

Õuikogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

6

1955



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIII AASTAKÄIK

NR. 6

IUUNI

1955

SUNDEKSEMPLAR

Õpetajate augustikuu nõupidamised nõuavad hoolsat ettevalmistust.

Nõukogudemaa haridustöö praktikas on kujunenud traditsiooniks korraldada igal aastal enne õppetöö algust ülerajoonilisi (-linnalisi) õpetajate nõupidamisi.

Nende augustikuu nõupidamiste ülesandeks on anda igakülgne ülevaade rajooni või linna koolide eelmise õppeaasta õppe- ja kasvatustööst ning mobiliseerida õpetajaskond võitlusse nõukogude kooli ees seisvate edasiste ülesannete täitmiseks.

Õpetajate augustikuu nõupidamiste päevakorra keskseks küsimuseks on rajooni (linna) haridusosakonna juhataja ettekanne rajooni (linna) koolide eelmise õppeaasta õppe-kasvatustöö tulemustest ja ülesannetest uuel õppeaastal. Sellest ettekandest oleneb suurel määral kogu nõupidamise asjalikkus ja edu. Ettekande kvaliteet aga oleneb selle ettevalmistamise põhjalikkusest ning selleks kasutatavate materjalide objektiivsusest, konkreetisusest ja läbitöötamisest. See nõuab, et ettekandeks kasutatavad materjalid oleksid juba varakult kogutud, kontrollitud ja põhjalikult läbi töötatud.

Kahjuks on eelmiste aastate kogemused näidanud, et mitmed meie vabariigi haridusosakondade juhatajad suhtuvad vastutustundetult oma ettekande ettevalmistamisse, viimistlemisse ja selles esitatud faktide tõepärasuse kontrollimisse. Mõned haridusosakondade juhatajad ei taha aru saada, et nende kui rajooni (linna) haridusala juhtide esinemine õpetajate ees on suur ja vastutav ülesanne, mis on teatud määral eksamiks neile endile. Haridusosakonna juhataja ettekanne õpetajate nõupidamisel näitab, milline on haridusosakonna side oma rajooni (linna) koolidega, kuid võrd põhjalikult tunneb ta nende saavutusi ja muresid ning kuid võrd kindlalt suudab ta õpetajaskonda juhtida nõukogude kooli ees seisvate vastutusriikaste ülesannete täitmisel.

Sageli kuuleme õpetajailt kurtmist, et nõupidamised olevat igavad ja andvat õpetajaile väga vähe. Kui pärida õpetajailt sellise eitava hinnangu põhjusi, siis on tavaliseks vastuseks, et haridusosakonna juhataja ettekanne olevat kuiv, pealiskaudne ja üldsõnaline, et vähe olevat õpe-

teed ja võimalused, kuidas uuel õppeaastal eesrindlike koolide ja õpetajate töökogemusi levitada ning juurutada, samuti ka abinõud esinenud puuduste kõrvaldamiseks, lähtudes neist eesmärkidest, mida esitavad nõukogude koolile Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus.

Vabariigi koolides on pedagoogilisi kollektiive, kes püüavad kõiki kasvatusküsimusi lahendada ühekülgselt, ainult õppetöö protsessis, ning alahindavad kasvatustööd klassi- ja koolivälise töö ning õpilasorganisatsioonide kaudu. Samuti on ka neid kollektiive, kus kasvatustöö toimub õppetööst eraldatult, formaalselt. Meil on veel koole, kus kooli juhtkond ja õpetajad rakendavad õpilaste suhtes peamiselt «ma käsin ja keelan» meetodit, kus õpilaste enesealgatus ja initsiatiiv on alla surutud, kus õpilasorganisatsioonid on üksnes nimeliselt olemas või tegutsevad omapead, ilma pedagoogilise juhtimiseta. Nii mõneski koolis on ebarahuldava käitumisega ja puuduliku õppeedukusega pioneere ja kommunistlikke noori, sest töö nendes organisatsioonides toimub siin ühekülgselt. Meil leidub veel koole, kus puudub nii õpetajate kui õpilaste kollektiiv, rääkimata ühtsest koolikollektiivist; on vaid õppejõud ja õpilased, keda huvitab ainult nende isiklik tegevus. On isegi koole, kus kehalisele tööle vaadatakse üleolevalt ja kus õpilased unistavad ainult «kergest elust».

Kõikide nende ja paljude teiste puuduste põhjusi, mis esinevad rajooni (linna) koolide kasvatustöös, tuleb aegsasti põhjalikult uurida ning koostada konkreetne plaan nende puuduste kõrvaldamiseks uuel õppeaastal.

Haridusosakonna juhataja, paljastades ja kritiseerides oma ettekandes selliseid vigu ning väärnähtusi rajooni mõne kooli kasvatustöös, tõstku samaaegselt esile rajooni nende koolide kasvatustööd, kus kooli juhtkond koos kogu õpetajate kollektiiviga on loonud ühtse sõbraliku ja töötahtelise koolikollektiivi; kus pedagoogide poolt juhitud õpilaskollektiivi terve ühiskondlik arvamus on õpilaste kõlbelse kasvatuse oluliseks teguriks; kus komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni töö õige juhtimise ning abistamise tulemusena on need organisatsioonid muutunud kogu õpilasperet suunavaks jõuks ning kommunistlikud noored ja pioneerid on oma eeskujuliku käitumisega ning eesrindliku õppetööga eeskujuks kogu kooli õpilasperele; kus pedagoogiline kollektiiv pühendab suurt tähelepanu töökasvatusele kui kommunistliku kasvatuse ühele olulisele põhiprintsiibile.

Haridusosakonna juhataja, tundes hästi oma rajooni (linna) eesrindlike õpetajate ja pedagoogiliste kollektiivide töömeetodeid, kõrvutab neid oma ettekandes mahajäänud koolide töömeetoditega ja tõestab seejuures konkreetsete näidete varal, et see, mille saavutasid eesrindlikud koolid ja õpetajad, on saavutatav kõigile, kui nad muudavad oma töömeetodeid.

Eelmisel õppeaastal viidi õppeprogrammides läbi mõningad muudatused õppeainete elule lähendamise ja õpilaste töökoormuse vähendamise suunas. Haridusosakonna juhataja ettekanne peab näitama, kuidas rakendasid rajooni koolid neid muudatusi ja milliseid positiivseid tulemusi need andsid ning mida sellel alal tuleb teha uuel õppeaastal. Möödunud õppeaastal tuli uue õppeainena algklassidesse käsitöö ja viienda klassi tööõpetus töökojas. Haridusosakonna juhataja ettekanne peab näitama, millisel tasemel oli selle õppeaine õpetamine eelmisel õppeaastal meie koolides, milles, konkreetset, seisid siin raskused ja kuidas neid raskusi uuel õppeaastal ületada. Viienda klassi tööõpetus oli eelmisel õppeaastal vabariigi koolides üldiselt väga madalal tasemel,

koolidel puudusid vajalikud ruumid, tööriistad ja töömaterjal. Samal ajal aga suutsid mõned koolid luua endale enam-vähem korraliku sisustusega tööruumid, hankida vajalikud tööriistad ja materjali töötamiseks. Haridusosakonna juhataja ülesanne on selgitada oma rajooni (linna) koolide võimalusi sellel alal ja näidata oma ettekandes, mida koolidel tuleb konkreetsetelt teha käsitöö ja tööõpetuse olukorra parandamiseks.

Reas koolides esineb tõsiseid puudusi ka teiste õppeainete õpetamisel. Peatudes neil puudustel, näitab haridusosakonna juhataja teid esinenud puuduste kõrvaldamiseks. Seejuures peavad need teed olema põhjalikult läbi kaalutud ja reaalsed.

On soovitatav, et haridusosakonna juhataja augustikuu nõupidamise ettekanne arutataks eelnevalt läbi rajooni (linna) haridusnõukogu koosolekul. Eriti on see vajalik juhul, kui haridusosakonna juhataja on veel noor, kellel puuduvad küllaldased kogemused nii tegeliku õppetöö kui ka rajooni hariduselu juhtimise alal.

Kuigi haridusosakonna juhataja hästi ettevalmistatud ettekanne kutsub esile rohkeid ja asjalikke sõnavõtte nõupidamisest osavõtjate poolt, mis tõhusalt aitavad rajooni (linna) koolide õppe-kasvatustöö taset tõsta ning uusi püstitatud ülesandeid lahendada, tuleb mõningaid sõnavõtjaid siiski juba varakult ette valmistada. Selieks, et mõne eesrindliku õppe- ja kasvatustööga kooli esindaja räägiks nõupidamisel lähemalt oma kooli kollektiivi töökogemustest eelmisel õppeaastal ja eesmärkidest, mis see kollektiiv püstitas uueks õppeaastaks, peab talle sellest teatama juba varakult, et võimaldada tal piiratud aja jooksul esitada kõige olulisemat oma tööst.

Tõsiseid ettevalmistusi tuleb teha nõupidamise ainesektsioonide tööks. Tuleb korraldada nii, et nõupidamiste plenaaristungil ülestõstetud küsimused leiaksid edasist arendamist ja viimistlemist ainesektsioonides ning et ainesektsioonide põhiliseks tööks oleks eesrindlike töökogemuste vahetamine.

Loomulikult tuleb ka Haridusministeeriumil saata oma juhtnõõrid õpetajate augustikuu nõupidamiste läbiviimise kohta juba varakult haridusosakondadele. Samuti peavad varakult kohtadel olema uued õppeprogrammid.

Hoolikat ettevalmistustööd nõuavad ka õpetajate augustikuu nõupidamistel vastuvõetavad otsused. See suure tähtsusega dokument, milles rajooni (linna) pedagoogiline kollektiiv ütleb oma hinnangu eelmise õppeaasta töö kohta ja mobiliseerib rajooni (linna) haridusala töötajad nõukogude kooli ees seisvate uute ülesannete täitmisele, on tööjuhendiks rajooni (linna) õpetajaile, koolidele ja haridusosakonna töötajaile uuel õppeaastal. Seepärast tuleb selle otsuse iga punkt põhjalikult läbi mõelda ja hoolikalt viimistleda.

Õpetajate augustikuu nõupidamine on oluliseks etapiks uueks õppeaastaks ettevalmistumisel, selle ideelis-poliitiline ja pedagoogiline tase peegeldab ka haridusosakonna töö taset, tema oskusi ja võimeid juhtida õpetajaskonda võitluses nõukogude kooli edasise tõusu eest. Seepärast on haridusorganite auasjaks teha juba aegsasti kõik selleks, et õpetajate augustikuu nõupidamised toimuksid tõesti kõrgel ideelis-poliitilisel ja pedagoogilisel tasemel, mis innustaks õpetajaskonda andma uuel õppeaastal oma paremad teadmised ja oskused nõukogude noorte õpetamiseks ja kasvatamiseks.

Koolirežiim kui õpilastes teadliku distsipliini kasvatamise vahend.

I. STAFEJEV.

Pedagoogilises kirjanduses pole veel üldistatud koolide kogemusi kooli-režiimi sisseseadmise ja elluviimise alal. Samuti ei ole veel käsitletud koolirežiimi osa ja tähtsust õpilastes teadliku distsipliini kasvatamisel. Senini pole sellele tähtsale küsimusele pühendatud ühtegi iseseisvat tööd. Veelgi rohkem — puudub isegi ühtne arusaamine koolirežiimi olemusest.

Nii mõistetakse koguteoses «Школоведение» koolirežiimi all pedagoogiliselt õigesti korraldatud õppe- ja klassivälisest tööd ning rangelt kindlaksmääratud koolisisekorda, mille eesmärgiks on luua lastele kõige soodsamad tingimused edukaks õppimiseks.

E. I. Monoszon mõistab koolirežiimi all teatavat kindlat koolielu eeskirja. Mõnede teiste autorite töödes koolirežiimi kohta tuuakse mitmesuguseid koolirežiimi määratlusi, nagu näiteks: «režiim on kasvatamist abistavate vahendite ja meetodite kindel süsteem». (A. S. Makarenko.)

Kuid me kohtame Makarenkol ka teisi, meie arvates konkreetsemaid ja õnnestunumaid režiimi määratlusi. Nii märgib ta, et erinevalt distsipliinist, mis on alati kogu kasvatustöö tulemuseks, kujutab režiim endast eelkõige sellist vahendit, mille abil kollektiiv organiseerib käitumise välised raamid, võimaldades nende raamide sisustamise igale kasvandikule.

Ka märkis A. S. Makarenko ära teesid, millest lähtudes tuleb rajada lasteasutuste režiim. Ta esitas neli sellist teesi: otstarbekohasus, täpsus, ühtsus ja kindlus.

Vaatleme neid teese üksikult, vastavalt kooli nõuetele.

Otstarbekohasus on koolirežiimi vastavus reaalsele töötingimustele, režiimi nivelleerimine, kusjuures arvestatakse muutusi õpilaskollektiivi elus ja tegevuses, mis võimaldab õpetajail kõigil oma töö etappidel kasutada režiimi õpilastes teadliku distsipliini kasvatamise vahendina. Kui režiim ei vasta reaalsele koolitöö tingimustele, siis muutub see formaalseks või isegi õpilaskollektiivi arenemise pidurdajaks.

Madala distsipliiniga koolides tuleb esialgu režiimis ette näha õpilaste suhtes vaid kõige elementaarsemad nõuded, mis üksikasjaliselt reguleerivad nende elu ja tegevust koolis. Vastavalt distsipliini tugevnemisele tuleb suurendada ka režiimi nõudeid, andes seejuures õpilastele endile järjest suuremaid võimalusi distsipliini hoidmiseks ja kindlustamiseks. Kui õppeaasta algul tuleb õpilasi koolitulekul vastu võtta ja koolist lahkumisel ära saata, kui vahetundidel peavad distsipliini järele valvama mitte ainult korrapidajad õpetajad, vaid ka koolis viibivad klassijuhata-

jad ja isegi direktor või õppealajuhataja, siis hiljem peab õpilaste distsipliin pedagoogilise kollektiivi jõupingutuste tulemusena tõusma niivõrd kõrgele, et selle hoidmisega kogu kooli ulatuses tuleks toime ainult üks korrapidaja õpetaja. Selliseid tulemusi võib saavutada ainult siis, kui koolirežiimi nõudeid õpilaste suhtes suurendatakse vastavalt uutele olukordadele ja tingimustele.

Režiimi otstarbekohasus eeldab ka, et õpilased režiimi täitmise vajadust mõistaksid. Seepärast tuleb kõiki režiimi nõudeid õpilastele põhjendada, nende põhjalikumaks mõistmiseks aga tuleb kaasa tõmmata režiimi väljatöötamisele ka õpilasi.

Siinjuures tuleb märkida, et mõned õpetajad ja pedagoogilised kollektiivid püüavad õpilastele mitte esitada selliseid nõudeid, mille mõte on õpilastele arusaamatu. Selle vastu ei tarvitse vaielda. Kuid ei saa piirduda ainult selgitamise ja veenmisega, vaid tuleb nõuda režiimi täitmist.

Kui režiimi nõuded on pedagoogilise kollektiivi ja õpilaste eesrindliku osa arvates otstarbekohased, siis tuleb need esitada kategoorilisel kujul. Praktika näitab, et režiimi täitmise käigus veenduvad kõik õpilased peagi nende otstarbekohasuses.

Teine tees on režiimi täpsus. Täpsus eeldab sellist režiimi, mida õpilased täidavad täpselt, mitte ainult ajaliselt, vaid ka sisuliselt. Ajaline täpsus tähendab «täpse kellaaja» silmaspidamist. A. S. Makarenko andis täpsusele väga suure tähtsuse. M. Gorki nimelise koloonia ja F. Dzeržinski nimelise kommuuni kogu elukorraldus sarnanes kella mehhanismiga. Millise täiuseni Makarenko «täpse kellaaja» viis, näitab juba seegi fakt, et kasvandike sõnavõetud koosolekuil olid piiritletud minutilise täpsusega.

Koolides ei peeta kinni «täpsest kellaajast» sagedasti seepärast, et see mõiste ise on konkretiseerimata. Reas koolides ei loeta seda hilinemiseks, kui koosolek algab viis kuni kümme minutit hiljem kindlaksmääratud ajast. Praktika näitab, et koolides tuleks «täpne kellaeg» kindlaks määrata üheminutilise kõikumisega, iga viivitus üle ühe minuti aga tuleks lugeda juba hilinemiseks. Seda on vaja teada ja rangelt täita kõigil, nii õpetajail kui õpilastel.

Kui kool taotleb visalt «täpsest kellaajast» kinnipidamist, siis arendab see õpilastes asjalikkust, oskust säästa aega, allutada oma isiklikud soovid kollektiivi huvidele, s. t. teenib laste distsiplineerimise eesmärke.

Muidugi pole kooli mitmekülgses elus võimatud ka sellised juhtumid, kus õpilane ei saa täita mõnd koolirežiimi nõuet temast olenematuil põhjustel. Kuid igale sellisele küsimusele on vaja läheneda ja seda hinnata konkreetsetl. Nii ei ole alust pidada õpilast koolirežiimi rikkumises süütuks isegi objektiivsete põhjuste olemasolu korral siis, kui ta neist põhjustest õigeaegselt ei teatanud isikule, kes on vastutav režiimi nõuete täitmise eest koolis. Ainult selline lahendus kõrvaldab arusaamatused ja koolirežiimi nõuete täitmatajätmise.

Režiimi ühtsus eeldab, esiteks, et režiim haaraks koolielu kõiki külgi ja, teiseks, väldiks igasuguse taganemise koolirežiimi nõuetest vaatamata isikule.

Koolirežiim peab reguleerima õpetajate ja õpilaste tööd ning puhkust, esitama kindlad nõuded nende välimuse kohta, kindlaks määrama omavahelise suhtlemise viisid jms. Seda on vaja selleks, et kool võiks «esimesest päevast peale esitada õpilastele nõukogude ühiskonna kindlad,

vaieldamatud nõuded, varustada last käitumisnormidega, et ta teaks, mida võib ja mida mitte, mis on kiiduväärt ja mis on karistatav!

Reas koolides ei suudeta täita režiimi nõudeid just seepärast, et rikutakse selle ühtsust. See rikkumine avaldub igasugustes eranditegemistes nii õpilaste kui ka õpetajate hulgas. Kui me tahame, et režiim oleks teadliku distsipliini kasvatamise vahendiks, siis peab see olema ühtne, s. t. antud koolis kohustuslik eranditult kõigile. Ainult distsipliini ühtsus võib kasvatada õpilast režiimi nõudeid teadlikult täitma.

Režiimi kindlus eeldab, esiteks, nõuete täpsust ja, teiseks, vastutavuse jaotamist nende nõuete täitmise eest.

Režiimi reeglid peavad olema lühikesed, kuid seejuures selged, arusaadavad ja õpilaste kohustusi täpselt määratlevad. Näiteks, selleks et suuremates õpilaste kogunemiskohtades oleksid alati korrapidajad õpilased, tuleb sinna paigutada «liikumatud» postid ja nendelt postidelt ei tohi korrapidaja lahkuda. Distsipliinirikumiste ärahoidmiseks mujal tuleb määrata «liikuvad» postid, kusjuures mõlemat liiki korrapidajate kohustused peavad olema täpselt piiritletud.

Vastutavuse jaotamine hoiab ära ühest küljest dubleerimise ja teisest küljest mõne ülesande hooletusse jätmise. Nii näiteks antakse mõnes koolis üks ülesanne mitmele õpilasele või organisatsioonile. Seda tehakse kartuses, et üks õpilane või organisatsioon ei tule selle ülesandega toime. Kui mõne ülesande täitmiseks on tõesti vaja rakendada mitu õpilast, siis tuleb neist üks määrata vanemaks. See vanem peab kõigi eest vastutama, teised aga temale alluma. Sellega kasvatame õpilastes mitte ainult vastutustunnet, vaid ka oskust kaasõpilasi käsutada ja neile alluda.

Vaatleme koolirežiimi sisu konkreetsetl.

Õpilaste käitumist määravad põhinõuded on formuleeritud «Õpilasreeglites». Järelikult kuuluvad koolirežiimisse eelkõige «Õpilasreeglid».

Kuid koolirežiim pole kehtiv mitte ainult õpilaste suhtes. Nagu juba märgitud, peab see kehtima ka õpetajate ja isegi tehnilise personali suhtes. Õpetajaile esitatavad koolirežiimi nõuded on kindlaks määratud «Kooli sisekorra eeskirjades». Seega peavad koolirežiimi aluseks olema «Õpilasreeglid» ja «Kooli sisekorra eeskirjad».

Koolirežiim ei saa piirduda ainult nende reeglitega. Seepärast tuleb neid konkretiseerida olenevalt koolitöö spetsiifikast.

Režiimi nõudeis õpilaste kohta tuleks «Õpilasreeglite» juurde veel täiendavalt võtta: õpilaste kooli tuleku ja koolist mineku ajad, õppetundide ja vahetundide korraldamise põhimomendid, korrapidamine, õpilaste suhtlemine omavahel ja vanemate inimestega, õpilaste välimus, kooli sanitaarne olukord, klassivälise töö korraldamine ja kooliruumide jaotamine.

Õpilased peavad tulema kooli 10—15 minutit enne õppetundide algust. See kasvatab neis korralikkust ja täpsust, kõrvaldab üleliigse tunglemise ja asjatu ajaviitmise koolis. Sissepääs kooliruumidesse enne kindlaks määratud aega on lubatud ainult korrapidajaile, kes peavad ilmuma korrapidamisele 20 minutit enne õppetundide algust.

Olulise tähtsusega on koolis, isegi siis, kui see töötab ainult ühes vahetuses, täpsus kooli ja klassi tulekul kui ka klassist ja koolist lahkumisel. Selle eesmärgiga lastakse õpilased koolimajja kindlas järjekor-

¹ А. С. Макаренко, Избр. педагог. соч., кн. 4-ая, Изд-во АПН, РСФСР, 1949, стр. 239.

ras — klass klassi järele, mis väldib võimalikke vahejuhtumeid sissekäigu juures ja õppetööks ettevalmistamatust enne tunni algust klassis.

Õpilaste tuleku ja mineku (kooli, klassi, klassist saali, vahetundi vm.) reguleerimine õpetab neid rahulikult ootama, mitte ruttama, üksteist mitte segama ja on seega heaks treeninguks distsipliini ja kultuurse käitumise omandamisel.

Mitte asjata ei andnud A. S. Makarenko sellele, esialgu nii tähtsusetuna näivale küsimusele olulist tähtsust.

Õpilased lähevad klassi kohe pärast esimest kella; pärast teist kella algab õppetöö.

Esimese kellaga läheb õpetaja tundi ja ootab klassi ukse juures teist kella. Sagedasti juhtub, et mõni õpetaja hilineb tundi 1—2 minutit, mõnikord aga isegi rohkem. See on lubamatu. Tundi hilinenud õpetajal tuleb sagedasti kulutada 5—7 minutit selleks, et luua klassis töö õhkkond. Kogemustega õpetajad tunnevad hilinemise hinda ega luba seda endile kunagi.

Tuleb võtta põhimõtteks lugeda hilinejaks iga õpilane, kes tuleb klassi pärast õpetajat. Mõned õpetajad, oodates pärast teist kella klassi ukse juures kuni kõik õpilased on klassi tulnud, rikuvad sel moel ise korda ja lubavad seda teha ka õpilastel. Ilma mõjuva põhjuseta hilinenud õpilast tuleb karistada — panna seisma ukse või pingi juurde. Üksikud õpetajad jäta hilinenud õpilase tööst kõrvale. Praktika näitab, et seda ei tohi teha, sest hilinenud õpilane, teadmata millega tegelda, hakkab distsipliini rikkuma. Järelikult tuleb hilinenud õpilane haarata üldisse töösse. Ja mida aktiivsemalt see õpilane tööst osa võtab, seda rutem saab ta loa oma kohale asuda.

Küsitlemisel nõuavad õpetajad sageli, et õpilased tõstaksid kohe käe, niipea kui nad märkavad ebatäpsust õpetajale vastava kaasõpilase vastuses. Juhul kui õpilased seda ei tee, hüüavad mõned õpetajad: «Miks pole käsi püsti?» Koolirežiim ei tohi lubada sellist korda vastaja õpilase vastuste parandamisel. Õpilased peavad oma kaasõpilase vastuse parandamiseks käe tõstma alles siis, kui õpetaja pöördub nende poole küsimustega: «Kes abistab?», «Kes parandab?». See soodustab õpetaja tööd, võimaldab põhjalikumalt välja selgitada vastaja õpilase teadmisi, kasvatab õpilastes enesevalitsemist ja organiseeritust.

Pärast õppetundi peavad kõik õpilased klassist lahkuma ja klassi tuulatakse. Kuid millega peavad õpilased tegelema vaheaegadel? Siin laskuvadki mõned pedagoogilised kollektiivid äärmustesse. Mõnedes koolides organiseeritakse vahetundidel nn. «kultuurset» puhkust: lülitatakse sisse radioola, lauldakse laule, korraldatakse mängu, tantsitakse jms., teistes aga on see kõik keelatud.

Vahetundide veetmise küsimus on veel lahendamata. Kui õpilastelt nõutakse, et nad käituksid vahetundides samuti kui tundideski, mis puhkus see siis oleks? Puhkuseks ei saa aga lugeda ka ülalmainitud vahetundide veetmise viise.

Millega on seletatavad need äärmused?

Elkõige sellega, et suuremal osal õpetajail on vale kartus õpilastele vahetundides teatava vabaduse andmise suhtes.

Ühel juhtumil on see kartus väiklase hooldamise põhjustajaks, teisel juhtumil aga põhjustab see täieliku vabaduse andmist õpilastele vahetundides.

Kogemused näitavad, et selle küsimuse õigeks lahendamiseks tuleks igal koolil eraldada teatav ala (osa õuest, koridorist, vestibüülist vm.), kus õpilased võiksid vallatleda, vaikselt olla või vestelda, kus nad võiksid mängida lauamänge, lugeda ajalehti, ajakirju vms.

Mõistagi peavad õpilased olema õpetaja pideva kontrolli all ka seal, kus nad vallatlevad. Märgive ühtlasi, et kontrolli teostamine õpilaste käitumise üle pole vajalik mitte ainult korra säilitamiseks, arusaamatuste ja võimalike õnnetusjuhtumite vältimiseks või õpilastele vahetundides õige käitumise õpetamiseks, vaid ka selleks, et lastega suheldes saaks õpetaja neid põhjalikumalt tundma õppida.

