

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

12
1960

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVIII AASTAKAIK

NR. 12

DETSEMBER

1960

*Kõikjal valmistatakse
hoolega näärdeks.*

*Kiviõli 1. keskkooli
5-b klassi õpilane pio-
neer Olev Luige käst-
töö tunnis siluetti lakki-
mas.*



881

~~AD~~ Fr. R. Kraatzwaldi nim.
Eesti NSV Riiklik
Raamatukogu

Kasvatustöös oleneb palju klassijuhatajast

Hariduselu ümberkorraldamine areneb Nõukogudemaal hoogsate sammudega. Täites partei ja valitsuse juhendeid, tugevdavad koolid õpetamise sidet eluga, kommunismi ehitamise praktikaga, võitlevad kindlate teadmiste andmise ja õpetamise kõrge ideelisuse eest, õpilaste aktiivsuse, omaalgatuse ja isetegevuse igakülgse arendamise eest. Koolireformi esimesed tugevad võrsed kinnitavad veenvalt, kui võrd õigeaegne oli partei ja valitsuse poolt kavandatud haridussüsteemi reorganiseerimise plaan. Nõukogude kool vabaneb otsustavalt minevikupärandist — õpetamise elukaugusest ja formalismist — ning saavutab järjest suuremat edu kommunistliku ühiskonna liikme kasvatamisel, sellise inimese kasvatamisel, kelles on vaimne rikkus, üllad moraaliomadused ja füüsiline täiuslikkus harmooniliselt ühendatud.

Nõukogude koolis tehtava kasvatustöö põhieesmärk on sõnastatud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesides «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest meie maal». See seisneb selles, et meie «kool peab ette valmistama igakülgsest haritud inimesi, kes tunnevad hästi teaduse aluseid ja on samal ajal võimaliselt süstemaatiliselt füüsilist tööd tegema; ta peab kasvatama noorsoos püüet olla ühiskonnale kasulik, võtta aktiivselt osa ühiskonnale vajalike väärtuste loomisest».

Seda põhieesmärki suudab meie kool täita üksnes siis, kui õppe- ja kasvatustöö on kõikides sfäärides hästi organiseeritud, kui iga õppetund ja iga üritus koolis arendab õpilaste silmaringi, avardab nende teadmisi ja karastab neid ideeliselt. Õppeainetes antavate teadmiste kogusumma peab olema tugevaks aluseks noorsoo materialistlikule maailmavaatele, veendumuste ja tõekspidamiste süsteemile, peab aitama leida väärlist kohta elus. Kuid õppetundides tehtava kasvatustöö kõrval mõjutavad õppiva noore kujunemist veel mitmed teisedki tegurid, nagu näiteks tegevus pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, klassivälised ringides jm., mille eesmärgiks on õpilaste ideeline ja vaimne

arendamine, nende organisatorlike võimete väljakujundamine.

Tähtsaks lüliks kasvatustöös on klassijuhataja, kelle ülesannete ring on seoses koolireformiga märgatavalt laienenud. Nõukogude koolis ei ole klassijuhataja teatavale õpilaste grupile ainult kuraatoriks või järelevaatajaks, vaid eelkõige õpilaskollektiivi elu aktiivseks organisatoriks ning juhendajaks, selle kollektiivi ideeliseks ja vaimseks juhiks. Klassijuhataja aitab mitmel viisil kaasa kollektiivi iga üksiku liikme vaadete, veendumuste ja moraaliomaduste kujundamisele, arendab omaalgatust ja isetegevust, loob võimalused iga noore organisatorlike võimete arendamiseks. Klassijuhataja ühtlustab oma klassi aineõpetajate tööd, peab sidet õpilaste kodudega ning on pedagoogiliste teadmiste ja oskuste tähtsaimaks levitajaks kooli lähemas ümbruses.

Seoses üleminekuga uuele koolile astub klassijuhataja tegevuses täiesti uudsena esile tema töö selles töökollektiivis, kuhu noored lähevad kaasaegse toolmise saladusi tundma õppima. Uue inimese kasvatamine nõuab igalt klassijuhatajalt järjest kindlamat õpilaskollektiivi suunamist ja juhtimist, selle ideelist kasvatamist ning ühise tegevuse, kogu klassi elu sisukamaks ja mitmekesisemaks muutmist.

Neid suuri ülesandeid saavad klassijuhatajad täita üksnes siis, kui kõigjal hakatakse sellele tööle suuremat tähelepanu pöörama, kui klassijuhatajas hakatakse nägema kasvatustöö kesket organisatorit ning teda igal sammul abistatakse.

Meie vabariigis on mitmeid koole, kus klassijuhatajate suunamine ja nende tööalase kvalifikatsiooni tõstmine on kooli juhtkonna pideva tähelepanu orbiidis. Nii töötavad Tallinna 21. keskkoolis, Kingisepa 1. keskkoolis ja veel mitmes koolis klassijuhatajate koondised, kus süstemaatiliselt arutatakse kommunistliku kasvatusprobleeme. Tallinna 21. keskkoolis on koondisele antud arutada järgmised olulised tööõigud: kollektiivi kujundamine ja kasvatamine, tootmispraktika organiseerimine 9. klassides, õppepraktika organiseerimine kevadel ja suvel, ühiskondlikult

kasuliku töö korraldamine jne. Kingissepa 1. keskkoolis on klassijuhatajad asunud ühiselt välja töötama kindlat kasvatustöö süsteemi, mis toetub eelmisel aastal tehtud tähelepanekutele ning üldistustele; väga suurel määral on siin abi suvel avaldatud poliitiliste teadmiste aluste programmi projektist.

Nii talitatakse koolides, kus õigesti mõistetakse klassijuhatajate osa noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Selle kõrval aga täheldame, et mitte veel kõigis koolides ei saada aru klassijuhataja ülesannetest seoses üleminekuga uuele koolisüsteemile. Leidub koole ja pedagooge, kes väidavad: kui me rõhutame ideelisuse momenti iga aine õpetamisel ning nõuame, et iga õpetaja oleks ühteageu ka kasvataja, siis klassijuhataja ülesanded vähenevad. Selle tõitu ongi mõnel pool hakatud klassijuhatajatelt vähem nõudma, taandatud nad tihtipeale klassi ja koolidirektiooni vahendaja ning puuduste ja korralduslike juurdleja vähendudlikku osasse. Teiselt poolt on veel koole, kus klassijuhataja peab oma tegevusega korvama puudujäägid aineõpetajate töös. Viimastelt nõutakse ainult õpetatava aine edasiandmist programmi piires, elavam reageerimine elule, aktuaalsete päevaprobleemide käsitlemine igas valdkonnas olevat üksnes klassijuhataja ülesanne.

Tuleb märkida, et nii üks kui teine käsitlus on väär. Me nõuame kõigilt aineõpetajailt kasvatustööd, õpetamise kõrget ideelisust, elavat reageerimist kaasaja kõige aktuaalsematele probleemidele, kuid ei vähenda sealjuures klassijuhataja kui kasvataja osatähtsust.

*

Nagu juba märgitud, on klassijuhataja kõigepealt klassikollektiivi ideeline juht ja organisator. Tema tegevusest, tähelepanust ja pedagoogimeisterlikkusest oleneb, millise näo õpilaskollektiiv omandab: kas ta kujuneb terveks, monoliitseks, teotahetliseks ja -võimeliseks või leiavad kollektiivis aset ebaterverd nähtused ning temast ei kujune vajalikku tegurit iga üksiku õpilase kasvatamisel.

Klassikollektiiv on üks lüli koolikollektiivis, kus saavad alguse seltsimehelikud suhted noorte vahel, kus kujuneb kollektivismitunne, mis peab aasta-aastalt tugevnema ning valmistama noori ette elama ja töötama Nõukogudemaa töötajate suures peres. Sellist kollektiivi ei saa luua käsu või korraldusega ega mingisuguse drilli abil, selle kasvatamine ja kujundamine nõuab pikaajalist sihikindlat tegevust.

Klassikollektiivi positiivseks mõjutamiseks klassijuhataja poolt on mitmeid teid ja viise. Nagu eesrindlike pedagoogide

kogemused näitavad, on kõige tulemusrikkam selline tegevus, mis kutsub esile õpilaste omaalgatuse ja aktiivsuse. Õige on paljude klassijuhatajate seisukoht, et mida vähem moraali lugemist, seda parem, mida rohkem õpilaste enestevastastikust kontrolli, kriitilist suhtumist iseendasse ja oma kaaslastesse, seda teovõimsam on klassikollektiiv.

Õpilaste omaalgatus ja aktiivsus ärkavad üksnes siis, kui klassijuhataja õigesti suunab ja juhib kollektiivi tuumiku, klassiaktiivi tegevust. Selles väites ollakse peaaegu alati üksmeelsed, kuid mitte iga kord ei saada aru klassiaktiivi mõistest. Mõnigi kord hakatakse n.-õ. kunstlikul teel «aktiivi looma». Meenub üks klassijuhataja, kes igal sügisel esimesel koolipäeval tegi klassis teatavaks, kes sel õppeaastal klassiaktiivi kuuluvad. Mõne kohta, kes avaldas nurinat, et teda aktiivi hulka ei loeta, ütles klassijuhataja: «Tänavu ma sind aktiivi ei võta. Sina kuulusid sinna möödunud aastal. Nüüd hakkavad aktivistideks teised.»

Aktiivi ei tule otsida ega vaikuliselt kindlaks määrata. Ta on igas klassis olemas. Nooremates klassides on selleks pioneerirühm, vanemates klassides komso-moligrupp, kes on kogu kollektiivi elu keskuseks ning kelle ümber koonduvad kõik õpilased. Seega tähendab aktiiviga töötamine tegelikult klassijuhataja koostööd pioneeri- ja komso-moliorganisatsiooniga.

Teame paljusid klassijuhatajaid, kelle tihe kontakt komso-moli- ja pioneeriorganisatsiooniga on muutnud nende organisatsioonide tegevuse sisukaks ning kasvatuslikult väärtuslikuks ja selle kaudu andnud positiivse näo kogu klassikollektiivile. Nimetaksime siin Tartu 13. kooli 6. klassi juhatajat sm. Varti, kes innustab oma jõu ja nõuga klassi pioneerirühma kaksaastaku suurtest tegudest osa võtma. Tallinna 20. keskkooli 8. klassi juhataja L. Pelt on palju kaasa aidanud oma klassi pioneerirühma kujundamisele ja selle liikmetes noorte leninlaste omaduste kasvatamisele. Nimetatud rühm omandab juba möödunud aastal õiguse kanda seitsaastaku kaaslaste austavat nimetust. Peamiselt klassijuhataja abiga on rühm loonud tihedad sidemed kommunistliku töö brigaadiga. Sealjuures ei vea klassijuhataja lapsi pimesi enda järel, vaid kasvatab igal sammul, iga pisi-asjaga laste endi aktiivsust ja iseseisvust.

Tallinna 7. keskkooli 11. klassi juhataja L. Urm toetub kasvatustöös pidevalt klassi kommunistlikele noortele, kes viivad kogu klassikollektiiviga ellu klassijuhataja häid mõtteid ja algatusi. Selle klassi deviisiks on: iga hea mõte ja algatus tingimata praktikasse rakendada.

Klassijuhatajatena, kes oskuslikult toetuvad klassiaktiivile, võiks veel esile tõsta

E. Rannapit Tallinna 16. keskkoolist, M. Pii-riimaad Rakvere internaatkoolist, L. Meist-rit Kingissepa 1. keskkoolist, H. Kadajast Vasalemma keskkoolist ja mitmeid teisi.

Peamine töös klassiaktiiviga on suunata noori tegudele, mis neid seovad tegeliku eluga, kommunismi ehitamise praktikaga, mis püstitavad nende ette järjest suuremaid ja tõsisemaid ülesandeid, mis annavad kindla perspektiivi kollektiivi igale sammule. See on klassijuhataja kui kollektiivi ideelise juhi tähtsamad ülesanded.

Tihe koostöö kommunistlike noortega võimaldab klassijuhatajatel lahendada üht väga olulist ja tähtsat probleemi — noorte kasvatamise tootmispraktika ajal. On selge, et klassijuhataja ei saa iga õpilasgrupiga tehasesse või kolhoosi kaasa minna. Selle tõttu jääb klassikollektiiv näiliselt kauaks ajaks tema mõjuvõimevõimast välja. Kuid komsomoligrupid antavad konkreetsed ülesanded ja nende täitmise kontroll võimaldavad klassijuhatajal tegelikult kasvatustööd jätkata ka sel ajal, kui õpilased ei viibi kooli nelja seina vahel. Tartu 7. keskkooli klassijuhatajatel on selles töös juba teatavaid kogemusi.

On selge, et töö klassiaktiiviga, selle kasvatamine, suunamine ja juhimine ei välista vajadust pidevalt tegelda iga üksiku õpilasega, kollektiivi kõigi liikmetega. Vastupidi: mida paremini ja põhjalikumalt tunneb klassijuhataja iga üksikut õpilast, teab tema teadmiste taset, vaateid elule ja mõtete küpsust, seda suuremaid eelusi omab ta edukaks tööks kogu klassikollektiiviga.

Klassijuhataja töö ei piirdu üksnes klassikollektiivi ja klassiaktiivi suunamisega ning juhtimisega, vaid ta peab igal sammul olema ka aktiivne kasvataja. Me teame, et meie noorsugu on oma põhioluliselt aktiivne ja reibas, ta reageerib elavalt igale sündmusele Nõukogudemaa elus ja rahvusvahelisel areenil. Kuid olenevalt teadmiste ja kogemuste vähesusest ei suuda noored iga kord kõigest õigesti aru saada ega leida üksiknähtuste vahel seoseid. Siin peab klassijuhataja appi tulema ning oma veenva sõnaga selgitama kaas-aegse elu nähtusi.

Suure kasvatusliku väärtusega üritusena on meie vabariigi koolide praktikasse kindlalt juurdunud klassijuhatajatund. Selles toimuvad vestlused, poliitinformatsioonid, küsimuste arutelud jne. aitavad noortel õigesti orienteeruda neid ümbritsevas elus ning leida vastust erutavatele probleemidele. Klassijuhatajatund on klassijuhataja käes mõjuvaks vahendiks õppivate noorte kommunistlikul kasvatamisel.

Tuleb aga märkida, et mitte kõik klassijuhatajad ei kasuta seda kasvatusvahendit ühesuguse efektiivsusega. Kõige sagedasemaks puuduseks on see, et klassijuhataja-

tunni planeerimisel ei läheneta õpilaskollektiivile diferentseeritult. Kui mõnes koolis sirvida klassijuhatajate tööplaan ning neid omavahel võrrelda, võib tähele panna, et käsitletavate küsimuste temaatika on ühesugune nii 5., 7., 9. kui ka 11. klassis. Ometi on õpilaste teadmised 11. klassis palju laiemad, nende mõtlemis- ja üldistamisvõime rohkem arenenud kui 7. klassi õpilastel.

Eeltoodu kohta väidetakse üsnagi sageli, et igas klassis tuleb pöörata võrdset tähelepanu kommunistliku kasvatuskõikidele küllgele, sellest siis tulenebki kokkulangevus. Me ei eita vajadust tegelda igas klassis nõukogude patriotismi, proletarise internatsionalismi ja rahvaste sõpruse, sotsialistliku töösse suhtumise ning ateistlike veendumuste kasvatamisega. Vastupidi: see on väga tähtis ja vajab veelgi suuremat rõhutamist. Kuid nooremates klassides on vaja küsimusi valgustada piltlikumalt ja emotsionaalsemalt, vanemates klassides aga sügavamalt tungida probleemide teoreetilisesse sisusse ning teooria ja praktika seosesse. Seda diferentseeritust peavad kajastama ka tööplaanid.

Teiseks suureks puuduseks on õpilaste passiivsus klassijuhatajatundides, mis ühelt poolt on tingitud teatavast trafaretsusest selle tunni ülesehituses ja teiselt poolt klassijuhataja liigsest aktiivsusest probleemide käsitlemisel. Tavaliseks tunni trafaretiks on paljudes koolides kujunenud järgmine skeem: tunni rakendamine, vestlus teataval teemal, poliitinformatsioon (sagedasti ajalehematerjalide ettelugemine) ja klassikollektiivi organisatsioonilised küsimused (puuduste ja korrarikkumiste märkimine, korralduste teatavaksteegemine jne.). Vestlejaks (s. o. aktiivseks pooleks) on peaaegselt õpetaja, õpilaste osaks jääb sealjuures ainult oma arvamuse avaldamine käsitletava küsimuse või sündmuse kohta.

Klassijuhatajatund saavutab ainult siis eesmärgi, kui klassijuhataja selle sisustamisel toetub õpilaste aktiivsusele, kui ta toob igasse tundi kaasa n.-õ. värsket tuult vormide mitmekesisuse näol. Õigesti talitavad need klassijuhatajad, kes usaldavad, eriti vanemates klassides, teatava teemad ettevalmistamise õpilastele, sest noored tahavad arutlusest aktiivselt osa võtta, oma arvamusi avaldada ja tihipeale ka vaielda. Klassijuhataja ülesandeks jääks vestlust, arutlust või vaidlust suunata ning õpilasi õigete järeldusteni juhtida.

Veel terve rida muidki puudusi alandavad klassijuhatajatundide taset ja vähendavad nende kasvatuslikku efekti. On selles sisu õpetaja vähene operatiivsus (elu ise tõstab üles probleeme, kuid klassijuhataja ei sõnanda neid käsitleda, sest tööplaan nõuab teiste küsimuste käsitlemist), vähene

uudsusetunne (takerdumine kord omaks võetud vormidesse) või õpilaste huvide, soovide ja mõtete vähenene tundmine, väga tihti aga ka klassijuhataja enda nõrk kontakt eluga, abitus kaasaegse elu sündmus-tes orienteerumisel.

Eeltoodust nähtub, et klassijuhataja peab olema laia silmaringiga, ideeliselt karastatud ja kultuurne inimene. See aga tähendab pidevat tööd endaga, oma teadmiste järjekindlat avardamist, ideelise taseme tõstmist. Et olla klassikollektiivi ideeline kasvataja, selleks on vaja ise palju teada ja osata.

Klassikollektiivi ideelise kasvatamisega on otseselt seotud ka see töö, mida klassijuhataja teeb õpilaste kodudes. Laskumata selle tööloigu sügavamale käsitlemisele, tuleb siinkohal märkida, et kodude külastamise planeerimisel ja külastamisel esineb veel väga palju formalsmi ja juhuslikkust. Kõige sagedasem eesmärk kodude külastamisel on välja selgitada ühe või teise õpilase halva edasijõudmise või inetu käitumise põhjused. Harva minnakse õpilaste kodudesse kindla programmiga aru anda lastevanematega üht või teist kommunistliku kasvatuse probleemi.

*

Mitmedki olulised puudused klassijuhatajate töös on tingitud sellest, et koolide juhtkonnad ei pööra nimetatud tööloigule küllaldast tähelepanu. Klassijuhataja kasvatustöö plaanid kinnitatakse formaalselt, ilma nende sisusse tungimata, selle töö tundmaõppimisel piirduakse üksnes mõningate klassijuhatajatundide külastamisega ning statistikaga kodude külastamise

kohta. Klassijuhataja töö kõiki külgi, tema kui kollektiivi ideelise juhi tegevust analüüsitakse harvemini. Seepärast on ka klassijuhatajate kogemuste leviamine ja üldistamine võrdlemisi juhuslik. See on maksev nii koolisisese meetoodilise töö kui ka pedagoogiliste kabinetide poolt organiseeritava töö kohta, üldise hariduselu juhtimise kõikide sfääride kohta.

Käesoleva aasta septembrikuus avaldati Vene NFSV-s uus klassijuhataja põhimäärus, kus piiritletakse klassijuhatajate ülesanded nõukogude kooli praegusel arengusetapil. Samal ajal avaldati ka instruktiivne kiri meetoodilise töö ümberkorraldamise kohta, milles nähakse ette klassijuhatajatega organiseeritava meetoodilise töö tähtsamad vormid. Kas ei oleks aeg ka meie vabariigis klassijuhatajate põhimäärust muuta ning meetoodilise töö ümberkorraldamisel läbi mõelda ka klassijuhatajatele määratud ürituste süsteem?

Senisest rohkem on tarvis õpetajate ettevalmistamisel tähelepanu pöörata klassijuhataja tööga seotud probleemidele. Juba aastaid kurdavad koolid, et eriti Tartu Riiklikust Ülikoolist väljunud noortel spetsialistidel on raskusi klassikollektiivi juhtimisel.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudilt ja Vabariiklikult Õpetajate Täiendusinstituudilt ootavad õpetajad ulatuslikke üldistusi klassijuhatajate töö kohta, eriti aga klassijuhataja ülesannete kohta töökasvatuse organiseerimisel.

Ainult siis, kui klassijuhatajat igal sammul abistatakse, temalt nõutakse ning tema tööle vajalikku tähelepanu pööratakse, on ta võimeline täitma noorsoo ideelise kasvataja vastutusrikkaid ülesandeid.



PEATÜKK KIRJANDIÕPETUSEST

Mõtete otsimisest ja leidmisest ehk inventsioonist

E. KOEMETS,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja

Kirjandi koostamine algab teema saamise momendist ja seisneb teavasti kolmes erinevas järjekordses tegevuses:

1) inventsioonist ehk teema lahtimõtestamises koos mõtete otsimisega ja leidmisega; 2) dispositioonist ehk leitud mõtete kavapärasel korrastamises ja arendamises ning 3) elokutsioonist ehk mõtete sõnastamises (kirjandi kirjutamises kitsamas mõttes).

Kirjandit käsitame õpilase iseseisva kirjaliku tööna õpetaja poolt antud (või õpilase enese võetud) kindlale teemale, kusjuures kõigi mainitud staadiumide läbimine on õpilasele iga kirjandi koostamisel paratamatu. Sama möödapääsmatu on kõigi inventsiooni, dispositiooni ja elokutsiooni võtete tundmine õpetajale.

J. Kurrik oma «Kirjutamise õpetuses» (1882) leiab «ühtekokku 7 juhti... mõtete otsimise tarvis» (lk. 50) ja nimelt: «kirja kombe», «jutustamise kombe», «jautamine», «võrdlemine», «asja vaatamine teisest küljest», «näitused» ja «tähtsad tunnistused».

Samuti nagu me nüüd, 80 aastat hiljem, ei kõnele enam «juhtidest», vaid juhendeist, võime moodsast inventsiooniõpetusest leida hoopis teistsuguseid meetodilisi näpunäiteid teemakohaste mõtete otsimiseks ja leidmiseks.

Iga hea teema, s. t. kõiki didaktilisi ja pedagoogilisi nõudeid arvestav teema suunab õpilase mõtted teatud küsimustele, millele antud vastustest kujunebki kirjandi koostamisel selle aine. Kirjandi aine allikad võivad olla kolmesugused: 1) kirjutaja lugemus, tema enda peas olevad teadmised, mälestused, kogemused; 2) välismaailma esemed ja nähtused, mille tähelepanemine või vaatlemine pakub teemakohast materjali, ning 3) kirjanduslikud teosed, sõnastikud, teatmeraamatud jne.

Klassikirjandi koostamisel tuleb tõsiselt arvesse ainult kirjutaja mälumaterjal. Selle meenutamine toimub nn. mõtete kogumise ehk lihtsamalt öeldes teemast mõtlemise teel. Seesugune mõtlemine võib olla kaheksugune: 1) vaba ehk loomulik ja 2) kunstlik (formaalne).

Kodukirjandite puhul lisandub mõtete otsimisel ja leidmisel veel kaks varem mainitud võimalust.

Vaba ehk loomuliku järelemõtleamise teel võib mõtteid (kirjandi ainet) koguda õige mitmel viisil, sõltuvalt teema sõnastuse laadist. Kui

teema on antud vanasõna või tsitaadi kujul, siis on õpilase esimeseks ülesandeks selle tõelise mõtte, piltliku ütlemissviisi taha varjatud sisu avastamine. Kui näiteks kujundilises sõnastuses teema «Sädemest tõuseb leek» paneb õpilase mõtlema ainult sädemetest, lõkkest, tulest ja kas või tulekahjustki, siis ei saa niisugune inventsioon viia ainestikule, mida eeldab lahtimõtestatud teema (et marksismi-leninismi ideed kujunesid kogu maailma töölisklassi ideoloogiks; et väikesest algatusest võib saada tohutu suur üritus; et ühest kirglikust vastuhakust või ülestõusust võib kujuneda kõige ulatuslikum liikumine, maailmarevolutsioon). On põhjendamatu arvata, nagu sobiksid kirjanditeemad, mille kujundiline sõnastus tõelist mõtet peidab, ainult vanemate klasside õpilastele. Kujundlikkus on keelelise väljenduse loomulik ja rahvalik põhiprintsiip ja saab omaseks igale lapsele keele õppimise algusest peale niivõrd, kuivõrd laps on võimeline mõistma piltliku väljenduse või allegooria taha peidetud asja sisu, kuivõrd tal selle kohta on teadmisi. Allegooria ja ülekantud tähenduse mõistmine on üsna laialt arenenud juba kuuendal õppeaastal. Kui kitsalt, konkreetset või üldiselt mõistetakse vanasõnade jt. piltlike väljenduste mõtet, oleneb õpilaste vanusest ja arenguastmest. Huvitavaid andmeid selle kohta toob Šardakov (Шардаков, М. Н., «Очерки психологии учения», М., 1951, стр. 135—145). Arusaadavalt peavad metafoorselt sõnastatud kirjanditeemad pärinema õpilase emakeele idiomaatika ja vanasõnade valdkonnast. Nii ei oskaks eesti õpilased teemat «Leib on piruka vanaisa» lahti mõtestada ilma õpetaja pikema seletuseta, küll aga teeksid seda vene keeles mõtlevad õpilased, sest «Хлебушка — пирожков дедушка» on vene rahva vanasõna.

Nagu metafoorselt sõnastatud teema puhul inventsiooniprotsess algab teema tõelise mõtte avastamisest, nii tuleb «mõtete kogumist» komplitseeritud teema puhul alustada teema üksikute mõtteliste osade eristamisest. «Tarass Bulba iseloom» on näiliselt lihtne teema, kuid õiget inventsioonimeetodit tundmata ei kirjuta ka teost hästi tundev õpilane sellest kuigi palju. Aine paremaks meenutamiseks tuleb õpilastele õpetada selle teema liigendamist, näit. järgmiselt: a) Tarassi iseloomu head omadused, b) tema iseloomu halvad küljed. Kumbagi punkti õpetame veel alaosadesse jagama:

a) arukus ja kavalus, meelegendus, seltsimehelikkus, vaprus, patriotism;

b) kangekaelsus, hulljulgus (liigjulgus), riiakus, südametis (toorus).

Selle liigendamise abil meenuvad õpilastele Tarass Bulba vastavaid iseloomuomadusi karakteriseerivad episoodid ja detailid teosest; samal ajal aitab selline jaotus (vastandamine) kergemini jõuda kangelase iseloomu hindamiseni: hoolimata mõningasest kalkusest ja toorusest väärib Tarassi jõuline ja iseteadlik karakter täielikku lugupidamist.

Igal teemal mõtlemise (või igasuguse «teemast mõtlemise») eelduseks on õpilase küllaldane ettevalmistus. Kirjandi ettevalmistuseks ei ole mitte ainult spetsiaalne õppus kirjandi kirjutamise alal, vaid kogu koolitöö tervikuna. Õpilase lugemus (eruditsioon) on kirjandiõpetuse menüüsse kõige olulisem ja kõige esimene eeldus. Et mõtteid «koguda», selleks peab mõtteid olema. On aga silmanähtav, et teatud võtete ja menetluste tundmine teeb palju kergemaks mõtete kogumise ükskõik missugusel teemal. Et kirjandi kirjutamist kergendada ja soodustada, selleks tuleb kasutada mõnesuguste oskuste ja võimete arendamise eri-

lisi abivahendeid. Mõtete kogumise ja organiseerimise (korrastamise) abil omandatakse abstraktse, mõistelise mõtlemise harjumused. Nende harjumuste koolitamiseks on vaja kasutada iga sobivat juhust. Mõistete alistamise ja vastandamise selgeid ja ilmekaids näiteid pakuvad iga-suguste eriainete õpikute (bioloogia, füüsika, keemia jt.) sisukorrad; ühe või teise niisuguse sisukorra õpilaste meelest kas või juhuslikuna tunduv analüüsimine toob palju kasu mõtlemisioskuse koolitamisel ja mõtlemisharjumuste kujundamisel. Pole mõtet eitada ka niisuguste mõttemängude harivat tähtsust, kui näiteks mõistete *osmik, onn, hütt, hurisik, saun, telk, loss, koobas, maja, palee, hoone, villa, häärber* jt. alistav või rinnastav korrastamine; kuid parem on anda õpilastele üles-andeid, mis sisaldavad elulisi probleeme ja sunnivad õpilast ise leidma neid vaatekohti, millest lähtudes mõisted end korrastada lasevad. Nii võib kogu klassile esitada küsimuse: «Miks harrastavad inimesed sporti?» Mida nooremad õpilased, seda enam esitavad nad esmajoones oma isikliku motiivi; need motiivid registreerib iga õpilane vastaval lehekesel; kokkukorjatud paberilehekestelt kirjutavad paar õpilast kõik motiivid tahvlile. Kordamisi vältides saadakse näit. niisugune rida: *tervise, mõnu, rekordi, liikumisrõõmu, auahnuse, patriotismi, mängu-lõbu, rahateenimise, riigikaitse, võimutahte, valitsemishimu, koosole-misrõõmu* jne. pärast. Iga õpilane, kes vahepeal oma lehekesel on tagasi saanud, kirjutab selle puhtale küljele kõik motiivid tahvilt tähtsuse järjekorras (nagu see temale tundub). Võib aga ülesandeks teha ka samasisuliste või sarnaste motiivide grupeerimise jne. Seesugused harjutused koos kohese vigade parandamisega ja arutlusega on huvitavad kõigile klassidele. Eelduseks on muidugi analüüsivate mõiste-komplekside (teemade) eakohasus.

Eelharjutused kirjanditeemade inventsiooniks ei tarvitse piirduda ainult mõistete kogumise ja korrastamisega. Järgmiseks sammuks on harjutada liigendamist, mis näitlikult selgitab autori mõttekäigu teatud staadiumid. On ilmne eksitus (ja praktikas laialt levinud) kasutada niisugusteks «kavastamisharjutusteks» ilukirjanduslike teoste tekste; eriti mõttetu ja kasutu on lüürliste luuletuste osadeks jaotamine ja nende osade pealkirjastamine (vt. ka S. Smirnov, «Kirjalikud tööd keskkoolis», Tallinn, 1948, lk. 23).

Kui teema mõistelise liigendamise eesmärgiks on välja tõsta autori mõttekäigu üksikuid staadiume, siis analüüsimiseks valitagu tekste, milles see mõttekäik selgelt ja loogiliselt esineb, järelikult teaduslikke artikleid, peatükke geograafia, bioloogia või ajaloo raamatust jne.

Tuntud kirjanike ja õpikute autorite aineliigenduse headuses ja õigsuses on õpilased juba ette veendunud, aga peavad neid eeskujusid eneste jaoks saavutamatuks. Seepärast on kohasem analüüsida paremaid õpilaskirjandeid. Omasuguse töösse suhtub õpilane palju kriitilisemalt, leiab sellest kergemini nii puudusi, küsitavusi kui ka õnnestumisi.

Kõigil kirjeldatud abiharjutustel kogutud oskuste ja teadmiste kasutamine oma kirjandi inventeerimisel on mõnes tükis tagurpidine protsess. «Mõtete kogumise» tehnika õigeks omandamiseks on tarvis harjutada ka päripidiseid võtteid. Valdavas enamuses on antud teema sõnastustest kergesti kindlaks tehtav pealkirja või teemalause kõige olulisem sõna. «Miks harrastavad inimesed kehakultuuri?» ei jäta kahtlust, et mitte «inimene», vaid «kehakultuur» on teemalause see sõna, mille analüüsimine võib avada mõnesuguseid teid kirjandi materjali allika-

tele pääsemiseks. «Kehakultuuri» on kerge lahutada kaheks sõnaks, millest see liitsõna koosneb: teema mõtet silmas pidades leiab iga õpilane, et oluline rõhk langeb liitsõna võõrsõnalisele osale. Mis on kultuur? Eeldamata, et ükski õpilane nii raske küsimuse võiks tabava definitsiooniga vastata ja sellest lähtudes n.-õ. avada oma mälus assotsiatsioonide voolu kogu materjali meenutamiseks kehakultuuri aspektist, ei saa ometi eitada, et näit. sõna «kultuur» tähenduse teadmine (lad. *colo* — *cultum* — *colere* = harima, viljelema) palju soodustab edasist «otsimist ja leidmist». Hulga tähtsam on õpetada noori kirjandikirjutajaid sõna «kultuur» puhul meelde tuletama kõiki võimalikke «kultuure», millest nad on kuulnud: bioloogiatundidest mäletatakse võib-olla, et puljongil kasvatatavaid baktereidki nimetatakse kultuuriks; asjatu pole registreerida sõnu, nagu *kultuuripärand*, *kultuurimaja*, *muusikakultuur*, *elamukultuur* jne. Mõtlemine niisugusest mehaanilisestki aspektist toob palju materjali lagedale ning viib kindlasti ka selle leidmisele, mis asjas on olulist.

Kirjandiõpetuse algastmel, mil teemad ja nende sõnastusedki ei ole küll väga komplitseeritud, tuleb õpetajal aine otsimist siiski erilise hooliga juhendada. Usna lihtne ja igapäevane isiklike elamustega seotud teema «Äike» ei inspireeri õpilast kuigi rikkaliku materjali leidmisele, kui õpetaja ei oska kirjutamist stimuleerida, näiteks selle lihtsa võttega, et soovitab kirjutada kirjas sõbrale sellest, mis kirjutaja viimase äikese ajal nägi või läbi elas.

See ongi võte, mida Kurrik «kirja kombe» nime all tunneb. Illusoornegi veendumus selles, et on olemas konkreetne adressaat, kellele kirjandi teema ulatuses tuleb millestki aru anda, midagi jutustada, soodustab kõigi õpilaste mõtte liikuvust ja teema inventsiooni; veel enam muidugi kirjutamist, sõnastust ennast.

Mõtete kogumisel kirjandi jaoks on kasulik juba maast-madalast harjutada õpilast rohkem usaldama paberit ja sulge kui oma pead: iga meenuv sõna, lause, mõte, tsitaat jne. märgitagu teemast mõtlemisel kohe paberile. Paljudel headel mõtetel on omadus ainult korraks väljata ja siis kaduda. Jääb vaid teadmine, et oli hea mõte, mida aga ei meenuta enam ühegi hinna eest. Paberile kirjutatult ei kao see kuhugi.

Teemast mõtlemise kestel koguneb paberile märgitud sõnu, mõtteid, üksikasju jms. sageli õige ohtrasti. Paljud välgatused ja «ideed» osutuvad ülevaatamisel kasutuskõlbmatuks: see ilmneb kirjandi disponeerimisel, kava koostamisel. Ulearuseid märkusi on kergem maha kriipsutada ja kirjandist välja jätta, kui puuduvaid fakte ja mõtteid veel elokutsioonistaadiumis otsida ja taga ajada.

Ükskõik mil viisil ka materjali kogumisele on asutud, tuleb kindlasti kogu inventsiooniprotseduuri õpetada ka protokollima, s. t. õpetada kasutama lehti märkmete tegemiseks (palju halvemad on vihik, taskuraamat vms.).

Muistses Kreekas, eriti aga Roomas, oli kõnede ja kirjandite jaoks mõtete kogumiseks laialdaselt tarvitusel aja jooksul juurdunud skeem. Selles püüti arvestada kõiki olemasolevaid vaatekohti teemale läheneamiseks. Teema analüüsimine ja kirjandi materjali kogumine niisuguse skeemi alusel tundub meile kunstlikuna. See skemaatiline «järelemõtlemise» teooria oli aga välja arendatud niisuguste autoriteetide osavõtul, nagu Aristoteles ja Cicero, ning kandis toopika (*topica*) nimetust.

Mõtete otsimine toopilistest põhivaatekohtadest (*loci communes*)

paistab meile paljude teemade puhul kasutuna. Ometi ei tule unustada, et meie kultuuripärandis on rohkesti antiik- ja keskajast pärinevaid väärtuslikke teaduslikke ja publitsistlikke teoseid, mille keskenolevad teemakäsitlus võlgneb tänu peamiselt autorite heale orienteerumisele toopikas. Pealegi on toopika tänapäeva inimesele niisama heaks järjekindla mõtlemise harjutuseks, kui ta oli seda antiikaja reetoritele või hilisematele skolastikuile. Me võime põlastada roomlaste seitsmest küsisõnast koosnevat skeemismi ja seda oma lastel mitte lasta ladina keeles pähe tuupida (see salm oli: *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?* ehk tõlkes: *Kes, mis, kus, kelle (mille) abil, miks, kuidas, kunas?*), ometi peame tunnistama, et mis tahes teemat inventeerides ei tee kellelegi kahju, kui ta oma kogutud mõtteid veel kord kontrollib toopilise skeemi tuletatud küsimuste abil, näiteks:

1. Mis on teema ese? Kas võib seda nimetada teiste sõnadega, kui teemas antud? Millised on need teised sõnad (sünonüümid)?

2. Kas teema ese (asi, nähtus) on jagatav eri osadeks? Missugused need on?

3. Millised on teemas antud nähtuse (või eseme) põhjused? Millised selle tagajärjed, tulemused? Kas ja mida see ese mõjutab? Mis ta mõjutusi takistab?

4. Kas käsitletav nähtus või ese on progressiivne või reaktsiooniline? Ühiskondlikult positiivne või negatiivne?

5. On teema esemel eetilisi ja esteetilisi kvaliteete? Millised?

6. Kas tegelikkuses on teisi teema eseme sarnaseid? Millega on antud nähtus (ese) võrreldav? Millega sünnib seda vastandada, on tal vastandeid?

7. Millised tegelikkuse faktid (näited) räägivad meie teemakäsitluse poolt, millised vastu?

Klassikirjandi inventsioonil, millal mõtete kogumine toimub lühikese ajaga ja ainult peast, on skemaatilise meetodi rakendamine sageli palju viljakam kui süsteemitu ja vaba mõtisklus teema üle. Viimane võimaldab õpilaste vähese mõtlemisharjumuse tõttu tabada ja fikseerida sageli ainult juhuslikku ja ebaolulist nende assotsiatsioonide «vabast voolust». Skeem aitab seda voolu kallastes hoida. Kui õpetaja kirjandiõpetust (programmiväliseltki) suudab rikastada toopilise skeemi tutvustamisega (seda arukalt seletades, mitte aga lastes mehaaniliselt pähe tuupida), siis kasseerib ta arvatavasti kehtvat ja pikaajalist tänu nendelt õpilastelt, kes toopika formaalsest keskaegsusest kõhkumata ja selle tugevaid külgi kasutades on osanud sellest endale häid ja ratsionaalseid inventsioonimeetodeid tuletada.

On selge, et kirjandi teema, mis pedagoogilisi nõudeid rahuldab, ei kuku õpilase ette kunagi lausa selgest taevast, ikka on õpilane selleks enam-vähem ette valmistatud. Kitsa ulatusega teema ja korraliku mäluga õpilase puhul aitab aine vabast meenutamistest teema ammendamiseks. Siin osutub psühholoogiliselt arusaadaval põhjusel palju tõsisemaks teine oht: lisada üleaurust, kasutada kirjandist ka neid mõtteid, mis otse teemasse ei puutu. Inventsiooniprotsessi kestel paberile märkmeid tehes sattus (meetodikute heatahtlikul soovitusel) materjali hulka ka palju kõrvalist ja sobimatut. Õpilasel on kahju maha tõmmata mõnd teravmeelsust, mõnd õnnelikku väljatust, olgugi et see otse teemasse ei puutu.

Õpetuse kõige raskem osa selles seisnebki, et harjutada armutust

kõige kõrvalise suhtes. Tööde parandamisel tuleb õpetajal niisuguste teemakohatute ekstsessidega halastamatult ümber käia, töö hinnet alandada ja mitte kunagi märkusi teha, nagu: «Väga huvitav, kuid ei kuulu teema hulka.»

Tehniliseks võtteks, mis juba inventsiooni kestel aitab kõrvalisest ainestikust hoiduda, osutub see, kui märkmete lehe üläärele teema suure käekirjaga ja selgelt välja kirjutada. Märkmete tegemisel rohkem kui ühele lehele varustatagu iga leht pealkirjaga (kirjandi pealkiri ja teema on teatavasti sünonüümid). Pealkirja ei tule teemast mõtlemise aja kestel ei silmist ega meelest lasta: sellest ju oleneb, kas märkmed, mis tehakse, on asjakohased. Enne märkmete süstematiseerimist on veelkordne kontrollimine (pilk pealkirjale iga märkme puhul) kõigiti kasulik: kui juba kogu materjali on enam-vähem meenutatud, siis on kergem ülearseid motiive näha ja vastavad «signaalid» maha kriipsutada.

Paljudele õpilastele on omane algusest saadik teemakohase materjali enam-vähem loogiline, mitte kaootiline meenutamine. Kirjutatagu sel puhul mõttekäigu üksikud astmed märkmete (või ka kava-) lehele küllalt suurte reavahedega, et võimaldada pärastisi vahelekirjutusi.

Kodukirjandi puhul on inventsiooniperiood palju pikem ja peale meenutamise on kasutatavad muudki allikad aine kogumiseks. Siin toimub mõtete otsimise ja leidmisega paralleelselt kirjanduse otsimine ja leidmine, tähelepanekute tegemine ja vaatluste organiseerimine. Selle tõttu on kõigi mainitud protseduuride edukaks sooritamiseks parem kasutada lahtisi sedeleid märkmete tegemiseks, mitte aga taskuraamatut. (Need sedelid võivad olla ka taskuraamatuna koos, sellest väljalõigatavad või rebitavad.) Iga lehele tehtagu ainult üks märkus, kirjutatagu ainult üks mõte, siis on süstematiseerimine kerge. Paber «liigub» nagu iseenesest õigesse kohta, osutab kergemini oma loogilist või sisulist sobimatust naabersedelitega ning võib uude naabrusse sattuda mahakriipsutuste ja asjatute määrimisteta. Märkuste tegemist kodukirjandi aine kogumiseks tuleb õpetada harrastama pika kestva, aga mitte pideva pingutusena. Kui teema on juba teada, siis tuleb õpilasele mõnigi hea mõte vahel mitte töölaua taga, vaid näit. jalutades või sportides. Sel juhul olgu märkmesedelid alati käepärast. Mitte ainult häid mõtteid, vaid ka bibliograafilisi märkmeid tuleb kirjutada sedeleile samal viisil: raamatud, mida vaja kirjandi kirjutamise eel lugeda; ajaleheartiklid, mida juhuslikult märkame just meie teemale «istuvat». Sageli kuuldakse, nähakse või leitakse sama juhuslikult mõni teemakohane vana-sõna, kõnekäänd, laulukene või tsitaat.

Nii märkmelehtedele kui ka sedelitele tuleb õpetada pealekirjutusi tegema ainult ühele küljele. See pole paberi raiskamine, vaid aja kokkuhoid. Klassikirjandi märkmelehti ei kogune üle paari-kolme, aga isegi kahe lehe puhul on ülevaatlikkuse mõttes parem need kõrvuti enda ette lauale asetada, kui üht lehte alatasa pöörata. Suuremat osa õpilasi takistab lehtede pööramine ja sirvimine küllaldaselt kontsentreerumast.

Ühe märkmelehe (mitte sedelite) kasutamise puhul jäetagu lehele vaba (tühi) äär, kuhu oleks hõlbus täiendavaid märkmeid lisada.

Kui õpilased kirjandi inventsiooni välistest tehnilistest võtetest küllalt aegsasti teada saavad, siis kujunevad neil juba kaheksandal-üheksandal õppeaastal mõnesugused individuaalsed harjumused, mille vastu

ei maksa võidelda, kui need õpilase tööd soodustavad. Paljud õpilased näit. veenduvad, et neil tuleb enne «käsi lahti kirjutada», kui nad kirjandi elokutsiooniga alustavad. Nende märkmelehed ei sisalda tavaliselt märksõnu, vaid need kujunevad omamoodi mustandeiks, milledes sageli on teemast hoopis mööda kirjutatud. On õpilasi, kes peavad enne kõigest segavast vabanema seda üles kirjutades; pärast sõnastavad nad kirjandi asjalikult ja teemakohaselt. Kuna klassikirjandite puhul niisugune meetod jätab õpilase sageli ajanappusse, siis peab õpetaja jõudumööda katsuma harjutada ülearusustest vabaskirjutamise lakoniseerimist. Vastupidi aga tuleb liigsele skemaatilisusele kalduvaid kirjandikirjutajaid alatasa ergutada ja julgustada kõrvalehüpeteks, oma mõtteväljatuste kirjapanekuks.

