

Nõukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

12

1957



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKÄIK

SUNDEKSEMPLAR

1957



Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse
Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

Juhtkirjad.

Leidlikkus ja enesealgatus pedagoogilises töös	I
Pedagoogilise töö kogemuste kogumisest, üldistamisest ja populariseerimisest	65
Mõningaid kasvatustöö küsimusi	129
Õpilaste töökasvatuse küsimusi	193
Opetajate enesetäiendamise küsimusi	257
Uue õppeaasta ettevalmistamise ülesandeid	321
Eesti NSV 17. aastapäev	385
Atgava õppeaasta ülesandeid	449
Õpilaste aktiviseerimisest õppetöös	513
Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäevaks	577
Tunniplaani koostamise pedagoogilisi lähtekohti	641
Õppetunni pedagoogilise tõhustamise küsimusi	705

Küsimusi õppe- ja kasvatustöö teooria alalt.

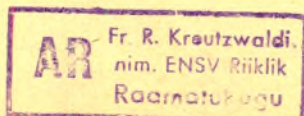
V. Turunin. Kollektiivsuse põhimõttest koolidirektori töös	83
H. Liimets. Koolisise metoodilise töö süsteemist	198
S. Kisselgof. Aususe ja tõearmastuse kasvatamisest	390
L. Dambran. V—VII klassi õpilaste klassivälise lugemise juhtimisest	465
B. Jessipov. Õpilaste iseseisva töö parandamise probleem õppetundides	599
M. Skatkin, P. Atutov. Polütehniline õpetus ja tootmisalane spetsialiseerumine	645

Pedagoogika ajaloost.

P. Tuhkru. C. R. Jakobson koolist ja selle ülesandeist	6
K. Robert. Carl Robert Jakobsoni «Kooli lugemise raamat»	143
O. Prints. Matemaatika õpetamise reformi taotlustest XIX saj. lõpul ja XX saj. algul	216
H. Kurm. Suur tšehhi pedagoog Jan Amos Komensky	326
L. Hallop. Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal 517, 581, 709	

Metoodilisi artikleid.

D. Sofronov. Kõlbelise kasvatustöö metoodikast	19
R. Päts. Muusikalisest kasvatustööst III klassis	45
I. Unt. Õpilase tundmaõppimise meetoditest	70
E. Jaanvärk. Võõrkeelse kõnekeele õpetamise metoodilised alused	92
A. Kriisa. A. Hindi romaani «Tuuline rand» käsitlest VII klassis	101
A. Jõesaar. Vene keele õigekirja aluste rajamisest algklassides	108
T. Ussisoo. Puidutöödest VI klassis	114
H. Jõulma. Kirjandite ettevalmistusest algkoolis	170
H. Kama. Kehakultuuritööst võimlata koolis	175
N. Pentre. Vene tegusõna aspekti käsitlemisest VI klassis	238
J. Sütt. Geomeetria rakendusi	294



E. Isop. Löökpallimänge	309, 361
T. Ussisoo. Puidu nikerdamisest	317
T. Ussisoo. Plekitööd	430, 557
N. Pentre. Õpilaste venekeelsed sõnastikud algklassides	502
S. Masso. Teema «Ruumide korrashoid» käsitlemisest keskkooli XI klassis	548
V. Toom. Kuidas õpetada liitmist ja lahutamist arvelaual	689
T. Ussisoo. Metallitööd	749

Töökogemusi.

E. Traks. Kogemusi praktiliste tööde korraldamisel V ja VI klassis	32
V. Jermolajeva. Tööst I klassi lastevanematega	61
B. Rea. Kaartide ja õpiku illustreeriva materjali kasutamisest NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel IX klassis	163
E. Kärner. Koolikrundi planeerimisest ja kujundamisest	207
K. Mihkla. Fr. R. Kreutzwaldi «Kalevipoja» käsitus keskkooli IX klassis	223, 281
J. Liim ja S. Rebane. Looduslooliste palade käsitlemisest algklassides	243
H. Jõgisalu. Matkamisest koolis	263
L. Anton. Kogemusi algkooli õppe-katseaia töös	302
H. Mällo. Kasvatustöö kogemusi algklassides	343
O. Niinemäe. Pedagoogiliste näituste organiseerimise kogemusi	400
E. Vahersalu. Elektrotehnika praktikumi korraldamise kogemusi XI klassis	414
H. Курве. Некоторые приемы наглядности на уроках русского языка	421
H. Kuusik ja H. Luha. Õpilaste iseseisev töö eesti keele tunnis liitklassis	438
A. Orn. Õpilaste tootmistöö korraldamise kogemusi	453
V. Hallamaa. Töökogemustest matemaatika õpetamisel VI klassis	484
E. Einasto. Praktilisi töid geograafias V klassis teemal «Plaan ja kaart»	494
E. Speek. Oppevahendeid kooli õppe-katseaia materjalidest	565
E. Reinhold. Töö organiseerimisest ühekomplektlises algkoolis	611
K. Võsu. Minu kogemusi klassijuhatajana	661
O. Niinemäe. Pedagoogiliste lugemiste organiseerimise kogemusi	671
H. Palamets. Mõtteid Eesti NSV ajaloo õpetamise metoodika üle keskkoolis	685
H. Toomet. Minu kogemusi lastes tööarmastuse kasvatamisel	734
L. Rincken. Koolipidude korraldamise kogemusi	742
L. Paaver. Keemiaõhtute korraldamisest	758

Klassi- ja kooliväline töö.

J. Jürna. Suursündmus koolide kommunistlike noorte elus	27
E. Lukas. Pioneeride isetegevuse arendamisest	77
D. Vardja. Katseriistade valmistamisest tehnikaringis	182
E. Maiste. Pioneerimaleva osast ühtse koolikollektiivi kujundamisel	273
A. Lints. Matemaatika ring V—VII klassis	369
M. Kiik. Pioneeritöö kogemusi	459
R. Sild. Õpetajaist kommunistlike noorte abist õpilaste komsomoliorganisatsioonile	607
M. Lekstein. Pärnu I Keskkooli kunstiringi tööst	623
L. Anton. Pioneeritöö organiseerimisest algkoolis	719

Lasteaedade tööst.

A. Piirma. Töökasvatuse mängu kaudu lasteaia	125
E. Lootsar. Ilukirjanduse kasutamisest lasteaedades	251
M. Terri. Vestlus lasteaia	355
E. Mikkuri. Distsiplineeritud käitumise kasvatamisest lasteaia vanemas rühmas	527

Mõttevahetuse korras avaldatud materjalid.

L. Vaide. Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise küsimusest . . .	157
B. Rea. Minu kogemusi õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisel ning hindamisel . . .	351
A. Järv. Mõningaid mõtteid ja probleeme käsitlemise ja hindamise alalt . . .	543
E. Koemets. Õpilaste teadmiste hindamisest ja frontaalsest tööst . . .	695
E. Seppel. Õppetöö hindamisest ja kontrollimisest . . .	700

Abiks õpetajale.

R. Hallimäe. Rahvusvaheline geofüüsika aasta ja koolid . . .	377
V. Toom. Mõningaid õppevahendeid aritmeetika õpetamiseks algklassides . . .	382
D. Vardja. Valmistame ise füüsika katseriistu . . .	506
N. Andresen. 1940. aasta pöörde peegeldus eesti kirjanduses . . .	591, 678
K. Toom. Ilmeka lugemise õpetamisest . . .	726

Mitmesugust.

. Uusi koolimaju Tšehhoslovakkias . . .	127
R. Kalling. Kümme aastat õpetajate ettevalmistamisel . . .	134
A. Markuševitš. XIX rahvusvaheline konverents rahvahariduse küsimustes . . .	189
E. Laugaste. Hinnakem ja hoidkem kultuurimälestusmärke . . .	335
H. Joonuks. Kümme päeva Lõuna-Eestis . . .	473
J. Ljohkov. Õpilaste tootmistöö aktuaalseid küsimusi Ukraina koolides . . .	536
. Auväärne tähtpäev tubli koolimehe eluteel . . .	639
J. Eilart. Looduskaitse ja kool . . .	651

Kriitika.

A. Toomus. Mõningaid geograafia õpetamise küsimusi . . .	409
A. Voites. Uuest III klassi eesti keele lugemikust . . .	631
H. Lukk. Uutest laulikutest . . .	763

Rudolf Jüri p. Meriloo.

Nekroloog	767
---------------------	-----

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKAIK

NR. 12

DETSEMBER

1957

Õppetunni pedagoogilise tõhustamise küsimusi.

Marxistliku pedagoogika üldtunnustatud seisukoha järgi on õppetund õppe- ja kasvatustöö põhivormiks koolis. Seega on õppetunnil täita väga oluline osa meie noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel, meie noorsoo ettevalmistamisel elule.

Seetõttu on väga arusaadav, kui õppetunni vastu tunnevad elavat huvi niihästi kool ja õpilased kui ka lastevanemad ja haridusorganite töötajad ning pedagoogikateadlased.

Viimasel ajal on üha sagenenud sõnavõttud, olgu siis pedagoogilise ajakirjanduse veergudel või õpetajate kokkutulekujl, kus kritiseeritakse õppetunni mitmeid olulisi pedagoogilisi ebakohti ja otsitakse teid nende ebakohtade kõrvaldamiseks.

Peafugem allpool mõnedel sellega seotud küsimustel.

Ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» k. a. juulinumbris esitab Riia 10. Keskkooli õpetaja N. Pospelov artiklis «Õpilaste ülekoormuse kõrvaldamisest» õppetunni kohta iseloomulikke fakte. Artiklist selgub, et 1955/56. õppeaastal korraldatud uurimuse andmeil kasutati ühe Riia keskkooli IX klassis koolipäeva järgnevalt:

1) 225 õppeminutist (sel päeval oli klassil 5 tundi) kulus 15 õpilase küsitlemiseks 114 minutit (51 prots.), uue õppematerjali seletamiseks 104 minutit (46 prots.) ja koduülesannete seletamiseks 7 minutit (3 prots.);

2) iseseisvalt ei töötanud õpilased üheski tunnis; nad kuulasid passiivselt kaasõpilasi või õpetajat, võtmata õppetööst aktiivselt osa;

3) õpetajad ei esitanud küsimusi, mis oleksid sisaldanud mõnda probleemi või nõudnud fakte kõrvutamist; peale üksikute erandite olid õpetajate küsimused üksnes õpilaste mälu rakendavad;

4) koduülesannete kontrollimist ei seotud uue õppematerjaliga; õpilasi ei juhitud uuele õppematerjalile järk-järgult;

5) küsitlemisest ei saanud õpilased mingit kasu, sest õpetajad ei rõhutanud, missuguseid vigu vastajad tegid ja kuidas neid parandada ning mis suunas edasi töötada;

6) õpetajad ei selgitanud seda, kuidas koduülesandeid täita ja kuidas enesekontrolli teostada; individuaalseid ülesandeid õpilastele ei antud;

7) koduseks tööks anti (õpiku või vihiku lehekülgedes): geograafiast 5 lk., füüsikast 11 lk. ja 1 ülesanne, algebrast 0,5 lk. ja 1 ülesanne, ajalooast 4 lk., kokku 20,5 lk. ja 2 ülesannet, mille läbitöötamiseks kulub ligi 3,5 tundi.

Ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» k. a. mainumbris esitab Novosibirski Linna Haridusosakonna juhataja M. Kašin artiklis «Õpilaste iseseisvast tööst tunnis» kokkuvõtte ulatuslikumaist ja pikaajalisesemaist vaatlustest õppetunni suhtes. Neist selgub, et:

1) ülesehituselt on tunnid väga sageli ülimalt standardsed, alates nn. organisatsioonilise momendiga, millele järgneb eelmise tunni õppematerjali küsitlemine (selleks kulub üldreeglina vähemalt 15–20 min.), siis esitab õpetaja lühidalt uue õppematerjali, kinnistab selle ja annab koduülesande, millega tund lõpebki;

2) 1956/57. õppeaastal Novosibirski 25. Keskkoolis õppealajuhataja poolt analüüsitud 300 õppetunnis kulus õpilaste iseseisvaks frontaalseks tööks vaid 10 prots. õppetundide ajast, kusjuures analoogilist olukorda täheldati ka Novosibirski 19., 70. ja 110. Keskkoolis;

3) kohaliku õpetajate täiendusinstituudi poolt vaadeldud 112 õppetunnis hõlmas õpilaste frontaalne iseseisev töö 11 prots. õppeajast, seega tervenisti 89 prots. õppeajast kulus õpilastel kas õpetajate seletuste või kaasõpilaste vastuste kuulamiseks, kusjuures neist 112 õppetunnist sisaldasid mõningal määral õpilaste iseseisvat tööd vaid 40 tundi, kuna suures enamikus vaadeldud tundides (72 tundi) puudus õpilaste iseseisev töö täielikult;

4) õpilaste iseseisev töö oli äärmiselt ühekülgne, hõlmates V—VII klassis peamiselt õpikust lugemist ja treeniva iseloomuga harjutuste täitmist.

Mis puutub õppetunnisse meie vabariigi koolides, siis tuleb kahjuks märkida, et nimetamisväärsed uurimusi sel alal pole tehtud või vähemalt pole taoliste uurimuste tulemustest senini avalikkusele midagi teada. Küll on õppetunni kohta ajakirjanduse veergudel sõna võtnud mitmed pedagoogid, juhtides tähelepanu õppetunni paljudele samadele puudustele, milledest eespool oli juttu.

Nii näiteks toob Tallinna 10. Keskkooli õpetaja H. Viires oma kirjutises «Õpilaste iseseisva mõtlemise arendamisest» (vt. «Nõukogude Õpetaja» nr. 39, 1957) arvukaid fakte sellest, kui abitud ning saamatud on ka vanemate klasside õpilased omaenda mõtete, arvamuste ja seisukohtade esiletoomisel.

Kahtlemata viitavad need kahetsetavad faktid mitte üksnes kirjanduse käsitlemise puudustele ja mitte üksnes küpsusksamite kirjandite teemade palju kordi taunitud ühekülgsele, vaid üldisemat laadi pedagoogilistele lünkadele meie koolide töös.

Tegelike pedagoogide sõnavõttud meie ajakirja veergudel õpilaste teadmiste ja oskuste suulise kontrollimise ning hindamise senise justkui tavaks ja endastmõistetavuseks kujunenud mooduse kohta meenutavad väga neid tõsisid lünki õppetunni organiseerimises ja metoodilistes võtetes, milledest eespool kuulsime Riia 10. Keskkooli õpetaja N. Pospelovi ja Novosibirski Linna Haridusosakonna juhataja M. Kašini kirjutiste kaudu.

Kuigi, nagu eespool märkisime, pole meie vabariigis õppetunni organiseerimise ja metoodika kohta senini ulatuslikumaid tähelepanekuid tehtud, kõnelemata vastavast uurimusest, täheldame ometi viimasel ajal siin-seal kohtadel

esimesi katseid korraldada sihikindlamaid vaatlusi selles küsimuses.

Ühe taolise näitena mainigem siinkohal Rapla Rajooni Haridusosakonna poolt korraldatud ühekordset vaatlust Rapla Keskkooli V, VI ja VII klassis ühe õppepäeva ulatuses, mille tulemustest teeb sm. A. Ilves väikese kokkuvõtte k. a. «Nõukogude Õpetaja» 39. numbris pealkirja all «Õpilasi on tarvis õpetada iseseisvalt töötama».

Positiivse faktina, mis sel päeval tehtud tähelepanekuist oli selgunud, konstateerib kirjutise autor frontaalse küsitluse sagedamat esinemist, avaldades samas ühtlasi kartust, kas see ei kahjusta õpilaste väljendusoskuse arenemist. Üldiselt ei peaks seesuguseks kartuseks põhjust olema juba seetõttu, et frontaalse küsitlemisega liialdamist ei ole veel kuskil täheldatud; pealegi ei takista frontaalne küsitlus ka pikema vastuse andmist.

Selle positiivse fakti kõrval olid vaatlused täheldanud õpilaste üpris vähest aktiivsust uue õppematerjali käsitlemisel.

V klassi ajaloo tunni suhtes, kus kõnealusel päeval oli käsitletud pala «Muist-sed kütid», avaldatakse kirjutises arvamus, et selle pala oleksid võinud õpilased õpiku varal iseseisvalt läbi töötada; pealegi oli õpetaja seda pala tuimavõitu jutustanud, mille tõttu õpilased olid kippunud kõrvaliste asjadega tegelema.

Muidugi on kirjutise autori soovitus antud juhtumil pedagoogiliselt väga õigustatud ja seda mitte üksnes õpetaja jutustuse mõnede puuduste tõttu, vaid sootui enam juba Komensky aegadest saadik tuntud ja äraproovitud seisukoha tõttu: mida õpilane ise suudab teha, seda ärgu tehku õpetaja.

Kahjuks peame möönma, et selle kirjutise lõpupoolel toodud karm otsus Rapla Keskkooli kõnealusel päeval V—VII klassi õppetundide kohta: «Õpilaste iseseisva töö täielik puudumine kõigis vaadeldud tundides oli aga Rapla Keskkooli kõige suuremaks puuduseks» peaks mõningal määral, mõistagi teatud erinevustega, kajastama olukorda ka väga paljudes teistes meie vabariigi koolides.

Taolist ühekülgset õppetundide organiseerimises ja nende metoodilises teostuses ei saa pedagoogiliselt tõhusaks pidada juba püsivate teadmiste ja oskuste omandamise mõttes. Ühtlasi ei saa säärest ühekülgset õigeks pidada ka kommunistliku kasvatusetöö üldiste eesmärkide ning ülesannete seisukohast, sest me taotleme ju kasvata da igakülgset arenenud aktiivset ning algatusvõimelist kommunistliku ühiskonna ülesehitajat.

Muidugi ei ole niisugune ühekülgne õppetundide organiseerimises ja metoodilises teostuses tekkinud korraga ja isenesest, vaid sel on oma põhjused ja oma ajalugu, nagu kõigil nähtustel maailmas.

Peatagem sellega seoses mõne sõnaga pedagoogilisel kirjandusel üldtarvitavate pedagoogika õpikute ulatuses, mille osa kõnealuse küsimuse puhul ei saa vististi kõrvaliseks pidada.

Rahvahariduse korraldamise mitmed kardinaalsed küsimused olid teadupärast aktuaalselt päevakorras 30-ndate aastate algul.

Nende põhimõtteline lahendus on esitatud partei Keskkomitee tuntud koolilastest otsustes samadest aastatest.

Otseselt koolitöö metoodilisi küsimusi käsitlevad neist otsustest kaks: 1931. a. 5. sept. otsus «Alg- ja keskkoolist» ning 1932. a. 25. aug. otsus «Alg- ja keskkooli õppeprogrammidest ja režiimist».

Neis otsustes esitatakse järgnevat põhimõttelised seisukohad õppetunni organiseerimise ja õppemeetodite suhtes:

1) ühtki õppemeetodit ei tule univertsaalseks, ainuvõimalikuks pidada;

2) üldiseks rakendamiseks võib soovitada üksnes neid meetodeid, mis on eelnevalt tegelikult töös järele proovitud;

3) nõukogude koolis rakendatakse mitmesuguseid uusi õppemeetodeid, mis soodustavad algatus- ja teovõimeliste sotsialismiehitajate kasvatamist;

4) õpetaja juhtimisel töötavad õpilased tunnis organisatsiooniliselt kas rühmana, brigaadina (seejuures ei soovitata alalise koosseisuga brigaadide moodustamist) või individuaalselt, kasutades seejuures mitmesuguseid õppemeetodeid; neist tõstetakse rohkesti esile just sääraseid, mis rakendavad ulatuslikult õpilaste aktiivsust ning iseseisvat tööd, nagu: töötamine õpiku ja muude raamatutega, mitmesugused iseseisvad kirjallikud tööd, vaatlused, laboratoorsed tööd ja ekskursioonid ning töökojas ja kooliaias tehtavad praktilised tööd.

Partei Keskkomitee mainitud otsustes toodud seisukohtadest õppetunni organiseerimise ja õppemeetodite suhtes kriipstatu siinkohal eriti alla üht olulist põhimõtet: õppetunni organiseerimise ja õppemeetodite valiku küsimuste seostamine nõukogude ühiskonna haridus- ning kasvatusideaaliga, millele vastavalt rõhutatatakse kooli ja õpetaja kohustust õpetada lapsi iseseisvalt töötama, rakendada selleks laialdaselt kohaseid õppemeetodeid ja mitmesuguseid tööülesandeid.

Vaadakem nüüd põgusalt, kuidas on käsitletud õppetunni organiseerimise ja

õppemeetodite küsimusi meie üldkasutatavais pedagoogika õpikuis.

Eelkõige tuleb märkida, et paljudes pedagoogika õpikuis jääb ähmaseks seos kommunistliku kasvatustöö üldise eesmärgi — ette valmistada igakülgsest arenenud algatus- ja teovõimelisi kommunistliku ühiskonna ülesehitajaid — ja didaktika printsiipide ning õppemeetodite vahel, kuigi on hõlpsasti arusaadav, et kasvatustöö üldine eesmärk tingib eelkõige kasvatustöö vahendite valiku, nagu see seisukoht on selgesti esile toodud partei Keskkomitee ülalmainitud otsustes.

Kommunistliku kasvatustöö üldisest eesmärgist lähtudes tuleks õpilaste aktiivsust pidada marksistliku didaktika endastmõistetavaks printsiibiks, kuid me ei leia seda printsiipi näit. Simbirjovi ja Ogorodnikovi toimetatud õpiku 1954. a. väljaandest.

Niisamuti tuleks loomulikuks pidada, kui pedagoogika õpikuis iseloomustatakse õppemeetodeid ka nõukogude ühiskonna kasvatusideaali silmas pidades, nagu seda tehakse täie selgusega näit. Gruzdevi toimetatud õpiku 1940. a. trükkis ja Jessipovi ning Gontšarovi toimetusel ilmunud õpiku omaaegses väljaandes (eestikeelses tõlkes ilmus see õpik 1946. a.), mida me paraku aga mitmes teises õpikus ei leia, sealhulgas ka mitte 1956. a. Kairovi toimetusel ilmunud väljaandes, mis on ette nähtud pedagoogilistele instituutidele.

Seetõttu ei tule imestada, kui mitmeis pedagoogika õpikuis nähakse õppemeetodeis vaid teid ning vahendeid, millele varal õpilased omandavad teadmisi, oskusi ja vilumusi, ilma et sealjuures oleks käsitletud ühe või teise õppemeetodi kasvatustõhku mõju.

Sellega seoses on iseloomulik märkida, et ka õppemeetodite valikut põhjustavaid tegureid nähakse harilikult vaid õppematerjali sisu (loodusteaduslikes ainetes rohkesti vaatlusi, katseid, laboratoorseid töid, ühiskonnateaduslikes õppeainetes seevastu rohkem õpetaja ettekannet, loengut, vestlust) ja õpilaste ühiseselises iseärasustes (algklassides ei peeta võimalikuks kasutada loengut, küll aga keskkooliklassides), mitte aga nõukogude ühiskonna haridusidealist tulenevates kasvatuslikes ülesannetes.

Nii näeme, et pedagoogika õpik, eriti aga kõrgematele pedagoogilistele õppeasutustele ettenähtud väljaanne, peaks sisaldama hoopis mitmekülgsema iseloomustuse niihästi õppemeetodi valikut põhjustavaist asjaoludest kui ka üksikute õppemeetodite tugevatest ja nõrkadest külgedest, lähtudes seejuures kommunistliku kasvatustöö üldisest ülesannetest ning eesmärkidest.

See märgatav ühekülgsus didaktika printsiipide ja õppemeetodite käsitluses, mida täheldame seniseis pedagoogika õpikuis, on kahtlemata mõjutanud meie õpetajate ettevalmistust pedagoogilistes õppeasutustes, mille tõttu esinebki taunitavat standardsust õppetundide organiseerimises ja ühekülgsust õppemeetodite rakendamises nii laialdaselt.

Järelkult seisneb meie ülesanne selles, et kommunistliku kasvatustöö üldisi eesmärged ning ülesandeid silmas pidades korraldada õppe- ja kasvatustööd tundides mitmekesiselt (töötamine frontaalselt, individuaalselt, töötamine rühmas) ja kasutada sootu ulatuslikumalt õppemeetodeid, mis rakendavad õpilaste aktiivsust ning iseseisvat tööd, nagu sellele juhiti koolide ja haridusorganite tähelepanu partei Keskkomitee eespool osutatud otsustes.

Teadupärast rõhutatakse õpilaste aktiveerimise vajadust õppetöös ka Nõukogudema keskse pedagoogilise ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» veergudel. Selle ajakirja k. a. augustinumbri juhtkirjast (selle juhtkirja leiavad lugejad eestikeelses tõlkes «Nõukogude Kooli» k. a. septembrinumbrist) loeme:

«Tähtsaimaks vahendiks õpilaste aktiveerimisel ja õppetöö tõhususe tõstmisel on õpilaste iseseisev töö tunnis. Nagu näitas Novosibirski linna koolide töö uurimine (vt. «Sovetskaja Pedagogika» nr. 5, 1957. a.), puudub viimasel ajal enamikus selle linna koolides õpilaste iseseisev töö tundides peaaegu täiesti. Seal, kus õpilaste iseseisvat tööd esinebki, osanes sellele umbes 10 prots. õppetunnist. Iseseisvat tööd rakendati peaaesjalikult kordamisel või teadmiste kinnistamisel, kuid sugugi ei kasutatud seda uue õppematerjali käsitlemisel ja käsitluse puhul. Väga vähe tehakse loova iseloomuga töid...»

Tõlgendades ühekülgselt ÜK(b)P Keskkomitee tuntud juhendit selle kohta, et õpetaja on kohustatud süstemaatiliselt ning järjekindlalt käsitlema tema poolt õpetatavat ainet, on mitmed õpetajad kaldunud äärmusse ja unustanud tegelikult selle juhendi teise osa, mis kohustas neid lastele süstemaatiliselt õpetama iseseisva töö mitmesuguseid viise.

Õpetaja aktiivsust tunnis võib tervitada ainult sel juhul, kui see ei kahjusta õpilaste aktiivsust. Kahjuks ilmutavad õpetajad sageli ülemäära aktiivsust. Eriiselt paistavad selles silma noored õpetajad...»

Mis võimalused on meil õpilaste aktiivsuse sootu suuremaks rakendamiseks ja õpilaste iseseisva töö osatähtsuse oluliseks tõstmiseks õppetunnis, seda küsimust käsitleb üksikasjalisemalt «So-

vetškaja Pedagogika» samas numbris Vene Föderatsiooni Pedagoogikateaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria ja Pedagoogika Ajaloo Uurimise Instituudi töötaja B. Jessipov (see artikkel leidub mõnede kärbetega «Nõukogude Koolis» nr. 10, 1957), millega soovime lugejail hoolikalt tutvuda.

On rõomustav nentida, et meie vabariigis leidub küllaltki õpetajaid, eriti vanema põlvkonna hulgas, kes on taotlenud ja taotleavad õpilaste aktiivsust tunnis, nähes selles nõukogude kooli õpetuslike ja kasvatuslike ülesannete eduka lahendamise asendamatu teed. Meenutagem nendest siinkohal näiteks Eesti NSV teenelist õpetajat B. Read Pärnu I Keskkoolist, õpetaja A. Lehist Tartu V Keskkoolist, õpetaja A. Vallnerit Valga I Seitsmeklassilisest Koolist, õpetaja L. Vaidet Märjamaa Keskkoolist jpt.

Tartu V Keskkoolis pööratakse õpilaste aktiveerimisele sihikindlalt tähelepanu juba mõnda aega.

Õpilaste aktiivsuse ja seega õpilaste iseseisva töö osatähtsuse tunduv tõstmine õppetunnis on olulisi tingimusi mitte üksnes kommunistliku kasvatustöö kui terviku tõhustamiseks, mitte üksnes õpilaste paremaks ettevalmistamiseks elule, vaid ka üheks vahendiks õpilaste töökoormuse kergendamisel, selle saavutamisel, et õpilased suudaksid tundides põhilise osa oma tööst tõepoolest ära teha.

Arvame, et õppetunni pedagoogilise tõhustamise küsimused, milledest eespool oli juttu, peaksid pälvima eeskätt tegelike pedagoogide tõsist tähelepanu. Vististi ei oleks üleaarne, kui neid küsimusi eelneva hoolika vaatluse järel arutletaks õppenõukogude koosolekuil ja ainesektioonide kokkutulekuil.

Loomulikult peaks see küsimus senisest sootu suuremat huvi pakkuma ka haridusorganite töötajatele. Õpetajate nõupidamised ja direktorite kokkutulekud peaksid olema sobivaks tribüüniks nende küsimuste arutlemisel.

Oleks teretulnud, kui eelolevatel ülevabariigilistel pedagoogilistel lugemistel kuuleksime õppetunni kohta meie vabariigi koolides üht-teist lähemalt.

Vabariigi pedagoogika kateedreilt ootaksime samuti aktiivsust õppetunni probleemide suhtes. Ja vabariigi pedagoogiline trükoisõna peaks õppetunni pedagoogilise tõhustamise taotlusi erksalt valgustama.

Oleme veendunud, et ühiste pingutuste tulemusena saavutame edu õppetunni pedagoogilisel tõhustamisel, mis soodustab meie noorsoo paremat ettevalmistamist elule ja seega partei XX kongressi koolialaste otsuste täitmist.

Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal.

(Järg. Artikli eelmised osad vt. «Nõukogude Kool» nr-d 9 ja 10, 1957. a.)

L. HALLOP.

B. Eesti NSV üldhariduslikud koolid viiendal viisaastakul (1951—1955). Nõukogude rahva järjekordseid ülesandeid kommunistliku ühiskonna ülesehitamisel käsitles Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongress, seades nõukogude rahva ette meie maa tootlike jõudude järsu suurendamise ülesande, meie maa tööstuse ja põllumajanduse, kogu rahvamajanduse hoogsa edasiarendamise ülesande. Selle suure ülesande raamides tõusid esile vaimse ja kehalise töö vastandlikkuse kaotamise, igakülgsest arenenud inimeste ettevalmistamise ja elukutse vaba valiku tagamise suured probleemid aktuaalsete päevaülesannetena. Need ulatuslikud probleemid heitsid sootu uut valgust paljudele rahvahariduse külgedele, mis senini olid varju jäänud.

Mainitud laiahaardeliste probleemide lahendamiseks nägi kongress ette rea ulatuslike praktilisi samme. Nendest tuleb eelkõige nimetada täieliku keskhariduse järk-järgulist elluviimist ja koolitöö polütehneerimist, samuti keskastme

kutsehariduse ja kõrgema hariduse ulatuslikku edasiarendamist, kaugõppe teel hariduse omandamise soodustamist jt. Üldhariduslike koolide seisukohast on eriline tähtsus täieliku keskhariduse elluviimise ja koolitöö polütehneerimise nõudel.

Partei XIX kongressi haridusalased otsused leidsid vabariigi õpetajate ja haridusorganite töötajate keskel elavat vastukaja. Erilise hoo ja innuga asusid koolitöö polütehneerimisele vabariigi õpetajad, ilmutades seejuures suurt enesealgatust ja leidlikkust.

Vabariigi koolide ja haridusorganite ühise töö viljana saavutati nende ulatuslike ülesannete elluviimisel märkimisväärsed tulemused.

Vaadeldes allpool neid tulemusi üksikute alade kaupa.

Täieliku keskhariduse taotluse käsitlemisel peatugem eelkõige koolivõrgu arengul, kusjuures toodud arvud kajastavad Eesti NSV Haridusministeeriumile alluvate üldhariduslike koolide dünaamikat.

EESTI NSV ÜLDHARIDUSLIKUD KOOLID AASTAIL 1951—1955.

Õppeaastad	Koole, sealhulgas				Õpilasi, sealhulgas			
	alg-koole	7-klassil. koole	kesk-koole	kokku	I—IV kl.	V—VII kl.	VIII—XI kl.	kokku I—XI kl.
1951/52	556	505	82	1143	80 400	51 900	12 500	144 800
1952/53	546	480	86	1112	75 000	53 900	14 400	143 300
1953/54	540	473	92	1105	72 000	55 200	16 600	143 800
1954/55	535	468	100	1103	73 500	54 300	18 600	146 400
1955/56	541	458	104	1103	76 300	50 500	20 300	147 100

Märkus: Siin, nagu ka vastavalt ümardatud täpsusega poole tuhandeni.

juhtumel edaspidi, on õpilaste arvud

Toodud andmete vaatlemisel selgub, et algkoolide ja seitsmeklassiliste koolide arvus on toimunud märgatav tagasimine, mis on seoses koolivõrgu jätkuva täpsustamisega kääbuskoolide likvideerimise ja elujõuliste koolide rajamise suunas. Väike tagasimine on toimunud ka nende klasside õpilaste arvus, mis on seletatav sõja ja hitlerliku okupatsiooni raske pärandiga.

Rõõmustavat tõusu täheldame seevastu aga keskkoolide ja keskkooliklasside õpi-

laste arvus. Nii on keskkoolide arv kasvanud enam kui veerand (27 prots.), keskkooliklasside õpilaste arv aga ligi kahe kolmandiku võrra (62 prots.). Sellest järeldub, et keskkoolide arv on kasvanud esijoonel suurte linnakeskkoolide asutamise arvel.

Et see tõepoolest nii on olnud, näeme järgnevaist andmeist (nende puhul on arvestatud Eesti NSV Haridusministeeriumile alluvaid üldhariduslikke kooli):

MAA- JA LINNAKOOID EESTI NSV-s 1951/52. JA 1955/56. ÕPPEAASTAL.