Koolirežiimis tuleb pöörata vajalikku tähelepanu õpilaste ja õpetajate korrapidamise organiseerimisele. Korrapidamist rakendatakse mitte ainult vajaliku korra alalhoidmiseks, vaid ka kui olulist kasvatusvahendit. A. S. Makarenko luges laste distsipliini täiuseks oskust alluda seltsimehest korrapidajale ja oskust «kamandada» seltsimehi.

Õpilaste endi korrapidamine annab laialdasi võimalusi rakendada nende ellu mängulisi, organisatoorseid ja loomingulisi elemente. Sellelt seisukohalt lähtudes on oluline paigutada korrapidajad nii, et oleks võimalik sidet pidada ükskõik missuguse kohaga koolimajas või kooli õuel.

Praktikas on end teistest paremini õigustanud järgmine korrapidamisviis. Korrapidajaks üle kogu kooli määratakse ühe klassi õpilased. See klass peab koolis korda ühe nädala. Korda pidava klassi eesotsas on vanemkorrapidaja. Koos klassiga peavad korda ka 2—3 õpetajat. Laupäevadel toimub direktori ja korrapidajate õpetajate juuresolekul korrapidamise üleandmine ja vastuvõtmine. Kahe klassi (korrapidamist üleandva ja vastuvõtva) õpilased rivistatakse.

Õpetajad, kes olid korrapidajad koos korrapidamist üleandva klassiga, iseloomustavad lühidalt, kuidas täitsid oma kohustusi korrapidajad õpilased, teatavad nädalasündmustest, suurematest distsipliinirikkkumistest üksikute õpilaste poolt (kui neid oli) jms.

Korrapidamist vastuvõtvast klassist määratakse vanemkorrapidaja, kes siinsamas jagab ka kohustused õpilaste vahel. Direktor märgib oma käskkirjas korrapidamist üleandva klassi nii paremaid kui ka halvemaid korrapidajaid.

Korrapidamispostid tuleb kindlaks määrata juba õppeaasta algul: liikumatud postid treppidele, välisuste juurde, riiehoiu, einelauda, s. t. kõikjale, kuhu koguneb rohkem õpilasi; liikuvad postid koridoridesse, vestibüüli, õue jm.

Korrapidajate õpilaste usaldamine ja nende autoriteedi tõstmine on hädavajalikke tingimusi, mis kindlustavad õpetajaile võimaluse muuta korrapidamine koolis lühikese ajaga eeskujulikuks.

Korrapidajate õpilaste usaldamine, millest suurel määral oleneb distsipliin koolis, on teatav pedagoogiline risk. Kuid paljude koolide kogemused on näidanud, et küllaldase kontrollimisega ja korrapidajate autoriteedi tõstmisega suunatakse õpilaste initsiatiivi piki õiget teed.

Koolirežiimis peab olema ette nähtud, et korrapidaja õpilase poolt tehtud korraldused on kohustuslikud kõigile õpilastele; korrapidajale õpilasele mitteallumist tuleb vaadelda kui mitteallumist õpetajale või kooli juhtkonnale kõigi sellest tulenevate tagajärgedega.

Koolirežiimis tuleb kindlaks määrata ka õpilaste suhtlemisviisid kaasõpilastega, õpetajatega ja vanemate inimestega. Aluseks peavad olema «Õpilasreeglid», kuid neid tuleb konkretiseerida ja ära märkida abinõud,

kuidas kasvatada õpilastes oskust õigesti suhtuda kaasõpilastesse, õpetajatesse ja üldse vanematesse inimestesse.

Sagedasti paneme tähele, et õpilased tervitavad tundi tulevat õpetajat poolpüstakil või poollamaskil. Mõned õpetajad ei pööra sellele tähelepanu ega tee õpilastele selle kohta märkusi. See pole õige. Õpetaja peab viisakalt, kuid kindlalt nõudma, et õpilased astuksid tervitamise puhul pingist välja ja seisaksid sirgelt.

Kui õpilasel on vaja pöörduda õpetaja poole väljaspool õppetunde, siis peab ta ütleva: «Lubage Teie poole pöörduda.»

Mõnedes koolides ei osuta õpetajad küllaldast tähelepanu õpilaste välimusele või teevad seda juhuslikult. Kuid väline kasimatus teeb inimese lodevaks ja viib sotsialistlike ühiselureeglite rikkumisele.

Ses suhtes oli A. P. Tšehhovil täiesti õigus, kui ta ütles: «Inimeses peab kaunis olema kõik: nii nägu kui rõivad, hing kui ka mõtted.»

Koolirežiimi kuuluvad ka tervishoiunõuded, mille täitmine moodustab sanitaarkomisjoni, korrapidajate, õpetajate, klassijuhatajate, kooliarsti jt. töös terve ürituste süsteemi. Kooli tervishoiu olukorrast oleneb suurel määral ka töö stiil. Kuid sagedasti võib koolides näha pori, tolmu, prügi jms.

Koolis tuleb juhinduda põhimõttest, et kahju, mis on tekitatud kooli vara või kaasõpilaste isiklike asjade rikkumisega, hüvitab süüdlane. Kogemused näitavad koolirežiimi sellest nõudmisest kinnipidamise tõhusust.

Peale selle tuleb sellistele eksimustele vaadata kui tõsistele distsipliinirikumistele koolis ja õpilast, kes seda endale lubab, vastavalt karistada.

Koolirežiim peab korraldama ka klassiväliseid tööd ja samuti tööd õpilasorganisatsioonides.

Neil eesmärkidel koostatakse reas koolides iga poolaasta kohta töö kalenderplaan, kuhu märgitakse üritused (koosolekud, pioneerikoondused, komsomolikomitee, õpilaskomitee ja pioneerimaleva nõukogu istungid, ringide töökoosolekud jm.).

Mõnede koolide juhtkonnad on kalenderplaanide vastu, väites, et pioneer- ja komsomoliorganisatsioonide töö, samuti õpilaskomitee, ringide ning teiste õpilasorganisatsioonide töö koondatavat ühele tunnile nädalas.

Kogemused näitavad, et need argumendid on põhjendamatud. Ja eelkõige seepärast, et klassivälise ja koolivälise tööde teistsugune korraldus ei võimalda kooli juhtkonnal kogu seda tööd kontrollida. Teiseks aga seepärast, et tehes õpilaskollektiivi töö plaanipäraseks, soodustame me õpilastel traditsioonide, kindla stiili ja süsteemi kujundamist töös.

Lõpuks tuleb märkida, et real juhtumel ei saa koolirežiimi nõudeid piirata ülalloeletud eluavaldustega, kuna need on väga keerulised ja mitmekesised. Selles väikeses artiklis ei saa seda suurt ja keerulist küsimust ammendavalt valgustada.

Me püüdsime näidata koolirežiimi tähtsust koolitöö organisatsioonis ja õpilastes distsiplineeritud käitumise arendamisel.

Teaduslik-ateistlikust kasvatustööst bioloogia õpetamisel.

Bioloogia õpetamine, mis on ümber korraldatud mitšuurinliku ja pavlovliku õpetuse alusel, teenib koos teiste õppeainetega kommunistliku kasvatuses üldisi eesmärgi: see varustab õpilasi teadmistega bioloogia alustest, tutvustab neid põllumajandusliku praktika elementidega, aitab kaasa materialistliku maailmavaate kasvatamisele ning paljastab ebausu ja eelarvamuste kahjulikkust.

Idealismi avalik vorm, religioon, sisendab inimestele ideed maailma loomisest jumala poolt ja selle tunnetamatusest. Religioon peab looduse teaduslikku uurimist patuks ja pühaduse rüvetamiseks. Tsaari-Venemaa vaimulikkond kuulutas I. V. Mišurini suurepäraseid tööd uute taimesortide loomise alal pühaduse teotamiseks; Ameerikas suhtuti niisamuti L. Burbanki tööd. Mitmed reaktioonilised teadusemehed toetasid avalikult vaimulikkonna hinnangut Mišurini töödele. Nii näiteks kirjutas Peterburi botaanikaiaia direktor, tuntud botaanik Regel oma orjameelsuses kroonuliku kirikliku ideoloogia ees, et inimesed ei ole suutelised muutma omadusi, mis looja ise on andnud taimedele.

Idealistid ei väljenda kaugelki alati avalikult oma religioosseid vaateid looduse kohta. Tänapäeva idealistid esinevad sageli imede tunnustamise vastu ja üritavad toetuda «teaduse faktidele», kuid püüavad seejuures sisendada umbusaldust teaduse objektiivsete andmete vastu ja sokutada teadusse «üleloomulikke» jõude, mis nagu juhtivat kogu maailma ja inimeste saatusi.

Rahva poolt saavutatud sotsialismi võidu ja töötajate vabanemise tulemusena ekspluaatorlikest klassidest ning Kommunistliku Partei väsimatu kasvatustöö tõttu laiades rahvahulkades on meie maal inimese ideeline ilme põhiliselt muutunud, on kujunenud kindlaks ja valitseb sotsialistlik ideoloogia.

Kuid see ei tähenda veel seda, et meie sotsialistlikus ühiskonnas oleksid täielikult likvideeritud mitmesugused kapitalismi igandid inimeste teadvuses, nende hulgas ka usundlikud. Marksismi-leninismi rajajad näitasid, et need igandid kui endiste, sotsialismieelsete ühiskondlike formatsioonide ideoloogia säilmed ei kao ilma visa tööta rahvahulkade ümberkasvatamisel. Seepärast osutab Kommunistlik Partei kõigil sotsialistliku ühiskonna arenemise etappidel suurt tähelepanu aktiivsele võitlusele kapitalismi igandite vastu; seda võitlust peetakse eelkõige nõukogude inimeste kommunistliku kasvatuses õige korraldamise ja nendes dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamise kaudu.

NLKP Keskkomitee meenutab 10. nov. 1954. a. otsuses «Vigadest teaduslik-ateistliku propaganda läbiviimisel elanikkonna hulgas», et

«... teaduslik-ateistliku propaganda aluseks peab olema populaarteaduslik selgitustöö, mis valgustab kõige tähtsamaid nähtusi looduse ja ühiskonna elus, niisuguseid küsimusi, nagu seda on maailmaruumi ehitus, elu ja inimese tekkimine maakeral, saavutused astronoomia, bioloogia, füsioloogia, füüsika, keemia ja teiste teaduste alal, mis kinnitavad, et materialistlikud vaated looduse ja ühiskonna arenemisele on õiged».¹ Ühtlasi rõhutatakse otsuses, et «partei peab vajalikuks sügava süstemaatilise teaduslik-ateistliku propaganda läbiviimist, vältides selle juures aga usklike religioossete tunnete, samuti kultuseteenijate solvamist».

Ka usuvastases töös peab olema koht humaansusel ja austusel inimliku väärikuse vastu. Nendel NLKP Keskkomitee juhtivatel instruksioonidel on seos ka kooliga.

Meie koolides antakse tõeliselt teaduslike teadmiste aluseid. Eriti on bioloogilised ained vabad teaduse idealistlikest, veismanistlik-morganistlikest moonutustest; õpilased omandavad mitšuurinliku-pavlovliku bioloogia alused, loodusnähtuste materialistliku seletuse ja, mis peamine, nendes kasvatatakse aktiivset, ümberkujundavat suhtumist elusasse loodusesse.

Kuid tegelikus õppetöös piirduvad õpetajad sageli üksikute teaduslike andmete formaalse esitamisega, valgustamata elunähtusi materialistlikult, seostamata teaduslikke andmeid eesrindlaste, sotsialistliku tootmise novaatorite kogemuste üldistamisega.

Sellest tuleneb sageli, et õpilased õpivad pähe ja mäletavad üksikuid teaduslikke fakte ja teese, kuid nad ei õpi neid vastastama ega üldistama, samuti ka mitte järele mõtlema looduse põhiliste seaduste üle; seepärast ei vabanegi nad ebausust ja usundlikest eelarvamustest, mille nad on tegelikus elus üle võtnud täiskasvanud ebausklikelt ja usklikelt inimestelt.

Materialism õpetamises tähendab ülimat objektiivsust — see nõuab, et looduse ja ühiskonda õpitaks mõistma sellistena nagu nad on, ilma igasuguse eelarvamusteta. Kuid see tähendab, et õpetamise suunitlus peab olema dialektilis-materialistlik, toetuv eesrindlikule praktikale. Õpilastele tuleb teaduse alusel näidata kõigi usundlike igandite metsikust, mahajäämust, teaduslikku põhjendamatumust ja reaktsioonilisust ning ebausust ja eelarvamuste rumalust. Õpilased peavad teadma, et kapitalistlikes maades on religioon ekspluataatorlike klasside võimu säilitamise teenistuses ja isoleerib töötajaid, et religioon kõigis oma avaldustes on vastandlik ja vaenulik teadusele.

Alljärgnevalt katsume tuua mõne näite bioloogia-alaste õppeainete kasutamise kohta teaduslik-ateistlikus kasvatustöös.

* * *

*

Botaanika õppimisel omandavad õpilased väga lihtsaid, kuid väga olulisi teadmisi taimorganismide järjekindlast arenemisest, nende elus ilmnevate nähtuste rangest looduslikust põhjuslikkusest, muuhulgas ka seemnete idanemise tingimustest, taimede toitumisest ja hingamisest, tärklise moodustumisest rohelistes lehtedes päikesevalguse mõjul ja kõrgete saakide kasvatamise tingimustest. Nad õpivad tundma I. V. Mišurini mõningaid saavutusi uute sortide aretamisel jne.

¹ «Rahva Hääle», 12. nov., 1954, a.

otstarbekohasus nii kergesti muudetav ka muistsete suguharude poolt vastavalt nende majanduslikele vajadustele ja maitsele.

Osutades uute loomatõugude kasvatamise iidsusele inimese poolt, on võimalik veenvalt selgitada, et inimene lõi juba iidsetest aegadest alates uusi loomatõuge vastavalt oma majanduslikele eesmärgile ja kujundas organismide riiki elutingimuste muutmise teel ning et religiooni kaitsjad ja jutlustajad vaikivad teadlikult maha inimese selle tegevuse, väites, nagu oleks inimene võimetu ümber kujundama elus loodust, nagu oleks looduse muutmine «issanda jumala» asi.

Põllumajanduslike kultuuride kahjurite ja koduloomade parasiitide õppimisel võib selgitada õpilastele põhjusi, mis soodustavad nende organismide massilist paljunemist, ja jutustada edusammudest, mis NSV Liidus on tehtud võitluses nende kahjurite ja parasiitide vastu. Siin võib näidata, et kuna üksiktalunik oli abitu, pidas ta neid organisme «jumala karistuseks», mis olid läkitatud talle pattude eest; kuid sotsialistliku ühiskonna kolhoosnikud ja sovhooside töötajad, kes on varustatud teaduslike teadmistega, eesrindliku tehnikaga ja keemiliste vahenditega, kaitsevad viljasaaki ja koduloomi edukalt selle eest, mida varem peeti «jumala nuhtluseks».

Kursuse lõputeemas, ülevaates loomariigi ajaloolisest arenemisest, esitab õpetaja lihtsat materjali inimese ajaloolise põlvnemise kohta, mis tagab meetoodilise siirdumise inimorganismi ehituse iseärasuste ja elutegevuse tundmaõppimisele VIII klassis.

Väga suure tähtsusega teaduslik-ateistliku maailmavaate kasvatamisel on inimese anatoomia ja füsioloogia õpetamine I. P. Pavlovi õpetuse alusel.

Nagu botaanika ja zoologia kursus, nii aitab ka see uus õppeaine edasi arendada elunähtuste materiaalsuse ja tunnetatavuse käsitust. Seda hõlbustab õpilaste elementaarne tutvustamine füsioloogiliste protsesside uurimise teaduslike meetoditega, rakendades eksperimenti, mis muudab looma käitumist, ja täpseid teaduslikke seadiseid, mis kontrollivad uuritavate protsesside objektiivset käiku.

Inimorganismi ehituse ja elu tundmaõppimine Pavlovi õpetuse alusel tagab, et õpilased omandavad ülitähtsa käsituse inimese kõrgema närvitallitluse reflektorsest alusest ja teadvusest kui materiaalse organi — peaja — talitluse tulemustest. Õpetaja selgitab õpilastele arusaadavas vormis selliseid, kuni I. P. Pavlovi uurimusteni salapäraseid nähtusi, nagu uni ja unenäod. Need nähtused viisidki inimese ta arenemise koidikul naiivsele oletusele mingist erilisest, inimesest eraldi eksisteerivast vaimsest olemusest (hingest), mis juhtivat sureliku inimese tegevust. Sellise päritoluga ongi kaasaegsed religioossed kujutlused «surematust», «ebamateriaalsest hingest».

Tutvustades õpilasi teadvuse füsioloogiliste alustega ja I. M. Setšenov'i ning I. P. Pavlovi õpetusega kõrgemast närvitallitlusest, peab õpetaja rajama kindla aluspõhja materialistlikele kujutlustele inimese teadvuse arenemise füsioloogilisest alusest ja ta käitumise tõelistest põhjustest teatud kindlas sotsiaalses keskkonnas.

VIII klassis inimese anatoomia ja füsioloogia õpetamisel on võimalik rea näidete varal tõestada religiooni põlist vastuseisu teaduse arenemisele. Õpilasi liialt koormamata tuleb esitada ilmekaid fakte, mis näitavad, kuidas religioon pidurdas anatoomia kui teaduse arenemist (näiteks laipade lahkamise keelamine kiriku poolt kesk-, samuti ka uusajal, ana-

toom Vesaliuse tagakiusamine, kiriku vihane vastuseis inglise teadlase Harvey tähtsuse avastusele vereringest, mis I. P. Pavlovi hinnangu järgi on füsioloogiateaduse aluseks).

Õpilastele tuleb jutustada vastuseisust, mida kirik osutas kaitserõugete panemisele. Tutvustades õpilasi I. M. Setšenovi elu ja tegevusega, tuleb märkida ta töö «Peaaju refleksid» tohtu suurt tähtsust eesrindlikule demokraatlikule noorsoole ja jutustada, millise tagakiusamise osaliseks sai I. M. Setšenov kiriklaste poolt selle töö pärast.

I. P. Pavlov võitles aktiivselt idealistlike vaadetega õpetlaste — religiooni liitlaste — vastu teadvuse ja mõtlemise nähtuste teadusliku, materialistliku seletuse eest. On hea jutustada, millist vastuseisu osutasid tsaarivalitsus, reaktsioonilised, religiooni pooldavad teadusemehed ja kiriku esindajad I. P. Pavlovi teaduslikule tegevusele.

Õpetajale on selge, et viimaseks lüliks bioloogiliste õppeainete tsükliks on darvinismi alused, mis tuleb üles ehitada eelnevate bioloogiliste õppeainete õppimisel loodud aluspõhjale. Täites oma kindlaid ülesandeid, mis eelnevad nimetatud kursuse käsitlemisele, peavad bioloogilised õppeained faktide ja üldistuste alusel viima õpilased elusa looduse arenemise üldiste seaduste mõistmisele. Darwinismi aluste kursuses õpivad nad tundma orgaanilise maailma arenemise üldisi seaduspärasusi ja loomade ning taimede vormikujunemise protsessi juhtimise meetodeid, mis on rajatud nendele seaduspärasustele. Selles käsitletakse ka elu tekkimise küsimust maakeral ja inimese põlvnemise küsimust.

Esimesest teemast saavad õpilased teada, et suur osa loodusteaduse ajaloo Darvini-eelse ajastu õpetlasi oli religioossete uskumuste kammitsais ja vabanes väga aeglaselt idealistlikest väärarvamustest. Tollal oldi arvamusel, et «kõikvõimas looja» oli loonud kõik kaasaegsete organismide liigid korraga sellistena, nagu me neid tunneme praegu, ja et taimede- ja loomaliigid olid ja jäävad alati muutumatuteks. Eriti oli keelatud väita ja tõestada, et inimene on põlvnenud kõrgematest loomaliikidest (ahvilistest).

Taimede ja loomade ehituse ning elutalitluse otstarbekust, s. t. nende sobivust teatud olustingimustega (kohanemist) peeti igaveseks ja muutumatuks ning esitati tõendina jumaliku jõu tarkusest, mis olevat loonud kõik organismid täiuslikena, kohanenutena kindlate elutingimustega ja määratud teenima teatud «eesmärki», mis olevat ette nähtud jumala poolt ta «loomise plaanis».

Alles Ch. Darvini õpetus looduslikust valikust, mille ta lõi kunstliku valiku uurimise alusel, lükkas lõplikult ümber väärõpetuse liikide loomisest jumala poolt.

Darvinismi aluste õppimisel saavad õpilased teada, et eesrindlikud õpetlased avastasid looduse saladused arstiteaduse, jahinduse ja põllumajanduse praktika nõuete mõjul. Praktika saavutused uute taimesortide ja loomatõugude loomisel juhtisid teaduse vältimatule ja õigele järeldusele, et taimede- ja loomaliigid on muudetavad, et nende olemuse muutmise kutsuvad esile muudetud elutingimused. Orgaanilise maailma põlvnemine ja arenemine lihtsamaist olendeist kõige keerulisemaiks ja täiuslikemaiks vormideks olid organismide elutingimustele kohanemise vältimatuks tulemuseks, kusjuures need elutingimused muutusid seaduspäraselt geoloogiliste protsesside tulemusena, samuti ka seetõttu, et liikide üha suurem mitmekesisus maakeral muutis keerulisemaks kogu orgaanilise maailma olustingimused. Selles elu arenemise seaduspära-



ses protsessis etendas peamist osa nende taimede ja loomade säilimine, kes muutudes kohanesid kõige paremini keskkonnaga.

Kõik see lubab vastandada looduse arenemise seaduste õige, teadusliku tunnetuse ebateaduslikele, religioossetele kujutlustele elu ebaloomulikust («jumalikkust») päritolust, orgaaniliste vormide muutumatust kindlusest ja võimatusest luua inimesele vajalikke elusolendite liike. Siin on tarvis näidata, et religioossetel-idealisticel õpetustel elusa looduse kohta on klassiiseloorn ning et religioon ja kapitalistlik propaganda tänapäeval kapitalistlikes maades kasutavad ära bioloogiateaduse idealistlikke moonutusi ja väärarvamusi.

Eriti tähtis on märkida, kuidas imperialistlikud agressorid kasutavad Malthuse väärõpetust (ülerahvastuse teooria) selleks, et panna rahvas mõtlema, nagu oleksid viletsus, nälg ja alatised sõjad mingite eriliste looduseaduste vältimatuks järelduseks, mis piiravad kõigi elusolendite, ka inimese olemusvõimalusi.

Darvinismi aluste kursuse õpetamisel marksistlik-leninliku metodoloogia valguses on eesmärgiks uue inimese, kommunistliku ühiskonna ehitaja kasvatamine, inimese kasvatamine, kes oleks «ümberkujundaja vaa-detega» (I. V. Mitšurin). Seda kursust tuleb käsitleda võitleva materialismi ja kõrgema, sotsialistliku humanismi seisukohtadelt lähtudes. See peab hoidma õpilasi ebateaduslike idealistlike mõjude eest ja sõltumatult tulevasest elukutsest valmistama neid ette võitluseks kommunismile vaenuliku kodanliku ideoloogia vastu.

Darvinismi aluste kursust annab võimaluse õpilastele näidata, et kapitalistlike maade ekspluateerivate klasside reaktsioonilised ideoloogid, eesotsas Ameerika Ühendriikide imperialistidega, kasutavad oma võitluses rahvademokraatlike maade ja eelkõige NSV Liidu vastu jultunult ideoloogilist «külma sõda» ja, valmistades ette uusi sõdasid, kasutavad selleks kõikvõimalikke moonutatud järeldusi teaduslikest faktidest. Nad tugevdavad võitlust materialistliku teooria vastu orgaanilise maailma arenemisest, valmistuvad võitlema darvinismi arenemise vastu, nad püüavad halvustada I. V. Mitšurini õpetust bioloogiast ja selle vastu üles ässitada oma bioloogide laiu ringe.

Kapitalistlike maade bioloogiateadus on kaotanud teadusliku objektiivsuse ja inimlikkuse. Ilmub lõputul hulgal igasuguseid teaduse moonutusi orgaanilise maailma arenemise kohta, eriti lokaavad rassismi ebateaduslik «põhjendus» veismanism-morganism ja maltusianism.

Rõõbiti sellega, imperialistlike ideoloogide surve kiuste, kasvab eesrindlike bioloogide arv, kes kaitsevad darvinismi moonutuste eest ja suhtuvad pooldavalt mitšuurinliku biologia järeldustesse; paljudes maades tekivad «Mitšurini sõprade» teaduslikud ühingud.

Väga suure tähtsusega õpilaste usuvastasel kasvatamisel on faktid kuulsate bioloogide (J. Lamarck, Ch. Darwin, K. A. Timirjazev, I. V. Mitšurin) eluloost. Hästi valitud episoodid nende võitlusest teadusliku tõe võidu eest jätavad õpilastesse sügava mulje ja loovad neis aate rahva ja teaduse ennastsalgavast teenimisest.

IX klassi õpilaste usuvastaseks kasvatamiseks tuleb korraldada ekskursioone loodusse ja põllumajanduslikesse ettevõtetesse. Tutvunedes organismide olemustingimustele kohanemise ilmekate faktidega ja sotsialistliku taimekasvatuse ja loomakasvatuse praktilise töö saavutustega ning kohtudes eesrindlaste-novaatorite ja katsetajatega, kes taotleavad suuri saake, veenduvad õpilased, et teadusliku ettenägelikkuse jõud

vähendab «mittejuhitavate» juhtude arvu, et inimesel, kes tunneb looduseadusi, on abinõusid juhtida kultuurtaimede ja koduloomade arendamist ning ta ei tarvitse seepärast loota jumalale.

Loodusnähtuste teaduslik seletus (muidugi vastavalt õpilaste ettevalmistuse ja arenemise tasemele) vähendab juba iseendast ebausust — loodusnähtuste põhjuste mittemõistmist. Inimesele eesmärkide püstitamist ja saavutamist võimaldava teadusliku seletuse vastandamine legendile jumalikust loominguist, mis kujutab inimest täielikult abituna looduse stiihiliste jõudude suhtes, arendab ja kinnistab järjekindlalt materialistlik-ateistlikku vaadet loodus- ja elunähtustele.

Õpetajate eesrindlikud kogemused näitavad, et bioloogia õpetamise kõrge ideelis-poliitiline suunitus hõlbustab kindlate ja sügavate teadmiste omandamist õpilaste poolt; darvinismi aluste õpetamise seos eluga muudab selle õppeaine mõjusaks.

