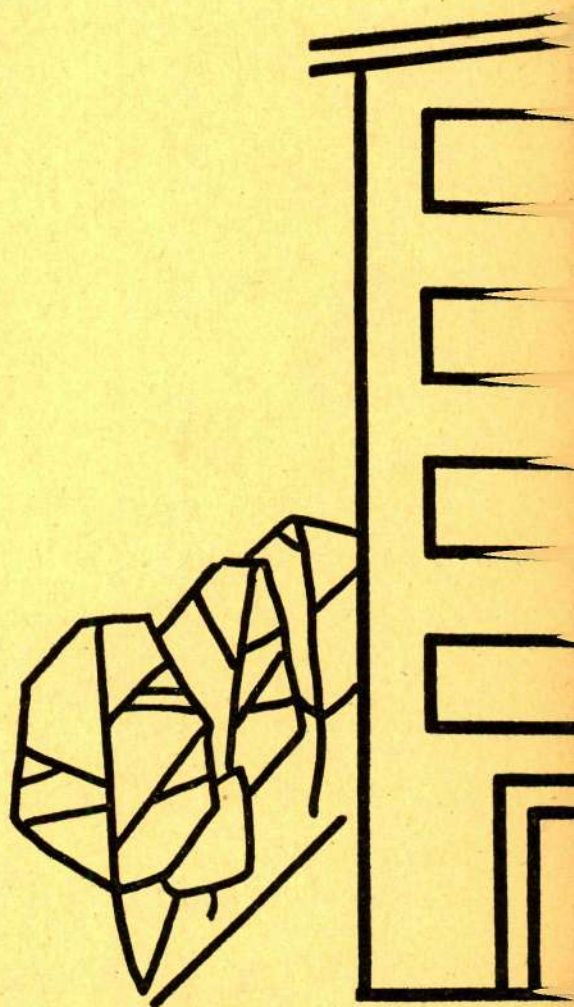


Nõukogude KOOL

9
1964



Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

Nr. 9 september 1964

Et iga õpilane täidaks koolikohustust

Nõukogude inimesed kõigilt elualadelt täidavad edukalt partei programmi meie maal kommunistliku ühiskonna ehitamisel. Iga päev toob aina uusi töövõite. See näitab rahva kindlat tahet jõuda kiiresti eesmärgile.

Hariduse valdkonnas on üheks ülesandeks elanikkonna üldharidusliku taseme tõstmine. Senise 7-klassilise koolikohustuse asemel on meil nüüd 8-klassiline koolikohustus. See on suur samm edasi teel kohustuslikule keskharidusele. Kuid programm näeb ette kaheksaklassilise koolihariduse andmise ka sellele osale noorsoost, kes töötab rahvamajanduses ja kellel ei ole vastavat haridust.

Kaheksaklassilise hariduse andmine tööta-jaile on tähtis parteiline ja riiklik ülesanne. See on üks eeltingimusi meie suurejooneliste plaanide edukaks realiseerimiseks. Seepärast on ja jääb koolikohustuse täitmine koolide ja haridusorganite aktuaalseks ülesandeks, sest just üldhariduslikus koolis peab noor saama kaheksaklassilise hariduse. Selle omandamine pärast kohustuslikku kooliiga ei ole enam normaalne nähtus.

Kuid milleks seda küsimust üldse üles tõsta? Meie vabariigis ei ole ju koolikohustuse täitmisega raskusi. Materiaalne baas ja kõik muud vajalikud tingimused õppimiseks on olemas. Ruumi ja õpikute puudusel või majanduslike tingimuste tõttu ei tule kellelgi koolist eemale jääda, nagu seda tuli ette kodanlikus Eestis. Meenutagem kas või seda, et aastail 1959—1963 ehitati 73 uut koolimaja ligi 38 000 õpilaskohaga ja tehti rohkesti juurdeehitusi, mis andsid 4540 õpilaskohta. Uksnes möödunud aastal ehitati meil 17 koolimaja rohkem kui 9000 õpilasele. Tänavu võetakse kasutusele 13 uut koolimaja 7590 õpilaskohaga ja mitmed juurdeehitused 6350 õpilaskohaga.

Koolide õppebaasi tugevdamine on tunduvalt parandanud õppimistingimusi ja kergendanud koolikohustuse seaduse täitmist. Kooli-

kohustuse mittetäitmine ei saa olla tingitud materiaalsest olukorrast, sest meil on olemas kõik võimalused selleks, et muretseta riideid ja jalatseid ning tasuta toitlustada neid, kes seda vajavad. Maal on iga kaheksaklassilise ja keskkooli juures internaat. Üksnes mõõdnud aastal oli täielikult riigi ülalpidamisel, kasutas tasuta ühiselamut või soodustusi toitlustamisel ligi 36 tuhat õpilast. Igakuulist toetust sai 17 500 lasterikast ja üksikema. Märgime veel, et tänava kulutatakse õpilaste toetamiseks ligi poolteist miljonit rubla.

Seega on koolikohustuse täitmiseks eeldused olemas ja koolikohustuslikud lapsed käivad kõik koolis. Ainult mõne üksiku lapsega, kes ei taha õppida või keda vanemad tõrguvad kooli saatmast, on ühes või teises rajoonis mõnikord raskusi, kuid nendest saadakse enamasti üle.

Kuid vaatamata sellele, et meil täidetakse kaheksaklassilist koolikohustust, astub igal aastal kooliingist ellu puuduliku haridusega noori. Tähendab, koolikohustust me täidame, sest kõik kooliealised lapsed käivad koolis kuni kohustusliku kooliealõpuni, kuid ometi lahkub osa õpilasi koolist, ilma et nad oleksid selle aja jooksul omandanud kaheksaklassilist haridust. Kes siis lahkuvad koolist ja miks? Et nendele küsimustele vastata, heidame pilgu mõnda kooli.

Harju rajooni Lehmtja 8-klassiline kool on mitu aastat järjest koolikohustuse täielikult täitnud. Ükski kooliealine laps ei ole põhjuseta koolist eemale jäänud. Kuid ometi...

1955. a. 1. septembril alustasid esimeses klassis õpinguid 19 poissi ja tüdrukut. Enamik neist astus esimest korda üle kooliläve, paarile-kolmele aga ei olnud kool enam tundmata maailm — nad alustasid uut kooliaastat 1. klassis juba teist või kolmandat aastat.

Neid oli 19. Kuid mida aasta edasi, seda vähem jäi neid samasse kollektiivi. Teises klassis puudus nende hulgast 4 — jäid esimesse klassi teiseks aastaks. Kolmandas klassis aga oli esialgsest kollektiivist lahkunud 8, neist 6 jäänud kursust kordama esimeses või teises klassis ja 2 läinud teise kooli. Aastast aastasse vähenes pidevalt 1955. aastal 1. klassis õppimist alustanud õpilaste arv. 1962/63. õppeaastaks oli nendest sama kooli 8. klassis jäänud ainult 4 õpilast, kes ka koolikursuse lõpetasid.

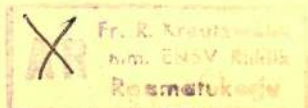
Kuid mis oli saanud ülejäänud viieteistkümnest? Nendest oli teistesse koolidesse siirdunud vanemate elukoha muutuse tõttu 8 õpilast, samas koolis, kuid nooremates klassides õppis 5 õpilast: 2 õpilast viiendas, 1 kuueandas ja 2 seitsmendas klassis. 2 õpilast olid aga koolist lahkunud vanuse tõttu — said 16-aastaseks ja läksid tööle. Koolikohustuslike aastate kestel oli üks neist jõudnud vaevu neljandasse, teine viiendasse klassi. Viiest ülejäänud istumajäänust lõpetas 1964. aasta kevadel üks 8. klassi, kaks jõudsid 8. ja üks 6. klassi, üks aga jäi 5. klassi kolmandat aastat kursust kordama.

Üldpilt koolikohustuse täitmisest Lehmtja 8-klassilises koolis on seega halb. Kuigi koolikohustuslikud lapsed käivad koolis, ei saa kõik neist kaheksaklassilist haridust. 11-st samasse kooli jäänud 1955. aastal esimeses klassis õppimist alustanud õpilasest lõpetas normaalse ajaga 8. klassi 4 ja aasta hiljem veel 1 õpilane. 2 õpilast aga lahkusid koolist puuduliku haridusega. Ülejäänud neljast lõpetab kaheksaklassilise kooli eelduste kohaselt veel 2 õpilast, kuid juba 2 aastat hiljem. Mis saab aga ülejäänud kahest 16-aastasest noorest, kellest üks peaks 1964/65. õppeaastal õppima 6. klassis, teine kolmandat aastat 5. klassis? On küsitav, kas nad jõuavad kaheksandat klassi lõpetada või lahkuvad samuti enne selle lõpetamist, nagu seda tegid nende kaks kunagist klassikaaslast.

Vaatlesime siin ainult ühe kooli ühe esimese klassi õpilaste jõudmist 8. klassi lõpetamiseni. Võib-olla sattusime ühele halvemale näitele. Et aga teisteski koolides tuleb ette samasuguseid olukordi, seda tõendab fakt, et igal aastal lahkuvad koolidest mitu tuhat õpilast, kes on saanud 16-aastasteks, kuid ei ole selle aja jooksul omandanud kaheksaklassilist haridust. Seda hiljem töö kõrval õppides omandada on hoopis raskem.

Sellest otsene järeldus: kui meil koolikohustuse vormiline täitmine on aasta-aastalt paranenud ja olukorraga sel alal võib üldiselt rahul olla, siis koolikohustuse sisulise täitmisel on veel suuri puudujääke.

Nagu näeme, on koolikohustuse sisulise täitmise põhjuseks klassikursuse kordamine. Kui õpetaja jätab õpilase teiseks aastaks samasse klassi, lükkab ta teda juba ühe sammu koolikohustuse mittetäitmise suunas. Kui aga teeme seda korduvalt, saab õpilasest aastate jooksul koolikohustuse mittetäitja. Koolikohustuse täitmine on seega eeskätt pedagoogiline probleem. Koolikohustust suudame sisuliselt täita siis, kui me viime õpe- ja kasvatusprotsessi niisugusele tasemele, et suudame töötada ilma klassikursuse kordajateta.



Enamik õpetajaid on jõudnud veendumusele, et töötada ilma istumajääteta on võimalik ja vajalik. Seda kinnitab õpetajate loov lähenemine õppe- ja kasvatustööle ning otsingud ja taotlused oma pedagoogimeisterlikkuse tõstmiseks, mille tulemusena on sajad õpetajad saavutanud täieliku õppeedukuse. Heade tulemustega on töötatud Tallinna 23. keskkoolis, Puurmani keskkoolis, Rakvere internaatkoolis, Taebla 8-klassilises koolis ja mitmel pool mujal.

Kuid me peame silmas pidama, et võitlus kõrge õppeedukuse eest ei tohi viia hinnete forsseerimisele. Kõrge õppeedukus tähendab kõigepealt võitlust kindlate ja põhjalike teadmiste eest.

Iga õpetaja, iga koolikollektiivi kohus on võidelda selle eest, et kõik õpilased, kes astuvad 1. klassi, lõpetaksid 8. klassi. See on tee koolikohustuse täielikuks täitmiseks. Paljudes koolides aga õpetajaskollektiivid seda ei taotle. Mõnel pool avaldub isegi niisugune tendents, et õpetajad püüavad nn. rasketest õpilastest vabaneda, suunates nad pärast 16-aastaseks saamist koolist välja. Mis nendest edasi saab, see pedagoogid tavaliselt ei huvita. Sageli ei lähe need noorukid isegi tööle, vaid jäävad isa-ema kulul jõudeelu elama.

Kuid kas õpetajad seejuures analüüsivad, miks ja kuidas tekkisid koolis nn. rasked lapsed, kellest püütakse meeleldi vabaneda, kellel isegi sageli soovitatakse pärast koolikohustuse ea ületamist minna tööle või õhtukooli. Sinna suunatakse mõnikord koguni kooliealisi õpilasi. Need õpilased on enamasti kunagised klassikursuse kordajad. Istumajäämise tõttu jäid nad eakaaslastest maha ja sattusid nooremate õpilaste kollektiivi. Klassieast ülekasvanutel võivad tekkida klassikollektiiviga ja õpetajatega vastuolud, mis viivad lõpuks raskete laste kategooriasse. Viimaseks sammuks on siin koolist ärajäämine enne selle lõpetamist.

Õpilaste lahkumine koolist ilma 8. klassi lõpetamata on seletatav paljude koolide õpetajate puuduliku õppe- ja kasvatustööga. Alguse saab see juba algklassides. Loomulik on, et iga normaalselt arenenud laps lõpetab 1. klassi. Ainult erandjuhtudel võiks kursuse kordamine kõne alla tulla. Samasugune on lugu teistegi algklassidega. Kuid igal aastal jääb meie koolide algklassidesse teiseks aastaks mitu tuhat õpilast. On veel õpetajaid, kes panevad 1. klassi õpilastele esimesest koolipäevast alates puudulikke hindeid, arvates, et see ergutab seitsmeaastast last paremini õppima. Nii kaob õpilastel huvi teadmiste omandamise vastu.

Arvamus, et puudulik hinne võib õpilast stimuleerida, on levinud teisteski klassides, mõnel pool koogu kooli ulatuses. Tegelikult on see aga karuteene õpilastele, mis tekitab neis vaenuliku suhtumist koolisse ja soovi õppetööst kõrvale hoiduda.

Seesugune «stimuleerimine» on selgesti näha, kui analüüsida kooli ühe õppeaasta õppeedukuse dünaamikat. Tavaliselt on pilt niisugune, et õppeaasta esimesel poolel on õppeedukus tükki maad madalam kui viimasel veerandil. Kas siis õpilased tõepoolest viimasel veerandil, kui neil ilmnevad väsimusnähud, paremini õpivad kui esimesel veerandil, mil puhanuna õppetööd alustati? Eriti sagedased on stimuleerivad kahed kolmandal õppeveerandil, kus neid õpilastele lahkelt jagatakse. Need on nagu ähvarduseks: kui sa paremini õppima ei hakka, võid jääda kursust kordama või saada suvetöö.

Sagedased on ka juhtumid, kus puudulik hinne pannakse õpilasele mitte tema teadmiste hindena, vaid karistuseks tunnis halva käitumise või mõne muu eksimuse eest. Tegelikult selline «kasvatav» kaks kedagi ei kasvata, vaid avaldab õpilasele otse vastupidist mõju.

Mõnede õpilaste allakäik kulgeb ahelsüsteemis: täna juhuslik kaks, homme juba traditsiooniline kaks, edasi aine kahed, istumajäämine ja kooli poolelijätmise.

Seega võib õpetaja poolt õpilasele sageli põhjendamatult ja vastutustundetult väljapandud puuduliku hinde tulemuseks olla klassikursuse kordamine ja lõpuks kooli poolelijätmise. Sageli aga pedagoogid sellele ei mõtle. Nad ei mõtle sellegi üle, et puudulik hinne on eeskätt nende endi töö resultaat, näidates seda, kuidas nad on suutnud õpilastes teadmiste omandamise vastu huvi äratada, kas nad on kõrvaldanud laste edukat õppimist takistavad tegurid, neid kasvatanud ja õpetava neile selgeks teinud.

Omaette probleem on seegi, kas teiseks aastaks klassi jätmise aitab õpilase teadmistesse jäänud lünki kõrvaldada ja teha temast edaspidi edukalt õppiva noore, nagu tavaliselt istumajäämist püütakse põhjendada. Elu näitab otse vastupidist. Mõnel juhul on sellest tulu, näiteks õpilase koolist eemalejäämise korral pikemaajalise haiguse tõttu. Enamikul juhtudel aga istumajäämisest mingit kasu ei ole. Järgmisel aastal saavad nad sageli samas klassis jällegi puudulikke hindeid ja isegi nendes ainetes, milles nad eelmisel aastal rahuldavalt või koguni hästi edasi jõudsid. Sellest ongi tingitud, et õpilane jäetakse kolmandat aastat samasse klassi. Või kui mitte samas, siis järgmises klassis võib kursust korranud õpilaselt oodata

teiseks aastaks jäämist ja koolist lahkumist enne selle lõpetamist. Seda kinnitavad näitajad vaadeldud Lehmja või ükskõik millisesest teisest koolist.

Sageli on nii, et õpilane jõuab üldiselt rahuldavalt või hästi edasi, raskusi on aga ühe või kahe õppeainega. Ja just need üks-kaks õppeainet saavadki talle takistuseks, et ta kooli ei suuda lõpetada. Kas siis niisugune olukord on normaalne? Ei ole. Istuma jäämise põhjuseks on siin sageli see, et õpetaja ei ole välja selgitanud, miks kaotas õpilane huvi selle õppeaine õppimise vastu, milles ta edasi ei jõua, ega ole individuaalse lähenemisega õpilastele aidanud tal raskusi võita ja enesekindlust tagasi saada. Või jälle kasutatakse istumajätmist karistusvahendina: kes ei taha õppida, jääb kursust kordama ja klassijuhataja vabaneb õpilasest, kellega tal oli palju tegemist ja kes avaldas klassikaaslastele «halba mõju». Ka aineõpetajal on lihtsam, sest küllap õpilane samasse klassi jäädes eelmisest aastast midagi ikka mäletab ja temaga pole tarvis individuaalselt töötada.

Teiseks aastaks samasse klassi jätmise on tänapäeva kooli üks aktuaalsemaid probleeme. Siit saabki alguse koolikohustuse mittetäitmine. Sellepärast tuleb sellesse küsimusse suhtuda suurima vastutustundega. Tuleb mõelda, et kergekäeline istumajätmine läheb kalliks maksma õpilasele, tema perekonnale ja riigile.

Kuidas vältida klassikursuse kordamist ja õpilaste koolist väljalangemist? Õpetaja peamine ülesanne on õppimise vastu huvi äratada. Selleks on tal mitmesuguseid teid ja võimalusi. Ennekõike peab ta õpilast ja tema huvide maailma põhjalikult tundma, looma koolis niisuguse õhkkonna, et õpilane hakkaks kooli armastama, tahaks iga hinna eest koolile head teha. Peame meeles pidama, et õpilane on mitte ainult kasvatuse aine ja objekt, vaid võtab ka ise aktiivselt osa kasvatustööst.

Suuremat tähelepanu tuleb õpetajal pühendada individuaalsele tööle õpilastega. See aitab aegsasti märgata nõrga edasijõudmise ja koolist eemalejäämise põhjusi ja nende kõrvaldamiseks samme astuda. Tihtipeale aga nähakse viga ja selle põhjust liiga hilja, alles siis, kui on juba raske asja parandada.

Õpilaste kindlad ja püsivad teadmised, seega klassikursuse kordamise vältimine ja koolikohustuse sisuline täitmine olenevad õpetaja isikust, tema suhtumisest lastesse, oma töösse ja pedagoogimeisterlikkuse tõstmise. Õpilases tuleb näha inimest kogu tema mitmekülguses, tunda tema võimeid ja kalduvusi, tema ise-loomu nõrku ja tugevaid külgi. Kuidas temast kasvatada igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksust — selles etendab määravat osa see, missugused on õpetaja enda võimed ja teadmised. Nii näeme, et häid tulemusi õppe- ja kasvatustöös on saavutanud just need pedagoogid, kes järjekindlalt rikastavad oma teadmiste pagasit, õpivad tundma kolleegide eesrindlikke kogemusi ning kasutavad neid oma isikupärale ja kohalikele tingimustele kohandatuna töös, need, kes suhtuvad õppe- ja kasvatustöösse loovalt, uurivad, otsivad ja katsetavad ning pedagoogilist mõtet edasi arendavad. Selliste omadustega tahame näha õpetajat, noore põlvkonna kasvatajat.

Sageli ei arenda õpetaja oma kriitikameelt ega analüüsi tehtud tööd. Kuid ei saa olla edasiminekut, kui õpetajas on võimust võtnud enesega rahulolu pisik, kui ta ei suutu oma töösse kriitiliselt ega avasta seal esinevaid vigu.

Õppeedukuse tõusule ja kasvatusraskuste kõrvaldamisele, mis on teineteisega väga tihedalt seotud, aitab kaasa kooli ja kodu sidemete tugevdamine ning pedagoogilise propaganda tõhustamine. Sageli loob õpetaja lapse koduga sideme alles siis, kui on tekkinud kasvatusraskused või õpilane on õppimises klassikaaslastest maha jäänud. Kuid siis on tihtipeale juba hilja, tekkinud puudusi on raske kõrvaldada. Neid puudujääke saame aga vältida, kui õpetajal on kodude ja lastevanematega tihed kontakt, kui ta tunneb laste elu ja tegevust kodus, kust olukorda, vanemate suhtumist koolisse ja kasvatusküsimustesse, nende seisukohti ja tõekspidamisi. Siis suudab õpetaja õigeaegselt nõu ja abi anda nii õpilasele kui ka tema vanematele.

Vahedamaks peab muutuma pedagoogiline propaganda. Paljud lastevanemad seisavad veel selle mõjusfäärist väljaspool. Koolid töötavad enamasti aktiivsemate, kasvatusküsimustes teadlikumate lastevanematega. Need vanemad aga, kellele oleks hädasti vaja asjalikke pedagoogilisi nõuandeid, jäävad lastevanemate lektuuriumidest ja muudest pedagoogilise propaganda üritustest eemale. Kooli kohus on kõik lastevanemad kaasa tõmmata ees seisvate ülesannete täitmisele.

Suur mõjujõud nii halvasti õppivate ja käituvate laste kui ka nende vanemate suhtes on mitmesugustel ühiskondlikel mõjutusvahenditel, nagu lastevanemate komiteel ja selle komisjonidel koolis, vanemate töökoha administratsioonil ja ühiskondlikel organisatsioonidel ning mitmesugustel ühiskondlikel alustel töötavatel komisjonidel. Paraku kasutavad koolid neid võimalusi veel vähe. Seal aga, kus

seada tehakse, on tulemused näha. Seejuures otsivad agaramad koolid ja haridusosakonnad üldsuse kaasatõmbamiseks uusi teid ja võimalusi. Tallinna Mererajoonis näiteks tegelesid möödunud aastal majavalitsuste juures olevad saadikute grupid kasvatusküsimustega. Tänavu lubas iga saadik võtta oma hoole alla ühe või kaks õpilast, kellel on nõrk järelevalve või kes ei taha õppida. Samuti kavatakse majavalitsuse juures korraldada lastevanemate koosolekuid kasvatusküsimustes, kohtumisi rahvasaadikutega jne. Kõik see peaks andma häid tulemusi. Mitmes rajoonis ja linnas töötavad hästi parteikomiteede ühiskondlikud kooliosakonnad, kelle aktiivse tegutsemise tõttu on kõrvaldatud koolide õppe- ja kasvatustööst mitmedki kitsaskohad. Kõiki neid võimalusi tuleb ulatuslikumalt ja järjekindlamalt kasutada.

See, kas õpilane hakkab oma kooli armastama, kas tal on huvi õppimise ja kooliskäimise vastu, oleneb sellest, kuidas on õpilaste elu ja tegevus koolis korraldatud. Karm administreerimine ei ole siin omal kohal. Igati tuleb soodustada ja arendada õpilaste omaalgatust, hoogustada ringide tööd ja isetegevust, seada õigetele rööbastele õpilasorganisatsioonide tegevus. Kui õpilane tunneb end koolipere aktiivse liikmena, kus ta ise võtab osa oma elu ja tegevuse korraldamisest, täidab ülesandeid ühise eesmärgi nimel, siis ei teki tal ka õppimisega raskusi ega esine distsipliini rikkumisi ja muid kasvatushäireid.

Mitmetes koolides on korraldatud vanemate õpilaste šeflus nooremate üle. Tallinna 23. keskkoolis näiteks on igal vanema klassi kommunistlikul noorel oma hoolealune nooremate hulgast. Kui tegemist on õpilasega, kes ei jõua mõnes aines teistega sammu pidada, on šefi kohus teda aidata. Kooli direktsoon pühendab šeflustöö arendamisele väga suurt hoolt. Vanemad õpilased aitavad väiksemate vaba aega sisustada, korraldavad nendele meelelahutusi ja teevad palju selleks, et nooremad hakkaksid kooli armastama, et neil oleks õppimise vastu huvi. Kas niisuguse šefluse korraldamine käib teistele koolidele üle jõu?

Mõistagi ei tohi õpilaste iseseisev tegevus ja omaalgatus õpetajate kasvatusliku mõju piirkonnast välja jääda. Õpetaja suunav ja juhtiv käsi on siingi tarvilik. Kuid ta peab seda tegema väga peenetundeliselt, nii, et see ei hävita laste loomisrõõmu ega initsiatiivi, vaid arendab seda edasi. Õpilane peab tundma end loojana, tegutsejana, otsustajana, tundma sellest rõõmu.

Puudulike hinnete, klassikursuse kordamise ja sellest tuleneva koolikohustuse mittetäitmise probleemiga on senini vähe tegelnud koolide juhtkonnad, haridusosakonnad ja inspektorid. Eeskätt sellega ongi seletatavad eespool märgitud puudused. Vähe on koole, kus on analüüsitud, mis on saanud sellest õpilaskontingendist, kes aastate eest alustas õppimist esimeses klassis. Haridusosakondade sellekohane kontroll ja analüüs on olnud juhuslik, ebapiisav. Kui me ka edaspidi suhtume koolikohustuse sisulisse täitmisel säärase ükskõiksusega, siis ei ole loota, et olukord lähemas tulevikus paraneb. Kuid sel alal esinevad puudused tuleb kõige kiiremas korras kõrvaldada. Tahame loota, et alanud õppeaasta saab siin murranguliseks. Eeldused ja tingimused selleks on olemas. Tehkem kõik selleks, et ükski noor ei lahkuks koolist puuduliku haridusega!

Üldiselt on levinud arvamus, et 5. klassis õppeedukus järsult langeb, nii et paljud õpilased jäävad just selles klassis kursust kordama. Põhjuseks on peetud üleminekut klassisüsteemilt ainesüsteemile ja vanuselistele iseärasustele mittevastavat õpetamist¹ ning märgitud ka maal 4-klassilise algkooli lõpetamisega kaasnevat koolivahetust². Et need probleemid tõsteti üles juba ligi 10 aastat tagasi, pakuks mõningat huvi 1.—8. klassi õppeedukust uuesti analüüsida. Järgnevalt püüame kahe keskkooli — Tartu 5. ja Põlva keskkooli 1.—8. klassi õpilaste õppeedukuse dünaamika analüüsi najal veel kord kontrollida nimetatud faktorite osatähtsust.

Vaatlusel on mainitud koolide õppeedukus klasside kaupa aastail 1955—1963. Mõlemad koolid töötasid uuritava aja vahemikul kahe vahetusega, kusjuures algklassides rakendati klassisüsteemi (välja arvatud vene keel). Õpilaste põhikontingendi moodustavad esimeses koolis linna-, teises maalapsed.

Statistika näitab, et kuigi õppeedukuse protsent klassides õppeaastate kaupa küllaltki suures ulatuses kõigub, on siiski enamasti märgata tunduvalt erinevust 1.—4. ja 5.—8. klasside õppeedukuse vahel. See tähelepanek leiab kinnitust ka vaadeldavates koolides. Tartu 5. keskkoolis oli 1.—3. klassi õppeedukus vaadeldaval perioodil üle 90% või selle lähedal ning 1958/59. õppeaastal jõudis selleni ka 4. klass; 5.—8. klassi õppeedukus ei tõusnud kordagi üle 90%. Põlva keskkoolis oli selleks piiriks 80%, mis lahutab 1.—3. klassi (ja 1958/59. õppeaastast alates ka 4. klassi) vanematest klassidest. Keskmise õppeedukus kogu 8 aasta jooksul oli Tartu 5. keskkoolis 1.—4. klassis 85—96%, Põlva keskkoolis 84—95%. 5.—8. klassis oli see vastavalt 73—78% ja 66—75%. Ka siis, kui jälgime ühe ja sama klassi

¹ E. Koemets, «4.—6. klassi õppeedukuse probleemid». «Nõukogude Kool» nr. 6, 1955, lk. 341.

² K. Saks, «Alg- ja 7-klassiliste koolide koostöö 5. klassi eduka õppetöö kindlustamisel». «Nõukogude Kool» nr. 7, 1961, lk. 510.

Kas ainult 5. klass?

K. SAKS

õppeedukust 1.—8. klassini, saame samasuguse pildi. Õppeedukus langes 2. klassis, 3. või 4. klassis mõnevõrra tõusis, seejärel aga langes tunduvalt 5. klassis ja tõusis veidi 6. ja 7. klassis. Vastupidiseid juhtumeid esineb väga harva. See kinnitab veel kord, et õppeedukus 5.—8. klassis langeb ja 5. klass on languse alguseks.

Statistika näitab selgesti õppeedukuse üldise tõusu tendentsi kooli reformimise aastatel nii 1.—4. kui ka 5.—8. klassis, kuid seejuures säilib endiselt lõhe algklasside ja 5.—8. klasside õppeedukuse vahel, millest võib arvata, et varem esiletõstetud probleemid on jäänud lahendamata. Kas siis õppeplaanid ja -programmid ning õpetamisviisid ikka veel ei vasta vanuselistele iseärasustele? Pigem tuleks oletada vastupidist, et õppeedukuses on saavutatud tõus just tänu kooli ja elu sidemetete tugevdamisele. Aga kas siis ainult üleminekul ainesüsteemile alates 5. klassist halveneb nende õpilaste edasijõudmine, kes lõpetasid 4. klassi ilma kursust kordamata?

Vaatleme lähemalt Tartu 5. keskkooli ühe klassi õpilaste edasijõudmist, kes astusid kooli 1. klassi 1955. a. sügisel ja lõpetasid 1963. a. kevadel esimese lennuna kohustusliku 8-klassilise kooli.

1. septembril 1955 võeti kooli 1. klassi 45 õpilast. Õppeaasta jooksul lahkus koolist 1 õpilane. 2. klassi viidi üle 44 õpilast.

Enne järgmise õppeaasta algust lahkus koolist 7 õpilast, teiseks aastaks jäeti 2. klassi 1 õpilane, seega viidi 3. klassi üle 36 õpilast.

3. klassis jäi kursust kordama 1 õpilane, 4. klassi viidi üle 35 õpilast.

4. klassi kursust ei suutnud lõpetada 3 õpilast, üle viidi 5. klassi 32, neist lahkus enne järgmise õppeaasta algust veel 2 õpilast.

Seega jõudis 45-st 1. klassi astunud õpilasest 5. klassi 30. Kursust oli kordama jäänud 5 ja teistesse koolidesse siirdunud 10 õpilast.

5. klassis jäi nendest 30-st kursust kordama ainult 1 õpilane. 29 üleviidust lahkus suvel 1 õpilane, kes läks teise kooli.

6. klassis jäeti teiseks aastaks 1 õpilane, üle viidi 7. klassi 27 õpilast.

7. klassi jäi teiseks aastaks 1 õpilane, üle viidi 8. klassi 26 õpilast. 8. klassis jäi kursust kordama samuti 1 õpilane. Seega lõpetas 8-klassilise kooli 25 õpilast, s. o. 73,8% nende õpilaste arvust, kes sellesse kooli olid jäänud.

Esialgsest õpilaskontingendist oli lahkunud kooli vahetamise tõttu 11 ja istuma jäämise tõttu 9 õpilast, neist 1.—4. klassis 5 ja 5.—8. klassis 4 õpilast.

Põlva keskkooli 1. klassi astus 1955. a. 1. septembril 31 õpilast, neist lahkus enne 8-klassilise kooli lõpetamist 6 ja kursust jäi kordama 9, kooli lõpetas 16 õpilast, s. o. 64% kooli jäänud õpilastest.

Missuguseid klasse õpilased ei suutnud lõpetada ühe aastaga, nähtub järgnevast tabelist.

Koolid	Klassid							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Tartu 5. keskkool	—	1	1	3	1	1	1	1

Põlva keskkool	3	1	1	—	—	4	—	—
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Saadud andmed ei kinnita 5. klassi määravat osa õpilaste õppeedukuse languses ega näita ka halvemat edasijõudmist vanemates klassides, kuna klassikursuse kordamisi 1.—4. klassis kokku oli mõlemal juhul rohkem kui 5.—8. klassis.

Tartu 5. keskkooli 1. klassi astus 1954.—1958. a. kokku 232 õpilast, neist jäi 1.—5. klassis kursust kordama 50 õpilast: 1. klassis 14, 2. 13, 3. 6, 4. 10 ja 5. klassis 7 õpilast.

Põlva keskkoolis jäi sama aja jooksul 1. klassi astunud 164 õpilasest 1.—5. klassis kursust kordama 53 õpilast: 1. klassis 13, 2. 16, 3. 9, 4. 8 ja 5. klassis 7 õpilast.

Tähelepanu äratav fakt, et mõlemas koolis jäi 54%, seega üle poole kõigist klassikursust kordama jääjaist teiseks aastaks 1. ja 2. klassis, seevastu 5. klassi osatähtsus on üsna väike (14%). On selgesti näha, et kõnesolevatel õpilaskontingentidel ei lange keskmise õppeedukuse protsent järsult, vaid on isegi kõrgem kui algklassides. Sellest võib järeldada, et üleminek 5. klassi ei tähista massilist järsku õppeedukuse langust nendel õpilastel, kes läbisid algklassid ilma kursust kordamata. Miks siis üldine õppeedukuse statistika näitab teist pilti ja viib teistele järeldustele? Muidugi on selge, et ükski kooliklass ei koosne ainult nendest õpilastest, kes astusid omal ajal kooli 1. klassi, vaid tuleb juurde õpilasi teistest koolidest ja klassikursuse kordajaid eelmistest õpilaskontingentidest.

Eelvaadeldud Tartu 5. keskkooli õpilaskontingendiga liitus 2.—8. klassini 47 teiste koolide õpilast. Neist lahkus uuesti koolist 8, klassikursust jäi kordama 13 ja 8. klassi lõpetas 26 õpilast, s. o. 66,6%. Põlva keskkoolis oli juurdetulijaid 50, neist lahkus uuesti koolist 8, klassikursust jäi kordama 22 ja kooli lõpetas 20 õpilast, s. o. 47,6%. Üldiselt on koolivahetuse tõttu õppeedukus ainult veidi halvem, erandiks on aga Põlva keskkooli 5. klass, kuhu tuli naaberalgkoolide liitklassidest 32 õpilast, kellest jäi juba samasse klassi teiseks aastaks 13 ja 8. klassi lõpetas ilma kursust kordamata 13.

Kui eraldi vaadelda veel klassikursuse kordajate edasijõudmist, siis näeme, et Tartu 5. keskkoolis vaadeldava õpilaskontingendiga liitunud 36 õpilasest jäi teistkordselt mitteedasijõudmise tõttu maha 21, lahkus koolist (klassikursust teistkordselt kordamata) 7 ja lõpetas koos normaalselt edasijõudnutega ainult 8. Seejuures

jäid õpilased, kes olid klassikursust korranud 1.—3. klassis, varsti uuesti teiseks aastaks klassi. Samasugune oli olukord Põlva keskkoolis, kus 41-st istumajäänust jäi uuesti kursust kordama 27, lahkus koolist 4 ja lõpetas 8. klassi ainult 10.

Tartu linna koolides 1962/63. ja Põlva rajooni koolides 1963/64. õppeaastal 1.—8. klassis õppinud ülekasvanute edasijõudmise uurimine näitas, et 855 esmakordse klassikursuse kordamise juhtu Tartu linnas ja 738 sellist juhtu Põlva rajooni koolides jaotuvad järgmiselt (%-des):

Rajoonid	Klassid							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Tartu linn	14	20	18	16	18	7	4	3
Põlva rajoon	11	20	20	18	21	7	2	1

Sellest analüüsist nähtub ka, et 5. klass üksi ei valmista seni normaalselt edasijõudnud õpilastele raskusi. Niisama palju või isegi rohkem õpilasi ei suuda ühe aastaga lõpetada ka 2. ja 3. klassi. Seevastu teistkordse klassikursuse kordamise poolest on 5. klass esikohal nii Tartu lin-

nas 29%-ga kui ka Põlva rajoonis 28%-ga, kuid suur on see % ka 4. klassis — 21 (resp. 23%) ja 3. klassis — 18 (resp. 17%). Vähestel õpilastel, kes oma kooliajal veel kolmandat korda istuma jäid, tuli seda teha samuti enamasti 5. või 6. klassis.

5.—8. klassis on õppeedukus üldiselt madalam ilmselt selle tõttu, et nendes klassides jääb uuesti kursust kordama osa neid õpilasi, kes seda tegid juba algklassides. Esitatud andmeist nähtub, et õpilaste valdava enamiku edasijõudmisele ei avalda üleminek klassisüsteemilt ainesüsteemile erilisel halba mõju, küll aga annab end tunda üleminek algkooli liitklassist teise kooli üksikklassi (andmed Põlva keskkooli ja Põlva rajooni kohta).

Teiseks järelduseks on see, et nendel õpilastel, kes juba kord algklassides klassikursust kordavad, on raske ka hiljem teistega sammu pidada. Kuid sel puhul ei etenda üleminek 5. klassi erilisel määravat osa. Klassikursuse kordajate näol koguneb koolidesse ülekasvanud õpilasi, kelle õppeedukusega on pidevalt raskusi.



Nuia keskkooli õpilasbrigaadi nõukogu liikmed aru pidamas.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksam peegeldab kogu koolikollektiivi tööd õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, näitab, kuidas keskkoolilõpetajad tunnevad kommunismi ehitamise ülesandeid ning mõistavad Kommunistliku Partei kui juhtiva ja suunava jõu osa meie ühiskonnas, kuidas nad orienteeruvad rahvusvahelistes ja sisepoliitilistes küsimustes.

Eriti hoolikalt valmistusid abiturientid NSV Liidu ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamiks: olid kordamis- ja konsultatsioonitundides aktiivsed, tõstasid probleeme, lugesid täiendavat kirjandust, uurisid mitmeid programmi tegeliku elu näidete, ajakirjanduse andmete ja allikmaterjalide najal. Mitmetele eksamiküsimustele said õpilased vastuse tootmisettevõtete ning nõukogude ja ühiskondlike organite töö tundmaõppimise teel, samuti üldsuse esindajatega vesteldes.

Lõpueksami kohta tuleb märkida, et eksamipiletid haarasid küsimusi kahest aineksest: NSV Liidu ajaloo ja ühiskonnaõpetusest. See teeb eksami võrdlemisi raskeks. Pealegi on humanitaarainete osas aastast aastasse suurenenud nõuded tunduvalt laienanud NSV Liidu ajaloo eksami küsimuste sisulist mahtu ja iseloomu. Seejuures pidid ajalooõpetajad järgima nõuet, et ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamil ei kontrollita üksnes keskkoolilõpetajate «mälu varamut», vaid ka nende mõtte-teravust, oskust iseseisvalt ja selgelt välja tuua olulisi, peamisi fakte, avada nende faktide põhjuslikud-tulemuslikud seosed, oskust anda esitatud faktidele iseseisvalt hinnangut.

Õpilastel oli eksamil abi sellest, et neil lubati kasutada ajalookaarte, atlasid, statistilisi teatmikke, tabeleid ja teisi abimaterjale, mida õppeprotsessis polnud vaja õppida, kuid mille abil tuli osata opereerida õppetöös ja ka eksamil vastava küsimuse illustreerimisel.