Keskkooli viimaste klasside õpilased, kes kirjandi (ja suulise ettekande) inventsioonivõtted on omandanud ja vastavat tehnikat oma karakteri individuaalsustele küllaldaselt kohandanud, ei karda ootamatuid kirjandeid ja saavad hästi hakkama ka huvitavate ning isikupäraste sõnavõttudega.

Mõtete otsimine ja leidmine, teemast mõtlemine on kirjandi (ja kõne) hea kavastamise vältimatu eeldus. Sellele on seni ehk pühendatud vähem tähelepanu kui vaja. Kooli lähendamine tegelikule elule, mis paljudes üksikasjades nõuab ka kirjandiõpetuse meetodika ratsionaliseerimist, tingib näit. viimistletud ja ajakohase inventsioonitehnika julget rakendamist. Elulähedusest ja ajakohasusest on tarvis siin õigesti aru saada: küberneetiliste aparaatide, tõlkimismasinate ja arvutusrobotite kiire areng osutab, et paljud meie poolt aegunuks peetud mehaanilised võtted ja skolastiliseks kuulutatud skeemid on ekslikult põlu alla sattunud sellepärast, et me oma vaba ja individuaalse (isikupärase) mõtlemise ja väljendumise võimeid, nagu kalduvusigi, oleme üle hinnanud. Suulise ja kirjaliku kõnelise väljenduse loomuses on palju üldnimlikult skemaatilist, vastasel korral oleks ju kogu arenev küberneetika arusaamatus.

Selle kõrval, et klassis tähelepanu pöörata nn. psüühiliselt soodsa atmosfääri loomisele kirjandi eel, tuleks õpilasi enne tutvustada mõnede tehniliste võtetega ja mehaaniliste skeemidega, mis aitavad igasuguseid teemasid edukalt inventeerida.

Niisuguseid oskusi omavas klassis on «soodne atmosfäär» kirjandi kirjutamiseks alati käepärast.



Matemaatika õpetamise mitmekesisemaks muutmisest

O. PRINTS,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud

UUED NÕUDED

Matemaatika õpetamise põhivormiks on õppetund. Nagu teada, jaguneb see mitmeks osaks: kontrollitakse kodus lahendatud ülesandeid ja õpitud teoreemide tõestamise oskust, käsitletakse uut materjali, kinnistatakse seda ja lahendatakse ülesandeid kas peast või kirjalikult.

Väga sageli kujuneb matemaatika tund šablooniliseks. Õpetaja on harjunud tunni teatud kindla ülesehitusega, peab seda kõige paremaks ja nii on õpilastele juba enne tunni algust teada, missuguse plaani järgi see kulgeb. Selles on osalt süüdi meie metoodiline kirjandus ja inspektorid, kes sageli ei tunnista õppetundi kordaläinuks, kui üks nimetatud tunni osadest jäi vahele.

Koolireformi ellurakendamine püstitab nõuded ka õppetunni ratsionaalse ülesehituse kohta. Meie ülesandeks on õpetada ainet nii, et õpilased omandaksid uuest aineist põhilise juba tunnis, et tundi kasutataks maksimaalselt ja õpilasi köitvalt, et neile antaks võimalus töötada klassis täiesti iseseisvalt või õpiku kaasabil. Need nõuded on mõnede pedagoogide ja pedagoogiliste küsimustega tegelejate arvates meie praeguse õppetunni ülesehituse eitamine. Seda ei tule aga niimoodi mõista. Senine õppetunni ülesehitus on läbi teinud mitmed katsumused ja on end küllaltki hästi õigustanud. On selge, et seni, kui käsitleme ainet süstemaatiliselt ja kasutame selleks põhivormina õppetundi, sisaldab see enamikel juhtudel ikka nii õpitu kontrolli, uue aine esitust kui ka ülesannete lahendamist.

Uute nõuete kohaselt on tarvis muuta matemaatika õpetamine aga veelgi efektiivsemaks. Selleks on vaja eelkõige töötada nii, et matemaatika ei oleks õpilastele kõige igavamaks õppeaineks, vaid et õpilaste enamiku huvi selle aine vastu järjest suureneks.

Mis tuleks teha matemaatika tunni huvitavaks muutmiseks?

Peaks olema selge, et me ei suuda õpilaste huvi kuigi kaua säilitada, kui anname tunde ühe ja sama šablooni järgi. Seega peaks esimeseks nõudeks olema tunni ülesehituse mitmekesistamine ja seda nii tunni osade järjestamise kui ka kasutatavate meetodite varieerimise osas.

TUNNI ÜLESEHITUSE MITMEKESISTAMINE

Võrdlemisi levinud tunni ülesehitamise šabloon on järgmine: 1) tunni rakendamine, 2) õpitu kontrollimine, 3) uue õppematerjali esitamine ja kinnistamine, 4) ülesannete lahendamine, 5) koduste ülesannete andmine.

Järgnevalt vaatlemegi matemaatika tunni efektiivsuse tõstmise võimalusi üksikutes siin loetletud tunni osades.

1) **Tunni rakendamine.** Tunni rakendamine seisneb peamiselt õpilaste tunniks valmisoleku kontrollimises ja puudujate registreerimises. Selleks kulub tavaliselt

ca 3 minutit, mis aine omandamise seisukohalt aga õieti midagi ei anna. See fakt sunnibki tegema tunni selles osas korrekture. Kui mõnikord niisugune tunni rakendamine osutub vajalikuks, siis ei tohiks seda ometi muuta šablooniliseks. Sageli stimuleerib seda koolis rakendatud nõue, mille kohaselt korrapidaja peab õpetajale tunni algul teatama puudujate nimed. Et paljudes koolides on lisaks klassipäevikule kasutusel veel eriviikud või erilehed puudujate registreerimiseks, siis on õpetaja sunnitud puudujaid kahte kohta märkima, mis on kaunis aegaviitev. Mõned õpetajad jätavad selle tunni algul tegemata ja leiavad selleks aega hiljem, kui kõik õpilased on tööle rakendatud. See eeskuju väärib järgimist. Tuleks aga üldse kaaluda puudujate teatamise viisi muutmist kas või näiteks sel teel, et puudujate vihiku täitmine teha klassikorrapidaja kohustusks.

Seega on juba tunni ülesehituse esimest lõiku (vähemalt osaliselt) võimalik tunni käigus mitmesse teise kohta paigutada.

2) **Õpitu kontrollimine.** Seda tehakse tavaliselt tunni algul, kui õpilased ei ole veel väsinud ja suudavad mõtteid paremini koondada. Sellega tuleb muidugi nõustuda enamikes tundides, kuid ka see ei pruugi muutuda šablooniks. On küllalt juhtumeid, kus ülesantud materjal hõlmab ainult ülesannete lahendamist. Nende kontrollimise võib aga paigutada kas päris tunni lõppu või vahetult uue aine esituse järele, olenevalt sellest, kuhu see tunni ülesehituse terviklikkuse huvides enam sobib. Ka õpilasi vähem väsitavate uue aine esitamise meetodite kasutamine võimaldab õpitut kontrollida kas tunni keskel või lõpul.

3) **Uue õppematerjali esitamine, ülesannete lahendamine, koduste ülesannete andmine.** Üldiselt nõuame, et suurem osa tunnist kulu- tatakse uue õppematerjali esitamisele ja kinnistamisele. Kui uus aine on suhteliselt ras- kem, tuleks see esitada tunni algul, kui aga uus materjal on kergem, on mõeldav selle käsitlemine ka tunni lõpul. Seega ei pruugi uue õppematerjali esitamisel olla šabloonil- iselt kindlat kohta tunni ülesehituses. Ülesandeid lahendatagu aga seal, kuhu see tunni terviklikkuse huvides kõige enam sobib, see tähendab, et ülesandeid võib lahendada ka mujal, mitte ainult uue materjali kinnistamise järel. Sama kehtib ka koduste ülesannete andmise kohta. Teatud juhtudel on mõeldav tundi alustada koduste ülesannete andmisega, näiteks kordamistunni puhul või kui kavas on tunnikontroll ja järgnev uus õppematerjal on kirjeldavat laadi, mille õpilased võivad omandada iseseisvalt raa- matu abil.

UKSIKUTE TUNNI OSADE MEETODITEST

a) **Õpitu kontrollimine.** Matemaatika tunnis oleme harjunud nägema järgmist pilti: pärast puudujate märkimist kutsutakse 2 õpilast tahvli juurde kas teoreemi tõestama või kontrollülesannet lahendama. Samal ajal kontrollitakse klassiga kodu-

seid ülesandeid, arvutatakse peast või korratakse õpitut teoreemide ja definitsioonide sõnastust. Kui õpilased tahvli juures on ettevalmistuse lõpetanud, antakse neile sõna. Jällegi ei ole meil mingit põhjust eitada niisugust kontrollimist. Tuleks aga enam kasu- tada ka teisi kontrollimisviise. Nii ei ole vaja alati anda õpilastele teoreemi tõestami- seks ettevalmistusaega. Mõnikord võiks lasta korrapidajail vajaliku joonise juba vahe- ajal tahvlile kanda või kasutada vastava joonisega seinaplatatit ning lasta tahvli juurde kutsutud õpilasel kohe alustada vastamist. Raskemate teoreemide korral, kui ettevalmis- tusaeg on vältimatu, võiks vahel harva lasta ühe õpilase poolt ettevalmistatud tõestuse tõestada teisel õpilasel. See osutub mõnikord vajalikuks ka oma võimetusse usu kaot-anud õpilaste enesetunde tõstmiseks. Hindamiseks on sel juhul muidugi vaja mõlemale õpilasele esitada lisaküsimusi. Seda võiks teha aga hiljem, kui küsimusi esitatakse kogu klassile.

On mõeldav õpitut kontrollida ka jooksvalt kogu tunni vältel. See nõuab muidugi õpetajalt väga tähelepanelikku töö juhtimist. Niisugusel kontrollimisel esitatakse klas-

sile ülesantud materjali kohta küsimusi uue aine käsitlemise või ülesannete lahendamise käigus, kusjuures õpetaja on välja valinud teatud õpilased, keda ta kavatseb hinnata. Neid ta küsib võrdlemisi sageli ja jälgib ühtlasi nende osavõttu tunnist. Tunni lõpul teatatakse hinded. Õpetaja, kes asub seda tööviisi katsetama, peaks esialgu piirduma 2—3 õpilasega. Vilumuse kujunemise järel võib siin hinnatavate õpilaste arv tõusta kuni 6-ni.

Kõige kergem on seda võtet rakendada keskmistes klassides, sest seal õpilased tõstavad veel hoolega kätt ja seda peamiselt siis, kui neil on õige vastus varuks. Nooremis klassides ei tähenda käe tõstmine kaugeltki alati õige vastuse teadmist. Vanemais klassides hakatakse aga käe tõstmist häbenema. Koolides, kus õpetajad on selgitanud niisuguse häbenemise mõttetust ja nõuavad käe tõstmist, on eespool kirjeldatud kontrollimisviisi ka vanemates klassides suurepäraselt rakendatav. Käe tõstmine aga kergendab õpetajal õpilaste teadmiste ja oskuste jooksvat hindamist.

Ulatuslikumat analoogilist küsitlust nimetatakse suuliseks kontrolltööks. Sel puhul valmistab õpetaja kodus ette ca 60 küsimust ja märgib välja, mida ta kelleltki küsib. Igalt hinnatavalt õpilaselt peaks küsitama vähemalt 3—4 küsimust.

Teadmiste kontrollimiseks sageli kasutatavad kirjalikud kontrolltööd üksikutele õpilastele ei õigusta end, sest need õpilased on selleks tunniks või tunni osaks isoleeritud klassiga tehtavast tööst ja sellega soodustame nende õpilaste mahajäämist. Seetõttu võiks seda meetodit kasutada ainult väga harva ja ka siis ikkagi keskmiste ja paremate, mitte kunagi aga nõrgemate õpilaste teadmiste kontrollimiseks.

Seoses õpitu kontrollimisega vajab lahendamist veel üks küsimus. Üldiseks nõudeks koolides on, et vaheaegadel ei ole õpilastel lubatud õppida. See nõue on kaheldamatult õige. Teiselt poolt teame, et õpilasel on päevas 5—6 eri õppeainet, ta on need ette valmistanud, kuid omandatud teadmised võivad kergesti seguneda ja seetõttu oleks vajalik enne teise aine juurde minekut heita pilk selles õpitule. Iga õpetaja saab kergesti teha eksperimenti, et õpilane, kes ei tule tahvli juures tõestamisega toime, teeb selle ära pärast paariminutilist õpitud materjaliga tutvumist. Sageli räägivad õpilased, et tahvli juures ei tule midagi meelde, hiljem oli aga kõik meeles. Kuigi selles väljenduses on veidi ülepaakumist, on selles siiski ka tõtt. Õpilastele tuleb anda aega ümberorienteerumiseks ühelt ainelt teisele. Vahetunnis me seda ei luba teha, siis peame andma selleks võimaluse õppetunnis. Umbes 3 minutit, mille anname õpilastele õpitud materjali kordamiseks, võidame enamikul juhtudel vastamise ajal tagasi.

Probleemiks on jäänud seni ka nõrgemate õpilaste küsitlemine tunnis. Nende vastus on tavaliselt veniv. Kas on õige nõuda, et sellist vastust jälgiks kogu klass? Kuigi see mõnikord on vajalik, siis paljudel juhtudel on see ometi enamusele igav ja otsitakse muud tegevust. Seepärast tuleks neil juhtudel klassile anda eri ülesanne ja samal ajal kontrollida ning õpetada nõrka õpilast. Õpetaja äranägemisel võib selle individuaalse kontrollimise ja õpetamise asendada ka grupitööga, kus vastama kutsutakse klassi ette veel mõned nõrgemad õpilased.

b) Uue õppematerjali esitamine. Tundub, et kõige enam korrigeerimist vajab meie õpetajate senine tööstiil uue õppematerjali esitamisel. Paljudel õpetajatel on kujunenud kombeks uue materjali dikteerimine, milleks kasutatakse üks osa tunnist. Õpilased kirjutavad kuuldu vihikusse ja püüavad selle järgmiseks tunniks pähe õppida.

Teame, et on tehtud palju õigustatud etteheiteid kasutusel olevate möödunud sajandi (Kisseljov, Rõbkin), aga samuti ka uute (Novosjolov, Laritsev) tõlkeõpikute kohta, mis kohati ei ole õpilastele jõukohased ja mis loomulikult ei sisalda aine lähedasemaks muutmiseks vajalikke kohalikust ümbrusest võetud ülesandeid. See ei tähenda aga kaugeltki seda, et laseme õpilastel need raamatud muretseda ainult kodus riivil seismiseks. Pealegi selgub kontrollimisel, et õppematerjal, mis õpilastele dikteeritakse, pärineb enamikel juhtudel siiski samadest õpikutest ja antakse õpilastele mõnikord isegi

raamatu sõnastusega. Selline tööstiil ei ole millegagi õigustatud. Õpikud, ka praegu kasutatavad, tuleb õpilaste silmis ausse tõsta. Pealegi on nende abil võimalik mitmeti varieerida uue materjali esitamist.

Eelkõige on võimalik, et õpilastele ei dikteerita uut õppematerjali klassis, vaid nad peavad seda kodus õpiku järgi õppima. Selleks aga, et õpilane oskaks õpiku järgi õppida, tuleb tal seda ka koolis teha. Õpilasi tuleb õpetada õigesti õppima. Võib talitada näiteks järgmiselt. Õpilastele tehakse ülesandeks teatud aja jooksul tutvuda õpikus esitatud uue materjaliga. Seejärel lastakse raamatud sulgeda ja õpetaja küsimuste ning õpilaste vastuste abil (kasutusel on ka tahvel) töötatakse see materjal veel kord läbi. Kui õpilased tulevad toime uue aineosa esitamisega ilma õpetaja küsimusteta, siis tuleb neil lasta vastata, aga esialgu kindlasti mitmel õpilasel järjest, nii et järgmine jätkaks sealt, kus eelmine pooleli jäi (varieerimiseks võib mõnikord lasta ka ühel õpilasel esitada kogu uue õppematerjali). Õpilased peavad mõistma, et uus õppematerjal on omandatud siis, kui nad tulevad toime selle vaba esitamisega, ei piisa ainult faktist, et nad vastavad paragrahvid õpikust 2 või 3 korda on läbi lugenud.

Mõeldav on ka uue materjali läbitöötamine raamatu abil frontaalse vestlusena, kusjuures raamatud on avatud ja kasutatakse raamatu joonist.

Iseseisvalt raamatuga töötada saab kordamise puhul. Varem korralikult omandatud teoreemi tõestuse meeldetuletamiseks ei kulu palju aega. Tunnis selleks eraldatud 5 minutit kulgevad äärmiselt pingsalt ja kordamise ülesanne täidetakse suurepäraselt.

Leidub ka niisuguseid küsimusi, mille tuletamisega õpilased on suutelised täiesti iseseisvalt, ilma õpetaja või õpiku abita toime tulema. Heaks näiteks on siin Vieta valemid. Kui õpilased on näidete varal veendunud vastavate seoste olemasolus, siis annab õpetaja ülesande näidata, et need seosed on üldiselt kehtivad. Ja kui see on tehtud, märgib õpetaja, et samale tulemusele, milleni õpilased praegu jõudsid, jõudis XVI sajandil ka kuulus prantsuse matemaatik Francois Vieta. Õpetaja võib muidugi lisada ka mõned tunnustavad sõnad õpilaste võimekuse kohta matemaatilise probleemi lahendamisel.

Kuigi raamatu kasutamise osatähtsus tunduvalt suureneb, jäävad kehtima muidugi ka seni kasutatud uue õppematerjali esitamise meetodid. Kõige enam on rakendatud aine esitamist õpetaja poolt, kusjuures kasutatakse õpilaste teadmisi selles osas, mis neile on tuttav. Uut materjali tutvustatakse ka ainult õpetajapoolse esituse — loengu teel. Kuigi seda esitusviisi ei peeta keskkoolis eriti soovitavaks, tuleks keskkooli viimastes klassides sellele siiski anda senisest suurem osatähtsus. Õpilased peavad harjuma ka pikema seletuse tähelepaneliku kuulamise ja jälgimisega. Kestuselt olgu see seletus algul lühem, ca 15—20 min. Lõppklassis tuleks aga kasutada ka tervet tundi hõlmavaid loenguid, kusjuures nõutagu õpilastelt kindlasti konspekteerimist. Aeg-ajalt tuleb seda meetodit kasutada ka keskkooli nooremates klassides, ilma konspekteerimise nõudeta, sest peab ju õpetaja andma õpilastele eeskuju, kuidas üht või teist küsimust ladusalt selgitada või tõestada. Sageli seesugune eeskuju õpilastel aga puudub. Nad pole kordagi kuulnud terviklikku ladusat tõestamist, vaid ikka ainult vestlust küsimise-kostmise vormis.

Kuigi me dogmaatilist õpetamisviisi eitame, ei tohi see täielikult välistada võimalust anda õpilastele uut ainet koduseks läbitöötamiseks õpikust, ilma eelneva ettevalmistuseta klassis. Õpetaja leiab kindlasti materjali sellegi meetodi rakendamiseks vahel aasta kestel. Sobivaks teemaks võiks olla näiteks tüvipüramiidi ruumala valemi tuletamine või jagatise logaritmime valem, kui korrutise logaritmime valem on klassis läbi töötatud.

c) Ülesannete lahendamine. Ka seda ei tuleks teha ühe šablooni kohaselt, vaid samuti mitmel erineval viisil.

Ülesanded, mis hõlmavad alles äsja tundmaõpitud materjali, tuleb lahendada tahvli juures. Uhtlasi argu unustagu õpetaja siingi aeg-ajalt demonstreerimast eeskujulikk

ülesande lahendamist kõigi sinna juurde kuuluvate seletustega. Kui sageli kuuleme tunnisi õpetajalt märkusi ja meeldetuletusi seletuste andmise vajalikkuse kohta. Õpilastel oleks see aga palju kergem, kui nad aeg-ajalt näeksid ja kuuleksid õpetajalt, kuidas seda teha.

Tuleb murda ka traditsioon lahendada ülesandeid ühe kindla šablooni järgi: üks õpilane kutsutakse tahvli juurde ja teised lahendavad kohtadel. Sageli kujuneb olukord, et enamik õpilasi lahendab klassis ülesandeid vähem iseseisvalt kui kodus. Huvitavalt on kujundanud selle tunniosa Tartu 10. 7-kl. kooli õppealajuhataja sm. Marvet. Kuigi ka seal lahendab üks õpilane ülesannet tahvli juures, ei oota teised, kuni tahvli juures ülesandega valmis jõutakse, vaid püüavad teda ennetada. Käe tõstmisega annab õpilane märku ülesande lahendamise lõpetamisest. Ja see on saanud seal harjumuseks.

Kui klassis lahendatavad ülesanded kuuluvad juba harjutusülesannete valdkonda, siis tuleks osa ülesandeid lahendada tahvli kasutamata. Õpetaja liigub klassis ringi ja abistab seal, kus tarvis. Siinkohal tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et ülesande lahendamisel tahvli juures on õpetaja peatähelepanu koondunud tahvlile ja tal ei ole võimalik kontrollida ega abistada neid, kes seda vajavad. Kui ülesande lahendamisel tahvli ei kasutata, on õpetajal kergem oma tähelepanu jagada hulga õpilaste vahel ja neile anda vajaduse korral selgitusi.

Tunni elustamiseks võiks mõnikord kutsuda tahvli juurde lahendama ka kaks või kolm õpilast, kusjuures neile antaks siis kas kõigile sama ülesanne, mis tekitab võistlusmeeleolu, või erinevad ülesanded. Viimasel juhul tuleks vajaduse korral ka klass jaotada osadeks.

Mingil juhul ei tohi unustada peastarvutamist. Sageli ei pööra õpetajad küllalt tähelepanu klassis lahendamiseks valitavatele ülesannetele. Nii jõutakse mõnikord tunnisi lahendada ainult 1, paremal juhul 2 ülesannet. Kui aga valitaks rida lihtsamaid ülesandeid, milledest osa on lahendatavad peast, oleks kasu märksa suurem. Sellega ei ole tahetud öelda, et tuleb lahendada ainult lihtsaid ülesandeid. Kindlasti lahendatagu ka raskemaid ülesandeid, kuid enne olgu küllaldane ettevalmistus lihtsate ülesannete lahendamises. Võrrandite koostamise ülesanded on näiteks niisugused, mida ei suudeta tunnis kuigi palju lahendada. Siin tuleks aga kindlasti rida ülesandeid taandada ainult võrrandi koostamise nõudele, sest just see on uus ja esialgu õpilastele kõige raskemini mõistetav.

Toodud mõtted eeldavad ilmselt ka seda, et matemaatika tund võib olla üles ehitatud nii, et seal puuduvad mõned eespool nimetatud osad. Nii tunni ajaline jaotus kui ka selle metoodiline ülesehitus peavad muutuma õpetajale endale kõige huvitavamaks ülesandeks. Õpetaja muutugu loovaks isikuks — kunstnikuks selle sõna kõige paremas mõttes. Iga tunni planeerimine kujutagu endast nagu uue teose kavandamist ja planeeritud tunni andmine selle kavandi elluviimist. Ainult siis, kui tund on huvitav nii õpilastele kui ka õpetajale, osutub see täisväärtuslikuks — efektiivseks.

Seoses tundide planeerimisega tuleb aga peatuda veel ühel probleemil, s. o. nn. kolme- ja viiemehe probleemil. Meie matemaatikaõpetajatele on tehtud etteheiteid, et nad ei valmista ette viiemehi, vaid ainult kolmemehi, s. t. peamist võitlust peetakse nõrgemate õpilaste teadmiste ja oskuste rahuldavale tasemele tõstmise eest. Tagaplaanile on jäetud aga paremate õpilaste teadmiste ja oskuste tõstmine väga heale tasemele. See etteheide on kahtlemata põhjendatud. Õpilaste arv, kes lõpetavad klassi- või koolikursuse matemaatilistes ainetes väga heade hinnetega, on võrdlemisi väike. Matemaatika tund planeeritakse tavaliselt ikka keskmise õpilase taseme kohaselt. Andekamatele õpilastele muutuvad need tunnid mõnikord igavaks ja nende huvi aine vastu võib hakata raugema. Siin on tarvis midagi ette võtta. Tuleb senisest märksa rohkem mõelda tunni planeerimisel ka andekamatele õpilastele, soodustada

KOLME- JA VIEMEHE PROBLEEM

Seoses tundide planeerimisega tuleb aga peatuda veel ühel probleemil, s. o. nn. kolme- ja viiemehe probleemil. Meie matemaatikaõpetajatele on tehtud etteheiteid, et nad ei valmista ette viiemehi, vaid ainult kolmemehi, s. t. peamist võitlust peetakse nõrgemate õpilaste teadmiste ja oskuste rahuldavale tasemele tõstmise eest. Tagaplaanile on jäetud aga paremate õpilaste teadmiste ja oskuste tõstmine väga heale tasemele. See etteheide on kahtlemata põhjendatud. Õpilaste arv, kes lõpetavad klassi- või koolikursuse matemaatilistes ainetes väga heade hinnetega, on võrdlemisi väike. Matemaatika tund planeeritakse tavaliselt ikka keskmise õpilase taseme kohaselt. Andekamatele õpilastele muutuvad need tunnid mõnikord igavaks ja nende huvi aine vastu võib hakata raugema. Siin on tarvis midagi ette võtta. Tuleb senisest märksa rohkem mõelda tunni planeerimisel ka andekamatele õpilastele, soodustada

nende võimete õiget rakendamist. Eelkõige on see võimalik nn. mittekohustuslike ülesannete andmisega kas klassis või kodus lahendamiseks. Kasvatuseks on vajalik, et me klassi ees ei hakkaks ühe või teise õpilase andekust esile tõstma ja seetõttu olgu need mittekohustuslikud ülesanded antud alati kogu klassile.

Erilise hoole alla tuleb aga võtta andekamate õpilaste suunamine klassivälises töös. Paraku on meie koolides klassivälise töö matemaatikas nõrgal järjel. Tartu Riikliku Ülikooli ja Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt korraldatav olümpiaad on peaaegu ainus puhang, mis koolides kannab matemaatika-alase klassivälise töö nimetust. Miks ei korraldata aga koolides taolisi olümpiaade nooremate klasside õpilastele? Miks organiseeritakse väga harva matemaatikaõhtuid ja miks ei muutu koolides elujõuliseks matemaatika ringid? Need põhjused vajavad selgitamist ja eraldi käsitlemist. Tuleb ainult öelda, et väga kerge on oskamatu organiseerimisega asutada matemaatika ringi surnult sündinuna. Peamine, mille vastu siin sageli eksitakse, on see, et ei arvestata nõuet, mille kohaselt huvi taolise ringi loomise vastu teatud arvu õpilaste hulgas peab eelnema ringi asutamisele.

Kui suudetakse lahendada unarusse jäänud viiemeeste probleem, siis kasvab ja tugevneb kiiremini ka matemaatikute kaader, kelle järele tänapäeval nõudmine on järjest suurenenud.

UUED NÕUDED AJAKIRJA «МАТЕМАТИКА В ШКОЛЕ» VEERGUDEL

osatahtsuse suurendamist, õpiku kasutamise vajalikkust ja muid taolisi küsimusi. Olgu siinkohal nimetatud artiklid:

Kooli ja elu sidemete tugevdamise nõuet, mille kohaselt on vaja tõhustada õpetamise meetodeid õpilaste iseseisvuse ja initsiatiivi mitmekülgse arendamise suunas, on viimasel ajal valgustanud ka ajakiri «Математика в школе». Seal toodud artiklites käsitletakse samuti matemaatika tunni efektiivsuse tõstmist, õpilaste aktiivsuse ja iseseisva töö

И. А. Гиш, «О повышении эффективности методов обучения и активности учащихся», 1959, № 6.

Б. Н. Белый, «К вопросу об эвристическом и лекционном методах обучения математике в старших классах», 1959, № 6.

В. Я. Векслер, «Об организации самостоятельной работы учащихся старших классов», 1959, № 6.

А. А. Нефедьев, «Домашние контрольные работы», 1959, № 6.

А. В. Макаров, «Методика проведения контрольных работ по моделям», 1959, № 6.

Л. Л. Цинман, «Зачетная система оценок — как метод активизации работы в классе», 1959, № 6.

Е. Н. Золотовицкий, «О повышении эффективности урока», 1959, № 5.

№ 5. Е. В. Вандышева, «Из опыта работы по повышению эффективности урока», 1959, № 5.

Б. А. Манзон, «О повышении эффективности урока по математике», 1959, № 2.

П. Ф. Парабыкин, «Из опыта организации самостоятельной работы учащихся», 1958, № 1.

И. Н. Поров, «О самостоятельной работе учащихся на уроках математики», 1958, № 1.

А. А. Нефедьев, «Самостоятельная работа с учебником на уроке», 1958, № 1.

М. Ф. Петрова, «О борьбе с перегрузкой учащихся», 1958, № 1.

П. В. Стратилатов, «Устная контрольная работа по математике», 1954, № 5.

Н. А. Принцев, «Об активизации методов преподавания математики», 1960, № 2.

В. К. Смышляев, «Против шаблона», 1960, № 2.

Ei saa öelda, et kõik nimetatud autorid oleksid samal arvamusel käesolevas artiklis toodud mõtetega matemaatika tunni-efektiivsuse tõstmise abinõude suhtes. Kuid ettepanekuid on tehtud, mõningal määral on neid ka katsetatud ja üks või teine ettepanek on leidnud õigustamist. Loodetavasti hakkavad ka meie õpetajad oma töös katsetama uusi ettepanekuid.

Mõningat pikapäevarühmade tööst

A. TÖLDSEPP

Pikapäevarühmade avamine koolide juurde on internaatkoolide järel uueks sammuks meie noorsoo ühiskondliku kasvatusüsteemi väljakujundamisel. Need rühmad moodustavad osa koolist, selle kasvatusüsteemist ning taotlevad samu õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke, mis koolgi. Need pikendavad kooli pedagoogilist mõju õpilasele kogu päevaks, toetavad kooli õppe- ja kasvatustööd.

Kuid ühtlasi on nad abiks ka perekonnale, võttes sellelt muist kohustusi ja hoolt enda kanda. Kui vanemad oma eelkoolilise lapse võisid tööloleku ajaks murelt lasteaija hoolde usaldada, siis 7-aastasena kooli minnes jäi ta järsku päris isenda hooleks, oma päevarežiimi korraldajaks ja vaba aja täielikuks «peremeheks». Kui kodused pedagoogilised mõjutused polnud küllalt tugevad juhtima lapse tegevust ka vanemate äraolekul positiivses suunas, siis võis sellest tekkida tõsiseid, lapse arengut häirivaid ja pidurdavaid nähtusi, kujuneda lapsel iseloomujooni ja käitumisharjumusi, mis ei ole kooskõlas kommunistliku moraaliga. Seda ohtu aitavad vältida nüüd pikapäevarühmad.

Meie koolides on nende rühmade töö sagedaseks puuduseks asjaolu, et direktsioon ning tihtipeale ka vastavate klasside õpetajad ja klassijuhatajad vaatavad pikapäevarühmadele ükskõikselt või koguni nagu mingile ülearusele, tülikale lisakohustusele, jättes kasvatajad omapead ja abita. Sageli veeretatakse kogu vastutus õppeedukuse eest kasvatajale. Mõni õpetaja ei tunne üldse huvi, kuidas tema õpilased pikapäevarühmas töötavad ja käituvad. Kuid käesoleva õppeaasta esimesel veerandil oli ka neid kasvatajaid, kes ei

tundnud vähimatki huvi oma kasvandike edasijõudmise vastu ega teadnudki, kellele neist on puudulikke hindet.

Mõnikord nurisetakse, et kõik õpilased ei suuda pikapäevarühmas õppimiseks ettenähtud ajaga koduseid ülesandeid täita, et nad peavad kodus õhtul veel õppima. Õppimisaja otstarbeka korraldamise puhul, kui rühmas valitsevad kord ja hea distsipliin ning töömeeleolu, kui õppematerjal tunnis on hästi läbi töötatud, ei tohiks seda juhtuda.

Pikapäevarühma kasvataja on teatud määral kooli ja kodu ühendavaks lüliks. Tal tuleb abistada nii üht kui ka teist, olla pidevalt ühenduses mõlemaga, kasutada õpetaja tähelepanekuid õpilase kohta oma töö tõhustamiseks ning anda õpetajale omi tähelepanekuid ja kogemusi õpilase kasvatamiseks; tundma õppida kasvandiku kodu ja vanemaid, kuulda neilt lapsest ja kõigi saadud andmete põhjal teha järeldusi ning anda vanemaile pedagoogilist abi.

Kasvatajal tuleks 1. klassi õpilastele olla ka vahendajaks üleminekul lasteaiast kooli, luua koolis kodusemat õhkkonda, aidata neil kohaneda kooli nõuetega.

Sellest tuleneb nõue, et kasvataja oleks mitmekülgsete pedagoogiliste kogemustega, et ta oskaks otstarbekalt korraldada õpilaste koduste ülesannete täitmist ja vaba aega, sest töö pikapäevarühmas ei tohi kujuneda õppetundide dubleerimiseks ega pikendamiseks.

Kuid mitte ainult see. Kasvataja tundku end oma rühmaga ühise perena, olgu kasvandikele vanemaks autoriteetseks selt-simeheks, kes huvitub kõigist nende edusammudest.

Nooremate klasside õpilaste kasvatamise kohta on häid kogemusi mõnedel Leningradi ja Moskva koolidel, kus rühmad on juba mitu aastat töötanud. Leningradi 162. kooli pikapäevareühmade kasvatajate A. Gavrilenko ja V. Parfenova kogemustest on lähemalt kirjutanud pedagoogika kandidaat V. Kuzmina, kelle artikkel «Kasvatustööst pikapäevareühmas» on tõlgituna avaldatud ka «Nõukogude Õpetaja» 1960. a. 29. oktoobri numbris «Abiks Õpetajale» leheküljel.

Pikapäevareühma kasvatajate töö on lähedane internaatkoolide ja kooliinternaatide kasvatajate tööle, kelle kogemustest nad võiksid mõndagi kasulikku leida. Peamine rõhk langeb pikapäevareühmas kahele küsimusele: kasvandike koduste ülesannete täitmisele ja nende vaba aja veetmisele.

Kasvandike õppimisaja korraldamine nii, et nad võimalikult kiiresti suudaksid iseseisvalt kodused ülesanded lahendada ja et seejuures kasvaksid nende iseseisva töö õiged harjumused, nõuab kasvatajalt selle põhjalikku läbimõtlemit, laste individuaalset tundmaõppimist ja kohtlemist. Kasvataja teab, kellel kulub palju aega ülesannete lahendamiseks, talle selgub varsti ka selle põhjus, seisneb see siis lapse aeglasem mõtlemises, tähelepanu keskendumise puudulikkuses või selles, et tunnis ei ole vastavat aineosa korralikult arusaadavaks tehtud. Kui selgub, et suur osa õpilasi ei ole ülesandest aru saanud, tuleks kasvatajal sellest õpetajat informeerida, sest tema kohuseks ei ole õpetaja tööd «üle teha», selle vea peab õpetaja ise parandama. Väiksemate seletuste andmine kuulub kahtlemata kasvataja kompetentsi.

Demokraatliku Saksamaa koolides, kus juba aastaid tegutsevad sellised rühmad, on tekitanud vaidlusi küsimus, mil määral peaks kasvataja abistama õpilasi. Paljud õpetajad arvavad: kasvataja piirdugu õppimistunnis järelevalvega selle üle, et õpilased tõesti tunde ette valmistaksid, et nad kõik ülesanded korralikult ja puhtalt täidaksid, ning andku ainult mõningaid seletusi õpilaste küsimustele vastuseks. Kasvatajad ärgu üldse kontrolligu, kas õpilane on ülesande lahendanud õigesti või valesti. Nende õpetajate arvates rikuvad

kasvatajad ülesannete täitmise õigsuse kontrollimisega õpilaste töö iseseisvuse nõuet ega võimalda õpetajail saada ülevaadet õpilaste teadmiste tõelisest tasemest. Kuid sama oht on ju ka nende õpilaste puhul, kelle õppeülesannete täitmist kodus jälgitakse, pealegi palju suuremal määral. Kasvatajad omakorda arvavad, et nad on vastutavad ka õpilaste koduülesannete täitmise õigsuse eest.

Seda küsimust käsitleb dr. R. Pakulla oma artiklis «Lehrer, Hort und ganztägiger Bildungsprozess in der Unterstufe» (ajakiri «Die Unterstufe» nr. 3, 1960) ja leiab, et kasvatajate seisukoht on kaaluvam. Ei ole mõtet jätta õpilaste tähelepanu vigadele juhtimata, kuid seda tuleb teha nende töö iseseisvust kahjustamata, kaudselt ja lähtudes vea põhjusest. Nii piisab ebakindlalt omandatud reeglist tuleneva vea puhul, kui meenutada teisi analoogilisi näiteid. Mõnikord on vea puhul küllalt kasvavast pilgust või liigutusest, et panna õpilasi järele mõtlema. Muidugi ei tohi kasvataja öelda seda, mida õpilane ise avastada võib, tema abi peab piirduma kõige vajalikumaga.

Kui õpetaja ja kasvataja töötavad käsi-käes, kui õpetaja külastab aeg-ajalt pikapäevareühma, kasvataja seevastu viibib tundides ja jälgib seal oma kasvandikke, kui kasvataja juhib õpetaja tähelepanu lünkadele ja puudustele, mis ilmnevad õpilaste teadmistes koduülesannete täitmisel, õpetaja aga omakorda kasvatajate tähelepanu iga õpilase nõrkadele külgedele, siis ei vajagi õpetaja õpilaste teadmiste kindlakstegemiseks vigu koduülesannetes.

Kui kasvataja ja õpetaja ühiste pingutuste viljana suudetakse äratada õpilaste aktiivsus ja õpihimu, siis on lahendatud pikapäevareühmade üks peamisi probleeme.

Suhteliselt hästi töötas 1. õppeveerandil Tartu 10. šeiismeklassilise kooli pikapäevareühm. Päevarežiimi kohaselt on siin koduste ülesannete täitmiseks ette nähtud aeg hommikul kella 8.15-st 9.10-ni, pärast einet kella 9.40-st 10.25-ni ja pärast 45-minutilist vaheaega, mida kasutatakse õues, saalis või pioneeritoas mängimiseks, veel kella 11.10-st 11.40-ni.

Rühm koosneb 3. ja 4. klassi õpilastest, kelledest paljudel on kodune järelevalve

vähene ja seetõttu olnud raskusi nii õppe-
edukuse kui ka distsipliiniga. Ka rühmas
oli neil raskusi, eriti korra ja käekirjaga.
Praegugi on seal õpilasi, kellelt õppimine
nõuab suuri pingutusi.

Kasvataja hakkas järjekindlalt nõudma
tööde korrallikku ja täpset täitmist. Kellel
töö on tehtud, näitab selle kasvatajale ette
või vastab suuliselt ja alles kasvataja loal
võib minna mängima. Kui töö on lohakalt
tehtud, lastakse see uuesti teha või suuline
ülesanne uuesti õppida. Et kasvatajal oleks
ülevaade oma kasvandike edukusest, peab
ta tabelit, kuhu kantakse kõik kirjalikud ja
suulised puudulikud hinded. Kasvataja sel-
lise kontrolli tõttu ei saa ükski õpilane
kodust tööd tegemata jätta.

Õppimiseks on rühmal kasutada klassi-
ruum. Need, kes on harjunud valjusti luge-
des õppima või kellel on vaja lugemist
harjutada, võivad seda teha kas saalis,
pioneeritoas või mõnikord koridoriski.

1. veerandi lõpul oli rühma 36-st õpila-
sest puudulikke hindeid küll veel mitmel
õpilasel, kuid selleski nähtus juba paranem-
istendentsi. Eriti on paranenud ülesannete
täitmise korralikkus ja käekiri. Märगतav
on ka töötahte tõus.

Kui õppimiseks on pikapäevarühmale
ruumi leitud kõigis koolides, siis halvem on
olukord õpilaste vaba aja veetmise osas.
Oleks tingimata vaja puhkeruume, mida
saaks sisustada hubasemalt, kus leiduks
õpilastele lauamänge, ajalehti-ajakirju ja
kus nad saaksid olla segamatult. Lapsi teeb
rahutuks, kui nad aina peavad otsima
kohta, kus mängida või rahulikult lugeda,
hommikust õhtuni klassis viibimine aga
tüütab. Kuigi vahepeal saab veidi jalutada
või võimlas palli mängida, ei muuda see
kuigivõrd olukorda, sest tagasi tulles satu-
takse uuesti klassiruumi. Seni on meil
väga vähestes koolides suudetud leida pika-
päevarühmadele mingi puhketuba (Tallinna
1. keskkoolis väike toake, millele lisandub
varsti ka teine, Tartu 8. keskkoolis eral-
datud koridoriosa). Küll aga on paljud
koolid teinud tõsiseid pingutusi, et õpilaste
vaba aeg mööduks huvitavalt ja mitme-
kesiselt ning oleks neile aktiivseks puhku-
seks.

Tartu 10. seitsmeklassilises koolis on küll

ruumipuudus, kuid siiski on suudetud kooli
tunniplaan nii koostada, et pikapäevarühma
organiseeritud tegevuse ajaks, s. o. kella
11.40-st 13.30-ni on võimla alati vaba. Kui
ilmastik võimaldab, veedetakse see aeg
õues mängides, jalutuskäikudel või ekskur-
sioonidel, halva ilmaga aga on võimalik
kasutada võimlat mängudeks ja sportlikeks
harrastusteks. Samuti on sel ajal vaba ka
pioneerituba, kus võidakse lugeda, korral-
dada loetu arutlusi ja vestlusi või mängida
lauamänge.

Nimetatud kooli õpetajate kollektiiv ees-
otsas direktoriga suhtub arusaavalt ja pool-
davalt pikapäevarühmasse ja näeb selles
tõhusat vahendit kooli üldise õppe- ja kas-
vatustöö taseme tõstmiseks. Rühma kasva-
taja sm. Kippasto on 14-aastase pedagoog-
gilise töö staažiga, tal on kogemusi ka liit-
klasside osas, mida mõnel määral on või-
malik rakendada nüüd, kus tuleb töötada
üheaegselt 3. ja 4. klassi õpilastega.

Nädala tööplaan koostades arutab ta
enne õpilastega läbi, mida nad tahavad
vabal ajal ette võtta, ning arvestab nende
soove. Tulemuseks olid üsna mitmekesised
üritused 1. õppeveerandil, kusjuures, õpi-
laste tervist ja füüsilist karastamist silmas
pidades, peamine rõhk oli asetatud jalutuskäikudele ja mängudele väljas. Sageli
mängiti jalg- ja rahvastepalli. Tehti jalutus-
käike «Vanemuise» parki sügisloodusega
tutvumiseks. Toomel vaadeldi ajaloolisi
mälestusmärke ja kuulati kasvataja vest-
lust nendest. Käidi Emajõe ääres käsitöö
tunniks kõrkjaid korjamas. Teinekord tehti
Emajõe kaldal lõket ja korraldati õngitse-
misvõistlus. Matkati kord Tähtvere parki,
kord Aruküla koobastesse. Küllastati ratsa-
baasi, kus lastele näidati tallides hobuseid
ja jutustati, kuidas hobuste eest hoolitse-
takse. Tehti õppekäike ajaloo- ja zooloo-
giamuuseumi.

Kuid leitakse ka aega ühiseks «Sädeme»
lugemiseks ja vestluseks selle põhjal.
Mõnikord laseb kasvataja lastel jututada,
mida nad on «Sädemest» lugenud. Sageli
vaadatakse diafilme muinasjutudest.

Laste organiseeritud tegevus ei koosne
aga üksnes meelelahutustest, vaid selles
kuulub teatud osa ka ühiskondlikult kasu-
likule tööle. Nii kandsid pikapäevarühma

kasvandikud kooli küttepuud kuuri ja töötasid õppe-tootmisaias. Sööklas on iga päev 4 kasvandikku korrapidajaiks. Nad katavad laud, asetavad toidud lauale, koguvad tarvitatud lauanõud kokku ja annavad luugist kööki, koristavad laud ja ruumi. Söökla korrapidajad on valgetes kitlites ja kaks neist täidavad ka sanitaarkontrolli ülesandeid. Samuti on korrapidajad pioneeritoas, kes korrastavad selle pärast mängimist.

Rühma tegevus tervikuna laiendab laste silmaringi ja aitab neis kasvatada distsiplineeritud käitumist ja tööharjumusi.

Pikapäevarühma kasvatajate ning 3. ja 4. klassi õpetajate vahel on tihe koostöö. Lepitakse kokku ühtsetes nõuetes õpilastele, kooskõlastatakse neile osutatav abi tundideks ettevalmistumisel, teatatakse vastamisi üksikute õpilaste edusammudest või mahajäämusest.

Lastevanemad on rahul, mida näitab asjaolu, et oodatakse pikisilmi sellise rühma loomist ka 1. ja 2. klassi õpilastele.