*
*
*

Eespool on toodud mõningaid võimalusi üldise teaduslik-ateistliku suuna andmiseks materialistliku bioloogia iga osa õpetamisele keskkoolis. Mõistagi ei tule esitatud soovitusi võtta mingi kohustusliku skeemina. Nende sõnasõnaline järgimine viiks meid dogmatismi, formalismi ja retseptide kasutamisele. Pedagoogi kunstist oleneb, kuidas valida ja kasutada konkreetseid näiteid ning kuidas neid orgaaniliselt siduda õppematerjali süstemaatilise esitamisega. Tõeline teaduslik-ateistlik kasvatus töö toimub hästi läbimõeldud tunni-tööplaani, ekskursioonide ja töö kaudu õppe-katseaias, samuti ka õpilaste teadliku, sihipärase ühiskondlik-tootliku töö kaudu põllumajanduses ja materialistliku suuniluse ning esitatud faktide veenvuse kaudu.

Kõige olulisema tähtsusega kasvatus töö korraldamise seisukohalt bioloogia õpetamise protsessis on kehtivate õppeprogrammide ümbertöötamine, mis toimub seoses polütehnilise õppetöö ülesannete lahendamise.

Ülesanne ei seisne mitte üksnes põhiliste faktiliste teadmiste andmises elusa looduse mitmekesiste nähtuste kohta ja nende nähtuste põhjuste selgitamises ning praktiliste oskuste juurutamises mõningate põllumajandusliku töö võtete ja operatsioonide sooritamisel. Õpilastes tuleb tingimata kujundada materialistliku, ajaloolise suhtumise aluseid elusasse loodusesse tervikuna, neid tuleb õpetada mõtisklema ühe nähtuse seose üle teisega, ühe nähtuse või protsessi tekkimise üle teistest ja organismile omaste looduslike võimaluste muutmise praktiliste teede üle.

Sellel seoses peame vajalikuks rõhutada darvinismi aluste kursuse õpetamise parendamise eriti suurt tähtsust. Just selle õppeaine õpetamisel on õpetajal head võimalused anda õpilastele teadmisi elusa looduse arenemise objektiivsete seaduste olemusest; siin saab õpilastele näidata, kuidas darvinism hävitab niinimetatud imede mõiste, millele toetuvad usundlikud ja teised idealistlikud väärtused; selle kursuse õpetamine annab võimaluse kujundada õpilastes loodusele dialektilis-materialistliku lähenemise kindlaid elemente.

Maailma materialistliku bioloogiateaduse käsutuses on uus teaduslik suund — nõukogude loov darvinism, mis on tõusnud marksistlik-leninliku maailmavaate tasemele. Mitšuurinlik bioloogia, arendades edasi darvinismi, rakendades selle praktika teenistusse, nagu sellest unistas

Ch. Darwin ise (nüüd on see sotsialistliku põllumajanduse praktika). Mitšuurinlik bioloogia näitas, kuidas on võimalik kasutada elu ja organismide arenemise objektiivsete seaduste tundmist, et aktiivselt kaasa aidata sotsialistliku põllumajanduse tootlike jõudude tõusule.

On ilmne, et kõik need nõukogude loova darvinismi iseärasused, omades nii teoreetilisel kui praktiliselt suurt kasvatuslikku tähtsust, võivad leida täielikku kajastust bioloogia õppeprogrammides. On võimatu kujutleda, et õpilane, kes lõpetab nõukogude üldharidusliku kooli, ei tunneks küllalt hästi nõukogude loova darvinismi põhiteese. Selline inimene oleks puuduliku haridusega ja relvata võitluses igasuguste idealistlike, usundlike vaadetega, mida võib leiduda ka meie ajal. Seepärast tekitavad suurt ärevust esinemised, milledes alahinnatakse selle õppeaine ideelis-poliitilist, kasvatuslikku tähtsust ja koguni kavatsetakse selle tundide arvu vähendamist.

Tundide arvu vähendamine darvinismi aluste õpetamisel peab muidugi kaasa tooma ka programmi kärpimise selles õppeaines, järelikult ka selle õppeaine ideelise ja teaduslik-praktilise tähtsuse tunduva languse nõukogude noorsoo hariduse süsteemis.

Tuleb silmas pidada, et nooremates ja keskmistes klassides pole võimalik anda õpilastele küllaldaselt teadmisi orgaanilise maailma arenemise seadustest ja nende kasutamisest sotsialistliku taimekasvatuse ja loomakasvatuse praktikas. V—VII klasside õpilaste juures on veel ülekaalus konkreetne mõtlemine. Ka pole neil faktiilist baasi üldistusteks. Alles IX klassis ilmutavad õpilased tunduvat huvi elu tekkimise ja arenemise üldiste küsimuste vastu, samuti ka inimese põlvnemise ning uute taimesortide ja loomatõugude aretamise meetodite vastu.

Paljudes koolides korraldatakse sageli väga sisukaid, patriootilisest meeleolust tulvil õhtuid ja õpilaste konverentse, mis on pühendatud K. A. Timirjasevi, I. V. Mitšurini, I. P. Pavlovi elule ja tegevusele või kaasaegse agrobioloogia edusammudele ja sotsialistliku põllumajanduse praktikale. Eesrindlikel õpetajatel IX klassi õpilased mitte üksnes ei tööta iseseisvalt õppe-katseaias, vaid aitavad ka õpetajatel organiseerida praktilisi töid V—VII klasside õpilastega. On ilmne, et kool ei vaja kärbitud, vaid mõistlikult ümbertöötatud (seoses polütehnilise õpetuse ülesannetega) darvinismi aluste kursust, mis võiks olla ülitähtsaks üldteoreetiliseks aluseks ka uues õppeplaanis kavatsetavale praktikumile taimekasvatuse alal.

Õpetajad, metodikud ja bioloogid-eriteadlased on väga häiritud tekkinud olukorra pärast darvinismi aluste küsimuses, kuna nad üksmeelselt selle kursuse õpetamist peavad uusi inimesi — kommunistliku ühiskonna ehitajaid — kasvatava nõukogude kooli üheks väljapaistvamaks saavutuseks.

(Ajakirjast «*Естествознание в школе*» nr. 2, 1955.)

IV—VI klassi õppeedukuse probleeme.

E. KOEMETS,

Tartu Õpetajate Instituudi õppejõud.

I

Meie koolid ei või rahulduda oma saavutustega õppeedukuse ja õpilaste kasvatamise alal. Aasta-aastalt jääb meie koolides suur hulk õpilasi teiseks aastaks klassikursust kordama või saab sügiseks järeleksamid. Nagu näeme vastavast graafikust lk. 342, on kõige madalam õppeedukus IV—VI kl.

Õppeedukus ja õpilaste käitumine on komplitseeritud nähtused, mida mõjutavad paljud asjaolud.

Õppeedukust mõjutavad peamised tegurid on järgmised: õpetamise-kasvatamise pedagoogiline ja metoodiline tase, kooli juhtimine ja õpetajate kollektiiv, õppeplaanid, programmid, õpikud, õppetöö materiaalne baas, kodused olud, klassi- ja kooliväline töö, eelmiste klasside töö, õpilaste vanuselised iseärasused, tervis jt. On arusaadav, et need tegurid on omavahel tihedalt seotud ja jagunevad omakorda paljudeks osateguriteks, millede positiivse ja negatiivse mõju suurus sõltub konkreetsest situatsioonist.

Allpool vaatleme mõningaid neid tegureid IV—VI klassi seisukohalt.

1. Õppeplaan on meie koolides kindlasti üks nõrga õppeedukuse põhjustajaid. Õppeplaanis on vähe või ei ole üldse tähelepanu pööratud sellistele õppeainetele, kus rakendatakse õpilaste käelist tegevust ja tööd.

Õppeplaani ained oma sõnalise ja teoreetilise materjali rohkusega koormavad ühekülgsest aju teatavaid osasid ja kutsuvad esile väsimuse, tülpimuse, s. o. pidurduse. Eriti teravas vastuolus on kehtiv õppeplaan IV—VI klassi õpilaste liikumist ja tegevust vajava loomusega. Lähemalt võib selle kohta lugeda M. Rjabtsevi artiklist ajakirjas „Nõukogude Kool“ nr. 10, 1954.

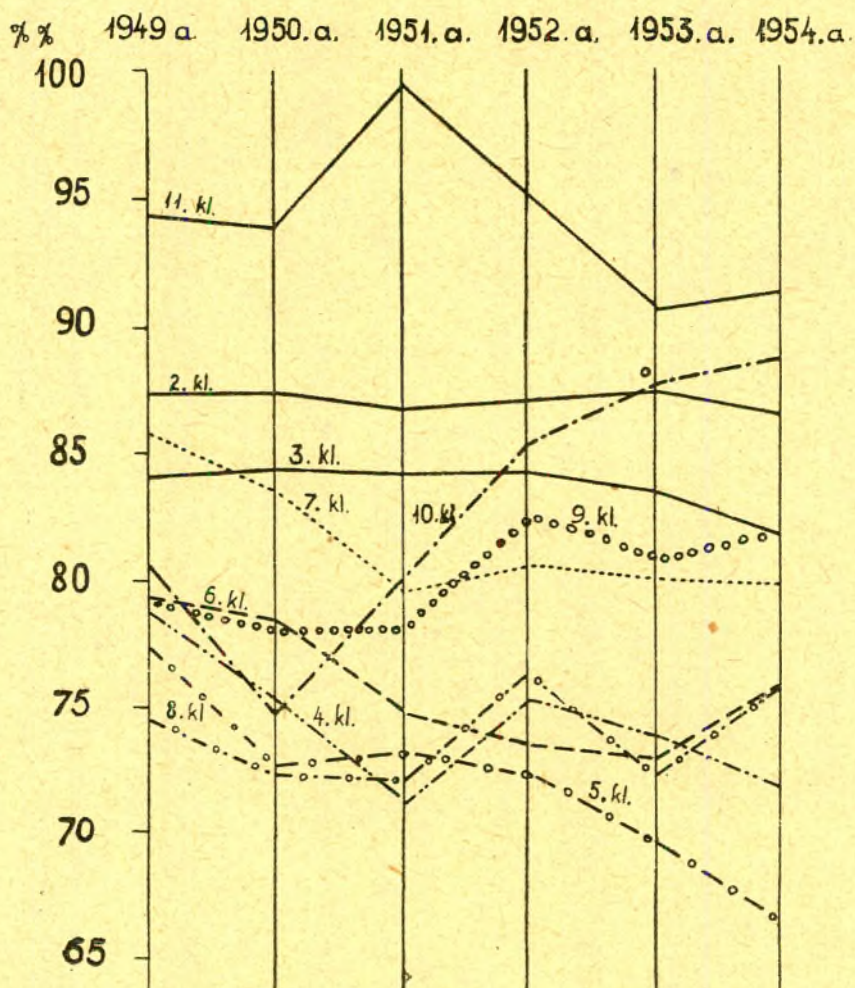
2. Õppeprogrammid on sageli ülekuhjatud, liigselt teoreetilised, ei arvesta praktilise elu vajadusi, ei vasta õpilaste arenemisastmele, ei ole jõukohased. Viimasel ajal on õpetajad ajakirjanduses ja nõupidamistel juhtinud tähelepanu suurtele puudustele programmides.

3. Nagu programmid, nii ei arvesta ka paljud õpikud õpilaste arenemisastet ega vastuvõtuvõimet, on raskepärased ja igavad ning kannatavad mitmete teiste tõsiste metoodiliste puuduste all.

Paaril viimasel aastal on tehtud õppeplaanides, programmides ja õpikutes teatud parandusi, mis on avaldanud positiivset mõju meie koolide tööle, kuid vähe on veel põhjust rahuloluks.

2.—11. klassi õppeedukuse graafik 1949. — 1954. a.

(Arvestatud on puhtalt klassikursuse lõpetanute protsent kevadel.)



4. Ka õppetöö materiaalne baas omab olulist kohta koolitöö efektiivsuse seisukohalt. IV—VI klass on selles osas samas seisukorras nagu teisedki. Esialgu näib, et see ei võiks olla madala õppeedukuse põhjuseks. Siiski peab ütlema, et näiteks õpperuumide, mänguväljakute, töökodade, isetegevusruumide ja näitlike õppevahendite puudus või vähesus annab end kõige valusamini tunda IV—VI klassini. Selle-ealised lapsed vajavad isetegevuse võimalusi rohkem kui teised, kusjuures see tegevus peaks olema seotud koolitööga, peaks toimuma kooli juhtimisel ja peaks looma uued suhted kooliga ning õpetajatega. Selles eas püüdleb noor iseseisvusele ja kui teda ei juhita, siis ei ole ime, kui noore huvid ja käitumine kalduvad õppetööst kõrvale.

5. Kodused õppimistingimused ja kodune kasvatus avaldavad suurt mõju õpilaste käitumisele ja õppeedukusele eriti IV—VI klassis. Selles eas on lapsed impulsiivsed, mõjutatavad, teohimulised. Kui nende õppetöö vastu kodus huvi ei tunta ja kui järelevalve puudub, siis rakendub noorte energia kergesti mittekasulikule tööle. Selles eas püüdlevad lapsed iseseisvusele, kuid ei suuda veel end valitseda ega asjaolusid kainelt kaaluda. Seepärast vajavad nad juhtimist, mis peab aga toimuma eriti oskuslikult, suure pedagoogilise taktiga.

6. Suurt mõju õppeedukusele avaldab kooli juhtimine ja õpetajate kollektiiv. On täiesti selge, et ainult hästi juhitud ja organiseeritud õpetajate kollektiiv suudab luua õpilaste kollektiivi, tagada ühtsed nõudmised õppe- ja kasvatustöös, kujundada terve ühiskondliku arvamuse, kindlustada soodsad eeldused rahuliku ja asjaliku töömeeleolu tekkimiseks.

Eespool loetletud õppeedukust mõjutavad tegurid on kahtlemata süüdi IV—VI klassi õppeedukuse madalas tasemes, kuid nende kõrval on veel teisigi tegureid, mille juures allpool pikemalt peatutakse.

II

Kõige madalam on õppeedukus V klassis. Seepärast käsitataksegi sageli kogu küsimust V klassi probleemina. See ei ole muidugi täiesti õige, sest V klass on ikkagi ainult üks ahela lüli, kuigi kõige nõrgem.

V klassi madala õppeedukuse üheks põhjuseks on peetud töösüsteemi muudatust, üleminekut klassiõpetajalt aineõpetajaile. Vaatleme seda küsimust lähemalt.

I—IV klassini õpetab enamikku, mõnedes koolides kõiki aineid üks õpetaja. Mida tähendab õpetajate vahetus ja kogu süsteemi muutus õpilasele, kui ta siirdub IV klassist V klassi?

Igal õpetajal on oma isiklikud iseärasused, erinev suhtumine üksikutele õpilastesse ja kogu klassisse. Nelja aasta jooksul on õpilased harjunud oma õpetaja ilmega, nad teavad, millal ta teeb nalja, millal muutub tõsiseks, pahandab või kiidab. Õpilased mõistavad õpetajat juba tema kõne toonist, ilmet, žestist, pilgust. Isegi sõnade ja keele individuaalsed varjundid on vastastikku mõistetavad. Õpetaja omalt poolt tunneb hästi oma õpilasi, nende erijooni, oskab neile läheneda ja suurema vaevata esile kutsuda soovitavad reaktsioonid: mõtted, tunded, meeleolud. Uhe sõnaga: aastate jooksul on õpilastel välja kujunenud kindel stereotüüp, teatud ärritajate ja vastuste süsteem,

mis on kinnistunud, automatiseerunud ja funktsioneerib hõlpsasti, vabastades aju uute seoste loomiseks.

Õpetajate, eriti klassijuhatajate vahetus, mis sunnib muutma väljakujunenud stereotüüpi, on alati tõsiseks häireks õppetöös ja õpilaste käitumises, toimuigu see siis uue õpetaja tulekuga klassi või õpilase siirdumisega teise kooli.

Dünaamilise stereotüübi väljakujunemine on pingutav ülesanne närvisüsteemile. Veel raskem aga on stereotüübi muutmine. I. P. Pavlov toob näite oma koolivennast, kes ülikooli astudes sattus väärale erialale, mis ei vastanud tema väljakujunenud stereotüübile, ja elas seetõttu läbi ahastavat meeleolulangust kuni enesetapmiskatseteni.¹ I. P. Pavlov ütleb, et stereotüüpi muuta (ilma suuremate häireteta) suudavad ainult tugevad tüübid.

Meil tuleb aga veel arvestada seda asjaolu, et V kl. õpilane satub õpetajate kätte, kes ei ole üksnes individuaalselt erinevad, vaid kelle pedagoogiline ja meetodiline ettevalmistus erineb algkooliõpetajate omast. V—VII klassi õpetaja on kitsalt spetsialiseerunud ühe aine õpetamisele. Ta tunneb vähe teisi aineid, mida õpilased peavad õppima, ega oska oma ainet siduda teiste ainetega, ei oska ära kasutada õpilaste teadmisi ja huvi teiste ainete vastu.

Vaatleme nüüd V klassi õpilast. Ühe (või kõige rohkem kolme) õpetaja asemel IV klassis kohtub ta 6—7 uue õpetajaga. Peaaegu iga tund tuleb uus õpetaja, kellega tuleb kohaneda. Olukorda raskendab märgatavalt asjaolu, et õpetajad ei ühtlusta oma nõudmisi kõige lihtsamais asjus, nagu: kuidas kätt tõsta, kuidas seista, kuhu ja kuidas asetada raamatud küsitlemise ajal, kas peab valitsema absoluutne vaikus või on lubatud sumin, kohalt vastamine jms.

Sama lugu on õppeainetega. Kuigi täiesti uusi aineid ei tule palju juurde, muutub ometi õppematerjali esitamise printsiip. Kui I—IV klassis käsitleti peamiselt üksikuid küsimusi kindla praktilise sihiga, siis V klassis algab kõigis õppeainetes süstemaatiline kursus, kus algul tuleb palju asju õppida tarviliku alusmüüri elementidena. Õpilasel aga ei ole aimugi kogu hoonest, millele ta vundamenti ehitab, mistõttu ta ei leia õiget põhjust õppimiseks.

Järelikult nõuab üleminek IV klassist V klassi seniste väljakujunenud harjumuste muutmist. Samasugune on olukord ka VII klassist üleminekul VIII klassi. Nagu näha graafikust, ongi VIII klassi õppeedukus mitte palju kõrgem V klassi omast. Lisaks sellele tuleb arvestada, et neis klassides toimub ka üleminek ühelt vanuseastmelt teisele, lapse kujunemine täiskasvanuks, mis on samuti dünaamilise stereotüübi muutumine.

Ei ole kahtlust, et paratamatus dünaamilist stereotüüpi muuta on tähtsamaid tegureid V ja VIII klassi nõrgas õppeedukuses.

I. P. Pavlovi ja tema õpilaste uurimused näitavad, et on kaks põhjalikult erinevat närvisüsteemi tüüpi: erutuv ja pidurdav tüüp. Uues olukorras, kus vanad käitumisviisid ei ole rakendatavad, reageerib kumbki tüüp erinevalt.

Erutuval tüübil nõrgenevad pidurdavad seosed, eriti kannatab diferentseerimis- ja hiline mispidurdus. Säärased lapsed teevad vastamisel ja kontrolltöodes ootamatult jämedaid vigu, muutuvad rahutuks, ei

¹ I. P. Pavlov, Valitud teosed, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1955, lk. 279—280.

suuda end pidurdada, rikuivad distsipliini. Noomimine, etteheited ja karistamine ei rahusta neid ega aita tasakaalu taastada, vaid suurendavad veelgi erutuvust.

Hoopis teisiti käitub uues koolis või uue õpetaja puhul pidurdus tüüp. Tal nõrgenevad positiivsed seosed, pidurdus tekib kergesti ja saab täieliku ülekaalu. Ta istub vaikselt, mõnikord aralt. Küsitlemisel on vait, ei vasta või vastab aeglaselt, ebakindlalt. Õpetaja otsus tema kohta on lihtne: vähe arenenud, tuim, ainet tunneb puudulikult, mõtlemisvõime on nõrk.

Õpetajate seisukoht mõlema tüübi kohta on ühesugune: ei ole eelmise klassi õppematerjali omandanud, eelmises koolis või klassis on hinnatud liberaalselt.

Kirjeldatud olukord tekkis käesoleval õppeaastal ka segakoolide loomisega. Mitmed Tartu koolid süüdistavad oma naabreid liberaalses hindamises, kuid näib, et täiesti aluseta. Enamik õppeedukuse langemise juhtumeid on seletatavad kohanemiskustega, dünaamilise stereotüübi muutmisega.

Muidugi ei taha nende ridade kirjutaja väita, et koolides ei esine liberaalset hindamist ja nõrka õppeedukust. Esineb ka vastupidiseidki juhtumeid, kus üleminekuga ühest koolist teise õppeedukus tõuseb. See fakt ei nõrgenda aga ülalesitatud väidet, vaid see seletub mitmesuguste teiste teguritega. Endises koolis võis õpilane olla mõnesuguste negatiivsete mõjude piirkonnas, kuid uues koolis võib ta leida hea kontakti õpetajate ja klassikollektiiviga.

Ülalöeldust järgneb, et meil sageli praktiseeritud „raskete“ õpilaste suunamine ühest koolist teise võib toimuda ainult väga hästi ettevalmistatult ja tõsiselt kõiki asjaolusid kaaludes. Täiesti väär on mõnede koolide püüe oma „rasketest“ õpilastest vabaneda, küsimata, kas see neile positiivselt mõjub.

Kas on võimalik vältida raskusi, mis tekivad õpetajate, klassijuhataja ja kooli vahetamisel?

Teatavad häired on muidugi paratamatud, kuid neid võib siiski olulisel määral vähendada. Selleks tuleb hoolitseda, et õpilaste teadmised oleksid küllalt kindlad, vilumused hästi automatiseeritud, sest mida suurem on automaatsus ja erutuste-pidurduste kontsentreeritus, seda vähem alluvad need uute tegurite lammutavale mõjule. Kuid ülekuhjatud programmid ei soodusta seda, et saavutada teadmiste ja vilumuste sellist kindlust.

Teiselt poolt on aga tingimata vajalik vähendada tarvidust stereotüüpi järsku muuta. Kui meil kooliastumist valmistatakse ette täiesti kooskõlas kõrgema närvitalitluse seadustega (vastav metoodika on küllalt hästi välja töötatud), siis täiesti ebarahuldav on olukord V ja VIII klassi komplekteerimisel ja õpilaste ettevalmistamisel stereotüübi muutmiseks neis klassides. V klassi õpetajate esinemine assistentidena IV klassi eksamil, IV klassi tundide küllastamine ja tutvumine õpilaste toimikutega abistab küll klassijuhatajat, mitte aga õpilasi.

Tuleks kaaluda osalist üleminekut aineõpetajate süsteemile juba alates IV klassist. Sellised ettepanekud on teatavasti esile kerkinud ka teistel põhjustel (ühel õpetajal on raske õpetada paljusid erinevaid aineid). Teiselt poolt oleks loomulik, et IV klassi õpetaja jätkaks

mõnede ainete õpetamist V ja isegi VI klassis. Mõned sellised juhud (Tartu II Keskkoolis ja Tartu Õpetajate Instituudi Harjutuskoolis) lubavad eeldada, et seesugune talitusviis on õigustatud.

Dünaamilise stereotüübi muutmisi tuleb nii lastel kui ka täiskasvanuil küllalt sageli üle elada. On tarvis, et seda alati hästi ette valmistataks. Täiesti hukkamõistetav on meie haridusosakondade komme õpetajaid kergekäeliselt ümber paigutada.

III

Dünaamilise stereotüübi muutmine ei ole muidugi ainuke V klassi madala õppeedukuse põhjus. Nagu näeme vastavast tabelist, on õppeedukus madal ka IV ja VI klassis. Seega peab leiduma veel teisi olulisi põhjusi, mis esinevad ka IV klassis, kus märgatavat hüpet ei ole.

Statistilistest andmetest nähtub, et õppeedukuse langus IV—VI klassini ei avaldu ainult puudulike hinnete suurenemises, vaid on üldine nähtus: väheneb ka heade ja väga heade hinnete arv, langeb peaaegu kõigi õpilaste õppeedukus.

Need andmed kinnitavad, et õppetöö IV—VI klassis esitab õpilastele erilisi raskusi.

Kui neid andmeid uurida, kui jälgida koolide tööd, distsipliini- ja kasvatusraskuste iseloomu ning sagedust, siis jõuame veendumusele, et IV—VI klassi madala õppeedukuse põhjuseks on sagedasti vanuselised iseärasused, õigemini — nende iseärasuste mitteamestamine meie õppeplaani, programmide ja õpetajate poolt.

IV

Peab muidugi arvestama, et vanuselised iseärasused ja lapse aremine ei ole negatiivsed ega tarvitse pidurdada õppetööd, vaid vastupidi, need peaksid soodustama õppe- ja kasvatustööd. Pidurdavat toimet avaldavad nad ainult väära kasvatamise ja õpetamise puhul.

Allpool püüaksime jälgida ainult üht peamist madala õppeedukuse tegurit seoses vanuselistega, nimelt mõistete kujunemist.

Õppimine ja teadmiste omandamine on keerukas protsess, mis sõltub mitte ainult mälust, vaid kõigist psüühilistest protsessidest: tajust, tähelepanust, kujutlustest, tundmustest (meeleolust), tegevustest, huvist, iseloomust, andekusest.

Leninliku peegeldusteooria ja Pavlovi õpetuse alusel kulgeb tunnetus meeleliselt mõttelisele, I signaalsüsteemilt II signaalsüsteemi kujunemisele. Normaalse tunnetuse kujunemisel valitseb rida seaduspärasusi, millede mitteamestamine tekitab tõsiseid häireid teadmiste omandamisel. Kõigil õpetajail tuleb organiseerida õpilaste tegevust, nii et neil kujuneks õige arusaamine loodusest ja ühiskonnast ning et nad omandaksid oskusi ja vilumusi tööks ja tegevuseks.

Teaduste aluste omandamine seisneb seaduspärasuste mõistmises. Veelgi rohkem: on tarvis, et õpilane suudaks seadust rakendada praktikas, s. t. seaduspärasuse tundmise alusel lahendada elus esinevaid

probleeme, nagu näiteks kasutada keelereegleid kirjutamisel ja kõnelemisel, et vältida vigu.

Seega seisneb küsimus üksiku ja üldise sidumises, üldistamises ja konkretiseerimises.

Meie ei saa peatuda selle määratu suure probleemi teoorial, mis peaks olema tuttav igale õpetajale vähemalt üldjoonteski. Filosoofilisest küljest on see probleem leidnud lahenduse marksistlik-leninlikus peegeldusteoorias ja loodusteaduslikust küljest — Pavlovi õpetuses. Kuid pedagoogikas ja eriti meetodikais on alles hakatud sellele probleemile teaduslikult lähenema.

