirjand kujutab endast emotsionaalselt häälestatud tõsielu registreeringut, mis on rajatud tähelepanekutele ja mälule. Seesuguseid kirjandinäiteid ei ole vähe, kuigi samal ajal paljudes koolides selleni jõutud ei ole.

Esimestele suleharjutustele lisandub hiljem **süvenev vaatlus**, mis peab õpilase silmad avama nii, nagu kirjanik Krusteni ema avas oma poja silmad. Veelgi hiljem emotsionaalse suhtumise väljendamise proovid. Sellekohaseid töövorme on mõnevõrra valgustatud metoodilises kirjanduses. H. Jõulmaa raamatus «Suulise ja kirjaliku kõne õpetus»⁷ on märgitud järgmisi: 1) lugemispalade ümberjutustamine, 2) lasteraamatute sisu ümberjutustamine, 3) jutustamine piltide ja lasteraamatute illustratsioonide järgi, 4) jutustamine ümbritseva elu sündmustest (kodu, kool, mäng, loodus), 5) jutustamine kollektiivselt koostatud kava järgi, 6) lasteajalehe (-ajakirja) kirjutiste ümberjutustamine, 7) lugemispalade või lasteraamatute tegelaste iseloomustamine.

Õpilaste loometöös on suur tähtsus ka teist laadi kirjandil, niisugusel, mille aluseks pole niivõrd tõsielulised faktid (lapse isiklikud kogemused ja läbielamused), vaid eelkõige **fantaasia**. Niisuguse kirjandi prototüübiks on kas muinasjutud või need **luiskelood**, mida lapsed üksteisele jutustavad ja mida nad luiskelugudena võtavadki kui täiesti loomulikke ja lubatuid.

Niisuguse kirjandi näiteks võiks olla lugu, mille on kirja pannud 1. klassi õpilane Külli K.

Kirjak

Elas kord Kirjak. See Kirjak oli hirmus ahne. Kui ta jooma hakkas, jõi vähemalt viis pangetäit küll. Aga kui sööma hakkas, sai tilluke koppel imeruttu tühjaks. Nii ta sõi ja jõi ja läks lõpuks lõhki.

Kaks esitatud kirjanditüüpi on ilmses kooskõlas lapse psüühikaga, sest laps elab kahesuguses maailmas. Ta uurib tegelikkust, on sellega kontaktis, aga loob endale ka fantaasiamaailma, kus esinevad tegelikkusega vastuolus olevad nähtused, nagu need on muinasjutuski: esemed on elustatud, linnud ja loomad räägivad, inimestel on üleloomulikud võimed, ümbritsevad inimesed on kas paremad või halvemad kui tegelikult. Lapsel on kiusatus muinasjutumaailma luua, aga samal ajal ka tegelikkust uurida. Nii üks kui teine kiusatus on hea, mõlemat tuleb toetada. Siit ka kaks liiki kirjandeid*, kusjuures kumbki neist nõuab isesugust juhendamist.

Pisut lähemalt.

Esimest tüüpi kirjandite (nn. tegelikkusekirjandite) puhul tuleb väga ettevaatlikult suhtuda igasugustesse juurdemõtlemistesse. Normaalselt arenenud lapsele tundub seesugune kirjandile juurdemõtlemine (kontsentratsioon, tihendamine ehk «luulendamine») valetamisena, ja kui õpetaja nõuab puanti või suuremat eredust, näib lapsele, et tal soovitatakse valetada. Mis saab siis lapse tõearmastusest, kui ta kogeb, et õpetaja teda lausa sunnib valetama?

Siit järgneb ka, et seda liiki kirjandites ei saa eriliselt toetuda klassi kollektiivsele tööle. Ühiselt vaadeldav on vaid kirjandi sõnastuslik külg, kompositsioon ja emotsionaalse suhtumise väljendamine. Faktide juurdepakkumise või nende kobedamaks tegemisega võidakse riivata laste tõemeelt. Küll aga võib tihendamine ja puanteerimine (mõistagi tegelikkuse piirides) kõne alla tulla hiljem, näiteks 6.—7. klassis: juhatakse õpilaste tähelepanu mitte ainult sellele, kuidas tegelikult on, vaid ka — kuidas võiks olla.

⁷ H. Jõulmaa, Suulise ja kirjaliku kõne õpetus. ERK, Tln., 1957, lk. 3.

Soovitav on tutvuda ka raamatuga: М. Л. Закожурникова, Сочинение и изложение в начальных классах. М., «Просвещение», 1964.

* Terminoloogiliste raskuste tõttu võiks neid nimetada vaid tinglikult: tegelikkuse- ja fantaasiakirjandid.

Hoopiski erineva olukorra ees seisame teist laadi, nn. fantaasiakirjandite puhul. Siin on klassi kollektiivne rakendamine vägagi viljakas, näiteks niisuguse ülesande puhul: «Kirjutage mõni luiskelugu, nagu te jutustaksite oma sõbrale naljaks, milles on natuke tõtt, aga natuke ka väljamõeldut.»

Seesuguse ülesande lahendamine pakub rohkesti elevust, sest viib lapsed veetlevasse fantaasiamaailma, annab rahuldust nende mängulustile, millel selles arengujärgus on veel väga suur tähtsus.

Niisuguses piirjoonestuses, nagu eespool toodud, peaks töö kirjanditega aasta-aastalt arenema nii sügavuti kui ka laiuti, ja kolmanda õppeaasta lõpuks viima õpilased elementaarse kujutluseni kirjandist kui iseseisva eneseväljenduse töövormist.

Alljärgnevalt peatutakse mõningatel üldisemat laadi tähendusrikkamatel kirjandiõpetuse lähtekohtadel.

Kirjandi jõukohasusest. Kirjandi õnnestumine sõltub kõigutamatust reeglist: käsitletav nähtustering olgu kirjutajale omane ja tuntud. Õpetaja peab suutma näha teemat õpilase pilguga ja kujutlema konkreetseid lahendusvõimalusi juba teema fikseerimisel. Ei piisa, kui õpetaja piirdub kirjandi jaoks vajaliku materjali olemasolu kontrollimisega. Mõnikord on vaja õpilasi selle materjali juurde juhtida ja — mis veelgi olulisem — õpetada seda koguma. Teiste sõnadega: õpetada kuulama ja nägema. Ehkki laste vastuvõtuvõime paistab mõnikord silma küllaltki suure üksikasjalikkuse ja peensustega, võib teinekord pealiskaudsus ja juhuslikkus olla lausa hämmastav. Laps piirdub tihti vaid nähtuse ühe küljega, mille tulemuseks on moonutatud kujutus. Lapse vaatlusega ei kaasne analüüsi ja ta võtab omaks selle, mis on kõige silmatorkavam või veetlevam omadus, mitte aga iseloomulik ja põhiline. Siit ülesanne — õpetada vaatlema, aga samal ajal ka kujutama (edasi andma) seda, mis on silmaga nähtud ja kõrvaga kuulud.

Tihti tuleb tugineda õpilaste teadvuses olemasolevale materjalile. Siingi on õpetaja abi vältimatu: aktiveerida mälestusi ja ergutada kujutlusvõimet. Seega omandab õpetaja juhendav töö suure tähtsuse eelkõige laste loomingulise fantaasia ergutajana. Ei seisne see «ilusate» ütleliste, piltlike väljendite (kõnekujundite) meelevaldses pealesurumises, mis ei anna midagi peale õõnsa fraasitsemise, vaid eredate kujutuspiltide äratamises. Õpilastel on vaja selgesti näha ja kuulda neid nähtusi, millest nad kirjutavad, siis ilmuvad nende teadvusse ka õiged ja vajalikud väljendusvahendid. Väga õpetlik on see juhendav töö, mida Lev Tolstoi tegi oma õpilastega Jasnaja Poljana koolis. Tema mõju oli üheaegselt kahepoolne: ühelt poolt äratas mõtteid ja kujutlusi, teiselt poolt aga aitas leida nende jaoks vajalikke sõnu.

Oma töösüsteemis pööras Tolstoi suurt tähelepanu eeskujukirjanditele. Ta rõhutas, et lapsed peavad matkima esijoones omaealiste, mitte aga täiskasvanute loomingut kui raskemini mõistetavat. Ei ole mõeldav vähegi edukas töö, kui puudub küllaldane varu eeskujukirjandeid.

Kirjandi tähendusrikkaks koostisosaks on pealkiri, kui võrd see võtab lühidal ja ilmekal kujul kokku kirjutatu sisu. Seoses kirjandite komplitseerumisega vanemates kooliastmetes muutub teemale vastavuse nõue sagedaseks komistuskiviks. Järelikult tuleb selle küsimuse juurde tulla juba algusest peale. Kui õpilastele antakse rohkesti pealkirjastamisega seotud ülesandeid, tekib ajapikku arusaamine pealkirja ja sisu vastastikustest suhetest. Õpetajale meelepärase teema jäik pealesurumine viib mitte ainult väärarusaamadele, vaid ka huvi hääbumisele. Ilma huvita tehtud kirjand on aga juba ette määratud ebaõnnestumisele. Huvi aitab virgema hoida seegi, kui me sõltuvalt laste temperamenditüübist ja muudest iseärasustest laseme neil ise valida, kas kirjutada 1. liiki (tegelikkusel põhinevat) või 2. liiki (fantaasial põhinevat) kirjandit. Algklassides võiks seesugust valikuvabadust lubada, mis mõistagi eeldab ka erinevate teemade olemasolu.

Suur tähtsus on laste loomingu protsessi iseärasuste tundmaõppimisel. Õpetaja peaks teadma, et laps töötleb oma loomingu harva, enamasti valmib see tal ühe hooga, sarnanedes ses mõttes mänguga, mis tekib vajadusest maandada tekkinud tundmused⁸ kiiresti ja lõplikult. Seepärast tuleb üsna ettevaatlikult suhtuda kirjalikesse kavadesse ja kirjandi mitmekordsesse ümberkirjutamisse.

Kirjand ei õnnestu kõigil ühtviisi, sest juba oma loomupäraste eelduste poolest on lapsed erinevas positsioonis. Oleks mõistagi ülekohtune eelisolukordade loomine kaasasündinud andekuse alusel, kuigi teisest küljest tuleb lapse andekuse eeldusi näha ja nendele tugineda. Nooremas koolieas ei ole need veel selgelt diferentseerunud, sageli võime näiteks märgata üheaegseid kalduvusi nii muusika, joonistamise kui ka sõnakunsti suhtes. Kõik need väärivad võrdset tähelepanu, sest nad vastastikku üksteist toetavad, arendades lapse vaimseid võimeid — vaatlus-, kujutus- ja mõtlemisvõimet, aga samuti mitmesuguseid oskusi.

Kirjanduslike kalduvuste alged võivad avalduda mitmeti: loominguilises kujutusvõimes, originaalse süžee kujundamises, looduse esteetilisest tunnetamises, emotsionaalses väljenduslaadis, kaasaelavas suhtumises süžeesse ja tegelastesse, lüürilist laadi mõtisklustes, soojas, hingestatud suhtumises ümbritsevasse. Tuleb ette eeskujude matkimist, enamasti alateadlikult.

Laste loomingu ole on üldiselt omane primitiivsus, jälgendavus, seda nii sisu kui ka võtete poolest. Täiskasvanute loomingu suhtes on ta samas positsioonis kui mäng elu suhtes. Mängus on tähtis mitte üksnes meelelahutuslik külg, vaid ka mängu objektiivne mõte, mis last tema tahtest sõltumatult arendab. Neile esjaoludele toetudes rõhutab L. Vögotski, et samuti, nagu me aitame lastel organiseerida mängu, peame me stimuleerima ja suunama nende loominguilistki tegevust. Hoopiski ei peeta siin silmas tulevaste kirjanike ettevalmistamist. Mõte on sootuks avaram: aidata lapsel läbida raskesti ületatav tee loominguiliste kujutlusteni, mis annab tema fantaasiale suuna kogu eluks, süvendab ja arendab emotsionaalset elusfääri ning võimaldab omandada keele — inimese mõtete, tundmuste ja sisemaailma kujundaja ning edasiandja kõige võimsama vahendi.⁹

Siitkaudu õieti kulgebki kommunistliku kasvatuse eesmärkide realiseerimine selle avaraimas sihiseades. Ja seda vaid siis — pöördume veel kord kirjutise läbikäiva mõtte juurde — kui õpetaja taotlused õpilaste suhtes on rajatud elavale kaemusele. See sunnib veel kord tähelepanelikult peatuma kirjaniku paljutähenduslikel sõnadel: «... ta õpetas mind seisatama seal, kus leidis midagi meeliülen-davat ja ilusat, et ta õpetas mind kuulama ja nägema.»

⁸ Vaata sellega ühenduses: Л. С. Выготский, Воображение и творчество в детском возрасте. М., «Просвещение», 1967.

⁹ Vt. L. Vögotski, tsiteeritud teos, lk. 60 jj.

TÖÖKOOGEMUSI JA metoodilisi artikleid

Lugemisõpetuse põhisuundadest ühenduses 2. klassi uue lugemik-õpiku kasutusele võtmisega

E. HIIE,

pedagoogikakandidaat

Juba pool aastat on algklasside õpetajate kasutuses olnud 2. klassi emakeel- lugemik-õpiku I osa (nüüd peaks olema kooli jõudnud ka II osa). Tavakohasest lugemiku struktuuri, tundide jaotuse, küsimuste-ülesannete jms. tutvustamisest lubatagu allakirjutanul siinkohal loobuda.

Seniste tähelepanekute põhjal valmistab õpetajale raskusi mitte niivõrd orienteerumine õppekirjanduses (resp. lugemikumaterjalis), kui võrd orienteerumine **lugemisõpetuse eesmärkides ja ülesannetes üldse**.

Vabariikliku algõpetuse komisjoni liikmete abiga kohtadelt saadud informatsioon, kontroll-uurimisretk Tallinna koolides ja andmed instituudi üliõpilaste pedagoogiliselt praktikalt sunnivad tõdema, et pahatihti valitseb täielik kaos **lugemisõpetuse põhisuundadestki** arusaamises.

Seesugune olukord on tingitud nähtavasti viimaste õppeaastate uuendusterohkusest: üksteise järel on tulnud ju uued programmid ja õpikud pea kõigis algklasside õppeainetes. Segadust tekitab nähtavasti kõige enam õige suhte leidmine uue ja seni olnu vahel.

— Mille poolest uued nõuded senistest erinevad?

— Mis seni olnust on kehtiv ja oluline ka praegu ning tulevikus?

— Mida tuleb radikaalselt teisiti teha? Nende ja teiste selliste küsimuste pärast valutavad paljud õpetajad oma südant. Seepärast lubatagu lugemisõpetus ja uus 2. klassi lugemik-õpik just sellest lähtekohast arutluse alla võtta.

LUGEMISOSKUS

Lugemisõpetuse eesmärkidest rääkides osutatakse tavaliselt lugemisoskuse kujundamise vajadusele ja selle oskuse neljale komponendile: lugemise õigsuse, ladususe, ilmekuse ja teadlikkuse saavutamisele. See eesmärk on lugemisõpetusel algklassides seni olnud, kehtib praegu ja jääb ilmselt püsima ka tulevikus.

Hea lugemisoskus on vajalik eeltingimus kõigi õppeainete edukaks õppimiseks. Uurimuste andmeil (S. Herman¹ jt.) on lugemisoskus kõrges korrelatsioonis õpilase

¹ S. Herman, Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 8.

õppeedukuse ja üldise vaimse arenemisega, selle üldise tasemega ei saa aga senini kaugeltki rahule jääda (V. Maanso², J. Nurmik³, K. Leht⁴ jt.).

Selle töö tõhustamiseks ning eesmärkide konkretiseerimiseks on uues emakeele programmis nõudmised lugemisoskusele senisega võrreldes märksa täpsemini fikseeritud (igale klassile on esitatud konkreetsed nõuded kõigi 4 komponendi kohta).

Eriti on rõhutatud lugemise teadlikkuse ja raamatuga iseseisvalt töötamise oskuse kujundamist. Seda eesmärki teenib uutes lugemikes suur osa lugemispaladega seotud küsimusi ja ülesandeid, mille juures on eriti silmas peetud õpilaste esitatavate nõuete raskusastme järkjärgulist suurenemist ning mis peaksid looma eeldused programmikohaste oskuste omandamiseks (teksti iseseisval lugemisel selle peamõtte leidmine, tegelaste iseloomustamine, kava koostamine jne.).

Olgu tähendatud, et lugemikus on antud ainult ülesannete näidissüsteem.

Selle põhjal peaks õpetajale selguma: a) missuguseid küsimusi-ülesandeid ühe või teise programmis nõutava oskuse kujundamiseks on mõeldav kasutada (näiteks pala peamõtte leidmisel: sisu avavale küsimusele vastamine, peamõtet sisaldava tekstiosa määramine, kirjanduspala pealkirja selgitamine või peamõtet täpsemalt ja kujukamalt väljendava uue pealkirja leidmine, antud vanasõnade hulgast peamõtet sisaldava vanasõna eraldamine, selle kokkuseadmine deformeeritud tekstist või peamõtet avava vanasõna iseseisev leidmine jne.);

b) missuguste paladega üht või teist ülesannete liiki on sobiv siduda (näiteks emotsionaalsete ja kirjanduslikult väljendusrikaste palade, samuti luuletuste puhul peaks nii klassi ühistöö kui ka lugemisülesannetega seoses olev iseseisev analüüs valdavalt kujundilis-esteeetilistele vahenditele tuginema ja pearõhu esteetilisele elamusele asetama; asjalikumate palade puhul on mõeldav suurema rõhu asetamine lugemistehnikale ning järeltööna lubatav teemakohaste mõistelis-loomuliste ülesannete rakendamine);

c) missuguses järjestuses peaks ühe ülesannete liigi raskusaste lugemistunde läbivalt kasvama (näiteks tegelaste iseloomustamisel neile hinnangu andmine esialgu palas otseselt antud iseloomuomaduste järgi, seejärel käitumise erivarjundite leidmine ja tegelaste iseloomustamine kaudsete võtete alusel ning lõpuks — tegelaste põhiliste iseloomujoonte eristamine mittepõhilistest ja selle põhjal tegelastele hinnangu andmine).

Ei ole õige lugemikuülesandeid täht-tähelt obligatoorseks pidada või ainult nendega piirduda. Olenevalt konkreetsest situatsioonist on tarvis lugemikupalade meetodilist töötlust nii muuta kui ka täiendada.

LUGEMISÕPETUSE UUS PÕHISUUND

Lugemisoskus pole eesmärk omaette, vaid on vajalik selleks, et kirjasõnast enese jaoks midagi vajalikku ammutada.

Kui 1. klassis on esiplaanil veel lugemistehnika (s. t. lugemaõpetamine), siis 2. klassis (lugemisõpetuses) muutub küsimus «Mida lugemispalast ammutada?» juba määravaks. Selle küsimuse lahendusest oleneb nii lugemismaterjali valik kui ka selle meetodiline käsitlusviis.

Senise koduloolise lugemisõpetuse puhul oli nimetatud küsimus lahendatud kirjasõna informatiivse külje kasuks: lugemine pidi andma eelkõige teadmisi.

² V. Maanso, Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tln., 1966.

³ J. Nurmik, Emakeele-alaste teadmiste ja oskuste omandamisest 4. klassis. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 9.

⁴ K. Leht, Lugemisoskusest ühenduses kirjandusõpetusega. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4.

Koduloolise printsiibi kõikehaarava rakendamise positiivseks küljeks oli õpetamise suur elulähedus, mille tulemusena omandasid lapsed hulgaliselt informatsiooni kodust ja koduümbrusest, selle loodusest, inimeste elust ja tööst. Kannatas aga õpetamise teaduslikkus ja järjepidevus ning eriti kirjanduslik lugemisõpetus. Lugemistundides domineeris liigne asjalikkus, ignoreeriti ilukirjanduse spetsiifikat ning kasutamata jäi ilukirjanduse kui kunsti tohutu kasvatuslik mõjujõud.

Algklasside uutes programmides on (alates 2. klassist) eraldi aინena loodusõpetus, kus lapsed saavad eale vastavaid teaduslikke teadmisi ning kus ühтеаegu looduslaste kujutluste ja mõistete formeerimisega tuleb kujundada ka ainealase teksti lugemise oskust, mis on hiljem populaarteadusliku ja teadusliku kirjanduse lugemise aluseks.

Emakeele lugemistundide põhifunktsiooniks jääb:

- õpilaste eetiline ja esteetiline kasvatamine,
- nende väljendusoskuse, tundeelu, fantaasia ja mõttemaailma arendamine,
- lugemishuvi ja kirjandusmaitse kasvatamine vanuseastmele jõukohaste ilukirjanduslike palade kaudu.

See on lugemisõpetuse PÕHISUUND.

Selles seisneb lugemisõpetuse põhiline erinevus seni olnust.⁵

Sellele vastavad peavad olema uued lugemikud ja nende metoodiline käsitusviis.

LUGEMIKU SISU

Lugemisõpetuse põhisuuna realiseerimine oleneb eelkõige õppekirjandusest. Kui kirjandusteadlased kesk- ja vanema astme kirjandusõpetusest rääkides peavad lähiminekiviku üheks pahenähtuseks liigset utilitarismi, mis eeldas kirjandusteose otsest, vahetat ja kohest mõju õpilase isiksuse kujunemisele ning tingis programmi ja õppekirjanduse ülekoormatuse nn. kasvatuslikult tähtsate, kuid kunstiliselt alatasemeliste paladega, siis algklassides oli see pahe veelgi drastilisem.

Kodulooline lugemisõpetus tingis ainealaste palade ülekaalu lugemikes. Vähe jäi ruumi ilukirjanduslikele lugemispaladele. Nende vähestegi valiku ja metoodilise töötluse juures maksti paraku nii mõnigi kord lõivu teema «obligatoorsuse» ja «kasvatusliku» momendi kasuks kunstiväärtuslikkuse arvel.

Tulemuseks on, et uute lugemike paladega, milles otsest «õpetust» näha pole — näiteks 2. klassi lugemikus «Magav õun», «Naljajutt lastele», «Väike vigurijutt» jne. — ei oska õpetaja enam midagi peale hakata.

Lugemisõpetuse liigest asjalikkusest johtuv emotsionaalse külje ahendamine (mis ühтеаegu tähendab eakohasuse nõudest üleastumist), selle meeleoluline tuimus ja huvi närbumine lugemise vastu vähendas mitte ainult lugemisõpetuse kasvatuslikku kasutegurit, vaid avaldas bumerangina tagasimõju ka lugemisoskuse kujunemisele.

Keda lugemine ei huvita, see ka vähem loeb; kes vähem loeb, selle lugemisoskus loomulikult ka aeglasemalt areneb.

Veel enam! Kui lapseas kirjasõna kõitvust, mõjujõudu ja rikkust ei tunnetata, kui siin lugemishuvi tuima materjali ja alatasemeliste (või vastupidi — liiga nõudlike) ülesannetega surmatakse, siis muutub üliküsitavaks selle huvi taas-elustamine kesk- või vanemas astmes.

Õeldut arvestades on lugemispala käsitsemine ainuüksi informatsiooni (muuhulgas ka kasvatuslike ideede) allikana ja lugemistehnika kujundamise vahendina mitte ainult ebaõige, vaid lausa kahjulik ning seda tuleb tõsise ohuna algusest peale taunida.

⁵ Vt. Algklasside programmid 1970/71. õppeaastaks. Tln., 1970, lk. 4.

Hiljuti avaldatud kommentaarides 5. klassi lugemikule rõhutavad autorid (L. Villand, A. Kriisa), et kirjandusõpetuses on vaja näha mitte niivõrd iga üksiku teema resultaati, kuivõrd eelkõige kogu kirjandusõpetuse pikaajalist protsessi:

«Eesnärgistus ulatub seega hoopis kaugemasse perspektiivi: äratada õpilastes püsivat huvi kirjanduse kui kunsti vastu, anda selle mõistmiseks vajalikud oskused, et tekiks eelsoodumus ilukirjanduse kui ülitähtsa kasvatusvahendi mõjulepääsemiseks mitte ainult koolis, vaid hilisemaski isiksuse kujunemise protsessis.»⁶

Õeldu kehtib ka algklasside kohta.

Seepärast on uute lugemike koostamisel autorite üheks taotluseks olnud lapse lugemisrõõmu säilitamine.

Lugemikku — sealhulgas ka 2. klassi lugemikku — on püütud muuta **kõitvaks, põnevamaks, lapselähedamaks.**

— Lugemiku n.-õ. juturaamatulikumaks muutmiseks on toodud sisse lugemikku läbivad tegelased. 1. klassis olid nendeks maapoiss Mart ja linnalaps Malle oma väiksema õe Triinu ja venna Tiiduga. 2. klassi lugemikus lisanduvad uute tegelastena Mardi noorem õde Anu, oktoobrilaste tähekesse ettevõtlik juht pioneer Rein ja 2 lustakat koolipoissi Sass ja Jass, kelle toredatest toimingutest ning vempudest-viperustest nii mõnigi õpetlik järeldus ilma eriliste õpetussõnadeta välja koorub. Kuna need tegelased 2. klassi lugemiku illustatsioonidelgi tänu kunstnik Silvi Väljalile suurepäraselt karakteriseeritud on, siis peaksid pildid senisest enam õpilasi jutustama virgutama ning seega õpetajale sõnastusõpetuses suuresti abiks olema.

— Lugemishuvi äratamise ja säilitamise eesmärgil on 2. klassi lugemikus rohkesti muinasjutte (ligi veerand palade üldarvust). Kui 1. klassi lugemikus domineerisid loomamuinasjutud, siis 2. klassis astuvad (lugemishuvi arenemise dünaamikast arvestavalt) loomamuinasjuttude kõrvale mitmesugused imemuinasjutud. Lastele on püütud n.-õ. tagasi anda armsakssaanud muinasjututegelased Lumivalgeke ja 7 põialpoissi, majahaldjad-kääbused, lillehaldjad jt.

— Uut lugemikku on püütud muuta pinge- ja puändirohkemaks. On tõstetud elurõõmsate ja humoristlike palade osatähtsust («Jänes, kes tahtis vastu vaielda», «Kaval-Ants ja Vanapagan» jt.). Mõned palad ongi ainuüksi nalja ja naeru pärast sisse võetud («Naljajutt lastele», «Väike vigurijutt» jt.). Vaheku didaktika väljalugemine nendest on tulutu ja ohtlik. Huumorit on meie asjalikus elus niigi vähe, huumorimeel puudub kurvastavalt paljudel, ärgem siis väheseid võimalusi selle kasvatamiseks kasutamata jätkem!

— Lugemispalade valikul on püütud üldreeglina vältida kuiva andmestikkku, palasid ainuüksi teema pärast. Alati see siiski korda pole läinud; paraku on meie kaasaegses kirjanduses kahetsusväärset vähe tähtpäevateemalisi, ühiskondlik-politilist elu ja tänapäeva laste elu kajastavaid ilukirjanduslikke lühipalu. Kui õpetajal mõni vähemõnnestunud lugemispala samateemalise paremaga ilmuvast uudiskirjandusest asendada õnnestub, siis ei ole ta sellega programminõuete vastu patustanud, vaid on lastele ainult head teinud.

— Lugemisrõõmu säilitamist on silmas peetud ka lugemispalade mahu määramisel. Senistes lugemikes leidis rohkesti pikki, 3—4 õppetundi läbivaid palasid, mille käsitlemisel kipuvad kannatama mulje terviklikkus ja emotsionaalsus; vähese lugemisoskusega lastele muutub ülimahukas tekst tüütavaks ja ebaühitavaks, sest loo lahendus laseb end väga kaua oodata ja on üleliia vaevaline kätte tulema; võimekamaile aga, kes terve pala tavaliselt juba 1. tunnis (või sellele järgnevalt kodus) läbi loevad, muutuvad järgmised tunnid otstarbetuks ja igavaks.

⁶ «Kommentaare 5. klassi lugemikule». «Nõukogude Õpetaja», 24. X 1970. a.

Neid ebakohti on autorid lugemiku uuendamisel püüdnud jõudumööda vältida. Palade pikkus on õpilaste keskmist nõutavat lugemisoskust arvestavalt valitud selline, et ühe lugemispala käsitlemiseks kulub tavaliselt üks lugemistund. Seepärast on lugemiku alguses lühikesed, lõpu poole — mahukamad palad. Viimased omakorda on lugemise hõlbustamiseks (ja ühteaegu ka kavastamise õpetamiseks) osadeks liigendatud. Lihtsamasisulised ja kõitvamad lood (näiteks muinasjutud jms.) on mahult ulatuslikumad; sügavama alltekstiga palad (valmid jt. raskemini mõistetavad lood) on tavaliselt lühemad.

Lugemisest ei saa tunda täit mõnu, kui me ei taju sõna kaalu, ei tunneta sisu ja vormi nende ühtsuses.

Nii õpilased kui ka õpetajad libisevad sellest tavaliselt väga pinnapealselt üle. Põhjuseks on nähtavasti algklasside õpetajate sellealane ebapiisav ettevalmistus (stiili- ja vormiküsimuste elementide tutvustamine algklassides lapsele arusaadaval viisil on üliiraske ülesanne!). Põhjuseks võib aga olla ka lugemike monotoonus ja ühekülgusus (ainealaste palade ülekaal, kohatine lame keel ja kunstiline küündimatus).

Et luua õpilastele senisest kirkamat pilti kirjanduse ammendamatu rikkusest ning anda õpetajale võimalus tutvustada kirjanduslikke väljendusvahendeid õpilaste eale vastavalt, on taotletud uute lugemike žanrilist, stiililist ja meeleolulist vaheldusrikkust ning osutatud palju tähelepanu materjali kunstiküpsusele.

— 2. klassi lugemikus on senisest rohkem klassikat (J. Liiv, A. Kitzberg, O. Luts, E. Särgava, C. R. Jakobson, E. Enno, L. Toistoi jt.).

— Muudetud on proosapalade ja luuletuste vahetunde kasuks. Tundub, et selles vanuseastmes on laps luulele — selle rütmile ja vormiliste iseärasuste puhtintuitiivsele tunnetamisele — vastuvõtlikum kui vanemaks saades; seepärast tuleb teda just siin luule juurde viia.

— Praegusaja eesti lastekirjandusest on sellele eale kirjutajad (E. Raud, H. Jõgisalu, J. Rannap, E. Kuus, H. Pukk, H. Mänd, O. Saar, E. Esop, U. Leies, J. Kaidla, jt.) lugemikus esindatud vähemalt ühe palaga. See loob võimaluse klassivälise lugemise suunamiseks ning annab üldkokkuvõttes ettekujutuse paljude kirjanike ütlemissuunist.

2. klassi lugemiku metoodilisse töötlusse on püütud lülitada mõningaid ülesandeid, mis õpilastes käsitletavate kirjanduspalade vormiliste ja keeleliste iseärasuste vastu huvi virgutaksid ning õpilast autori kunstikavatsustele lähendaksid.

Näiteks: Mille poolest on talvine loodus kaunis? Kuidas seda palas on kirjeldatud? («Valgel hommikul», Lug. II, I osa, lk. 127.) Miks on jutul selline pealkiri? («Karuteene», Lug. II, II osa.) Mida ütleb luuletaja luuletuses maa, kase, varese ja külma kohta? Seleta neid võrdlusi. («Esimene talvehommik», Lug. II, I osa, lk. 125.) Jne.

Mõistagi on lugemikus esitatud küsimused-ülesanded õpetajale vaid vähesteks näidisteks. Kuna sellelaadiline töö peaks toimuma eranditult igas lugemistunnis ning suuresti varieeruma vastavalt õpilaste arenemistasemele ja konkreetsele situatsioonile, siis täpseid ettekirjutusi siin teha polegi õige.