Tänavused ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse eksamid Viljandi rajooni keskkoolides näitasid, et uus õppeaine on oma nooru-

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamil

E. ILMJÄRV,

Viljandi rajooni haridusosakonna inspektor

sest hoolimata õpilaste silmaringi märksa laienanud, neid ideeliselt kasvatanud. Õpilased lähenesid õpitule eksamil lovalt, tõid näiteid lähemast ümbrusest, linnast või vabariigist.

Eksamipileti nr. 4 vastamisel keskendasid Suure-Jaani ja Mustla keskkooli õpilased tähelepanu Venemaa Sotsiaaldemokraatliku Töölispartei III kongressi ajalooliste otsustele, Vene esimese revolutsiooni liikumapanevatele jõududele, revolutsiooni iseloomule. Seejärel rääkisid vastajad tähtsamatest poliitilistest sündmustest 1905. a. suvel ja sügisel, andsid nendele sündmustele hinnangu ja näitasid lõpuks, et tsarismi sõjaline lüüasaamine Vene-Jaapani sõjas tõi selgesti nähtavale tsaarirežiimi rahvavastase iseloomu, mis omakorda süvendas revolutsioonilist kriisi Venemaal. Vastusesse pöörati kodukoha revolutsioonilisi sündmusi. Sellele eksamipiletile vastasid hästi ka Viljandi töölisnoorte keskkooli lõpetajad. Sama pileti ühiskonnaõpetuse küsimusele — NLKP programm ja NLKP Keskkomitee 1963. a. juunipleenumi ideoloogilise töö ülesanded uue inimese kasvatamisel, kommunismiehitaja moraalkoodeksi printsiibid — vastajad tuginesid nendele teadmistele, mis nad olid saanud õpiku X peatükist, partei programmi uurimisest ja tähelepanekutest lähema ümbruse elust, ajakirjandusest jm.

Pileti esimese osa vastamisel rõhutasid eksamineeritavad meie ühiskonna liikmete ideoloogilise kasvatustöö-tähtsust ajal, mil toimub terav ideoloogiline võitlus kommunistliku ja kodanliku ideoloogia vahel, seda, et ideoloogilises võitluses ei saa olla rahulikku kooseksisteerimist. Suure-Jaani keskkooli õpilane kommunistlik noor A. Köpp lõpetas oma vastuse järgmiste sõnadega: «Peaaegu sada aastat tagasi märkis Marx, et sirguva põlvkonna kasvatamisel on määratu suur tähtsus töölisklassi võitlusele kommunismi eest. Kõige eesrindlikumad töölised mõistavad, et nende klassi, järelikult ka inimkonna tulevik on täiesti sõltuv sirguva töölispõlvkonna ideoloogilisest kasvatamisest. Kõikjal, kus kasvatatakse kommunismi ehitava Nõukogude-maa noort põlvkonda — koolipingis, ettevõtete tsehhides, kolhooside farmides —, rajatakse täna teadlikult alust inimkonna tulevikule.»

Ühiskonnaõpetuse piletites olid mitmed küsimused, mille vastused pidid näitama mitte üksnes õpiku materjali head tundmist, vaid ka seda, kuidas tunnevad õpilased NSV Liidu konstitutsiooni. Nii näiteks jutustas Mustla keskkooli õpilane A. Hall Nõukogude kodanike põhiõigusi ja -kohuseid (pilet nr. 23, teine küsimus) käsitledes, kuidas NSV Liidu konstitutsioon määratleb kodanike õiguste garantii, ja selgitas, miks konstitutsiooni 125. paragrahvis on öeldud, et poliitilised õigused ja vabadused antakse kodanikele kooskõlas töörahva huvidega nõukogude korra kindlustamise eesmärgil. Õpilane põhjendas kommunistliku ülesehitustöö konkreetsete näidete varal, et õigus ise on ühtlasi kohustus ja kohustus on samaaegselt õigus. Sisukad olid ka Nuija ja Suure-Jaani keskkooli lõpetajate vastused 23. pileti küsimustele.

Ühiskonnaõpetuse piletite nr. 16, 17, 20 jt. küsimused nõudsid rahvusliku vabadusliikumise eri külgede näitamist. Nende eksamipiletite sisu ja probleemistik on lähedane mitmetele uusima aja ajaloo kursuse teemadele. Eksaminandid (C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkooli 11-b ja 11-d klassist, Viljandi tööliskoorte keskkoolist) väljendasid täielikku arusaamist

ja oskust argumenteerida, miks sotsialistlik maailmasüsteem on rahvusvahelise töölisklassi võitluse peamine saavutus. Nad oskasid välja tuua sotsialistliku süsteemi arenemise seaduspärasusi. Neil on õige käsitlus maailma kommunistliku ja töölisliikumise arenemise vahekorra ja rahvusliku vabastusliikumise eesmärkidest.

Keskkoolide lõpetajad oskasid põhjendada, miks rahulik kooseksisteerimine on inimühiskonna arengu objektiivne paratamatus, ja loetlesid ülesandeid, mis Nõukogude Liidu Kommunistlikul Parteil on täita rahvusvahelistes suhetes. Õpilaste argumentatsioon, esitatud seisukohtade põhjendamine oli seostatud näidetega ajaloost, eriti aga tänapäevast.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamitel kuuldu põhjal võib teha järelduse: ühiskonnaõpetus üldistab kõiki koolis omandatud teadmisi ja aitab seega kujundada õpilaste terviklikku maailmavaadet, näitab neile kätte kindla suuna eluks. Õpilastel on tekkinud hoopis suurem huvi kommunistliku ülesehitustöö probleemide vastu ja nad on igati valmis suurest ülesehitustööst osa võtma. Õpilased on ideeliselt kasvanud.

Kuid eksamid aitasid näha ka vigu ja puudujääke keskkoolilõpetajate, tulevaste kommunistmehitajate teoreetilises ettevalmistuses.

Mõnede keskkoolide ajalooõpetajad suunasid pileti nr. 23 puhul õpilasi välja tooma kogu NSV Liidu industrialiseerimise käiku 1928. aastast 1941. aastani, rääkima esimese ja teise viisaastaku tulemustest jne. Tegelikult oleks tulnud siin küsimusele hoopis teisiti läheneda. Õigesti talitasid Mustla, Nuija ja Suure-Jaani keskkooli ajalooõpetajad, kes juba õppimise ajal juhtisid õpilaste tähelepanu sellele, et küsimusele vastamisel tuleb anda ennekõike lühike ülevaade, mil määral oli NSV Liidu rahvusvaheline olukord 1925. aastaks kindlustunud, ning seejärel näidata partei XIV kongressi tähtsust seoses sotsialismi ülesehitamise leninliku plaaniga ja sotsialistliku industrialiseerimise kursiga NSV Liidus. Edasi tuli peatuda industrialiseerimise põhiülesandel ning selgitada, milleks oli tarvis industrialiseerida. Ja lõpuks ise-

loomustada industrialiseerimise üldisi tulemusi ja tähtsust meie maal kogu sõjaeelseste viisaastakute osas tervikuna.

Eksamid näitasid, et nii Eesti NSV kui ka NSV Liidu ajaloo mõningaid küsimusi on tarvis süvenenumalt käsitleda. Näiteks oskasid õpilased jutustada oktoobriülelõhest, kuid ei osanud kuigi konkreetsetl kõnelda nõukogude võimu kindlustamisest Eestis 1917.—1918. a. (pilet nr. 13). Ei osatud Eesti NSV ajalugu orgaaniliselt siduda NSV Liidu ajalooa. Mitmel puhul oli õpilastel raskusi vastamisel küsimusele «Eesti kodanlik diktatuur» (seoses pileti nr. 28 esimese küsimusega). Ei osatud põhjendada, miks Nõukogude Eesti territooriumil selline periood üldse tekkis.

Nõrgemini tunnevad õpilased sündmusi 1917. a. veebruarist oktoobrini. Raskusi tekitab Aprilliteeside sisu ja loosungi «Kogu võim nõukogudele» mõistmine. Mõnel puhul oli raskusi nõukogude võimu dekreetide sisu avamisega, samuti kodusõja-aastate sisepoliitiliste küsimuste analüüsimisel. Järgnevast ajajärgust tuleks rohkem tähelepanu pöörata edaspidi uue majanduspoliitika olemuse sügavamale selgitamisele, et õpilased mõistaksid selle põhiolemust ja eesmärki.

Ilmnes ka, et õpilased tunnevad halvasti Nõukogude konstitutsioonide ajalugu. Nad ei tea, et Nõukogudemaal teataval ajavahemikul polnudki konstitutsiooni, konstitutsiooni ülesannet täitsid siis dekreedid ja deklaratsioonid. Ei osatud ka võrdlevalt esitada konstitutsioonide sisulisi erinevusi.

Raskusi oli mõistetega. Neid osati küll defineerida, kuid nende sisu ei mõistetud ajas ega ruumis. Sellest järeldub, et paljudel õpilastel ei ole veel selged ajaloolise arenemise seaduspärasused, selle peamised etapid ja see, mis seda arenemist üldse põhjustab.

Takerduti niisuguste mõistete nagu revolutsiooniline situatsioon, streigivõitlus, kultuurirevolutsioon, proletariaadi demokraatia, föderatsioon, autonoomia jt. lahtimõtestamisel. Ei osatud seletada, missugune erinevus on mõistete proletariaat ja tööliklass vahel. Ei teatud ka neid erinevusi, mis eksisteerivad Nõukogude riigi ja

rahvademokraatliku riigi poliitilises korras.

Uus ajaloo kursus näeb ette kommunistliku ülesehitustöö kaasaegse etapi palju põhjalikuma käsitletu koos Kommunistliku Partei osa selgitamisega maailma ajaloos. Näib, et edaspidi tuleb õppeprotsessis konkreetsemalt ja detailsemalt peatuda vastavate ajaloopeatükkide juures.

Kommunismi ehitamise teoreetiliste aluste kohta käivate küsimuste vastamisel ilmnenu puudujäägid õpilaste teadmistes osutavad teatud puudustele ajaloo, eeskätt teadusliku kommunismi tekkimise aluste õpetamisel. See näitab, et need teemad tuleb hoopis põhjalikumalt läbi töötada ja luua tihedam seos ühiskonnaõpetusega. On tarvis tuua veenvaid näiteid selle kohta, kuidas rakendatakse partei programmi teoreetilisi seisukohti praktikas. Paraku on õpilastel sellealaste näidete toomisega raskusi. NSV Liidu kultuuriküsimuste käsitlemisel ei osanud õpilased välja tuua, et kultuurirevolutsioon NSV Liidus on sotsialistliku ülesehitustöö lahutamatu koostisosa.

Raskusi valmistasi õpilastele veel uued ühiskondlikud suhted ja selle küsimuse seostamine elust võetud faktidega. Ei osatud seletada, milles väljendub elutase pidev tõus meie ühiskonnas ja missugust osa etendavad elutase tõusus ühiskondlikud tarbimisfondid.

Lõpuks tuleb märkida, et paljudel juhtudel jättis soovida keskkooliõpetajate väljendusoskus. On aeg mõelda sellele, et kõnekunsti aluste õpetamine oleks keskkoolide lõppklassides kohustuslik aine. Kõnekunsti praktikaks aga on head võimalused komsonõliorganisatsioonis, õpperingides, eeskätt koolide juures tegutsevates lektorite gruppides. On tarvis, et keskkooli lõpetanu oskaks avalikkuse ees esineda nii, et ta suudaks kuulajaid mõjutada mitte ainult oma mõtete loogilise ja keeliliselt korrektse esitamisega, vaid puudutada ka tunnete sfääri, tekitada kuulajais emotsioone, anda isegi kõige kuivemaid fakte edasi kujukalt, piltlikult.

Eelmise õppeaasta tulemustega võrreldes on märgata ajaloo- ja ühiskonnaõpetusalase ettevalmistuse paranemist. Selleks on

kaasa aidanud NLKP Keskkomitee otsused ideoloogilistes küsimustes.

Tootmisõpetusega keskkoolides tugine takse kogu õppeprotsessis üha rohkem teaduse ja tehnika uusimatele saavutustele, kommunistliku ülesehitustöö rikkalikele kogemustele. Paremad õpetajad, nagu H. Parksepp Nuija keskkoolist, V. Vissor Mustla keskkoolist, A. Iidla Suure-Jaani keskkoolist, E. Abolmasova ja S. Jänes Viljandi keskkoolist, E. Kuusmik ja E. Eliste Viljandi töölisnoorte keskkoolist jt., kes mõistavad õigesti ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ülesandeid ning kes pidevalt täiendavad oma teadmisi filosoofia ja poliitökonoomia alal, samuti juriidilisi ja üldpoliitilisi teadmisi, täiendavad süsteemikindlalt ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetamise meetodikat. Nad kasutasid ühiskonnaõpetuse tundides oskuslikult ilukirjandust, mis on heaks vahendiks õpilastes nõukogude patriotismi ja internatsionalismi

kasvatamiseks. Õpilastega korraldati ekskursioone riigivõimu kohalikesse organitesse ja valitsusasutustesse, kutsuti rahvasaadikuid klassi, et vestelda nende tegevusest, tegutsesid õpilaste poliitringid jpm. See kõik aitas täiendada õpilaste teadmisi. Nendes koolides, kus töötavad edukalt ajaloo- ja poliitring, kus on tehtud katseid korraldada kõnevõistlusi (Nuija, Mustla, Suure-Jaani) jnr., vastasid õpilased eksamil märksa paremini. Kuid kõik võimalused pole veel ammendatud.

Analüüsimisel esiletõudud vead ja puudused kõnelevad ise endi eest ja neist ei tohi niisama mööda minna. Iga ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja peab analüüsima eksami tulemusi ning leidma puudused senises töös, et uuel õppeaastal neid vältida. Paremate töötulemuste saavutamisel olgu meile teetähiseks NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsused.

Käesoleval aastal nõuti lõpueksamite piletites esmakordselt ainete kasutamise seostamist nende omadustega. Kuna seni kasutusel olnud keemiaõpikud vastavaid teemasid sellest seisukohast ei käsitlenud, tuli õpetajatel kordamisel suurt tööd teha, et anda õpilastele sellekohaseid teadmisi. Tuli otsida palju lisamaterjali kirjandusest ja kohandada seda vastavalt nõuetele.

Kuulanud õpilaste vastuseid keemia lõpueksamitel, võib teha järelduse, et mitmetes koolides on õpetajad suutnud oma kasvandikele anda põhjalikke ja elulähedasi teadmisi. Kahjuks oli aga ka veel niisuguseid koole, kus õpilased andsid väga pinnapealseid ja konarlikke vastuseid, ei osanud seostada ainete kasutamist nende omadustega.

Leidus õpilasi, kes bensooli kasutamisest rääkides kirjutasid võrrandi bensooli alküleerimise ja sulfureerimise kohta, nimetades, et saadud sulfohapete soolad — sulfonaadid — on uute pesemisvahendite aktiivained. Bensooli omadust liitumisreaktsiooniks klooriga näi-

Tähelepanekuid keemia- eksameilt

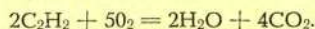
E. ROONI ja S. RANDMAA

dati taimekaitsevahendi heksakloraani tootmisel. Ka õpetaja küsimustes: „Miks võib kontsentreeritud lämmastikhapet transportida alumiiniumtaaras?“ või „Miks värvitakse naftahoidlaid alumiiniumvärviga?“ peegeldub õige lähene mine antud teemale (Tallinna 20. keskkool).

Allpool paar näidet sellest, kuidas oleks võinud käsitleda atsetüleen kasu-

žamist ja omadusi, millel põhjeneb selle kasutamine (piletid 1 ja 2).

1. Atsetüleenil omadust hapnikus põleda ja seejuures väga kõrget temperatuuri tekitada kasutatakse metallide keevitamisel ja lõikamisel.

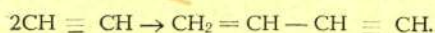
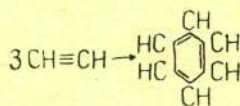


2. Kuna atsetüleen on küllastumata süsivesinik, siis kasutatakse tema omadust anda liitumisreaktsioone vesinikuga, halogeenidega ja halogeenvesinikuga paljudes orgaanilistes sünteesides:

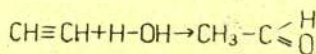
a) $CH \equiv CH + Cl_2 \rightarrow CHCl_2 - CHCl_2$ — tetraklooretaan, mida kasutatakse lahustina;

b) $CH \equiv CH + HCl \rightarrow CH_2 = CHCl$ — vinüülkloriid, mida kasutatakse lähteainena plastmassi — polüvinüülkloriidi — ja kloriinkiu tootmisel.

3. Küllastumata süsivesinikuna iseloomustab atsetüleenil võime polümeriseeruda. Astmelist polümerisatsiooni kasutatakse bensooli struktuuri tõestamisel ja vinüülatssetüleenil tootmisel, mis on lähteaineks nii kloropreen- kui ka butadien-kautšuki sünteesil:



4. Suure praktilise tähtsusega on Kutšerovi reaktsioon, mis põhineb atsetüleenil omadusel ühineda veega elavhõbeda soolade juuresolekul:



Saadud atseetaldehüüdi redutseerimisel võib saada etüülalkoholi, oksüdeerimisel aga äädikhapet. Viimane on teatavasti lähteaineks astetooni, orgaanilise klaasi, atsetaatsiidi jms. tootmisel.

Väga paljudel juhtudel ilmnesid vastustest õpilaste raamatulikud teadmised. Näiteks äädikhapet ja etüülalkoholist rääkides ei lausunud sõnagi nende omadustest moodustada estreid. Õpikut lehitsetes näeme, et seal vastavate teemade

juures estritest juttu ei ole, sest neid käsitletakse eri peatükis, õpilased aga ei oska varem õpitut uuega siduda.

Teatavasti on anorgaanilise keemia õpetamise põhialuseks perioodilise seaduse ja elementide perioodiline süsteem, orgaanilise keemia õpetamisel aga A. Butlerovi orgaaniliste ainete ehituse teooria. Mõlema õige käsitlemine keemia õpetamisel on suureks abiks õpilaste materialistliku maailmavaate kujundamisel, sest nad näitavad kujukalt ainete kvaliteedi sõltuvust kvantiteedist. Ilmselt ei ole aga neid küsimusi õppeprotsessis küllaldase põhjalikkusega käsitletud, sest õpilaste vastused sellel teemal jäid üsnagi pinnapealseks. Vähe on seotud perioodilise seaduse aatomi ehitusega. Õpilased esitasid enamasti perioodilise seaduse Mendelejevi sõnastuses ja rääkisid perioodilise süsteemi ehitusest, selle asemel et tuua välja keemiliste elementide ja nende omaduste sõltuvust keemiliste elementide aatomite ehitusest.

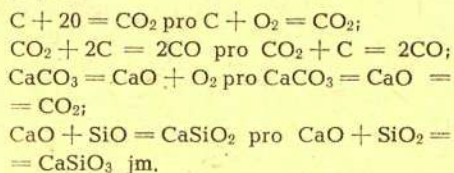
Ka leelismetallide ja halogeenide omadustest rääkides ei toodud välja nende sõltuvust aatomi ehitusest ega kasutatud positiivse ja negatiivse valentsi mõistet. Enamasti räägiti vastavate elementide hapniku- ja vesinikuühenditest, mille üldvalemid leiti perioodilise süsteemi tabelist. Halvem on aga see, et õpetajad ei pööranud tähelepanu õpilaste niisugustele vastustele, milles väideti, et halogeenid võtavad vastu elektrone ja muutuvad inertseks (Tallinna 2. keskkool) või et metalle iseloomustab väike elektronide arv (Tallinna 46. keskkool).

Paljudel ei ole selge keemilise elemendi mõiste. Räägiti, et element, andes ära elektrone, muutub positiivselt laetud iooniks, või elemendid astuvad keemilisse reaktsiooni; elementide omadused on perioodilises sõltuvuses nende kaalust jne.

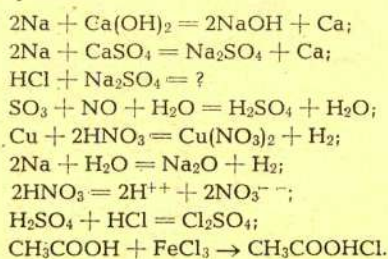
Orgaaniliste ainete ehituse teooria käsitlemist iseloomustas näidete vähesus. Toodi näiteid valentsi ja aatomite kindla järjestuse kohta molekulis. Kuidas aga sõltuvad ainete omadused molekuli ehitusest ja mida võib järeldada aine omaduste kohta, kui on teada tema molekuli ehitus, seda enamikul juhtudel näidete

varal ei põhjendatud. Siin võiks tuua järgmise näite. Teades aine molekulaarvalemist C_2H_6O ei saa veel otsustada tema omaduste üle. Kui aga katsetamisel selgub, et reaktsioonil Na-ga eraldub temast vesinik ja äädikhappega reageerides annab ta meeldiva lõhnaga vedeliku — estri, siis on meil tegemist etüülalkoholiga CH_3-CH_2-OH . Nende omaduste puudumisel on aineks dimetüüleeter CH_3-O-CH_3 . Või vastupidi: vastava aine omadusi tundes võib otsustada tema molekuli ehituse üle.

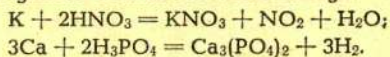
Haapsalu 1. keskkooli 11-a klassi õpilaste vastuseid kuulates jäi mulje, et teadmised on üsna pinnapealsed. Ainete kasutamise kohta toodi ainult kõige napolisõnalisemaid näiteid ja sellekski kasutati keemiaklassis olevaid tabeleid (äädikhape, väävelhape jt.). Tabeleid ei oleks pidanudki eksamiruumis olema, sest õpilastel oli nii täielik mahakirjutamise võimalus. Ainete kasutamist ei osanud õpilased seostada nende ehituse ja keemiliste omadustega. Palju raskusi oli selle kooli õpilastel reaktsioonivõrrandite kirjutamisega. Tahvlile kirjutati järjest:



Tallinna 46. keskkooli abiturientid kirjutasid:

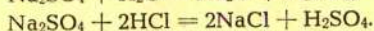
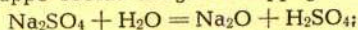


Mineraalväetiste saamist aga selgitati järgmiste reaktsioonivõrranditega:

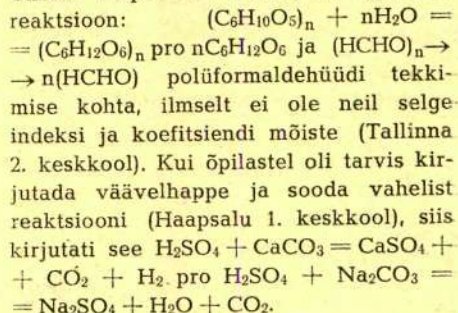


Tüüpilisteks vigadeks olid reaktsioonivõrrandid, milles soolad reageerivad oksiididega või veega, või tugevama

happe soolad nõrgema happega, näiteks:



Uheks tüüpiliseks veaks on õpilastel reaktsioon:



Pika mõtlemise tulemusena jäi sooda valemiks lõpuks $NaCl_2$. Järeldus: aine ei ole sisuliselt omandatud, kuid nimetatud klassi õpilased jõuavad kõik keemias edasi.

Ülesannete lahendamise käik peab ka eksamil olema kõigiti korrektne, mitte-aga järgmine: $2Fe_2O_3 = 4Fe + 3O_2$

272—224

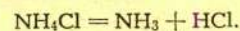
x—33

Vastus $\approx 4T$ (Haapsalu 1. keskkool).

Ülesande lahendusest ei ilmnenud, kuidas arvestati ainete molekulaaralud ja millest on tingitud viga $2Fe_2O_3 = 272$ pro $M2Fe_2O_3 = 2(2.56 + 3.16) = 320$.

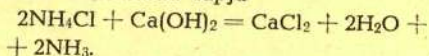
Mõnes koolis (Tallinna 2. keskkool) on ülesannete lahendamisel kasutusel hapnikühiku mõiste. Ilmnes asjaolu, et protsentülesannetega on teiste ülesannete tüüpidega võrreldes rohkem raskusi. Ilmselt tuleks matemaatikaõpetajatel protsentide õpetamisele senisest palju rohkem tähelepanu pöörata (keemiaõpetaja ei ole selle jaoks aega ette nähtud).

Ülesannete tekstide koostamisel lähtutagu meid ümbritsevast elust ja mõeldagu sellele, kas ülesande sisu vastab tegelikkusele. Tallinna 46. keskkoolis näiteks oli koostatud järgmisesisuline ülesanne: Kui palju ammoniaki saadakse tehnilise ammoniumkloriidi lagunemisel, kui see sisaldab teatud protsendi lisandeid?



Selle ülesande koostamisel ei ole arvestatud, et see pole praktiliselt teostatav, sest tekkinud ammoniak ja kloor-

vesinik ühinevad kohe jälle omavahel. Ka koolis ettenähtud praktilises töös kasutatakse tekkiva kloorvesiniku sidumiseks kustutatud lupja



Või teine ülesanne samast koolist: Mitu grammi vaskhüdrosiidi saadakse 20 g naatriumhüdrosiidi reageerimisel 60 g vasksulfaadilahusega? Tegemist on vasksulfaadilahusega, kuid pole näidatud, kui palju vasksulfaati on lahuses. Nii jääbki arusaamatuks, kuidas ülesannet lahendada.

Tallinna 42. keskkooli õhtuses osakonnas oli antud ülesanne: Mitu grammi nitrobensooli võib saada 78 g bensoolist, kui bensool sisaldab 20% aherainet? Ilmselt pole õpetajal selge, et aheraineks nimetatakse maavara hulgas esinevat väärtusetut kivimit.

Eksamitel ilmnes ka asjaolu, et õpetajatel ei olnud käepärast ülesannete lahendused, mõnel puudusid vastused ja ülesanne tuli kiiruga lahendada eksami ajal. Nii võis aga õpetaja eksida. 46. keskkoolis oli õpetajal olemas kõikide ülesannete korrektne lahenduskäik ja õpilaste ülesannete kontrollimine seetõttu väga hõlpus.

Eksami heaks kordaminekuks aitab kaasa ümbrus. Meeldiv oli istuda Tallinna 46. ja 20. keskkooli eksamiruumides, kus kõik oli kaunis. Iga vastaja laual asetses vaas lilledega. Katseteks vajalikud riistad olid säravalt puhtad, kemikaalid paigutatud eraldi laudadele ja rühmitatud ainete klassifikatsiooni alusel. Nii leidsid eksaminandid vajalikud vahendid kergesti kätte. Et õpilaste mälu mitte üleaurusega koormata, oli keemiaklassi paigutatud Mendelejevi elementide perioodilise süsteemi tabel, ainete lahustuvuse tabel ja metallide aktiivsuse rida. Õige on kasutada eksamil ka tabeleid, eriti sünteeside kohta, kuid need tuleks valida sellised, mis ei ole õpilastele etteütlevad. 46. keskkoolis näiteks kirjutas õpilane stendilt ära indikaatorite värvused erinevates kesk-

kondades. Teiselt stendilt sai ta maha kirjutada kõikide väetiste nimetused ja valemid.

Õigeks ei saa pidada õpetaja nõuet lasta õpilasel selgitada tööstuslikke protsesse ilma tehnoloogilist skeemi kasutamata, kartusest, et ta võib sealt midagi maha lugeda (Tallinna 2. keskkool). Õpilane peab oskama just skeemi põhjal iseloomustada vastavat tööstuslikku protsessi, kusjuures pole vaja nõuda, et ta üksikute seadmete järjestust mehhaaniliselt meeles peaks. Oluline on tunda vastavas keemiatööstuses toimuvat protsessi üldist tehnoloogiat ja põhiprintsiipe.

Katsete sooritamisest võib teha järelduse, et enamikus koolides on praktiliste tööde osatähtsus õppeprotsessis suurenenud. Eeskujulik katsetehnika tundmine paistis silma Tallinna 20. ja 46. keskkoolis. Tallinna 6. keskkoolis nõuti katsetes toimuvate protsesside põhjalikku selgitamist. Õpetaja küsis: „Miks me lisame vesiniku saamisel väävelhappele vasksulfaadilahust?“ Õpilane kirjutas tsiingi ja vasksulfaadi vahelise reaktsiooni võrrandi ja selgitas, et eralduv vask moodustab tsiingiga galvaanilise elemendi. Esines aga ka juhtum, kus õpilane valas tahke reaktiivi pudelist peopesale ja hakkas siis seda sõrmede vahel leeknõela külge „monteerima“. Leidub veel õpetajaid, kes lubavad kasutada hapnikühikut ja Ca^{++} , kasutavad oma kõnes väljendeid «klooriioon» ja „algaine“ või selgitavad, et väävelhappe tootmisel ei juhita SO_3 vette sellepärast, et lahjendatud väävelhapet pole kasulik saada. Teatavasti aga ei reageeri SO_3 antud tingimustel veega, mistõttu teda lahustatakse kontsentreeritud väävelhappes.

Uheks peamiseks nõudeks õpetaja töös on pidev enesetäiendamine. Eriti aga dikteerib meie ajastu keemia ja keemiatööstuse kiire areng seda keemiaõpetajaile. Seepärast peaksid kõik keemiaõpetajad järjekindlalt osa võtma keemiasektsiooni tööst.

Õpilaste komsomoliorganisatsioonides on võistlus kommunistlike noorte ühiskondliku aktiivsuse suurendamise läbiproovitud meetodiks. Just sellepärast otsivadki komsomolikomiteed ja pedagoogilised kollektiivid pidevalt häid võistluse organiseerimise vorme ja uurivad selle meetodikat. Paraku ei saa veel öelda, et õpilaste, kommunistlike noorte võistlust korraldataks kõikjal õigesti, kooli komsomoli eripära arvestades.

Koolide komsomoliorganisatsioonides peetavate võistluste tüüpilisemad puudused on järgmised.

1. Omaette võistluste korraldamine komsomoliorganisatsiooni üksikutele piiratud tegevusaladel. On koole, kus üheaegselt korraldatakse terve hulk võistlusi kõige erinevates, sageli lihtsalt väljamõeldud asjades. Kommunistlikud noored võistlevad parima sanitaarse olukorraga klassi nimele, vanapaberi kogumises, korrapidamises, isetegevuses, liikluseeskirjade tundmaõppimises jne. Seejuures ei tea nad aga tihtipeale, missugune on ühe või teise võistluse aeg, ja ajavad segi nende tingimused. Raske on niisuguste võistluste efektiivsusest kõnelda. Nende rohkuses valgub laiali peamine, see, mille eest komsomoliorganisatsioon võitleb, automaatse kokkuvõtete tegemisega aga kaob võistluse mõte.

2. Tootmises töötavate komsomoliorganisatsioonide sotsialistliku võistluse kogemuste mehhaaniline ülekandmine kooli. Pärast seda, kui komsomoliorganisatsioonid tootmises asusid võitlema kommunistliku töö eest, otsustasid ka mitmed koolide komsomoliorganisatsioonid kommunistliku töö kollektiivi nimetuse eest võitlema hakata. Päril selge on, et tootmise ja kooli komsomoliorganisatsiooni töö ülesannete erinevus tingib erinevuse ka nende ülesannete lahendamise viisides. Seda aga ei arvestanud mitmed selle võistluse organiseerijad koolides, asudes niiviisi primitivismi ja tootmises peetava võistluse vormide trafaretse kooperimise teele.

3. Võistlusvormide oskamatu valik koolide komsomoliorganisatsioonides. Üheks vormiks on kohati ikka veel võistlus punktide järgi. Kõik näeb välja väga lihtne: iga kasuliku teo eest määrab spetsiaalne komisjon või staap teatava arvu punkte või palle. Esikoht antakse grupile, kes on saanud kõige rohkem punkte. Ja just selles ongi oht. Niisugune utilitaarne lähenemine ühiskondlikult kasuliku tegevuse hindamisele viib selleni, et kommunistlikud noored hakkavad kõike punktide pärast tegema. Komsomoliorganisatsioonis levib punktomaania epideemia, jaht arvuliste näitajate järele, ilma et pöörataks tähelepanu sellele, mis nende taga on.

Sotsialistliku võistluse aluseks komsomoliorganisatsioonis peavad olema võistluse leninlikud printsiibid. Tähtsamad neist on: võetud kohustuste konkreetlus, osavõtu vabahtlikkus, avalikkus võistluse käigu valgustamisel ja kokkuvõtete tegemisel, võistluse massilisus, üldiselt kasulik suunitlus ning eesmärkide ja ülesannete mõistmine osavõtjate poolt.

Just nii ongi korraldatud võistlus paremates komsomoliorganisatsioonides.

Võistluses eristatakse kolme etappi: selle ettevalmistust, käiku ja kokkuvõtete tege-

Võistlus kooli komsomoli- organisatsioonis*

* Lühendatult ja kohandatult peatükk L. Kornešovi raamatust «Комсомольская организация школы». Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia väljaanne. Moskva, 1963.

mist. Ja kõik need etapid on olulised, kui korraldajad tahavad, et võistlus saavutaks seatud eesmärgid. Võistluse ettevalmistamine kätkeb endas teatava ettevõtmiste ringi, mille eest kommunistlikud noored hakkavad võitlema, komsomoliaktiivi kaasatõmbamise võistlustingimuste väljatöötamisele ja võistlustingimuste selgitamise õpilastele. Sel etapil valitakse õpilaste-aktivistide hulgast võistlust organiseeriv keskus. Teisel etapil täidavad võistlejad endale võetud kohustusi. Võistluse korraldajad aga tagavad võistluse käigu valgustamise koosolekutel, seina- ja välklehtedes ning sellekohastel stendidel. Tähtis on paremaid õigeaegselt kiita, mahajääjaid abistada ja mittepüüdlike suhtes kollektiivi mõjujõudu rakendada. Ja lõpuks kolmas, lõpuleviiv etapp. See on mitte ainult lihtne kokkuvõtete tegemine, vaid omalaadne trampliin üleminekuks uutele, omadustelt veelgi kõrgematele tegudele. Seepärast peab asjalikkus kokkuvõtete tegemisel ühinema pidulikusega — on ju õpilaste komsomoliorganisatsiooni tänase päeva kroonikasse lisandunud jälle üks, olugi väike lehekülg.

Mis kuulub õpilaste komsomoliorganisatsioonis peetava võistluse sisusse? Selles on tõsiselid lahkarvamusi. Paljude aastate kogemused näitavad, et ei ole otstarbekas õpilasi õppeedukuses võistleva kutsuda. Eeskujulik õppimine on õpilaste otsene kohustus, nende kohus ühiskonna ees. Seda hindab õpetaja igal üksikul juhul kõigis meie maa koolides kehtiva ühtse süsteemi põhjal. Arusaamist, et tarvis on hästi õppida, kasvatatakse õpilases tema esimesest koolipäevast peale kõigi nende kasvatustöö meetodite ja vahenditega, mis on õpetaja, ühiskondlike organisatsioonide ja lastevanemate kasutuses. Õppida südametunnistuse järgi, mitte aga kõrgete hinnete või kiituse pärast, õppida nii, et ollakse veendunud teadmiste kasulikkuses ja nende vajalikkuses tulevasele kommunismiehitajale — ainult niisuguse lähenemise korral võistlusele teadmiste eest võib õpilastes kasvatada õiget suhtumist õppimisesse. Kuid, väidavad paljud pedagoogid, õppeedukus on ju kooli töö üks peamisi näitajaid. Kõrge tootlikkusega töö tehases — see on ju samuti iga töölikollektiivi liikme otsene kohus. Seal aga on see sotsialistliku võistluse peatingimuseks. Kas siin ei ole vasturääkivust?

Meie arvates ei ole. Nähtavasti on asi selles, et õpilase töö õppimisel ja töölise, kolhoosniku või teenistuja töö on töö täiesti erinevad ja võrreldamatud liigid. Nende vahel on võimatu tõmmata paralleele. Tööline suurendab töö tootlikkust mitte ainult tänu oma isiklikele omadustele. Talle on suure tähtsusega eesrindlike kogemuste, uue tehnika ja tootmise tehnoloogia kasutuselevõtmine, ratsionaliseerimistegevus ja novaatorlik liikumine. Kuid see kõik sõltub ka temast endast, sest tema on ettevõtte peremees. Õppeprotsessi täiustab õpetaja. Õpetaja võtab kasutusele uusi õppemeetodeid, õpetab õpilastele kõige ratsionaalsemaid võtteid programmimaterjali omandamiseks. Õpilaste hea õppeedukus sõltub tunduval määral ja eelkõige õpetaja isiklikest omadustest, nagu tema teadmistest ja oskusest õpitavat õpilastele elavalt ja kergesti arusaadavalt esitada, tema nõudlikkusest ja paljudest teistest tingimustest, mis ühendatakse kahte sõnasse: professionaalne meisterlikkus. Niiviisi muutub võistlus õpilaste edasijõudmises tegelikult alati võistluseks õpetajate vahel.

Ent õppimisesse suhtumine on ikkagi ja alati koolis peetava võistluse «kaaslaseks». Mõjuvad ju töö, mitmekülgne klassiväliline tegevus, õpilaskollektiivi mono-liitus, tema oskus ülesandeid valida ja neid õigesti lahendada, s. o. see, mille pärast võistlus korraldatakse, viljakalt noortes teadmishimu ja oma kohustustesse õige suhtumise kasvatamisele.

Kõige otstarbekam on õpilaste, kommunistlike noorte võistlust korraldada komsomoliorganisatsiooni kõigi ühiskondlikult kasuliku tegevuse aladel. See annab igale kommunistlikule noorele võimaluse võistlusest osa võtta vastavalt oma võimetele ja kalduvustele, eraldumata seejuures kollektiivist. Võistlusest võtab iga kommunistlik noor osa kui oma komsomolikollektiivi esindaja.

Vastuse küsimusele, missugustel aladel võistelda ja missugused peavad olema võist-

luse tingimused õpilaste komsomoliorganisatsioonides, annavad Moskva linna komsomoliorganisatsioonide töökogemused.

Koolide komsomoliorganisatsioonide võistlus kuulutatakse seal välja eesmärgiga parandada kooli komsomoli organisatsioonilist tegevust, tõsta tema võitlusvõimet, iseisvusust ja initsiatiivi, samuti osatähtsust õpilaste ideelis-poliitilises ja töökasvatases, võitluses teadmiste eest ning mitmekülgse ja sisuka tegevuse organiseerimisel õpilaste huvialade järgi.

Võistluse deviisiks on: «Me hakkame elama kommunismi ajal, me ehitame kommunismi.» Üldisest võistlusmäärusest lähtudes töötab iga kooli komsomoliorganisatsioon välja oma konkreetset kohustused. Et võistluse ülesannetest, osavõtjaist ja organiseerimise metoodikast annab täielikuma ettekujutuse võistlusmäärus, toome selle järgnevalt ära.

VÕISTLUSEST OSAVÕTJAD

Võistlusest võtavad osa õpilaste, kommunistlike noorte klassi- ja kooliorganisatsioonid.

VÕISTLUSE TINGIMUSED JA SISU

Võistluse lülitudes võtab iga komsomoligrupp ja kooli komsomoliorganisatsioon endale konkreetset kohustused.