Viljandi 4. keskkooli pikapäevarühmas, kus on õpilasi 1.—4. klassini, korraldatakse sageli maastikumänge ja võistlusi mitmesugustes mängudes, maletatakse, tehakse jalutuskäikudel loodusevaatlusi, loetakse ühiselt lastekirjandust ja vesteldakse loetust. Halbade ilmadega veedetakse aega käsitööga: kolm poissi valmistasid mudelennuki, millest kõik teisedki väga huvitatud olid, väikesed tüdrukud õmblevad nukuriideid jne.

Need, kes õppimistunnis enne teisi valmis jõuavad, lähevad sageli «raamatukogutädi» juurde, kes kõneleb neile uutest raamatutest; soovivad, mida lugeda; küsivad, mida nad on vahepeal lugenud, kuidas neile loetu meeldis, millised raamatud neil endil kodus on jms. Hargneb vestlus.

Pikapäevarühmi on meil asutatud eeskätt algklasside õpilastele ja üldiselt ei valmista töö nendega kasvatajale erilisi raskusi. On leitud üsna sobivaid töövorme õpilaste kasvatamiseks nii mitmesuguste ürituste kaudu kui ka tööprotsessis. Kuigi tulemused jätvad üldiselt veel küllaltki soovida (näit. mitte küllaldane õppeedukus), on valitud suund enamasti õige ja edu kindlasti saavutatav, kui vaid visalt taotletakse

kommunistliku kasvatamise eesmäärke ja igakülgset arendatakse laste võimeid.

Raskem on leida õigeid töövorme ja kasvatusmeetodeid vanemate klasside õpilaste jaoks. Siingi on kasvataja esmaseks ülesandeks tundma õppida iga üksikut õpilast, ta huvisid. Kui õpilasel puudub huvi õppimise vastu, kui ta on distsiplineerimatu, siis on sellel omad põhjused, mida tuleb avastada ja mille vastu tuleb asuda võitlema. Igal õpilasel on millegi vastu huvi, mingid võimed, sageli võib-olla varjatud. Neid tuleks ergutada, esile tõsta, sest nende kaudu õnnestub õpilast muudelgi aladel edasi viia. See on üldtuntud tõde ja sellest tuleks juhinduda ka kasvatajal. Tavaliselt võiks pikapäevarühma kasvandikke suunata ka kooli isetegevusringidesse.

Kuid praeguse olukorra puhul vanemate klasside rühmades, eriti 8-nda omades, tuleks ehk peamine rõhk asetada kindla rühmakollektiivi loomisele, liita õpilasi ühiste, neid huvitavate üritustega, lähimate ja kaugemate perspektiividega. Leidlikud kasvatajad lähtuvad siin õpilaste huvidest. Rahvatantsurühma asutamine võimalikult kõigi kasvandike osavõtul, ulatuslikud fotokunsti harrastused, ka näidendi õppimine ja esitamine rühma oma jõududega ning palju muudki võiksid vanemate klasside pikapäevarühmale olla jõukohased ja aitaksid kaasa kollektiivi tekkimisele.

Ekskursioonide ja matkade korraldamine nendele õpilastele vajab kasvatajalt rohkem eeltööd, samuti ka vestlused ja ühiselt vaadatud filmide või loetud raamatute arutelud.

Aasta-aastalt tuleks tähelepanu suurendada ka ajakirjanduse lugemisele, aktuaalsete probleemide pidevale jälgimisele ja arutlemisele.

Lühiajalise tegevuse kestel on pikapäevarühmad leidnud lastevanemate enamiku poolt hindamist ja heakskiitu. Muidugi ei rahuldu koolid praeguste saavutustega — need ei ole kaugeltki veel küllaldased. Kuid hoolega otsivad paremate koolide juhtkonnad ja agaramad kasvatajad võimalusi rühmadele tugeva materiaalse baasi (eriti ruumide ja nende sisustuse) loomiseks ning sobivate töövormide leidmiseks.

Psühholoogialaboratoorium koolis

U. SIIMANN,

Tartu Riikliku Ülikooli loogika ja psühholoogia kateedri assistent

Moskva linna Krasnaja Presnja rajooni 91. keskkooli neljandal korrusel asetseb omapärane psühholoogialaboratoorium, kus juba teist aastat töötavad Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia Psühholoogia Instituudi teaduslikud töötajad tuntud psühholoogi D. Elkonini juhtimisel. See on üks esimesi koolis töötavaid psühholoogialaboratooriume meie maal. Uurijate eesmärgiks on eksperimentaalsel teel jälgida õpetamise ja kasvatamise probleeme klassides.

Nende ridade autoril oli hiljuti võimalus tutvuda selle laboratooriumi tööga.¹

Laboratoorium koosneb kahest eksperimentaalklassist ja nende juurde kuuluvast uurijate ruumist. Eksperimentaalklassid on sisustatud kaasaegse, moodsa koolimööbliga. Mõlemasse klassi on paigutatud mikrofonid, nii et uurijatel on võimalik tundi jälgida oma ruumist. Heliülesvõteteks kasutatakse mitut magnetofoni. Ühes klassis on üles seatud televisioonikaamera, mille abil on võimalik õpetaja ja õpilaste tegevust jälgida uurijate ruumist, kus asetseb televiisor. Televisiooniseade võimaldab vaadelda nii üksikute õpilaste kui ka kogu klassi tegevust. Uurijate ruumi on ehitatud spetsiaalne kabiin individuaalseteks eksperimentideks. See on varustatud aknakesega, mis on läbipaistev ainult ühes suunas, teiselt poolt kujutab akna-

kene peeglit. See võimaldab õpilasele märkamatuks jälgida teda eksperimendi ajal.

Mõlemad eksperimentaalklassid (üks 1. ja üks 2. klass) töötavad pikapäeva printsiibil. Lapsed viibivad koolis kella 18-ni (õppetöö algab hommikul kell 8.30). Õppetööst vabal ajal mängivad lapsed ruumis ja väljas, jalutavad õues, sooritavad mitmesuguseid konstrueerimisülesandeid, joonistavad, teevad käsitööd jne. Mingsuguseid õppeülesandeid koju ei anta. Esimese õppeaasta kolmel esimesel õppeveerandil väljaspool õppetunde üldse ülesandeid ei anta. Alles 4. õppeveerandil, kui õpilased on juba omandanud mõningaid iseseisva töö harjumusi, antakse neile ülesandeid täitmiseks väljaspool õppetundi.

Eksperimentaalklassi (1. klass) võeti õpilasi vastu valikuliselt. Esimesi klasse on koolis kokku 4. Kõigist kooliastujaist võeti eksperimentaalklassi niisuguseid lapsi, kes olid kõige vähem ette valmistatud koolile. Ükski eksperimentaalklassi õpilane ei osanud kooli astudes ei lugeda, kirjutada ega arvutada.

Eksperimentaalklassides õpetatakse mõningate uute metoodiliste printsiipide alusel, kusjuures tuginetakse mitmetele varem sooritatud psühholoogilistele uurimustele.²

¹ Laboratooriumi tööst annab ülevaate D. Elkonin ka oma artiklis «Опыт психологического исследования в экспериментальном классе», «Вопросы психологии» № 5, 1960.

² Vt. 1. Д. Б. Эльконин, Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты, «Вопросы психологии», № 5, 1956.

2. Д. Б. Эльконин, Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста, «Доклады АПН» № 1, 1957.

3. Д. Б. Эльконин, Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте, «Доклады АПН» № 3, 1959.

4. Д. Б. Эльконин, Формирование действия слогового чтения, «Доклады АПН» № 4, 1959.

5. П. Я. Гальперин и Л. С. Георгиев, К вопросу о формировании начальных математических понятий. Сообщение I, «Доклады АПН» № 1, 1960. Сообщение II. «Доклады АПН» № 3, 1960.

Praegu on juba mõningaid kogemusi eksperimentaalklassi töö kohta, mis saadi 1959/60. õppeaastal. Selles eksperimentaalklassis töötas pedagoogilise kooli lõpetanud õpetaja, kellel oli 5-aastane pedagoogilise töö staaž ja kes õpetas teist korda 1. klassis. Õpetamise metoodikat oli mitmeti muudetud, kusjuures arvestati mitmesuguseid psühholoogilisi seaduspärasusi ja printsiipe. Muudatused hõlmasid lugema õpetamise, elementaarsete õigekirjareeglite õpetamise ja aritmeetika õpetamise metoodikat.

Lugema õpetamisel õpetati kõigepealt analüüsima sõnade häälikulist koosseisu. Selleks kasutati 3-, 4- ja enamahäälikulisi sõnu. Erinevalt tavalisest häälikute õpetamise metoodikast, mis on rajatud üksikute häälikute järkjärgulisele tundmaõppimisele, õpiti kõiki sõnas esinevaid häälikuid tundma üheaegselt.

Seejärel tutvuti täishäälikuid märkivate tähtedega ja kolmandal etapil konsonante tähistavate tähtedega.

Õigekirjaoskus kujundati sõna häälikulise analüüsi alusel. Lapsi õpetati orienteeruma mitte sõna visuaalse kuju järgi, vaid selle häälikulise ja silbilise analüüsi põhjal. Niisiis kirjutati kuulmise järgi.

Peale mainitute rakendati veel mitmesuguseid muid metoodilisi võtteid kooskõlas eksperimentaatorite poolt väljatöötatud süsteemiga.

1959/60. õppeaastal korraldatud eksperimendi praktilised tulemused osutusid väga heaks. Emakeele ja aritmeetika õpetamise reorganiseerimine õigustas end täielikult. 1. klassi programm täideti ja isegi ületati, kusjuures märgatavalt hoiti kokku aega.

Kui arvestada, et a) esimesel kolmel õppeveerandil ei antud üldse ülesandeid väljaspool õppetundi, b) osa aega kulus eksperimentaalseteks otsinguteks, c) programmid siiski ületati, siis võime öelda, et õppimine muutus õpilastele kergemaks ja vähem aega nõudvaks. Ent küsimus ei seisne üksnes kvantitatiivsetes näitajates.

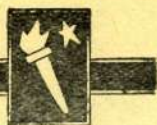
Õppetöö tulemuste kontrollimine, mida tehti nii frontaalsete kontrolltöödena kui

ka individuaalsete vestlustena, näitas, et programmis ettenähtud materjal oli omandatud hästi. Õppeaasta lõpul lugesis kõik õpilased soravalt. Hästi osati sõnu silpide ja häälikute kaupa analüüsida. Vigadeta kirjutati kõiki sõnu, mille kirjutamine rajaneb foneetilisel printsiibil. Õppeaasta lõpus tehti kontrolldiktaat, mis koosnes 28 sõnast. Diktaadi kirjutas 29 õpilast. Kõikide tööde kohta kokku esines üksikute tähtede vahelejätmist ainult 5 korral. Õpilased mitte üksnes ei kirjutanud sõnu õigesti, vaid oskasid ka seletada, miks nad kirjutasid antud sõnu nii, mitte aga teisiti. Ka aritmeetikas omandasid kõik õpilased programmikohase materjali.

Ülalesitatud andmed, mis on saadud ühe aasta kestel korraldatud eksperimentaalse õpetamise tulemusena, ei võimalda uurijate arvates teha ulatuslikumaid järeldusi. On vaja veel rida aastaid töötada, enne kui 1. klassi õpetamise süsteem täielikult välja kujuneb. Alles siis võib seda soovitada õpetajatele. Uurijate arvates ei ole uue süsteemi eesmärgiks mitte ainult programmi omandamise kiirus ja kvaliteet, vaid ka õpilaste vaimse arengu mõjustamine. Ühtlasi kerkis eksperimentaalsel õpetamisel uurijate ette mitmesuguseid teoreetilisi probleeme õppe- ja kasvatustöö vaidkonnast.

Nagu eespool öeldud, töötatakse praegu juba kahe eksperimentaalklassiga. Nende ridade autoril oli võimalus jälgida kaht tundi eksperimentaalklassides. Ühe neist andis D. Elkonin ise (emakeele tund 1. klassis 26. okt. 1960. a.), kusjuures üllatav oli see, et õpilased oskasid juba hästi lugeda. Silpide ja häälikute kaupa analüüsiti edukalt selliseid sõnu, nagu *крыша, морщина, макаронь*.

Kooli pedagoogilise psühholoogia laboratooriumi lühiajalise töö tulemused näitavad, et tänapäeval on igati õigustatud psühholoogilise teooria ja praktika ühendamine tegeliku koolitööga. Seepärast ongi vaja enam julgust ja otsustavust eksperimentaalklasside ja -koolide tööerendamiseks, muidugi küllaldase teadusliku juhendamisega.



Vestluse metoodika küsimusi

A. ILVES

Vestlusi korraldatakse koolis selleks, et kujundada ning süvendada õpilastes kommunistlikku mõttelaadi, mõjutada nende iseloomu arenemist, kutsuda esile aktiivsust soovitud suunas ja kujundada avalikku arvamust. Viimane omakorda toimib kasvavalt ning mõjutab nii kollektiivi kui ka üksikisiku arenemist.

Vestluse efekt sõltub oluliselt sellest, kuivõrd klassijuhatajad tunnevad õpilaste füüsilise ja psüühilise arengu iseärasusi ja kas nad arvestavad vestluse korraldamisel kõlbelse kasvatuselise printsiipi ja metoodilisi võtteid.

Üks tähtsamaid vestluse efektiivsuse kindlustamise tegureid on tähelepanu. Maa- ilma reaalsuse, sealhulgas kõlbeliste tõdede tunnetamine on lahutamatus seoses tähelepanuga. Mida nõrgem on tähelepanu, seda puudulikum on tunnetamine, ja vastupidi, mida keskendatum ning intensiivsem on tähelepanu, seda rikkalikum ning sügavam on tunnetamine. Siit järeldub, et vestluste korraldamisel on tarvis hoolitseda selle eest, et õpilased jälgiksid vestlust tähelepanelikult ja võtaksid sellest aktiivselt osa. Selle saavutamiseks peetagu silmas asjaolusid, mis soodustavad tähelepanu keskendumist ning intensiivistumist.

Üheks põhitingimuseks on organismi füüsiline ja psüühiline värskus. Eksperimentaalselt on tõestatud, et kui õpilase organism on väsinud, siis on ta tähelepanu hajuv, õpilane ei suuda vajalikult kontsentreeruda, mille otseseks tagajärjeks on aktiivsuse ja vastuvõtuvõime vähenemine.

Seega on soovitatav vestlusi korraldada võimalikult siis, kui õpilaste kehaline ja vaimne seisund on veel enam-vähem värskel ja nad on suutelised oma tähelepanu koondama. Tähendab, kõlbelisi vestlusi ei ole soovitatav korraldada pärast kuuendat või seitsmendat tundi, nagu seda mõnes koolis tehakse.

Väga tähtsat osa tahtmatu ja tahtelise tähelepanu mobiliseerimisel etendab huvi. Kui arutletav küsimus on huvitav, siis keskendab see iseenesest mõlemat liiki tähelepanu ja mobiliseerib õpilasi probleemi arutlemisest aktiivselt osa võtma.

Seega on õpetaja põhilisi ülesandeid äratada õpilastes huvi kõigi nende küsimuste vastu, mida ta kävatseb õpilastega arutleda. Vilunud klassijuhatajad saavutavad seda mitmel viisil. Vahel kasutavad nad sissejuhatusena õppevestlust, teinekord alustavad vestlust mõne õpilaste elust võetud erutava faktiga, kolmandatel juhtudel kasutavad neid ühiskondliku elu fakte, millest kirjutatakse ajalehtedes, räägitakse raadios jne.

Tallinna 2. keskkooli õpetaja sm. Kasemetsa tõstis 5. klassi õpilaste huvi klassijuhatajatunni teema «Püsivus teeb meistriks» vastu sellega, et alustas jutuga ühest põdurast Väike-Maarja koolipoisist, kes sattus Tallinnasse, kus nägi jõumehi ja, vaimustunud nendest, tahtis ka ise jõumeheks saada. Poiss hakkas kodus järjekindlalt ning püsivalt harjutama ja mõne aasta pärast ei saanud tema vastu enam ükski kohalik mees. Õpilased tundsid selles poisis ära jõumees Lurichi. Neid huvitas küsimus ja edasine vestlus kulges juba õpilaste aktiivsel osavõtul.

Tõrva keskkooli õpetaja sm. Puna, käsitledes 7. klassis teemat «Mis on julgus ja mis mehisus?», äratas õpilaste huvi sellega, et ta ajal, mil kogu maailm kõneles neljast vaprast nõukogude sõdurist, kes 49 ööpäeva triivisid näljaste ja janustena väikese praamiga Vaiksel ookeanil, alustas tundi neist jutustamisega. Nii oli õpetajal võrdlemisi kerge mõtestada lahti julguse ja mehisuse mõisted ning ergutada õpilasi mehiste tegudele.

Tahtelise tähelepanu keskendamiseks eelseisvale vestlusele aitab kaasa arusaamine vestluse tähtsusest ning kasulikkusest tegelikus elus.

Sellest järgneb, et õpilastele on soovitatav enne teema juurde asumist teatada vestluse õpetuslik eesmärk ja selle kokkuvõtlik sisu. Enamik õpetajaid teeb seda näiteks nii: «Õpilased! Täna klassijuhatajatunnis kõneleme seltsimehelikkusest ja sõprusest ning püüame jõuda selgusele, mille poolest üks mõiste erineb teisest» või «Lapsed! Täna klassijuhatajatunni teemaks on «Töö on iga töövõimelise kodaniku kohus». Kõneleme töö tähtsusest inimese elus ning vaatleme, milles see kohustus seisneb.» Nende sõnadega orienteerib õpetaja õpilased eelseisvate ülesannete täitmisele.

Mõned õpetajad saavutavad õpilaste tahtelise tähelepanu kontsentreerumise vestlusele probleemi kategoorilise esitamise teel, näiteks: «Täna vestluses tuleb meil arutada õpilaste käitumise küsimust» või «Täna klassijuhatajatunni ülesandeks on vestelda õpilaste praktilistest töödest kooli õppe-tootmisaias» jpt.

Kui vestlusmaterjal on õpilastele uus, siis tuleb see viia seosesse varem tuntuga. See äratab uue vastu suuremat huvi, aitab keskendada tähelepanu ja kergendab ühtlasi uuest materjalist arusaamist. Õpilased on vestluse suhtes tähelepanelikumad ka siis, kui vestlusprobleemid on aktuaalsed, seotud õpilaste ja ühiskondliku eluga või loodusnähtustega. Seda tuleb vestluse puhul arvestada.

Väga tähtis õpilaste tähelepanu säilitamisel on probleemi käsitlemisviis. See peab vastama eakohasuse printsiibile ja andma õpilaste mõttele jõukohast tööd. Probleemi lahtimõtestamine vestluse kaudu kulgegu nii, et see sunniks õpilasi mõttetgevust parajalt pingutama, et õpetaja juhiks järk-järgult õpilaste mõttekäiku, sunniks neid ise tegema järeldusi, avaldama mõtteid, arvamusi, leidma tõde.

Kui vestlus on õpilasele liiga raske, siis veendub ta varsti oma jõupingutuste tagajärjetuses ja loobub tööst. Kui vestlus osutub kergeks, muutub õpilane tähelepanematuks ja lakkab tegemast pingutusi. Jõukohane mõttetgevus aga soodustab tähelepanu koondamist ja arendab ühtlasi vaimseid võimeid.

Kõbeliste vestluse põhiliseks ülesandeks on kasvatada õpilastes kõrgemaid (moraalseid, esteetilisi ja intellektuaalseid) tundmusi. Et need aga on emotsionaalse üldistuse resultaadid, siis rajanegu tundmuste kasvatamine võimalikult sügavate emotsionaalsete elamuste tekitamisel. Selle eeltingimuseks on laste elu ja tegevuse selline organiseerimine, mis võimaldaks neil elada läbi kasvatuslikult väärtuslikke tundmusi ja rikastaks ning suunaks nende emotsionaalseid kogemusi. See eeldab, et vestlused vastaksid teatud kindlatele nõuetele ja esitamiseviisile. Neist on tähtsamad:

1. Vestluses kasutatava jutustuse ilmekus ning ladus esitamiseviis. Seejuures on nõutav, et vestlus areneks loogiliselt ja sisutihedalt ega kalduks teemast kõrvale. Väga tähtis on õpetaja kõne intonatsioon. Selles avaldub õpetaja enda suhtumine: erutus või ükskõiksus, enesekindlus või ebakindlus jne.

2. Näidete eredus ja kontrastsus. Väga head on sellised näited, mis on võetud tegelikust elust ja kirjandusest.

3. Näitlikustamine: hästi valitud skeemid, diagrammid, pildid jne. Võimaluse korral tuleks kasutada õppe- ja kunstilisi filme, mis on näitlikustamise kõrgemaks astmeks. Tallinna 2. keskkooli 10. klassis korraldatud diskussiooni «Kas on tarvis suitsetada?» puhul näidatud õppefilm suitsetamise kahjulikkusest mõjus pärast sõnalist «piikide murdmist» väga emotsionaalselt ja kõigutas ka neid, kes enne seda kõnelesid suitsetamise kasuks.

Emotsionaalselt mõjuvad vestlustes mitmesugused demonstratsioonid. Näiteks, kunas tuleb tervitada käeandmisega ja kunas ilma, kuidas tervitada tänaval ja kuidas ruumis, kuidas siseneda õpetajate tuppa, kuidas käituda söögilaual, kuidas kusagil riietuda jne. Näit. ei selgu ühestki sõnalisest seletusest õpilastele nii hästi, kui ebaviisakas on lõtv käeandmine tervitamisel, kui selle demonstreerimisest õpilaste endi poolt.

4. Vestluse emotsionaalsust tõstab tööõõmus meeleolu, klassikollektiivi optimistlik toonus. Seejuures valitsegu klassis distsipliin.

5. Vestluste kaudu pakutavaid tõdesid ja nende tähtsust tegelikus elus on vaja tõendada. Seepärast tuleks vestlust juhtida nii, et õpilased jõuaksid faktide najal ise töö tunnetamiseni ja veenduksid kõlbeliste normide täitmise vajaduses.

Et teadmised mingi tegevuse tähtsusest võiksid kasvada veendumuseks, selleks on tarvis mõjutada õpilaste tundmusi, kasutades kõiki emotsionaalselt mõjuvaid vahendeid, nende hulgas ka õpilaste varasematel kogemustel põhjenevaid fakte ja sügavaid elamusi. Kui õpetaja läheb korda kutsuda esile emotsionaalset elamust, siis muutub teadmine kergesti veendumuseks. Ereda näite sellest toob ajakiri «Начальная школа» nr. 6, 1958 artiklis «Обубеждение словом», kus näidatakse, kuidas klassijuhataja oli ühe õpilasega korduvalt, kuid tulemusteta, vestelnud sellest, et koolitee äärest ei või murda akaatsiaoksi. Vaatamata õpilase lubadusele edaspidi seda enam mitte teha, ei pidanud ta sõna. Siis sai õppealajuhataja teada, et poisil ema, keda poisil väga armastas, on kopsuhaige. Õppealajuhataja kasutas seda fakti jutuaJamises õpilasega. Ta juhtis poisil tähelepanu sellele, et puud puhastavad õhku, on tervisele kasulikud ja seepärast ei tohi neid hävitada, vaid tuleb juurde istutada. See jutuaJamine mõjus ja edaspidi poisil enam ei murdnud puude ega põõsaste oksid.

Õpilaste vaimne aktiivsus seisneb selles, et nad vestluse ajal mitte üksnes ei kuula õpetaja seletust ja kaasõpilaste vastuseid, vaid elavad nendele aktiivselt kaasa, avaldavad arvamusi ning põhjendavad oma seisukohti. Õpilaste mõte ei registreeri siin passiivselt teiste mõtteid, vaid töötab need ümber: vaatleb, võrdleb, vastandab, järeldab ja motiveerib.

Kuid selline õpilase aktiivne mõtetöö ei teki iseenesest, vaid õpetaja peab seda pidevalt juhtima, ergutama ja esile kutsuma. Kui õpetaja seda ei tee, siis võivad õpilased küll tähelepanelikult vestlust kuulata, kuid nende mõtetegevus on passiivne ja nad võtavad vastu valmis otsustusi ning järeldusi, jättes need ise läbi töötamata. See aga ei arenda nimetamisväärselt õpilase vaimseid võimeid ega kasvata sügavaid veendumusi.

Õpilaste aktiivse osavõtu saavutamiseks kasutavad pedagoogid vestlusteks mitmesuguseid metoodilisi võtteid.

1. Nad seostavad vestluse õpilaste elust väljakasvanud või nende varasematel kogemustel baseeruvate probleemidega, mis antud momendil on aktuaalsed.

2. Õpilaste tähelepanu säilitamiseks juhitakse õpilaste mõttekäiku arutatava probleemi ühelt detaililt teisele õpilastele mitmesuguste küsimuste esitamise teel, mis nõuavad vaatlemist, võrdlemist, järeldamist jne. Küsimused olgu seejuures sisukad, täpselt formuleeritud, õpilastele jõukohased ja reastatud selliselt, et õpilased võiksid ise teha õigeid järeldusi.

3. Õpilaste suurema aktiivsuse saavutamiseks esitavad õpetajad sageli küsimusi problemaatilisel, mis kutsub klassis esile elava mõttevahetuse. Vestluse käigus õpilased ise kummutavad või täiendavad üksteise arvamusi. Üldreeglina on soovitatav iga vestlus paisutada elavaks mõttevahetuseks.

4. Õpilaste aktiviseerimiseks teatavad mõned õpetajad vestluse teema ette ja näitavad, kust leida selle kohta materjali. See võimaldab õpilastel probleemiga varem tutvuda ja vestluse ajal esineda kaalutletult.

5. Teatud määral saab õpilaste tähelepanu koondada ja aktiivsust tõsta mitmesuguste

ergutavate märkustega, nagu: «Mõtlege, mõtlege...!», «Mis teie arvate...?», «Kellel on selles asjas oma arvamine...?», «Kõik peavad ütlema oma seisukoha...» jt.

6. Väga tähtis on saavutada, et õpilased igas klassis alati tõstaksid kätt, kui nad soovivad vastata esitatud küsimusele või ise midagi küsida. Käetõstmine näitab, et õpilane on mõtetega asja juures.

Peale eespool nimetatud meetodiliste võtete, mis otseselt aitavad tõsta eetiliste vestluste mõju, tuleb õpetajail arvestada veel muid tegureid, mis kaudselt mõjutavad vestluste efektiivsust.

Üks selliseid on positiivsele toetumise nõue. Kasvatus toetugu võimalikult rohkem sellele, mis õpilastes on head. Kasvatamine positiivse pinnal tõstab töökust, äratav usku oma võimetesse, õpetab õigesti elama.

See ei tähenda muidugi, et sündmuste või nähtuste negatiivsetest külgedest ei või õpilastega üldse rääkida. Kui on juhtunud midagi halba, siis tuleb sellest otseselt ning siiralt rääkida ja õpilastele näidata, milles seisneb viga ja kuidas on õige.

Vestluste kaudu õpilastele sisendatavad mõtted kujunegu klassi avalikuks arvamuseks. Selles on tähtis osa klassiaktiivil, kes peaks olema avaliku arvamuse tuumikuks. Kui nähakse, et enamik õpilasi peab õigeks õpetaja nõudeid ja toetab neid, siis soodustab see nende omaksvõtmist ka ülejäänud õpilaste poolt. Seega tähendab avaliku arvamuse mobiliseerimine ühtlasi ka õpilaste kasvatamise organiseerimist kollektiivis ja kollektiivi kaudu.

Teatud mõju vestluse efektiivsusele avaldavad ka vestluse koht ja vorm. Ei ole näiteks ükskõik, kas tööeesrindlastest kõneleb õpetaja klassis või korraldatakse vestluse kolhoosis tööeesrindlastega kohtumisel. Samuti pole õige vestlust korraldada mehaaniliselt, ainult tööplaani kohaselt, vaid siis, kui selleks tekib vajadus. Mõnikord võib vestlusest üldse loobuda ja arutleda probleemi klassikoosolekul.

Eespool vaatlesime võtteid, mis soodustavad ning tõstavad vestluste efektiivsust. Järgnevalt käsitleme tegureid, mis vestluse efekti vähendavad ja mida tuleb vältida.

1. Kõige suuremaks vestluste vaenlaseks on pinnalisus. Pinnaline aga on iga teema käsitus, milles puudub sügav analüüs, käsitletavate materjalide põhjalik lahtimõtestamine ja igakülgne arutamine. Pealiskaudsed vestlused ei veena õpilasi ega võimalda esitatud väidete küllaldast tõestamist ja jäävad seega õpilaste teadvusse rippuma ebakindlate väidetena.

Pinnalisuse kõige sagedasemaks põhjuseks on vestluse nõrk ettevalmistus või üldse ettevalmistamatus. Selle tagajärjel jääb vestluse eesmärk kindlaks määramata ja selle saavutamiseks vajalikud vahendid valimata. Ettevalmistamatult ei suuda õpetajad probleeme vajalikeks üksikosadeks jaotada, mis kergendaks analüüsimist ja sünteesimist mõtlemisel ja soodustaks loogilist mõttekäiku. Ka jäävad esitatavad väited vajalikult illustreerimata ning näitlikustamata. See aga võib põhjustada vestluse nurjumise.

Sageli on pealiskaudsuse põhjuseks klassijuhatajatunni ülekoormamine teemadega. Nii olid Tallinna 7. keskkoolis ühes klassijuhatajatunnis järgmised küsimused: 1. Süüria probleem (Süüriat ähvardas tol korral anastamine reaktsiooniliste jõudude poolt). 2. Maa kunstliku kaaslase väljasaatmine. 3. Kuidas meie kodumaa valmistub oktoobripühadeks. 4. Kokkuvõtte spordialastest nädalasündmustest. 5. Mitmesugused teadaanded. Kõik need küsimused olid sel ajal aktuaalsed ja pälvisid käsitlemist. Kuid need teemad oleksid pakkunud materjali vähemalt kolmeks klassijuhatajatunniks. Klassijuhataja aga haaras neid kõiki ühe tunniga, mille paratamatuks tagajärjeks oli äärmine pinnalisus ja vähene kasvatuslik mõju õpilastele.

Tihti on klassijuhatajatundide paljuteemalisuse põhjuseks teemade käsitlemiseks vajalike materjalide puudus. Et tund ei jääks liiga lühikeseks, võetakse rohkem küsimusi, mõtlemata seejuures, mida nende küsimuste arutamine õpilastele annab. Niisugustel puhkudel on tegemist formalismiga.

2. Teiseks vestluse mõju vähendavaks teguriks on kaldumine moraliseerimisse. Sellega on tegemist, kui käsitletakse ühtesid ja samu küsimusi, näiteks õppeedukuse ning käitumise küsimusi, kusjuures piirdatakse alalõpmata samade kõbeliste normide meenutamisega, nn. moraalilügemisega ja tüütu noomimisega. Sellistel vestlustel puudub veenmisjõud.

3. Sageli vähendab vestluste väärtust halb distsipliin klassijuhatajatunnis: räägitakse läbisegi, tegeldakse kõrvaliste asjadega, ollakse ükskõiksed jne. Läbisegi rääkimise kutsuvad õpetajad sageli ise esile küsimuste sõnastamisega, nagu: «Kas kõik on sellega nõus?», «Kas kõik teavad seda?», «Tooge näiteid!» jt. Taolised küsimused provotseerivad õpilasi vastama läbisegi. Seepärast on soovitatav vältida niisuguseid küsimusi.

4. Mõnikord ei arvesta õpetaja ea- ja jõukohasuse nõuet vestlusmaterjali esitamisel. Ta ei hoolitse, et õpilaste mõttekäik kulgeks loogiliselt ja viiks neid ise õigetele järeldustele, vaid teeb ettekirjutusi. Vestlust tuleb juhtida nii, et õpetaja poolt antud mõtted tunduksid õpilastele oma mõtetena, mitte aga pealesurutuna «ülevalt» poolt.

Kõneledes esinemistest koosolekutel, tootmisnõupidamistel ja vestlustel soovitab M. I. Kalinin meeles pidada, et kuulajaile ei meeldi, kui propagandist või juht on läbi imbunud õpetamise vaimust. Ta ütleb: «Te olete kindlasti isegi tähele pannud, et kui kõnemees ühtelugu räägib: vaja seda ja seda, me peame ja me oleme kohustatud, et siis on niisugust kõnemeest kuidagi ebameeldiv kuulatagi... On hoopis teine asi, kui väljendad oma mõtte, sõnavõtu või üleskutse arutluse ja analüüsi abil, selle või teise ürituse vajalikkuse tõestamisega. Võib ju pöörduda kuulajaskonna poole, nagu temalt nõu küsides: «Mis te arvate, kui teha nõnda?», «Mulle tundub, et parem oleks lahendada see küsimus niiviisi», «Antud juhul oleksin toiminud niiviisi». Siis võetakse see ka teisiti vastu.»¹

Seda nõuannet on ka õpetajail kasulik meeles pidada. Õpilastele meeldib, kui nende arvamistest lugu peetakse.

Need on vestluste korraldamise meetoodilised põhimõtted, mille silmaspidamine aitab tõsta vestluste mõju ja abistab õpetajaid noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

¹ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusesest, RK «Poliitiline Kirjandus», Tallinn, 1947, lk. 124—125.

Klassikollektiiv kasvatustegurina

V. SAAGE,

Tartu 8. keskkooli õpetaja

Julgen väita oma kogemuste põhjal, mida olen omandanud pikaajalisest praktilisest tööst klassijuhatajana, et klassikollektiivi kõige efektiivsemaks kasvatusteguriks on kollektiiv ise, kuhu kuulub lahutamatuult vanema seltsimehena ja sõbrana ka klassijuhataja.

Kollektiiv muutub tõhusaks kasvatusvahendiks aga alles siis, kui selleks on loodud eeltingimused. Pean nendest kõige tähtsamateks järgmisi.

1. Täielik usaldus ühelt poolt kollektiivi üksikute liikmete endi ja teiselt poolt klassijuhataja ning kollektiivi vahel, et kõigi murede ja rõõmudega tuidaks kõigepealt klassijuhataja juurde, kellelt loodetakse saada kasulikku nõu.

2. Klassikollektiivi iga liiget peab klassijuhataja tundma, et suunata tema arenemist soovitud suunas ja kasutada iga üksikut õpilast omakorda kollektiivi kasvatajana.

3. On tarvis luua tugev komsomoligrupp, kuhu kuuluvad klassi autoriteetsemad õpilased, kelle sõnad ja teod on kooskõlas ja kes pakuvad eeskuju kogu kollektiivile.

Alustangi kõigepealt komsomoligrupist. Meie klassi komsomoligrupp kujunes pioneeridest, kes komsomoliealiseks saades esitasid avaldused organisatsiooni astumiseks. Nad olid klassis aktiivsed ja energilised ning mitmekesiste huvidega õpilased, kes said klassi ürituste hingeks. Varsti liitus nendega rida teisi õpilasi, kes hakkasid klassi elu suunama ja said klassijuhataja abilisteks. Juba kaheksandas klassis kuulus komsomoligrupp üle 75% õpilastest. Komsomoli ridade kasv ei ole meie kollektiivis olnud probleemiks, sinna kuulusid parimad ja nende järel teisedki. Klassi aktiiv koosneb meil juba kolmandat aastat kommunistlikest noortest, kes on teadlikult astunud komsomoli ja tunnevad oma kohustusi niihästi kooli kui ka ühiskonna ees. Miks enamik õpilasi kuulub komsomoli ridadesse, sellele peaks andma vastuse kõik järgnev, millest ma tahan jutustada.

Klassikollektiivi tundmaõppimiseks on palju teid ja võimalusi, kuid parimateks vahenditeks õpilaste individuaalsete kalduvustega tutvumisel pean pikemaid ekskursioone, õppekäike, matku, suusaretki jm., kus õpilane viibib väljaspool kooli. Koolis ja klassi nelja seina vahel jäävad enamasti suletuks õpilase isiklikud omadused ja kalduvused ning klassijuhatajal on sageli võrdlemisi raske tundma õppida noore individuaalset palet, kõiki tema voorusi, nõrkusi, pahesid, häid ja halbu külgi. Klassijuhataja teeb küll oma klassis kasvatustööd, aga see on vähese kaaluga, kui ta ei tunne iga üksikut õpilast ka väljaspool kooli.

Õpilane M. jättis endast koolis igati arenenud ja eeskujulikult käituvat õpilase mulje. Tema sõnad tundusid olevat kaalukad ja omal kohal, ta näis olevat avameelne, hea sõber ja seltsimees kaasõpilastele. Aga juba siis, kui M. esimest korda viibis koolist eemal ekskursioonil, selgus, et ta suitsetab ja on üleolev, eriti tütarlaste suhtes. Kui see mulle teatavaks sai, plaanitsesin juba, mida M-iga ette võtta. Ja siis tegin uue «avastuse». Varsti pärast ekskursiooni pöördusin ühe tagasihoidliku poisiga poole küsimusega, mida ta arvab sellest, et M-il on klassis nii suur autoriteet.

«Ta oskab olla suurepärane sõber ja hea seltsimees,» oli vastus.

«Oskab olla? Kas ta siis ei ole?»

«Oh, me tunneme teda!»

Järelikult mina ei tundnud.

«Aga tüdrukud? Miks ta neile meeldib?»

«Mitte kõigile.»

«Aga siiski paljudele?»

«Jah, M. on nende vastu jõhker.»

«Ja see meeldib?»

«Usun, et te seda teate.»

Muidugi ma ei teadnud, aga nüüd oli käes võti, mis avas tee M-i kasvatamiseks. Selleks võtmeks said tüdrukud, kelle kaudu ma oma tööd M-i kasvatamisel alustasin. Vestlus tüdrukutega oli lühike, aga see-eesi hästi läbi mõeldud ja asjalik. Küsisin, kas neile meeldiks, kui M-ist saab paheline inimene, joodik ja lõngus. «Ei,» oli üksmeelne vastus. Edasi pärisin ma, mis nad arvavad, kes on selles süüdi, et M-il on halbu kalduvusi. Tütarlapsed olid siiralt nõutud, nad ei osanud arvata. Siis tulin ma välja julge väite ja omamoodi etteheitega, et just tütarlapsed ise oma käitumisega ongi süüdlased selles. Sügavale vaikusele järgnes lõpuks küsimus: «Kuidas nii?»

Seletasin, kui halvad võivad olla ebateadliku käitumise tagajärjed ja kui vajalik on kontrollida iga oma sammu. M-i üleolekutunne kasvab päev-päevalt, kui tüdrukud lasevad endile meeldida või taluvad tema tooreid väljendusi ja küllaltki jõhkrat käitumist. Samas tegin tütarlastele ettepaneku nõuda edaspidi M-ilt viisakat käitumist, mitte reageerida tema väljenditele ja sobimatutele sammudele naerupursete või heakskiiduga. Nad nõustusid.

Poisid olid selleks ajaks enamikus juba isegi M-ile selja pööranud, pidades teda kelkijaks, kes oma «sabasulgi» põhjusetult püüab kohevile ajada.

Nii sai kollektiiv M-i kasvatajaks sel ajal, kui ma ise olin selleks võrdlemisi võimetu. Noormees on palju muutunud ja areneb iga päevaga paremuse suunas. Kõige tähtsam asja juures oli aga see, et kollektiiv hakkas tunnetama oma jõudu, mis oli suunatud positiivsele. Varsti tõstis klass üles küsimusi, mida ette võtta selle või teise õpilasega, kellel on need ja need ebameeldivad omadused või kes klassi töömeeleolu rikuvad. Näiteks tuli hiljutil klassi uus õpilane T., meeldiva välimusega, elav, õpetajate suhtes tagasihoidlik ja viisakas, klassi üldise arenemistasemega võrreldes natuke naiivne, poisikeselik. Mõne päeva mõeldudes märkas, et uus õpilane on sattunud M-i mõju alla, kes teeb tema kallal oma «selgitustööd», õpetades talle «elumeelikke» kombeid ja üleolevat suhtumist tütarlastesse. Hoiatasin algul uut, hiljem mõlemaid noormehi, aga märgatavaid tagajärgi see ei andnud. Käisin T. kodus, kus kuulsin, et sagedaseks külaliseks seal on M. Tutvustasin T. vanemaid olukorraga. Asi ei paranenud. T. jättis õppetöö unarusse, sai kahtesid ja tema käitumine muutus väljakutsuvaks. Otsisin teid talle lähenemiseks. Siis aga tulid tütarlaste esindajad minu juurde kategoorilise nõudmisega:

«Palume, et te kõrvaldaksite klassist T.»

«Miks?»

«Ta on häbematu, segab tunde ega lase meid süveneda töösse — lihtsalt käib närvidele.»

«Olen teie ettepanekuga nõus ja teen seda, aga enne ütelge talle kõike sedasama, mida te mulle rääkisite, klassi ees minu juuresolekul.»

Tuli äge ja lühike koosolek, kus tehti teravat kriitikat T. aadressil, armu heitmata ka M-ile, kes oli kaassüüdlane selles loos.

Poisid kalavad harva pisaraid, aga seekord olid need mulle T. silmis tõendiks, et ta südametunnistus ärkas. Ma lahkusin ja jätsin klassikollektiivi omavahele asja klaarima. Küsimus lahenes kollektiivi jõul. Klass teatas: T. vabandas, palus andeks ja palus enese eest seista klassijuhataja juures, et teda ära ei saadetaks. Klass andestas talle ning

jälgis T-d pidevalt. Nii sai noorukist kollektiivi karmi ja õiglase kasvatuse tõttu väär-
tuslik õpilane.

Käesolevas artiklis ei ole ma kinni pidanud sündmuste kronoloogiast, vaid ruttasin
ette ja tõin näiteid sellest ajast, kui klassikollektiiv oli juba saanud otsustavaks kasva-
tusteguriks.

Nüüd lubatagu heita pilk tagasi ja vastata küsimusele, kuidas muufa kol-
lektiiv oma üksikute liikmete suunajaks positiivsete ees-
märkide poole.

Kõigepealt püüdsin leida sobiva deviisi, mis annaks suuna kasvatustööle klassis,
s. t. sõnastada kokkuvõtlikult meie tegevuse põhimõtted, mille järgi talitades saavutak-
sime järgmised eesmärgid: lõpetada keskkool, ilma et meie kollektiivist ükski liige välja
langeks; omandada väsimatult teadmisi ja vajalikke kogemusi eluks, kasvada kommu-
nistliku ühiskonna väärikaiks liikmeiks. Klassi loosungiks said Maksim Gorki sõnad:

«Kui mitte mina ei seisa enda eest, kes siis seisab minu eest? Kui ma aga seisan
ainult enda eest, milleks ma siis üldse elan?»

Vestlesime nende sõnade tähenduse üle ja jõudsime otsusele, et iga õpilane nähku
kõigepealt oma puudusi ja vigu, hoolitsegu selle eest, et temas endas ja tema endaga
oleks kõik laitmatult korras, kuid samal ajal ärgu lasku silmist oma kaaslasti. Igal võima-
likul juhul pakutagu oma sõbralikku nõu ja seltsimehelikku abi neile, kes ei suuda ise-
endaga või oma tööga toime tulla. M. Gorki mõtte omaksvõtmine, se'lest lähtumine
klassikollektiivi elus kandis vilja. Oma seltsimehe ebaõnne peetakse nüüd kogu kollektiivi
eestvõtteks, üksiku õpilase silmapaistvaid saavutusi vaadeldakse kogu kollektiivi
saavutustena ja vastupidi, kollektiivi õnnestunud üritustes nähakse iga üksiku õpilase
osa.

Kui koolis komsomolikomitee algatusel korraldati liiklusnädal, mille jooksul õpilased
pidid näitama oma teadmisi ja oskusi liikluseeskirjade täitmisel, siis tegi klass tõsiseid
pingutusi selleks, et meie hulgas poleks neid õpilasi, kes eeskirju ei tunne. Üksiku õpi-
lase miinuseid peeti kogu kollektiivi puudutavaks. Selline hool ja tähelepanek suhtu-
mine algatatud üritusse andsid klassile ligi 150 plusspunkti, mis omakorda tiivustas üle-
koolilistest üritustest veelgi innukamalt ja hoolsamalt osa võtma, tegema omalt poolt
kõik heade algatuste edukaks lõpuleviimiseks, nii et sellest oleks kasu kogu koolikollek-
tiivile.

Siit võime teha kindla järelduse: on vähe sellest, kui kollektiivi jõud jääb vaid oma
klassi piiridesse. Me peame taotlema hoopis kaugemale ulatuvat eesmärki: klassikollek-
tiivide kasvatamist tuleb suunata nii, et üksikud klassid saaksid kogu koolikollektiivi
kasvatustegureiks.