METOODILINE KÄSITLUSVIIS EHK EMOTSIONAALSE JA INTELEKTUAALSE SUHE ALGKLASSIDE LUGEMISÕPETUSES

Suurema osa uue õppekirjanduse sisust moodustavad eetilise kallakuga ilukirjanduslikud lugemispalad, mis seega potentsiaalselt eetilist ja esteetilist kasvatamist võimaldavad. Neid võimalusi realiseeritakse aga, nagu näitavad allakirjutanu senised tähelepanekud, üpris erineval tasemel.

Mõnikord ollakse veel sedavõrd tugevasti koduloolise lugemisõpetuse tradit-

sioonide kammitsaais, et lugemispala eetilist külge (rääkimata esteetilisest!) kas ei märgata üldse või ei suudeta seda piisava selgusega välja tuua.

Näiteks lugemispala «Mart ja Mikk heinaveol» (Lug. II, I osa, lk. 32) puhul räägitakse pikalt-laialt heinateost ja suvistest töödest üldse, poiste eneseületamist aga — milles tegelikult pala mõte ongi — puudutatakse ainult riivamisi. Muinasjutt «Ussikuningas» (Lug. II, I osa, lk. 28) annab mõnele õpetajale «sobiva» võimaluse mõistete madu ja uss täpsustamiseks, madude liikidest, nende mürgihammastest jms. rääkimiseks; et aga muinasjutu ussikuningas mitte ainult mürgine roomaja, vaid, hoolimata hirmuäratavast välimusest, ka tarkuse ja õigluse kehastaja on ning seega KUNINGA au väärrib, et palale lisanduv suurepärase illustratsioon rohket materjali fantaasiarikkaks sõnastusõpetuslikuks tööks pakub — see ja palju muud unustatakse sootuks. Analoogilisi näiteid võiks küllastatud tundidest tuua kahetsusväärset palju.

Veel sagedamini esinevaks ebakohaks, võiks öelda isegi tüüpiliseks nähtuseks algklasside lugemistundides, on aga see, et pala kasvatuslikke väärtusi küll nähakse ja seatakse sellele vastavalt ka lugemistunni eesmärk, kuid ei suudeta seda meetoodilise käsitlusviisi ebakohasuse tõttu õigesuunaliselt realiseerida.

Omaaegne kodulooline lugemisõpetus, asetanud pearõhu lugemispala informatiivsele küljele, tingis ka sellekohase mõistelis-loogilise käsitlusviisi. Nüüd on küll lugemisõpetuse eesmärgid-ülesanded teised, lugemispalad valdavalt ilukirjanduslikud ja eelnenuga võrreldes suhteliselt emotsionaalsed, palade käsitlusviisis aga ei osata nähtavasti korrapealt loobuda senisest kuivasjalikust nn. seletava lugemise viisist ega suudeta emotsionaalse ja intellektuaalse õiget suhet leida.

Siit johtub utilitarismiga lähisühenduses olev lugemisõpetuse liigne intellektuaalsus, mille väljenduseks on:

- ülearu suure tähtsuse omistamine õpetussõnale;
- vahetu didaktika väljalugemine igast kirjanduspalast;
- dotseeriv otseütlemine, lausa näpuga näitamine;
- detailse lõpunirääkimise, täpse äraseletamise taotlus;
- kasvatusliku mõtte pealetükkiv ja lõputu kordamine.

Nähtavasti on tegevusjuhendiks põhimõte: kui ikka aususe, julguse, eneseületamise jms. tähtsusest koolis palju rääkida, küllap siis õpilasele sellest midagi ka külge peaks hakkama. Kummatigi pole see nii!

Kirjanduspala targutav-asjaliku «lahkamise» resultaat võib tegelikult olla soovitule sootuks vastupidine. Rohke «kasvatamise» tulemusena võib kirjanduspala kasvatuslik sisu üldse mitte mõjule pääseda; halvemal juhul võib seesuguste palade suhtes lausa «kaitserefleks» välja kujuneda.

Seega võib intellektuaalse külje esiplaanile seadmine kirjanduslikus lugemisõpetuses tähendada kasvatava õpetamise printsiibi vulgariseerimist ja veendumuste kujunemise psühholoogia ning ilukirjanduse spetsiifika ignoreerimist.

Kasvatava õpetamise printsiip viitab teatavasti kõikide õppeainete kui ühtse süsteemi koosmõjule õpilaste igakülgisel arendamisel ja kasvatamisel, kusjuures selle süsteemi üksikutel lülidel, s. t. üksikutel õppeainetel, on vastavalt nende spetsiifilistele iseärasustele ka erinevad ülesanded kitsamate kasvatuslike eesmärkide saavutamisel.⁷

Psühholoogiast on teada tõsiasi, et teadmised ei pruugi kaugeltki mitte alati motiveerida käitumist. Väliselt tunnustatud normid, mõistuslikult õigeks tunnistatud ideed ja vaated muutuvad õpilase isiklikeks veendumusteks — tegevuse sti-

⁷ vt. E. Hiie, H. Randmäe, V. Relvik, I. Riisalo, Kasvatustööst õppetunnis. Tln., 1968.

muleerijateks — alles siis, kui need talle subjektiivselt tähendust omavaks, sise-
miselt oluliseks muutuvad, s. t. kui positiivsed emotsioonid neid kinnitavad.

Seega on veendumuste kujundamine eelkõige suhtumise kujundamine maa-
ilma ja iseendasse. Kunst, sealhulgas ka sõnakunst, kujundab neid suhtumisi
esteetiliste elamuste kaudu. Järelikult ei saa informatsioonil, õpetussõnal kirjan-
duslikus lugemisõpetuses primaarset funktsiooni olla. **Primaarne on emotsionaalne
laeng.** Kirjaniku sõna on tarvis õpilaseni viia nii, et ta seda tunnetaks, et see
tema tundmustele mõjuks. Selles peitub lugemisõpetuse uuele põhisuunale vastava
metoodilise käsitlusviisi sõlmprobleem. Selleks tulebki teid ja vahendeid leida.

Esteetiliste elamuste loomiseks tuleb nii käsitlusele eelnev sissejuhatus, pala
käsitlus ise kui ka sellele järgnev järeltöö võrdse põhjalikkusega läbi mõelda.

Õpetaja emotsionaalne või humoorikas jutustus, sobiv laul või muusikapala,
tähelepanu juhtimine lugemiku temaatilise tsükli avasalmile või pealkirjale
(«Salaja sammumas sügis», «Punane kukk katusel», «Talveselg murdub», «Ois
puhkeb õie kõrval» jne. — Lug. II), vahel aga lihtsalt pilk akna taha, kus langeb
laia lund või rohetavad puudel esimesed hiirekõrvad — kõik see aitab õpilasi
palaga n.-õ. samale lainele häälestada. Liiga pikk sissejuhatus võib meeoleolu
summutavaks või põhilisest kõrvalejuhtivaks muutuda (näiteks eelmainitud sisse-
juhatus palade «Ussikuningas» ning «Mart ja Mikk heinaveol» puhul). Kirjan-
duspala esmakordsel tutvustamisel ei tohiks seda mitmetel õpilastel lausehaaval
lugeda lasta. Järeltöö peaks võimalikult kirjanduspalade kujundilise-esteetilist
külge avama, senisest rohkem lugemispalade instseneeringuid ja mängu-dramati-
seeringuid rakendama ning fantaasiat virgutavam olema. Lugemistehnika igav
treenimine võib kogu palast saadud mulje hävitada. Seepärast tuleks töö vahel-
dusrikkamalt ning lapsele huvitavamalt korraldada.

Kõigest eespool öeldust ei tule kummatigi seesugust järeldust teha, et lugemis-
õpetuses nüüdsest peale ainult emotsioonidel ja fantaasial asu on.

**Uuendustaotlusega ei tohi teise äärmusse sattuda ning mõttetööd, teadmiste
andmist ja pala analüüsi täiesti unustada.**

Teadmiste liigne vähesus või puudumine takistab kirjanduspala sisu mõistmist,
vähene analüüs aga kunstimaitselt kujunemist. Kirjanduslik lugemisõpetus ei tohi
kuidagi välistada mõttetööd, kuid viimane peaks kuuluma n.-õ. järeltunnetusse.
Lukirjanduse põhifunktsioon — esteetiline elamus — peab sellele eelnema.

Seega peab õpetaja enese peenetundelisus iga lugemispala puhul konkreetselt
otsustama nii pala käsitlemisega kaasneva informatsiooni kui ka analüüsi koha
ja ulatuse, lähtudes põhimõttest, et see ei surmaks vahetuid muljeid, et seda oleks
küllaldaselt, andmaks võtit palas peituvate väärtuste mõistmiseks.

Kui lugemistundides on suudetud äratada lugemishuvi ja kujundatud mõnin-
gane arusaamine kirjanduslikest väljendusvahendeist, kui on arendatud fantaa-
siat ja tundeerksust, siis peaks selle loomulikuks kaasnähtuseks olema õpilaste
enestegi loometegevuse aktiveerumine. Selle töö suunamiseks on 2. klassi luge-
mikus 10 pildiseeriat sinna juurde kuuluvate deformeeritud tekstide, kava, küsi-
muste jm. säärasega. Võimekamaid õpilasi silmas pidades on osa pildiseeriaid
varustatud lisaülesannetega.

Rohkesti sõnastusõpetuslikke (nii sõnavara-alaseid kui ka fantaasiat ja jutus-
tamist virgutavaid) ülesandeid on lugemispalade töötluses. Nende puhul on järgi-
tud jällegi raskusastme järkjärgulise suurenemise põhimõtet.

Uued sihiseaded valmistavad õpetajale esialgu kahtlemata mõningaid
raskusi. Tuleb seniseid traditsioone korrigeerida ja võib-olla iseene kir-
jandusalaast ettevalmistustki tublisti täiendada. Seepärast ei saa tulemustes
otsekohe superkvaliteeti loota.

Mingi edenemine õpilaste esteetilises ja eetilises kasvatamises, lugemishuvi
ning lugemisoskusegi kujunemises tohiks ometi ootuspärane olla. Iseäranis siis,

kui meie paljukogemuslik pedagoogidepere selles töös toimekalt kaasa räägiks, uute programmide ja õppekirjanduse koostajate seisukohtadele kas kinnitust või põhjendatud vastuväiteid jagaks ja esimesi kogemusi-kordaminekuid ajakirjanduse veergudel teistelegi tutvustaks.

Nii et — ärge hoidke teadmisi vaka all, vaid tehke need meie kõigi ühisosaks!

Maailmavaate kasvatamise võimalusi

7. klassi zooloogia kaudu

M. RUTE

Teadusliku maailmavaate kujundamine on üks õpetamise põhiülesandeid. Teadusliku maailmavaate kujundamise aluseks saavad olla ainult need teadmised, mis on muutunud veendumusteks. Seega seisneb peaprobleem teaduslik-materialistlike veendumuste kujundamises.

Bioloogia õpetamisel võime rääkida nn. ökoloogilise maailmavaate kui materialistliku maailmavaate olulise komponendi kujundamise vajadusest. Ökoloogilise maailmavaate all mõistetakse arusaamist inimese ja looduse harmoonilistest suhetest, mis rajaneb eluslooduse miljardeid aastaid kestnud evolutsioonis kujunenud seoste teadlikul kasutamisel (1). Selle kujundamine peaks algama kõige varasemast lapseast. Koolis on aga zooloogia üks nendest õppeainetest, kus ökoloogilise maailmavaate kasvatamine peaks seisma esiplaanil. On ju zooloogia-kursuse põhiideeks **organismide kohastumine väliskeskkonnaga, evolutsiooniidee ning inimese ja looduse vaheliste seoste esiletoomine**. Alljärgnevalt vaadeldakse organismide kohastumist väliskeskkonnaga ning inimese ja looduse vaheliste seoste esiletoomist teema «Kalad» käsitlemisel, et luua vajalikke tingimusi materialistlike veendumuste kujundamiseks.

Küsimus seisneb eelkõige selles, missuguste teadmiste veendumuseks kujunemist taotleda, missuguseid mõisteid pidada nn. võtmemõisteteks.

Teadmiste veendumusteks kujunemisel peetakse vajalikuks õpetatavate tõdede objektiivse ja subjektiivse tähtsuse tunnetamist, positiivset suhtumist nendes tõdedesse. Sellest aga veel ei piisa. On vaja, et õpilane need tõed ise läbi mõtleks, neid tunnetaks ja ka rakendaks (2). Alles siis usub ta nende vaieldamatusse õigsusse ning need muutuvad tema veendumusteks.

Zooloogia õpetamisel on tegemist 7. klassi õpilastega, s. o. eaga, mida iseloomustab püüe iseseisvusele. Selles eas õpilastel ilmneb huvi tegelikkuse nähtuste, seoste, vastastikuste suhete vastu. Neid 7. klassi õpilasi iseloomustavaid püüdeid ja vajadusi on tarvis arvestada.

Kalad on selgroogsete loomade kõige vanem rühm, kõige lihtsama organisatsiooniga selgroogsed. Kalu käsitletakse kui tüüpilisi veeloomi, kelle kohastumine vees elamiseks väljendub nii nende välis- kui ka siseehituses, elutalitlustes ja arenemises. Kalade käsitlemisega pannakse alus selgroogsete loomade katete, lihaste, skeleti, närvisüsteemi ning seedeelundite võrdlevale vaatlusele ja organite täiustumisest arusaamisele, selgroogsete loomade evolutsiooni mõistmisele. Siin käsitletakse ka kalanduse ja kalakaitse küsimusi. Kõik see loob vajalikud pidepunktid ökoloogilise maailmavaate kasvatamisele.

Selleks et kujundada mõisteid ja veendumusi, on eelkõige vaja luua tõepäraseid kujutlusi. Kujutlused rõhutavad asjade ja nähtuste püsivaid tunnuseid, siin jäävad kõrvale üksikute tajude juhuslikud tunnused. Kujutleda — see tähendab midagi mõtteliselt näha või mõtteliselt kuulda, kaemuslikult peegeldada. Kujutlus

on üleminekuastmeks aistingult mõtlemisele. Mida üldisemaks muutuvad kujutlused, seda enam omandavad nad mõiste tunnuseid.

Kalade käsitlemise esimeses tunnis on üheks olulisemaks eesmärgiks luua õpilastel tõepärane ettekujutus veekeskonna iseärasustest ja süvendada **veekeskonna mõistet**. See on vajalik kalade veekeskonnaga kohastumise selgitamiseks, kalade kehaehituse ja eluviiside mõistmiseks.

Vestluse, õpetajapoolsete lisaselgituste ja mitmesuguste tabelite ja piltide demonstreerimisega arutatakse järgmist küsimusteringi:

- 1) Kust saavad veorganismid orgaanilisi ja anorgaanilisi aineid?
- 2) Kust saavad veorganismid hapnikku?
- 3) Miks on veekeskonnas raskem liikuda kui õhukeskkonnas?
- 4) Kuidas mõjutab veeloomi vee rõhk?
- 5) Mille poolest erineb veetemperatuuri kõikumine õhutemperatuuri kõikumisest ja kuidas mõjutab temperatuur kalade elu?
- 6) Kuidas mõjutab kalade elu vee liikumine, hoovused?

1. Veeorganismide toitumise selgitamiseks tuletatakse meelde, millest toituvad veetaimed (õpitud 6. klassis) ja selgrootud veeloomad (7. kl. programm). Meenutatakse, et veetaimed sisaldavad klorofüllit ja moodustavad valguse käes süsinikdioksiidist ja veest orgaanilist ainet. Mitmesugused veeloomad aga toituvad sellest. Orgaanilise aine osakekestest toituvad ainuraksed loomad, need on aga toiduks teistele loomadele. Vajalikke mineraalsooli saavad veorganismid veest lahustunud kujul. Vees lahustub ka orgaanilisi aineid. Veest leiavad toitu kõige mitmekesisemad veorganismid, kes kuuluvad oluliste lülidena kõrgemate loomsete organismide, nii kalade kui ka imetajate toitumisahelaisse. Merede ja ookeanide ülemistes veekihtides, umbes 100 m sügavuseni moodustuvad erakordselt keerukad, arvukate toitumisahelatega üksteisest sõltuvate taime- ja loomaliikide kooslused (biotsünoosid), mikrokoopilistest vetikatest kuni suurte mereloomadeni. Omapärased elukooslused on ka jõgedes ja järvedes, tiikides ja ojades.

Enamik kalu on loomatoidulised. Osa kalu (rõõvkalad) toituvad teistest kaladest, osa (lepiskalad) aga peamiselt selgrootutest loomadest. Veetaimi vajavad nii ühed kui ka teised. Ainuraksed loomad, väikesed vähid ja teised väikesed loomad ja taimed moodustavad planktoni, mis on toiduks paljudele kaladele ning millel pole mõeldav rõõv- ja lepiskala maimude ega ka noorkalade elu.

2. Hingamiseks vajalikku hapnikku saavad veorganismid veest lahustunud kujul. Hapnikku saavad veekogud veetaimede vahendusel. Vee hapnikusisaldus on aga 10—15 korda väiksem kui samas koguses õhus. Ka pole vee hapnikusisaldus kaugeltki konstantne. Magevees on rohkem hapnikku kui merevees, külmas vees rohkem kui soojas, liikuvus vees rohkem kui seisvas vees. Vähe on hapnikku mudastes veekogudes, sest kõdunemisel kulub seda rohkesti.

Veeorganismide toitumise ja hingamise küsimustega on kokku puutunud ka varem, nimelt selgrootute loomade ja veetaimede õppimisel 6. klassis, samuti loodusõpetuse tundides. Seetõttu üldistatakse siin varemomandatud. Leitakse, et veekeskonna tähtsaimaks omaduseks on lahustamine. Nii lahustunud anorgaanilised kui ka orgaanilised ained, tahked ja gaasilised (O_2 , CO_2) muutuvad kättesaadavaks mitmesugustele veorganismidele, kes on tähtsateks lülideks kalade ja veimetajate toitumisahelates.

3. Kui vaadelda linde, kes lendavad õhus, torkavad silma nende suured tiivad, kui vaadelda kalu, näeme nende suhteliselt väikesi uimi. Lennukipropellerid on suhteliselt suured, laevakruvid aga suhteliselt väikesed. Igaüks on tundnud, et vees on raske joosta: mida sügavamaks läheb vesi, seda raskemaks läheb liikumine. Ujumisel on aga oluline leida niisugune kehaasend, mille puhul vee takistus on minimaalne ja libisemine maksimaalne. Edasiliikumiseks kasutatakse käte ja jalgade, delfiinujumisel ka selgroo tööliigutusi.

Veel on tunduvalt suurem takistus kui õhul.

4. Vees elavad loomad on suure rõhu all. Vee rõhk suureneb sügavusega 1 at võrra iga 10 m kohta. Sellest hoolimata elab kalu ka 7000-st meetrist sügavamal. Iga kalalik talub ainult teatavates piirides olevat rõhku, sest kala siserõhk peab tasakaalustuma välisrõhuga.

5. Veekeskkonna temperatuur ei kõigu sellisel määral kui õhutemperatuur. Temperatuuril on kalade elus aga väga suur tähtsus. See mõjutab marja arenemist, toitumist jne. Temperatuuri alanemine aeglustab kalade eluprotsesse. Tervel hulgal kaladel kutsub temperatuuri alanemine esile ka talveune (latikas, koha, säga, nurg, vobla, linask, karpkala, koger, tuurlased). Nende elutegevus vaibub: hingamine aeglustub 3—4 korda, südamelöökide arv minutis langeb (30-lt 2-le) jne.

6. Kalade elu mõjutavad ka vee liikumine, hoovused. Erisuguse liikuvusega veekogudes elavad erinevate eluviiside ja kehakujuga kalad. Kuna liikuvus vees on rohkem hapnikku kui seisvas vees, on erinevaks kujunenud ka kalade hapnikuvajadus. Vee liikuvus on oluline kalade passiivsel liikumisel. Kuna merehoovused kannavad endaga kaasa rohkesti planktonit, on kalad sunnitud ette võtma toitumisrändeid.

Kalade elu mõjutab veel talveks moodustunud jääkate.

Veekeskkond pole kõikjal kaugeltki ühesugune. Suuri erinevusi on soolsuses, veetaimestiku esinemises ja iseloomus, pinna- ja põhjakihtide elutingimustes jpm.

Veekeskkonna iseärasustega tutvumisel omandavad õpilased küllalt tõepärase üldistatud kujutluse veekeskkonnast. Üksikute erinevate tunnuste abstraherimisel jõuavad õpilased veekeskkonna mõisteni. Neil kujuneb arusaamine veekeskkonnast kui «märjast» keskkonnast, mida iseloomustavad füüsikalised-keemilised iseärasused, nagu lahustuvus, õhukeskkonnaga võrreldes suur keskkonnataktisus, suur rõhk. Selles keskkonnas elavad veorganismid, kes moodustavad keskkonnast ja üksteisest sõltuvaid keerukaid toitumisahelaid.

Veekeskkonnaga, selle iseärasustega on seotud kõikide kalade kehaehitus ja eluavalduused, kõik nende eluviisid. Selleks et õpilane ülalesitatu hästi läbi mõtleks ja tunnetaks, rõhutatakse õpilasele antavate ülesannete kaudu tihedaid põhjuslikke seoseid veekeskkonna ja ahvena kehaehituse iseärasuste vahel.

Õpilastel lastakse õpikust loetu ja vaatluste põhjal kindlaks teha, missugused on kala välisehituse iseärasused (kehakuju, keha piirkondadeks jagunemine, uimed, värvus, katted ja mis on nende iseärasuste tähtsus. Üksikute uimede tähtsus selgitatakse erinevate uimede kinnisidumisega. Õpilased leiavad iseseisvalt, et kala kiiret liikumist vees soodustavad: 1) voolujooneline keha, 2) lühikesed uimed ja tugev saba, 3) hõõrdumist vähendava «määrdega» — limaga ja tihedalt üksteisele toetuvate soomustega nahk.

Keskkonna ja kehaehituse seostega on ühenduses ka järgmised probleemid: 1) millega on seletatav, et kala kehatemperatuur erineb vähe ümbruse temperatuurist? ja 2) missugune on ahvena närvisüsteemi ja meeleeundite osa kala käitumises ja tema elundite talitlustes?

Esimese probleemi lahendamiseks mõeldakse läbi küsimused:

- Missuguseid aineid saab ahven väliskeskkonnast?
- Mis toimub kala organismis toiduga?
- Mis toimub kala organismis hapnikuga?
- Kust saab ahven oma elutegevuseks vajaliku energia?
- Energia vabanemise kõrval tekivad hapendumisel ka mitmesugused jääkained. Kuidas organism neist vabaneb?
- Missugused ülesanded on kala ringeelundkonnal? Mis iseloomustab kala vere-ringet?

Nende küsimustega jõuame kala temperatuuri ja ümbruse temperatuuri väi-

kese erinevuse probleemi lahendamiseni. Leitakse, et hapniku vähesuse ja südame aeglase töö, samuti aeglase seedimise tõttu on ainete liikumise ja muundumise protsessid (ainevahetusprotsessid) aeglased, kala kehatemperatuur aga madal ja kõikuv (kõigusoojased loomad).

Närvisüsteemi ja meeleelundite osatähtsuse selgitamiseks tutvutakse kala peaaju preparaatidega, närvisüsteemi tabeliga. Iseloomustatakse kala kõiki meeleelundeid ja nende paiknemist kehas. Veekeskonna iseärasused kajastuvad nii kala meeleelundite ehituses kui ka paiknemises. Maitsmiselundid paiknevad üle kogu keha, üle kala külgede kulgevad küljejooned küljejooneelunditega, välis- ja keskkõrva puuduvad. Kõik see seletub veekeskonna iseärasustega. Näiteks välis- ja keskkõrva puudumine. Hea helijuhtivusega veekeskonnas juhivad võnkeid vastuvõtavad koljuluud hellilained sisekõrvani. Õpilased võivad koljuluude helijuhtivust kontrollida iseenda peal. Selleks suletakse kuulmekäigud nii tihedasti, et kõrva juurde tõstetud kella tiksumist enam ei kuule. Seejärel vajutatakse väike kell vastu hambaid ja tiksumine kostab selgesti. Kala head keskkonnataju näitab ka värvuse muutumine. Kui asetada näiteks lepamaim või mõni teine eredavärviline kala musta põhjaga akvaariumi, siis on mõne aja pärast kala värvus luitunud. Seda võivad õpilased ise katsetada. Põhjus seisneb siin selles, et kala silm tajub veekogu värvust, selle välisärrituse mõjul tekkinud erutus kandub tundenärvide kaudu kesknärvisüsteemi (peaajju) ja sealt liigutusnärvide kaudu naha pigmentrakudeni, mille laienemise või kokkutõmbumisega muutub ka kala naha värvus (enesekaitse refleksi). Seda, et värvuse muutumist põhjustab kalal ümbruse nägemine, näitavad katsed lestaga. Kui lest asetada niiviisi, et ta pea on heledal, kere aga tumedal foonil, siis muutub kere samasuguseks heledaks kui pea; kui aga asetada lestal pea tumedale ja kere heledale foonile, siis toimub vastupidine värvuse muutus.

Veekeskonna ja kalade kehaehituse ning eluviiside seoste küsimus tuleb põhjalikumalt vaatluse alla kalade mitmekesisuse käsitlemisel. Selle tunni eesmärk on luua kujutlused kalade erinevusest seoses nende kohastumisega eluks mage- või merevees; erinevustest kalade kehakujus ja toitumises seoses eluga pinna- ja sügavamates kihtides ning veekogu põhjas (ka süvaveses); erinevustest seoses toitumise iseärasustega. Spetsiifilistest mõistetest kujundatakse ja süvendatakse merekalade, siirdekalade ja mageveekalade, põhjakalade, süvaveekalade, rööv- ja lepiskalade mõisted. Selleks tunniks on õpilased koostanud terve hulga lühireferaatide, kogunud pildimaterjali, tutvunud üksikute kalade eluviisidega. Ülesanded selleks jagas õpetaja ja valisid õpilased kalade käsitlemise esimese tunni lõpul, kui õpilased olid tutvunud veekeskonna iseärasustega. See keskendas õpilasi veekeskonna ja kalade vaheliste seoste otsimisele ja tunnetamisele. Õpilased võisid valida näiteks järgmisi teemasid: a) Eesti NSV siseveekogude tuntumaid kalu; b) tuntumaid kalu Läänemeres; c) meie röövkalu; d) meie lepiskalu; e) põhjakalade elust; f) omapäraseid süvaveekalu; g) tuntumaid siirdekalu; h) kalade ränded jne. See võimaldab suure osa õppetunnist üles ehitada õpilaskonverentsina. Õpetaja on juba enne tundi kindlaks teinud, missugused referaadid tulevad esitamisele. Ülaloodud erinevuste rühmi arvesse võttes esitatakse enne referaadid mage- ja mereveekaladest ning nende erinevustest, seejärel erinevustest eri sügavuses elavate kalade vahel ja kolmandaks — kalade erinevustest seoses nende toitumise iseärasustega. Iga rühma kohta tehakse lühikese arutelu järel ka kokkuvõte. Ettekannete ja arutelu käigus, osalt ka koduse tööna täidavad õpilased alljärgnevat ülesannete rühma, mille tärniga küsimused on mõeldud ainest enam huvitatud õpilastele. Neljandatest ülesannetest võivad õpilased iseloomustamiseks valida oma soovi järgi 12 kalaliigist vähemalt 4 kalaliiki.

**Ülesanded kalade mitmekesisuse kohta
I rühm. Mage- ja mereveekalade erinevusi**

1. Mille alusel jagatakse kalad merekaladeks, siirdekaladeks ja mageveekaladeks?
- *2. Missuguseid merekalu, siirdekalu ja mageveekalu leidub Läänemeres?
3. Miks eluneb Läänemeres merekalade kõrval ka väga palju mageveekalu?
4. Täitke tabel.

Kala nimetus	Missugustes veekogudes elab?	Millest toitub?	Kudemisaeg ja -koht	Välistunnused
1. Latikas				
2. Särg				
3. Tursk				
4. Lõhi				

II rühm. Veekogude pinnakihtides ja põhjas elunevate kalade erinevusi

1. Mille alusel eristatakse põhjakalu ülemistes veekihtides elunevatest kaladest?
- *2. Kus elunevad süvaveekalad ja mis on nende iseärasused?
3. Miks ei leidu Läänemeres süvaveekalu?
4. Täitke samasugune tabel, nagu I rühma ülesandes, kuid kalaliigid asendage järgmistega: ahven, kilu, lest, angerjas.

III rühm. Erinevalt toituvate kalade iseärasusi

1. Mille alusel eristatakse rööv- ja lepiskalu?
- *2. Missuguseid rööv- ja lepiskalu elutseb Läänemeres?
3. Miks on röövkalade soolтору harilikult lühike ja magu hästi arenenud, lepis- kalade soolтору aga palju pikem ja magu väiksem või puudub hoopis?
4. Täitke tabel nagu I rühma ülesandes karpkala, räime, forelli ja haugi kohta.
Veekogude kalavarude suuruse määravad veekogu planktonirikkus, erinevate kalade arvuline vahekord ja paljud muud tegurid. Kalade kasvu ja arengu ning eluviiside põhjalikust tundmisest oleneb kalapüügi edukus.

Organismide väliskeskkonnaga kohastumise idee sügavamaks mõistmiseks ning inimese ja looduse vaheliste seoste ja sõltuvuste mitmekesisuse idee selgitamiseks tutvustatakse õpilasi kalade majandusliku tähtsusega (kalanduse küsimused) ja kalakaitsega. Mered ja ookeanid katavad 71% meie planeedi pinnast. Sellele lisanduvad arvukad järved, jõed, ojad ja veehoidlad. Kala moodustab kaasajal 1/10 osa kõigist toiduainetest, kusjuures see osa võiks olla veel palju suurem. Kalatoodete valmistamisel tekkivatest jäätmetest (luud, sisikond, soomused) saadakse tööstuslikul ümbertöötamisel liimi, kalajahu, želatiini, väetist jpm. Kujundatavateks nn. võtmemõisteteks on siin tihedasti omavahel seotud mõisted *kalandus* ja *kalakaitse*. Õpilastele läbimõtlemiseks ja teadmiste rakendamiseks võib soovitada järgmisi ülesandeid.

Kalandus ja kalakaitse

1. Loetlege tähtsamaid töenduslikke kalu

Merekalad (ookeanikalad)	Mageveekalad

2. Missuguseid püügivahendeid tänapäeval kasutatakse?

Püügivahendid	Missuguseid kalaliike püütakse	Püügiviisi nimetus*

*3. Kuidas määratakse kindlaks kalaparvede asukohti?

* 4. Mida võib oodata tuleviku kalapüügit? (Vt. O. Leino, «Tänapäeva kalapüük traaliga» — Kalender 1967, lk. 107—111.)

5. Missuguseid kalu kasvatatakse tiikides?

Külmaveelised tiigid	Soojaveelised tiigid

6. Milles seisneb kalakaitse?

A.

Kalade kudemise kaitse	Noorkalade kaitse	Püügivahendite ja -viiside valik

B. Missuguseid abinõusid peale eespool nimetatute rakendatakse veel kalakaitset ja kalavarude suurendamisel?

7. Loetlege kalu, keda olete ise veekogudes näinud.

Kala nimetus	Veekogu nimetus	Märkusi

Nii on luukalade käsitlemisel organismide väliskeskkonnaga kohastumise idee ning inimese ja looduse vaheliste seoste idee esiletoomisel ökoloogilise maailmavaate kasvatamisel kujundatavateks võtmemoisteteks veekeskkonna, kalanduse ja kalakaitse mõisted, kusjuures peaks kujunema veendumus nende mõistete taga olevate asjade ja nähtuste olulisel määral üksteisest sõltuvusest, arusaamine sellest, et ühe teguri muutumine toob kaasa ka teiste tegurite muutumise. Ainult konkreetse veekogu veekeskkonna iseärasuste ja kalade bioloogia hea tundmine võimaldab arendada kalandust ilma ebasoovitavate muutusteta eluslooduse seostes.