Missugused puudused esinevad sel alal meie koolides?

1. Üldistamine toimub üksiku juhusliku tähelepaneku põhjal. Meeleline materjal on vähene või ühekülgne.

Näiteid: VI klassis käsitleti füüsikas õhurõhku, seletati rõhu erinevusi kõrgmägedel ja merepinnal. Õpilane vastas seda küsimust ja sai hindeks 5. Hiljem lähemal uurimisel selgus, et ta tegi tegelikult järgmise üldistuse: mida kõrgemal mägedes, seda kõrgem on õhurõhk, mida madalamal, seda madalam.

V klassi geograafias on õpilased andnud järgmisi vastuseid: „Laineline maavärin on, kus maa lainetab ja kõik puud murduvad.“ „Laineline maavärin on Vesuuvi purse.“ „Maavärina tekkimise põhjused on, et maakoor surub peale.“

Ajaloo: „Lahing on lühike kokkupõrge vaenlase vägedega, kus üks pool saab kaotaja osa ja teine pool võitja osaks. Lahingus ei suuda vaenlane kaua vastu pidada.“

Eesti keele tunnis VI klassis kritiseerisid õpilased Tammsaaret järgmiste sõnadega: „Tammsaare ei oska kujutada kulakut. Tema Kaval-Ants on kleenuke, kõhn. Aga kulak peab olema tüse, kõhukas.“

Selliseid näiteid võime leida väga palju. Põhjus ei ole siin mitte selles, et õpilased poleks üldse suutelised õigeid mõisteid omandama, vaid viga on õpetaja töös, kes ei arvesta mõistete kujunemise seaduspärasusi üldse ja antud vanuseastmel eriti.

2. Üldistuse täielik puudumine: õpilane tunneb ainult fakte, ainult üksikjuhte ja -näiteid.

See õieti näitab, kui raske on õpilastel jõuda üldistusele. Väga sageli algavad õpilased oma vastust järgmiselt: „Maavärin (keemine, lahing, ülelõõstus) on see, kui näiteks...“ Nüüd tuuakse üks näide, konkreetne juhtum, mille õpetaja jutustas või mis raamatus on antud, kuid üldist seletust ei suudeta anda, sest nähtus tervikuna on ebaselge. Sageli esineb tautoloogia: korratakse seletatavat nähtust teiste sõnadega, ei osata kirjeldatavat nähtust viia üldisema mõiste või seaduse alla. Näiteks: „Laineliseks maavärinaks nimetatakse, mis lainetab maaga ühes.“ „Tõukeline maavärin on see, kui on tõukeline.“

Üldisema mõiste mitteleidmine tuleneb ka mõistete seostamise puudulikkusest.

3. Oluline ja ebaoluline ei ole eraldatud.

Näiteid: „Vanasti ehitati kuningale või keisrile ja nende sugukonnas elavale teenijale püramiidid. Sinna asetati kuninga riided, söögid, kuld ja teised asjad sisse.“

Maavärisemise kohta: „Kui magma hakkab endale teed murdma,

siis hakkab maa värisema. Magma surve on nii suur, et see hakkab maa nõrgemast kohast ja rajab endale teed."

Matemaatikas: $x^5 : x^2 = x^3$. Sel puhul ei rõhutata, et taoline lahendus on võimalik ainult sama aluse puhul. Õpilased lahendavad: $x^5 : y^2 = x^3$.

Vene keeles: карандашей, ent ka ученикей.

Oluliste tunnuste eristamine mitteolulistest on mõistete kujundamise põhiline küsimus. Raskused tekivad sellepärast, et õpetajad ei arvesta küllaldaselt sel alal esinevaid seaduspärasusi. Ei arvestata, et õpilased klassis ei ole kõik ühel arenemistasemel ja ühesuguste võimetege. Paljudel õpilastel kujunevad mõisted veel noorema kooliea tasemel, s. o. konkreetne on eriti meelde jääv, mälu on ülekaalukalt piltlik.

4. Sõnade ja reeglite omandamine ilma küllaldase meelelise aluseta, formalism.

See on väga tõsiseid ja kahjuks üsna laialt levinud puudusi meie koolide töös. Õpetajad ja kontrollivad organid lasevad end sageli petta õpilaste formaalselt õigetest vastustest, ilma et vaevaks võetaks tunniga küsimuse sisusse. Nii näiteks oli õpetaja V klassis käsitlenud moreenide liike ja nende tekkimise asjaolusid. Õpilased vastasid ladusalt, selgitades, kuidas tekivad kül-, ots- ja keskmoreanid. Kui nende ridade kirjutaja hiljem paari õpilast kontrollis, siis selgus, et õpilastel ei ole mingit kujutlust moreenist.

Õpetajad usaldavad liiga kergesti õpilaste sõnaliselt „õigeid“ vastuseid, mitte aimates, et õpilane on omandanud mehaaniliselt ainult sõnad.

Näide matemaatikast: õpilased vastasid hõlpsasti küsimusele, mida nimetatakse murru lugejaks, mida nimetajaks. Kuid küsimusele, mida näitab nimetaja, ei suutnud nad vastata. Kui lõpuks õpetaja abiga õige vastus kätte saadi, siis kordas õpetaja seda sõnaliselt veel paar korda ja ka õpilased vastasid õigesti. Kuid ülesannet: leida $\frac{1}{5}$ 10-st ei suutnud õpilased lahendada. Kui õpetaja aga kätte näitas, mis tuleb teha, siis oskasid kõik, sest neli aritmeetilist põhitehet olid kõigil selged. Ja kui palju selliselt ka harjutusi tehtaks, murru mõiste, samuti osa leidmine tervest jääb õpilastele ähmaseks, sest murru lugeja ja nimetaja sisuline tähendus ei ole neile selge.

Ülaltoodud juhtumid, nagu ka õpilaste absurdsed vastused (tuba on 0,5 ha suur jt.) on seletatavad sellega, et nende teadvuses pole küllaldaselt konkreetset meelelist materjali.

5. Mõistete ähmasus.

Eelkäsitletud juhud näitavad ka mõiste ähmasust, udusust, ebaselgust. Kuid seejuures võime siiski kindlaks teha, millest see ähmasus on tingitud. Sageli ei ole aga üldse võimalik kindlaks määrata, kas õpilase teadvuses puudub konkreetne meeleline alus, kas õpilane ei erista olulisi tunnuseid või ei oska ta teha õiget üldistust.

Näiteid: „Egiptuse arhitektuur on tehtud kivist, ei puust“, „Talupoeg on vaba ori“, „Väga ammusid vana aega, mis on nüüd meelde tuletatud, nimetatakse ürgkogukondlikuks korraks“ jt.

Need segased ja väärad vastused tõestavad ühtlasi keele ja mõtlemise lahutamatu ühtsust, segane mõte väljendub segases keeles. Kui tahame saavutada edu õigekirjas ja ravida suulist ning kirjalikku väl-

jendusoskust, siis ei saa seda teha ilma mõistete täpset sisu selgitamata.

6. Mõiste sisu on õpilasel täiesti väär ja sageli otse vastandlik õigele. Mõiste ei peegelda tegelikkust ligilähedaltki õigesti.

Selline mõistete kujunemine toimub nähtavasti niisuguses tunnis, kus õpilane tegeleb kõrvaliste asjadega ja märkab ainult ajuti, mis tunnis tehakse. Aga põhjuseks võib olla ka õpetaja keeruline seletus, kus püütakse korraga selgitada mitut mõistet ja ei tunta elementaar-seid diferentseerimise seadusi.

Näiteid väärade vastustest: „Aristokraatlik vabariik on niisugune vabariik, kus kõigil on võrdsed õigused“, „Ürgkogukondlikus korras peab kõik varandus kuuluma nende pealikule. Ürgkogukondlik kord tekkis siis, kui olid ülemad ja alamad“, „Lahing on see, kus tõustakse riigi vastu üles“, „Sfinks on vanaaegne muuseum, kus säilitatakse pealuid“, „Püramiid on kõrge kolmnurgataoline maja, kus elasid egipt-lased“.

Lisaks nendele üldistele puudustele, mis esinevad kõikides ainetes, puutume kokku veel eriliste puudustega, mis on tingitud aine spetsiifikast.

Ajaloos on selliseks sageli esinevaks puuduseks tänapäevastamine. Õpilastel on liiga vähe konkreetseid teadmisi vastavast ajajärgust ja nad kujutlevad vana-aja elu tänapäevasena. Näiteks: Caesar saatis Rooma telegrammi: „Tulin, nägin, võitsin...“, rüütli harjutusi revolvrist (või automaadist) märkilaskmist, Spartas anti lapsed lastesõime, assüürlased purustasid vaenlaste linnad kahuritega.

Matemaatilistes ainetes on eriliseks raskuseks mõõtude (tonn, kilo, ha, aar, ruutmeeter jne.) vahekordade mõistmine, ülesannete matemaatilisest sisust arusaamine, ruumiliste vahekordade mõistmine jt.

Ülalesitatud näited on võetud peamiselt geograafiast ja ajaloost, s. o. ainetest, milles õppeedukus on peaaegu täielik. On selge, et madalama õppeedukusega eesti keel, vene keel ja matemaatika pakuvad veelgi kurvemat pilti.

Mis on eespool kirjeldatud ebatäpsete, ähmaste või täiesti väärade mõistete tagajärjeks? Missugust mõju avaldab see õppetööle? Esiteks tähendab see õpilaste teadmiste puudulikkust. Mahajäämus, puudulikud hinded ongi uduste, väärade mõistete loomulik avaldus. Teiseks aga on sellel suured kasvatuslikud tagajärjed. Kui õpilased ei saa sõnadest ning mõistetest selgesti aru, siis ei suuda nad teadlikult tööst osa võtta, mistõttu õppimine muutub ebahuvitavaks, raskeks, ei aktiveeri mingeid kindlaid ajukeskusi, ei tekita assotsiatsioone ega kujutlusi. Õpilane jääb esialgu passiivseks, kuid hiljem hakkab ta paratamatult tegelema kõrvaliste asjadega, korda rikkuma. Ta ei taha õppida koolis ega kodus.

Kuid veel rohkem: õpilase mõtlemise segasus, vastamine umbropsu asetab ta psüühiliselt väga raskesse seisukorda. Me kõik oleme mõnikord läbi elanud olukordi, kus me ei oska reageerida (vastata, käituda, anda otsust, lahendust), ja teame, missugune ängistav seisund see on. Sedasama kinnitavad akadeemik Pavlovi ja tema õpilaste poolt tehtud katsed. Sellise olukorra kestmine pikemat aega aga kutsub esile juba tõsised häired närvitalitluses: jonn, närvilisuse, kapriisid, negativismi, tõrkumise, vastuhaku jne. Sellega käivad kaasas katsed välja pääseda

ebameeldivast, ängistavast seisundist — mitte kooli minna, lahkuda üksikuist tundidest jne. See kõik suurendab raskusi.

Päevast päeva ja tunnist tundi opereerides paljaste sõnadega või uduste väljenditega, kujuneb õpilastel kahjulik harjumus leppida ebaselgete ja ebakindlate teadmistega. Õpilastel tekib pealiskaudne suhtumine õppetöösse.

On iseenesest selge, et vigu mõistete kujundamisel esineb kõigis klassides, mitte ainult IV—VI klassis. Samuti esineb ka teistes klassides puudulikku õppeedukust, mis on tingitud nõrgast tööst mõistete kujundamise alal. Kas on IV—VI klassis psüühilisi seaduspärasusi arvestav mõistete kujundamine tähtsamal kohal kui teistes klassides? Kas on sellel astmel mõistete kujundamisel eri olukord, mis on tingitud nende klasside õppekorraldusest ja õpilaste vanusest?

Nendele küsimustele tuleb vastata jaatavalt. Kuigi teadmiste omandamine, tegelikkuse tunnetamine toimub üldreeglina üksikult üldisele siirdudes, on keskmises koolieas, seega IV, V ja VI klassis eriti tähtis võimalikult mitmekesise meelelise materjali olemasolu ja paraja kiirusega liikumine konkreetsele abstraktsele, sest õpilaste mõtlemine ei ole selles eas võimeline sooritama kiiret üleminekut üksikult üldisele. Nagu teada, toimub üleminek abstraktsele mõtlemisele põhiliselt keskmises koolieas. Seega ei toimu selles eas mitte ainult uute mõistete massiline kujunemine (seda nõuab juba programm), vaid ka mõtlemise enese loomus muutub. Kui eelkoolieas ja nooremas koolieas on mõtlemine valdavalt piltlik, siis IV—VI klassis toimub mõtlemises murrang, toimub üleminek abstraktsele mõistelisele mõtlemisele, mis oma lõppvormis kasutab üldisi mõisteid, sõnu, mida enam ei elusta konkreetset kujutlused.

Kuid üleminek piltlikult abstraktsele mõtlemisele ei toimu kergelt, sujuvalt. See suur murrang tekitab küllaltki palju segadust ja raskusi. Seda murrangut mõtlemise arenemises kujutavadki need eespool toodud näited.

Ei ole raske mõista, et noorte mõtlemisprotsess vajab sellisel segaduste perioodil eriti kindlat juhtimist. Kuid seda ei arvesta meie programmid ega meetodika.

Kõik antud küsimuse uurijad kinnitavad üksmeelselt, et abstraktse mõtlemise arenemine ei sõltu ainult vanusest, vaid see kujuneb õppetöös — ajaloos, geograafias, matemaatikas, emakeeles jt. ainetes. Abstraktse mõtlemise arenemine sõltub seega õppetöö tasemest. Kuid meil õpetatakse halvasti, mistõttu abstraktne mõtlemine kujuneb suurte raskustega.

Mida tuleks teha, et mõtlemisprotsessi õigesti juhtida?

Suurimaid vigu meie koolide õppetöös, eriti IV—VI klassis on kiirustamine. Seda põhjustavad programmid ja õpikud, mida õpetajad on kohustatud iga hinna eest „läbi võtma“, kihutades edasi nagu purjus voorimees, kui kasutada Ušinski võrdlust, hoolimata sellest, kas midagi koormasse jääb või mitte.

Lüngad teadmistes ei teki ainult õpetaja kiirustamise ja õppeaine ebaselge esitamise, vaid ka õpilaste koolist puudumise tagajärjel. Haiguse või teiste põhjuste tõttu puudunud õpilane ei suuda kooli tülles üheaegselt täita tekkinud lünki ja pidada klassiga sammu uue aine

õmandamisel. Meie õpetajad osutavad liiga vähe tähelepanu puudumise tõttu mahajäänud õpilaste abistamisele.

Õpilaste haigused on üheks oluliseks nõrga õppeedukuse põhjuseks. Mõnedes Tartu koolides oli umbes 50 prots. klassikursust kordama jäänud õpilastest lühemat või pikemat aega haige olnud või üldse nõrga tervisega.

Muutes pisut Ušinski võrdlust, võib ütelda, et abstraktne mõtlemine keskmises koolieas on nagu seemne idanemine ja juurdumine: võtab rohkesti aega ja on kergesti häiritav, aga kord juba juurdunud taim kasvab jõudsalt ja seda kiiremini, mida tugevamaks on kujunenud juurekava. Kiirustamine ja õpilaste ülekülvamine paljaste sõnaliste „teadmistega“ on nende vaimse arenemise seaduste jäme rikkumine, mis avaldub õpilaste halvast käitumisest ja nõrgast õppeedukusest.

Et vältida kiirustamist ja hüppeid mõistete kujundamisel, peab õpetaja hästi tundma mõistete kujunemise astmeid ja põhilisi nõudeid iga astme kohta.

Kuigi eri ainetes on mõistete kujundamises suuri erinevusi, võime siiski lühidalt esitada põhietapid, mida mõistete kujundamine peab läbima. Need on järgmised:

1. Küllaldane konkreetse materjali, üksikesemete ja -nähtuste pakkumine. Mõistete kujunemise aluseks oleva materjali konkreetsus ei ole absoluutne, vaid suhteline. Me ei tarvitse alati kõike näha ja katsuda, vaid sageli toetume õpilaste olemasolevaile kujutlustele, sageli ka mõistetele, mis on täielikult fikseerunud, olles seetõttu kindlaks ja konkreetseks aluseks uutele mõistetele. Kui näiteks V klassis on protsendi mõiste veel väga abstraktne, siis X klassis on see üsna konkreetne, mistõttu õpilasel ei tule teha mingit pingutust, et mõista, mis tähendab näit. 22%.

Esitatav materjal olgu tüüpiline, ilmekas, selge ja reljeefne, ilma liigsete detailideta.

Suurt tähelepanu pööratagu konkreetse materjali mitmekesisusele, selle rikkusele, et vabaneda üksikute nähtuste individuaalsetest joontest. Selleks tuleb lisaks otsestele vaatlustele ja näitlikule materjalile juhtida õpilasi meenutama analoogilisi juhtumeid nende isiklikest tähelepanekuist. Tuleb siduda uus vanaga, tundmatu tuntuga.

Meelelise õppematerjali iseloom ja selle materjali leidmise võimalused on igas aines erinevad, kuid tähtsad on need kõigis õppeainetes. Rängalt patustavad konkreetse nõude vastu ajaloo, geograafia, algebra ja geomeetria õpikud ning programmid.

2. Teine aste mõistete kujundamisel on konkreetse õppematerjali analüüs. Kui tajutav materjal on mitmekesine, siis viib see juba ise paratamatult võrdlustele ja analüüsile, mida õpetaja peab oma küsimustega juhtima. Võrdlemise ja analüüsamise ülesandeks on oluliste ja ebaoluliste joonte diferentseerimine. Siin tuleb silmas pidada kõiki seaduspärasusi, mille alusel teostub diferentseerimispidurduse kujunemine. Suurem hulk eespool toodud vigu on tingitud väärast või puudulikust diferentseerimisest.

3. Edasiseks astmeks on abstrahseerimine, ebaoluliste tunnuste kõrvalejätmine ja oluliste tunnuste esiletõstmine. Kõik see toimub konkreetse õppematerjali alusel.

4. Järgmine aste on süntees ja üldistamine. Eraldanud analüüsi ja abstraktsiooni abil olulised tunnused ebaolulistest, leiame, et teatavad tunnused esinevad kõigil nähtustel. Ühendame need tunnused ja anname mõiste definitsiooni, kus see osutub vajalikuks.

5. Nüüd järgneb mõistete kinnistamine ja konkretiseerimine. Mõiste kinnistamiseks tuleb seda mõistet kasutada, proovida, seletada sellega nähtusi, leida uusi nähtusi, mis käiksid selle mõiste alla. Teiselt poolt tuleb näidata antud mõiste piirid, s. t. osutada nendele nähtustele, millele antud mõiste ei laiene. Seega toimub uus, nüüd juba kompleksi diferentseerimine.

6. Mõiste laiendamine ja süvendamine. Mõisted ei ole tardunud, lõplikult valmid, vaid edasine õppetöö süvendab ja laiendab neid.

Sellised on üldjoontes mõistete kujunemise põhietapid. Kuid siin ei ole tegemist mingi tardunud skeemiga, vaid elava psüühilise protsessiga.

Mõistete kujunemise astmed ei esine alati samas järjekorras ja üks teisest lahus. Ja kogu see protsess kulgeb tihedas seoses ja sõltuvuses teistest psüühilistest protsessidest: tähelepanust, mälust, fantaasiast, tundmustest ja õpilaste isiksuse omadustest, suhtumisest õpetajasse ja kollektiivisse.

Need psüühilised protsessid ja omadused ei ole õpilaste kõigil arenemisastmel kaugeltki ühesugused, vaid kannavad igal vanuseastmel selle ea pitserit. Täie õigusega on paljud uurijad ja õpetajad märkinud nende protsesside erinevat iseloomu keskmises koolieas ja selle mõju õppeedukusele. Kuid nende vaatlus ja analüüs ei mahu enam käesoleva artikli raamidesse.

*

Ülaltoodut kokku võttes tuleb öelda: õppeedukuse madal tase IV—VI klassis on tingitud paljudest teguritest. Peamisteks on vanuseliste iseärasustele mittevastavad õppeplaanid, -programmid ja õpetamisviis. V ja VIII klassis on õppeedukus madalaim õppesüsteemi, kooli ja õpetajate vahetuse tõttu, mis nõuab õpilastelt dünaamilise stereotüübi ümberkujundamist. Madalat õppeedukust põhjustavad ka õppetöö materiaalse baasi, koduse järelevalve, õpilaste tervise ja klassi ning koolivälise töö ja kooli juhtimise ebarahuldav tase.

Ligi 30 000 õpilast, kes jäävad teiseks aastaks klassikursust kordama või saavad sügiseks järeleksamid, on tõsiseks süüdistuseks meie hariduselu juhtimisele ja õpetajate tööle. On aeg saavutada otsustav murang õppeedukuse tõusu suunas. Selleks on vaja aga üheaegselt parandada kõiki tingimusi.

Haridusolud kodanlikus Eestis aastail 1920—1924.

H. SAARNIIT,

Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi teaduslik töötaja.

Kodanliku Eesti haridusolude käsitlemisel tuleb rõhutada asjaolu, et kapitalistlikus ühiskonnas antakse töörahvale haridust vaid niivõrd, kui võrd see on vajalik kodanluse klassihuvideks selleks, et töörahvast „edukalt“ eksploateerida.

Kodanliku Asutava Kogu poolt 1920. a. mais vastuvõetud Algkoolide seaduses tunnistati rahvahariduse põhiprintsiibiks ühtluskool ja selle algrakuks kohustuslik emakeelne maksuta ja usuõpetuseta algkool. Seda oli kodanlus sunnitud tegema nõukogude võimu poolt rahvahariduse alal teostatud uuenduste ning Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel toimunud töörahva revolutsioonilise võitluse mõjul. Kuid reaktsioonilise suurkodanluse vastuseisu tõttu ei viidud ellu ülalmainitud progressiivseid põhimõtteid, vaid juba 1923. aastal kehtestati kristliku rahvaerakonna initsiatiivil seadus usuõpetuse õpetamise kohta algkoolides vabatahtliku õppeainena riigi kulul. Et Eestimaa Kommunistliku Partei poolt tehtav laialdane usuvastane propaganda leidis suurt poolehoidu töötavais hulkades ning demokraatlikult meelestatud intelligentsis, siis ei suutnud valitsev kodanlus usuõpetust koolides siiski kohustuslikuks õppeaineks muuta.

1920. a. septembris lükkas kodanlik valitsus Algkoolide seaduses ettenähtud kuueklassilise kohustusliku alghariduse teostamise edasi 1930. aastani. See oli tingitud sellest, et reaktsiooniline kodanlik valitsus ei tahtnud kulutada kuueklassilise alghariduse teostamiseks vajalikke summasid. Kohustuslikuks kuulutati vaid neli algkooli klassi. Koolikohustus algas 8-ndast eluaastast ning kestis 15-nda eluaastani. Kuid ka neljaklassilise alghariduse teostamine edenes võrdlemisi visalt, eriti maal, kus kulakuist koosnevad omavalitsused ei tahtnud kanda algkoolide ülalpidamisega seoses olevaid kulusid. 1920/1921. õppeaastal oli avatud neli klassi vaid 80% algkoolidest.¹

Peaaegu üldse ei täitnud omavalitsused aga Algkoolide seadusega nendele pandud kohustust vaeste õpilaste ainelise toetamise osas. Seda olid sunnitud mõõnma isegi kodanlikud haridustegelased 1921. a. juunis Tallinnas toimunud üleriigilisel algkooliõpetajate kongressil, kus

¹ Ajakiri „Kasvatus“, nr. 13—14, 1921, lk. 197

tunnistati, et 1920/1921. õppeaastal ei olevat tegelikult toimunud vaeste õpilaste ainelist toetamist.²

Eestimaa Kommunistliku Partei poolt 1922. a. algul Tööraha Uhise Väerinde organiseerimiseks esitatud 12 nõudmises nõuti kogu riigi elanikkonnale maksuta alg-, kesk- ja kõrgema hariduse võimaldamist. Samuti nõuti tööraha lastele „demokraatliku“ vabariigi poolt tasuta õppeabinõude, riiete ja jalanõude andmist.³

Uha laienev tööraha revolutsiooniline liikumine Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel Tööraha Uhise Väerinde nõudmiste elluviimiseks sundiski kodanlikku valitsust 1922. a. asuma vaeste õpilaste riiklikule toetamisele. Kuid suur osa riigi eelarves vaeste õpilaste toetamiseks määratud summadest kulutati nende abistamise sildi all koolidele inventari ja õppevahendite muretsemiseks.

Et vaeste õpilaste toetamine oli äärmiselt puudulik, siis ei suutnud suur hulk õpilasi vaesuse pärast algharidust omandada. Isegi kodanliku statistika andmeil jäi 1923/1924. õppeaastal, millal 1408 algkoolis õppis 120863 õpilast⁴, suur protsent kooliealistest lastest õpetuseta. Nii jäi 1922/1923. õppeaastal Petserimaal 24,1% ja Harjumaal 8% kooliealistest lastest vaesuse tõttu ilma igasugusest õpetusest.⁵

Samal ajal kui Ameerika ja Lääne-Euroopa imperialistide mõjule alluv ja nõukogudevastast agressiooni ettevalmistav sõjaministeerium neelas üle 30% riigi sissetulekust, moodustasid kulutused haridusministeeriumile vaid umbes 5% riigituludest. Selle tõttu oli kodanliku Eesti koolide majanduslik olukord äärmiselt vilets. Isegi kodanliku haridusministeeriumi andmeil oli 1922/1923. õppeaastal üldkokkuvõttes heas olukorras 9,9%, rahuldavas 51% ja eriti halvas 39,1% koolimajadest⁶. Kuid Saaremaal oli halvas olukorras 96%, Petserimaal 95%, Läänemaal 89%, Pärnumaal 83% ja Narvas 78% algkoolidest.⁷

Algkoolides valitses terav õppevahendite ja inventari (koolipinkide jm.) puudus. Näitlikud õppevahendid puudusid neis peaaegu täielikult. Õppevahenditega oli hästi varustatud vaid 5% koolidest, rahuldavalt 30% ja halvasti 65%⁸. Paljudes algkoolides puudusid isegi koolipingid ja korralikud klassitahvlid. Nii puudusid koolipingid täielikult Izborski-Boroki (Petserimaal), Vastse-Roosa (Võrumaal), Uuemõisa-Saikla (Saaremaal) jt. algkoolides⁹. Golovina (Petseris) jt. algkoolides täitsid klassitahvli aset aga vanad, värvitud ukсед¹⁰.