Toan selle kohta näite oma klassist. Praegune 11-a klass oli möödunud õppeaastal
koolis üks mahajäänumaid nii õppeedukuselt, käitumiselt kui ka osavõtus ühiskondlikust
tööst ning klassi- ja koolivälisest üritustest. Tänavuse õppeaasta algul arutas 11-a klass
oma olukorda ja tegi, analüüsides oma kollektiivi nõrku külgi, positiivsed järeldused:
seada endale eeskujuks kooli üks paremaid klasse, s. o. 10-b klass ja astuda temaga
sotsialistlikku võistlusse. Esitati vastav üleskutse minu klassile ning lepitati omavahel
kokku võistluse tingimustes (kooskõlas kooli sotsialistliku võistluse tingimustega). Tule-
mused kõnelevad ise endi eest: I õppeveerandi lõpuks oli 11-a klass sotsialistliku võist-
luse paremusjärjestuses esimesel kohal koolis.

Kui ma arvasin, et 10-b klass on nüüd pettunud, võib-olla isegi kadestab teisi, siis
eksisin. Klass võttis teate 11-a klassi edusammudest vastu suure heameelega, teadmise-
ga, et neilgi on selles positiivne osa, et 10-b on kasvatusteguriks koolikollektiivis.

Olgu veel teinegi näide. 10-b klassis tõsteti üles küsimus, et vahetundide ajal ei saa
õpilased end välja puhata järgmiseks tunniks, sest samal korral ajal jätavad 5-ndate ja
6-ndate klasside õpilased oma rahutu käitumisega (jooksmine, trügimine jne.) segavad
rahulikku enesekogumist järgmiseks tunniks. Kurdeti, et nooremad õpilased jätkavad

sama tegevust ka klassides pärast kella helisemist. Arutati, kas ei ole abinõusid olukorra muutmiseks. Nii tehti ettepanek paigutada nooremate klasside õpilased vahetunniks omaette korrusele, et nad ei häiriks vanemate klasside õpilasi. Selgitasin, et niisugune ettepanek on nooremate õpilaste kasvatamise seisukohalt vastuvõetamatu. Kaaluti küsimust veel ning tuldi mõttele abistada korrapidajaid õpetajaid nooremate õpilaste osas. Seda nüüd tehaksegi. Klass annab igal nädalal korrapidamiseks oma brigaadi, kes tegeleb 5-ndate ja 6-ndate klasside õpilastega ning hoolitseb, et nad käituksid vahetunnis distsiplineeritult. Ka siin on paranemist märgata.

Belõeldust saab teha veel ühe järelduse: kui üksikud klassikollektiivid muutuvad kooli ulatuses kasvatustegureiks, siis on palju hõlpsam saavutada seda, mida me õpilaskollektiivide kasvatamisel taotleme.

Kasvatustlikult tähtsaks teguriks klassikollektiivi elus on perspektiivide andmine kaugemaks ja lähemaks tulevikuks.

Meie klassikollektiivi tegevuse eesmärgiks on saada kooli komsomollorganisatsioonilt komsomoliklassi austav nimetus. See ei tähenda, et kõik õpilased astuksid komsomoliridadesse, vaid eeldab 100%-list õppeedukust, eeskujulikku ja laitmatut käitumist, innukat osavõttu ühiskondlikult kasulikust tööst, samuti aktiivset klassi- ja koolivälisist tööd.

Et selle peamise eesmärgi taotlemine muutuks kõigile vajaduseks, seadsime endile mitmesuguseid lähemaid perspektiive juba varakult, nooremas klassis. Nii seadsime endile ülesandeks kuu aja jooksul mitte ühtegi õppetundi ette valmistamata jätta. Antud aja möödudes tegime kokkuvõtteid, analüüsisime ja vahetasime muljeid selle kohta, kuidas seatud ülesanne õnnestus ja missugused olid tagajärjed. Loomulikult olid tulemused positiivsed nendel õpilastel, kes antud nõuet järjekindlalt täitsid. Mõne aja pärast jätkame sama, kuni see pikapeale muutub kõigile harjumuseks ja tekib vajadus igaks õppetunniks ette valmistada. Eesmärgiks on aga absoluutse õppeedukuse saavutamine, teadmiste taseme tõstmine rahuldavalt heale, healt väga heale.

Kui klassi ees on alati mingi kindel perspektiiv, siis muutub õpilaste töö teadlikuks ja tekib vajadus saavutada üha paremat. Perspektiivitu töötamine aga viib juhuslikkusele, kasvatab järjekindlustust ja mis kõige halvem: perspektiivitu töötamine põhjustab suurt tööpinget õppeveerandite lõpul rahuldava hinde saamiseks, kusjuures unustatakse eelne eesmärk — põhjalike ning sügavate teadmiste omandamine — ja õpitakse ainult hinde pärast. Töötamine perspektiiviga, nagu meie kogemused kinnitavad, teeb lõpu «jahile hinnete järele» ja kasvatab õpilases teadlikku suhtumist oma töösse.

Paralleelselt süstemaatilise õppimisega seame üles ka teisi ülesandeid: mitte ühtki tundi põhjuseta puududa, mitte kordagi õppetundi hilinea, alustada ja lõpetada tunni distsiplineeritult, võidelda tähelepanematuse vastu, töötada tunnis maksimaalse pingega jne.

Kollektiivile perspektiivide andmise kõrval ei tohi unustada iga õpilast eraldi. Igal õpilasel on ka endal mingi perspektiiv — soov või unelm, mille täitumist ta taotleb. Siin peab esinema aruka nõuandjana ja abistajana klassijuhataja, kes arvestab oma õpilaste isiklike eeldusi ja võimeid. Klassijuhataja peab suutma vältida seda, et õpilane hakkab taotlema kättesaamatut, seda, milleni ta eeldused ja võimed ei küüni. Kuid perspektiivi ei tohi ka ära võtta. Küll tuleb seda katsuda vastavalt muuta ja kasvatada õpilastes veendumust, et järje- ja sihikindlus viivad soovitud eesmärgile, kusjuures tähtsat osa etendab vastutus- ja kohusetunne ülesannete täitmisel. Sellepärast annamegi õpilastele, arvestades nende huvist, võimeid ja eeldusi, individuaalseid ülesandeid, millede täitmisel nad kannavad vastutust kollektiivi ees. Näiteks vastutab õpilane M. korra eest riidehoiuruumis ja valvab selle järele, et riidehoidjad oleksid õigel ajal kohal ja ülerõivaste vastuvõtmine ning väljaandmine toimiks korra kohaselt. Õpilane U. hoolitseb klassi seinalehe õigeaegse ilmumise eest. Õpilane R. vastutab klassi esteetilise kujundamise eest. Õpilane P. jälgib iseteenindamist.

Jne. Need õpilased abistavad ning suunavad tööd antud alal ja esitavad perioodiliselt klassi ees kokkuvõtteid oma tööst üldiseks arutamiseks ja hinnangu saamiseks. Teiselt poolt võimaldab see aga suunata kogu klassikollektiivi tegevust.

Lõpuks on klassikollektiivi üheks põhiliseks kasvatusteguriks ka klassi üritused.

Kohe algul tuleb öelda, et mitte kõik need ei kujune kollektiivile kasvatustegureiks. Ürituste puhul tuleb klassijuhatajal ennekõike silmas pidada, et need oleksid mingit kindla kasvatusliku eesmärgiga, saaksid vastava klassi traditsiooniks ja muutuksid lõpuks kasvatusteguriks kogu kooli mastaabis. Ma ei peatu sellel pikemalt, vaid esitan ühe näite oma klassi üritustest.

Kooli aastapäeva tähistatakse üksikutes klassides mitmeti: pühendatakse sellele klassijuhatajatunde, ettekandeid, klassikoosolekuid, klassiõhtuid jne. Meie klassi komso-moligrupp tegi ettepaneku valmistada koolile aastapäevaks kingitus — oma almanahh, mis jääks koolile mälestuseks. Moodustati toimetus, kes tegi esitatud töödest valika, kujundas sisuliselt ja kunstiliselt tervikliku almanahhi «Kuldseid lehed». Selle sissejuhatuseks oli klassi iseloomustus kirjanduslikus laadis. Kingitus anti üle kooli aastapäeva aktusel. See algatus äratas teisteski klassikollektiivides tähelepanu ja soovi järele teha.

Seejärel hakkas klass järgmise almanahhi eeltöid tegema, nüüd juba eesmärgiga anda kõigile kooli õpilastele lugemiseks ateistliku sisuga almanahh «Vanad teed jutustavad...». Nagu ette nähtud, sisaldaks see publitsistikat, usu ja kiriku väsfu suunatud ilukirjanduslikke palasid, vastavasisulisi karikatuure jm. — kõik niisuguse ideelise suunitlusega, et vanad teed suunduvad uutele radadele, mis on vabad usulistest eelarvamustest, vaimupimedusest ja kiriklikust müstikast ning kus valitsevad teadus, täisvereline nõukogude elu ja vaba loov inimene. Nimetatud üritus kujuneb tõhusaks i d e o - l o o g i l i s e kasvatustöö vahendiks.

Kokku võttes olgu öeldud, et klassikollektiivi kasvatamine ja tema muutmine kasvatusteguriks saab toimuda käsikäes õpilasi huvitava praktilise, kogu õppetööd haarava tegevusega. Ainult raamatulike tödede kasutamise ja eetiliste ilukõnede pidamisega, ilma et need oleksid seostatud meie ühiskondliku elu ja igapäevase tööga, eesmärgiga luua materiaalne ja tehniline baas kommunismile üleminekuks — ilma selleta on kasvatustöö üldse ja klassijuhataja töö eriti viljatu. Sellest tuleb lähtuda alati ning kõiges, et õpetada kasvavat põlvkonda elama ja töötama kommunistlikult.

Komsomoliorganisatsiooni osast klassivälises töös

E. ANUPÕLD

Uus kooliseadus, koolielu ümberkorraldamine, tihedamate sidemete loomine asutuste ja ettevõtetega on meie tänapäeva kooli toonud palju uut ja huvitavat. Uusi nõudeid esitab kooli reorganiseerimine meie pedagoogidele, kuid samuti kasvab kooli ette seatud ülesannete lahendamisel ühiskondlike organisatsioonide osa. Kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon peavad õpetajate kollektiivile olema esimesteks abilisteks õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Nõukogude riigi rajaja V. I. Lenin oma kõnes VKNU III kongressil seadis komsomoliorganisatsiooni peamiseks ülesandeks õppimise. Uue kooliseaduse kohaselt on kooli komsomoliorganisatsiooni tähtsaimaks ülesandeks aidata õppimist siduda tööga ja komsomolitöös kasutatavate vormide ning meetoditega abistada pedagoogilist kollektiivi.

Komsomoliorganisatsioonide osa on palju laienuud, alates ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimisest ja lõpetades mitmesuguste kooliväliste ringide tööga. Enamikes koolides on komsomolikomitee kõikide ürituste ja kogu klassivälise töö organisatoriks. Kooli komsomoliorganisatsioon saab pedagoogilisele kollektiivile tõhusaks abiliseks olla üksnes siis, kui kogu õpetajaskond ning direktioon teda igati toetavad, kui õpetajad ja komsomoliorganisatsioon võitlevad ühise rindena kasvatuslike eesmärkide eest. Püüaksimegi alljärgnevas väljendada mõningaid mõtteid ja probleeme koolide komsomoliorganisatsioonide osast õpilaste klassivälises töös.

Komsomoliorganisatsioon olgu kogu klassivälise töö juhiks. Isetegevus ja omalgatus, mida me eriti rõhutame pioneeriorganisatsiooni töös, on sama paikapidav ka komsomoliorganisatsiooni puhul. Meie

pedagoogid muidugi suunavad seda tööd ja annavad näpunäiteid oma rikkalikust kogemustepagasist, kuid see ei tohi muutuda taganttorkimiseks, õpilaste initsiatiivi ning algatusvõime ahendamiseks. Me peame rohkem usaldama õpilasi, andma neile vastutusrikkaid ülesandeid.

Uheks kõige lihtsamaks ning tavalisemaks komsomoliorganisatsiooni töö vormiks klassivälise töö suunamisel on klassiväliste ringide esimeeste informatsioonid või aruanded kooli komsomolikomitee koosolekul. See vorm on juurdunud paljudes koolides (Tallinna 16. ja 39. keskkool, Otepää keskkool jt.). Komsomolikomitee kujundab nende informatsioonide põhjal pildi ühe või teise ringi tööst, osutab puudustele ning annab vajalikke nõuandeid ringi töö parandamiseks. Rakke keskkoolis kuulatakse selliseid informatsioone iga nädal. Need informatsioonid olgu põhjalikult ette valmistatud ning kooli komsomolikomitee kasutagu kõiki vahendeid ilmnunud puuduste kõrvaldamiseks.

Meie õpilased koguvad vanametalli ja -paberit, organiseerivad mitmesuguseid konkursse klasside vahel. Tallinna 2. keskkoolis juhib komsomolikomitee kogu seda tööd ning teeb kokkuvõtteid klassidevahelisest võistlusest ja kannab võistluse tulemused vastavale stendile. Igasugune võistlusmomendi sissetoomine on hea, ainult komsomolikomiteel tuleb hoolikalt kaaluda võistluse kontrollimis- ja hindamissüsteemi. Tallinna 16. keskkooli komsomolikomitee kuulutas välja konkursi parima komsomoligrupiga klassi nimele. Konkursi eesmärgiks oli arendada õpilaste algatusvõimet, elustada klassiväliseid tööd ning parandada õppeedukust ja distsipliini koolis. Konkursil arvestati poliitinformatsioonide korral-

damist, viktoriine, kohtumisi vanade revolutsioonäridega, kino ja teatri ühiskülastusi koos aruteludega, ekskursioone tehastesse, kirjanduse levitamist jne. Tööd hinnati kindlaksmääratud punktisüsteemi alusel. Parimat klassi premeeriti. Organiseerimine ja kontrollimine olid kooli komsomolikomitee ülesandeks. Selliste klassidevaheliste võistluste organiseerimisel tuleb silmas pidada, et võistlustingimuste vastuvõtmisel ei tehtaks vigu. Näiteks oleks väärt võistlustingimustes ette näha komsomoli ridade kasvu ja selle arvestamist punktide alusel.

Kooli komsomoliorganisatsiooni üheks ülesandeks on meie maa revolutsioonilise mineviku, komsomoli ajaloo ning kuulsusrikaste tegude tutvustamine õpilastele. Selles töös võib kasutada palju huvitavaid vorme ning ajalooringi abi. Tallinna 16. keskkoolis organiseeriti konkurs «Oktoobri järgedel». Konkursis oli esitatud 15 küsimust Oktoobrirevolutsiooni ning eesti komsomoli ajaloost. Kõik klassid valmistasid need küsimused ette ning komsomoli lahtisel koosolekul võttis iga klass loosiga ühe küsimuse. Et saada huvitavat materjali, vesteldi enne koosolekut vanade revolutsioonäridega.

Kuna meie maa on astunud kommunismi laiahaardelise ehitamise perioodi, siis on loomulik, et meie koolide kirjandus-, ajaloc- ja ühiskonnateaduste ringides arutatakse elavalt kommunismi teooria ja praktika küsimusi. Kooli komsomoliorganisatsioon peab selliste arutluste korraldamisel olema eestvedajaks ja suhtuma nendesse täie tõsidusega. Tallinna 9. keskkoolis korraldati koosolek teemal «Missugune inimene on kommunist». Teema on väga vajalik ning suurepärase, kuid ometi ebaõnnestus koosolek seetõttu, et kogu arutlus baseerus ainult kirjanduslikel näidetel. Tõsi küll, meil on suurepäraseid kirjandusteoseid, kus räägitakse kommunistide mehisusest, aususest ja julgusest. Neid näiteid saab ja tuleb kasutada. Samal ajal aga pakub ka elu ise elavaid näiteid, häid fakte antud teema illustreerimiseks. Kindlasti on iga kooli lõpetanute hulgas tublisid kommuniste, kes töötavad praegu tööstuses või põllumajanduses ja võivad olla

eeskujuks õpilastele. Kui me selliste teemade arutamisel kõrvuti kirjanduslike näidetega kasutame elavaid näiteid meie lähemast ümbrusest, on mõju võrratult tugevam.

Et juttu oli juba kirjandusest, siis peatuksime põgusalt komsomoliorganisatsiooni osal kirjandusringide töös. Pole mõtet pikalt rääkida kirjanduse kasvatuslikust väärtusest, selle osast õpilaste maailmavaate ning veendumuste kujundamisel. See on niigi kõigile selge. Kooli komsomoliorganisatsiooni üheks põhiliseks ülesandeks kirjandusringi töö suunamisel peab olema meie tänapäeva kõige erutavamate probleemide kajastamine. Meie koolides toimub palju kirjandusõhtuid ning temaatilisi õhtuid, kirjandusteoste arutelusid. Kooli komsomolikomitee peab jälgima ja suunama seal esitatavate kirjanduslike materjalide valikut, et need tõepoolest aitaksid õpilastes kasvatada meie ajastu inimesele omaseid iseloomujooni. Peab otsekoheselt ütlema, et neil kirjanduslikel olümpiaadidel kajastub nõrgalt tänapäeva koolielu, pioneeride ning kommunistlike noorte tegevus. Seoses mitmesuguste kirjandusringi üritustega tahaksin mõne sõnaga peatuda kirjanduslikel kohtutel. See on suurepärase vorm, mida võib kasutada ka teistes ringides ja mis hoolika ettevalmistuse juures annab mõjuvaid tulemusi. Nimetatud vormi viljelemisel on häid kogemusi A. H. Tammsaare nimelisel Tartu 1. keskkoolil, kus kirjanduslikud kohtud ühiskonnateaduste ringi raames on muutunud traditsiooniliseks. Siingi rõhutame kaasaegsust ja teravate probleemide ülestõstmist. Selles mõttes on huvitav jälgida ülalnimetatud kooli kogemusi. 1958. aastal toimus ühiskondlik kohus Napoleoni üle, möödunud aastal asetati süüpinkil Esi-mese maailmasõja süüdlased ning käesoleval aastal mõisteti kohut onu Sami ning verise diktaatori Batista üle. Niisiis on igal aastal astunud tubli samm kaasaajale lähemale.

Mida siis saavutati ühiskondliku kohtu istungitega? Võtame näiteks viimase kohtuistungi, mille organiseerisid kooli komsomolikomitee ja ühiskonnateaduste ring. Ettevalmistus oli põhjalik. Kõik tunnista-

jad, süüdistaja ning kaitsja tundsid hästi materjali. Ettevalmistustöös kasutati TRÜ ajaloo osakonna üliõpilaste abi.

Õpilased said põhjaliku ettekujutuse olukorrast Kuubal, kindlasti põhjalikuma, kui võib-olla mõnest kiiruga ning kuivalt esitatud poliitinformatsioonist samal teemal.

Kooli komsomolikomiteel ning ühiskonnateaduste ringil on kavas tulevikus veelgi korraldada taolisi ühiskondliku kohtu istungeid. Muidugi on vaja toonitada, et nende ettevalmistamisel, eriti kaasaja teemadel, tuleb komsomolikomiteedel ning ringidel väga põhjalikult töötada.

Kirjanduslike konkursside organiseerimisel koolis peab komsomolikomitee taotlema, et õpilastest kommunistlikud noored rohkesti kirjutaksid oma igapäevasest tööst ja huvitavatest üritustest. Sama nõue kehtib ka koolialmanahhide kohta. Äärmiselt vähe leiame me koolide kirjanduslikes almanahhides palasid nendest muutustest, mis koolides viimastel aastatel on toimunud. Uued muljed tehastest, uute kogemuste ja oskuste omandamine, õpilaste silmaringi avardamine ning vahetu kontakt töötavate inimestega tehastest või kolhoosist kajastuvad neis veel vähe.

Viimastel aastatel on koolides suure populaarsuse omandanud kodurajooni lähem tundmaõppimine. Ka selles töös peab kooli komsomoliorganisatsioon olema algatajaks ja juhtijaks. Otepää keskkooli komsomolikomitee on organiseerinud kodurajooni tundmaõppimisest osa võtma kõik komsomoligrupid ja vanemad pioneerirühmad. Et tulemused oleksid põhjalikud, anti igale grupile konkreetne piirkond, mille ta matka korras läbi käib ja kus ta organiseerib kohtumisi asutustes, ettevõtetes ning kolhoosides, uurib antud piirkonna minevikku, olevikku ja tulevikku. Grupid peavad töö sooritamata õppeaasta lõpuks, millal konverentsil tehakse kokkuvõtte. Sellele konverentsile kutsutakse esindajad kohtadelt ning kõikidest rajooni koolidest. Iga grupp koostab stendi oma piirkonna kohta. Kogu see töö seostatakse spordi, isetegevuse ja pioneeristmete täitmise-ga. Hiljem on kavas kogutud materjalidest koostada näitus. Selliselt organiseeritud kodurajooni tundmaõppimine annab õpilastele võima-

luse konkreetsete, eluliste näidete varal mõista selle saavutusi ning arengu perspektiive. Kodurajooni tundmaõppimist ning kodulooriingi tööd saab hästi seostada aktiivse poliitilise kasvatustööga. Nimelt tutvutakse uuritavate kohtade revolutsioonilise minevikuga, Suure Isamaasõja lahingupaikadega, õpitakse tundma vanu revolutsionääre ning kommuniste. Heaks näiteks kodulooriingi kiirest reageerimisest aktuaalsetele sündmustele on Tallinna 39. keskkooli kodulooriingi poolt organiseeritud käik Kalevi-Liivale, kus räägiti õpilastele fašistlike mõrvarite metsikustest. Sellest käigust osavõtjad vestlesid hiljem oma tähelepanekutest kõikides klassides.

Koolis töötavate tehniliste aineringide töö peab samuti olema kooli komsomolikomitee alalise tähelepanu all. Tutvudes ringi plaanidega ja tööga ning kuulates informatsioone nende tööst, peab kooli komsomolikomitee taotlema, et neis võimalikult rohkem kajastuksid meie tänapäeva tehnilise progressi küsimused, seitseaastaku jooksul saavutatav rahvamajanduse kiire tõus, nõukogude teaduse eesrindlik osa jne. Meie koolides töötavad füüsika- ja keemiarigid teevad praegu veel vähe teaduse eesrindlike saavutuste propageerimiseks ning tulevikuperspektiivide selgitamiseks. Need ringid peaksid olema meil ilmuvate populaarteaduslike väljaannete ja teaduslik-fantastilise kirjanduse propageerijaiks õpilaste seas. Peab aga kahjuks ütleva, et õpilased loevad veel vähe sellist kirjandust. Pole siis imestada, et näiteks üks III kursuse üliõpilane, kes õppis geograafiat, polnud midagi kuulnud Beringi väina tammist. Häid kogemusi kaasaja teaduslike probleemide käsitlemisel on Tallinna 39. keskkooli tehnikaringil. Koos komsomolikomiteega organiseerivad need ringid õhtuid küberneetika probleemidest, madalatest temperatuuridest jne. Õhtud on hästi korraldatud ning õpilased võtavad neist huviga osa.

Klassivälise töö organiseerimisel ning suunamisel tuleb komsomolikomiteel erilist tähelepanu osutada klassivälisetele üritustele abiturientide ning vanemate klasside õpilastega. Neile tuleb organiseerida kohtumisi mitmesuguste erialade töötajatega,

et sel teel leida tulevast eriala. Et meil palju keskkoolilõpetajaid siirdub pärast kooli lõpetamist tööle, peab komsomolikomitee olema teadlik iga lõpetaja tulevikukavatsustest. Annab ju komsomol igale lõpetajale kaasa oma soovituse.

Töö abiturientidega peab algama juba sügisel, mitte aga vahetult enne kooli lõpetamist. Iga lõpetaja tulevikukavatsused, tema koht elus peab olema kooli komsomoliorganisatsiooni südameasjaks.

Klassivälise töö organiseerimisel ja suunamisel tuleb kooli komsomolikomiteel sügavalt ning põhjalikult analüüsida kõiki klassiväliseid üritusi ja ringide tööd: mida on need üritused andnud ja kuidas nad on abistanud kooli pedagoogilist kollektiivi kasvatustöös. Kuigi mõnes klassis või ringis on organiseeritud palju mitmesuguseid üritusi ja aktiivselt võetakse osa isetegevustööst, külastatakse muuseumi, teatreid ja kino, ei saa veel alati öelda, et see on

tubli klass. Kui selles klassis pole paranenud õppeedukus, esineb distsipliinirikumisi ega kasva komsomoli read, siis peab järelikult kusagil olema viga. Me ei organiseeri ju üritust ürituse pärast, vaid taotleme sellega kindlaid kasvatustikke eesmäärke. Kooli pedagoogiline kollektiiv ning komsomolikomitee taotleavad ühist eesmärki — kasvatada igast õpilasest tugevate teadmistega ning oskustega, kindlate ideeliste veendumustega nõukogude inimest. Nii nagu õppetund või praktiline töö tehases peab ka iga klassivälise ürituse olema üheks sammuks sellise inimese kasvatamisel. Kui sellelt seisukohalt lähtuda, siis ei jää saavutused tulemata.

Paljusid klassivälise töö löike ning komsomoliorganisatsiooni osa selles pole käesolevas kirjutises analüüsitud. Siin on esitatud vaid mõningaid mõtteid komsomoliorganisatsiooni osast ning ülesannetest klassivälises töös.

Töölisnoorte koolide päevaprobleeme

L. TAKK

Seadusega kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest on loodud suured eelised nendele noortele, kes õpivad tootmistöö kõrval. Õhtuste koolide ja nendes õppijate arv suureneb aasta-aastalt ning nende koolide kaal keskhariduse süsteemis kasvab. Praegu õpib vabariigi 56 töölisnoorte koolis üle 13 000 töötaja. Varemaste aastatega võrreldes pööratakse suuremat tähelepanu õhtukoolide materiaalse baasi tugevdamisele.

Sedamööda, kuidas täiustub mainitud koolide õpetajate pedagoogiline meisterlikkus, paraneb ka noorte õppeedukus. Nii on see näiteks Tallinna 6. töölisnoorte keskkoolis, kus 7. klass (esmakordselt antud kooli ajaloo) esimese õppeveerandi lõpul saavutas põhiliselt täieliku õppeedukuse; 9-a ja 10-b klassi õppeedukus oli samal ajal 96 protsenti. Suhteliselt parem kui eelmistel aastatel oli ka edukus kõigis teistes klassides. Edu võib märkata ka Haapsalu, Keila jpt. töölisnoorte keskkoolide töös.

Kõik see on seletatav koolide, käitiste-asutuste ning ühiskondlike organisatsioonide ühiste taotlustega võidelda partei ja valitsuse poolt seatud ülesannete täitmise eest töölisnoorte haridustaseme tõstmisel.

Õppida ja töötada käsikäes on vajalik, seda nõuab elu, kuid ometi pole see kerge. Seepärast vajavad õppijad suurt tähelepanu ning hoolitsust asutuste juhtkondade ja ühiskondlike organisatsioonide poolt (ettenähtud soodustuste tagamine, vahetustega töö otstarbekas korraldamine jm.).

Töölisnoorte koolid kujutavad endast käesoleval ajal uut tüüpi koole, sest praegu, erinevalt varasemaist aastaist, on nende peaaesandeks siduda noorte üldharidusliku taseme tõstmine erialaste teadmiste süvendamisega. Ka see nõuab koolidelt ja juhtivalt organeilt suurt tööd.

Positiivseks nähtuseks on seegi tõsiasi, et töötavate noorte hulgas kasvab iga päevaga üha rohkem arusaamine õppimise tähtsusest. Et see nõnda on, sellele osutavad kas või viimasel ajal uudse nähtusena tekkinud ühiskondlikul alusel töötavad maa- ja töölisnoorte koolid. Teatavasti algatasid taolise kooli avamise mõtte Paide rajooni Peetri 7-klassilise kooli õpetajad. Neile järgnesid Keila rajooni Risti ja sama rajooni Kernu 7-klassilise kooli pedagoogid. Nii töötab Kernu koolis praegu kaks rühma. Uhes õpivad need, kes on lõpetanud 7 klassi ning soovivad õpinguid jätkata 8. klassis; teises rühmas aga noored, kes kordavad 5. ja 6. klassi kursust, et edukalt lõpetada 7-klassiline kool. Märjamaa rajooni Vaimõisa 7-klassilises koolis töötavad praegu 5., 7. ja 8. klass ning õpetajad-entusiastid ei pea paljuks tööd ega vaeva nende õpetamisel. Kõik see näitab, kui südamelähedane on meie pedagoogidele partei ja valitsuse poolt seatud ülesanne kõigile noortele keskhariduse andmisest.

Oleks loomulik, et need ühiskondlikel alustel tegutsevad koolid ja klassikomplektid muutuksid edaspidi n.-õ. seaduslikeks koolideks.

Uute teede otsinguile töölisnoorte õpetamisel viitab ka vahetustega klasside loomine, kus kolme õppeaasta programmid omandatakse kahe aastaga. Selle hea algatuse tegi Tallinna 8. töölisnoorte kool.

Et kool oleks töötavatele noortele kättesaadavam, on mitmel pool avatud töölisnoorte keskkoolide n.-õ. filiaale, kus töötavad teatud klassid. Nii tegutseb Keila töölisnoorte keskkooli Turba filiaal (juhataja õpet. Ljaske), kus 8. klassis õpib 14 asula töötajat. Õppijad elektri ja turbatööstusest hindavad seda kõrgelt.

Meie ees on ülesanne anda töötavale noorsoole täielik keskharidus, mida me täidame üldiselt eduga. Kuid ometi leiame töölisnoorte koolide tegevuses kitsaskohti, mille kaotamise eest tuleb visalt võidelda nii koolidel ja haridusorganeil kui ka käitistel, asutustel ja ühiskondlikel organisatsioonidel. Need on n.-õ. päevaprobleemid, mille lahendamist ei tohi edasi lükata.

Üks muret tekitav nähtus on õpilaste väljalangemine koolist õppeaasta kestel, eeskätt 8. klassidest, samuti sagedane õppetundidest puudumine. Haapsalu töölisnoorte keskkoolis (eesti ja vene õppekeelega 11-s klassikomplektis) oli 1. septembril 226 õpilast, praegu aga on õppijate arv 184, kusjuures väljalangenutest rohkem kui üks kolmandik on 8. klassi õpilased. Märjamaa töölisnoorte kooli 90-st õpilasest on käesolevaks ajaks järele jäänud 65. Põltsamaa töölisnoorte keskkoolis, kus õppetööst eemalejäänute arv pole üldiselt suur, on 8. klassist lahkujate arv siiski märgatav (26-st õpilasest ei ilmunud üldse kooli 3, lahkus 5). Veelgi suurem on väljalangevus Tamsalu töölisnoorte koolist. Siin on pilt järgmine: 1. septembril oli 7. klassis 12, praegu 10 õpilast, 8. klassis 26, praegu 12 (!) ja 9. klassis 10, praegu 5. Kahjuks ei ise-loomusta õpilaste eemalejäämine ainult mainitud töölisnoorte koole, vaid seda esineb mujalgi.

Mis on selle nähtuse põhjusteks? Põhjusi on mitmesuguseid. Üksikud õppijad on koolist lahkunud muidugi n.-õ. objektiivseil põhjusil, nagu siirdumine mujale õppima jt. Teatav, kuigi väike arv nendest, kes asusid õppima kindla tahtega kooli lõpetada, veendus juba esimese õppeveerandi jooksul, et varem omandatud teadmised on ununenud, töö kõrval osutub aga üle jõu käivaks neid meenutada ning seega pole neil edasiõppimisel millelegi toetuda, ja lahkus koolist. Ka pedagoogide ja klassijuhatajate veenmine ning julgustamine, et nad aja jooksul õpetajate abiga võiksid eelmiste klasside kursust värskendada, ei andnud niisugustel juhtudel tulemusi. Seda kinnitavad näiteks mitmed Tamsalu ja Haapsalu töölisnoorte koolist lahkunud.

Nende kõrval kohtame töötajaid, kes pikemaajalise koolitööst eemaloleku tõttu ei

suuda antud klassi kursusest kohe jagu saada, ometi aga suudaksid nad õpetajate pideva järeleaitamise ning varem õpitu kordamise najal lühema aja vältel teistele järele jõuda. Aga häda on selles, et mõnedes tööliskoortes koolides ei hoolitseta küllaldaselt individuaalse järeleaitamise eest. Selle asemel pannakse välja aina puudulikke hindede, kuni õppija kaotab eneseusu ja pöörab koolile selja. Viimast nähtust esineb nii mitmeski Tallinna tööliskoortes koolis, kus õpilaskontingent on suur ning üksikutele, kes vajavad ununenud materjali kordamisel või mõnede lõikude täiendaval selgitamisel abi, seda ei osutata. Mõned pedagoogid väidavad, et nad abistavad kõiki, kes seda vajavad ning nende juurde tulevad, kuid unustavad seejuures ühe olulise momendi, nimelt selle, et mõnedel töötajatel on piinlik seda teha: õpetajat lisatööga koormata ja iseenese taipamatust näidata. Pedagoogil aga, teadagi, on ka niisugusel juhul võimalik mitmeti oma seltsimehelikkude ja heatahtlikkude abi pakkuda, kui ta hästi tunneb oma õpilasi, nende võimeid ning nõrku kohti.

Tähelepandavalt suur arv õppijaid lahkub koolist seetõttu, et käitiste ja asutuste juhtkond ning ühiskondlikud organisatsioonid ei loo nendele soodsaid tingimusi hariduse omandamiseks ega tunne huvi selle vastu, kuidas nende töötajad õppimises edasi jõuavad. Palju aga oleneb neist. Toome selle kinnituseks näiteid Haapsalu tööliskoortes keskkoolist (dir. sm. Serdjuk). Siin kinnitavad pedagoogid nagu ühest suust, et kõige paremini hoolitsevad õppijate eest linna tervishoiuasutused. Tervishoiusüsteemi töötajad võtavad kõige eeskujulikumat osa õppetundidest ja nende koolist eemalejäämise pärast pole vaja muret tunda. Kuid lihakombinaadi töötajatest jätsid k. a. õppimise pooleli Šerbakov, Andrušenko, Saar jt., autobaaasist N. Fedotov jt. autojuhid — kõik põhjendusega, et töö iseloom takistab edukat kooliskäimist. Ka Haapsalu leivatehas ei võimalda real õpilastel pidevalt tundides käia; ühel nädalal käivad nad koolis, teisel puuduvad, kuni tekib mahajäämus ja siis õppetöö katkestamine. Kalakombinaadist langes välja mitu õppijat, kes sõitsid heeringalaeval Atlandile.

Asutuste loidu suhtumist õppimisesse näitab seegi fakt, et Haapsalu tööliskoortes keskkooli õppenõukogu koosselekust, kus arutati noorte edasijõudmist ning abinõusid õppimistingimuste parandamiseks ja kuhu paluti esindajad kõigist 15 asutusest-ettevõttest, võtsid osa vaid kalakombinaadi, tööstuskombinaadi ja sidekontori esindajad.

Nagu näib, püüab kool omalt poolt sidet asutuste ja ettevõtetega tihendada. Nii tehakse iga kuu lõpul klassijuhatajate kaudu asutustele teatavaks nende töötajate edasijõudmise tulemused, et töökohtadel teataks, kui tarvis, sellele reageerida ja õppimist soodustavaid abinõusid rakendada. Asutused aga peaksid sellele vastutustundlikumalt reageerima ja tegema kõik neist sõltuva õppeedukuse parandamiseks.

On ilmne, et taoliste nähtuste vastu peavad tõsisemalt võitlema ka mainitud ettevõtete partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid. Praegu ei tegele nad noorte õppimisega aktiivselt, kaasa arvatud ka ELKNU Haapsalu Rajoonikomitee, kellel oma rajooni ainukese ning suure tööliskoortes kooliga on väga nõrk side.

Hea on see, et Haapsalu tööliskoortes kooli pedagoogiline kollektiiv on suutnud juba k. a. 5—6 õpilast uuesti kooli tagasi tuua, nagu Mossejevi ehituskontorist, Figurenkovi autobaaasist jt. Kuid ühiskondlike organisatsioonide abiga oleks mõndagi kergem parandada kui koolil üksinda.

Asutused ja ühiskondlikud organisatsioonid peaksid senisest hoopis rohkem tunnustust ja lugupidamist osutama nendele, kes koolis hästi ja väga hästi õpivad. Neid on rohkesti, nagu õpilased Tammesaar ja Ojaste tööstuskombinaadist, Tõnts rajoonihaiglast, Sorokin leivatehasest, Fuchs rajooni täitevkomiteest jpt. Niisugused töötajad, kellelt ju õppimine nõuab peaaegu teise tööpäeva, väärivad teistele eeskujuks seadmist, kiituse avaldamist jms.

Haapsalu tööliskoortes keskkooli kogemused kinnitavad, et vägagi innustavaks teguriks õppe- ja kasvatus-töös on eesrindlaste esiletõstmine mitmel viisil. Nii on koolis nägusalt kujundatud autahvel õppetöö eesrindlastele, neile avaldatakse kiitust käskkir-

jas, neist kirjutatakse seinalehes ning kõneldakse koosolekuil. See avaldab positiivset mõju õppimisele, seepärast ei tarvitseks teisedki vabariigi töölisnoorte koolid sellega liiga tagasihoidlikud olla, nagu Tamsalu ja Märjamaa kool.

Kui positiivset mõju avaldab asutuste ja käitiste osavõtt õppijate rõõmudest ja muredest, seda märkame ka Märjamaa töölisnoorte kooli piirkonnas. Mainitud kool ei ole küll veel eesrindliku kooli tasemele jõudnud, kuid mõningat paranemist võib siiski konstateerida nii õpilaskontingendi suurenemisel ja säilitamisel kui ka õppijate edasijõudmises. Õpilaste arvu suurenemise tõttu alustasid üksikklassidena tööd 9. ja 11. klass. Mõõdunud õppeaastal olid need liitklassid, mistõttu töö oli raskendatud. Praegu on liitklasse järele jäänud vaid 2 (7. + 10. ja 6. + 9.).

Väga soodsat mõju avaldas kooli tegevusele ning andis edaspidised perspektiivid EKP Märjamaa Rajoonikomitee pleenum k. a. oktoobris, kus arutati töölisnoorte õppimise probleemi. Terava kriitika osaliseks sai pleenumil kohaliku kooperatiivi juhtkond, kes pärast seda on hakanud oma süsteemi töötajate hariduse täiendamisesse tõsisemalt suhtuma.

Kooli ülesanne on olemasolev õpilaste arv säilitada, pöörates erilist tähelepanu võitlusele jooksvast õppetööst puudumise vastu, mida esineb praegu veel sageli ning mis on ühtlasi raskemaks probleemiks. Halb osavõtt õppetööst on peamine, mis toob kaasa õpilaste mahajäämuse, ja võib saada edaspidiste väljalangemiste põhjuseks.

Ja lõpuks ei ole kellelegi saladuseks ka see, et murdosa õpilasi on asutuste-käitiste poolt töölisnoorte kooli suunatud vastu nende eneste tahtmist ja lahkub sealt esimesel võimalusel. Niisugune kooli «suunamine» on teadagi väär ja seda võib juhtuda ainult seal, kus õppeaasta algul tahetakse vaid paberil «plaani täita», sisuliselt aga ei olla huvitatud töötajate haridusliku taseme tõstmisest. Sääraste õpilastega jääb kool kohe hätta ega suuda neid õppimise vajalikkuses veenda, nagu seda ei ole tahtnud ega suutnud teha vastav asutusk. Antud nähtus osutab ainult sellele, et meil leidub üksikuid noori, kelle teadlikkus on vähene ja kes ei mõista hinnata hariduse väärtust nõukogude inimese elus. Neile tuleb seda visalt selgitada ja pole kahtlust, et nad elu enese najal pikkamisi oma suhtumist õppimisesse muudavad. Taolisi töötajaid on õnneks töölisnoorte koolides vähe ning nad ei moodusta mainimisväärset osa väljalangenute arvust.

Seega on õpilaskontingendi säilitamisel kõige tähtsamaks teguriks ikka kooli ja asutuste või ettevõtete orgaaniline koostöö. Kus see on tugev, on ka edu märgatav: jooksvast õppetööst puudujate ning koolist väljalangevate õpilaste arv on minimaalne. Olgu siin mainitud Tallinna 6. töölisnoorte keskkooli (dir. sm. Poom), kus 381 õpilasest on k. a. lahkunud ainult 20, neistki enamik kaaluvatel põhjustel. Nimetatud koolil ei ole käitiste ning asutuste suhtes pretensioone, koostöö nendega on tihe, igapäevane. Koolis ei ole ühtki alatäituvusega klassi, jooksvast õppetööst puudumine ei ole enam ülepääsmatuks probleemiks ja tänu pedagoogide üha suuremale vilumusele on õppe- edukus tubliski tõusnud. Teadupärast on eduka õppe- ja kasvatustöö poolest üldtuntud (vähemalt teistes töölisnoorte koolides) ka Tartu 1. töölisnoorte keskkool (dir. Jürimäe) jt.

Mida Tallinna 6. töölisnoorte kooli puhul tuleks eriti esile tõsta, on siin korraldatud õpilaste toitlustamine. Kõik töötajad, kes soovivad, võivad enne õhtuse õppetöö algust toitu saada, kusjuures käitis «Marat» võimaldab sooja eine kõigile oma töötajatele, kes koolis käivad. Õpilaste toitlustamine on väga vajalik ja sellel on hea mõju õppetööle. Meie andmetel on 6. kool seni ainuke Tallinna töölisnoorte koolidest, kus toitlustamist organiseeritakse. Kui seda saab korraldada üks kool, siis ei peaks see teistelgi üle jõu käima. Jääb loota, et see algatus leiab ka mujal toetust ning elluviimist.

Teiseks kitsaskohaks on töölisnoorte keskkoolides fakultatiivsete ainete õpetamine, õpilaste erialase kvalifikatsiooni tõstmine. Sellega ei tegelnud mullu paljud koolid. Käesoleval aastal on aga 5.—11. klasside õppeplaanis selleks varutud üks tund nädalas. Kuidas see aeg ära kasutatakse, oleneb teatavasti koolijuhtkonnast, vastavate ettevõtete vajadusest kaadri järele ning õppijate soovidest.

Mõnes koolis on mainitud küsimus hästi või vähemalt rahuldavalt lahendatud. NM käsitletakse Tallinna 6. töölisnoorte koolis tootmise aluseid ja tehnilist joonestamist. Haapsalu töölisnoorte koolis õpetavad tootmise aluseid asjatundlikud spetsialistid: vene õppekeelega komplektides EKP Haapsalu Rajoonikomitee töötaja sm. Vlassov, eesti komplektides teedevalitsuse töötaja sm. Erdmaa.

Kuid paljudes koolides on erialase kvalifikatsiooni tõstmine veel lapsekingades: puuduvad programmid, ei leidu õpetajaid, kes asja tunneksid jms. Reas koolides, kus üksikutes klassides õpivad paljude erialade töötajad, pole õpilased rühmitatud kutsealade järgi, vaid õpetus toimub klasside kaupa. Nii näiteks on Märjamaa töölisnoorte keskkoolis erialase kvalifikatsiooni tõstmiseks ette nähtud autoõpetuse kursus, kuid osa õpilasi pole sellest huvitatud ning neil on vastavate arvestuste osas võlgnevusi. Viimast nähtust esineb teisteski kohtades. Taoline olukord pole normaalne. Seda enam, et töölisnoorte huvi oma erialase taseme tõstmise vastu on suur, kui kool korraldab seda vastavalt nende elulistele vajadustele ning kohapealsetele tingimustele. Sellele peab teatavasti lisanduma ka töötajate kvalifikatsioonikategooria tõstmine ettevõttes. Praegu ei saa veel kaugeltki rahulduda nende nõuete arvestamisega töölisnoorte koolides. Nagu rõhutati Eesti NSV õpetajate vabariikliku kongressi põhiettekandes ning samuti vastavas sektsioonis, pole erialase kvalifikatsiooni tõstmine sugugi teisejärguline küsimus, vaid kõige tähtsam ülesanne. Sellel alal seisab paljudel koolidel ees suur töö, mida tuleb alustada mitte homme, vaid täna.

Töölisnoorte koolide kolmandaks päevaküsimuseks on õpetamise metoodika täiustamise vajadus. Metoodilised puudused töölisnoorte õpetamisel paistavad teravalt silma paljude õpetajate tundides. Need kõnelevad kindlasti kaasa (peale selle, et õpilased tihti tundidest puuduvad või et töökohas ja ühiselamus pole loodud soodsaid õppimistingimusi) ka selles, et reas töölisnoorte koolides ei jõua paljud õppijad rahuldavalt edasi.

Kui edasijõudnute üldine protsent 1959/60. õppeaastal oli 77,8, siis üksikutes koolides näitas see keskmisega võrreldes hämmastavalt suurt langust, nagu Narva töölisnoorte keskkoolis (59,3), Tallinna 4. ja 10. töölisnoorte koolis (72) jm.