Õppeaastad	Keskkool			VIII—XI kl. õpilasi		
	Linnas	Maal	Kokku	Linnas	Maal	Kokku
1951/52	74	8	82	11 900	600	12 500
1955/56	87	17	104	18 700	1600	20 300

Toodud andmeist selgub, et kuigi keskkoolide arv on suhteliselt jõudsasti kasvanud ka maal (enam kui 100 prots.), moodustas maakeskkoolide arv viienda viisaastaku lõpul ainult 16 prots. keskkoolide üldisest arvust, kusjuures maal asuvates keskkoolides õppis samal ajal alla 8 prots. VIII—XI kl. õpilaste üldisest arvust. Arvukate uute maakeskkoolide asutamine on seega vabariigi hari-

duorganite aktuaalseid eelseisvaid ülesandeid, mida tingivad mitte üksnes vabariigi rahvamajanduse vajadused, vaid ka meie noorsoo igakülgse arendamise ja elule ettevalmistamise huvid.

Keskhariduse ulatuslikust levikust ja selles osas partei XIX kongressi vastava otsuse edukast täitmisest annab tunnistust ka VII klassi lõpetanute ja VIII klassi astujate arvu võrdlus.

Õppeaastad	VIII kl. õpilaste % VII kl. lõpetanute arvust
1951/52	45
1955/56	65

Seega näeme, et kui viisaastaku algul asus VII klassi lõpetanuist üldhariduslike koolide VIII klassi edasi õppima natuke alla poole (45 prots.), siis viisaastaku lõpul tõusis see arv juba 65 protsendile.

Kui aga arvesse võtta ka neid VII klassi lõpetanuid, kes asusid haridust jätkama vabariigi arvukais tehnikumides ja muudes kesk-eriõppeasutustes ning töölisnoorte koolides ja Vabariiklikus Kaugõppe Keskkoolis, siis ulatub edasiõppijate arv üle nelja viiendiku — 87 protsenti, nagu seda juba artikli algupoolel märkisime. See suhtarv peaks kõnelema küllaltki selget keelt meie vabariigi edusammudest täieliku keskhariduse teostamisel, partei XIX kongressi vastava otsuse elluviimisel.

Viendal viisaastakul arenevad hoogsalt edasi ka töölisnoorte koolid, samuti asub üha rohkem täiskasvanuid oma üldharidust täiendama ning lõpule viima. Sel-

lest annavad tunnistust järgnevad andmed: kui viisaastaku algul (1951/52. õ.-a.) oli vabariigis 40 töölisnoorte keskkooli, kus õppis ümmarguselt 6700 õpilast, siis viisaastaku lõpul (1955/56. õ.-a.) töötas juba 60 töölisnoorte keskkooli ligi 9500 õpilasega.

Samal ajavahemikul mitmekordistus õppijate arv Vabariiklikus Kaugõppe Keskkoolis, ulatudes viisaastaku lõpul (1955/56. õppeaastal) 1800-le. Seega on Vabariiklik Kaugõppe Keskkool õpilaste arvult suurim üldhariduslik kool Eesti NSV-s, mis kõneleb küllaltki selget keelt seda tüüpi õppeasutuse elulisusest.

Seoses õpilaste arvu kasvamisega üldhariduslikes koolides, ja seda eriti keskkoolide puhul, tõuseb üles küsimus, kuidas suutis sellega sammu pidada õpilaskohtade juurdesoetamine uute koolihoonete ehitamise näol.

Nagu eespool nägime, tõusis õpilaste

arv üldhariduslikes koolides tervikuna sel ajavahemikul ümmarguselt 2300, uusi õpilaskohti soetati aga juurde 10 500, millest järeldub, et üldine olukord selles osas paranes tubliti.

Kui vaatleme aga sama küsimust keskkoolide osas, saame teistsuguse pildi. Eespool nägime, et VIII—XI kl. õpilaste arv kasvas noli aastail ümmarguselt 8000 võrra, kuid niisama palju õpilaskohti uute keskkoolihoonete ehitamise näol suu-

detigi juurde soetada. Kui aga silmas pidada, et neist 8000 juurdesoetatud õpilaskohast kuulub vähemalt pool I—VII klassi õpilastele, siis selgub, et keskkoolide osas on ruumikitsikus teravamaks muutunud. Selle kitsaskoha kõrvaldamine on vabariigi haridusorganite käesoleva viisaastaku pakilisi ülesandeid.

Õppe- ja kasvatustöö käsitlemisel peatugem eelkõige õppeplaani.

EESTI NSV ÜLDHARIDUSLIKE KOOLIDE ÕPPEPLAAN

1951/52. õ.-a. JA 1955/56. õ.-a.

Õppeainete rühmad	1951/52. õ.-a.		1955/56. õ.-a.	
	Nädalatunde I—XI kl.	%	Nädalatunde I—XI kl.	%
I. Humanitaarained:				
1. Eesti keel ja kirjandus	81,5		74	
2. Vene keel	60		56	
3. Võõrkeeled	23		19,5	
4. Ajalugu	22,5		20	
5. Konstitutsioon	2		2	
6. Psühholoogia	2		1	
7. Loogika	2		—	
8. Pedagoogika ja lastehoid	—		—	
	193	56	172,5	51
II. Reaalained:				
9. Matemaatika	62		60	
10. Loodusõpetus	12,5		11,5	
11. Maateadus	16		14	
12. Astronoomia	1		1	
13. Füüsika	13		15,5	
14. Keemia	10		10	
	114,5	33	112	33
III. Kunstiained:				
15. Joonistamine	6		6	
16. Laulmine	11		11	
	17	5	17	5
IV. Praktilised alad:				
17. Tööõpetus	—		8	
18. Praktikumid	—		5	
19. Joonestamine	4		4	
	4	1	17	5
V. Kehaline kasvatus:				
20. Kehaline kasvatus	18	5	18,5	6

Vaadlgem eelkõige õppeplaani struktuuri. Viienda viisaastaku algul ei tähelda me õppeainete põhiriühmade erikaalus olulisi muudatusi, võrreldes 1950/51. õppeaastaga. Märkida tuleb siiski seda, et tööõpetus on hoopis välja jäänud, mille tõttu praktiliste alade osatähtsus on langenud 1 protsendile (siia on alles jäänud vaid 4 nädalatundi joonestamist). Selgituseks olgu lisatud, et tööõpetus oli õppeplaaniist välja lüüritatud kuni 1954/55. õppeaastani, millal seda parati XIX kongressi koolialaste otsuste elluviimise käigus hakati jälle õpetama, esialgu I—IV klassis.

Kui võrrelda aga õppeplaani struktuuri viienda viisaastaku algul ja lõpul, siis paneme tähele, et humanitaarainete osatähtsus on mõnevõrra kahanenud (viisaastaku algul rakendati nende ainete õpetamiseks kogu üldharidusliku kooli ulatuses 193 nädalatundi ehk 56 prots. õppetundide üldarvust, viisaastaku lõpul 172,5 nädalatundi ehk 51 prots. üldisest õppeajast), praktiliste alade osatähtsus seevastu aga rõõmustavalt tõusnud ja seda eeskätt tööõpetuse ning praktikumide sissetoomise arvel 13 nädalatunni ulatuses.

Küsigem, kuidas need õppeplaani struktuurset niiked, mis on seotud parati XIX kongressi koolialaste otsuste elluviimise suunas astunud sammudega, on mõjutanud õpilaste üldist töökoormust, mille kergendamine tõusis aktuaalselt päevakorrale just samadel aastatel. Et tööõpetuse ja praktikumide arvel tuli juurde 13 nädalatundi, siis võib esialgu jääda vahest mulje, nagu oleks seetõttu õpilaste üldine töökoormus kasvanud. Kui aga heidame pilgu õppeplaani viisaastaku algul ja lõpul, siis selgub meie kohe, et see esialgne arvamus pole põhjendatud, sest juba humanitaarainete osas tehtud kokkutõmbamine 20,5 nädalatunni ulatuses katab täielikult nädalatundide arvu suurenemise, mis on seotud tööõpetuse ja praktikumide sissetoomisega (13 nädalatundi).

Seejuures olgu rõhutatud, et mainitud struktuursete muudatuste pedagoogiliselt positiivne mõju ei piirdu kohustuslike nädalatundide arvu mõninga vähenemisega, vaid seda tuleb mitte väiksemal määral näha ka selles, et tööõpetuse ja praktikumide sissetoomine tõi natuke suuremat vaheldust õpilaste koolitõõsse, suurendades motoorse retseptori rakendamise võimalusi ja vähendades seega teatud määral ühekülgse vaimse töö pinget.

Õppeplaani struktuuri nende üldiste nihetes raamidest on toimunud mitmeid muudatusi üksikute õppeainete puhul.

Peatugem siinkohal üksnes suurematel muudatustel.

Lastehoid ja pedagoogika, milledest esimest õpetati tütarlastele X klassis ja teist tütarlastele XI klassis kuni 1950/51. õppeaastani, kokku 2 nädalatunni ulatuses, on nüüd täies ulatuses välja jäetud. Mainitud õppeainete eluline tähtsus on aga sedavõrd ilmne, et nende väljajätmist ei saa pedagoogiliselt õigustada.

Loogika ja psühholoogia osatähtsus kahanevad viisaastaku kestel järjest: viisaastaku lõpuks on loogika iseseisva õppeainena kadunud ja psühholoogiale on jäetud vaid 1 tund nädalas. Nende õppeainete üldhariduslik tähtsus on aga küllaltki kaaluv, mispärast loogika väljajätmist ei saaks otstarbekohaseks pidada.

Keelte ja kirjanduse, samuti ajaloo käsitlemiseks ettenähtud nädalatundide arv on mõnevõrra vähenenud. Eesti keele osas moodustab vähenemine näit. 7,5 prots. ja vene keele osas 6,7 prots. See asjaolu ei peaks kelleski rahutust tekitama, eriti kui silmas pidada, et õppetõõ metoodilise külje tõhustamine sisaldab suuri varjatud võimalusi.

Meie õmalt poolt oleme arvamusel, et reservid kohustuslike õppetundide arvu vähendamiseks pedagoogiliselt võimaliku piirini pole kaugeltki ammendatud ja seda mõistagi mitte üksnes humanitaarainete, vaid ka reaalainete valdkonnas.

Ühtlasi tuleb märkida, et eesti rahva ajaloo õpetamine, mis vahetult Isamaasõjale järgnenud aastail vabariigi haridusorganite tähelepanu kõitis, kaob viisaastaku algul sootukski päevakorrast, et siis viisaastaku lõpupoolel taas esile kerkida. Kuid tegelike sammudeni selle küsimuse lahendamisel noil aastail siiski ei jõutud.

Kuigi loodusteaduslike õppeainete erikaal tervikuna ei ole viisaastaku kestel nimetamisväärselt muutunud, siiski täheldame viisaastaku lõpupoolel füüsika osatähtsuse tõusu: 13 nädalatundi viisaastaku algul, 15,5 nädalatundi viisaastaku lõpul. Füüsika osatähtsuse tõusu on kompenseeritud maateaduse, loodusõpetuse ja matemaatika arvel. Tegelikult on füüsika erikaalu kasvamine veelgi tunduvam, sest masinaõpetuse ja eriti elektrotehnika praktikum sisaldavad samuti füüsika-alaseid küsimusi.

Füüsika erikaalu kasvamine, nagu ka tööõpetusele taas eluõlguse andmine ja praktikumide sissetoomine kõnelevad selget keelt taotlusest parandada õpilaste ettevalmistust elu jaoks. Praktikumiogrammide positiivse joonena märgitagu linna- ja maakoolide erinevuste arvestamist masinaõpetuse ja põllumajandusküsimuste puhul VIII ja IX klassis.

Ühtlasi ei saa siinkohal meenutamata

jätta, et V—VII kl. tööõpetuse ja keskkooliklasside praktikumiprogrammide sisu oli tollal poeg- ja tütarlastele täiesti ühesugune, mida ei saa aga õpilaste elule ettevahtimise seisukohast otstarbekohaseks pidada. Käesoleval kuuendal viisaastakul on vabariigi haridusorganid selle lünga kõrvaldamisele asunud.

Õppeplaani pedagoogiliselt hinnatava täiendusena, mis tehti, tõsi küll, alles viisaastaku lõpul, 1955/56. õppeaastal, mainitagu ühe õppenädala (6 tööpäeva) varumist ekskursioonide korraldamiseks V—X klassis.

Seoses nende muudatustega vähenes kogu üldharidusliku kooli ulatuses mõningal määral ka kohustuslike õppetun-

dide arv nädalas, mis 1951/52. õ.-a. moodustas 346,5 1955/56. õ.-a. aga 337, seega vähenemine üldsummas 9,5 tunni võrra ehk ümmarguselt 3 prots., mida tuleb muidugi enam kui tagasihoidlikuks pidada.

Mis tasemel oli noil aastail õpilaste töökoormus, seda iseloomustab küllaltki ilmekalt järgnev tabel. Selgituseks märgitagu, et toodud nädalatundide arvud ei kajasta õpilaste kohustuslikku töökoormust täies ulatuses, sest siia ei ole arvatud koorilaulu jaoks ettenähtud tunde. Teadupärast on neid iga nelja klassi-komplekti või selle osa kohta 2 tundi nädalas, mille tõttu kohustuslike nädalatundide arv koorilaulust osavõtivate õpilaste suhtes on tegelikult 2 võrra suurem.

KOHUSTUSLIKE NÄDALATUNDIDE ARV EESTI NSV ÜLDHARIDUSLIKES KOOLIDES 1951/52. Õ.-A. JA 1955/56. Õ.-A.

Õppe- aastad	I kl.	II kl.	III kl.	IV kl.	V kl.	VI kl.	VII kl.	VIII kl.	IX kl.	X kl.	XI kl.	Kokku I—XI kl.
1951/52	24	26	27	30	34	35(34)	35	35(34)	34(33)	35(34)	34(33)	346,5
1955/56	24	25	25	27	33	33	34	34	34	34	34	337

Siirded ning nihked õppeplaani struktuuris, mida eespool lühidalt käsitlesime, olid mõistagi seoses vastavate muudatustega õppeprogrammide sisus. Seejuures on iseloomulik ära märkida, et muudatused viisaastaku algul erinevad muudatustest viisaastaku lõpupoole: kui viisaastaku algul täheleandma ikka veel teoreetilise õppematerjali rohkemist programmides ja õpikutes, siis viisaastaku teisel poolel, seoses partei XIX kongressi koolilaste otsuste elluviimisega, märkame tarbetu ja sageli vastavas eas õpilaste üle jõu käiva teoreetilise materjali mõningat koondamist ja praktilise iseloomuga õppematerjali rohkemist.

Tuleb aga märkida, et sellesse vastutusrikkasse töösse ei suhtunud haridusorganid nõutava tõsidusega. Meenutagem sellega seoses paari iseloomulikku fakti. Mäletatavasti astuti esimesed sammut õppematerjali vähendamise suunas 1953/54. õppeaastal. Seda tehti aga suure kiirustamisega alles õppeaasta eel, mille tõttu ka parima tahtmise juures polnud võimalik küsimusi põhjalikumalt läbi kaaluda, kõnelemata õpetajate laiate hulkade aktiivset osavõtust, mis on aga selle tõsise ülesande eduka lahendamise olulisi tingimusi. Pealegi tehti kärpimisi ka iga õppeaine puhul eraldi, ilma et enne oleks püütud selgitada ja lahendada

õpilase töökoormuse normaliseerimise ulatuslikumaid ning üldisemaid küsimusi.

Seetõttu on ka arusaadav, et need esimesed sammud ei suutnud olukorda lahendada, kuigi nende tulemusena õpilaste koormus mõnevõrra vähenes.

Humanitaarainete suhtes on seda väga iseloomulik jälgida keelte ja kirjanduse õpetamise puhul. Seoses 1950. a. suvel toimunud keeleteadusliku diskussiooniga hakkas grammatika osatähtsus keelte õpetamisel ikka suuremaks muutuma, kusjuures grammatikareeglite selgeksõpetamisele kulus lõviosa õppetundide ajast ja õpilaste pingutustest. Varsti hakkas aga selguma, et see ülemäärane grammatikaharrastus ei andnud oodatud tulemusi, sest õpilaste praktiline keeleoskus kõnes ja kirjas jättis ikka palju soovida.

Pärast partei XIX kongressi hakkasid tegelikud õpetajad, ent samuti kogunemad metoodikud grammatika teoreetilise materjaliga liialdamist kritiseerima, nõudes grammatika rakendamist praktilise keeleoskuse õpetamise teenistusse.

Sellega seoses meenutagu siinkohal mõttevahetust vene keele õpetamise küsimustes, mis leidis aset meie ajakirja veergudel 1954. ja 1955. aastal. On iseloomulik alla kriipsutada, et pedagoogiliselt progressiivset suunda arutletavais

küsimustes esindasid tegelikud vene keele õpetajad ja meetodikuist tookordne Tartu Õpetajate Instituudi õppejõud sm. E. Jaanvärk.

Oli põhjust arvata, et küsimuse ülestõstmine ajakirjanduse veergudel virgutab vabariigi Haridusministeeriumi arutlust jätkama, et põhiliste küsimuste igakülgse läbikaalumise järel astuda vastavaid praktilisi samme programmide ja õpikute ümbertöötamiseks ning vene keele õpetamise meetodika ajakohastamiseks kogu üldharidusliku kooli ulatuses.

Kahjuks aga seda ei sündinud, kuigi noil aastail astuti mõned sammud grammatika teoreetilise materjali koondamiseks.

Peab aga ütleva, et kõnealust küsimust ei saa üksnes sellest küljest lahendada, vaid selle juurde tuleb asuda komplekselt.

Kirjanduse õpetamisel täheldame viisaastaku algupoolel õppematerjali jätkuvat rohenemist. Selle protsessi iseloomustamiseks märkigem, et kui näiteks neljanda viisaastaku lõpul oli keskkooliklassides (VIII—XI kl.) ette nähtud käsitleda 54 eri autori loomingut (arvamata siia ülevaateemade raamides käsitletavat kirjanikud), siis 1952/53. õppeaastaks tõusis see juba niigi suur arv veel 10 võrra.

Alles järgnevatel aastail, seoses partei XIX kongressi koolialaste otsuste elluviimiseks astutavate sammudega, täheldame õppematerjali mõningat koondamist, mille tõttu viisaastaku lõpul, 1955/56. õppeaastal, oli keskkooliklassides ette nähtud käsitleda 39 autori loomingut.

Ohtaegu sellega on käsitlusele kuuluvate autorite vähem tähtsaid teoseid välja jäetud, olulisemaid teoseid aga seevastu rohkem esile tõstetud.

Viimati mainitud sammud on kahtlemata pedagoogiliselt õigustatud, tõhustades ühtlasi kirjanduse õpetamise kasvatustliku mõju ja vähendades õpilaste töökohustust.

Kommunistliku kasvatuses eesmärkide ja ülesannete seisukohast on oluline, et noorsugu tutvustataks mitte üksnes väljapaistvate eesti ja vene ning nõukogude kirjanike vastavate teostega, vaid ka ülemaailmse kuulsusega väliskirjanike üksikute teostega. Kui sellest seisukohast programmidele pilk heita, siis näeme, et kui veel neljanda viisaastaku lõpul käsitleti viit väliskirjanduse esindajat, kokku 29 õppetunni ulatuses, siis viienda viisaastaku kestel kahanes nende arv kolmele (Balzac, Shakespeare, Goethe) ja käsitlusaeg 12 õppetunnile. Ilma pikema põhjendusega tohiks olla arusaadav, et väliskirjanduse osatähtsus vajab suurenda-

mist, mida käesoleval viisaastakul ongi hakatud silmas pidama.

Kirjanduslike voolude ja kirjanike loomingu paremaks ning sügavamaks mõistmiseks on vaja, et õpilased tunneksid vastava perioodi ajalugu.

Programmide ja õppeplaani tutvumisel aga selgub, et osad on ära vahetatud: kirjanduse käsitlus sammub ees, ajaloo käsitlus vantsib järel. Mis eesti kirjanduse käsitlemise puutub, siis jäi noil aastail ajalooline olukord üldse lähemalt selgitamata sel lihtsal põhjusel, et eesti rahva ajaloo käsitlemist polnud tollal ette nähtud.

On arusaadav, et need asjaolud ei saanud kirjanduse õpetamise ülesannete täitmist soodustada.

Kirjanduse käsitlemise eesmärkide ning ülesannete hulgas leidsid viisaastaku algupoolel jätkuvat rõhutamist ideelis-poliitilised, ajaloolised ja ühiskondlikud küsimused. Selles olukorras ei tule imestada, kui käsitlevate teoste kunstilise külje vaatlus tagaplaanile jäi. Mõistagi kahandas seesugune käsitlus kirjanduse kasvatuslikku mõju eriti esteetilise kasvatuses ja tundmuste kasvatamise osas.

Alles viisaastaku lõpupoolel hakatakse seda ühekülgset seisukohta laialdaselt kritiseerima ja nõutakse, et teoste ideelise sisu kõrval tuleb tõsiselt tähelepanu pöörata ka teoste kunstilise külje vaatlemisele.

Pole kahtlust, et selle tulemusena on kirjanduse käsitlemise kasvatustlik mõju tõhustunud, mida tuleb soojalt teritada.

Loodusteaduslike ainete puhul oli meil juba eespool võimalik märkida, et lastehoid, mida eelnevatel aastail õpetati X klassis tütarlastele 33 õppetunni ulatuses, on nüüd hoopis ära jäetud. Seesama saatus on tabanud tervishoidu X klassis ja tervishoiualaseid küsimusi VII klassis. Pedagoogilisest seisukohast ei saa tervishoiu väljajätmist õigustada, kui pealegi silmas pidada, et inimese anatoomia ja füsioloogia kursuses on tervishoiulisi küsimusi lubamatult vähe puudutatud.

Tunduvaid positiivseid muudatusi loodusteaduslike ainete käsitlusse tõi partei XIX kongress, seades õpetajate ja haridusorganite ette koolitöö polütehneerimise nõude.

Tuleb otsekohe ütelda, et see kommunistliku kasvatusetöö elulistest vajadustest võrsunud ülesanne tuli vabariigi haridusala töötajale, ent ka väga paljudele õpetajatele ootamatusena, milleks nad polnud ei teoreetiliselt ega praktiliselt ette valmistatud.

Ja selle üle ei tule õigupoolest sugugi imestada. Nagu teada, kõrvaldati viienda viisaastaku algul õppeplaani töõõpetus, polütehnilise hariduse vajalik kompo-

nent, ja selle õpetamist ei peetud tarvilikuks ka vabatahtliku õppeainena. Seetõttu ei ole meil põhjust eriti pahandada, kui polütehnilise hariduse küsimused kadusid ka vabariigi pedagoogiliste väljaannete veergudelt ja neid meenutati veel vaid harukorral. Nii näiteks käsitleti polütehnilise hariduse küsimusi meie ajakirja 1951. a. septembrinumbris seoses partei Keskkomitee tuntud otsuse «Alg- ja keskkoolist» 20. aastapäevaga, kus koolide ja haridusorganite ette seati mitmed ulatuslikud ülesanded, sealhulgas ka õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö ning õpilaste tootmistöö organiseerimine. Meie ajakirja sama aasta oktoobrinumbrist leiame pikema kirjutise polütehnilise hariduse küsimustest füüsika õpetamisel. Kuid seejärel ei puudutata neid küsimusi meie ajakirjas pikema aja jooksul. Alles partei XIX kongressi järel leiavad polütehnilise hariduse teooria ja praktika küsimused taas tee meie ajakirja veergudele, nagu nad sellest ajast saadik on küllaltki kaalukalt esindatud muudeski vastavates väljaannetes, sealhulgas ka mitte ainult pedagoogilises triikisõnas.

Need asjaolud aitavad meil paremini mõista ka arvukaid raskusi, millele ees seisid koolid ja haridusorganid partei XIX kongressi vastava otsuse täitmisele asudes.

Seejuures rõhutatagu, et koolidele ja haridusorganitele ei valmistanud raskusi üksnes ning esijoones vastava õppe- ja materiaalse baasi puudumine, vaid ka polütehnilise hariduse teoreetiliste ning rakenduslike küsimuste nõrk tundmine, sest nende küsimustega tegeldi tollal pedagoogilistes õppeasutustes vaid möödamminnes. Lõpuks pole üleearne mainida sedagi, et mitmeiski polütehnilise hariduse teoreetilistes ja rakenduslikes küsimustes polnud tollal täit selgust ja ühist vaadet ka pedagoogikateadlastel, nagu seda peame konstateerima veel praegugi. Ja kui seepärast partei XIX kongressile järgnenud kuudel polütehnilise hariduse elluviimist nii mõnedki hakkasid nägema juba mis tahes näitlike õppevahendite rakendamises, mis tahes katsete ja vaatluste korraldamises ning koguni tarbekirjade koostamises, siis ei peaks see meis erilist hämmastust tekitama.

Ja kui tollal üld- ning polütehnilise hariduse ja kutsehariduse piirid kippusid ähmaseks jääma ning paljud haridusorganite töötajad suhtusid väga suure umbusuga käsitöösse, nähes selles eelkõige käsitöölikkuse- fonti, siis on kõik needki nähtused eelkirjeldatud üldise olukorra taustal meile kõigile hoopis paremini mõistetavad.

Hoolimata kõigist raskustest asusid

meie vabariigi koolid ja pedagoogid seda suurema hoo ning innuga polütehnilise hariduse ülesandeid lahendama.

Polütehnilise hariduse ülesannete seisukohast on eriline tähtsus loodusteaduslikel õppeainetel. Seepärast jälgigem esijoones seda, missuguseid muudatusi täheldame kõnealusel ajal nende ainete puhul.

Nagu juba õppeplaani näha, kasvas viisaastaku lõpupoolel mõnevõrra füüsika käsitlemiseks ettenähtud nädalatundide arv. Botaanikat, mida senini käsitleti poolteist õppeaastat (V klassis kogu õppeaasta jooksul ja VI klassis esimesel õppepolaastal), hakatakse nüüd kahe õppeaasta kestel käsitlema (V ja VI klassis). Geograafias viiakse viisaastaku lõpul Nõukogude Liidu majandusgeograafia kursuse IX klassi, kust välisriikide majandusgeograafia kursuse tuuakse VIII klassi. Selle sammu pedagoogiline loogika on küllalt selge ega tohiks tekitada vastuväiteid.

Selle kõrval täheldame viisaastaku lõpupoolel tunduvalt muudatusi loodusteaduslike ainete programmides. Ilma et meil siinkohal oleks võimalik kõiki neid muudatusi lähemalt kirjeldada, märkigem kokkuvõtlikult, et nende muudatuste puhul on peetud silmas tarbetu ja õpilastele üle jõu käiva teoreetilise materjali väljajätmist ning rakendusliku iseloomuga õppematerjali suuremat esiletõstmist. Ei tule kahelda, et need muudatused on tulnud kasuks mitte üksnes polütehnilisele haridusele, vaid kommunistlikule kasvatus tööle tervikuna.

Füüsika puhul mainitagu täienduseks seda, et õppematerjali käsitluses on laboratoorse tööd kõrval rõhutatud demonstratsioonikatseteid ja ekskursionaalseid, kusjuures kaks viimast õppemeetodit ei esine üldse füüsika programmides viisaastaku algul, enne partei XIX kongressi.

Arvukate demonstratsioonikatsetega, mis nüüd iga teema juures olid ette nähtud (näit. VI klassis teema «Rõhk» puhul oli neid katseid 14, X klassis teema «Alalisvool» puhul koguni 18 jne.), taotleti muidugi eeskätt seda, et õpilased vasta-vaist küsimustest paremini aru saaksid, et nad need küsimused hõlpsamini ning püsivamalt omandaksid. Otseselt polütehnilise iseloomuga teadmisi ning oskusi omandasid õpilased muidugi laboratoorse tööd ja praktikumide kaudu. Nende korraldamisel oli väga sageli kitsaskohaks mitte üksnes katseriistade nappus, sest ühest või paarist komplektist nende tööd korraldamiseks ei piisa, vaid ka nõuetekohaselt sisustatud füüsika kabineti puudumine.

Füüsika kabinetite rajamine ja nõuetekohane sisustamine muutub nüüd ikka

pakilisemaks päevaülesandeks, mille lahendamisel saavutavad tunnustusväärset edu näit. Tartu IV Keskkool (õpetaja Ruber), Haapsalu Pedagoogiline Kool (õpetaja Paomets), Tapa Keskkool (õpetaja Vahersalu) jt.

Füüsika õpetamise põlütehniseerimisel etendavad tähtsat osa tootmisalased ekskursioonid, millelele viisaastaku lõpupoolel hakatakse suuremat tähelepanu pöörama. Sellega seoses meenutatagu, et füüsika programmides leiame nüüd iga klassi puhul kaks ekskursiooni, kusjuures viisaastaku lõpul, nagu eespool juba mainisime, varuti ekskursioonide jaoks veel 6 tööpäeva, alates V klassist, millest teatud osa rakendati füüsika õpetamise vajadusteks.

Tunduvat edasiminekut täheldame ühtlasi ekskursioonide korraldamise meetoodikas. Kui viisaastaku algupoolle oli üsna tavaline, et ekskursioonile minnes ei antud õpilastele konkreetseid vaatlusülesandeid, vaid klass tervikuna jälgis seda, mida õpetaja seletas või näitas, siis viisaastaku lõpul kohtame üha sagedamini seda, et frontaalse tööga ekskursioonil kaasneb üksikutele õpilastele või õpilasarühmadele täiendavate ülesannete andmine, millega ekskursioonide õpetuslik ning kasvatuslik mõju tublisti süvenes.

Ka ekskursioonimaterjalide läbitöötamine ning õppetöös kasutamine muutub nüüd tõhusamaks.

Bioloogilistest distsipliinidest peatugem allpool mõne sõnaga botaanikal ja zooloogial. Nagu juba eespool märkisime, iseloomustab nende ainete programmides tehtud muudatusi tarbetu õppematerjali mõningane kärpimine ja nende teemade erikaalu mõningane tõstmine, millel on suurem õpetuslik ning kasvatuslik tähtsus ja seda eriti põlütehnillise hariduse seisukohast. Selle üldise väite kinnituseks meenutagem, et kui näiteks viisaastaku algul oli V klassi botaanikas teema «Juur. Taime toitumine mullast» käsitlemiseks ette nähtud vaid 6 tundi, siis viisaastaku lõpul pühendati sellele teemale juba 10 tundi.

Muidugi soodustasid taolised nihked programmides õpilaste põlütehnillise ettevalmistuse tõhustamist. Ühtlasi tuleb aga märkida ka seda, et mainitud ainete programmid ja õpikud ei sisaldanud viisaastaku lõpulgi mingit õppematerjali meie vabariigis kasvatatavate kultuurtaimede sortide ja loomatõugude kohta, kuigi just nendega puutuvad meie noored ellu astudes igal sammul kokku.

Sellele programmide ja õpikute puudusele hakkasid tegelikud õpetajad haridusorganite tähelepanu juhtima, seda lünka kritiseeriti ka ajakirjanduses, kuid siiski ei asunud selle kõrvaldamisele.

Põlütehnillise hariduse seisukohast on mainitud bioloogiliste distsipliinide puhul oluline ära märkida seda, et viisaastaku lõpul võeti õppeplaani ja programmides kooliaias kohustuslikult tehtavad praktilised tööd V—VII klassis ja põllumajanduse praktikum VIII ning IX klassis (peale selle ka maakeskkoollide X klassis).

Sel puhul meenutatagu, et kooliaias tehtavaid praktilisi töid sisaldasid programmid ka varasemal aastail, kuid neid sooritas tegelikult väike osa õpilasi — peamiselt noored naturalistid. Nüüd aga hakkab kooliaed kujunema tööde, katsete ja vaatluste tegemise kohaks üha arvukamale hulgale õpilastest.

Mis kooliaedadesse puutub, siis hakkasid vabariigi haridusorganid nendele suurt tähelepanu pöörama juba IV viisaastakul. Selle tulemusena võime öelda, et käesoleva viisaastaku alguseks olid enamikul koolidel aiad rajatud ja nende sisustamisel ning õppe- ja kasvatustöö vajadusteks rakendamisel oli omandatud juba rikkalikke kogemusi.

Vitendal viisaastakul töötatakse kooliaedade alal hoogsalt edasi, kusjuures vabariigi Haridusministeerium annab mitmed juhendavad dokumendid selle olulise tööloigu tõhustamiseks. Kõige selle tõttu kasvab jõudsasti kooliaedade arv ja süveneb ning laieneb kooliaedades tehtav töö. Seejuures täheldame noli aastail kooliaedade töös märkimisväärseid muudatusi. Viisaastaku algul katsetati agaralt soojalembeste taimedega, milledest mitmed olid meil üldiselt uudiseks, nagu näit. arbuus, melon, nuut, tšiina, sojauba, mais, riitsinus, maguspipar, baklažaan jt. Katsetelid olid tollal harilikult tibatilukesed (1—2—5 m²) ja kultuurtaimede sorte püüti kooliaeda võimalikult palju koondada. Selle tõttu polnud harulduseks juhtumid, mille puhul kooliaiaist võis leida mitukümmend odra-, kaera- ja nisusorti.

Varsti hakkasid tegelikud kogemused neid tendentse tublisti korrigeerima ja nii täheldame viisaastaku lõpupoolel soojalembeste ning haruldaste taimede harrastuse olulist kahanemist, katselappide märgatavat suurenemist ja kultuurtaimede sortide arvu tagaajamisest loobumist, mida saab üldharidusliku kooli õppe- ja kasvatustöö seisukohast, sealhulgas ka põlütehnillise hariduse vaatekohast, üksnes tervitatavaks pidada.