Kirjandus

1. M. Rahi ja T. Sutt, Bioloogiasajand. Illusioonid ja tegelikkus. «Edasi» 17. nov. 1970. nr. 269 (6344).

2. Г. И. Школьник, Некоторые особенности превращения знаний в убеждения учащихся. «Материалы XXI научной конференции». Волгоград, 1966, стр. 229—231.

Teema «Eesti NSV» käsitlemise lähtekohti

3. klassi loodusõpetuse kursuses

H. TIITS,
pedagoogikakandidaat

ÕPETUSLIKUST PÕHIEESMÄRGIST

Loodusõpetuse kursuses omandatakse uusi teadmisi mitmel eri tasandil. 1.—2. klassis on selleks kodukoha, 3. klassis koduvabariigi ning meie suure kodumaa — NSV Liidu loodus ja inimene. Sõltumata tasandist on igas nimetatud klassis uute teadmiste omandamise eesmärk sama: **õppida sihipäraselt tundma looduslike objektide, nähtuste ja protsesside olemust, inimese teadliku tegevuse jooni, selle seoseid loodusega.** Nii tutvutakse 1. ja 2. klassis kodukoha taimede ja loomade, pinnavormide ja veekogude, aia- ja põllutöödega mitte sellepärast, et tunda kodukoha looduse elemente ja inimeste tööd, vaid selleks, et nende teadmiste varal saada esimesi üldistatud teadmiste fragmente loodusest ja inimese tööst üldse. 3. klassis on samasuguse õpetusliku funktsiooniga teema «Eesti NSV». Omandades teadmisi Eesti NSV loodusest ja inimese majanduslikust tegevusest, saadakse ülevaade koduvabariigist, kuid sellega seoses ja selle põhjal laienevad ning süvenevad teadmised loodusest ja inimese tegevusest palju üldisemas tähenduses. Et õppeprotsessis põhieesmärgist järjekindlalt lähtuda, pidagem silmas mõistete süsteemi, kujundagem seda üksik- ja üldmõistete tiheda omavahelise seose najal.

Teema «Eesti NSV» sisaldab üksik- ja üldmõisteid ligikaudu ühepalju. Üksikmõisted on mitmesugused looduslikud objektid (näit. Läänemeri, Pärnu jõgi, Lääne-Eesti madalik). Igas üksikmõistes peegeldub see spetsiifiline, mis muudab ta kordumatuks, unikaalseks, annab talle oma näo, aga ka see üldine, mis iseloomustab kõiki vastavasse üldmõistesse mahtuvaid üksikmõisteid. Selles väljendub üldise, erilise ja üksiku dialektiline seos, millest mõistete kujundamisel teema «Eesti NSV» puhul ongi vaja järjekindlalt kinni pidada. Kui seda ei tehta, võivad töö tulemused osutuda ebapiisavaks. Väär on see, kui õpetada näiteks Pärnu jõge, nii et õpilased saavad ülevaate vaid selle jõe iseärasustest, tunneta-mata, et osa olulisi tunnuseid iseloomustavad kõiki jõgesid. Sel juhul ahendame teadmisi ja täidame õpetuslikust eesmärgist ainult ühe osa — kujundame Pärnu jõe üksikmõiste seda üldisega seostamata. Ja vastupidi: väär on, kui õpilased omandavad Pärnu jõe kohta vaid seda, mis on tunnuslik mis tahes jõele, ega mõista Pärnu jõe kui ainulaadse olemust. Nii talitades jääb kujundamata üksikmõiste, sest õpetatud on ju n.-õ. jõge üldse. Pärnu jõe asemel oleks samasuguseid teadmisi võinud anda kas Suur-Emajõe, Kasari või mõne teise jõe näitel.

Et taolisi vääratusi vältida, peab õppematerjali esitamisel täpselt teadma, mis on mõistes üldine, mis spetsiifiline, missuguseid objektile iseloomulikke tunnuseid esile tõsta kui üldmõistele omaseid, missuguseid kui kordumatuid.

Üksikmõistete kujunemiseks peavad õpilased eelnevalt tundma neid üldmõisteid, mille abil üksikmõiste tunnuseid esile tõsta. Ükski mõiste ei eksisteeri ju isoleeritult teistest. Seepärast on mõistete kujundamine eriti keeruline 3. klassis, kus õpilaste teadmised on veel väikesed. Sageli ei saa iseloomustada mõnda objekti enne, kui on omandatud minimaalne hulk üldmõistest. Sel juhul antakse uusi teadmisi järgmiselt: üldine—üksik—üldine. Vähesed teadmised raskendavad mõistete kujundamist 3. klassis ka sellega, et mõiste kujundamiseks vajalikku mõtlemisoperatsiooni — võrdlemist — saab, eriti teema alguses, väga vähe kasutada või ei saa üldse. Kui õpitakse näiteks tundma Pärnu jõge, saab teda võr-

relda vaid kodukoha jõega. Kui aga õpilased varem sedagi jõge ei tunne, siis puudub üldse võrdlemise võimalus. Läänemerd käsitledes ei ole võimalik suunata õpilasi tunnetama tema spetsiifilisi omadusi võrdluses mõne teise merega, sest Läänemeri on esimene meri üldse, mida sihipäraselt tundma õpitakse. Eelõeldust tuleneb teema «Eesti NSV» õpetamisel vajadus kujundatavaid mõisteid süvendada järgmise teema, s. o. «NSV Liit» käsitlemisel, võrreldes vastavaid üksikmõisteid uute, sama liiki üksikmõistetega, rõhutades nii üldist kui ka spetsiifilist.

Üldise ja üksiku seostamist õppeprotsessis püüame illustreerida näitega Läänemere käsitlemisest.

Teema «Läänemeri» käsitlemise peaesmärk on kujundada õpilaste teadvuses Läänemere üksik- ja mere üldmõiste. Selles toetutakse mõistetele *ookean* ja *Atlandi ookean*, mis on juba varem tuntud. Kuidas eesmärk saavutada?

1. etapp. Läänemere mõistet hakatakse kujundama juba Eesti NSV asendit ja piiri käsitledes. Esmalt luuakse õpilase teadvuses kujutlus Läänemerest kui Atlandi ookeani osast, mis omavahel on ühendatud kitsaste väinadega. Väin on 3. klassi õpilasele uus mõiste, mida ta vajab selleks, et saada aru mere ja ookeani vahelisest ühendusest. Niiviisi tõstetakse Läänemere näitel esile mere üks põhilisi tunnuseid. Seda peavad õpilased hästi teadma, et eristada merd järvest. Seejärel õpitakse tundma Eesti NSV suuremaid saari kui meie vabariigi territooriumi osi. Nende näitel kujundatakse üldmõiste *saar*. Eesti NSV merepiiri käsitlemisel tutvustatakse õpilastele Soome ja Riia lahte kui konkreetseid looduslikke objekte, mis kujutavad Läänemere osi. Samade üksikmõistete abil jõutakse *lahe* kui mere osa üldmõisteni. Ookeani, mere ja lahe mõisteid ning nende omavahelisi suhteid kinnistavad töövihiku ülesanded nr. 1 ja 2 (lk. 33—34); lahe, saare, poolsaare ja väina mõisteid ülesanded 5 (lk. 35) ja 2 ja 3 (lk. 36—37). Üldmõisteid *väin*, *saar*, *laht* ja *poolsaar* on vaja tunda nii Läänemere üksik- kui ka mere üldmõistet iseloomustavate tunnuste eristamiseks. On ju mitte ainult Lääne-, vaid enamasti igas meres väinu, lahtesid, saari ja poolsaari. Kuid maakeral tervikuna ei ole kaht merd, mis oleksid täpselt ühesugused nende objektide arvu, suuruse, kuju vm. väliste tunnuste poolest. Pealegi on iga väin, laht, saar ja poolsaar unikaalne looduslik objekt, mis esineb ainult ühes meres. Eesti väinad, saared, poolsaared ja lahed iseloomustavad ainult Läänemerd. Seetõttu on need objektid Läänemere üksikmõiste tähtsad tunnused. Et õpilased neid hästi teaksid, tuleb töötada kaardi ja kontuurkaardiga. Kujutlusi nimetatud objektidest aitavad luua suundade ja kauguste määramise harjutused. Nendega alustatakse kõne all olevas tunnis, jätkatakse järgmistes.

2. etapp. Põhiline mõistete kujundamine kulgeb teema «Läänemeri» käsitlemisel. Läänemere mõistet iseloomustavad tunnused antakse järk-järgult.

Kõigepealt annavad igale merele oma näo tema **asend** ja **kuju**. Vaadeldes gloobusel Läänemerd, on hõlpus kindlaks teha tema kaks spetsiifilist tunnust. Esmalt konstateeritakse tema paiknemist Euraasia mandri looderannikul. Seejärel veendutakse, et Läänemeri meenutab mitmeharulist sügavale maismaasse tungivat soppi. Täpselt samasuguse kujuga meresid maakeral rohkem ei ole. Sopiliseks muudavad teda lahed. Nende arvukus tehakse kindlaks Eesti NSV füüsilise kaardi järgi. Koos sellega saadakse ülevaade poolsaarte ja saarte rohkusest. Nende tunnuste alusel kujundatakse üldmõiste *rannajoon* (vt. töövihiku ülesanne 2 lk. 36) ja *kääruline rannajoon*, kusjuures viimasega rõhutatakse Läänemere rannajoone spetsiifikat.

Kõne all olevat merd iseloomustatakse ka **ranniku**, s. o. mere ääres asuva maismaa mõiste abil. Selleks kasutatakse kaht näidet: Põhja-Eesti järsk- ja Lääne-Eesti laugrannik. Nende mõistete sisu on hea avada sellekohaste seinapiltidega. Põhja-Eesti ranniku käsitlemisel tutvustatakse õpilastele *panka* ja

rannatasandikku; Lääne-Eesti rannikuga seoses luuakse esialgne kujutus *liivaluidetest*. Nimetatud näidete varal luuakse õpilase teadvuses kujutus rannikutüüpide mitmekesisusest. See rikastab nende teadmisi mere üldmõistest. Et õpilastel tekiks kohe õige arusaamine mereranniku muutumisest aja jooksul, on otstarbekas pöörata nende tähelepanu lainetuse mõjule. See on kõige ilmsem kohas, kus pank ulatub veepiirini. Panga purunemise näitel saabki tutvustada merelainete purustavat ja edasikandvat toimet. Paljud õpilased teavad kogemuslikult, et rannaäärsed kivid on siledad. Põhjusena tõstetakse esile merelainete lihviv toime. Ranniku muutumise analüüs viib õpilased jällegi üldistatud teadmiseni mererannikust ja selle käigus kujuneb mõiste *merelainete tegevus* (vt. töövihikust ülesanne 4 lk. 37).

Iga merd iseloomustavad veel **põhjareljeef** ja **sügavus**. 3. klassis tutvustatakse õpilastele Läänemere põhjareljeefi väga põgusalt, sest nende eelteadmised reljeefist üldse on veel minimaalsed. Rõhutatakse veealuste *karide* rohkust, räägitakse nende ohtlikkusest laevadele ning *majakate* vajadusest. Läänemere sügavusest saadakse kujutus Eesti NSV füüsilise kaardi järgi. Üksikasjalikult tutvustatakse sügavusi tähistava värvuste skaalaga ning selle abil otsustatakse Läänemere sügavuste üle (töövihikus ülesanne 5 lk. 37). Tuleb arvestada, et õpilaste teadvuses on mõiste *madal* hoopis erinev tegelikkusest. 3. klassi õpilane kujutleb, et meri on madal siis, kui vesi ulatub põlvini või vööni. Kui ta kaardi järgi otsustab, et Läänemeri on mõnesaja meetri sügavune, ei pruugi ta objektiivselt õige vastuseni jõuda, s. t. otsustada, et Läänemeri on madal meri. Kui ta õpetaja öeldu ära õpib, on tema kujutluse ja tegelikkuse vahel «käärid». Tavaliselt puututakse kokku ju horisontaalsete vahemaadega (10 m horisontaalselt on lühike vahemaa, hoopis midagi muud on see vertikaalselt). Enamasti peab mere sügavust võrdlema mõne õpilasele tuntud vertikaalse vahemaaga, näiteks klassi kõrgusega (tavaliselt 3 m). Enam-vähem õige kujutluse loomiseks soovitame arutleda, kui pika tee läbib kivi, mis visata vette kohas, kus Läänemeri on kõige sügavam; kui sügav on meri kohas, kus 10—11-aastasele lapsele ulatub vesi kaelani jne. Et õpilased hindaksid Läänemere sügavust õigesti, võib võrdlusena esitada Atlandi ookeani sügavuse.

Läänemere üksikmõistet ja selle alusel mere üldmõistet kujundatakse edasi selle **elustiku** tutvustamisega. Kui väita, et Läänemeres elab kalu ja hülgeid, siis sellega eksitakse üksikmõiste kujundamise nõude vastu. On ju kalu ja hülgeid teisteski meredes. Kui aga õpilastele tutvustatakse Läänemere *tüüpilisi kalu* — räime, kilu, turska, lesta ja angerjat — ning iseloomustatakse hallhüljest ja viigerhüljest kui Läänemere *tüüpilisi imetajaid*, siis süveneb ühelt poolt nimetatud mere mõiste, teiselt poolt aga mõiste merest kui veekogust, mida üldises tähenduses iseloomustab elustik. Et iga looma nimetus peegeldaks vastavat üldmõistet, tuleb tähelepanu pöörata neid loomi iseloomustavatele tunnustele.

Lõpuks süvendatakse Läänemere mõistet tema **majandusliku tähtsuse** analüüsimisega. Laeva tunneb juba koolieelik. 3. klassis peame õpilastele andma kujutluse laevade mitmekesisusest (kaubalaev, praam, reisilaev, jäälõhkuja, kalalaev) ja laevateede tähtsusest. Laevatamise käsitlemine eeldab mõiste *sadam* kujundamist. Jällegi süvendame mere üldmõistet mõistete *laev*, *laevatee* ja *sadam* abil. Eesti NSV kaardi järgi saadakse teadmisi Läänemere nendest laevateedest, mis ühendavad Eesti NSV üksikuid osi omavahel (näit. mandri-Eestit saartega) ning vabariiki tervikuna teiste Läänemere sadamate või maakera kaugemate osadega. Nii unifitseerub mõiste *Läänemeri* veelgi.

Meie vabariigi koolides tuleb arvestada, et enamik õpilasi tunneb Läänemerd kogemuslikult. Neid eelteadmisi kasutagem nii üld- kui ka üksikmõistete kujundamisel. 3. klassi õpilasele on omane induktiivne mõtlemine. Seepärast võtkem näiteks saare, lahe, ranniku vmt. mõiste aluseks õpilastele tuntud saar, laht või

rannik. Oleks lausa kurjast, kui Tallinna õpilastele seletataks saare tunnuseid Saaremaa, panka tutvustataks Ontika, lahte Pärnu lahe, poolsaart Sõrve või majakat Kõpu majaka, mitte aga Aegna saare, Lasnamäe panga, Tallinna lahe või Viimsi poolsaare näitel.

3. etapp. Kui teema «Läänemeri» käsitletud, lõpeb põhiliselt ka Läänemere üksikmõiste kujundamine sellel tasemel, mida näeb ette 3. klassi loodusõpetuse programm. Mere üldmõistet aga kujundatakse sihipäraselt edasi ja nimelt siis, kui õpitakse tundma NSV Liidu teisi meresid — Barentsi ja Musta merd. Kui kursuse vahepealsetes osades, tulenevalt õppematerjali sisust, kasutatakse teadmisi Läänemerest n.-õ. ükshaaval (näit. Eesti NSV madalike käsitlemisel teadmisi rannikust, Eesti NSV jõgede käsitlemisel teadmisi lahtedest, liikluse käsitlemisel laevateid ja sadamaid), siis Barentsi ja Musta mere õppimisel kulub marjaks ära kogu teadmiste süsteem Läänemerest. Nende kohta saab uusi teadmisi võrdlemise teel juba tuntud mere — Läänemerega. See sunnib varem omandatud teadmisi meelde tuletama. Veelgi tähtsam on aga see, et võrdluses teiste mere-dega selguvad õpilasele need tunnused, mis iseloomustavad üldmõistet *meri*, ja süveneb ka nende tundmine, mis iseloomustavad vaid Läänemerd. Näiteks ilmneb merede omavahelises võrdluses, et erineva asendiga mered jäätuval talvel erinevalt (Barentsi meri ulatuslikumalt, Must meri aga vähem kui Läänemeri), et merede ühendus ookeaniga võib olla väga mitmesugune (Barentsi merel hoopis teistlaadi kui Mustal ja Läänemerel), et mered on väga erineva sügavusega, et iga merd iseloomustab ainult talle omane elustik jne. Alles nüüd avaneb õpilasele Läänemere spetsiifika kogu selle mitmepalgelisuses ja unikaalsuses.

Sarnaste ja erinevate tunnuste teadmine viib selleni, et õpilased omandavad oskuse kirjeldada merd tema spetsiifiliste tunnuste põhjal. Õpetajate tähelepanu peaks pälvima niisugune kirjeldus seetõttu, et selles peegeldub mõiste sisu. Mida süsteempärasemalt õpilased näiteks Musta merd kirjeldavad, seda paremini tunnevad nad seda üksikmõistet. On hea, kui õpetaja seda oskust suunab mere kirjelduse kava esitamisega. See võiks sisaldada järgmisi punkte:

- 1) mere asend (millise mandri millise osa rannikul),
- 2) missuguse ookeani osa nimetatud meri on, kuidas on ta ookeaniga ühendatud,
- 3) suurus (näiteks ulatus põhjast lõunasse, idast läände),
- 4) kuju, rannajoone iseloom, suuremad lahed, väinad, saared, poolsaared,
- 5) ranniku iseärasused,
- 6) merepõhja iseärasused, valdavad ja suurimad sügavused,
- 7) jäätumine, selle kestus ja ulatus,
- 8) elustiku iseärasused,
- 9) laevateed ja sadamad,

A naloogiline eesmärk on 3. klassi loodusõpetuse kursuse enamikul teemadel. Nii Eesti NSV pinnamoe kui ka sisevete, nii asulastiku kui ka inimese tegevuse käsitlemisel peab üksik- ja üldmõiste kujundamine olema tihedas orgaanilises seoses. Igas tunnis peaks kõik meetodid ja võtted olema mõistete kujundamise teenistuses. Õpetaja elamusliku jutustuse kõrval taotletagu mõistete kujundamist asjalikku laadi seletusega. Ka vestluses ja õpilaste iseseisvas töös peaksid tulipunkti asetuma mõisted. Kaart, seinapilt, foto ja iga muu õppevahend, samuti tahvli kasutamine toetagu eeskätt mõiste oluliste tunnuste avamist.

KASVATUSLIKEST EESMÄRKIDEST

Teema «Eesti NSV» käsitlemise kasvatuslikud eesmärgid tulenevad vahetult õppematerjali sisust.

1. Õppides tundma koduvabariigi looduse iseärasusi, tutvutakse ühtlasi senisest sügavamalt looduse objektiivsete seaduste, looduse komponentide vastastikuse mõju ja omavaheliste seoste avaldumisvormidega. Seoses pinnamoe ja jõgede, ilmastiku iseärasuste ja jõgede (järvede) veerežiimi, pinnase veerežiimi ja taimkatte, taimkatte ja loomastiku, lainetuse ja ranniku

vahel veenavad õpilasi selles, et looduses ei toimu midagi juhuslikult, et loodus pidevalt muutub, et igal muutusel on põhjus ja tagajärg, et loodus on ühtne ja terviklik. **Dialektiline lähenemine aine sisule kujundab õpilastes dialektilist mõtte-laadi, loob eeldused dialektilis-materialistlike veendumuste algete kujunemiseks.**

2. Eesti NSV loodust õpitakse tundma tihedas seoses inimese elu ning tegevusega. Kasvatustlikust seisukohast tuleb siin silmas pidada kahte aspekti: 1) loodus eksisteerib objektiivselt, sõltumata inimese tahtest, 2) inimese elu ja tegevus kulgeb looduses selle sõna kõige laiemas tähenduses, kusjuures inimene, õppinud loodust tundma, kasutab teda sihipäraselt. Inimene muudab loodust vajaduse järgi, kuid on samal ajal sõltuv loodusest. Seega on kõne all olevas teemas tähtsal kohal **inimese ja looduse vahelised seosed**. Selle lahtimõtestamisel peaks õpetaja teadlikult vältima kitsalt utilitaristlikku lähenemiseviisi. Ei ole õige, kui suuname õpilaste tähelepanu vaid loodusrikkustele ja näitame nende tähtsust inimese tegevuses. Ei piisa sellestki, kui üksikute teemade juures puudutame põgusalt looduskaitse küsimusi. Nende kõrval peame vajalikuks suunata õpilasi tunnetama, et loodust on õpitud tundma, looduses valitsevaid seadusi ja looduse iseärasusi seletama inim põlvkondade vahel, et ainuüksi see on võimaldanud inimesel arvestada oma tegevuses loodust, teinud teda järk-järgult vähem sõltuvaks looduse stiihiast. Näiteks käsitledes teemat «Aastaajad Eesti NSV-s» seostatakse looduse sesooneid muutusi inimese põllumajandusliku tegevuse eri külgedega erineval aastaajal. Siin seisneb ülesanne mitte tööde kirjeldamises, vaid nende seostamises looduses kulgevate objektiivsete muutustega. Näiteks kevadisi põllu- ja aiatöid seostatakse teadmistega sellest, et kevadel kasvavad taimed jõudsasti, et kevad on Eesti NSV-s päikesepaisteline ja sademetevaene aastaaeg, et just kevadel, kui külvatud ja istutatud taimed vajavad arenemiseks ja kasvamiseks palju vett, toitaineid ja valgust, tuleb neid kasta, väetada ja rohida. Õpilaste endi vaatlusandmed öökülmade kohta näitavad, et kui inimene paljuaastaste vaatlusandmete tulemusel teab, millal selles kohas, kus ta elab ja töötab, saabub sügisel esimene öökülm, oskab ta õigel ajal koristada külmaõrnu kultuure (kurke, kõrvitsaid, tomateid, maisi). Niisuguste küsimustega näidatakse õpilastele, et inimene pole kaugeltki looduse kõikvõimas valitseja, et loodus dikteeris minevikus, dikteerib praegu ja edaspidi veel väga palju, et nimelt sellepärast peab inimene loodust hästi tundma ja vastavalt oma teadmistele korraldama neid töid, mille tulukus sõltub loodusest.

Analoogilisi võimalusi inimese ja looduse seostamiseks sisaldab kõne all oleva kursuse iga osa.

3. Et inimese majanduslikku tegevust tutvustatakse teema «Eesti NSV» õpetamisel ulatuslikumalt kui senini, siis kasvatustlikust seisukohast pälvib tähelepanu **lugupidamise kasvatamine töö ja töötava inimese vastu**. Kõigepealt soovime äratada igas õpilases austust vanemate, lähemate sugulaste ja tuttavate töö vastu. Arvestagem, et selle töö üldrahvalikku tähtsust õpilased enamasti ei tunneta (isa ja ema käivad tööl nende arvates ju selleks, et raha teenida). Arutagem õpilastega, kus täiskasvanud inimesed töötavad, milles nende töö seisneb, missugune tähtsus on nende tööil selles ettevõttes, kus nad töötavad, missugune on selle ettevõtte üldrahvalik tähtsus. Nii suunatakse õpilasi mõistma, et näiteks see töö, mida teevad nende vanemad, on vajalik kogu meie rahvale (nende töö tulemusel on kogu rahval näiteks piisavalt liha ja võid, jalatseid ja masinaid, kütust vm.). Nii kasvatame sihipäraselt austust töötava inimese, tema töö ja selle tulemuste vastu.

4. Eesti NSV on osa suurest Nõukogudemaast. Koduvabariigi õppimisel ei ole õpilased veel süstemaatiliselt omandanud teadmisi NSV Liidust. Kogemuste põhjal aga teavad nad paljusid fakte, millele toetudes on võimalik vältida Eesti NSV käsitlemist isoleeritult NSV Liidust kui tervikust. Aine õpetamisel on kasvatus-

likult äärmiselt tähtis, et mis tahes küsimuse puhul toodaks esile: **Eesti NSV on NSV Liidu osa.** Kuigi kõne all olev osa lõpeb niisugust pealkirja kandva teemaga, ei piisa, kui eesmärki püütakse saavutada ainuüksi selle teema õpetamisega. See on vaid kokkuvõtte kogu eelnenud käsitlusest ja ühtlasi lüli, mis ühendab üht osa teisega. Selle teema õppimist peavad ette valmistama eelmised teemad. Eriti häid võimalusi pakuvad tunnid, kus käsitletakse inimeste tööd ja tegevust ning liiklust Eesti NSV-s. Kui õpilastele antakse teadmisi koduvabariigi rahvastiku peamistest tegevusaladest, on sobiv näidata nende üleliidulist tähtsust; kui käsitletakse liiklusteid, saab hästi ära näidata, kuidas need ühendavad meie vabariiki naabervabariikidega jne. Kodukoha tootmisettevõtete tööga tutvumisel peab tähelepanu pöörama nii nende kohalikule kui ka üldrahvalikule tähtsusele, aga samuti näitama, kuidas need ettevõtted on seotud teiste, sealhulgas väljaspool meie vabariiki asuvate ettevõtetega. Analoogilisi võimalusi on kõne all oleva kasvatusliku eesmärgi realiseerimiseks Eesti NSV-d käsitlevas osas rohkesti. Neid tuleb vaid sihipäraselt ja oskuslikult kasutada. Nii saavutatakse õpetamise ja kasvatamise dialektiline ühtsus.



Need on õpilaste valmistatud.

V. Maaski foto.

Tööõpetuse üks keskne ülesanne on koos tööõskuste õpetamisega arendada õpilaste tehnilist mõtlemist ja konstrueerimisoskust. Sellele rajanev tehniline omalooming on võimalik teistes distsipliinides — füüsikas, keemias, matemaatikas, bioloogias, kunstilises kasvatuses, joonestamises jt. — omandatud teadmiste sünteesimise alusel.

Mõjustatuna kunstilisest kasvatusest on tööõpetusel meie vabariigis rõhutatult esteetiline kallak, kuid samal ajal on õpilaste tehnikaalaste saavutuste sfäär märksa tagasihoidlikum, mis otsest vihvab tööõpetuse ja joonestamise seostamatusele.

Tehnika õppimine ja valdamine on ainumõeldav joonestamisoskuse vahendusel, mida iseseisva õppeainena õpetatakse alles alates 8. klassist. Et kehtiva õppeplani põhjal ennetab praktiline tööõpetus «tehnikalist kirjaoskust», s. o. joonestamisõpetust, siis tuleb nimetatud ebakõla tasandada tööõpetuse tundides jooniste lugemise oskuse ja mõningate graafiliste võtete õpetamisega.

Selle ülesande lahendamine lasub õpetaja õlgadel, sest joonestamisalaste primaarsemategi elementide õpetamine alates juba 4. klassist on küllaltki keeruline.

Kuidas ja missuguseid obligatoorseid joonestusalaseid teadmisi poiste tööõpetuse tundides anda on probleem, mida alljärgnev püüab lahendada.

JOONESTAMINE 4. KLASSIS

Eelmistes klassides on õpilane kunstilise kasvatuses tundides õppinud joonistama natuurist üksikuid esemeid ja saanud ettekujutuse ning mõningaid teadmisi perspektiivnähtustest. Praktika näitab, et sellest on veel vähe üleminekuks aksonomeetrilisele projektsioonile 4. klassi joonestamises.

Lähtudes tööõpetuses 4. klassile esitatud teadmiste-oskuste mahust ja näidistööde loetelust, oleks otstarbekas alustada tasapinnaliste kujundite valmistamisega puidutöös. Koos sellega on hõlbus alustada joonestamise õpetamist, mis peab orgaaniliselt kuuluma tööprotsessi juurde.

JOONESTAMINE TÖÖÕPETUSE TUNDIDES

L. TONISSON

Iga tööülesanne kantakse tööõpetuse vihikusse tööjuhendina, mis koosneb sõnalisest selgitusest ja graafilisest joonisest. Joonis tehakse pliiatsi TM ja puidust kolmnurga abil piki vihiku ruudustiku jooni. See kergendab õpilaste tööd ja tagab korrektsema joonise. Oluline on õpetada pliiatsit ja kolmnurka õigesti käsitsema. Joonise suuruse määrab õpetaja, teatades kujutise pikkuse ja laiuse vihiku ruutude arvu põhjal. Iseseisev mõõdusuhte kindlaksmääramine tekitab õpilastele raskusi ja seetõttu võivad nende joonised tulla kas liiga väikesed või liiga suured.

Obligatoorselt demonstreerib õpetaja uue tööülesande alguses valmis eset ja teeb joonise tahvile. Tasapinnaliste esemete, nagu ruudu-, ristküliku-, kolmnurga- ja ringikujulised leivaalused, puhul kasutatakse ristprojektsiooni üksvaadet. Sellele kantakse olulised mõõtmed ja materjali paksus samal õpetuslikul meetodil, mida on kirjeldatud 5. klassi osas.

Mahuliste esemete (lindude söögimaja jt.) valmistamisel teeb õpetaja tahvlijoonise kaldprojektsioonis. Õpilased jälgivad joonestamist ja vastavad küsimustele, mida esitatakse kuju, detailide paigutuse ja mõõtmete kohta.

Niiviisi õpitakse eset joonise kaudu jälgima ja lugema. Jooniste lugemisoskuse õpetamine on peamine komponent graafiliste oskuste ja ruumilise kujutlusvõime arendamisel 4. klassis. Laitmatuks graafiliseks tegevuseks ei ole õpilased selles vanuseastmes veel võime- lised.

JOONESTAMINE 5. KLASSIS

Alates 5. klassist limiteerib graafiliste teadmiste alampiiri programmis fikseeritud näidistööde projekteerimisoskus. Ese valmistatakse kahes etapis. Esmalt koostatakse eseme valmistamise tööjuhend, nn. tehniline dokumentatsioon, milles on graafiline ja tekstiline osa. Sellele järgneb töö teostamine materjalil. Graafilise osa all mõistame joonist, millel on vajalikud mõõtmed eseme valmistamiseks. Töökäigu kirjeldus kujutab endast lihtsustatud tekstilist osa. Viimane kuulub orgaaniliselt joonise juurde, aidates sõnaliselt lahti mõtestada joonisel kujutatut.

Tehniline dokumentatsioon tehakse ruudulisse vihikusse. Ruudustik kergendab projekteerimist ja ka tööjuhendi koostamist tabeli kujul.

Esmalt tutvutakse joonisega 5. klassis süsteemi põhjal: 1) joonistus tsentraalprojektsioonis, s. o. perspektiivis; 2) joonistus paralleelprojektsioonis ja 3) ristprojektsiooni üksvaade (esivaatena).

Niisugune järkjärguline üleminek on tingitud asjaolust, et kunstilise kasvatuses tundides on õpilased juba õppinud esemeid perspektiivselt joonistama ja seepärast on neil kergem kohe üle minna oma vanuseastmes mõistetavale paralleelprojektsioonile, milleks on valitud kaldaksonomeetria (nn. kabinetprojektsioon).

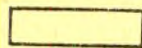
Algstaadiumis on kohane selgitada õpilastele eseme perspektiivse kujutise liiga meelevaldset iseloomu, sest igaüks joonistab vabakäeliselt oma võimete ja suva põhjal, mis tingib joonise suure erinevuse. Selle vältimiseks, eriti eseme kujutise koostamisel tehniliseks otstarbeks joonisena, on vaja lähtuda ühtsetest nõuetest, mis tingivad kindlate eeskirjade järgimist, et kõik joonised valmiksid joonestusvahendite abil, õpitud kujutamismõtteid kasutades.

Esimeseks programmiliseks tööks on rööptahukakujuline klots, mille valmistamisel õpitakse hõõveldama kitsaspinda. Demonstreerides valmis eset klassi ees, teeb õpetaja sellest tahvlile

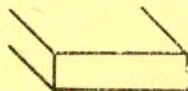
joonistuse perspektiivis (tsentraalprojektsioonis). Põhjendades viimase ebaotstarbekust joonisena, valmib klotsist kujutis paralleelprojektsioonis (kaldprojektsioonis).