Enamikus töölisnoorte koolides kurdetakse metoodiliste kogemuste vähesuse üle ning esitatakse rida pretensioone nii haridusorganeile kui ka metoodilistele ja pedagoogilistele uurimisasutustele selles, et viimased vähe süvenevad töölisnoorte koolide õppe- ja kasvatustöö spetsiifikasse, ei organiseeri ulatuslikumaid kokkutulekuid kogemuste vahetamiseks ega hoolitse pedagoogide metoodiliste teadmiste täiendamise eest. Töölisnoorte koolide tööd inspekteeritakse ikka veel harva.

Õigustatud pretensioone esitatakse ka pedagooge ettevalmistavatele õppeasutustele, kes senini ei ole oma kasvandikele kuigivõrd tutvustanud töölisnoorte koolide spetsiifikat, rääkimata pedagoogilise praktika sooritamisest neis koolides. Töölisnoorte koolide võrk aga laieneb üha ning vajadus õpetajate järele suureneb. On juba aeg, et kõrgemad õppeasutused selle koheselt päevakorda võtaksid. Piltlikult öeldes, on hilja hakata lootsikut ehitama siis, kui vesi ulatub juba rinnuni. Tark mõtleb ette.

Näiteks leidsid Haapsalu töölisnoorte kooli pedagoogid, et metoodiline töö koolis pole kuigi tulemusrikas, sest õpetajad (kes küll töötavad põhikohaga) omavad napilt kogemusi antud töös. Ka ainesektsioon ei arvesta ega saagi arvestada töölisnoorte õpetamise eripära, kuna sektsiooni liikmed on enamikus päevakoolide õpetajad. Suureks abiks võiksid aga olla vastavate koolide õpetajate rajoonidevahelised või vabariiklikud kokkutulekud kui üks kogemuste vahetamise vorme. Taoliste ürituste korraldajaks saaksid aga olla Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja Haridusministeerium.

Suur huvi valitseb koolides ka töökogemuste ja uurimuste trükkis avaldamise vastu. Kas ja millal ilmuvad Eesti NSV õpetajate vabariikliku kongressi vastavas sektsioonis esitatud ettekanded, nagu Tartu 1. töölisnoorte keskkooli direktori H. Jürimäe ettekanne «Õppe- ja kasvatustöö organiseerimisest töölisnoorte koolis» jt.? Kas on juba ellu

kutsutud ning tegevusse rakendatud vabariiklik ainekomisjon töölis- ja maanoorte koolide alal, mille loomiseks tegi ettepaneku kongressi vastav sektsioon? Kas fakultatiivsete ainete õpetamise osas, mis toimub seoses kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisega, ei võiks anda ühtseid eeskirju? Kas mõned koolid on kasutanud ja milliste tulemustega arvestuste süsteemi õpilaste hindamisel? Neid jms. küsimusi esitatakse töölisnoorte koolide külastajale üsna sageli. Vastuse tegude näol peaksid neile andma Eesti NSV Haridusministeerium ja Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

Eespool öeldu ei ammenda kaugeltki kõiki päevaprobleeme, mis seisavad töölisnoorte koolides tulipunktis. Kuid need osutuvad põhilise tähtsusega küsimusteks, mille kiirest lahendamisest sõltub töötavate noorte õpetamise ning kasvatamise edu. Kui need küsimused pannakse liikuma, kui nende ümber tekib elav kogemuste ja arvamuste vahetamine, siis ei jää edusammudki tulemata. Mõtete liikumapanevaks jõuks päeva-probleemide ümber peavad olema koolid ise, kuid otsustava tähtsusega sammude astumist lünkade kõrvaldamiseks tuleb oodata ka Haridusministeeriumilt ja tema süsteemi meetodilistelt ning teadusliku uurimise asutustelt.

Mulla mikromonoliitide valmistamine õppeotstarbeks

K. KILDEMA,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja

Mullaalaste teadmiste osatähtsus on seoses kooli elule lähendamisega tunduvalt tõusnud. See peegeldub ka 1960/61. a. õppeprogrammides. Nimelt on mullaalaste teadmiste õpetamist senisest rohkem ette nähtud geograafia (5.—8. kl.) ja uudsena põllumajandusliku suunaga keskkoolides maaviljeluse kursuses (9. ja 10. kl.)¹. Teoreetilise osa kõrval on programmides ka rida praktilisi ülesandeid, kaasa arvatud välistööd.

Seoses eelöelduga kerkib õpetaja ette rida probleeme: kuidas õpetada, kui selleks kogemusi on vähe või pole üldse, eriti muldade tundmiseks looduses? Kust saada näitlikke õppevahendeid? Jne. Abi ei saa loota ka kirjandusest, sest nende küsimuste kohta seda nimetamisväärselt ei ole.

Käesolevas artiklis püütakse edasi anda peamisi meetodeid mulla mikromonoliitide valmistamiseks näitlike õppevahenditena.

Mulla mikromonoliiti näitliku õppevahendina võib võrrelda herbariseeritud taimega või kivimpalaga, ilma milleta ei kujuta me ette taimede või kivide õpetamist. Kui taimede ja kivimpalade kohta on koolides ja õppevahendite kauplustes vastavad kollektioonid olemas, siis muldade osas need puuduvad.² Selle põhjuseks on asjaolu, et mulla näidiste valmistamiseks on väga vähe ära tehtud, vastavad meetodid on üldistamata ja sellealane kirjandus puudub peaaegu täiesti.³ Seetõttu seadsime endile juba mõned aastad tagasi ülesande fikseerida ja täiustada olemasolevaid meetodeid ning katsetada ka uusi, et oleks võimalik mulla põhiomaduste (nagu lõimisevärvus, läbilõige) registreerimine näidistena lihtsate ja massiliselt kasutatavate meetoditega. Esitatavaid meetodeid on laiemalt katsetatud õpetajatega (kahel seminaril geograafiaõpetajale) ja õpilas-

¹ Mullaalaseid teadmisi õpetatakse ka põllumajanduslikes kesk- ja erioõppeasutustes ning ülikoolides (Eesti Põllumajanduse Akadeemias ja Tartu Riiklikus Ülikoolis).

² Mõned aastad tagasi toodeti mulaaže, kuid need ei täitnud oma ülesannet.

³ Kirjanduses on puudutatud suurte kastmonoliitide ja pinnakattemonoliitide lakkfilmmeetodil valmistamist, kuid need monoliiditüübid ei vasta koolioludele.

tega (2 aasta kestel Tallinna Pedagoogilise Instituudi kodu-uurimise praktikal ning Eesti Põllumajanduse Akadeemias), mis lubab esitatavaid monoliiteerimise viise pidada koolidele jõukohaseks. Monoliiti kasutatakse näitliku vahendina, monoliiteerimist on aga otstarbekas kasutada praktilise tööna; seda eeskätt maaviljeluse kursuses (9. ja 10. kl.) ja ka geograafias (8. kl.) ning peale selle veel, nagu taimede kogumist ja herbariseerimistki, klassivälise (näit. kodu-uurimusliku) tööna.

Seniste kogemuste järgi on mulla monoliitide valmistamine üheks kõige paremaks mulla tundmaõppimise viisiks, mistõttu loodame, et see leiab edaspidi laialdast kasutamist.

KELMEMONOLIIDID

Kelmemonoliidi peatunnuseks on see, et muld monoliiteeritakse alusele väga õhukese (mõne millimeetri paksuse) kirmena — kelmena. Kelmemonoliidid valmistatakse põhiliselt kahel teel: a) muld kinnistatakse alusele (puu, papp vm.) mingi kleepaine (liim, lakk, plastiliin, plastiliin + liim või lakk) abil; b) muld kinnistatakse alusele ilma kleepaineta, mis on võimalik «isekleepuvate» materjalide (savi, huumus, toorhuumus, hästi lagunenud turvas) puhul.

Kelmemonoliidid võib jaotada kahte rühma: 1) looduslikud (monoliit moodustab loodusliku lasuvusega läbilõike mulla-kehast), 2) kunstlikud (mulla looduslik lasuvus antakse edasi võimalikult täpselt).

1. Looduslikku kelmemonoliiti võib võtta kolmel meetodil. Esimeseks meetodiks on nn. lakkfilmmeetod e. koorikmeetod. Vastavalt ettevalmistatud mullakaev sein immutatakse pulverisaatori abil tselluloid- või mõne muu sobiva lakiga. Seejärel eraldatakse monoliit (tselluloidiga liidetud mulla-koorik) pärast osalist kuivamist mullaseinast, viimistletakse, järelkuivatatakse ja raamitakse.⁴ Selle meetodi kohta on eesti

keeles ilmunud eraldi töö (K. Orviku, «Kelmemonoliit», Tartu, 1948). Meetod võib koolis materjali defitsiitsuse, meetodi keerukuse ja ajakulu tõttu valmistada raskusi. Sobivad on sel meetodil monoliiteerimiseks eeskätt kuivad mullad.

Kelmelise karpmonoliidi võtmine seisneb selles, et looduses toimub mulla eraldamine karpmonoliidi meetodil (vt. kirjeldust lk-1 927), kuid selle erinevusega, et enne monoliidi võtmist kaetakse monoliidi alus liimi või lakiga. Kleepainega sidumata mullakiht eraldatakse monoliidist alles sisetööde ajal, pärast liimi (laki) kuivamist. Võrreldes eelmise meetodiga, annab see menetlus suure ajasäästu, kuna välistööl ei ole vaja oodata, kuni liim (lakk) kuivab (lakkfilmmeetodil võib see kesta 2—3 tundi).

Kolmanda meetodi (kelmelise tahvelmonoliidi) järgi kaetakse laud (paksem vineer) kleepainega ja surutakse siis vastu mullaseina. Kleepainega koos võetakse õhuke mullakihi, mis pärast aluse raamimist moodustabki monoliidi. Paremaid tulemusi annab sel menetlusel kiiresti kuivav, paraja konsistentsiga (mitte väga vedel) ja hästi siduv kleepaine (paks nitrolakk, külmliim jt.). Meetod sobib peamiselt liivadele ja osalt ka teistele kuivadele muldadele, mis ei sisalda kive ega kivikesi, sest vastasel korral on raske luua tasast muldseina. Monoliidi suurus võib olla 15—20 × 70—80 cm.

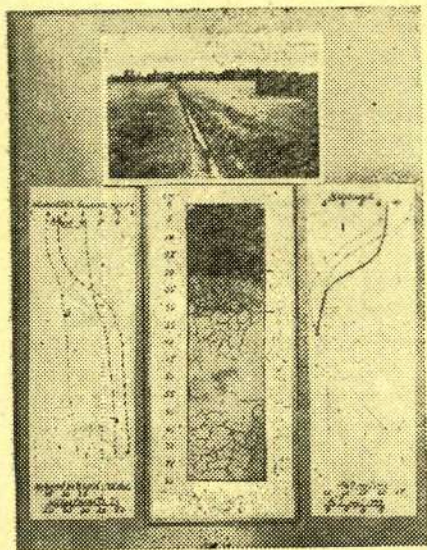
Kõigi käsitletud monoliitide võtmise eel on kasulik monoliidi alus katta marli, preendi või mõne muu riidega, mis mulla sidumist ja liimiga katmist soodustab.

Kleepainetest on kasutatud eeskätt lakke (nitrolakk, zapoonlakk, zapoonlaki ja atsetooni segu, tselluloidlakk, mida saadakse tselluloidi lahustamisel atsetoonis), kuid ka mitmeid liime (nitro-, ago-, külm- ja kaseiinliim). Paljud liimide ja lakkide sordid ootavad aga veel katsetamist.⁵

Oleme proovinud kelmemonoliiti valmistada ka lintmeetodil, kasutades selleks liimiga kaetud leukoplasti. Tulemused ei ole

⁴ Seda tüüpi monoliitidega on võimalik tutvuda Tartus TA Geoloogiamuuseumis.

⁵ А. Г. Забродки, Химия и технология клеевых веществ, М.—Л., Гослесбумиздат, 1954. Н. Т. Романов, Краткий технический справочник по клеям, М., Оборонгиз, 1946. Н. Т. Романов, Клей и замазки в деревообработке. Технический справочник, М.—Л., 1957.



Joon. 1. Kunstlik kelmemonoliit (4×80 cm). Muld on kinnistatud niisutatult kaseiinliimiga. Tsellofaankate. Monoliit on paigutatud kausta, kus peale profiili kirjelduse on ka maastiku fotod ja mulla keemilisi omadusi näitavad graafikud. Märg savimuld. (Lääne-Eesti, Silla.)

aga nii head, et seda meetodit võiks soovitada. Sobiva liimi (laki) korral on sel meetodil perspektiivi.

2. Kunstlik kelmemonoliit (joon. 1) on meie arvates koolis kergemini kasutatav, mistõttu peatume sellel lähemalt.

Varustus: 1) kartong (poolkartong), õhuke papp, joonistuspaper või ka tavaline paber monoliidi aluseks; 2) plastiliin monoliidile aluskihiks; 3) nuga (skalpell) monoliidi monteerimiseks (materjali pealekandmiseks); 4) raam (tselluloidist või papist), mille sisemised mõõtmed on näit. 3×10 või 5×20 cm, plastiliinikihi piiritlemiseks alusele (kartongile) pealekandmisel; 5) liim plastiliini eelnevaks katmiseks sel juhul, kui mullaosakesed niisutamise abil ei kinnistu (peamiselt liivade jt. pudedate materjalide puhul).

Monoliiti on võimalik valmistada ka siis, kui nimetatud varustusest on ainult plastiliini või liimi ja paberit. Nõndanime- tatud lasteplastiliini ühest pulgast piisab

umbes kümne monoliidi jaoks (suurusega 3×10 cm).

Kunstlik monoliit valmistatakse vähen- datult (vertikaalmõõt $1:10, 1:5, 1:2$) või loomulikus suuruses. Soovitav on kinni pidada alljärgnevast järjekorrast.

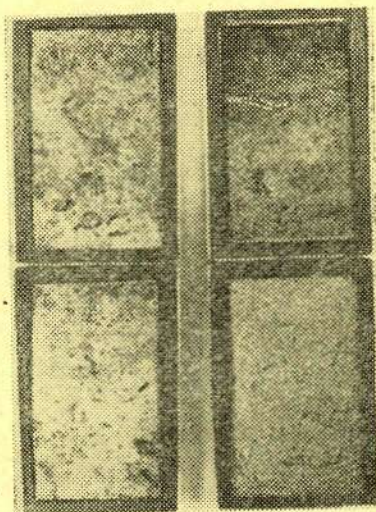
a) Monoliidi alus kaetakse raami abil $1-3$ cm paksuse plastiliinikihiga, mis tasandatakse noaga. Raam eemaldatakse, kusjuures enne tuleb plastiliin raami servadelt noaga läbi lõigata. Plastiliini võib vahel asendada ka liim.

b) Monoliidi vasakpoolsele servale mär- gitakse vertikaalmõõdule vastav skaala ja plastiliinikihile tõmmatakse peale (mui- dugi arvestades mõõtu) mullahorisontide piirid.

c) Plastiliin «viirutatakse» noa abil, et luua ebatasast, paremini siduvat pinda.

d) Plastiliini pealispind niisutatakse või kaetakse pealt liimiga. (Vahel on otstarbe- kas nii niisutamine kui ka liimiga kat- mine, kuid seda vaid mõningate liimide puhul.)

e) Materjal (muld) kantakse noa abil kihtide (geneetiliste horisontide) kaupa plastiliinile ja surutakse noaga vastu plas- tiliini. Seejuures peab jälgima mullapro- fiili võimalikult täpset (loodusele vasta-



Joon. 2. Klaaskaanega karpmonoliit ($2 \times 8 \times 12$). Lederiiniga kaetud karp on sule- tud leukoplastiga. Vasakul — järjestikku võetud märg rannikumuld (Pärnu); pare- mal — leetmuld (Nõmme, Mustamäe).

vat) edasiandmist. Kivikesed (rähk ja veeris) ning suuremad kruusaterad tuleb asetada plastiliinile esmajärjekorras, kusjuures neid on tarvis eelnevalt peenesest puhastada. Koresse profiili paigutamisel peab arvestama profiili mõõtmeid. Suuremate kivikeste profiili lükkimine eeldab ka paksemat plastiliinikihti.

Et monoliit õnnestuks, on vaja silmas pidada mulla lõimise erinevusi. Sõre liiv, eriti kvartsiiv, plastiliinile hästi ei kinnistu. Sel juhul kaetakse plastiliin siduvuse tõstmiseks nitroliimiga (sobivad on ka kaseiin-, orto- ja külmiim). Fluvioglat-siaalne veeriseline kruusakas liiv kinnistub paremini näiteks kummiliimi abil. Moreenne saviliiv, liivsavi, savi, huumus ja turvas seostuvad hästi plastiliiniga, kui viimast enne pealt niisutada. Tuleb märkida, et vähese niisutamise oht on suurem kui üleniisutamise oht. Liimide puhul on olukord vastupidine. Seega on küllalt suur osa materjale ilma spetsiaalse kleepaineta peale monteeritavad. Savide puhul esineb mõnikord teatud aja järel värvuse deformeerumist. Et seda vältida, tuleb plastiliinikord teha võimalikult õhuke (0,5—1 mm) ja savi pealekandekiht paksem (3—7 mm). Samuti on soovitatav savide monoliteerimiseks kasutada heledamat plastiliini või loobuda aluskattest (kleepaine kasutamisest).

Liimide osas ei pruugi kaasa võtta terve kollektsiooni, vaid võib piirduda ühe «universaalsema» liimiga (näit. kaseiin-, nitro- või kummiliimiga). Halvasti sidesutuva materjali korral on soovitatav võtta tagavaraks (hilisemaks monoliidi parandamiseks) eri kihtide materjali. Selleks sobivad hästi tikutoosid.

Ka siin on suuremate kunstlike monoliitide (pikkus üle 50 cm, laius üle 10 cm) valmistamisel soovitatav alus katta mõne konarliku, liimi ja mulda siduva riidega (marli, present).

Tavaliselt kulub ühe mikromonoliidi valmistamiseks välistöö (suurusega 3×10 cm) 10—30 min.

Valminud monoliidi kameraalne viimistlemine välise kujunduse osas võib toimuda mitmel viisil (raamimine, katmine

tsellofaani või filmiga, kausta paigutamine jne.). Uhtlasi on soovitatav mikromonoliidi juurde lisada fotosid profiilist, maastikust ja taimkattest, herbaarlehti jms. Profiili kirjeldus koos nimetatud lisamaterjalidega võimaldab luua kompleksse sisuga kausta uuritud punkti kohta loodusest.

Autori senised enam kui nelja aastaed kogemused lubavad eeldada, et kunstlikku mikromonoliiti võib kasutada koolitöös (demonstreerimiseks, praktikumis, õppekogudes), muuseumides ja kodulõunurkades.

KARPMONOLIIDID

Kõrvuti kelmemonoliitidega, mis omavad teatud kasutusspetsiifikat (komplekskausta, väikesemõõtmelised kerged monoliidid), on kasutusele võetud ka karpmonoliidid. Viimased on küll kaalult raskemad, kuid annavad paremini edasi mulla loodusliku ilme. Kuigi karp- ja kelmemonoliitide võtmise keerukuses ei ole olulist vahet, võib siiski karpmonoliidi valmistamist pidada hõlpsamaks, mis teeb ta massiliselt kasutatavaks. Ka karpmonoliitide valmistamise kohta ei ole meil õnnestunud kirjandust leida, seetõttu esitame alljärgnevas kokkuvõtte autori kogemustest ning ka muuseumides nähtud monoliitidest.

Karpmonoliite, nagu kelmemonoliitegi, võib liigitada looduslikeks (originaalkoopiateks) ja kunstlikeks (mittetäpse loodusliku lasuvusega).

1. Looduslikud karpmonoliidid. Väikeste karpmonoliitide (joon. 2 ja 3) valmistamiseks oleme kasutanud peamiselt kahesuguste mõõtmetega karpe: $2 \times 8 \times 12$ cm ja $2 \times 12 \times 15$ cm. Need formaadid on osutunud praktikas väga mugavaiks, nad mahuvad hästi välitasku⁶ (ja ka rõivaste taskutesse) ning on kerged käsitseda (näit. demonstreerimisel). Monoliidi võtmine on suhteliselt lihtne ja kiire. Kasutatud on veel kolmandat formaati, piklikku karpi mõõtmetega $2-3 \times 4-6 \times 20-30$ cm. Sellise formaadiga monoliit annab parema ettekujutuse horisontide üleminekust, kuid on tülikam trans-

⁶ Tavalisse välitasku võib paigutada kuni 10 karpi.

portida ja monoliidi võtminegi on keerukam.

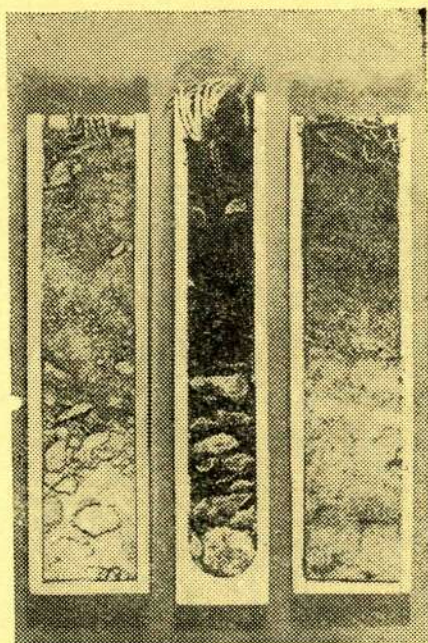
Karbi materjaliks on väiksemate karpide puhul olnud: a) klaaskaanega pappkarbid, mis on kaetud lederiiniga⁷, b) puust, vineerist⁸ või plastmassist karbid, mis suletakse kas klaasist või karbi materjalist kaanega. (Puust ja vineerist karpe oleme katnud ka perfooli või tsellofaaniga). Piklikud karbid nõuavad tavaliselt tugevamat materjali, milleks on peale puu sageli kasutatud ka roostevaba lehtmetsa (tsink, alumiinium jt.).

Monoliidi võtmiseks on peale karbi vaja veel nuga. Väiksemate karpide puhul piisab tavalisest taskunoast või skalpellist, suuremate puhul on aga vajalik suurem nuga (näit. leivanuga) või väike labidas. Monoliidi võtmiseks asetatakse karp vertikaalsele mullaseinale, piki karbi kontuure tehakse mullaseinasse sisselõiked, kusjuures surutakse karpi mullasse. Monoliit eraldatakse tagapinna läbilõikamisega. Edasi profiil tasandatakse, kuid natuke kõrgemalt kui karbi serv, et jätta teatud varu kuivamise jaoks ja takistada transpordi ajal kaitsekihi deformeerumist. Mittepude date ja kuivamisel vähe deformeeruvate materjalide (näit. liivsavid) puhul suletakse karbid väljas klaaskaanega, kusjuures kaane serv kaetakse 2–4 cm laiuse leukoplasti ribaga.

Pudedate materjalide korral tuleb selleks, et vältida varisemist ja mulla valgumist karbi kaane vahele, kaane sisepindade lõikekoht tihendada 3–5 mm paksuse plastiinnõõriga ning kaas tihedalt vastu mulda suruda.

Väga pudedate materjalide (näit. sõre liiv), samuti kuivamisel tugevasti deformeeruvate kihtide (näit. toorhuumus) puhul on mõnikord vajalik mulla immutamine mingi lahusega (vt. lk. 929 — õhuke karpmonoliit).

Väikesed karpmonoliidid (pikkusega alla



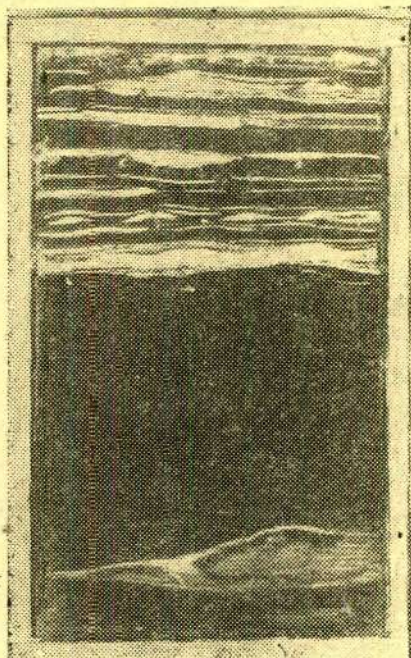
Joon. 3. Perfooliga kaetud karpmonoliidid (2,5×5,5×21,5 cm ja 1,7×4,0×22,5 cm). Vasakul — õhuke rähkmuld (Haapsalu), keskel — paepealne muld (Tallinn), paremal — märg rannikumuld (Haapsalu).

20 cm) on sobivad mulla mitmesuguste omaduste ja morfoloogiliste tunnuste (lõimis, värvus, gleitumisnähud), samuti geneetiliste horisontide (huumus, toorhuumus, turvas, A₂ ja B horisont jne.) näidisteks. Väikeste karpide abil saab iseloomustada ka kogu mulla läbilõiget, kui igast geneetilisest horisondist ja erineva lõimisega kihist võetakse valiknäidis, mis koos annavad komplektmonoliidi. Monoliit koosneb sel puhul tavaliselt 3–5 eri karbist. Kui aga soovitakse iseloomustada kogu 1 m pikkust⁹ profiili, on vaja 7–8 karpi, milledega järjestikku monoliite võttes saadakse «pidev» komplektmonoliit. Pärast karpide numereerimist ja horisontide tähistamist karbi serval, asetatakse need kogujakarpi, mille orienteerivad mõõtmed

⁷ Need karbid on müügil ka õppeabinõude kauplustes entomoloogiliste karpide nime all.

⁸ Puust karpidena on kasutatud pinaleid välismõõtmetega 2,5×5,5×21,5 cm; 1,7×4,0×22,5 cm ja puust vesivärvikarpi 2,5×12,5×24,5 cm.

⁹ 1 m pikkune monoliit on teatavasti kujunenud üldtunnustatud monoliidi pikkusmõõduks muuseumidele.



Joon. 4. Keskmise suurusega karpmonoliit ($4,0 \times 20 \times 30$ cm). Monoliit on võetud metallkarbiga ja paigutatud puust karpi, mis on kaetud filmiga. Monoliit immutati piirituse ja kloroformiga. Maetud laguunne turvas 115—145 cm sügavusel (Pärnu linna piirkond, Oara).

on $10,5 \times 13 \times 16$ cm (väiksema formaadiga karpidele) ja $13 \times 16 \times 21$ cm (suurematele karpidele).

Sõltuvalt mullalõike iseloomust ja monoliitide kogumise eesmärgist, on muidugi võimalikud veel mitmesugused muud kogu profiili või selle eriosade monoliteerimise kombineeritud võimalused.

Väikeste karpmonoliitide eeliseks on see, et monoliidi võtmine ei nõua erilist ettevalmistust, monoliiti saab võtta väga kiiresti (soodsatel tingimustel isegi ca 5—10 minutiga), mis on eelduseks nende laialdasele kasutuselevõtule.

Keskmise suurusega karpmonoliit (joon. 4) kujutab vahevormi väikese karp- ja suure kastmonoliidi vahel. Oleme kasutanud järgmiste mõõtmetega karpe: 1) $4 \times 15 \times 30$ cm ja 2) $5 \times 20 \times 33$ cm. Need karbid on valmistatud puust, vineerist¹⁰ või lehtmetailist (tsink, raudplekk, alumiinium jt.). Edaspidi hakatakse kindlasti kasutama plastmassist karpe. Karbi sulgemiseks on tavaliselt kasutatud perfoolist, tsellofaanist või ka filmist katet, samuti võib kasutada puust (vineerist) riivkaasi ning klaasist kaasi (nagu väikeste mikromonoliitide ja suurte kastmonoliitide puhul).

Esimene formaat on mugav nii monoliidi võtmiseks kui ka seljakotti paigutamiseks¹¹ ning demonstreerimiseks (loengutel jne.). Monoliidi võtmiseks (mitte arvestades kaeve valmistamist) kulub umbes 30 minutit.

Teine formaat peaks aga rahuldama klassikalise monoliidi nõudeid, eriti siis, kui 3 karbi järjestikusel võtmisel saadakse komplekt¹² või liitmonoliit¹³.

Keskmise suurusega karpmonoliiti võetakse samuti nagu kast- või eelkirje'datud väikest karpmonoliiti. Lisame vaid, et monoliidi eraldamiseks (tagaseina läbilõikamiseks) on otstarbekas kasutada pikka nuga (5×35 —40 cm) või spetsiaalset labidat, mis oma ehituselt sarnaneb turbalabidaga.

Muldade immutamine on vaadeldavate karpmonoliitide puhul veelgi tähtsam kui väikeste juures.

Keskmise suurusega karpmonoliit on kasutatav nii muuseumides, koolide õppekogudes kui ka kodu-uurimuslikus töös.

Keskmise suurusega karpmonoliidi eeliseks, võrreldes suure kastmonoliidiga, on: 1) see on 6—10 korda kergem, ei nõua seetõttu eritranspordivahendit ega mitut inimest pealetõstjais (nagu märgitud, suudab inimene monoliidi seljakotis ära

¹⁰ Kasutatud on ka müügil olevaid nugade-kahvlite vineerkarpe.

¹¹ Tavalisse seljakotti võib vabalt paigutada 6 karpi (s. o. 2 monoliiti à 3 karpi).

¹² Komplektmonoliidi all mõtleme 3 karbist koosnevat järjestikku võetud monoliiti, mille osad (karbid) jäetakse demonstratsiooni huvides või muul põhjusel eraldi.

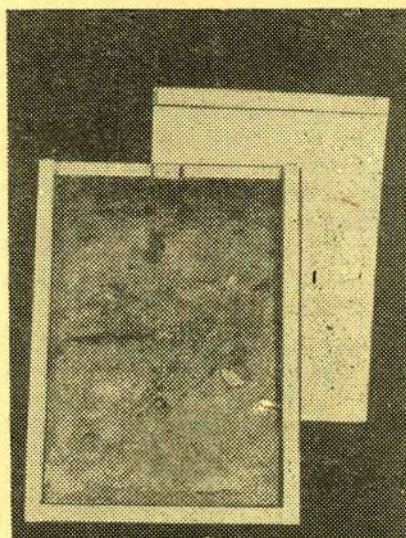
¹³ Liitmonoliidi all mõeldakse monoliiti, mis on saadud mitme karbiga võetud monoliidi kameraalsel ühendamisel ühte kasti liitekohtade «sidumise» teel.

viia); 2) see ei nõua erivarustust, s. t. spetsiaalkaste, sest taoliste väikeste karpide valmistamine on hõlpus, pealegi on selliseid karpe saada müügivõrgust; 3) monoliidi võtmiseks kulub tunduvalt vähem aega, millele lisandub 3—4 korda väiksema kaeve vajadus; 4) monoliidi võtmine on tehniliselt kergem ja jõukohane ka kogenematutele isikutele (s. o. koolidele jt. asutustele, kus eriala inimesed puuduvad).

Õhukese karpmonoliidi (joon. 5) puhul immutatakse mulda mõne emulsiooniga. Karbi, mille mõõtmed on näit. $30 \times 20 \times 1,5$ cm või $1,5 - 2 \times 21 \times 34$ cm¹⁴, tagasein kaetakse esmalt, olenevalt kleepaine konsistentsist, 1—3-kordse marliga või siis marli vahel oleva vatiga (või ka vatiiniga). Immutada võib enne monoliidi võtmist või ka pärast seda. Esimesel juhul karbi põhi valatakse üle, piserdatakse või kaetakse pintslil abil kleepainega. Teisel juhul tehakse seda pealt ühtlaselt piserdades või alt süstla ja ka jõhvse aluskatte (marli, marli + vatt, tahtriie jms.) abil. Viimati märgitud immutusviisi puhul on mulla pealiskihi värvuse deformatsioon väiksem või pole üldse märgatav. Kogu immutusprotseduuri on mugav teha kameeratingimustes, sest peaaegu iga muld on looduses sedavõrd niiskunud, et võimaldab transportimist, sealjuures deformeermata.

Immutusainetest olgu märgitud: piirituses lahjendatud nitrolakk (1:8—9), tugevasti lahjendatud nitroliim, zapoonlakk, vesiklaas, dammarlakk (autori katseil sobiv eriti huumus- ja gleikihile), savi, lubjapiim, kips, kukermiit, tsement, glütseriin (eeskätt turvas- ja huumusmuldadele), bituumen (peamiselt liivadele), 5%-line suhkrulahus (huumuskihile), parafiin, naptaliin jt. On tõenäoline, et mitmed teisedki liimid (muidugi lahjendatult) on immutusainetena kasutatavad. Seepärast tuleks katsetada paljusid muid, eriti uusi liime ja lakke, nagu plastmasside liimid, liimvaik DFK jt.

Kui immutamiseks kasutatakse liime ja lakke lahjendatud kujul, on oluline sil-



Joon. 5. Õhuke karpmonoliit ($1,5 \times 21 \times 34$ cm), mullakihi paksus 0,5—0,7 cm. Karbi tagasein kaetakse enne monoliidi võtmist marli või nitrolakiga. Tüüpiline leetmuld liival (Tallinn-Nõmme).

mas pidada, et välistataks mulla seente tegevus, mida näiteks osa liime (puuliim jt.) ei garanteeri. Kuid baktereid hävitavate ainete (karboohlhape, kloorhape, kloroform jt.) lisamine liimile või mulla eraldi immutamine sellise ainega lahendab selle küsimuse.

Nagu varem märkisime, tuleb liimi valikul silmas pidada ka mulla omadusi, eeskätt lõimist ja niiskuse sisaldust. Näiteks ei saa nitroliimiga hästi võtta märgi muldi.

Õhukese karpmonoliidi eraldamine mullakehast ei erine eelkäsitletud karpmonoliitide võtmisest. Õhukese karpmonoliidi võtmine on väga lähedane kelmelise karpmonoliidi omale, vahe on vaid selles, et mullakiht on siin paksem (tavaliselt vähemalt 0,5—1 cm) ning selleski, et mulda võib immutada teisiti (pealt, süstlaga).

Karpmonoliitide prepareerimine (tasandamine jne.) ei tarvitse alati taotleda täiesti siledat pinda, vaid loomuliku mulla-

¹⁴ Sellise karbina oleme kasutanud joonestuskarpi.

lõike edasiandmist, mistõttu teatud ebatasasused on lubatud.

Õhukese karpmonoliidi hinnatavatest omadustest olgu märgitud, et: 1) see on 3—4 korda kergem suurest karpmonoliidist, mistõttu ta on kergesti transportitav ja demonstreeritav, 2) monoliidi võtmine ei sõltu mulla niiskuse seisundist (ilmastikust), 3) õhuke monoliit on odavam ning seda saab võtta võrdlemisi kiiresti (20—30 minutiga).

Puust või klaasist kaane jaoks on karbi külgedesse soovitatav varem teha sooned (tapid), kuhu klaas või vineer riivitaoliselt sisse lükatakse. Võimalik on ka perfooliga katmine.

2. Kunstlik karpmonoliit. Karp näit. mõõtmetega 3—5×5—7×20—25 cm või 2×5×10 cm valmistatakse tavaliselt papist, vineerist või lehtmetailist. See jaotatakse enam-vähem võrdsete vahedega (või ka mulla läbilõikes esinevate kihtide paksusele vastavate vahedega) lahtriteks, kuhu paigutatakse muld kindlate horisontide ja sügavuste järgi (näit. horisont A₁ 0—20 cm, B 20—30 cm jne.). Karp kaetakse kas klaasi või muu läbipaistva kattega (tsellofaan, perfool jt.) ja suletakse papist kaanega. On kasutatud ka sellist viisi, kus iga lahter moodustab väikese

karbi, mis paigutatakse suure karbi sisse. Karpnõidised on üsna laialt levinud ja nendega on võimalik tutvuda muuseumides ja kõrgemates õppeasutustes (EPA agrokeemia ja mullateaduse kateeder, TRÜ geograafia kateeder jt.).

*

Esitasime rea erinevaid monoliteerimise viise. Töö kõiki detaile ei ole võimalik lühikeses artiklis edasi anda, seepärast oleme nõus kõigile, keda see küsimus huvitab, konsultatsioonide ja seminaride korras abi osutama. Eeltoodust pidi selguma, et monoliitide valmistamine on küllaltki lihtne. Seda ei takista ka vastavate materjalide puudumine, mistõttu nende muretsemine sõltub eeskätt heast tahtest ja pealehakkamisest. Olgu veel lisatud, et vähemalt üks mulla läbilõige peaks olema kooli geograafiaväljakul (sügavkaeve näol), mikromonoliitide kogus olgu aga esindatud Eesti NSV peamised mullad (vähemalt 5—10), milledest 5 liiki on 5. klassi geograafia programmis märgitud. Samuti näeksime heameelega kollektsioonis kõige tähtsamaid kooli ümbruse muldi. Küsimusel, kuidas kasutada mulla monoliteerimist õppeprotsessis ja iseseisva praktilise tööna, on meie arvates vajalik peatuda eraldi.

Natuuri kujutamise metoodika psühholoogilisi aluseid

A. REMMEL,

Tartu Kujutava Kunsti Kooli direktor

Teema piiritlemine. Joonistamises, nagu teisteski õppeainetes, esineb erineva, küllalt palju ka keskpärase edukusega õpilasi. Tavaline seletus sellele on: õpilaste hulgas leiduvat vähe kunstiandelisi.

Olen arvamisel, et see põhjendus on vähe tabav ja joonistamise edukuse või ebaedukuse põhilisi eeldusi tuleb otsida mujalt: need peituvad peamiselt psühholoogiliselt ja metoodiliselt õiges või väärarvamusel. Alljärgnevalt analüüsin neid psühholoogilisi eeldusi, mis võimaldavad õpilastel saavutada natuuri kujutamisel korrektset realistlikku joonist.

Natuuri kujutamine koosneb kahest põhilisest osast, nimelt vaatlusest ja kujutamistest. Joonistamise käigus need vahelduvad ja esinevad lahutamatus seoses, kuid on ometi kaks erinevat psüühilist nähtust:

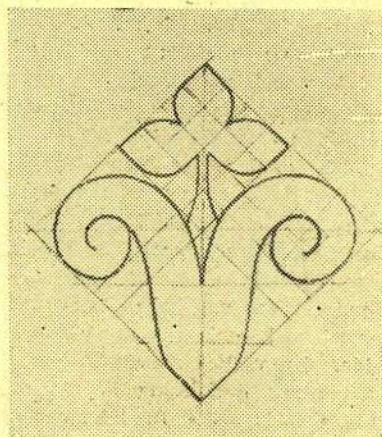
1) vaatlemine on tunnetuslik protsess ja selle edukust tähistame sõnadega «oskus näha»;

2) kujutamine on vaatluses tunnetatu fikseerimine paberil, on põhiliselt tehniline protsess, joonistusoskus.

Õige tavaline on arvamus, et joonistamise õpetamine seisneb joonistamise tehnilise oskuse õpetamises, sest iga algaja tahab kõigepealt näha, «kuidas joonist tehakse». Lihtne katse näitab aga selle seisukoha põhjendamatus. Laseme õpilasel joonistada mingit ornamenti, algul ühtegi seletust andmata ning siis pärast vormianalüüsi ja ülesehituse koordinaatide selgitamist (kujut. 1 ja 2). Võrreldes esimest joonist teisega, näeme olulist vahet: viimane joonis kujunes võrratult paremaks



Kujut. 1. Seinatabelilt joonistatud motiiv (jäme kontuur) hilisema korrektuuriga (peened koordinaatjooned ja heledamad õige kontuuri jooned).



Kujut. 2. Sama motiiv joonistatuna pärast vormianalüüsi ja koordinaatide selgitamist.



Joon. 3. Pea joonis paljude koordinaat- (orientiiir-) joontega.

esimesest. See ühe tunni jooksul toimunud taseme tõus on tingitud ainuüksi vaatluse täpsustamisest: joonistajad õppisid kujutatavat õigesti nägema.

Nägemisoscuse tähtsust tõestab seegi, et näiteks maalija, kes esmakordselt asub voolima savist, saavutab kohe küllalt häid tulemusi, kuigi tehniliselt ei ole joonistamisel ja voolimisel peaaegu mingit seost. Vene kunstnik N. Gay on selle mõtte väljendanud tabavalt: «Õppida joonistama tähendab õppida nägema...»

Eelolevates arutlustes võtangi analüüsimisele põhiliselt kujutamise esimese astme, vaatlamise, peatudes kujutamise juures lühemalt.

Joonistamise psühholoogilise uurimise tulemusi on käesoleva sajandi I veerandil avaldanud prof. E. Meumann teoses «Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik» III Bd. Nõukogude teadlastest on sama ala uurinud E. Ignatjev, E. Fljorina, N. Sakulina, G. Nazarevskaja, O. Galkina jt., eriti tuleb aga esile

tõsta N. Volkovi raamatut «Eseme ja joo- nise tajumine» (1950).

Vaatlemine on abstraheeriv ja üldistav protsess. Joonistamise õpetamisele on teinud palju kahju ulatuslikult levinud «legend» joonistamisest kui «kerge õppeainest». See seisukoht on paljude väärade psühholoogiliste lähtekohtade tulemuseks ja ühtlasi väärade didaktiliste lähtekohtade põhjustajaks. Eriti on see põhjustanud kergekäelist suhtumist vaatllemisesse.

Realistlik kujutamine ei ole fotograafiline jäljendamine, nn. mahajoonistamine. See on vormi lahtimõtestamine, selle sisu, struktuuri ja plastilise olemuse avamine; see esitab rohkem, kui tavaline inimene vaadeldavas näeb. Järelikult on kujutamine loov protsess, abstraheeriv ja üldistav tunnetusprotsess. Abstraheeriv on ta seepärast, et vaatllemise (ja kujutamise) esimesel astmel tuleb kujutatavat eset vaadelda kui joonte ja pindadega piiratud abstraktset geomeetrilist ruumi ning jätta kõrvale esemete materiaalsus ja värvused. Üldistav on ta aga seepärast, et vaatlaja (ja joonistaja) otsib, detailidest üle libisedes, suurt vormi, vormide põhilist karakterit. Milliseid otsinguid teeb seejuures läbi kunstnik või kunsti õppija näiteks pea kujutamisel, näitab kujut. 3. Eks see ole mõtlemine joonte ja tahkude abil. Ja eks seetõttu ole ka natuuri järgi valmistatud joonis kunstniku looming, mitte ainult tehnilise oskuse produkt.

Vaatlemise eri aspekte. Jälgides natuuri kujutamist koolis, tuleb konstateerida, et pahatihti jätab õpetaja kogu vaatllemise õpilase hooleks või juhendab teda kõige lakoonilisemalt. Õpilane tunneb aga ainult seda vaatlust, mida ta on harjunud kasutama igapäevases elus, kus tavaliselt tähelepanu peatub vaid mõne, vaadeldava objekti äratundmiseks vajaliku tunnuse juures ja kus vaatlus lõpetatakse, kui ese on ära tuntud. Sellise vaatluse tagajärjeks ongi, et inimesed küll vaatavad, näevad aga väga vähe ega suuda sageli täpsemalt kirjeldada, näit. millised numbrid on nende käekellal või milline on tapeet nende magamistoas. Kirjeldataud vaatlust võimegi nimetada vaat-

luseks äratundmise aspektist. Enamasti on see praktiliselt küllaldane, kuid tunnetuslikult vähe andev.

Koolis õpib laps esemeid ja nähtusi ka täpsemalt vaatlema, näit. koduloos, bioloogias, füüsikas või masinaõpetuses. Siinne vaatlus on põhiliselt analüütiline ja sisu käsitlev, mille tulemusena õpilane omandab rea uusi mõisteid, õpib ümbritsevat maailma mõistma: mis? kuidas? mispärast? milleks? Õpilane talletab õpitu mälu mitte niivõrd konkreetsete kujutlustena, kuivõrd sõnalis-loogiliste seostena. See mõistete ja seose tunnetus on teadusliku mõtlemise aluseks, mis mõjustab produktiivselt ka kujutavat tööd, kuna teadmised aitavad vormi õigemini tunnetada ja kujutluses reprodutseerida («Kes rohkem teab, see rohkem näeb»). Et kujutada õigesti näiteks üksikult seisvat mändi, tuleb uurida selle võra kasvamisviisi; et kujutada jooksvat hobust, tuleb õppida ta anatoomiat; et anda inimesest head portreed, tuleb õppida tundma selle inimese psüühilist erilaadi. Juba väikeste laste joonised omandavad suuremat tõetruudust, kui neid suunata sisulistele mõtisklustele. Üks väike poiss parandas kohe joonise, kui ütlesin: «Sinu labida vars murdub, kui labidaga kaevama hakata!»

Eespool kirjeldatud vaatlemine kui mõistete ja seose tunnetamine, kui sisulist asjatundlikkust taotlev vaatlemine on realistlikus kunstiloomingus vältimatu. Loogilise järelalusena tuleneb siit, et õpetajal on kasulik valida joonistamiseks esemeid, mida on tundma õpitud teiste ainete tundides (kodulugu, bioloogia, keemia, füüsika, ajalugu jne.).