Kohustuste täitmist hinnatakse vimplisüsteemis.

1. Vimpel «Parimatele agitaatoritele ja propageerimistidele». Arvestatakse komsomoliorganisatsiooni osavõttu NLKP programmi, NLKP XXII kongressi ja komsomoli XIV kongressi materjalide tundmaõppimisest, propageerimisest ja selgitamisest; agitatsioonikollektiivide loomist partei ja Kommunistliku Noorsooühingu otsuste, meie rahva eluliste küsimuste propageerimiseks ettevõtetes, sovhoosides ja kolhoosides, elukohtades ja nooremate õpilaste hulgas; igas koolis näituse eksponeerimist, muuseumi või saali sisseseadmist, kus tutvustatakse Kommunistliku Partei, Kommunistliku Noorsooühingu ja nõukogude rahva ajalugu ja tegevust kajastavaid materjale. Ettevõtete, rajooni ja linna revolutsiooniliste ja tööalaste traditsioonide tundmaõppimist ning propageerimist, patriotismi kasvatamist õpilastes. Sõprust Nõukogude armee väeosadega.

Raadio, trükisõna ja näitliku agitatsiooni kasutamist õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel.

Komsomoliorganisatsiooni tööd raamatute propageerimisel ja levitamisel.

2. Vimpel «Teadmised on relvaks võitluses kommunismi eest». Arvestatakse kommunistlike noorte võitlust kindlate ning sügavate teadmiste, elukutse omandamise, tehnilise kirjaoskuse tõstmise ja tehnikaalase omaloomingu eest. Huvi ilmutamist teadmiste vastu (olümpiaadid, konkursid, temaatilised õhtud, klubide loomine teaduse, tehnika ja mitmesugustel teistel aladel koos ettevõtete ja organisatsioonide kommunistlike noortega).

Tegevust teadmiste taseme tõstmisel: konsultatsioonipunktide ja vastastikuse abistamise brigaadide loomist nooremates ja vanemates klassides, võitlust klassikursuse kordamise vastu jne.

Koolide komsomoliorganisatsioonide aktiivset osavõttu üldise 8-klassilise koolikohustuse seaduse täitmisest. Ettevõtete komsomoliorganisatsioonide abistamist ULKNU Keskkomitee VI plenumi otsuste ellurakendamisel.

3. Vimpel «Töö on au asi». Arvestatakse komsomoliorganisatsioonide aktiivset tegevust töösse loova suhtumise kasvatamisel: osavõttu ratsionaliseerimisest ja leiutamisel, ühiskondlike konstruktoribüroode tööst ning tehnikaringide loomisest. Iga komsomoliorganisatsiooni osa rajooni majandusplaani täitmisel: elumajade ja lasteasutuste ehitamisel, «komsomoliprojektore» tegevuses, linnade haljastamisel ning heakorramisel, haljasalade kaitsmisel.

Sõprust maakoolide õpilastega.

Oma kooli eest hoolitsemist, võitlust selle eest, et igal aastal poleks vaja remonti teha, spordi- ja mänguväljakute rajamist, tööd kooliaias. Suviste töö- ja puhkelaagrite korraldamist.

4. Vimpel «Pioneeride sõpradele». Pioneeride abistamist kõiges deviisi all: «Meie ise kasvatame endale vahetust.» Koos tööstusettevõtete kommunistlike noortega rühma-juhtide ja ringide töö organiseerimist, komsomoligruppide ja pioneerirühmade kollektiivset sõprust, pioneeritegevuse piirkondade ja «punaste jäljeküttide» rühmade loomist, tegevust huvialade järgi loodud pioneerirühmades jne.

Pioneerirühmade ja -malevate abistamist üleliidulises «seitseaastaku kaaslase» nime-tuse eest peetavas pioneerirühmadevahelises võistluses. Kooli lõpetanute ja pioneeri-rühmade vahel loodud sõprussidemete traditsiooniks muutmist.

5. Vimpel «Huvitava puhkeaja organiseerijaile». Arvestatakse kooli muutmist oma piirkonna kultuuriliseks keskuseks. Õpilaste mõistliku ja huvitava puhkeaja korralda-mist kommunistlike noorte poolt, tegevust huvialade järgi (kultuuriülikool'id, rahvaste sõpruse, huviala-, nädalalõpu- jt. klubid). Õpilaste esteetilist kasvatamist: hea maitse ja armastuse kujundamist kirjanduse ja kunsti vastu, nendes orienteeruma õpetamist. Komsomoli mõju suurendamist koolivaheaegadel.

Tööd raskestikasvatatavate lastega, pioneeri- ja komsomolistaapide, reidibrigaadide ja rahvamalevate loomist võitluséks avaliku korra rikkumise vastu alaealiste poolt.

6. Vimpel «Parematele sportlastele». Arvestatakse, kas iga kommunistlik noor on VTK-märgi omanik. Laiaulatusliku spordi- ja matkategevuse organiseerimist koolis ja noorte elukohtades. Õpilaste kaasatõmbamist spordisektsioonidesse. Ühiskondlike spordi-kohtunike ja -instruktorite ettevalmistamist. Aktiivset osavõttu spordivõistlustest, spordi-ühingu «Noorus» ja ALMAVU tööst.

Võistluse aluseks on klasside komsomoliorganisatsioonide võitlus «kommunistliku töö brigaadi reservi» nimetuse eest.

Märkus. Klasside komsomoliorganisatsioonide, «kommunistliku töö brigaadi reservi» töö põhiprintsiipideks on kommunismiehitaja moraalikoodeks ja kommunistliku töö brigaadide seadused.

1. Õppida südametunnistuse järgi.
2. Kasvatada endast inimene, kelles on harmooniliselt ühinenud vaimne rikkus, moraalne puhtus ja füüsiline täiuslikkus.
3. Pidada oma kohuseks ühiskonda teenida.
4. Suhtuda töösse loovalt, omandada visalt teadmisi, valmistuda saama kommunistliku töö brigaadi liikmeks ja eesrindlaseks.
5. Iga vanema klassi õpilane on ühiskondlik aktivist.
6. Igal kooli lõpetanul on ühiskondlik elukutse ja ta läheb tööle sinna, kus tema teadmised ja noored käed on kõige vajalikumad.

7. Iga lõppklass jätab koolile oma tublidest tegudest hea mälestuse.

Kokkuvõtteid võistlusest tehakse kooli komsomolikomitee koosolekul kord kuus. Rajoonis ja linnas tehakse kokkuvõtted kahes etapis: kevadel ja sügisel.

Nimetus «kommunistliku töö brigaadi reserv» antakse klasside komsomoliorganisatsioonidele selle kommunistliku töö brigaadi ettepanekul, kellega vastava klassi komso-moliorganisatsioon sõbrustab. Ettepaneku kinnitab komsomoli rajoonikomitee büroo.

AUTASUSTAMINE

Kooli komsomoliorganisatsioonis antakse pärast igakuust kokkuvõtete tegemist võist-luses paremateks osutunud komsomoligruppidele üle kooli komsomolikomitee rändvimp-liid. Rajoonis esikohale tulnud kooli-komsomoliorganisatsioonile antakse komsomoli

rajoonikomitee, linnas esikohale tulnud organisatsioonile aga linna komsomolikomitee ja haridusosakonna rändpunalipp.

Võistlusmäärus nõuab komsomoliorganisatsioonidelt selliseid tegusid, mis ületaksid kooli piirid ja millel oleks tähtsust kogu ühiskonnale. Vimplitega autasustamine võimaldab komsomoliorganisatsioonidel ühe või teise kommunistliku kasvatuse alajaotusega väga konkreetset tegelda.

Moskvalaste kogemusi võtab praegu üle enamik koolide komsomoliorganisatsioone. Vastavad võistlusmäärused on välja töötatud Ukraina LKNU Keskkomitees, Leningradi, Volgogradi ja teistes komsomoli oblastikomiteedes. Need on saanud koolide komsomoliorganisatsioonide tegevuse programmilisteks dokumentideks. Seepärast on oluline, et nende väljatöötamisel ei tehtaks vigu, sest vead hakkavad ju siis igas koolis korduma ja toovad palju kahju.

Võtame näiteks Kaluuga oblasti koolide komsomoliorganisatsioonide võistluse põhimääruse. Võisteldakse «kommunismi kuulutaja» nimetuse eest. Võistlusmäärust ära toomata küsime, mida siis soovitatakse Kaluuga koolidele? Kõigepealt võistelda «kommunismi kuulutaja» nimetuse eest, mis on ilmselt kunstlikult välja mõeldud ja millel pole koolides laia levikut. Tuleviku kuulutajaks on ju kommunistliku töö kollektiivid ja eesrindlased. Seepärast on seda tiitlit rumal anda alles ellu astuvatele noormeestele ja neidudele.

Ilusate sõnade jahil unustati Kaluugas see, mis nende taga peitub. Üldiselt on Kaluuga komsomoli oblastikomitee väljatöötatud võistlusmäärus tugevasti mõjutatud Moskva kogemustest. Kuid Moskva komsomoliaktiiv suhtus oma organisatsioonide ülesannete kindlaksmääramisse loovalt, Kaluuga koolide komsomoliorganisatsioonide võistluse kohta aga seda kahjuks öelda ei saa. Selle põhipunktid on sammuks tagasi isegi Kaluuga oblasti paremate komsomoliorganisatsioonide endi kogemustega võrreldes. Võistluse tingimused ja sisu on formuleeritud liiga üldiselt. Need kujutavad endast ainult õpilaste komsomoliorganisatsioonide ülesannete üldist loetelu, kusjuures need ülesanded piirduvad üksnes kooli raamidega. Kui Moskva koolide komsomoliorganisatsioonide vahelise võistluse põhimäärus soovitab kommunistlikel noortel pidevalt otsida ja leida tegevust mitte ainult koolis, vaid ka selle piirkonna ettevõtetes, klubides, majavalitsustes jne., siis Kaluuga komsomolitöötajad panevad pearõhu koolisestele probleemidele. Eriti kujukalt ilmneb see võistlusest kokkuvõtete tegemisel. Moskva koolide komsomoliorganisatsioonidele võib «kommunistliku töö brigaadi reservi» nimetuse anda ainult kommunistliku töö brigaadi ettepanekul, Kaluuga oblastis aga otsustab selle küsimuse vahetult kooli komsomolikomitee.

Võistlus on õpilaste komsomoliorganisatsioonide tegevuse parandamise tõhusaks faktoriks ainult siis, kui see on lähedane ning mõistetav kõigile osavõtjatele ja kui selle tingimused kujunevad välja praktilises töös.

Õpilastes, kommunistlikes noortes kutsub suurt entusiasmi esile ka võistlus tootmis-kollektiividega. See võistlus tekkis alles hiljaegu, kuid on juba pälvinud õpetajate ja komsomolitöötajate üldist tunnustust. Laialdaselt on tuntud Kostroma oblasti koolide komsomoliorganisatsioonide võistlus kommunistliku töö brigaadidega.

Tuleb aga kohe öelda, et see on omalaadne võistlus, mis tunduvalt erineb eespool vaadeldud vormidest. Siin on võistlejaks kollektiivid, kes täidavad isesuguseid ülesandeid, ühendavad eri eas ja erinevate elukogemustega inimesi.

Õpilaste komsomoliorganisatsioonid ja kommunistliku töö brigaadid võistlevad peamiselt — selles, et tuua võimalikult rohkem kasu kodumaale, oma jõu ja võimaluste kohaselt aktiivselt osa võtta ümbritseva elu paremaks muutmisest. See määrabki kogu võistluse käigu. Mõistagi on võitjat võimatu kindlaks teha arvuliste näitajate järgi. Kuid võistlust ei korraldatagi ju vanametalli koguse või istutatud puude arvu suurendamiseks. Selle aluseks on moraalsed kriteeriumid, nagu vastutustundeline suhtumine töösse, võistlus oma kollektiivi au eest, teadlik distsipliin ja kollektivism.

Komsomoliorganisatsioonide tegevust aktiveerivad suurel määral vastastikuste kohustuste pidulik vastuvõtmine, süstemaatiline vastastikune kontroll, õpilaste, kommunistlike noorte pidev osavõtt ettevõtete, tehaste ja majandite elust ning ühine kokkuvõtete tegemine.

Võistlus on Kommunistliku Noorsooühingu võimsaks relvaks noorte kommunistlikul kasvatamisel.

*Vaade Võhandu jõe
Kalmetimäe kaljult päri-
voolu.*

A. Ivaski foto.



Rohkem häid ja mitmekesiseid traditsioone

S. SOVETNIKOV,

Narva 2. internaatkooli õppealajuhataja

MEIE ESIMESI TRADITSIOONE

«Klassid, joondul Valvel! Lipule tervituseks! 6-b klassi õpilane Ljudmilla Garanina, heisata lipp!» Säärase käskluse annab korrapidaja kommunistlik noor 5.—8. klasside igahommikusel kogunemisel. Nii algab meie internaatkoolis tööpäev.

Aeglaselt kerkib riigilipp. Pioneerid saluteerivad. Kommunistlikud noored on tardunud pidulikus vaikusel...

Hommikused kogunemised ja lipu heiskamine on üks esimesi, kindlalt meie kollektiivi ellu juurdunud traditsioone.

Täpselt kell 8.10 rivistuvad kogunemiseks õppekorpuse teise korruse koridoris 1.—4. klasside õpilased. Kõlab korrapidaja pioneeri käsklus. Parim õpilane, eesrindlane või pioneeriaktivist heiskab Eesti NSV lipu. Kell 8.30 kõlab samasugune käsklus 5.—8. klassi õpilastele korrapidajalt kommunistlikult noorelt kolmandal korrusel.

Teisipäeviti tehakse hommikustel kogunemistel lühikokkuvõtte möödunud nädala õppeedukusest, tõstetakse esile paremaid õpilasi, teatatakse klasside järjestus võistluses parima klassi nimele, nimetatakse õpilased, kellele tuleb ilmuda «õppetöö staabile» aru andma halva edukuse pärast. Nende kogunemiste korraldajaks on nimetatud staabi liikmed eesotsas staabiülema kommunistliku noore 8-a klassi õpilase L. Klimovaga.

Kesknädalati korraldab kogunemisi vanemkasvataja koos pioneeristaabiga «Moidodõri sõbrad». Kõne all on kooli sanitaaralane olukord ja mõnede kasvandike käitumine. Ka tehakse kokkuvõtteid võistlusest parima klassi või magamistoa nimele.

Neljapäeviti on kogunemiste teemaks möödunud ja käesoleva nädala tähtsamad poliitilised sündmused kodu- ja välismaal. Reedel vastame õpilaste küsimustele. Viimasest oli juttu «Nõukogude Kooli» 1962. aasta 4. numbris. Küsimustele vastavad pioneeristaabi «Raamatusõbrad» liikmed. Laupäeviti suurel vahetunnil on võimalas pioneeride kogunemine, kus rühmanõukogude esimehed raporteerivad möödunud nädala huvitavatest üritustest. Malevanõukogu esimees teeb pioneeridele teatavaks malevanõukogu otsuseid ja räägib eeloleva nädala tööplaanist.

Esmaspäeviti saabuvad kasvandikud kodunt kella 9-ks ja laupäeviti valmistuvad paljud kojuminekuks, mistõttu hommikusi ülekoollisi kogunemisi ei ole. Neil päevil on lipu heiskajaks korruse parimad pioneerirühmad.

Meie internaatkooli nelja aasta kogemused kinnitavad selliste igahommikuste kogunemiste otstarbekust, võiks öelda koguni vältimatust. Esiteks, need distsiplineerivad, organiseerivad ja kasvatavad õpilasi. Teiseks, kogunemine ja lipu heiskamine muudavad tööpäeva alguse erakordselt pidulikuks. Kolmandaks annab see meile, õpetajatele ja kasvatajatele hea võimaluse kontrollida õpilaste välimust, mis omakorda sunnib neid

oma riietuse korrashoiule rohkem tähelepanu pöörama. Seda arvestades kavatseme alanud õppeaastal hommikused kogunemised veelgi pidulikumaks, sisukamaks ja lühemaks muuta. Eriti pidulikumaks, sest peame internaatkoolis vältima päevade üksluisust, igavat kulgu. Meie tänapäev on imeväärne ja me ei tohi lastelt võtta selle imevärsuse tunnetamise rõõmu. Seepärast püüab meie pedagoogiline kollektiiv eesotsas direktori A. Bazanovaga õpilaspere, pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni väärtuslikumad ja huvitavamad üritused kujundada traditsioonideks. Nii tekkisid meie toredad traditsioonid: kooli aastapäev, õpetajate päev, iseteenindamispäevad, spordipeod, poliitilised viktoriinid, uusaasta-ankeet, internaadi neljapäevaõhtud jpt. Kõigi nende käsitletu ei mahu käesolevasse artiklisse. Mõnedest huvitavamatest tahaksin kummatigi pajatada, sest kollektiivi head traditsioonid on meile abiks kasvatus töös, kergendavad selle planeerimist, muudavad internaadi elu sihipärasemaks, huvitavamaks ja sisukamaks. Head pioneeri- ja komsomolitradsioonid aitavad õpilasi kasvatada kommunismi vaimu.

KOOLI AASTAPÄEV

3. detsembril 1960. aastal tähistasime esmakordselt oma internaatkooli aastapäeva. Sellest ajast peale peetakse malevanõukogu ja komsomolikomitee otsuse põhjal kooli sünnipäevaks 3. detsembrit. Juba õppeaasta esimestest päevadest alates valmistuvad kõik klassid ja pioneerirühmad selleks pidupäevaks: meisterdavad koolile kollektiivseid kinke, koostavad raporteid ja värsivormis tervitusi. Piduõhtule kutsutakse külalisi naaberkoolidest, asutuste ja ühiskondlike organisatsioonide juhte, meie šeffe — Balti hüdroelektrijaama ehitajaid. Kooli direktor, komsomolikomitee sekretär ja malevanõukogu esimees annavad külalistele lühiraporti internaatkooli kasvandike tööst, elust, õpingutest ja puhkusest möödunud aastal. Siis siseneb saali trummi- ja fanfaarihelide saatel pioneeririvi. Rõõmsalt kõlab värsivormis tervitus.

Pioneerid jutustavad oma saavutustest ja puudustest. On korraldatud koolile valmistatud kingituste näitus ning fotostend kasvandike elust, õpingutest, tööst ja puhkusest. Kontsert. Õpilaste, õpetajate, kasvandike ja külaliste rõõmsad, naeratlevad näod. Kõik see annab tollele päevale unustamatult piduliku värvingu ja süvendab lastes uhkustunnet oma kooli üle, armastust oma rahva, partei ja valitsuse vastu.

Eriti pidulik oli kooli sünnipäev 1963. aastal. Nimelt andsid Kohtla-Järve pioneerid sel päeval õnneliku kokkusattumuse tõttu meie kooli 8-ndate klasside koondrühmale üle V. Nikolajeva-Tereškova kosmose vimpli.

ISETEENINDAMISPÄEVAD

Juba meie kooli esimesel eluaastal, rahvusvahelise naistepäeva eel, tekkis pioneeridel mõtte korraldada 8. märtsil «iseteenindamispäev», anda see päev vabaks kõigile naisõpetajatele, -kasvatajatele ja tehnilistele töötajatele.

Paar päeva enne 8. märtsi pöördus rühmanõukogu esimees T. Poturajeva hommikul kogunemisel pedagoogide poole järgmiste sõnadega: «Kallid õpetajad ja kasvatajad! Palume, et oleksite 8. märtsil, rahvusvahelisel naistepäeval mitte meie kasvatajad, vaid meie külalised. Tahame sel päeval kõik ise teha ja lubame, et kõikjal valitseb laitmatu kord. Oleme juba mõtelnud, keda määrata rühmakasvatajateks. Vanemkasvataja kohuseid täidaks sel päeval 6-a klassi õpilane Viktor Vihula...»

Sellest on möödunud üle kolme aasta, meie elus on mõndagi muutunud, ent iseteenindamispäevi korraldame regulaarselt kord õppeveerandis.

Kõnelgem ühest sellisest päevast 8. märtsil 1963. aastal. Komsomolikomitee ja pionee-

rimaleva nõukogu otsustasid tol aastal rahvusvahelist naistepäeva tähistada täieliku iseteenindamispäevaga. See tähendab, et kella 7-st hommikul kuni kella 22-ni õhtul ei tohtinud koolis töötada ükski naine. Kuid õppetunnid? On ju meil enamik naispedagooge! Kaalutleti pikka aega, kuidas täita tööpäeva esimest poolt. Lõpuks leiti järgmine lahendus: hommikul kell 9 siirduvad kõik klassid koos oma kommunistlikest noortest kasvatajatega ekskursioonile mitmesugustesse tehastesse. Enne seda lepitakse kokku tehaste juhtkondadega, et need annaksid head ekskursioonijuhid.

Täpselt kell 9.00 kogunesid kõik rühmade «kasvatajad» fanfaarisignaali peale pioneerituppa, kus iseteenindamispäeva staabi ülem V. Jelisseikin andis neile «lähetuskirjad» Narva tööstusettevõtetele.

Sel päeval viibisid kõik 19 klassi ekskursioonidel. 1. klassid käisid mänguasjade valmistamise tsehhis, 2. klassid sõitsid Narva sovhoosil. Kõigile klassidele olid leitud huvitavad «objektid». Ühed viibisid leivatehases, teised kalakombinaadis, kolmandad trüki-kojas, neljandad Narva hüdroelektrijaamas. 5. klassid käisid mööblivabrikus, 6. ja 7. klassid Balti soojuselektrijaama ehitusel ja Kreenholmi manufaktuuris, 8-ndate klasside õpilased olid peaaegu kõik kasvatajateks. 8-ndate klasside tütarlapsed tegutsesid peale selle veel peakoka V. Tapkina juhatusel köögis ja sööklas. Hommikueine, lõunasöök, õhtuode ja õhtusöök õnnestusid sel päeval suurepäraselt. Sööklas oli eeskujulik kord, sellest hoolimata, et kogu koolis peale V. Tapkina ei olnud ainsatki naistöötajat.

Pärast lõunasööki näitas 3-b klass pioneerist kasvataja J. Rudtšenko juhtimisel kooli kinos «Kosmos» väiksematele filmi. Kell 16.00 kutsus sarvesignaal kogu koolipere taas kokku — iga klass sai «salajase» ümbriku, milles oli šifreeritud ülesanne. Algas maastikumäng, mis lõppes õhtusöögi ajaks. (Õppetundideks valmistumist sel päeval ei olnud, seda tehti juba eelmisel päeval.) Maastikumängule järgnes õhtusöök ja seejärel ettevalmistused magamaminekuks.

Kell 22.00 kogunesime, et päevast kokkuvõtet teha. «Kasvatajad» olid väsinud, erutatud, kuid rahul ja õnnelikud. Korrariikumisi ei olnud kogu päeva jooksul. Kõik 15 tundi tõusmisest kuni magaminekuni möödusid organiseeritult. «Kõik õpilased peale meie, kasvatajate, magavad,» raporteeris «vanemkasvataja» V. Vihula. Järgmisel hommikul kogunemisel avaldasime kogu koolipere ees kiitust kõigile, kes töötasid rühmades või sööklas korrapidajatena.

Lastele meeldivad iseteenindamispäevad ja nad tahaksid, et neid oleks sagedamini. See aga ei oleks enam õige, sest sääraseid päevad on väga pingelised ja väsitavad eriti neile õpilastele, kes töötavad rühmades. Pealegi nõuab iseteenindamispäevade korraldamine tohutut ettevalmistavat tööd malevanõukogu ja komsomolikomiteega. Ühiselt tuleb leida «kasvatajate», korrapidajate, kokkade ja muude vastutavate isikute kandidaadid. Koos nendega tuleb koostada iseteenindamispäeva üldplaan, arutleda rühmade tööplaane, tasandada teed läbirääkimisteks tööstusettevõtetes. Ja seda kõike tuleb teha laste algatust lämmatamata, nii et ikkagi nemad jääksid iseteenindamispäeva tõelisteks korraldajateks. See ei ole kerge, kuid on vältimatu meie töös; ilma selleta me ei saa oma kasvandikes arendada tõelist initsiatiivi ega iseseisvust.

Näeme neil päevil, kuidas usaldus tiivustab õpilast. Tavaliselt ei määra malevanõukogu ja komsomolikomitee rühma «kasvatajateks», sööklasse (see on meie arvates kõige vastutusrikkam ja raskem koht internaatkoolis), vastutavaks korrapidajaks ja koguni «vanemkasvatajaks» kõige distsiplineeritumaid õpilasi. Mõnikord pannakse nendele kohtadele koguni sääraseid õpilasi, keda muist õpetajaid peab raskestikasvatatavaks. Ei ole aga kordagi juhtunud, et need õpilased oleksid reetnud kollektiivi või unustanud oma kohustused. Järgmisel päeval avaldame neile käskkirjaga kiitust eeskujuliku töö eest.

Lubatagu mul siin teemast natuke kõrvale kalduda. Asi seisneb selles, et viimastel aastatel räägitakse üha sagedamini internaatkoolide vanemate klasside tööst ilma kasvatajateta. Mõtlen, jutul rühmadest ilma kasvatajata (isegi 10.—11. klassis!) ei ole mõistlikku pedagoogilist alust, sest küsimus on siin lõppude lõpuks kollektiivi juhtimise vormides ja meetodites. Kui ütleme, et üks või teine klass töötab ilma kasvatajata, siis tingib see, et temaga peab seda rohkem tegelema kogu õpetajaskollektiiv (tegelikult see ongi nii). See tähendab sisuliselt ühe kasvataja asendamist kogu kollektiiviga, mis alati end ei õigusta. 16.—17. aastaseit vajab nooruk rohkem kui kunagi muidu tarka õpetajat ja kasvatajat, kes suunaks taktiküllaselt ta mõtteid ja tegusid.

ÕPETAJATEPÄEV

Meie internaatkooli esimene, raske ja pingerikas 1960/61. õppeaasta jõudis lõpule. Ühel malevanõukogu koosolekul küsisin, kuidas pioneerid kavatsevad tähistada esimese õppeaasta lõppu. Tehti palju ettepanekuid. Nimetati ülekoollist matka, lõket mäel, tavalist pidu... Tähtsasin ettevaatlikult, et õppeaasta lõpp peaks kujunema pidulikuks mitte ainult internaatkooli kasvandikele, vaid ka selle pedagoogidele ja teistele töötajatele. Järgmiseks malevanõukogu koosolekuks oligi juba valminud õpetajatepäeva korraldamise plaan ja mõni päev hiljem saime pioneeridelt kutsed pidulikule aktusele.

1961. aasta 26. mail valitses meie koolis ebatavaline elevus. Kõik ruumid olid kaunistatud kevadlilledega. Pidulikult rivistatud laste nägudel säras rõõm.

Kell 12.00 palusid pioneerid kõiki pedagooge ja teisi kooli töötajaid saali, presiidiumilauda. Malevanõukogu esimees T. Potuzajeva avas õpetajatepäeva piduliku koosoleku. Sõna anti malevanõukogu liikmele V. Tarassovale, kes südamlike sõnadega tänas õpetajaid, kasvatajaid ja kõiki teisi kooli töötajaid nähtud vaeva eest, palus andestada kõik aasta jooksul tehtud vallatused ja töötas õpilaskollektiivi nimel tuleval õppeaastal püüda kergendada pedagoogide tööd. Palju lilli. Tänuavaldused kõigi klasside esindajatelt. Ei mingeid siledaid päheõpitud kõnesid, vaid laste lihtsad südamestulevad sõnad. Rõõm peegeldus kõigi õpetajate, kasvatajate ja õpilaste nägudel. See esimese õppeaasta pidulik finaali näitas veenvalt, et meie, pedagoogide töö ei olnud läinud tühja, et meie kasvandikud olid aasta jooksul õppinud hindama mitte ainult oma, vaid ka õpetajate ja kasvatajate rasket tööd.

Nüüd tähistatakse meie koolis traditsiooniliselt igal kevadel, algklasside viimasel tööpäeval õpetajatepäeva. Ja iga kord toimub see (komsomolikomitee juhtimisel) uudselt, huvitavalt ja pidulikumalt kui eelmine. Möödunud kevadest alates tähistatakse meie kooli pioneeride ja kommunistlike noorte eeskujul Narvas ka ülelinnalist õpetajatepäeva.

Rääkimatagi on selge niisuguste, õpilaste endi ettevalmistatud ja korraldatud pidustuste kasvatuslik väärtus. Nii eneseteenindamis- kui ka õpetajatepäevad kasvatavad lastes austust õpetajate töö, meie keeruka ja vastutusrikka elukutse vastu. Minu arvates aitavad niisugused toredad üritused kasvata lastes südamlikkust, teiste arvestamist ja delikaatsust. Meie ülesandeks on hoolt kanda, et need omadused areneksid, süveneksid ja ilmneksid iga päev, et nad säiliksid pärast koolipõlvegi.

• • •

Praegu keskendub kogu õpilaste omavalitsus kaheksaklassilises koolis pioneerileva nõukogu ja komsomolikomitee ümber; klassiväline töö 3.—8. klassis teostub pioneerorganisatsiooni ja komsomolikomitee, 1.—3. klassis oktoobrilaste tähekeste kaudu. See asjaolu nõuab meilt veelgi rohkem häid, huvitavaid pioneeri- ja komsomolitraditsioone.

Meie kasvandike seas on väga populaarsed spordipeod Nõukogude armee ja sõjalae-
vastiku päevadel. Spordipideudeks valmistuvad kõik klassid juba õppeaasta algusest
peale, siin tahetakse demonstreerida oma spordimeisterlikkust. Erilist eelvust tekitab
alati 1. klassi kollektiivne esinemine.

Veelgi rohkem ettevalmistusi nõuab traditsiooniline maastikumäng 9. mail. Varahom-
mikust hilisõhtuni liiguvad sel päeval kõik klassid ettenähtud marsruudil. Päeva jook-
sul tuleb õpilastel leida ja dešifreerida 10—12 kirja, täita nendes nimetatud ülesanded,
orienteeruda asimuudi järgi. Kuski koolist eemal tuleb neil üles otsida väliköök, täita
mingi «eriülesanne», et saada lõunasöök, ja pärast lühikest puhkust jätkata teed ette-
nähtud marsruudil. Võitnud rühmale korraldatakse telklaager Peipsi järve kaldal.

Kõik meie traditsioonid, nagu neljapäevaõhtud internaadis (vt. «Nõukogude Kool»
nr. 4, 1962), muusikalised kesknädalad, poliitilised viktoriinid jne., taotlevad kasvatus-
likku eesmärki — noorte kommunismiehitajate kasvatamist.

Käesolevas artiklis ma ei kavatsenudki üksikasjalikult jutustada kõigist meie kooli
traditsioonidest. Tahtsin vaid näidata, et head pioneeri- ja komsomolitraditsioonid ker-
gendavad kasvatustööd, teevad selle huvitavamaks, mõjuvamaks ja sisukamaks. See-
pärast tulebki meil luua rohkem häid ja mitmekesiseid traditsioone!



Tehes juttu meie vabariigi pioneeride
kokkutulekute, võib öelda, et kok-
kutulekute korraldamine on muutu-
nud meil kauniks traditsiooniks. Pioneeri-
aktiivi niisugused kogunemised on andnud
iga kord täieliku ülevaate pioneeriliikumise
olukorrast, pioneeride teadmiste ja oskuste
tasemest. Kõige hea ja kasuliku kõrval sel-
guvad kokkutulekuil ikka ka pioneeritöö
kitsaskohad, millele edaspidi tuleb rohkem
tähelepanu pöörata. Uhtlasi on kõik kok-
kutulekud läinud Eesti NSV pioneeriorga-
nisaatsiooni ajalukku kui pioneeride suured
pidupäevad. Igal kokkutulekul on olnud
midagi kordumatut, meeldejäädavat, niisu-
gust, mida eelmistel ei olnud. Võiks öelda,
igal kokkutulekul on oma nägu.

Tuletame meelde.

1947. a. juunikuu — V. I. Lenini nime-
lise Üleliidulise Pioneeriorganisaatsiooni
25. aastapäevale pühendatud Eesti NSV
pioneeride I vabariiklik kokkutulek Tallin-
nas. See oli esimeseks kokkuvõtteks sõja-
järgseil aastail tehtud tööst. Meelde jäi

Kaunis traditsioon

J. RENZER

pidulik rongkäik läbi lipuehtes Tallinna
tänavate, sisukas pioneeride töö näitus, ko-
gemuste vahetamine lõkke ääres. Palju kõ-
neldi malevates tehtud ühiskondlikult ka-
sulikust tööst, olid ju küllalki rasked sõja-
järgsed aastad.

1956. a. juulikuus toimus jälle Tallinnas
II vabariiklik kokkutulek. See tegi kokku-
võtteid kõigest uuest, mis tuli pioneeri-
töösse pärast 1954. a. märtsis toimunud
ULKNU XII kongressi. Esmakordselt kor-
raldati kokkutulek koondrühmadevahelise
võistlusena. Prooviti jõudu maastikumän-
gus, kunstilises isetegevuses, spordis. Oma-

päraseks kujunes kokkutulekul ringide töö: matkajate, mudellendurite, noorte naturalistide, foto- ja teisi ringe juhendasid vabariigi paremad spetsialistid, kes andsid delegaatidele ka näpunäiteid erialaringide juhendamiseks kohtadel. Helesinine võitjalipu viis koju Viljandi rajooni pioneeride koondrühm. Kokku tuleme iga kahe aasta järel — otsustati siin.

1958. a. juunikuus oli Värskas ULKNU 40. aastapäevale pühendatud III vabariiklik kokkutulek. Esimene kokkutulek laagritingimustes. See oli pingeline võistlus paljudel aladel. Kõik kokkutuleku delegaadid olid pioneeriinstruktorid — suuresti oli laienenud pioneeride teadmiste ja oskuste ring. Suursündmuseks kujunes Kommunistlikule Noorsooühingule pühendatud lõkkeõhtu, kus esines üks Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu rajajaid A. Vaarman. Unustamatuteks sündmusteks jäävad kuus koondrühmadevahelist sõpruslõket. Kõige põnevamad olid aga esmakordselt toimunud pioneeriinstruktorite võistlused. Võitjalipu ja tuusikud Artekki sai Harju (Kose) rajooni koondrühm. Kokku tuldaugu alati võitja kodurajooni — oli delegaatide üksmeelne otsus.

1960. a. augustikuus koguneti Vellasse V. I. Lenini 90. sünni-aastapäevale pühendatud IV vabariiklikule kokkutulekule. Iga koondrühm esitas raporti oma maleva tööst III ja IV kokkutuleku vahelisel ajal. Kokkutuleku koht — 1918. a. Kodusõja lahingute paik — avaldas kõigile üritustele oma mõju. Kohtumised Kodusõjast osavõtnutega, õine lippudevalve Punakaardi võitlejate ühishaua juures, V. I. Leninile pühendatud õhtu — kõik need olid väga pidulikud, mõjuvad. Kõigi ürituste sügav patriotsim ja emotsionaalsus jäigi kokkutulekult kõige rohkem meelde.

1962. a. juulikuus Tallinnas toimunud pioneeride V vabariiklik kokkutulek oli pühendatud pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäevale. See oli pidulik kokkutulek, kus võitjat ei selgitatud.

1964. a. 1.—7. juulini kestis Võru rajoonis Pärlijõe, IV kokkutuleku võitjate kodurajoonis, Eesti NSV pioneeride VI vabariiklik kokkutulek, mis oli pühendatud üleliidulisele pioneeriorganisatsioonile

V. I. Lenini nime andmise 40. aastapäevale.

Kuidas rikastasid Pärlijõe päevad meie pioneeride kokkutulekute traditsiooni? Mis oli sellel kokkutulekul omapärast? Milliseid kokkutulekul omandatud kogemusi arvestada malevate 1964/65. õppeaasta perspektiivplaanide tegemisel? Nendele küsimustele vastamiseks peatugem veidi lähemalt VI kokkutulekul.

Kokkutuleku delegaatideks olid 23 30-liikmelist koondrühma vabariigi linnadest ja rajoonidest. Erinevalt kõigist eelmistest kokkutulekutest kuulusid koondrühmade koosseisu seekord rajooni (linna) parimad matkajad, loodusesõbrad ja rühmadevahelises võistluses parimaks tulnud II ja III astme pioneeriühmade aktivistid. Vastavalt koondrühmade sellisele koosseisule oli ka kokkutuleku kava n.-õ. kolmesuunaline: võisteldi pioneeritarkuste tundmises, kontrolliti pioneeride matkaalaseid teadmisi ja looduse tundmist. Peale selle oli terve rida konkursse ja võistlusi, millest võttis osa koondrühm tervikuna. Kõige ulatuslikumad olid pioneeritõdalased võistlused.

Pioneeriinstruktorid võistlesid seekord üle kolmekümnel erialal. Arvestades seda, et 1961. a. kehtestas Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu uued, eelmistest tunduvalt kõrgemad ja ulatuslikumad pioneeriinstruktorite nõuded, peab märkima, et üldiselt oli VI kokkutulekul pioneeriinstruktorite teadmiste ja oskuste tase tõusnud. Instruktorite hea ettevalmistuse poolest paistsid silma Võru rajooni, Pärnu linna, Kingissepa rajooni, Tallinna ja Harju rajooni koondrühm.

Siiski oli mõnedes koolides pioneeriinstruktoritele nimetus antud liiga kergekääliselt — neil puudusid oma erialal elementaarsemادki teoreetilised teadmised ja praktilised oskused. Sellepärast oli kokkutuleku kohtunike kolleegium sunnitud kümnekonnalt instruktorilt koguni nime-tuse ära võtma.

Vähesest nõudlikkusest kohtadel instruktorinimetuse andmisel kõneleb ka see, et real erialadel: muusik, koduloolane, ajaloolane, sanitar jt., ei saadud välja anda esimest kohta, sest kõigi võistlejate tead-

mistes-oskustes olid lünga. Sapõõri erialal tunnistati parim võistleja koguni 7. koha vääriks! Ometi saatis iga rajoon või linn kokkutulekule oma ala parima, liiatigi oli võistlusalal valik vaba, nii et igaüks võis võistelda alal, mida ta kõige paremini tundeb.

Mõnedel erialadel nõrga esinemise põhjuseks oli kahtlemata asjaolu, et enamik instruktoreid oli väga väikese staazijaga — nimetus oli neile antud alles käesoleva aasta kevadel. Tööd instruktorina teiste pioneeride õpetamisel olid tegelikult teinud väga vähesed, seetõttu jäi kokkutulekuvõistlusel üldiselt nõrgemaks praktiline osa, instruktoritöö olulisem osa.

Esmakordselt oli Pärlijõe kokkutuleku kaavas pioneerivõistlus. Hästi tulid võistlejad toime aladega, mis nõudsid osavust. Rahuldavalt tunti tegevuslõppe ja semafori. Tartu linna, Keskrajooni, Jõgeva, Põlva, Narva, Paide, Tartu rajooni ja Pärnu ra-

jooni võistlejail oli raskusi sõlmede tegemise ja määramisega. Hoopis üllatavaks kujunesid aga viktoriini tulemused: neljale küsimusele vastates viitsid võistlejad palju aega ning täiesti õigesti vastas ainult paar võistkonda. Ometi oli viktoriin väga lihtne, võetud võistluskavva lihtsalt selle mitmekesistamiseks.