Õpilased joonestavad pliiatsiga TM ja $45^\circ + 45^\circ$ kolmnurga abil. Selleks näitab õpetaja, kuidas õigesti pliiatsit teritada ja kasutada. Joonestatakse etappide kaupa.

Algul projekteeritakse klotsi esitahk ristkülikuna. Pealne ja vasak kül-



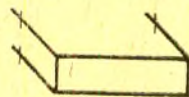
tahk projekteeritakse 3 nurgapunkti 45° kaldega servajoontega, mille pikkust tuleb tegelikkusega võrreldes vähendada poole võrra.



Nimetatud tahkude pikkuse näiliku vähenemist põhjendatagu klassi ees lihtsa tasapinnalise kujundi (ristküliku, ruudu) ühe dimensiooni muundumisega ärapöördel.



Märkides servajoonte pikkuselõigud, joonestatagu tahud välja. Juhitagu õpi-

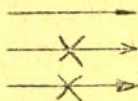


laste tähelepanu joonte vastastikusele paralleelsusele ja vajadusele katta need alles nüüd ühtlase jämedusega kontuurjoonega.

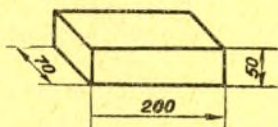
Kontuurjoonte kui põhiliste joonte vajaliku kvaliteedi tagamiseks peab õpetaja tõmbama õpilase vihikusse näidiskontuurjoone.

Järgneb mõõdistamine, mida õpetaja demonstreerib tahvlil. Õpilased tõmbavad piirikud ca 10 mm pikkuselt, paigutades nende vahele mõõtjooned koos normikohaste nooleotstega. Mõõtjoonte kauguseks on kohane 7 mm. Nooleotsa

õige konstruktsioon esitatagu tahvlil ja selle kõrval väärad, mida õpilased tavatsevad alguses teha.



Mõõdete pealekandmist tuleb alustada horisontaalse ja lõpetada kaldmõõtega. Õpilastelt nõutakse korrektheid numbreid. Standardkirja süsteemaatiliseks õpetamiseks puudub aeg, seepärast võtavad õpilased eeskujul tahvlijoonisele kantud numbritest ja omaks teadmise, et jooniste vormistamisel kasutatakse ainult normitud numbreid ja tähti.

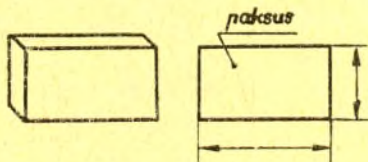


Mõõdustamisel on kõik mõõtmed milimeetrites ilma sümboliteta. Joonete konstruktsioonilisele erinevusele pööratagu vajalikku tähelepanu. Kontuurjoone «etaloon» vihikus olgu aluseks ka peenjoonte jämeduse määramisel.

Pärast eskisjoonte valmimist koostatakse vormikohane tööjuhend tabeli kujul, mille joonisel samuti nõutagu täpsust.

Teine praktiline tööülesanne seisneb analoogilise klotsi valmistamises, mis peaks mõõtmetelt olema eelmisest erinev. Graafiline kujutis antagu seekord aga kahes projektsioonis — õpitud kaldprojektsioonis ja ristprojektsiooni üksvaates, mis peab tagama jõukohase ülemineku ortogonaalsele kujutamiseviisile. Kergem on seda teha lihtsama eseme puhul.

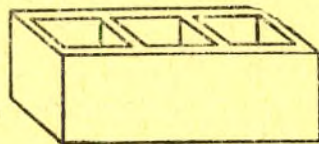
Õpetaja joonestab tahvlile klotsi aksonomeetria ja peale selle suurima tahu, mõõdustatud esivaates.



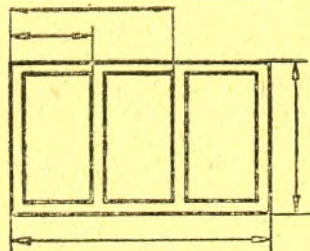
Küsitlemisel leiavad õpilased aksonomeetria kujutiselt mõõdustatud tahu ja mõttes kannavad selle mõõtmed ruumilisele vormile. Nii harjutakse tahu projektsiooniga ette kujutama kolmedimensioonilist ruumi, ja ka vastupidi. Tekib võime ruumiliselt mõelda ja ruumi lihtsustatult kujutada. Ruumiline mõtlemine on vajalik mitte ainult projekteerimisel, vaid eelkõige tehnilises omaloomingus, konstrueerimisel ja jooniste lugemisel.

Raskusastmelt kolmandaks sobivaks tööülesandeks oleks mänguasjade kasti valmistamine.

Alguses esitada tahvlil mänguasjade kasti joonis kaldprojektsioonis.



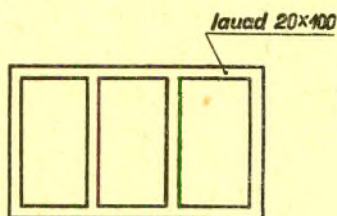
Demonstreeritagu kasti klassi ees ja, toetudes varem omandatud teadmiste üksvaatest, kujutatagu kasti pealtvaade. (Pealtvaate all tuleb siin mõelda kasti pealmist külge.) Põhjendatagu, et pealtvaadet on esivaate asemel õigem joonestada ja kergem mõõdustada, sest peale gabariitmõõdete (kogupikkuse ja laiuse) lisanduvad veel ainult pealtpoolt nähtavad sisemiste lahtrite laiused. Need kantakse joonisele paralleelse mõõtjoontega vasakult poolt, mida dikteerib materjalile märkimise vajadus vahetult kasti valmistamisel.



Joonisel olgu mõõtjoonte omavaheliseks kauguseks samuti mm!

Pealtvaatel puudub aga kasti kõrgus, mis pole nähtav. Selle tõeni jõutagu õpilaste küsitlemise teel, mis aktiveerib ja sunnib pingsalt mõtlema.

Kolmanda dimensiooni mõõtme märkimiseks joonisele kasutatakse rüüli kantud lauamaterjali profiilmõõtmeid.



See oleks juba teatud ettevalmistuseks ristlõike mõiste omandamiseks, millega tuleb opereerida ülejärgmise töö juures.

Joonestamise õpetamisel keskmes koolieas tuleb alati juhendada printsipi, et uusi elemente õpitagu võimalikult lihtsamate detailide käsitlemisel.

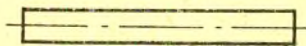
Klassi ees kasti kaldprojektsioonis üksvaatega võrreldes jõutagu selgusele, et esimene on küll näitlikum, ent joonestamisel aeganõudvam ja raskemini mõõdustatav. Pealtvaate joonestamine ja lugemine on esialgu lihtsam, kui ühtaegu näidata klassile valmis eset.

Õpilased joonestavad vihikusse ainult üksvaate.

Pärast tasapindade töötlemist õpitakse kõverpindade hõõveldamist. Joonestamise õpetamise käesolevat meetodikat rahuldaks üleminek siis, kui järgmiseks tööks oleks teatempulk, nii nagu see esineb programmi näidistööde nimistuskis.

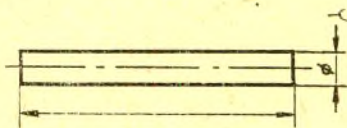
Esialgu demonstreeritagu eset frontaalselt selle silindrilist kuju tutvustades. Tahvlile joonestatagu teatempulga üksvaade. Selgitatagu joonise ja eseme abil, et silindri vaadeldavat kõverpinda ümbritsevad kontuurjooned.

Tahvilil kujutatut võib aga pidada ristkülikuks või isegi rõõptahukaks. Et kujutis muutuks ruumilist silindrit edasiandvaks, tõmmatagu keskele silindri mõeldav telgjoon peenikese kriips-punkt-joonena, mille otsad ulatuvad ca 5 mm väljapoole kontuure.



Joone konstruktsioon antagu veel eraldi väljaspool esivaadet, lisades, et kriipsude pikkuseks on ca 20 mm, ja nende 3 mm vahesse paigutada lühike kriipsuke.

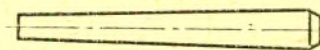
Mõõdustamiseks on vaja pikkus- ja läbimõõtsümbol kirjutada tahvlile selgelt!



Pärast teatempulga valmistamist võib asuda valmistama vasaravart, mille vorm läheneb ovaalse ristlõikega kõverpinnale.

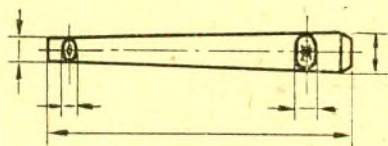
Detaili graafilisel kujutamisel tutvutagu pealejoonestatud ristlõike olemusega.

Antagu tahvilil vasaravarre üksvaade ja, tõmmanud sümmeetriajoone, selgitatagu selle tähendust, otstarvet ja konstruktsiooni, milleks on kriips-punkt-joon.



Esialgsel joonise vaatlemisel nähtub analoogia eelmise töö kujutisega.

Et sellel on erinev vorm, tuleb kasutada ristlõiget. Selgitatagu, et ristlõige saadakse eseme mõttelisel ristil läbilõikamisel (võrrelda saagimisega). Ristlõike kujutised aga kantakse joonisele peenjoontega lähemale vasaravarre otstele, et neile kanda laiusmõõtmed.

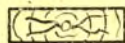


Kui mõõtjoonte nooleotsad tahvilil mahuvad ristlõigete laiuspiirikute vahele, siis õpilaste eskiisjoonistele need kindlasti ei mahu. Seepärast suunatagu

ka tahvlil nooletsad piirikutele väljastpoolt.

Leppeliselt tähistatakse ristlõikel detaili materjal. Puidu ristlõiget kujutatakse aastasõrudega, mida radikaalselt läbivad jämedad puidulõhesid meenutavad vabakäejooned.

Sõnalist selgitust saatev näide joonestatagu tahvlile eraldi!

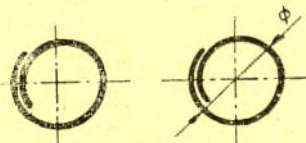


Muud 5. klassis puidust valmistatavad tööd ei võimalda joonestamise uute elementide seostatud õpetamist käsikäes praktikaga. Seetõttu korratkse ja kinnistatakse õpitut.

Hädavajalikuks osutub aga mõningate tarvilike mõistete ja kujutamisevõtete õpetamine metallitööde puhul.

Alustatakse tavaliselt traaditöödega. Didaktiliselt on õige algul valmistada lihtne võtmerõngas. Selle üksvaatelisel eskiisjoonisel on traat kujutatud jämeda kontuurijoonega.

Et spriaalne võtmerõngas keeratakse ümmargusel silindripinnal, siis märgitakse joonisel ka ringjoone keskpunkt ristuvate keskjoontega. Viimaste konstruktsioon ühtib õpitud kriips-punkti-joonega. Rõnga diameeter tähistatakse kaldmõõtjoonega läbi keskpunkti.



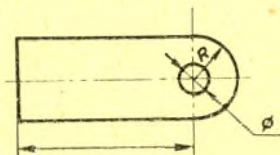
Võtmerõnga juurde kuuluv lipik tehakse lehtterasest. Joonis peab olema koostatud selliselt, et see hõlbustaks joonestamist ka materjalile.

Lipiku üks ots moodustab poolringjoone, s. o. kaare, mille keskpunkti

puuritakse ava. Üks keskjoon ühtib sümmeetriajoonega.

Mõödustamisel märgitakse keskpunkti kaugus sirgest, sest toorikul tuleb keskpunkt kärnida.

Kaar tõmmatakse sirkliga, milleks võib kasutada lihtsa konstruktsiooniga nn. pliiaatsisirkli. Nüüd mõödustatakse kaar keskpunktist kulgeva mõõtjoonega, mille peale kantakse raadius tähistega R.



Joonise vormistamine ülejäänud mõõtmetega ei tekita õpilastele enam raskusi. Seda võivad nad teha antud näpunäidete põhjal iseseisvalt.

Tehnilise mõtlemise arendamiseks on õige anda õpilastele võimalus konstrueerida iseseisvalt, sest mõningaid oma ideid avaldada lubavaid graafilisi oskusi on juba omandatud ja ka tööõpetusealastest teadmistest piisaks näiteks lihtsama jootetõlviku aluse konstrueerimiseks. Seega rajaneks käesolev töö tehnilisele omaloomingule, milles õpetajal on ainult suunavalt nõuandev ja hiljem tulemusi kontrolliv kohustus.

Otstarbekaks osutub eelnev tutvumine ühe tõlviku alusega ja selle joonise, mis kujutab ainult pinnalaotust. Uudseks elemendiks on sellel painutus- ja valtsimisjooned, mille eeskuju näidatagu tahvlil.

Eseme demonstreerimisel selgitatagu funktsionaalsusest ja esteetilisest vormist lähtuvaid nõudeid õpilaste loodavale uuele konstruktsioonile.



KLASSIJUHATAJA - KOMSOMOLI-JA PIONEERITÖÖ

KOOLI JUHTKONNA JA KOMSOMOLI- NING PIONEERIORGANISATSIOONI VAHELISTEST SUHETEST

A. KULDSEPP,

Lydia Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli direktor

Kõige mõjuvam kasvatusvahend on tegevus. Kui inimene midagi teeb, siis veendub ta peagi oma kogemuste läbi, mida saab teha paremini, mida üldse on vaja teha ja mida on otstarbekam tegemata jätta. Kõrvalseisja ja nõuandja positsioon viib kergesti targutamiseni ja kritikaanluseni. Seepärast ongi otstarbekas igati soodustada õpilaste pealehakkamist, omavalitsuslikku tegevust, et õpilased ise veenduksid organiseerimistöö vajalikkuses, omandaksid edasiseks eluks tarvilikke kogemusi ja aitaksid jõukohaselt kooli juhtkonda ja õpetajaid õppe- ja kasvatustöös.

Kooli juhtkonnal on seejuures vaja arvestada kahte olulist asjaolu. Esiteks — ei tule alahinnata õpilaste, pioneeride ja kommunistlike noorte võimeid ja jõudu, mis aitavad neil lahendada küllaltki suuri ülesandeid, teiseks — neid mitte ka üle hinnata, sest noorte ettevõtmistest ilma täiskasvanute abi ja nõuandeta vaevalt midagi head tuleb või kas üldse tuleb.

Aga ette võtta ja teha võib nii mõndagi. Kui koolis valitseb õpetaja ja õpilaste vahel demokraatlik suhtlemisstiil, siis on konstruktiivseks koostööks vajalik alus olemas. Demokraatlikku suhtlemisstiili teatavasti iseloomustab selline õpetajate ja õpilaste vaheline kontakt, kus tooni annab vastastikune lugupidamine ja teineteise arvestamine, kusjuures õpilased tunnustavad õpetajate kui vanemate, kogenenumate ja targemate autoriteeti. Demokraatlikule suhtlemisstiilile on iseloomulik ka see, et küsimuste otsustamisele eelneb nende arutamine koos õpilastega. Õpilastel on sõna otseses mõttes võimalik õpilasomavalitsuse kaudu osa võtta õppe- ja kasvatustöö korraldamisest.

Täiskasvanutele on omane hinnata noori oma nooruspäevade mõõdupuuga. Seejuures kipuvad nad unustama, et kogu kasvatuslik situatsioon muutub iga inimpõlvega, kaasajal aga eriti kiiresti ja eriti tunduvalt. Püüab, kui tuua mõningaid võrdlevaid andmeid.

1939. a. oli meil linnaelanike protsent 33,7. 1959. aastaga kasvas see 56,5-ni. 15. jaanuaril 1970. a. rahvaloenduse andmetel elas Eesti NSV-s juba $\frac{2}{3}$ elanikkonnast linnades. Kuigi olulised erinevused maa ja linna vahel kiiresti vähenevad, ei saa linnastumise protsessi ja selle otsest mõju kasvavale põlvkonnale tähele panemata jätta.

Muutunud on ka perekonna ja kodu sotsiaalne miljöö. Kaasaegne laps kasvab iseseisvamalt, viibib rohkem omasuguste seltskonnas kui koduse kasvatuseni intiimses sfääris. Siit laste varasem kogemus eluga vahetel kokkupuutel, tunduvalt varasem küpsemine.

Informatsioonihulk, mida tänapäeva laps saab iga päev ja tund, on tohutult ulatuslikum, kui oli näiteks praeguste keskealiste lapsepõlves.

Kuigi vaimse aktseleratsiooni otsest sõltuvust füüsilisest ei ole üksmeelselt kinnitatud, ei saa ometi eitada kehalise arengu osa vaimses arengus. Kaasajal teatavasti küpsevad lapsed füüsiliselt 3—4 aastat varem kui inimpõlv tagasi.

Niisiis pole tänased lapsed ja noorukid enam niisugused, nagu mäletame iseendid oma lapsepõlvest.

Täheldatakse, muide, sedagi, et tänapäeva noored suhtuvad praktilistesse küsimustesse suurema asjalikkusega, kõlbelistesse probleemidesse aga pealiskaudsemalt kui noored 20—30 aastat tagasi.

Kõik see kõneleb faktist, et tänapäeva laps erineb oluliselt lapsest paarkümmend aastat tagasi, s. o. siis, kui tänane kasvataja — olgu lapsevanem või õpetaja — oli alles laps. Niisiis ei saa me tänapäeval kasvatada lapsi täpselt nii, nagu meid kasvatati, vaid peame võtma arvesse vahepeal toimunud muudatusi kasvatuslikus situatsioonis.

Me võime ja peamegi andma kaasaja lapsele tunduvalt varem sootuks raskemaid ülesandeid ja esitama talle palju kõrgemaid nõudeid. Me ei saa edukalt kasvatada last kaasaja tasemel, kui me ei hangi temalt eneselt informatsiooni meie töö tulemuste kohta, ei loo tagasisidet, kui me ei saa teada tema arvamust nii mõneski küsimuses, mille pedagoog paarkümmend aastat tagasi lahendas õpilase arvamust ignoreerides.

Samal ajal jätaksime kasutamata suure jõu, mis peitub lastes, kui me ei rakendaks neid võimetekohaste ülesannete lahendamisele, ja jääksime võlglasteks oma rahva ees, kui me ei suunaks laste energiat nende eneste kasvatamiseks aktiivseteks ühiskonnaliikmeteks.

Küllap seepärast pühendataksegi tänapäeva nõukogude koolis suurt tähelepanu õpilasakiivi väljakujundamisele ja kasvatamisele, küllap siit tulenebki vajadus õpilasomavalitsuse järele, küllap siit võrsubki probleem kooli juhtkonna ja õpilaskonna vahelistest suhetest, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni osast noorte ja laste kasvatamisel ja kasvatusmetoodikast üldse.

Üha visamalt tõuseb pedagoogide ette küsimus — millise inimesena väljub koolist siin oma kasvuaastad veetnud nooruk. Ilmselt tingivad küsimuse sellise asetamise need kasvatuslikud situatsioonid toimunud muudatused, millest oli eespool juttu. Samal ajal, kui me lihtsalt ei saa teaduse lakkamatu kasvuga proportsionaalselt suurendada õpilastele antava õpetuse mahtu, on meil (vähemalt esialgu) küllaldaselt reserve õpilastes peituvate heade omaduste ning kalduvuste väljaarendamiseks, mis omakorda aitab neil ka teaduse aluseid omandada. See aga taotleb kooli ühe põhiülesande täitmist — aktiivsete kommunistmehitajate kasvatamist.

Et jõuda selle ülesande täitmisele võimalikult lähedale, oleme Lydia Koidula nimelises Pärnu 2. keskkoolis aastaid teinud kasvatustööd põhimõttel, mille järgi on õpilastel suur tegevusvabadus pionieri- ja komsomoliorganisatsioonis, muidugi vastavate põhikirjadega kooskõlas. Kooli juhtkonna ja õpetajate suhtlemine õpilastega ei põhine käsin—keelan, vaid peame nõu—otsustame koos printsibiilil. Õpilaste arvamus õpilaselu korraldamise küsimustes on juhtkonnal ja õpetajatel alati hästi teada. Õpilased omakorda teavad, mida kooli juhtkond neilt ootab ja ilmuvad märkimisväärset aktiivsust ja omaalgatust.

Meie koolis on sotsialistlikul võistlusel kindel koht sõpruse, vastastikuse abistamise, kollektivismi ja kommunistliku töössuhtumise kasvatamisel. Õppeveerandist õppeveerandisse areneb õppeaastaringne võistlus klassikollektiivide vahel parima käitumisega, kõrgeima õppeedukusega ja suurima ühiskondliku aktiivsusega klassi nimele. Võistlust juhivad praktiliselt mitte koolikomitee, vaid sotsialistliku võistluse arvestusgrupp, mis on üks õpilasomavalitsuse organiseerimise vorme. Põhimõtteliselt seisneb asi selles, et kogu organiseerimistööd ei tee kooli

malevanõukogu ega kooli komsomolikomitee, vaid see on nende kahe kõrgema organi juhtimisel tegutsevate allorganite ülesandeks.

Igal kevadel V. I. Lenini sünni-aastapäeval peetakse koolis õpilaste teaduslik konverents. Eeloleval kevadel toimub juba VII KO-KO-KO (Koidula-kooli konverents). See võtab tavaliselt kokku kogu õppeaasta jooksul klassiti ja klassiväliselt tehtud töö. Niisuguse konverentsi valmistab ette ja korraldab spetsiaalne organiseerimiskomitee, kes samuti töötab väljaspool koolikomiteed, moodustades vaid selle juhtimisel ja kontrollimisel tegutseva allorgani. Käesoleval õppeaastal on õpilaskonverentsi üldteemaks «Inimene ja loodus». Konverentsi orgkomitee aitab korraldada ka aineolümpiaadide koolivoorusid.

Ülekoolilisest ühiskondlikult kasuliku töö nõukogust kuulub kooli komsomolikomiteesse vaid esimees. Nõukogu ise aga moodustab aktiivi, kes tagab koolisisese (ruumide puhastamine ja korrashoid, inventari ja õppevahendite remont jms.) ja koolivälise (utiili kogumine, šeffide abistamine, töö sovhoosipõldudel jms.) ühiskondlikult kasuliku töö planeerimise, läbiviimise, kontrollimise ja arvestamise.

Samal põhimõttel töötavad isetegevusnõukogu, kehakultuurikollektiivi nõukogu, sisekorra eeskirjade täitmist kontrolliv sektor, kooliraadio toimetus jt. organid. Ikka nii, et ülekoollise organi esimees kuulub kooli komsomolikomiteesse või malevanõukogusse, liikmed aga moodustavad tema aktiivi.

Sisekorra eeskirjade täitmist kontrolliv sektor kindlustab nädalate kaupa kooli sisekorra eest vastutava õpilaste korrapidamise brigaadi töö juhtimise. Siin on noort vahest kõige efektiivsemalt võimalik kasvatada A. Makarenko poolt kultuurse nõukogude töötaja kohta esitatava nõude vaimus: oska seltsimeest käsutada, aga oska seltsimehele ka alluda.

Kooli komsomolikomitee õppesektor koos oma aktiiviga valmistab ette igakolmapäevase raadiosaate «Täienduseks õpiku lehekülgedele» ja reedese raadioviktoriini, korraldab kord õppeveerandis paralleelklasside vahelised teadmiste-võistlused, mis meie koolis on üheks kõige oodatumaks ja populaarsemaks sündmuseks ja mis on suuresti kaasa aidanud huvi äratamisele teadmiste vastu. Õppesektor teeb kontrollreide klassidesse, selgitamaks välja, kellel on kodused tööd tegemata, millises seisukorras on õpperaamatud ja vihikud jne. Kord õppeaastas (tavaliselt II õppeveerandil) saadetakse spetsiaalne brigaad õppeedukuselt kõige mahajäänud klassi. Niisuguse reidi puhul on kõik nagu «päris elus»: brigaadile antakse konkreetne küsimustik, kontrollijad külastavad õpetajate loal tunde, vaatlevad kaasõpilaste tööd, käivad õpilaste kodudeski, kus tutvutakse elu- ja õppimistingimustega jne. Kooli komsomolikomitee laiendatud koosolekul kuulatakse kontrollitud klassi algorganisatsiooni sekretäri aruannet, kusjuures kontrollbrigaadi juht esitab kaasaruande. Kümnekond päeva kestev kontrollretk on seni andnud vaid positiivseid tulemusi.

Kõrvuti sedalaadi järjekestva organiseerimistöoga kasvatame noort kaadrit ka perioodiliste ülesannete andmisega. On kujunenud traditsiooniks, et Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva tähistamise valmistavad ette ja korraldavad 11. ja 5. klassid, kooli aupäeva ettevalmistamise eest vastutavad 10. ja 4. klassid, 9. ja 6. klassid hoolitsevad nääriõhtu õnnestumise eest, 8. ja 2. klassidel aga lasub 1. mai tähistamine, 7. klassid on ametis, kui valmistatakse pühitsema Nõukogude armee aastapäeva. Need ülesanded tervetele klassikollektiividele on kirja pandud ka kooli üldtööplaanis ja niisii juba õppeaasta algul kõigile teada.

A. Makarenko on ütelnud, et klassikollektiivi organiseerimine ongi õige kasvatustöö sisu. Üksikisikut kasvatades peame mõtlema kogu kollektiivi kasvatamisele. Igal hetkel, mil mõjutame üksikisikut, peame ühtlasi tingimata mõjutama ka klassikollektiivi. Ja ümberpöörduvalt — iga meie kokkupuude kollektiiviga kasvatab tingimata ka üksikisikut, kes kuulub sinna kollektiivi. Kollektiiv ühendab inimesi mitte ainult ühise eesmärgi ja ühise tööga, vaid ka selle töö ühise korraldusega.

Nõukogude koolis on õpetaja kutsutud mitte tüütult moraliseerima, vaid kollektiivi taktiliselt ja targalt juhtima.

Teadagi pole see kerge ülesanne. Me märkisime juba algul, et kui täiskasvanu ei osuta noortele vajalikku abi, siis vaevalt noorte ettevõtmistest midagi head tuleb, kui üldsegi midagi tuleb. Organiseerimiskunsti õpivad lapsed vanematelt, õpilased õpetajateit, nagu kõike muudki õpitakse nendelt, kes rohkem teavad ja oskavad. Elamine on õppimine ja kasvamine on õppimine. Ei ole õige ütelda — noored on passiivsed, noored ei algata ise midagi, niisama, nagu oleks väär ütelda, et noored on rumalad, noored ei õpi midagi. Tarkus on õpitav, aktiivsus on omandatav. Ja nii õppimise kui ka omandamise juures on tarvis vanema abi. Tähtis on ka, et õpitaks õigel ajal, just sellel ajal, millal selle õppimine on kõige sobivam. Kui laps ei õpi kõnelema 2. eluaasta lõpuks, siis takistab see kogu tema edasist arenemist. Kui tänapäeva noor ei omanda teatud organisatoorseid oskusi ja vilumusi keskkooli lõpuks, siis ei saa temast tõenäoliselt täisväärtuslikku ühiskonnaliiget või saab alles suure hilinemisega.

Seepärast ei peagi õpetajad paljuku vaeva istuda noortega teinekord pikki tunde, et seada kokku ürituste plaane. Seepärast on õige, kui kooli juhtkond leiab ikka ja jälle aega paluda enda juurde pioneeri- ja komsomolaktiiviste, et nendega koos nõu pidada. Niimoodi meie arvates töö käima peabki. Me arvestame oma koolis aktiivi hulka ca 200 õpilast, s. o. ühe kolmandiku organiseeritud noortest. See on suur jõud, kes tegutseb, kasvab ja areneb põhimõttel — mida õpilane suudab, seda õpetaja ei tee.

Muidugi ei lähe kõik veel nii ladusalt, nagu me seda sooviksime. Kuigi õpilaste aktiivsus käesoleval ajal on, võrreldes kas või ajaga 10—12 aastat tagasi, tunduvalt tõusnud ja me tunneme praegu õieti juba igal sammul õpilasorganisatsioonidest, kõigepealt muidugi komsomolist kui vanemate ja teadlikumate õpilaste organisatsioonist, suurt abi, on õpilasomavalitsuses veel mitmeid puudusi. Ehkki komsomolijuhtide autoriteet õpilaskonna silmis on tõusnud, ei kasuta nad seda veel alati seal, kus kõige rohkem vaja. Asi on nimele selles, et õpilaste vastutustunne ja nõudlikkus iseene ja oma eakaaslaste suhtes on alles suhteliselt madalal tasemel. Õpilastele on küll hästi selgeks saanud nende õigused, kohustused aga kipuvad ununema. Koolikomsomol on hakanud viimasel ajal rohkem ja põhjalikumalt tegelema õppetöö ja distsipliiniga, nihutades oma senise peamise tegevuse — meeelahutuse eest hoolitsemise — sellele kuuluvale kohale printsibiil: enne töö, siis puhkus. Kuid otsustavasse lahingusse esialgu kas või mitterahuldava hinde ja põhjendamata puudumise vastu pole veel astunud, võitlusest kõrge jõudluse ja tõepoolest laitmatu käitumise eest rääkimata.

Puudujäägid pole ainult õpilastepoolsed. Noortele suurte isehalduslike õiguste andmine juba kooli keskastmest alates on julge samm ja pigem vastuolus kui kooskõlas nii mõnegi pedagoogi väljakujunenud harjumustega. Siit teatud vastu seis või parimal juhul äraootav positsioon. Otsides teid ja viise, kuidas õpilaste energiat otstarbekalt rakendada ja nad aktiivselt ning sihivõimeliselt tegutsema panna, oleme paratamatult teinud ka vigu, läinud ajuti ka vale rada. Nähtavasti on see juba kord teerajajate saatus. Ent niikaua kui vigu tehakse õige lahenduse leidmiseks, kui vigu suudetakse parandada, pole häda liiga suur. Vaevalt on ükski katsetaja jõudnud eesmärgile kordagi eksimata, aga jätta kogu protsess ainuüksi juhuse hooletaks on ju sootuks vale. Me peame alustatud teed mööda edasi minema. Eesmärgiks on ja jääb anda õpilastele vajaliku üldhariduse kõrval ka oskused ühiskondlikust elust aktiivselt ja juhtivalt osa võtta.

Resümee:

— kasvatuslik situatsioon on viimaste aastakümnete jooksul oluliselt muutunud, mida tuleb arvestada ka õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete väljakujundamisel;

- õpetajate ja õpilaste, kooli juhtkonna ja õpilasakiivi vahel kujunevad soodsad suhted, kui kooli juhtkond tagab demokraatliku suhtlemisviisi kehtivuse koolis;
- kaasaja lastele ja noortele võib esitada kõrgendatud nõudmisi, neile võib anda ulatuslikumaid ülesandeid;
- õpilaste kasvatamisel aktiivseteks ühiskonnaliikmeteks on otstarbekas organiseerida õpilaste omavalitsust pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid;
- õpilasomavalitsus peab printsiipsiaalselt võtma suuna õpilaste eneste kohuse- ja vastutustunde kasvatamisele;
- õige kasvatamise ja juhtimise kindlustamiseks on vaja koguda informatsiooni ka õpilastelt enestelt (luua tagasiside).

Täiskasvanu, eriti pedagoogi osa noortes peituvate organisatoorsete võimete avastamisel ja otstarbekal suunamisel on vähemalt sama tähtis kui õpetaja osa lapses leiduvate üksikõik missuguste teistegi annete ja positiivsete kalduvuste avastamisel ja väljaarendamisel.



KASVATAGEM VÕITLEJAJD!