Natuuri kujutamise meetodika tuumaks on küsimus: kuidas suunata vaatlemist ja tunnetamist nõnda, et vaateleja kujutlusse sõõbib reljeefne, detailideni selge ruumiline pilt kujutatavast ja et vaatlemisel omandataks kõik kujutamiseks vajalikud andmed. Seda ülesannet täidab vaatlemine plastilis-ruumilisest aspektist.

Õieti tuleb plastilis-ruumilises vaatluses eraldada nelja momenti:

1) elava plastilis-ruumilise tunnetuse sisendamine õpilastele, sest ainult selline

tunnetus saab olla aluseks realistlikule kujutamisele;

2) konstruktiivse olemuse väljaselgitamine, et sel teel talletada mälu detailideni läbituntud ja reljeefne kujutus esemetest;

3) perspektiivse kuju, näilise pildi määramine, s. o. natuurist saadava taju redutseerimine pinnaliseks projektsiooniks, millise pildi fikseerimine paberil annabki realistliku kujutise;

4) joonise ruumilise tõlgendamise, ruumilise lugemise õpetamine.

Kujutatava natuuri vaatlemine plastilis-ruumilise tunnetuse aspektist on ühtlasi ka esteetiliseks vaatluseks, sest just selles vaatluses tunnetab õpilane proportsioonide, ülesehituse ja vormide, samuti esemete rühma kompositsioonilise paigutuse, valguse ja varju mängu ning värvuste koosmõju ilu. Õpetaja asjatundlikkus aitab muidugi seletuste sisukusele palju kaasa ja võimaldab vaatlust emotsionaalselt rikastada.

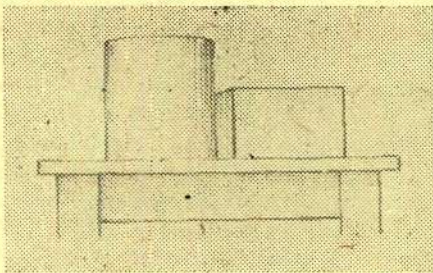
Plastilis-ruumilise tunnetuse sisendamine. Õpetaja võib kutsuda õpilasesile elavat plastilist tunnetust juba natuuri vastava esitamise kaudu.

1) Joonistamiseks valitud esemed olgu lihtsad ja peente detailideta, et tähelepanu koonduks ainult suurele vormile (lillepott, jäme lauatic, lihtne haamer).

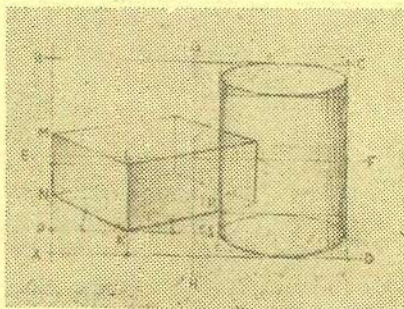
2) Esemete paigutus võimaldagu nende ruumilist mõju selgesti tunnetada. Seega tuleb pidada täiesti ebaõigeks meie koolides kasutatavat moodust, et natüürmort seatakse klassi ette õpetajalauale asetatud toolile. Kuna loodus asub sel juhul peaaegu silmapiiril, on selle plastilis-ruumiline vorm nõrgalt tunnetatav (kujut. 4). Hoopis selgem on see tunnetus kujut. 5 ja 6 näidatud paigutuse korral (allpool silmapiiri).

3) Valgus modelleerigu esemeid ilmekalt; parimaks valgustuseks on külvalgustus. Klassides on tavaliselt mitu akent või 4—6 laelampi. Selline valgustus kaotab esemetel peaaegu täielikult varjud ja seega esemete plastilise mõju. Siin tuleb joonistamisel kasutada väikseid projekteid.

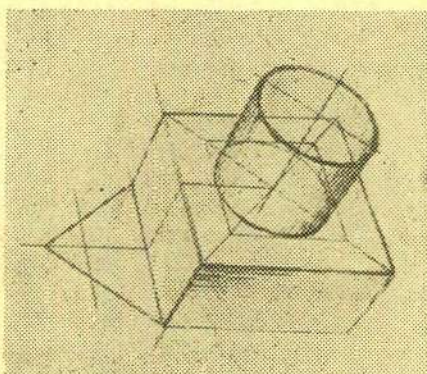
4) Vaatepunkt ärgu olgu väga kauge, sest lähedasest vaatepunktist näivad esemed reljeefsematena. Seega tuleb pidada



Kujut. 4. Esemete plastilis-ruumiline vorm pääseb nõrgalt mõjule.



Kujut. 5. Välisorientiiride rakendamine natüürmordi kujutamisel.



Kujut. 6. Siseorientiiride rakendamine.

täiesti vääraks meie koolide praktikat, kus 30—40 õpilasega klassis seatakse õpilaste ette (klassitahvli juurde) üksainus natüüri grupp. Suures klassis peaks neid olema vähemalt 2—3.

5) Enne joonistamisele asumist tuleb võimaldada õpilasel näha eset mitmest küljest, see loob õpilase mällu hoopis

plastilisema kujutluse. Kujutades eseme esikülge, harjub õpilane silmas pidama ja joonisel edasi andma ka nähtamatut taga-poolt. Eriti soodustab seda nn. läbinähtult kujutamine, s. t. «nähtamatute» osade märkimine joonisel kujutamise esimesel astmel. Kujutatava natüüri igakülgset vaatlemist ja vaatlemist lähedasest vaatepunktist soodustab väikeste individuaalsete mudelite kasutamine klassis. Seda võimalust tulebki vahel plastilis-ruumilise tunnetuse arendamiseks kasutada (niidirullid, tikukarbid jne.).

6) Paralleelselt joonistamisega on soovivat ka võimalik, mis õpetab paratamatult tähelepanu koondama suurele vormile ja nägema suurte plastiliste masside ilu.

7) Kipsist mudelid, mille juures plastilise vormi vaatlemist ei sega värvused, võimaldavad samuti kogu õpilaste tähelepanu koondada plastilis-ruumilistele suhetele, vormile kui seesugusele (kera, silinder, koonus, kuup jne.). Kui nooremates klassides kasutatakse kipsi vaid kuju selgitamiseks, siis vanemates peaks seda kindlasti aeg-ajalt ka joonistama.

Plastilis-ruumiline tunnetus kattub kunstis üldjoontes rohkesti kasutatava mõistega «vormitunne».

Esemete konstruktiivse olemuse väljaselgitamine on alati olnud joonistamise õpetamise põhiliseks osaks. See tegeleb peamiselt kujutatavate esemete proportsioonide ja ülesehitust määravate koordinaatide otsimisega ning sellele on rajatud konstrueeriv joonistamine. Sellist otsingut ja konstrueerivat joonistamist näitavad kujut. 2, 3 ja 6.

Näilise kuju tundmaõppimine. Kujutamisoskuse üheks raskemaks probleemiks on kolmemõõtmeliste esemete ja ruumi kujutamine tasapinnal (paberil) nõnda, et tasapinnaline kujutis loob plastilisuse ja ruumilisuse illusiooni. Selleks tuleb õppida nägema ja kujutama esemete näilist kuju. Algajale teeb selle tajumine ja edasiandmine erakordselt suuri raskusi: see, mida ta kujutab, on ikka midagi vahepealset eseme tõelise ja näilise kuju vahel, teadmised tõelisest kujust segavad näilise kuju õiget nägemist.

Et õpilasel esialgselt kergendada näilise

kuju nägemist, on joonistamise meetodikas kasutusel rida mitmesuguseid võtteid: vaatamine ühe silmaga või silmi pilutades, samuti vaatamine läbi peene võrgu aitavad lõepoolset ruumilist taju hõlpsamini redutseerida pinnaliseks.

Et kergendada õpilasel näilise kuju täpset määramist, kasutatakse kahte meetodit: 1) nn. välisorientiiride meetodit ja 2) siseorientiiride meetodit. Esimene neist (kujut. nr. 5) seisneb gabariitristküliku ABCD ja poolitajate EF, GH määramises, samuti vertikaalsete ning horisontaalsete koordinaatide abil eseme oluliste punktide (K, L, M) ning kaldenurkade (NKP, RKS) märkimises. Seejuures kasutab joonistaja pliiatsit viseerimiseks, koordinaatide pikkuse suhete ja joonte kalde määramiseks. Siseorientiiride meetodi puhul aga analüüsitakse eseme ülesehitust ja konstrueeritakse seda diagonaalide, sümmeetriatelgede, sümmeetriapunkte ühendavate joonte, inimese ja loomade anatoomiliste skeemide jne. kasutamise abil (kujut. 3 ja 6).

Enamasti kasutab joonistaja välis- ja siseorientiire vaheldumisi, sõltuvalt olukorrast. Peamine on, et õpilased omandaksid natuuri kujutamiseks kindlaid võtteid ja skeeme, mis võimaldavad neil teadlikult asuda iga uue ülesande juurde.

Joonise plastilis-ruumiline tunnetamine. Joonis on tasapind, millel siim tajub mitmesuguseid jooni ja eri tumedusega laiike. Et nendes tunnetada ruumilisi esemeid, on vaja kujutleda ja mõelda, sest joonis vajab tõlgendamist. Et joonisel kujutatut õigesti tõlgendada, on vaja harjutada ja omandada vilumus. Eriti raske on suurte rakursside õige lugemine. Õpilastega tuleb teha vahel harjutusi, lastes neil rakursis kujutatud esemete paigutust sõnaliselt määrata: üleval- või allpool silmapiiri, paremal või vasakul vaatelehest, millise nurga moodustab frontaalse pinnaga jne. Natüürmördi joonist analüüsides võib õpilasel lasta ka mudeleid joonisel kujutatud asetusesse seada.

Õpilase kujutlusmälu arendamine. Vaatlemist tuleb siduda kujutlusmälu, s. o. sisemise nägemise süstemaatilise arendamisega, sest lõppkokkuvõttes

on igasugune kujutamine mälu järgi kujutamine: kujutamise momendil on joonistaja vaade suunatud joonisele, kätt juhivad kujutluses olev pilt kujutatavast.

Mälu järgi kujutamine (eelneva vaatlusega) oli ja on praegugi Lääne-Euroopa paljude meetodikute juures väga hinnatud. Selles avalduvad veel ekspressionismile omased mõjud, õpetus sellest, et loomingu toimub seestpoolt väljapoole ning et joonistades kujutab laps oma sisemisi nägemusi. Selline lähtekeht ei loo aga eeldusi joonistusoskuse arenemiseks. E. Ignatjevi poolt tehtud katsed eelkooliealiste lastega näitasid, et laste kujutiste kvaliteet paranes alati pärast kujutatava objekti vaatlemist; jutustavate palade ettelugemisele (natuuri vaatlemata) järgneval peast joonistamisel aga halvenes. Kvaliteet paranes ka siis, kui õpetaja tutvustas lapsi kujutamise võtetega. (Vt. E. И. Игнатъев. «Развитие изобразительной деятельности в ребенка дошкольного возраста», gaamatus «Вопросы эстетического воспитания в детском саду», Учпедгиз, Москва, 1960.)

Asudes seisukohal, et peast kujutamine peab alati olema seotud eelneva süstemaatilise vaatlemisega, tuleb järeldada, et joonistamistundides ka temaatilisel joonistamisel tuleb lähtuda vaatlustest. Kujutlusmälu arendamiseks tuleb harjutada mälu järgi joonistamist kas pärast vaatluse lõpetamist või pärast natuuri kujutamist. Vanemates klassides võib lasta õpilastel mitmes asendis vaadeldud või kujutatud eset peast joonistada. Peast joonistamine tuleb kindlasti siduda perspektiiviseaduste ja konstrueeriva kujutamise kasutamisega.

Joonistusoskuse edukuse tingimusi. On selge, et joonistaja vajab teatud käeosavust, võimet tabada hoogsa joonega mitmesuguseid tüüpilisi kujusid (igasüunalised sirged, ringid, ellipsid, spiraalid, silmusjooned jne.). Oma aegne väga tuntud Ameerika joonistamispedagoog L. Tadd pani sellistele harjutustele väga suuri lootusi. Peab siiski väitma, et suurem või väiksem käeosavus ei määra veel joonistusoskuse taset, kuigi on üheks selle tingimuseks.

Suuremat tähtsust omab joonistamise tehnilises protsessis kujutluse ja käeliigutuste koordineeritus, käe võime täpselt kujutada tajutud joonte käiku. See vajab harjutamist ja alaline skitseerimine on selle oskuse omandamise parimaks teeks. Kindlasti avaldub siin ka andekus.

Vilunud joonistajal, kes asub millegi kujutamisele, on juba peas valmis skeem, millele najal ta vormi üles ehitab. Näiteks, asudes kujutama eset (kujut. 6) tekib joonistajal kujutluses skeem, mille abil joonis valmib kiiresti: algul risttahukas, siis ruudu diagonaalidega jaotus, siis uus ruut ellipsi laiuse määramiseks jne.

Joonistajal peab muidugi olema ka tehnilisi teadmisi ja oskusi oma töövahendi kasutamiseks. Nii peab pliatsiga joonistaja teadma, kuidas kasutada joont ruumilise mõju saavutamiseks valguses ja varjus, läheduses ja kauguses, vertikaalsel ja horisontaalsel pinnal, tasapinnal ja kumerustel, pehme riide või puidust kasti kujutamisel jne. Muidugi on selleks olemas läbiproovitud, n.-ö. akadeemilisi võtteid, kuid just siin avaldub ka iga joonistaja «individuaalne käekiri».

Joonistamisel vaheldub vaatlemine kujutamise, kusjuures mainitud kahe protsessi vahel on teatud dialektiline seos: oskus näha võimaldab kujutamistehnikat kergesti omandada, kuid kujutamistehniline vilumus omakorda arendab pidevalt vaatlusvõimet.

Nii vaatlust kui ka kujutamist tuleb alati siduda mõtetegevusega, sisemise kõnega

(arutluse ja otsustega), ainult siis toimub teadlik vaatlus ja teadlik joonistamine. Joonistamine ongi joonega mõtlemine. Joonistaja arutleb: see sirge on vertikaalne, teine sirge moodustab vertikaaliga umbes 30° nurga; see laius mahub kõrgusesse umbes 3 korda; kõige heledam pind asub siin, kõige tumedam seal; natuuriks olev vaas mõjub raskemalt, minu joonisel aga saledamalt, kergemalt jne. Tuleb pidada tabavaks tuntud joonistamispedagoogi P. Tšistjakovi väljendusi: «Pidage meeles, et joonistada tähendab arutleda», «Kui joonistad, arutle!»

Õpilased õpivad arutlema siis, kui õpetaja ise klassitahvlile joonistades seda pidevalt teeb.

*

Kokku võttes natuuri joonistamise meetodika põhilisi ülesandeid, märgin, et need on:

- 1) ruumilise tunnetuse arendamine ja esemete konstruktsiooni analüüsimise õpetamine;
- 2) esemete näilise (perspektiivse) kuju määramise õpetamine;
- 3) jooniste plastilis-ruumilise tunnetamise arendamine;
- 4) kujutlusmälu arendamine;
- 5) käeosa-vuse ja kujutluste ning käeliigutuste koordineerituse arendamine;
- 6) jooniste ülesehitamiseks kindlate meetodite ja skeemide andmine;
- 7) arutledes joonistama õpetamine;
- 8) kunstimeele arendamine graafilise kõnekeele alal.

Meelelahutusõhtud lasteaias

E. LOOTSAR,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eelkoolikasvatuse kabineti metoodik

Meelelahutusõhtud on lasteaias heaks vahelduseks. Need aitavad muuta laste elu lõbusaks ja huvitavaks ning ühtlasi on neil ka suur tähtsus laste muusikalise arendamise seisukohalt.

Et meelelahutusõhtud täidaksid oma kasvatusliku eesmärgi, peavad lapsed end tundma vabalt. Seepärast tuleb hoolitseda, et need kujuneksid lihtsaks, kuid südamlikuks ja koduseks, et välditaks hulgalisi laste väljatreenitud etteasteid ja igasugust ametlikkust. Meelelahutusõhtuid tuleks lasteasutuses korraldada vähemalt 1 kord kuus igale rühmale. Nende organiseerijaiks olgu muusikaala juhatajad koos kasvatajatega. Peale lasteasutuse kaadri on hea kaasa tömmata ka lastevanemaid, lasteaiast endisi kasvandikke: muusikakooli õpilasi, pioneere jt. Suvel on kõige parem meelelahutusõhtuid korraldada väljas.

Et igal seesugusel üritusel on oma kasvatuslik eesmärk, siis tuleb kasvatajail repertuaari valikul eelistada seda, mis soodustab kasvatuslike ülesannete lahendamist (näit. V. Ossejeva «Võlusõna» dramatiseering kasvatajate poolt jms.) ja laste ilutunde arendamist. Ettekanded olgu seotud laste mängudega, kuulnud jutustustega jne. Repertuaari valikul tuleb arvestada ka seda, mis antud aastaajal lapsi kõige enam huvitab.

Organiseerides lastele meelelahutusi, pole vaja tingimata otsida midagi täiesti uut, lastele tundmatut. Tuntud muinasjutud, laulud, nuku-, varju- või lauateater kunstilises esituses võluvad lapsi alati. Meelelahutusõhtuteks tuleb püüda kavva võtta võimalikult rohkem head muusikat. Muusikaala juhataja otsustagu, kuidas ja millal seda kasutada. Näiteks S. Maršaki

«Vurrudega võõrdilse» nukuetendusel võib hästi kasutada mõnda hällilaulu, talve teema puhul talvelaule jne. Meelelahutusõhtuil võib kasutada ka laste esinemisi. Häid tulemusi annavad rühmadevahelised kohtumised (kui ruumid võimaldavad). Lapsed näitavad üksteisele huvitavaid mängu, esitavad luuletusi, laulavad. Sellisteks esinemisteks tuleb kasvatajal valmistada lihtsaid peakatteid, kostüümide elemente. Kui meelelahutusõhtul esinevad vanema rühma lapsed, siis võivad nad eelnevalt valmistada noorematele kutsed ja mõned kingitused (nukk, kiikhobune jms.). Mõnikord võib korraldada ka kontserte nukukudele, kus lapsed esinevad laulude ja orkestriettekannetega. Mõni laps võib mängida nukuklaverit, ksülofoni jne.

Meelelahutusõhtute temaatika võib grupeerida näiteks järgmiselt: lauateater; mängud, tantsud, naljad; kontsert; nukuteater; vanema rühma esinemine noorematele; eesti rahvalaulud, tantsud, naljandid, mõistatused; muinasjutu dramatiseering; varjuteater; alapidu (lõbusate võistlus- ja lauamängudega); laulupidu vabas looduses; kooliminevate laste lahkumisõhtu jm.

Meelelahutusõhtute korraldamine on meie lasteasutustes võrdlemisi uudne, seepärast on sel alal ka kogemusi veel napilt. Mõningaid saavutusi nende korraldamisel on Tallinna 15. ja 35. lasteaias muusikaala juhatajal sm. H. Blaufeldil.

Tema liigitas meelelahutusõhtute tegevuse sisuliselt järgmiselt: 1) mängud- atraktsioonid ruumis; 2) sportlikud mängud õues; 3) laste isetegevus; 4) laste kontserdid; 5) mõistatused, luuletused, lemmiklaulud ja tantsud laste valikul; 6) laulud, muusikalised mängud ja mõistatused kas-

vataja vallkul; 7) tantsud, atraktsioonid, vigurid; 8) temaatilised õhtud; 9) kirjan-duslikud õhtud.

Sm. Blaufelt töötab väga tihedas kon-taktis rühmakasvatajatega. Ta tutvustab neid eelnevalt ürituse sisuga, õpetab neile vastavaid mängu ja trikke.

Meelelahutusõhtute organiseerimisel püü-dis ta ka ruumile anda igakord uue ilme, mis tõstis laste meeleolu.

Toon siin ühe mängude-atraktsioonide õhtu kirjelduse.

Muusikaala juhataja laskis lastel muga-valt istuda ja teatas, et nad hakkavad lõbutsema uut meeleolu. Nimelt mängivad nad täna mitmeid naljamänge (atraktsioone). Mängides selgub, kes lastest on kõige osa-vam, kes kõige nupukam, kes jookseb kõige kiiremini, kes hüppab kõige kauge-male ja üldse pole võimalik loetledagi, mida kõike teada saadakse. Kui keegi jääb kaotajaks, pole seegi paha, ta õpib sellest ja järgmine kord võidab juba kindlasti. Kui on midagi naljakat, võib naerda, aga vihastumisest ja solvumisest tuleb hoiduda. Igaüks püüdku mängida võimalikult hästi.

Kõigepealt mängiti võistlusmängu 2 rüh-ma vahel. Teiseks mänguks oli «Võta maiustust». Kasvataja kutsus ette kõige-pealt neid lapsi, kes eelmises mängus jäid kaotajaks ja püüdis kaasa aidata, et nad võidaksid. Lastes lapsel seotud silmadega keerelda enda ümber, suunas kasvataja teda nii, et ta tuli otse tooli juurde ja sai maiustuse. Noorematel laskis ta tulla 3, vanematel 5 sammu kauguselt. Laps mõõ-tis lahtiste silmadega vahemaad ja pidi hil-jem seotud silmadega loendama samme. Kõik lapsed võtsid mängust osa, loendades samme valjulult kaasa.

Väga palju nalja said pealtvaatajad siis, kui mõni laps seotud silmadega liikus vales suunas. Kuid see ei heidutanud mängijaid ja kõik tahtsid oma võimeid proovida. Mõnd häbelikumat last, kes kartis välja tulla, julgustas kasvataja ja võimaldas tal ka võita, nii et laps seda abi ei märga-nudki, aga mängijale sisendas see enese-kindlust.

Kolmanda mänguna mängiti «Löö palli pihta» (ruumis orienteerumise harjutami-seks). Lapsele pandi pähe koomiline müts,

millele olid joonistatud silmad, nina ja suu ja mis kattis kogu pea õlgadeni. See oli nii naljakas, et lapsed puhkesid naerma juba seda peakatet nähes.

Mäng seisnes selles, et lapsel tuli seista mõni samm pallist eemal ja lüüa käega palli pihta. Kui laps lõi kujutletava palli pihta (tavaliselt löid lapsed kõrvale), võt-tis kasvataja ta peakatte ära. Mängijale oli see suureks üllatuseks, pealtvaatajaile aga lõbuks. Vaatamata sellele, et paljudel lastel ebaõnnestus tabada palli, mõttes iga-üks, et mäng on väga kerge ja tahtis seda proovida.

Vijmaseks mänguks oli «Tõmba nõõri!» muusika saatel. Lapsed elasid kõikidele mängudele kaasa, eriti aga sellele paaris-mängule. Muusikaala juhataja valis välja võrdsete võimetega paarilised ja tegi ühte-dele asja keerulisemaks sellega, et mängis klaveril 2—4 takti rohkem. Mitmel korral tõmbasid lapsed nõõri üheaegselt. See tekitas nii mängijate kui ka pealtvaatajate seas vaidlust, kuid need lahendati kõik rahuli-kult ja õiglaselt. Lõpuks said kõik lapsed koos tantsida. Neil oli väga lõbus.

Kasvatajad, jälgides laste reageerimist mängudele, võisid teha väärtuslikke tähele-paneid laste käitumise, nende vastas-tikuse suhtumise, arenemistase, vastu-panuvõime, tahtejõu, tähelepanelikkuse jt. joonte kohta. Siin selgus nii mõnegi lapse seni tundmata iseloomujoon. Lapsed õppi-sid röömustama sõbra saavutuste üle. Olgugi et kõikidel lastel pölnud võimalik võitjaks tulla, jäid nad siiski rahule. Üks 6-aastane poiss arvas, et järgmisel män-gude õhtul võidab ta juba kõikides män-gudes, sest nüüd teab ta, kuidas tuleb mängida, kuidas lüüa palli pihta või kuidas minna otse tooli juurde.

Sellest tegi muusikaala juhataja järelduse, et atraktsioonimänge tuleb lastega vahete-vahel korrata.

Sportlikud mängud mänguväljakul nõud-sid võrdlemisi suurt eeltööd. Mänguväljak puhastati ja kasteti, selle äärtele seati pin-gid istumiseks. Muusikaala juhataja leppis rühmakasvatajatega kokku, milliseid mängu ja millises järjekorras mängida, mil-lele juhtida tähelepanu ja kellele lastest anda teatavaid osi mängus. Nende män-

gude organiseerimisel oli vastutavam osa rühmakasvataval, sest tema tunneb paremini oma rühma lapsi.

Laste isetegevusõhtuil, mis korraldati vahelduseks atraktsioonimängudele, teatati lastele, et neil endil tuleb nüüd esineda, sest nad oskavad juba mitmeid naljamänge. Nooremad lapsed näevad, mida teevad vanemad, aga viimased jälgivad, kui hästi laulavad ja tantsivad väikesed lapsed.

Neil üritustel hoiduti laste õpetamisest ja püüti valmistada rõõmu nii esinejaille kui ka pealtvaatajatele. Lapsed esitasid luuletusi, laulsid tuttavaid laule ja mängisid muusikalisi mänguendi valikul. Siin selgus, millised muusikapalad on saanud lastele armsaks, võis ka märgata laste esinemisjulguse ja -kindluse arenemist. Muusikaala juhataja laskis lastel väljendada oma muljeid kuulnud pala või nähtud tantsu kohta.

Väga huvitav oli «Kohtumine Buratinoaga». Buratino (kääpiknukk) jutustas endast, küsitles lapsi, kas nad midagi temast teavad. Lapsed vastasid õhinal. Buratino deklameeris, lapsed vastasid talle samaga. Pärast laulis ja tantsis Buratino koos lastega. Kui Buratino oli saavutanud juba täieliku kontakti lastega, siis teatas ta, et ta ei tulnud ainult lapsi lõbustama, vaid nendega ka päris asjalikult kõnelema. Külaline teadis, et Jüri oskab kõige korralikumalt oma voodit teha, et Linda ja Valja on kõige hoolsamad korrapidajad, et Genja õppis hääldama r-häälikut. Selle eest ta kiitis lapsi. Kuid Buratino teadis veel muudki. Ta teadis, et Niina sööb väga aeglaselt ja viidab palju aega riietumisel, et teised peavad tema pärast hilinebaja jutuskäigule. Ta teadis ka seda, et Peeter käitub sageli inetult oma vanaemaga. Lapsed olid väga üllatunud, et Buratino nii palju teab ja mitmedki lubasid üsna siiralt end parandada.

Temaatilised õhtud nõuavad suuremaid ettevalmistusi, seepärast korraldatakse neid ka harvem. Tallinna 15. lasteaias organiseeriti meelelahutusõhtu teemal «Talv». Kasvatava valis selleks välja vastavaid luuletusi, mõtles läbi vestluse, õppis selgeks muinasjutu, nii et sai seda lastele peast jutustada. Ettekande algul tuletas

kasvatava lastele meelde nende talvelõbususi, jutustas neile talvemuinasjutu. Teine kasvatava kandis ette luuletuse talvest. Lapsed laulsid talvelaule ja tantsisid närideks õpitud lumehelbekeste tantsu. Mängiti ka «lumesõda». Kõik see oli lastele huvitav.

Hästi õnnestus kirjanduslik õhtu, mis oli pühendatud S. I. Maršakile. Jutustades Maršakist ja sellest, kui palju ta on lastele kirjutanud, organiseeris kasvatava lastega dramatiseeringud «Käpikud» ja «Loomaead». Kahe rühma lapsed esitasid Maršaki luuletusi, kasvatava luges väga ilmekalt teost «Pagas». Muusikaala juhataja laulis «Hällilaulu» ja lõpuks näidati varjuteatri etendust «Hiireke». Lapsed nägid varjuteatrit esmakordselt ja muljed olid seetõttu eriti sügavad.

Meelelahutusõhtul, mis oli pühendatud K. Tšukovskile, loeti lastele tuttavaid palasid, nagu «Doktor Aibolit», «Pese ennast sa» jt.

Kasvatavad tahtsid lastes huvi äratada juba tuntud palade vastu ning püüdsid jutustada ja lugeda võimalikult ilmekalt. Nad püüdsid miimika, hääle ja liigutustega edasi anda neid tegelasi, kellest nad kõnelesid. Lapsed kuulasid tähelepanelikult. Hiljem jutustasid nad ise üksikuid katkendeid Tšukovskij paladest. Õhtu lõpul korraldati ühismänge. Tallinna 35. lasteaias on pärast pidusid korraldatud meelelahutusõhtuid, kus on korratud peo ettekan-
deid.

Kasvatavate tähelepanekute järgi on selline meelelahutusõhtu andnud üsna häid tulemusi.

Pärast pidu, kui peoärevus ja -askeldused on juba möödunud, on lapsed tulvil muljeid rõõmsast peost ilusate kostüümide, üllatuste ja kingitastega. Nad tahavad alati korrata meeldivaid elamuusi. Selline võimalus antaksegi lastele meelelahutusõhtul. Kaunistatud saalis, mõnikord peokostüümide elementidega ehitud lapsed ütlevad omal soovil salme, laulavad ja tantsivad. Sellistel kordadel on mitmedki lapsed spontaanselt avaldanud soovi esineda. Nad tunnevad end isekesks olles hoopis vabamana.

Ka Tallinna 10. lasteaias (muusikaala

juhataja S. Abiram) toimus huvitav meelelahutusõhtu. Õhtu organiseeriti kahele rühmale laste mänguväljakul.

Selle kavas oli dramatiseering käpiknukkudega ukraina muinasjutust «Ölepullike-tõrvamullike». Etendus võeti laste poolt väga soojalt vastu. Pärast seda mängiti laulu- ja liikumismänge: «Peegel», «Kükitamistants», jäneste võidujooks, vägikaika vedamine, kukejooks, köievedu.

Tähelepanekud näitavad, et meelelahutusõhtute korraldamine lastealal õigustab end täielikult. Eriti on soovitatav neid sagedamini korraldada ööpäeva lasteaedades, kus lastel on suhteliselt vähem vaheldusrikas elu.

Toon veel mõningaid näiteid laste meelelahutusõhtuil kasutatud materjalist.

Kasvatavad võivad ise koostada lühikesi, huvitavaid ettekandeid, mis just nende rühma lastele on kõige sobivamad. Näiteks kasutas nukuteatri etenduse eel üks kasvataja sellist sissejuhatust:

Laste ette ilmub käpiknukk, vaatab lapsi tähelepanelikult ja hõikab: «Tore, tore!» Kasvataja: «Lapsed, kes tuli meile külla?»

Lapsed: «Käpiknukk Ants.»

Kasvataja: «Ants, mis on tore?»

Ants: «Tore, et lastele külla tulin.»

Kasvataja: «Ants, sa tulid lastele külla, see on tõesti tore, aga sa ei teretanudki lapsi.»

Ants kummardab ja ütleb korduvalt: «Tere, tere...» Kasvataja peatab teda: «Ants, ütle meile, miks sa nii palju kordi ütled tere?»

Ants: «Seda on ju veel vähe. (Jälle kummardab ja ütleb tere). Sellepärast, et teid on ju nii palju.»

Kasvataja: «Teretatakse ainult üks kord, aga tuttavaks saada tuleb kõikidega. Siin on Peeter, Toomas, Evi. Lapsed, ütlege oma nimed.» (Lapsed vastavad kooris.)

Ants (kõvasti): «Tubli, nüüd tean ma kõikide nimesid (paus)... ja ma tean veel midagi.»

Kasvataja: «Mida sa, Antsuke, veel tead?»

Ants: «Ma tean, et lapsed oskavad mõistatusi lahendada. Eks ole?»

Kasvataja: «Jaa, meie lapsed oskavad tõepoolest mõistatusi lahendada. Ütle neile mõni mõistus!»

(Ants esitab lastele kaks-kolm mõistatust.)

Kasvataja: «Aga nüüd anname sulle, Ants, mõistatusi lahendada.»

(Lapsed esitavad kolm-neli mõistatust.)

Ants (ei taba märki, siis ütleb): «Ma oskan paremini ära arvata laule. Laulge, palun!»

Kasvataja: «Lapsed, laulame!» (Mängib M. Magidenko «Lennukit», lapsed laulavad.)

Ants: «Tean, tean. See on «Lennuk». Laulge veel midagi.»

(Lapsed laulavad «Päkapikkude tantsu».) Ants: «Tean, tean. See on «Lumehelmehest.» (Kõik naeravad: «Ei, ei ole.»)

Ants: «Nüüd tuli meelde. See on päkapikust, kuidas ta tantsib kүүrus se'jaga ja vaatab rõõmsa silmaga.»

Kasvataja: «Ants arvas õigesti. Lapsed, plaksutame talle!» (Kõik plaksutavad.)

Ants: «Plaksutame, plaksutame valjemini, mina ju ei tulnud teile üksinda, minuga tulid veel teised esinejad, palume neid meile midagi mängida.»

(Muinasjutu «Naeris» tegelased astuvad välja ja kummardavad.)

Ants: «Vaadake nüüd muinasjuttu, aga millist, seda küsin teilt hiljem.»

Järgneb nukuetendus «Naeris». Lapsed arvavad ära muinasjutu.

TSIRKUS. Kasvataja teatab lastele, et neile on külla tulnud tsirkus. Asetatakse kohale piletikassa ja valitakse piletikontrolõr. Kui lastel on piletid käes, minnakse etendusele.

Tsirkuse direktor (kasvataja) teatab ettekandeid.

1. Õpetatud koer (vanema rühma laps koera maskiga). Põrandale on laotatud 5 pilti porgandite või õuntega: 1, 2, 3, 4 ja 5 porgandi või õunaga.

Dresseerija laseb koeral tõsta üles pildi 3 porgandiga. Koer jookseb piltide vahel, tõstab nimetatud pildi üles ja haugub 3 korda. Sel kombel tõstab koer taltsutaja käsu järgi üles kõik pildid. Dresseerija käsib koeral laulda. Muusika saatel haugub koer: au — au — au jne. Dresseerija loeb 1, 2, 3, ütleb «hopp» ja koer poeb läbi rõnga. Nii kordub 2 korda. Koer hüppab üle nõõri, mis on maast 20—30 cm kõrgusel.

2. Õpetatud hobused (lapsed hobuse peakatetega). Hobused seisavad ringis. Keskel seisab dresseerija, käes piits. Ta plaksutab piitsaga vastu põrandat ja ütleb «hopp». Lapsed astuvad valsihelide saatel, jalgu kõrgele tõstes. Keerutavad. Dresseerija märguandel «hopp» lii-

guvad hobused vastassuunas ja keerutavad jälle. Polkahelide saatel liiguvad hobused galoppsammul ringis, hüppavad üle barjääri (2 ehitusklotsi) ja jooksevad ära.

3. **Õpetatud karu.** Dresseerija toob sisse karu kostüümis lapse. Ta laseb karul teha mitu vigurit.

4. **Kõletantsijad.** Nõõr asetatakse põrandale. Valsimuusika saatel tulevad sisse 2 tütarlast (tantsukostüümides, lehvivid peas), kellel on käes päikesevari või lilled. Lapsed kõnnivad nõõri mööda teineteisele vastu. Jõudnud nõõri keskpaika, pöörduvad nad tagasi, tulevad siis jälle teineteisele vastu, kohtudes keerutavad ringi, vahetavad kohad ja lähevad nõõri lõpuni. Muusika lõppedes hüppavad lapsed nõõrilt ja lahkuvad.

5. **Jõumeeste esinemine.** Tširkuse direktor toob sisse 2 tõstepommi, paneb need maha, teeseldes, nagu oleksid need väga rasked. (Pommideks on musta riidega kaetud pallid, millele on sang külge kinnitatud. Riidele on kirjutatud 10 kg, 20 kg). Seejärel sisenevad tõstjad spordidressides. Muusika saatel tõstavad nad pommi parema käega pikkamööda üles, hoiavad seda pea kohal, lasevad aeglaselt alla ja panevad maha. Seesama korral vasaku käega. Teisel korral keerutavad nad pommi üleval.

Direktor viib pommid jälle ära nii, nagu oleksid need väga rasked.

6. **Zonglöörid.** Muusika saatel viskavad kaks-kolm suuremat last mõlema käega vaheldumisi palli õhku.

7. **Vigurivänt.** Kasvataja, kellel on seljas kirju mantel. Peas on tal turban. Ta jookseb sisse, kohver käes. Tervitab lapsi ja teatab, et tal on kohvis võlukepike, mis aitab tal teha mitmesuguseid vigureid. Asetab kohvri põrandale, võtab sellest võlukepikese, karbi ja räti.

I vigur. Vigurivänt: «Vaadake, siin on karbik (karp on kahekordse põhjaga). Panen sellesse ühe räti, sulen karbi — üks, kaks ja kolm, koputan kepiga — vaatan.»

(Tõmbab rätid välja, paneb need kordamööda lauale.) «Loeme kõik koos, mitu rätti on nüüd karbis? Üks, kaks, kolm, neli, viis.»

II vigur: Kaks ühesugust pliatsikarpi liimitakse kokku. Uhte pannakse värvilised pliatsid, teise paelakesed.

Vigurivänt näitab, et karbis on pliatsid, laseb ühel lapsel pliatsi võtta ja kirjutada. «Aga vaadake, ma keerutan kord ringi ja seejärel on karbis värvilised paelad.» Lastele märkamatuks keerab vigurivänt karbi nii, et paelte karp oleks peal, ja viskab paelad lauale. Sel ajal kui vigurivänt näitab teist vigurit, asetatakse (lastele märkamatuks) rättide karpi komplekid.

Vigurivänt lubab näidata veel ühe viguri. Ta lööb kolm korda karbile ja leiab karbist komplekke, millega kostitab lapsi.

SPORDIPÄEV (soovitav organiseerida 20. juulil). Kasvataja kõneleb lastele, et täna on kehakultuurlaste päev. Ka lasteaiad lapsed tegelevad spordiga, võimlevad ja mängivad mitmeid mängu. Suvel on kõik lapsed muutunud palju osavamaks ja tugevamaks. Kohe nad näitavad seda.

Lapsed demonstreerivad mitmeid varem õpitud võimlemisharjutusi lintide, keppide ja rõngastega. Kasvataja aga teatab, et lapsed on ka hüpitsatega hästi hüppama õppinud. Lapsed näitavadki üksikühe oma saavutusi hüpitsatega (soovitav muusika saatel). Seejärel teatab kasvataja, et lapsed on õppinud palli mängima, et neile on selged nii palli viskamine kui ka püüdmine. Järgnevad pallimängud, seepeale võistlusmängud, nagu: «Kes paneb kiiremini kartulid maha ja kes neid kiiremini võtab», «Kes jookseb kiiremini, kui tal on käes lusikas, kartul sees», «Kes veeretab kiiremini rõnga lipu või jooneni» jts.

Võistlusmängudena võib kasutada ka naljamänge, näit. seente korjamine seotud silmadega, kotisjooks (vanema rühma lastele) jt.

Võitjaid autasustatakse maiustustega, mida nad jagavad kõikidele.



Uutest suundadest võõrkeelte õpetamise metoodika alal kodanlikes maades

O. MUTT,

Tartu Riikliku Ülikooli võõrkeelte kateedri õppejõud

Käesolevas kirjutises käsitletakse võõrkeelte õpetamise praegust olukorda eeskätt Põhja-Ameerika Ühendriikides ja Inglismaal. Tutvumine võõrkeelte õpetamisega nendes maades näitab, et see on mitmeti tüüpiline teistelegi kapitalistlikele riikidele. Viimase paari aastakümne jooksul Ühendriikides ja Inglismaal väljakujunenud metoodilised suunad on levinud Prantsusmaale, Lääne-Saksamaale, Skandinaaviasse ja mujale, teinud seal läbi vaid väiksemaid kohalistest oludest tingitud muudatusi. Teatud ülevaate saamiseks võõrkeelte õpetamisest kodanlikes maades üldse on seega küllaldane tutvuda olukorraga sel alal Ühendriikides ja Inglismaal.

*

Viimastel aastatel räägitakse Inglismaal ja Põhja-Ameerika Ühendriikides üha sagedamini kriisist hariduse alal. Sellega ühenduses viidatakse noorsoo kuritegevuse kasvule, kooliõpilaste ja üliõpilasnoorsoo üldiselt puudulikele teadmistele ja kirjaoskamatute isikute arvu suurenemisele. Eriti palju juttu Briti ja Ameerika haridussüsteemi küündimatusest on olnud viimase paari aasta jooksul seoses NSV Liidu ilmse ettejäudmisega Ühendriikidest real tehnilistel aladel. Rahulolematust haridusoludega on nüüd läinud nii kaugele, et nõutakse avalikult nii kesk- kui ka kõrgema hariduse ulatuslikku reformimist.

Siinkohal ei tarvitse laskuda Ühendriikides ja Inglismaal kavandatava ja osalt läbi viidava koolireformi üksikasjadesse. Ameerikas näib maksma pääsevat tendents koolikorralduse ja õppekavade teatud koordineerimise suunas. Senini oli Ühendriikides (vähe-mal määral Inglismaal) kohalikele omavalitsustele jäetud vabads õppeplaanide väljatöötamise ja õppeprotsessi sisustamise alal (muidugi mõista valitseva kodanliku klassi huvides). Detsentraliseerituse tulemusena esineb praegu hämmastav segadus õppekavade, õpikute ja meetodite alal.

Inglismaal on haridusküsimused käesoleval ajal samuti väga aktuaalsed. Üha rohkem nõutakse kurikuulsate valikeksamite (nn. 11-plus exams) ja privilegeeritud erakoolide kaotamist ning üldse avaramate võimaluste loomist täisväärtusliku kesk- ja kõrgema hariduse andmiseks Briti noorsoo laiematele hulkadele.

Seoses Briti ja Ameerika koolilolude ümberkorraldamise plaanidega on senisest enam juttu olnud ka võõrkeelte kohast ja osatähtsusest uues haridussüsteemis. Võõrkeeled on Inglismaal, eriti aga Põhja-Ameerika Ühendriikides, alati olnud vaeslapse osas. Ameeriklased tunnevad võõrkeeli üldiselt väga halvasti. Isegi jõukate vanemate lapsed, kellel on võimalus keeli õppida väljaspool kooli, ei omanda neid kuigi hästi. Teatud üleolev suhtumine võõrkeeltesse pärineb ajast, millal anglosaksi päritoluga immigrantide assimileerimiseks soodustati igati, et nad emakeele unustaksid ja inglise keele ära õpiksid.

Erinevalt võõrkeele õppimise massilisusest Nõukogude Liidus ei õpi enamik Inglise ja Ameerika lapsi üldse võõrkeelt. Inglismaal teeb seda umbes 20% ja Ameerikas 15% lastest. Need protsendid on saanud eeskätt keskkoolide arvel, algastmes õpitakse võõrkeeli peamiselt eraalgkoolides. Inglismaal on võõrkeel sunduslik õppeaine ainult erakoolides ja eelistatud tüüpi keskkoolis (nn. *grammar school*), kuhu pääsevad valikksamid edukalt sooritanud lapsed. Rõhuvas enamikus Ühendriikide keskkoolides on võõrkeel fakultatiivne (nagu masinakiri, kirjavahetus, kodundus jm.) ja seda õpivad eeskätt need, kes soovivad edasi pääseda kolledžisse või ülikooli.

Võõrkeeltest õpitakse Ühendriikides praegu (tähtsuse järjekorras) hispaania, prantsuse, saksa ja itaalia keelt; Inglismaal prantsuse, hispaania ja saksa keelt. Viimasel ajal on pidevalt suurenenud huvi vene keele vastu. Kiiresti on kasvama hakanud ka vene keelt peainena õppivate üliõpilaste arv.

Mis puutub võõrkeelele eraldatud tundide arvesse, siis kõigub see tublisti, olenevalt koolitüübist, klassist ja muudest teguritest. Ühendriikide koolides õpitakse võõrkeelt keskmiselt 2—4 aastat 1½—5 tundi nädalas. Keskkooli võõrkeelekursus on mõeldud ettevalmistusena kolledžile, kus kõigjal jätkatakse võõrkeele õppimist. Ka Inglismaal on võõrkeele õppimise aeg keskkoolis väga erinev. Õppeained keskkoolis jagunevad üldaineteks (mida õpitakse koos kõigi klassikaaslastega) ja eriaineteks (mida õpitakse olenevalt noore spetsialiseerumise suunast väikestes paralleelrühmades). Eriainete õppimiseks on nädalatundide arv suur. Kui võõrkeelt õpitakse üldiselt 3—5 tundi nädalas 5—7 aasta jooksul, siis võib näiteks tulevane romaani filoloog keskkooli vanemates klassides õppida prantsuse keelt 6 tundi nädalas, millele lisandub veel 4 tundi kõnepraktikat ja 2 tundi ladina keelt. Niisuguse ettevalmistuse tõttu valdab tulevane filoloog üliõpilane juba kõrgemasse õppeasutusse astudes võõrkeelt võrdlemisi hästi, pealegi veedab enamik õpilasi vahetuse korras ühe suve maal, kus räägitakse vastavat võõrkeelt.