Õpikute ja teiste õppevahendite terava puuduse ning kutseta õpetajate suure protsendi tõttu oli üldine õppetase algkoolides vaadeldaval perioodil madal. 1922/1923. õppeaastal suutsid klassikursuse lõpetada vaid 72,5% algkooli õpilastest. Madal õppeedukus oli osalt tingitud ka sellest, et paljud õpilased, eriti aga vaeste vanemate lapsed, kes

² Ajakiri „Kasvatus“, nr. 13—14, 1921, lk. 196.

³ Ajaleht „Tallinna Tööline“, jaanuar, 1922.

⁴ ORKA, fond 1108, nim. 4. s.-ü. 1343, lk. 76.

⁵ ORKA, fond 1108, nim. 4. s.-ü. 1269, lk. 451.

⁶ Sealsamas, lk. 437.

⁷ Sealsamas, lk. 438.

⁸ Sealsamas.

⁹ Sealsamas, s.-ü. 1268, lk. 6, 13 ja 19.

¹⁰ Sealsamas, lk. 20.

suvel kulaku karjastena endile ülalpidamist teenisid, sügisel mitu nädalat pärast koolitöö algust kooli ilmusid. Selle tõttu tekkisid neil juba õppeaasta algul teadmistes tugevad lüngad. Teiseks pidid nad talvel külmaga soojade riiete puudusel koolist palju puuduma, mis samuti süvendas mahajäämust õppetöös.

Tööraha surve ja Nõukogude Liidus toimuva kirjaoskamatus radikaalse likvideerimise tõttu oli ka Eesti kodanlik valitsus sunnitud avama algkoolide juurde kirjaoskamatus täiskasvanute jaoks nn. pühapäevakoolid.¹¹ Et kodanlik valitsus neile äärmiselt vähe majanduslikku abi osutas, siis etendasid nad kirjaoskamatus likvideerimisel võrdlemisi väikest osa.

Kutsega algkooliõpetajate puuduse tõttu oli kodanlik valitsus sunnitud asutama uusi õpetajate seminare. Tsaariaegsete seminaride tööle rakendamise kõrval Tartus ja Rakveres (viimased lõpetasid töö saksa okupatsiooni ajal) avati uued seminarid Tallinna (1919. a. septembris), Võrru ja Haapsallu (alustasid õppetööd 1921. a.). Alates 1923. a. sügisest valmistas mainitud seminaride kõrval algkooliõpetajaid ette ka Kuressaare ühisgümnaasiumi pedagoogikaharu. Selle kursus kestis 6 aastat ning ta töötas seminaride õppekavade alusel. Esimesed kutsega algkooliõpetajad kodanlikus Eestis andis Tartu Õpetajate Seminar 1920. aasta kevadel 16 lõpetaja näol¹². Vaadeldaval perioodil ei suutnud valitsev kodanlus likvideerida kutsega algkooliõpetajate puudust, sest 1924. a. kevadeks oli ette valmistatud vaid 286 õpetajat.

1922. a. detsembris I riigikogu poolt vastuvõetud Keskkoolide seaduse järgi kestis emakeelse tasulise keskkooli kursus vähemalt viis, kuid mitte üle kuue õppeaasta. Peale riigi oli keskkoolide avamise õigus ka omavalitsustel, ühiskondlikel organisatsioonidel ja eraisikutel. Kõrge õppemaksu tõttu pääses neisse tööraha lapsi äärmiselt vähe.

Keskkoolid jagunesid üld- (humanitaar ja reaali) ja erihariduslikeks (kaubandus-, piimandus-, põllumajandus- jt.) keskkoolideks. Üle 80% keskkoolidest olid üldhariduslikud. Käsiteldava perioodi jooksul lõpetas keskkooli umbes 10% antud perioodil keskkoolides õppinud õpilaste üldarvust.¹³

1923/1924. õppeaastal lõpetas keskkoolides 794 kutseta õpetajat, mis moodustas 48,5% keskkooliõpetajate üldarvust. Nii näeme, et ka kutsega keskkooliõpetajatest oli suur puudus, hoolimata sellest, et neid ülikooli kõrval ka täienduskursustel ette valmistati.

1922/1923. õppeaastal suutis klassikursuse lõpetada vaid 62,9% keskkooliõpilastest. Keskkoolide madala õppetaseme tingis kutseta keskkooliõpetajate suur hulk, õppevahendite, eriti aga õpikute terav puudus ning olemasolevate õpikute madal kvaliteet.

Tööraha „eduka“ ekspluateerimise huvides tuli valitseval kodanlusel võimaldada tööraha lastele nii tehnilist kui ka muud kutsealast haridust. Selleks avati mainitud perioodil terve rida kutsealaseid koole tehnikumide, tööstus-, põllutöö-, käsitöö- jt. koolide näol. Kutsealastest koolidest omandasid eriti tähtsa koha oskustööliste ettevalmista-

¹¹ ORKA, fond 1108, nim. 4, s.-ü. 590, lk. 99 ja 100.

¹² Sealsamas, nim. 1, s.-ü. 115, lk. 149.

¹³ Antud arv on saadud ORKA, fond 1108, nim. 5, s.-ü. 90 leiduvate andmete põhjal.

miseks asutatud tööstuskoolid poistele puu- ja rauatöö alal. Viimaste kursus kestis 2—4 õppeaastat ning neid asutati suurematesse linnadesse ja tööstuskeskustesse, nagu Tallinna, Tartusse, Valka jm.

Kõrgema hariduse allikaks kodanlikus Eestis oli Tartu ülikool seitsme teaduskonnaga: 1) usuteaduskond, 2) õigusteaduskond ühes kaubandusteaduse osakonnaga, 3) arstiteaduskond ühes rohuteaduse osakonnaga, 4) filosoofiateaduskond, 5) matemaatika-loodusteaduskond, 6) loomaarsti teaduskond ja 7) põllumajandusteaduskond ühes metsateaduse osakonnaga. 1. detsembril 1920. a. õppis ülikoolis 1742 üliõpilast.¹⁴ Kõige rohkem üliõpilasi õppis õigusteaduskonnas. 1. detsembril 1920. a. õppis seal 25,4% üliõpilastest, 1. detsembril 1924. a. aga juba 46,2%. Samal ajal vähenes üliõpilaste arv põllumajandusteaduskonnas 9,9%-lt (1. XII 1920. a.) 7,6%-le (1. XII 1924. a.). Esitatud arvudest nähtub, et reaktsiooniline kodanlik valitsus ei arendanud ülikooli vastavalt rahvamajanduse vajadustele. Ülikool valmistas ette peamiselt juriste ja usuteadlasi, kuigi kodanlik Eesti poolkoloniaalse agraarmaana oleks vajanud rohkem põllumajanduse spetsialiste.

Käsiteldava perioodi jooksul lõpetas ülikooli 541 üliõpilast, mis moodustas vaid umbes 3,4% antud perioodil ülikoolis õppinud üliõpilaste arvust.¹⁵ Kodanliku „Üliõpilastele“ andmeil õppis ülikoolis töörahva hulgast pärinevaid üliõpilasi vaid 5% kogu üliõpilaskonnast.

Valdav enamus vaesest kihist pärinevaid üliõpilasi ei suutnud aga majanduslike raskuste tõttu ülikooli lõpetada. Nii oli 1922. a. sunnitud ülikoolist lahkuma 397, 1924. a. aga juba 603 üliõpilast.¹⁶

Peale Tartu ülikooli olid kõrgemaiks õppeasutusteks veel Tallinna konservatoorium (töötas 1923. aastani kõrgema muusikakoolina) ja Tartu konservatoorium ning Tartus kõrgem kunstikool „Pallas“. Viimases õppis 1924. a. 117 õpilast.¹⁷

Kõrgemaks tehniliseks õppeasutuseks oli Tallinna tehnikum masinaehituse, elektrotehnika, laevaehituse, hüdrotehnika, arhitektuuri, keemia ja ehituse osakonnaga. Tehnikumis õppis 1924. a. 447 õpilast.¹⁸

Algkoolide ülesandeks oli kodanlikule riigile ustava, jõhkrat eksploateerimist vagusalt taluva elanikkonna kasvatamine. Keskkoolid ja Tartu ülikool pidid kasvatama aga ustavaid „riigivalvureid ja juhte“. Selleks kasvatati koolides noorsugu kodanliku natsionalismi, klerikalismi ja militarismi vaimus.

Kodanluse ja töölisklassi vahel valitsevate teravate klassivastuolude kinnimätsimiseks propageeriti koolides õpilastele ebateaduslikku „rahvustervikluse“ teooriat. Sellega püüti õpilastele ilustada ja maskeerida kodanliku riigi klassiolemust ning Eesti töörahva halastamatut eksploateerimist sise- ja välismaiste kapitalistide poolt. Kodanliku diktatuuri kindlustamise eesmärgil tehti noorsoo hulgas laialdast šovinistlikku propagandat, mille iseloomustavaks jooneks oli ägeda nõukogude- ja venevastase laimukampaania arendamine.

Kuigi usuõpetus alles 1923. a. sügisel vabatahtliku õppeainena riigi kulul koolidesse viidi, toimus noorsoo kasvatamine siiski ka kodanliku

¹⁴ ORKA, fond 1108, nim. 5, s.-ü. 90, lk. 174.

¹⁵ Arvutus on tehtud ORKA fond 1108, nim. 5, s.-ü. 90 saadud andmeil.

¹⁶ ORKA, fond 1108, nim. 5, s.-ü. 90, lk. 174.

¹⁷ Sealsamas, nim. 4, s.-ü. 1269, lk. 208.

¹⁸ Sealsamas.

diktatuuri algaastail klerikalismi vaimus, sest õpikud olid läbi immutatud „piiblitõdedest“. Teiseks, 1921.—1922. a. oli haridusministriks kristliku rahvaerakonna (rahvas nimetas seda „taevaliiduks“) liider, tagurlik koolitegelane H. Bauer, kes nõudis laste õpetamisel otsest lähtumist „surematuist kristlikest tõdedest“. Õpetajat, kes seda ei teinud, ähvardas vallandamine. Neil aastail vallandatigi palju demokraatlikult meeletatud, materialistlike vaadetega õpetajaid. Pealegi lahkusid paljud õpetajad, kes ei suutnud välja kannatada „bauersauerlikku“¹⁹ režiimi, ise koolipõllult.

Kuigi Oktoobrirevolutsiooni mõjul kodanlik Asutav Kogu oli sunnitud pastorite tsariaegse ülemvõimu rahvakoolis likvideerima Algkoolide seadusega, tarvitasid paljud pastorid oma võimu siiski endiselt. Nii korraldas Märjamaa kihelkonna (Läänemaal) pastor Meder 1922. a. mitmesuguste ähvarduste abil endiselt, nagu tsariajalgi, eelkooliealiste laste nn. loetamist. Selleks käsutas ta mitme küla lapsed ühte tallu kokku, kus siis neilt katekismuse peatükke, kirikulaule ja piibli lugemist nõudis. See oli võimalik selle tõttu, et pastoreid soosiv reaktsiooniline haridusministeerium vaatas nende omavolile „läbi sõrmede“, hoolimata demokraatliku intelligentsi ja rahva protestist.

Rahvavaenuliku kodanliku valitsuse ülesandel jälitas ja kiusas kaitsepolitsei pidevalt taga demokraatlikult meeletatud õpetajaid.

Tabavalt on kodanliku valitsuse rahvavaenuliku hariduspoliitika sarnasust tsariaegse reaktsiooniga rahvahariduse alal iseloomustanud 1922. a. märtsis õpilaste streigist osavõtnud Pärnu ühisreaalgümnaasiumi õpilane: „Klassivanem tuli klassi terve kimp pabereid käes, öeldes, et ta seletab meile haridusministeeriumi uusi määrusi. Kui ta aga need läbi lugenud oli, siis selgus, et määrused vanad, tsariaegsed olid.“²⁰

Eestimaa Kommunistliku Partei pideva võitluse tõttu kodanluse reaktsioonilise hariduspoliitikaga levisid ka kodanlikes koolides eesrindlikud, materialistlikud ideed. Nende levitamisel oli esikohal Võru Õpetajate Seminar, mille õpetajaskonnast kuulus suur osa demokraatliku intelligentsi hulka. Seminar kujunes eesrindliku pedagoogika põhimõtete taimelavaks kodanlikus Eestis. Selles õpetati looduslugu materialismi positsioonilt lähtudes niivõrd, kui võrd seda oli võimalik teha reaktsioonilise kodanlik-natsionalistliku diktatuuri tingimustes.

Hoolimata haridusalal möllavast reaktsioonist, leidis kodanlikus Eestis sellal siiski terve rida materialistlike vaadetega õpetajaid, kes ei lähtunud noorsoo õpetamisel ametlikust idealistlikust positsioonist. Samuti ilmus neilt kodanlikus ajakirjanduses, eeskätt ajakirjas „Kasvatus“, rida demokraatlike artikleid. Neis nõuti vaeste õpilaste riiklikku toetamist ning sise- ja sõjaministeeriumi üleliigsete kulude kärpimise arvel rohkem summasid rahvaharidusele. Teravalt kritiseeriti neis aga klerikalismi ja natsionalismi vaimus kirjutatud õpikuid ja nende ülekoormamist üleliigsete faktidega. Artikleis suhtuti hukkamõistvalt noorsoo kasvatamisse klerikalismi, natsionalismi ja militarismi vaimus.

¹⁹ Nii nimetati rahvasuus „kristlastest“ Baueri ja Saueri poolt loodud reaktsioonilist koolisüsteemi.

²⁰ ORKA, fond 1108, nim. 1, s.-ü. 182, lk. 32.

Kuna EKP pideva selgitustöö tulemusena kasvas noorsoos klassivõitluse ja proletaarse internatsionalismi vaim, siis ei suutnud rida keskõppeasutusi kõigist kodanluse jõupingutustest hoolimata täita neile antud ülesannet ustavate „riigivalvurite ja juhtide“ kasvatamise alal. Seda kinnitab 1922. a. märtsis toimunud Pärnu ühisreaalgümnaasiumi õpilaste streik, mis oli otseselt suunatud valitseva kodanluse reaktsioonilise hariduspoliitika ja kodanliku noorsoo nationalistlik-militaristlike skautlike organisatsioonide vastu.²¹ Teiseks kinnitab seda õpilaste osavõtt Eesti töörahva 1924. a. 1. detsembri relvastatud ülestõusust. Sellest võttis osa Tallinna Poeglaste Kaubanduskeskkooli, Tallinna Ühisgümnaasiumi ja Tallinna Õpetajate Seminari õpilasi. Viimase direktor tagandati 3. jaanuaril 1925. a. sõjavägede ülemjuhataja kindral J. Laidoneri poolt seminaristide ülestõusust osavõtmise ja sellele kaasatundmise pärast isegi kohalt. Tallinna Ühisgümnaasiumi õpilane E. Vakman, kes võttis osa relvastatud ülestõusust, nimetas end enne kodanlike verekoerte poolt hukkamist klassi juhatajaga vesteldes ideeliseks kommunistiks.²²

Vaatamata sellele, et vaesus ja kodanliku valitsuse äärmiselt tagurlik hariduspoliitika tegid töörahvale hariduse, eriti kesk- ja kõrgema hariduse peaaegu kättesaamatuks, ei suutnud eesti kodanlus pidurdada töörahva klassiteadlikkuse tõusu. Tänu Eestimaa Kommunistliku Partei selgitustööle ja asjaolule, et eesti kodanlus hakkas näitama ikka enam oma tõelist rahvavaenulikkust, kasvas eesti töörahva klassiteadlikkus pidevalt, mis viis ta 1924. aasta 1. detsembri relvastatud ülestõusuni ja töörahva täieliku võiduni Eestis 1940. aastal.

²¹ ORKA, fond 1108, nim. 1, s.-ü. 182, lk. 13—60.

²² Sealsamas, nim. 1, s.-ü. 195, lk. 36, 39 ja 54.

Tegusõnalisest liitõeldisest eesti keeles.

PROF. KR. KURE,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud.

Emakeele grammatika õpetamise tähtsamaks ülesandeks üldhariduslikus koolis on keele ehituse tundmaõppimise alusel õpetada noorsugu keelt teadlikult tarvitama nii kõnes kui kirjas. Kuigi grammatika õpetamine etendab väga tähtsat osa keele praktiliste oskuste omandamisel, ei saa selle õppeaine tähtsust keskkoolis siiski piirata ainult ortograafia ja interpunktsiooni õpetamise ülesannetega, teha grammatika ainult ortograafiliselt kirjaoskajate inimeste ettevalmistamise tehniliseks vahendiks. Grammatika kui õppeaine peab arendama ka õpilaste loogilist mõtlemist, sest keel ei ole ainult meie mõtete väljendamise vahend, vaid ta on ka mõtlemise enese organiseerimise vahend. Võideldes selge ja täpse kõne eest, arendame ühtlasi ka selget ja täpset mõtlemist. Vene pedagoog K. D. Ušinski kirjutas omal ajal, et keelt ei saa arendada lahus mõtlemisest.

Vene keeleteadlane akadeemik L. V. Stšerba kirjutab oma töös «Sõnaliikidest vene keeles», et inimese elu ei ole lihtne, ja kui me tahame elu mõista — keel on tükike inimeste elu — peame teda uurima, aga see uurimine ei saa olla lihtsustatud ja skemaatiline. Vaja on elu faktide, vaja keelenähtuste üle sügavalt järele mõtelda.¹

J. V. Stalin kirjutab: «Olles otseselt seotud mõtlemisega, registreerib ja fikseerib keel sõnades ja sõnade ühendamises lauseteks mõtlemise töö tulemusi, inimese tunnetamistöö edusamme, ja teeb seega võimalikuks mõtete vahetamise inimühiskonnas.

Mõtete vahetamine on pidev ja eluline vajadus... ilma keeleta, mis on ühiskonnale arusaadav ja tema liikmetele ühine, lõpetab ühiskond tootmise, laguneb ja lakkab olemast ühiskonnana. Selles mõttes keel, olles suhtlemise tööriist, on ühtlasi ühiskonna võitluse ja arenemise tööriist.»²

Sellest järgneb, et meie ei tohi keelt vaadelda ja õpetada kui puhttehnilist vahendit, vaid teda tuleb mõista ka kui mõtlemise tööriista. Seda tuleb silmas pidada grammatika õpetamisel, õpilaste tutvustamisel grammatiliste kategooriatega.

A. V. Tekutšov kirjutab oma «Grammatilise analüüsi meetodikas»: «Andes teatava summa faktilisi teadmisi keelest, laiendab süstemaatiline grammatikakursus õpilaste üldist silmaringi, soodustab loogi-

¹ Л. В. Шерба, «О частях речи в русском языке», Русская речь, II.

² J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 19.

lise mõtlemise arenemist, materialistliku maailma-
vaate kujunemist.»³

Keele ehituse objektiivsete seaduspärasuste tunnetamine arendab õpilaste materialistlikku maailmavaadet ainult siis, kui grammatika õpetamine ei toimu formalistlikult, vaid teaduslikult. Seega on grammatikal koolis tähtis üldhariduslik ülesanne.

Keele ehituse seaduspärasuste laiem ja sügavam tundmine võimaldab teadlikult ja kergemini omandada ka keele tarvitamise praktilisi oskusi.

* * *

Olgugi formalistlikult, on eesti keele morfoloogia küsimusi senini põhjalikumalt uuritud kui süntaksi küsimusi.

Eesti keele süntaksi alal on küsimusi, milles meie keeleõpetajad on erinevatel seisukohtadel. Üheks niisuguseks küsimuseks on tegusõnaline liitõeldis. Käesoleva artikli eesmärgiks on analüüsida eesti keele tegusõnalise liitõeldise struktuuri, lähtudes kaasaegse nõukogude keeleteaduse seisukohtadest.

Osa eesti keele õpetajaid asub veel endisel, formalistlikul seisukohal, nagu ei oleks eesti keeles modaali- ja aspektverbe, ja ei tunnista seega tegusõnalist liitõeldist. Nii peetakse lauses *Vihma hakkas sadama* öeldiseks ainult sõna *hakkas*, kusjuures *sadama* olevat määruseks ning lauses *Kas te võiksite selle raamatu mulle ulatada?* peetakse öeldiseks ainult sõna *võiksite*, *ulatada* aga sihitiseks, sellest hoolimata, et vene ja võõrkeelte õpetamisel vaadeldakse niisugust kaht tegusõna koos liitõeldisena.

Mis on öeldis? Kahekoosseisulises lauses on öeldis lause pealiige, mis sõltub grammatiliselt alusest ja väljendab alusena esineva olendi, eseme või nähtuse tegevust, olemist, seisundit, omadust või mõnd muud tunnus. Ainult öeldis koosseisuga (s. o. umbisikulises) lauses, milles tegija või olija sõnaliselt ei ole väljendatud, on öeldis lause pealiige, mis teistest sõnadest grammatiliselt ei sõltu.

Eesti keeles on laialdaselt levinud laused, mille öeldis koosneb kahest tegusõnast: üks neist on pöördelises vormis, teine tegevusnimes, kusjuures teine sõltub grammatiliselt esimesest. Nagu järgmistest näidetest näeme, väljendab niisuguses lauses tegevusnimi aluse tegevust või olemist.

Näiteid: 1. *Traktor võib selle põllu õhtuks üles künda.* Traktori tegevus on kündmine. Pöördeline tegusõna *võib* väljendab ainult selle tegevuse (künda) võimalikkust kõneleja seisukohalt. 2. *Kõik ringi liikmed peavad koosolekul olema.* Tegusõna *olema* *ma*-tegevusnimi väljendab aluse olemist (viibimist), tegusõna *peavad* väljendab ringi liikmete (aluse) kohustuslikkust selle tegevuse suhtes. 3. *Õpilased hakkasid saali kaunistama.* Õpilaste tegevus seisneb (saali) kaunistamises, mis on väljendatud *ma*-tegevusnimega. Pöördeline tegusõna *hakkasid* väljendab ainult selle tegevuse algust. 4. *Mehed lõhuvad niita, nii et särgid märjad.* *da*-tegevusnimi *niita* väljendab meeste tegevust, pöördeline tegusõna *lõhuvad* aga iseloomustab aluse tegevuse laadi.

³ А. В. Текучев, Методика грамматического разбора, Учпедгиз, Мин. Просвещения РСФСР, изд. 3, 1952, стр. 9.

Järelikult on antud lauseses tegemist tegusõnalise liitõeldisega, mis koosneb kahest tegusõnast: üks neist on pöördelises vormis ja teine tegevusnimes.

Võrdleme liht- ja liitõeldist nende struktuuri ja grammatilise tähenduse poolest.

Lihtõeldis		Liitõeldis
Tegusõna lihtmuude	Tegusõna liitmuude	Pöördeline muude + tegevusnimi
Ma ehitan Teie ehitate Nad ehitaksid Ta ei ehita	Ma olen ehitanud Ta on .. Meie oleksime .. Nad ei ole ..	Ma võin ehitada Te võite .. Me peaksime ehitama Nad ei pea ..

Lihtõeldises, mis tegusõna lihtmuutega on väljendatud, märgib tegusõna *ehitama* oma grammatiliste vormidega isikut (pööret), arvu, aega, kõneviisi ja kõnet. Lihtõeldises, milles tegusõna on liitmuutes (täis- ja enneminevik), väljendavad abiverbi *olema* pöördelised muuted tegusõna *ehitama* isikut (pööret), arvu, aega, kõneviisi ja kõnet, s. o. grammatilisi tähendusi (kategooriaid), aluse tegevust aga tegusõna *ehitama* mineviku kesksõna.

Tegusõnalises liitõeldises väljendavad aga *võima* ja *pidama* pöördelised muuted tegusõna *ehitama* isikut (pööret), arvu, aega, kõneviisi ja kõnet (nagu *olema* lihtõeldise liitvormides). Oma leksikaalse tähendusega väljendavad *võima* ja *pidama* teatavat suhet (võimalikkust, suudet, kohustust, vajalikkust) selle tegevusega, mida tähistab tegevusnimi; viimane aga väljendab aluse tegevust.

Liitõeldis on seega tegusõnaline sõnaühend. Ta koosneb kahest tegusõnast, mis grammatiliselt on seostatud. Nad tähistavad koos ühtset, kuid liigendatud mõistet. Niisuguses sõnaühendis on pöördeline tegusõna põhisõnaks, sest temast sõltub tegevusnime vorm (*da-* või *ma-*tegevusnimi). Näiteks: *Oskan (raamatut) lugeda. Pean (raamatut) lugema.*

Tegusõnad, millega ühendub *da-*tegevusnimi, on niisugused, mis tähistavad suudet, võimalikkust, tahet, soovi, oskust, püüdu, kavatsust, vajalikkust, kalduvust midagi teha, nagu näiteks: *võima, tohtima, tahtma, oskama, suutma, püüdma* jt.

Tegusõnad, millega ühendub *ma-*tegevusnimi, tähistavad tegevuse algust või kohustuslikkust, nagu: *hakkama, pidama* jt.

Märkus: On ka üksikuid tegusõnu, millega nii *da-* kui *ma-*tegevusnimi võib ühenduda, nagu *jääma*, näiteks *Traktor jääb kündma* ja *Põld jääb künda*, kusjuures *ma-*tegevusnimi osutab aluse suhtes aktiivsele, *da-*tegevusnimi passiivsele tegevusele. (Selle kohta kirjutab lähemalt filoloogiateaduste kandidaat E. Päll oma töös «Infinitiivi osa eesti keele grammatilises ehituses».)

Tegevusnime, millel on pöördelises muutes esineva tegusõnaga ühine subjekt (tegija või olija), mis on lause aluseks, nimetatakse subjektiliseks infinitiiviks. Näit. *Ma oskan autot juhtida. Lapsed võivad kinosse minna. Te pidite ju ka nõupidamisel olema. Ema hakkas kirja kirjutama.*

Kuid tegusõnal pöördelises muutes ja tegevusnimel võib lauses kummalgi oma tegija või olija (subjekt) olla, nagu näiteks lauses *Ema käs-kis poega vett tuua*, kus *ema* on «käs-kija» (ja lause alus); aga sõna *poega*, mis on sihitiseks sõnale *käs-kis*, väljendab ka samal ajal infinitiivi *tuua* tegevuse subjekti (tegijat), sest *poega* on see, kes *vett toob*. Tegevusnime, mille subjektiks (tegijaks või olijaks) ei ole lause alus, vaid millel on oma tegevuse subjekt, nimetatakse objektiliseks infinitiiviks.

Objektiline infinitiiv on lauses *da*-tegevusnimeliseks sihitiseks. Näit. *Ode palus venda jutustada*. Selles lauses on lihtõeldisel *palus* kaks sihitist: nimisõnaline *venda* ja *da*-tegevusnimeline *jutustada*, kusjuures sihitis *venda* on tegevusnimele *jutustada* subjektiks (tegijaks), sest *venda* on jutustaja.