Pidades liigset agarust soojalembeste ning haruldaste taimede kasvatamisel üldhariduslike koolide töös pedagoogiliselt ebaotstarbekohaseks, ei taheta selle väitega küsitavaks teha nende kasvatamist üldse. Enamgi: ka nendele kuulugu kooliaedades vastav koht. Eks meile kõigile ole teada, et näit. maisi ja maapirni kas-

vatati kooliaedades mitmed aastad enne seda, kui need jõudsid kolhoosi- ja sovhoošipõldudele. Ja kes tahaks näiteks kahelda selles, et ka uudsete agrotehniliste võtete populariseerimisel on kooliaedadel hinnatavaid teeneid!

Töökojas tehtavad praktilised tööd V—VII klassis ja praktikumid keskkooliklassides esitasid koolidele ja haridusorganitele palju uusi nõudeid niihästi õppe- ja materiaalse baasi kui ka õppejõudude ettevalmistuse täiendamise osas.

Töökodade rajamisel oli suureks takistuseks ruumikitsikus. Koolide ja õpetajate leidlikkus ning enesecalgatus aitasid paljudel juhtumitel selle kitsaskoha kõrvaldada. Töökodade ja vastavate kabinetide sisustamisele aitas tõhusalt kaasa Nõukogude Liidu valitsuse vastav määrus, mille kohaselt ettevõtetele ja asutustele on õigus koolidele tasuta üle anda masinaid, tööpinke ja tööriistu, mida need ise ei vaja.

Hoolimata lühikesest ajast (sest töökodade ja vastavate kabinetide rajamine ning sisustamine tõusid teravalt päevakorrales alles 1955/56. õppeaasta ettevalmistamisel) suudeti eeskätt koolide ja asjaomaste õppejõudude aktiivsuse, šefluskäitiste vastutuleku ja lastevanemate sooja poolehoidu tõttu suur töö ära teha töökodade rajamisel ning nende sisustamisel. Tunnustust väärivate edusammudega said tol ajal üle kogu vabariigi tunniks paljud koolid ja õpetajad, kellest siinkohal meenutatagu õpetaja Nõmmaru Kadrina 7-klassilisest Koolist, õpetaja Traksi Lydia Koidula nim. Pärnu II Keskkoolist ja õpetaja Kõverjalga Tallinna XVI Keskkoolist.

Õpilaste polütehnilisele ettevalmistamisele saab tublisti kaasa aidata klassiväliline tööd loodusteaduste valdkonnas. Ehkki meie üldhariduslike koolide ülekoormatud õppeplaani ei jäta õpilastele ringidest osavõtuks kuigivõrd vaba aega, hakkasid koolid ja haridusorganid klassivälisele tööle loodusteaduste alal mõnevõrra suuremat tähelepanu pöörama pärast ÜLKNÜ VII pleenumit, mis peeti teadupärast V viisaastaku algul ja kus pioneeritöö süvendamiseks ning mitmekesistamiseks soovitati algklasside õpilaste hulgas populariseerida osavate käte ringide tööd, V—VII klassi õpilaste hulgas füüsika-, resp. tehnika-, raadio-, foto-, lennuki- ja laevamudelite valmistamise, noorte naturalistide ja keemiaringide tööd.

Seejärel täheldamegi nende ringide töö mõningat elavnemist, mida kajastavad ka nende aastate õppevahendite näitused. Nii näiteks esitati ülevabariigilisele bioloogiaalaste õppevahendite näitusele, mis korraldati 1951. a. detsembris Tallinnas, üle 1000 eksponaadi, kusjuures näitusele eel-

nenud kuudel valmistati vabariigi koolides ümmarguselt 12 000 õppevahendit bioloogiliste distsipliinide alal.

Mis aga ringide töö materiaalsesse baasisse puutub, siis võib olukorda sel alal täiesti rahuldavaks pidada noorte naturalistide ringide suhtes, sest juba viisaastaku algul olid küllaltki korralikud aiad kaugelt enam kui pooltel koolidel, viisaastaku lõpul aga peaaegu kõigil koolidel, välja arvatud üksikud juhtumid, eriti linnades, millede puhul kooliaia rajamine oli takistatud peamiselt kohase maaduki puudumise tõttu.

Sootu kitsamad välised tingimused olid muidugi teistel kõnealustel ringidel ja seda niihästi vastavate tööruumide ja tööriistade kui ka materjalide suhtes.

Suure tõuke klassivälise töö hoogustamiseks andis partei XIX kongress. Seoses töökodade ja vastavate kabinetide rajamisele ning sisustamisele asumisega hakkas kiiresti avarduma ka ringitöö materiaalne baas, mis omakorda võimaldas tööd sel alal sisuliselt tõhusamaks muuta.

Sootu ulatuslikumad ülesanded, mis nüüd ringitöö ette tõusid, ja üha avarduvad välised töötingimused põhjustasid ringide tegevusvälja laienemist. Nii näeme, et seniste ringide kõrval hakkavad viisaastaku lõpupoolel ikka laialdasemalt levima mootorratta, auto- ja traktoriringid. Seejuures on iseloomulik alla kriipsutada, et nende ringide töös ei piirdata mootorratta, auto ja traktori tundmaõppimisega, vaid püütakse omandada ka nende juhtimise oskus, mille tõttu ringitöö eesmärk ja sisu omandavad kindlad kontuurid. Mainitud tendents polütehnilise iseloomuga ringide töös on viimastel aastatel aina süvenenud, mida allakirjutanu arvates tuleks kõigiti toetada.

Partei XIX kongress, käsitledes koolitöö polütehniliseerimist aktuaalse päevaülesandena, virgutas pedagooge ja haridusorganite töötajaid asuma ühtlasi marksistliku pedagoogika niisuguse ulatusliku ning olulise probleemi lahendamisele, nagu on seda õppetöö seostamine õpilaste tootmistööga.

Siinkohal olgu mainitud, et õpilaste tootmistöö ja õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö mõistet kasutatakse meil sageli läbiseigi, mis pole aga õige, kuigi mõlema mõiste vahel on tihe seos: tootmistöö on tingimata ka ühiskondlikult kasulik töö, kuid ühiskondlikult kasulik töö ei ole alati veel tootmistöö.

Mis õpilaste ühiskondlikult kasulikusse töösse puutub, siis selle korraldamisel oli meie üldhariduslikel koolidel juba mõningaid kogemusi, mille tõestuseks meenutagem siinkohal koolide poolt korraldatavaid metsa- ja lindude päevi, puude

seemnete ja ravimtaimede kogumist, õp-
pevahendite valmistamist jpm.

Õpilaste tootmistöö korraldamiseks aga
puudusid meie üldhariduslikel koolidel
kogemused. Ometi tõusis õpilaste tootmis-
töö ühiskondliku vajadusena sügiseste
põllumajanduslike tööde perioodil aktuaal-
selt päevakorra le juba viisaastaku esime-
sel poolel, peamiselt küll keskkooliklasside
õpilaste puhul.

Oleks võinud arvata, et see asjaolu vir-
gutab vabariigi haridusorganeid küsimu-
sega tegelema, mida aga kahjuks ei juh-
tunud, kuigi on teada, et maakohtades
asuyatel lastekodudel, kõnelemata arvuka-
test põllumajanduslikest õppeasutustest,
oli rikkalikke kogemusi õpilaste tootmis-
töö korraldamise alal.

Seetõttu ei tule imestada, kui õpilaste
tootmistöö korraldamine sügiseste põllu-
majanduslike tööde perioodil jättis esi-
mestel aastatel väga palju soovida ja se-
da niihästi organisatsioonilisest kui ka
pedagoogilisest küljest.

Kuid varsti hakkas õpilaste tootmistöö
korraldamine enesele eluõigust nõutama
ka koolide eneste initsiatiivil, mille tule-
musena täheldame viisaastaku lõpupoolel
õpilaste tootmistöö rõõmustavat levikut
just suvisel koolivaheajal.

Murranguks selles suhtes võime pidada
1954/55. õppeaastat. Mäletatavasti võtsid
1955. a. suvel jõukohastest põllumajan-
duslikest tööd koolide õhutusel ja juh-
timisel osa eriti paljud maakoolide õpila-
sed, olgu siis koos täiskasvanutega või
õpilasbrigaadide koosseisus. Oma tubli
tööga kolhoosipõllul said tol ajal üle
vabariigi tuntuks paljud koolid, kelledest
siinkohal meenutatagu näiteks Võru III
Seitsmeklassilist Kooli, Kurenurme Seits-
meklassilist Kooli ja Abja Keskkooli.

Linnakoolide puhul täheldame samal
ajal esimesi katseid õpilaslaagrite orga-
niseerimiseks kolhoosides suvevaheajal.
Sellele tänuväärsele üritusele hakkavad
teed tasandama eeskätt Tallinna koolid
(näit. Tallinna XVI ja XVII Keskkool).

Ainulaadse tootmisülesande lahendasid
tol ajal Kambja Seitsmeklassilise Kooli
õpilased ja õpetajad, ehitades koolile väi-

kese hüdroelektrijaama, mille esialgne
võimsus oli 3—4 kilovatti, kuid vee ta-
seme tõstmisega võis jaama võimsust
suurendada 10 kilovattini.

Seega näeme, et viisaastaku lõpupoolel
elavnevad koolides otsingud ka õpilaste
tootmistöö probleemile lahendusteede leid-
miseks.

Õppejõudude polütehnilise ettevalmis-
tuse täiendamisel etendasid tähtsat osa
vastavad kursused, millede korraldamisel
on suuri teeneid Vabariiklikul Õpetajate
Täiendusinstituudil. Peale vastavate üle-
vabariigiliste suvekursuste, kust näiteks
1955/56. õppeaastal võttis osa 150 õpeta-
jat, korraldati arvukalt lähemaajalisi kur-
susi ja seminare kohtadel. Nende kur-
suste ja seminaride läbiviimisel, nagu ka
tööõpetuse õpetamisel I—VII klassis osu-
tasid vabariigi koolidele ja haridusorga-
neile suurt abi vanema põlvkonna õpeta-
jad.

Mis õpetajate metoodilisse abistamisse
puutub, siis piirdus vabariigi Haridus-
ministeerium sel alal vaid vastavate pro-
grammide trükkimisega, kuigi õpetajad
oleksid vajanud sellekohaseid käsiraama-
tuid niihästi I—VII klassi tööõpetuse kui
ka keskkooliklasside praktikumide osas
(masinaõpetuse, elektrotehnika ja põllu-
majanduse alal) ja kuigi vabariigis on
kogenud õppejõude, kes vastavate käsi-
raamatute koostamisega oleksid edukalt
toime tulnud.

* * *

Saime V viisaastaku puhul puudutada
üksnes mõningaid neist küsimustest, mis
tõusid teravalt päevakorra le partei XIX
kongressi koolilaste otsuste elluviimise
käigus.

Nagu eelnenud ülevaates nägime, saa-
vutasid meie vabariigi koolid ja haridus-
organid mõningat edu niihästi täieliku
keskhariduse taotlemisel kui ka koolihari-
duse polütehniliseerimisel. Kuid ühtlasi tõ-
desime ka seda, et paljude küsimuste
ning probleemide alal on vaja pingsalt
edasi töötada, kui me tahame soovitud
tulemusi saavutada.

Pioneeritöö organiseerimisest algkoolis.*

L. ANTON,

Laanemetsa Algkooli juhataja.

Pioneerimalev — see on noorema astme õpilaste eesmine väesalk, kuhu kuulumine on igale eesrindlikule nõukogude õpilasele austav ja endastmõistetav. Sidudes kaela punase pioneerirätiku tunneb õpilane juba oma ühtekuuluvust nende miljonite noortega, kes on astunud ühtsesse üleliidulisse Vladimir Iljitš Lenini nimelisse pioneerorganisatsiooni.

Kuidas oleme korraldanud töö pioneeridega väikeses algkoolis, milliste raskustega oleme kokku puutunud ning kuidas nendest üle saanud, sellest tahangi järgnevalt anda põgusa ülevaate.

Meie koolis õpib praegu 37 õpilast. Klassiruumid on väikesed, sellepärast töötame kahes komplektis. Klassideks on meil ühendatud I+II klass, kus õpib 23, ja III+IV klass, kus õpib 14 õpilast. Pioneerid on meil kokku 13, pioneeriealisi õpilasi 17.

Koolis töötab kaks õpetajat, kellel aga puuduvad suuremad kogemused pioneeritöö alal. Esimeste aastate töö pioneerorganisatsiooniga oli väga vaearikas. Töötasime ja töötasime, kuid edu ei olnud. Pioneerid võtsid koondustest loiuult osa ega näidanud üles küllaldast aktiivsust. Õigemini öeldes, me ei suutnud neid tollal aktiveerida. Töö pioneeridega toimus kohe pärast õppetundide lõppu peamiselt samas klassiruumis. Õpilased olid aga juba väsinud, nende mõtted uitasid kusagil kaugel, arvatavasti mängumurul, kooliteel või mujal. Koondused kippusid sageli võtma õppetunni ilmet ega huvitanud seepärast lapsi. Muidugi oli sellisest tööst vähe kasu. Kõik see tõstis teravalt esile küsimuse, kuidas organiseerida töö pioneeridega nii, et sellest oleks kasu lapse vaimsele ja füüsilisele arenemisele.

Töö pioneeridega algkoolis omab mitmeid üldisi, kuid seejuures küllaltki olulisi iseärasusi. Kõigepealt lasub kogu selle töö organiseerimine ainuüksi õpetajal, sest sageli ei ulatu algkoolini vanempioneerijuhi abi. Õpetajaile endil puudub aga vastav ettevalmistus ning nad peavad omal käel end täiendama. Kui koolis on pioneerid vähe, jääb ära ka võistluse korraldamise võimalus salkade vahel. Aga teame, et võistlus innustab ja muudab töö huvitavamaks. Tähtsusetu pole seegi asjaolu, et sageli puudub pioneerituba, kus pioneerid võiksid veeta oma vaba aja.

Kõik need nn. olustikulised tingimused annavad end pioneeritöö organiseerimisel tunda.

Muidugi pole ükski neist raskustest ületamatu, kuid neid tuleb silmas pidada ja nendega pidevalt võidelda.

* Ette kantud III vabariiklikel pedagoogistel lugemistel Tallinnas 1957. a. (III auhind). Täiendatud uute andmetega.

Töö organiseerimine.

Et meil õpilaste arv on väike, siis koosnebki kogu meie pioneerimaleva õieti ainult ühest salgast. Pioneerimaleva tööd juhib 3-liikmeline malevanõukogu, kes valiti õppeaasta algul toimunud aruande-valimiskoosolekul. Üldiseks töö suunajaks ja juhtijaks on üks õpetajaist.

Oleme viimaseil aastail seadnud endale ülesandeks kasvatada tugevat pioneeriaktiivi, kes oleks õpetajale abiks nii õppe-kasvatustöös, pioneeri-töö organiseerimisel ja distsipliiniküsimuste lahendamisel kui ka klassivälises töös. Selleks oleme püüdnud õpilastes kasvatada aktiivsust ning arendada ja õhutada igati nende endi initsiatiivi.

Käesoleval õppeaastal on meie pioneeriaktiiv noor ja kogemusteta, mistõttu pioneerimaleva töö vajab rohkem abi kui möödunud aastal. Meil õpib IV klassis praegu ainult 2 õpilast, kes pealegi on väga tagasihoidlikud. Sellepärast moodustavad aktiivi eeskätt III klassi pioneerid, kes võeti pioneerideks alles möödunud õppeaasta II poolel ja kellel seetõttu on vähe kogemusi. Seda ette nähes saatsime suvel ühe pioneeri III klassist aktiivi laagrisse. Sügisel valitigi ta malevanõukogu esimeheks. Oma ülesannetega tuleb ta nüüd rahuldavalt toime.

Me teame, et enamik algklasside õpilasi maakoolides on arad, suhtuvad loiult üritustesse ega julge end väljendada või mõningal juhul on distsiplineerimatud ega suuda kaua koolis kehtiva korruga harjuda. Oleme enamasti saavutanud häid tulemusi niisuguste õpilaste lülitamisel distsiplineeritud ja aktiivsesse õpilasperre, rakendades selleks pioneeri-töö huvitavaid ja mitmekesiseid vorme.

Meie õpilasperes on pioneeridel aukoht. Selleks aga, et saada pioneeriks, on tulnud paljudel õpilastel tublisti vaeva näha. Kasvamine ja õppimine on toimunud ühises võitluses, kusjuures õpilased püüavad üksteist õhutada ja julgustades abistada.

Et aktiveerida kõiki pioneere ja kasvatada neis vastutustunnet, oleme andnud peale malevanõukogu liikmete ka teistele pioneeridele kindlaid ühiskondlikke kohustusi. Nii vastutab meil iga klassivälise ringi töö eest koos õpetajaga ka üks pioneer. Klassiväliseid ringe on meil kolm: noorte naturalistide ring, spordiring ja Punase Risti Seltsi algorganisatsioon. Sellega oleme ringide töö suurelt osalt kooskõlastanud pioneeritööga, mis omakorda väldib õpilaste ülekoormamist klassivälise tööga. Väga edukalt tulid mitmed pioneerid möödunud õppeaastal oma ülesannetega toime. Nii võttis Ludmilla ajalehe «Säde» tellimisi vastu ja vormistas need; Erna vastutas maleva päeviku pidamise eest; Olev lauamängude korrashoiu eest; Aadu ilmavaatluste teostamise ja ülesmärkimise eest; Kirsti seinalehe õigeaegse väljaandmise eest jne.

Pioneeritöö põhiliseks vormiks on pioneerikoondus. Nagu juba märgitud, piirdusid mõni aasta tagasi meilgi koondused peamiselt klassiruumidega ja nende läbiviimine lasus ainuüksi õpetajal. Olles surutud väga kitsastesse raamidesse, muutusid koondused lastele igavaks. Neis oli liialt vähe liikuvust, mängu ja laste initsiatiivi.

Nüüd oleme palju koondusi korraldanud vabas looduses — õues, aias, metsas. Koondustel on pioneerid juba ise aktiivsed. Nad ise valmistavad koondusi ette, õpivad ettekandeid, korraldavad mängu, võistlusi jne. Kõik see toimub tihedas kontaktis õpetajatega, kes neid vajaduse korral meeltdi on nõus aitama.

Eriti ergutavalt mõjusid õpetajaisse Valga rajooni TSN Haridusosakonna ja ELKNÜ Valga Rajoonikomitee kooliosakonna poolt korraldatud

õpetajate ühepäevane pioneerilaager 1955. a. augustikuu nõupidamiste puhul ja 1956. a. augustis korraldatud turismialane laager, kus õpetajad ise kõike kaasa tegid. See võimaldas senisest avarama pilguga näha pioneeritööd ning ergutas igapäevases töös pioneeridega samuti otsima huvitavamaid vorme.

Ka nüüd tuleb koondusi tahes või tahtmata korraldada klassiruumis pärast õppetunde, kuid enamasti teevad seda pioneerid ise. Koonduste ettevalmistamiseks antakse igale pioneerile konkreetne ülesanne, kusjuures üks pioneeridest on täielikult vastutav koonduse eest.

Käesoleva õppeaasta I veerandi suurimaks ja tähtsaimaks ürituseks oli Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäeva pidulik tähistamine. Juba aegsasti koostasid pioneerid koos õpetajatega koonduse kava, mille alusel hakatigi ettevalmistusi tegema. Pioneerid olid väga aktiivsed. Tõmmati kaasa ka need õpilased, kes avaldasid soovi pioneeriks saada. Nii vastutas Artur püramiidide õppimise eest, Helju ja Leili õpetasid tantse, Vjatšeslav vastutas deklamatsioonide õppimise eest ning abistas uusi pioneere töötuse teksti õppimisel.

Eriti hoogsaks kujunes tegevus malevas mõni päev enne pidulikku koondust. Pioneeride abiga kaunistati saal ja klassiruumid ning tarastati kooli õu.

Koondusele olid palutud ka lastevanemad ja kogu kooli õpilaspere. Pioneerimaleva uue lipu all sidus naaberkooli vanempioneerijuht muusikahelide ja pioneeride massideklamatsiooni saatel seitsmele uuele pioneerile kaela punase pioneerirätiku.

Ka teiste tähtpäevade, nagu Nõukogude armee aastapäeva, rahvusvahelise naistepäeva, Vladimir Iljitš Lenini mälestuspäeva ja 1. mai puhul korraldame pidulikke koondusi. Need koondused nõuavad kestvaid ja head ettevalmistust ning vastutus nende korraldamise eest langeb tingimata mõnele malevanõukogu liikmele. Need on koondused, millest võtab osa kogu kool.

Hoopis raskem on olnud nn. temaatiliste koonduste korraldamine, sest just need koondused kipuvad võtma klassitunni ilmet ning muutuvad seega tihtipeale lastele igavaks. Oleme püüdnud nendesse tuua rohkem liikuvust ja elevust, kasutades selleks mitmesuguseid võtteid. Toon siinkohal mõne sellise koonduse lühikirjelduse.

Üheks huvitavamaks koonduseks kujunes meil ajakirjas «Pioneer» ilmunud luuletuse põhjal korraldatud koondus teemal «Keda kiita leiva eest». Koondus toimus montaaži kujul. Iga pioneer esines vastavas kostüümis tegelasena: kes traktoristina, kes kombainerina, kes kolhoosi esimehena või agronoomina, kes möldrina, müüjana jne. Iga tegelane kas jutustas, deklameeris või esitas mõne laulukese, mis oli seotud antud teemaga. Koonduse lõpul õpiti selgeks ka laulumäng «Me lähme rukist lõikama». Pioneerid ise jagasid osad omavahel ning hankisid suure agarusega ainet küll õpikutest, laulikutest, «Sädemest» ja «Pioneerist». Juhtnõore ja abi paluti ka õpetajatelt. Selle koonduse õnnestumine näitas, et mida põhjalikum ja mitmekesisem on koonduse ettevalmistamine, seda enam huvi see ka pakub. Ühtlasi võib selline koondus anda õpilastele palju uusi teadmisi ning süvendada varem klassitundides omandatud.

Koondusel, mille teemaks oli «Lauake, kata end!», tutvusime lauakommetega ning sellega, kuidas saame kodus vanemaid abistada söögilaua katmisel. Kõik selleks tarvismineva tegime läbi praktiliselt: katsime laua, asetasime sinna toidu, sõime ja võtsime ka «külalisi» vastu.



Väga meelepärased on pioneeridele olnud ka töökoondused. Nendel koondustel valmistab iga pioneer midagi kasulikku. Nii oleme valmistanud ühiselt mitmesuguseid albumeid, lindudele söögimaju jne. Enne näärípühi valmistasid tüdrukud rahvariiete juurde rahvuslike ornamentidega kaunistatud taskuid, poisid kaunistasid saali ning tegid kotikesi näärípakkide jaoks. Kevadel, suvel ja sügisel on meil aga palju tööd kooli õppe-katseaias, sest ka siin peab näha olema, et pioneer on kõigile eeskujuks. Meie lapsed armastavad füüsilist tööd. Pioneeride algatusel abistati kevadel mitmel korral kolhoosi maisipõldude väetamisel ning hooldamisel. Meie kooli õpilased töötasid suvel kolhoosis karjastena ja aiandusbrigaadis. Ka on meie pioneerimalevas praegu seitse küülikukasvatajat. On kavatsus laiendada küülikukasvatust ja hoolitseda kolhoosi noorloomade eest. Kolhoosi juhatus on meie tööd hinnanud ning meid näärípeol kinkidega mees pidanud.

Meie ümbruse loodus on võrdlemisi kaunis oma mitmekesiste pinnavormide, jõgede ja järvedega. See meelitab pioneere matkama. Oma kodukoha ümbruse paremaks tundmaõppimiseks olemegi korraldanud mitmeid matku kauni Koiva jõe kaldale, Suurjärve ja Savijärve äärde ning Lemmikmäele. Seoses selliste matkadega oleme õppinud mitmesuguseid pioneeride matkatarkusi, nagu teemärkide tundmist, suundade määramist, kaardi ja kompassi kasutamist, morset, signaliseerimist, sõlmede tegemist jne. Korraldasime pioneeridega õppekäigu ka Valga trükitotta, et näha, kuidas trükitakse ajalehti ja raamatuid.

Pioneeritarkuste süvendamiseks korraldasime eelmise õppeaasta sügisel koos naaberkooli pioneeridega laagri. See oli jälle uus üritus, milleks innustas pioneere enne õppetöö algust korraldatud samalaadne laager õpetajaile. Laagris mängisime ühismänge, laulsime ühislaule ja viisime läbi malevatevahelisi võistlusi takistusjooksus, lõkke süütamises, tee keetmises, seljakoti pakkimises ja rahvastepallis. Kõigil aladel peale vee-keemaajamise tulid meie pioneerid võitjaks, mis näitas, et varamatel treeningõppustel olid pioneerid olnud aktiivsed ning jätnud meelde palju kasulikku. Saavutatud tulemused andsid uut hoogu meie pioneeridele edaspidiseks tööks. Laagri lõpul valmistasid pioneerid ise ka eine.

Samuti meeldivad pioneeridele luuremängud, mida oleme korraldanud peamiselt kevadel ja sügisel. Näitena toon ühe möödunud sügisel korraldatud luuremängu. Koonduse algul kordasime teemärke. Siis teatas õpetaja pioneeridele, et kusagile ümbrusse on peidetud mingi eseme, mis tuleb üles otsida. Jagunesime kahte salka. Kummagi salgaga läks kaasa ka õpetaja, et jälgida antud ülesande täitmist. Võitjaks pidi tulema see salk, kes esimesena jõuab peidetud esemeni ning täidab kõik ülesanded, mida teel peidetud kirjades nõutakse. Võtsin seekord kogu ettevalmistuse enda peale, et oleks põnevam ja saladus liiga varakult välja ei tuleks. Selleks vaatasin juba eelmisel päeval valmis koha, kuhu peitsin lipukese. See asus umbes kahe kilomeetri kaugusel koolimajast ja sinna oli võimalik minna kaht erinevat teed kaudu. Koostasid kummagi salga jaoks kolm kirja, kuhu oli märgitud varem õpitud geograafiliste tingmärkide ja salakirjade abil mitmesuguseid ülesandeid, mis tuli täita, enne kui võis edasi minna. Teele olid asetatud vastavad teemärgid. Nii oli ühele salgale juba esimeses peidetud kirjas ülesandeks antud kuhilasse asetada kolhoosipõllul tuule ja loomade poolt laialipillatud linapeod; teises kirjas kästi koguda kollektsiooni jaoks põllul kasvavaid viljapäid. Teise salga esimeses kirjas kästi tee ääres elunevale vanakesele tuua kaevust ämbritäis vett; teises kirjas pidid nad üles leidma

ja ära parandama ühes aritmeetilises arvutuses tehtud vea. Võistlustingimustes oli selgitatud, et antud ülesande täitmata jätmine annab miinuspunkti. Viimases kirjas oli aga juba teatatud, et peidetud ese on väike lipuke. Ühtlasi oli antud peidukoha suund ilmakaare järgi ning ligikaudne kaugus meetrites. Erilist taibukust näitas siin Olev, kes leidis peidetud lipu ühest sõjaaegsest kaevikust kuivanud oksaraagude alt.

Et sellised mängud lapsi huvitavad ja neist saadud muljed küllaltki püsivad on, see selgub mõnikord alles hiljem. Nii kirjutas Erna mitu kuud hiljem ühes eesti keele tunnis, kus oli tarvis moodustada lauseid kindlas kõneviisis, järgmist: «Ühel ilusal päeval korraldasime luuremängu. Jagasime pioneerid kahte rühma. Mina olin teises rühmas. Meie juht oli Aadu. Teise rühma juht oli Olev. Asusime teele. Teel tuli mitu ülesannet täita. Meie salk jõudis küll enne kohale, kuid teine salk leidis lipu ja võitis.»

Edasi võiks nimetada koondusi, kus toimub isetegevuse õppimine. Meie pioneeride kohta võib öelda, et nad on kõik head isetegevuslased. Sagedased esinemised koondustel, pidudel ja kultuurihommikutel on heaks kooliks suurema kogu ees esinemiseks. Kui me varem olime hädas, et leida n. ö. võimetega õpilasi, siis nüüd oleme jõudnud nii kaugele, et meil pole ühtegi pioneeri ega üldse ühtegi õpilast, kel puuduksid kogemused ühel või teisel alal esinemiseks.

Et kindlustada pioneeride järelkasvu, pole me unustusse jätnud ka nooremaid õpilasi. Pioneerid korraldavad nendega vestlusi pioneeriräitikut, jutustavad muinasjutte, paluvad neid mõningatest koondustest osa võtma, korraldavad mängu. Nii ettevalmistatult ootavad noored õhinaga, millal ka nemad ise saavad pioneerideks. Juba teadmine, et pioneeriks ei võeta iga õpilast, vaid ainult hoolsaid ja korralikke õpilasi, innustab nii mõndagi. Pioneeriorganisatsiooni kasvatuslik mõju algab meil juba enne õpilase pioneeriks astumist. Nii oli näiteks õpetajal möödunud õppeaasta I poolel Helju ja Leiliga palju tegemist: millal oli neil õppimata eesti keel, millal vene keel, millal lahendamata aritmeetika ülesanded. Õpetajale tulid abiks pioneerid, kes kontrollisid nende tütarlaste õppeülesannete täitmist. II poolaastal ei võinud Helju ja Leili õppeedukuse kohta enam midagi halba öelda. Kui õpetaja Heljult küsis, kuidas tal õppimine läheb, vastas viimane: «Püüan õppida kõik ära, siis saan pioneeriks!»

Pioneerid õpetajate abilistena.

Meie pioneere võib tegutsemas näha kõikjal. Nad on abiks raamatukogust raamatute laenutamisel, nad on kõigi klassiväliste ringide ja ürituste hingeks, nad abistavad õpetajaid ja kooliteenijat suurel vahetunnil sooja tee andmisel jne. Eelkõige on nad aga õppetöö eesrindlased.

Mõni aasta tagasi kutsusime sageli kokku nn. «välkkoondusi», kui õppeedukus ühel või teisel pioneeril langes või ta vastamisel «kahe» sai. Seal püüdsime kindlaks teha ebaedukuse põhjust, noomisime ja määrasime šefid. See moodus ei andnud aga meil soovitud tulemusi: pioneerid hakkasid neid koondusi ainult kartma. Nüüd me selliseid koondusi enam ei korralda. Kui pioneeridest keegi on saanudki mõne puuduliku hinde, siis püütakse seda selgitada omavahelises vestluses ning parandada vabatahtliku abistamise teel.

Möödunud sügisel Aadu «unustas» sageli mõne kirjaliku töö tegemata. Niisugust «unustamist» hakkas ta pinginaaber Olev kontrollima ja hoolitses selle eest, et Aadu töö ära tegi. Nüüd Aadu enam ei «unusta». Helju kontrollimiseks leiti teine moodus. Helju tegi oma töö küll kodus ära, kuid väga lohakalt. Kirsti ja Ludmilla, kes elavad Helju naabruses, hakkasid nüüd Helju tööd õhtupoolikul kodus kontrollima. Opetaja oli selles asjas ka vanematega kokku leppinud. Kui tüdrukud leidsid, et Heljul töö oli tehtud lohakalt või ülesanne lahendatud valesti, lasti see juba kodus ümber teha. Kui oli midagi tarvis selgitada, siis tehti ka seda. Varsti polnud neil enam Heljut nii sageli tarvis kontrollida, sest Helju hakkas hoolikamalt suhtuma oma koduste õppeülesannete täitmisel.

II õppeveerandil hakkasid pioneerid hommikuti kontrollima ka II klassi õpilasi. Algul poisid ei tahtnud küll lugeda ega oma vihikuid näidata, kuid õpetaja abiga saadi sellest peagi üle. Nüüd ollakse sellega juba harjunud ja sageli kutsuvad needsamad õpilased ise pioneere end kontrollima. On üsna tavaline kuulda hüüdu: «Tule kontrolli mind ka!»

Kasu niisugusest abistamisest ja kontrollimisest on palju, sest nüüd tahab kogu kollektiiv hästi õppida.

Pioneerid abiks kollektiivi kasvatamisel.

Kõrvuti võitlusega hea õppe edukuse eest on pioneerid abiks ka ühtse ja distsiplineeritud kollektiivi kasvatamisel. Meie kooli IV klassi õpilased on alati korralikud ja viisakad. Nende õpikud ja vihikud on puhtad. Sellepärast oskavad nad tähele panna ka kõigi teiste kaasõpilaste juures samu nõudeid. Kui leitakse noorematel õpilastel määratud raamatuid ja murdunud nurkadega vihikuid, siis abistatakse neid kohe kattepaperi ümberpanemisel. Samal ajal toimub võitlus hilinemiste ja puudumiste vastu. Eedi jäi kord hiljaks. Kohe vahetunnis ütles Olev talle: «Poiss, olid vist jälle jääl, et õigeks ajaks kooli ei jõudnud. Vaat', kui külmetad ja jääd haigeks ning hakkadki puuduma!»