Eespool mainisime suhtelist ükskõiksust võõrkeelte vastu inglise keelt kõnelevate rahvaste juures. Eriti halb oli olukord võõrkeelte tundmise alal Ühendriikides enne Teist maailmasõda. Sõja ajal elustus võõrkeelte õppimine mõnevõrra eeskätt riigikaitseteliste põhjustel. Nimelt tunti sõja puhkedes teravat puudust sõjaväetõlkidest. Võõrkeeli hästi valdavate isikute vähesus avas Ameerika võimude silmad senisele nõrgale ettevalmistusele võõrkeelte alal üldhariduslikus koolis. Asuti kiiresti korraldama võõrkeele õpetamist sõjaväes. Keeleteadlastele ja metoodikutele tehti ülesandeks võimalikult ruttu välja töötada üksikute keelte intensiivse õpetamise metoodika ja vastavad õppevahendid. Eriti suur vajadus oli Ameerika oludes ebatavaliste, nn. eksootiliste ehk esoteeriliste keelte tundjate järele (nende all mõeldi hiina, jaapani, birma jt. Kaug-Ida ja Vaikse ookeani tandarditel kõneldavaid keeli. Aafrika keeltest kuulusid siia araabia, swahili jt. keeled). Sõjategevuse kandumisega Itaaliasse, Prantsusmaale ja Saksamaale tekkis vajadus ka paljude Lääne-Euroopa keelte tundjate järele. Üldse töötati välja intensiivse õppimise süsteemid umbes 40 eri keele jaoks. Töö toimus nn. sõjaväe erivaljaõppe programmi (*Army Specialized Training Program*, lühend. *ASTP*) raamides. Aastad 1942—1945 on siiani ainukeseks perioodiks, mil Ühendriikides assigneeriti võõrkeelte õpetamiseks miljoneid dollareid ja millal oli märgata nimetamisväärsset edasiminekut sellel alal.

Keelte intensiivse õpetamisega saavutati seda, et enamik keeleõppijaid juba 2—3 kuu järel tõesti teatud määral kõneles vastavat keelt. Ettevalmistus oli sealjuures väga pingeline — kuni 10 tundi päevas. Mitmed metoodilised võtted, mis töötati välja sõja ajal äärmise pinge olukorras, osutusid küllalt efektiivseks võõrkeelte õpetamisel ka sõjajärgseil aastail ja neid on ulatuslikult rakendatud väljaspool Ühendriikegi.

Teatud huvi võõrkeelte vastu püsis Ühendriikides umbes 1948. aastani, siis aga soikus. Alates 1955. aastast, eriti aga viimase paari aasta jooksul, on jälle hakatud ametlikult rohkem tähelepanu pöörama võõrkeeltele. Ameerika valitsevad ringkonnad

on arvamisel, et ameeriklaste ebapopulaarsuse üheks põhjuseks välismaal on see, et nad ei tunne võõrkeeli ega saa järelikult vahetult vestelda kohalike elanikega mitmesugustes maades. Ühendriikide rahvusvahelise prestiiži tõstmiseks olevat vaja paremini tunda võõrkeeli. Võõrkeelte õpetamise teatud intensiivistumine Ühendriikides tänapäeval toimub seega mitte niivõrd noorte ameeriklaste üldharidusliku taseme parandamiseks kuivõrd reaktsioonilise tagamõttega kaasa aidata Ameerika imperialistide maailma-valitsemise plaanide teostamisele.

Mis puutub õppekavadesse, meetoditesse ja õpikutesse, siis on esimene mulje äärmiselt kirju. Igal koolil, isegi igal õpetajal näib olevat vabadus sisustada võõrkeele tunde nii, nagu ta peab seda otstarbekamaks. Stabiilseid õpikuid pole. Lähem vaatlus näitab siiski, et võõrkeelte õpetamise meetodika alal valitseb praegu kaks peamist suunda: 1) direktse meetodi ajanõuetele kohandamise ning edasiarendamise ja 2) vana, traditsiooniline luge-nise-tõlkimise suund.

Direktse meetodi edasiarendajaid nimetatakse anglo-ameerika erialases kirjanduses progressiivse suuna esindajateks, lugemise-tõlkimise meetodi pooldajaid aga konservatiivideks ehk traditsionalistideks.

Nende kahe põhisuuna kõrval esineb mitmeid alajaotusi ja kompromissi taotlevaid alasuundi. Nii elab, õigemini kiratseb, Inglismaal edasi Michael Westi tõlkimiseta luge-mise meetod, mis on viimasel ajal üle võtnud üksikuid elemente strukturalismilt. Ühend-riikides on võrdlemisi levinud C. H. Handschini kaudne meetod, milles rõhutatakse võõr-ja emakeele ühise päritoluga sõnade tundmist, suulist tõlkimist ja ignoreeritakse peaaegu täiesti grammatikat.

Tänapäeva nõuetele kohandatud direktset meetodit nimetatakse Ühendriikides *audio-visuaalseks* ehk *audio-oraalseks* meetodiks, sest ameeriklased panevad suurt rõhku tehniliste näitlike vahendite rakendamisele keele õpetamisel (heliülesvõtted, filmid, diapositiivid jm.). Inglismaal ja Lääne-Euroopas nimetatakse sedasama kohandatud direktset meetodit *aktiivseks* ehk *oraalseks* meetodiks.

Kahe põhisuuna olulisem erinevus seisneb selles, mida nad peavad võõrkeele õpeta-mise primaarseks eesmärgiks. Aktiivse ehk audio-visuaalse meetodi pooldajad pööravad peamist tähelepanu aktiivse kõnelemisoscuse arendamisele. Traditsionalistid aga rõhu-tavad eelkõige passiivset lugemist ja loetu mõistmist.

Kahe suuna esindajate konkurentsis on alates 1950. aastast võit kaldunud direktse meetodi poole. Nii oli see ilmses ülekaalus juba 1953. a. Tseilonis toimunud rahvusvaha-lisel võõrkeelte-alasel konverentsil. Oslos 1957. a. peetud VIII ülemaailmsel lingvistide kongressil arutati võõrkeelte õpetamisega seotud probleeme rakendusliku keeleteaduse sektsioonis. Ka siin domineeris progressiivne suund. Sektsioonis esitatud ettekannetes käsitleti sõnaraamatute, grammatikate ja üldse õpikute koostamise küsimusi peaaegu eranditult aktiivse meetodi positsioonidelt.

*

Kodanlikes maades praegu valitsev kohandatud direktne meetod on leidnud kõige ulatuslikumat ja energilisemat edasiarendamist Põhja-Ameerika Ühendriikides. See edasi-arendamine ja kohandamine on toimunud Ameerika strukturalistide, nr. deskriptiivse keeleteaduse esindajate teoreetiliste vaadete alusel.

Tihe koostöö Ameerika strukturalistide ja tegelike keeleõpetajate vahel algas Teise maailmasõja päevil eespool mainitud sõjaväe eriväljaõppe programmi raamides. Koostöö teadlaste ja praktikute vahel on tänapäevani püsinud ja isegi tihenunud. Sõjapäevil oli nn. eksoteiliste keelte intensiivse õppimise programmide väljatöötamisel palju kasu strukturalistide kogemustest ja tehnilistest võtetest mitmesuguste vähem tuntud (eriti Ameerika indiaanlaste) keelte uurimisel. Eriti tähtsat osa uue meetodika väljatöötamisel etendasid silmapaistva strukturalisti Leonard Bloomfieldi (1887—1949) vaated ja seis-

kõhad. Kuigi Bloomfield oli eeskätt lingvist-teoreetik, tundis ta alati suurt huvi keele praktilise õpetamise vastu. Kui Bloomfieldi 1933. a. ilmunud teos «Language» («Keel»), mis on Ameerika strukturalistidele omamoodi «pühakiri», käsitleb peamiselt teoreetilisi probleeme, siis varem, juba 1914. a. ilmunud raamatus «Introduction to the Study of Language» («Sissejuhatus keele uurimisse») teeb Bloomfield mitmeid olulisi ettepanekuid võõrkeelte õpetamise parandamiseks. 20- ja 30-ndatel aastatel ei pööratud Bloomfieldi ja ta õpilaste vastavatele soovitudele peaaegu mingit tähelepanu. Alles Teise maailmasõja ajal «ärgati» ja leiti, et mitmedki Bloomfieldi koolkonna ettepanekud on otstarbekad.

Bloomfieldi arvates on keeles kui suhtlemisvahendis kõige tähtsam kõnelemine.¹ Ta näeb keeles, s. o. kõnelemises, stiimulite (*stimuli cues*) ja reageerimiste (*responses*) ahelat. Keeleline suhtlemine redutseerub Bloomfieldi arvates lõppjärgus lihtsalt kahekõneks. Tähelepanu keskpunktis on kaks indiviidi: kõneleja ja kuulaja, kes alata vahelduvad, olles omavahel seotud kõnelemistegevusega.

Bloomfieldi teoreetilised vaated põhinevad vulgaar-mehhanistlikul biheiviorismil. Ta ei näe kvalitatiivset vahet mõlemisprotsessi ja looduse füüsikaliste, keemiliste ning bioloogiliste protsesside vahel. Bloomfieldil on ka mitmed teised vead, nagu antihistorism ja ühiskonna osatähtsuse alahindamine keele arengus. Vaatamata Bloomfieldi kontseptsioonide puudustele, on need mõeldud võõrkeelte õpetamise meetodika edasiarendamiseks Ühendriikides ja avaldanud mõju mujalgi kodanlikes maades.

Tähtsaim praktiline järeldus Bloomfieldi teoreetilistest seisukohtadest on erilise tähtsuse omistamine aktiivsele kõnelemisoscusele. Et keel olevat samastatav kõnelemisega (*la parole*), siis mingi keele kätteõppimiseks tuleb omandada eelkõige aktiivne kõnelemisoscus. Seda taotlevadki audio-visuaalse ehk aktiivse meetodi pooldajad.

Kuidas seda eesmärki kõige otstarbekamalt saavutada, peab näitama keele struktuuri analüüs ärrituse-stiimuli ja vastuse-reageerimise, s. o. refleksi skeemi alusel. Teatud keelelisele ärritusele järgneb alati reageerimine mingi kindla mustri järgi. Keelealast tegevust tohtus arvus eri situatsioonides on võimalik Bloomfieldi ja ta pooldajate arvates analüüsida ja redutseerida suhteliselt piiratud arvule keeleliste vormidele ja konstruktsioonidele, sõnade kasutamise nn. näidisteks ehk mustriteks («*patterns*»). Keeleõppija peab omandama algul kõige hädavajalikumad mustrid koos väikese hulga sõnade ja väljenditega, et ta võiks võimalikult vara hakata kõnelema õpitavas keeles. Musterkonstruktsioonide tarvitamist peab harjutama niikaua, kuni neid saab reprodutseerida täiesti automaatselt, nagu see toimub näiteks tervituste, tänamise ja vabandamise vormelite puhul. Aja jooksul juurdeõpitavaid uusi sõnu ja väljendeid rakendatakse juba omandatud musterkonstruktsioonide raamides. Loomulikult jätkatakse paralleelselt sellega ka uute mustrite õppimist.

Kõige tähtsamaks ülesandeks keele õpetamise algastmel peetakse võimalikult otstarbekat sõnavara ja grammatiliste mustrite valimist ning järjestamist. Grammatiline materjal peab olema võimalikult lihtne ja kontsentreeritud (nn. funktsionaalne grammatika). Erilist tähtsust omistatakse materjali gradeerimisele raskuse järgi, kõrvutamisele emakeelega ja sobivate näidislausete, tabelite ja harjutuste koostamisele.

Viimastel aastatel on Ühendriikides ja Inglismaal ilmunud sadu mitmesuguseid keelealaseid käsiraamatuid ja õpikuid nii algajatele kui ka edasijõudnutele, milles taotletakse neid eesmärke. Välismaal ja nõukogude anglistide hulgas on laialt tuntud inglise keele lause ja sõnaühendi tüüpide teoreetiline käsitlus mustrite alusel Ameerika keeleteadlase

¹ Bloomfield ja teised Ameerika strukturalistid on osaliselt aluseks võtnud keeleteaduse sotsioloogilise koolkonna tähtsaima esindaja šveitslase de Saussure'i vaated. Viimase järgi keel kui kogumõiste, inimkõne (*le langage*) koosneb keelest kitsamas mõttes, s. o. ühiskondlikult tähtsast grammatilisest ja sõnavaralisest materjalist (*la langue*) ja individuaalsest kõnelemisest (*la parole*). Keeleteaduse uurimisobjektiks pidas de Saussure just keelt kitsamas mõttes.

Charles Friesi raamatus «The Structure of English» («Inglise keele struktuur»). Friesilt on ilmunud ka raamat «Teaching and Learning English as a Foreign Language» («Inglise keele kui võõrkeele õpetamine ja õppimine») ja inglise keele õpikute seeria ladinaameeriklastele. Analooogilistele alustele on rajatud inglaste A. Hornby, L. Faucetti jt. poolt koostatud sari «English for Adult Learners» («Inglise keel täiskasvanutele»). Üldtuntud on A. Hornby käsiraamat «A Guide to Patterns and Usage in English», mis on tõlgitud ka vene keelde (A. C. Хорнби, Конструкции и обороты современного английского языка, Москва, 1957). Verbi kasutamise mustreid silmas pidades on koostatud mitmeid sõnaraamatuid. Tuntuim nendest on A. Hornby toimetatud ja laialt levinud «The Advanced Learner's Dictionary of Current English» («Tänapäeva inglise keele sõnaraamat edasiõudnule»).

*

Aktiivse meetodi pooldajad Põhja-Ameerika Ühendriikides räägivad sageli murrangust, mis olevat tolmunud keelte õpetamisel Teise maailmasõja päevil ja sõjajärgsetel aastatel. Tegelikult ei näe me siin mingit radikaalselt uut avastust ega täiesti uusi lähtekohti. Nagu tähendatud, on siin tegemist vaid omaaegse direktse meetodi kohandamisega ning edasiarendamisega ja selle ilmsete puuduste kõrvaldamisega.

Vana direktset meetodit on parandatud selles mõttes, et 1) esitatavat võõrkeelset materjali on püütud hoolikamalt järjestada, arvestades jõukohasuse printsiipi; 2) õppeprotsessis lubatakse kasutada õppijate emakeelt seletuste andmisel ning taotletakse võõrkeele järjekindlat ja teadlikku kõrvutamist emakeelega; 3) õppijale on loodud palju soodsamad tingimused aktiivseks ja teadlikuks osavõtuks õppeprotsessist ning klassivälisest tööst. Mitmesuguste tehniliste abivahendite, nagu magnetofoni, raadio jms. rakendamisega on mitmekordistatud õppija võimalusi kõnelemiseks, iseselsvaks harjutamiseks ja kontrollimiseks.

Näib, et direktse meetodi edasiarendamise suurimaks saavutuseks ongi mitmesuguste uute tehniliste võimaluste osav ning otstarbekas rakendamine keele õpetamisel. Sellega on osutunud võimalikuks luua midagi kunstliku võõrkeele keskkonna taolist. Aktiivse meetodi rakendamisel saavutatud tulemused tõestavad, et võõrkeele kabinet (eriti foneetilise aparatuuriga sisustatud kabinet) on sama hädavajalik kui tüüsilka kabinet või keemia laboratoorium vastavate ainete õpetamisel. Võõrkeele meetodikud Ühendriikides on arvamusel, et ajakohaselt sisustatud võõrkeele kabinet kergendab võõrkeele õpetamist ja õppimist 40—75% võrra. See hinnang on tõenäoliselt liialdatud. Asi ei ole aga protsentides, vaid selles, et tehniliste abivahendite kasutamine kindlasti tõhustab võõrkeelte õpetamist. Seda tõestama hakata oleks nagu lahtisest uksest sisse murdmine, sest siin leiavad ju rakendust nõukogude pedagoogikas üldtuntud printsiibid: õppijate aktiviseerimine, nende teadlik suhtumine õppeprotsessisse ja näitlikustamine (kusjuures motoorsed, auditoorsed ja visuaalsed aistingud tekivad paralleelselt ja kinnistavad üksteist).

Ühendriikides ja Inglismaal on mitmeid väga hästi sisustatud võõrkeelte õppimise keskusi. Keskkoolideski on olemas eeskujulikke foneetika- ja kinokabinette (siinjuures ei tohi unustada, et ainult 15% Ameerika ja 20% Inglise lastest õpib mingit võõrkeelt; suures enamikus koolides pole seega mingit võõrkeelte õppimise laboratooriumi ega vastavat varustust). Magnetofonide ja projektsiooniaparatuuride kõrval on eriti Ühendriikides rakendamist leidmas ka keerulisemad elektroakustilised seadmed, nagu mitmesugused hääldamise õigsuse kontrollimise aparaadid, häälikute analüüsimiseks mõeldud spektrograafid, kõne sünteesijad jms. Ameerika ja Inglise koolide kasutada on suures valikus võõrkeelseid kitsafilme, diafilme, helilindistatud õppekursusi, õpikuid, audioleksikone jne. Ka niisuguste vahenditega töötamise kohta ilmunud metoodiline kirjandus on üsna ulatuslik.

Võõrkeelte õpetamisel kodanlikes maades jätkuvad pidevad katsetamised ja otsingud. Selle ala spetsialistid töötavad koos pedagoogide, statistikute, sotsioloogide, füsioloogide

ja inseneridega. Suurimad keele õpetamise küsimuste uurimise keskused inglise keelt kõnelevates maades on Hariduse Instituut (Institute of Education), mis asub Londoni ülikooli juures, ja Inglise Keele Instituut (English Language Institute) Michigani ülikooli juures Chicago lähedal.

Erilist huvi tuntakse Ühendriikides praegu selle vastu, kuivõrd otstarbekas on võõrkeele õpetamist alustada algkooli esimeses klassis, et ära kasutada lastele omast head imiteerimisvõimet. Huvitavaid tulemusi on andnud ka enamikus kolledžites korraldatud intensiivsed võõrkeelte õppimise kursused. Siin on õppeplaan koostatud selliselt, et kord aastas õpitakse võõrkeelt paari nädala jooksul 10—25 nädalatunni ulatuses ($\frac{1}{3}$ sellest ajast kulub drilliks, näiteks fonetikalaboratoriumis), vahepeal aga harvemini, 1—2 tundi nädalas. Esialgsed tulemused olevat üsna paljutootavad.

Inglased tegelevad tänapäeval peaaegjalikult minimaalse õppematerjali hulga valiku ja otstarbeka järjestamise küsimustega. Vastavaid tulemusi rakendatakse eeskätt Oxfordi ülikooli kirjastuse poolt väljaantavates inglise keele õpikutes välismaalastele ja Briti ringhäälingu keeleõpetamise praktikas.

Ükski kodanlikes maades praegu levinud suundadest võõrkeelte õpetamise alal ei ole NSV Liidule täiel määral vastuvõetav. Meie ei soovi näha keskkooliõpetajaid ega üliõpilasi, kes ainult veidi lobisevad võõrkeeles, suutmata sealjuures lugeda ja tõlkida kirjandust oma erialal. Kodanlikes maades erilist populaarsust saavutanud aktiivse meetodi entusiastid taotleavad eeskätt just piiratud kõnelemisoskust, väites, et sellelt pinnalt on kõige kergem edasi minna keele põhjalikumale tundmisele. Sealjuures ei selgitata aga, kus ja kuidas seda teha. Tavaliselt ei võeta hiljem, s. o. kooli või kolledži lõpetamise järel midagi ette võõrkeele oskuse süvendamiseks. Tulemuseks on pealiskaudselt õpitu kiire ununemine ja hiljem selle mittetundmine. Seepärast ei saa me nõustuda kodanlikus metoodikas praegu üldiselt moes oleva lugemise, tõlkimise ja mõnevõrra ka grammatika osatähtsuse alahindamisega. On huvitav märkida, et tänapäeval vähemusse jäänud nn. traditsionalistid-konservatiivid välismaa metoodikute seas leiavad samuti, et aktiivse ehk audio-visuaalse meetodi pooldajad liialdavad kõnelemisoskuse rõhutamisega ja tehniliste abivahendite tarvitamisega. Nad viitavad sellele, et kõnelemisoskus, mida saavutatakse, on sageli vaid piiratud papagollik lobisemisoskus ja et õppimine audio-visuaalse meetodi järgi tekitab vaid keeletundmise illusiooni.

Võib põhjendatult küsida, kas metoodilistes suundades välismaal pole midagi, mis oleks otseselt või kohandatult ülevõetav ja kasutatav võõrkeelte õpetamisel meie õppeasutustes. Välismaisel metoodikal on kahtlemata mõningaid saavutusi, mida meil tuleks arvestada oma töö ümberkorraldamisel. Nii on meie erialases kirjanduses ja mitmesugustel nõupidamistel viimasel ajal korduvalt esile tõstetud välismaiste metoodikute saavutusi hädavajaliku võõrkeelse materjali eraldamise, otstarbeka järjestamise ja tüüpiliste raskuste käsitlemise alal. Uht-teist on samuti õppida klassiväliste ürituste korraldamise, algõpikute koostamise ja lisalektüüri väljaandmise ning kujundamise alal. Tänapäeva tehnika saavutuste kasutamisel on välismaa metoodikute rikkalikult kogemusi, mida tuleks arvestada. Eesti NSV-s on tehniliste vahendite rakendamisel võõrkeelte õpetamise protsessis seni tehtud võrdlemisi vähe. Nii Tartu Riiklikul Ülikoolil kui ka Haridusministeeriumil koos Õpetajate Täiendusinstituudiga selsab siin ees ulatuslik ja ühtlasi tänuväärne töö.

Peale mainitu pole meil kodanlikult metoodikalt midagi nimetamisväärset õppida. Nõukogude metoodikud lähevad oma teed, töötades välja kompleksset, teadlikkuse printsiibil rajanevat praktilist meetodit. Praegu toimub NSV Liidu vastavates keskustes intensiivne töö niisuguse metoodika ja õpetamisvõtete väljaarendamiseks, mis oleksid meie oludes ja meil taotletavaid eesmärke silmas pidades kõige sobivamad. On juba loobunud liigsest grammatika tuupimisest ja tõlkimisest. Senisest tublisti enam pööratakse praegu tähelepanu keele aktiivsele omandamisele — kõnelemisoskuse arendamisele, kusjuures teadlikult hoidutakse sattumast audio-visuaalse suuna ilmsesse äärmusse.

Meie ajastu nõue

«Nõukogude Koolile» kirjutanud

J. BIRNBAUER,

Ungari Rahvavabariigi saatkonna sekretär Moskvast

20. sajandil, teaduse ja tehnika ning tootmise revolutsioonilise ümberkujundamise ajastul, on õpetamissüsteemi ümberkorraldamine vajalikuks sammuks, mis meil tuleb teha lähimas tulevikus.

Pärast maa vabastamist on õpetamissüsteem Ungaris tublisti arenenud. See on muutunud praktilisemaks ja hakanud rohkem arvestama elu nõudeid. Kuid põhjapaneva muudatuse suudab tagada üksnes kõikehõlmav reform. Selle reformi kontuurid joonistuvad uutes direktiivides, mis määravad meie õpetamissüsteemi edasise aremise.

Edasine areng rajaneb senistel saavutustel. Pärast meie maa vabastamist kehtestati tasuta ja kõigile kooliealistele lastele kohustuslik ühtne kaheksaklassiline algõpe. Praegu õpib Ungari algkoolides 1 miljon 300 tuhat last. See tähendab, et 100% kooliealistest lastest käib koolis. Horthy ajal oli see protsent ainult 78,8. Eriti suure tähtsusega ja rõõmustav on areng külas, kus enamik lapsi lõpetab 8-klassilise kooli endisega võrreldes varem. Ülikoolis edasõppimiseks on andnud avalduse 18 500 inimest. Üldiseks nähtuseks on, et lastevanemad ja noored ise valivad edasiõppimiseks üha sagedamini neid koolitüüpe, mis üldhariduse andmise kõrval valmistavad õpilasi ühtlasi ette ka tööks ja eluks. Seda näitab asjaolu, et viimastel aastatel on mitmesugustesse tehnikumidesse astuda soovijate arv olnud kolm korda suurem vabade õpilaskohtade arvust.

Niisiis on senised saavutused aluseks edasisele arenemisele. Meie rahval seisab ees sotsialismi aluste rajamise ja sotsialismi

täieliku ülesehitamise lõpuleviimine. See seab uued ülesanded ka meie haridussüsteemile. Praegu koolis õppivat noorsugu on tarvis kasvatada nii, et ta sealt lahkudes (10—15 aasta pärast) vastaks sotsialistliku ühiskonna nõuetele. Seda tuleb alustada viivitamata, juba praegu.

Meie koolisüsteemi edasisel arendamisel on kolm põhieesmärki: 1) Kooli ja elu sidemete tugevdamine, 2) rahvahulkade üldise haridustaseme tõstmine, nende tehniliste ja tootmisalaste teadmiste arendamine, 3) kommunistliku kasvatuse taseme tõstmine.

Meie koolisüsteemi arendamise direktiivid näevad ette praktilis-tehnilise (polütehnilise) õpetuse järkjärgulist rakendamist kõigis algkoolides. Meie eesmärgiks on, et rõhuv enamik noortest, kes lõpetavad algkooli, jätkaks mingil kujul õppimist.

Tööstusõpilaste koolid tagavad õppinud tööliste järeikasvu. Neis koolides pikendatakse õppeaega järkjärgult kuni kolme aastani, vastavalt alg- ja kutsehariduse nõuetele.

Meie keskkariduslike instituutide ülesandeks on ühtaegu üldise keskkaridusega anda koolitüübist sõltuvalt ka kutsealane ettevalmistus. Seetõttu kujundatakse Ungaris suur osa keskkooli ümber professionaalset laadi koolideks.

Gümnaasium peab koos teoreetilise ettevalmistusega andma ka sedavõrd kutsealaseid oskusi, et see lühendaks pärast kooli lõpetamist kvalifikatsiooni omandamiseks kuluvat aega. Õpilased võivad pärast küpsustunnistuse kättesaamist asuda tööle vastavalt kvalifikatsioonile või siirduda edasi

õppima kõrgemasse kooli. 1965. aastaks tuleb kõigis gümnaasiumides õpetamine ühendada tootva tööga tehases.

Alg- ja kutsehariduse arendamisel on kõige suuremad ülesanded täita töölisnoorte koolidel. Seepärast tuleb luua ja edasi arendada kõiki taolisi koolitüüpe: õhtukooli, kaugõppeinstituute.

Kõrgemate koolide reformi eesmärgiks on seostada spetsialistide ettevalmistamine tihedalt tegeliku eluga ja tõsta selle taset. Seepärast tuleb siin suurt rõhku panna praktikale, tootvale tööle. Ka vastuvõtmisel antagu eesõigus neile sisse astuda soovi-

jaile, kes on töötanud juba ühe aasta. Õppimise kestel tuleb üliõpilastel töötada vähemalt 10 kuud.

Pärast direktiivide ilmumist algas meie haridussüsteemi ümberkorraldamise ulatuslik arutelu. Toimusid nõupidamised. Töölised, talupojad ja intelligents avaldasid soovi, et haridussüsteem korraldataks ümber võimalikult paremini ja kohandataks elu nõudele. Nendes ankeetides ja diskussioonides on iseloomulik see, et ka töölised peavad meie haridussüsteemi ümberkorraldamist aktuaalseks ja vajalikuks.

Heid ALGATUSI

● Pärnus alustas tööd lastevanemate ülikool. Esmeste loengutega esinesid linna haridusosakonna juhataja A. Tammeorg ja Lenini ordeniga autasustatud õpetaja V. Kalju, kes rääkisid lastevanematele uuele koolistseemile ülemineku esimestest tulemustest Pärnus ning mõnedest laste kasvatamisega seotud raskustest ja nende ületamisest.

Loengud toimuvad kaks korda kuus.

● Tartu 8. keskkoolis korraldati tervisenädal, mille vältel kuulasid õpilased kooli raadiosõlme kaudu kooliarsti sm. Jaska vestlust naha tervishoiust. Haiguste põhjustest, nende levitajatest ja vältimisest kõnelesid tervishoiutöötajad ka klassijuhatajatundides.

● Valga Pioneeride Maja alustas pioneeridele raadiosaateid, mis antakse edasi kohaliku translatsioonivõrgu kaudu. Saa-

ted käsitlevad rajooni ploneeride elu ja tegevust V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäevale pühendatud kaks aastakul.

● Tartu 7. keskkoolis loodi majandusring, mille liikmed hakkavad põhjalikult tutvuma meie riigi sise- ja välispoliitikaga. Tööplaanis nähti järgmise üritusena ette küsimuste ja vastuste õhtu korraldamine.

● Viljandi 2. keskkooli matemaatikaring korraldas huvitava orienteerumismisvõistluse, kus peale kaardi ja kompassi järgi liikumise tuli kontrollpunktides lahendada ka ainealaseid ülesandeid.

● Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis loodi noorte reporterite ring. Ringi tööplaanis on instituudi elu ja tegevust kajastava brošüüri koostamine, aktiivse kaastöö tegemine ajakirjandusele ning sidepidamine kogemuste vahetamise eesmär-

gil NSV Liidu ja rahvademokraatliamaade kõrgemate õppeasutustega.

● Keila rajooni Kernu 7-klassilise kooli õpetajad kommunistlikud noored otsustasid hakata abistama Kernu invaliidide kodu kommunistlikke noori, kes soovivad omandada keskharidust. Õpetajatel leidub aega ka Haiba sovhoosi noorte jaoks, kes õpivad mittetatsionaarselt tehnikumides ja pöördusid nende pole õppetöös abi saamiseks.

● Tallinna Kalinini rajoonis ja Kalinini tänavas asuva 24. keskkooli pioneerid õpivad hoolega tundma M. I. Kalinini elu ja tema revolutsioonilist tegevust. Hiljuti said nad kirja Mihhail Kalinini leselt Jekaterina Ivanovnal, milles ta vastusena pioneeride sellekohasele palvele jutustab M. Kalinini võitlustest.

Pioneeride kaks aastaku jooksul tahavad pioneerid luua oma koolis Kalinini muuseumi.



Kommunistlike noorte tegevus Pärnu õpilaste hulgas aastail 1921—1922

B. NEDZVETSKI,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud

Ereda lehekülje EKNÜ ajaloosse on kirjutanud Pärnu kommunistlikud noored, kes kodanliku Eesti rasketes pörandaalustes tingimustes suutsid innustada nii revolutsioonilist töölisnoori kui ka eesrindlikku koolinoorsugu võitlusele demokraatlike õiguste kaitseks, noorsoo vabadusi kitsendavate valitsuse abinõude vastu.

Kommunistlikud noored püüdsid töötada legaalsetes organisatsioonides, ka koolinoorte ühingutes ning ära kasutada koolinoorsoo opositsioonilist liikumist üldiseks väljaastumiseks valitseva kliki tegevuse vastu.

Juba 1919. a. aprillis, kui eesti kodanlus pidas Nõukogude-vastast kodusõda, astusid Pärnu ühiskümnaasiumi kehvemad õpilased õpilasuhingusse «Edas», olles jõudnud arusaamisele, et nende koht ei ole kodanlikus koolinoorsoo liidus. Ühingu liikmetele korraldati loenguid ja vestlusi poliitilistel teemadel.

Kui 1920. a. detsembris loodi Üle-Eestimaaline Noorproletaarlaste Ühing, siis pöördus õpilasuühing «Edas», kelle liikmeist enamik toetas ÜENPÜ põhimõtteid, ÜENPÜ juhatuse poole palvega ÜENPÜ osakonna asutamiseks Pärnus.

ÜENPÜ Pärnu osakonna asutamise koosolekust võttis osa palju noori vabrikutest, töökodadest, ettevõtetest ja koolidest. Juhatuse liikmeteks valiti ka õpilasi, nagu V. Kangur, A. Murro, E. Tarkpea jt.

ÜENPÜ Pärnu osakonna üldkoosolekul 16. märtsil 1921. a. otsustati valdava häälteenamusega ühineda Kommunistliku Noorsoo Internatsionaaliga. Vaatamata sellele, et pärast otsuse vastuvõtmist 22 liiget lahkus ÜENPÜ Pärnu osakonnast, ei halvanud see osakonna tööd, sest lahkunute hulgas oli töölisklassile vaenulikke elemente. Vabanevad ebakindlastest liikmetest jätkas osakond aktiivset tegevust, seistes kindlalt klassivõitluse positsioonidel.¹

Kohkunud revolutsioonilise liikumise hoost ja Noorproletaarlaste Ühingu üha suurenevast mõjust koolinoorsoole, alustas eesti kodanlus 1921. a. kevadel pealetungi töölisliikumisele. Noorsooliikumise kägistaja osa hakkas innukalt täitma Haridusministeerium. Haridusministrit häiris see, et Noorproletaarlaste Ühingu oli peale kirjanduse ja spordi osakonna ka seksioon poliitiliste küsimuste arutamiseks.

Siseminister võttis muidugi küsimuse kohe arutusele. Juba järgmisel päeval keelati siseministri otsusega ühingu tegevus. Üle 50 ÜENPÜ liikme areteeriti.

Hävitatud noorproletaarlaste liikumise, katsus Haridusministeerium noorsooliikumist teha oma monopoliks. Kõikidele koolivalitsustele anti käsk keelata õpilastel osa võtta

¹ Kogumik «Karastumine», Tallinn, 1958, lk. 250.

organisatsioonidest väljaspool kooli ilma õppenõukogu loata. Kõik noorsoo-organisatsioonide põhikirjad pidi õppenõukogudes läbi arutatama ja Haridusministeeriumile kinnitamiseks saadetama.

Kuid areteerimiste ja repressioonidega ei suutnud kodanlus töölisklassi revolutsioonilist liikumist peatada. Ka Pärnu revolutsioonilised noored jätkasid võitlust, otsides seljeks uusi teid.

Noorproletaarlaste Ühingu põhikirja alusel koostati uus põhikiri ja loodi uus ühing — Üle-Pärnumaaline Sotsialistlik Noorsoo Ühing. Uus põhikiri registreeriti seaduses ettenähtud korras Viljandi-Pärnu rahukogus.

Põhikirjas oli ühingu eesmärkideks fikseeritud: «...ühendada kõiki sotsialistilist noorsugu nende majandusliste huvide parandamiseks, kultuuriliste teadmiste tõstmiseks, spordi ja karskuse edendamiseks ja poliitiliseks enesearendamiseks.»²

Viimane punkt ei meeldinud Haridusministeeriumile, kes tahtis noorsugu proletariaadi võitlusrindest eemaldada. Kodanliku Haridusministeeriumi koolipoliitika eesmärgiks oli kasvatada õpilasi ustavaiks «isamaa» armastajaks ja maksva korra austajaks, teha tööliscorsugu võõraks ja vaenulikuks oma klassihuvidele.

Kirjas Pärnu linna koolivalitsusele 21. septembril 1921. a. teatas Haridusministeeriumi kooliosakond, et «Haridusministeerium ei või Üle-Pärnumaalist Sotsialistlist Noorsoo Ühingu mahutada organisatsioonide nimekirja, millest osavõtmine õpilastele lubatud, sest et tähendatud ühingu eesmärk on poliitiline tegevus, mis õpilastele mitte kohane ei ole».³

Haridusministeerium ei piirdunud keelamisega, vaid saatis kohe ühingu põhikirja ära kirja riigivanemale, kohtuministrile, siseministrile ja Pärnu maakonna koolivalitsusele. Kohtuministeerium aga pöördus palvega riigikohtu poole muuta Viljandi-Pärnu rahukogu otsust Üle-Pärnumaalise Sotsialistliku Noorsoo Ühingu põhikirja registreerimise asjus.

Haridusministeerium, kartes, et asjaajamine riigikohtus võib aega võtta, püüdis omalt poolt asja käiku kiirendada.

Kuid riigikohtus reageeris väga kiiresti ja Viljandi-Pärnu rahukogu otsus Üle-Pärnumaalise Sotsialistliku Noorsoo Ühingu põhikirja registreerimise asjas muudeti.

Seega ebaõnnestusid mitmed katsed luua töölisnoorsoo revolutsioonilist organisatsiooni. Pärnu kommunistlikel noortel oli selge, et legaalseks tegevuseks kodanlus võimalusi ei anna.

1921. a. oktoobris toimunud Eestimaa Kommunistliku Partei II kongress pööras suurt tähelepanu noorsoo revolutsioonilise liikumise küsimustele ning tunnistas tarvilikuks illegaalse Kommunistliku Noorsooühingu loomise. Moodustati ajutine keskkomitee, kes asus ühingu organiseerimisele. 1. detsembril 1921. a. ilmus ühingu häälekandja «Noor Proletaarlane» esimene number. Legaalseks organiks oli ajakiri «Noor Tööline». EKNU tuumiku moodustasid kodanluse poolt suletud Üle-Eestimaa lise Noorproletaarlaste Ühingu liikmed.

EKNU rakukesi loodi ka Pärnu vabrikutes, töökodades, küldes ja koolides. Igasse rakukesse kuulus 3—10 noort. Rakukeste poolt valitud esindajatest, kes olid tegelikult rakukeste juhtideks, moodustati EKNU Pärnu linnakomitee, kuhu kuulus ka mitu ühiskõnnuasiumi õpilast.⁴

Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing pidas üheks oma ülesandeks töötada kodanlikes noorsoo-organisatsioonides, ka koolinoorsoo ühingutes ja seltsides selleks, et oma mõju suurendada ning nende ühingute iseloomu paljastada. «Kodanlus katsub proletariaadi

² ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 658, lk. 226.

³ Sealsamas, lk. 223.

⁴ Kogumik «Karastumine», Tallinn, 1958, lk. 253.

riiaadi ridadest noori oma poole petta,» kirjutas EKNU häälekandja «Noor Proletaarlane», «meie tungime iga praio vahelt läbi, et kodanluse pettust paljastada ja noori proletaarlasi kodanluse mõju alt päästa; kuid ühtlasi vastame kodanlusele ka vastupeale-tungimisega — püüame proletariaadi poole võita noori kodanlasi. Meie teeme seda suu-sõnalise ja trüki-agitatsiooniga.»⁵

Kodanlikest koolinoorsoo organisatsioonidest olid Pärnus kõige tähtsamad Pärnu Kooli-noorsoo Liit ja «Taim». Neid ja teisi legaalseid organisatsioone püüdsidki Pärnu kommunistlikud noored kasutada kommunistlikuks propagandaks, kodanluse rahvaenuliku poliitika paljastamiseks.

Pärnu Koolinoorsoo Liitu kuulus mitu kommunistlikku noort. Nad tegid ettepanekuid üldkoosolekute päevakorra suhtes ja püüdsid küsimuste arutlemist mõjutada. Isegi Kooli-noorsoo Liidu eestseisuses oli endisi noorproletaarlasi. Nii üldkoosolekute tribüüni kui ka näitlikku agitatsiooni kasutati oskuslikult Kommunistliku Noorsooühingu võitluseesmärke selgitamiseks.

Terava kriitika alla võeti toleaeagne kool ja hariduspoliitika. Koolinoorsoo Liidu poolt 1921. a. detsembris väljaantud ajakiri «Noorusjõud» kirjutas: «Kui väga tihti võime näha lapsi, kes kooli astudes on noored — elurõõmsad; aga paari aasta jooksul muudab kooli-elu neid nõnda, et endist elurõõmsust on võimata ära tunda. Kool pole suutnud neile midagi anda, ainult rõõvinud on ta lastelt nende loomulikkuse — loova aktiivsuse.»⁶

«Kõigil on teada, millised on meie koolimajad. Hallid, sageli määrinud seinad, kulu-nud põrandad, katkised, igasuguste lõigetega täidet lauad. Kujutage endale ette, mis mõtleb ja millised tungid tärkavad noorel sarnases poolhäämaras, rikut õhuga täidet klassis. Kui siia juure veel lisada õpilastele arusaamata õpetaja nõudmised: õpetaja sele-tab tihti aineid õpilastele tundmata mõistetega-näidetega ning kirub ja vihastab — «see on ju ometi nõnda lihtne»... siis pole ime, et suurele protsendile õpilastest saab kool vastikuks, neil kaob igasugune huvi kultuursuse vastu.»⁷

Muidugi ei võinud loota, et kodanliku organisatsiooni ajakiri selgelt näitaks sellise olukorra põhjusi, kuid siiski — kommunistlike noorte mõjul püüdsid õpilased seda teataval määral teha.

Pärnu Koolinoorsoo Liit nõudis, et «koolimajadeks peavad saama kõige ilusamad ja puhtamad ehitused, mis ümbritset isetegevust värskendava loodusega», et «kasvatajateks peavad olema isikud, kes teavad ning suudavad kaasakiskuva vaimustusega ja elavusega käsitada aineid.»⁸

Valitseva kildkonna vastu, kes tahtis koolides usuõpetust sunduslikuks teha, oli suu-natud artikkel «Usuõpetus koolis». Ajakiri andis lühikese ülevaate ristiusu arenemisest ja tegi järelduse, et see on olnud «ainult kammitsaks meie ajaloolisel arenemiskäigul... usu kaitsel on püsinud kõige tagurilisemad klassid (tagurline võim), kes teisa on eksplua-teerinud enda kasuks, sundides neid olema vagade ja jumalakartlike tööloomana, kes oleks kõigega rahul.»⁹

Ajakiri ei piirdunud küsimuse ajaloolise ülevaatega. Ta kirjutas: «... kuid siiski on veel märgata meie praeguseski valitsevas kildkonnas suurel hulgal inimesi, kes kõik oma jõu seks koondavad, et jälle sisse seada meie koolis sunduslist usuõpetust ning saavutada sarnaselt kasvatatavaid tagajärgi. Usk on meil nähtavasti teatavaks poliitika osaks saanud.»¹⁰

Pärnu Koolinoorsoo Liit astus kommunistlike noorte toetusel välja nende vastu, kes

⁵ «Noor Proletaarlane», 1921, nr. 1, lk. 2.

⁶ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 690, lk. 59.

⁷ Sealsamas.

⁸ Sealsamas, lk. 60.

⁹ Sealsamas, lk. 62.

¹⁰ Sealsamas.

pärast Viljandi kongressi ja seal asetleidnud sündmusi püüdsid koolinoorsoo liikumist kätkestada ja lämmatada vähimatki opositsioonivaimu.

Teatavasti ei olnud koolinoorsoo kongressi otsused Viljandis 1922. a. küllalt truualamilikud. Kolmandik kongressist hääletas riigivanemale tervitustelegrammi saatmise vastu, kongress mõistis rõhva enamusega hukka skautismi kui militaristliku liikumise, seega siis ka militarismi jm.

Viljandi kongressi kasutas kodanlus nüüd selleks, et välja astuda koolinoorsoo liikumise vastu. Toonandjaks oli Viljandi «Sakala», kes kirjutas: «Küllalt narrusest! ... meil on ikka veel ka mõni inimene järele jäänud, kes tarbekorral mõõda kõrvu oskab anda ... koolipõltsid klassi, ja kes sinna ei sünni, need koolist välja.»¹¹

Pärnu Koolinoorsoo Liidu peakoosolekul 16. veebruaril 1922. a., millest võttis aktiivselt osa rida Pärnu kommunistlike noorte juhte, tunnistati Viljandi kongressi puhul ajakirjanduses ilmunud, «Sakalast» alguse saanud kirjutised sihilikuks laimuks koolinoorsoo liikumise vastu. Pärnu Koolinoorsoo Liit otsustas «Sakalat» ja «Sakalas» noorsooliikumise kohta ilmunud kirjutiste autoreid boikoteerida ning kutsus üles kõiki noori seda toetama.

Koosolekul sõna võtnud EKNÜ Pärnu Linnakomitee liige V. Kangur märkis: «... need härrad, kes õpilaste roodusi asutasid, tahtsid ammugi pauku anda koolinoorsoo liikumisele, kuna nüüd kongressist leiti midagi, millest kinni haarata».¹² Ta esitas resolutsiooni, mis oli ühtlasi vastulauseks Tartu Koolinoorsoo Liidule, kes kongressi otsuseid enda kohta maksvaks ei tunnistanud. Resolutsiooni projekt oli järgmine:

«Pärnu K. L. tunnistab hiljuti ärapeetud Eesti koolinoorsoo IV kongressi resolutsioonid militaristlike skoutide liikumise suhtes õigeks ja nõuab, et E. koolinoorsoo liikumine oleks vaba igasugustest kristlik parempoolsetest survetest, ning peab tarvilikuks noorsoo vaba enesemääramise, häämeelega nähes enda keskel nõuandjaid õpparkonnast.»¹³

Resolutsioon võeti vastu, selle poolt oli 28, vastu 10 häält.

Ekslik oleks arvata, et Pärnu Koolinoorsoo Liit seisis kommunistlikele positsioonidel. Tema juhid kartsid «äärmist pahempoolsust». Sellest räägib kujukalt fakt, et ettepanek töölinoorsoo ajakirja «Noor Tööline» moraalselt ja võimaluse korral materiaalselt toetada, mis esitati liidu peakoosolekule, lükati tagasi põhjendusega, et see olevat «liig väljakutsuv» ja «äärmine pahempoolsus».