(Mõningaid mõtteid vanemate klasside õpilaste poliitilise kasvatuse organiseerimisest komsomoliorganisatsioonides)

S. VILLO,
ELKNÜ Keskkomitee sekretär

Kooli komsomoliorganisatsioonid saab vanema klassi õpilane ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse esimese karastuse, orgaanilises ühtsuses õppeprotsessiga rajatakse siin iga üksiku isiksuse ideeline ja kõlbeline vundament. ÜLKNÜ XVI kongressil rääkis L. I. Brežnev: «Komsomolis veedavad noormehed ja neid need aastad, mil kujunevad iseloom ja maailmavaade, samuti positsioon elus. Kui noor ei ole sellel ajal õppinud kohusetundlikult töötama, ei ole hakanud huvi tundma teadmiste vastu ning ei oska eraldada tõe vales, elu tõelisi väärtusi näilistest väärtustest, siis on hiljem seda kõike raske tasa teha.»

Iga vanema klassi õpilase kujunemisel kommunistlikult teadlikuks kodanikuks ja ühiskondlikult kasulikuks isiksuseks mängib tähtsat osa kooli komsomoliorganisatsioonid tehtav poliitiline kasvatustöö. Iga kooliõpilane — kommunistlik noor peab olema kooli kommunistide ja pedagoogide tõeline abiline nende ülesannete täitmisel, mille eesmärgiks on kõigi õpilaste hulgas mõjusa, ründava, terava ja tulemusriikka poliitilise propaganda tegemine. Komsomol peab muret tundma iga-ühe eest ja seepärast ei või ta leppida üksikute kritikaanluse ja skeptitsismi ilmingutega, apoliitilisusega, üleoleva suhtumisega töösse, õppimisse, kodanikukohusesse, kummardamisse kodanliku moraali ja tavade ees. Täna peab iga kommunistlik noor olema ideoloogilise rinde aktiivne võitleja, kes on leppimatu kodanliku mõju mis tahes vormide suhtes, kuidas viimased ka ennast ei maskeeriks heatahtlikeks ja usaldusväärseiks.

Kooliõpilaste poliitilise kasvatuse põhiliseks sisuks on poliitilise hariduse orgaaniline ühtsus ja järjepidevus õppeprotsessis ja klassivälises töös poliitiliste

¹ Artiklis on kasutatud ÜLKNÜ Keskkomitee soovitusi 8-klassiliste ja keskkoolide komsomoliorganisatsioonidele.

teadmiste propageerimisel, nende levitamisel ja kasutamisel praktikas. See eeldab elava huvi tekitamist poliitiliste teadmiste vastu, püüet sügavamalt lahti mõtestada ühiskondliku elu protsesse, orienteeruda kaasaja poliitilise elu keerdküsimustes.

Komsomolorganisatsioonide kogu töö kooliõpilaste poliitilisel kasvatamisel on vaja korraldada nii, et lahutamatu oleksid seotud selle kaks põhilist külge: **hariduslik külge** — s. t. õpilastele teadmiste andmine ühiskonna arenemise seaduspärasustest, sotsialismi ja kommunismi ehitamisest, ja **ühiskondlik-poliitilise praktilise tegevuse külge**, mis loob tingimused saadud teadmiste rakendamiseks elus. Ainult sel juhul saame kasvatada niisuguseid inimesi, kes V. I. Lenini ütluse kohaselt «sõnagi ei ütle südametunnistusele vastu» ja kes ei karda «mingisugust võitlust tõsiselt enese ette seatud eesmärgi saavutamiseks».

Et meie kasvatustöö oleks edukas ja resultatiivne just selles suunas, peame meeles pidama teatud nõudeid.

Esiteks, noorsoo kommunistliku kasvatuses ideeliseks aluseks on leninism. Täheandab, V. I. Lenini ideelise pärandi tundmaõppimine, mis eriti hoogustus V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks valmistumisel ja süveneb praegu leninliku arvestuse käigus, ei ole kampaania, see on aja nõue, mis langeb kokku noorte endi sisemise vajadusega tunnetada leninismi surematute ideede kogu rikkust ja jõudu. Lenini teoseid on võrreldud relvastusega, võitluses lehitseme tema raamatuid. Seepärast peavadki noormehed ja neid tundma Lenini õpetust, et osata elada ja võidelda leninlikult.

Teiseks, poliitilises kasvatustöös on vaja juhinduda Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei dokumentides sisalduvatest teoreetilistest seisukohtadest ja juhtnõudest. Nimetagem siin NLKP Keskkomitee otsust «ÜLKNÜ 50. aastapäev ja noorsoo kommunistliku kasvatuses ülesanded», L. I. Brežnevi kõnet «Lenini ideed elavad ja võidavad», ÜLKNÜ XVI kongressi põhidokumente: NLKP Keskkomitee tervitus, L. I. Brežnevi kõne kongressil, J. Tjazelnikovi aruanne, kongressi otsus jms.

Kolmandaks peame silmas, et poliitilise kasvatuses süsteemi aluseks on järgmised juhtprintsipiibid:

- orgaaniline ühtsus õppeprotsessiga koolis, teadmiste, veendumuste ja tegutsemise vastastikuse seose kindlustamine;
- alaline tihe side ümbritseva eluga, šeff-ettevõtetega, kolhooside ja sovhoosidega, eriti nende komsomoli-alorganisatsioonidega, vanemate klasside õpilaste ühiskondlikult kasuliku tööga;
- poliitilise kasvatustöö diferentseerimine vastavalt õpilaste üldhariduslikule tasemele ja vanuselistele iseärasustele, nende vaimsete vajaduste ja huvide arvestamine;
- poliitiliste teadmiste omandamise ja levitamise vormide järjekestvus ja loogiline järgnevus, mis arvestab ettevalmistuse taset, huvide ja kalduvuste iseloomu, õpilaste ühiskondlik-poliitilise praktika kogemusi;
- õpilaste initsiatiivi ja iseseisvuse stimuleerimine poliitiliste teadmiste omandamisel ja levitamisel, nende praktilisel kasutamisel.

Nimetatud printsipiibide elluviimise edu sõltub osaliselt ka sellest, kui palju puutuvad õpilased isiklikult kokku suurte teadmiste ja elukogemustega inimestega vanemast põlvkonnast, partei-, komsomoli-, sõja- ja tööveteranidega, samuti kvalifitseeritud lektorite ja propagandistidega, ühingu «Teadus» liikmetega.

Poliitilise kasvatustöö planeerimisel ja praktilisel tegemisel oleks otsarbekohane korraldada see nii, et tagada põhilise kolme lüli (nn. haridusliku külje jagame kaheks osaks) vastastikune mõju ja järjepidevus, mille sisust ja elluviimise teedest allpool juttu teeme.

ÜLESANNE SEISNEB SELLES, ET ÕPPIDA

ÜLKNÜ XVI kongressi otsusest loeme: «On vaja arendada järjekindlust ja visadust Lenini juhtmõtte elluviimisel — omandada kaasaegseid teadmisi, mis on vajalikud kommunismi ehitamise ülesannete lahendamiseks». Oskus tegutseda kommunistlikult ei tule iseenesest, see toetub teadmiste tugevale alusele, kõigele heale, mis inimkond on mõistusega loonud elus, töös, võitluses ja loomingus sajandite vältel. Just koolis õpib tulevane kommunistmehitaja iseseisvalt vastu võtma teadmisi, neid oma teadvuses ümber töötama ja kasutama uute elunähtuste analüüsimisel. Mitmekülgsest arenenud, ideeliselt veendunud, kommunismi eest kirgliku võitleja kasvatamise aluseks ongi noorte hea üldhariduslik tase.

Tähendab kooliõpilase — kommunistliku noore peamine kohustus on edukalt omandada teadmisi, kujundada endas kommunistlikku ideelisust ja selle kaudu valmistada end ette aktiivseks ja teadlikuks osavõtuks kommunistlikust üleshitustööst.

Vabariigi koolide komsomoliorganisatsioonides on kasutusel hulk end õigustanud töövorme, mis aitavad kasvatada õpilastes leninlikku suhtumist teadmiste omandamisse: lektooriumid uusimatest teaduse ja tehnika saavutustest, huvialaklubid, olümpiaadid, vastastikuse abistamise grupid, temaatilised komsomolikoosolekud, nagu «Õppimine on sinu kohus kodumaa ees», «Sa vajad teadmisi kui relva lahingus», õpilastest konsultantide töölerakendamine erinevates õppeainetes jms. Samuti tegeldakse komsomoliorganisatsioonides õpilaste vaimse töö organiseerimise probleemidega.

Sellealast tööd peaksid aitama huvitavaks teha õpetajad ja šefid, teadlased, insenerid, agronomid, üliõpilased.

Kõik koolis õpitavad õppeained aitavad kaasa kommunistliku teadlikkuse, teadusliku maailmavaate formeerimisele, kuid eriline koht õpilaste kommunistlikus kasvatuses on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kursusel. Seepärast peame väga tähtsaks, et õpilased koolipäevil õpiksivad tundma marksismi-leninismi klassikuid võimalikult otstarbekohase valiku alusel: et õpitavad teosed oma sisult oleksid seotud klassis läbivõetava õppematerjaliga, täiendaksid õppeprogrammi sügavuti ja et see töö toimuks õpetaja juhendamisel. Kooliõpilastele arusaadav ja vajalik kirjandus on õpetajatel klassiti teada. Ilmumas on spetsiaalne kogumik kooliõpilastele programmkohastest V. I. Lenini artiklitest ja teostest.

Õpilased puutuvad esmakordselt kokku V. I. Lenini teostega siis, kui nad valmistuvad astuma komsomoli. Nad tutvuvad V. I. Lenini kõnega «Noorsooühingute ülesanded». Kommunistlikud noored peavad hästi tundma ka NLKP dokumente.

Ühiskonnateaduste tundmaõppimiseks annavad suuri võimalusi fakultatiivsed tunnid. Meie vabariigis võib valida näiteks niisuguseid programme, nagu «Rahvusvaheliste suhete ja NSV Liidu välispoliitika ajalugu», «Eesti rahva võitlus vabaduse eest», «Kodu-uurimise alused», «Ateism».²

Komsomoliorganisatsioonide ülesanne on propageerida neid tunde kui üht kooliõpilaste poliitilise kasvatusel vormi.

Tundides alustatud tööd leninismi ideede selgitamisel aitavad jätkata ja kokku võtta **teoreetilised konverentsid**, mis süvendavad teoreetilisi teadmisi teaduslikul tasemel. Siinkohal soovitame mõningaid teemasid:

«K. Marxi ja F. Engelsi elu ja revolutsiooniline tegevus»,

«V. I. Lenini revolutsioonilise tegevuse algus»,

«Marksistlik-leninlik õpetus Kommunistlikust Parteist»,

«V. I. Lenin ja noorsooühingute ülesanded»,

² ENSV Haridusministeerium, Ajaloo-alaste fakultatiivkursuste näidisprogramme, Tallinn, 1969.

«V. I. Lenin ja kolm revolutsiooni Venemaal»,
 «Leninlik bolševike kaardivägi»,
 «V. I. Lenin — sotsialistliku revolutsiooni juht ja teoreetik»,
 «V. I. Lenin ja NLKP sotsialistliku kodumaa kaitsest»,
 «Kommunistlikud noored võitluses sotsialistliku kodumaa au, vabaduse ja sõltumatus eest»,
 «V. I. Lenin ja NLKP nõukogude patriotismist ja proletaarsest internatsionalismist»,
 «Leninlik rahvuspoliitika ja selle elluviimine NSV Liidus Kommunistliku Partei juhtimisel»,
 «Sotsialism — leninismi ideede kehastus»,
 «Kommunistlikud noored — töökangelased»,
 «Sotsialistlik maailmasüsteem — inimkonna ühiskondliku arengu avangard»,
 «V. I. Lenin — rahvusvahelise proletariaadi juht. Leninism ja maailma revolutsiooniline protsess»,
 «Leninism — rahvaste võitluslipp imperialismi vastu, maailma revolutsioonilise uuendamise eest»,
 «Kommunistlik Partei — meie eepohhi tarkus, au ja südametunnistus»,
 «Leninlikul teel kommunismile»,
 «V. I. Lenin kirjandusest ja kunstist»,
 «Leninism ning kaasaegse teaduse ja tehnika areng»,
 «Meie kaasmaalased — töökangelased ja sõjaveteranid».

Teoreetiliste konverentside ettevalmistamine saab sageli alguse õppetundides antud iseseisva tööna. Ettevalmistuses loemegi peamiseks õpilaste endi iseseisvat tööd referaatide koostamisel, mis omakorda vajab küllalt pikaajalist ettevalmistusperioodi. Teema valiku otsustavad kooli partei- ja komsomoliorganisatsioon koos. Ettevalmistusse lülituvad kõik või enamik vanemate klasside õpilasi. See võimaldab ettevalmistuste ajal vastastikku retsenseerida õpilaste referaate ja parimaid välja valida, et põhiettekannet konverentsil täiendaksid kaasettekanded. Konverentsi ajaks avame referaatide näituse, ei unusta ka parimate referaatide eest autasustamist aukirjadega ja raamatutega.

Missugused on kooli komsomoliorganisatsiooni poliitilise kasvatustöö tulemuste põhilised näitajad? Kokkuvõtlikult öeldes on nendeks suure osa kooliõpilaste aktiivne osavõtt teoreetiliste konverentside ettevalmistamisest, õpilaste initsiatiiv ja iseseisvus V. I. Lenini teoste ja marksismi-leninismi teooria küsimustega tutvumisel rohkem kui kooliprogramm seda ette näeb ning nende ideede ja järelduste kasutamine kirjandites, ettekannetes; püüe ise aktiivselt propageerida omandatud teadmisi nooremate õpilaste või eakaaslaste hulgas, suur huvi ühiskonnateaduste tsükklisse kuuluvate fakultatiivsete ainete vastu, elav osavõtt olümpiaadidest ja konkurssidest, hea õppeedukus, kooliõpetanute osavõtt komsomoli poliitharidusvõrgu tööst ülikoolis, ettevõtetes, majandites, sõjaväeosades.

POLIITILISTE TEADMISTE PROPAGANDAST ÕPPETUNDIDEST VABAL AJAL

Koolide komsomoliorganisatsioonide propagandistlik tegevus on lahutamatu seotud õppeprotsessiga, sest viimane on aluseks ka selles. Poliitiliste teadmiste propagandas osutavad komsomoliorganisatsioonid peamist tähelepanu õppeprotsessis omandatud teadmiste süvendamisele nendes ainetes, mis otsustavalt määravad õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate (ajalugu, ühiskonnaõpetus, kirjandus, majandusgeograafia, füüsika, loodusteadus). Teiselt poolt õpitakse tundma ka selliseid probleeme, mida otseselt õppeprogrammid ei kajasta (rahvusvaheline

kommunistlik noorsooliikumine, kõlbeline kasvatus), ja hoitakse õpilasi kursis tänapäeva ühiskonna arenemise tähtsamate küsimustega, rahvusvahelise olukorraga.

Oluline on kommunistlike noorte — poliitinformaatorite kiire reageerimine ühiskondliku elu sündmustele. Näiteks eile toimus Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum ja täna jutustab poliitinformaator oma klassikaaslastele arutatud põhiküsimustest, tekitades huvi materjalidega edaspidi juba iseseisvalt tutvuda. Nii peaksid mitmesuguste töövormide kaudu jõudma kiiresti õpilasteni uudised teaduse ja tehnika vallast, nõukogude rahva töökangelastegudest, tööliste streikidest kapitalistlikes maades, Ameerika imperialistide kuritegudest jms., et ühiselt anda poliitiline hinnang toimuvale. Aktuaalsus poliitiliste teadmiste propagandas ei ole edu ainus tingimus. Suures ulatuses sõltub selle töö resultatiivsus faktide eredusest ja täpsusest, üldistuste sügavusest, sõna emotsionaalsusest ja piltlikkusest. Analüüs rajanegu sügaval faktide tundmisel, milles ühinevad teaduslik lähenemine probleemile ja parteilise hinnangu andmine kõige eesrindlikuma klassi — tööliklassi positsioonilt.

Kommunistlik noor — propagandist ja agitaator — peab teadma, et teist veenda suudab ainult see, kes ise on veendunud. See, mis tuleb südamest, leiab südame. Tähendab, teadvuse mobiliseerimisel ei tohi me kõrvale jätta tunde maailma. Idee, millega ei kaasne tunded, on leek, mis valgustab, kuid ei soojenda.

Eriti tähtis on, et poliitiline kasvatustöö kogu oma sisu ja vormidega sunniks ja õpetaks õpilasi iseseisvalt mõtlema ja analüüsima. Oma veendumustes tunneb end kindlalt ja oskab nende eest seista ainult see, kes poliitikas iseseisvalt orienteerub. Sellepärast võib nõustuda ütlusega, et kui on veendumused — on isiksus, ei ole veendumusi — ei ole ka isiksust. Veendumused õhutavad inimest võitlusele. Teadlased on püüdnud välja tuua tähtsamad kriteeriumid, mis näitavad inimese kindlaid kommunistlikke veendumusi: esiteks veendumuste vundamendi moodustavate teadmiste teaduslikkus, parteilisus, mõtestatus ja teadlikkus, teiseks veendumuste orgaaniline ühtsus inimeste tegude ja käitumisega; kolmandaks vaimustus ja kirglikkus oma veendumuste edasiandmisel teistele, mehisus ja kindlus nende kaitsmisel ka kõige keerukamates ja raskemates situatsioonides.

Koolide komsomoliorganisatsioonide propagandistlikus töös on põhilised järgmised teemad.

1. Teadmiste süvendamine marksismi-leninismi teooria tähtsamates küsimustes, mida käsitletakse 9.—11. klasside ajaloo, ühiskonnaõpetuse, kirjanduse jt. tundides. Näiteks mõned teemad: leninlik õpetus imperialismist ja tänapäev, sotsialistliku revolutsiooni teooria ja selle edasiarendamine V. I. Lenini poolt; marksistlik-leninlik õpetus proletariaadi diktatuurist ja Nõukogude riigi areng; leninlik sotsialism ning kommunismi ülesehitamise plaan ja selle realiseerimine NSV Liidus käesoleval etapil; V. I. Lenini õpetus kultuurirevolutsioonist ja selle võit meie maal; rahvusvahelise kommunistliku tööliikumise ja rahvusliku vabadusliikumise teoreetilisi probleeme, dialektiline ja ajalooline materialism — teadusliku maailmavaate alus, marksistlik-leninliku filosoofia parteilisuse ja teadusliku objektiivsuse lahutamatu ühtsus; leninlik õpetus rahvuslikkusest ja parteilisusest, marksistlik-leninlik mõiste kaunist elus ja kunstis; V. I. Lenin ja kaasaja loodusteaduse areng jt.

2. K. Marxi, F. Engelsi ja V. I. Lenini elu ja võitlus. V. I. Lenini võitluskaaslaste ja õpilaste, rahvusvahelise kommunistliku ja tööliikumise silmapaistvate tegelaste elu ja tegevus (R. Luxemburg, K. Liebknecht, C. Zetkin, W. Pieck, E. Thälmann, P. Lafargue, Maurice Thorez, Palmiro Togliatti, K. Gottwald, N. Krupskaja, J. Sverdlov, F. Dzeržinski, S. Kirov, S. Ordžonikidze, M. Kalinin, V. Kuibõšev, J. Stalin). Abiks sellises töös on poliitringi «V. I. Lenini elulugu»

programmid. Neid, keda huvitavad suurmeeste ja revolutsionääride elulood, võiksime ühendada klubisse «Prometheus».

3. ÜLKNÜ ja ELKNÜ kuulsusrikas võitlusajalugu. Abiks on poliitringi «Meie leninlik komsomol» programm ja A. Öngo koostatud programm «Noorte leninlaste ülikool»³, mis mõlemad on mõeldud nende õpilaste jaoks, kes valmistuvad astuma ÜLKNÜ-sse või on kuulunud sinna vaid lühikest aega ega ole veel kuu- givõrd tuttavad oma organisatsiooni ajalooa.

4. Õpilaste tutvustamine nõukogude rahva patriotismi ja internatsionalismi traditsioonidega. Käesoleval etapil seostame selle teema NSV Liidu moodusta- mise 50. aastapäeva tähistamisega. Abiks on klubi «Meie kodumaa» programm.

5. Kaasaja poliitilise elu aktuaalsed küsimused (välis- ja sisepoliitika). Nende probleemidega tutvutakse iganädalastel poliitinformatsioonidel, loengutel, rahvus- vahealiste suhete ringides või klubides. Huvi pakub õpilastele ka klubi «Gloobus» programm.

Poliitringide ja klubide töö üks esimesi tingimusi on see, et ringi astumine on vabatahtlik, kuid juba astunud sinna, on noor kohustatud aktiivselt selle tööst osa võtma.

Poliitilise kasvatustöö vormid rikastusid eriti Lenini juubeliaastal. Lühidalt võiks neid liigitada:

1) massitöö vormid: loengud, poliitinformatsioonid, temaatilised konverentsid, leninlikud tunnid, küsimuste ja vastuste õhtud, dispuudid, elavad ajakirjad, kohtumised partei-, komsomoli-, sõja- ja tööveteranidega;

2) grupitöö vormid: poliitringid ja poliitklubid, vestlused, diafilmide demonst- reerimised, viktoriinid;

3) grupilis-individaalse töö vormid: teoreetilised seminarid, referaatide aru- telud;

4) individaalne töö — Lenini teoste ja poliitikaküsimuste iseseisev tundma- õppimine õpetajatega kooskõlastatud individaalplaani järgi.

Praktikas on vaja kasutada kõiki neid vorme kindlas süsteemis, nii et need vastaksid õpilaste ealistele ja individaalsetele iseärasustele, komsomolikollek- tiivi ühiskondliku aktiivsuse tasemele ja õpilaste vaimsetele vajadustele.

Samal ajal ei ole üleliigne meenutada, et kooli komsomoliorganisatsiooni poliit- tillise kasvatuse süsteem peab arvestama suulise informatsiooni õiget suhet kir- jallikuga, raadio, kino ja televisiooni vahendusel saadava informatsiooniga. Sugugi vähem tähtis ei ole koolikinos õppe-, dokumentaal- ja populaarteaduslike filmide demonstreerimine, spetsiaalse fonoteegi loomine jms.

Paremate koolide kogemuste põhjal võib soovitada juhtivate töövormide kasu- tamisel järgmist korda: poliitringide ja poliitklubide õppused 1—2 korda kuus, üldloengud 1 kord kuus, temaatilised konverentsid, dispuudid, küsimuste ja vas- tuste õhtud, mis nõuavad hoolikat ettevalmistustööd, 1—2 korda poolaastas, poliitinformatsioonid 1 kord nädalas.

Komsomoliorganisatsioonide poliitilise kasvatustöö teisest küljest, milleks on ühiskondlik-poliitiline praktiline tegevus, räägime edaspidi eraldi.

³ Eesti NSV Haridusministeerium, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõu- kogu metoodilised juhendid nr. 3, Tallinn, 1970.

N. Krupskaja kirjutas: «On tarvis, et pioneeriorganisatsioonid õpiksid oma tööd planeerima. Muidu juhtub, et tööd küll alustati, tehti üht, teist ja kolmandat, siis aga seda ei lõpetatud, mindi tegema muud jne.»

Pioneeritöö planeerimisele on iseõumulik, et teataval hetkel lülituvad planeerimise protsessi lapsed ise. Ilma selleta on mõeldamatu initsiatiivi ja isetegevuse arendamine pioneeriorganisatsioonis. Samal ajal ei ole pioneerimaleva tegevuse perspektiivide kindlaksmääramine ainuüksi pioneeridele jõukohane. Oluline osa perspektiivsel planeerimisel kuulub vanempioneerijuhile, rühmajuhidele, kooli direktorile, klassi- ja koolivälise töö organisaatorile. Perspektiivplaani põhikonatuurid kavandab esialgselt vanempioneerijuht ise.

Missugused on need lähtepositsioonid, millest algab maleva perspektiivplaani koostamine?

Nendeks on noorte leninlaste kommunistliku kasvatused üldised sihid, printsiibid ja ülesanded, mis on kindlaks määratud «V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni põhimääruses». Kuid pioneeriorganisatsiooni üldised sihid ja ülesanded avalduvad igal etapil konkreetses sisus ja omalaadses vormis. Nii peab praegu pioneerijuhi tähelepanu keskpunktis olema maleva ettevalmistamine NLKP XXIV kongressiks, ÜLKNÜ XVI kongressi otsustes, komsomoli läkituses pioneeridele ja IV üleliidulise pioneeride kokkutuleku dokumentides kirjapandu täitmine.

Pioneerijuht arvestab kindlasti oma maleva kogemusi ja traditsioone, pioneeride huve, nõudeid ja võimalusi, maleva kollektiivi arenemistaset tervikuna ja üksikute pioneerirühmade omal eraldi.

* Lühendatult ajakirjast «Vožatõi» 1970, nr. 10.

TÖÖ PLANEERIMINE JA «ORIENTIIR»*

A. ZUJEV,

pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu
teaduslik-metoodilise kabinet

juhataja

Z. HODOROVSKAJA,
pedagoogikakandidaat

Neid lähteandmeid tundma õppimata ei suuda pioneerijuht sihisuunitletud plaani koostada.

VIGADESTKI ÕPITAKSE

Maleva pedagoogiliselt kirjaoskuslikku plaani aitab koostada programm «Orientiir». Kuid paraku ei oska veel kõik pioneerijuhid selle soovitusi kasutada. Analüüsisime pioneerimalevate kümneid tööplaanid ja avastasime mitmeid puudusi.

Paljud pioneerijuhid planeerivad tööd laste ealisi ja individuaalseid iseärasusi, pioneerikollektiivi spetsiifikat piisavalt tundmata. Kavandatakse ühiseid ettevõtmisi, mis pole ilmselt jõukohased noorematele või on liiga lihtsad ja ebahuvitavad vanematele. Erinevad malevad, kuid plaanid on sarnased nagu kaks tilka vett: ühed ja needsamad ettevõtmised, koondused ja üritused, mis ei ole seotud kollektiivi kasvatamise ülesannetega. See on tunnistus sellest, et pioneerijuhid ei pööra tähelepanu «Orientiiri» sellele alajaotusele, kus kõneldakse kasvatuslikest ülesannetest töös iga eagrupi pioneeridega. Ent nimetatud alajaotus on just oluline selle poolest, et õpetab igas pioneeriettevõtmises nägema vahendit konkreetse kasvatusliku eesmärgi saavutamiseks.

Mõned pioneerijuhid arvavad ekslikult: mida rohkem on plaanis üritusi, seda täisväärtuslikum ja huvitavam on pioneeride elu. Näiteks oli ühe pioneerimaleva esimese õppeveerandi plaanis 28(!) suurt üritust. Tagajärjeks oli, et paljusid ettevõtmisi ei viidud lõpule, paljud neist aga ei andnud kasvatuslikku efekti.

On ka teine viga: «Orientiiri» küll teatakse, kuid rakendatakse arutult — mehhaaniliselt kantakse plaani programmi viimase alajaotuse «Erinevas vanuses pioneeridega tehtava töö sisu ja vormid» pealkirjad.

Kõik need faktid on veenvad tunnistamaks, et pioneerimaleva töö planeerimisest on väga vaja rääkida.

KUIDAS SÜNNIB PLAAN?

Planeerimine on erakordselt keeruline protsess. See koosneb mitmest sõlmmomendist. Peatugem neil.

Esimene. Pioneerimaleva olemasolevate töökogemuste analüüs. Kuidas malev reageeris meie maal asetleidnud sündmustele, kuidas võttis osa üleliidulise pioneerorganisatsiooni aktsioonidest. Missugused ettevõtmised õnnestusid kõige paremini, missugust mõju avaldasid need pioneeridele? Missugused suhted kujunesid välja rühmade vahel, nooremate ja vanemate pioneeride vahel? Kas maleva aktiiv on iseisev ja laste hulgas autoriteetne? Milles on ebaõnnestumise ja läbikukkumise põhjused? Selline on näidisloetelu küsimustest, mille üle peab pioneerijuht mõtlema.

Analüüsi võib teha õppeaasta algul või lõpul. Kuid seejuures ei saa läbi laste arvamusteta. Seepärast on hea töötulemused esialgu läbi arutada rühmades, seejärel aktiivi koondusel. Pioneerid peaksid vastama küsimustele: mis oli rühmas ja malevas huvitavat; mis ei meeldinud; mida tahetakse teha edaspidi. Pärast seda peaks aset leidma kõnelus klassijuhatajate ja rühmajuhitidega. Niiviisi järk-järgult kogub vanempioneerijuht kokku laste ja peda-

googide kollektiivse arvamuse maleva tegevuse tulemuste kohta. On tähtis, et pioneerikollektiivide ja nende tegevuse tundmaõppimine saaks pioneerijuhile alatiseks reegliks. Analüüsi põhjal koostatakse pioneerimaleva iseloomustus. See osa töö planeerimisest on raske seetõttu, et on paljudele pioneerijuhtidele harjumatu. Ja mitte kõigil ei tule see korrapealt välja. Kuid selline lähenemine vastab «Orientiiri» nõuetele ning seda tuleb õpetada igale pioneerijuhile.

Niisiis, pioneerijuhi kasutada on teatavad andmed maleva ja pioneerirühmade arenemistaseme, samuti pioneeride huvide, nõuete ja võimaluste kohta. Tal on teada laste suhtumine maleva ettevõtmistesse ja algatustesse, tal on selge, kus maleva töös on nõrgad lülid ja kus tugevad; millest tuleb loobuda ja mida edasi arendada; mida uuesti alustada.

Sellisel moel joonistuvad välja maleva järjekordsed kasvatuslikud ülesanded, mis moodustavad perspektiivplaani põhialuse. Need ülesanded kindlaks määrata, samuti kavandada peamised perspektiivid töös pioneeridega — see on planeerimise teine ja keskne moment. Selleski on abiks «Orientiir».

Ühel juhul võib malev endale seada ainult ühe ülesande. Näiteks: õpetada ja kasvatada pioneeraktiivi, luua initsiatiivtuumik, kelle abil saab asuda põhiülesande lahendamisele — maleva pioneerikollektiivi kujundamisele. Äsja avatud kooli malevas võib see saada ülesandeks number üks.

Teisel juhul on kauaaegsete kogemuste ja ühiskondlikult aktiivselt kõrgetasemelisele malevale jõukohane mitu asjalikku ülesannet üheaegselt. Näiteks: iga pioneeri mitmekülgsete huvide ja vanemate ning nooremate rühmade järjepidevuse arendamine.

Ülesannete keerukuse aste ja nende ühendamise võimalus sõltuvad konkreetse kollektiivi arenemistasemest.

Kolmas sõlmmoment perspektiivplaani sünniloos on vanempioneerijuhi poolt väljatöötatud maleva tegevuse peasuundade läbiarutamine õppenõu-

kogus. Õpetajad teevad omapoolsed täiendused ja ettepanekud. Ühise arutluse tulemusena muutub perspektiivplaan pedagoogiliselt mõtestatuks, pioneerijuht saab õpetajate näol endale liitlased ja abilised.

Perspektiivplaan — see on täiskasvanute loominguline viil, kuid on mõeldud täitmiseks laste poolt. Seepärast on väga oluline viia pioneerideni selle ideed, nende aktiivsus esile kutsuda.

See on juba neljas aste, kui pioneerijuht lülitab planeerimisse pioneerid. Väga vastutusrikas moment! Siin nõutakse pioneerijuhilt erilist pedagoogilist takti ja meisterlikkust.

Perspektiivplaaniga tutvustatakse malevanõukogu, pioneeriaktiivi, komsovolikomiteed ja rühmajuhte. Mitte mingil juhul ei maksa lastele tervet plaani järjepannu sõna-sõnalt ette lugeda. Tuleb leida hea vorm plaani ümberjutustamiseks. Kõita selle ideedega, homse päeva perspektiividega, veenda (aga see on ka tõepoolest nii), et ilma eelneva kõneluseta rühmades ei saa seda plaani teoks teha.

Iga malev on osake noorte leninlaste üleliidulisest organisatsioonist. Ja pioneerid peavad seda pidevalt tunnetama. Seetõttu on seaduspärane, et malevate perspektiivid on tihedalt seotud kogu organisatsiooni üldiste perspektiividega, kuid samaaegselt evivad ilmingimata oma individuaalset kõla. Meie maa pioneeridele on kõlnev perspektiiv «Zarnitsa». Mitte kõik rühmad aga ei või loota finaalist osavõtule, ent see ei sega ühelgi maleval evimast oma perspektiivi: käia sõjalaeval või piirivalvekordonis, sõjaväeosas jne.