Et ka väljaspool kooli ja kooliteel üksteiselt korda nõutakse, selle kohta järgmine näide. Teises klassis lõppesid tunnid ja lapsed läksid minema. Pioneerid aga koos õpetajaga jäid klassi, et arutada kirjandite võistluse korraldamisega seotud küsimusi. Hiljem koduteel olid pioneerid märganud, et kaks II klassi poissi, selle asemel et koju minna, olid läinud raudteejaama. Kohe mindi neile järele ning saadeti nad tagasi kooli. Opetaja küsimusele, miks nad kooli tagasi tulid, vastasid poisid: «Suuremad poisid saatsid, sest me hulkusime raudteejaamas.» Poisid said muidugi oma karistuse ja pidid nüüd ringihulkumise eest järgmise päeva töö koolis ära tegema.

Kindlaks viisakusnõudeks on meil, et iga õpilane hommikul klassi tulles teisi kaasõpilasi tervitab. Pandi kord tähele, et Kuulo jättis tere hommikut ütlemata. Tal kästi seista ukse juures ega lubatud sealt lahkuda. Natukese aja pärast tuli temast veelgi noorem õpilane klassi ja tervitas kõiki viisakalt. Nüüd märkas Kuulogi, mis ta oli ütlemata jätnud.

Veel üks näide kollektiivi kasvatavast mõjust. Aadu tuli meie kooli III klassi ühest teisest koolist. Ta oli võrdlemisi hellitatud poiss ning seejuures räpakas ja laisavõitu. Pioneeridega ei tahtnud ta seltsida, tegi nende kohta isegi halvustavaid märkusi. Vaatamata tema teravustele

pioneeride aadressil, hakati teda kutsuma koondustele ja osa võtma ühistest mängudest ning abistati teda õppetöös. Aprillis, kui toimus järjekordne pidulik koondus, seisis aga juba Aadugi maleva ees ja talle seoti kaela pioneeri punane kaelarätt. Kui õpetaja ütles poisile paar tunnustavat sõna ning teda õnnitles, läikisid poisi silmis pisarad. Nüüd on Aadu kooli parim sportlane, hea isetegevuslane ning aktiivne pioneer.

Kirsti oli õppimises tubli tüdruk. Tal oli aga kombeks viriseda oma tervise üle: kord olid tal jalad haiged, kord valutab pea jne. Meil oli tarvis esineda ühel noorsoofestivali raames korraldatud kolhoosinoorte peol. Uut midagi polnud veel õpitud, sellepärast kordasime neid numbreid, millega juba kevadel olime esinenud. Seal oli ka Kirsti tegev. Kirstile aga see ei meeldinud ja ta püüdis end vabandada oma haigete jalgadega. Parajasti ilmus «Sädemes» artikkel ühe taolise viriseja kohta. Sõnagi lausumata võttis Olev laualt ajalehe ja luges artikli kõigile ette. Pärast seda saidki tüdruku jalad terveks. Hiljem oli Kirsti väga tubli malevanõukogu esimees.

Töö planeerimine.

Plaani koostame terveks veerandiks. Varem me ei arvestanud pioneeride soove, vaid õpetajad tegid plaani valmis, mille järgi pioneerid hakkasid koondusi ette valmistama ja läbi viima. Nüüd koostavad pioneerid plaani ise, õpetajad ainult jälgivad seda tööd ja juhendavad, kui vaja. Selle tagajärjel on pioneeride huvi koonduste vastu tunduvalt tõusnud. Kokku puutudes naaberkoolide pioneeridega, kus töötavad kooseisulised vanempioneerijuhid, kellele sageli korraldatakse vastavaid seminare, kuulevad ka meie pioneerid nende tööst. Mida huvitavat kuulatakse, seda tahetakse ka ise teha. Suuremat ettevalmistust nõudvad koondused on planeeritud kahe nädala tagant või isegi kord kuus, sest muidu läheb töö koormavaks. Peale selle on tööplaani võetud ka mitmesuguseid muid üritusi. Plaanis ettenähtud üritused ning koondused oleme mõne üksiku erandiga ka suutnud teostada.

Käesoleva õppeaasta II õppeveerandi tööplaanis on meil: koondus teemal «Hoiame korras oma koolitarbed»; sõpruskoondus Koikküla 7-kl. Kooli pioneeridega; morse õppimine; koondus «Nuputa» (mõistatusi, ülesandeid, osavusmänge); kingituspakkide valmistamine näärideks; uute mängude õpetamine mudilastele.

Tehtud töö kohta arvestuse pidamiseks on meil maleva päevik, kuhu kanname sisse huvitavamad koondused. Koonduse kirjelduse, mille parandab enne päevikusse kirjutamist õpetaja, koostab järjekorras iga pioneer. Päevikusse kannab selle aga alati üks ja sama pioneer, kes on valitud päeviku eest vastutajaks. Seda teeme sellepärast, et ühe ja sama käekirjaga täidetult on päevik kaunim. Kaunistajateks on paremad joonistajad. Päevikusse oleme kandnud ka kiitused ja noomitused. Mõnikord kanname sinna ka sobiva katkendi paremast kirjandist.

Meie pioneeridel on oma seinaleht «Noorusjõud», mis kajastab mitte ainult pioneeride tööd, vaid haarab kogu meie kooli elu. Raskusi seinalehe väljaandmisega erilisi ei ole, sest selle õigeaegse ilmumise eest vastutav pioneer hakkab juba aegsasti hankima kaastööd.

Raskusi esineb küll ruumide osas, sest meil puudub pioneerituba, kuid üks nurgakene klassist on siiski pioneeridele eraldatud. Seal asetseb laud, millel on lilled, ajalehed ja mängud.

Kõike kokku võttes võib öelda, et raskused, mis on meie algkoolis esinenud pioneeritöö alal, on olnud teataval määral nn. kasvuaja raskused. Need raskused esinevad kindlasti mitte ainult meil, vaid võivad esineda paljudes algkoolides, olles kord suuremad, kord väiksemad. Võib aga kindlasti öelda, et need pole ületamatud. Me oleme paljudest takistustest üle saanud pioneeriaktiivi abil. Kõik raskused on võidetavad ja need tuleb võita, sest pioneeritöö kasvatuslik väärtus nõuab seda.

Ilmeka lugemise õpetamisest.

K. Toom,

*Viktor Kingissepa nim. Tallinna Riikliku Akadeemilise
Draamateatri näitleja.*

Üheks kättesaadavamaks ja mõjuvõimsamaks kunstiks on sõnakunst, deklamatsioon. Kui vaadelda selle kunstiala taset meie vabariigis, siis võib märkida, et eriti pärastõjaaegsetel aastatel on see ilmutanud arengut. Kuid täieks rahuloluks pole meil veel mingit põhjust. Vastupidi, liialt sageli võime kuulda sääraseid esinemisi, mis meid ei suuda rahuldada, vaid annavad tunnistust diletantismist ja abitusest kirjanduslike teoste tõlgendamisel. Et deklamatsiooni kui kunsti me ei saa vaadelda lahus meie üldisest rahvuskultuuri arengust, siis oleme seda enam kohustatud leidma võimalusi selle igakülgseks arendamiseks.

Õiged algmed ja lähtekohad selle kunstiala valdamiseks peab andma kool. Suured ülesanded on sellega seoses eesti keele õpetajatel, kes peavad suutma õpilastes huvi äratada kirjanduse ja deklameerimiskunsti vastu. Vähe sellest, nad peavad õpilastele kätte näitama õige tee enese arendamiseks sellel alal. Ärgem unustagem, et tänased kooliõpilased on meie tuleviku kirjanikud ja deklamaatorid. Sellepärast tuleb koolil tõsiselt tegelda ilmeka lugemise õpetamisega. Kahjuks puuduvad suurel osal eesti keele õpetajail veel vajalikud oskused ja teadmised deklameerimiskunsti õpetamiseks. Tuleb leida vahendeid selle lünga täitmiseks. Vajalikku käsiraamatut selle ala õppimiseks ja õpetamiseks meil seni pole veel ilmunud. Seepärast püüab alljärgnev mõtteavaldus üles tõsta olulisemaid deklameerimiskunsti probleeme ja võimalust mööda abistada eesti keele õpetajaid selle kunstiala mõistmisel ja õpetamisel.

Aastaid tagasi kasutati deklameerimise asemel tavaliselt nimetust «ilulugemine», seevastu aga viimastel aegadel on hakatud tarvitama terminit «ilmekas lugemine». Need mõlemad on põhiliselt õiged. Kuid nad pole kuigi ammendavad, neid tuleb vajalikult lahti mõtestada.

Tõepoolest, kunst peab olema ilus. Ka sõnakunst. Seepärast võime seda nimetada ka ilulugemiseks, ilusaks lugemiseks. Kuid ilus on ühtlasi ka ilmeka, jumeka, värvirikas. See kõik peaks olema enesestmõiste-

tav ja kõigile arusaadav. Me võiksime piirduda sellega ja nõuda õpilastelt: lugege ilusasti ja ilmekalt!

Siin aga põrkume mõnikord ületamatuina näivatele takistustele. Tahame küll ilusasti ja ilmekalt lugeda, kuid millegipärast see ei õnnestu. Kuidas oleks siis võimalik jõuda ilusa ning ilmeke lugemiseni?

Kõigepealt tuleb meil teada, et sõnakunst on sõnalise tegevuse kunst. Rääkida tähendab tegutseda, veenda. Igas hästi kirjutatud teoses on kirjanikul leitud oma kujutluse edasiandmiseks sobiv sõna, kujund.

A. H. Tammsaare alustab oma suurromaani «Tõde ja õigus» järgmiselt: *See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul. Päike lähenes silma- piirile, seistes sedavõrd madalas, et enam ei ulatunud valgustama ei märke ronivat hobust, kes puutelgedega vankrit vedas, ei vankril istuvat noort naist ega ka ligi kolmekümnelist meest, kes kõndis vankri kõrval.*

Kas need kaks lauset on kirjanikul antud meie kujutlust erutavalt? Kas meil tekib neid sõnu lugedes konkreetne pilt sündmusest? Kindlasti tekib. Kuid kui me peaksime neid lauseid edasi andma kuulajatele sellisel, et ka neis neid kujutluspilte esile kutsuda, siis märkame, et see meil nii hästi ei õnnestu. Miks siis nii? Sellepärast, et me loeme kuulajatele neid Tammsaare poolt kirjutatud sõnu, ilma et ise oleksime omandanud uued kujundid, mis nende sõnade taga on. Kui me aga Tammsaare poolt loodud kujundite ja kujutluspiltidega tahame omakorda hakata teisi mõjutama ja kaasa elama panema, ei saa me piirduda selle passiivse kujutlusega, mille saame Tammsaare sõnu lugedes, vaid me peame oma kujutluse tegema aktiivseks, selliseks, et kujutleme võrdlemisi konkreetset seda sündmust, millest ta kirjutab. Vähe sellest, et me konkreetset kujutleme, me peame tähtma ka kuulajaid veenda ja oma kujutlusega kaasa elama panna.

Ja alles siis, kui meis tekib tahe teiste mõjutamiseks omapoolsete kujutluspiltidega, algab ilmekas lugemine. Pangem tähele: me ei taha kuulajat veenda mitte kirjaniku poolt antud sõnadega, vaid nende kujutluspiltidega, mis need sõnad meis esile kutsuvad.

Sellepärast tuleb iga pala juurde asudes luua endale kõigepealt kujutus sellest, millest on seal juttu. Meie endi kujutus peaks hakkama tööle nii, et näeksime kõike oma vaimusilma ees. Selles faasis on soovitatav algul pala õige mitu korda oma sõnadega jutustada, kuni see jääb pähe autori täpses sõnastuses.

On küsitav, kuivõrd tulemusrikas on moodus, mille puhul õpilastel kästakse järgmiseks korraks kas mõni luuletus või proosakätkend mehhaaniliselt pähe õppida. Kas poleks siin õigem kasutada seda õppimismoodust, milleni on jõudnud enamik näitlejaid — pala omandatakse kujutluspiltide ja sündmuse üksikute lõikude kaupa, aga mitte mehhaanilise pähetuupimise teel.

Peab ütlema, et see faas — kujutluse loomine antud pala puhul — on üldse üks raskemaid ja aeganõudvamaid. Opetaja ülesandeks on siin kõigi tema käsutuses olevate vahenditega liikuma panna õpilase kujutlusvõime. Pidagem meeles, et inimesele, sealjuures ka lapsele, on omane häbeneda oma tundeid avaldada teiste, võõraste ees. On kuidagi ebamugav. Isegi professionaalsed ja suurte kogemustega näitlejad kannatavad selle tunde all. Teatrikeeles me nimetame seda valehäbiks. Sellest valehäbist tuleb aidata õpilastel üle saada. Selleks ongi alguses vaja lasta pala jutustada oma sõnadega, et õpilane hakkaks kujutlema. Tunnis

tuleb luua säärane õhkkond, mille puhul õpilased vabanevad valehäbist ja hakkavad kujutlema. Selle õige õhkkonna loomiseks on loendamatu hulk mooduseid, kõik oleneb siin õpetaja eruditsioonist ja võimeist. Kindlaid juhendeid siin anda oleks võimatu. Tähtis on see, et õpitav pala hakkaks õpilasi huvitama ja nende kujutluses elama.

Võtame eespool toodud lühikatkendi. Esitame lause: *See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul*. Kui me tahame, ja seda me peame tegema, õpilasi viia kujutluses sellesse ajajärku, mida Tammsaare oma teoses kujutab, siis tuleb see ajajärk õpilastele igakülgsest avada. Mis oli sellele ajajärgule iseloomulik, millega erineb see tänapäevast? Õpilastele tuleb jutustada sellest, kuidas meie esivanemad, kes rõhvas enamuses olid tollal maainimesed, tegid ränkrasket tööd ja igatsesid töö ja õiguse järele. Siin oleks vaja jutustada võrdlemisi üksikasjaliselt olustikulistest detailidest, elumajadest, riietusest, põllupinnast, loodusest. Seda kõike tuleks teha poeetiliselt ja kujundirikkalt. See peaks kindlasti elustama õpilaste kujutlust ja viima neid vaimusilmas sellesse ajajärku.

Edasi, järgmine lause: *Päike lähenes silmapiirile, seistes sedavõrd madalas, et enam ei ulatunud valgustama ei märke ronivat hobust, kes puutelgedega vankrit vedas, ei vankril istuvat noort naist ega ka ligi kolmekümnelist meest, kes kõndis vankri kõrval*. Selles lauses on üks mõiste, mida lapsed ei tunne — puutelgedega vanker — ja see tuleb neile arusaadavaks teha. Edasi jutustame: «Hakkab hämarduma, mööda mäekülge ronib aeglasel raskel sammul hobune, kes veab, enda järel puutelgedega vankrit. Hobune lõõtsutab, tal on raske vedada. Vankril istub noor naine, vankri kõrval kõnnib umbes kolmekümneaastane mees.» Selliselt oleks see Tammsaare lause oma sõnadega jutustatud. Ja kui me seda juba suudame teha, siis tähendab, et me pole mehhaaniliselt omandanud Tammsaare sõnu, vaid oleme suutnud luua tema lausest kujutlust.

Nüüd tuleb meil hakata seda kujutlust edasi andma teistele, et panna teisi sellele kaasa elama. Kuidas? Me ei saa enam piirduda oma sõnadega, vaid peame seda tegema kirjaniku omadega. Võtame uuesti teksti kätte ja süveneme sellesse. Millal see sündmus aset leidis? *See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul*. Seda lauset ei saa endale meelde jätta ühe korraga, vaid osade kaupa, kõnetaktide kaupa. Jätame meelde kõigepealt kaks sõna: *See oli* — ja tuletame meelde, millal? — *läinud aastasaja* — täpsemalt, detailsemalt — *kolmanda veerandi lõpul*. Ja nii me omandamegi selle lause kujunditena. Et järgmine lause on sootuks pikem ja keerulisem, siis mõistagi on selle õppimine ja kujundite näol omandamine raskem. Jagame sellegi kõnetaktideks, osadeks: *Päike lähenes silmapiirile* — edasi tuleb detailsem kirjeldus — *seistes sedavõrd madalas* — ja nüüd saame teada, kuivõrd madalas päike seisis —, *et enam ei ulatunud valgustama* — keda? — *ei märke ronivat hobust* —, järgneb kirjeldus vankri kohta, mis on väga oluline, sest me saame teada, et hobune ei roninud üksi, vaid — *kes puutelgedega vankrit vedas*, kusjuures päike ei ulatunud valgustama *ei vankril istuvat noort naist* — ja keda veel? — *ega ka ligi kolmekümnelist meest*, kes ei istunud vankril, nagu seda tegi noor naine, vaid *kes kõndis vankri kõrval*.

Nagu näeme, koosneb tervik osadest. Kõiki osi tuleb meil põhjalikult tunda, et suuta osadest luua tervik.

Oletame, et oleme omandanud kogu pala kujunditena ja üksikute osadena. See on meis sedavõrd küpsenud, et tahame oma kujutlusega teisi

kaasa elama panna. Tahame, et pala kutsuks kuulajates esile samasuguseid elamusi nagu meiski. Kuidas me seda saavutame? Siin me jõuamegi välja ilmekuse ja haaravuse küsimuste juurde. Meil peab olema see, keda tahame oma kujutluspiltidega mõjutada — kuulaja, auditoorium. Kuulajaga tuleb suhelda aktiivselt ja teda igati arvestada. Pala ei saa esitada ühesuguse vuringa, arvestamata kuulaja vastuvõtuvõimet, vaid on vajalikud teatavad äraootamise hetked, et kuulaja jõuaks meie seemisi kujutluspilte omandada. Neid ei saa tajuda ühekorruga, vaid see protsess peab kulgema osade kaupa: edasiandmine, peatus, tajumine ja jälle edasiandmine, peatus, tajumine jne. Proovige sedasama näidet, «Tõe ja õiguse» algust, lugeda kellelegi ette ühesuguse vuringa ja te kogete, et kuulaja ei saa sellest mitte midagi aru. Ent andke endale ja kuulajale aega kujundite tajumiseks ja tulemus on märksa parem: kuulaja saab aru, mida talle ütelda tahate.

Järelikult pala õige ja ilmekas esitamine on kõigepealt õige ja otsustav suhtlemine kuulajaga, tema mõjutamine esitatava pala kaudu meie poolt loodud kujutluspiltidega. Seejuures ei anna me neid kujutluspilte kuulajale mitte lihtsalt edasi ega tee neid ainult teatavaks, vaid me tahame teda aktiivselt mõjutada ja enesega kaasa elama panna.

Ilmekuse saavutamiseks ja kuulaja mõjutamiseks on meie kasutuses paus, intonatsioon, rõhk ja tempo-rytm. Tähelepanu tuleb pöörata ka kirjavahemärkidele, sest need pole tähtsad ainult kirjaliku väljenduse puhul, vaid need nõuavad teksti lugemisel kohustuslikke intonatsioone. Punkt, komma, küsi- ja hüüumärgid on oma kindlad, neile omased kohustuslikud häälelised figuurid, mis igaüht neist iseloomustavad. Sellele tuleb lugemisel õpilaste tähelepanu juba õige varakult juhtida ja mitte lubada nende ignoreerimist.

Peatume nüüd põgusalt ilmekuse saavutamise vahendite juures. Kõigepealt paus. On olemas loogiline ja psühholoogiline paus. Loogiline paus on passiivne, formaalne, tegevusetu, teenides peamiselt mõistust. Ta määrab mehhaaniliselt kindlaks kõnetaktid ja laused ning aitab nende mõtet selgitada. Kõik kirjavahemärgid nõuavad loogilist pausi.

Kõne mõjuvuse ja ilmekuse seisukohalt on meile tähtsam psühholoogiline paus, mis annab mõttele, lausele ja taktile elu. See on alati aktiivne ja sisukas, teenides tundmusi. Psühholoogiline paus ei allu mingitele kõneseadustele, kuid temale alluvad viimseni kõik kõneseadused. Seal, kus loogiliselt ja grammatiliselt pole võimalik peatust teha, toob peatuse julgelt sisse psühholoogiline paus ja rikastab meie kõnet vajalike nüanssidega.

Toome näite:

*Sind surmani küll tahan
 ma kalliks pidada,
 mu õitsev Eesti rada,
 mu lehkav isamaa!
 Mu Eesti vainud, jõed
 ja minu emakeel,
 teid kõrgeks kiita tahan
 ma surmatunnil veel!*

(L. Koidula.)

Seda värssi esitades võime kasutada psühholoogilist pausi neljas kohas. Teises reas enne sõnu *kalliks pidada*, kolmandas reas enne sõnu *Eesti rada*, kuuendas reas enne sõna *emakeel* ja kaheksandas reas enne sõnu *surmatunnil veel*. Miks me just nendes kohtades võiksime psühholoogilist pausi kasutada? Mulle tundub, et näit. sõnad *kalliks pidada* väljendavad seda suurt armastust, mida tunneb iga normaalne inimene oma isamaa vastu. Ja see tunne peaks emotsionaalselt nii ennast kui ka kuulajaid erutama. Sama peaks kehtima ka mõiste kohta *Eesti rada*. Järgmine sõna *emakeel* peaks esile kutsuma emotsioone, mis on seoses väga kalliga, mis inimesele on antud. Enne sõnu *surmatunnil veel* on psühholoogiline paus vajalik, et emotsionaalselt tajuda ja tunnetada seda ülisuurt armastust isamaa vastu, mis ei lahku meist isegi surmatunnil.

Muidugi, seda soovitust ei pea võetama reeglina antud värsi puhul. See on vaid üheks võimaluseks paljudest. Psühholoogilist pausi võib kasutada nendes kohtades, võib ka üldse selle värsi esitamisel mitte kasutada ja võib kasutada kas rohkem või vähem ka teiste sõnade ees. See kõik oleneb esitaja maitsest, tundesügavusest ja süttivusest. Kindlaid reegleid psühholoogilise pausi kasutamise kohta pole peale ühe: psühholoogiline paus peab olema alati täidetud meie elamusega. Vastasel korral võib kõnes tekkida põhjendamatu peatus, mis tekitab kuulajas lihtsalt arusaamatust. Psühholoogilist pausi ei tohi hakata välja mõtlema ja ette arvestama, kus kohal me selle nimelt teeme või kui pika me selle teeme. Sellepärast oldagu psühholoogilise pausi kasutamisega ettevaatlik. Ja mulle tundub, et vähemalt algklasside õpilastele ei maksaks sellest rääkida, sest selle mõistmine käib neil üle jõu. Küll aga tuleks leida vahendeid, et neile seda märkamatuult, n. ö. möödaminnes õpetada.

Ma olen arvamisel, et ilmeka lugemise teooriat poleks lastele tarvis otseselt õpetada, vaid lapsi tuleks nende tõdede mõistmiseni viia ilmeka lugemise õppimise kaudu. Et aga see on puhtal kujul pedagoogika-alane küsimus, siis jäägu selle lahendamine vastavatele asjatundjatele.

Mis puutub järgmisse ilmekuse saavutamise vahendisse — intonatsioonisse —, siis peab märkima, et kuulajaid ei mõjuta ainult edasiantavad mõtted ja kujundid, mis on hääldatavate sõnadega seotud, vaid ka sõnade häälevärv — intonatsioon. On tehtud kindlaks, et intonatsioon isegi ilma sõnata võib kuulajaid emotsionaalselt mõjutada. Intonatsioon väljendab meie suhtumist inimestesse, nähtustesse ja olukordadesse. Igal häälikul, sõnal ja lausel võib olla tohutul hulgal eri varjundeid — intonatsioonid, olenevalt sellest, kes neid sõnu ja lauseid väljendab, kellele ta neid väljendab ja milleks ta neid väljendab. Samuti nagu psühholoogilist pausi ei tohi hakata välja mõtlema, ei tule seda teha ka intonatsiooniga: selle tingib meie suhtumisviis ja eesmärgitaotlus. Vajalikke kogemusi intonatsiooni tajumiseks ja oskuslikuks kasutamiseks annab meile mitmepalgeline elu. Kuulame hoolega ja paneme tähele, kui intonatsioonirikkalt inimesed räägivad, et seda siis oskuslikult ära kasutada ka sõnakunstis.

Vaatame nüüd intonatsiooni kasutamise seisukohalt ühte lauset: *Jah, te olete kõigiti armas inimene*. Paneme tähele, kuidas kõlab see lause siis, kui lausume seda tõesti siira veendumusega inimesele, kes on meile tõepoolest armsaks saanud. Aga kujutame nüüd ette, et sama lause ütleme inimesele, kellesse me ei suhtu küllalt tõsiselt. Võtame nüüd veel ühe vastupidise võimaluse: väljendame sedasama lauset inimesele, keda me oma seesmuses lausa vihkame, sest oleme temas sügavasti pettu-

nud. Kujutame ette, et ütleme selle lause inimesele, keda vihkame tema pahede pärast. Me tahaksime talle ütelda midagi väga ränka, kuid valitsemise ennast ja ütleme selle asemel *armas inimene*.

Peale nende näidete on selle lause väljendamiseks veel määratu hulk igasuguseid variatsioone ja võimalusi. Tähtis on, et me ei väljenda ühtegi lauset ilma kindla eesmärgita, vaid alati on meil midagi veel sõnade taga.

Pausi ja intonatsiooni kõrval on rõhk meie kõne ilmekuses kolmas tähtis vahend.

Uljas poiss — need kaks sõna väljendavad ühte kindlat mõistet. Kumba sõna me peaksime rõhutama? Põhisõnaks on nimisõna *poiss*, järelikult tuleks seda rõhutada, kuna laiendina esinev omadussõna *uljas* vaid iseloomustab põhisõna ja on seega vähem oluline. Reegel ütleb, et omadussõna nimisõna kõrval ei rõhuta, sest omadussõna ainult määrab ja täiendab nimisõna ning liitub sellega. Järelikult oleks väär rõhutada omadussõna ja ütelda *uljas poiss*. Selle reegli vastu patustatakse väga palju isegi meie paremais teatris ja ka raadios, seepärast oleks vajalik seda väga vältima hakata juba lapsepõlves, koolis. Kui meil aga on tegemist vastandamisega, siis peame omadussõna rõhutama. Näit.: *Väike poiss jooksis ära suure poisi eest*.

Mida vähem on lauses rõhke, seda selgem see on — muidugi juhul, kui seejuures tõstetakse esile üksikud kõige tähtsamad sõnad. Tihti peale tahetakse rääkida väga selgesti ja hästi ning seepärast liialdatakse rõhkude asetamisega. Kuid rõhkudega ülekoormatud lause muutub ebaselgeks ja kaotab oma mõtte.

Kahe kõrvuti seisva nimisõna puhul langeb kohustuslik rõhk nimisõnale, mis on omastavas käändes (laiend), sest nimisõna omastavas käändes on tugevam kui see sõna (põhisõna), mida ta lähemalt iseloomustab. Näit. *venna raamat, isa maja, Emajõe voog*.

Kahe korduva, kasvava energiaga sõna puhul on rõhu all teine sõna, sest tegemist on energia juurdevooluga. Näit.: *Edasi, edasi, vaprad võitlejad!* Vastupidi: energia äravoolu puhul on rõhu all esimene sõna. Näit.: *Noorus, noorus, kuhu sa kadusid!*

Lühikeste lausete rõhutamine on suhteliselt kerge. Leiame üles tähtsaima sõna ja tõstame selle välja rõhuga. Märksa raskem on õigesti rõhutada pikki lauseid. On soovitatav jagada need episoodideks. Sealjuures on igal episoodil oma tähtsaim, rõhuline sõna. Ja nii võib tulla ühes lauses päris palju sõnu, mis on rõhulised. Kuid kõiki neid rõhulisi sõnu üheväärselt me rõhutada ei saa, vaid tuleb eraldada tähtsamad vähem tähtsast. Järelikult vajame säärase lause ilmekal lugemisel tervet komplekti rõhke — tugevaid, keskmisi, nõrku.

Toome näite lause episoodideks jagamise ja rõhkude asetamise kohta «Tõe ja õiguse» algusest. Ühtlasi ositame need laused ka kõnetaktidesse. Tingmärkidena kasutame kõnetakti puhul ühte püstkriipsu ja episoodi puhul kahte.

See oli | läinud aastasaja | kolmanda veerandi lõpul. || Päike lähenes silma piirile |, seistes sedavõrd madalal |, et enam ei ulatunud valgustama | ei märke ronivat hobust |, kes puutelgedega vankrit vedas ||, ei vankril istuvat | noort naist | ega ka | ligi kolmekümnelist meest |, kes kõndis vankri kõrval ||.

Eesti keelele on iseloomulik voolav lause. Seepärast püüdsime ting-

märgiga siduda sõnu, millede hääldamisel ei teki vahesid, vaid need sulaksid nagu ühte. Selleks on üks meie keele meloodilisi omapärasusi, mida tuleb täielikult respektierida ja n. ö. välja pidada. Samuti on meile teada, et häälduslikult on meie lause algus võrdlemisi sujuv, kuna lause lõpp on langev. On tähtis tunnetada meie keele voolavat, sujuvat meloodiat. Me jagasime teise lause kahte episoodi. Miks? Tundub, et nii on otstarbekas. Kogu lause on seoses päikesega, mis enam ei ulatunud valgustama järgnevaid objekte: hobust, naist ja meest, kes on selles sündmuses tegevad. Et hobuse tegevust kirjeldatakse üksikasjalisemalt, siis on soovitatav anda sellele vajalik tähtsus. Seepärast võiks see kirjeldus kuuluda esimesse episoodi. Teine episood võiks hõlmata kahte järgnevat objekti — inimesi. Looma (seekord küll kõigiti sümpaatse) ja inimeste vahel on muidugi erinevusi. Ja lugemisel ei maksaks neid ignoreerida. Kuid ka siin tuleb jällegi korrata, et seda näidet kõnetaktide ja lause episoodideks jaotamise kohta ei tule võtta ainuõigena, vaid soovitusena. Küllap on teisi võimalusi.

Jääb veel puudutada viimast ilmekuse saavutamise vahendit, milleks on t e m p o - r ü t m.

Kus on elu, seal on tegevus. Kus aga on tegevus, seal on ka liikumine. Ja kus on liikumine, seal on alati t e m p o ja kus on tempo, seal on ka r ü t m. Algupoole me märkisime, et sõnakunst on kõigepealt sõnalise tegevuse kunst. Tegevusele aga on alati omane liikumine. See liikumine leiab aset ajas, tähendab tempos. Kuid sellele ajale, tempole on alati omane kindel rütm. Tempo on suhteline mõõt, mille kestel teatav rütmiline tegevus aset leiab. Ja kui me räägime mõlemast koos, s. o. tempost-rütmist, siis tulebki neid mõista lahutamatuina. Niihästi tempo kui ka rütm on sõnakunsti s u h t e l i s e d mõisted.

Igale kirjanduslikule teosele on omane kindel tempo-rütm, mis lähtub teose seesmisest loogikast. Peale muude erinevuste on kirjanike vahel samuti suuri erinevusi tempos-rütmis. Võrreldes selles suhtes kasvõi meie kahte suuremat kirjanikku Tammsaaret ja Vildet. Meenutame «Tõde ja õigust» ja «Mahtra sõda». Või võrdleme Koidulat, Liivi, Sütistet, Rauda ja Smuuli sellelt seisukohalt.

Et kindla rütm annab meile juba kirjanik n. ö. puhtal kujul, olles valinud vastava silpide arvu ja rõhkudega sõnad, siis teose rütm tunnetamine ei peaks valmistama erilisi raskusi. Näit.: *See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul*. Juhul, kui me ei patusta häälduslike normide vastu, säilib selle lause rütm kirjaniku poolt antud kujul.

Märksa keerukam on aga kindlaks määrata selle lause t e m p o t. Mida meil tuleks siin aluseks võtta? Kahjuks kindlaid reegleid tempo kindlaksmääramiseks pole veel seni loodud. Tuleb lähtuda tegevuse loogikast, ja seda iga pala puhul. Pole olemas kurbade ja lõbusate palade esitamise standardseid temposid.

Vaatleme näitena sellelt seisukohalt «Tõe ja õiguse» algust: *See oli läinud aastasaja kolmanda veerandi lõpul*. Et tegemist on suurromaani algusega ja pöördumisega minevikku, siis tundub loomulik olevat väljendada seda lauset aeglases tempos, selliselt, et me ise jõuaksime oma kujutlusega haarata seda ajajärku ja viiksime ka kuulaja sellesse. Võrdluseks toome lause: *See oli täna hommikul*. Oleks mõttetut seda lauset anda samas tempos, see tunduks ebaloomulikuna, koomilisena. Järgmine lauseosa *Päike lähenes silmapiirile* peaks olema intensiivsemas tempos, sest algab juba ühe konkreetse sündmuse kirjeldus, pildimaaling.

Lauseosa *seistes sedavõrd madalas* peaks olema tempolt intensiivsem, tungivam eelmisest. Seevastu aga lauseosa *et enam ei ulatunud valgustama* võiks olla tempolt rahulikum, hääbuvam. Lauseosa *ei märke ronivat hobust* puhul läheb tempo jälle intensiivsemaks, sest märke ronimine on küllaltki dünaamiline tegevus. Järgnevas lauseosas *kes puutelgedega vankrit vedas* on eelmise tegevuse detailsem seletus. See aga ei vaja enam säärast intensiivsust ja võib olla tempolt aeglasem. Lauseosa *ei vankril istuvat noort naist* on staatiline, tegevusetu, sest autor ei väljenda istuja meeleolu ega tundmusi, vaid piirdub konstateerimisega, et naine istub vankril, millele vastaks lugemisel rahulik tempo. Lauseosa puhul *ega ka ligi kolmekümnelist meest* peaks tempo olema eelmise lauseosaga võrreldes intensiivsem, sest tegevusse astub uus objekt, kes eelmisest kindlasti erineb, sest ta *kõndis vankri kõrval*.