Avaldame siin viktoriini küsimused:

«Milliseid ajaloolisi sündmusi tähistavad kuupäevad: 23. V 1924, 21. VI 1940, 2. X 1960, 17. V 1962?» Ja oligi kõik. Tundub olse uskumatuna, et pioneerivõistlused ei tea, millal anti pioneerorganisatsioonile V. I. Lenini nimi, millal kuulutati välja pioneeride kaks aastak, millal anti pioneerorganisatsioonile Lenini orden ja millal taaskehtestati Eestis nõukogude võim. Sellest peaksid järeldused tegema kõikide koolide pioneerimehed, sest ka ajalehtede kaudu korraldatud pioneeritööalastele viktoriinidele saadud vastustes



Pioneerilaagritevaheliste spordivõistluste pidulik avamine Tuhala laagri spordiväljakul.

figureerib paljude vastuste asemel lihtsalt kriips.

Pärast pikemat vaheaega (I kokkutulekul 1947) oli seekordse kokkutuleku kavas ka pioneeritööalaste kogemuste vahetamine. Seda tuleb kõigiti tervitada, sest kuna on koos iga rajooni parimate rühmade esindajad, siis on neil kahtlemata üksteiselt õppida ka palju seesugust, mida pole otseselt võistlusprogrammis.

Kogemuste vahetamine toimus järgmistes sektiioonides: malevanõukogude liikmed, II ja III astme rühmanõukogude esimehed, salgajuhid, V. I. Lenini muuseumide ja rahvaste sõpruse klubide aktivistid, timurlased, loodusesõbrad.

Malevanõukogude liikmed rääkisid sellest, kuidas malevanõukogu suunab rühmade tegevust, kuidas lahendab õppe-
edukuse küsimusi, kuidas on jaotatud ülesanded malevanõukogu liikmete vahel. Kõneldi ka noorema ja vanema aktiivi kooli

tööst. Huvitavamad sõnavõttud olid Rakvere 2. 8-klassilise kooli, Tallinna 21. keskkooli, Rapla keskkooli ja Pärnu 6. 8-klassilise kooli pioneeridelt.

Rühmanõukogude esimehed pajatasid rühma osast klassi elus ja malevas. Juttu oli oktoobrilaste tähe juhtimisest, tööst laste elukohas, sidemetest tootiskollektiividega, pioneeride ettevalmistumisest ÜLKNÜ-sse astumiseks.

Salgajuhid arutasid salkade töö organiseerimise põhimõtteid: kas moodustada salgad laste huvide, elukoha või mõne muu printsiibi järgi. Mõttevahetus oli elav. Kõneldi veel igale salgaliikmele pioneeritöö ülesannete andmisest ja salgast kui pioneerikollektiivist.

Palju oli üksteisele öelda V. I. Lenini muuseumide ja rahvaste sõpruse klubide aktivistidel. Kuidas kogutakse materjali, kuidas seda eksponeeritakse ja kõigile õpilastele tutvustatakse, kuidas töötab aktiiv,



10 × 60 m pendelteatejooks. Teatepulka vahetab Tuhala laagri võistkond, kes võitis nii teatejooksu kui ka paljud teised alad ning tuli kohtumisel ülekaalukalt üldvõitjaks.

A. Rammo fotod.

missuguse kava järgi on parem tundma õppida V. I. Lenini elu ja võitlusteed, kuidas korraldada kirjavahetust — kõigest sellest oli juttu. Huvipakkumad olid Pärnu 4., Orissaare ja Rapla keskkooli pioneeride sõnavõttud. Nende pioneerimalevate kogemustega tasuks tutvuda kõigil malevatel.

Elavalt ja aktiivselt võeti sõna teisteski seksioonides. Jääb ainult loota, et pioneerimaleva esindajad kõigest seal kuulnud-nähtust ka teistele räägiks ning et kõike head ja uut ka oma töös rakendataks. Kui mõni malev polnud kokkutulekul esindatud, võib aktiivi kooli õppusele kutsuda ka naabermaleva delegaadi. Kõigi kokkutulekust osavõtnute sooviks on, et nüüdsest peale jääks töökogemuste vahetamine kõigi järgmistele kokkutulekute programmi.

Upris tihedad olid võistluspäevad matkajail. Kõik tegid matka Pärlijõe ümbrusega tutvumiseks, korraldati matkaalane teatevõistlus, orienteerumisvõistlus ja pioneeriinstruktorite-matkajate võistlus.

Pioneeride suurest huvist matkamise vastu räägib see, et kõige rohkem võistlejaid oli matkaja erialal — üle 60. Et aga huvist üksi on vähe, kui juhendamisest jääb vajaka, seda näitas matkaalane teatevõistlus. Paljud võistlejad olid üsnagi abitud poomil. Tuli palju kordi katsetada, enne kui üle saadi. Mõni võistleja ei suutnudki seda teha. Puudulikud olid teadmised ka seljakoti pakkimisest: esemed paigutati kotti vales järjekorras, kaotati neid teel jne. Mitmetel võistkondadel läks väga aeglaselt telgi püstitamine ja seda tehti saamatult. Ilmselt andsid siingi tunda vähesed praktilised kogemused. Matkaalaseid teatevõistlusi võib korraldada igas malevas, igas rühmas. See pakub lastele kindlasti huvi ning tuleb rohkem kasuks nende arenemisele kui mitmetes malevates korraldatavad võistlused, kus ülesandeks on ühel jalal hüppamine, klaasitäie vee joomine, kartuli lusikal kandmine jms.

Suuremat praktikat nõuab kaardi ja kompassi kasutamine. Paistis silma, et mitmed võistlejad ei suutnud saadud kaarti kuidagi maastikuga sobitada ega osanud asimuudi järgi liikuda. Nendegi oskuste omandamine on jõukohane igas koolis.

Soovida jättis matkadokumentide vormistamise oskus. Palju tegemist oli noortel loodusesõpradel. Nad võitlesid botaaniku, taimekasvataja, zooloogi, loomakasvataja, kaluri ja meteoroloogi erialal. Korraldati matk loodusse ja viktoriin ning määrati kindlaks parimad loodusesõbrad.

Suurt huvi pakkus loodusesõpradele üksteise tööga tutvumine. Rakvere koondrühma (Kadrina keskkool) pioneerid jutustasid massiürituste korraldamisest (linnade päev, matkade korraldamine noorematele lastele looduse tundmaõppimiseks).

Rohelise patrulli tegevuse maastikulisele keelualal on hästi korraldanud Aegviidu 8-klassilise kooli pioneerid. Kooli metskonast ja ulukite söötmisest kõnelesid Rakvere 2. 8-klassilise kooli pioneerid. Selles koolis töötavad loodusesõbrad aasta läbi. Suviti tegutseb loodusesõprade klubi, kuhu kuuluvad peamiselt õpilasbrigaadide liikmed.

Oli tunda, et linnakoolide pioneeridel loodusesõpradel on omal ajal palju vähem teadmisi ja kogemusi kui maakoolide pioneeridel. Kuigi siin mõnel määral võib vabandada linnatingimustega, tuleb siiski öelda, et ei kasutata täielikult ära olemasolevaid võimalusi. Vähe oli pioneere, kes võisid jutustada huvitavatest katsetest, mida saab teha ka kooliaias. Rühmade tööplaanides on vähe matku loodusesse, ekskursioone kolhoosidesse, sovhoosidesse, metsamajanditesse ja aianditesse. Linnades on soikus ka sellealane ühiskondlikult kasulik töö. Hästi ja arukalt korraldatud roheline patrulli tegevus annab selleks palju võimalusi. Hästi saaks korraldada koolis meteoroloogiateenistust.

Mõni sõna veel kokkutuleku üldistest võistlustest ja konkurssidest: kunstilise isetegevuse ülevaatest, sisekorraldusest ja välklehede konkursist.

Eelmiste kokkutulekutega võrreldes ei pakkunud kunstilise isetegevuse ülevaatus õieti midagi uut. Paljude koondrühmade kavad olid kirjud, vähe emotsionaalsed, viimistlemata, vähe oli märgata leidlikkust ja originaalsust. Et kokkutulek oli pühendatud pioneerorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmise 40. aastapäevale, olid

mitmete koondrühmade isetegevuskontserdid üles ehitatud rahvaste sõpruse ja rahu teemale, palju oli laule ja luuletusi Leniniist. Küllaltki sisutihedad kavad ei pääsenud aga mõjule puise, laagriringimustes sobimatu esituslaadi tõttu. Paremini õnnestusid need esinemised, kus oli juttu pioneeride endi elust ja tegevusest ning seda lõkke ääres esitamiseks sobivas vormis. Märkida tuleks Kingissepa rajooni koondrühma ja Pärnu linna pioneeride head esinemist. Edaspidi tahaks näha isetegevuskavade koostamisel põhjalikumat läbimõeldust, nupukust, nooruslikku särtsu, leidlikkust, laagripärasust ja viimistletust.

Sisekorra võistlustel on peetud kõigil telklaagrina toimunud kokkutulekutel. Erilisi puudusi selles ei ilmnenudki. Ka igakordse «valulapse» looduskaitsega ei tulnud tege mist teha. Nähtavasti on «roheline patrull» aqaralt tegutsenud. Tähelepanu võiks ehk juhtida sellele, et alati aitab koondrühma heale esinemisele kaasa ühtlane, laagriks sobiv riietus. Heas mõttes paistsid selles silma Võru, Rakvere; Jõgeva ja Põlva rajooni ning Pärnu ja Tartu linna koondrühmad.

Välklehede konkurs ei valmistanud samuti erilisi üllatusi. Oli sisukaid lehti, näiteks Rapla ja Valga rajoonist. Mitmed koondrühmad aga kajastasid oma välklehede pisiküsimusi, ebaolulist: õõrahu, häiret, kokkutulekule saabumist, kokkutulekut enast, sealseid võistlusi ja tähtsaid sündmusi nende välklehede järgi nagu poleks olnudki. Unustati ka, et välkleht on mõeldud eelkõige lugemiseks. Kes aga tahab tuhnida vanadesse ketsidesse topitud artiklreis, ukerdada porisele mättale (Pärnu raj. «Vetikas») pistetud sõnumite seas või mis mõnu on roomata ümber tahmase paja, et selle külgedelt ja põhja alt midagi lugeda (Räpina raj. «Uhhaa»). Malevates tuleks kindlasti korraldada rühmadevahelisi välklehede konkursse ja väljaantud välklehede arutelusid. Eelkõige tuleks seda teha sügisel ja kevadel, et harjutada lapsi oskuslikult ja õigesti kasutama looduslikku materjali välklehe aluse valmistamiseks.

Mis puutub kokkutuleku massiüritustesse, siis tuleb siin eelkõige märkida V. I. Leni-

nile pühendatud lõkkeõhtut «Lenin on meiega» ja uudset üritust Võru rajooni päeva «Võru rajooni minevik, olevik ja tulevik». Kui enamikul lõkkeõhtutel jäi nõrgaks pioneeride endi osavõtt ja initsiatiiv ürituste korraldamisel, siis seda enam rõõmustas Võru rajooni päev, mille läbiviimisest võtsid osa kümned pioneerirühmad.

Juba hominikul saabusid kokkutuleku paika loosungite ja vanikutega ehitud autod ja bussid. Nendega sõitsid koondrühmad 21 Võru rajooni kooli, et olla sealsete pioneeride külalisteks. Käidi Varstus, Missos, Haanjas, Loosil, Viitnas, Võrus, Ruusmäel, Urvastes, Väimelas, Antslas, Obinit-sas, Sõmerpalus... Kõikjal võtsid kohalikud pioneerid külalisi hästi vastu, vahetati töökogemusi, jagati suveniire, korraldati sõpruskontserte. Kokkutuleku delegaadid viibisid rajooni tööstusettevõtetes, soovhoosides ja kolhoosides, looduslikult kaunites paikades. Õhtul oli suur lõkkeõhtu «Kui siit piivi piirilt alla vaatan...». Võru laste külalislakhus ja hea organiseerimisoskus muutis selle päeva kokkutuleku meeldejäävaimaks. Oleks meeldiv, kui see kuuendal kokkutulekul nii soojalt vastuvõetud üritus leiaks ruumi järgmistegi kokkutulekute programmis.

Kokkutuleku kõigil võistlustel ja konkurssidel kogus kõige rohkem punkte Kingissepa rajooni pioneeride koondrühm, kes viis helesinise võitjalipu Saaremaale. Nende saavutuste analüüsimine on aga omaette teema, mis kaldub käesoleva kirjutise raamidest kõrvale.

Millele pöörata koolides tähelepanu järgmiseks, VII vabariiklikuks kokkutulekuks valmistudes?

Kõigepealt sellele, et võit pole juhuslik, väikese grupi hästi treenitud pioneeride saavutus. See on rajooni pioneerimalevate ja -rühmade pideva hea töö tulemus. Kui malevas ja rühmades ei toimu matku ega huvitavaid võistlusi, kust saavad siis pioneerid kogemusi, praktikat? Kui ei valmis-tata ette ega rakendata pidevalt tööle pioneeriiinstruktoreid, kust leida siis enne kokkutulekut häid võistlejaid? Kui ei tegutse-

rahvaste sõpruse klubi, Lenini muuseum, timurlased, aktiivikoolid — mildest rääkida siils kogemuste vahetamisel? Pidev huvitav, mitmekülgne ja arukalt planeeritud tegevus kõigis pioneerikollektiivides on kokkutelekul eduka esinemise ABC. See on peamine. Ulejäanust oli juttu juba eespool vastavaid küsimusi analüüsides.

Traditsiooni kohaselt kohtub meie pio-

neeriaktiiv 1966. aastal Saaremaal. Tulgem sinna rikkaliku teadmiste ja oskuste pagasiga, arvestagem uueks kokkutelekuks valmistumisel eelmiste häid ja kibedaidki kogemusi.

Ootame pedagoogide, vanempioneerijuhtide, pioneeri- ja komsomolitöötajate ettepanekuid ning arvamusi järgmise kokkuteleku korraldamise kohta.

Nõukogulikus kasvatusüsteemis on kesksel kohal kollektiivsuse printsiip. Iga õpilane on eelkõige kollektiivi liige, kes võtab aktiivselt osa nii enese kui ka teiste kasvatamisest.

N. K. Krupskaja ütles: «On vaja kasvatada kollektiviste, kes oskavad oma «mina» ühte sulatada kollektiiviga, leida selles kokkusulamisest uusi rõõme, uut õnne; kes oskavad igale küsimusele läheneda terviku seisukohalt.»

Klassikollektiiv, kellest siin on jutt, ei olnud mingi «hea klass», sageli oli raskusi õppimisega ja mõnel oli puudujääke käitumiseski, kuid õpilased moodustasid väga üksmeelse ja teotahtelise kollektiivi. Viie aasta jooksul, 4.—8. klassis, tulid nad koolisiseses võistluses kolmel korral esimehiks ja kahel korral jäid teisele kohale.

Tugeva õpilaskollektiivi loomine nõuab palju aega. Esimest aastat klassiga töötades ei saa klassijuhataja kunagi öelda, et tal on tubli kollektiiv. Selleks ajaks võib küll juba olla kujundatud klassi aktiiv, kellele toetudes saab hakata moodustama kollektiivi. Kõigepealt tuleb iga õpilast põhjalikult tundma õppida. Seda ei saa teha lühikese ajaga. Pole ka mõeldav, et enne õpime oma klassi õpilasi tundma ja alles siis hakkame kollektiivi kasvatama — mõlemad neid tuleb teha samaaegselt ja paralleelselt ning võttes ja vahendid on samad.

Noorel, alles kujuneval kollektiivil peavad olema omad eesmärgid, omad perspektiivid, mida taotleda. See stimuleerib õpilasi.

Klassikollektiivi osa õpilaste kasvatamisel

V. KAIMUR,

Tartu 11. 8-klassilise kooli õpetaja

Üritusi ja ülesandeid, mis aitavad kollektiivi kasvatada, leidub nii koolis kui ka väljaspool kooli. Tartu 11. 8-klassilises koolis on üheks kollektiivi tugevdavaks võtteks klassiväline võistlus, mis haarab kogu koolielu: klasside kaunistamine, iseteenindamine, ühiskondlikult kasulik töö, klasside puhtus ja kord, aktiivsus, käitumine, kunstiline isetegevus, sport, pioneeritöö, makulatuuri ja vanaraua kogumine jm.

Selline võistlus annab ühiseid ülesandeid ja suurendab iga õpilase vastutustunnet kollektiivi ees.

Väga tähtsaks osaks uue ühiskonna inimese kasvatamisel on töökasvatus, seda enam, et see on suurepärane vahend õpilaste tundmaõppimiseks ja kollektiivi kasvatamiseks. On ju meie, pedagoogide ülesanne kasvatada noored sellisteks, et nad oleksid valmis tegema igasugust tööd, et nad tunneksid vajadust tööd teha, seda enam, et mõnedes perekondades juba maast-madalast püütakse kasvatada lapsi «puhtama» ja «kergema» elu jaoks.

Meie klassikollektiivis on töö aukohal. Alates 5. klassist töötati igal kevadel ühiselt Tartu veterinaariainstituudis või Tartu sovhoosis. Veterinaariainstituudi ümbrusse rajati muruväljakuid, istutati puid ja põõsaid. Järgmistel aastatel käidi ümbrust korrastamas. Tehtud töö tasuks võimaldati meil ekskursioonideks bussi kasutada. Meeldejääv oli matk Saaremaale pärast 7. klassi lõpetamist. Õpilased viidi Virtsu ja toodi Tartusse tagasi veterinaariainstituudi autobussiga. Muhu- ja Saaremaal viibiti üheksa päeva. Õpilastele läks see koos toitlustamisega maksma ainult 3 rubla. 8. klassis töötati kevadel pärast õppetööd Tartu näidissovhoosis, seejärel sõideti 7 päevaks Leningradi.

Armastust ja lugupidamist töö vastu tuleb kasvatada pidevalt. Ei piisa ühest klassijuhatajatunnist teemal «Töö on au, kuulsuse ja sangarlikkuse asi». Igal sügisel, kui vestlesime möödunud suvest, rääkisid õpilased kõigepealt, kus ja kuidas keegi oli töötanud. Kõik rääkisid uhkusega oma tööst. 8. klassis oli ainult kaks õpilast, kes ei olnud suvel töötanud — üks oli veetnud suve Elvas, teine aga käinud koos vanematega lõunas. Päriloomulik oleks olnud, et õpilaste huvi- ja imetusobjektiks oleks saanud Krimmis ja Kaukaasiäs käinud õpilane. Temast aga mindi vaikides mööda. Imetleti hoopis, kuidas klassi kõige väiksem tütarlaps Heli tuli toime kolhoosi tallis, kus ta algul abistas oma onu ja hiljem tallimehe kohustused täielikult üle võttis. Kiideti Maret, kes algul väikese piinlikkustundega ütles, et ta ei töötanud, vaid oli ainult oma kolhoosnikust tädil perenaisekohustused enda peale võtnud: keetis perele, tallas loomi, koristas kodus ja töötas aias.

Kogu kollektiivi töösse suhtumine on abiks ka niisuguste õpilaste ümberkasvatamisel, kellele on kodus loodud kõik tingimused «siidkääks» kujuneda. Õpilane A., perekonna ainuke laps, oli väga hellitatud. Tema eest hoolitsesid kodus ema ja mitu tädil, taskuraha oli tal alati rohkesti, suved veetis ta Elvas, kus perekonnal oli üüritud suvila.

A. oli palju lugenud, avara silmaringiga ja väga musikaalne. Ta ei olnud pioneer, kuid võttis osa kõikidest pioneeritööst, oli kooli parim spordiorganisator ja paljude huvitavate ürituste algataja.

Mida vanemaks A. sai, seda rohkem rahulolematust, võiks isegi öelda piinlikkust, hakkas ta enda pärast tundma. Tal oli sügisel raske öelda, et ta pole suvel midagi kasulikku teinud. Kui valmistuti Saaremaa-matkaks, nõudis isa, et Linnu (nii hüüti teda perekonnas) jaoks võetaks kaasa täispuhutatav madrats: kuidas laps magab telgis okstel või paremal juhul küünis või lakas heintel! Õpilane ise aga osutus matkal teistest isegi tublimaks ja toimekamaks.

Koolil oli selle perekonnaga mitmel korral arusaamatusi. Kui valmistuti sovhoosi tööle minekuks, telefoneeris isa mulle ja küsis väga ägedalt, mida mõeldakse, et lapsed panna suveks sovhoosi tööle. Kui aga esmaspäeva hommikul koguneti kooli juurde, et sovhoosi sõita, oli ka A. kohal. Ta ei tahtnud klassikaaslastest maha jääda ja vahetas Elvas suvitamise töö vastu sovhoosi juurviljapõllul.

Tänu kollektiivile kasvas see õpilane, kes 4., 5. ja isegi veel 6. klassis tundis füüsilise töö vastu ilmselt vastikust, hiljem tubliks töömeheks.

Kevadel pärast 7. klassi lõpetamist õppepraktika ajal töötati kaks päeva «Kungla» kolhoosis. Kuus poissi said ülesandeks laudast sõnnik välja ajada. Nad ise moodustasid kaks kolmemehelist rühma, kummalgi tuli puhastada pool lauta. A-ga ühte rühma kuulusid Heino ja Vello, kellel ei olnud tubli töömehe kuulsust. A. sundis kogu aeg oma laisavõitu kaaslasti tööle ja töötas ise õhinaga.

Klassis täitis A. kohusetruult kõik ülesanded ja oli kõikjal initsiaatoriks. Ta juhatas klassi orkestrit ja ansambli ning oli spordiorganisaator. Varasematel aastatel kollektiivi suhtes võrdlemisi passiivne poiss oli nüüd alati kollektiivi huvide eest väljas. Kui kord pärast tunde peeti klassikoosolek, et arutada Vello käitumist, kes oli tundi seganud, oli tema see, kes Vellolt päris: «Aga mida oled sina teinud kollektiivi heaks?»

On väga tähtis, et õpilane alati seaks esikohale kooli ja klassi huvid. Õpilasel T-1 oli õppimisega raskusi, mõnikord jättis ka käitumine soovida, kuid ta oli suurepärase kollektiivi liige. Et T. oli kooli parim kergejõustiklane, juhtus nii, et ta pidi esindama kooli ülelinnalistel spordivõistlustel samal ajal, kui pioneeriaktiiv sõitis Lenini päevade puhul Pihkvasse. Järgmisel aastal oli samasugune ürituste kokkusattumine: enamik klassikaaslasti sõitis Kaunasesse pioneeri laulupäevale, T., kes oli peategi oma klassis rühmanõukogu esimees, pidi jälle koju jääma. Tal oli muidugi kahju huvitavast sõidust loobuda, kuid ta ei väljendanud isegi soovi kaasa sõita, sest ta teadis, et tema ülesanne on kaitsta kooli spordiau.

Mõjusaks kasvatuslikuks teguriks on avalik arvamus — kriitika ja enesekriitika. Kriitika ise ei loo kollektiivi — nõrgas, alles kujunemata kollektiivis võib see mõjuda isegi vastupidiselt. Tugeva ja õige avaliku arvamusena kollektiivis on ta aga suur edasiviiv jõud. Kui selline avalik arvamus puudub, ei kao väärsooldaarsus, mille teravik on sageli suunatud kooli ja õpetajate vastu.

Tihti peale jäävad õpetaja märkused või moraali lugemised tühjadeks sõnadeks. Teisiti mõjub aga see, kui õpilase väära sammu mõistavad hukka tema enda klassikaaslased. Üks vahendeid, mis annab klassile teadmise kollektiivi suurest jõust, on see, kui kõiki klassi ellu puutuvaid küsimusi arutatakse kogu kollektiiviga, lastes õpilastel endil neid lahendada ja otsuseid teha. Seejuures tuleb õpilaste mõttekäiku suunata nii, et nad teeksid õige otsuse. Kui õpilased on harjunud ise otsustama ja omapoolseid ettepanekuid tegema, ei tule klassijuhatajal kunagi seista raskuse ees, et klass on loid, initsiativitu ega tule kaasa, et klassis puudub üksmeel. Võib-olla ainult kõige nooremad klassid võiksid olla sellised lastekogud, keda klassijuhataja organiseerib kategooriliste käskudega.

Õpilastele meeldib väga kõrge ise otsustada. Soodustagem seda. Kui õpilased on harjunud kollektiivi otsust kõige kaaluvamaks pidama, võib mõnikord esineda ootamatusi. Toon mõned näited.

5. klassis liitus kollektiiviga mitu kursuse kordajat, ka M., kes oli nüüd klassis üks vanemaid. Ta ei ühinenud kohe kollektiiviga, pidas teisi titadeks ja klass omakorda võõrastas teda. Õppetöö algusest oli möödas juba paar kuud, kui ühel päeval tundi minnes leidsin M-i klassi ukse taga nutmas. Minu küsimisele vastas ta, et teda ei lasta enam klassi, sest ta rikub tundides distsipliini. Mul ei jäänud muud üle kui öelda, et kui kollektiiv ta välja heitis, siis ei saa ka mina teda klassi lubada. Saatsin M-i õppealajuhataja juurde, sest pidin ise tundi minema. Õppealajuhataja, M-ga pikemalt vestelnud, tuli enne tunni lõppu koos temaga klassi ja pöördus õpilaste poole ettepanekuga, et nad oma otsust veel kaaluksid, seda enam, et M. oma tegu väga kahetseb. M. palus oma distsiplineerimatust andestada ning lubas end parandada. Temalt võeti lubadus, et korrarikkumist enam ette ei tule, ning lubati tal jälle klassi tulla.

M-i suhtes oli kollektiivi osa tähtis veel teiseski küsimuses. Nimelt oli ta mitmel korral varastanud. Iseäralik tema juures oli see, et ta ei hoidnud varastatud raha enesele,

vaid ostis maiustusi ning kostitas kõiki. Klassikaaslased ei tuletanud talle tema vargusi kunagi meelde, küll aga jälgisid teda ja niipea kui ta teistele maiustusi pakkus, informeerisid mind; mina omakorda pärisin kohe emalt, kas ja kuipalju oli M. saanud taskuraha. Võib-olla just kollektiivi niisugune valvelolek tema suhtes oligi põhjuseks, et M. enam ei varastanud. M. võeti vastu pioneeriks, ta tegeles oktoobrilastega, oli agar timurlane ja 7. klassis võeti ta Kommunistlikku Noorsooühingusse.

Pärast 7. klassi lõpetamist läks M. teise kooli. Uues koolis aga teda ei tuntud ja ta jäi kollektiivi elust kõrvale. Peagi selgus, et kollektiivi vahetamine oli viga. Esimesel õppeveerandil jõudis ta veel rahuldavalt edasi, kuid poolaasta tulemuseks oli juba mitu puudulikku hinnet. Õppeaasta lõpul juhtus uus pahandus: M. võttis salaja klassikaaslase hoiuraamatu ja raha väljavõtmisel võltsis allkirja.

Kirjeldatud juhtum näitab, et kollektiiv peab kõiki oma liikmeid hästi tundma, ainult siis saab väärnähtuste vastu võidelda.

Kord üllatati mind sellega, et tunni algul töid õpilased mulle 14 kirja, mis kõik olid saadetud vene keele tunnis. Nende autor oli Helle, kes ise vene keelt valdas ja ilmselt igavusest kirjade saatmisega aega mööda saatis. Klassikaaslased olid väga pahased, et Helle häirib teiste tööd, seda enam, et mitmel neist oli vene keelega raskusi. Pärast sellist avalikku kohtumõistmist Helle enam kaaslasi ei seganud. Vahejuhtum ei rikkunud õpilaste omavahelist head läbisaamist.

Igas klassis on õpilasi, kes on ühel või teisel põhjusel teistest populaarsemad, ja neid, kellesse mõnel põhjusel kuigi hästi ei suhtuta. Tähtis on aga, et kõigilt nõutaks võrdsest ega oleks sõbramehi, kellele puuduste korral tehakse «hinnaalandust». Siis ei kasva noortest kunagi printsiibituid pugejaid — lõmitajaid.

Meie pioneerid käisid külas Vändra keskkoolis ja nägid seal kõikides klassides värvitud põrandaid, mis jättis väga meeldiva mulje. Koolivaheajal värvisid nad ka oma klassi põrand. Kevadel pärast õppetööd järgisid seda eeskujul kõik klassid. See aga muutis koolis jalatsite vahetamise kohustuslikuks. Tütarlastel olid alati vahetusjalatsid olemas, mõned poisid aga püüdsid sageli tänavajalatsites klassi lipsata. Kirjutati päevikusse märkusi, teatati vanematele, kontrolliti hommikul enne tunde ning saadeti õpilased koju jne. Hoopis tõhusamalt aitas siin kollektiivi otsus — poisid, kes õppetöö vaheajal olid klassipõrandale värvunud, tegid ettepaneku: «See, kes jalanõusid ei vaheta, tulgu klassi sokkides.» Sel päeval asetati klassi ukse kõrvale ajalehele ritta 6 paari jalatseid. Tülikas oli iga tunni lõpul ja algul kingi jalga panna ning uuesti jalast võtta, piinlik oli sokkides vastama minna. Teisel päeval oli ukse kõrval kaks paari jalanõusid, kolmandal — ei ühtki. Üllatav oli see, et korrarikkujad olid kooli ja klassi populaarsemad poisid ja otsuse tegijad nende head sõbrad.

Klassi arvamus on suureks abiks üksikute õpilaste kasvatamisel ja ümberkasvatamisel.

8. klassis tuli kollektiivi poiss, kellel 7-klassilise kooli lõputunnistusel oli käitumise hindeks «3». Enne õppetöö algust, kui oli juba teada, et saame uue kaaslase, külastasin poisi vanavanemaid (vanemad töötasid maal) ja palusin õpilast appi klassi korrastama. Selgus, et Andu oli väga abivalmis ja toimekas, ta polnud mingi «raske õpilane», nagu võis arvata, sest käitumise hinnet «3» esineb lõputunnistusel väga harva. Ta oli kergesti mõjutatav, elava loomuga ja tundus teiste õpilaste hulgas pisut lapsik. Arvestades Andu õppeedukust ja käitumise hinnet, samuti väikest kasvu, panin ta istuma esimesse pinki. Tundides ta eriti silma ei paistnud, häiris vaid see, et ta pidevalt vahtis taha. Viimase õppeveerandi alguses arutasime jälle Andu käitumist tundides. Klass oli pahane, et õpetajad peavad temale märkuste tegemisega aega raiskama. Hele tõstis kae ja ütles tõsiselt: «Kui kellelgi veel kaheksandas klassis lapsehoidjat tarvis läheb, siis õigu tal see enesel olemas.» Tehti ettepanek paluda Andu vanaisa poisi järele vaatajana kooli. Otsus oli tehtud ja ma rääkisin sellest vanaisale, pensionärile. Kuigi selline otsus Andu suhtes oli vanaisale ootamatu, sai ta aru, et kollektiivi toetamiseks tuleb tal kooli tulla. Järgmisel päeval istuski esimeses pingis Andu kõrval imposantne hallipäine mees. Tundi

see ei häirinud, ka nooremate klasside õpilased ei pilganud Andut, on ju vanim klass nooremate silmis alati tooniandev. Pärast teist tundi pöördusid õpilased minu poole teatega, et Andu istub eeskujulikult ja võib-olla ei olekski vaja vanaisa enam tülitada. Sellest ühest korrast Andule piisas. Kui ta hiljem end mõnel korral unustaski, siis jätkus õpetaja pilgust tema korralekutsumiseks.

Klassikollektiivi võivad tugevdada ka esilekerkinud raskused. 7. klassis tuli viimaseks õppeveerandiks klassi uus õpilane V., kelle käitumise hinne oli «2». Haridusosakonnale saadetud iseloomustuses peeti vajalikuks tema suunamist erirežiimilisse kooli, sest ta avaldavat kogu koolikollektiivile halba mõju. Haridusosakonna juhataja suunas V. meie kooli, sest viimane oli elama asunud meie kooli piirkonda. Vestlesin uustulnuka endiste õpetajatega, kes iseloomustasid teda äärmiselt jõhkra poisina, kellega polevatki võimalik rääkida. Koolivaheajal külastasin seda õpilast, et temaga tutvuda. V-ga vesteldes selgus, et ta suhtub varastesse ja tööpõlguritesse hukkamõistvalt.

Sellise kaaslaste vastuvõtuks tuli klassi ette valmistada. Pöördusin klassi poole teatega, et meie kollektiivi tuleb uus kaaslane, kellel on olnud elus palju halbu sõpru ja mitmesugustel põhjustel suuri ebaõnnestumisi, ta on usaldatud meie kollektiivi ümberkasvatamiseks, mis on meile suureks tunnustuseks. Kas me võtame selle õpilase vastu? Klassi üksmeelne otsus oli: võtame vastu! Kohe hakati õhinal arutama, kuidas V-d kohelda, kusjuures tehti väga õigeid ja arukaid ettepanekuid. Otsustati olla temaga väga sõbralik, kohe esimesest päevast peale koos jalutada ja juttu ajada. Kui V. peakski midagi inetut ütleva, ei tule seda tähele panna. Ei tohi kunagi teha etteheiteid ega tuletda meelde tema halba käitumist endistes koolides.

Ülo tegi ettepaneku: «Õpetaja, õelge teistele õpetajatele ka, et nad küsiksid teda nii, et ta ei saaks esimest hinnet kohe puudulikkul!» Lõpuks soovitati, et esimesel nädalal ei tulekski V-d küsida, kuna tal oli olnud igas õppeveerandis tunnistusel 3–4 mittehaldavat hinnet.

Järgmisena tekkis probleem, kuhu V. istuma panna. Arvati, et esimeses pingis tunneks ta end ebamugavalt, tagapool istudes aga ei parane õppeedukus. Leiti sobiv olevat eest kolmas pink. Edasi tuli lahendada küsimus, kelle kõrvale V. istub. Tema pinginaaber pidi olema laitmatu käitumisega ja hea õppija, muidugi ka selline, kes V-le meeldib.

Hakati esitama kandidaate, vaagides nende puudusi ja vourusi — üht peeti liialt naeruhimuliseks, teist kergesti mõjutatavaks. Kui jõuti Kalevini, rõõmustasin, sest ma ise pidasin teda kõige sobivamaks kaaslasteks. Ainsaks ebakõlaks aga kujunes selles üksmeelses arutluses Kalevi resolootne otsus: «Minu niisugusega ei istul!» Lõpuks jäädi Heino juurde, kes kohe, ilma minu korralduseta, kolmandasse pinki üle kolis. Määrati veel lähemad naabrid ees- ja tagapool. Teises pingis istusid Mai ja Maie, kelle kohta poisid arvasid, et need tuleb hoopis kaugemale istuma panna, sest võib arvata, et kui uus õpilane hakkab rumalusi rääkima, hakkab Mai naerma ja see annab aina hoogu. Teise pinki istusid lõpuks klassi kõige vaiksem tüdruk Heli, kellest arvati, et selle vastu V. huvi ei tunne, ja Hele, kellest oli teada, et see kõik tähelepanuavaldused rusikatega tagasi lööb.

Kui kõik oli läbi arutatud, tuletasin õpilastele meelde, et meiegi kollektiiv ei ole vigadeta ja võib V-d omamoodi halvasti mõjutada. Leiti, et suurim puudus on hüüdnimede kasutamine, mõned poisid kasutavad ka vägisõnu ja mõnedel pole õppimisega asjad korras. Otsustati need puudused parandada.

Viimase õppeveerandi esimene päev oli ärev, piiluti akendest ja oodati kannatamatult uut poissi. See saabus kohale alles kolmandal päeval. Kõik toimus häreteta, saadi kiiresti sõpradeks, uut õpilast ümbritsesid alati klassikaaslased.

Esimesel nädalal viibisin kõik vabad tunnid klassis, et jälgida nii uut õpilast kui ka kogu klassi. Minu üllatuseks ütles mulle kord Hele: «Ma rääkisin V-le, et meie õpilastel oli kolmandal õppeveerandil puudulikke hindet ja nüüd on klassijuhataja sageli tunde

kuulamas; muidu viimaks saab aru, et te tema pärast tundides käite!» Õpilased olid niisiis küllalt tähelepanelikud, et taibata põhjust, miks ma tundides viibisin.

Möödus nädal, teine. Tütarlapsed rääkisid, et V. on viisakas poiss, õpetajadki märkisid, et ta on hea käitumisega, ei riku tundides distsipliini, täidab kodused ülesanded ega erine millegagi teistest.

Tulemus oli, et kahe kuu pärast ei olnud V-l enam puudulikke hindedeid ja ta sooritas eksamid edukalt. Käitumise hinne tema lõputunnistusel oli «5». Pärast 7. klassi lõpetamist siirdus ta tööle ja töötas nii püüdlikult, et aasta pärast oli tal oma õpitud erialal kõige kõrgem kategooria.

Me ei analüüsi siin põhjusi, miks nooruk sattus olukorda, mida peeti lootusetuks, üht aga võib öelda: temal endal oli selles väike osa.

Kollektiiv, kuhu V. sattus, muutis talle ümberkujunemise kergeks, sest poissi koheldi alati nagu iga teist klasikaaslast, ei näägutatud ega urgitsetud tema minevikus.

See ülesanne oli kollektiivile tõsiseks prooviks, mis kasvatas veelgi rohkem üksmeelt ja teisi positiivseid jooni.

Kollektiivist võib palju abi olla ka võitluses puudulike hinnete vastu. 7. klassis arutati kord nõrga edasijõudmise põhjusi ning leiti, et selles on süüdi hoolimatu ja vastutustundetu suhtumine oma ülesannetesse. Mõni õpilane jättis pidevalt kodused ülesanded täitmata ja tunnid ette valmistamata. Tuldi mõttele, et oleks hea pärast tunde koos õppida. Ruumiküsimus lahenes lihtsalt, sest raamatukoguruum oli õhtupoolikuti vaba. Raskusi oli sellega, kes hakkab õppijate juures olema, sest omapead õppimisest ei ole head loota. Ühel inimesel — klassijuhatajal — läheks raskeks kõik õhtupoolikud koolis viibida. Avaldati arvamust, et võib-olla on mõned lapsevanemad nõus koolis «valveteenistust» pidama. Veel samal päeval räägiti kodus vanematega läbi ja saadi 12 lapsevanema nõusolek. Vanemate tööloleku aega ja nende endi soove arvesse võttes koostasime graafiku, mille järgi igal vanemal tuli üle kahe nädala kord kaks tundi õppijate juures olla. Mitmed vanemad olid võimelised õpilasi abistama, teised ainult jälgisid, et õppimisklassis valitseks vaikus ja töömeeleolu. Niiviisi õppides likvideeriti õppeveerandi lõpuks mitterahuldavaid hindedeid.

Tugev kollektiiv ei lagune ka pärast koolist lahkumist ja kunagine klassikaaslane, kellega küll enam koos ei õpita, kes on võib-olla asunud hoopis kaugemale, jääb ikka väga lähedaseks. Õpilased, kes kuulusid kirjeldatud klassikollektiivi, õppisid 1963/64. õppeaastal juba 10. klassis eri koolides, mõned väljaspool Tartut, aga nad peavad end ikka veel sama kollektiivi liikmeiks. Traditsiooniks on paar korda aastas — nääri- ja kevadpeol — endises koolis kokku saada.