Kommunistliku Noorsooühingu liikmed selgitasid õpilastele, et «senini kui riigilaparaat on parempoolsete käes, kuni surve tuleb parempoolt, peab kestma väljatungimine vastassuunas. Noorsoo liikumine peab olema sotsialistiline liikumine, sest olude sunnil on tehtud Koolinoorsoo Liit poliitika tallermaaks».¹⁴ Kommunistlikud noored püüdsid Pärnu Koolinoorsoo Liidu koosolekutel kooliõpilasi veenda, et keskteed leida ei saa, et erapooletust ei ole.

Samal ajal jätkasid õpilastest kommunistlikud noored illegaalset tegevust. Vabrikutes ja koolides levitati põrandaalust ajalehte, EKNÜ häälekandjat «Noor Proletaarlane». Oli juhtumeid, kus «Noore Proletaarlase» numbrid isegi koolimaja koridori seinale või koguni teadetetahvlile ilmusid.

Pärnu koolinoorsoo meeleolud ja Kommunistliku Noorsooühingu mõju suurenemine õpilaste seas kutsus esile rahutuse Haridusministeeriumis. 9. veebruaril 1922. a. kirjutas haridusminister Bauer alarmeeriva kirja Pärnu maakonna ja linna koolivalitsusele, milles ta kirjeldas olukorda järgmiselt: «Harminis olevate andmete järgi on Pärnu koolinoorsoo

¹¹ «Noor Tööline», 1922, nr. 2, lk. 28.

¹² ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 693, lk. 61—62.

¹³ Sealsamas, lk. 62.

¹⁴ Sealsamas.

seltsi sisemise agitatsiooni tõttu noorte vahel äärmiselt terav vastuolu tekkinud ja riigi vastased elemendid juhtivat osa mängimas.»¹⁵ Minister nõudis kiiret abinõude tarvitusele võtmist.

Nädal hiljem saatis Haridusministeerium telefonogrammi, milles nõuti Pärnu kooli-noorsoo organisatsiooni asja uurimist ja uurimismaterjali saatmist ministeeriumile. Uurimine tehti ülesandeks Pärnu linna ja maakonna koolivalitsuse juhatajale ja maakonna koolinõunikule.

Märtsi alguseks jõuti uurimisega valmis. Dokumendis, milles võetakse kokku uurimise tulemused ja millele kirjutasi alla Pärnu koolielu juhid, konstateeritakse: «... keskkooli vanem õpilaskond sünnitab oma ette ilma, millesse õpetajatel raske on tungida, ... nad loevad raamatuid, mida nad tahavad, ... ei tunnista õpetajate õigust nende kallal kasvatustööd teha, ... õpetajate katsed neile kasvatuslikes mõttes liigineda, on nad vaenulikult tagasi lükanud.»¹⁶

Koolidirektorid tegid rea ettepanekuld õpilasorganisatsioonide «õigetesse roobastesse» juhtimiseks.

Kõigepealt soovitati muuta õpilasorganisatsioonide põhikirju: need organisatsioonid olgu koolide juures, mitte aga koolidevahelised; ka õpetajad olgu õpilasorganisatsioonide liikmeiks, see annaks võimaluse õpilaste tegevust pidevalt kontrollida ja juhtida; vastutust organisatsiooni eest kandku kooli juhatus.

Põhikirju soovitati muuta järk-järgult, vastasel korral läheksid organisatsioonid põranda alla. Õigeks «organisatsioonide murdmise» teeks pidasiid koolidirektorid Kooli-noorsoo Liidu väljatõrjumist võistluse teel. Selleks soovitasid nad, et valitsus toetaks aineliselt mitmesuguseid koolide juures tegutsevaid ringe. Kui see peaks võimatu olema, paluvad direktorid luba võtta selleks summasid õppemaksude fondist.

Poliitiliste ettekannete ja referaatide asemel soovitatakse sisse seada perekonna-õhtute süsteem, kusjuures hoidutagu kõigest, mis klassi õhkkonda meenutab.

Direktorid märgivad, et koolinoorte hulgas on noorproletaarlaste mõju suur, et aga viimased on enam-vähem korralikud õppijad olnud ega ole koolikorra vastu eksinud, pole kooli juhatusel olnud põhjust nende vastu surveabinõusid iarvitada.

Eriti «ohtlik» oli ühisreaalgümnaasiumi direktori ja õpetajate arvates kommunistlik noor Andrei Murro, kes nende iseloomustuse järgi «jäi mõnikord tunnis «isearvamisele» ja aegamööda kõik teised oma järele viib.»¹⁷ Kommunistlikul noorel oli mõju kogu klassile, õpetajad tundsiid oma jõuetust tema vastu.

Tuli juhus, mida ühisreaalgümnaasiumi direktor ja reaktioonilised õpetajad kasutasid arvete õiendamiseks kommunistlike noortega.

6-b klassis, kus õppis A. Murro, näitas õpetaja Hansschmidt loodusloo tunnis kivimite kogu. Tunni lõpul ütles ta, et üks kivi olevat kadunud ja hakkas selgitama, kelle kätte on kivi jäänud. Jõudnud A. Murrone tähendas ta: «Silasaadik on kivi ulatunud, ja siit saadik ei teata kivist midagi. Siin peab kivi olema.»¹⁸

Järgmisel tunnil selgitasiid asja kooli inspektor koos õpetajaga. Läbiotsimisel midagi ei leitud. Ka kogu klassi kutsumine õhtupoolikuks kooli ja ülekuulamine õppenõukogu poolt ei andnud tulemusi.

Iimselt oli tegemist eksitusega, kuid seda juhtumit kasutati kommunistliku noore provokatsiooniliseks süüdistamiseks kivi varguses, et temast vabaneda.¹⁹

Selle eesmärgi varjamiseks kahtlustas õpetaja koos Murroga ka teist õpilast.

¹⁵ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 658, lk. 453.

¹⁶ Sealsamas, lk. 450.

¹⁷ Sealsamas, toim. 690, lk. 81.

¹⁸ Sealsamas, lk. 82.

¹⁹ EKP Keskkomitee Arhiiv, fond 27, nim. 27-1, toim. 632, lk. 26.

Õppenõukogus nõudis õpetaja kategooriliselt kahtluse all olevate õpilaste klassist kõrvaldamist, millega õppenõukogu lõpuks nõustuski.

Õpilased olid sellest ülekohtust sügavalt vapustatud. Kommunistlikud noored kutsusid õpilasi üles A. Murro kaitseks välja astuma. 7. märtsil enne õppenõukogu koosoleku algust andis õpilane E. Tarkpea direktorile üle 65 õpilaskirjaga märgukirja õppenõukogule, milles nõutakse, et koolist eemaldatud õpilastel võimaldataks klassi tööst osa võtta.²⁰

Õppenõukogu ei võtnud kuulda õpilaste soove. Ka A. Murro isa palvet ära kuulata poja vabandus ei rahuldatud. Seevastu soovitas loodusloo õpetaja rakendada repressioone noorproletaarlaste suhtes. Õppenõukogu otsustaski A. Murro koolist välja heita.

Hoopis teisiti lahendati Murro «kaassüüdlase» küsimus. Tal lubati õppetööst osa võtta, välja arvatud loodusloo tunnid. Kuid nendestki võib ta osa võtta, kui ta õppenõukogu ees vabandab.

Repressioonid kommunistlike noorte suhtes suurenesid. Õpilaste märgukirja õppenõukogule oli kirjutanud E. Tarkpea. Märgukirja asjasse oli segatud ka õpilane V. Kangur. Mõitema küsimus võeti õppenõukogu päevakorda 9. märtsil 1922. a. Õpilane Tarkpea otsustati koolist välja heita, õpilase Kanguri käitumishinne alandati rahuldavaks.

Pärnu ühisreaalgümnaasiumi õpilased ei loobunud aga oma kaasõpilaste Murro ja Tarkpea kaitsmisest. Nad otsustasid streikida.

Järgmisel päeval, 10. märtsil, lahkus koolist pärast esimest tundi umbes sada õpilast. Enne äraminekut jätsid nad kooliteenija kätte järgmise slsuga kirja:

«Pärnu linna ühisreaalgümnaasiumi õpetajate nõukogule.

Leides mitte küllalt kaaluvaid põhjuseid õpil. Murro ja Tarkpea koolitööst kõrvaldamiseks, nõuame:

I. Nimetatud õpilastele koolitööst osa lasta võtta ja lugeda asi likvideerituks eelnimetatud kujul.

II. Nõuame kõige lähemal ajal õpetajate nõukogu koosolekut ühes vanemate nõukoguga ülal nimet. õpilaste ning klasside esitajatega.

Protestiks praeguse õpetajate nõukogu tegevuse vastu katkestame õppetöö kuni punkt I täitmiseni.

Õpilased.»²¹

Streigi juhtimiseks moodustati streigikomitee ning määrati grupiorganisaatorid. Juhtivaks jõuks olid kommunistlikud noored, kes suutsid kaasa tõmmata valdava enamuse õpilaskonnast ja luua õpilaste ühisrinde. Õpilaste ühtekuuluvuse ja solidaarsuse tundest jutustas hiljem üks lapsevanem: «Pojale ütlesin küll: «Mine kooli.» tema aga vastas: «Naerdakse välja.»»²² Streigi ajal ei läinud kooli isegi sama kooli ühe õpetaja 2 tütart.

Streiki toetasid ka Pärnu teiste koolide õpilased. Nad käisid isegi ühisreaalgümnaasiumis nõu küsimas, mis teha nende streigi toetamiseks.

Päeva jooksul käisid õpilaste saadikud mitmel korral kooli juhataja juures. Vaatamata juhataja käsule kooli tulla, ei teinud seda ükski õpilane.

Et õpilastele läbirääkimiste käigust kooli juhatajaga teatada ja streigimeeleolu ergutada, korraldati õhtul salakoosolek vana sadama jääl, laevade vahel. Kõik koosolekul esinenud õpilased soovitasid streiki jätkata.²³

Streigi teisel päeval ilmusid küll mõned streigist osavõtnud kooli, kuid nende asemel ühines uusi õpilasi streigiga ning lahkus koolist. Streigist osavõtjate arv tõusis 125-le.

²⁰ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 690, lk. 14.

²¹ Sealsamas, lk. 51.

²² Sealsamas, lk. 96.

²³ Kogumik «Karastumine», Tallinn, 1958, lk. 256.

Kella 5—6 vahel pärast lõunat anti kooli juhatajale üle streikijate kiri õpetajaskonnale, mille sisu oli järgmine: «Paneme ette 12. märtsil s. a. ühist vahekorra selgituskoosolekut õpetajate, vanemate nõukogu liikmete, õpilaste esitajate ja kaebealuse õpilase vahel korraldada. Koolitööd katkestanud õpilased soovivad esineda enda seletusega konfliktid põhjuste suhtes.

Loodame, et kui õpetajaskond vahekorral lahendada soovib, siis ta seda teeb. Kui vormiliselt õpilastele esitus õpetajate vanemate nõukogudes keelatud, siis tuleb silmas pidada, et erakordsetel juhtumistel siiski õpilaste esitajate seletusi tuleb ära kuulata. Kui õpetajaskond selle meele poolt esitet sammu tagasi lükkab, ütleme endid koolitöö katkestuse edasikestmise tagajärjedest lahti ja astume samme asja uuesti läbiarutuseks haridusministeeriumis, kelle võimupiirkonda kuulub õpetajate nõukogu otsuse muutmise.

Meie soovime, et õpilase Murro koolitööst kõrvaldamise põhjused uuesti läbiarutatud saaks. Põhjendame endi soovi sellega 1) et õpilase Murro seletuste ja nendest järgnenud õpetajate nõukogu arusaamiste vahel ühtlus puudub, 2) et selgeks tehtud süüdistused õpil. Murro kohta vähe kaaluvad tema väljaheitmiseks.

Kuni meie soovidele ja seletustele vastutulemist loota ei ole, seni jätkame praegust koolitöö seisakut.»²⁴

Õhtul kogunesid õpilased koosolekule rannapargis. Vaatamata sellele, et kooli juhataja lubas kõiki streigist osavõtjaid koolist välja heita, jäid õpilased oma nõudmistele juurde. Juba streigi algul saatis juhataja streikivate õpilaste vanemate kutsed ilmuda 12. märtsil lastevanemate koosolekule. Koosolekut avades selgitas juhataja selle kokkukutsumise põhjusi, varjates aga streigi tõelisi põhjusi. Kuid juhataja ja õpetajate imestuseks ei leidnud juhataja seletus vanemate juures «õiget» kõlapinda, vastupidi, oli märgata teatavat umbusaldust kooli juhataja ja õppenõukogu tegevuse vastu. Koosolekul tegid vanemad ettepaneku luua komisjon, kes õpilaste väljaheitmise küsimust lähemalt ja erapooletumalt uuriks, ning soovitasid kutsuda koosolekule ka õpilasi ja ära kuulata nende arvamusi. Juhatajal ei olnud midagi vastu võtta ning, kartes täiesti rikkuda suhteid lastevanematega, pidi õpilaste kutsumisega koosolekule nõustuma. Enamus õpetajatest, nähes ette õiglasi nõudmisi ja siirast seletust, eelistas koosolekut lahkuda.

Õpilaste seletus oli õiglane ja asjalik ning suunatud provokatsioonile vastu kommunistlike noorte suhtes. Nad seletasid, et kui Murro on milleski süüdi, siis küll mitte varguses ja mitte nii, et teda võiks koolist välja heita.

Streikivate õpilaste vanemate koosolekul lepiti kokku, et järgmisel päeval tulevad õpilased kooli. Juhataja lubas Murro küsimuse õiglaselt lahendada.

13. märtsil olid kõik õpilased koolis. Õpetajad ja juhataja aga ei tahtnud loobuda kavatsusest vabaneda kommunistlikest noortest. Õpetajatele tuli appi haridusministri abi F. Mikkelsaar, kes spetsiaalselt kohale sõitis.

Töötati välja uus plaan. Ministri abi küsimusele vastas kooli juhataja selgelt ja läbimõeldult: «...streikijate väljaheidetuks kuulutamise ning vähem süüdlaste palvekirjadega vastuvõtmine juurduse järele oleks üsna soovitatav.»²⁵ Teiste sõnadega: välja heita kõik korraga, tagasi võtta rangelt individuaalselt, seega lõhkuda õpilaste ühine rinne, et neid kergemini murda.

Et õppenõukogu kedagi kommunistlikest noortest vastu ei võtaks, tegi ministri abi korralduse uuesti kooli võtta ainult neid, kelle kirjaliku palve läbivaatamisel õppenõukogu kaaluvaid vabandavaid põhjusi leiab, ja neid, kelle kohta Haridusministeerium nõusolekut avaldab.

Streigist aktiivselt osavõtnud V. Kangur kirjutab oma mälestustes: «Pärast teist tundi tuli korraldus: kõigil õpilastel ilmuda aktuse saali. Kui olime saali kogunenud, ilmus

²⁴ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 690, lk. 51.

²⁵ Sealsamas, lk. 90.

mele ette kodanliku haridusministri asetäitja Mikkelsaar koos kooli direktoriga. Mikkelsaar teatas, et haridusministri korraldusel heidetakse streigist osavõtmise pärast koolist välja 125 õpilast. Viimaste kooli tagasivõtmine, teatas ta, toimub individuaalselt, kusjuures igaüks peab palvekirja esitama.»²⁶

Algas juurdlus, mis kestis viis päeva. Kuulati üle kõik õpetajad eesotsas direktoriga, kõik streigist osavõtnud õpilased, Pärnu teiste koolide õpetajaid, koolinõunik ja isegi linnapea.

F. Mikkelsaarel tuli juurdluse käigus kuulda kibedaid tõsiasju: laste õiglustunnet oli riivatud, üksikute pedagoogide käitumine kutsus välja streigi, õpetajad ei võta noorte huvidest sugugi osa, õpilaste perekondades hõõgub midagi, õpilasi kommunistlikke noori toetavad teised õpilased, juba esimesele märgukirjale allakirjutamisel räägiti, et vajaduse korral peab välja astuma; koosolekul vallikraavis otsustati üksmeelselt streiki jätkata; loodusloo õpetaja, kes oli provokatsiooni algataja, käsitles pärast Viljandi sündmusi poliitilisi teemasid, kuid õpilased tikkusid polemiseerima jne.

Kõik see kõneles õpilaste suurest huvist sotsiaalsete probleemide vastu ja Haridusministeeriumi taktika ning vahetu surve läbikukkumisest õpilaste isoleerimisel poliitilisest elust.

Haridusministri käskkirjaga 22. aprillist 1922. a. heideti ühisreaalgümnaasiumist välja 14 õpilast, põhiliselt kommunistlikud noored, endised noorproletaarlased. Seitsmel neist keelati edasine õppimine Pärnu linna keskkoolides, kuuel ühisreaalgümnaasiumis. Endisel Noorproletaarlaste Ühingu Pärnu osakonna esimehel V. Kanguril keelati aasta jooksul õppimine kogu vabariigi koolides ja pärast seda Pärnu linnas.

Teisi streigist osavõtnuid lubati kooli tingimusel, et õppenõukogu määrab nendele karistuse. Peale selle olid neile karistusena ette nähtud kevadel eksamid matemaatikas, ajaloo ja esimeses võõrkeeles.

Ekstlik oleks arvata, et Pärnu õpilaste streik kandis lokaalset iseloomu ja kujutas endast lihtsalt koolikorra rikkumist. Pärnu õpilaste streigi põhjusi tuleb otsida tollal Eestis valitsenud poliitilisest elust, mida iseloomustas valitseva kodanluse terror, töörahva demokraatlike õiguste pidev kitsendamine, rahva majandusliku olukorra halvenemine.

Eesti kodanlus, kes oma tegelikke mõtteid ja plaane varjas, püüdis igasuguste lubadustega noorsugu enda poole tõmmata. Kuid saanud võimu, hakkas ta oma õiget nägu näitama. Pettelootused, mida «omadelt» saadi, hakkasid selguma ja olusid hakati mõistma õigemini. See tõi kaasa kainenemise nii noorsoo ajakirjanduses kui ka kogu noorsooliikumises. Sellest tekibki opositsioonivaim ja kaldumine pahemale poole. Kodanlus püüab seda summutada ja täielikult maha suruda.

Juurdluse põhjal koostatud aruandes on F. Mikkelsaar sunnitud streigi põhjustest rääkides märkima selle poliitilisi motive. Streiki põhjustasid Pärnu elanikkonnas valitsev terav poliitiline sallimatus ja üldine meeleolu. Pärnu noorsoo üks osa tormas talitama näpunäidete järgi, mida andsid kommunistid «Noore Töölise» kaudu... , tormas ka läie õhinaga avalikku poliitikasse (meeleavaldused avalikkudel koosolekutel, osavõtmine erakondadest jne.).²⁷

Ministri abi ei tahtnud näha tegelikke põhjusi, mis rikkusid õpetajate ja õpilaste vahekorra koolides. Just Haridusministeeriumi määrused ja ringkirjad, mida õpilased õigustatult nimetasid tsariaegseteks, taotlesid kodanlikule riigile truude alamate kasvatamist, kes oskaksid küll lugeda, kirjutada ja rehkendada, kuid kel puudus kriitika-võime, oskus ühiskondlikke nähtusi ja suhteid hinnata ja arvustada. Haridusministeerium keelas õpilaste esindajatel osa võtta õppenõukogust. Õpilastel lubati tegutseda ainult oma kooli ringides, väljaspool kooli pandi nad õpetajate range kontrolli alla. Õpilasorganisatsioonide üritusi võis korraldada ainult õpetajate täiel vastutusel ja nende

²⁶ Kogumik «Karastumine», Tallinn, 1958, lk. 257.

²⁷ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 690, lk. 125.

igakülgse põhjaliku kontrolli all. Kodanlus kartis, nagu see Haridusministeeriumi ringkirjas 9. veebruarist 1922. a. oli märgitud, noorsugu tema «arenemiskäigu tähtsamal silmapilkudel üksi jätta».²⁸

See oli poliitilise korra kehtestamine koolis ja koolinoorsoo liikumises, noorte algatusvõime ja isetegevuse otsene halvamine, mis ei võinud jätta õpilastes esile kutsumata opositsiooni kodanliku valitsuse poliitika vastu.

Tabavalt kirjutas Haridusministeeriumi juhtnõõride kohta «Noor Tööline»: «Taevalliitlik koolipoliitika algas osaliste keeldudega. Ei tohtinud õpilane peale kella üheksa õhtul väljas käia. See pidi noorsoo kasvatama «kõlbeliselt tugevaks, teovõimsaks ja aatelseks» ning pidi temas tekitama «soojust oma riigi rahva käekäigu vastu». Luba osa võtta ainult koolisandarmeeria poolt heakskiidetud ühingutest ja liitudest pidi just samas sihis noorsoo peale mõjuma... Noorsoo enesemääramisõigusele antakse nüüd viimased kabja hoobid, hobuse oma see kabi ei näi olevat...»²⁹

Kuid ei ministeeriumi käskkirjad ega õpetajate surve ei suutnud maha suruda õpilaste initsiatiivi ja püüdu aktiivselt osa võtta neid ümbritsevast elust, kaasa aidata selle paremaks muutmisele, eeskuju võtta revolutsioonilistest töölisnoortest. «Ühsgümnaasiumi kommunistlike noorte grupp paisati küll lalali,» kirjutab V. Kangur oma mälestustes, «kuid ükskõik kuhu me ka ilmusime, igal pool jätkasime oma tegevust revolutsioonilise klassivõitluse platvormil.»³⁰

Seda pidi tunnistama ka Eesti kolmanda diviisi staabi ülem, kes pärast 1. detsembri 1924. a. ülestõusu kirjutas täiesti salajases ettekandes, et Pärnu linn koos maakonnaga on ühel esikohal kommunistlike organisatsioonide poolest, et koolides ei pöörata küllaldast tähelepanu isamaalisele kasvatusele, mida tõendab see, et paljud tuntud kommunistid «149 protsessist», nagu näiteks Kangur, Murro jt., on võrsunud Pärnu koolidest.

Kirjas Pärnu linna koolivalitsusele palub sama diviisi staabi ülem välja selgitada põhjused, miks mõned õpilased Pärnu linna keskkoolides demonstratiivselt keelduvad osavõtmast 1. detsembri puhul langenute mälestuseks korraldatud aktusest ja miks kohalikud keskkoolid täielikult eemale hoiduvad igasugustest avalikkudest pidustustest iga-aastaste riigipühadel, nagu vabariigi aastapäeval jne.³¹

Need ja veel teised faktid näitavad Pärnu progressiivsete õpilaste osavõttu kodanlusevastasest võitlusest koos töölisnoortega, kogu töötava rahvaga Eesti helge tuleviku nimel.

²⁸ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 690, lk. 545.

²⁹ «Noor Tööline», 1922, nr. 1, lk. 8.

³⁰ Kogumik «Karastumine», Tallinn, 1958, lk. 257.

³¹ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, toim. 697, lk. 335.



50 aastat looduskaitset Eestis

26. novembril s. a. toimus Tartu Riikliku Ülikooli aulas Eesti looduskaitse 50. aastapäeva tähistamisele Eestis. Pleenumi tööst võttis osa arvukalt töötajaid väga mitmesugustelt aladelt: põllumajanduse, metsanduse ja kalanduse alal töötajaid, teaduslikke töötajaid vabariigi vastavatest asutustest, pedagooge jt. Pleenumile töid südamlikke tervitusi mitmete vennasvabariikide ja vabariigi asutuste ning organisatsioonide esindajad.

Pleenumil kuulati 7 huvitavat ja sisukat ettekannet. Eesti NSV Teaduste Akadeemia Looduskaitse Komisjoni esimees professor E. Kumari andis ülevaate looduskaitsealastest tegevusest Eestis. Ta märkis, et kuigi mõningaid algmeid sellest tööst esines juba möödunud sajandil, tuleb looduskaitse alguseks lugeda 1910. aastat, mil Riia Looduskaitse Selts asutas Kihelkonnal bioloogia jaama ja rentis Vaika saared lindude rännete vaatlusteks ja uurimisteks. Edasi kulges looduskaitsealane tegevus eri perioodidel erineva aktiivsuse ja ulatusega, olenedes kodanlikus Eestis suuresti vastava ala entusiastide initsiatiivist ja ennastalgavast tegevusest, sest valitsusorganid tundsid selle vastu vähe huvi. Kuid vaatamata mitmetele takistustele, jõuti siiski nii kaugele, et 1. jaanuariks 1938. a. oli Eestis 8 kaitseala (praeguses tähenduses keeluala) ja peale selle veel rida üksikobjekte. Alles nõukogude võimu ajal on looduskaitse muutunud Eestis plaanipäraseks ja võtab üha suurema ulatuse, sest riik on sellest huvitatud ja aitab igati kaasa. 1955. a. moodustati Eesti NSV TA Looduskaitse Komisjon ja 1956. a. Eesti NSV Ministrite Nõukogu Looduskaitse Valitsus. Nende initsiatiivil on korraldatud mitmeid vabariiklikke üritusi, mistõttu looduskaitsealane töö on teinud suuri edusamme. Vabariigis on loodud looduskaitse volinike (usaldusmeeste) võrk, võetud juurde uusi keelualasid ja objekte jne. Sm. Kumari rõhutas looduskaitse suurt tähtsust teaduse ja rahvamajanduse arendamisel.

Huviga jälgisid pleenumist osavõtjad Vaika Riikliku Looduskaitseala juhataja L. Aumehe ettekannet «Vaika Riiklik Looduskaitseala tänapäeval». Referent tutvustas saarte looduslikke tingimusi ja jutustas sellest tööst, mida on tehtud ja tehakse

käesoleval ajal lindude elu, tegevuse ja rännete vaatlemisel ning uurimisel Vaika saartel. Sm. Aumees märkis, et üksnes 1960. a. on rõngastatud ligemale 3000 lindu. Linnuliikide arv, kes pesitsevad Vaika saartel, on aga kasutatavate abinõude tulemusel viimastel aastatel suurenenud.

Kaali meteoriidkraatrite uurimise ja kaitse ajaloost kõneles geoloogia-mineraloogiakandidaat A. Aaloe. Kuulajad said teada palju huvitavat mitte üksnes sellest, mida on tehtud varem ja milliste järeldusteni jõutud, vaid ka seda, millised on vajadused ja tulevikuperspektiivid selle omapärase ja huvitava objekti uurimiseks. Referent märkis, et Kaali järve külastab igal suvel ca 10 000 ekskursanti ja seepärast oleks reaalne vajadus asutada Kaali järve juurde muuseum, kust ekskursandid võiksid väljapanekutega tutvumise ja vastava töötaja selgituste abil saada vastused neid huvitavatele küsimustele.

Metsakaitse ajaloost Eestis kõneles põllumajanduskandidaat M. Margus. Ta märkis, et kodanlikus Eestis tekitas metsaraie planeerimatus suurt kahju, sest taasmetsastamine jäi sellest kaugele maha. Raiet suudeti piirata alles 1936. aastaks ja selleks ajaks saadi rajada ka esimesed metsakaitsealad. Kuid nendele küsimustele on tõsiselt tähelepanu osutatud alles nõukogude võimu ajal. On võetud juurde uusi kaitsealasid, metsaraie toimub planeeritult, ja mis väga oluline, on külvatud uusi metsi.

Bioloogiakandidaat H. Ling kõneles jahifauna kaitse ajaloost Eestis. Peale ajaloolise ülevaate kasulike ulukiliikide esinemisest Eestis ja nende kaitsest, tõi sm. Ling huvitavaid andmeid selle kohta, mida on tehtud nõukogude võimu ajal meie jahifauna rikastamiseks ja milliste tulemustega. Lõpuks märkis referent, et seniste mitmete spordiühingute jahiseltside asemele tuleks moodustada üks vabariiklik jahimeeste selts, mis aitaks veelgi olukorda parandada.

Kalakaitse abinõude ajaloost tõi huvitavaid näiteid oma ettekandes bioloogiakandidaat J. Ristkok.

Pleenumi lõpul loeti ette Eesti NSV Ministrite Nõukogu Looduskaitse Valitsuse juhataja käskkirgi paljude töötajate auta-

sustamiseks Loodusesõbra rinnamärgiga aktiivse looduskaitsealase töö eest

Looduskaitse pakub ka koolides suurepäraseid kasvatuslikke ja õpetuslikke võimalusi. Juba algklasside kodulootundides saame ja peame kasvatama õpilasi kaitsma loodust. Seda tööd tuleb jätkata ja süvendada kogu kooliaja kestel. Häid võimalusi annab selleks sisukas kodu-uurimuslik töö,

mille lahutamatuks ja endastmõistetavaks osaks on ka looduskaitse küsimused. Paljud koolid, näit. Märjamaa ja Rakke keskkool, teevadki seda. Kuid selleni peaks jõudma iga kool.

Kasvatada õpilastest inimesi, kes armastavad loodust ja oma aktiivse tegevusega seda hoiavad ning rikastavad, olgu iga kooli ülesandeks.

SISUKORD

Juhtkiri. Kasvatustöös oleneb palju klassijuhatajast 882

TEADLASTE SÕNA

E. Koemets. Mõtete otsimisest ja leidmisest ehk inventsioonist 886

UUT KOOLITÖÖS

O. Prints. Matemaatika õpetamise mitmekesisemaks muutmiseks 893

A. Tõldsepp. Mõningat pikapäevavõõrude tööst 899

U. Siimann. Psühholoogialaboratoorium koolis 903

TÖÖKOGEMUSI

A. Ilves. Vestluse meetodika küsimusi 905

V. Saage. Klassikollektiiv kasvatussegurina 910

E. Anupõld. Komsomoliorganisatsiooni osast klassivälises töös 915

L. Takk. Töölisnoorte koolide päevaprobleeme 918

K. Kildema. Mulla mikromonoliitide valmistamine õppeotstarbeks 923

A. Remmel. Natuuri kujutamise meetodika psühholoogilisi aluseid 931

E. Lootsar. Meelelahutusõhtud lasteaias 937

MEILT JA MUJALT

O. Mutt. Uutest suundadest võõrkeelte õpetamise meetodika alal kodanlikes maades 942

J. Birnbauer. Meie ajastu nõue 948

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

B. Nedzvetski. Kommunistlike noorte tegevus Pärnu õpilaste hulgas aastail 1921—1922 950

RINGVAADE

. . . 50 aastat looduskaitset Eestis 959

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), O. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp (toimetaja asetäitja), U. Siimann, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. XI 1960. Trükkimisele antud 14. XII 1960. Trükiarv 3200. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,53. Arvestuspooznaid 8,17. MB-08927. Tellimise nr. 1695. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVIII AASTAKÄIK

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse
Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

1960

Juhtkirjad ja tihiskondlik-poliitilised artiklid

.... Uude aastasse	1
.... Rohkem tähelepanu pedagoogide haridustaseme ja tööalase kvalifikatsiooni tõstmisele	81
.... Lenin kommunistliku maailmavaate kujundamisest	161
.... Leninlikul teel	241
H. Reinop. V. I. Lenin noorsoo kommunistlikust kasvatuses ja õpetusest	247
L. Takk. Juhinduda NLKP Keskkomitee otsusest «Parteipropaganda ülesandeist kaasaja tingimustes»	254
.... Suvise töökasvatuse raskuspunkt õppepraktikale	321
.... Hästi ettevalmistatult uude õppeaastasse	402
.... Kakskümmend aastat	482
.... Saavutusi Nõukogude Eesti hariduselus	486
.... Algaval õppeaastal	562
.... Ideeline kasvatus tulipunkti	642
.... Suur Oktoober	722
.... Kõrgemale ajaloo õpetamise tase	802
.... Kasvatustöös onoleb palju klassijuhatajast	882

Kongressi eel

.... Vabariiklik õpetajate kongress	84
.... Uutele saavutustele	166
L. Lebbin. Milliseid küsimusi tuleks arutada	170
J. Kork. Töö- ja tootmisõpetuse küsimused tulipunkti	173
.... Uue kooli ehitajate kongress	646
P. Mitt. Mõtteid kolme probleemi ümber	648
V. Veltbach. Tähelepanu algklassidele	651

Eesti NSV õpetajate kongressilt

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele	726
NLKP Keskkomitee esimesele sekretärile, NSVL Ministrite Nõukogu esimehele N. S. Hruštšovile	727
Eesti NSV õpetajate vabariiklikule kongressile	728
Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomiteele, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumile, Eesti NSV Ministrite Nõukogule	729
Eesti NSV õpetajate kongressi läkitus maailma kõigi maade õpetajatele	731
Eesti NSV õpetajate kongressi delegaatide läkitus kõigile õpetajaile, hariduse alal töötajaile, lastevanematele ja Nõukogude Eesti üldsusele	731
F. Eisen. Seaduse «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s» täitmisest ja õpetajate ülesanded	735
V. Väiljas. Pioneeri- ja komsomolitööst koolis	752
A. Müürisepp. Õpetada noorsugu elama ja töötama kommunistlikult	760
.... Millest rääkisid sõnavõtjad plenaaristungil	768
.... Kongressi sektsioonide töö probleeme	772
.... Uutele saavutustele	777

Vahetame mõtteid

E. Jaanvärk. Milles peab toimuma murrang vene keele õpetamises?	598
---	-----

Teadlaste sõna

H. Kruus. Kodu-uurimine ja õpetajaskond	4
U. Siimann. Mõnedest tootmisõpetuse psühholoogilistest alustest	176
K. Ramul. Pedagoogilisest eksperimendist	262
E. Jaanvärk. Vene ja võõrkeele kõnelemisõskuse omandamise psühholoogilised alused	325
E. Koemets. Tahteline ja tahtmatu tegevus	406
A. Ilves. Eetiliste vestluste osa kohusetunde ja teadliku distsipliini kasvatamisel	412
I. Jankovski. 1940. a. revolutsiooni iseloomust ja mõningatest iseärasustest ..	493
I. Unt. Individuaalsetest iseärasustest mõtlemises	500
A. Elango. On vaja tõsta õpetunni efektiivsust	567
J. Eilart. Koolifenoloogia arengu küsimusi Eestis	573
H. Liimets. Nõukogude uurijad teadmiste omandamise psühholoogiast	580
K. Toim. Milline osa on deduktsioonil õppetöös	654
H. Liimets. Õpilaste erineva edasijõudmise ja andekuse probleemid	780
J. Sobolev. V. I. Lenin ja loodusteadus	806
J. Kahk. Kuidas kasutada talurahvarahutuste teemat ideoloogiliseks kasvatustöök ajaloo tundides	813
R. Silla. Õpilaste päevarežiimi uurimise mõningaid tulemusi	819
K. Toim ja U. Siimann. Iseseisva loogilise mõtlemise arendamisest kirjandiõpetuses	825
E. Koemets. Mõtete otsimisest ja leidmisest ehk inventsioonist	886

Unt koolitöös

L. Luhaorg. Elektrotehnika praktikumi organiseerimisest ja juhendamisest keskkoolis	49
E. Aver. Mõnede metallitööriistade valmistamisest koolide õppetöökodades	54
A. Kõverjalg. Polütehniline ja tootmisõpetus uues koolis	110
... V klassi eesti keele õpetajad uuest programmist	152
R. Virkus. Sotsialistlikust võistlusest koolis	189
A. Emmo ja A. Kõverjalg. Füüsika seostamine tootmisõpetusega 6. klassis ..	192
K. Leht. Paar ääremärkust ringküsitlese puhul	201
A. Kõverjalg. Tootmisõpetuse organisatsioonilisi küsimusi	270
H. Reinop. Suvevaheaja sisustamise probleeme	333
A. Toomus. Töövihiku osa geograafia õpetamisel	342
A. Liim. Ühiskonnateaduste ring keskkoolis	350
R. Virkus. Sindi ühiskondliku spordikooli tegevusest	355
H. Kelder. Tööst pikapäevarühmas	420
L. Möller. Diskussiooni-meetodi osa iseseisva mõtlemise arendamisel	508
A. Kõverjalg. Tootmisõpetuse päevaküsimusi	585
A. Klaassen. Tootmisõpetuse kogemusi möödunud õppeaastast	589
A. Russko, M. Rosenberg. Kaheksaklassilise kooli õpilaste töökasvatusest ..	592
S. Uuskam. Tähelepanekuid kutsealastest ettevalmistusest ja töökasvatusest 1959/60. õppeaastal	665
L. Luhaorg. Tootmisõpetuse vormidest ja meetoditest	674
L. Takk. Õpilaste initsiatiivi arendamise teedest	677
N. Remmel. Ühest eksperimendist sõnavälte ja astmevahelduse õpetamise alalt ..	683
V. Boikov ja M. Ovtšinnikova. Poliitiliste teadmiste aluste õpetamise esimesi kogemusi	833
O. Prints. Matemaatika õpetamise mitmekesisemaks muutmisest	893
A. Tõldsepp. Mõningat pikapäevarühmade tööst	899
U. Siimann. Psühholoogialaboratoorium koolis	903

Töökogemusi

B. Rea. Klassikollektiivi kujundamisest ja klassijuhataja osatähtsusest	15
I. Batarina. Vene keele õpetamise kahest süsteemist II klassis	22
E. Vool. V klassi inglise keele õpiku kasutamisest II poolaastal	31
H. Künnapuu. Laboratoorsetest töödest keemias	41
A. Piirma. Kogemusi laste kasvatamisel töö kaudu lasteaia keskmises rühmas ..	68
A. Valdma. Kuidas käitada masinaid tööõpetuse klassis	122

L. Tärnpuu. Näitlikest õppevahendeist astronoomias	129
E. Hiiesalu. Mäng didaktilise vahendina aritmeetika õpetamisel	135
A. Martoja. Meie keskkooli raamatukogu tööst	142
A. Laugus. Ühest arvutusvõttest algklasside aritmeetika tundides	150
E. Koit. Romaani «Külmale maale» käsitlemisest keskkooli 10. klassis	205
P. Ronk. Tööõpetuse seostamisest teiste õppeainetega algklassides	214
A. Tõldsepp. Õpetaja ja oktoobrilapsed	223
J. Toomas. Koolide ettevalmistamisest uueks õppeaastaks	278
L. Vaide. Eesti keele ainekomiisjoni tööst	285
L. Rinke. Mõtteid kõnearenduslikust tööst 5.—7. klassis	291
E. Einasto. Geograafiaväljak ja selle sisustus	298
L. Soovik. Mõtteid kasvatustööst NSV Liidu ajaloo õpetamisel	361
V. Johanson. Inspektor kontrollib õpilaste teadmisi	369
A. Tõldsepp. Ühe maakooli internaadis	373
J. Ratassepp. Ateismi kasvatamine füüsikatundides	428
S. Kuusmik. Klassijuhatajate tööst töölisnoorte koolis	433
A. Sepp. Metoodilisest tööst Kingissepa 1. keskkoolis	440
E. Isop. Telklaagris	446, 524
... Organiseerime eeskujulikult õpilaste suvepuhkuse	454
L. Takk. Õpilaste iseseisva töö korraldamisest kirjanduse õpetamisel	514
A. Tõldsepp. Õpilaste lugemishuvile rajatagu alus algklassides	520
M. Terri. Ekskursioonid lasteaias	533
H. Toom. Juhendeid 6. klassi saksa keele õpiku kasutamiseks	537, 617
A. Vallner. Ideoloogiline kasvatusest bioloogia õpetamisel	602
L. Lebbin. Koolielu traditsioonidest	609
A. Tiki. Pakiliste küsimuste lahendamise koolisisesest kollektiivsetes tööorganites	613
K. Viise. Kuidas kulges õppepraktika Kunda keskkoolis	691
A. Kutsar. Õppematkad 4. klassis	694
L. Annus. Inspektori töö probleeme	787
U. Erdmann. Kasvatustöö planeerimisest koolis	791
M. Aksel. Ateistlikust kasvatusest bioloogia õpetamisel	841
E. Pöder. Õpilaste iseseisvast tööst vanaaja ajaloos	845
A. Allikas. Töö organiseerimisest maanoorte koolis	852
J. Sõerd. Internaadi nõukogu juhtimise kollektiivse organina	856
A. Ilves. Vestluse meetodika küsimusi	905
V. Saage. Klassikollektiiv kasvatustegurina	910
E. Anupõld. Komsomoliorganisatsiooni osast klassivälises töös	915
L. Takk. Töölisnoorte koolide päevaprobleeme	918
K. Kildema. Mulla mikromonoliitide valmistamine õpetotstarbeks	923
A. Remmel. Natuuri kujutamise meetodika psühholoogilisi aluseid	931
E. Lootsar. Meelelahutusõhitud lasteaias	937

Meilt ja mujalt

J. Berzinš. Esimesed sammud	228
... Polütehnilise hariduse küsimusi Saksa Demokraatlikus Vabariigis	310
... Saksa Demokraatlikus Vabariigis on pikapäevakoolide küsimus tulipunktis	378
... Tootmisõpetuse küsimusi nõukogude pedagoogilise ajakirjanduse veergudel	469
A. Raid. Kasvatusküsimusi Rahva-Poolas	472
... Kooli juhtimise probleemidest ajakirjades «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovanije»	544
... Tõsta dissertatsioonitööde taset pedagoogikateaduse alal	625
... Pedagoogilise kollektiivi juhtimisest uutes tingimustes	626
... Katsetatakse õpetamist ainesüsteemi järgi algklassides	628
... Tootmisõpetuse rakendamise kogemusi	629
... Saavutame häid teadmisi matemaatika alal	630
... Mõtteid seoses koolide reorganiseerimisega	631
S. Naumov. Laste kasvatamine Hiina koolis	632
D. Orozalijev. Valgus Tjan-Šani kohal	702
... Kooli reorganiseerimise põhiküsimusi Vene NFSV õpetajate kongressil	706
... Diferentseeritud õpetamise kogemustest üldhariduslikus keskkoolis	709
I. Jesman. Valgevene hariduselu sammub ülesmäge	795
A. Kotšetov. Koolide ja ettevõtete komsomoliorganisatsioonide igapäevane koostöö	873

.... Ühe diskussiooni tulemustest	876
O. Mutt. Uutest suundadest võõrkeelte õpetamise metoodika alal kodanlikes maades	942
J. Birnbauer. Meie ajastu nõue	948

Materjale

K. Naanuri. Viljandi Lossimäed	313
A. Järv. Kas tunned maad	381
L. Hallop. Mõni sõna Eesti Tööraha Lastesuvekommunist	621
A. Reiman. Kuidas tunnevad õpilased inimese anatoomiat ja füsioloogiat	697

Ajaloo lehekülgedelt

A. Liim. Rahvahariduse arengust Eestis Oktoobrirevolutsiooni-eelsel perioodil ...	85
J. Renzer. Lehekülgi V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni kroonikast	99
H. Kurmi. Eesti koolid Nõukogude tagalas 1941.—1944. a.	862
P. Nedzvetški. Kommunistlike noorte tegevus Pärnu õpilaste hulgas aastail 1921—1922	950

Raamatute keskel

H. Palamets. Sisukas uurimus küsitlemise metoodikast	76
P. Kees. Märkmeid V klassi ajaloo töövihiku kohta	155
K. Kildema. Märkmeid geograafia töövihiku kohta	232
H. Liimets, U. Siimann. Uue psühholoogiaõpiku eestikeelse väljaande ilmumise puhul	387
E. Silling. Uuest 5. klassi saksa keele õpikust	393
E. Vääri. Kevadmõtteid ühe koguteose ilmumise puhul	461
V. Marvet. Kriitilisi märkmeid 7. klassi matemaatika katseõpiku II osa kohta ..	467
K. Leht. Mõned märkused uue kooli õpikute kohta	548
I. Nuut. Tähelepanekuid vene keele õpetamisest 2. klassis kahe süsteemi järgi ...	550
E. Kurik. T. Ussisoo «Puidutöö jooniseid noortele» ning E. Averi ja T. Ussisoo «Metallitöö jooniste album»	554
H. Palamets. Uusi abimaterjale õpilaste iseseisvaks tööks ajaloo	869

Ringvaade

.... Pedagoogika- ja metoodika-alane nõupidamine	239
.... Eesti keele õpetajate vabariiklik konverents	318
.... Ajaloo õpetajate vabariiklik konverents	318
.... Päevakohtas on koolisisene metoodiline töö	319
.... Millest räägiti eesti keele õpetajate konverentsil	398
.... Keskkoolilõpetajate konverents	399
.... Teaduslik-metoodiline konverents	476
.... ELKNU Keskkomitee II pleenum	476
.... Teaduste ajaloo alane konverents	478
.... Igale ajalooõpetajale vajalik teos	478
.... Auväärne tähtpäev	557
.... Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VI pleenum	559
.... Kõrge hinnang	639
.... Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul arutati koolireformi küsimust	711
.... Pioneeride vabariiklik kokkutulek	713
E. Laul. Pedagoogika ajaloo alane teaduslik seminar	715
.... Kaks huvitavat näitust Moskvas	716
H. Lumiste. Muljeid turismireisilt Poolamaale	717
.... Pioneeridelt kodumaale	798
.... 50 aastat looduskaitset Eestis	959

~~PE^A_{3E} 18~~ 60,12

Rbl. 3.—
1961. а. — 30 коп.