Võimalik, et me selle näitega tempo määramise kohta kaldusime liialdusse ja lõhkusime lause ülearuselt ära. Kuid mulle näib, et näitena võisime seda teha veendumiseks, kui võrd erinevaid temposid-rütme võib esineda palades ja isegi üksikutes lausetes.

Püüdsime anda lühiülevaate ilmeka lugemise alustest. Saime piirduda vaid kõige olulisemate ja üldisemate tõdede äramärgimisega. Palju olulist jäi ruumi piiratuse tõttu märkimata.

Ilmeka lugemise kohta on kirjutatud küllaltki mahukaid teoseid, kuid kõigi nende puuduseks on see, et ükski nendest ei õpeta kedagi meist hästi ja ilmekalt esinema, vaid need piirduvad üldiste tõdede äramärgimisega, milledele tuginedes me võime omandada kunstilise lugemise oskuse. Kahtlemata kannatab käesolevgi mõtteavaldus nendesamade puuduste all, kuid see on kirjutatud lootuses, et vahest aitab see mõnel määral pilku heita ja võib-olla ka mõtteid esile kutsuda selle meil nii vähe arenenud kunstiala arendamise võimaluste kohta.

Praeguste võimaluste juures on vististi raske kõike otseselt tunnis rakendada, sest aega on vähe. Küll aga peaks saama siintoodud põhimõtteid edukalt rakendada klassivälises töös.

Minu kogemusi lastes tööarmastuse kasvatamisel.

H. TOOMET,

Viljandi I 7-kl. Kooli lapsevanem.

«Iga inimene võib oma last hästi kasvatada, kui ta ainult seda tööpoolest tahab — see on meeldiv, rõõmus, õnnelik tegevus,» ütles tuntud nõukogude pedagoog Makarenko ühes loengus lastevanemaile. Selles väites peitub sügav tõde, mida kindlasti on võinud tunnetada iga lapsevanem, kes oma last tõeliselt armastab. Kuid mitte üksi lapsevanemale ei ole õige kasvatus õnne- ja rõõmuallikaks, vaid ka lapsele enesele. Usun, et niisugune laps, keda juba varasest noorusest alates on õpetatud ja harjutatud raskusi võitma, täiskasvanuna nii mõnelgi korral mõtleb tänutundega oma vanemaile.

Lastekasvatases tuleb teha tegemist väga mitut laadi küsimustega. Üks tähtsamaid neist on lastes tööarmastuse kasvatamine.

Lastes tööarmastuse kasvatamisel on määrava tähtsusega just kodune kasvatus, sest puutub ju laps oma vanematega kõige rohkem kokku. Eelkõige omandab ta oma autoriteetsete vanemate seisukohad ja tõekspidamised.

Pärineme mõlemad naiselega perekonnast, kus lapsed pidid juba varakult abistama vanemaid töö juures. Oma lapsepõlvest oleme saanud kaasa tööarmastuse ja töö tähtsuse õige hindamise.

«Töö on loonud inimese enese,» kirjutas Engels «Looduse dialektikas». Töö on kogu aeg olnud edu ja progressi tähtsaim tegur. Sotsialistlikus ühiskonnas on tööle antud kõige tähtsam, kõige määravam koht. Töö on meil mõõdupuuks, millega mõõdetakse inimese väärtust.

Seda võõrastavam tundub, et meil siiski võib veel pahatihti kohata inimesi, vahel ka noorte hulgas, kes töö tähtsust ei hinda. Vastupidi — sääraseid isikuid peavad töötegemist ebaväärikaks ja raskeks ning püüavad sellest võimalikult hoiduda.

Taolised tähelepanekud viisid meid järeldusele, et last tuleb maast-madalast kasvatada tööarmastuse vaimus.

Meie praeguste seisukohtade väljakujunemisele kasvatusküsimustes on palju kaasa aidanud küllaltki tihe kontakt kooliga, kus meie lapsed käivad. Nad kõik on alustanud oma kooliteed Viljandi I 7-klassilises Koolis. Selles koolis on kogu aeg hoolikalt ja armastusega püütud arendada sidet ja koostööd kodu ja kooli vahel. Kooli poolt korraldatud üritused on palju kaasa aidanud selleks, et meis ärkaks teadlik huvi kasvatusprobleemide vastu, selle hulgas muidugi ka huvi laste koduse töökasvatuse vastu. Nüüd oleme kasvatusstööks juba teadlikult püüdnud oma tõekspidamiste kõrval rakendada ka neid võtteid, mis meile on tundunud kohastena ja vastuvõetavatena teiste lastevanemate kogemustest või

vastavasisulisest kirjandusest. Huviga oleme lugenud kõiki kirjutisi, mis laste töökasvatuse kohta on ilmunud ajalehtedes ja ajakirjades.

Meie peres on kolm last, igal talvel koguni neli. Siia kuuluvad vanem tütar Imbi, kes on nüüd juba 17-aastane, teine, 10-aastane tütar Aime ja 14-aastane poeg Urmas. Igal talvel elab meie juures kõigi perekonnaliikmete õiguste ja kohustustega ka sugulane Eevi, kelle kodu on maal, kuid kes käib linnas koolis. Tema on Ürmast aasta vanem.

Veendunult pooldan nõukogude pedagoogi A. Makarenko seisukohta, et lapse tööleharjutamisega tuleb alustada väga vara. Oma lapsi püüdsime juba hoopis väiksest peale harjutada iseseisvale tegevusele. Meie laste esimeseks järjekindlaks tegevuseks on olnud eneseteenindamine — iseseisev riietumine, magamisaseme korrashoid jne. Iseseisvat riietumist võime pidada lapse üheks esimeseks tähtsamaks saavutuseks.

Nööpide, haakide, kingapannalde ja -paelttega toimetulek on lapse väikesele ja koordineeritud tegevusega harjumata käele esialgu hoopis raske ülesanne. Selle kõrval valmistab väikelapsele palju peamurdmist see, kas riietusele on käes õieti, kas käsi läheb õigesse käisesse, kas jalga saab ikka õige jala king jne. Tihti jäi pisike inimene nende probleemide ees hoopis nõutuks. Sel juhul tuli muidugi last abistada. Kuid püüdsime, kui vähegi võimalik, toimida nii, et laps ei jääks ise hoopis tegevusetu. Kui laps ei saa korrapealt ise mõnda nööpi kinni, siis näib, nagu oleks lapsevanemal kõige lihtsam see ise kinni nööpida. Kuid niisugusest kaasaaitamisest on tööleharjutamise seisukohast vähe kasu. Teadsime, et selle tulemusena laps järgmisel korral ei hakkagi ennast vaevama niisuguse tülika nööbiga, vaid pöördub otsekohe oma suure ja osava abilise poole. Lapse aktiivsuse tõstmiseks püüdsime niisugusel korral last julgustada, et ta siiski püüaks veel kord ise oma nööbist võitu saada.

Kui last tahetakse harjutada iseseisvalt riietuma, siis tuleb silmas pidada, et riided ei oleks raskesti käsitletavad. Raskesti käsitletavus rii-sub lapselt algatusjulguse. Minul isiklikult näiteks on jäänud oma varasest lapsepõlvest päris halb mälestus selja tagant nõõbitavatest pihikutest, mille nööpe kunagi kinni ega lahti ei saanud, vaatamata nähtud vaevale. Seda kogemust arvesse võttes oleme püüdnud vältida patustusi lasteriietuse lihtsuse ja kergesti käsitletavuse nõude vastu välise ilu pärast. Minu arvates ei tohiks praktilisust lasteriietuses kunagi tuua ohvriks liigsele ilutaotlusele.

Et lapses kasvatada korraharjumust, nõudsime oma lastelt sellest ajast alates, kui nad iseseisvalt lahti riietuma hakkasid, et magamaheitmisel tuleb riided sirgelt ja korralikult toolile asetada. Niipea kui laps oli selleks vähegi võimeline, järgnes kohustus, et iga laps pidi ise oma magamisaseme korrastama. Sellest tulebki, et meie lapsed hoiavad ise oma riietusesemed korras: triigivad ja pressivad neid, õmblevad nööpe ette ja nõeluvad sukki. Ühe sõnaga — hoolitsevad ise endi eest.

Lapse iseseisev riietumine, riiete korrastamine jne. on ühenduses ainult lapse enda isikuga. Sellepärast püüdsime lapse poolt sooritatavate tööde ringi laiendada kogu perekonna heaks tehtavate tööde suunas. Niisugusteks «ühiskondlikku» laadi töödeks olid meie lastele esialgu lauakatmine, lauakoristamine ja sööginõude pesemine. Et aga laste huvi nõudepesemise vastu tõsta, otsustasime nõudepesemise eest tasu maksta (tasu oli üsna minimaalne — 20 kop. korra pealt). Niisugusele mõttele viis meid minu enda lapsea kogemus. Mul oli koduaias väike, mõne ruutmeetri suurune oma peenramaa. Seda peenart harisin ja hooldasin ma ise ja tulu saaduste müügist sain endale. Seetõttu pakkus asi mulle

suurt huvi. Nüüd oma lastele nõudepesemise eest tasu makstes arvasin: mis oli mulle enesele hea, see on hea ka mu lastele. Ja tõepoolest tundus algul, et asjal on edu. Kõik lapsed, vanemast kuni kõige nooremani, tahtsid meeleldi nõudepesemisest osa võtta ja selle eest raha saada. Lastevahel tekkis isegi vaidlusi nõudepesemise õiguse ja järjekorra üle. Lastetöötajate ilmne tõus rõõmustas mind ja ma olin enesega päris rahul, et oskasin niisuguse lihtsa võttega tõsta laste huvi töö vastu.

Kuid kauaks seda enesega rahulolu ei jätkunud. Mõne aja pärast hakkasid ilmne niisugused nähud, mis panid mind järele mõtlema ja üsna pea kahtlema oma meetodi kasvatustlikus väärtuses. Näiteks seletas Urmas, et temal ei olevat parajasti soovi raha saada. Tema arvates oli päris loomulik, et niisugusel juhul ei ole nõudepesemine tema asi. Tehku seda see, kes tahab, või jäägu need hoopis pesemata. See näitas meile, et rahalise tasu sisseseadmisega koduste toimingute eest ei ole me põrmugi lähenenud oma eesmärgile: selgitada lastele kogu perekonna heaks tehtava töö vajalikkust. Vastupidi: tasu maksmise jätkamine oleks tähendanud nagu mingit opereerimist laste rahahimuga. Lõpetasime tasu maksmise, kuid nõudepesemise kohustus jäi laste jaoks püsima. Nüüd tagantjärele olen veendunud, et tegime vea, hakates koduste tööde eest lastele rahalist tasu maksuma.

Ajalehes ilmus kord huvitav kirjeldus laste töö korraldamisest ühes perekonnas (H. Pastak, «Ühest põhinõudest koduses kasvatuses», «Õhtuleht», nr. 120, 23. mai 1955. a.). Töö oli seal jaotatud kahe eelkoolialise lapse vahel. Ühel päeval pidi üks, teisel päeval teine lastest olema koduseks korrapidajaks, kelle hooleks oli korteri korrastamine, ema abistamine ja tillukese õe eest hoolitsemine vanemate tööloleku ajal.

Mõte niisugusest tööjaotusest laste vahel meeldis meile ja äratas soovi asuda järeletegemisele. Otsustasimegi toimida nii ka oma perekonnas. Sealjuures tuli arvestada mitmesuguseid erinevusi. Ajalehes kirjeldatud perekonnas olid lapsed eelkoolialised, kuid meil käisid kõik neli koolis, pealegi osa hommikupoolses, osa õhtupoolses vahetuses. Tolles perekonnas oli vanusevahe mõlema asjaosalise lapse vahel ainult 1 aasta, meil oli vanusevahe kõige vanema ja kõige noorema vahel 7 aastat. Siiski lahendasime asja nii, et kodusest korrapidamisest pidi osa võtma iga laps. Korrapidaja kohuseid täitis meil iga laps üks nädal järjest. Korrapidaja ülesandeks oli pesta sööginõud, abistada söögi tegemisel, pesta igal laupäeval toad, kloppida vaibad ja pühkida tolmu vajaduse järgi. Peale selle pidi korrapidaja hoolitsema, et puud pliidi ja ahju jaoks oleksid saetud ja lõhutud ning tupp kantud. Eriti viimane ülesanne oli küllaltki raske, sest elame kolmandal korrusel ja puud tuli kanda keldrist. Me ei nõudnud, et korrapidaja igakord ise oleks puud saaginud ja lõhkunud ning tupp kandnud. Tema ülesanne seisnes peamiselt teistega kokkuleppimises, kes missugusel päeval puude saagimisest ja lõhkumisest ning tuppakandmisest osa võtab, sest seda tööd oli paariviisi kergem teha.

Niisuguse korra juures ilmnis, et kõigi loetletud tööde hulgast oli korrapidajale ilmselt kõige tülikam puudekõõmuse lahendamine, sest neljal eri vanusega lapsel ei ole niisuguse küllaltki raske ja aeganõudva töö asjas kokkuleppe sobitamine kuigi lihtne ülesanne. Meie, vanemad ei seganud ennast teadlikult vahele korrapidaja töösse, välja arvatud mõned üksikud juhud, kui korrapidaja tõesti enam ise ei suutnud hakkama saada. Lootsime, et niisugune kord arendab lastes organiseerimis-

oskust ja õpetab neid praktiliste kogemuste varal ühise töö tähtsust hindama.

Hästi leppisid teineteise abistamise asjus kokku vanemad tüdrukud — Imbi ja Eevi. Nähtavasti on kokkuleppimine tütarlaste vahel kergem kui tütarlaste ja poiste vahel, sest Urmaga neil kokkulepe kuidagi ei sobinud. Urma juures tulid ilmsiks sel ajal tihti mingid jonnakusehood, mis ei lasknud tal teistega kokkuleppele jõuda. Seetõttu juhtus mitmelgi korral, et Urmas pidi, hambad ristis, puude valmistamisega ja tuppa kandmisega üksi toime tulema, sest ta ei olnud abistanud tüdrukuid ja need omakorda ei abistanud teda. Kõige noorem, Aimet, abistasid selles töös siiski kõik teised, tema oli rohkem oma abiliste abistaja.

Niisugune töökorraldus perekonnas andis minu arvates mõningaid kasulikke tulemusi. Kodused tööd omandasid seetõttu plaanikindla, organiseeritud ilme. Igaüks lastest oli teadlik oma kohustustest ja pidi harjuma oma majapidamiskohustusi kooskõlastama koduste õppeülesannete ettevalmistamisega ja vaba aja veetmisega. Lastel oli võimalus näha ühise töö tegelikku tulu.

Kirjeldatud töökorraldus kehtis meie peres ühe koolitalve jooksul. Selles tuli siiski ette võtta mõningaid muudatusi mitmel põhjusel. Üheks põhjuseks oli laste vanusevahe. Vanusevahe tõttu oli töö, mis ühele lapsele täiesti jõukohane, väiksemale ja nõrgemale juba üle jõu käiv. Suureks takistuseks oli ka laste kooliskäimine eri aegadel.

Kodustest töödest peavad lapsed meil ka praegu osa võtma, kuid see toimub vanemate poolt antud korralduste kohaselt. Mõni asi on siiski jäänud püsima. Korrapidamise ajast on jäänud püsima puude valmistamine ja tuppa kandmine organiseeritud korras. Ülesanne on nelja lapse vahel ära jaotatud: igaüks on selle töö täitmise eest vastutav eri päeval. Järjekorra kindlaksmääramine on jäetud laste endi hooleks. On võimalus töökordi omavahel vahetada. Võib aga ka puud korraga mitme päeva jaoks valmis teha, siis on vastavalt teised õhtud vabad. Lapsed kasutavad meeleldi neid võimalusi ja lepivad omavahel kokku töökordade vahetamiseks, kui isiklikud üritused ei lase teatud õhtul tööülesannet täita. Vahetevahel lepivad lapsed isekeskis kokku ja teevad üheskoos puud mitme päeva jaoks valmis. Kõige selle juures on aga tingimuseks, et alati peab vajalikul hulgal pliidi- ja ahjupuid toas olema. Kui mõni on oma kohustuse unustanud, siis selgitan veel õhtul välja, kelle kord oli puid tuua ja see ei saa enne magamagi, kui on oma kohustuse täitnud.

Pedagoogikas on isikliku eeskuju tähtsus laste kasvatamisel tõstetud tähtsale kohale. Ka koduse kasvatus juures on vanemate isiklik eeskuju peamiseks aluseks. Kuid siiski võib mõnel puhul tähele panna ainuüksi isikliku eeskuju piisamatust. Tuleb teadlikult otsida täiendavaid abinõusid, et kasvatusraskusest üle saada.

Toon näite. Mina ei häbene teha koduseid majapidamistöid, ka mitte niisuguseid töid, mida üsna laialdaselt nimetatakse «naiste töödeks», nagu kartulikoormine, nõudepesemine, vaibakloppimine, pesukuivatamine jt. Mõnigi kord õhtul, kui olen küllalt vara koju jõudnud, olen asunud ilma kutset ootamata abikaasale toiduvalmistamise juures appi. Seega on meie peres eeskuju koduste tööde sooritamiseks täiel määral olemas. Oma lapsi oleme harjutanud juba maast-madalast majapidamistööst osa võtma. Paistab, et on loodud olukord, mis peaks lapsi mõjutama ühesuguse valmisolekuga tegema kõiki ettetulevaid majapidamis-

töid. Kuid asi ei ole siiski täiesti nii. Urma juures avaldub teatud vastumeelsus nõudepesemise vastu. Ta peseb küll alati hoolikalt ära omaenda sööginõud, kuid sundida teda kogu pere sööginõusid pesema on üsna raske. Mõndagi muud tööd teeb ta tihti vabatahtlikult, kui näeb vaja olevat, kuid nõudepesemisest püüab ta mõnikord isegi käsu korral kõrvale hiilida. Ta ei too midagi ette keeldumise põhjendamiseks, kuid mõnest juhuslikust vihjest oletan, et siin on mängus mõisted «meeste töö» ja «naiste töö». Nähtavasti on poiste hulgas levinud väär suhtumine sellelaadilistesse töödese. Niisuguse vaateviisi ekslikkuse selgitamine ei ole Urma juures senini märgatavat tagajärge andnud. Igandlik vaade teatud töö kohta on käesoleval juhul nagu pisik tunginud poisi teadvusse ega lase tal praegu õiget seisukohta näha. Kuid ma loodan, et kasvatuse mõjul aja jooksul kaob iseenesest niisugune väljastpoolt omandatud eelarvamus.

Oleme püüdnud oma lapsi tõmmata kaasa ka toiduvalmistamisele. See toimus järgmiselt. Kõigepealt sai laps ülesandeks teha tuli pliidi alla, panna vesi soojenema. Sellele järgnesid harjutused toiduainete sissepanemiseks, mis ema poolt parajal hulgal olid valmis pandud. Hiljem tuli lastel juba ise hakata valmistama lihtsamaid toite, nagu praekartuleid, piimasuppe, putrusid jt. Praegu on suuremad lapsed võimelised iseseisvalt toitu valmistama. Paari aasta eest sõitsime abikaasaga koos suvel kuuks ajaks ära. Nooremad lapsed — Urma ja Aime — saatsime maale, kuid Imbil oli kohustusi linnas. Seetõttu jäi ta kuuks ajaks omaette elama. Lõunasöögi söi ta küll enamasti sööklas, kuid hommiku- ja õhtusöögi valmistamise eest hoolitses ise. Toidurahaks saadud summaga tuli ta hästi välja, koguni hoidis veel osa kokkugi. Säastu sai ta muidugi endale.

Imbi tegeleb spordiga. Sellega seoses on tal tulnud igal suvel mitmel korral kaasa teha võistlusreise teistesse linnadesse. Ettevalmistused, mis tavaliselt eelnevad reisile, on olnud tema enda hooleks. Nende hulka kuulub ka kaasavõetava toidu eest hoolitsemine. Tal tuleb ise kalkuleerida, mida ja kui palju kaasa võtta. Tuleb ise keeta ja küpsetada. Arvan, et see asjaolu on aidanud kaasa tema kogemuste suurenemisele.

Perekondlikuks traditsiooniks on meil kujunenud laupäevaõhtused küpsetamised kodus. Selle vastu tunneb huvi igaüks ja aitab hoolega kaasa: kes hoolitseb puude eest, kes teeb saiakesi, kes valvab nende küpsmise üle. Lastele meeldib niisugune tegevus.

Ühes tuttavas perekonnas on juurdunud meeldiv komme, et pühapäeviti valmistavad lapsed lõunasöögi. Sellel on tavalisest pidulikum ilme. Kui muidu süüakse lihtsalt köögis, siis nüüd katavad lapsed laua toas, kasutades sealjuures serviisi jne. Otsustasin katsetada taolise üritusega ka oma kodus. Hiljuti oligi soodne juhus — vanemal tütrele Imbil oli sünnipäev. Sünnipäeva tähistasime väikese koosviibimisega, kuhu kutsusime mõned Imbi kooliõed ja muidugi oma pere lapsed. Et ema viibis tol ajal parajasti sanatooriumis, siis leppisime kokku, et sünnipäeva ettevalmistamine ja korraldamine jääb täiesti Imbi enda hooleks. Varasemad kogemused söögivalmistamise alal olid Imbile nüüd väga kasulikud. Ühtlasi oli tal võimalus omandada uusi tulusaid kogemusi. Põhjalikult tuli tal meenutada lauakatmise nõudeid, lauakombeid jne., et kõik kenasti välja tuleks. Suurt ärevust sai ta tunda selle tõttu, et unustas hankida vajamineva hapukoore. Ei jäänud muud üle, kui rutata kauplusesse hapukoore järele. Kuid kaupluses oli tavaline laupäevaõhtune ostjate rohkus,

tuli järjekorras seista, mis võttis kaua aega. Ta ise jutustas pärast, et närvitseks väga, kartes, et ei jõua õigeks ajaks valmis.

Kindlasti aitab see sündmus kaasa, et ta tulevikus palju hoolsamini oma tegevuse üksikasjad läbi mõtleb. Ta ise resümeeris oma muljeid teisel hommikul järgmiselt: «Nüüd on mul üks kogemus rohkem. Kui miski ei tule päris hästi välja, siis tead teinekord, kuis paremini teha. Kui aga tuleb hästi välja, siis on asi veel lihtsam, tuleb niisamuti teha.» Kui vanemad hakkaksid niisuguseid endastmõistetavaid tõdesid dikteerima õpetlike kõnelustena, siis oleks sellest vaevalt kuigi palju kasu. Tavaliselt ununeb niisugune õpetlik jutt piasiasjade tähtsusest varsti peale kõneluse lõppu. Kuid omaenese kogemus jääb püsivalt mällu.

Nagu märkisin juba varem, mitte üksi Imbi, vaid ka kõik teised lapsed on pidanud meil tegelema toiduvalmistamisega. Ainult kõige nooremal, Aime, kes on 10-aastane, on sellega mõningaid raskusi. Urmas aga näiteks tuli 10-aastasena juba lihtsama toidu valmistamisega ise toime. Tol ajal nimelt lamas ema jalaluumurdega voodis. Kõik lapsed, välja arvatud Aime, kes oli tollal eelkooliealine, käisid koolis. Mina ise käisin tööl. Seetõttu oli lõunasöögi küsimus meil päris tõsine probleem. Tunniajaline lõunavaheaeg oli liiga lühike selleks, et ma ise oleksin saanud midagi valmistada. Tuli kasutada Urma abi. Kuna Urmas käis koolis õhtupoolses vahetuses, siis oli võimalik temaga kokku leppida, et ta teeb teatud kellaajal tule pliidi alla ja muidki ettevalmistusi, mille tõttu söögi valmistamine läheb mul pärast kiiremini. Kuid üsna mitmel korral oli Urmal minu tuleku ajaks toit juba valmis. Muidugi aitas teda ema voodist nõuannetega.

Mõni aeg tagasi läks ema kuuks ajaks sanatooriumi. Kohe algul leppisime lastega kokku, et need toimingud, mida muidu sooritas ema, tuleb nüüd kõigi vahel ära jaotada. Otsustasime, et igal hommikul tõuseb üks perekonnaliikmetest pool tundi teistest varem ja sooritab hommikused toimingud. Nüüd kõlises äratuskell igal hommikul eri voodi juures. Asjaosaline tõusis, tegi tule pliidi alla, keetis kohvi või teed, kattis laua ja äratas õigel ajal ka teised. Kohustus oli kehtiv ka Aime jaoks, kuid mina võtsin tema abistamise enda peale. Lapsed täitsid oma kohustusi hoolikalt.

Laste majapidamistööd peaksid minu arvates olema võimalikult mitmesugused. Ühe ja sama kindla ülesande alaline täitmine võib küll süvendada korraharjumust, kuid algatusvõime kasvatamisel on ühest (või mõnest üksikust) ülesandest vähe kasu.

Maal, kus enamasti igal perekonnal on kasutada maad ja peetakse loomi, on võimalused lastele antavate tööülesannete mitmekesistamiseks üsna laiapiirilised. Raskem on lugu linnas. Suurtes kommunaalmajades elunevatel perekondadel langevad enamasti ära võimalused rakendada lapsi aia- ja loomapidamisega ühenduses olevaile töödele. Mina oma perekonnaga olen alati elanud niisuguses majas, kus need võimalused puuduvad. Mõningaid võimalusi aiatööks on andnud ametiühingu kaudu jagatavad maatükid. Igal kevadel oleme külvi- ja istutustööd teinud koos lastega. Samuti on nad pidanud hiljem osa võtma rohimisest, kobestamisest, kastmisest jne. Olen märganud, et lastele pakub isegi teatud esteetilist lõbu näha rohitud ja korrastatud peenraid. See innustab neid hoolsamale tööle.

Kui meil nüüd suure osa kodustest töödest sooritavad lapsed, siis ei ole me selleni jõudnud ilma raskusteta. Vastupidi — raskusi on olnud

küllalt ja neid on veelgi, kuid alati oleme püüdnud neist üle saada. Toon mõned näited.

Nagu eespool öeldud, oli meil kombeks, et väikesest alates pidi iga laps korrastama oma voodi ise. Kuid kõige noorem, Aime hakkas hommi-kuti oma voodit tegemata jätma. See oli esimestel kooliaastatel. Ta tõu-sis hiljem kui teised ja jäi tihti hommikupooleks üksi koju. Sagedasti võis lõuna ajal leida, et magamisase on korrastamata. Voodi asus eraldi toas. Hommikul tõustes riietus ta kiiresti ja jooksis tavaliselt kööki, et vaadata, mis on hommikusöögiks. Hiljem hakkas ta mängima, õppima ja lugema ega läinudki enam sinna tuppa, kus tema voodi asus. See jäigi korrastamata. Nõudis palju püsivust, et talle voodi kordategemise kohus-tust harjumuseks muuta. Kui voodi oli lõunaks tegemata, siis nõudsin lõunale tulles, et ta selle ära teeks enne kooliminekut, olgu tal kuitahes vähe aega. Mõne aja möödudes hakkas ta korralikult hoolitsema oma voodi eest. Talle sai harjumuseks voodi korda teha kohe peale riidesse-panemist.

Teine näide. Kõik meie lapsed armastavad väga lugeda, vahest isegi ülearu. Üks suuremaid lugejaid oli Urmas. Kui teda lugemise ajal midagi teha kästi, siis ühmas ta tavaliselt jaatava vastuse, kuid jättis siiski käsu täitmata. Mõnikord ema tüdines teda korduvalt käsutamast ja laskis tal edasi lugeda. Niisugune tööst kõrvalpeõiklemine hakkas Urmal peaaegu harjumuseks kujunema, eriti kui kästud tegevus temale mee-lepärane ei olnud. Nõudis püsivat hoolt ja küllaltki kannatlikkust, et seda halba harjumust välja juurida.

Mõnes perekonnas kasutatakse laste kasvatamisel ühe vahendina karistust, eriti aga kehalist karistust. Mina ei ole üldse kehalise karistuse kui kasvatusvahendi pooldaja, kuid eriti olen püüdnud sellest hoiduda lastes tööarmastuse kasvatamisel. Olen arvamisel, et kui lastes tahe-takse kasvatada armastust töö vastu, siis vaevalt saab seda karistamise kaasabil. Karistuse sunnil täidab laps võib-olla küll temale antud kohus-tuse, kuid selle ajendajaks on hirm karistuse pärast, mitte kohusetunne või armastus töö vastu. Erandiks on muidugi see, kui teo tulemus või tegemata jätmise ise osutub karistuseks. Näiteks tuli meil mõnel korral ette, et lapsed, jättes oma toa kütmata, milline töö oli nende hooleks, pidid ise ka külmas toas magama.

Nagu eespool toodud näidetest peaks ilmne, olen lastelt tööüles-annete täitmist nõudnud järjekindlalt. Kui ilmnes, et ühekordsest käski-misest ei aidanud, kordasin seda. Minu arvates ei ole ühelgi juhul luba-tav, et antud käsk jääks lapse poolt täitmata. Väär on lapsevanema seis-ukoht, kes ühel lastevanemate lektoriumil ütles, et ta ei jõudvat oma last nii palju sundida, vaid tegevat parem ise töö ära.

Olen seadnud endale eesmärgiks, et laps teeks tema hooleks antud töö teadlikult, selle otstarbest ja vajalikkusest aru saades, nii õpib ta paremini hindama töö tulemust. Kui näiteks inimene on pidanud ise toas puhtust ja korda looma, siis tahab ja oskab ta seda igal pool pidada. Kui ta aga sellega ei ole tegelnud, siis võib ta kergesti omandada vastu-pidised harjumused. Tean perekonda, kus kaks täiskasvanud last ei oska enda ümbruses korda ega puhtust pidada. Poeg loobib paberossiotsad põrandale, raputab laudlinad ja vaibad paberossituhka täis, heidab tol-muste või poriste jalgadega diivanile jne. Kui tütar juhtub ema ärasõidu tõttu mõneks päevaks üksi koju jääma, siis ema, kes on ise korraarmas-taja inimene, leiab tagasi tulles alati kõik sööginõud pesemata eest, sest

tütrel ei ole kombeks kasutatud sööginõusid ise pesta. Need lapsed ei ole sugugi halva iseloomuga, nad armastavad oma ema, kuid on lapsepõlvest saanud kaasa harjumuse, et teised koristavad nende järelt. Nende ema, kes oli õpetaja, kasvatas lapsi üksi. Töökoormus sundis teda pidama majaabilist. On kergesti mõistetav, et viimane fakt ongi põhjuseks, millest kasvasid välja mõlema lapse väärad harjumused, millest nad ei suuda vabaneda täiskasvanunagi.

Nagu öeldud, on meie perekonnas laste töö seisnenud peamiselt kodustest majapidamistööst osavõtmises. Kuid laste töösektor on koduste majapidamistöodega piirdunud ainult sellepärast, et meil puuduvad võimalused muuks. Mõnel tööalal on võimalik lapsi kaasa tõmmata ka vanemate kutsetöele. Meil see võimalus puudub, sest töötan raamatupidamise alal, s. o. tööalal, millele lapsi rakendada ei saa. Kuid ma loodan, et ka koduse majapidamise vastu huvi äratamisega õpetan oma lapsi olemasolevate võimaluste piires tööd hindama, nii et neil kord iseseisvalt ellu astudes on kodust kaasa võtta harjumus tööd teha ja tööst lugu pidada.

Koolipidude korraldamise kogemusi.

L. RINKEN,

Võru III Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Koolipidu on selline üritus, mis hõlmab kogu õpilasperet, õpetajaid, teisi kooli töötajaid ja paljusid lastevanemaid. Seega koolipidu ja selle ettevalmistamise käik on kollektiivi loominguliste jõudude äratamise ja liitmise paremaid vorme. Selles loomingukses töös leiavad rakendamist ja edasiarendamist kollektiivi iga liikme loomupärased võimed, mis õppeprotsessis täies ulatuses rakendamist ei leia. Lastevanemate kaasatõmbamine koolipidude ettevalmistamisse ja läbiviimisse tihendab sidet kodu ja kooli vahel ning kujuneb loomulikuks aluseks lastevanemate pedagoogilise silmaringi laiendamisel.

Hästi korraldatud lastepeod veenavad lastevanemaid koolis tehtava õppe-kasvatustöö sisukuses ja see on üks teid kooli autoriteedi tõstmisel.

Meie koolipidude traditsioonid.

Meie kooli kogemused on näidanud, et avalike ürituste korraldamist ei saa usaldada ühe klassivälise ringi (näiteks draamaringi, muusikaringi) hooleks, vaid selleks tuleb kaasa tõmmata suur osa klassivälise töö ringe ja õpilasorganisatsioonid.

Arvestades sügisel koostatavat kooli üldtööplaani, kus on märgitud ka koolipeod ja kirjandus- ning klassiõhtud, teevad ringijuhid oma perspektiivtööplaani, nähes ette ringi abi ja ülesanded iga ülekoollise ürituse puhuks. Sellepärast on vajalik, et plaani koostamisel ja tegelikus töös ringijuhid omavahel töö tempo ja temaatika kooskõlastaksid.

Toon väljavõtte kooli üldtööplaanist 1956/57. õppeaastal:

23. novembril: muinasjutuõhtu, korraldajaks 4. ja 5. rühma pioneerid.
29. detsembril: nääriõhtu, korraldajaks isetegevusringid. 4. märtsil: koolipidu (tasuline), korraldajaks isetegevusringid.