Noori kasvatades peame eelkõige kasvatama nad kollektiivi liikmeiks. Igas põlvpükstes poisid ja patsidega tüdrukus tuleb näha tulevast aktiivset töötajat, uue ühiskonna väärilist liiget.

Missugune on aga tema suhtumine kaaslastesse ja ühiskonda, missugune on tema maailmavaade, tema moraalsed tõekspidamised ja arusaamad — see kõik sõltub suurel määral sellest, missuguseks teda on kasvatatud. Kasvatamine annab parimaid tulemusi, kui see toimub kollektiivi kaudu.

Kooliarsti koostöö õpetajate ja lastevanematega

L. KOOK,

arstiteaduse kandidaat, E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi
dotsendi kt. koolitervishoju alal

Koolihügieeni ürituste eesmärgiks on ära hoida tervisehäireid mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetajatel, järelikult vältida häireid kogu õppe- ja kasvatustöös, Algatajateks, suunajateks ja peamisteks läbiviijateks on siin kooliarst ja meditsiinõde.

Et seda kindlustada, peab koolide tervishoiutöötajail olema tihe ja usalduslik kontakt õpetajate, lastevanemate ja õpilastega. Hügieeniküsimuste õigesti lahendamiseks on väga oluline, et kogu koolikollektiiv peaks tähtsaks tervishoiunõuete täitmist ja omandaks ning rakendaks praktikas hügieenilaseid teadmisi.

See on seda olulisem, et mainitud kollektiiv moodustab suure osa elanikkonnast. Kõik hea, mida me suudame õpilastesse ja nende vanematesse sisendada, olles ise seejuures tegelikult eeskujuks, arendab, kasvatab ning kujundab nende kaudu ülejäänud elanikkonda.

Põhimõtteks olgu siin, et kõik tervishoidlikud harjumused, mida me tahame koolis rakendada, tuleb organiseerida huvitavalt ja haaravalt ning püüda neid õpilaste ja õpetajate kaudu üle kanda ka kodudesse.

Õpilase tundmaõppimiseks teeb kasvataja-pedagoog kõigepealt kindlaks tema kodused tingimused. See nõuab suurt taktitunnet ja kogemusi. Õpilast ja tema elutingimusi täielikult tundes saab õpetaja aidata kooliarstil välja selgitada õpilase õppimist segavad tervisehäired. Paljud puudused, nagu loidus, passiivsus, madal õppeedukus jm. võivad olla tingitud tervisehäiretest. Arst teeb kindlaks, kas õpilane kannatab halva nägemise või kuulmise all, või on häired tingitud varem põetud haigustest, või esineb mõni krooniline varjatud kuluga haigusprotsess, nagu latentne reuma, krooniline kurgumandlipõletik, krooniline sapiteede põletik jne., mis võib põhjustada ka närvisüsteemi liigset erutust ja teisi häireid.

Mõnikord aga püüavad õpilased oma hooletut töösse suhtumist vabandada tervisehäiretega või liidavad nendega.

Näiteks Anne oli reumakabinetis arvel sellepärast, et ta 8-aastasena oli viibinud ravil liigese- ja südamerumaga. Ta paranes hästi ja tundis end tegelikult tervena. Ema aga kartis lapse pärast üleliia. Anne tundis seda instinktiivselt ja käituski vastavalt. Tal avaldusid aeg-ajalt hommikuti krambihood. Ema pöördus abi saamiseks reumakabineti poole. Et lapse uurimisel ei sedastatud aktiivse reuma tunnuseid ega muid orgaanilisi haigusi, tuli krampide põhjust otsida mujalt. Saatsime ema klassijuhataja jutule. Nii astus ema tegelikult esmakordselt kooliga kontakti. Selguski Anne omapärase ja iseka käitumise põhjus: kramp tekkis igakord selle päeva hommikul, mil tunniplaanis oli kehalise kasvatus tunde. Et Anne oli seni haiguse tõttu ligi kahe aasta kestel kehalise kasvatus tunde vabastatud, siis oli tal raske teistega võrdselt kõiki harjutusi sooritada. Õpetaja solvav väljend tema kohmakuse kohta oli põhjustanud raske psühhoneurogeense kompleksi ja närvisüsteemi ülierutuse, mis tõenäoliselt kutsus esile krambi nendel päevadel, mil oli ette nähtud kehalise kasvatus tunde.

Kooliarst oleks saanud siin teha diagnoosi ja õpilasele abi anda, kui tal oleks olnud õpilase ja tema vanematega usalduslik vahekord. Konflikti ei oleks tekkinud, kui lapsevanema, kooliarsti ja kehalise kasvatusõpetaja vahel oleks olnud üksteist mõistev koostöö. Arsti kabinet koolis peaks üldse olema selleks keskuseks, kuhu sisse astuda pedagoogid, ka kehalise kasvatusõpetajad, lapsevanemad ja õpilased tunnevad vajadust.

Kahjuks leidub veel kehalise kasvatusõpetajaid, kes ignoreerivad kooliarsti ja sageli ka eriarsti (reumatoloog jne) ega arvesta nende ettepanekuid kehalise kasvatusõpetamise kohta. Peetakse võimatuks organiseerida kehalise kasvatusõpetamise tunde nii, et seal leiaksid üheaegselt kohast tegevust eri-, ettevalmistus- ja põhirühmade õpilased. Seega põhimõte: kõik või ei midagi.

Nõrga kehaehitusega, füüsiliselt vähem arenenud ja haiglaselised õpilased, kes ilmingimata vajavad füüsilist arendamist doseeritud kehaliste harjutustega, peavadki seega kahjuks sageli kehalise kasvatusõpetamise tunnist ära jääma. Enamasti on nad tunnis passiivsed pealtvaatajad. Paremal juhul pannakse neid stopperiga aega mõõtma või resultaatide kohta arvestust pidama.

Siin tuleks viivitamata leida õige seisukoht, silmas pidades järgmisi aspekte:

1) kas peavad kehaliselt vähem arenenud, sageli nõrga tervisega õpilased istuma kehalise kasvatusõpetamise ajal passiivselt, pealtvaatajana, jahedas võimlemissaalis, mis võib häirida nende tervislikku seisundit ning süvendada alaväärsustunnet;

2) või on siiski võimalik neid rakendada jõukohasele kehakultuuritegevusele eri rühmana;

3) või saata nad selleks tunniks jalutuskäigule;

4) või leidub veel teisi vorme nende õpilaste rakendamiseks?

Et nõrga tervisega ja füüsiliselt vähem arenenud õpilasi kehalise kasvatusõpetamise tundides ega klassivälises tegevuses üle ei koormataks, tuleks kehalise kasvatusõpetajal ja klassijuhatajal kooliarstiga konsulteerida ja üheskoos kindlaks määrata nendele õpilastele lubatava tegevuse raadius.

Kooliarst ei tohiks seejuures jääda passiivseks pealtvaatajaks.

On ülim aeg organiseerida kõigile noortele sobivat kehakultuuritegevust ja äratada kõikides õpilastes huvi kehalise kasvatusõpetamise vastu. Meie lõppeesmärgiks ei tohiks siin olla üksnes spordialased tippsaavutused, vaid eeskätt kõikide noorte igakülgne kehaline arenemine ja karastamine. See olekski suur samm edasi spordi massiliseks muutmisel ja spordialased tippsaavutused ei lase end siis enam kaua oodata.

Õppetunni jälgimine, selles aktiivselt kaasatõõtamine ja kestev (45 min.) istumine nõuab arenevalt organismilt, eriti tema närvisüsteemilt suurt pingutust, mille tagajärjeks on ajukoore rakkude väsimus. Kuivõrd vähe pedagoogid veel instituudis omandatud hügieenilisi algteadmisi tegevlikkuses rakendavad, seda näitab väljavõtte ühe kooli 5. klassi tunniplaani:

e s m a s p ä e v a l: 1. inglise keel, 2. matemaatika, 3. vene keel, 4. geograafia, 5. eesti keel, 6. eesti keel.

r e e d e l: 1. käsitöö, 2. käsitöö, 3. kehaline kasvatus, 4. matemaatika, 5. eesti keel, 6. klassijuhatajatund.

Peale selle olid veel kahel päeval kaksiktunnid järgmiselt: 4. ja 5. tund matemaatika, 3. ja 4. tund vene keel. Mida sellise tunniplaani taotletakse? Mida ütleb selle kohta kooliarst?

Sellise töökorraldusega koolis kasvatame õpilasi, kelle õppeedukus on juhuslik ja kes kaebustega närvisüsteemi talitlushäirete üle koormavad arstide kõnetunde.

Hügieeninõudeid arvestades koostatud tunniplaan ja õigesti sisustatud tund on õpilase väsimuse ärahoidmisel väga olulised. Sama otstarvet täidavad vahetunnid, kus õpilastel on võimalus jooksmiseks ja igasuguseks liikumiseks. Eriti soovitav oleks korraldada liikumis- või spordimänge. Vahetunnid, mis kujutavad endast nn. kehakultuuripausi, avaldavad eriti head mõju siis, kui need veedetakse õues või vähemalt hästi tuulutatud

saalis (talvel). Värskes õhus: 1) elustub ainevahetus, südame- ja vereringe ning hingamis-
elundite tegevus, s. t. eemaldatakse kiiremini kehast väsimust põhjustavad ained; 2)
taastub kiiremini ajurakkude ja nägemisanalüsaatori (silma) töövõime; 3) istumise
ajal staatilises pinges olevatele lihaserühmadele antakse dünaamilist tööd ja 4) karastub
organism. Lõpptulemuseks on see, et õpilaste õppeedukus ja tööind suurenevad ja hai-
gestumisjuhud vähenevad.

Vahetundide hügieenilist organiseerimist peaksid algatama ning suunama eelkõige
kehalise kasvatusõpetaja ja kooliarst. Selle juures võiks kasutada kehaku'tuuriakti-
viste, Punase Risti, komsomoli-algorganisatsiooni ja isegi pioneiriorganisatsiooni esinda-
jaid, samuti võiks siin rakendada pedagooge-pensionäre.

Kõigi nende ja paljude teiste küsimuste lahendajaiks on aga harva kooli tervishoiu-
töötajad.

Punase Risti organisatsiooni esindus koolis on arvuliselt suur — peaaegu võrdne kogu
koolikollektiiviga, kuid tema organiseerivat osa ja abistavat kätt pole koolis kahjuks
tunda. Punase Risti tegevus piirdub liikmemaksude kogumisega. Enamik õpilasi ei
teagi, mis ülesanded sellel organisatsioonil on. Ka kooli tervishoiutöötajad ei kasuta
Punase Risti liikmeid otstarbekalt ära kooli sanitaar-hügieenilise olukorra parandamiseks
ega otsi nendega koostööd.

Ühe kooli meditsiiniõde näiteks tahtis korraldada klassi sanitaarsalklaste väijaõppeks
esmaabikursust. Lepiti aja suhtes kokku ja töö algaski, kuid osavõtjaid oli vähevõitu.
Sellest nähtavasti sai ka meditsiiniõde «õiguse» ilmuda õppusele kord õigel ajal, kord
hilinemisega ja mõnikord jääda isegi tulemata. Loomulikult ei tulnud nii kursusest
midagi välja.

Järeldus sellest on, et õppus oli tervishoiutöötaja poolt halvasti korraldatud. Et
esmaabikursus õpilasi huvitaks, tuleb kasutada näitlikku õppematerjali ja võimaldada
neil saadud teadmisi praktiliselt rakendada, näiteks arsti ja õe abiliseks üldisel tervise
kontrollil (kaatumisel, antropomeetrilistel mõtmetel, silmade ja kõrvade funktsionaalse
seisundi kindlakstegemisel), lasta neil pisivigastuste puhul abi anda,ioneerirühmades ja
komsomoligruppides, matkaradadel või ekskursioonidel sanitaar-hügieeni organisatsioonina
teutseda jne. Sooritatud töö võiks panna õpilase kasuliku töö arvele.

Sanitaarsalklaste ülesannetes kuulub teatavasti ka oma klassi õpilaste puhituse
kontroll, mille tulemused kantakse nimekirjade järgi eri vihikusse. Esimestes klassides
tehakse seda klassijuhataja juhendamisel õigesti ja siiralt, hiljem aga täidetakse vihi-
kuid enamasti formaalselt. Selline formaalne paberi «määrimine», mis kujundab väära
arusaamise tervishoiust ja hügieenist üldse, tuleb viivitamatult lõpetada! Otstarbekas
oleks puhtuse kontrollimisele rakendada ülekoolliselt teadlikke sanitaarsalklasi. Koos
kooli pioneeri- ja komsomolioranisatsiooni esindajatega moodustaksid nad brigaade,
mis tegutsevad kooliarsti juhtimisel. Nendel brigaadidel oleks sõnaõigus kõigis sanitaar-
hügieenilistes küsimustes ja nad kontrolliksid ka õpilaste isiklikku hügieeni. Hügieeni-
nõudeid ignoreerivaid õpilasi tuleks häbistada seinalehe eriväljaandes või satiirinurgas.

Teadlike sanitaarsalklaste brigaadid võiksid olla ka ühendusliidideks ühelt
poolt kooli administratsiooni, pedagoogilise personali ja lastevanemate ning teiselt poolt
tervishoiutöötajate vahel. Isikliku eeskuju ja praktilise abi kaudu koolis ja oma kodus
levitaksid need sanitaarsalklased hügieenilaseid teadmisi elanikkonna hulgas.

Kooli tervishoiutöötajate ülesandeks jääks tervishoiualaste teadmiste tutvustamine
õpetajate ja lastevanemate ning õpilaste hulgas muude ürituste kaudu. Nendeks oleksid:

1) esinemine õppe-nõukogus, mis on väga oluline, sest sel teel tutvub õpetajas-
kond oma kooli õpilaste tervisliku seisundiga;

2) esinemine lastevanemate koosolekul, kus vanematele tutvustatakse
nende laste tervislikku seisundit ja antakse otseselt nõu mõnede häirete kõrvaldamiseks
(päevarežiim, toitlustamine);

3) vestlused klassijuhatajatunnis, kus arst huvitavate näitlike võtetega tutvustab õpilastele hügieeni põhimõtteid;

4) spetsiaalsed pioneerikoondused ja komsomolikoosolekud, kus sõnaõigusega külalisteks on kooliarst, õde ja sanitaarsaflksed;

5) lahtiste uste päevad lastevanematele, mis lähendavad kooli kodule ja annavad arstile võimaluse hügieeni- ja kasvatusküsimumste tutvus'amiseks;

6) viibimine õppetundides, et jälgida hügieeninõuete täitmist (õpilaste istumine pingis, väsimuse profülaktika — ruumi tuulutamine, müra, õppetegevuse vahelduvus jne.). Eriti oluline on kehalise kasvatususe tunni jälgimine; pärast sellist kontrolli arutada tunni hügieeni seisukohast;

7) kooli tunniplaani arutelu, kontrollitööde sageduse jälgimine päeva ja nädala kestel jne.;

8) seinalehe ja raadiosõlme kasutamine tervishoiuküsimumste tutvustamiseks. Jne.

Usalduslik ning tihe koostöö kooliarsti, pedagoogide ja lastevanemate vahel on kahtlemata õppe- ja kasvatusöö edu aluseks ning säästab õpilaste tervist.

Eriti vajalik on kooliarsti pidev tihe koostöö klassijuhatajate, kehalise kasvatususe õpetajatega ja lastevanematega. See tagab õige informatsiooni õpilase tervisliku seisukorra üle. Niisugune koostöö aitab:

a) vältida tervisehäirete agravatsiooni või ka varjamist õpilaste poolt;

b) avastada varjatult kulgevaid haigusj (näiteks latentset reumat, kroonilisi infektsioonikoldeid, närvisüsteemi talitluse häireid) ja alustada õigeaegselt ravi;

c) hoolduda nõrga tervisega õpilaste ülekoormamisest;

d) korraldada hügieeninõudele vastavaid kehakultuuritunde ja klassivälisist sporditegevust;

e) parandada sanitaar-hügieenilist olukorda koolis, mis omakorda hõlbustab hügieeniharjumuste kasvatamist, tagab õppetundide hügieeni.

Koostöö tihendamiseks on tarvis kasutada kõiki võimalusi. Tähtis on, et kooliarst oleks senisest rohkem seotud koolitööga ning võtaks osa õppe- ja kasvatusöö organiseerimisest. Kooliarstil ja -õel peaks olema algteadmisi pedagoogikast ja psühholoogiast. Need teadused tuleks võtta arsti teaduskonna ja meditsiinikeskkoolide õppekavva. Praegusele kaadrile võiks organiseerida sellealaseid täienduskursusi, seminare ja loenguid.

Kool, olles tihedalt seotud õpilaste kodudega, täiendab süsteemikindlalt lastevanemate pedagoogilisi teadmisi, taotleb õigete kasvatusviiside ja hügieenilise päevarežiimi rakendamist kodus ja koolis. Selle eelduseks on aga, et õpetajad oleksid senisest rohkem teadlikud ja huvitatud tervishoiuküsimumstest ning kasvataksid õpilastes nii hügieeni- kui ka pedagoogika nõuetele vastavaid harjumusi. Selleks tuleks õpetajatele aeg-ajalt tutvustada (kursused, seminarid, loengud) koolihügieeni uusimaid seisukohti.

Siin loetletud ja paljude teiste ürituste kaudu võime liita kooli pedagoogilise personal, lastevanemad ja õpilased ning muidugi ka kooli tervishoiutöötajad ühtseks kollektiiviks. Ainult üksmeele ja teadlik kollektiiv suudab täita kõiki neid hügieenilise-pedagoogilisi ülesandeid, mis nõukogude koolile on esitatud.

STIIHARJUTUSTEST KESKKOOLI VANEMAS ASTMES*

E. VAARI

5. **Sõnavalikuharjutused.** Uhenduses kirjanike (näit. E. Vilde, A. H. Tammsaare, A. Hindi) keeleliste vahendite käsitlemisega on otstarbekas korraldada võrdlevaid töid. Näiteks võib lasta koostada 150. sõnalise etüüdi mingil teemal ja võrrelda seda enam-vähem samasisulise 150-sõnalise lõiguga käsitledava autori teosest: E. Vilde «Mahtra sõja» rehepeksustseeni saab võrrelda etüüdigä «Rehepeks kolhoosis», «Tõe ja õiguse» algust äga lühikirjandigä «Pilt suvisest loodusest» jne. Võrrelda tuleb eritüveliste sõnade arvu, piltlike ütluste ja üle kantud tähendusegä sõnade hulka, võõr- ja arhailiste sõnade arvu jm. Et ülesande täitmine vajab arvutamist, siis tuleb nõuded esitada väga täpselt. Harjutuse kontroll seisneb õpilase etüüdi ettelugemises, kuulajate poolt üldmulje esitamises, seejärel äga arvutustulemuste ära kuulamises.

6. **Varieerivad harjutused.** Kui on tutvutud eri stiilidegä, võib anda ülesandeid, milles sedasama sisu väljendatakse erinevalt. Aluseks võib võtta mõne kirjelduse käsitletavaist teoseist, näit. lahingu kirjelduse E. Bornhöhe jutustusest «Tasuja». Koduse ülesandena koostavad õpilased 1) lahingu realistliku kirjelduse ja 2) igapäevasele kõnestiilile omase kirjelduse. Nende võrdlemine äitab hästi selgitada nii stiilide erinevusi kui ka elemente, millest see tuleneb.

7. **Kõrvutatavad harjutused.** Autorite stiili analüüsimisel võib lasta otsida eri teoseist päikesetõusu, metsa, kehviku eluhoone, mingi töö vm. kirjeldusi, et võrdlemisel selgitada, kuidas autorid saavutavad elamusi hoopis erinevate keelelis-stiililiste vahenditegä.

Selliselst saab jätkata mitmesuguste harjutustüüpide koostamist, kuid eelnenustki on selge, et kogu töö oleneb õpetaja töövaevast, klassi üldisest tasemest ja kirjandusteoste kättesaadavusest. Kirjandustundide stiiliharjutusteks on vaja tunda piisavalt stiilelemente, et nende looval rakendamisel mõjutada teadlikult äga õpilase individuaalset stiili. Selles kõiges on väga oluline töötada eri kirjanike tekstidegä ning rakendada võrdlusmeetodit, mis on veenvam kui puhtad konstateeringud.

III. KLASSIVÄLISED STIIHARJUTUSED

Õpilaste klassivälisest tegevusest suunab eesti keele ja kirjanduse õpetaja tavaliselt kõige olulisemat lõiku. Kõigepealt kuulub sellesse töö lõiku õpilaste aktiveerimine mitmesugusteks klassi- ja koolivälisteks üritusteks, seejärel kahjulike välismõjude eemaldamine nii käitumisest kui ka kõnest. Keele- ja kirjandusõpetaja ülesanded algavad selgitustöögä vulgaarse ja argookõne inetusest ja selle kahjulikust mõjust emakeelesse. Muidugi ei piisa keeldudest äga käskudest; niisama nagu on kogu kasvatustöö äärmiselst keeruline ning individuaalne, niisama on seda ka emakeele väärkuse taastamine üleminekueas noortes, keda sageli lummavad sõnad ja väljendid, mis näivad käsitledavas eas mehelikena või originaalsetena.

Klassiväliselst toimub harjutuste ja ülesannete täitmine väga mitmesugustes vormides. Kõnelgem neistki pisut lähemalt.

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 8, 1964.

1. Omaloomingulised katsetused. Vähegi ärksama vaimuga õpetajail on igas klassis 4—5 õpilast, kes kirjutavad pidevalt luuletusi või jutustusi. Nende juhendamine, katsetuste lugemine ja nii sisuline kui ka vormiline parandamine on kirjandusõpetaja meeldiv kohustus. Õpilaste omaloomingu juhendamisel tuleb sageli aidata kujuneda heal isikupärasel stiilil ning juurida välja mittekirjanduslikud ilustised. Sedasama tööd tuleb teha ka seinalehtedes ja kooli almanahhides avaldatavate ning kirjandusvõistlustele saadetud palade viimistlemisel. Käsiteldav osa kirjandusõpetaja tööst on aastaringne ning nõuab püsivust ja küllaldaselt määral nii kirjandusteoreetilisi kui ka keelealaseid teadmisi.

2. Referaadid. Omaette osaks on õpilasreferaatide ettevalmistamine ja viimistlemine. Igaüks teab oma kogemustest, et pealiskaudsel juhendamisel on referaadid pikad ja venivad, sageli oluline segamini ebaolulisega, mistõttu esitatu jääb ebaselegks; hea juhendamise korral on referaat aga sisutihe, süsteemikas, arusaadav ja lihtne. Kindlasti on tarvis lasta referaat ette valmistada kirjalikult, et selle sisu, keelt ja stiili oleks võimalik kontrollida ja viimistleda, kuid kuulajaile esitada peast või kirjaliku teksti üksnes vähese kasutamiseks. Referaat esitatakse kirjandusringis, komsomolikoosolekuil, klassijuhatajatundides, ateistide klubis, õpilaslektuuriumis, ülekoolilistel aktustel jm. Muidugi on referaatide stiil kooskõlas auditooriumiga, kes ettekannet kuulab.

3. Dramatiseeringud. Headeks stiiliproovideks on mitmesugused dramatiseeringud, mida võib esitada kooli näitering. Aeg-ajalt leidub õpilasi, kellel on soont dialoogideks. Nende sule all leiavad dramatiseeritud vormi pildid mõne klassi elust, lihtsalt huvitavatest sündmustest või kirjandusteoseist. Näiteks dramatiseeriti Rakvere internaatkoolis osi Silvia Rannamaa «Kasuemast», siin-seal on tehtud katseid ka Veera Saare teoste «Lõokesed taeva all» ja «Üle allikate» mõnede peatükkide lavastamiseks. Et selline tegevus arendab õpilast nii kirjanduslikult kui keeleliselt, selles pole muidugi mingit kahtlust. Mida suurem meister on õpetaja näitekunstis, seda rahuldavamad on tulemused nii dramatiseerimisel kui ka lavastamisel.

4. Raadio- ja televisioonisaated. Küllaltki heaks kooliks on esinemised kooliraadios. Et saated oleksid huvitavad, tuleb need mitmekesiselt sõnastada ja ilmekalt esitada. Peale neutraalse sõnastusega informatsiooni ja teadete on tarvis koostada elavavormilisi reportaaže, löövaid intervjuusid, olukirjeldusi, satiire ja humoreske. Igaüks neist nõuab stiililist viimistlemist ja õpetaja abistavat kätt. Vastutusrikkad esinemised on noortele alati väärtuslikuks kooliks, mille tähtsust ei tohi kuskil alahinnata.

5. Kirjanduslikud kohtud. Õpilaste stiilitaju arendavad veel kirjanduslikud kohtud. Nendeks ettevalmistumisel tutvuvad õpilased teoste tegelaste mõttemaailmaga ja püüavad leida sobivaid vahendeid selle edasiandmiseks usutavas sõnastuses. Mida paremini suudetakse osasse sisse elada, seda huvitavamaks kujuneb lavastus. Taas on vaja esialgu ette valmistada kirjalikult, seejärel esinemine üheskoos põhjalikult läbi arutada ja alles siis asuda osa omandamisele ja esinemismaneeri kujundamisele. Häid võimalusi pakuvad kohtuteks Eduard Viide «Külmale maale», Ernst Säreava «Rahvavalgustaja», Rudolf Sirge «Maa ja rahvas», Silvia Rannamaa «Kasuema», Luise Vahtra «Reportaaž Tuhanda ja Rõõmu tänavalt», Jack Londoni «Martin Eden» jt.

6. Kõnevõistlused. Oluline koht on veel kõnevõistlustel. Et kasu oleks suurem, on otstarbekas neid korraldada voorude kaupa. Üritusele peavad eelnema loengud kõnekunstist, milles käsitletakse kõne sisu ja vormi, seejärel toimugu klassisisesed võistlused, siis klassidevahelised ning lõpuks avaliku peona ülekooliline võistlus. Niisugusel juhul võtab üritusest osa palju õpilasi ning nende ettevalmistamine esinemiseks on ühtlasi õpilase väljendusoskuse kooliks. Vaba esinemine väga mitmesugustes olukordades on aga vajalik igale kodanikule — nii noorele kui ka vanale. Missugused karid esinejaid ähvardavad, selle kohta leidub näiteid vastavates kirjutistes.⁹

7. **Tervitused.** Mõningal määral võimaldab stiilialast tööd õpilaste ettevalmistamine tervitusteks. Seda on vaja kooliaasta alguse ja lõpu puhul, kooli aastapäevadel, riiklikel tähtpäevadel jne. Sageli on tarvis õpilasi saata tervitama teistesse koolidesse juubeliaktustele. Teatud piduliku stiili leidmine on omaette kunst, ilma milleta aga tervitus ei saavuta eesmärki. Erandjuhtudel tuleb õpilasi ette valmistada ka väga tõsisteks sõnavõttudeks, näit. kaasõpilase, õpetaja või sugulase matusteks, mille puhul kohase stiili leidmine on noorele harilikult väga raske.

8. **Teadustamine.** Üksikute õpilastega peab toimuma töö teadustajate ettevalmistamiseks. Seda on vaja aktuste, koosolekute, koolipidude, isetegevusolümpiaadide, klassiõhtute jne. puhul. Vastavalt ürituse iseloomule on teadustamisstiil erinev, vastava skaala kujundamine ning kohanemiskiiruse harjutamine on oskusliku juhendamise otseseks tulemuseks. Igas koolis peab olema teadustajaid kõikidest klassidest, et ära hoida rabelemist mõne õpilase puudumise või väljalangemise korral.

9. **Protokollimine.** Protokollistiili saab harjutada eeskätt ringide koosolekute protokollimisel, kuid sedasama võib teha ka klassi- ja komsomolikoosolekuil. Koostatud protokolle peab õpetaja kontrollima ja neis leiduvaid lünki või puudusi nimetama. Kogu klassile on kasulik mõne protokolliläbiarutamine klassikoosolekul.

Sellisel tuleb kasutada stilistika huvides õpilaste iga klassivälist üritust, milleni ulatub õpetaja mõju. See töö on sageli märkamatu ning piirduv üksnes sõbraliku märkusega individuaalses vestluses, kuid seegi pole asjatu. Õpetaja jääb kasvatajaks kõikjal, kus ta puutub kokku õpilastega.

KOKKUVÕTTEKS.

Nagu nähtub, kuulub stilistikasitlus nii keele- kui ka kirjandustundidesse, kuid stilistika ise väljub nendest raamidest. Ta avaldub väga mitmekesistes klassivälistes üritustes, sest noore põlvkonna hea stiilitunde kujundamisel peab õpetaja suunav sõna ulatuma kõikjale. Kuidagi ei saa leppida olukorraga, et kogu töö langeb keele- ja kirjandusõpetaja õlule. Õpilase stiili kujundamine on niivõrd vahetu't seotud kasvatusetööga, et sellest ei tohiks eemale jääda ükski pedagoog. See tähendab aga seda, et stilistikat peavad tundma kõik õpetajad. Võib julgesti öelda, et stiili õpetamine on esteetilise kasvatusel üks osiseid, sest õpilase isikupärase stiilis avaldub tema suhtumine oma kaaslasesse, õpetajatesse, vanematesse, üldse kõigisse kaaskodanikesse; selles avaldub tema esinemine nii kirjasõnas kui ka suuliselt kuulajaskonna ees. Kõigil pedagoogidel on vaja mõista, et hea individuaalne stiil, see on osake ilu meie ümber, millest ei tohi ilma jätta tulevikuinimest — meie praegust õpilast.

⁴ ENSV Teaduste Akadeemia Emakeele Seltsi väljaandes «Kirjakeel. 1963» ilmub kõige lähemal ajal E. Vääri kirjutis «Kõnelgem hästi ja huvitavalt».

О видовой системе русского глагола

П. С. СИГАЛОВ

ЧТО ТАКОЕ ГЛАГОЛЬНЫЙ ВИД?

Вид, или — в международной терминологии — аспект, является наиболее яркой особенностью русского и вообще славянского глагола. Категория вида представляет двойную трудность: и в чисто практическом плане, и в теоретическом отношении. Вида нет в неславянских языках, поэтому людям, изучающим русский язык, именно эта категория доставляет больше всего хлопот. Даже те, кто неплохо говорят по-русски, нередко делают ошибки в видовом употреблении глагола. Бисмарк говорил, что легче разбить несколько французских армий или захватить несколько французских крепостей, чем научиться пользоваться видами глагола. Дело в том, что одному глаголу неславянского языка обычно соответствует два славянских глагола, ср. эстон. *tõlkima*, франц. *traduire*, немец. *übersetzen* и русск. переводить-перевести. Там, где в неславянских языках употреблен глагол одного определенного вида — совершенного или несовершенного, и лишь в единичных случаях допускается двойное употребление.

Правильное употребление видов глагола — неперенное и вместе с тем наиболее трудное условие овладения русским языком. Эти трудности усугубляются недостаточной теоретической разработанностью вопросов глагольного вида в лингвистической литературе и в особенности тем, что наши популярные работы — в частности вузовские учебники — не используют работ последних лет. А в последние годы вопросы славянского глагольного вида привлекали особое внимание исследователей, оформилась даже особая отрасль лингвистики — аспектология, наука о славянском глагольном виде. Благодаря работам зарубежных лингвистов — С. Карцевского, А. Достала, А. В. Исаченко, Ф. Копечного и советских — в особенности профессора Ленинградского университета Ю. С. Маслова — создана стройная система глагольного вида. И хотя некоторые стороны этой теории нуждаются в дальнейшей разработке, в целом она ставит на свое место и правильно освещает принципиальные вопросы этой весьма трудной проблемы.

В этой статье дана краткая характеристика современного состояния изучения видовой системы русского глагола. Будем надеяться, что она расширит представление и знания преподавателя русского языка о глагольном виде и окажет помощь в обучении русскому языку эстонских учащихся.

Существует немало определений глагольного вида. Наиболее удачным в настоящее время представляется определение Йенса Хольта: виды — это различные способы представления протекания действия.¹ Под видами мы понимаем противопоставленные друг другу совершенный и несовершенный вид (приписать — приписывать, засохнуть — засыхать), т. е. случаи, когда глаголы лексически полностью тожде-

¹ Вопросы глагольного вида, М—Л, 1962, стр. 9.

ственны и отличаются только признаком вида. Можно, значит, сказать, что, например, «надписать» = «надписывать» + значение совершенного вида или наоборот — «надписывать» = «надписать» + значение несовершенного вида. Вместе с тем глагол «надписать» не равен «писать» + значение совершенного вида, так как у этого приставочного глагола есть особый лексический оттенок, приносимый приставкой над-, которого нет в простом глаголе.

Об основном значении и определении каждого вида высказывалось немало мнений. Наиболее употребительно (еще с времен Миклошича) мнение, что несовершенный вид выражает продолжительное, незавершенное действие, а совершенный вид обозначает действие краткое, завершенное. Такое понимание легло в основу самих терминов — совершенный и несовершенный вид. Из этого исходят, например, и авторы «Грамматики русского языка для VIII—X классов»² М. Соколова и Г. Тукумцев. Но ведь завершенность действия — это лишь одно из частных значений совершенного вида. Многие глаголы, например, начинательные, не обозначают завершения действия (закричал, застонал). Кроме того, в таком определении вид смешивается со временем, так как глагол совершенного вида только в прошедшем времени обозначает завершение действия. Недаром в «Грамматике русского языка для VIII—X классов» приводятся примеры только с формами прошедшего времени: Я долго решал эту задачу. Я решил эту задачу.

Иногда представляют совершенный и несовершенный вид графически: совершенный в виде точки, несовершенный в виде линии. Здесь тоже немало верного, но считать этот прием универсальным нельзя: многие глаголы совершенного вида нельзя представить в виде точки, например: поспать, пооткопать, поразбрасывать и т. д. Нередко считают, что совершенный вид указывает на предел действия, на его результат, а несовершенный вид не обозначает результат, не имеет значение внутреннего предела.

И это во многом верно, но ведь формы несовершенного вида употребляются и тогда, когда говорящего вообще не интересует результат действия, когда внимание привлекается только к самому действию — безотносительно к его результату. Ср. Ты читал эту книгу? — Читал. Собеседник, скорее всего прочел ее, но говорящих не интересует результат, и поэтому употреблен несовершенный вид.

Мы вовсе не хотим сказать, что приводимые определения глагольных видов не являются удовлетворительными. Они, во многом верны, они, без сомнения, оказывают большую помощь в определении вида глагола, но они не охватывают значений всех глаголов того или иного вида. Вот поэтому в работах последних лет все большие права получает иное общее значение глагольных видов, причем семантически маркированным, т. е. несущим какое-то значение, признается совершенный вид. Совершенный вид обозначает, что действие воспринимается целиком, собирательно, сомкнуто, в сжатом виде. Именно восприятие действия в полном охвате — этим характеризуется глагол совершенного вида. Глагол несовершенного вида определяется только как не имеющий этого признака целостного восприятия действия. Таким образом, глагол совершенного вида = глаголу несовершенного вида + значение целостности действия. А. В. Исаченко графически, наглядно изображает это так. По отношению к действию, выраженному глаголом совершенного вида (я рассказал, расскажу), говорящий как бы находится вне его, вне процесса, он воспринимает его со стороны, целиком, во всем охвате, с начала до конца. Положение говорящего можно сравнить с положением человека, наблюдающего первомайскую демонстрацию с трибуны: он находится вне процесса движения, он охватывает действие целиком.

² Таллин, 1961.

Графически: $\frac{\text{процесс, действие}}{x \leftarrow \text{говорящий}}$

Используя формы несовершенного вида, говорящий как бы находится внутри процесса, в потоке самого процесса, он не воспринимает его в целостном, сжатом виде (я рассказывал, рассказываю), причем его положение можно сравнить с положением человека, который сам идет в первомайской колонне. Он не охватывает процесс целиком, не видит ни начала, ни конца действия, он находится внутри потока. Графически:



Итак, значение целостного, сжатого, суммарного восприятия действия присуще всем формам совершенного вида, это их общий признак. Формы несовершенного вида характеризуются только отсутствием этого значения, т. е. собственным положительным значением они не обладают.

СПОСОБЫ РАЗЛИЧЕНИЯ СОВЕРШЕННОГО И НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА

Сопоставим три глагольные пары: перечитать-перечитывать, читать-перечитать, белить-белеть. Очевидно, первую пару мы переведем одним эстонским глаголом, но каждый глагол двух последующих пар нужно перевести отдельными эстонскими словами. Это значит, что в первом случае разница между словами только грамматическая, видовая, во втором и третьем случае между глаголами существуют какие-то лексические различия, здесь мы имеем дело с различными способами действия. Два глагола могут считаться составляющим видовую пару только тогда, если при полном лексическом тождестве они будут отличаться только грамматическим значением вида (ср. запеть-запевать).

Слова, составляющие такую видовую пару, нужно считать формами одного глагола, одной лексемы, т. е. слова «открыть» (открою, открыл, открой) и «открывать» (открываю, открывал, открывай) — это формы одного и того же глагола, так же как книга, книги, книге..., книги, книг, книгам... — это формы одного и того же существительного. Это очень непривычно, словарная практика противоречит этому, ведь в словарях видовые формы глагола даются в разных словарных статьях, правда, обычно со ссылкой на формы другого вида.

Обычно для различения вида используется вопрос «Что делать? Что сделать?» Более точным, верным приемом, позволяющим определить вид глагола, является вопрос «Что ты сейчас делаешь?». На этот вопрос можно ответить только глаголом со значением настоящего актуального времени (т. е. когда время действия и время сообщения о действии совпадают, ср., например, речь комментатора при репортаже). Значение такого настоящего актуального могут иметь только формы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего актуального времени.

Немалую роль в различении глагольного вида играет и окружение, т. е. сочетаемость или несочетаемость глагола с различными обстоятельствами времени. Так, слова часто, обычно, всякий раз, постоянно употребляются с формами несовершенного вида. Слова долго, медленно чаще всего употребляются с формами совершенного вида, но встречаются и в сочетании с совершенным видом (Долго просидел у них. Медленно поднял голову.) и т. д.

ПОНЯТИЕ «СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ» И ЕГО ОТНОШЕНИЕ К ВИДУ ГЛАГОЛА

Правильное понимание категории вида невозможно без рассмотрения способа глагольного действия. Если вид является грамматической, формальной категорией, то способ действия является лексико-грамматической категорией. Глаголы «запеть»-«запевать» различаются только формальным оттенком вида при полном совпадении лексического значения, но глаголы «запеть», «пропеть», «отпеть», «напеть», «перепеть» отличаются от глагола «петь» не только видом, но и дополнительным лексическим значением, которое отсутствует в исходном глаголе «петь». Эти слова выражают различные способы действия. Это различные слова, а не формы одного слова, как в случае «запеть»-«запевать». Важно иметь в виду, что если категория вида отсутствует в неславянских языках, то способы действия обязательно наличествуют в них. Правда, в разных языках различные способы действия получают неодинаковое выражение. Так, русскому т. н. каузативному способу действия, т. е. глаголам о значении «делать каким-либо» соответствует особый тип эстонских глаголов на *-tama, -dama*, ср. белить — *valgendama*, чернить — *mustama*, сиять — *sinetama*, а русские начинательные глаголы в эстонском передаются сочетаниями из двух слов: запеть — *laulma hakkama*, полюбить — *armastama hakkama*.