Märkus: 1. Eesti keeles esineb väga mitmesuguseid teisi tegusõnalisi sõnaühendeid infinitiiviga, mida ei saa pidada tegusõnalisteks liitõeldisteks. Niisugusteks on liikumist tähistavad tegusõnad, millega ühendub *ma*-tegevusnimi. Näiteks lauses *Ta läheb külvama* on *läheb* öeldis ja *külvama* eesmärgi määrus, sest nende kahe tegusõnaga on väljendatud sama aluse kaht iseseisvat tegevust.

2. Samuti esineb tegusõnalisi sõnaühendeid *da*-infinitiiviga, mis ei ole liitõeldised, näiteks *Laps tahab süüa*, kus *süüa* on sihitiseks, sest see vastab sihitise küsimusele *mida?* Niisuguses sõnaühendis on *da*-tegevusnimel *süüa*, *juua* esemeline tähendus ja nimisõna funktsioon, s. o. olla sihitiseks. See on selgesti näha lausetes: *Anna mulle süüa*. *Ma tahan juua*. Samade sõnade *da*-infinitiivid võivad aga teistes ühendites tegevust väljendada, näiteks *Ta tahab õuna süüa*, *Ma tahan piima juua*, kus *süüa* ja *juua* väljendavad tegevust, vastates küsimusele *mida teha?*, ja koos pöördelise tegusõnaga moodustavad liitõeldise.

Ka impersonaalsetes lausetes võime eraldada subjektilise ja objektilise infinitiivi. Näiteks lauses *Meil tuleb see kesa täna üles künda* on *tuleb üles künda* liitõeldis ja infinitiiv on subjektiline, sest *tuleb* (s. t. peame) ja *üles künda* käivad mõlemad ühe ja sama tegija kohta, kuigi grammatilist alust lauses ei ole. Lauses aga *Meil kästi see kesa täna üles künda* on *kästi* liitõeldis ja infinitiiv *üles künda* on objektiline, sest siin on kaks tegijat (subjekti): a) käs-kija ja b) kündjad.

Tegusõnaliseks liitõeldiseks nimetatakse öeldist, mis koosneb verbi pöördelisest vormist ja sellega seostatud subjektilisest infinitiivist, kusjuures öeldise tähendust kannab infinitiiv, tegusõna pöördelises vormis aga väljendab suhet tegevusega või tegevuse algust, laadi jms. Näiteid: *Ta ei tohi hiline-da*. *Ma mõtlen veel luge-da*. *Võib küll juhtu-da*, et ta selgi suvel mineva-aastase heaperemehe juurde tagasi saab. (A. H.) *Vihma hakkas sadama*.

Tegusõnalistes liitõeldistes võib esineda ainult subjektiline infinitiiv. Tegusõnad, mis koos subjektilise infinitiiviga võivad moodustada tegusõnalise liitõeldise, jagunevad oma tähenduselt kahte rühma:

1. Tegusõnad, mis tähistavad suhet tegevusega selle vajalikkuse, võimalikkuse, kohuslikkuse, soovlikkuse jne. poolest, näiteks: *võite minna*, *pead andma*, *oskan teha*, *tahab lugeda*, *püüab õppida*, *tuleb võtta* jne. Niisugused tegusõnad, mis väljendavad teatavat suhet tegevusega, kannavad *modaalverbi*de nimetust.

2. Tegusõnad, mis tähistavad tegevuse algust, kestust ja lõppu, näiteks: *hakkab paistma*, *jäi elama* jt. Niisugused tegusõnad kannavad *aspektverbi*de nimetust.

On veel kolmas rühm tegusõnu, mis kirjeldavad tegevust. Neid võib pidada aspektverbide üheks alarühmaks. Need väljendavad tegevuse kulgemise või alguse laadi, näiteks: *vehib niita, lõhub künda, pühkib minema, puhkes naerma jt.*

Modaalverb liitõeldise koosseisus.

Vaatleme esimesena tegusõnalist liitõeldist, milles pöördelises muutes esinevaks verbiks on modaalverb.

Mis on modaalsus ja mis on modaalverb?

Modaalsus on keelekategoria, mis väljendab lause (kõne) sisu suhet tegelikkusega, kusjuures selle suhte määrab kõneleja vastavalt objektiivse reaalsuse nähtustele. Modaalsuse kategooria tähistab seega inimeste subjektiiv-objektiivset suhtumist reaalsuse nähtustesse ja nende seostesse, väljendades nende tõenäolisust, võimalikkust, vajalikkust, kohustuslikkust jm. Lähtudes sellest, et lause on kõneühik, mis väljendab mõtet, milles peegeldub tegelikkuse osake ehk moment ning milles ühtlasi väljendub ka kõneleja suhtumine sellesse, tuleb konstateerida, et lause üheks tähtsamaks tunnuseks koos aja ja isiku (pöörde) kategooriaga on modaalsus. Igas lauses on modaalsuse moment, s. o. «ta sisaldab endas osutust tegelikkusse suhtumisele».⁴

Seda, mis lausega on väljendatud, võib akadeemik V. V. Vinogradovi järgi «...kõneleja mõelda reaalsena, minevikus või olevikus eksisteerivana, tulevikus toimuvana, soovitatavana, kellegi poolt nõutavana, mitteeksisteerivana jms.»⁵

Modaalsust võidakse väljendada mitmesuguste keeleliste vahenditega.

a) Modaalsus, s. o. lause (kõne) sisu suhe tegelikkusega võib väljenduda leksikaalselt, s. o. eriliste modaalsõnade ja sõnaühendite abil. Nii-sugusteks modaalsõnadeks ja sõnaühenditeks on näiteks: *tõepoolest, kindlasti, nähtavasti, loodetavasti, teadagi, tähendab, nii-õelda, nagu näha, iseenesest mõista, igatahes jt.*

Näiteid: Aga võib-olla hirm niisuguse asja eest andiski mulle kahekordse jõu. (A. H.) Kindlasti ta tuleb. Tantsule see poiss iseenesest mõista ilmub, aga kõne ajal ta arvatavasti puudub.

b) Modaalsust väljendatakse grammatiliselt tegusõna kõneviisidega (modus) ja kõnedega. Kui õpetaja ütleb lause *Õpilased kirjutavad kirjandit*, siis on selle lause sisu suhe tegelikkusega selline, et tegevus (kirjutamine) eksisteerib realselt olevikus, mida tegusõna kindla kõneviisiga konstateeritaksegi. Lausega *Õpilased, kirjutage kirjand!* väljendatakse õpetaja nõuet (soovi, tahet), et see tegevus (kirjutamine) saaks tegelikkuseks tulevikus. Lause *Õpilased ei kirjuta kirjandit* eitatakse tegevuse eksisteerimist. Lause *Õpilased kirjutavat kirjandit* esineb kõneleja ebakindlus selle tegevuse toimumise suhtes, väljendatakse teiselt kuuldot.

Vene keeles, näiteks, ei ole tegusõnal kaudset kõneviisi ja seda suhet saab väljendada ainult leksikaalselt, näit. *Ученики якобы пишут сочинение*. Soome keeles on potentsiaalkõneviis, mis väljendab võimalikku

⁴ В. В. Виноградов, «О категории модальности и модальных словах в русском языке», Труды Ин-та Русского языка, т. II, 1952 г., стр. 41.

⁵ Грамматика русского языка, издание Ин-та Языкознания, АН СССР, т. II, Синтаксис, ч. I, стр. 81.

tegevust või tegevust, mille reaalsuses kõneleja kahtleb. Seda antakse eesti keeles edasi leksikaalselt, näiteks *Hän kertonee = ta vist (võib-olla) jutustab.*

c) Modaalust võidakse väljendada ka intonatsiooniliselt, näit. *Ta on juba siin. Ta on juba siin? Ta on juba siin!*

d) Modaalust väljendavad teatavad tegusõnad. Need osutavad tegevuse teatavale suhtele tegelikkusega, näiteks *võima, tohtima, pidama, oskama, suvatsema, suutma, saama, tahtma, otsustama, mõtlema jt.* Need ongi *modaalverbid*. Modaalverbidega ühenduvad infinitiivid, mis tähistavad tegevust või olemist ja, olles öeldise tähenduse kandjaks, moodustavadki koos modaalverbidega liitöeldise.

Modaalverbidel on rida iseloomulikke tunnuseid, millega nad erinevad teistest tegusõnadest. Neil on semantilisi (tähenduslikke), süntaktilisi ja morfoloogilisi iseärasusi.

1) Modaalverbid ise ei tähista tegevust. Üksikult võttes ei vasta need lauses küsimusele *mis teeb alus?* Näit. lauses *Ta võib kukkuda* ei saa sõnale *võib* esitada küsimust *mis (mida) ta teeb?*

Modaalverbi leksikaalne tähendus seisneb selles, et ta väljendab suhet tegevusega, mida tähistab teise verbi tegevusnimi lauses. Modaalverb võib väljendada tegevuse teostamise võimalikkust, kohustuslikkust, lubatavust jne., suudet, püüdu, oskust, katset, kalduvust või soovi, tahet midagi teha.

Suhte tähendust väljendab modaalverb oma leksikaalse sisuga, mis aga on tugevasti grammatiseeritud. Kui võtta näiteks modaalverb *pidama*, mille leksikaalne tähendus on «kohustatud olema, vaja olema», lauses *Sa pead ise sinna minema*, siis näeme, et sõna *pead*, mis on jaatava kõne kindla kõneviisi olevikus, omab siin käskiva kõneviisi tähendust, seega grammatilist tähendust, nii et selle lause mõte grammatilisest küljest on *Sa mine ise sinna*. Samuti on modaalverbil *tohtima*, mis tähendab lubatavust, lauses *Teie ei tohi seda teha*, kus see sõna on eitava kõne kindla kõneviisi olevikus, eitava kõne käskiva kõneviisi (keelamise) tähendus, s. o. omab niisugust grammatilist tähendust, mis võrdub käskiva kõneviisi eitavale vormile, nagu *Teie ärge tehke seda*. Peaegu puhtgrammatilises tähenduses esineb tegusõnast *laskma* modaal-kildsõna «*las*» *da*-tegevusnimega, näit. *las minna (las ta läheb) = mingu, las teha = tehku, las olla = olgu* jne.

Modaalverbidega saame mitmesuguseid modaaluse nähtusi palju konkreetsemalt väljendada kui meie nelja-viie kõneviisiga, pealegi on kõneviisid tunduvalt üldisema, s. o. abstraktse iseloomuga.

Modaalverbid on oma valdavas enamikus väga vanad ja kuuluvad sõnavara põhifondi. Mõned neist, mida praegugi tarvitatakse ka iseiseiva tähendusega verbina, nagu *saama, tulema* jt., on saanud suhte tähenduse sel teel, et nende põhiline leksikaalne tähendus on muutunud; nad on oma põhitähenduselt nihkunud. Näiteks tegusõna *tulema* põhiline leksikaalne tähendus (liikumine teatavas suunas) on ainult ainsuse kolmandas pöördes hakanud väljendama kohustuslikkust, vajalikkust aluseta lauses, näiteks *Meil tuleb veel palju õppida*. Siin on sõnal *tuleb* modaalne tähendus; see väljendab, et *meil on vaja õppida, meie oleme kohustatud* (s. o. *peame*) *õppima*.

2) Modaalverbil on öeldises teenindav funktsioon. Kuna modaalverbid ei tähista tegevust või olemist, vaid tegevuse suhet tegelikkusega, siis ei saa nad selles tähenduses ka üksikult, s. o. ilma tegevusnimeta

lauses öeldiseks olla. Nad on öeldiseks koos teiste verbide tegevusnimedega, mis ainult nimetavad tegevust ilma isiku, aja ja kõneviisi märkimiseta; viimane kandub neile modaalverbidelt. Nii on modaalverbi pöördeline muude ja tegevusnimi süntaktiliselt liitunud üheks tervikuks — lause öeldiseks, kusjuures modaalverb on võtnud enda peale tegevust väljendava verbi (s. o. infinitiivi) grammatilised funktsioonid (grammatiliste kategooriate väljendamise).

Modaalverbe on kahesuguseid: ühtesid, nagu *tohtima, võima, suutma, julgema, suvatsema, kavatsema* jt. tarvitatakse ainult teenindavas funktsioonis koos tegevusnimedega; teisi, nagu *saama, püüdma, tahtma, oskama, armastama, kartma* jt. tarvitatakse kahes funktsioonis: a) nagu eelmisigi koos tegevusnimega liitöeldise osana teenindavas funktsioonis (p ü ü a b õppida, t a h a b töötada, s a a b puhata) ning b) iseseisva liitöeldisena, millega seostuvad otseselt nimisõna käänded sihitiste ja määrustena (p ü ü a b kalu, t a h a b õuna, s a a b palka). Pikemalt sellest allpool.

Sihitised ja määrused, mis kuuluvad tegevusnime juurde, laiendavad tegusõnalist liitöeldist tervikuna. Näiteks: *Sa pead selle luuletuse pähe õppima. Kas ma võin teilt selle ajalehe endale lugemiseks võtta?* (p e a d õ p p i m a luuletuse; v õ i n v õ t t a ajalehe, teilt, endale, lugemiseks).

Tegusõnalise liitöeldise juurde kuuluva täis- ja osasihitise kääne sõltub (üldiste sihitise normide alusel) modaalverbi grammatilisest vormist tegevusnime kaudu. Näiteks: *Ta võib selle raamatu kaasa võtta* (võib jaatavas kõnes — täissihitis omastavas käändes). *Ta ei või seda raamatut kaasa võtta* (ei või eitavas kõnes — osasihitis). *See raamat võidakse kaasa võtta* (võidakse — umbisikulises muutes — täissihitis nimetavas käändes). *Kas ma tohin veel ühe õuna teile pakkuda? Te ei tohi seda õuna süüa.*

3) Modaalverbil, mis koos tegevusnimedega moodustab lauses liitöeldise, ei saa olla kõrvalsõnu, s. o. modaalverb teenindavas funktsioonis ei esine ühendverbina. Kõrvalsõnad, mis esinevad liitöeldisega lauses, kuuluvad tegevusnime juurde. Näiteks: *Te võite need raamatud ära viia. Ei tohi teistele ette ütelda. Talvekuudel pidi aga härgadel tubli hein e e s s e i s m a.* (A. H.) Kui aga mõni niisugune tegusõna esineb liitöeldisena, siis võib teda tarvitada kõrvalsõnadega. Näiteks: *S a i n teie raamatud k ä t t e. P ü ü a pall k i n n i!*

Modaalverbidest ei tarvitata kõiki vorme. Neil ei ole käskivat kõneviisi jaatavas ega eitavas kõnes, välja arvatud mõni üksik tegusõna.

Neid üksikuid modaalverbe, mis liitöeldises esinevad käskivas kõneviisis, on hakatud nähtavasti hiljem teenindavas funktsioonis tarvitama. Pealegi on neil tähenduse poolest mõndagi ühist niisuguse aspektverbiga nagu *hakkama*. Niisugusteks on näiteks *katsuma, proovima, püüdma* jmt. (*püüa õppida, katsuge töötada, ära proovigi võtta*).

Modaalverbidest ei tarvitata ka mõningaid teisi vorme, ja nimelt niisuguseid, mis ei saa esineda tegusõnalises liitöeldises, nagu: *mas-, mast- ja des-*vorm ning *v-* (oleviku) kesksõna.

Nagu eespool nägime, on süntaktilise funktsiooni poolest kaks rühma modaalverbe. Esimesse rühma kuuluvad need, millega seostuvad tegevusnimed, moodustades liitöeldise, ning millel ei ole otseselt nimisõnalisi laiendeid: neid ei tarvitata üldse ilma tegevusnimedeta. Need on: *võima, tohtima, pidama* (täh. kohustatud olema), *suutma, jaksama, julgema, suvatsema, kavatsema, tihkama, täima, raatsima, kärsima, läbema,*

maldama jne. Need on teenindavad verbid. Neid võiksime nimetada puhtmodaalverbideks.

Teise rühma kuuluvad verbid, mis esinevad kahes funktsioonis ja millel on ka vähemalt kaks tähendust. Ühes tähenduses seostuvad nendega tegevusnimed, moodustades tegusõnalise liitõeldise, teises tähenduses seostuvad nendega otseselt nimisõna käänded (sihitised ja määrused) ning neid tarvitatakse sel juhul liitõeldisena. Viimases tähenduses ja süntaktilises funktsioonis ei ole nad modaalverbid, vaid iseseisva tähendusega tegusõnad. Niisugused kahe tähenduse ja funktsiooniga tegusõnad on: *saama, jõudma, mõistma, oskama, püüdma, katsuma, proovima, tahtma, soovima, mõtlema, lubama* (täh. *обещать*) *armastama, kartma, häbenema* jmt. Neid võiksime nimetada osalismodaalverbideks. Mõned neist, nagu *otsustama, mõistma, oskama* jt. esinevad peasjalikult modaalverbidena ja ainult üksikudel juhtudel iseseisva tähendusega liitõeldisena. Teised aga, nagu *katsuma, maksma* (=pruukima) esinevad suuremalt jaolt liitõeldisena ja nõuavad nimisõnalisi laiendeid ning ainult harva tarvitatakse neid modaalverbina.

Tegusõnu, mida tarvitatakse kahes funktsioonis.

Tegusõna	Nr.	Tähendus	Küsimus	Venekeelne vaste	Näide
saama	1.	võima, suutma, võimalik olema	mida teha?	мочь	Ta saab laulda
	2.	vastu võtma, kätte saama, hankima	keda? mida?	получать	Ta sai kirja.
mõistma	1.	oskama midagi teha	mida teha?	уметь	Ta mõistab kirjutada.
	2.	tundma, aru saama	keda? mida?	понимать	Ta mõistab mind.
püüdma	1.	jõudu pingutama, et midagi saavutada	mida teha?	стараться	Ta püüab töötada.
	2.	kinni võtma	keda? mida?	поймать	Ta püüab jänest.
mõtlema	1.	kavatsema, taotlema midagi teha	mida teha?	предполагать	Ta mõtleb minna.
	2.	mõtted suunama kellelegi, millelegi, mõtlema kellestki, millestki	kellest? millest? kellele? millele?	думать	Ta mõtleb tööst, tööle.
tahtma	1.	soovi, kavatsust, tahet omama midagi teha	mida teha?	хотеть	Ta tahab esineda.
	2.	vajama midagi, kätte saada soovima	keda? mida?	хотеть, нуждаться	Ta tahab šokolaadi.
armastama	1.	kalduvust, himu omama mingile tegevusele	mida teha?	любить	Ta armastab lugeda.
	2.	sisemist tundmust, emotsiooni omama kellelegi vastu	keda? mida?	любить	Ta armastab last.
katsuma	1.	püüdma, proovima midagi teha	mida teha?	пытаться	Ta katsus künda.
	2.	kompama, tundma puutumise abil	keda? mida?	щупать	Ta katsub riiet.
tulema	1.	vajalikkust, kohustelikkust omama (ains. 3. p.)	mida teha?	придется	See tuleb teha.
	2.	liikudes saabuma kusaagilt teatavasse kohta	kuhu? kust? milleks?	прийти	Ta tuli koju.

Modaalverbid, mis koos subjektilise infinitiiviga moodustavad tegusõnalise liitõeldise, jagunevad oma tähenduselt teatavateks rühmadeks. Esitame siin nende liigituse selle järgi, missugust suhet nad väljendavad selle tegevusega, mida infinitiiv tähistab. Sel alusel võime eraldada kolm rühma modaalverbe.

Modaalverbide I rühm.

Esimesse rühma kuuluvad tegusõnad, mis väljendavad tegevuse teostamise võimalikkust, vajalikkust, kohustuslikkust, lubatavust või suudet, võimet, oskust, kalduvust midagi teha. Siia kuuluvad: a) *võima, tohtima, pidama* (tähenduses kohustatud olema), *saama*, b) *tulema* (ains. 3. pöördes tähenduses vaja, kohustatud olema), c) *suutma, jaksama, jõudma, mõistma, oskama* jmt.

Näiteid: Asi võib võtta veelgi halvema pöörde. (A. J.) Enam ei võima teile ütelda. (A. K.) Ei, olgu mis on, aga nii temaga talitada ei tohi. (A. J.) Jah, kui ma paluda tohiksin. (A. J.) Kes vägisi teise laeva saab minna... (A. H.) Aga nüüd peame ruttama. (A. J.) Mis pidi ta ütleva, et teine temast aru saaks ja näeks, kui kallist ta temale oli? (O. L.) Seda kivi ei jaks mina tõsta. Aga nüüd ta näitab, et ta end ilma etteheideteta endisele kõrgusele jõuab tõsta. (O. L.) «Ega sa ta koosi mõista ära arvata?» küsis Jaak tagakapilt. (A. H.) «Libe, kas sa viiulit oskad mängida?» (O. L.)

Modaalverbidena võivad esineda ka mõned teised tegusõnad, nagu *maksma, pruukima* ja *tasuma*, kusjuures nende tähendus teenindavas funktsioonis on tunduvalt muutunud, võrreldes nende põhitähendusega.

Näiteid: On nimelt silmapilke, kus Marilt ei maksa vastust oodata. Sul ei pruugi nii palju aega jutuajamise peale kulutada. Kas tasub sul sinna minna?

Modaalverbide *võima, saama, tohtima, pidama* ains. 3. pööret tarvita-takse ka aluseta lauses, näiteks, *Seda võib (saab) teha. Seda peab tegema.*

Tegusõnad *tulema* ja *andma* esinevad modaalverbidena ainult ains. 3. pöördes aluseta lausetes, kusjuures nende tähendus liitõeldise osana on nende põhitähenduselt nihkunud. Näit. Aga iga asja tuleb ajada ikka arukalt, mitte peaga vastu seinatagudes. (O. L.) Miks siis nii tuli teha? (A. J.) Oli maid, et mõõta andis, mitu lõiku võtta võis. (M. R.)

Verbiga *pidama* seostub *ma*-infinitiiv ka umbisikulises tegumoes. Näit. Ta peab leitama. (R. R.) Kuidas niisugust peaksi lahti-selt ümber joosta lastama. (A. K.)

Modaalverbide II rühm.

Teise rühma kuuluvad tegusõnad, mis tähistavad tahteavaldusi mingi tegevuse teostamiseks, s. o. tahet, soovi, kavatsust, püüdu, katset jne. midagi teha. Siia kuuluvad: *lahtma, soovima, kavatsema, mõt- lema, arvama, otsustama, püüdma, katsuma* (täh. proovima), *lubama* (täh. *обещать*) *proovima* jmt.

Näiteid: Inimene tahab väikese vaevaga palju saada. (J. M.) Prillup tahaks nüüd võimasindamist pealt vaadata ja Kuru perenaist teretada. (E. V.) Või soovid ehk siiski mängida? (A. J.) Nüüd räägi, mis nimelt ise kavatsed ette võtta. (A. H.) Kuidas mõttled siis sina oma sirget ja õiget teed minna, tõde ja õigust otsida? (A. H.) Inimesed arvavad üksteist rumaluse läbi petta. (E. P.) Meie otsustasime sel suvel Karjalasse sõita. Arno püüab õppida, aga millegipärast ei edene ükski asi täna. (O. L.) Katsu see töö homseks ära lõpetada. Proovi sa võtta! Täna perenaist kõigi heategude eest ja lubab oma võla tasuda. (E. V.)

Modaalverbide III rühm.

Kolmandasse rühma kuuluvad tegusõnad, mis väljendavad mõtteprotsessi ja sisemisi elamusi millegi teostamisel, näiteks: *taipama, lootma, armastama, julgema, suvatsema, kartma, häbenema, ihkama, ihaldama, igatsema, tihkama, täima, raatsima, kärsima, läbema, maldama, viitsima* jmt.

Näiteid: Ja eile koju minnes oli ta veel lootnud Teelet enesele tagasi võita. (O. L.) «Või niisugused armastavad valetada?» kisendas ema vihas nagu meeletu. (E. P.) Ma küll ise ei armasta õngega jõe kaldal istuda, seda teeb hea meelega Kalda Jüri. (E. P.) Ja minu käest julgete te küsida, mille peale ma laenata tahan! (A. K.) Sinu isa ei kartnud tõe ja õiguse eest võidelda. Häbene ometi niisugust rumalust rääkida. Jaan ei tihanud sellest emale sõnagi lausuda. ...muistse põlve pärandusest ihkan laulu ilmutada. (Kalevipoeg.) Ei tema raatsi kellelegi kopikatki anda. «Et ta hunti hüüab, olnud kirikhärra tegu,» seletas esimene mees, kes oma arvamisest ei täinud lahkuda. (E. P.) Mõisnik arvas, et talumehed ei viitsinud töötada. Tiiu ei kärsinud kuigi kaua peol viibida, ta mõtles kogu aeg Kirjakule, kellelt oli vasikat oodata.

Osa neist tegusõnadest esineb ka lihtõeldisena, nõudes nimisõnalist sihitist ja väljendades emotsioone (armastab last, ema; kardab hunt, pikset; häbeneb võõraid). Sõnad *julgema* ja *tihkama* on puhtmodaalsed, kusjuures *tihkama* tarvitatakse sagedamini eitavas kõnes.

Subjektiline infinitiiv võib seostuda ka niisuguste lahutamatu sõnaühenditega nagu *on vaja, on tarvis*, mis koosnevad predikatiivsest määr sõnast *vaja* ja *tarvis* ning tegusõna *olema* pöördelisest muutest. Tegevusnimi kannab lauses öeldise tähendust, predikatiivmäärsõna aga modaalverbi tähendust, olles modaalverbi ekvivalendiks, näit. *on vaja õppida, on tarvis võidelda*. Niisugune öeldis, milles tegevusnimi on öeldise tähenduse kandjaks, predikatiivmäärsõna aga koos verbi *olema* pöördelise muutega väljendab suhet tegevusega, on ka tegusõnaline liitõeldis. Sõnad *vaja* ja *tarvis* näitavad *da*-infinitiiviga väljendatud tegevuse vajalikkust, olles lähedased modaalverbile *pidama*. Need sõnad esinevad ainult alusetu lauseis. Lauses *Tal on vaja õppida*, ei ole õige sõna *õppida* aluseks pidada, sest see on seostatud modaalse sõnaühendiga, olles selle komponendiks. Tegevusnimi *õppida* sõltub grammatiliselt

lahutamatus sõnaühendist *on vaja*, millega koos ta moodustabki liitõeldise.