Kuigi plaanis ettenähtud muinasjutuõhtu korraldamise eest on vastutavad 4. ja 5. rühma pioneerid, ei saa sellest kõrvale jääda ka klassivälise töö ringid. Nimetatud pioneerirühmade, draamaringi hooldusõpetaja ja vanempioneerijuhi koostööna valmib muinasjutuõhtu plaan ja valitakse repertuaar. Üheaegselt repertuaari ettevalmistamisega hakkavad osavate käte ringi liikmed valmistama rekvisiite ja kostüüme.

Nääripeo põhirepertuaari on meil peamiselt andnud algklasside õpilased. Möödunud aastal esitasid I klassi õpilased lastenäidendi «Nukk läheb metsa näärivana otsima». Töö näidendi osalistega kuni näidendi lõpliku viimistlemiseni viisid läbi draamaringi liikmed.

Nii loemegi draamaringi tööplaanist:

Ülesannete jaotamine nääriõhtuks. A. Ilvese lastenäidend «Nukk läheb metsa nääri-vana otsima». Lavastajad: S. Kalde ja E. Nukk (VI kl. õpilased). Tantsud: M. Heinaste (V kl. õpil.). Kostüümikavandid: T. Reiksaar (VI kl. õpil.). Kostüümid: iga draama-ringi liige valmistab ühe kostüümi; tööd jaotavad ja juhendavad E. Palk (V kl. õpil.) ja T. Reiksaar (VI kl. õpil.) Grimeerijad: L. Võsa (VI kl. õpil.) ja K. Koitla (VII kl. õpil.).

Nii see ka toimus.

4. märtsil peetud koolipeo kavas oli O. Lutsu näidend «Nukitsamees». Näidendi lavastaja (draamaringi hooldusõpetaja) töötas välja lavastuse plaani. Näidendisse olid põimitud tantsud, laulud ja saatemuusika meeleolu loomiseks. Siit said ülesanded tantsu- ja muusikaring. Tuli õppida jaaniussikeste ja nahkhiirte tantsu. Muusikaõpetaja valis muusika vastavalt stseenis esinevale meeleolule ja õpetas vilespillide ning okariinide ansambli neid meloodiaid esitama. Samaaegselt sai ülesande ka tehnikaring, mille liikmed valmistasid jaaniussikeste vilkuvad laternad. Mõned nädalad enne pidu toimus lastevanemate aktiivi ja kooli töötajate ühine nõupidamine. Sellel nõupidamisel jaotati peo tegeliku korraldamisega seoses olevad ülesanded kooli töötajate vahel, kusjuures ka lastevanemad võtsid endale kohustusi.

Näitena toon väljavõtte lastevanemate aktiivi ja kooli töötajate ühisel nõupidamisel vastuvõetud tööjaotusest:

Kooliruumide kohandamine peoks (vaheseinte eemaldamine ja lava ehitamine) ning tööd etenduse ajal laval: kooliteenija K., õpetaja V. ja lapsevanem N.

Lavavalgustus: õpetaja R. ja lapsevanem K.

Repertuaari kooskõlastamine ja järjestamine, isetegevuse üldjuhtimine: õpetaja R.

Õpilaste juhendamine kuulutuste valmistamisel: õpetaja U.

Kostümeerijad: õpetajad K. ja P.; abistavad lastevanemad J., V., T., P., R., H. ja L. Grimeerija: õpetaja K.

Dekoratsioonid ja rekvisiidid: õpetaja P. ja lapsevanem L.

Üldkorrapidajad: õpetaja L. ja lapsevanem O.

Korrapidajad peosaalis: õpetaja N. ja lapsevanem L.

Piletite müük: õpetaja U. ja lapsevanem V.

Piletikontrolörid: õpetaja J. ja lapsevanem R.

Peoruumide dekoreerimine: vanempioneerijuht K.

Seltskondlik osa ja mängud lastele: õpetaja K.

Muusika: õpetaja H.

Riidehoid lastele: kooliteenija L.

Riidehoid täiskasvanuile: kooliteenija V.

Koolipeo kava kinnitamine, load, üldjuhtimine: direktor U.

Selline tööjaotus näitab ära iga lõigu eest vastutavad töötajad. Need omakorda moodustavad vastava töö tegemiseks brigaadid õpilastest ja lastevanemaist.

Tööjaotus koolipeoks on hädavajalik, sest siis pole karta juhuslikkust ega läbimõtlematust.

Tööjaotus pannakse välja õpetajate toas teadete tahvlile, nii et keegi ei saa oma tööülesannet unustada.

Näitena toodud «Nukitsamehe» lavastus nõudis suhteliselt vähe kostüüme ja dekoratsioone, kuid võimaldas siiski rakendada suure hulga õpilasi ja lastevanemaid. Varemini lavastatud dramatiseeringud «Havi käsul», «Lumivalgeke» ja «Kivilill» nõudsid aga hoopis suuremat ettevalmistust. Siin töötasid õpetajad, õpilased ja lastevanemad peo eel mitmel õhtul ja pühapäeval, kusjuures kunstilisel kujundamisel abistas neid ka kohaliku pioneeride maja kunstiringi juhataja.

Oma 10-aastase töötamisaja kestel Võru III 7-klassilises Koolis olen näinud, kuidas õpilaste isetegevuslikud peod on juhuslikest üritustest kujunenud traditsiooniliseks.

Selle traditsiooni kandjaks on kooli suur isetegevuslaste pere, mille järelkasvu kindlustab vanemate õpilaste eeskuju.

Selliste traditsioonide kujunemise peamiseks aluseks on olnud kooli õpetajaskonna sihi- ja järjekindel töö, mille kestel isetegevust juhendavad õpetajad on arenenud, omandanud kogemusi ja leidnud järjest uusi vorme õpilaste kunstilise isetegevuse suunamiseks.

Kõige raskemaks isetegevuse lõiguks osutus meile näidendite lavastamine, sest polnud ühtegi õpetajat, kellele oleks olnud küllaldaselt kogemusi sel alal. Esimesed põhjapanevad praktilised juhendid sai nende ridade kirjutaja ühelt endise Lõuna-Eesti Teatri näitlejalt, kes omas ka pedagoogilist haridust. Tema juhendamisel lavastasingi näidendid «Külmataat» ja «Kaluri pojad». Need olid esimesed loominguks õnnestumised ja andsid julgust edasiseks tööks. Nende lavastuste kaudu kogesin, et lapsed on suutelised sisse elama osasse, mida nad peavad kehas-tama, ainult siis, kui neile see osa on hästi lahti mõtestatud. Peale selle kogesin veel, et osade ja koosmängu viimistlemisel peab olema rangelt nõudlik ja järjekindel nagu õppetunniski. Nägin, et osatäitjate teksti ilmekus nõuab sõnakunsti põhialuste tundmist ja eelnevat väljaarendamist. Seda tuli teha draamaringi töökoosolekuil, individuaalselt ja eesti keele tundides. Alates nendest esimestest katsetest oleme näidendite lavaletoomisel osatäitjale esitatavaid nõudeid püüdnud pidevalt tõsta. See on vajalik lavastuse õnnestumiseks ja järelkasvule eeskujuks.

Koolipidude kavadest.

Nagu teistes koolideski, nii on ka meil kõige enam levinud sega-eeskavaga koolipeod. Kava esimese osa seda tüüpi peol moodustavad koori- ja soololaulud, õpilasorkestri ettekanded, deklamatsioonid ja kehakultuuri- alased esinemised, aga kava teise osa — näidend.

Alljärgnevalt esitan ühe näidisrepertuaari taolise ülesehitusega kevad-peost.

- I. Sõnavõtt «Rahuüritus võidab». Esineb kommunistlik noor L. M.
- II. Opilaskoor: Arro, «Rahulaul», läti rahvalaul «Istutasin toominga» ja E. Aarne, «Kassilaul».
- III. Mudilaskoor: Dunajevski, «Küll on hea» ja Gluck, «Laululinnule».
- IV. Orkester: vene rahvaviis «Stepp on ümberringi», lastelaul «Loomade pidu» ja akordionisoolona vene rahvalaul «Seal Siberis Baikali taga».
- V. Soolo- ja ansambli laule: Terri, «Meremehed», Mozart, «Kevadeigatsus» ja Simm, «Kevadekuulutajad».
- VI. Võimlemise vabaharjutusi.
- VII. Deklamatsioone: «Pioneeride rahulaul» (II kl. lugemikust), Smuul, «Et õna-puud öitseksid» ja «Kuldnook» (I kl. lugemikust).
- VIII. Dramatiseering «Kivilill» samanimelise vene muinasjutu järgi.

Materjali valikul juhendatakse sellest, milliste tähtpäevade puhul või millisel aastaajal pidu toimub.

Oleme püüdnud rahuldada ka meie nooremate õpilaste ja eelkoolialiste laste vajadusi iga-aastaste muinasjutu õhtute korraldamisega. Esimeseks selletaoliseks katseks oli F. R. Kreutzwaldi 150.

sünni-aastapäeva puhul korraldatud muinasjutuõhtu, kus esitasime Kreutzwaldi muinasjutte jutustustena, dialoogidena ja dramatiseeringutena. Teiseks näiteks on teemal «Hea ja kuri muinasjuttudes» korraldatud muinasjutuõhtu. Siin kasutasime paljude rahvaste muinasjutte, kusjuures kogu õhtut juhtisid Hea ja Kuri Muinasjutuvestja.

Erilaadne oli muinasjutuõhtuna kujundatud satiiriõhtu «Kooliümbruse loomade koosolek». Selle õhtu tekstilise osa koostasid draamaringi liikmed koos klasside aktivistidega õpilaste elust kogutud materjalide alusel. Tegelasteks sellel õhtul olid koolimaja naabruse koer ja kass, konnad ja hiired kooli elavnurgast ning loomad ja linnud kooli ümbruse metsadest, millest läbi kulgevad meie õpilaste kooliteed. Satiirilises vormis, seotud ja sidumata kõnes, peeti loomade koosolek, kus loomade poolt nähtu ja kuuldu põhjal arutati kooli õpilaste käitumist — head ja halba. Kogu õhtu sisu hoiti selliselt saladuses, et vaatluse alla võetud õpilasi oli võimalik publiku hulgast «koosoleku» ette kutsuda. Selle õhtu ettevalmistamine arendas esinemis- ja vaatlemisoskust ning tugevdas kriitilist meelt.

Oleme katsetanud ka kirjandusliku karnevaliga. Nooremad õpilased kehastasid peamiselt muinasjuttude tegelasi, vanemate klasside õpilased tundides ja klassivälises lugemises tundmaõpitud teoste tegelasi. Nooremate klasside tegelased, karnevalist osavõtjad esinesid klasside kaupa valitud teemadel: I klass: «Neli aastaaga», II klass: «Pöialpoisid-töömehed» muinasjutust «Lumivalgeke ja seitse pöialpoissi», III klass: elukutsete esindajad Majakovski luuletusest «Kelleks saada», IV klass: muinasjutt «Kakuke» (vene keeles).

Alates V klassist rakendati õpilasi sel puhul draamaringi juhtimisel, kusjuures üldiseks teemaks oli kujutada rahvaste elu enne ja nüüd: Tasuja monoloog Bornhöhe jutustusest «Tasuja»; «Külapoisid õitsil», katkendi dramatiseering Turgenevi jutustusest «Bežini aas»; dramatiseering «Rehepeks mõisas» E. Vilde romaani «Mahtra sõda» ainetel. Tänapäeva temaatikat töid kõnealuse õhtu kavasse sõnalis-muusikaline seade «Külv ja lõikus» ning luuletuse «Valgus süttis» instseneering. Selle õhtu läbiviimisele oli kooli 186 õpilasest rakendatud 140.

Et kooli üldpidudel saavad esineda ainult parimad isetegevuslased, siis harrastame kogu klassikollektiivi üritusena klassiõhtuid. Aasta-aastalt on klassiõhtuid korraldavate klasside arv suurenenud. Möödunud õppeaastal suutis juba ka I klass sisustada omaette klassiõhtu. Iga klass valis klassiõhtuks jõukohase teema: I klass: «1. mai», II—IV klass: «Linnud — meie sõbrad», V klass: «Lenini sünnipäev», VI klass: muinasjutuõhtu, VII klass: kirjandusõhtu teemal «Seiklusjutte maalt ja merelt».

Mainitud õhtutest viimane oli planeeritud lasteraamatunädala avamiseks koolis. Esitan näitena VII klassi õhtu kava.

1. Sissejuhatav sõnavõtt õpilaselt.

2. Sarjas «Seiklusjutte maalt ja merelt» ilmunud raamatute tutvustamine epidiaskoopilise projektsiooni taustal esitatavate katkendite ja laulude kaudu.

3. Kuidas lugeda teost sarjast «Seiklusjutte maalt ja merelt». Näitena kasutatud teost «Hirvekütt».

4. Teose «Hirvekütt» läbitöötamise näide: a) tutvumine autoriga; b) leiame sündmuspaigad (kaardi kasutamine); c) sisuga tutvumine (esitasime katkendeid dramatiseeringuna); d) teisi antud teemale lähedasi sündmusi käsitlevaid teoseid (Nikolaus Lenau luuletus «Kolm indiaanlast»); e) lugemistulemuste jäädvustamine klassivälise lugemise vihikus (näide õpilase vihikust).

5. Antud teoste põhjal õpilaste poolt koolile valmistatud jooniste ja makettide demonstreerimine.

Mõningaid lahendusi koolipidude repertuaari küsimustes.

Aastaid tagasi ilmusid esimesed väljaanded sarjast «Noorte Näitelava». Neis väljaannetes ilmunud näidenditest olen lavastanud: Mihhalkovi «Punase kaelaräti» ja «Eriülesande», Gaidari «Timuri ja tema meeskonna», vene muinasjutu «Külmataat», Maršaki «Muinasjutu Sokust», «Kassi maja» jt.

Loetletud näidendite hulgast kujunes õnnestunumaks «Kassi maja» lavastus. Lavastust aitasid elustada laulud, muusikasaade ja tantsud. Väga suure töö tegi saatemuusika loomisel meie kooli tookordne muusikaõpetaja sm. H. Juurikas.

«Noorte Näitelava» ilmumise katkedes tekkis ka puudujääk repertuaari põhiosas, näidendites.

Ainukeseks väljapääsuks kujunes muinasjuttude dramatiseerimine. Dramatiseeringud valmisid tihedas loomingulises koostöös kooli muusikaõpetajaga. Nii on kooli jõududega dramatiseeritud ja koolis esitatud dramatiseeringud «Havi käsul», «Lumivalgeke ja seitse põialpoissi» ja «Kivilill». Ilmuma hakanud «Kooli Näitelava» suudab mõnevõrra lahendada vahepeal tekkinud kriisi.

Temaatilisteks õhtuteks ja tähtpäevadeks tuleb aga koostada montaaže ja dramatiseerida sobivate teoste katkendeid. Tuleb luua ka tekste, millega siduda õhtu kava.

Koolipidude korraldamiseks vajaliku tehnilise baasi loomisest.

Paljudes koolides raskendab koolipidude korraldamist ruumide kitsikus. Meie koolis tuleb peo puhul lammutada kolme klassiruumi vaheseinad, et saada ruumi lava ja vaatajaskonna jaoks. Seda primitiivset ja kitsast lava oleme pidevalt püüdnud täiustada. Pidulikku meeleolu aitab luua vaatajaskonnale määratud ruumide dekoreerimine. Oleme kasutanud nii-hästi lae- kui ka seinadekoratsioone. Oleme neid säilitanud, sest aeg-ajalt ja koos mõnesuguste lisanditega on neid võimalik uuesti kasutada.

Aastate jooksul oleme oma lava tarbeks muretsenud korralikud eesriided, vahetatavad foonid ning mitmesuguste külgakardinate ja dekoratsioonide kogu. Enamik sellest sisustusest on muretsetud tasuliste pidude sissetulekutest. Rahalisi kulutusi on tulnud teha põhiliselt materjali hankimiseks, kuna tehnilise töö on teinud koolipere ja lastevanemad.

Aastate jooksul on kogunenud üsna suur kostüümide ja rekvisiitide kogu, mis rahuldab kooli nõudeid lastenäidendite lavastamisel: kodu- ja metsloomade ning lindude kostüümid ja maskid (maskid on pabermasist valmistatud), komplekte vene rahvarõivaist, eesti talurahva rõivastust jäljendavad kostüümid, lillede ja lumehelveste kostüümid jt. Minimaalne kogu lavavalgustusseadmeist on ka kooli ja lastevanemate jõududega valmistatud (lülituskilp, prožektorid, juhtmestik). Ligemal ajal on kavas muretseda parukaid.

Distsipliin koolipidudel.

Koolipidude distsipliini all ei tule mõista mitte ainult korra tagamist, vaid kogu peo organiseeritud kulgemist laval, tegelastele määratud ruumides ja külaliste käsutusse antud ruumides.

Meil on kogu koolipeo eeskava tehniliseks juhtijaks draamaringi juhataja, kes mõtleb üksikasjaliselt läbi eeskava kulgemise ja selle kohaselt annab ülesanded oma abilistele: õpetajatele, lastevanematele ja õpilastele.

Lavalise tegevusega on seotud järgmised brigaadid:

1) korrapidaja-õpetaja ja õpilased, kelle ülesandeks on kindlustada vaikus lavatagustes ruumides, käimasoleva etteaste tegelaste valmisolek ja järgneva etteaste tegelaste kohalolek;

2) kostümeerijad ja grimeerijad, kelle ülesandeks on kindlustada enamiku tegelaste riietumine ja grimeerimine peo alguseks. Selle töö häireteta kulgemise huvides oleme alati koostanud tegelaste grimeerimise graafiku;

3) lavatöölise brigaad, kes vahetab dekoratsioone, reguleerib valgust ja täidab muid ülesandeid laval. Brigaadi koosseisus on 1—2 täiskasvanut ja õpilased, kellel on selles töös vastavaid kogemusi.

Brigaadide väljaõpe toimub proovide ajal, ülesanded täpsustatakse lõplikult peaproovil. Peaproov toimub tavaliselt peopäeva eelõhtul. Täpset ja ladusat tööd saab nõuda lavatööliselt vaid siis, kui nad etenduse lavalisi seadmeid on korduvalt paigaldanud. Selle tulemuseks on, et iga liige brigaadis teab, millise dekoratsiooni osa ta lavale toob või lavalt eemaldab, kust ta selle leiab ja kuhu ta selle võib hiljem paigutada. Iga eseme paigutus on lavapõrandale vastavate tingmärkide abil ära märgitud.

Kostüümid ja rekvisiidid paiknevad peo ajal neile määratud kohtadel, kust iga tegelane neid võib võtta vaid oma etteaste ajaks, pannes need hiljem samasse kohta tagasi. Kostüümi riietumisel paigutatakse tegelaste riided selleks määratud kohtadele, kostüümide alt vabanenud riidepuudele.

Ettekannetest vabanenud tegelased lahkuvad lavatagustest ruumidest ja suunatakse vastava korrapidaja juhtimisel peosaali ettekannete vahel ajal. Kategooriliselt on keelatud kõrvaliste isikute tulek lavatagustesse ruumidesse etenduse eel, etenduse ajal ja ka pärast etendust. Sellise korraldusega luuakse esinejatele kõige soodsam õhkkond oma ülesannete täitmiseks.

Korrapidamine külalistele ettenähtud ruumes allub selleks määratud õpetajale, keda abistavad lastevanemad ja õpilased. Korrapidamisgraafiku õpilastele koostab õpilaskomitee sellise arvestusega, et õpilane on oma postil õhtu kestel ühe tunni. Õhtused õpilaskorrapidajad näevad ettekandeid tervikuna peaproovil.

Koolipidude kasvatuslikust mõjust.

Koolipidu ei ole eesmärgiks omaette, vaid see esineb õppe- ja kasvatus-töö ühe lõiguna. Koolipeo kasvatuslik mõju hõlmab eeskätt õpilasi, kes võtavad osa peost kas tegelastena või külalistena. Eesrindlikele õpilastele pakub koolipeoks ettevalmistumine ja koolipeol esinemine suurt vaheldust. Õpilased aga, kes ei suuda silma paista jooksvas õppetöös ja kalduvad seetõttu distsiplineerimatusle, leiavad tihti koolipeo ettevalmistuste kaudu tee tunnustusele. Et oma võidetud tunnustust säilitada, muutuvad nad õppetöös püsivamaks ja käitumises tasakaalukamaks.

On huvitav märkida, et suuremate isetegevuslike ürituste ettevalmistamise perioodil distsiplineeruvad õpilased märgatavalt ja on õppetöös hoolikamad. Ilmselt on siin ajendiks püüe vältida sel huvitava ja meele-

pärase tegevuse perioodil ebameeldivusi, mis kaasneksid halva õppe-
edukuse ja käitumisega. Eriti on see märgatav klassiõhtute korraldamise
perioodil. Sellest julgeksin teha järelduse, et õpilaste tööhoog ja distsi-
pliin tõusevad, kui õppetööga kaasneb huvitav ja meelepärane tegevus.
Kui täiskasvanud on ise suutelised organiseerima endale meelepärast ja
huvipakkuvat tegevust oma kutsetöö kõrval, siis õpilastele peab seda
organiseerima kool. Kõige laialdasematele õpilashulkadele vaheldust
pakkuvaks ürituseks meie koolis ongi koolipidu.

Korduvalt ettekannetes rakendatud õpilastel märkame kiiremat esine-
mis- ja reageerimisvõime kasvu kui teistel õpilastel. Esinemise lihtsus,
siirus ja loomulikkus, mida me esinejaisse ettekanneteks valmistumisel
sisendame, saab neile omaseks ka igapäevases elus ja see eeskuju pae-
lub kaasõpilasigi.

Sõnakunsti alal esinejatel areneb oskus süveneda tegelastesse ja teose
ideesse. See teeb neist ka kirjandustundides õpetaja tänuväärsete abilised,
kes mõtlevad teistest avaramalt, üldistavad tabavamalt, esitavad tsitaate
ja monolooge võrratult ilmekamalt. Niisuguse aktiivi olemasolu klassis
ja selle kaasatõtamine õppetunnis on otseses mõttes kaasõpilasi aktivi-
seeriv.

Et etteaste õnnestumine oleneb kõigest osatäitjaist, siis tekib siin soo-
dus pind esinejate kohuse- ja vastutustunde kasvatamiseks kollektiivi
kaudu. Suure hukkamõistu osaliseks saab ansambli liige, kelle hiline-
mise pärast ettekanne ära jäi.

Kollektiiv reageerib väga karmilt kõigile distsiplineerimatuse juhtu-
dele kollektiivi liikmete poolt. Näiteks lahkus kord korrapidaja oma pos-
tilt, et etendust jälgida. Seetõttu sai võimalikuks koolimaja ümber piilu-
vatel ulakatel tekitada maja elektriseadmetes lühis. Etendus tuli katkes-
tada. Õpetaja poolt distsiplineerimatule korrapidajale tehtud märkus osu-
tus tühiseks, võrreldes kaasõpilaste poolt temale osaks saanud hukka-
mõistuga. Hiljem pole meie koolipidude korrapidajad enam kunagi eksi-
nud oma kohustuste vastu. Kollektiivi poolt antud ülesannet ei võeta kui
kohustust, vaid kui usalduse avaldust.

Koolipidu ja selle ettevalmistamine tervikuna on kogu koolikollektiivi
hõlmav üritus. Siin kaovad nooremate ja vanemate klasside piirid ning
vanusevahed. Kollektiivi siduvateks ja edasiviivateks jõududeks on iga
liikme poolt endale vabatahtlikult võetud kohustused.

Meile märkamatu toimub õpilaste kasvatamine ka koolipidude reper-
tuaari kaudu. Riiklikele tähtpäevadele pühendatud isetegevusõhtute
kavad, mis on üles ehitatud erede piltidena (montaažid «Rahu eest»,
«1. mai», «Külv ja lõikus» jt.), mõjuvad esinejatesse ja vaatajatesse-
kuulajatesse suurema jõuga kui pikad kõned. Koolipidude repertuaari
kaudu koorub lahti kõik see, mis inimeses on head ja üllast ning leiab
taunimist paha, sest elavast ettekandest saame alati eredama pildi kui
lugedes.

* * *

Koolipidu on ulatuslik üritus ja omab suurt kasvatustlikku mõju. See-
pärast tuleb seda ette valmistada väga hoolikalt ja suure vastutustun-
dega kogu õpetajaskonna, õpilaskollektiivi ja lastevanemate aktiivi osa-
võtul.

Metallitööd.

T. USSISOO.

I. Metallid ja nende omadused.

a) Mustad metallid.

1. Malm. Rauda puhtal kujul maakeral ei esine. Teda leidub ainult meteoriitides (maailmaruumist Maale langenud taevakehade tükikestes). Väga palju leidub Maal aga rauaühendeid, mida nimetatakse rauamaakideks.

Rauamaagid töödeldakse ümber kõrgahjudes (joon. 1). Kõrgahju laotakse kihtide viisi koksi, rauamaaki ja rübustajaid. Koldest sisepuhutava eelkuumendatud õhu (hapniku) toimel annab koks põlemisel vajaliku kõrge temperatuuri

(kuni 1800°), mille juures redutseeruvad rauamaagis sisalduvad oksüüdid ja tekib rauda ning süsiniku sulam, mida nimetatakse malmiks. Rübustajad aitavad eemaldada nn. aheraineid.

Kõrgahjust väljalastava toormalmi kiirel jahtumisel saadakse valge malm, mida kasutatakse peamiselt terase tootmiseks, aeglasel jahtumisel — hall malm, mida kasutatakse masinaosade ja majatarvete valamiseks. Erimalmid sisaldavad mangaani, räni jt. lisandeid. Erimalmi kasutatakse kõrgekvaliteedilise terase ja malmi valmistamisel.

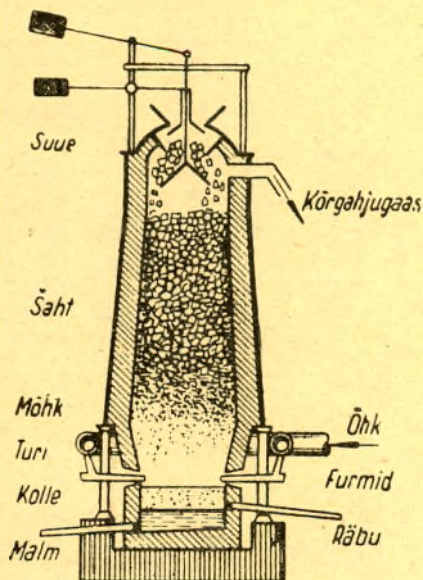
Kõrgahju kõrgus küünib 25—32 m. Kõrgahju tootlikkus on kuni 2000 tonni malmi ööpäevas. Kõrgahi töötab vahetpidamata mitu aastat.

2. Teras. Suure süsinikusisalduse tõttu on malm habras. Terase saamiseks tuleb malmist kõrvaldada süsiniku ülehulk, peale selle ka liigne räni ja mangaan, väävel ning fosfor.

Selleks kasutatakse konverter-, martään- või elektriahjusid, mille abil saadakse vajalikud terasesordid (vt. joon. 2).

Malm sisaldab süsinikku üle 1,7%, kõva teras 0,5—1,7%, keskmise kõvadusega teras 0,25—0,5%, pehme teras 0,1—0,25%. Puhas (elektrolüütiline) raud ainult 0,004%.

Ahjudest tulev valmis teras valatakse vormidesse, kus ta plokkideks



Joon. 1: kõrgahi.

hangub. Teraseplokid suunatakse edaspidiseks töötlemiseks valtsimis-tsehhdisesse, et anda terasele soovitav profiil (ristlõige).

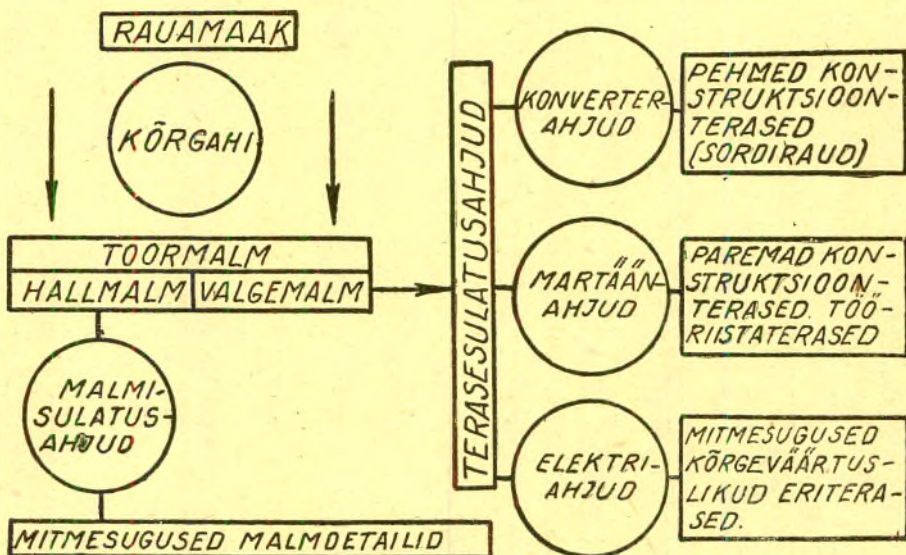
Valtsimine seisneb selles, et kõrge temperatuuri tõttu pehme metalli lastakse pöörlevate terasvaltside (rullide) vahel olevast avast korduvalt läbi. Seejuures metalli paksus väheneb, pikkus aga suureneb. Valtside vahel olevat ava muudetakse seni, kuni on saadud nõutava profiiliga teraslehed või -latid, mis turustamiseks ja tarvitamise hõlbustamiseks lõigatakse teatud mõõtmetega tükkideks.

Üldjoontes võib selliselt valtsitud teraseid liigitada joonisel 3 näidatud põhirühmadesse: lehtteras (A), ribateras (B), ümarteras (C), pool-ümarteras (D), ruutteras (E), nurkteras (F), U-teras (G) ja talateras (H).

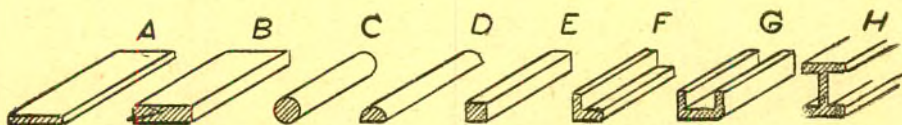
Lehtterased jagunevad kahte põhirühma: pakslehtteras, paksusega 4–60 mm (erijuhtudel ka paksemad), ning õhuke lehtteras, paksusega 0,2–4 mm.

Õhukesti lehtteraseid valmistatakse väga mitmesugustes sortides. Enam kasutusel on harilik mustplekk, siis valgeplekk, mille mõle-

TERASE TOOTMISE SKHEEM

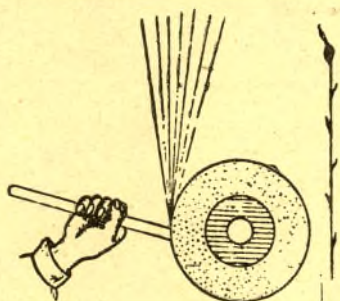


Joon. 2.

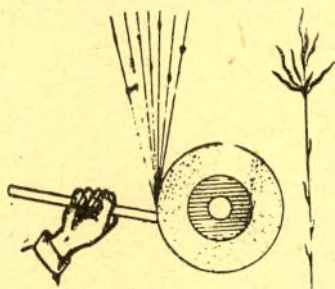


Joon. 3: mitmesuguseid profiilteraseid.

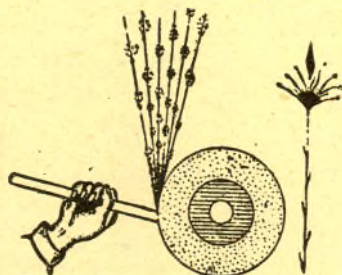
mad pooled on kaetud inglistinaga, ning tsinkplekk, mille mõlemad küljed on kaetud õhukese tsingi-



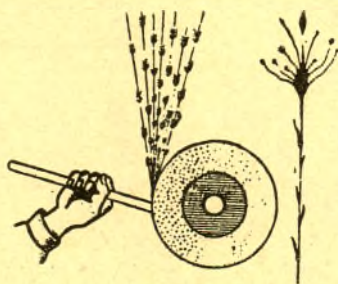
Joon. 4: süsinikuvaba separaaua sädemed.



Joon. 5: süsinikurikkama terase sädemed.



Joon. 6: tööriistaterase sädemed.



Joon. 7: kõva süsinikterase sädemed.

korruga. (Lähemalt plekkidest vt. T. Ussisoo, «Plekitööd», «Nõukogude Kool» nr-d 7 ja 9, 1957.)

Võrreldes lehtterasega on värvilistest metallidest, nagu messingist, punasest vasest ja alumiiniumist valtsitud plekid mitmes suhtes paremate mehaaniliste ja keemiliste omadustega.

Et need on plastilised, hea soojuse- ja elektrijuhtivusega ning peavad terasest paremini vastu hape ja ilmastiku mõjudele, kasutatakse neid eriotstarbelistel töodel.

3. Terasesortide eraldamise tunnused. Terasesortide üksi- kute sortide äratundmine on küllaltki raske ja nõuab õige laialdasi teoreetilisi teadmisi ja praktilisi kogemusi. Isegi terast ja rauda ei saa iga kord kergesti eristada.

Üks väga lihtne ja ka täpne ning laialdaselt tarvitusel olev terase praakimise viis seisneb selles, et me terast või rauda smirgelkäial saadavate sädemete abil proovime. Smirgelkäi, millega proovitakse, tuleb aga enne hästi puhastada, et võõrad ollused sädemepilti ei segaks.

Malm annab alati tumepunase sädemekimbu, kuna terase sädemed on helekollased.