В школьных и вузовских учебниках нередко говорят в таких случаях об оттенках совершенного и несовершенного вида, о «подвидах». Например, у глаголов совершенного вида отмечают значение начала действия, однократности, у глаголов несовершенного вида — многократности и т. д. Термин «подвид» совершенно неправомерен, так как способ действия не является подразделением, частью вида, это совершенно различные категории: вид — грамматическая, формальная, способ действия — лексическая. Видовые противопоставления — это отличительная особенность именно славянского глагола. На неславянский язык эти различия могут передаваться различными временами (ср. «я перевел» — «я переводил»: нем. *ich habe übersetzt — ich übersetzte*), но не лексическими средствами. С помощью лексически разных средств переводятся на другой язык глаголы различных способов действия, а не различных видов.

Что же такое способ действия? Ю. С. Маслов так пишет о них: «Последние (т. е. способы действия — П. С.) в семантическом плане близки к видам, так как отражают какие-то различия в типах, способах протекания обозначенных глаголами действий».³ Можно в какой-то степени способы действия сравнить с такими группами существительных, как вещественные, собирательные, единичные. Способы действия русского языка только начинают разрабатываться, число их, очевидно, велико. А. В. Исаченко, давший очерк способов действия русского глагола, выделил 12 типов.⁴

Как мы уже говорили, способы действия присущи всем языкам, они древнее видов, и можно предположить, что виды славянского глагола оформились на базе способов действия.

Назовём для примера некоторые способы действия.

1) Многократный или итеративный. В русском языке есть глаголы с суффиксами *-а-, -ва-, -ыва/ива-*, которые обозначают повторяющееся, привычное действие и употребляются только в форме прошедшего времени: *сживал, хаживал, живал, едал, видывал*. Количество форм такого рода в современном языке идет на убыль. В чешском языке многократные глаголы могут быть в принципе образованы от каждого глагола, поэтому нередко говорят о трех видах в чешском языке: совершенном, несовершенном и многократном.

³ Вопросы глагольного вида, стр. 12.

2) Однократный. Глаголы этого способа действия образуются с помощью суффикса -ну- (толкнуть, ахнуть).

3) Начинательный. Эти глаголы образуются присоединением приставок за-, по-, запеть, завопить, полюбить, потащить.

4) Инхоативный (глаголы со значением перехода в какое-либо состояние, приобретения какого-либо качества): мерзнуть, сохнуть, (суффикс -ну-); белеть, желтеть, худеть (суфф. -е-).

5) Каузативный (значение — делать каким-либо): слепить, сушить, белить, и т. д.

Четкое различие вида и способа действия дает возможность разграничить грамматические и лексические явления в образовании глаголов.

ОБРАЗОВАНИЕ ВИДОВЫХ ПАР ГЛАГОЛОВ

Одним из важнейших средств глагольного образования является присоединение приставок. Это основное средство образования новых глаголов. От некоторых глаголов несовершенного вида можно образовать с помощью приставок 10—15 новых глаголов. Как правило, присоединение приставки к глаголу несовершенного вида переводит его в совершенный вид. Такое образование глагола совершенного вида от простых глаголов несовершенного вида с помощью приставок (и суффикса -ну-) называется перфективацией (в лингвистической литературе совершенный вид нередко называют перфективным, несовершенный — имперфективным. Поэтому можно сказать, что приставка (или суффикс -ну-), присоединяясь к глаголу, перфективируют его. Возникает вопрос: чем является перфективация — средством глагольного словообразования или формообразования? Иначе говоря — составляют ли видовую пару слова типа писать—написать, рвать—сорвать и т. д.? Как быть с теми случаями, когда от одного глагола образуется много приставочных глаголов? Где, например, видовая пара к глаголам «жить, любить, кричать, работать»?

В русской лингвистике установилось деление приставок на два типа: а) приставки лексические, полные, которые изменяют не только вид исходного глагола, но и его лексическое значение, ср. глаголы петь—запеть — приставка за- привносит в глагол дополнительное лексическое значение начала действия; работать—отработать, писать—переписать и т. д. Это разные глаголы; б) приставки грамматические, пустые, присоединение которых к глаголу только переводит его в совершенный вид, не изменяя его лексическое значение: делать—сделать, писать—написать, фотографировать—сфотографировать.

В качестве средства, позволяющего различать лексические и грамматические приставки, А. А. Шахматов предложил такой прием: от глаголов с полной приставкой образуется приставочный же глагол несовершенного вида, ср. надписать—надписывать; оторвать—отрывать; а от глаголов с пустой приставкой приставочный глагол несовершенного вида не образуется, ср. делать—сделать (глагола «сделывать» нет), писать—написать при отсутствующем «написывать».

Эта традиционная точка зрения излагается в «Грамматике русского языка для VIII—X классов» М. Соколовой и Г. Тукумцева. Авторы пишут: «... от каждого глагола несовершенного вида (без приставки) можно образовать ряд приставочных глаголов, но лишь один из этих приставочных глаголов окажется формой совершенного вида того же глагола. Иными словами, у каждого глагола есть одна видовая (т. е. пустая, грамматическая — П. С.) приставка и может быть несколько лекси-

⁴ А. В. Исаченко, Грамматика русского языка в сопоставлении с словацким, т. II, Братислава, 1960, стр. 209—309.

ческих» (стр. 146). Даже для школьной грамматики это, по-видимому, слишком большое упрощение. Сторонники традиционной точки зрения обычно лишь для некоторых глаголов указывают такую видовую пару — глагол с пустой приставкой. Очень часто приставочный глагол не является точным соответствием бесприставочному. Где, например, пара к «рвать»? «Сорвать»? Вырвать, оторвать, порвать, прорвать, оборвать, разорвать? На самом деле приставочный глагол соответствует бесприставочному лишь в каком-то его одном семантическом оттенке: «рвать зубы» — «вырвать зубы»; «рвать цветы» — «нарвать цветов»; «рвать письмо» — разорвать, порвать письмо» и т. д. Очевидно, что ни один из этих приставочных глаголов не является точным лексическим эквивалентом бесприставочного глагола. Ср. также: жить — выжить, прожить, пережить, отжить; любить — полюбить, отлюбить (свое). Нет сомнения, что глаголы «рвать, любить, жить» и многие другие не имеют парных приставочных форм совершенного вида.

В последнее время в работах А. В. Исаченко и Ю. С. Маслова выдвигается иной подход к приставочным глаголам. Эта теория была сформулирована еще в двадцатые годы С. Карцевским, не получила распространения. Согласно этой теории, присоединение приставки к простому глаголу всегда изменяет лексическое значение глагола, в результате этого создается новый глагол, а не новая форма глагола. Приставка сужает, детерминирует значение исходного глагола, приставочный глагол всегда уже по своему значению, чем исходный глагол. Лишь в единичных, весьма редких случаях можно говорить о лексическом тождестве простого и приставочного глагола. Это глаголы, которые обычно кочуют из учебника в учебник, как примеры форм с пустыми приставками: писать—написать, делать—сделать, видеть—увидеть.

Эта новая точка зрения представляется правильной. Если рассмотреть глагольные пары, которые Академическая грамматика считает видовыми (кричать—закричать, качать—покачать, дергать—подергать, злиться—обозлиться, волноваться—взволноваться), нетрудно заметить лексическое несоответствие между глаголами каждой пары. Академическая грамматика в качестве видовых пар приводит также и такие глаголы как: бодать—боднуть, качать—качнуть, кричать—крикнуть. Боднуть, качнуть, крикнуть — глаголы однократного способа действия, лексически отличающиеся от глаголов несовершенного вида «бодать, качать, кричать» и поэтому они не составляют с ними видовой пары.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что большинство русских бесприставочных глаголов несовершенного вида не имеет видовых пар, они являются одновидовыми. Речь здесь идет, конечно, о лексическом тождестве, о строгом соответствии. В речевой практике обычно подставляют приблизительно верную видовую пару в зависимости от семантического оттенка, который представляется важным говорящему: пел песню—спел песню, пропел песню; перепел все песни, напел песню на пластинку, попел немного и т. д. Можно говорить в таком случае о двух типах видовых пар: а) о точной видовой паре, собственно видовой паре (напр. запеть—запевать, заработать—зарабатывать); именно такого типа видовую пару простой и приставочный глаголы, как правило не образуют; б) об относительной, приблизительно видовой паре, когда исходный и приставочный глагол являются синонимами, они близки по значению, отличаются друг от друга не только видом, но и какими-то оттенками лексического значения (см. примеры к «пел песню»).

От простого или приставочного глагола совершенного вида можно образовать глаголы несовершенного вида: дать—давать, решить—решать, отобрать—отбирать, вытолкать—вытолкивать. Этот процесс называется имперфективацией, так как образуются глаголы несовершенного вида, имперфективные глаголы. В весьма немногочисленных случаях имперфективация сопровождается и изменением лексического значения (ср. посмотреть—посматривать: в глаголе несовершенного вида можно от-

метить оттенок нерегулярной повторяемости действия, этого оттенка нет в исходном глаголе, но значительно чаще, в подавляющем большинстве случаев, имперфективация является средством формообразования, т. е. слова, образованные путем имперфективации, составляют видовую пару с исходными глаголами несовершенного вида, они лексически тождественны им, ср. одеть—одевать, откопать—откапывать, засохнуть—засыхать, прикрепить—прикреплять и т. д.

ВИДОВАЯ ДЕФЕКТИВНОСТЬ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ В РАЗГОВОРНОМ СТИЛЕ РЕЧИ

Далеко не все глаголы входят в состав видовых пар, некоторые имеют форму только совершенного или только несовершенного вида. Это явление носит название «видовая дефективность». Нужно различать два типа видовой дефективности: а) абсолютную и б) относительную. Абсолютной дефективностью обладают те глаголы совершенного или несовершенного вида, рядом с которыми вообще нет соответствующей формы другого вида, ср. повиноваться, грянуть, очнуться. Глаголов относительно дефективных значительно больше, это все те простые глаголы приставочные параллели к которым несколько отличаются по лексическому значению. Эти глаголы образуют относительные видовые пары.

Рассмотрим случаи абсолютной дефективности.

а) Закрепление глагола в форме какого-либо одного вида, без сомнения, обусловлено какими-то причинами. Здесь могут играть роль или формальные причины, или лексическое значение глагола, или особенности употребления слова, участие глагола в каком-нибудь фразеологическом сочетании, а также экспрессивность глагола или глагольного сочетания. Так, глаголы типа «повытаскивать, поразбрасывать, на-рассказывать», не образуют парных форм совершенного вида по формальным причинам: от этих глаголов форму несовершенного вида надо было бы образовать с помощью суффикса *ыва/ива*. Но наличие такого же суффикса в исходном глаголе препятствует его вторичному употреблению.

Пример влияния лексического значения на дефективность могут служить глаголы «проворонить, проморгать, прозевать, проглядеть, просмотреть, прослушать» — глаголы со значением неудачного восприятия какого-либо действия, события, причем это событие охватывается полностью. Это делает невозможным представление этого факта в настоящем времени, т. е. переводит глагол в план только совершенного вида. Или так называемые начинательные глаголы — закричать, заплакать, заохать — как правило, не имеют форм несовершенного вида. В свою очередь книжная традиция, только книжное употребление обусловили непарность таких глаголов несовершенного вида, как «обуревать, созерцать, отрицать, повиноваться, порицать, избиловать, участвовать, предчувствовать, обонять».

Иногда в закреплении глагола в форме одного вида играет роль экспрессивность. Так, нейтральный глагол «умереть» имеет видовую пару «умирать», а его многочисленные просторечные и вульгарные синонимы закрепляются только в форме совершенного вида (ср. скапуться, окачуриться, сыграть в ящик).

Нужно сказать, что далеко не всегда можно объяснить, почему тот или иной глагол, та или иная группа глаголов закрепились в форме одного вида. В этом отношении не всегда наблюдается соответствие между славянскими языками. Так, русские однократные глаголы имеют форму только совершенного вида, это одновидовые глаголы: толкнуть, крикнуть. А в болгарском языке от такого рода глаголов образуются формы несовершенного вида, т. е. в болгарском языке глаголы образуют видовую пару.

б) В русском языке есть группа так называемых двухвидовых глаголов, т. е.

глаголов, которые, взятые абстрактно, могут иметь значение, как совершенного, так и несовершенного вида. Но в контексте каждый такой глагол имеет вполне определенный вид.

Очень велика группа интернациональных глаголов с суффиксами -овать, -ировать, -изировать: абстрагировать, активизировать, акцентировать, ампутировать, анализировать, телеграфировать, экранизировать, экспортировать и т. д. Это продуктивная группа, она пополняется новыми заимствованиями. Есть здесь и глаголы, образованные от русских корней: яровизировать, большевизировать.

Менее значительна группа русских глаголов книжного происхождения. Это, главным образом, глаголы на -овать: воздействовать, даровать, исследовать, использовать, образовывать, обследовать, расследовать, сочетать и некоторые другие.

Совсем небольшую группу составляют собственно русские глаголы типа «женить, казнить, крестить, молвить, ранить». Сюда же относится глагол «бежать», который в форме прошедшего времени может иметь значение как совершенного, так и несовершенного вида, ср. Гарун бежал быстрее лани (Лермонтов), здесь «бежал» — несовершенного вида, но «Князь Курбский от царского гнева бежал» (А. К. Толстой) (ср. также «Он бежал из тюрьмы») глагол имеет значение совершенного вида.

Глагольная двувидовость является отклонением от нормы. Как бывает обычно в таких случаях, отклонение от нормы подвергается воздействию аналогии и постепенно устраняется, причем это устранение более активно происходит в разговорном языке, литературный язык всегда консервативнее. Некоторые глаголы закрепляются в функции только несовершенного вида, так, в разговорной речи употребительнее «будет обследовать, будет расследовать, будет содействовать». Но в формах прошедшего времени «обследовал, расследовал» могут восприниматься и как совершенный и как несовершенный вид. Глагол «содействовать», как будто, имеет тенденцию закрепиться в несовершенном виде, т. к. «содействую» воспринимается как форма настоящего времени, без возможного значения будущего времени.

Некоторые глаголы закрепляются в значении совершенного вида — к ним образуются суффиксальные глаголы несовершенного вида. Это касается глаголов «арестовать, организовать, использовать, образовывать». Глагол «образовывать постепенно завоевывает литературные права, «арестовать, организовать» — проникли в словари, «использовывать» принадлежит просторечию. Появление глагола такого типа очень характерно: язык стремится избавиться от двувидовости. Иногда образуются приставочные формы, и в таком случае, бесприставочный глагол получает значение несовершенного вида, а приставочный — совершенного. Ср. арестовать—заарестовать, женить—поженить, ранить—поранить, организовать—сорганизовать.

Такова вкратце характеристика современного состояния изучения видовой системы русского глагола. Желающие более подробно ознакомиться с затронуемыми вопросами могут обратиться к следующим работам: А. В. Исаченко, Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким, Т. II, Братислава, 1960; Вопросы глагольного вида, М, 1962 (в первую очередь вступительная статья проф. Ю. С. Маслова); Ю. С. Маслов, Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке, М-Л, 1963.

Bioloogia õppimine peab tuginema vaatlusele, mis selgitab õpilastele taimede ja loomade ehitust ja elutalitlusi, õpetab tundma nende mitmekesisust, näitab seost üksikute komponentide vahel ja neid komponente endid iseloomulikus keskkonnas, õpetab vaatlema teatud eluala kui tervikut. Seepärast ongi bioloogia õpetamises õppekäikudel asendamatu koht. Õpilaste poolt vaadeldavate ja uuritavate nähtuste ja bioloogiliste objektide muutumine ning arenemine näitab looduses valitsevat dialektikat, võimaldab mõista nähtuste seaduspärasust, loob õigeid tõekspidamisi looduse elu mõistmiseks. Konkreetsete näidete varal on võimalik selgitada looduse tundmise, säästmise ja hooldamise tähtsust (tõuaretus, taimede aklimatiseerimine, looduskaitse küsimused).

Õppekäigud loodusse kasvatavad lapsi

ja noorukeid ka esteetiliselt. Looduse ilu märkamine ja mõistmine on soodus eeldus looduskaitsetöös meie noorsoo hulgas.

Õppekäigud arendavad õpilastes väärtuslikke iseloomuomadusi: tähelepanu- ja vaatlusvõimet, vastutustunnet, distsiplineeritust teatud ülesannete täitmisel jne. Samuti annavad nad vilumusi taimede ja loomade kasvatamiseks ning hooldamiseks.

Õppekäigud rühmitatakse: a) **ettevalmistavateks**, b) **kinnistavateks**.

Ettevalmistavatel õppekäikudel kogutakse materjali aine käsitlemiseks. Sellistel õppekäikudel pole võimalik toetuda õpilaste varasematele teadmistele vaadeldavas küsimuses. Õppekäigul omandatud teadmised ja tähelepanekud hõlbustavad uue aineosa selgitamist ja paremat omandamist klassitunnis.

Kinnistavatel õppekäikudel, mida tehakse teoreetilise ainekäsitleuse järel, saavad õpilased kontrollida oma teoreetilisi teadmisi vastavas küsimuses, süvendavad neid vaatlemise ja uurimise teel, toovad välja nähtuste seaduspärasused, teevad järeldusi ja üldistusi.

See, millist liiki õppekäiku iga aineosa käsitlemisel kasutada, sõltub mitmest asjaolust: õpilaste teadmiste tasemest selles küsimuses (õpilastel pole sugugi eelteadmisi, on varasemaid teadmisi jne.), ilmastikust jne.

Õppekäigu eeltööna tuleb esmajoonel õpetajal endal õppekäiguks valmistuda ja seejärel tutvustada õpilasi õppekäiguga seotud küsimustega. Õpetaja valmistumine õppekäiguks seisneb järgmises: 1) tutvuda õppekäigu temaatikaga (õppeprogrammis), 2) kindlaks teha õpilaste eelteadmiste tase, 3) välja selgitada vajalikud (looduslikud) tingimused, üksikasjalikult tutvuda õppekäigu marsruudiga, 4) välja töötada õppekäiguks antavad ülesanded (sõnastamine, paljundamine, suulised või kirjalikud ülesanded, individuaalne või rühma töö jne.), 5) kindlaks määrata saadavate materjalide läbitöötamise viisid (kas kirjalik töö, skeem, suuline aruanne vms.), 6) kindlaks määrata, milliseid materjale soovitakse säilitada koolile, millised jäävad õpilaste kätte (kollektsioonid, jaotusmaterjal).

Õppekäigu ettevalmistamise ajal teatatakse õpilastele õppekäigu teema, eesmärk ja

Õppekäigud bioloogias

M. ANNILO

marsruut, antakse ülesanded ning seletatakse, kuidas neid täita ja vormistada (ülesmärkimine, materjali kogumine kollektsiooniks jne.); organiseeritakse vajaliku varustuse kaasavõtmine. Vajaduse puhul jaotatakse klass rühmadeks. Eeltöösse kuulub ka õpilastele looduskaitse ja distsipliinõuete meenutamine.

Normaalne oleks õppekäik teema käsitlemise ajal. Et aga bioloogia-alased õppekäigud on põhiliselt seotud taimede vegetatsiooniperioodiga, siis kuhjub paratamatult õppekäike kevadele ja sügisele (näit. käsitletakse seeni talvel, õppekäik seente vaatlemiseks tuleks aga teha sügisel jne.).

Siiski tuleb püüda õppekäike jaotada kogu õppeaastale. On ju võimalik osa õppekäike teha talvel ja varakevadel (okaspuude, metsloomade, koduloomade ja põllumajandusettevõtete tundmaõppimiseks). Senisest enam tuleks koos töötada sugulusainete õpetajatel (näiteks samal marsruudil võib tundma õppida nii bioloogia- kui ka geograafia-alaseid objekte) jne.

Alljärgnevalt on toodud üks õppekäikude planeerimise võimalus, milles püütakse vältida õppekäikude kuhjumist kevadele ja sügisele.

Klass	Aeg	Õppekäigu teema
5.	Sept.	Tutvumine sügisnähtustega looduses.
	Nov.—jaan.	Õppekäik kolhoosi, sovhoosi loomafarmidesse (veis-siga).
	Veebr.	Õppekäik talvisesse metsa.
	Märts, aprill	Õppekäik kanalasse.
	Aprill Mai	Õppekäik varaõitsevate puude ja põõsaste tundmaõppimiseks. Õppekäik veekogu juurde ja tutvumine varaõitsevate rohttaimede- dega.
6.	Sept.	Tutvumine viljade ja seemnete levimise viisidega.
	Okt.	Õppekäik segametsa.
	Aprill, mai	Õppekäik eostaimede vaatlemiseks.
7.	Mai, juuni	Õpi tundma õistaimi!
	Sept.	Õppekäik kooliaias kasvavate õistaimede sugukondade kordamiseks.
	Okt., nov.	Õppekäik kalatööstusse või kalakasvatuse (klassiväline).
	Dets.	Õppekäik karusloomakasvatuse (klassiväline).
	Veebr., märts	Õppekäik veisefarmi.
8.	Aprill	Õppekäik haudejaama.
	Mai	Õppekäik veekogu juurde.
	Juuni	Õppekäik mesilasse.
	Sept.	Ravimtaimede tundmaõppimine (anatomia- või põllumajandus- like praktiliste tööde tundides).
	Okt., apr.	Põllumajandusliku ettevõtte tundmaõppimine; majandi looma- farmide tundmaõppimine.

Juba algklassides tuleb õpilastele selgitada, et õppekäik on õppetöö osa, mis toimub tavalisest koolitunnist erinevates tingimustes. Seepärast tuleb õppekäikudel hoolikalt täita antud ülesanded ja kasutada aega uute teadmiste omandamiseks.

Õppekäigu edukus sõltub õpilaste teoreetiliste teadmiste hulgast ja sügavusest, antavate ülesannete hulgast ja raskusest (liiga palju või liiga rasked ülesanded ei anna soovitud tulemusi), vaadeldavate objektide ja nähtuste kättesaadavusest, õppekäigu kestusest (liiga pikk õppekäik väsitab, pealiskaudne vaatlus aga ei anna vajalikke teadmisi) ja õpilaste juhendamise viisidest. Kahtlemata on viimane kõige tähtsam, sest õppekäigu oskusliku korraldamise puhul liituvad õpilastel uued tähelepanekud ja teadmised olemasolevatega.

Õpilasi võib juhendada suuliselt või kirjalikult, kogu klassi korraga või rühmiti, anda individuaalseid ülesandeid jne.; võib anda kõikidele rühmadele ühesugused ülesanded, kuid võib ka jaotada kogu õppekäigu materjali mitme rühma vahel. Kõikidele rühmadele antavad ülesanded peavad moodustama temaatilise terviku. Näiteks 6. klassi õppekäigul õistaimedega tutvumiseks kogub üks rühm ristõielisi, teine roosõielisi, kolmas korvõielisi taimi. Kõik nimetatud sugukonnad kuuluvad aga õistaimede hulka.

Ühine kokkuvõtte klassis pärast õppekäiku annab tervikliku ülevaate kogu klassi tööst.

Õppekäigult saadavad materjalid, tähelepanekud ja teadmised töötatakse läbi ja neid kasutatakse edaspidi õppetöös. Saadud teadmisi on võimalik kontrollida vestluses, jutustamisel, kontrolltöös jne. Esimestel õppekäikudel sügiseti on soovitatav lasta õpilastel töötada ühiselt õpetaja otsesel juhtimisel, et valmistada neid ette edaspidiseks iseseisvaks tööks.

Kõige nõudlikum töövorm õppekäigul on individuaalsete ülesannete täitmine. Need võivad olla kas kõigile õpilastele ühesugused või ka erinevad. Siin on otstarbekohane kasutada kirjalikke tööjuhendeid, mis jätavad õpilastele materjali tundmaõppimise järjekorra ja töö tempo suhtes vabad käed. Kirjalikus tööjuhendis võib anda kiiresti ja hästi töötavale õpilastele lisaülesandeid, mis võimaldavad neil vaadeldavat nähtust põhjalikumalt tundma õppida, aeglastele aga ära jätta eriti suurt nõudvaid ülesanded.

Kirjalike juhendite koostamine nõuab õpetajalt lisatööd, kuid nende abil saab kindlamini suunata õpilaste tööd ja arendada nende individuaalseid võimeid. Tööjuhendi küsimused tuleb klassis enne õppekäiku korralikult läbi arutada, see kergendab iseseisvat töötamist. Kirjaliku tööjuhendi järgi, mis on õppekäigul tingimata kaasas, teeb õpilane vajalikke märkmeid. Tuleb õpetada kõige ratsionaalsemaid võtteid, näit. märkimist skeemidena, joonistamist, lühisõnalisi juurdekirjutusi joonistele, olulise eraldamist tekstist, joonisest või skeemist.

Kirjalikke tööjuhendeid võib paljundada kirjutusmasinal, rotaatoril ja kopeeri abil või lasta neid aegsasti enne õppekäiku õpetaja küsimustikult ära kirjutada. Lühema tekstiga ülesandeid on võimalik ka klassis dikteerida.

5. klassi õppeprogramm näeb ette õppekäike kodukoha taimedega tutvumiseks sügisel, talvel ja kevadel. Õpitakse tundma puid, põõsaid ja rohttaimi mitmesuguste taimeosade kaudu (lehed, oksad, koor, viljad jne.), harjutatakse neid kirjeldama iseloomulike tunnuste järgi, omandatakse taimede herbaariumide ja kollektsioonide koostamises oskusi ja vilumusi. Õppekäikudel loodusse pannakse alus fenoloogilistele vaatlustele. Viimased aitavad selgitada keskkonna tingimuste, taimede ehituse ja elutalitluste seost (näit. lehtpuude lehtede langemine sügisel). 5. klass õpib õppekäikudel tundma ka mets- ja koduloomade välisehituse bioloogilisi iseärasusi (rähni ja orava puistueluviis, koduloomade toitumise iseärasused — mäletsemine veisel). Õpilaste tähelepanu tuleks juhtida inimese teadlikule ja sihipärasele tegevusele koduloomade pidamisel.

6. klassi õppekäigud on taimeriigi süsteemi tundmaõppimise teenistuses. Tutvutakse eostaimede, paljasseemneliste ja õistaimede ehituse ning elutingimustega. Nendel õppekäikudel on võimalik teha ka laialdast looduskaitsealast selgitustööd.

7. klassi õppekäikudel tutvutakse loomade kehaehitusega, loomariigi evolutsiooniga, nende kehaehituse ja keskkonna seosega, inimese osaga loomade kehaehituse ja loomuse kujundamisel (tingitud refleksid koduloomadel, mets- ja koduloomade kehaehituse erinevus).

Et 8. klassis ettenähtud õppekäigud on seotud anatoomiaga ja põllumajanduslike praktiliste töödega, siis võib neid korraldada mõlema aine tundides. Ka teistes klassides tuleb põllumajanduslikeks praktilisteks töödeks ettenähtud tunde ja kevadist õppepraktikat kasutada bioloogia-alasteks õppekäikudeks.

Õppekäigul võib seletusi anda õpetaja, kuid mõnikord on soovitatav kasutada ka

vastava eriteadlase abi (agronoom, zootehnik). Sel juhul tuleb varem kokku leppida küsimuste suhtes, mida õpilastele tutvustada.

Esitan mõned näidised kirjalikest tööjuhenditest, mida võib kohandada iga kooli konkreetsete tingimustega.

Klass: 5.
Õpilase nimi:
Kuupäev:

Tööjuhend.

Õppekäik talvisesse metsa (parki).

Puud ja põõsad

Varustus: mõõdulint.

1. Millised puud ja põõsad on raagus
Millised puud ja põõsad on igihaljad
2. Võrdle mändi ja kuuske. Märgi vaatluse tulemused alljärgnevasse tabelisse.

	Mänd	Kuusk
Koor, korp (värvus, millises tüveosas leidub korpa)		
Okste paiknemine (Joonista skeem)		
Lehed (okkad) Kuidas paiknevad okstel (Joonista skeem)		
3. Vaatle okaspuude käbisid. Mis on käbi soomuse all		
Millises asendis on soomused kõige suurematel käbidel		
Vaatle seemneid		
Mis on seemne küljes		
4. Loenda kannult puu vanust aastarõngastelt (lisa sellele 2—3 aastat, mis kulub puul oma esimestel kasvuaastatel kannu kõrguse saavutamiseks). Mõõda kannult ja märgi koore paksus sentimeetrites		
puidu " "		
säsi " "		
5. Vaatle ja joonista mände, mis kasvavad lagedal metsa keskel metsa veerel		
Mida sa järeldad, vaadeldes mändide võra kuju		
6. Leia aastakasvude järgi 2-aastased, 3-a., 4-a. männid (kuused) ja joonista nende skeemid.		
7. Vaatle, kus leidub okaspuude vaiku.		
8. Koosta õppevahend kuusest (või männist). Tugevamale alusele või pappkarpi kinnita: 1) oksake, mille okkaid immuta pudenemise vältimiseks õliga, 2) tükike koort, 3) tükike puitu, 4) puuoksa ristlõige aastarõngastega, 5) mitmes vanuses käbisid ja seemneid.		

Klass: 6.
 Õpilase nimi:
 Kuupäev:

Tööjuhend

Õpi tundma õistaimi.

1. Leia aasalt, põllult või aiast ristõielisi taimi (tõlkjas, kollakas, redis, põldsinep, litterhein jne.). Õpi neid eraldama teiste sugukondade taimedest.
2. Leia ja õpi tundma liblikõielisi taimi (hernes, uba, valge mesik, põldristik).
3. Leia ja õpi tundma korvõielisi taimi (karikakar, saialill, võilill, päevalill, kummel).
4. Leia ja õpi tundma kõrrelisi taimi (rukis, mais, orashein, põldtimut).
5. Võta igast eespool nimetatud sugukonnast kaks taimet koos juurtega ja vii kooli. Märgi alljärgnevasse tabelisse andmed, mis iseloomustavad neid sugukondi.

Sugukond	Taimet nimetus	Õie ehitus õievalemi abil	Vilja tüüp	Millest tunned ära selle sugukonna
Ristõielised				
Liblikõielised				
Korvõielised				
Kõrrelised				
Roosõielised				

Klass: 7.
 Õpilase nimi:
 Kuupäev:

Tööjuhend

Õppekäik haudejaama (kolhoosi või sovhoosi kanalasse).

1. Milliste kodulindude mune hautatakse selles haudejaamas
2. Kust saadakse hautamiseks mune
3. Kuidas tehakse kindlaks hautamiseks kõlbmatud munad (viljastamata, katkised)
4. Mitu inkubaatorit on
- Tutvu nende ehitusega
 - mis tüüpi
 - mitu muna mahub inkubaatorisse
 - milliseid toiminguid sooritab inkubaator automaatselt
 - mitu korda ööpäevas jahutatakse mune
 - millises temperatuuris lülitub jahutaja sisse
5. Joonista inkubaatori skeem.
6. Mitme päeva järel kooruvad tibusid inkubaatoris
- Millal koorusid käesoleval aastal esimesed tibusid (kuupäev)
- Mitu muna on kana võimeline hauduma
- Mitu päeva kulub kanal poegade haudumiseks
- Mitu tibu koorub 100-st munast (keskmiselt) selles haudejaamas (%)
7. Mitu tibu saadi haudejaamas eelmisel aastal
- Kui suur on käesoleva aasta tibusid plaan
8. Kuidas hooldatakse tibusid pärast koorumist
9. Mitu töötajat on haudejaamas
- Nende ülesanded
10. Koosta kirjand või referaat teemal «Munast kanani». Kasuta selles õppekäigul saadud andmeid, ajakirjanduse andmeid kanakasvatuse kohta Nõukogude Eestis jne.

Klass: 8.
Õpilase nimi:
Kuupäev:

Tööjuhend

Tutvu põllumajandusettevõtte organiseerimise ja arenemisperspektiividega.

1. Kolhoosi (sovhoosi) nimetus
2. Rajoon ja külanõukogu
3. Selle majandi põhitootmisharud
4. Majandis on põllu all ha maad.
Majandis on kultuurrohumaade all ha maad.
5. Enam kasvatatavad põllukultuurid
- Mida kavatses majand teha teraviljatoodangu suurendamiseks
6. Loomasöödaks kasvatatakse järgmisi söödaiti
7. Milliseid kavatsusi ja võimalusi on majandil loomade arvu suurendamiseks
loomakasvatusruumide laiendamiseks
8. Milliseid töid on majand teinud uudismaade rajamisel (kivide koristamine,
kuivendustööd jne.)
9. Milliseid väetisi on kasutatud mulla viljakuse tõstmiseks
orgaanilised väetised
- mineraalväetised
- haljasväetised
- väetised
10. Kus hoitakse sõnnikut ja millal veetakse see põldudele
11. Milliseid masinaid kasutatakse
kevadistel põllutöödel
- umbrohutõrjeks
- koristustöödel
12. Kuidas võideldakse taimehaiguste ja kahjurite vastu
- Kuidas võideldakse loomade haigestumise vastu

Soovitav kirjandus:

- J. Eilart, «Märkmikuga sügistaimede keskel». «Eesti Loodus» nr. 4, 1958, lk. 244.
J. Eilart, «Taimefenoloogilised vaatlused». Tartu, 1959.
H. Ling, «Imetajate vaatlustest talvel». «Eesti Loodus» nr. 1, 1959, lk. 49.
H. Rebane, «Kuidas tutvustada õpilastele metsa». «Eesti Loodus» nr. 3, 1960.
J. Kaasik, «Valmistame herbaariumi». «Eesti Loodus» nr. 3, 1958, lk. 179.
G. Vilbaste, «Limuste kogumisest». «Eesti Loodus» nr. 3, 1958, lk. 181.
V. Maavara, «Noored, putukaid koguma». «Eesti Loodus» nr. 3, 1958, lk. 182.

- Ü. Parik, «Kasulike ulukite lisaõõtmisest». «Eesti Loodus» nr. 6, 1961, lk. 371.
 L. Laasimer, «Eesti tähtsamate metsasammalde määraja». Tartu, 1948.
 G. Vilbaste, «Puid ja põõsaid talvel». Tallinn, 1948.
 E. Kumari, «Eesti lindude välimääraja». Tallinn, 1959.
 H. Riikoja, «Eesti NSV kalad». 1950.
 J. Aul, H. Ling, «Eesti NSV imetajad». 1957.
 Looduskaitse Valitsus, «Looduskaitse põhimaterjale». 1959.
 L. Kikas, «Näpunäiteid noorte naturalistide suviseks tegevuseks». «Nõukogude Õpetaja» nr. 13, 1961.
 V. Hein, «Kuidas taimed rändavad». «Eesti Loodus» nr. 1, 1963.
 V. Maavara, «Lepatriinud». «Eesti Loodus» nr. 2, 1963.
 E. Parmasto, «Puu mädaneb». «Eesti Loodus» nr. 2, 1963.
 A. Kaplin, «Nõukogude Liidu tähtsamaid karusloomi». «Eesti Loodus» nr. 1, 1962.
 V. Voore, «Zooloogilisi ekskursioone». ERK, 1961.
 K. Eichwaldt, L. Laasimer, «Taimemääraja».
 J. Roonurm, «Looduslik materjal bioloogia õpetamisel». «Nõukogude Kool» nr. 5, 1962.



Lõbus ja tegevusrohke oli tänavune laagrisuvi. Mitmesugused ringid pioneerilaagrites pakkusid noortele kuhjaga tegevust.

Pildil: Rocca al Mare pioneerilaagri õngesportlaste ringi liikmed proovivad, kuidas on lugu kalaõnnega.

Suure Isamaasõja teema nõukogude maalikunstis

I. VESKIMÄGI,

Tartu 3. töölisnoorte keskkooli õpetaja, kunstiajaloolane

Viiimasel ajal on ajakirjas «Nõukogude Kool» ilmunud artikleid maalikunsti reproduktsioonide kasutamisest ajalootunnis. Käesolevas kirjutises tahaksin peatuda nende reproduktsioonide kasutamisel NSV Liidu ajaloo tundides teema «Nõukogude Liidu Suur Isamaasõda» läbivõtmisel ja kordamisel 8. ja 11. klassis.

Suurt Isamaasõda kajastavaid maale ja gravüüre on kunstnikud loonud rohkel arvul. Näitlikku materjali teema kohta võib leida albumeist: «45 aastat Nõukogude armeed». 1962. Moskva kirjastuse väljaanne; «Vene Nõukogude maalikunst». 1963. Moskva kirjastuse väljaanne; «Vene Nõukogude kunst». 1954. Moskva Riikliku Kirjastuse väljaanne; «Eesti NSV kunstnikud Suures Isamaasõjas (1941—1945). 1963. Kirjastuse «Eesti NSV Kunst» väljaanne; «Eesti graafika», 1963. Kirjastuse «Eesti NSV Kunst» väljaanne.

SISSEJUHATAV OSA

Fašistliku Saksamaa kallaletung katkestas nõukogude rahva loova töö. Koos oma rahvaga elasid nõukogude kunstnikud üle nii kaotuste muret kui ka võidu rõõmu. Paljud kunstnikud käisid ära raske lahingutee Brestist Moskvani ja Volga kallastelt tagasi kuni Berliini. Kunstnikud viibisid kangelaslinnades ja teistes väga ohtlikes kohtades ning nende blokkidesse ja lõuendeile on jäädvustatud vaenlase purustamine.

Suure Isamaasõja päevil omandas tähtsa koha massiline agitatsioonikunst: plakat, karikatuur, graafika. TASS-i satiiriaknad Moskvast, samuti Leningradi satiiriaknad «Võitlev pliiats» pälvisid kõigi heakskiitu.

Eriti tuleb märkida Leningradi kunstnikke V. Serovi, J. Nikolajevit, A. Pahhomovit, N. Dormidontovit, J. Serebrjanõid jt., kes blokaadi ajal rinde tingimustes pühendasid kogu oma jõu nõukogude kunsti teenimisele. Suurepäraseid maale, jooniseid ja plakateid on loonud M. Grekovi nimelise Lahingumaali Studio kunstnikud V. Krivonogov, V. Bogatkin, A. Kokorekin jt.

Hoolimata rasketest sõjaaja tingimustest jätkus näituste korraldamine. 1941. a. 7. novembril avati Moskvast esimene Suure Isamaasõja aegne näitus. Eksponeeritud oli küll ainult mõnikümme sõja alguskuudel valminud tööd. 1942. a. avati teine Suure Isamaasõja teemale pühendatud näitus, kus oli esitatud juba üle 500 töö. Esikohal olid lahingumaalid: episoodid, lahingustseenid. Palju oli ka võitlejate ja partisanide portreesid, samuti niisuguseid töid, mida võib lugeda olustiku- või maastikumaali hulka.

Edaspidi, 1943. ja 1944. aastal, eksponeeriti näitusi regulaarselt ka Leningradis, Sverdlovskis ja teistes linnades.

Nõukogude Liidu võit fašistliku Saksamaa üle aga tähistab kunsti ja kultuuri vald-

konnas tuot etappi. Pärast sõda ilmub kunstnikelt väga palju teoseid ja kasvab nende tööde ideelis-kunstiline meisterlikkus.