Kui võrrelda aluseta lauseid *Tal on vaja õppida* ja *Tal tuleb õppida*, siis näeme, et *on vaja õppida* ja *tuleb õppida* on mõlemad tegusõnalised liitõeldised. Neid õeldisi ei saa käskivas kõneviisis tarvitada. Neil on ainult ainsuse kolmas pööre oleviku ja mineviku kindlas, tingivas ja kaudes kõneviisis nii jaatavas kui eitavas kõnes. Näit. Oli tarvis korraldada linnakomitee liikmete ja aktivistide koosolek. (J. M.) Kirjanikel on vaja palju häid raamatuid kirjutada meie noorsoole.

Aspektverbid liitõeldise koosseisus.

Tegusõnaline liitõeldis võib koosneda ka aspektverbist koos tegevusnimega. Aspektverbid on niisugused grammatiseeritud tegusõnad, mis tähistavad infinitiiviga väljendatud tegevusprotsessi kulgemist, s. o. nad märgivad tegevuse algust, kestust ja lõppu.

a) Tegevuse algust tähistavateks verbideks, millega seostuvad tegevusnimed, on: *hakkama, asuma, minema* (tähenduses *hakkama*) jt. Nad nõuavad *ma*-tegevusnime. Näit. Kui streigikomitee juhtima asus, hakkas asi hoogsamalt liikuma. (J. M.) Kartulid lähevad varsti keema.

b) Tegevuse jätkumist ehk kestust tähistab aspektverb *jääma*, mis ka nõuab *ma*-tegevusnime. Näit.: Tulj jääb põlema kuni hommikuni. Minust jäi ta heinamaale niitma.

c) Tegevuse lõppu tähistab aspektverb *lakkama*, millega ühendub infinitiiv *mast*-muutes. Näit.: 21. jaanuaril 1924. a. lakkas inimkonna suurima geeniusse V. I. Lenini süda tuksumast.

Tegusõnaline liitõeldis võib koosneda ka verbist pöördelises muutes, mis kirjeldab tegevuse laadi, ja tegevusnimest. Neid on kaht liiki: ühed iseloomustavad tegevuse kulgemise laadi, teised tegevuse alguse laadi. Kuigi nad oma olemuselt on aspektverbid, erinevad nad tavalistest aspektverbidest selle poolest, et igaüks neist seostub ainult väikese arvu teatava tähendusega verbi tegevusnimega, moodustades tavaliselt fraeoloogilisi sõnaühendeid. Nende iseärasus on see, et nad kirjeldavad kujukalt tegevuse algust või selle kulgemise laadi.

a) Tegusõnad, mis pöördelises vormis iseloomustavad tegevuse kulgemise laadi, on: *lõhkuma, vehkima, vihtuma, nokitsema, koksima, rühkima, möllama, kiratsema, konutama, vadistama, kihistama, lagistama, kihutama, sõrkima, komberdama, lõmpsuma, sibama* jt. Need nõuavad *da*-tegevusnime. Näit. Mehed vehkisid puid saagida, nii et higi voolas. Kõrt nokitses närida, orast niperdas hõõruda. (E. V.)

b) Tegusõnad, mis pöördelises vormis iseloomustavad tegevuse alguse laadi, on: *lööma, kasima, pühkima, pühkima, pühkima, kippuma, panema, pistama, kukkuma, kargama, puhkema, purskama, tormama, süttima, pressima, pugema, tikkuma, tükki, sattuma, kobima, lippama, putkama* jt. Nad nõuavad *ma*-tegevusnime. Eriti paljud neist esinevad koos sõnaga *minema* ja teiste liikumist väljendavate verbidega. Näit. Juba lõi taevast idaserval punetama. Kasi minema^a Poiss putkas minema. Mees pani mootorrattaga kiiresti ajama. Meeletus hirmus pistab ta jooksuma. (O. L.) Künlad kippusid kustuma, andjate käed väsimä, kuna saajate hulk kahanedu ei tahtnud. (E. P.)

Lõpuks on tarvis märkida, et esineb niisuguseid lauseid, milles tegusõnaline liitõeldis koosneb verbi pöördelisest muutest ja kahest tegevusnimest, kusjuures sagedamini üks neist on *da-*, teine *ma-*infiniitivis, kuid võib esineda ka kaks *ma-*tegevusnime, selle järgi kumba nõuab pöördeline modaalverb. Kahest tegevusnimest on alati üks modaal- või aspektverb. Pöördelise verbina esineb modaalverb, infiniitiviks võib olla aspekt- või modaalverb nagu *tahab minema hakata*, *peab õppima hakkama*. Näit. Arno looskleb asemel ja ei saa magama jääda. (O. L.) Või tema tahab viilima hakata! Töö pidi seisma jääma.

* * *

Nagu eeltoodust selgub, on tegusõnaline liitõeldis eesti keeles olemas, sest üksnes modaal- ja aspektverb ei väljenda aluse tegevust või olemist, vaid seda saavad nad teha koos infiniitiviga. Seega ei saa tegusõnalisest liitõeldisest mööda minna ka eesti keele grammatika õpetamisel keskkoolis.

Kui õpetaja juhhib grammatika käsitlemisel õpilaste tähelepanu keelenähtuste sisulisele küljele, muutub grammatika õppimine neile huvitavamaks, sest see paneb õpilased mõtlema keelenähtuste üle.

Kooliraamatukogu tööst.

A. TIKI,

Tallinna XXVII Seitsmeklassilise Kooli direktor.

Kooli õppe-kasvatustöö üheks tähtsaks tööloiguks, millest senini pedagoogilises ajakirjanduses on vähe juttu olnud, on kooliraamatukogu töö. Allpool peatun Tallinna XXVII Seitsmeklassilise Kooli raamatukogu töö, mis raamatukoguhoidja sm. Alase oskusliku töö tulemusena on palju kaasa aidanud kogu õppe-kasvatustöö taseme tõusule koolis.

Raamatukogu töötab raamatukoguhoidja poolt poolaastaks koostatud ning pedagoogilise nõukogu poolt läbiarutatud ja kinnitatud perspektiivplaani alusel. Plaanis on kindlaks määratud klassivälise lugemise organiseerimise ja propageerimise peamised teed: lugejate teenindamine, tähtpäevade tähistamine, massitöö (näituste organiseerimine, vastavate plakatite valmistamine, teoste ühine lugemine ja kollektiivne arutus, individuaalsed vestlused jne.), teatmelis-bibliograafiline töö, raamatufondi komplekteerimine, töö raamatukogu aktiiviga (raamatute parandamine, uute raamatute tehniline ettevalmistamine, ajalehtede-ajakirjade tellimine jne.) ja raamatukoguhoidja kvalifikatsiooni tõstmine.

1954/55. õppeaasta II poolel oli ette nähtud näiteks järgnevate tähtpäevade tähistamine: vene rahva suure poeedi A. S. Puškini surmaaastapäeva tähistamine, millal korraldati Puškini teoste näitus ja viidi läbi vastavasisulisi vestlusi; 23. 02. 55 — Nõukogude armee ja sõjalaevastiku päeva tähistamine, mille puhul korraldati näitus teemal „Nõukogude noorte kangelasteod võitluses kodumaa eest“. Vitriini oli pandud välja raamatuid, mille peategelasteks on reaalsed Nõukogude Liidu kangelased (B. Polevoi „Jutustus tõelisest inimesest“, L. Kosmodemjanskaja „Jutustus Zojast ja Šurast“ jt.). 04. 03. 55 — vene kirjanduse klassiku N. V. Gogoli surmaaastapäeva tähistamiseks korraldati vastavasisuline näitus. Ajavahemikul 19. 03. — 30. 03. 55 tähistati traditsioonilist lastekirjanduse nädalat, mille puhul korraldati sellekohane kultuurihommik. Koos kirjandusringiga organiseeriti Stalini preemiaga autasustatud noorsooraamatute (L. Kassili ja M. Poljanovski „Noorema poja tänav“, A. Fadejevi „Noor Kaardivägi“, B. Polevoi „Jutustus tõelisest inimesest“ jt.) kollektiivne arutelu, kusjuures demonstreeriti diafilme kolmest teosest („Noor Kaardivägi“, „Jutustus tõelisest inimesest“ ja „Polgu poeg“). Nimetatud arutelud toimusid teemal „Minu lemmikraamat“. 05. 05. 55 tähistati nõukogude ajakirjanduse päeva, mille puhul õpilased ülekoollisel koosviibimisel esinesid sõnavõttudega ja isetegevuslike ettekannetega.

Kordamise ja eksameiks ettevalmistumise ajal korraldas raamatukogu rea näitusi teemal „Kordamisel ja eksameiks ettevalmistumisel loe neid raamatuid“.

Ei saa jätta märkimata, et raamatukogu tööplaani kohustab raamatukoguhoidjat töötama tihedas kontaktis aineõpetajatega, kooli kirjandusringiga ja kooli seinalehaga. Õpilaste klassiväline lugemine peab olema kooskõlas õppeprogrammidega.

Raamatute laenutamine õpilastele toimub kord nädalas. Kohustusliku kirjanduse lugemise korral laenutatakse raamatuid ka sagedamini.

I—III klasside õpilasi teenindatakse rändraamatukogude korras. Igale nimetatud klassile antakse välja oma raamatukogu, mille otsest kasutamist juhib vastava klassi õpetaja. Viimane uuendab klassiramatukogu kooliramatukogus kord nädalas, vajaduse korral aga sagedamini. Otsese kontakti säilitamiseks raamatukoguhoidja ja I—III klasside õpilaste vahel käib sm. Alas nendega vestlemas klassides, milleks õpetajaga eelnevalt kokku lepitakse. Tavaliselt vesteldakse sellest, mida lugeda, millal lugeda, kuidas lugeda, kuidas hoida raamatut, kuidas lugeda ajakirjandust jne. Nende vestluste tulemusena on paljud pisikesed lugejad muutunud raamatukoguhoidja suurteks sõpradeks. Sageli võib neid kohata raamatukogus, kus nendega vestlusi jätkatakse või kus neile katkendeid ette loetakse uutest ilmunud raamatutest.

Õpilastes huvi äratamiseks kasvatuslikult väärtusliku kirjanduse vastu on palju kaasa aidanud koolis kasutatavad mitmesugused raamatupropaganda vormid: raamatunäitused, vastavad plakatid, kasvatuslikult väärtuslike raamatute ühislugemised, raamatute kollektiivsed arutlused, kirjanduslike viktoriinide korraldamine, kultuurihommikud, kohtumised kirjanikega jms.

Vaatamata sellele, et kooli raamatukogu ruumis on pidev uudisteoste näitus, kus paremad lasteraamatud vastavas vitriinis on varustatud lühikeste sisukirjeldustega, on käesoleval õppeaastal lisaks sellele korraldatud rida raamatute temaatilisi näitusi. Suure Isamaasõja kangelase Arkadi Gaidari surma-aastapäeva puhul toimus näitus teemal „Rahu eest, laste õnne eest!“. Vitriini pandi välja rohkesti raamatuid, mis jutustavad laste võitlusest rahu eest nii Nõukogudemaal, rahvademokraatlikes riikides kui ka kapitalistlikes riikides (N. Jabila „Meie kodumaa“, L. Kosmodemjanskaja „Jutustus Zojast ja Šurast“, R. Parve „Väike John“, N. Kalma „Sinepiparadiisi lapsed“, Lukjanovi ja Latevi „Neil pole lapsepõlve“ jt.).

Vene keele õppetase tõstmiseks koolis on raamatukogu komplekteerimisel uute raamatutega peetud silmas ka jõukohaste venekeelse raamatute soetamist. Praegu on õpilaste raamatukogus 470 eksemplari venekeelseid raamatuid, millede lugemise propageerimiseks on läbi viidud erinäitusi. Võitlemiseks usuliste igandite vastu õpilaste teadvuses on näituste kaudu propageeritud mitmesuguseid loodusteaduslikke raamatuid, mille tulemusena on käesoleval õppeaastal lugejate nõudmine nimetatud teoste järele tunduvalt kasvanud. Väga paljud õpilased on läbi lugenud niisugused teosed, nagu: Polaki „Kuidas on ehitatud maailmaruum“, Vorontsovi „Taevakehade tekkimine“, „Kuidas tekkis elu maakeral“, Gurevi „Kas oli maailmal algus ja kas tuleb maailma lõpp“ jt.

Parim plakat käesoleval õppeaastal valmistati teemal „Raamat tublist noorest võitlejast“ A. Gaidari teose „Kool“ järgi. Plakat varustati raamatu kaane maketiga ja kirjaniku pildiga. Samas esitati teose lühike sisukirjeldus koos küsimustega, millele paluti lugejail mõelda. Plakati mõjul kasvas nõudmine selle väärtusliku raamatu järele, milles jutustatakse isadest ja poegadest, kes astusid õiglaselt sõtta rahva parema tuleviku nimel ja milles raamatu peategelaseks on autor ise.

Raamatute lugemise kultuuri süvendamiseks valmistati plakat teemal „Kuidas saada parimaks lugejaks“. Plakatil, mille formaat on 45 × 65 cm, olid ära toodud M. Gorki sõnad: „Armastage raamatut — tarkuse allikat“ ja Kalinini sõnad: „Vähem lugeda, kuid põhjalikult tunda raamatu sisu!“. Plakati keskele oli joonistatud pilt pioneerist raamatuga käes, vasakule aga paigutatud juhend raamatute kasutamise kohta: „Pea meeles! Raamatut lugedes peavad käed alati puhtad olema. Ära loe söömise ajal — võid määrida raamatut! Ära pane raamatu vahele pliiatseid ega muid esemeid, see rikub raamatut! Lehitse raamatut ettevaatlikult! Ära murra raamatuid lugemise ajal ega tee neisse märkusi! Tagasta raamat määratud tähtajal! Raamatukogu raamatud on ühiskondlik omandus ja sa pead käituma nendega eriti ettevaatlikult.“ Edasi antakse juhendeid lugemise kohta: „Mis tähendab hästi lugeda? Loe raamat lõpuni. Loe raamatuid mitmesugustel teemadel. Pööra tähelepanu autorile ja pealkirjale. Mõttele läbi raamatu sisu ja anna oma arvamus selle kohta. Leia kaardil linnad, mered ja mäed, millest jutustatakse teoses. Kui on raamatus eessõna, siis loe see kindlasti läbi.“ Pildi all keskel anti juhendeid raamatute valimise kohta: „Raamatut tuleb valida kataloogi, soovitusnimestikkude või raamatukoguhoidja soovitus järgi“. Samas on üleskutse isikliku raamatukogu täiendamise kohta: „Täienda oma isiklikku raamatukogu uudisteosetega!“ Plakati parempoolsel äärel anti juhendeid selle kohta, kuidas kirjutada arvamust raamatust: „Et kirjutada arvamust raamatust, tuleb lugeda raamatut väga tähelepanelikult ja läbi mõelda järgmist: 1. Millist räägib raamat ja milline eesmärk on autoril? 2. Kes on raamatu peategelased ja kas nad meeldivad sulle oma tegude ja iseloomude poolest? 3. Millised kohad raamatus meeldivad eriti ja mille poolest (kas looduskirjelduse, tegelaste või sündmuste poolest)? 4. Kas raamatu pealkiri on õnnestunud?“ Edasi järgneb juhend lugemise kohta: „Kuidas lugeda raamatut? Lugemisega ära kiirusta, siis mõistad paremini raamatu sisu. Mõttele järele, mis selles raamatus on tähtsaim ja mis sulle kõige enam meeldis. Põhjenda, miks!“ Et plakat oli värviliste tähtedega ja ilusasti kujundatud, jättis see kõigiti meeldiva mulje.

Plakatile „Stalini preemiaga autasustatud noorsookirjandus — meie raamatukogude kuldvara“ on joonistatud kõikide eesti keeles ilmunud Stalini preemiaga autasustatud noorsooraamatute kaante pildid, mille juures on tekst: „Enne kui lõpetad kooli, loe läbi need raamatud“. Plakat avaldati kooli seinalehes, kusjuures tõsteti esile L. Kassili ja M. Poljanovski hiljuti eesti keeles ilmunud teost „Noorema poja tänav“. See raamat muutus üheks loetavamaks raamatuks käesoleval õppeaastal.

Praegu on raamatukoguruumis üleval 12 mitmesugust plakati, nagu: „Raamat tublidest Nõukogudemaa lastest“ premeeritud lasteraamatu „Vasjok Trubatsšov ja tema sõbrad“ kohta, „Raamat noortest kange-

lastest" L. Kosmodemjanskaja teose „Jutustus Zojast ja Šurast" kohta, „Raamat Ameerika õpilastest" N. Kalma „Sinepiparadiisi lapsed" kohta jne. Viimati nimetatud plakatile on asetatud peale kaanepiltide ja teksti ka illustreerivat materjali väljalõigete näol, mis kujutavad ühelt poolt laste õnnelikku elu Nõukogudemaal, teiselt poolt aga töölislaste elu kapitalistlikes maades. Ajakirjanduse lugemise propageerimiseks on valmistatud plakat teemal „Loe ajalehte iga päev".

Sageli organiseeritakse õpilastele uudisteoste või üksikute katkendite ettelugemist. Loetakse eriti kasvatuslikult väärtuslikke raamatuid, mida antud momendil pole võimalik raamatukogusse soetada.

Raamatukoguhoidja on läbi viinud mitmed lugejate konverentsid. Neist võiks nimetada lastekirjanduse nädala tähistamiseks toimunud konverentsi lasteraamatu „Vasjok Trubatšov ja tema sõbrad" kohta ja konverentsi A. Gaidari teoste üle tema surma-aastapäeva puhul. Gaidari teoste kohta on läbi viidud ka mitmeid viktoriine. Koos kirjandusringiga on koolis läbi viidud ka rida kohtumisi kirjanikega: Ralf Parvega, Muia Veetammega jpt.

Klassivälise lugemise juhtimisel on koolis lähtunud põhimõttest: lugeda vähem, kuid põhjalikult. On esinenud juhtumeid, et õpilane laenutab raamatuid selleks, et neid lugejakaardil oleks võimalikult palju. Seda pidurdati sellega, et vestluse korras püüti välja selgitada, kas õpilane on raamatut lugenud ja selle sisust aru saanud või mitte. Kui raamatute laenutamisel ei ole võimalik lugejaga pikemalt vestelda, siis piirduakse sellega, et lugejale esitatakse tagastatud raamatu sisu kohta mõned küsimused. Näiteks A. Gaidari jutustuse „Kool" puhul: Miks nimetab autor oma teost „Kooliks"? Millist osa Borissi elus mängis kool, milles ta õppis? Võrdle seda kooli meie nõukogude kooliga jne. V. Katajevi teose „Valendab üksik puri" puhul: Kumb pois- test meeldis sulle rohkem, kas Petja või Gavrik? Põhjenda, miks? või „Vasjok Trubatšovi" puhul: Kuidas toimiksid sina Vasjoki või Saša asemel? jne.

Tihti kutsub raamatukoguhoidja enda juurde neid õpilasi, kes ei armasta lugeda. Ta tutvustab neile huvitavamaid raamatuid, palub lugeda vitriinis raamatute sisu kokkuvõtteid, loeb ise neile ette katkendeid jne. Sel teel on mõnestki mittelugejast saanud lugeja. Praegu on koolis vaid mõni üksik õpilane, kes raamatukogu ei kasuta. Leppides kokku vastava klassi juhatajaga, külastab sm. Alas sageli klassikollektiivi kas klassijuhatajatunnis või midu. Kontakt tema ja õpetajate vahel on tihe.

Isiklike raamatukogude soetamise propageerimiseks on koolis korraldatud õpilaste isiklike raamatukogude näitusi nii raamatukoguruumis kui ka pioneeride toas. Pole raske tuua näiteid õpilastest, kelle isiklikud raamatukogud ulatuvad juba 100 ja enama eksemplarini. Kuna raamatukoguhoidja töötab koolis ühtlasi ka raamatute ühiskondliku levitajana, siis täiendavad paljud õpilased, õpetajad ja teenistujad oma isiklikke raamatukogusid just tema kaudu. Koolis avatud raamatumuügipunkti kaudu ostsid õpilased, õpetajad ja teenistujad 1954. a. kogusummas 7750 rbl. väärtuses uusi raamatuid.

Isiklik ajalehtede ja ajakirjade tellimine toimub koolis samuti raamatukogu kaudu. V—VII klassides on tublimate õpilaste seast valitud ajakirjanduse tellimise volinikud. I—IV klassides lasub see töö klassi

õpetajal. Kooli üldlevitajaks on raamatukoguhoidja, kes juhib ajakirjanduse tellimist ja lugemist vastavate levitajate kaudu, valgustab ajakirjanduse tellimise olukorda kooli seinalehes, kogub levitajailt tellimisi, vormistab õpetajate ja teenistujate isiklikud tellimised ja peab ühendust kohaliku sidejaoskonna instruktor-organisaatoriga. Kui mõned aastad tagasi jättis ajakirjanduse tellimine koolis veel soovida, siis praegu võib sellega täiesti rahule jääda. Käesoleva aasta I kvartalis telliti seitsmesaja õpilase poolt kogusummas 670 eksemplari aja-lehti-ajakirju.

Et raamatukogu võiks laitmatult töötada, on raamatukoguhoidja enda ümber koondanud kaheksaliikmelise aktiivi õpilaste hulgast. Aktiivi kaasabil tehakse mitmesuguseid tehnilisi töid, nagu raamatute parandamine ja köitmine, uute raamatute lugemiseks ettevalmistamine jne. Tavaliselt toimub ka plakatite valmistamine aktiivi kaasabil. Viimastel aastatel on selles osas eriti silma paistnud õpilased Tiiu Kompus, Mai Saar ja Riina Laide VII klassist, Marje Seppel ja Helve Sepp VI klassist jt. Head abi osutavad mõned aktivistid raamatukoguhoidjale, aidates lugejatel valida sobivat kirjandust. Vanemate klasside õpilased pakuvad sageli oma abi raamatukogu korrastamisel. Eelmisel õppeaastal köideti õpilaste poolt ca 50 kulunud raamatut (M. Metsaviir, O. Grossmann jt.).

Sageli on õpetajatel ja õpilastel vaja mitmesuguseid materjale ettekanneteks kultuurihommikutel, klassijuhatajatundides, õpilasorganisatsioonide koosolekuil, enesetäiendamiseks jne. Neil kordadel pööratakse abi saamiseks tavaliselt raamatukoguhoidja poole. Selle töö hõlbustamiseks on sm. Alas aluse pannud bibliograafilisele kartoteegile. Selle kaudu on tal kerge varustada soovijaid vajaliku materjaliga. Praegu sisaldab kartoteek ca 100 kaarti.

Et õpilastel oleks raamatute laenutamisel kergem orienteeruda, on raamatukoguruumis välja pandud mitmesugused juhendid ja nimekirjad: soovitatava ilukirjanduse nimekiri (eraldi I—IV klassile ja V—VII klassile), õppeprogrammides märgitud kirjandus klassiväliseks lugemiseks (klasside kaupa alates IV klassist), soovitatava populaarteadusliku kirjanduse nimekiri, raamatukogu kasutamise juhend ja raamatukogu tööplaan.

Õpilaste klassivälise lugemist suunavad nii raamatukoguhoidja, eesti keele ja kirjanduse õpetajad kui ka klassijuhatajad. Igal V—VII klassi õpilasel on sisse seatud klassivälise lugemise vihik, mida sisuliselt kontrollib eesti keele õpetaja. Kooli õppealajuhataja sm. Heljo Kreis, kes töötab koolis ka eesti keele ja kirjanduse õpetajana, teeb seda tööd väga põhjalikult. Ta kontrollib ja hindab iga oma õpilase klassivälise lugemise vihikut. Selle tulemusena on klassivälise lugemise vihikud tema poolt õpetatavates klassides nii vormilt kui sisult head. Nendesse vihikutesse on märgitud loetud raamatute kohta järgmised andmed: autor, teose pealkiri, lugemise aeg ja õpilase hinnang teose kohta (meeldis, meeldis väga, ei meeldinud). Samas vihikus (II osas) on sisse kantud ka arvamus teose sisu kohta koos meeldinud tsitaatidega. Sissekandeid ei tehta mitte üksnes kohustusliku lektüüri kohta, vaid kõigi teoste kohta, mida õpilased loevad. See annab võimaluse kontrollida õpilaste lugemisvara ning vajaduse korral seda suunata.

Uhaks paremaks klassiväliseks lugejaks koolis on kooli õpilaskomi-

tee esimees pioneer Lilian Buldakov VII b klassist. Ta loeb väga palju ja põhjalikult, mida näitavad ka tema poolt tehtud sissekanded klassivälise lugemise vihikusse.

Raamatukogus on praegu 5303 raamatut. Sellest õpilaste kogus 4134 raamatut ja õpetajate kogus 1169 raamatut. Õpilastele I—IV klassini on kasutada ca 1500 raamatut, V—VII klassi õpilastel aga ca 2500 raamatut. Populaarteaduslikke raamatuid on ca 1000, ilukirjanduslikke ca 3000. Õpetajate raamatukogus on ilukirjanduslikke teoseid ainult 150, ühiskondlik-poliitilisi ja pedagoogilis-metoodilisi ca 1000 eksemplari.

Arvestades raamatukogu suurt osa kooli õppe-kasvatustöös, oleks hea, kui raamatukogudele määratavat eelarvelist krediiti suurendataks sedavõrd, et koolil oleks võimalik osta kõik vajalikud ilmunud raamatud, samuti tellida ajalehti ja ajakirju ning et määratav krediit kindlustaks ka kulunud raamatute parandamise vastavates töökodades.

MEIE KOOL SUVEL.

L. LEBBIN,

Tallinna XVI Keskkooli direktor.

Iga kooli kollektiivi ja eeskätt kooli juhtkonna üheks tähtsamaks ülesandeks on hoolikalt läbi mõelda kooli õpetajate ja õpilaste töö suvel ja uueks õppeaastaks ettevalmistumise küsimused. Sellest, kuidas uus õppeaasta on ette valmistatud, oleneb suuresti selle õppeaasta töö, eriti esimesel õppeveerandil.

Käesolev suvi on mitmeti erinev möödunud. Tänavu tähistatakse kogu meie vabariigis pidulikult Eesti NSV 15. aastapäeva. Aastapäeva pidustustest võtab osa koolinoori kogu vabariigist. Tallinna koolidel oli juunis ülelinnaline pioneeride kokkutulek ja suvespartakiaad. Kõik need suurüritused nõudsid koolitöö eriti hoolikat organiseerimist ja planeerimist. Lisaks sellele tuli kõigil koolidel vastavalt Eesti NSV haridusministri käskkirjale rakendada töösse kolhooside abistamiseks maisi kasvatamisel. Loomulikult ei tohi ükski kool nende kooliväliste suurürituste kõrval unustusse jätta kooli enda ettevalmistust uueks õppeaastaks: kooli õppe-katseaeda, uute õpilaste vastuvõttu jne.