Süsinikuvaba separaau annab sirged sädemed (joon. 4), mis otsa poolt muutuvad heledamaks ja paksemaks, kusjuures esimesele sädemele järgneb teine, vähem tumepunane.

Süsinikurikkam valatud teras annab sädeme (joon. 5), mille ots lööb haruliseks ja mida rohkem on neid harusid, seda enam sisaldab teras süsinikku.

Tööriistaterase sädemepilt (joon. 6) erineb eelmisest selle poolest, et laialilöövad otsakiired hargnevad omakorda veel ja sädemejuga, mis harilikul konstruktsioonterasel on helekollane, omab siin valgelt hiilgavat läiget. Mida suurem on süsinikusisaldavus, seda haralisem

on sädemejuga. Nii iseloomustab õige kõva süsinikurikast terast sädemepilt, mida näeme joon. 7.

b) Värvilised metallid.

1. V a s k on keemiline element, mida leidub looduses mitmesuguste teiste elementidega koos vasemaagi näol.

Puhtal vasel on punane värvus, mistõttu puhast vaske nimetatakse ka punaseks vaseks.

Vaske kasutatakse laialdaselt, sest see on pehme ja sitke metall, mida on hea töödelda. Vase sulamistemperatuur on 1083° C.

2. V a l g e v a s k ehk m e s s i n g on vase ja tsingi sulam, milles vaske on 55—90% ja tsinki 10—45%. Mida rohkem on messingis tsinki, seda kõvem see on. Messingit on kerge joota, taguda, meisliga raiuda ja lõigata.

3. T s i n k on halli värvusega ja jämedakristallilise murdekohaga metall. Tsingi sulamistemperatuur on 419° C, mille tõttu tsink sulab kergesti juba priimuse leegil ja ahjus isegi lõkke tulel.

4. A l u m i i n i u m on pehme ja sitke hallikasvalge värvusega metall, mille sulamispunkt on 658° C. Ohus ja vees on alumiinium väga püsiv. Alumiinium on kergesti taotav ja valtsitav, kuid halvasti joodetav ja keevitatav. Olles rauast kolm korda kergem, on alumiinium küllaltki vastupidav ja elastne.

5. I n g l i s t i n a esineb looduses ehedalt ja ühendeis, sulamistemperatuur on 232° C. Puhta inglistina värvus on hõbevalge ja tugeva läikega. Murdepind on tal kristallilise struktuuriga. Painutamisel on kuulda iseloomustavat krudinat, mis on seda tugevam, mida puhtam on inglistina. Kokkusulatatult pliiga (seatina) kasutatakse teda metallide jootmiseks.

6. S e a t i n a (plii) värvus värs-

kes lõikes on sinakashall, metallselge läikega, mis õhus kiiresti muutub tumedaks. See on äärmiselt pehme metall, jätab paberile jälje ja teda võib kühnega kriimustada. Seatina sulamistemperatuur on 327° C.

c) Metallide termiline töötlemine.

Termiliseks töötlemiseks nimetatakse metallide sisemise struktuuri ja sellega seoses olevate mehaaniliste omaduste muutmist kuumutamise ja jahutamise teel.

1. K a r a s t a m i n e seisneb terase kuumutamises ja sellele järgnevas kiires jahutamises. Teras muutub seda kõvemaks, mida kõrgem on kuumutamistemperatuur ja mida madalam on karastamisvedeliku temperatuur. Kuumutamistemperatuuri võib umbkaudu määrata kuumutamisest terase pinnal tekkinud nn. hõõgvärvuse järgi: näit. pruunikaspunane värvus vastab 650° C, kollakaspunane 900° C ja valge 1200° C.

Järsult jahutatud teras on klaaskõva, nii et viil ei jäta sellele jälge, kuid ühtlasi on see rabe ning tööriistadeks kõlbmatu. Järsk jahutamine võib tekitada pragusid karastatavas esemes. Seepärast kasutatakse jahutamiseks 30—40° C sooja vett. Keedusoola, sooda, salmiaagi ja teiste ainete lahused kiirendavad jahtumist; seebivesi, masinaõli, glütseriin ja teised õlid aeglustavad seda.

2. N o o l u t a m i n e toimub reeglina pärast terase karastamist ja selle otstarbeks on karastamisel tekkinud terase hapruse kõrvaldamine ja sitkuse suurendamine.

Tööriistaterase saame madalal noolutamisel, milleks kuumutatakse terast mitte üle 300° C.

Vedrude ja lehtvedrude, kuid samuti ka tööriistade puhul, milledelt nõutakse suurt plastilisust ja elast-

sust, kasutatakse keskmist noolutamist, kuumutades eset 300—500° C.

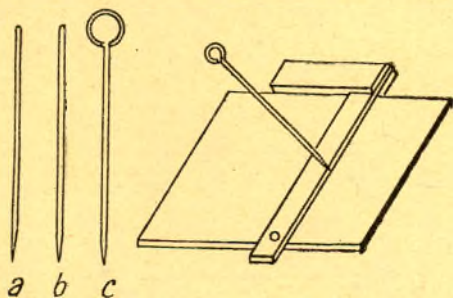
Kõrget noolutamist — kuumutamist 500—550° C — kasutatakse peamiselt konstruktsiooniterasest toodete puhul, et anda neile küllaldast tugevust ja plastilisust, mis on vajalik töötlemisel suurte pingete puhul ja tugevate löökide all.

3. Lõõmutamist (pehmeks-põletamist) kasutatakse kuumalt valtsitud ja sepistatud süsinikteraste puhul struktuuri defektide kõrvaldamiseks, mis on tekkinud ebaõige mehaanilise või termilise töötlemise tõttu. Selleks kuumutatakse terast kriitilistes temperatuurides ja jahutatakse aeglaselt ahjus, kuumas liivas või tuhas.

4. Mõnikord on vajalik, et toodete välispind oleks kõva, südamik aga sitke (toruvõtmed, kruvikeerajad jne.). Terase pindkarrastamine toimub terase pindkihi kuumutamise teel kõrgsageduse induktsioonvooluga. Süsinikvaeste teraste pinda muudetakse kõvaks tsementiitumise teel, milleks kuumutatakse terast pikema aja jooksul (tundide viisi) kõrges temperatuuris, kokkupuutel tsementiitiva pulbriga (puusüsi, sooda jt.).

II. Tööriistad ja nende käsitlemine.

Metallitöö (lukksepatöö) esimesed harjutused algavad raiumisega.



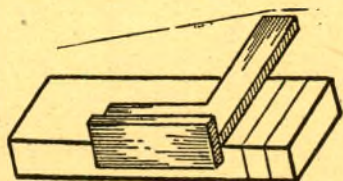
Joon. 8: märknõel ja nurgik.

Seepärast tutvume eeskätt raiumise tehnikaga ja vastavate tööriistade käsitlemisega.

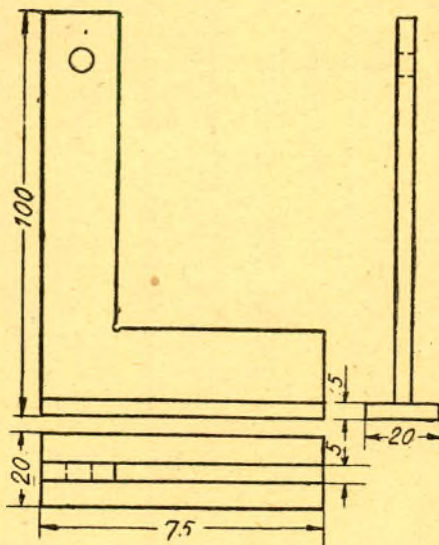
Metalli raiutakse vasara ja meisli abil kas kindlal ja tugeval metallplaadil (alasil) või tugevate kruustangide mokaade vahele kinnitatult.

a) Raiumine alasil.

Enne raiumist tuleb märknõela ja nurgiku abil raiutavale esemele ära märkida, mida tuleb sellest kas



Joon. 9: lukksepa metallnurgik.



Joon. 10: lukksepa metallnurgiku mõõtmed.

maha või läbi raiuda. Märkimisel kasutatakse märknõela ja nurgikut (joon. 8). Nõela *a* teravik on teritatud ühelt küljelt, *b* ja *c* — nõela teraviku kujul.

Suuremate esemete raiumisel tehakse märgid kriidiga.

Joon. 8 on näidatud märkimist mööbelsepa puitnurgiku abil, mis ei ole sobiv metallitöös.

Lukksepp kasutab erilist metallnurgikut (joon. 9), mis koosneb kahest osast: nurgikust ja sellele vasega allajoodetud terastallast. Nurgiku mõõtmed on antud joonisel 10.

Nüüd tutvume meislitega. Meisel on kandiline või lapik teraspulk kiilutaolise teravikuga. Meisli pikkus on otstarbest olenevalt 8—12 cm, tera laius 10—20 mm. Meisliga raiutakse latt- ja lehtmaterjali. Meisli ots teritatakse kahelt küljelt smirgelkäial ja ka liivakäial. Teritamisel hoitagu küljepindade sisenurk 60°; tsingi, vase ja messingi raiumisel olgu meisli tera sisenurk 45°.

Smirgelkäial ei tohi lõiketera nii palju kuumeneda, et see pehmeneks. Meisli teritatakse lühikeste perioodidega, et see vahepeal saaks jahtuda.

Joonisel 11 on näidatud: *a* — lapik meisel, *b* — ristmeisel, mida kasutatakse kitsaste uurete ja neetide maharaiumisel, *c* — sama ristmeisel, kuid otsast laieneva lõiketeraga, mis võimaldab kitsaste ja sügavate uurete raiumist. Vastupidavam ja tugevam on ristmeisel *b*.

Meisli ei haarata terve käega, vaid nelja sõrmega, et vältida vasaraga sõrmele löömist (joon. 12).

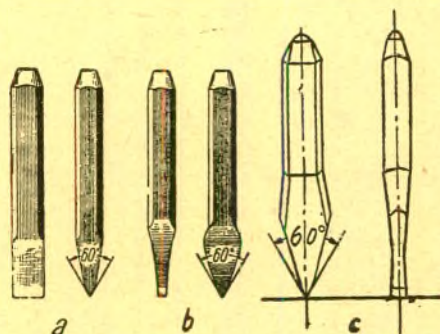
Meisliga raiumisel võetakse meisel vasakusse kätte ja parema käega haaratakse vasara varre lõpuosast. Meisel asetatakse vertikaalselt ettemärgitud joonele ning lüüakse kerged, vertikaalsed vasaralöögid meisli peale, nii et metallile tekiks kerge meislitera jäljend. Iga vasaralöögi järel tuleb meisel ettemärgitud joont mööda edasi asetada (joon. 13).

Sama võttega võib raiuda neljaltahulist latti ja ümarat materjali, ainult selle erinevusega, et neljakandilist rauda tuleb raiuda neljalt

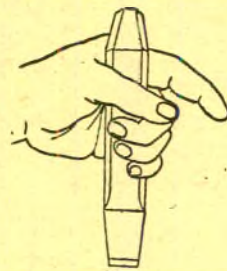
küljelt ja ümarrauda ümberringi, tõstes iga löögi järel meisli ja asetades selle vertikaalselt järgmise löögi jaoks, kuni materjali läbiraiumiseni (joon. 14 ja 15).

Sama võtet kasutades raiutakse ka paksem plekk läbi, nagu seda näitab joon. 16.

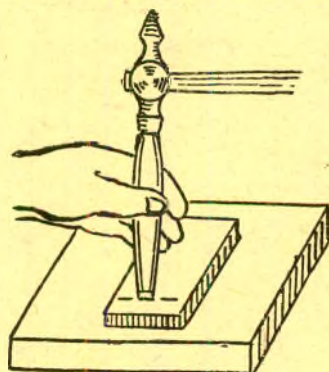
Meisli lõiketera peab olema veidi ümardatud, mille tõttu see parel-



Joon. 11: *a* — lapik meisel, *b* ja *c* — ristmeisliid.

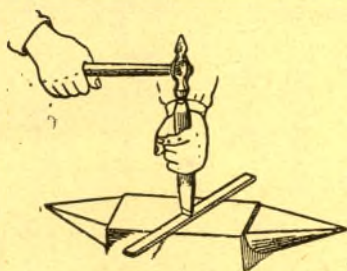


Joon. 12: kuidas meisliit haarata.

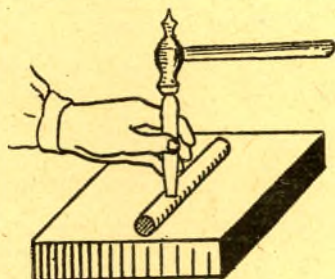


Joon. 13: meisliga raiumine.

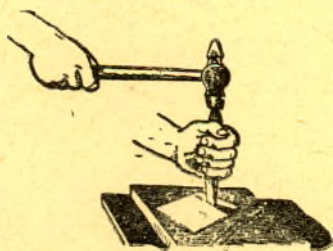
mini lõikab; ühtlasi vältima sellega lõiketera nurkade murdumist. Ka meisli jälgi on ümardatud meisli-teraga kergem leida.



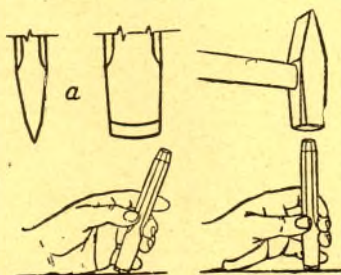
Joon. 14: meisliga raiumine.



Joon. 15: meisliga raiumine.



Joon. 16: meisliga raiumine.



Joon. 17: meisliga raiumine.

Meisel asetatakse algul märgitud joone sihis kallakuga ettepoole raiujast eemale, siis, lõiketera märkjoonelt liigutamata, antakse meislile vertikaalasend ja lüüakse vasaraga pihta (joon. 17).

Kui on pikem läbiraiumine, nagu seda näeme joon. 16, siis asetame meisli selliselt, et osa lõiketerast jääks eelmise löögiga tekitatud meislijälge. Ka siin selgub, et sirge teraga meislit on raskem meisli-tera jälge juhtida, sest sirge tera satub kergemini märkjoonest kõrvale ja läbiraiutud plekiservad jäävad ebatasaseks.

b) Raiumine kruustangidel.

Kruustange vajatakse detailide kinnitamiseks töötlemisel. Neid on kolme liiki. Kõige vajalikumad keskkoolide õppetöökodades on paralleelkruustangid (joon. 18) ja käsikruustangid (joon. 19).

Paralleelkruustangid kinnitatakse töölauale. Kruustangide pakid peavad asetsema veidi madalamal laua juures seisva õpilase küünarnukist (joon. 20).

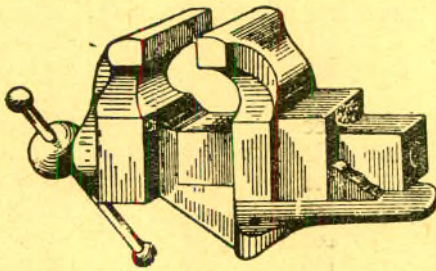
Käsikruustange vajame väiksemate esemete töötlemiseks.

Peale nende on veel sepakruustangid, mida vajatakse suuremate ja raskemate raiumistööde puhul.

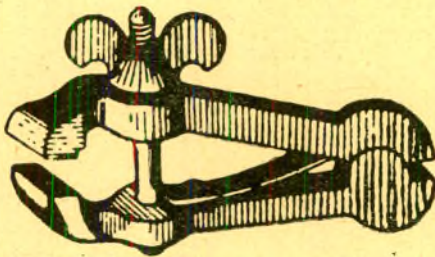
Joonisel 21 näeme raiumise võtteid: *a* — küünarnukist hoovött; *b* — õlast hoovött; *c* — jalgade õige asend raiumisel; *d* — meisli hoidmine.

Senini käsitlesime meisliga raiumist alasil ja metallplaadil. Nüüd tutvustame metalli raiumist meisliga paralleelkruustange kasutades. Eespool (joon. 20) juba juhtisime tähelepanu sellele, et kruustangide mokad asetsegu natuke madalamal laua juures seisva õpilase küünarnukkidest. Enne raiumisele asumist valmistab õpilane ette oma töökooha. Selleks asetab ta meisli kruus-

tangidest vasakule lõikeservaga enda poole, vasara aga kruustangidest paremale ja laubaga kruustangide poole.



Joon. 18: paralleelkruustangid.

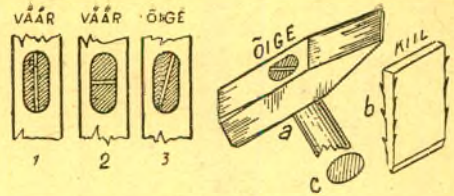


Joon. 19: käsikruustangid.



Joon. 20: kruustangide sobiv kõrgus.

Raiumisel tuleb kruustangide juures seista poolpöördes töö poole. Vasaku jalaga astutakse poole sammu võrra ette, parem jalg, millele peamiselt toetutakse, asetatakse veidi tahapoole, nagu näidatud joon. 21 c.

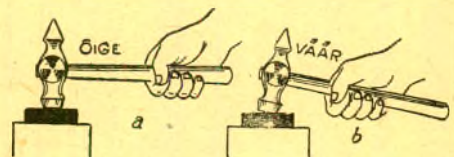


Joon. 22: vasara kiilutamine.

Vasarat ja meislit hoitakse käes vabalt, ilma liigse pigistusega, nagu näeme joon. 21 a ja b. Vasar peab olema tugevalt varre otsa asetatud ja korralikult kiilutatud, nagu seda näitab joon. 22 a ja b. Vasara vars olgu täiesti sile ja ovaalse ristlabilõikega.

Joon. 22 on näidatud vasara õige ja väär kiilutamise. Väärvõtte on 1 ja 2. Õige on 3. Kui kiilutada nii, nagu näitab 1, siis surub kiil vasaravarre otsa vastu ava külgi. Kui kiilutada põiksuunas, surub kiil vasaravarre vastu ümarkülge. Õige võtte on 3, mille puhul lüüakse kiil vasara avasse diagonaalselt, mis surub varre otsa laiali igas suunas. Et kiil ei tuleks välja, kastame kiilu enne kiilutamist kuuma liimi. Veel püsivam kiil on terasest, mille servadesse on meisliga löödud kisud (vt. joon. 22 b). Vasarat hoitakse varre lõpuotsast, jättes vabaks 20—30 mm (joon. 23).

Raiumisel vaadatakse ainult meisli töötavale otsale, mitte aga löögiotsale, mille pihta vasaraga lüüakse. Meisel olgu hästi teritatud ja selle löögipind (pea) ei tohi olla ära taotud ega narmendav, sest terase killud, põrgates meisli küljest, võivad kaasõpilasi vigastada.

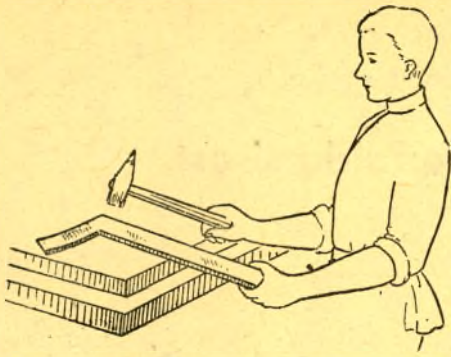


Joon. 23: õige ja väär vasarahoid.

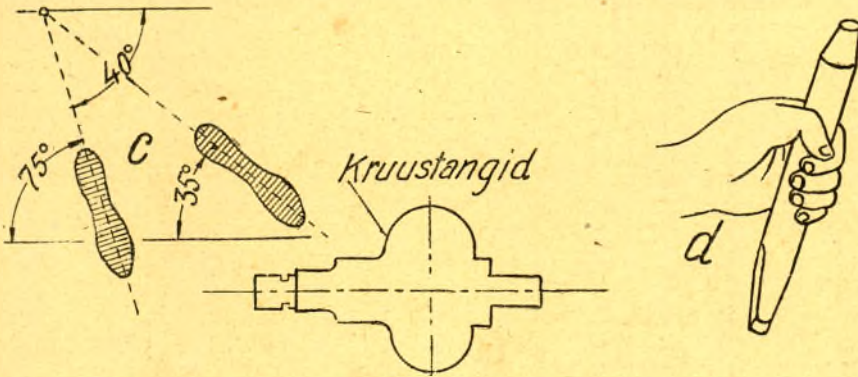
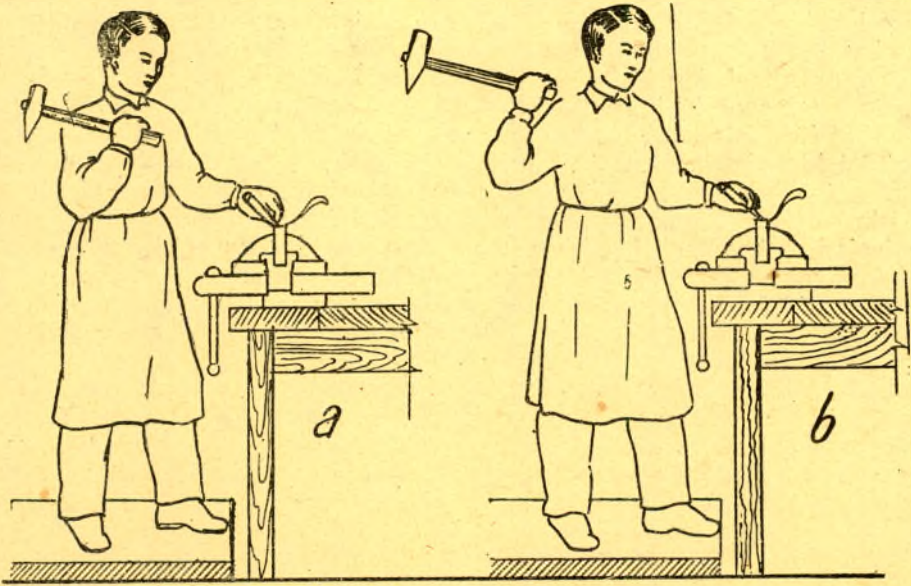
Et õigesti raiuda, tuleb hästi ära õppida meisli ja vasara käsitsemine.

c) Metalli õgvendamine.

Õgvendamiseks asetatakse vitsraud, kõverdunud latt või mõni muu kõverdunud ese metallplaadile ja seda vasaku käega hoides lüüakse paremas käes oleva vasara (joon. 24) eseme kumeratele kohtadele, kuni need on õgvenenud.



Joon. 24: eseme õgvendamine.



Joon. 21: metalli raiumine kruustange kasutades.

(Järgneb.)

Keemiaõhtute korraldamisest.

L. PAAVER,

Tartu II Keskkooli õppealajuhataja.

Õpilased väljendavad sageli oma pahameelt selle üle, et koolis korraldatakse liiga vähe huvitavaid ja kõitvaid üritusi, mis ühtaegu oleksid vahelduseks igapäevases koolitöös, ent samal ajal omaksid ka kasvatuslikku väärtust ning laiendaksid õpilaste silmaringi. Mulle meenub sageli ühe kooli aktivistide (tublide tütarlaste) keskustelu. Õpilased väljendusid umbes järgnevalt: «Laupäevane kirjandusõhtu koolis lükati jälle edasi.» — «Ega muud, kui tüdrukud lähevad «Kalevisse» (ühe Tartu kultuurimaja rahvasuus käibelolev nimetus).» — «Sealt nad neid «bugi» soenguid ja lõnguste kombeid õpivadki.» — «Küll need on hirmsad!»

Tõsi küll, korraldame ju ometi koolipidusid ja neidki, nagu mõned pedagoogid kurdavad, liiga palju. Koolipeod eespool nimetatud lünka siiski ei täida. Isetegevuslikest ettekannetest koosnev «kirev kava», kus esinejad on enamasti ühed ja samad, ning tants — see hakkab muutuma koormavaks esinejaile ja igavaks pealtvaatajaile.

Milliseid üritusi korraldatakse koolides veel, et kaasa tõmmata laiemat õpilaste hulka? Tartu koolidest saadud mulje põhjal võiks peale spordivõistluste nimetada veel mõningaid temaatilisi õhtuid (peamiselt V Keskkoolis) ja konverentse (III Keskkoolis). Viimased võiksid küll nii hulga kui ka sisu poolest meie klassivälises töös palju suuremat kaalu omada. Neid saab organiseerida väga mitmesugustel aladel, mitmesuguses vormis, tõmmata nende organiseerimisele kaasa erinevate huvidega ja võimeteiga õpilasi.

Keemia-alaste temaatiliste õhtute kohta leidub materjali siin-seal pedagoogilises ja metoodilises kirjanduses ning ajakirjanduses, kõige sagedamini ajakirjas «Химия в школе». Et nimetatud kirjandus on kättesaadav kõigile keemia õpetajatele, ei hakka ma seda refereerima. Käesoleva artikli lõpus on viidatud mõningatele huvitavamatele materjalidele.

Vennasvabariikide õpetajatel on mitmeidki häid mõtteid ja väärtuslikke kogemusi temaatiliste õhtute struktuuri ja temaatika kohta. Neid on rakendatud ja rakendatakse kindlasti meie vabariigi koolideski. Nagu iga töö juures, nii siingi on põrgatud kokku raskustega, tehtud vigu ja elatud üle õnnestumisi, mis aga kõige olulisem, nii vigadest kui ka õnnestumistest on omandatud jällegi uusi kogemusi. Ainult meie vabariigi ajakirjandus on olnud väga kitsi nende päevavalgele toomisega.

Tahaksin jutustada Tartu III Keskkooli keemiaringi temaatilistest õhtutest.*

Ringi tegevuse algpäevil korraldasime («meie» all mõtlen ka hiljem Tartu III Keskkooli keemiaringi) M. V. Lomonossovile pühendatud temaatilise õhtu.

Õhtu algas referaadiga suure teadlase elust ja tegevusest. Olime otsus-

* Autor töötas enne Tartu III Keskkoolis keemia õpetajana.

tanud selle teha võimalikult lühikese, et kuulajaid mitte tavaliste referaatõhtute kombe kohaselt tüüdata ja väsitada. Olin referaati ettevalmistuste käigus lugenud ja referendile mõneski asjas nõu andnud, kuid ettekande väga suured puudused torkasid mulle silma alles kuulamisel. Peamine — referaat oli pealiskaudne, õpilane esitas ta kuidagi kuivalt ja kiretult (kuigi ei lugenud lehelt, vaid jutustas peast).

Keemiaringi liikmed demonstreerisid katseid aine kaalu jäävuse seaduse illustreerimiseks. Katseid valmistasime keemia kabinetis paari nädala jooksul ette, olime täiesti kindlad, et asi õnnestub, et «katsed tulevad välja». Tõsi küll, katsed «tulid välja», ent nende jälgimine ei olnud eriti huvipakkuv ja nendest arusaamine polnud kerge. Katsete seletused olid konarlikud, NO₂ tekkimine elektrivalgustuse juures ei olnud selgesti nähtav, üks õpilastest kasutas reaktsiooni võrrandi tahvlile kirjutamisel koguni oma konspekti «spikrina».

Kuigi õhtu lõppes diafilmi «Lomonossovi noorus» õnnestunud demonstreerimisega, lahkusid nii noored kui ka õpetaja rahuldamatuse tundega: õhtu esimene osa ei olnud huvitav ja õhtu ise kujunes liiga lühikeseks, nagu kahju oli nii kiiresti lahkuda.

Järgmisel aastal otsustasime jälle tähistada Lomonossovi sünnipäeva. Leppisime kokku, et kui sel aastal õhtu paremini õnnestub, muudame selle traditsiooniks — igal aastal II õppeveerandi esimesel pühapäeval korraldame Lomonossovi sünnipäevale pühendatud temaatilise õhtu.

Seekord mõtlesime pearõhu asetada keemia-alasele viktoriinile ja referaadi Lomonossovi elust korraldada pärast. Tahtsime parandada katsete demonstreerimise metoodikat ja muuta ka referaadi sisuliselt huvitavamaks. Seepärast alustasime ettevalmistusi varakult, juba ringi avakoosolekul. Viktoriini korraldavad 3-liikmeline grupp harjutas katseid väljaspool tavalisi ringi tööaegu, et teised viktoriini mõistatustest varem teada ei saaks. Olin üllatatud, kui ühel õhtul koos viktoriini korraldava komisjoniga kabinetti ilmusid ka mõned ringi juhatuse liikmed. Õpilased seisid ukse juures ega asunud tavalise kombe kohaselt töö juurde, naeratasid piinlikult ja teatasid, neil olevat mulle üks palve, nad ei teadvat, kas ma neid õigesti mõistan jne. Sellisele pikale sissejuhatusele järgnes võrdlemisi lihtne soov: lubatagu neil temaatiline õhtu lõpetada seltskondliku osaga, see tähendab tantsuga.

Arendasime asja veidi selles suunas edasi ja temaatilisest õhtust sai varsti pidu. Kirevad kuulutused rändasid teistesse koolidesse, need omakorda meelitasid kooli ajalehe fotokorrespondendi. Ringi aktiivil oli palju tegemist kutsete kirjutamise ja saatmisega, pileтите muretsemisega, orkestri tellimisega ja saali dekoreerimisega.

«Traditsioonilisel» pühapäeval võisime oma pidu umbes veerandtunnise hilinemisega alustada. Saali oli kogunenud ligikaudu 100 inimest. Esialgu närveerisime, et need on äkki kõik viktoriinist osavõtjad ja saalis pole nii palju laudu (viktoriinist osavõtjatele olid määratud laudad ja toolid kirjutamise võimaldamiseks, pealtvaatajad aga pidid istuma tagapool asuvatele pinkidele). Laudade taha istus ainult 28 õpilast, ülejäänud jäid pealtvaatajatele reserveeritud kohtadele. Viktoriini korraldavad komisjon (3 liiget) jagas pliiatsid ja kooli templiga varustatud paberid, teatas töö korra: iga mõistatuse järel 5 minutit mõtlemise ja kirjutamise aega, iga vastust hinnatakse maksimaalselt kahe punktiga, jne.

Mõned näited meie mõistatustest:

1) Keemikute sõprus on nii soe, et kui me klaase kokku lööme, hakkab neis olev «vein» suitsema... Millised ained olid klaasides? Miks tekkis suits?

(Löödi kokku klaase, milles oli ammooniumalus ja soolhape.)

2) Tavaliselt kustutatakse tuld vee abil. Meie näitame, et vee abil võib tuld ka süüdata... Milline aine see oli ja miks ta veega kokkupuutumisel süttis? (Eriti hästi süttib kaalium, kui talle pipetist vett peale tilgutada. Iseloomuliku lilla leegi järgi ütlevad õpilased ka kergemini, millise ainega oli tegemist. Katseks kõlbab ka naatrium.)

3) Kolvis on üks teile tuntud lihtaine. Me kuumutame seda. Vaadake, millised ilusad lillad aurud! Mis aine see oli ja kuidas nimetatakse toimunud nähtust?

(Tavaline joodi sublimatsioon.)

Viktoriin kujunes väga huvitavaks. Eriti palju elevust oli pealtvaatajate ridades: vaieldi omavahel, tehti märkmeid taskuraamatusse, kahetseti: «Oleks võinud ka osa võtta.»

Komisjon läks vastuseid läbi vaatama, pulti astus referent. Referaadi esitas sama tütarlaps, kes esines möödunud aastaselgi temaatilisel õhtul. Ta oli oma referaati meie kõikide soovitude järgi tublisti pikemaks ja meie arvates ka huvitavamaks teinud. Teda ei kuulatud aga peaaegu üldse — üks osa publikust vahetas ikka veel muljeid ja arvamusi viktoriinist, teine osa igatses juba tantsu järele. Võib-olla oli viga ka referaadis — esitaja luges seda käesoleval aastal paberilt (publikut oli rohkem, referaat faktide poolest sisukam).

Järgmisel õppeaastal andsime oma temaatilisele õhtule pealkirjaks «Ebausik ja teadus». Pärast põhjalikku kaalutlemist ja arutlemist ringi koosolekul otsustasime referaadi katsetega võimalikult läbi põimida, et võita kuulajate tähelepanu kogu õhtuks.

Õhtule andis asjakohase tausta dekoratsioon. Saali ees punase linaga kaetud laual säندانid tütarlaste poolt hoolikalt puhtaküüritud katseriistad ja reaktiivipudelid, laua kummalgi nurgal põles valgetes portselantiiglites roheline tuli (piirituses lahustatud boorhape). Kahele poole lauda olid riputatud punased eesriided, milledest ühel oli kujutatud must nõiamoor kaardipakiga käes ja must kass paanilises hirmus põgenemas, teisel aga heledates värvides raamatud, gloobus jt. teaduse ning teadmiste sümboolid. (Dekoratsioonid valmistas meile tasuta üks kunstikooli õpilane.)

Esimene referaat «Teadus ja religioon — surmavaenlased» algas sissejuhatava osaga religiooni ja teaduse tekkimisest. «Assistentid» demonstreerisid selle illustreerimiseks väikest «vulkaani» (tekib teatavasti $(\text{NH}_4)_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ kuhjakese süütamisel). Referent jätkas jutustust sellest, kuidas ürginimesed reageerisid looduse stiihiale, näit. vulkaanilistele pursetele ja maavärisemistele. Demonstreeritav katse ja jutustus viidi loogilisse seosesse paari humoorika lausega. Kui referent jõudis selle juurde, kuidas teadus ja religioon erinevalt suhtuvad veel tunnetamata salapärasesse nähtustesse, demonstreerisid «assistentid» küünla kustutamist «jumaliku õhuga» (varem kogutud CO_2), «vee muutmist vereks» (rauasoolade lahuse segamine klaaspulgaga, mille külge on kinnitatud mõned ammooniumrodaniidi kristallid) jne. Hiljem muidugi anti kuulajatele asja kohta ka teaduslik seletus.