22. juunil 1941. a. kell 4 hommikul tungis fašistlik Saksamaa sõda kuulutamata Nõukogude Liidule kallale. Kõneldes Nõukogude vägede võitlustest sõja algperioodil, peatume Bresti, Odessa, Sevastopoli ja teiste linnade kangelaslikul kaitsmisel. Selle teema

SUURE ISAMAASÕJA ALGUS

käsitlemisel võime kasutada kunstnike N. Tolkunovi, S. Zaitsevi ja V. Krivonogovi Bresti kindluse kaitsmisele pühendatud maalide reproduktsioone. Pikemalt peatume N. Tolkunovi maali «Surematuse» (Brest, 1941) juures. Maali on kunstnik loonud tegelike sõjasündmuste põhjal. Väike nõukogude garnison võitles Bresti kindluses mehiselt üle 20 päeva, lüües vapralt tagasi kõik vaenlase pealetungid.

Lenin ütleb: «Igas sõjas oleneb võit lõppkokkuvõttes nende hulkade võitlusvaimust, kes vaenuväljal oma verd valavad. Veendumus, et sõda on õiglane, ja teadmine, et on vaja ohverdada oma elu vendade hüvanguks, tõstavad soldatite võitlusvaimu ning nad on valmis taluma ennekuulmatuid raskusi.» Need Lenini sõnad on täielikult maksvad ka Bresti kaitsjate kohta.

Maal kujutab viimast ellujäänud kindluse kaitsjat. Tema sõbrad võitlejad on hukkunud. Ka tema ise on raskesti haavatud, kuid jätkab võitlust viimse hingetõmbeni ega lase kedagi kindlusesse.

Maali kompositsioon on selline, et juhib vaataja tähelepanu võitleja figuurile: selles, kuidas ta vaatab ja seisab, avaneb maali põhiidee — ei sammugi tagasi! Maalil kujutatud kangelaslikkus muutus nõukogude võitlejate käitumisnormiks.

Edasi, rääkides kangelaslinnade võitlusest, võime vaadelda kunstnik A. Deineka maali «Sevastopoli kaitsmine» (1942).

Nõukogude rahva kangelaslik võitlus saksa röövvalitajate vastu on leidnud sellel maalil ereda kajastuse. Teosest õhkub kangelaslikku paatost ja inimlikku kirge. Kunstnik on hästi edasi andnud nõukogude meremeeste füüsilist ja moraalset vastupidavust lahingus elu ja surma peale. Nõukogude meremehed võitlevad vaenlasega silm silma vastas, kogu oma energia ja tahtejõuga.

Maali kompositsioon on asetatud horisontaalselt: foonil näeme linna tules ja suitsus, vasakul Musta mere kallas, paremalt lähenevad fašistide tumedad figuurid. Fašistidele on vastandatud nõukogude meremehed valges. Sellega on nagu allegooriliselt näidatud kõige reaktioonilisema ja kõige eesrindlikuma ühiskonna võitlust.

Kõik võitlejad on antud dünaamiliselt, pingelises tegevuses.

Eriti ilmekas on esiplaanil võitlev madrus. Meisterlikult on kujutatud ka teisi võitlejaid. Kogu nende olemusest õhkub kindlat usku nõukogude inimeste võidusse.

2. oktoobril 1941 algas fašistlike vägede pealetung Moskvale. Hitler oli oma võidus niivõrd kindel, et määras isegi tähtaja Saksa vägede paraadi korraldamiseks Punasel väljakul. Fašistid purustati Moskva all ja Punasel väljakul paraadil ei marssinud mitte fašistid, vaid meie Nõukogude võitlejad. Seda on kujutanud kunstnik K. Juon oma maalil «Paraad 7. novembril 1941. a. Punasel väljakul» (1949).

Suurepäraselt on kujutatud kindlalt ja vankumatult liikuvad nõukogude võitlejate sirded kolonnid, kes mööduvad Lenini mausoleumist ja Kremlist ning suunduvad paraadilt otse rindele.

Moskva sõjaaegset karmust annab edasi kunstnik A. Deineka maal «Moskva äärelinn» (November 1941). Maali vaadates tunnetad Moskva valmisolekut vaenlasega kohtumiseks. Esiplaanil kõrguvad tankitõkkes, eemal sõidab presendiga kaetud veoauto. Hall udune madal taevast loob pingelise ootuse meeoleolu. Vormide lihtsus ja lakoonilisus väljendab hästi karmi sõjaatmosfääri.

Võitluses Moskva lähistel näitas erilist vaprust üles 316. kaardiväediviis, mille komandöriks oli kindral I. V. Panfilov.

Kunstnik V. Jakovlev on jäädvustanud selle kangelase oma töös «Nõukogude armee kaardiväe-kindralmajor I. V. Panfilovi portree» (1942). Kindral seisab, binokkel käes, Moskva-lähedase purustatud küla juures — ühe sellise küla juures saavutas tema diviisi kustumatu kuulsuse. Kindrali näojooned on energilised ja kogu figuur maalitud äärmise täpsusega.

**TÄIELIK MURRANG
SUURE ISAMAASÕJA
KAIGUS. NÕUKOGUDE
RAHVA KANGELASILK
VÕITLUS**

ja gravüüre. Tuntumad on V. Odintsovi «Volgogradi eest» (1945), V. Jefimovi «Viiakse fašiste» (1943), G. Savitski «Vallutajad» (1943) ning palju teisi maa'e ja gravüüre, millel on kujutatud lahinguid, Volgogradi vallutajaid ja kaitsjaid.

P. Krivonogov on fašistide edasist purustamist kujutanud «Kurski kaarel» (1944). Kunstnik on hästi edasi andnud lahingute tallermaad ja purustatud vaenlase tehnikat.

Okupeeritud territooriumil õiendasid vallutajad elanikkonnaga ennekuulmatu julmusega arveid. Nõukogude inimesed alustasid partisanisõda.

Neid traagilisi sündmusi on paljud kunstnikud jäädvustanud lõuendeil. Niisuguste maalide hulka kuulub Kukrõnikside «Tanja» (1942—1947).

Maali loomise idee tekkis kohe pärast teadet Zoja Kosmodemjanskaja kangelaslikust hukkamisest. Kunstnikud sõitsid Petritšestvosse, kus Zoja hukkus, ja vestlesid seal paljude külaelanikega, kes olid olnud selle traagilise sündmuse tunnistajaiks. Maali alustasid kunstnikud 1942. aastal, 1947. a. aga maalisisid nad selle uuesti ja veel mõjusama.

Zojat on kujutatud momendil, mil ta, enne surma, lausub unustamatud sõnad: «Mul ei ole hirmus surra, seltsimehed! See on õnn — surra oma rahva eest!»

Kukrõnikside maal annab eriti õnnestunult edasi veidi lüürilise talvemaastiku. Pehmelumi katab maad ja taluhooneid, taevas on hall ja kurb — kõik oleks nagu täis poeesiat; terava kontrastina lõikuvad siia lüürilisse meeleollu võllas ja fašistlike sõdurite figuurid fotoaparaatidega, kes nüri rahuloluga vaatlevad vene sangarliku tütarlapse hukkamist. Tummalt langetatud peaga seisavad külaelanikud, keda fašistid on sundinud sündmust pealt vaatama.

Samalaadne, fašistide metsikusi kirjeldav on T. Gaponenko maal «Pärast fašistlike okupantide väljakihutamist» (1943—1946).

S. Gerassimov on maalil «Partisani ema» (1943) kujutanud vene naise suursugusust ja hingelist ilu. Raskes olukorras jääb ta kindlaks ja vankumatuks ega tunnista fašistlikule ohvitserile midagi üles. Kunstnik on näidanud fašistist ohvitseri tahtumatut viha lihtsa vene naise ees, kes just nagu kehastaks kogu vene rahvast.

Nõukogude inimeste rahuliku elu ja töö katkemist kujutab A. Plastovi maal «Fašist lendas ära» (1942), mis kuulub kunstniku paremate tööde hulka. Siin on väga jõuliselt edasi antud armastust oma kodumaa ja inimeste ning viha vaenlase ja sõja vastu.

Suure lüürilise soojusega on kujutatud tüüpiline vene maastik: kuldkollased kased, sügisene rohi, taliorase rohelus. Kuid selles rahulikus looduses kõlab terava dissonantsina sõja ja surma teema.

Esiplaanil lamab väike poiss, karjus. Ta on surnud. Tema tappis fašistist lenduri kuul. Truu sõber koerake tema kõrval ulub kaeblikult. Kaugemal, silmapiiril, näeme eemalduvat lennukit, mille mürinast ehmunud loomad, keda poiss karjatas, on mitmesse külge laiali jooksnud. See maal on üleskutse võitlejaille: «Ärge laske seda enam korduda!»

1942. a. juulist 1943. a. veebruarini kestsid ägedad lahingud Volgal. Volgogradi grandioosne epopöa on äratanud paljude kunstnike huvi ja leidnud mitmekülgset kajastamist kunstis.

Volga lahingute algusest peale viibisid siin M. Grekovi nim. Lahingumaali Studio kunstnikud. Ka Moskva kunstnikud on pühendanud paljud oma tööd nendele lahingutele. Eriti rohkesti on jooniseid

NÕUKOGUDE ARMEE SUUR PEALLETUNG

1944. aastal vabastati Nõukogude armee võimsate löökidega meie maa. Leningradis lõppes 1941. aasta augustis alanud, üle 900 päeva kestnud blokaad. Need päevad on leidnud kajastamist mitmete graafikute töödes (I. Judoveni, I. Astapovi, N. Dormidontovi ja A. Pahhomovi suurepärases seerias «Blokaadi päevil»).

Võiduka armee sõjamehi on kujutanud J. Neprintsev maalil «Puhkus pärast lahingut» (1951). Maali loomise idee tekkis kunstnikul juba sõja ajal. Süžee lõi Neprintsev sõja-aastate mälestuste põhjal: lumisel metsalagendikul kuulab rühm võitlejaid lahingute vaheaajal oma seltsimehe rõõmsat juttu. See tuletab meelde Vassili Tjorkinit.

Meie ees maalil on rühm sõdureid. Need ei ole kaitsesõjalased, vaid pealetungijad. Seda väljendavad nende sundimatud poosid ja rõõmus, nakatav naer. Osa sõdureid alles väljub metsast, nemadki naeravad. Maal jätab rõõmsa üldmulje. Kunstnik on kasutanud vaba kompositsiooni, siin pole midagi kunstlikku. Igaüks on tulnud ja asunud sinna, kus tal on mugav: padrunikastile, poolkasukale või lihtsalt lumele. Tundub, et mets on täis selliseid vapraid rõõmsaid võitlejaid, kes on äsja võitnud lahingu. Võitlejate keskel on naljahammas, kes vestleb parajasti millestki naljakast ja huvitavast. Üldine naer nagu liidaks kõiki ühtseks tervikuks. Maali kompositsioon ei kannata mehaanilisuse all.

J. Neprintsev on andnud maalil toredaid ning huvitavaid tüüpe. Meeleolu aitab avada rõõmus hele värvigamma. Me näeme, kui kõrge taseme on saavutanud nõukogude kunst, mis on oskuslikult rakendanud vene eesrindliku kunsti traditsioone.

Vaenlase suurte grupeeringute purustamisi 1944. a. veebruaris-märtsis Korsuni-Ševtšenkovo piirkonnas, kus jäi piiramisrõngasse üle 10 saksa diviisi, on kujutanud kunstnik P. Krivonogov suuremõtmelisel maalil «Korsun-Ševtšenkovo» (1944). Vaataja ei näe siin ägedat lahingut, vaid ääretut võitlusvälja pärast rasket heitlust. See on lahingu finaal. Meie ees on hävitatud lahingutehnika ja võitluses hukkunud «maailma-vallutajad». See näitab nõukogude relvajõu võimsust.

Fašistide põgenemist meie maalt kujutavad kunstnikud Kukrõniksid maalil «Sakslaste põgenemine Novgorodist» (1944—1946). Siin näeme vana vene linna, tema suurepärase arhitektuuri. Ja selle igavese kunsti foonil on kujutatud põlevate tõrvikutega sõdureid, et süüdata neid ainulaadseid vene kunsti mälestusmärke. Nad on nagu rotid — arad ja ahned, kuid toovad Nõukogudemaale suurt kahju.

Maali karmust toonitab tagasihoidlik üldkoloriit.

NÕUKOGUDE LIIDU LÕPLIK VÕIT FAŠISTLIKU SAKSAMA A ÜLE.

1945. aastaks oli lõpuni käidud raske sõjatee. Saabus Nõukogude armee lõplike ajalooliste võitude ja fašistliku Saksamaa purustamise moment. Kukrõnikside maali «Lõpp» (1947—1948) kujutab vihase satiiriga hitlerlaste kliki viimaseid päevi. Siin on leidnud väljendamist nõukogude temaatilise maali paremad jooned: terav süžee, kompositsiooni meister-

likkus, värv ja valgus ning suurepärase plastilisus.

Oskusliku kompositsioonivõttega loovad kunstnikud ettekujutuse sügavast maa-alusest varjendist, kus fašistlikud kiskjad end peitsid.

Iga figuur on tabavalt karakteriseeritud. Nad väljendavad loomulikku hirmu läheneva kättemaksu ees. Maali vaataja nagu tunnetaks, et nõukogude raskesuurtükiväe mürsk on langenud hitlerliku riigikantselei territooriumile ja raputanud segi kogu varjendi. Pildid seintel on viltu vajunud, kindrali käest on kukkunud telefonitoru. Hitler on endal kaelusest kinni haaranud ja vaatab õudusega mürsuplahvatuste mõjul rappuvat lage. Maa-aluses ruumis valitseb segadus: laualt libisenud lina, ümberkukkunud tool, katkenud telefoniseid, põrandale puistatud paberid, kohver, kustunud valgus — see kõik

kõneleb Hitleri kliki lõpust ja hitlerlaste suurest hirmust vastutada oma kuritegude pärast kogu inimkonna ees. Nõukogude rahva viha fašismi vastu on sellel maalil leidnud eriti jõulise väljenduse. Maali plastiline keel, ebakorrapärased värvilaigud ja tumedad varjud, mis tulevad esile Hitleri selja tagant, varjendi nurkadest, laua alt, «kangelaste» kurjakuulutatavad figuurid — kõik on kunstnike kirglik pintselsel edasi andnud suure satiirilise jõu ja meisterlikkusega.

30. aprillil 1945 tungisid Nõukogude eelväed Berliini keskusse ja heiskasid Saksa Riigipäevahoonele punase lipu. 8. mail 1945 kirjutasid Saksa relvastatud jõudude juhid alla tingimusteta kapitulatsioonile.

Sõjaleek, mis oli Euroopas lõõmanud üle viie aasta, oli kustunud. Sõna «rahu» võtsid juubeldusega vastu miljonid inimesed.

Neid sündmusi annab edasi kunstnik A. Hmelniški maal «Võit» (1949). Saksa Riigipäevahoone kupli kohal hakkas lehvima punane võidulipp. Selle lipu tõid Nõukogude võitlejad Volga kallastelt ja Neeva äärest siia Berliini. Seda punast lippu võeti vastu kui fašistlikust okupatsioonist pääsemise sümbolit.

Kunstnik kujutab gruppi sõdureid, kelle lahingupinge muutub suureks rõõmuks tehtud töö üle. Nad on oma raske ülesande lõpuni täitnud. Eriti ilmekas ja paljutähendav on võitleja liigutus, millega ta võtab peast raske metalse kiivri.

Kaua oodatud rahu on saabunud!

Erinev eelmistest maalidest, mis on pühendatud Suure Isamaasõja teemale ja kus on kujutatud konkreetseid sündmusi reaalsete isikutega, on F. Bogorodski maal «Au langenud kangelastele» (1945), mis on maalitud sõjas langenute mälestuseks ja sümbolse karakteriga.

On langenud võitleja-kangelane. Tema juures on hallide juustega ema ja kõrval põlvitav ohvitser on leinas langetanud pea. Eemal seisavad kaasvõitlejad, kes haaravad veelgi tugevamini relva — et seda enam ei korduks!

Maali kunstiline keel on tinglik, tinglikud on ka tegelased, ümbrus, kompositsioon ja värv. Maal on monumentaalne, tundeküllane, kuid selle teostamine on kuidagi teatraalne. Hoolimata stiliseerimisest ja teatraalsusest on maalil suursugune ilme ja ta annab hästi edasi üldrahvalikku valu ja leina.

Suure Isamaasõja teemal on maalitud veel väga palju teoseid. Rääkisime siin ainult nendest, mis avavad paremini Suure Isamaasõja tähtsamaid sündmusi ja etappe.

Eesti NSV käsitlemisel Suures Isamaasõjas võib kasutada 1963. a. ilmunud raamatut «Eesti kunstnikud Suures Isamaasõjas», mis on kõigile kättesaadav ja millel pole seetõttu vajadust pikemalt peatuda.

Ka meie tänapäeva kunstis on tähtsal kohal Suure Isamaasõja teema. Nõukogude rahva kangelasteod võitluses fašistlike agressoritega on andnud ja annavad kunstnikele, poetidele ja helliloojatele sajandeiks materjali.

Siduvaks lüliks matemaatika õpetamise ja elu vahel on ülesanded. Milliseid ülesandeid aga lahendada algklassides? Millised ülesanded on siin jõukohased?

Oppetöö jälgimine koolides on näidanud, et ülesannete lahendamise õpetamisel puudub kindel süsteem, ülesannete valik on juhuslik, ei lahendata paljusid igapäevases elus esinevaid ülesannete liike. Teiselt poolt on aga õpilaste iseseisev ülesannete lahendamise oskus ebarahuldav.

Järgnevalt peatun mõningatel põhimõtetest, mida on silmas peetud ülesannete lahendamisel Tartu pedagoogilise kooli harjutuskoolis.

Kõik aritmeetika ülesanded võib jaotada kahte rühma:

1) lihtülesanded, s. o. ülesanded, mis lahenduvad ühe tehtega ja 2) liitülesanded, s. o. ülesanded, mis lahenduvad kahe või enama tehtega.

Lihtülesande puhul saab õpilasele selgeks, mis on ülesanne. Nende ülesannete abil selgitame õpilastele samuti mitmesuguseid mõisteid (ülesanded mõistetega «võrra rohkem», «võrra vähem», «võrra kallim», «võrra odavam», «võrra lähem» jne.; «korda rohkem», «korda vähem», «korda kallim», «korda odavam»; võrdlemine vahe ja suhte abil; osa leidmine arvust jne.).

Lihtülesannetes õpetame tundma seoseid suuruste vahel (kauba hulk, hind ja maksumus; aeg, kiirus, tee pikkus jne.).

Liitülesannete lahendamise eesmärgiks on: 1) kinnistada tehete valimise oskust, 2) süvendada neid põhilisi matemaatilisi mõisteid, mis kujundati juba lihtülesannete lahendamisega, 3) anda õpilastele igapäevases elus vajalikke arvutamise oskusi ja vilumusi, 4) laiendada õpilaste polütehnilist silmaringi, 5) arendada õpilaste loogilist mõtlemist, 6) õpetada analüüsimist ja sünteesimist.

Ühtlasi pakub ülesannete lahendamine palju võimalusi õpilaste kasvatamiseks.

LIHTÜLESANNETE LIIGID LIITMISE JA LAHUTAMISE KOHTA

Lihtülesannete liigitamisel soovitab L. N. Skatkin («Обучение решению простых и составных арифметических задач», Москва 1963) aluseks võtta a) lähteülesande koostamist; b) lähteülesandest kahe uue ülesande koostamist.

Nagu teada, võime hulkadega (esemete kogumikuga) teostada järgmisi operatsioone: a) kaks või enam hulka ühendada üheks uueks hulgaks; b) antud hulgast eraldada teatud osa; c) hulki võrrelda.

Samu operatsioone võime teha mitmesuguste suurustega (pikkused, raskused jne.).

Saaksime järgmised lähteülesanded:

I. Ülesanded summa leidmise kohta. Näiteks: «Tiiu leidis algul 3 puravikku ja siis veel 2 puravikku. Mitu puravikku leidis Tiiu?»

II. Ülesanded jäägi leidmise kohta. Näiteks: «Vellol oli 8 kopikat, 4 kopikat ta kulutas vihikute ostmiseks. Mitu kopikat jäi Vellol raha järele?»

III.—IV. Võrdlemine vahe abil. Näiteks: «Üks joonlaud on 30 cm pikk, teine aga 20 cm. Mitu sentimeetrit on esimene joonlaud teisest pikem?... teine esimesest lühem?»

Igast lähteülesandest saame moodustada uue ülesande, kui otsitava suuruse võtame antud suuruseks, ühe antud suurustest aga otsitavaks.

Seega saaksime järgmised lihtülesannete liigid liitmise ja lahutamise kohta:

I. «Tiiu leidis algul 3 puravikku ja siis veel 2 riisikat. Mitu seent leidis Tiiu?» (Ülesanne summa leidmise kohta.)

Aritmeetika ülesannete lahendamisest 1. ja 2. klassis

A. EERO,

Tartu pedagoogilise kooli metoodik

I-a. «Tiiu leidis 5 seent. Nendest 3 olid puravikud, ülejäänud aga olid riisikad. Mitu riisikat leidis Tiiu?» (Ülesanne teise liidetava leidmise kohta.)

I-b. «Tiiu leidis 5 seent. Nende hulgas oli puravikke ja 2 riisikat. Mitu puravikku leidis Tiiu?» (Ülesanne esimese liidetava leidmise kohta.)

II. «Peetril oli 10 kopikat. Ta ostis einelauast saia, mis maksis 6 kop. Kui palju raha jäi Peetril järele?» (Ülesanne jäägi leidmise kohta.)

II-a. «Peeter kulutas saia ostmiseks 6 kop. Talle jäi järele veel 4 kop. Kui palju raha oli Peetril enne saia ostmist?» (Ülesanne vähendatava leidmise kohta.)

II-b. «Peetril oli 10 kop. Ta ostis saia ja siis jäi tal järele veel 4 kop. Kui palju maksis sai?» (Ülesanne lahutatava leidmise kohta.)

III. «Üks joonlaud on 20 cm pikk, teine 30 cm. Mitu sentimeetrit on teine joonlaud esimesest pikem?» (Võrdlemine vahe abil.)

III-a. «Üks joonlaud on 20 cm pikk, teine aga esimesest 10 cm pikem. Kui pikk on teine joonlaud?»

III-b. «Üks joonlaud on 30 cm pikk, kusjuures ta on 10 cm teisest pikem. Kui pikk on teine joonlaud?»

IV. «Maatükilt saadi sel aastal 18 kotti kartuleid, möödunud aastal aga 12 kotti. Mitu kotti kartuleid saadi möödunud aastal vähem kui sel aastal?»

IV-a. «Sellel aastal saadi maatükilt 18 kotti kartuleid, möödunud aastal saadi aga 6 kotti vähem. Mitu kotti kartuleid saadi sellelt maatükilt möödunud aastal?»

IV-b. «Sel aastal saadi maatükilt 18 kotti kartuleid, see oli 6 kotti rohkem kui möödunud aastal. Mitu kotti kartuleid saadi sellelt maatükilt möödunud aastal?»

Järelikult saame 12 lihtülesannete liiki liitmise ja lahutamise kohta.

1. Esimene kümme:

a) ülesanded summa ja jäägi leidmise kohta (I, II),

b) ülesanded tundmatu liidetava leidmise kohta (I-a, I-b).

Nende ülesannetega tutvustati õpilasi 51. lk-l leiduvate harjutuste juures.

2. Teine kümme.

Teise kümne piires tuleb õpilasi tutvustada põhjalikult mõistetega *rohkem, vähem, pikem, lühem, kallim, odavam, vanem, noorem* jne. (III-a, IV-a).

«Maie tõi kööki 12 halgu puid, Peeter tõi aga 3 halgu rohkem. Mitu halgu puid tõi Peeter?»

«Kirjak annab päevas 18 l piima, Lillik aga 3 l vähem. Mitu liitrit piima annab Lillik päevas?»

Seejärel lahendada ülesandeid mõistetega *kallim, odavam* jne.

3. Esimene sada.

a) ülesandeid vähendatava leidmise kohta (II-a);

b) ülesandeid lahutatava leidmise kohta (II-b);

c) võrdlemine vahe abil (III, IV).

LIHTÜLESANNETE LAHENDAMISE METOODIKAST

Mõisteid *ülesanne, ülesande lahendamine, ülesande andmed, ülesande küsimus* ja *vastus* tuleb õpilastele tutvustada kohe, kui hakatakse õpetama liitmist ja lahutamist kümne piires. Need oskussõnad tuleb tuua järk-järgult õpilase igapäevasesse kõnesse. Kui õpetaja ei tööta siin plaanipäraselt, siis paljud õpilased ei oska veel III veerandi lõpulgi ülesannet õigesti sõnastada. Üheks põhjuseks on ka see, et õpilased tutvuvad esialgu harjutuste iseseisva lahendamise ja veidi hiljem hakatakse lahendama ka ülesandeid. Seepärast avaldavad harjutuste lahendamisel ülesannete lahendamisel tehte valik, kusjuures üht ja sama tehet tuleb kasutada väga paljudel juhtudel. Ülesande lahendamiseks ei ole küllaldane ainult andmetega tutvumine, sest tehte määrab peamiselt küsimus (näit.: «Jüri korjas 5 seent, Maie korjas aga 7 seent. ...»). Siin on olenevalt küsimusest 2 valikuvõimalust. Need õpilased, kes tuginevad ainult ülesande andmetele, võivad teha vea. Küsimuse tähtsuse alahindamist tuleb ilmsiks ka ülesannete koostamisel õpilaste poolt (öeldakse andmed ja kohe vastus).

Seepärast tuleb rõhutada harjutuse ja ülesande erinevust. Selleks laseme koostada ülesandeid ja harjutusi vaheldumisi. Ülesannete lahendamisel ja koostamisel on oluline rõhutada küsimust. Võib sõnastada õpilastele antava tööülesande näiteks nii: a) koosta ülesanne, milles tuleb leida, kui palju on kokku, ... kui palju maksti ostu eest, ... kui palju jäi järele jne. või b) koosta ülesanne ja esita klassile lahendamiseks.

Küsimuse ärajätmise õpilaste poolt on seletatav ka selle asjaoluga, et esimesteks ülesanneteks valitakse niisugused ülesanded, mille lahendus tuleb operatsioonidest konkreetsete esemetega ja küsimus osutub seetõttu üleaaruseks. Tähebtab, õpetamisel

ei tule jääda kauaks selle etapi juurde. Järgmisel etapil aga näitlikustatagu nii, et arvuline tulemus ei oleks õpilastele kohe näha.

Et pöörata tähelepanu küsimusele, võib aeg-ajalt ülesande sõnastada nii, et küsimus on ülesande algul.

Sageli esineb raskusi ka aritmeetilise tehte valikul. Näiteks väikeste arvude puhul leiavad õpilased vastuse, tundes arvude koostist.

«Tiiu leidis puu alt 8 õuna, 5 õuna andis ta vendadele. Mitu õuna jäi Tiiule?»

Kui küsida õpilastelt, kuidas nad arvutasid, siis öeldakse tihtilugu: $5 + 3 = 8$.

Tehte valikut aitab segitada näitlikustamine.

Eriti tulevad vead ilmsiks pöördlahenduskäigus ülesannete puhul. Näiteks: «Mänguauto maksab 3 rbl. Kui ema ostab Peetrile selle auto, siis jääb tal veel 2 rbl. raha järele. Mitu rubla raha on ema?»

Siin kipuvad õpilased ekslikult kasutama lahutamistehet.

Raskusi on ka küsimuse esitamisel sama tüüpi ülesannetes (vt. eelmine näide).

Vigu aitab vältida ülesannetes esitatud eluliste olukordade põhjalik analüüs.

Nii koolitöö kui ka psühholoogilised uurimused on näidanud analüütilis-süntheetilise arutlemise vajadust ka lihtülesannete lahendamisel (vt. «Пути повышения успеваемости по математике», Москва 1955).

Me jagame tegevuse koostisosadeks ja ühendame need osad jälle tervikuks (üheks aritmeetiliseks tehteks).

Analüüsides toome välja nn. põhjused ja sünteesi puhul teeme järelduse, mis tuleneb nendest põhjustest.

Lihtülesande puhul on analüüsi ja sünteesi eesmärgiks lihtsate seoste avastamine. Nimelt tuleb segitada seos kolme suuruse vahel, kusjuures kahe suuruse arvulised väärtused on antud ja kolmanda suuruse arvuline väärtus on vaja leida.

Seega on lihtülesande lahendamisel analüütilis-süntheetiline mõtlemisprotsess väga lihtne: ülesande andmetest seigub küsimus ja küsimuse lahendamisel on vajalikud antud andmed. Kõik see on esitatud valmiskujul ja õpilasel jääb valida ainult tehe.

Iga lihtülesannete liigi selgitamisel tuleb silmas pidada järgmisi etappe:

I. Lahendada ülesandeid, mille lahendus tuleneb operatsioonidest konkreetsete esemetega. Tähelepanu keskpunktis sellel etapil peab olema reaalne tegevus esemetega ja selle alusel üleminek aritmeetilisele tehtele.

Töö käik:

a) ühtaegu ülesande esitamisega sooritatakse vastav operatsioon esemete või aplikatsioonidega;

b) korratatakse ülesannet (algul õpetaja küsimuste abil);

c) analüüsitakse tegevust, mis kaasnes ülesande esitamisega;



d) esitatakse küsimus ja valitakse tehe;

e) arvutatakse didaktilise materjali abil (kui see on vajalik);

f) märgitakse üles tehe (esialgu numbrikaartide abil, hiljem kirjutatakse tahvlile ja vihikusse). Sõnastatakse vastus.

II. Sellel etapil tuleb näitlikustada nii, et arvulised vahekorrad ei oleks otseselt nähtavad. Ülesande sisu segitatakse aplikatsioonide abil, kuid arvulised andmed esitatakse numbrites.

Eriti otstarbekohased on plakatülesanded, mida saab hiljem kasutada iseseisvaks tööks.

JÜRI	3		}	?
MAIE	5			

Ülesande lahendamise käik võiks olla sama mis eelmisel juhul.

III. Järgmisena lahendame ülesandeid näitlikustamata. Sellel etapil ei näita me õpilastele enam esemeid ega soorita tehteid nende abil, vaid läheme üle mõtteisele tegevusele (õpilased kujutavad ette esemeid, nende hulka, samuti tehteid). Siin tuleb lapsi õpetada leidma seoseid mõeldavate sündmuste ja faktide vahel ning opereerima arvudega, mis iseloomustavad neid fakte, s. o. õpetada valida tehet.

Ka sel juhul kasutame analüütilis-sünteesilist meetodit, kusjuures lähtemomendiks on ülesande küsimus. Analüüsi kasutame ülesande andmete ja küsimuse eraldamiseks. Selgitame, milline tehe on vajalik vastuse saamiseks (süntees).

Näide 1: «Tiiu korjas ühe puu alt 4 õuna ja teise puu alt 3 õuna. Mitu õuna korjas Tiiu kokku?»

Lahendame ülesande ilma näitlike vahenditeta (kui I ja II etapp on juba selged). Esitatakse järgmised küsimused: «Korda ülesannet!», «Korda ülesande küsimust!», «Mitme puu alt korjas Tiiu õunu?», «Mitu õuna ta leidis ühe puu alt?», «Mitu õuna ta leidis teise puu alt?»

Nüüd laseb õpetaja väljakutsutud õpilasel näidata numbrikaartidega, mitu õuna ta korjas kummagi puu alt. Numbrikaardid jäävad tahvli äärelle. Teised õpilased võivad numbrikaardid asetada oma lauale.

Klassilt küsitakse: «Mida oli vaja arvutada?» (rõhutatakse, et kahe puu alt kokku), «Mida peame tegema, et vastust leida?»

Kui õige vastus teada (on vaja 4-ga liita 3), siis asetatakse nelja ja kolme vahele liitmismärk ja õpilased arvutavad vastuse ning märgivad tulemuse ka numbrikaardiga. Lõpuks tuetatakse veel meelde ülesande küsimust ja sõnastatakse vastus.

Töö käik oli seega järgmine: algul kordasime kogu ülesande, siis eraldasime küsimuse ja analüüsisime seda. Jaotasime ülesande tingimuse kaheks (ühe puu alt ja teise puu alt korjatud õunad) (analüüs). Nüüd pöördusime ülesande küsimuse juurde ja valisime tehte (süntees). Seega kasutasime analüütilis-sünteesilist meetodit.

Näide 2. Ülesanded mõistetegega *rohkem, vähem* jne.

«Tiiu korjas 9 seent, aga Maie korjas 2 seent rohkem. Mitu seent korjas Maie?» (Mõiste *rohkem* on näitlike vahenditega juba varem selgitatud.)

Kõigepealt korratakse ülesannet. Siis võiks õpetaja klassile esitada järgmised küsimused: «Mida küsitakse ülesandes?», «Kes korjasid seeni?», «Miks küsitakse ainult Maie korjatud seeni?» (Tiiu kohta teame, et ta korjas 9 seent.) «Mida on aga ülesandes öeldud Maie korjatud seente kohta?» (rõhutame, et Maie korjas kaks seent rohkem kui Tiiu) «Kuidas võime seda teisiti öelda?» (niisama palju kui Tiiu ja veel 2) «Mida on vaja arvutada?», «Mida peame selleks tegema, et vastust leida?» (9 + 2) (Tehe tahvile.) «Arvutage!», «Ütle ülesande vastus!».

Selles töös kasutasime jällegi analüüsi ja sünteesi.

Lahendades ülesandeid peame alati silmas, missuguse etapiga on tegemist. Kuid kõigil juhtudel tuleb esmajoones välja selgitada, mida ülesandes küsitakse (s. t. tehte valik tuleb allutada ülesande küsimusele).

IV. Viimaseks etapiks ülesannete lahendamisel on iseseisev ülesannete lahendamine õpilaste poolt.

Esialgu lahendavad õpilased ülesandeid peast, hiljem märgivad tehte ka vihikusse. Iga ülesande puhul tuleb korralikult sõnastada vastus ja rõhutada tehet, mille abil ülesanne lahendati.

Ülesande struktuurist paremaks arusaamiseks ja loogilise mõtlemisvõime arendamiseks tuleb esitada õpilastele puudulike andmetega ülesandeid.

1) «Ema ostis Tiiule pliatsi, mis maksis 3 kopikat, ja vihiku. Kui palju maksis ema kogu ostu eest?»

2) «Emal oli 3 rubla. Ta ostis Tiiule raamatu. Kui palju raha jäi emal veel järele?»

3) «Maie korjas ühe puu alt 6 õuna ja teise puu alt 4 õuna.»

Nende ülesannete puhul peab õpilastele selgeks saama, et antud kujul ülesannet lahendada ei saa (ei tea, kui palju maksis vihik, raamat; ei tea, mida peame arvutama). Kui õpilased on õpetajale öelnud, et ülesannet lahendada ei saa, siis lisab õpetaja puuduvad andmed ja õpilased lahendavad ülesande.

ÜLESANNETE KOOSTAMINE ÕPILASTE POOLT

Ülesannete koostamine aitab arendada õpilaste mõtlemisvõimet, samuti on selle läbi hea kontrollida, kui võrd õpilased mõistavad ülesande struktuuri. Ülesannete koostamine õpilaste endi poolt aitab siduda matemaatikat eluga, õpetab lapsi nägema matemaatikas vahendit praktiliste küsimuste lahendamiseks. Selle töö juures võib kasutada järgmisi võtteid:

1. Ülesannete koostamine antud esemete kohta (mänguasjad, koolitarbed, igapäevased ostud jne.). Esemete või aplikatsioonide juurde märgitakse ka nende hulga või hinnad. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida sellele, et nüüd koostavad nad ise ülesandeid. Õpetaja asetab valitud esemed lauale ja paigutab nende alla hinnad.

1) Õpetaja: «Vaadeldge tähelepanelikult mänguasju ja seda, kui palju nad maksavad ning koostage ülesanne!»

Koostatud ülesanded tuleb lahendada.

2) Õpetaja näitab viiekopikalist rahamärki ja vihikut (vihikule võib hinna juurde märkida): «Vaadeldge tähepanelikult, mis ma teen, ja koostage ülesanne!»

Võib kasutada samuti juur- ja puuvilju vms.

2. Ülesannete koostamine piltide järgi. Pildid võiksid olla väljalõigetega, kuhu saab esemeid juurde panna ja ära võtta.

Sellel etapil tuleb kasutada ka 1. klassi õpikus olevaid pilte ülesannete koostamiseks. Otstarbekohane on valmistada mänguasjade tabel koos nende hindadega. Õpilased võivad siis ülesannete koostamiseks oma soovi järgi valida esemed.

3. Kui õpilased ei oska veel lugeda, siis võib lasta neil ühele harjutusele tulbast koostada ülesande ja see illustreerida. Nii ei ole harjutuste lahendamine õpilastele igav. Näiteks: «Koosta ülesanne, milles tuleb arvutada $3 + 1$!». Niisugune töö aitab õpetajal välja selgitada, mil määral on õpilased aru saanud ülesandest.

4. On antud ese ja tehe.



$$5 - 2 =$$

Siin võib töö mitmekesistamiseks kasutada ka aplikatsioone, mille teisele küljele on märgitud tehe.

5. Koostada ülesanne, milles tuleb liita kaks arvu (lahutada ühest arvust teine).

See töö liik aitab paremini omandada iga aritmeetilise tehte mõtet.

6. Koostada ülesanne, milles on küsimus ette antud. Näiteks: «Koosta ülesanne, milles on vaja arvutada, kui palju raha kulutas ema!»

Selle võttega saab selgeks küsimuse tähtsus. Samuti saab sel moel selgitada küsimuses esinevate sõnade aritmeetilist mõtet.

7. Analoožiiliste ülesannete koostamine. See aitab omandada uusi ülesannete liike. Näiteks: «Ühes käes on mul 3 pliiatsit. Teises käes on niisama palju ja veel 1 pliiats. Mitu pliiatsit on mul teises käes? Koosta selle ülesandega sarnane ülesanne!»

Selgitame, kuidas saab öelda teisiti «niisama palju ja veel 1» asemel.

«Koosta ülesanne, milles oleks öeldud «2 rohkem» (vähem)!»

Hiljem koostada ülesandeid mõistetega *kallim, odavam, pikem, lühem* jne.

8. Lasta koostada ülesandeid lugemispalade kohta.

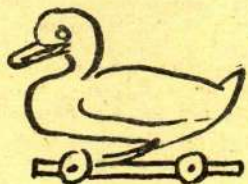
9. Siduda ülesande koostamine mingi kindla tegevusega (kaupluses, metsas, aja-lehti-ajakirju tellimas jne.).

10. Õpetada õpilasi ka väljamärgitud andmete abil ülesandeid koostama. Väga praktiline on selleks valmistada nn. plakatülesandeid (vt. J. Kallak, A. Lints «Elavad arvud» II kl. lk. 199).

Õpetaja peab õpilaste tähelepanu juhtima sellele, kas koostatud tekst on kooskõlas andmetega, kas ülesandes esinevad andmed on reaalsed. Ülesannete koostamisel tuleb arendada ka õpilaste väljendusoskust. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida sellele, et nad ei esitaks ainult standardseid küsimusi «Kui palju rohkem?» või «Kui palju jäi järele?». Siin peab õpetaja olema eeskujuks. Ühe ja sama tehte puhul võime kasutada väga mitmesugust sõnastust.