Praegu valmistuvad pioneerid tähistama oma organisatsiooni 50. aastapäeva. See on suur ja ühiskondlikult tähtis perspektiiv kogu organisatsioonile. Leida oma vorm osavõtuks üleliidulistest ettevõtmistest — see on iga maleva ja tema vanempioneerijuhi ülesanne.

Pioneerimaleva perspektiivplaan koosneb järgmistest osadest:

pioneerimaleva kollektiivi iseloomustus;

kasvatuslikud ülesanded, mis lähtuvad üleliidulise pioneerorganisatsiooni ettevõtmistest ja maleva iseloomustusest;

pioneerikollektiivi perspektiivid — üldise või konkreetse iseloomuga. (Nende saavutamise etapid. Nooremate pioneeride rühmade ja oktoobrilaste tähtede, 5. ja 6. klasside pioneerirühmade, vanemate pioneeride rühmade konkreetset ettevõtmised);

klubide, sektsioonide, loominguliste ühenduste ja staapide moodustamine. Maleva perspektiivplaanil võivad olla mitmed lisad: klubide, staapide ja sektsioonide tööplaanid.

Nagu näete, ei sarnane plaan sellega, mida koostati mõned aastad tagasi. See ei sisalda alajaotusi: töö-, füüsiline ja esteetiline kasvatus. Arvame, et selline lähenemine planeerimisele on õigustatud nii teaduslikult kui ka praktikaga. Praktika ütleb, et ei ole sarnaseid malevaid. Ühe- ja sellesama maleva töös ei ole kordamist siiski, kui käesolev aasta dubleeriks möödunud. Ja maailmas ei ole lapsigi, keda saaks kasvatada «osade kaupa»: eraldi füüsiliselt, eraldi esteetiliselt jne. Psühholoogid kinnitavad, et lapse isiksus kujuneb paljude vastastikuselt sõltuvate faktoriite mõjul.

Peab arvestama, et töötades sellise keerulise ja liikuva kollektiiviga, nagu seda on pioneerimalev, pole võimalik absoluutselt kõike ette näha. Töö käigus tekivad uued ülesanded, varajased võivad aga muutuda, täpsustuda ja konkretiseeruda. See tähendab, et perspektiivplaan ei saa olla dogma, vaid ikkagi ainult tegevusjuhend.

KALENDERPLAAN

Kui lastele on hästi teada maleva perspektiivplaan ülesanded ja perspektiivid, võib üle minna kalenderplaan koostamisele (kuuks, õppeveerandiks). Kalenderplaan — see on konkreetsete pioneeritööde loetelu.

Plaan võib olla koostatud järgmisel viisil: ülemalevalised üritused — malevakoondused, peod, õhtud, laupäeva-

kud, klubipäevad jne. Seejärel eri vanuseliste rühmade ettevõtmised. Näiteks.

Vanemad pioneerid. Komsomoli aastapäevale pühendatud õhtu. NLKP XXIV kongressi auks: agitatsioonimatk kolhoosi, kohtumine maalastega, kontsert külaelanikele.

5. ja 6. klasside pioneerid. Sõjalis-sportlik mäng maastikul. Avastatud ja avastamata saladuste õhtu. Koondus «Põrise, trumm!»

Nooremad pioneerid. Viktoriin «Pioneerikroonika leheküljed». Sõpruspidu eakaaslastega maakoolist.

Oktoobrilapsed. Matk «Tere, sügis!»

Esimesel pilgul võib näda, et kalenderplaan on pioneeride ettevõtmiste juhuslik kogum. Ent pioneerijuhi pedagoogiline saladus selles just ongi, et tema jaoks on kõige selle taga terve süsteem vahendeid, vorme ja meetodeid, mis aitavad tal seatud kasvatuslikke eesmärke saavutada.

VÖRKPLAAN

Meile tundub, et õigesti talitavad need pioneerijuhid, kes pioneerituppa panevad üles võrkplaani (nädalaks), kuhu on märgitud mis missugusel päeval toimub. Selline võrk aitab vältida ülekoormust lühikese aja lõikes, mitmesuguste ürituste kuhjumist. Liiatigi meenutab see pidevalt vanempioneerijuhile, rühmajuhtidele ja pioneerilastele eelseisvaid toimetusi.

Oluline on pioneerilastele aeg-ajalt arutada, kuidas läheb plaani täitmine, mis õnnestus, mis aga nurjus ja mis pärast, mida on tarvis teha, et asjad paremini läheksid.

PIONEERIJUHI ISIKLIK PLAAN

Ning lõpuks, et kõik kavandatu saaks täidetud tähtaegselt, et pioneerijuht saaks kontsentreerida oma tähelepanu kõige tähtsamale, on talle tarvilik isiklik tööplaan kuuks, nädalaks ja isegi igaks päevaks.

Paljud pioneerijuhid kasutavad plaani järgmist vormi. **Esimene osa** — põhilised ettevõtmised õppeveerandiks, missugust kasvatuslikku ülesannet need aitavad lahendada, nende korraldamise kuupäevad, vastutavad kollektiivid või pioneerid, kes abistavad õpetajakollektiivi, ja šeffide hulgast. **Teine osa** — põhilised ettevõtmised nädalaks. **Kolmas osa** — toimetused päevaks. See plaan on pioneerijuhi «köögipool»: seal on ürituste meetoodiline töötlus, malevaakoonduste plaanid, märkmed rühmade üritustest, komsomoli rajoonikomitee, pioneerimaja jm. üritustest. Nädala lõpul on pioneerijuhil soovitatav teha töö analüüs, kirjutada üles järeldused ja koostada plaan järgmiseks nädalaks.

Praegu aga oleks otstarbekas analüüsida rühmade tegevust üleliidulisel pioneerirühmade vahelisel marsil «Alati valmis!»

MITMESUGUST

Rahvusvahelise olukorra keerulistes tingimustes, mil imperialismi agressiivsed jõud, selleks et õõnestada sotsialistlike maade mõju ja võimu ning allutada endale teisi rahvaid, püüavad kasutada kõiki võimalusi kuni avaliku agressioonini, kutsuvad partei nõukogude inimesi valvsusele, kutsuvad üles osutama rohkem tähelepanu noorte sõjalis-patriootilisele kasvatamisele.

Noorsoo kasvatamine Kommunistliku Partei, nõukogude rahva ja tema relvastatud jõudude revolutsiooniliste ning võitlustraditsioonide vaimus kasvatab noortes tahet võtta aktiivselt osa kommunismi ülesehitamisest, kaitsta nõukogude riiki imperialistlike agressorite kallaletungide eest.

Kõik haridustöötajad ja õpilased peavad aktiivselt tugevdama meie sotsialistliku kodumaa kaitsevõimet ja täius-tama tsiviilkaitset. Nende esmaseks ülesandeks on hästi tunda ja vajaduse korral oskuslikult kasutada kaitsevahendeid ja viise massilise hävitamise relva vastu.

Partei ja valitsuse juhendeid täites teeb nõukogude kool ära suure töö õpilaste sõjalis-tehnilisel ettevalmistamisel, tsiviilkaitse õpetamisel, sanitaarsalkade eriettevalmistamisel, sõjalis-patriootilisel kasvatamisel ja sõjaliste teadmiste propageerimisel.

Tsiviilkaitset õpivad õpilased sellepärast, et osata end kaitsta tuuma-, keemilise ja bakterioloogilise relva ohu puhul. Tsiviilkaitse õppimine üldhariduslike koolide 5. ja 9. klassides on koolihariduse koostisosa.

Juba 30. aastate II poolel, Suure Isamaasõja eelõhtul, pöörati suurt tähelepanu elanikkonna ja kooliõpilaste sõjalisele ettevalmistamisele. Õpilaste ja

TSIVIILKAITSE JA NÕUKOGUDE KOOL

A. SUTANKIN,

*Eesti NSV Tsiviilkaitse Staabi ülem
abi*

noorsoo seas võitsid sel ajal suure populaarsuse märgid «Valmis tööks ja kaitseks!», «Valmis õhu- ja keemiliseks kaitseks!», «Valmis sanitaarkaitseks!» jt.

Eriti intensiivseks muutus sõjaline ettevalmistus Suure Isamaasõja ajal. Tähtsat osa etendas sel ajal NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu otsus 2. juulist 1941. a. «Elanikkonna üldisest kohustuslikust ettevalmistamisest õhukaitseks». Selle otsusega kehtestati elanike 16.—60. eluaastani) üldine kohustuslik ettevalmistus õhu- ja keemiliseks kaitseks. Alaealised (8.—16. eluaastani) õppisid kasutama individuaalseid kaitsevahendeid ja käitumisreegleid õhurünnaku puhul. Nii valmistati Suure Isamaasõja ajal ette vajalik õhukaitse kaader, kes täitis suurt osa hitlerlike anastajate purustamisel.

On teada, et 1942. a. kevadeks kuulus kohaliku õhukaitse objektide formeringutesse ja enesekaitse gruppidesse üle 6 miljoni inimese, kusjuures rohkesti oli nende seas vanemate klasside õpilasi ja üliõpilasi. Õpilased aitasid likvideerida fašistliku lennuväe õhurünnakute tagajärgi linnades, samuti tööstusettevõtetes, kes jätkasid tööd keerukates sõjatingimustes. Õpilased astusid vabatahtlikult kohaliku

õhukaitse meeskondadesse ja gruppidesse, pidasid valvet majade katustel ja tänavate ristumiskohtadel, abistasid kannatadasaanuid, kustutasid tulekahjusid ja süütepomme, korrastasid varjendeid, olid valves haiglates, töötasid kaitseehitistel, tehastes ning kolhoosija sovhoosipõldudel. Ainuüksi Moskvas juhtisid vanemate klasside õpilased üle 400 kohaliku õhukaitse grupi tööd. Ennastalgavalt ja mehiselt tegutsesid kangelaslinna Leningradi õpilased. 34. kooli õpilased kaitsesid tule eest oma koolimaja ja töökodasid ning päästsid 30 autot. Mehiselt võitlesid tulega õpilased I. Võhhovski, H. Grajevski, V. Ivanovski. 9-aastane Oleg Negov tegi kahjutuks 14 ja 12-aastane Gena Tolstoi 19 süütepommi. 10 süütepommi kustutas õpilane Tanja Borissenko, keda autasustati medaliga «Vapruse eest».

Vastupidavuse ja mehisuse näitena võib nimetada 17-aastast Moskva kooliõpilast-malevlast Maria Semenovat. Ta päästis üle 10 inimese elu. Fašistliku lennuväe ühe rünnaku ajal sai ta pommikilluga haavata, kuid sellest hoolimata jätkas ta kannatadasaanute päästmist ja abistamist. Teda autasustati Punalipu ordeniga. Selliseid näiteid on tuhandeid. Ja kui palju oli veel neid lapsi, kelle kangelasteod jäid teadmata. Kogu maailmale on tuntud nõukogude rahva kangelaslikkus. Kuid tuleb arvestada, et vanema põlvkonna vahetab välja noorem, kes teab karmidest lahingutest Moskva ja Leningradi all, Stalingradis, Kiievis, Baltikumis, Varssavis ja Berliinis ainult sõjaveteranide juttude, raamatute, filmide ja koolitundide kaudu.

Kõikidel meie inimestel, kuid eriti noorsool, peab olema selge ettekujutus mitte ainult möödunud sõjast, vaid ka tulevikusõjast, mida imperialistid püüavad valla päästa NSV Liidu ja kogu sotsialismileeri maade vastu. Kui selleks sõjaks ei valmistata praegu, rahu ajal, siis võib see kaasa tuua suuri inimohvreid ja katastroofilisi purustusi. Niisiis, ei tule loota sellele, et imperialistid näitavad üles humaansust ega võta sõjas kasutusele massilise

hävitamise relvi. Esinedes 1967. a. ÜRO Peaassamblee erakorralisel istungjärkul, ütles A. N. Kossõgin: «Uus maailmasõda, kui see valla pääseks, oleks kahtlemata tuumasõda.» Juba praegu kasutavad USA imperialistid sõjas Vietnami vastu keemilist ja bakteriooloogilist relva, mille läbi hukuvad tuhanded rahulikud elanikud, nende seas naised, raugad ja lapsed; mürgitatakse ning nakatatakse vilja, karja, kogu elavat loodust.

Tuumasõja korral nõutakse elanikelt moraalselt vankumatust, oskust erakordselt raskes olukorras abistada kannatadasaanuid, likvideerida kallale tungi tagajärgi. Seepärast peavad kõik NSV Liidu kodanikud, kaasa arvatud kooliealised, kohustuslikus korras õppima tsiviilkaitset, millel on meie maal üldrahalik iseloom. Et vajaduse korral elanikkonda kaitsta, on vaja eelnevalt tutvustada, kuidas kaitsta end massilise hävitamise relva eest, kuidas kasutada individuaalseid ja kollektiivseid kaitsevahendeid, näidata, kuidas anda esmaabi põletuse puhul, kuidas mõista tsiviilkaitse signaale. Selleks on meie maal rahvamajanduses töötava ja täiskasvanud mittetöötava elanikkonna tsiviilkaitse formeeringute väljaõpetamine korraldatud meelespea «Seda peab igaüks teadma» järgi. Üliõpilased, tehnikumide, kutsekoolide ja üldhariduslike koolide õpilased tutvuvad tsiviilkaitse alustega eri programmi alusel.

Paremaid tulemusi noorte tsiviilkaitse alasel ettevalmistamisel saavutame sel juhul, kui me klassiõppusi täiendame tsiviilkaitse alaste teadmiste ja sõjalis-patriootilise kasvatusega. Sõjalis-patriootilist kasvatust tuleb alustada juba perekonnas, lasteaedades, koolides ja ploneeriorganisatsioonides. Edukalt võib siinjuures kasutada patriootilise sisuga dia- ja mängufilme, raamatuid, pilte, laule, luuletusi, jutustusi, huvitavaid mängu, ekskursioone, laste raadio- ja televisioonisaateid.

Viiendate klasside õpilastele on tsiviilkaitse programmis ette nähtud teemad 15 õppetunni ulatuses (klassiväli-

sed tunnid), sealhulgas 3 tundi filmide näitamiseks ja ekskursiooniks tsiviilkaitse näitusele. Klassijuhatajate ülesanne on tutvustada 5. klassi õpilasi tsiviilkaitse osaga elanikkonna kaitsmisel, samuti tuuma- ja keemilise relva kahjustava toimega, individuaalsete kaitsevahenditega — varjendite ja varjetega ning nende kasutamise, elanike käitumise ja tegevuse reeglitega vaenlase kallaletungi ja signaali «Õuhääre!» korral; tuleb õpetada ka esmabi andmist verejooksude ja luumurdude puhul. Selle vanuseastme pioneeridele ja õpilastele korraldatakse mitmesuguseid tsiviilkaitse üritusi ka pioneerilaagrites.

Vanemate klasside (9.—10. klasside) õpilastega käsitletakse lisaks sõjalisele algõpetusele veel üksikuid teemasid tsiviilkaitsest ja sanitaarsalkade ettevalmistamisest. Valmistudes kaitseks massilise hävitamise relvade eest, peavad õpilased hästi tundma NSV Liidu tsiviilkaitse käiseembleeme «Valmis NSV Liidu tsiviilkaitseks!», «Ole valmis NSV Liidu tsiviilkaitseks!», millega autasustatakse õpilasi. Õpilasi on tarvis tutvustada ergutusmärgiga «NSV Liidu tsiviilkaitse aumärk» ja rinnamärgiga «NSV Liidu tsiviilkaitse eesrindlane».

Õpetajad ning komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid peavad tegema kõik selleks, et õpilased püüaksid välja teenida tsiviilkaitse ergutusmärke. Õpilasi, keda on autasustatud tsiviilkaitse ergutusmärkidega, tuleb esile tõsta.

Tutvumine tsiviilkaitse õpetamise ja propagandaga meie vabariigi üldhariduslikes koolides näitab, et üldjoontes saavad koolid hakkama õpilaste ettevalmistamisega kaitseks massilise hävitamise relva eest. Hästi tehakse seda tööd Tallinna 45., 23., 25., 15. keskkoolis, Tartu rajooni Lähte keskkoolis, Rakvere 1. keskkoolis, Pärnu 2. keskkoolis, Grivtsevi-nimelises Narva kutsesekoolis, Kohtla-Järve 1. internaatkoolis ja mujal. Neis koolides õpetavad tsiviilkaitset õpetajad, kes tunnevad oma ala ja on koos kooliaktiiviga loonud hea õppe- ja materiaalse baasi. Neis kooli-

des on sisustatud tsiviilkaitse klassid või nurgad, on üles seatud stendid, fotovitriinid. Õpilastele näidatakse filme, diafilme, korraldatakse vestlusi, loenguid, viktoriine ja kohtumisi kuulsate inimestega, armee ja laevastiku veteranidega. Kõik see tõstab suurel määral õpilaste huvi tsiviilkaitse vastu.

Kuid on ka koole, kus tsiviilkaitsele ei pöörata erilist tähelepanu ja selle õpetamine pole kuigi kõrge tasemel. Klassivälises töös on harva tsiviilkaitse alaseid üritusi. Pole siis imestada, et mõned õpilased mõtlevad, nagu oleks tsiviilkaitse tund puhkuseks põhiõppeainetest ja selleks pole vaja valmistuda.

1970. a. suvevaheajal oli meil vabariiklik keskkoolide tsiviilkaitse eesrindlaste kokkutulek. Kokkutuleku ajal korraldati mitmesuguseid võistlusi, viktoriine kohaliku õhukaitse alal. Oli huvitav vaadata, millise entusiasmiga suhtusid noormehed ja neiud neisse üritustesse. Sellest järeldub, et kõik sõltub oskusest hästi organiseerida kasvava põlvkonna õpetamist ja kasvatamist.

On vaja meeles pidada, et kogu sõjalis-patriootiline kasvatustöö ja tsiviilkaitse õpetamine koolis peab olema diferentseeritud, arvestades õpilaste iga ja huve. Seejuures on vaja ühtset, selgepiirilist sõjalis-patriootilise kasvatustöö süsteemi ja õpilaste sõjalist ettevalmistamist.

Kogu selles töös arvestavad koolid ühiskondlike organisatsioonide, šeffide, ALMAVÜ, Punase Risti Seltsi, kultuuriasutuste, ühingu «Teadus», ajakirjanduse, raadio ja televisiooni abiga. Tähtis osa tsiviilkaitse õpetamise positiivsete kogemuste üldistamisel ja levitamisel ning nende teadmiste propageerimisel koolides kuulub linna ja rajooni haridusosakondadele, komsomoli linna- ja rajoonikomiteedele.

Vabariigi tsiviilkaitse staapide üks põhiülesandeid on osutada koolidele abi tsiviilkaitse õpetamisel, sõjalis-patriootilise propaganda arendamisel klassivälises töös. Kuid on veel mitmeid lahendamata küsimusi. Kõikjal pole vajalikul hulgal tsiviilkaitse alaseid

näitlikke õppevahendeid. Puudulikult on läbi töötatud tsiviilkaitse õpetamise meetodika ja klassivälise töö probleemid, tsiviilkaitse alaste organisatsiooniliste ja pedagoogiliste kogemuste üldistamine ja levitamine. Nimetatud puuduste kõrvaldamiseks võetakse praegu tarvitusele vajalikud abinõud.

Meie rahvas, sealhulgas ka õpilased, peavad teadma, et partei ja valitsus pööravad järjekindlalt tähelepanu meie maa kaitsevõime tugevdamisele ja tsiviilkaitse täiustamisele. Nendest abinõudest on vaja üldsust hästi informeerida, et tugevdada elanikkonna

usku tsiviilkaitse alal ettevõetava efektiivsusse.

Meil on olemas kaitse massilise hävitamise relvade eest, kuid see muutub veel efektiivsemaks ja kindlamaks, kui kõik, väikestest suurteni, tunnevad selle kasutamise vahendeid ja võtteid.

Pole kahtlust, et mõistes selle töö suurt riiklikku tähtsust, täidab meie kool, nõukogude õpetaja, auga partei ja valitsuse seatud ülesande õpilastele tsiviilkaitse õpetamisel, nende kasvatamisel osavateks, ustavateks kodumaa ja nõukogude rahva kaitsjateks.

EESTI KOOLIÕPILASTE KEHAKAALUST

E. VAGANE,

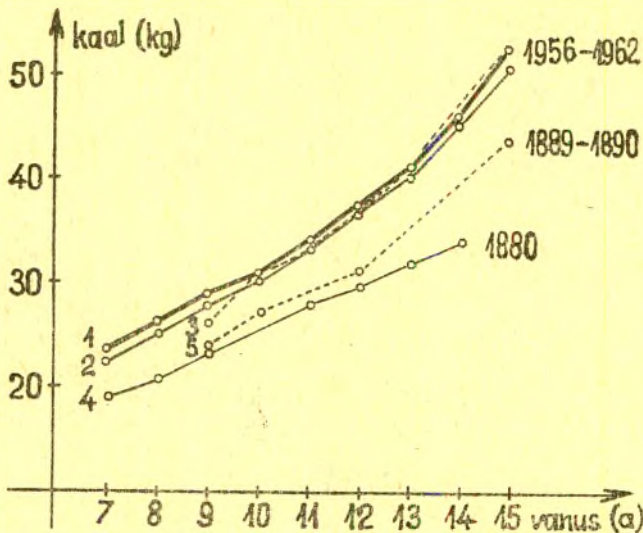
Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi biokeemia laboratooriumi juhataja, farmaatsiakandidaat

Elanike füüsiline arenemine on üks tähtsamaid tervise näitajaid. Aastasadu kehtnud krooniline nälgimine viis selleni, et mitmete Aasia ja Aafrika maade elanike kasv jäi väikeseks. Toidu madal kalorsus ja valgusisaldus pidurdavad laste kasvamist ja arenemist (8).

Viimastel aastatel kinnitab Eesti NSV laste pikkuse ja kehakaalu mõõtmine, et need laste füüsilise arengu näitajad on suurenenud. Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi peapediaater A. Vares (7) märkis 1967. a., et võrreldes 1936. a. andmetega, on vastündinute keskmine kaal suurenenud 200 g ja pikkus 1,5 sm võrra. Võrreldes Eesti NSV laste (1) keskmist pikkust ja kaalu 1957.—1962. a. Saksa DV (2) ja Moskva (9) laste keskmise pikkuse ja kaaluga, selgub, et praegu pole suuri erinevusi uuritud eesti, vene ja saksa laste füüsilises arengus.

Joonisel (vt. lk. 64) on võrdlevad andmed poiste kehakaalu kohta. Nimetatud autorid toovad analoogilisi andmeid ka tütarlaste kehakaalu ning poeg- ja tütarlaste pikkuse kohta. Neist andmeist selgub, et 7—8-aastased eesti lapsed olid mõnevõrra pikemad ja raskemad kui saksa lapsed. Edasises arengus sirgusid Saksa DV lapsed aga kiiremini, kuid jäid eesti lastest maha kehakaalus. Moskva 9—10-aastased poisslapsed jäid meie poistest mõnevõrra maha pikkuses, kaalu poolest olid aga ligikaudu võrdsed. 15-aastased Moskva poisid olid 1 sm võrra pikemad eesti poistest, kehakaalult aga võrdsed.

Saksa DV ja Moskva laste füüsiline areng 1956.—1959. a. oli tunduvalt parem kui möödunud sajandi lõpul, 1880.—1890. a. (vt. joonis). Saksa DV 7—14-aastased lapsed olid 1956.—1958. a. keskmiselt 8—14 sm pikemad ja 3—12 kg raskemad kui nende eakaaslased 1880. a. (2). Moskva 9—15-aastaste poiste keskmine pikkus suurenes ajavahemikul 1889—1890 kuni 1958—1959 5—8 sm ja kaal 4,4—8,3 kg võrra (7).



Meil puuduvad andmed eesti laste füüsilise arengu kohta möödunud sajandi lõpul, kuid on tõenäoline, et ka meil toimus viimastel aastakümnetel intensiivne aktseleeratsioon, mis soodustab elanike keskmise kasvu ja kaalu tõusu. E. Närska (3) märgib 1954. a. Tallinna nooruki keskmiseks pikkuseks 174,3 sm ja kaaluks — 64,2 kg ning J. Aul (1) — 1954.—1962. a. mõõdetud 18-aastase noormehe

pikkuseks 173,3 sm ja kaaluks 66,3 kg. Nii ületas 17—18-aastaste noormeeste kasv 1954.—1962. a. eesti mehe keskmise pikkuse ($172,03 \pm 0,03$ sm) kolmekümnendatel aastatel, kuid kaal jäi mõnevõrra madalamaks eesti mehe keskmisest kaalust ($69,67 \pm 0,06$ kg) sel ajal (5). V. Hion (12) peab Tallinna kooliõpilaste füüsilise arengu iseärasuseks, võrreldes Nõukogude Liidu teiste linnade ja rajoonide kooliõpilastega, nende kõrget kasvu ja suurt kaalu, kusjuures laste rinnaümbermõõt on suhteliselt väike.

Paljud uurijad toovad analoogilisi andmeid. G. Salnikova (11) andmeil suurenes ajavahemikul 1927—1965 Moskva 19-aastaste noormeeste pikkus 7 sm võrra ja kaal 7 kg võrra. Leedu meeste keskmine pikkus suurenes 7—8 sm ja naiste pikkus — 6 sm võrra viimase 90 aasta vältel (10). Sõdadega kaasnev toidupuudus pidurdas aga laste füüsilist arenemist. Poola laste keskmine kasv oli 1947.—1948. a. 6—9% ja kaal 9—23% madalam laste kasvust ja kaalust enne sõda (13).

Tervise seisukohalt on väga oluline füüsilise arengu ja ka ainevahetuse harmoonilisus ning tasakaalustatus. Viimaste aastate uurimistöödega on siin sedastatud mõningaid disproporsioone. M. Purde uuris 1967. a. Eesti NSV 5453 maaelaniku kehakaalu ja kasvu ning leidis, et 13,1%-l meestest ja 25,1%-l naistest on üle 10 kg liigset kehakaalu. 50—70-aastastest naistest oli iga kolmas liiga tüse. Uuritutest oli alakaalulisi mehi 2,8% ja naisi 0,6%. E. Vagane ja M. Saava (6) leidsid 1967.—1968. a. Eesti NSV kooli- ja üliõpilaste vereseerumis liigset kolesteriini (keskmised 213—249 mg %; norm 130—200 mg %) ja teisi rasva-ainevahetuse nihkeid, mis samuti kui liigne kehakaal soodustavad sklerootiliste protsesside (ateroskleroosi) arenemist. V. Hion peab Tallinna kooliõpilaste suhteliselt väikest rinnaümbermõõtu üheks südame ja veresoonte haiguste väljakujunemist soodustavaks asjaoluks. Südame ja veresoonte haigused on meie vabariigis aga tähtsaid tervishoiuprobleeme, sest nendesse haigustesse sureb ümmarguselt pool elanikest ja need põhjustavad 70% invaliidsuse juhtudest.

Liigse kehakaalu ja ainevahetuse häirete tekkimise põhjusteks on sageli füüsilise alakoormus ja liigsöömine. R. Silla (4) sedastas 75—80%-l Tallinna kooliõpilastest kroonilist füüsilist alakoormust, mis oli kõige suurem talveperioodil. Statistiliste andmete järgi saavutas Eesti NSV elanike toitumine viiekümnendate aastate keskpaiku sõjajärgse taseme ning töliste, teenistujate, kolhoosnike ja kalurite perekondade toitumise meelepoolsel uurimisel 1962.—1968. a. näitas, et nii maa-

kui ka linnaelanike toit oli täiesti küllaldase kalorsusega. Tüsedaid täiskasvanuid oli uuritute rühmades 18—39%.

Tervise alused luuakse lapseas. Seepärast peab liigset kehakaalu vältima ka koolipõlves. Eesti NSV Haridusministeeriumi toitlustamise komisjon (esimees K. Tamm) kavandas uurimistöo, mille eesmärk on välja selgitada õpilaste kehakaalu iseärasused olenevalt elueast, soost ja elukohast (maa- ja linnalapsed) ning kui võimalik — ka füüsilisest aktiivsusest. Kehakaalu hinnatakse prof. J. Auli (1) väljatöötatud tabelite alusel, mis siinjuures avaldame (vt. tabelid 1 ja 2).

Koolipõlves väljakujunenud tavad ratsionaalselt toituda ja tegelda kehakultuuriga on peamine, mis normaliseerib ainevahetust ja väldib liigset kehakaalu.

Eesti poeglaste kehakaalu hindamistabel

Tabel 1

vanus	M	Väga väike	Väike	Keskmine	Suur	Väga suur
		M — 2,5 σ kuni M — 1,5 σ	M — 1,5 σ kuni M — 0,5 σ		M \pm 0,5 σ	M \pm 1,5 σ kuni M \pm 2,5 σ
7	23,6	16,6—19,4	19,4—22,2	22,2—25,0	25,0—27,8	27,8—30,6
8	25,8	18,1—21,2	21,2—24,3	24,3—27,4	27,4—30,5	30,5—33,6
9	28,4	19,4—23,0	23,0—26,6	26,6—30,2	30,2—33,8	33,8—37,4
10	30,9	20,6—24,7	24,7—28,8	28,8—32,9	32,9—37,0	37,0—41,1
11	33,8	22,4—27,0	27,0—31,6	31,6—36,1	36,1—40,7	40,7—45,3
12	37,5	24,1—29,5	29,5—34,9	34,9—40,2	40,2—45,6	45,6—50,9
13	41,2	25,3—31,7	31,7—38,0	38,0—44,3	44,3—51,0	51,0—57,0
14	46,2	26,9—34,6	34,6—42,4	42,4—51,0	50,1—57,8	57,8—65,6
15	52,3	30,9—39,5	39,5—48,0	48,0—56,6	56,6—65,2	65,2—73,7
16	57,5	36,6—45,0	45,0—53,4	53,4—61,7	61,7—70,1	70,1—78,5
17	63,3	43,7—51,6	51,6—59,4	59,4—67,3	67,3—75,1	75,1—83,0
18	66,3	48,7—55,8	55,8—62,9	62,9—70,0	70,0—77,1	77,1—84,2

Eesti tütarlaste kehakaalu hindamistabel

Tabel 2

vanus	M	Väga väike	Väike	Keskmine	Suur	Väga suur
		M — 2,5 σ kuni M — 1,5 σ	M — 1,5 σ kuni M — 0,5 σ		M \pm 0,5 σ	M \pm 1,5 σ kuni M \pm 2,5 σ
7	23,0	15,5—18,5	18,5—21,5	21,5—24,5	24,5—27,5	27,5—30,5
8	25,0	16,3—19,8	19,8—23,3	23,3—26,7	26,7—30,2	30,2—33,7
9	27,6	17,7—21,7	21,7—25,6	25,6—29,6	29,6—33,6	33,6—37,6
10	30,5	19,1—23,7	23,7—28,2	28,2—32,8	32,8—37,4	37,4—42,0
11	34,1	20,8—26,1	26,1—31,4	31,4—36,7	36,7—42,0	42,0—47,3
12	38,5	22,1—28,7	28,7—35,2	35,2—41,8	41,8—48,3	48,3—54,9
13	44,1	25,1—32,7	32,7—40,3	40,3—47,9	47,9—55,6	55,6—63,2
14	48,7	30,0—37,5	37,5—45,0	45,0—52,4	52,4—59,9	59,9—67,4
15	53,3	35,0—42,4	42,4—49,7	49,7—57,0	57,0—64,4	64,4—71,7
16	56,5	38,6—45,8	45,8—53,0	53,0—60,1	60,1—67,3	67,3—74,4
17	59,2	41,7—48,7	48,7—55,7	55,7—62,7	62,7—69,8	69,8—76,8
18	60,1	42,6—49,6	49,6—56,6	56,6—63,6	63,6—70,6	77,1—84,2

Kasutatud kirjandus

1. J. Aul, Mõnedest Eesti kooliõpilaste kehalise arengu tunnustest. Antropoloogia alaseid töid I. Tartu, 1964.
2. H. Marcusson, Das Wachstum von Kinder und Jugendlichen in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin, 1961.
3. E. N ä r s k a, Tallinna kooliõpilaste füüsiline areng. «Nõukogude Eesti Tervishoid». Kogumik 5. Tallinn, 1956.