Teiseks referaadiks oli «Miks leidub tänapäeval veel ebausklikke inimesi?». Publik muigas üleolevalt kaardimooride üle, eausklikke õpilaste üle, kes eksamile minnes asetavad raha vasaku jala kingasse. Samas aga pöördus referent kuulajate poole küsimusega: «Ega teie seas, lugupeetud kuulajad, leidu kergeusklikke, kes usuksid kaardimoori ja arvaksid, et mustkunstnikud on mingite üleloomulike võimetega inimesed?»

Demonstreeriti, kuidas jumal oma nähtamatu ja tulise käega löikab valgest paberist välja tõelise jõulukuuse (tuli liikus varem kaaliumnitraadi kontsenteeritud lahusega immutatud joont pidi); valati pealtvaatajate soovi järgi ühest ja samast pudelist (enne anti nuusutada) kord punast, kord valget veini (pudelis oli fenoolftaleiini lahus piirituses, mis lõhnas tõesti veinitaoliselt); muudeti paljude külaliste vasksed viiekopikalised hõbedasteks ja lõpuks küsiti: «Aga mida kirjutab meie laual põlev roheline tuli sellele puhtale paberile?» Tuli kirjutas: «Head pidutuju!» (paberile olid need sõnad varem kirjutatud nõrga CoCl_2 lahusega, tuli ainult muutis kirja nähtavaks).

Pidutujul ei olnud tõesti viga. Samal õhtul said viktoriinist osavõtjad auhindu paremate vastuste eest, anti kätte ringi auliikme kaardid kooli direktorile, majandusjuhatajale ja lõpetanutele (endistele ringi liikmetele). Tantsu ajal aga süttisid aeg-ajalt lillad, rohelised ja punased bengaaltuled hõbedastel alustel (tavaline laboratooriumi statiiv üleni krobelse hõbepaberiga kaetud).

Mida saavutasime korraldatud temaatiliste õhtutega?

1) Kahtlemata avardasid need teataval määral õpilaste silmaringi ja andsid juurde keemia-alaseid teadmisi. Viktoriinil esikohale tulnud õpilane tunnistas avameelselt, et ta oli enne võistlust kaks päeva keemiat korranud.

2) Mõningal määral suutsime teha ka antireligioosset kasvatustööd.

3) Suurele hulgale õpilastele andis õhtute korraldamine pikaks ajaks tööd neid huvitaval alal. Iga ringi liige sai mingi kindla ülesande juba õppeaasta algul. Ringi esimehele olid õhtud tõeliseks organiseerimistöö kooliks.

4) Iga õhtu oli meile elamuseks, huvitavaks ja eredaks momendiks elus, vahelduseks igapäevases töös. Ei unune vist kergesti pühapäeva hommikud, kus me tolmust aevastades ja õhtu kordamineku pärast närveerides kooli saali puhastasime ning dekoreerisime. Õhtul aga õhetaavad palged, kammitud patsid värskelttriigitud lindikestega, tegelaste erutusest veidi vabisevad hääled juba enne temaatilise osa algust tõestasid, et see ei olnud igapäevane sündmus.

5) Iga üritusega kasvas ring kui kollektiiv. Sellest, kuidas ringi juhatas viimasel aastal kindlakäelisemalt ülesandeid jagas, kuidas kaasõpilased noomisid üht edevaks muutunud tütarlast, oli näha, et nad tundsid end ühise perena, kelle liikmed on üksteise eest vastutavad.

6) Õpetaja ise õppis neist õhtutest väga palju. Ma ei räägi õpilaste tundmaõppimisest, organisatsioonilise töö kogemustest, mis käivad kaasas igasuguste üritustega. Võtame aga kasvõi katsete demonstreerimise meetodika. Õppisin ise ülikoolis ajal, millal mõnigi lektor oskas terve kursuse ära lugeda ilma ühegi demonstratsioonikatseta. Viie esimese tööaasta jooksul on tulnud palju katseid demonstreerida, pealt vaadata ei õnnestu õpetajal just sageli. Nüüd, istudes temaatiliste õhtute proovidel ja peaproovidel, nägin kõike pealtvaataja silmadega, õppisin, et joodi sublimatsioon on efektses suuremas ümarapõhjalises kolvis, «sademete» tekkimist võib aga edukalt näidata ka katseklaasis (kuid siingi oleneb palju «sademe» värvusest) jne.

Millised olid meie suuremad vead? Räägin neist selleks, et teised ei kordaks neid.

1) Esimesel õhtul olid meil katsed halvasti ette valmistatud. Olin näinud, kuidas õpilased teevad katseid keemia kabinetis, kuid ei olnud jäl-

ginud neid koos seletusega. Katsete demonstratsioone koos tekstiga (kas lihtsalt seletus või vastav referaat) tuleb tingimata repeteerida samuti, nagu mõnd lavastust või isetegevusõhtut. Ilma proovideta ja peaproovita ka siin läbi ei saa.

2) Teisel õhtul esitasime referaadi pärast põnevust tekitanud katseid. Väga ebasobiv kombinatsioon.

3) Teisel ja kolmandal õhtul oli pärast temaatilist osa tants, mis meelitas kokku publikut, kes keemia vastu mingit huvi ei tundnud. Meie temaatilist osa nad küll mingil määral ei seganud, sest nad tulid hilinemisega, häirisid aga üldiselt meie meeleolu, tekitades muljetes liiga suure kontrasti. Selle üle tuleb veel mõelda (vähemalt kõikide suuremate linnade pedagoogidel), kuidas muuta koolipeod lihtsateks nooruslikeks sündmusteks ning kaotada sealt lõngustekultuuri eod.

Kirjandust:

1. Баталин А. Х. и Олифсон Л. Е., «Занимательные опыты по химии», Чкаловское изд., 1952.

2. Брикман Ф. И., «Опыт проведения тематических споров по химии», «Химия в школе», № 2, 1953.

3. Зданчук Г. А., «Тематические химические вечера», «Химия в школе», № 6, 1955.

4. Саксон А. Р., «Химический вечер на тему «Сплавы цветных металлов», «Химия в школе», № 2, 1955.

5. Рублева М. А., «Вечер химии», «Химия в школе», № 1, 1955.

6. Рукавишникова О. И., «Итоговый вечер работы химического кружка по теме «Связь химии с сельским хозяйством», «Химия в школе», № 2, 1955.

Uutest laulikutest.

H. LUKK,

Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli lauluõpetaja.

Käesoleval sügisel ilmusid I, II ja III klassile uued lauluõpikud. I ja II klassi õpikud — «Laulik I» ja «Laulik II» — on koostanud E. Arro, H. Kõrvits ja A. Velmet, kuna III klassi õpiku, «Laulik III» autoriks on R. Päts.

Huvi laulikute vastu on lauluõpetajate peres suur, sest vastavate klasside endised õpikud ei vastanud programmi nõuetele ning nende kohta kuuldus sageli muusikaõpetajatelt õigustatud nurinat.

Kas uued õpikud rahuldavad?

Kahtlemata oleks sellele hoopis kergem vastata siis, kui nende järgi oleks juba I õppeaasta töötatud. Alles tegeliku töö käigus ilmnevad kõige selgemini õpiku head küljed ja puudused. Käesolevas kirjutises avaldaksin aga siiski mõningaid mõtteid, mis on üles kerkinud uute lauluõpikutega tutvudes.

Rõõmustab asjaolu, et uued laulikud on välja antud igale klassile eraldi ning neist on välja jäetud õpilasele tarbetud klaverisaated. Seetõttu on nad mahult väiksemad, nende kasutamine hõlpsam. «Laulik I» formaat on teistest suurem, sarnanedes I kl. teiste õpikute formaadiga. Aga kui juba raamat suurem tehti, siis oleks ka trükikiri võinud olla veelgi suurem, mis tunduvalt kergendaks I klassis lugema õppivatel lastel teksti jälgimist. Tundub, et lauliku lehekülgedel on palju ruumi raisatud illustatsioonide paigutamisel, jättes lehekülgede alla ja kõrvale tarbetu laia valge ääre.

Laulude järjestamisel on kõigis kolmes laulikus silmas peetud ka vastavust aastaegadele, laulude sisuline valik hõlmab kõiki tähtsamaid teemasid, mida nendes klassides käsitletakse ka teistes ainetundides. Seejuures on valik muutunud tunduvalt lapsepärasemaks võrreldes eelmiste laulikutega. Nii on hoopis rohkem laule kodust ja perekonnast, laule seoses laste mängude ja tööga ning kooliga. Igas laulikus leidub laule ka tähtpäevadeks, näit. oktoobripühadeks, näärideks, Lenini päevadeks, naistepäevaks

jne., mille järele on koolis paratamatu vajadus. Teretulnud on mardilaulude kavvavõtmine, samuti rõõmustavad ka uued näirilaulud.

Rohkesti on laulikutes rahvalaule, kusjuures on ära kasutatud enamik vastavatele klassidele sobivaid, senini koolipraktikas kasutusel olnud eesti rahvalaule. Samuti domineerivad eesti autorite laulud. See on ka loomulik, sest eesti rahvalaul ja sellel baseeruv laululooming on ja jääb ikka selleks põhialuseks, millega kasvatame huvi ja armastust muusika vastu, õpetame lapsi laulma.

Järgnevalt peatuksin iga lauliku juures eraldi.

Jälgides «Laulik I» lauluvara, rõõmustab selliste eredate ja laste poolt väga armastatud laulude laulikusse paigutamine, nagu A. Kiissi «Mu koduke on tilluke», saksa rahvaviis «Kes elab metsa sees», rootsi rahvaviis «Lööke». Kahju ainult, et autorid on unustanud I kl. programmis ettenähtud, selles klassis otse raudvaraks saanud eesti rahvalaulu «Tiiu talutütrekene». Eeldusi kujuneda lauldavateks lauludeks I klassis on minu arva-tes järgmistel uute lauludel: A. Antoni «Ratsu», M. Terri «Sügis aias», E. Arro «Sügis», M. Terri «Maipühäl» ja «Loomade pidu», Aleksandrovi «Lihtne laul on see» ja B. Kõrveri «Tuut, tuut». Need laulud on hea lapsepärase tekstiga, muusikaliselt küllalt eredad ja jõukohased I kl. õpilastele. Lauliku avalaul, R. Pätsi «Tere, kool», mis oma teksti tõttu tuleks õppimisele kooliaasta ühe esimese lauluna, on üle jõu käiv viisis esinevate suurte hüpete (s6 üles ja alla, p5 alla) ja nn. keerutuste tõttu kuueistkümnendiknootidel. Viis iseendast sobiks laulda õppeaasta lõppuole, kui lastel on juba rohkem laululisi kogemusi. A. Kiissi laulus «Mu koduke on tilluke» oleksid paremad olnud autori enda poolt algvarian- dis kasutatud sõnad ja-ja, ja-ja praeguse hoi-ii, hoi-laa asemel. Tegelikult see K variant on koolides ka enam lauldav.

Väheütlev on vene rahvalaul «Läksid sõbratarid laande». Monotoonne ja igav viis, küllaltki raske tekst I kl. jaoks, halvavad hingamiskohad. Palju on võitnud Sulgini «Lenini pilt» ja Krassevi «Kallake» tunduvalt parema lauluteksti tõlketõttu.

Eesti rahvaviis «Meie kiisul kriimud silmad» sobiks enam II kl. laulikusse, sest I kl. jaoks on lauluviisi suure ulatusega ja hüpped selles raskesti tabatavad. Samuti kuulub vanemate klasside kavva «Vanja mängib viiespilli», mida seal oleks võimalik laulda ka kaanonina.

Kuna I kl. lastele on ema väga lähedane, siis oleks laulikust tahtnud näha ka mõnd laulu emast. Ainus sellelaadiline on eesti rahvaviis «Minu vanaema», mis aga oma küllalt suure ulatuse ja minoorse viisi tõttu sobiks enam näit. III klassi. Arusaamatuks jääb, kuidas laulda laulu «Rähn» (lk. 61) ja laulu «Ärka üles» (lk. 62) teist salmi. Kummagi laulu teise salmi alguses ei vasta tekst muusika rütmile.

Head on laulikus harjutuslaulukesed rühma- ja individuaaltöoks muusikaliselt vähemarenenud õpilastega. Samuti abistavad õpetajat laulutunni mitmekesisemisel sobivate laulumängude kirjeldused.

Enam oleks aga autoritelt oodanud I kl. programmis ettenähtud muusikaliste teadmiste ja oskuste käsitlemist. Selles osas abistab laulik nii õpetajat kui ka õpilast vähe. On küll mõningate programmis ettenähtud mõistete selgitamist abistavad joonised lehekülgedel 9, 10, 26, 30, 31 ja 58, kuid alati pole päris selge, mida nende kaudu õelda tahetakse. Näiteks, kuidas käsitleda tunnis 9. lk. alumist joonist, kus noodijoonestikule on paigutatud ühelöögilised noodid *do, re, mi, fa, sol, sol, sol?* Mingit juhendit joonise kasutamise kohta pole, kuigi paistab, et see harjutus on ikka õpilaste, mitte õpetajate jaoks!

Parem on lk-I 10 joonis oravatega, mis arvatavasti peab kujutama kolme erineva kõrgusega heli.

Päris head on joonised lk-del 30 ja 31, kus helikõrguste võrdlemiseks on kasutatud mäest alla laskuvaid kelke või erineva kõrgusega helide tähistamiseks kõrgemaid ja madalamaid kuuski. Võte on hea ja seoses laulude sisuga. Umbes taolisi jooniseid koos juhtnööridega nende kasutamise kohta oleks tahtnud näha ka helipikkuste võrdlemiseks, tugeva ja vaikse heli tutvustamiseks, mõne laulu meloodilise joone jälgitamiseks tervikuna jne.

Lk-I 26 antud huvitav ja vajalik joonis, mida saaks hästi kasutada rõhuliste helide esiletoomiseks, on tillukesena suru-

tud lehekülje nurka, samal ajal kui mõnel leheküljel on ruumi otse raisatud (lk-del 4 ja 12). Sellele joonisele oleks võinud anda terve lehekülje, kuhu oleksid trükitud I. salmi sõnad tervikuna, kõigi rõhuliste silpide kohale joonistatud aga toredade ilmekate nägudega trummimehed, kes löövad uhkeid trumme.

Puuduvad küsimused ja ülesanded õpitu süvendamiseks ja kordamiseks.

Ka II klassi lauluvarasse on juurde tulnud rida häid lastelaule. Uutest lauludest rõomustavad G. Ernesaksa «Rongsõit», E. Arro «Esimesed lumehelbed», V. Kapi «Nüüd on mai» ja V. Lipandi «Karu». Tore on laulikust leida selliseid huumoriga vürtsitatud laule, nagu R. Pätsi «Sääsesaks» ja «Laps ja mardik» ning H. Kõrvitsa «Vares hädas». Sellised laulud on pisikestele laulusõpradele alati teretulnud! Õpiku veergudele on pääsenud ka sellised populaarsed lastelaulud, nagu «Sokukene», «Vares vaga linnukene», «Laps ja tuul», «Kevadpidu», «Perenaiste tants» ja «Teele, teele, kurekesed». Kuid V. Kapi muidu hea «Lapse uinutuse laul» oma meloodia kujunduse (moduleeriv viis, mille laulmine teeb raskusi veel väljaarenemata helilaaditundega lastele) kui ka laulu rütmilises liikumises kasutatud trioolide tõttu ei tuleks kõne alla II klassis ega üldse algklassides.

Pisut vastuoluline on H. Tootsi laulu tekst (F. Kotta), kus talvise pakasega lastakse metsas konni ringi hüpata. II kl. õpilane teab juba väga hästi, et näärakuuske otsima minnes tal vaevalt tuleb metsas kokku puutada siiliga või kappamas näha väikest konna.

Tervelt 8 näärilaulu ehib «Laulik II» veerge. Nendest Krassevi «Näärilaul» pole sobiv õpetamiseks II klassis, kuna õpilastele teeb raskusi selle viisi puhtalt laulmine oktaavihüpete tõttu viisi kiirel liikumisel. Ilmetu ja halli viisiga on Velmeti «Näärivanale». III klassi laulikusse võiks viia Humberdincki «Mehikene metsas», sest laul praeguses helistikus (*Fa-maz.*) on kõrge II kl. õpilastele, madalamalt lauldes ei taba nad aga laulu algtoonid (väikese oktaavi si või *si-bemoll*). Ei rahulda Krassevi laulu «Vileke» (N. Frenkeli tekst) tõlge, kuna selles tekib vastuolu kõnerütmiga ja muusika vahel. Hea on üldtuntud laulumängude «Üksinda kõnnin ma» ja «Kes aias» paigutamine laulikusse.

Metoodiliselt vähe läbimõeldult, väga pinnapealselt on antud II klassis käsitletava muusikaliste teadmiste ja oskuste osa. Selles klassis tutvutakse mõistetega *takt, taktijoon*. Kuidas seda teha, see ei selgu õpikust. Puuduvad joonised ja

juhendid näit. taktiloomise kohta. Veel antakse II klassis noodi mõiste, õpitakse tundma ühe-, kahe- ja poolelöögilisi noote ja nende kirjutamist, ent kuidas seda õpetada, selle on õpiku autorid jälle jätnud iga lauluõpetaja enda muks.

Lk-1 7 antud harjutustest, mis on mõeldud arvatavasti kordamisena tugevate ja vaiksede helide võrdlemisel, on täiesti ebasobiv 2. harjutus, kus esineb oktaavihüpe re¹ — re². Juba oktaavi tabamine ise teeb klassis küllalt raskusi, kui seda aga teha veel lastele ebasobivas kõrguses, siis on asi päris kurjast. Hääleulatus II kl. on ju do¹ — do².

Õpilastele määratud harjutused lehekülgedel 12, 26 ja 60 on tarbetult antud noodidjoonestikult, mis ainult segab jälgimist. II klassis õpime noote kirjutama ju ühele joonele. Väga häirib nootide ebahütlane suurus nimetatud harjutustes. Kui lk-1 12 antud joonisel on suuremate nootidega tahetud tähistada rõhulisi helisid, siis arusaamatuks jääb näit. lk-1 60 ühe- ja poolelöögiliste nootide tunduvalt väiksem kuju normaalse suuruses antud kahelöögilistest nootidest. Me õpetame lapsi neid noote kirjutama ju õigesti, ühesuursustena. Lastel tekib sellist noodipilti nähes kergesti väär ettekujutus noodikirjast.

Õnnestunuks ei saa pidada lk-1 59 noote tutvustavat joonist seoses tordi jagamisega. Me ei lähtu algastmel noote õpetades ju tervenoodist (muide, seda ei õpetatagi II klassis), vaid alustame ühelöögilise noodiga.

Jälle puuduvad küsimused ja juhendid õpitu süvendamiseks ning kordamiseks. Harjutusi on vähe ja needki enamuses ebasobivad.

Mõni sõna lauliku lõpus antud laulumängude kirjelduste kohta.

Kui «Perenaiste tantsu» on võimalik laulutunnis kasutada, siis «Rongisõit» antud kirjelduse tõttu kuulub pigem küll võimlemistunni. Kuidas rakendada näit. kolmandas salmis antud koerakõndi neljakäpukil, kuendas salmis küljeli laskumist või seitsmendas salmis kukerpallitamist tavalisel suhteliselt küllalt mustal klassipõrandal? Teiseks on laulumängude mängimisel primaarne ikka laul, mida saadavad sobivad liigutused. Kui liikumine on aga liiga intensiivne ja väsitav, nagu antud laulumängu juures, siis on laulda raske ja laulumäng kaotab oma mõtte. Mõeldav on selle laulumängu mängimine võimlemistunnis puhtal võimlapõrandal, sobivas riietuses, kusjuures esikohale tõuseks juba liikumismoment, mitte laul. Oige oleks olnud selle huvitava laulumängu kirjeldus kohandada

klassioludele, umbes nii, nagu seda tege-likult praegu kasutataksegi.

Veelgi enam rõõmu valmistab «Laulik III». Eredad, ea- ja jõukohased laulud. Palju on laulukus uusi värskaid toredaid laule. Nimetame näit. M. Krassevi «Suvine valss», V. Kapi «Meie maja mere ääres», «Uuel aastal», «Aasal õitseb mahlakann», B. Kõrveri «Talvetaat on meie maal», ukraina rahvaviis «Röömsad haned», R. Pätsi «On olemas üks uhke laev», «Saksad sõitsid saaniga», «Kus mu väike linnukene» jt. Koolides varem levinud lauludest on laulikusse võetud T. Vettiku «Uisutamas», R. Pätsi «Laste marss», «Heinaaeg on ikka nii» ja eesti rahvaviis «Talurahva-mäng».

Edaspidi tuleks III kl. laulikust välja jätta IV kl. põhilauluvarasse kuuluvad laulud: «Labajala valss», «Pulmalust», «Jaan läeb jaanitulele» ja «Karjapoiss».

Osa laule («Süda tuksub», «Puutööliste laul» jt.) on antud algelist kahehäälsust rakendades; musikaalsema koosseisuga klassides, samuti koorilaulus, saab neid edukalt kasutada. Laulude helistikud on kohandatud III kl. õpilaste hääleulatusele vastavaks. Üle jõu käivad on pioneerilauludest M. Fradkini «Pioneeride marss» ja P. Laja «Pioneeride marss» oma nõudliku rütmiga ja III kl. veel mitte kergesti tabatavate käikudega melodias. Mõlemad laulud sobiksid paremini IV klassi.

Suurepäraselt on nimetatud laulik käsitletud III kl. programmis ettenähtud muusikaliste teadmiste ja oskuste osa. See laulik on muusikaõpetajale väga suureks abimeheks teoreetilise materjali käsitlemisel seda enam, et meil puudub lauluõpetuse metoodika käsiraamat. Põhimõtte paigutada teoreetiline osa laulikusse laulude vahele selle õpetamise järjekorras, seostades seda ühtlasi vastavate laulude ja harjutustega, on väga hea. Muusikaliste teadmiste ja oskuste materjal vastab III kl. programmile, on antud õpilastele huvitavalt ja jõukohaselt, metoodiliselt õigesti ja hästi käsitletuna. Ebaseleks jääb vaid rütmipiltide kasutamisel nende õige hääldamine. Kas poleks otstarbekohasem olnud sellised rütmisilbid, nagu *taa, taaa, taaaa* ja *taamra* varustada rõhumärkidega (täa, tääa, tääaa ja taamra), mis näitaks nende õiget hääldamist, s. t. iga löögi rõhutamist hääldamisel? Praegu võib tekkida oht nende ebamääraseks venitatud hääldamiseks, mispuhul neist kasu poleks.

Koondloetus tundmaõpitud rütmimärkidest on liigsed IV kl. kavva kuuluvad rütmivormid (punkteeritud veerandnoot ja kaheksandiknoot ning punkteeritud kaheksandiknoot ja kuuteistkümmendiknoot), pealegi pole neid laulik us-

rem eraldi käsitletud. Vajalik oleks kõigi salvide trükkimine noodijoonestiku alla, mitte eraldi, tihti hoopis teisele leheküljele, sest alates III klassist hakkab noodikiiri õpilaste jaoks juba elama, abistab laulmisel.

Laulude vahele paigutatud küsimused, ülesanded ja harjutused aitavad süvendada ning korrata õpitut. Nad on hästi ja otstarbekohaselt koostatud.

Head on rütmilised kaasmängud reale lauludele, samuti mitmekesised ja vajalikud hingamis- ja hääleharjutused.

Täiesti uue lõiguna on laulikusse paigutatud mõned muusikakuulamiseks kasutatavad palad. Kui muusikakuulamise osa programmist senini jäi paljudes koolides täitmata vastava materjali või õpetaja pillimänguoskuse puudumisel, siis neid palu saab kasutada tunnis ka vähese pillimänguoskusega õpetaja, rakendades ühtlasi õpilasi kaasa mängima. Selline töö pala läbitöötamisel ja ettekandmisel sunnib lapsi aktiivselt mängitavat pala jälgima, arendades rütmitunnet, kasvata-des enesedistsipliini ja mitmekesistades tunni läbiviimist. Materjalina oleks aga võinud kasutada laulikus neid muusikapalu, mis on loetletud programmis.

Hädasti oleks vaja välja anda õpetaja jaoks muusikakuulamiseks ettenähtud palade kogumik, mis sisaldaks peale palade veel nende lühikese sisuseletuse ja andmed autori kohta. Laulikusse saab ikka ainult üksikuid palu trükkida, peamiselt neid, millel on õpilasele vajalik kaasmäng juures.

Lõpuks mõni sõna käsitletud laulikute illustreerimisest. Väga hästi on lahendatud «Laulik III» kunstiline kujundus Silvi Väljali poolt. Tihedas koostöös õpiku autori R. Pätsiga on loodud vaimukad, leidlikud lapsepärased joonised noodiõpetuse osa illustreerimiseks, samuti laulude sisu esiletõstmiseks. Kui hästi jäävad meelde näit. nootide asukohad joonestikul toredate noodipoiste-tüdrukute abil või kui palju kergem on lahti mõtes-

tada laulude sisu selliste jooniste abil, nagu näeme näit. laulude «Suvine valss» ja «Uhti, uhti uhkesti» juures. S. Väljali joonised elavad, räägivad ise enese eest.

Pisut tagasihoidlikult on vahest joonistatud rütmipillid lk-l 90, eriti suur trumm, millest lastel pildi järgi võib jääda vaid ebaõige ettekujutus. Halvasti on paigutatud lk-l 96 pillide joonised. Oigem oleks olnud iga pill joonistada selle salmi juurde, kus temast juttu on. Praegu on aga flöödi joonis salmi kõrval, milles tehakse juttu trianglist, kuna triangel on paigutatud trummist kõneleva salmi kõrvale jne.

Vähem ilmekad on «Laulik I» ja «Laulik II» illustratsioonid, milliste kunstiliseks kujundajaks on V. Tõnisson, kuigi ka siin on kohati hästi õnnestunud tuua jooniste abil laulude sisu lastele lähemale. Nad ei moodusta aga kogu õpikuga sellist tervikut, nagu «Laulik III». Näib, et puudub tihe koostöö illustraatori ja lauliku autorite vahel, millest tulenevalt pole pildikirja osatud küllaldaselt rakendada muusikaliste teadmiste ja oskuste pakkumisel. Selleks oleks olnud aga suurepärased võimalused ja vajadus veelgi suurem kui III kl. õpikus.

Mitmel leheküljel on mustas trükis laulusõnad langenud värvilisele joonisele. See segab sõnade lugemist (lk-del 17, 29) või jätab mulje korra puudumisest (lk-del 3, 24, 27, 35, 55, 63 jm.). Lk-l 11 oleks 4. salm võinud olla parempoolses alumises nurgas, lk-l 14 sobiks 3. salm vasakpoolsete puude alla jne. Meeldivad oma kujunduselt on näit. lk-d 18, 31, 49, 61 jt.

Kokku võttes võib öelda: algklassid said käesoleval aastal senisest tunduvalt paremad laulikud, kuid I ja II kl. osas need veel täielikult ei rahulda. Loodame, et kordu-trükis need ümber töötatakse ja siis juba täisväärtuslike õpikutena välja antakse. «Laulik III» on aga parim laulmisõpik, mis meil senini algklassidele on ilmunud.

RUDOLF JÜRI p. MERILOO.

17. nov. k. a. suri Tallinnas ajakirja «Nõukogude Kool» toimetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja Rudolf Jüri p. Meriloo.

Sm. Meriloo sündis 21. sept. 1895. a. tookordsel Harjumaal Paldiski linna lähedal. Tema vanemal oli väike lapp paeklibust põldu, mille kehvale saagile hangiti kalapüügiga merelt lisa.

Väike Ruudi õppis algul kohalikus vallakoolis, siis Paldiski linnakoolis ja aastail 1908—1913 Nikolai gümnaasiumis Tallinnas, mida ta aga majanduslikel põhjustel ei suutnud lõpetada. Siin katkeki Rudolf Meriloo noorusaastate koolitee.

Esimesest maailmasõjast võtab Rudolf Meriloo osa velskrina, saab rindel 1915. a. suvel haavata ja langeb haavatuina sakslaste kätte vangi. Järgnevad kolm ja pool vintsutusterohket vangipõlveaastat, kuni Saksa Novembrirevolutsioon avab ka sõjavangilaagrite väravad, võimaldades Rudolf Merilool kodumaale pöörduda.

Nüüd otsustab Rudolf Meriloo õpetajaks hakata, jäädes sellele elukutsesele truuks kuni oma võitlusrohke elu lõpuni.

Rudolf Meriloo pedagoogitee on pikk — enam kui kolmkümmend aastat.

Aastail 1920—1940 leiame teda töötamas väga mitmeis tookordse Harju- ja Pärnumaa algkoolides küll õpetajana, küll juhatajana. Pikemat aega, tervenisti 10 aastat (aastail 1927—1937), oli ta juhatajaks Tõstamaa Algkoolis Pärnumaal.

1940. a. suve pöördelistel päevadel tuleb Rudolf Meriloo kindlasti töörahvaga kaasa. Esimesel nõukogude aastal töötab ta algul Sindi Mittetäieliku Keskkooli õpetajana, pärastpoole poliitharidustöö inspektorina Pärnu linnas.

Eesti NSV territooriumi okupeerimisel hitlerlaste poolt evakueerub sm. Meriloo Nõukogude tagalasse, kus ta aastail 1941—1943 töötab väga mitmel alal, sealhulgas ka pedagoogina, ja teenib lühemat aega Nõukogude armee ridades.

Sm. Meriloo tööd ning teeneid Suure Isamaasõja ajal on partei ja valitsus kõrgelt hinnanud, millest annab tunnistust tema autasustamine Nõukogude

Liidu Ulemnõukogu Presiidiumi poolt kahe medaliga.

1943. a. lõpul suunatakse sm. Meriloo pikemaajalistele kursustele Moskva Pedagoogilise Instituudi juurde.

Nende kursuste edukal lõpetamisel on Eesti NSV territoorium juba ühes osas hitlerlastest vabastatud, ja nüüd ootab Rudolf Merilood nõukoguliku rahvahariduse rajamisel avar, ent ka vastutusrikas tööpõld.

Kogenud pedagoogina asub ta suure hoo ning energiaga tööle temale tuttav Pärnumaal, olles haridusosakonna ja lühemat aega pedagoogilise kabineti juhatajaks. Sel vastutusrikkal tööpostil olles astub sm. Meriloo 1946. a. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ridadesse.

Sm. Meriloo nende aastate tööst ja saavutustest kõnelevad Eesti NSV Ulemnõukogu Presiidiumi aukiri, Eesti NSV teeneline õpetaja nimetus ja rinnamärk «Haridustöö eesrindlane».

1949. a. tuuakse sm. Meriloo Tallinna I Keskkooli direktoriks, kus ta töötab kaks ja pool aastat. Pedagoogitöö kõrval võtab sm. Meriloo Tallinna linnanõukogu saadikuna aktiivselt osa ühiskondlikust elust.

1951. a. lõpul kutsutakse sm. Meriloo Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogilise ajakirja «Nõukogude Kool» toimetajaks, millisel kohal oli ta kuni surmani.

Sm. Rudolf Meriloo on meie hulgast lahkunud, kuid oma elutöö on ta meile pärandanud. Selleks on need tuhanded noored, kes tema juhatusel on õpetust ning kasvatust saanud ja võtavad tänapäeval innuga osa kommunismi ehitamisest meie maal. Selleks on need arvukad omaaegse Pärnumaa pedagoogid, kes temalt said asjatundlikku nõu ning juhatus nõukoguliku kooli rajamisel. Selleks on «Nõukogude Kooli» need aastakäigud, millal ta oli selle ajakirja toimetajaks.

Sm. Rudolf Meriloo on meie hulgast lahkunud, kuid helge mälestus temast püsib kõigi nende südames, kes teda lähemalt tundsid ja temaga koos töötasid.

«Nõukogude Kooli» toimetus ja kolleegium.



SISUKORD

Juhtkiri. Opetunni pedagoogilise tõhustamise küsimusi	705
L. Hallop. Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal	709
L. Anton. Pioneeritöö organiseerimisest algkoolis	719
K. Toom. Ilmeka lugemise õpetamisest	726
H. Toomet. Minu kogemusi lastes tööarmastuse kasvatamisel	734
L. Rinken. Koolipidude korraldamise kogemusi	742
T. Ussisoo. Metallitööd	749
L. Paaver. Keemiaõhtute korraldamisest	758
H. Lukk. Uutest laulikutest	763
<u>Rudolf Jüri p. Meriloo.</u> Nekroloog	767

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Некоторые вопросы активизации урока	705
Л. Халлоп. Успехи народного образования в Эстонии при советской власти	709
Л. Антон. Об организации пионерской работы в начальной школе	719
К. Тоом. Об обучении выразительному чтению	726
Х. Тоовет. Опыт воспитания в детях любви к труду	734
Л. Ринькен. Опыт организации школьных праздников	742
Т. Уссисоо. Работы по металлу	749
Л. Паавер. Об организации вечеров по химии	758
Х. Лукк. О новых песенниках	763
<u>Рудольф Юрьевич Мерилоо.</u> Некролог	767

Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,
A. Sepp (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. XII 1957. Trükkimisele antud 11. XII 1957. Trükiarv 2960. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,25. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,82. Arvestuspoognaid 6,65. MB-09007. Tellimise nr. 1788. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



2.1 883 1998

16

825 -

I 9765

12)

Rbl. 3.-

168