17 KOP.



?



3 KOP.

ÕPILASTE ISESEISEV ÜLESANNETE LAHENDAMINE 1. KLASSIS

Aritmeetika õpetamise parandamiseks ja õpilaste iseseisva mõtlemisvõime arendamiseks on vaja suurendada õpilaste iseseisva töö osa ülesannete lahendamisel juba esimeses klassis. Ülesannete iseseisvale lahendamisele lähevad õpilased üle järk-järgult.

Tartu pedagoogilise kooli harjutuskoolis oleme näidis- ja proovitundides iseseisva töö ülesannete lahendamise organiseerinud järgmiselt:

1. Kui õpilased ei oska veel lugeda, siis teatab õpetaja ülesande, õpetaja juhtimisel toimub ülesande kordamine ja seejärel lahendavad õpilased iseseisvalt, s. o. märgivad tehte kas numbrikaartidega lauale või kirjutavad selle vihikusse.

2. Teise veerandi algul võib kirjutada ülesande liikuvale tahvlile trükitähtedega, kusjuures arvulised andmed esitatakse aplikaatsioonidega või joonistatakse.

TIUL OLI



EMA OSTIS TALLE VEEL



MITU RAAMATUT

ON NÜÜD TIUL ?

Hiljem kasutame ühte eset ja selle juurde märgime esemete arvu numbriga. Esimese sellise ülesande puhul töötatakse kollektiivselt (õpilased loevad ülesande algul vaikselt läbi, siis lastakse kellelgi valjusti lugeda). Seejärel valivad õpilased tehte ja märgivad lahenduse numbrikaartidega lauale. Järgmistes tundides töötatakse juba iseseisvalt.

3. Iseseisev töö andmete lahtimõtestamisel. Ülesande sisu aitab paremini mõista andmete kujutamine joonise abil. Teisel veerandil kirjutatakse ülesanded trükitähtedega, hiljem kirjatähtedega liikuvale tahvlile. 1. klassis võib ülesande andmed kujutada ringide, ruudukeste, tulbakeste jt. tinglike märkide abil. Näiteks ülesandes: «Lasteaias oli 10 palli. 4 palli olid punased, ülejäänud aga sinised. Mitu sinist palli oli lasteaias?» võib lasta ülesande sisu illustreerida didaktilise materjali abil (ringikestega) või lasta vihikusse joonistada ruudukesi ja neid värvida.

Jäägi leidmiseks kasutame mahakriipsutamist.

Eriti kasulik on andmete illustreerimine ülesannete puhul, milles on tegemist mõistega *rohkem, vähem, kallim, odavam, pikem, lühem* jne.

Sobiv on kasutada näiteks erineva pikkusega ribasid (vt. II kl. õpikust lk. 199 ülesanne 61).

Enne nimetatud ülesannete illustreerimist andis õpetaja õpilastele järgmised tööd:

1) «Värvi ühes reas 5 ruutu, teises reas 3 ruutu rohkem!» (Teises reas märkida juurde ka arvutus.)

2) «Joonista ühte ritta 12 õuna, teise ritta 5 õuna vähem!» jne.

3) «Kahe lõigu pikkus on kokku 27 cm. Üks lõik on 9 cm pikk. Kui pikk on teine lõik? Joonista need lõigud! Andmed märgiti välja järgmiselt:

$$\begin{array}{l} 27 \text{ cm} \quad I \quad 9 \text{ cm} \\ \quad \quad \quad II \quad ? \end{array}$$

Sis lasti ülesande andmed õpilastel üles märkida ja ülesanne lahendada.

Iseseisval ülesannete lahendamisel oleme kasutanud järgmist võtet: esialgu koostatakse kolm ülesannet (summa ja jäägi leidmise kohta ning ülesanne, milles esinevad mõisted *kallim, odavam, pikem, lühem*) neljas rühmas, kirjutatakse need joonestuspaberist väljalõigatud kaartidele trükitähtedega ja asetatakse ümbrikukudesse. Ümbrikusse paigutatakse ka leheke lahenduste jaoks. Esimene töö toimub märtsi algul.

Kõigepealt kirjutab õpilane ümbrikule pliiatsiga oma nime. Siis avas ümbriku, luges vaikselt ülesande ja märkis arvutuse lehele. Selle tööga tuli enamik õpilasi väga hästi toime. Kahel juhul ei suutnud õpilased oma lugemise järgi ülesannet lahti mõtestada. Kui aga hiljem õpetaja esitas samad ülesanded, siis valisid nad õige tehte ja lahenda-

sid ülesande. Seega sai veelkord kinnitust tõsiasi, et tuleb õpetada õpilasi ka oma-
loetud ülesandest aru saada.

Samu kaarte kasutati veel kolm korda, kuna ülesanded olid koostatud neljas vari-
andis. Järgnevates töödes olid ülesanded kirjutatud juba kirjatähedega ja läbisegi
esinesid kõik 10 ülesannete liiki.

Tööde kontroll näitas, et õpilased tulid iseseisva ülesannete lahendamisele hästi
toime. Et õpetaja tööd kergendada, tuleks vastavatel organitel mõelda ülesannete pal-
jundamisele. Väga sobivad oleksid töövihikud.

Raskusi valmistas iseseisev ülesannete lahendamine siis, kui osa arvulisi andmeid oli
kirjutatud sõnadega.

«Maie! oli 4 kassipoega. Ühe ta kinkis sõbratarile. Mitu kassipoega jäi Maiele?»

4. Iseseisvad tööd, milles tuleb ülesande andmeid täiendada.

a) «Vihik ja pliats maksid kokku 8 kopikat. Vihik maksab ... kopikat. Kui palju
maksab pliats?»

Õpilased täiendavad ülesannet puuduva arvuga ja lahendavad selle.

b) Andmetele mõelda küsimus. (Niisuguseid ülesandeid esineb ka esimese klassi
õpikus.)

(Järgneb.)

Sihikindlust koduloo õpetamisel

O. NIINEMÄE,

Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja

Käesoleva aasta kevadel korraldas Viljandi rajooni haridusosakond 4. klassides
koduloo kontrolltöö. Tekst trükiti kahes variandis, kummaski 30 erinevat küsi-
must, seega kokku 60 küsimust kogu programmi ulatuses. Sisult jagunesid küsi-
mused järgmiselt:

1. Loodusõpetus — 20 küsimust, nendest: tervishoiust — 8, elusast loodusest — 4,
eluta loodusest — 8.
2. Plaani- ja kaarditundmise üldkursus — 5 küsimust.
3. Koduloolised mõisted ja kodukohaalane materjal — 5 küsimust.
4. Eesti NSV geograafia — 16 küsimust.
5. NSV Liidu geograafia — 14 küsimust.

Küsimused haarasid kõige olulisemaid põhiteadmisi, mis on õpikus (välja arvatud NSV
Liidu geograafia osa) sõrendatud kirjas või skeemide ja piltidena esile tõstetud.

Õpilaste vastustest pidi selguma, kuidas on õpetaja ainet kasutanud laste kommunist-
likuks kasvatamiseks, kas ta on sidunud õpetamist eluga ning mil määral on mõistetud
programmi ja õpiku sisu.

Kontrolltöö tuli täita trükitud teksti jäetud lünkadesse sobiva sõna kirjutamise teel.
Töö tegid Viljandi rajooni 62 kooli 68 klassis 925 õpilast, Pärnu rajooni 3 kooli 4
klassis 71 õpilast ja veel üksikud koolid Valga ja Rakvere rajoonis ning Tartu linnas.

Hästi täitsid tööd: Viljandi rajoonis 87,3% õpilastest ja Pärnu rajoonis 79,8% õpilas-
test, kusjuures mitterahuldavaks loeti tööd, milles oli alla 55% õigeid vastuseid.

MILLES ESINES PUUDUJÄÄKE?

Tervishoiualaste küsimuste vastustest võib järeldada, et meil on veel õpetajaid,
kes ei seo tervishoiu teemade käsitlemist õpilaste igapäevase eluga ega juuruta nels
hügieeniharjumusi. Samuti puudub seos kodulooliste teadmiste ja kehalise kasvatus

tundides tehtavate harjutuste vahel. Sellega on seletatav, et osa õpilasi ei tea: **inimese rüht oleneb luustikust ja lihastest.**

Mitte kõik õpilased ei tea, et peale mängu ja spordi tugevdab tervist ka **kehaline töö** värskes õhus. See tähendab, et koduloo õpetamine ei ole vajalikult kaasa aidanud armastuse ja lugupidamise kasvatamiseks kehalise töö vastu.

Halvasti seotakse tervishoiualaseid teadmisi õpilaste igapäevase eluga. Mõnes koolis ei antud ühtki õiget vastust sellele, mitu tundi peab 4. klassi õpilane ööpäevas magama. Oeldakse: 8, 9, 10, 11, 12 tundi ja rohkem, ehkki õpikus olevas päevarežiimis on soovitatud 10 tundi. Siit järeldame, et klassis on küll räägitud õpilase päevarežiimist, heal juhul on see ka kollektiivselt koostatud, kuid kool ei ole jälginud ega nõudnud päevarežiimi täitmist.

Küsimused elusa looduse valdkonnast puudutasid taime kasvutingimusi ja paljunemiseviise. Nende teadmiste ja oskuste omandamine on tihedalt seotud programmiliste ülesannetega tööõpetuses. Hoolimata sellest, et juba 1. klassis on õpilased hernerest külvanud ja kasvatanud, 3. klassis on taimeosi tundma õpitud ja 4. klassis taime paljunemise viisidest kokkuvõtte tehtud, on ometi mitmes koolis õpilasi, kes kirjutavad: hernes paljuneb juurte või terade abil (pro seemnete) abil. Veelgi rohkem oli eksimusi maasikate paljundamise viisi märkimisel. Ilmselt on õpilased maasikate kasvatamisega vähe tegelnud, sest paljudes kooliaedades ei kasvatata maasikaid või on nende hooldamine nii koduloo kui ka tööõpetuse tundides unustatud. Kui õpilased on pidevalt osa võtnud tööst kooliaias ja elavnurgas, kui on täidetud programmi nõuded tulpe või teisi taimi ajatades, siis ei ole sugugi raske meeles pidada, et peale mulla, vee, valguse ja õhu vajavad taimed kasvamiseks soojust. Segaseid ja mahakriipsutatud vastuseid analüüsides võib järeldada, et töötundides kinnistatakse vähe koduloos õpitut praktilise tööga, vähe suunatakse lapsi loodusnähtusi vaatlema ja huvitavaid järeldusi tegema.

Küsimused eluta loodusest hõlmasid peamiselt õhu, vee ja maavarade omadusi ning kasutamist. Enamik õpilasi teadis, et õhk soojenemisel paisub, et toas lae all on õhk soojem kui põrandal ja tuul on õhu voolamine. Mõnedes koolides leidus siiski neidki, kes arvasid, et õhk soojenemisel muutub auruks, kahaneb või paljuneb. Kõik õpilased teavad, et vee soojenemisel tekib aur, kuid ei tea, mis tekib veeauru külmumisel.

Tuleb järeldada, et õppetundides tehakse vähe katseid, et materjali käsitlemist ei illustreerita näitlikkusega, et õpetajad ei tee küllalt konkreetseid ja katsete tulemustest selgeid kokkuvõtteid. Ilmavaatlused ja nende analüüsimine on tihtilugu juhuslikud.

Hoopis segase mulje jätvad õpilaste teadmised õhuruumi kasutamisest. Ei osata eraldada õhuruumi kosmosest ning leitakse, et õhuruumis liiklemiseks kasutatakse ka rakette ja kosmoselaevu. Mõned õpetajad on need vastused õigeks lugenud. Kuid juba 4. klassi lugemikus on mitu pala kosmoseendudest ning 4. klassi kodulootundides on ette nähtud kosmoseendude võrdlemine liiklemisega õhuruumis.

Maavarasid õpilased üldiselt tunnevad. Ainult paar õpilast kirjutavad: «Eesti NSV tähtsaim maavara on kivisüsi» (või raud). Üldiselt teatakse ka, et silikaatsiidi ja klaasi valmistamiseks kasutatakse liiva ja turbabriketi tootmiseks freesturvast. Ilmselt on õpetajad maavarade käsitlemist sidunud meie maa aktuaalsete päevaprobleemidega, mis on aidanud õpitut huvitavaks ja meeldejäävaks teha.

Plaani- ja kaardilugemisoskuse kohta võib märkida, et peaaegu kõik õpilased teadsid, kus asub kaardil põhja-, kus lõunasuund ning millise värviga on tähistatud madalikud ja kõrgustikud. Palju on aga õpilasi, kes ei tea, millises suunas nägu pöörata, kui on vaja määrata jõe vasakut ja paremat kallast. Ilmselt on ära jäetud praktilised harjutused maastikul.

Kommunistliku kasvatusseisukohalt on väga oluline kodu mõiste õige lahtimõtestamine. Kontrolltööst aga selgub, et vähemalt 50 protsenti õpetajaid ja nende õpilased ei tea, et suure kodumaa kõige väiksem osa on **minu kodu**. Need õpetajad ei ole

õpilastele selgeks teinud, et kõik hüved, kõik eesrindlik, mida me oma kodudes kasutame, on meie maa ühiskondliku korra võit, meie kodumaa saavutuste vilj. Ja meie isad, emad, õed, vennad — kõik töötavad selleks, et oma kodumaad veelgi jõukamaks, veelgi kaunimaks ja õnnelikumaks muuta. Kes ei oska armastada oma kodu, see ei oska lugu pidada ka teistest miljonitest kodudest meie suurel kodumaal — see ei oska armastada kodumaad ei oma südames, sõnaga ega teoga. Kodu mõiste väär tõlgendamine on ohtlik kogu meie algõpetusele, sest see viib kolkapatriotismi propageerimisele.

Kodu ja kodukoha mõiste selgitamiseks on 4. klassi koduloo õpikus suur skeem «Kodust kodumaani». Kodukoha mõiste on antud ka 4. klassi koduloo programmi seletuskirjas ja H. Palametsa brošüüris «Metoodiline kiri ajaloo õpetamise kohta IV klassis» (Tallinn, 1960).

Koduloos ja ajaloo mõistame kodukohana meie kodu asukoha kõige väiksemat administratiivset territooriumi, s. o. külanõukogu, alevit või linna.

Kontrolltöö vastuste järgi võime arvata, et lapse kodukoht on kolhoos, mõni asula või linnas üksik maja. Enamikul juhtudel pole õpetaja neid vigu parandanud. Niisugust olukorda on soodustanud see, et ka 3. klassi koduloo vihikus on nende terminite kasutamises eksitud.

Kodurajooni halvast tundmisest kõneleb fakt, et Viljandi rajooni kõige eesrindlikuma sovhoosina nimetatakse kõiki rajoonis asuvaid sovhoose, külli ülevabariigiliselt on tuntud Kosmonaut Juri Gagarini nimeline nädissovhoos.

Eesti NSV geograafia osas oli kontrolltöö üheks eesmärgiks kaardil orienteerumise oskuse väljaselgitamine. Enamik õpilasi teadis, et Eesti NSV põhjapiiril asub Soome laht ja idapiiril Peipsi järv. Üksikud õpilased aga märkisid Balti meri või isegi Põhja-Jäämeri pro Soome laht ja Püha- või Võrtsjärv pro Peipsi järv. Eesti NSV suurim linn on Tallinn — seda teadsid kõik õpilased, aga Lõuna-Eesti suurima linnana nimetati Tartu asemel ka: Tallinn, Pärnu, Valga, Viljandi, Otepää, Võru ja Tõrva. Tuleb järeldada, et õpetajad ei pööra linnade ja teiste geograafiliste objektide käsitlemisel tähelepanu objektide paiknevusele, samuti õpiku peal- ja alapealkirjadele. On ju koduloo õpikus märgitud suure pealkirja «Lõuna-Eesti» all kohe alapealkiri «Tartu», mille kohta tekstis on öeldud, et Tartu on suuruselt teine linn vabariigis.

Geograafiliste objektide paiknevusest koos objektide kõige iseloomulikuma tunnetusega tuli määrata veel mitmes ülesandes. Põhiliselt teati, et Suur Munamägi asub Haanja, Pühajärv aga Otepää kõrgustikul. Rohkem eksiti Eesti NSV suurima saare nimetamisel. Selleks peeti Saaremaa asemel korduvalt Muhu saart või Hiiumaad. Paljude koolide õpilased aga ei teadnud, et Saaremaa asub Kingissepa rajoonis.

Võib arvata, et mõned õpetajad ei ole Eesti NSV kontuurkaardi täitmisel nõudnud geograafiliste objektide meeldejätmist ja hiljem teema «Matkad kaardil» käsitlemisel rõhutanud geograafiliste objektide paiknevust ega kõige iseloomulikumat nende kohta.

Üldiselt olid täpsemad õpilaste teadmised Eesti NSV majanduselust. Teati, et Eesti NSV suurim kalakombinaat asub Pärnus, Kohtla-Järvet tuntakse põlevkivikaevanduste poolest, Tallinn saab gaasi Kohtla-Järvelt, Balti soojuselektrijaam asub Narva lähistel jne.

Hästi teati, et Eesti NSV üleliiduliselt tuntud sanatooriumid asuvad Pärnus, superfosfaati toodab Maardu keemiakombinaat ja tsementi «Punane Kunda». Viimase tehase toodete loetelus esines küll üksikujuhtumel: riidet või villast riidet.

Eesti NSV kohta esitatud küsimused olid võrdlemisi kerged ja üldtuntud. Seepärast oligi siin kõige rohkem õigeid vastuseid. Koduloo õpikus pole sõnakestki superfosfaadi tootmisest Maardu keemiakombinaadis, kuid õpilased seda siiski teadsid. Nähtavasti on õpetajad kodulootundides püüdnud õpilastele ea- ja jõukohaselt NLKP Keskkomitee detsembripleenumi otsuseid tutvustada.

Teemade «Matkad mööda suurt kodumaad» käsitlemisel õpitakse tundma kõige ise-

loomulikumaid näiteid NSV Liidu rahvaste elust ja tööst erinevais looduslikes tingimustes ja meie vennasvabariikide majanduslikke ning kultuurilisi suhteid.

Möödunud õppeaastal kasutusel olnud kodulooõpikus nende teemade kohta programmilist materjali ei olnud. Sellest tingituna vist osutusidki valdava enamiku koolide teadmised NSV Liidu geograafiast nõrgaks. Üldiselt teatakse, et Moskva on NSV Liidu suurim linn, et aga Bakuu on meie kodumaa naftalinn, seda teavad vaid üksikud. «Soome lahe rannikul asub Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni hääll...» — selles ülesandes jäi vastuse jaoks ettenähtud lünk harilikult täitmata. Segadusse oli viinud õpilasi mitte mõiste «häll», vaid selle paiknevus «Soome lahe rannikul».

NSV Liidu tähtsaima jõena märgitakse mõnel juhul Neeva, Daugava, Niilus või koguni Öisu jõgi pro Volga. Karakumi kõrbet teavad nimetada väga üksikud, veel vähem aga teatakse, et kõrbes on suur puudus veest.

Mõned õpilased nimetavad Siberi põlismetsa džungliks või koguni Alutaguse rae-saks. On ka neid, kes arvavad, et NSV Liidu kõige soojemad ja looduslikult kaunimad kohad asuvad Balti mere rannikul. Samuti ei teata, missuguse mere rannikul NSV Liidus kasvavad palmid. Teatakse Ukraina tähtsaimat toiduteravilja nisu, kuid on ka neid, kes märgivad selle asemel rukis, oder, päevalill, või koguni rosinad ja apelsinid. Aastaid on meie sünnimaal kasvatatud maisi, õpilased on saanud maisipõldude hooldamise aktivistideks, kuid imelikuna tundub, et paljude koolide õpilased ei tea, kust meile tuuakse maisitõlvikuid. Juulgen öelda, et siin peegeldub meie õpetajate vähene huvi põllumajanduse vastu.

Paremini teadsid õpilased maavarade leiukohti (Uraali mäestik) ja tööstuspiirkondi (Donbass ja Uraal). Õpilaste puudulikud teadmised NSV Liidu geograafiast on tingitud põhiliselt sellest, et kõik õpetajad ei ole oma töös toetunud koduloo programmile. Õpiku puudumisel ei ole nad kasutanud muid saada olevaid materjale: 4. klassi geograafia seinapilt (venekeelsed), diafilme ning ajakirjades, albumites jm. leiduvaid pilte.

Korraldatud kontrolltöö pakkus peale kodulooliste teadmiste taseme veel muudki ülevaatlikku 4. klassi õpilaste oskustest ja võimetest.

Longi ja Loodi algkooli, Puiatu 8-kl. kooli, Suure-Jaani ja Nuija keskkooli ning veel mõnede koolide õpilaste kontrolltööd olid mitte üksnes sisuliselt head, vaid ka väliselt puhtad ja korraliku käekirjaga kirjutatud. Nendes koolides, kus tööd olid kirjutatud lohakalt ja sisaldasid rohkesti mahatõmbamisi, ülekirjutamisi ja muidu määrimist, olid need ka sisult halvemad.

Tööde välimus kannatas osalt muidugi selle tõttu, et õpilased suures enamikus polnud harjunud selliseid kontrolltöid tegema. Neil polnud vilumusi kätteantud trükitextiga paberilehel lünkülesannete täitmiseks. Viimane oskus on aga väga vajalik, sest elus tuleb meil sageli vormistada mitmesuguseid ankeete ja teisi dokumente trükitud plankidele. Lünkharjutuste täitmine ja muu õpilastele kätteantava didaktilise materjali kasutamine igapäevases õppetöös annab peale teadmiste kindluse veel suuri võimalusi õpilaste mõtlemise kiiruse ja väljenduse täpsuse arendamiseks.

Seda järeldust tõestavad Longi, Ulemõisa ja Peraküla algkooli, Nuija keskkooli jt. kogemused, kus tõepoolest kasutatakse õppetundides rohkesti õpilastele kätteantavat didaktilist materjali.

Kontrolltööde analüüs annab ka teatud ülevaate 4. klassi õpilaste õigekirjaoskusest. Kuna õpilastel tuli lünkade täitmisel kirjutada üldtuntud sõnu, siis muidugi massilisi õigekirjavigu ei esinenud, välja arvatud sõnas *brikkett*. Harvemini esinesid sellised vead nagu *võsute* pro *võsude*, *taimete* pro *taimede*, *haur* pro *aur* jt. Mõnedes koolides kirjutasiid mitmed õpilased Haanija pro Haanja. Rohkesti vigu oli aga suure algustähe kasutamises pärisnimede kirjutamisel.

Oskamatusest oma mõtteid õigete sõnadega väljendada kõneleb selline keelepäril

nagu; Enne magamaheitmist tuleb «magamistuba õhku lasta». Samuti võime tervishoiuvalitsemise terminoloogia vältimist ning apelsinide ja rosinade nimetamist toiduteraviljaks õpilaste sõnavara piiratuseks pidada.

MIDA VÕTTA ETTE PUUDUSTE LIKVIDEERIMISEKS?

Koduloo õpetamisel puudub veel sageli sihikindlus. Ei kasutata kõiki võimalusi algklassides õpetuse ja kasvatus ühtsesse süsteemi viimiseks. Peamine on see, et ükski kõrgem juhtiv ja kontrolliv organ ei ole järjekindlalt koduloo õpetamisega tegeelnud ega puuduste põhjusi uurinud. Seetõttu pole ka rajoonides ja nende koolides koduloole kui algklasside põhiainele vajalikku tähtsust antud.

Pole haruldased juhud, et õpetajad ei tunne koduloo programmi sisu ega täida selle nõudeid.

On tarvis senisest rohkem tunda õppida kodukohta ja selle materjali najal õpilastele tutvustada meie kodumaa eesrindlikke saavutusi kommunismi ehitamisel. Tuleb korrastada ning pidevalt täiendada kooli koduloolist kogu. On tarvis kodulooühik 4. klassis asendada koduloomapiga, mis on huvitavam ja annab rohkem oskusi kodu uurimise alal.

Näitlikustamise suurendamiseks tuleb õpetajaid juhendada sobivate koduloo õppevahendite valmistamisel. Kooli juhtkonnalt on tarvis nõuda, et õpetaja kasutuses oleksid Eesti NSV liikuv kontuurtahtvel, liivakast, klassiruumi makett, kooliümbruse plaan jt. õppevahendid. Mõnegi õppevahendi algklasside jaoks saavad valmistada vanemate klasside õpilased ühiskondlikult kasuliku töö tundides.

Algklasside õpilastel peab olema kooliaias maa programmis ettenähtud taimede kasvatamiseks ja vaatluste tegemiseks. Hoolitsetagu, et ükski katse ja demonstratsioon õhu, vee, mulla jne. omaduste tundmaõppimiseks ei jääks tegemata.

Suuremat rõhku tuleb panna õpetamismeetodite mitmekesistamisele. Õppekäikude, kohtumiste, vaatluste jms. materjali käsitlemisel on soovitatav anda õpilastele rohkem iseseisvaid töid, püüda väitida frontaalse küsimuste ja vastuste meetodiga liialdamist ja teha iga teema lõpul konkreetne kokkuvõte koos mõistete täpsustamise ja olulise rõhutamisega.

Õpilaste loogilise mõtlemise ja analüüsimisoscuse arendamiseks lastagu õpilastel senisest rohkem vastuseid põhjendada, tõstes ausse küsimuse: «Miks»? Mõtlemiskiiruse ja väljendusoscuse täpsuse arendamiseks on soovitatav kasutada tavalisele frontaalsele ja individuaalsele käsitlemisele lisaks lühiteste, viktoriine ja võistlusi. Kontrollida ja hinnata tuleb ka seda, kuidas rakendavad õpilased klassis õpitut, eriti tervishoiu-, käitumis- ja liikluseeskirju igapäevases elus.

Õpetaja kohus on täiendada oma teadmisi, eriti bioloogia ja geograafiaalaste katsete ja praktiliste tööde meetodikas, ning avardada silmaringi tänapäeva teaduse, tehnika ja põllumajanduse saavutuste alal.

Loodusõpetuse ja geograafia eelkursusele algklassides tuleb anda ajastule vääriline tähtsus ja sisu. Loodame, et Haridusministeerium ja tema allasutused selles osas õpetajaile senisest rohkem abi osutavad.

Üldharidusliku kooli muusikaõpetuses on olulise tähtsusega teadliku, s. t. noodist laulmise oskuse arendamine. On õige alustada seda juba 1. klassis. Kuid noodiõpetus 1. ja 2. klassis ei tohi olla teoretiseeriv, vaid peab olema tihedasti seotud laulmise ja mängimisega ning ühendama endas laste lauluvõime ja muusikalise kuulmise arendamist. Kuna noodistlaulmisele pööratakse koolis, eriti algastmel, üldiselt vähe tähelepanu, siis püüab käesolev artikkel anda juhendusi sellekohaseks tööks 1. ja 2. klassis.

Alljärgnevalt soovitatavaid töövõtteid on koolis eksperimentaalselt kasutatud ja saadud tulemuste põhjal võib neid soovitada laiemaks katsetamiseks.

1. klass. I õppeveerandil algab töö helikõrguse alal helide kuulatamise ja nende kõrguse eraldamisega kuulmise järgi. Kuulamiskuse arendamisel lähtutakse madal- ja kõrgregistri helidest. Nende registre kōla võib kõrvutada näiteks järgmistes klaveripalades: madalregister — V. Rebikovi madalakōlaline «Karu» (Laulik IV), kõrgregister — R. Krugi kõrgkōlaline «Kāgu» (Laulik III). Kõrge- ja madalakōlalisust võiks näitlikustada värviliste piltkujutiste (aplikatsioonide) abil. Nimetatud palade puhul oleksid nendeks tahvli alaossa kinnitatav karu ja ülaossa asetatav linnu kujutis.

Kõrg- ja madalregistri helide eraldamise oskust harjutatakse ka instrumendil vahe'dumisi mängitavate kõrge- ja madalakōlaliste helide kuulamisega. Mängulise elemendina lisatakse helide kuulamisele käte ülestõstmine kõrgete ja langedamine madalate helide kuulmise puhul. Kord-korralt helide kõrgusvahesid vähendades jõutakse helide kõrguse võrdlemiseni 1. oktaavi piires.

Lisandub laululōikude (motiivid, fraasid) kuulatamine, et leida neist madalaimad ja kõrgeimad helid (madalaima ja kõrgeima häälega lauldavad sõnad). Kõrgeim heli leitakse näit. laulu «Poisid, rittal!» 2. osa algusfraasist



Üks, kaks, kolm! Tuhk ja tolm!

Madalaim heli lastakse leida näiteks laulu «Ratsu» algusfraasist



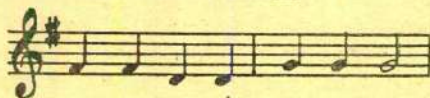
Väi-ke En-mu rat-su-tab

Noodiõpetus 1. ja 2. klassis

V. RELVIK,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise
Instituudi teaduslik töötaja

Madalaima ja kõrgeima heli võib lasta leida ka sama laulu 2. fraasist



ho - bu kae-la pat-su-tab.

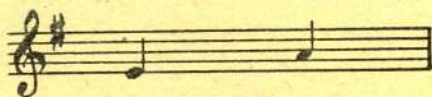
Laululōikude kuulatamisel omandavad õpilased ka esimesi kogemusi õpetaja käe kui viisi liikumise näitlikustaja jälgimiseks. (Kuulamiseks etteauldavat viisiōiku näitlikustab õpetaja käega õhus. Rõhkasendis labakāsi liigub vōō ja otsmiku kõrguse vahel koos helide liikumisega.)

II veerandil õpitakse kuulmise järgi motiivi helide arvu ning helide liikumise laadi määrama. Nii õpitakse tundma viisi hüppelist liikumist — nn. viisihüpet, viisi kulgu ühel kõrgusel — n.õ. viisiseisakut ja viisi liikumist sammhaaval, s. t. viisisammu. Nende viisikāikude kuulatamisel kujutatakse neid käega õhus ja liikuvate nootidega laulutahvli (noodiladumistahvli)¹. Järgneb kujutatud motiivide laulmine tahvlipilti jälgides. Näiteks M. Krassevi laulus «Orav» avaneb võimalus viisihüppe tundmaõppimiseks. Viisihüpet õpitakse eristama kuulmise järgi, kujutama käega õhus ja laulma piltnooti jälgides.

Tōō käik on järgmine. Peale lauluga tutvumist (laulu kuulamine, iseloomustamine) asutakse laulu õppima. Viisi õppi-

¹ Laulutahvli ja liikuvate nootide kirjeldus ning valmistamise õpetus on esitatud sama artikli 2. osas.

missee põimuvad näiteks järgmised õpetaja sõnad: «Ka meie laulu viisis esineb hüpe, mis meenutab oravakese hüpet. Laulame salmi algusest peale läbi ja püüame leida selle hüppe!» Laudakse. Õpetaja kujutab käega õhus laulu 2. osa alguses esinevat viisihüpet.



Hop, hop!

Kui õpilased on oravakese hüppe lauluviisist leidnud, laudakse seda nii üksikult kui ka kogu klassiga, kujutades lauldavat samaaegset käega õhus. (Alumist heli lauldes asetatakse käsi vöö kohale, kõrgemat heli lauldes otsmiku kohale. Õpilased kasutavad paremat kätt, õpetaja vasakut.) Järgneb viisihüppe laulmine nooti jälgides. Selleks asetab õpetaja laulutahvlile liikuvad noodid (oravat kujutavad aplikatsioonid — piltnoodid või värvilised kettakesed), ühe madalamale, teise kõrgemale. Tahvlile laotud viisihüppe laulmist juhivad õpetaja rändnooti või kepikesest kasutades. Jälgides kepikesest, mis liigub madalamalt noodilt kõrgemale, laulavad lapsed viisihüpet «hop, hop», kujutades lauldavat samaaegselt käega õhus.

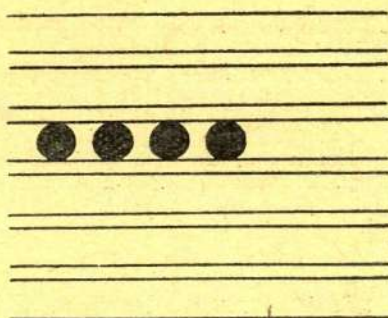


Ka laulu tervikuna esitades võidakse hüppe «hop, hop» laulmist kujutada kepikesesega laulutahvliil või käega õhus.

Samuti nagu viisihüpet, käsitletakse ka viisiseisakut ja viisisammu. Viisiseisaku tundmaõppimiseks on väga sobiv eesti rahvalaulu «Tiiu talutütrekene» 1. takt.



Tii - u ta - lu -



(Nootidena meeldivad õpilastele laste päid kujutavad piltnoodid.)

Viisisammu leiame G. Ernesaksa laulust «Rongisõit» (Laulik II)



Rong see sõi-tis



või M. Krassevi laulu «Kutsepuuke» 3.—4. taktist.



Külm on tal-ve a'al.



(«Rongisõidu» puhul sobib nootidena kasutada loomi kujutavaid piltnoote, «Kuusepuukese» puhul aga väikesi kuusekesi.)

III õppeveerandil (ja samuti neljandal) jätkub viisilõikude kujutamine noodiladumistahvli ja käe abil. Seliseks läbitöötamiseks valitakse lauludest raskemini omandatavad viisilõigud.

Sel veerandil alustatakse ka helistiku astmete tundmaõppimist. Lähtutakse sol-helist, millele järgneb do ja mi. Kolmkõlahelidest lähtutakse sellepärast, et nende eraldamine kuulmise järgi on õpilastele kergem kui 1/2- või 1-tooniliste vahedega helide eraldamine.

Sol-heli tundmaõppimise võib siduda tunni algul lauldava harjutusega, näiteks:



Mi - na mängin pill, pill, Tõ - ru mängib ti - ri - lill.

(Harjutuse tekst on sobitatud tunnis õpitava lau'u «Igaühel oma pill» tekstiga.)

Harjutust laudes ning viisikulgu käega õhus kujutades leitakse harjutuse kõrgeimad helid («pill, pill, pill»). Opetaja lisab järgmise seletuse: «Igal heilil on oma nimi. Selle heli nimi, millel me laulsime sõnu «pill, pill, pill», on sol.» Heli nimi kirjutatakse tahvlile ning äsja lauldud motiiv laudakse nüüd heli nime kasutades.

Sama harjutust järgmises tunnis korratas peatatakse madalaimalt lauldaval sõnal («ti-ri-lill») ning antakse lauldud helile nimeks do. Motiivide «pill, pill, pill» ja «ti-ri-lill» kõrgust võrreldakse järgmise noodipildi abil:

SOL SOL SOL (punase kriidiga)
DO DO DO (kollase kriidiga)

Tahvlile kirjutatud helisid laudakse, kujutades käega õhus nende kõrgust².

Uhes järgmistest tundidest lisatakse tuntud helidele do ja sol uus heli mi. Nii õpitakse tundma kolme heli, mis kannavad nimetust «kolmkõla» ja sobivad omavahel hästi nagu sõbrad. Tahvlile kirjutatakse nüüd värviliste kriididega järgmine noodipilt:



Tee - me sai - a - pul - le, ko - hu - pii - ma - rul - le.

ja eesti rahvaviisi «Töömäng» algustaktid

² Nüüd ja ka edaspidi on soovitatav laulmiseks kasutada Re-mažoori ja Re-bemoll-mažoori, kuna do-heli jääb lastele tihti-peale madalaks ja kõlalt inetuks.

do-mažoorseina käsitletult.

³ Katsetused koolis on tõestanud, et töö noodistlaulmisoskuse arendamise alal kulgeb ladusamalt siis, kui noodi eelastmena kasutatakse helisilpnooti.



Kui Jü - ri puid on saa - gi - mas...

Samu laululõike võib kasutada ka noodistlaulmiseks eespool kirjeldatud helisilpmeetodil.

III veerandil õpitakse tundma veel *la*-heli. Heli lauldakse jällegi väikese harjutusena:

LA LA SOL SOL SOL MI MI

SOL (punane)

MI (sinine)

(kollane) Do Do Do

(«Rõõmsad lapsed oleme, laulame ja mängime».)

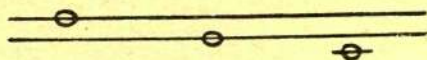
La-heli noodistlaulmiseks võib valida mõne laululõigu, näiteks 1. fraasi ungari rahvaviisist «Salajutt».



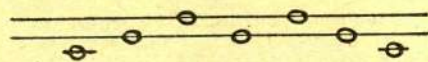
Ta - sa sa-la-jutt käib siin...

(Fraas kantakse tahvlile helisilpmeetodil.)

IV õppeveerandil tutvutakse noodi-joonestikuga, kuid mitte tervikuna, vaid esialgu 2 joonega.



Esimeseks joonestikult lauldavaks harjutuseks on kolmkõlahelidest koosnev viisike.



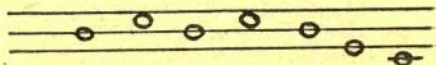
Tä - na toimub meie maal...

(Järgneb.)

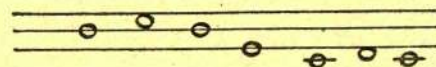
Noodid kirjutatakse värviliste kriitidega nagu silpnimedki: *sol* — punane, *mi* — sinine, *do* — kollane. (Kõigi teiste nootide puhul kasutatakse valget kriiti).

Harjutusele leitakse tunni teemaga sobivad sõnad.

La-heli sisaldav viisike kantakse kolmest joonest koosnevale joonestikule.



IV veerandil tutvutakse veel *re*-heliga.



Re-heli võib leida ka M. Terri laulu «Maipühal» 1. fraasist, kui laulu käsitleda *do*-mažoorsena. (Laulu lauldakse *re*-mažooris.)



SISUKORD

Juhtkiri. Et iga õpilane täidaks kooli- kohustust	641	L. Kook. Kooliarsti koostöö õpeta- jate ja lastevanematega	678
K. Saks. Kas ainult 5. klass?	646	E. Väari. Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes	682
E. Ilmjärv. Ajaloo ja ühiskonnaõpe- tuse eksamil	649	П. Сигалов. О видовой системе русского глагола	685
E. Rooni ja S. Randmaa. Tähele- panekuid keemiaeksameilt	652	M. Annilo. Õppekäigud bioloogias	693
...Võistlus kooli komsomoliorgani- satsioonis	656	I. Veskimägi. Suure Isamaasõja teema nõukogude maalikunstis	700
S. Sovetnikov. Rohkem häid ja mit- mekesiseid traditsioone	662	A. Eero. Aritmeetika ülesannete lahendamisest 1. ja 2. klassis	705
J. Renzer. Kaunis traditsioon	666	O. Niinemäe. Sihikindlust koduloo õpetamisel	711
V. Kõmur. Klassikollektiivi osa õpilaste kasvatamisel	672	V. Relvik. Noodiõpetus 1. ja 2. klas- sis	716

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. VIII 1964. Trükkimisele antud 31. VIII 1964. Trükiarv 3650. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspooznaid 7,5. MB-06055. Tellimise nr. 1635. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

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



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

На эстонском языке.



30 коп.

Индекс
78189