4. R. Silla, Eesti NSV noorsoo tervislik seisund ja kehaline kasvatus. «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1969, nr. 3.
5. Ю. Ауль, Антропология эстонцев. Тарту, 1964.
6. Э. Вагане и М. Саава, О жировом обмене студентов и школьников Эстонской ССР. Второй Всесоюзный биохимический съезд. Ташкент, 1969.
7. А. Варес, Развитие детского здравоохранения в Эстонской ССР за годы советской власти. Развитие и успехи здравоохранения в Эстонской ССР (Сборник). Таллин, 1967.
8. Д. Джеллиф, Оценка состояния питания населения. Женева, 1967.
9. А. Мерков, Социально-гигиенические вопросы статистики физического развития населения. «Гигиена и Санитария» 1968, № 1.
10. С. Павилонис, Акселерация и ее явления среди литовских детей. «Мед. реферат. журнал» 1968, № 6.
11. Г. Сальникова, Акселерация развития. «Гигиена и Санитария» 1968, № 2.
12. В. Хюон, Сравнение основных показателей физического развития воспитанников детских садов г. Таллин с теми же показателями других городов Советского Союза. Сборник докладов пятой научной конференции. Таллин, 1965.
13. А. Шигел, Изучение питания некоторых групп населения в Польше. «Вопросы питания» 1958, № 1.



K. Ušinski õpetamisest

H. KURM,
pedagoogikakandidaat

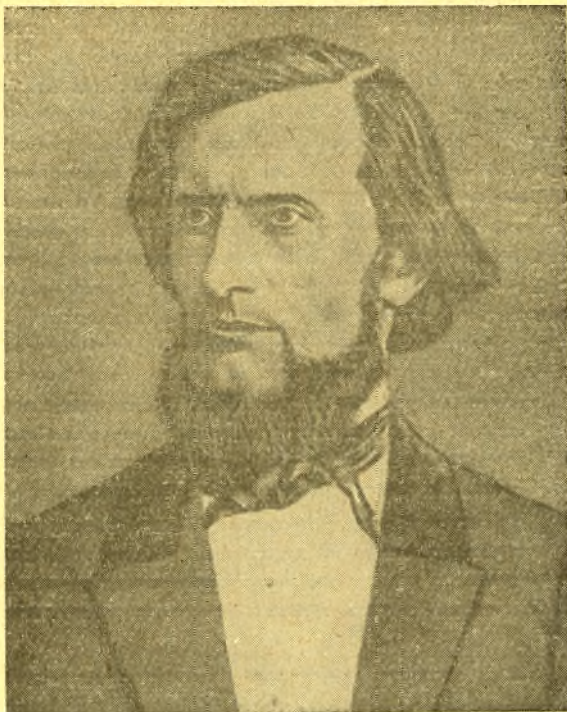
Käesoleva aasta 3. jaanuaril (vana kalendri järgi möödunud aasta 22. det.) möödus sada aastat vene pedagoogika klassiku K. Ušinski surmast. Rikkalik on pärand, mille ta jättis järglastele. Nõukogude pedagoogika on sellest varasalvest paljugi väärtuslikku omaks võtnud. Mõnedki probleemid nõuavad selles aarete kogus edasist uurimist ja kaasaja õpetajatele teatavaks tegemist.

K. Ušinski töötas läbi mitmeid pedagoogika probleeme nii õpetamise kui ka kasvatamise alal. Ta lõi oma aja kohta kõrgel teaduslikul tasemel didaktikateooria, mida on võimalik tundma õppida tema teosest „Käsiraamat õppetööks „emakeele“ järgi“, tema kirjutisest „Pedagoogiline teekond Sveitsi“ ja „Pedagoogilise antropoloogia“ esimesest köitest. Viimane käsitleb tunnetusteooria küsimusi, mis K. Ušinski sõnade järgi moodustavad „didaktika ehk andmete edasiandmise kunsti alused“. (1; VI kd., lk. 262.) Opetuse meetodeid ja võtteid on ta laialipillatult käsitlenud peaaegu kõigis oma teostes.

Opetamine on K. Ušinski pedagoogilises süsteemis aukohal. Ta ei lahuta õpetust kasvatusest, vaid peab seda tähtsaks vahendiks õpilaste kõlbelse isiksuse kujundamisel. Selle eesmärgi saavutab õpetus aga ainult siis, kui ta peale faktiliste teadmiste edasiandmise ja õpilaste võimete võimete, s. o. tähelepanu, mälu, vaatlus-, kujutus-, loogilise mõtlemisvõime jm. arendamise, paneb rõhku ka maailmavaate ja veendumuste kujundamisele.

K. Ušinski arvates peab õpetamine lahendama üheaegselt kaks eesmärki: varustama õpilasi teadmistega ja arendama nende vaimseid võimeid. Tookord pedagoogikas ägedalt diskuteeritava formaalse ja materiaalse hariduse probleemi osas nõudis suur vene pedagoog materiaalse ja formaalse hariduse ühendamist ühtses õppeprotsessis, näidates formaalse ja materiaalse hariduse ühekülguse kaljulikkust. (2, lk. 176–177).

K. Ušinski võimaldas didaktika probleeme uudelt lahendada see, et ta oma kaasaegsetega võrreldes tegi olulise sammu edasi õppeprotsessi teaduslik-materialistlikul põhjendamisel. (2, lk. 173.) Materia ja hing on Ušinski arvates, hoolimata nende loomuse erinevusest, tihedalt seotud ega saa sisuliselt teineteiseta eksisteerida. Seos välise materiaalse maailma ja inimese sisemaailma vahel tekib närvisüsteemi kaudu. Väljaspool närvisüsteemi ei saa hing aistida ja mõista välist materiaalet maailma, mis pidevalt mõjutab närviorganismi, s. t. väliseid meeleelundeid. (1; III kd., lk. 167–179.) K. Ušinski ei andnud teadvuse materialistlikku määratlust, kuid arvas, et väljaspool materiaalse maailma mõjustusi ei või tekkida teadvust.



„Psühholoogta, toetuaes faktidele, peab kujunema teaduseks faktidest, mis on seotud katsete ja vaatlustega, aga mitte metafüüsilise ja idealistlike arutlustega „hingest“. (2, lk. 173.) Materialismile lähenedes püüab K. Ušinski käsitleda ka tunnetusprotsessi. Ta arvas, et kõik, mida me teame, on tulnud aistingust. „Inimvaimu ainsaks toiduks on sellepärast „kogemused“, mis on saadud meie välismeelte kaudu ja järelikult meie keha kaudu. Ilma kogemusteta ei saa inimvaim astuda oma arenemise kõige vähemati sammu.“ (1; III kd., lk. 361–362.) Vastukaaluks idealistide seisukohtadele leidis Ušinski, et meie teadmiste loomulikuks kriteeriumiks „on asi ise, aga mitte tema mõiste“. Tunnetamise nõudis vene pedagoogika isa faktide tundmaõppimist ja nende üldistamist, sest see on tunnetuse ainuõige tee. K. Ušinski tunnustas reaalse maailma tunnetamise võimalust ja näitas, et see on püramatu. Igal momendil on inimese teadmised aga suhtelised, sest need omandatakse ja kogutakse järk-järgult, ületades teatud raskusi. Tunnetamisprotsessi enda psühholoogilises analüüsis eristas ta kolme astet: 1) meelelise tajumise staadium, 2) mõistusliku läbitöötamise staadium, 3) aruka ehk ideelise tunnetuse staadium. Et iga pedagoog mõistaks, kuidas toimub tunnetusprotsess, et ta suudaks seda juhtida, kutsus ta kõiki kasvatajaid õppima psühholoogiat. „Kui pedagoogika tahab inimest igas suhtes kasvatada, siis peab ta teda enne igas suhtes tundma õppima.“ (1; III kd., lk. 126.) K. Ušinski esitas esimesena mõtte psühholoogia süvendatud uurimise vajadusest ja andis mälu, tähelepanu ja teiste psüühiliste protsesside üksikasjalise analüüsi. On hinnatav, et psühholoogias toetus K. Ušinski füsioloogiale ja tema loodud psühholoogiline kontseptsioon sisaldas psüühika mõistmise materialistlikke elemente. Oma elu lõpul, mõistes materialistliku filosoofia osa pedagoogika kui teaduse arengus, kirjutas ta: „Kasvatuskunst on eriti ja erakordselt palju võlgu nimelt viimasel ajal domineerivale materialistlikule uurimissuunale.“ (1; VI kd., lk. 363.)

Kuigi K. Ušinski astus filosoofia tähtsate küsimuste lahendamisel suure sammu edasi, ei asunud ta siiski täielikult materialismi positsioonile. Tema filosoofilised vaated olid ja

jäid vastuolulisteks. Üldise materialistliku suuniluse kõrval (eriti küpsemas eas) leiame tema maailmavaates dualismi, positivismi ja teisigi idealistlikke jooni.

Kõneldes õpetamisprotsessi olemusest, mõistis K. Ušinski seda kui teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmist õpetajalt õpilastele, samal ajal on ja jääb õpetus kasvatusena „võimsaks organiks“. (2, lk. 175.) Ta osutas õigesti sellele, et õppimine on esmajoones tahteline protsess, mille aluseks on teadlikud motiivid. Seepärast tulebki õpetus algusest peale eraldada mängust ja õppeprotsessis suunata õpilased konkreetsete ja kaalukate ülesannete lahendamisele. Kuid K. Ušinski mõistis hästi, et kasu võib tuua ainult selline õpetamine, mis rangelt arvestab õpilaste huve ja laste tunnetuslikke võimeid. Õppimisprotsessi olemust võrdles ta teadusliku tunnetamisprotsessiga. „Teadlane seisab püramiidi tipus, õppimist alustaja — selle vundamendi juures, ja nii nagu ei saa püramiidi ehitamist alustada tipust, vaid tuleb alustada vundamendist, täpselt nii tuleb ka teaduste õppimist alustada vundamendist, s. t. esmastest vaatlustest ja esmaste otsuste kujundamisest, nende faktide õppimisest, millele tugineb teaduste püramidaalne süsteem.“ (1; VIII kd., lk. 602.)

Õpilane vaatab esemeid ja nähtusi, alustab teaduste faktide õppimist ning seejärel viib õpetaja ta teaduse seaduste mõistmisele, vaatlusandmete loogilisele läbitöötamisele, otsustele, järeldustele. Järelduste ja üldistuste kvaliteet oleneb nende aluseks olevast faktilisest materjalist. Siit tõusetuski probleem — mida õpetada?

K. Ušinski rõhutas õpetuse eluläheduse nõuet, õige pildi andmist maailmast ja elust. „On ammu saanud aeg“, kirjutas ta, „tõsiselt mõelda sellele, et jätta meie koolidesse ja meie õpikutesse ainult see, mis on inimesele tööpoolest vajalik ning kasulik, ja välja heita kõik, mis säilib ainult rutini tõttu ja mida õpetatakse ainult selleks, et hiljem unustada...“ (4, lk. 17.)

Juba õppeplaanide koostamisel tuleks teha õppeainete range valik. Ta kirjutas: „Kui palju teadmisi koputab igalt poolt kaasaegse kooli ustele ja milline kaootiline kujutus on meil sellest, mis pälvib au muutuda õppeaineks laste jaoks. Kui palju tuleb koolist välja visata seda, mis on jäänud sinna sajandite kestel, ning kui palju tuleb sisse tuua uut, seda teavad praegu vaid vähesed. (4, lk. 17.) Ühtede või teiste teaduste kasust on kirjutatud palju, kuid on saanud aeg võtta põhjalikule ülevaatusle kõik teadused ja kõik neis sisalduvad andmed... See töö on nüivõrd tohutu, nõuab nüivõrd täielikku teaduse ja elu tundmist, et ootab geniaalset töötajat. Tänaeni mõtleb aga pedagoogika rohkem sellest, kuidas õpetada seda, mida tavaliselt õpetatakse, kui selle üle, milleks midagi õpetatakse.“ (4, lk. 17.) K. Ušinski mõistis, kui raske on määrata kindlaks õppetöö sisu, osutas aga tungivale vajadusele see lahendada. Küllap on see probleem oma komplitseerituse tõttu jäänud tänaseni osaliselt lahendamatuks.

K. Ušinski võitles „lattu“ õppimise vastu, mida tsaariaegses koolis tehti. Ta juhtis tähelepanu sellele, kui võrd oluline on õppeplaanid mitte ainult õigesti koostada, vaid ka igas õppeaines teha õige valik materjalist, koondades programmi teaduse põhisaavutusi kõige lihtsamal ja loogilisemal kujul. Ta kirjutas, et me laome lapsele pähe igasugust, ei millekski kõlblikku rämpsu, millega inimene hiljem ei oska midagi peale hakata, samal ajal kõige haritumadki inimesed ei tea sedagi, mis neil oleks vaja teada ja mille mitteteadmise eest nad peavad sageli maksma õige kõrget hinda.

K. Ušinski juhtis tähelepanu sellele, et teaduse didaktilisel ümbertöötamisel õppeaineks tuleb eriti arvestada vanuselisi iseärasusi. Ta kirjutas: „Nüüd on peaaegu kõik juba aru saanud, et teaduse teaduslik ja pedagoogiline esitamine on kaks ise asja... Selle teaduse ümbertöötamisel õpikuiks kajastub pedagoogiliste süsteemide ja pedagoogiliste eksimuste kogu ajalugu.“ (1; X kd., lk. 434.)

Õpilaste poolt omandatav teadmiste süsteem peab välja paistma organilisuse poolest, s. o. teadmiste vahel peavad valitsema sisemised seosed, mis mõjustaksid õpilaste tervikliku isiksuse arenemist, sealhulgas ka tunnetuslike jõudude arenemist. „Teadmised ei pea õpilase pähe skolastiliselt sisse mahtuma, vaid teadmised ja ideed mis tahes teaduse valdkonnast peavad organiliselt reastuma selgeks ning võimalikult avaraks vaateks maailmale

ja selle elule.“ (1; III kd., lk. 178.) Seepärast peabki Ušinski üksikute õppeainete olemasolu, mille vahel pole seoseid, kooli ohtlikuks haiguseks.

Didaktika printsiipe käsitles K. Ušinski põhjalikkusega, mida asjatult otsiksime tolle aja Lääne-Euroopa pedagoogide juurest. Kui didaktika printsiipidel senini oli retseptuarne, empiiriline iseloom, siis seadis Ušinski endale ülesandeks anda neile ratsionaalne põhjendus. Tähtsaimaks didaktika printsiübiks pidas ta aine teadlikku omandamist, sest vastasel korral kaetakse aine puudulikku mõistmist päheõpitud lausetega ja nii tekibki formalism õpilaste teadmistes. Aine pinnapealne omandamine jätab õpilase ilma mitte ainult õigest arusaamisest, vaid kasvatab õpilases ka passiivsust ja teesklemist.

Õppeaine omandatakse teadlikult ainult õpilase aktiivsuse ja tema isetegevuse õigel rakendamisel. Seetõttu nõudis K. Ušinski aktiivsuse ja isetegevuse maksimaalset rakendamist õppetöös. Ta taunis selliseid õppemeetodeid, „kus inimesel jäävad käed tööta, pea mõtteta“. Kuna me kaasajal palju räägime iseseisvast tööst, siis pälvivad taas tähelepanu Ušinski mõtted selle kohta, et õpetaja ärataks õpilase võimalised võimed iseseisvaks tööks, suunaks oskuslikult lapse tegevust, arendaks temas oskust ja võimet iseseisvalt töötada. Ušinski arvates seisnebki vana ja uue kooli erinevus selles, et vana kool pani kogu aktiivsuse õppetöös õpetajale, jättes õpilased passiivseks; uus kool aga taotleb, et õpilased oleksid maksimaalselt aktiivsed. Õppetöös peaksid lapsed omandama iseseisva mõtlemise oskuse. „Mitte osata hästi väljendada oma mõtteid — see on suur puudus, kuid mitte omada iseseisvaid mõtteid, see on veel palju suurem puudus.“ (1; V kd., lk. 386.) Lapse mõtlemise arendamine kujuneski üheks juhtivaks ideeks K. Ušinski didaktikas.

Et õpilane saaks õppetööst teadlikult ja aktiivselt osa võtta, on vaja rakendada jõukohastuse, järjekindluse ning süstemaatilise printsiipi. Järjekindlust õppetöös, uue aine orgaanilist sidumist varemõpituaga võrdles ta tugeva puuga, millele iga päev kasvab uusi oksid ning mis seetõttu pakseneb ja kinnitab juuri. Ka Ušinski tõestas, et jõukohast materjali omandades, võrdleb ja uurib laps seda, teeb üldistusi, millest hakkab järk-järgult kujunema lapsele kättesaadav teadmiste süsteem. See süsteem on juba lapse enda omand, mitte võõras vara, mis on omaks võetud ainult sõnaliselt. Kogu teadmiste omandamise protsessi kujutas K. Ušinski ette seoste loomise protsessina asja omandatud ja vanade teadmiste vahel, mille vahel on olemas sisemised seosed, täiesti sõltumata sellest, missuguses õppeaines ja millal need olid omandatud.

Et õpilane saaks omandatud õppematerjali paigutada süsteemi, on oluline, et kõik teadmised oleksid kindlad. Seetõttu peab K. Ušinski tähtsaks õppematerjali omandamise põhjalikkust ja kindlust. Kool peab pakkuma küllalt sügavaid ja põhjalikke teadmisi, eriti vältima pealiskaudsust. Pealiskaudsus on kahjuks üks kõige sügavamaid ja levinumaid pedagoogilisi haigusi. (4, lk. 311.) Et omandada õppematerjal kindlalt ja põhjalikult, selleks tuleb osata õigesti korrata. Kordamine koolis on mitte ainult seepärast tarvilik, et kord õpitud värskendada, vaid selleks, et hoida ära võimalus unustada. „Mida noorem on õpilane, seda sagedamini tuleb kasutada kordamist, sest teaduse esimesed jäljed juurduvad palju raskemini kui järgnevad“. (4, lk. 312.) Ta andis tänapäevani rakendatavaid juhendeid kordamiseks. Nii näiteks väitis ta: „Ei ole mingit vajadust korrata õpitud tingimata selles järjekorras, milles seda õpiti, vaid vastupidi: palju kasulikumad on juhulikud kordamised, mis viivad õpitu uutesse kombinatsioonidesse, teiste sõnadega: seda, mis on õpitud, tuleb vahetpidamata kasutada, et õpetada ka last kasutama neid rikkusi, mis omandab tema mälu...“ (4, lk. 313.) Õigesti rõhutas K. Ušinski sedagi, et kordamise ja harjutuste edukus sõltub mitte niivõrd nende rohkusest, kui võrd hoolikast ettevalmistusest, süstemaatiliseusest, järjekestvast kontrollist ja vigade parandamisest.

Lähtudes laste psühholoogia heast tundmisest, andis K. Ušinski suure tähtsuse näitlikkusele õppetöös. Näitlikku õppetööd defineeris Ušinski „kui sellist õpetust, mis rajatakse mitte abstraktsetele kujutlustele ja sõnadele, vaid lapse poolt vahetult tajutavatele konkreetsetele kujunditele.“ (1; VI kd., lk. 265–266.) „Laps mõtleb vormides, värvides, helides, üldse aistingutes, sellest johtub vajadus lapsi õpetada näitlikult, mis ei rajane abstraktsetele

mõistetele ja sõnadele, vaid konkreetsetele kujudele, mida laps vahetult tajub.“ (1; VII kd., lk. 266.) K. Ušinski osutas sellele, et näitlik tunnetamine äratab õpilaste tähelepanu, huvitab neid, muudab õpetamise elavaks, jõukohaseks, mõistetavaks.

Huvitav on märkida sedagi, et juba rohkem kui saja aasta eest rõhutas K. Ušinski õppetöö planeerimise vajadust. Ta pidas tõhusat ettevalmistust tunniks selle õnnestumise eeltingimuseks ning sellest kasvas paratamatult välja tunni planeerimise nõue: hea ettevalmistus ei käi ainult õpetaja seletuse sisu kohta, vaid peab ette nägema seost tunni üksikute osade vahel, sobivate meetodite rakendamist, vajalike õppevahendite valikut, nende kasutamiskõlblikkuse kontrolli ja õiget ajaajautust. Lausa tänapäeva pedagoogina kõneleb ta õpilaste aktiivsusest ja isetegevusest õppetunnis, õpilaste isetegevusliku töö mitmesugustest liikidestki.

K. Ušinski oma uuenduslike ideedega avaldas viljastavat mõju kogu Venemaa koolielule. Tema pedagoogiline pärand säilitab aktuaalsuse ja elulisuse ka tänapäeval. Hinnates suure vene pedagoogi ideede tähtsust, ütles M. I. Kalinin: „Meil on juba sotsialistlik kord. Kuid ma näen, et need ideed, mida omal ajal arendas Ušinski, ... on tõelised pedagoogilised ideed. Vähe sellest: ma arvan, et neid on võimalik täielikult teostada ainult meie sotsialistlikus ühiskonnas.“

Kasutatud kirjandus

1. К. Д. Ушинский, Собрание сочинений в одиннадцати томах. Москва, АПН РСФСР, 1948—1952.
2. История педагогики и современность. Ленинград, 1970.
3. Д. О. Лордкипанидзе, Педагогическое учение К. Д. Ушинского. Москва, 1954.
4. K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed II. Tallinn, 1958.

Saaremaa koolmeistritekoolist

(100 aastat Kaarma Õpetajate Seminari asutamisest)

H. RANNAP,
pedagoogikakandidaat

XIX sajandi kuuekümnendatel aastatel oli Saaremaa koolivõrk küllaltki tihe. Suur osa kooliealistest lastest õppis külakoolides lugema, kirjutama ja kirikulaule laulma. Mõnevõrra laiemat haridust saadi kihelkonnakoolides. Ometi oli õpetuslik tase nii külakoolides kui ka kihelkonnakoolides veel üsna madal. «Kihelkonnakoolid ei olnud siin sellel ajal Liivimaa külakoolidegi sarnased ja nendes õpetasid mõned vigased käsitöölised», iseloomustas tolleaaja Saaremaa kooli hilisem seminariõpetaja J. Kirotar.¹ Paljud Saaremaa koolid olid tollal vaesed ja viletsad nii nagu kalurite ja mõisatöölise majauberikudki. Õppevahenditeta oleksid koolid võinud ühtteist ikkagi õpetada, kui koolmeistritel enestel oleks enam teadmisi olnud. Paraku oli enamik Saaremaa koolmeistritest tollal mõisatöölt juhuslikult koolmeistriametisse sattunud ja nende oskused piirdusid lugemise ja kirikulaulude tundmisega. Pastorid ja mõisnikud, kelle peale oli selleskohaste määrustega pandud rahvahariduse eest hoolitsemine, nägid, et suuremaa koolmeistrite koolidest ei õnnestu hankida saare viletsatesse koolimajadesse

¹ J. Kirotar, Kaarma seminar kui Eesti kultura tegur 1871—1910. «Eesti kultura» I, Tartus 1911, lk. 42.

äärmiselt kasina palga eest püsivaid õpetajaid. Nad mõtlesid Saaremaal luua koolmeistrite õppeasutuse, et kõigepealt lahendada kihelkonnakoolide, seejärel külakoolide vajadus koolmeistrite järele. Nii tegi Põide pastor J. C. Temler 1866. aastal katse asutada kihelkonnakoolmeistrite kooli, kuid majanduslike raskuste ja õpilaste vähesuse tõttu eksisteeris see õppeasutus lühikest aega. Anseküla pastor Martin Körberil oli koolmeistrite «kooliks» segakoor, kus laulsid nii kihelkonnakooli õpilased kui ka ümberkaudsed ärksamad noored. Koori juhatas M. Körber ise ja koolitas hea muusikalise kuulumisega noortest noote tundvaid ja koorilaule armastavaid koolmeistreid.

Seminari asutamise mõte konkretiseerus 1867. aastal, mil moodustati õppeasutuse asutamise komitee. Konvendi otsuses oli öeldud: «Saaremaa mõisnikkude tagavararakassa assutab kooli — ja peab sedda ka omma maarahva kassuks ülleval».²

Seminari asutamise komitee pidas otstarbekaks rentida Kaarma kirikuõpetajalt väike talukoht ja alustas sinna koolimaja ehitamist. Ehitama hakkas Kiratse küla mees Jakob Mölder, ülevaatajaks määrati Kaarma köster-koolmeister Mihkel Kallas.

Seminari asukohta valik Kaarmale oli mitmeti põhjendatud. Asus ju Kaarma kirikumõis Saaremaa südames. Vaid 13 versta oli sealt Kuressaarde. Ehitatavast koolimajast versta kaugusel asuv Kaarma kihelkonnakool — 1865. aastal oli sellele ehitatud uus kivihoone — võis olla seminaristidele heaks praktikabaasiks. Väikese tähtsusega polnud ka Kaarma kihelkonna suhteliselt kõrgem haridustase. Juba XIX sajandi neljakümnendatel aastatel loeti Saaremaal parimaks kooliks Kaarma kihelkonnakooli. Eriti oli paistnud kool silma muusikaõpetusega. Hästikoolitatud õpilaskoor kandnud eduga ette isegi suuri klassikalisi muusikateoseid.³ Juba koolmeister Reedik Allas löönud pika kepiga õpilast, kes pole tundnud tahvlile kirjutatud noote.⁴ Mihkel Kallase koolmeistriks oleku ajal kasvas tunduvalt õpetuse tase nii muusikas kui ka teistes ainetes.

1870. aastal, mil seminari hoone hakkas valmis saama, töötati välja kooli põhikirja (Statuten der Ritterschaftlichen Etnischen Seminarschule bei der Kirche zu Carmel), mille järgi õppeasutus pidi ette valmistama küla- ja kihelkonnakooli koolmeistreid ning vallaametnikke. Põhikirja järgi võeti kooli kasvandikke ainult «talupojaseisusest», kes olid vähemalt viieteistaastased ja lõpetanud kihelkonnakooli. Vastuvõtmisel nõuti soravat lugemist, loetud tüki mõistmist, piibliloo ja katekismuse peatükkide tundmist, muusikalist kuulmist, lauluhäält ja natuke nooditundmist.

Detsembris valmis seminarimaja ja Saaremaa kirikute kantslitest kuulutati vastuvõttu uude kooli. Igal kihelkonnal oli õigus saata tasuta õppima ühe tulevase koolmeistri, teised õppida soovijad pidid maksma 20 rubla aastas õppemaksu.

Esimeseks seminari koolmeistriks kutsuti Pilstverest Põltsamaa gümnaasiumi endine kasvandik Georg Markus, kes jõudis talviste sõiduraskustega maadeldeis 1871. aasta jaanuari algul Saaremaale, 13. jaanuaril võeti esimesed seminari õpilased katsetega vastu ja 23. jaanuaril algas õppetöö kaheteistkümneme seminarikasvandikuga. Põhikirja järgi jagunes õppetöö kahte jakku: alamasse ja ülemasse. Alamas jaos õpetati: eesti keeles lugemist, ümberjutustamist, kirjutamist ja diktaati; saksa keeles lugemist, grammatikat ja kirjutamist, usuõpetuses piibliülgusid, katekismust ja kirikulaule; rehkendamises «pääst ja tahvlirehkendus, murrud ja kolmeliikme-arvamine»; geograafia algõpetust; laulmist ja orelimängu ning

² «Eesti Postimees ehk Näddalaleht» 1871, nr. 26, 30. VI, lk. 150.

³ Saaremaa. Maateaduslik, majanduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartus 1933, lk. 508.

⁴ Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakond, f. 186, M 123: 4, l. 11.

joonistamise algõpetust. Ülemas jaos õpetati veel vene keelt, ajalugu «üsna üle-vaatlikult» ja süvendati teadmisi alama jao õppeainetes.

Peale nende ainete pidi õpetatama, «kui olud lubavad», praktilist maamõetmist ja põlluharimist, loodulugu ja talurahvaseadust. Viimaste õpetamise kohta puuduvad täpsemad andmed. Võib arvata, et maamõetmist küll vaevalt õpetati, kuna esimesel aastakümnel puudusid igasugused õppeabinõud.

Õppevahendite puudumine mõjus kahjustavalt kogu seminaris õppetööle. Kiratses ju seminar majanduslikes raskustes esimestest päevadest alates. Ka oli mõisnike poolt seminaril ülalpidamiseks määratud raha ebaotstarbekalt jaotatud: Kaarma pastor, kes kandis seminaris direktori nime (õpetas usuõpetust ja eksamineeris kasvandikke) sai 250 rubla aastas, ligilähedalt sama palju teenis tegelik seminaris koolmeister. Mõnikümme rubla aastas oli ette nähtud koolimaja kütteks, valgustuseks ja remondiks. Näiteks puudus seminaril muusikariist. G. Markus püüdis asja parandada omal kulul orelit üürimisega, kuid seegi nõuti varsti tagasi. Kui G. Markus pruugitud klaveri ostis, keelduti osturaha tasumast. Isegi veel 1882. aastal, kui õppeasutus oli juba ligi tosin aastaid töötanud, polnud seminaril koolmeistri andmete järgi «ei kella, ei õigeid lampisid, ei kaartisid, ei midagi päälle paari ennemuistse eesti keeli raamatu».⁵

Hoolimata õppevahendite puudumisest tehti seminaris tublit tööd, nii et kontrollijad peagi õppetööga rahule jäid. 1872. a. kirjutab A. Doll seminaris visiteerimisest: «Nägime, et olgu katekismuse äraseletus ehk piibli loid, olgu rahvaste sündinud asjad ehk maade tundmine, olgu arvamine ehk lagge-mõõtmine, olgu Saksakeel ehk Venekeele tõlkumine ehk nende keelde säädus, — igal kohal oli suur jagu koolipoistest mõni hää sam edasi ja sügavasse astunud...»⁶

1875. aastal mõnevõrra muudeti seminaris põhikirja. Prii kooliharidust võimaldati edaspidi vaid 3—4 «vasesele ja anderikkale poisile», Saaremaa ja Muhu-
maa poisid pidid edaspidi maksma 10, teised 20 rubla aastas.

Seminaris esimene koolmeister Georg Markus oli energiline teotöömeh. Muuhulgas organiseeris ta seminaristide meeskoori, kellega esines peaaegu igas Saaremaa kirikus. Pärast jumalateenistust kogunes koor uuesti kusagil kiriku lähedal ja andis menüka kontserdi ilmalikest lauludest. Vabaõhukontserte korraldati ka Kaarma ja Valjala linnusemägedel ning Kaali järve orus.

1882. aastal lahkus G. Markus ametist. Mõneks kuuks, mis kulusid uue koolmeistri otsimiseks, jäi õppetöö seminaris seisma. Uueks koolmeistriks kutsuti Thomas Undritz. Ta oli pärit Kanepi kihelkonnast vallakoolmeistri perekonnast. Saanud Kanepi kihelkonnakoolis ja Valga seminaris hea hariduse ning kogunud viieaastase koolipraktikaga Otepää kihelkonnakoolis õpetamiskogemusi, olid T. Undritzil kõik eeldused kujuneda tugevaks seminarikoolmeistriks. Kooli kroonika ja tolleaegse ajakirjanduse andmete järgi võib otsustada, et tänu Undritzi agarale tegevusele paranesid mõnevõrra seminaris õppetöö tase ja materiaalne baas. Nii näiteks 1883. a. sai seminar sirkli, tahvlijoonlaua ning Aasia, Aafrika, Ameerika ja Austraalia «kepi päälle tõmmatud» seinakaardid.