Väga tähtis kõigi nende ürituste teostamisel on kooli pedagoogilise personali puhkuse õige organiseerimine. Tuleb arvesse võtta seda, et käesoleval aastal esmakordselt lisandub kõrgemates õppeasutustes õppivate õpetajate-kaugõppelaste 48-päevalisele korralisele puhkusele veel 30 päeva õppepuhkust. Ka see on oluline moment, mida kooli suvise töö organiseerimisel tuli kindlasti arvestada.

Tallinna XVI Keskkooli partei algorganisatsioon kuulab maikuu teisel poolel kooli direktori aruande kooli ettevalmistamisest uueks õppeaastaks. Partei koosolek leidis, et kooli juhtkond on igakülgsest läbi mõtelnud ja õigesti kavastanud kooli töö suveks. Koosolekul vastu võetud konkreetne otsus abistab omakorda kooli juhtkonda kõigi ette nähtud plaanide ellurakendamisel.

Meie kooli ametiühingukomitee koos direktsiooniga töötas juba aprillikuu alguseks välja õpetajate suvepuhkuse graafiku. Teatavaid raskusi on sellega, et meil õpib 19 õpetajat kaugõppe teel mitmesugustes kõrgemates õppeasutustes. See on üle ühe kolmandiku õpetajate üldarvust. Kuigi enamik neist sai osa õppepuhkust kätte juba talvisel ja kevadisel õppetöö vaheajal, raskendab kaugõppelaste pikk suvepuhkus siiski mõningal määral kooli suvise töö korraldamist. Kooli ametiühingukomitee tubli organiseerimise tulemusel läks meil siiski korda planeerida kooli suvine töö nii, et saime arvesse võtta kõigi õpetajate soove nende puhkuse osas; samuti saavad kõik õpetajad kätte seadusega ettenähtud puhkuse. Selleks vestles ametiühingukomitee esimees sm. Vahtrik individuaalselt iga õpetajaga tema soovidest puhkuse osas. Seega vältisime arusaamatused selles küsimuses. Uksikutel juhtudel tuli küll mõnele õpetajale anda puhkus kahes osas, kuid õpetajad said aru kollektiivi ees seisvaist ülesandeist ja nõustusid sellega. Õpetajate puhkuse graafik paigutati õpetajate tuppa teadete tahvliile. Samuti on kõigi õpetajatega kokku lepitud tuleva õppeaasta koormuse suhtes ja on kindlaks määratud klassijuhatajad. Õpetajad valmistusid juba eksamite perioodil uueks õppeaastaks. Nad olid assistentideks eksameil neis klassides, kus nad eeloleval õppeaastal õpetama hakkavad. Meie kooli õpetajate koosseis on kujunemas püsivaks. Suvel lahkus kooli 50-st õpetajast ainult 2, kes siirduvad statsionaarselt edasi õppima. Kogu ülejäänud õpetajate kaader töötab edasi, lisandub vaid kooli suurenemise tõttu veel 5 uut õpetajat. Meie töötahteline kollektiiv on pingsas töös kujunenud ühtseks tervikuks ja sellest on koolile kahtlemata suur kasu.

Kaugõppes õppivail õpetajail oli meil kogu õppeaasta vältel vähemalt neli vaba õhtut nädalas; peale selle oli valdaval osal neist üks päev nädalas „õppimise päevaks“, s. o. tunniplaanis ilma tundideta. Selle tulemusena jõuavad meie õpetajad kaugõppes korralikult edasi. Käesoleval suvel läks meie koolist kaks õpetajat Pedagoogilise Instituudi riigieksameile — matemaatika õpetaja Kärner ja kooli direktor. Ülejäänud õpetajad-kaugõppelased tegid kontrolltööd ja võtavad osa järjekordsest eksamisessioonist. Kooli ametiühingukomitee ja kooli direktsioon kontrollivad pidevalt kaugõppelaste õppeedukust, peetakse kindlat arvestust kaugõppes õppivate õpetajate õppeedukuse üle.

Tallinna Mererajooni pioneeride V kokkutulekul, mis toimus aprillikuus, esitati meie kooli Johannes Lauristini nimeline pioneerimalev kui rajooni parim autasustamiseks ELKNU Keskkomitee aukirjaga. See kohustas pioneerimalevat eriti hästi ette valmistuma ülelinnaliseks pioneeride kokkutulekuks. Pioneerimaleva nõukogu liikmed vestlesid iga kokkutulekust osavõtva pioneeriga ja panid talle südamele hoida kõrgel oma maleva au. Korrastati eksponaate näituseks; veerandi viimastes laulutundides ja pioneerikoondustel kõlasid kokkutulekul lauldavad pioneerilaulud. Vanempioneerijuht sm. Mikk astus ühendusse paljude pioneeride vanematega ning selgitas neile pioneeride kokkutulekust osavõtu vajadust.

Meie kooli pioneerimaleva esindajad võtavad koos Kose rajooni Pikavere kooli pioneerimalevaga osa ka Kose rajooni pioneeride kokkutulekust. Pioneeride edasistest üritustest suvevaheajal võiks nimetada VI-a klassi pioneerirühma osavõttu „Sädeme“ matkavõistlustest.

Kehakultuuri õpetajate sm. Luutsalu ja sm. Ubari organiseerimisel valmistuti Tallinna spartakiaadiks. Toimus koolisisene spartakiaad, võeti osa ka šeflusaluse Pikavere kooli spartakiaadist.

Samuti on igati läbi mõeldud osavõtt Eesti NSV 15. aastapäevale pühendatud üldlaulupeost. Laulupeole läheb meilt 80-liikmeline lastekoor. Laulupeo eelproovidel on koor koos teiste Mererajooni koolide lastekooridega pälvinud üldjuhtide seltsimeeste Leinuse ja Pajupuu kõrge hinnangu. Koori liikmed otsustasid tulla laulupeole ühtlases riides.

Suurt tähelepanu pööras kooli parteiorganisatsioon haridusministri käskkirja täitmisele kolhoosi abistamise kohta maisi kasvatamisel. Meie koolil on käesoleval õppeaastal loodud sõbralikud šeflussidemed Kose rajooni Pikavere 7-klassilise kooliga. Maikuus toimus Pikavere kooli näitus ja isetegevuse ülevaatus, millest võttis osa ka esindajaid meie koolist. Seal saime tuttavaks Pikavere kooli läheduses asuva Lembitu kolhoosi esimehe sm. V. Valgega ja samas küpseski mõte — luua šeflussidemed kolhoosi ja XVI Keskkooli vahel. Lembitu kolhoosis külvati sel aastal 50 ha maisi. Poole sellest võtsid meie õpilased komso-moliorganisatsiooni initsiatiivil endi hooldada. Iga nädal suuname šeflusalusesse kolhoosi 10—15-liikmelise õpilaste brigaadi, kelle ülesandeks on maisi eest hoolitsemine. Iga brigaadiga on maal kaasas ka üks õpetaja või lastevanemate komitee presiidiumi liige. Nii käib suvel maal maisi kasvatamas ligi 200 õpilast. Meie koolis on palju õpilasi, kes on maalt pärit ja kes suvel lähevad vanemate juurde maale. Neile tegime ülesandeks hoolitseda maisi kasvatamise eest kodukolhoosis ja nõuame neilt sügisel kooli tulles sellekohaseid kirjalikke tõendeid kolhoosi juhatusele.

Selle küsimusega on tihedalt seotud töö kooli õppe-katseaias. Õppekatseaias töötamise organiseerisime kindla graafiku järgi, mille kohaselt kõik õpilased alates II klassist peavad suvel kooliaias töötama. Määrasime kindlad tööpäevad igale klassile. Mullused kogemused näitasid, et kõik õpilased ei täida kohusetundlikult neid ülesandeid. Selle vastu võitlemiseks astus kool juba kevadel kontakti õpilaste vanematega ja tegi neile teatavaks, et aiatöö koolis, mida lapsel tegelikult tuleb teha paar-kolm korda suve jooksul, on kohustuslik. Loomulikult võtame ka sellest tööst sügisel kokkuvõtteid tehes arvesse tõendeid selle kohta, et laps on suvel olnud maal ja töötanud seal kolhoosis ning ei ole selle tõttu saanud töötada kooliaias. Noored naturalistid on juba kevadel oma katselappidel alustanud huvitavaid vaatlusi ja katseid, mida nad jälgivad kogu suve kestel. Ka hoolitsevad nad oma individuaalsete katselappide eest. Eriti pööravad noored naturalistid tähelepanu katsetele mitut sorti maisiga. Õppe-katseaias tööde kalenderplaanis on ette nähtud konkreetseid ülesanded, selle järgi käibki töö. Õppe-katseaias juhataja õp. Neitsov õpib samuti kaugõppes, teda asendavad järjekorras teised bioloogia ja geograafia õpetajad ning kooli laborant. Väga oluline aiatööde puhul on õpilaste hea distsipliin. Loodame, et sel aastal saavutame paremaid tulemusi just selle tõttu, et meil on kodudega tihedam kontakt ja et me selgitame lastevanemaile pidevalt õppe-katseaias töötamise tähtsust õpilaste teadmiste süvendamisel ja armastuse kasvatamisel põllumajanduse vastu.

Väga olulise tähtsusega on suvel uue õppeaasta ettevalmistamine. Organiseerime kooli juhtkonna töö nii, et direktorit asendavad riigi-

eksameil oleku aegu ja sellele järgneval kuuajalisel puhkusel ainult õppealajuhatajad. Osa puhkust võttis kooli juhtkond välja juba jaanuari- ja veebruarikuus, et paremini organiseerida puhkuse ja asendamise küsimust suvel. Maikuu vältel tegi kooli kollektiiv, eeskätt just mikrorajooni eest vastutav õpetaja sm. Markus, suure töö uuel õppeaastal kooli tulevate laste arvelevõtmiseks. Maikuu toimus koolis ka lastehommik neile lastele. Lastevanemad kuulasid ettekannet teemal „Kuidas valmistada last ette koolitulekuks“, lapsed aga tutvusid oma tulevaste õpetajatega, kooliruumidega, mängisid koos oma tulevaste koolikaaslastega ja kuulasid nende isetegevuskontserti. Samal päeval toimus ka eelregistreerimine kooli, kusjuures igale lapsevanemale tule-tati meelde, et lapse dokumendid tuleb koolile esitada tingimata aja-vahemikul 1. juunist kuni 31. juulini. Saavutati tihe ja sõbralik kon-takt lastevanematega. Kuna propageerisime seda lastehommikut oma mikrorajoonis nii õpilaste kaudu, ajalehes avaldatud teadaandega kui ka kuulutustega majavalitsuses ja koolis, siis tuli sel päeval kooli isegi selliseid lapsi, keda majavalitsus ja asutuste komandandid ning era-majade omanikud vastava vormi järgi esitatavas teadaandes koolile ei olnudki teatanud. Üritus õigustas ennast täiel määral. Olème oma koolis sellise ürituse korraldanud juba teist õppeaastat ja võib öelda, et see kujuneb koolile uueks kauniks traditsiooniks, mis seob tule-vasi õpilasi ja lapsevanemaid kooliga.

See ei võta aga kooli juhtkonnalt mingil määral vastutust uute õpi-laste registreerimise eest suvel. Möödunud õppeaasta kogemuste alu-sel võib öelda, et vaatamata kooli poolt esitatud nõudmistele, esineb siiski ligi paarkümmend tulevase esimese klassi õpilase vanemat, kes tingimata toovad dokumendid pärast 1. augustit ja pöhandavad ka veel, kui neile tehakse märkus hilinemise kohta. Püüame selliseid tõr-kuvaid lapsevanemaid sel aastal leida aegsasti, et meil ei tuleks sügi-sel asjatuid arusaamatusi.

Teiseks tähtsaks ülesandeks uueks õppeaastaks ettevalmistumisel on kooli õppe-kasvatustöö plaani koostamine. See algas õieti juba äsjalõppenud õppeaasta neljandal veerandil. Kooli juhtkonna poolt töötati selle õppeaasta tööplaani alusel välja tööplaani sisukord. Sisukorra iga punkt anti kooli vastava ala töötajatele läbi arutada ja nõuti neilt ettepanekuid uue plaani jaoks. Enne puhkusele minekut esitavad õpetajad need ettepanekud kooli juhtkonnale, antud juhul õppealajuhatajale. Vanemate klasside õppealajuhataja sm. Kõverjalg teeb suve vältel omapoolsed ettepanekud, samuti algklasside õppeala-juhataja sm. Uuk. Lõplikult viimistleb selle kollektiivselt valminud õppe-kasvatustöö plaani kooli direktor augustikuu teisel poolel tööle tülles. Plaan kinnitatakse pedagoogilise nõukogu koosolekul 30. augus-til. Ka 1954/1955. õppeaastal alustasime 1. septembril õppetööd juba enne kinnitatud tööplaani järgi. Peab ütleva, et see andis koolitööle kindluse ja rütmi esimesest õppetunnist alates. Loomulikult kuuluvad siia juurde juba enne õppeaasta algust koostatud kindel tunniplaan ja õpetajate korralikult ettevalmistatud tunnid, alates esimesest õppe-tunnist 1. septembril.

Olème möödunud õppeaastal suutnud hoida kooli ruumid, nii klas-sid kui koridorid, põhiliselt puhtatena. Kool ei vaja juba teist aastat riigilt raha sanitaarremondiks. Ilusa algatusega tulid mai keskpaiku

välja aga VI-c klassi õpilased: nad tegid ettepaneku, et iga klass värskendaks, s. o. vajaduse korral valgendaks ja värviks uueks õppeaastaks selle klassiruumi, kus ta hakkab õppima. Arutasime VI-c klassi õpilaste üleskutse läbi kõigepealt klassijuhatajatega, kes kiitsid selle heaks. Seejärel arutati VI-c klassi õpilaste üleskutse läbi lastevanemate koosolekul, kes samuti nõustusid sellega ja lubasid lapsi nende ettevõttes abistada. Enne õppetöö lõppu ilmus kooli seinale tahvel, kus kooli direksioon tegi kõigile õpilastele teatavaks VI-c klassi üleskutse, kiitis selle omalt poolt heaks ja tegi teatavaks tuleva-aastased klassid, klassijuhatajad ja iga klassi ruumi. Püüdsime hästi järele kaaluda klasside paigutamise küsimuse — jätta võimalikult rohkem klasse oma endistesse ruumidesse või paigutada nad uutesse ruumidesse nii, et teatud klass jääks tulevikus pikemaks ajaks samasse ruumi. Sellega tahame kasvatada lastes veelgi rohkem armastust oma klassi vastu ja äratada neis tahet hoida oma klassiruum puhtana ning mugavana. Kõik klassid tegid enne õppeaasta lõppu eespool nimetatud tahvil teatavaks kuupäeva, millal nad suvel tulevad korrastama oma klassiruumi. Klasside vahel kuulutati välja võistlus kõige ilusama klassiruumi nimele, mille selgitavad välja õpilasorganisatsioonide esindajad 1. septembril. Võitja klass saab rändpunalipu.

Selline õpilaste endi poolt tulnud algatus võis tekkida ainult seetõttu, et meie koolis on õpilastel olnud igal õppeveerandil perspektiivülesandeid, nagu kooliruumide kaunistamine, koolinäituse ettevalmistamine jt., mis on liitnud ja kujundanud klassi- ja koolikollektiivi.

Kool omalt poolt remondib suve jooksul kogu kooli inventari ja värvib koolipingid korralikult üle.

Juba väljakujunenud traditsiooni kohaselt kaunistame enne 1. septembrit kooli koridorid. Kunstiringi liikmed õpetaja Aaloe juhtimisel kogunevad juba augusti lõpul ning valmistavad koridoridesse nägusad stendid, mis näitavad meie maa tööstuse, põllumajanduse, kultuuri ja kunsti saavutusi. Kindlasti ilmub ka kooli seinalehe „Majakas“ uue õppeaasta esimene number 1. septembril.

Kogu see kooliruumide ettevalmistamine langeb käesoleval suvel meie koolis augustikuule, kuna kohe pärast eksameid kool muutus Pedagoogilise Instituudi kaugõppelaste ühiselamuks ja juuli lõpul võtab vastu laulupeolisi. Kuid ka augustikuu vältel jõutakse koostatud plaanide kohaselt kooliruumid korda seada.

Hool ja vastutustunne kooli uueks õppeaastaks ettevalmistamise alal ei tohi suvevaheajal mingil tingimusel vaibuda, vaid vastupidi — kõik vajalik peab olema sooritatud eriti suure kohusetundega, et õppeaasta alguseks, 1. septembriks, oleks kõik valmis õppetöö normaalseks alustamiseks.

UUT PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 4, 1955.

... Марксистско-ленинский принцип связи теории с практикой и педагогика.

Л. А. Медведев — Закрепление учебного материала на уроках биологии и учет знаний учащихся.

В. И. Косолапов — Диспуты и их значение в воспитании учащихся средней школы.

И. Стафеев — Школьный режим как средство воспитания у учащихся сознательной дисциплины.

А. Александров и О. Ковневский — Клуб старшеклассников как средство организации летнего отдыха.

Ю. К. Намитоков — О статье В. М. Архипова «О материальности психики и предмете психологии».

Л. К. Ерман — Борьба большевиков за вовлечение народных учителей в революционное движение 1905 г.

В. З. Смирнов — Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов о всестороннем развитии личности.

А. Д. Саблин — Педагогическая деятельность декабристов в Западной Сибири.

В. П. Лапчинская и К. И. Салимова — Борьба за реорганизацию системы школьного образования в Англии.

Критика и библиография.
Хроника.

Ajakiri «Народное образование» nr. 4, 1955.

... Идеи Ленина живут и побеждают.

Ф. Королев — Ленин и народное образование.

... «Некоторые вопросы организации учебного процесса в небольших семилетних школах» (обзор читательских откликов).

Р. Теас — Детский дом в Старой Ладоге.

К. Семенова — Летняя практика студентов педагогических институтов.

И. Финкельштейн — О некоторых недостатках в проведении экзаменов.

Заочный семинар руководителей школ.

Критика и библиография.

В странах народной демократии.
Хроника.

Ajakiri «Начальная школа» nr. 4, 1955.

... В. И. Ленин о культурной революции.

О. М. Никифорова — Памятные места.

И. А. Каиров — Общее и политехническое образование.

П. А. Завитаев — Кукурузу — на школьные учебно-опытные участки.

Ф. Д. Костенко — Повторение по русскому языку в IV классе в четвертой четверти.

В. К. Ягодковская — Проверка знаний и навыков по русскому языку в I—III классах в четвертой четверти.

Л. Н. Скаткин — Повторение пройденного по арифметике в IV классе.

М. Н. Розанов — Проверка знаний и навыков по арифметике в I—III классах.

П. П. Иванов — Работа учащихся начальных классов на школьном учебно-опытном участке.

Р. И. Попова — Из опыта работы на учебно-опытном участке однокомплектной школы.

В. В. Литвинов — В. В. Маяковский.

В помощь самообразованию.
Обсуждаем новые учебники.
Хроника.

**Ажакігі «Русский язык в школе»
nr. 2, 1955.**

... Ленин и культура языка.
... О подготовке и проведении экзаменов по русскому языку в семилетних и средних школах в 1955 году.
А. Н. Гвоздев — О соотношении форм несовершенного и совершенного видов.
Н. С. Авилова — К вопросу о словообразовательных типах русского глагола.

Г. М. Макаров — Несогласованное именное определение с пространственным значением.

... Обзор поступивших в редакцию корреспонденций по вопросам правописания.

... К итогам дискуссии по вопросам правописания.

В. В. Литвинов — Вопросы языка поэзии В. В. Маяковского на уроках литературы в средней школе.

И. А. Фигуровский — Ознакомление учащихся с понятием видов и времен глагола.

М. В. Ушаков — Слова, грамматически не связанные с членами предложения.

Л. А. Новикова — О некоторых формах обобщенного повторения грамматики.

Н. А. Жданов — Изучение темы «Прямая и косвенная речь».

Б. А. Дмитриев — Изучение типов простого предложения в старших классах.

М. Н. Леонова-Борисова — Трудности обучения русской грамоте в нерусской школе.

Критика и библиография.

Хроника.

Консультация.

**Ажакігі «Иностранные языки
в школе» nr. 2, 1955.**

... Великая жизнеутверждающая сила идей ленинизма.

... За высокое качество учебников по иностранным языкам.

А. И. Смирницкий — Перфект и категория временной отнесенности.

И. М. Соловьева — Языкознание и психология.

О. В. Кржевская — О стилистическом употреблении имперфекта индикатива в современном французском языке.

С. А. Копорский — Н. Г. Чернышевский и иностранные языки.

М. Фалькнер — Как работать над переводом текстов в X классе.

В. М. Шкварцов — Как обучать управлению глаголов в немецком языке.

Р. М. Адлер — Планирование в X классе.

Г. Н. Классен — Улучшить умение переводить.

Письма в редакцию.

Критика и библиография.

**Ажакігі «Химия в школе»
nr. 2, 1955.**

... В. И. Ленин — организатор и вождь коммунистической партии и советского государства.

П. Г. Угрюмов — Газификация твердого топлива.

В. А. Покровский — Окись этилена и ее применение.

Н. С. Козлов — Александр Порфирьевич Бородин.

Д. М. Кирышкин — К методике демонстраций опытов по химии.

З. Ф. Голикова — Из опыта атеистического воспитания учащихся на занятиях по химии.

Б. Б. Бланкман — Лабораторные и практические занятия по химии в школе рабочей молодежи.

Е. И. Быкова и Ю. В. Плетнер — Использование сухого льда на уроках химии.

Эксперимент.

Внеклассная работа.

Наша трибуна.

Критика и библиография.

Информация.

Ажакігі «География в школе»

nr. 2, 1955.

А. А. Перловский — В. И. Ленин — великий вождь и учитель трудящихся всего мира.

И. И. Самойлов — Практические работы по географии.

З. Г. Фрейкин — Ашхабад.

И. И. Андреев — Пешком через Кара-Кумы.

Ю. Г. Саушкин — Современная Польша, ее географическая наука и преподавание географии в высшей и средней школе.

А. Геденов — Жюль Верн и его юные советские читатели.

П. Н. Карницкий — О подготовке окончивших семилетнюю школу в области математической географии.

Л. Панчешникова — Тема «Латинская Америка» на уроках в IX классе.

Обмен опытом.

Географические новости.

В странах народной демократии.

Хроника.

Библиография.

Ajakiri «Математика в школе»
т. 2, 1955.

... Всепобеждающая сила идей ленинизма.

Н. Ф. Четверухин — О некоторых методологических вопросах в преподавании геометрии.

Г. К. Остапов — Элементарные методы вычисления логарифмов.

С. В. Филичев — О требованиях к письменным работам на аттестат зрелости.

И. И. Смирнов — О требованиях к выполнению экзаменационных работ по геометрии на аттестат зрелости и об оценке этих работ.

И. А. Рассыпнов — О подготовке к письменной работе по геометрии с тригонометрией на аттестат зрелости.

С. М. Чуканцов — О математической подготовке оканчивающих среднюю школу.

В. Е. Семенов — О некоторых вопросах математики в средней школе.

Л. Ш. Матлин — О некоторых недочетах в знаниях учащихся.

М. Р. Линдер — О математической подготовке учащихся, окончивших VII класс.

Е. Н. Золотовицкий — Некоторые итоги приемных испытаний в Московский техникум советской торговли.

П. М. Савчук — О приемных экзаменах по математике в Сталингорский горный техникум.

Е. С. Березанская — К вопросу о состоянии знаний учащихся VIII класса средней школы по алгебре.

В. И. Беляев — О тождественных преобразованиях иррациональных выражений в курсе VIII класса.

Критика и библиография.

Хроника.

Задачи.

Ajakiri «Физика в школе»
т. 2, 1955.

... Всепобеждающая сила ленинских идей.

А. Ф. Кононов — К 200-летию Московского университета.

Л. С. Соколов и И. И. Иванов — Московский метрополитен.

Проф. И. И. Соколов — Урок в преподавании физики.

Г. П. Европини и Н. А. Щербаков — Понятие об интерференции и дифракции света в курсе X класса.

В. А. Буров — Об изложении люминесценции в X классе.

С. И. Юров — К изложению темы «Механическая энергия» (В помощь начинающим учителям).

Л. А. Васильев — Генератор токов звуковой частоты.

М. С. Шимхович — Об опытным установлении зависимости между силой, массой и ускорением.

А. Т. Сословская и Г. М. Стуров — Сигнализаторы с биметаллическими пластинками.

А. И. Пушко — О многополюсном намагничении.

И. В. Попов и Ю. М. Мамонтова — Экспериментальная задача с производственным содержанием.

Б. С. Зворыкин. Демонстрация кинокольцовок кинопроектором 16-НП-6.

Обмен опытом.

Критика и библиография.

Хроника.

SISUKORD

Juhtkiri. Õpetajate augustikuu nõupidamised nõuavad hoolsat ettevalmistust 321

I. Stafejev. Koolirežiim kui õpilastes teadliku distsipliini kasvatamise vahend 326
 Teaduslik-ateistlikust kasvatustööst bioloogia õpetamisel 332

E. Koemets. IV—VI klassi õppe-
 edukuse probleeme 341

H. Saarniit. Haridusolud kodanlikus Eestis aastail 1920—1924 353

Kr. Kure. Tegusõnalisest liitõeldisest eesti keeles 359

A. Tiki. Kooliraamatukogu tööst 371

L. Lebbin. Meie kool suvel 376
 Uut pedagoogilist kirjandust 381

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Августовские совещания учителей требуют тщательной подготовки 321

И. Стафеев. Школьный режим как средство воспитания у учащихся сознательной дисциплины 326
 Научно-атеистическое воспитание учащихся в процессе преподавания биологии 332

Э. Коэмets. Проблемы успеваемости в IV—VI классах 341

Х. Саарнийт. Состояние народного образования буржуазной Эстонии в 1920—1924 годах 353

Кр. Куре. О сложном глагольном сказуемом в эстонском языке 359

А. Тики. О работе школьной библиотеки 371

Л. Леббин. Наша школа летом 376
 Новая педагогическая литература 381

Toimetuse kolleegium: R. Meriloo (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner, R. Kalling, M. Salum, M. Leitsalu.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 5. VI 1955. Trükkimisele antud 15. VI 1955. Trükiarv 3330. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,74. MB-10982. Tellimise nr. 878. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



126 - 8776-19765
6)

Rbl. 3.—

712
9