1884. a. kasvas õpilaste arv 24-ni.

1885. a. andis T. Undritz enda organiseeritud segakooriga, kus laulsid seminaristid ja kohalikud külanoored, esimese avaliku kontserdi.

1886. a. kutsuti kooli veel teine koolmeister. Ühe klassiruumi tõttu paigutati eri jagude õppurid seljaga teineteise vastu ning kumbki koolmeister õpetas oma jagu. Vene keele osatähtsuse suurenemise tõttu siirdus T. Undritz kogu suvevaheajaks Pihkvasse keelt praktiseerima.

⁵ J. Kirotar, Kaarma seminar kui Eesti kultuuri tegur 1871—1910. «Eesti kultuur» I, lk. 44.

⁶ «Eesti Postimees ehk Näddalaleht» 1872, nr. 31, 2. VIII, lk. 174.

1889. a. kasvas seminaristide arv 33-ni. Õppealnetest võeti juurde füüsika ja «kooliteadus».

1891. aastast alates, mil Kuressaares avati ministeeriumi kulul linnakool ja era-merekool, hakkab õpilaste arv seminaris uuesti kahanema ja saajandi vahetusel, 1899/1900. õppeaastal oli koolis jällegi vaid 12 õpilast. Th. Undritz, kes oli 18 aastat seminari esimese õpetaja ametit pidanud, kogu Saaremaal hea koorijuhina tuntuks saanud ja 1894. aastal ülesaaremaalise laulupeo pidanud, lahkus 1900. a. seminari koolmeistri ametist.

Seminari uueks esimeseks koolmeistriks valiti Kaarma köster ja kihelkonnakooli koolmeister Johann Kirotar. Kuna J. Kirotar jäi edasi ka köstriametisse ja elama köstrimajja, oli võimalik õppetöoks kasutada veel teist ruumi seminarihoones. Muusikaõpetus paranes uue harmooniumi ostmisega, mille muretsemiseks oli Th. Undritz mitme kontserdiga raha kogunud; nüüd lõpuks, saanud kokku 225 rubla, ostis J. Kirotar seminarile hea instrumendi.

XX sajandi algul seoses uute ministeeriumikoolide asutamisega torkas seminari majanduslik mahajäämus eriti silma. «Ruumide poolest võrreldes on minikooli-majad lossid», kirjutab J. Kirotar ning mainis, et «seminari-koolimaja juba 34 aastat ilma täielikuma paranduseta seisnud on».⁷ Seda võõrastavam on lugeda J. Kirotare ja A. Soomi hilisemaid seisukohti. Viimane kirjutab: «Kaarma seminar... oli vist ainus õppeasutus, kuhu vene haridusministeeriumi mõju ei ulatunud... Asjaolu, et kool võrdlemisi eksitamatult on võinud teotseda, on rahvaharidustööle igapidi kasulik olnud» (minu sõrendus, — H. R.)⁸.

Haridusministeeriumi abi ei vajanud tollal vist küll ükski õpetajaid ettevalmistav õppeasutus rohkem kui Kaarma seminar. Rüütelkonda huvitas seminari käekäik iga aastaga üha vähem. Seminari majandusliku külje ja õppetöö taseme eest ei hoolitsenud kuigivõrd ka kooli pastoritest direktorid, kes tihti vahetusid. Enamikus olid nad rohkem huvitatud iseenda kui seminari sissetulekutest. Haridusministeeriumi head kavatsused ei jõudnud aga Saaremaa mõisnike vastu-seisu tõttu seminarini. Korduvalt külastasid seminari Riia õpperingkonna inspektorid, kellele allusid ka Saaremaa koolid. Nii on märkinud kroonikasse koolmeister: «reedel, maikuu 10. päeval 1896, käis jälle Riia ringkonna inspektor herra Saiontshkovsky kohalise inspektori herra Dubrovini seltsis meie koolis ja viibis siin kella 1/2 11—1/2 4-ni. Et võimalik ei olnud korrata, läksivad kõik asjad kehvalt ja herrad ei olnud põrmugi rahul».⁹ Riia õpperingkonnas otsiti võimalusi, kuidas õppeasutuse uuendamiseks teed leida, et Kaarma seminar «vähegi kroonu ja semstvode poolt ülalpeetavate seminaride sarnaseks saaks»¹⁰. Kaaluti seminari võimalikkude ülevõtmist riigieelarvele, seminarile õiguse andmist koolmeistrieksami vastuvõtmiseks, uue põhikirja kehtestamist jms. Kuid seminar oli rüütelkonna eraõppeasutus ja allus haridusministeeriumile vaid õppetöös. Tihti töid Riia ajalehed sõnumeid Kaarma seminari puudustest. «Kui need teated õiged on, siis on ka Saaremaal oma jagu Balti hiilgust. Kaarma seminar on ju rüütlite asutus,» ironiseeris «Oleviku» toimetus.¹¹

Tuska tekitas seminari valitsejatele ka Kaarma kasvandike hulgas valitsev vaim, mis hoolimata usuõpetuse õpetamisest (osalt võib-olla ka just selle tõttu) nii suure mahu nagu ei kusagil mujal seminaris,¹² ei leppinud neile sisendatud mõisnike — pastorite ülemvõimuga. Kuidas võiski seminarist leppida sellega, kui

⁷ «Olevik» 1904, nr. 11, 17. III, lk. 247.

⁸ A. Soom, Kultuurilised olud. Koguteos «Saaremaa», lk. 234; vrld. J. Kirotar, Kaarma seminar kui Eesti Kultura tegur. «Eesti Kultura» I, lk. 37.

⁹ «Olevik» 1904, nr. 42, 20. X, lk. 985.

¹⁰ «Postimees» 1899, nr. 256, 17. XI, lk. 1.

¹¹ «Olevik» 1898, nr. 22, 2. VI, lk. 501.

¹² «Isamaa» 1908, nr. 206, 9. IX, lk. 2—3.

teda koheldi ebaõiglaselt: ta kergitas mütsi koolimaja lähedal vastusõitva Meedla mõisnik von Polli tervituseks, see aga lõi piitsaga poisile ümber pea, nii et veri väljas.¹³ 1905. a. revolutsiooni päevil muutus meeleolu ärevaks ka seminaris, ja kui õpilased esitasid koolivalitsusele mitmeid nõudmisi, muuhulgas ka selle, et neid vabastataks kohustuslikust kirikuskäimisest, muutusid suhted pastorkonnaga üha halvemaks. Kaarma pastor nõudnud isegi kõigilt koolmeistritelt, et nad temale ette kannaksid, mis «keegi temast head ehk kurja on rääkinud. — Ei tea, kooliõpetajad, mis teie vaesekeste peale pärast veel kõik ei panda, kui nüüd juba nuuskuri ametit teile ei häbeneta pakkuda?!» astus keegi koolmeister ise ajakirjanduse vahendusel pastori vastu välja.¹⁴ Seega oli arusaadav, et Saaremaa mõisnike maapäeval ligi pooled mõisnikest olid seminari sulgemise poolt (19 häält sulgemise, 22 edasitöötamise poolt). Seminari viimased tegevusaastad erinesid vähe varasematest. Köster-koolmeister J. Kirotar koos abikoolmeistritega tegid seminari eksisteerimiseks kõik, mis nad suutsid: avaldasid ajakirjanduses artikleid ja üleskutseid, esinesid seminaristide kooriga Kuressaares ja mujal Saaremaal, täiendasid õppeplaani uuesti füüsikaga, tõstsid õpilaste arvu 1909. aastaks uuesti 26-ni, võtsid kaks korda aastas (augustis ja jaanuaris) vastu uusi õpilasi, muretsesid piduõhtute sissetulekutest seminarile väikese raamatukogu jms. Koolmeistrite pingutustest hoolimata võeti 1909. a. maapäeval vastu otsus seminar sulgeda. Viimased seminaristid lõpetasid 1910. aastal.

*

Nii eksisteeris neljakümne aasta jooksul Saaremaa südames õpetajate seminar, kes andis hariduse ja elukutse ligi kolme ja poole sajale saarlasele, hiidlasele ja muhulasele. Tõsi küll, mitte kõik seminari lõpetajad ei leidnud tööd kooliõpetajana. Kes otsis tasuvamat ametit, läks mõisavalitsejaks, riigiametnikuks, laevale vm. Suur osa Kaarma seminariste aga töötas aastaid koolmeistritena ja andis edasi neid teadmisi, mis nad ise olid omandanud Markuse, Undritzi, Kirotare jt. seminariõpetajate vaevarikka töö tulemusena.

Kaarma õpetajate seminari ajalugu vääricks kodu-uurijate ja pedagoogika-teadlaste ühistööd, et kokku koguda kõik seminari puutuvad materjalid. Eesti kooli ajaloo ja pedagoogilise mõtte arengu seisukohalt oleks sellel suur tähtsus.

¹³ Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakond, f. 199, M. 4, l. 11.

¹⁴ «Homnik» 1906, nr. 8, 29. XII, lk. 2.

MÄRKMEID INGLISE HARIDUSELUST

Dotsent H. KARIK

Inglismaal puudub ühtne haridussüsteem. Tingituna ajalooliselt väljakujunenud geograafilistest aladest eksisteerib kolm erinevat süsteemi: esimene — Inglismaal ja Walesis, teine — Šotimaal ja kolmas — Põhja-Iirimaa.

Inglismaa, Walesi ja Šotimaa haridussüsteemi ratifitseerib Inglise parlament, Põhja-Iirimaa hariduskorralduse kinnitab parlament Belfastis. Hariduselu juhivad Inglismaa ja Walesi Hariduse ja Teaduse Osakond, Šotimaa Haridusosakond ja Põhja-Iirimaa Haridusministeerium. Hariduselu juhtimine on kahepoolses, s. t. kesk- ja kohalike haridusorganite alluvuses. Kuni 1964. a. oli keskorganiks Haridusministeerium, mis hiljem muudeti Hariduse ja Teaduse Osakonnaks. Haridusministril on kaks asetäitjat, ühe kompetentsi kuuluvad kõrgemad koolid, teise — alg- ja keskkoolid. Peale selle on igas suuremas linnas ja krahvkonnas haridusamet. Kuningriigis on 205 haridusametit, küllalt iseseisvad finants-, administratiiv- ja täidesaatvad võimuorganid.

Seaduse järgi on õpetajal suur vabadus õppeaine planeerimisel ja õppetöö korraldamisel, seepärast sõltub aine õpetamise edukus suuresti õpetaja professionaalsetest võimetest ja kogemustest. Tema Majesteedi inspektoritel, kes inspekteerivad koole, on keelatud kõige tühisemalgi määral juhendada või suunata õpetajate tööd. Ajalooliselt on säilinud kiriku suur mõjuvõim hariduselule, samuti tuleb arvestada, et osa koolide ehitus- ja ülalpidamiskuludest kaetakse vabatahtlike annetuste arvel. Traditsiooniliselt on säilinud erakoolide suur osatähtsus. Alljärgnevalt käsitleme Inglismaal kehtivaid haridussüsteeme.

INGLISMAA JA WALESI HARIDUSSÜSTEEM

Käibel olev haridussüsteem jaguneb kolme astmesse: alg-, kesk- ja jätkuv (kõrgem) haridus. Alg- ja keskharidus on kohustuslikud ning õppimine riiklikes koolides tasuta. Tasuta on ka õpilaste varustamine õpikute ja kirjutusvahenditega. Koolieelsed haridusasutused — lasteaiad ja koolieelsed klassid — on vähelevinud. 1964. a. oli lasteaeades vaid 24 000 last. Algkoolis õpitakse 5. kuni 11. eluaastani ning see koosneb kahest osast: väikelaste kool 1.—2. kl., kus lapsed õpivad 5.—7. eluaastani ja algkooli vanem järk (3.—6. kl.), kus õpitakse kuni 11. eluaastani. Õppeained algkoolis on lugemine, kirjutamine, matemaatika, kehaeline ja esteetiline kasvatus, ajalugu, maateadus, loodusõpetus, hügieen ja usuõpetus. 1965. a. alates hakati paljudes koolides juba 7-aastastele lastele õpetama võõrkeelt (prantsuse) ja loodusteadusi. Üleminekueksameid koolis ei ole. Algkooli lõpetamisel kirjutab õpilane intelligentsustesti. Seda kontrollkatset nimetatakse 11 + eksamiiks, sest laps (või vanemad) võib keelduda sellest, kuni õpilane pole saanud 11-aastaseks. Tegelikult võtavad 11+ eksamist osa 10,5 kuni 12 aasta vanused lapsed. Intelligentsustesti sisuks on peamiselt inglise keel ja matemaatika ning mitmesugused leidlikkust nõudvad küsimused. Sageli nõutakse lisaks

ka kirjandi kirjutamist. 11+ eksam korraldatakse kirjalikult kas kevadel (ühes osas) või kahes osas — sügisel ja kevadel. Intelligentsustesti hinne määrab kindlaks keskkoolitüübi, kus laps saab edasi õppida. Kuna lapse vaimsed võimed pole selles eas küllaldaselt välja kujunenud, võideldakse Inglismaal 11+ eksami vastu laiaulatuslikult. Lapse edasine tulevik pannakse suurel määral sõltuvusse ühest eksamihindest. Progressiivsetes ringkondades üha süveneb veendumus selle kontrollkatse kaotamise vajaduses. Praeguse hariduskorralduse järgi saavad testi kõige paremini sooritanud edasi õppida **grammatikakoolides** (= gümnaasium), seal õpib umbes 20% kogu õpilaskonnast. Grammatikakooli nimetus pärineb keskajast, mil koolis oli üks tähtsamaid õppeaineid ladina keele grammatika. Grammatikakoolid on intellektuaalse eliidi jaoks. 60—70% õpilastest õpib nn. **kaasaegses keskkoolis** ja 5—10% õpib **tehnilises keskkoolis**. Neljas koolitüüp on grammatikakooli ja kaasaegse keskkooli vahepealne nn. **üldhariduslik keskkool**, mis prognooside kohaselt kujuneb edaspidi üheks põhilisemaks. Õppeaeg keskastme koolides on kuni 7 aastat (harvemini 8 aastat). Alg- ja keskkool kokku kestavad keskmiselt 13 aastat. Grammatikakoolides kehtib suhteliselt akadeemiline õppeplaan ning siin valmistatakse õpilasi ette kõrgemasse kooli astumiseks. Õppeplaanide ja -programmide koostamise õigus lasub igal koolil. Üleminekueksameid alg- ja keskkoolis ei ole. Õppetöö algab koolis 1. septembril ja kestab 40 viiepäevast nädalat. Õppeaasta jaguneb kolmeks kolmandikuks. Koolipäev on tavaliselt järgmise struktuuriga: kell 9.00—12.00 — hommikused tunnid, 12.00—14.00 — lõuna-aeg ja 14.00—16.30 — õhtused tunnid. Õppetunni pikkus on 45 minutit. Koolid töötavad ühes vahetuses.

Kaasaegses ja tehnilises keskkoolis koduseid õppeülesandeid reeglina ei anta. Grammatikakoolides on kodused ülesanded aga obligatoorsed. Grammatikakoolide kolmandas klassis (s. o. 9. kl.) valivad õpilased 19 õppeainest omal valikul 13, mida nad edaspidi õpivad. Usuõpetus on kohustuslik. 6. klassis (12. õppeaasta) valib õpilane edasiõppimiseks kas humanitaar-, reaal- (loodusteadus, matemaatika), majandusteadusliku või kodumajandusliku haru, kus kohased õppeained on tunniplaanis ülekaalus.

Vanemates klassides kujundatakse õpilastest väikesed, 3—6 õpilasest koosnevad rühmad, kelle juhendajaks on vastavat eriala hästi tundev õpetaja — tutor. Ta juhendab õpilaste klassiväliselt ja kodust iseseisvat tööd individuaalselt, soovitab kirjandust jm. Sel teel antakse õpilaste kitsal erialal või valitud dissipliinides hea ettevalmistus, mis võimaldab edukalt õppida kõrgemas koolis. Kaasaegsetes keskkoolides moodustab 15—25% õppetundidest tööõpetus, mille eesmärk on valmistada õpilasi ette praktiliseks tööks. Enamikus kaasaegsetes keskkoolides töötab erialaõpetaja (sageli psühholoog), kes aitab õpilasel valida sobivaimat elukutset. Ainult kaasaegsete keskkoolide paremad õpilased, kes sooritavad edukalt vähemalt kaks A-taseme eksamit, pääsevad edasi õppima ülikooli.

1944. a. haridusseadusega kohaldatai õpilastele tasuta meditsiiniline teenindamine. Üle 20 aasta püütakse aga ellu viia õpilaste tasuta toitlustamist. Senini on see piirdunud vaid tasuta piima andmisega, lõunasöögi eest maksavad vanemad päevas ühe šillingi (20 kop.) ja ainult 4,3% õpilastele on lõunasöök tasuta. Spordiriietus on kooli arvel, vaesest perekonnast pärinevatele lastele antakse koolist rõivad ja jalanõud. Kui õpilase elukoht on koolist üle kolme miili (või alla 8-aastastel lastel kaks miili), transporditakse õpilasi nn. koolibussiga.

Igas õppeaines on võimalik sooritada kaks eksamit. Esimese, nn. 0-taseme eksami maht vastab eriainetes meie keskkooli 8.—9., mõnevõrra ka 10. klassi programmi tasemele. 0-taseme eksam sooritatakse 16 aasta vanuselt. Samas õppeaines on 18-aastaselt võimalik sooritada A-taseme eksam, mille maht on mõnevõrra suurem meie küpsuseksamist. Need eksamid korraldatakse üheaegselt rajoonide (krahvkondade) kaupa. Eksamid toimuvad kirjalikult ja praktilise

tööna. Tulemusi hindab eksamikomisjon, kelle eesotsas on Londoni, Oxfordi või Cambridge'i ülikooli esindaja. A-taseme eksam on ühtlasi ka sisseastumiseksam ülikooli.

Erakoolid. Riiklike koolide kõrval on arenenud erakoolide lai võrk, kus õpivad aristokraatlikest ja rikestest perekondadest pärinevad lapsed. 1964. a. oli Inglismaal ja Walesis 3750 era- ehk iseseisvat kooli. Neist umbes 200 on nn. public-koolid. Kuulsaimad neist on Winchesteri (asutatud 1382. a.), Etoni (asutatud 1441. a.), Charterhouse'i ja Marborough kolledžid ja Westminsteri kool (asutatud 1566. a.). Õppemaks on neis väga kõrge, meie vääringus 1000 rbl. aastas. Public-koolide direktorid on kõik väga auväärse organisatsiooni «Koolijuhatajate Nõupidamine» liikmed. Enamik public-koole on rangete sisekorra eeskirjadega limiteeritud kinnised õppeasutused — internaatkoolid. Ametliku statistika järgi pärinevad nende koolide õpilased kõrgemast või ülem-keskklassist. Enamik Inglismaa juhtivast ja valitsevast kaadrist on public-koolide vilistlased. Neis koolides kujundatakse õpilastes tulevaseks eluks «juhi ja valitse» printsiipi. Koolidesse sisseastumiseks korraldatakse 13—14-aastastele lastele erieksamid, mille maht ületab tunduvalt 11+ eksami. Sisseastumiseksamiks ettevalmistamisel peab laps õppima mitu aastat ettevalmistuskoolis või kodukooliõpetaja juhendamisel.

Kõrgem haridus. 600 a. tagasi oli Inglismaal ainult kaks kõrgemat õppeasutust — Oxfordis ja Cambridge'is. Möödunud sajandil rajati kümme uut ning 1964. a. oli Inglismaal ja Walesis 37 kõrgemat kooli.

Kui keskhariduse omandamiseks Inglismaal kulub keskmiselt kaks aastat rohkem (kokku 13 aastat) kui meie vabariigis, siis studiumi kestus inglise ülikoolides on selle võrra lühem. Õppeaeg inglise ülikoolides on keskmiselt 4, sageli isegi 3 aastat. See on seletatav kitsale erialale spetsialiseerumisega juba grammatikakooli lõpuklassides. Õpedistsipliinide arv teatud erialale spetsialiseerumisel on mõnevõrra väiksem kui meil. Võõrkeelt õpitakse vaid väikese tundide arvuga. Ühiskonnateaduste osatähtsus kõrgemate koolide õppeplaanis on tühine. Täppisteaduste õppimisel ülikoolis loetakse kogu studiumi kohta vaid 22 loengut poliitilisi doktriine (konservatism, fašism, briti sotsialism, kommunism) ja 22 loengut 20. sajandi ajalugu (Esimene ja Teine maailmasõda, Suur Sotsialistlik Oktoobri-revolutsioon, fašismi teke, 20. sajandi ajaloo arengujooni). Õppeaasta jaguneb kolmeks termiks. Suur tähtsus on üliõpilase iseseisval tööal algallikate ja jooksva perioodikaga ning laboratoorsetel-praktilistel töödel. Päevane loengukoormus on suhteliselt madal. Tähtsaks töövormiks on tutoriaalne töö, mille raames üliõpilane õpib koostama teaduslikke referaate ja diskuteerima. Pedagoogilistes kolledžites on õppeaeg 3, harvemini 4 aastat, sõltuvalt eriainetest arvust, mida õpetaja tulevikus õpetab, ja koolitüübist, kus ta tööle hakkab. Laialdaselt praktiseeritakse õppevormi, kus ülikooli varem lõpetanu spetsialiseerub pedagoogilises kolledžis ühe aastaga õpetajaks. Tulevane õpetaja spetsialiseerub tavaliselt ühel kitsamal erialal koos 1—2 lisaerialaga, kusjuures õpetaja töötasu sõltub õppeainete arvust, mida ta võib õpetada.

Suurimaks kõrgemaks õppeasutuseks on Londoni ülikool, s. o. umbes 40 kolledžist, meditsiinilisest jm. õppeasutusest koosnev föderatsioon, milles õpib ligikaudu 55 000 üliõpilast. Kõik ülikoolid on autonoomsed ja alluvad vaid parlamendile. Õhtuste teaduskondade vorm on küllaltki populaarne. Sageli toimub õppetöö vaid laupäeviti. Kaugõppesse suhtutakse skeptiliselt. Kaugõppe teel lõpetab vähem kui 10% õppima asunuist.

(Järgneb.)

Lõppenud on aasta 1970, punkt pandud möödunud aasta töödele ja ettevõtmistele. Ent elu läheb edasi. Meie ees seisavad uued ülesanded, need, mis ootavad teoks tegemist juba mõni nädal tagasi alanud uuel, 1971. aastal.

Algas uus aasta. Mida see endaga kaasa toob? Sellele küsimusele on igas töökollektiivis vastus olemas. Plaanid on juba varmselt valmis tehtud, ülesanded uueks aastaks kindlaks määratud. On kujunenud heaks tavaks, et aastavahetusel, siis kui tehakse kokkuvõtet läinud aasta tööst, teravdatakse pilk sellele, mis uuel aastal tegemist ootab, ning täpsustatakse eeseesvaid ülesandeid. Meeldib on nentida sedagi, et kollektiivid tutvustavad jõudumööda oma töid-tegemisi ja kavatsusi avalikkusele, tootmisettevõttes reklaamivad tarbijatele uudistoodangut, toodangu sortimenti jne.

Mida ajakiri „Nõukogude Kool“ möödunud aastal oma lugejatele pakkunud on, selle kohta ei peaks täiendavat tutvustamist tarvis olema. See on jäädvustatud ajakirja aastakäigu lehekülgedel. Mälu värskendada saab detsembrikuu „Nõukogude Koolis“ toodud aasta koondsisukorra abil. Kui palju pakutu lugejate soove ja vajadusi rahuldab, seda sooviks toimetus teada saada meile saadetud arvamuste ja ettepanekute kaudu, mille eest oleksime väga tänulikud. Nii et, olge head, kirjutage meile! Omalt poolt püüab toimetus käesolevas pisut tutvustada seda, mida on plaanis avaldada ajakirjas alanud aasta esimesel poolel. Paraku saab seda teha vaid üldjoontes, sest elu teeb toimetuse kavatsustes paratamatult oma korrigeeriva, mida arvestamata jätta ei saa.

Plaanide kokkuseadmisel on toimetus püüdnud arvestada seda, et vabariigi pedagoogid kirjutistest võimalikult mitmekülgselt abi saaksid. Seisavad ju käesoleval ajal haridustöötajate ees vastutusrikkad ülesanded, milles nad vajavad nii teoreetilisi kui ka praktilisi nõuandeid ja soovitusi.

Mida me kavatsitava kohta nentida võime?

Rubriigis „Uurimusi ja üldisusi“ planeeritud artikleist peaks pedagoogidele huvi pakkuma niisuguste teemade käsitletud, nagu „Õppe- ja kasvatustöö suu-

Võiks ehk huvi pakkuda?

namise mõningaid ideoloogilisi aspekte“, „Parteialorganisatsioon ja õpilaste ideeline kasvatus“, „Vaimsete võimete väljaselgitamine õpilaste individuaalse tundmaõppimise ühe olulise abinõuna“, „Esteetiline ja kunstiline kasvatus kui Nõukogude kodaniku kasvatus“, „Pedagoogiline propaganda — milleks, mida arvestades?“, „Loov mõtlemine koolitöös“, „Karistus kasvatusesüsteemis“, „Veendumuste kasvatamine algklassides“, „Õppeinformatsiooni esitamise kaks põhi võimalust õppeprogrammides“, „Kasvatava õpetamise küsimusi teema „Imetajad“ käsitlemisel“, „Koolijuhtimise psühholoogilisi aluseid“, „Mürsikute suhtumine tegevustesse“, „Õppeprotsessi kasvatuslikke probleeme“, „Ahelgraafiku kasutamine koolitöös“, „Õpilaste huvid ja kutseorientatsioon“, „Oligofreenia liigitusest“, kirjutiisi õpetamise individualiseerimisest eri õppeainetes ja klassides, seksuaalkasvatusest ja hügieenist jpm.

Huvitavaks ja laiahaardeliseks peaks eelduste kohaselt kujunema ka rubriik „Tõekogemusi ja metoodilisi artikleid“. Siia kuuluvad enamasti kirjutised, milles autorid käsitlevad uute õppeprogrammide ja õpikute kasutamist, uut didaktikas ja metoodikas, fakultatiivse õpetamise probleeme ja kogemusi jm. Tutvustame mõningaid avaldada kavatsitavaid teemasid: „Parteialorganisatsiooni osa õpilase kui isiksuse arendamisel“, „Parteialorganisatsioon ja õppeedukus“, „Maailmavaate kasvatamise võimalusi kirjandustunnis“, „Kirjandiõpetuse baas, mis tuleks anda algklassides“, „Maailmavaate kasvatamise võimalusi 7. kl. zoologia kaudu“, „Teema „Eesti NSV“ käsitlemise lähtekohti 3. klassi loodusõpetuse kursuses“, „Joonestamine tööõpetuse tundides“, „Märgitesti kasutamine õppetöö võrdleva efektiivsuse hindamisel“, „Mõtestatud lugemisõppimise kujundamisest algklassides“, „Filmikunsti alused fakultatiivkursusena“, „Matemaatilise loogika küsimusi“, kirjutised

eesti, vene ja võõrkeelte, keemia, geograafia, matemaatika ja teiste õppeainete käsitlemise kohta jms.

Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneiritöö rubriigis on plaanis käsitleda niisuguseid probleeme, nagu „Poliitilise kasvatusesüsteem koolis“, „„Orientäär“ ja töö planeerimine“, „Kooli juhtkond ja komsomoli- ning pioneeriorganisatsiooni suhted“, „Õppimine on pioneeri peamine töö“, „Klassijuhataja töö vajab korraldamist“, „Leninlik arvestus, klass ja komsomoliorganisatsioon, klassijuhataja“, „Mida on teinud õpetajatest kommunistlikud noored“, kirjutisi õpilassuvest jms.

Toimetus püüab sellegi eest hoolt kanda, et lasteaednikele ja teistele koolieelse kasvatuses probleemidega tegelevatele lugejatele suupärast lugemist pakkuda. Selleks on rubriik „Koolieelne kasvatus“, kus sellekohased probleemid käsitlemist leiavad. Siia on planeeritud kirjutised, nagu „Muusika ja liikumine lasteaias“, „Lugema õpetamisest“, „Didaktiline mäng koolieelses eas“, „Lasteaed ja vanemad“, „Laste suhted lasteaiarühmas“, „Loodusevaatlusi“ jms.

Laia haardeulatusega on rubriik „Mõttesugust“. Nagu lugeja võib tähele panna, avaldame selles artikleid väga erinevast ainevallast: õpikute retsensioone, arvamus- ja ettepanekuid õppeprogrammide kohta, kirjutisi õpilasekursioonidest ja

klassivälisest tööst, artikleid rahvahariduse ajaloost, mitmesugust abimaterjali õpetajale jpm. Eeloleval poolaastal on kavandatud avaldada seesuguseid kirjutisi, nagu „Tsiiviilkaitse ja kool“, „Meditatsioonilise geneetika küsimusi“, „Organogenees taimedel“, „Noorte edasiõppimise kavatsused pärast 8-klassilise kooli lõpetamist“, „Oksüdatsiooniate ja valents“, „1. klassi õpilane + õpetaja + lapsevanem“, „Märkmeid Inglise hariduselust“, „Saaremaa koolmeistritekoolist“, „Kasvatuse vormid ja praktika 19. sajandi Eesti rahvakoolis“ jpm.

Ja ongi põgus pilguheit toimetuse kavatsustele. Kuigi pole esitatud kõike planeeritud, peaks see siiski „Nõukogude Kooli“ ilmest alanud aasta esimesel poolel pildi andma. Kuid nagu juba märgitud, võib selleski muutusi tulla. Teretulnud on iga ettepanek lugejaltnki, mis võib ajakirja sisukaks muuta.

Kes on artiklite autorid? Raske oleks kõiki loetleda. Pealegi pole kõiges veel päris kindlalt kokku lepitud, eriti ajaliselt kaugemate kuude puhul. Kindel on aga see, et autoritena esinevad Tartu Riikliku Ülikooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslikud töötajad, metoodikud, õpetajad, lasteaednikud ja teised haridustöötajad, kellel pedagoogilisele avalikkusele midagi asjalikku öelda on.

SISUKORD

...Nõukogude kooli põhidokument	1	L. Tõnisson. Joonestamine tööõpetuse tundides	41
Uurimusi ja üldistusi		Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö	
A. Remmel. Esteetiline ja kunstiline kasvatus kui nõukogude kodaniku kasvatus	5	A. Kuldsepp. Kooli juhtkonna ja komsomoli ning pioneerorganisatsiooni vahelistest suhetest ..	46
V. Noor. Pedagoogiline propaganda — milleks, mida arvestades? ...	9	S. Villo. Kasvatagem võitlejaid	50
L. Villand. Kirjand algklassides õpilaste kujutlus- ja loominguvõime äratajana	15	A. Zujev, Z. Hodorovskaja. Töö planeerimine ja «Orientiir»	56
Töökogemusi ja metoodilisi artikleid		Mitmesugust	
E. Hiie. Lugemisõpetuse põhisuundadest ühenduses 2. klassi uue lugemik-õpiku kasutusele võtmisega	22	A. Sutankin. Tsiviilkaitse ja kool ..	60
M. Rute. Maailmavaate kasvatamise võimalusi 7. klassi zoooloogia kaudu	29	E. Vagane. Eesti kooliõpilaste keha-kaalust	63
H. Tiits. Teema «Eesti NSV» käsitlemise lähtekohti 3. klassi loodusõpetuse kursuses	35	H. Kurm. K. Ušinski õpetamisest ..	66
		H. Rannap. Saaremaa koolmeistritekoolist	70
		H. Karik. Märkmeid Inglise hariduselust	75
		... Võiks ehk huvi pakkuda?	78

Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. XII 1970. Trükkimisele antud 5. I 1971. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspögnaid 7,96. MB-01307. Tellimuse nr. 2253. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

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

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.

KONTROLLIKSEMPLAR

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat
71-62a