

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

10
1954



I 9765

SUNDEKSEMPLAR

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

NR. 10

OKTOOBER

1954

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 37. aastapäev.

Juba noist kaugeist aegadest saadik, kui tekkis tootmisvahendite eraomandus, inimeste ebavõrdsus ja eksploateerimine, algas ka rõhutute ja eksploateeritute võitlus rõhujate ja eksploateerijate vastu, olles kord varjatud, kord avalikum, lõppedes sageli lüüasaamisega, kuid olles vahel kroonitud ka rõhutute ja eksploateeritute võiduga, kuigi seejärel selgus varsti, et endiste isandate asemele on astunud uued isandad, kes jätkavad hulkade rõhumist ja eksploateerimist — ainult mõnevõrra muudetud kujul.

Seejuures on iseloomulik, et rõhujad ja nende kirjatargad ei väsinud kunagi jutlustamast, et rõhutute võitlus on ülekohtune ja hukkamõistetav, et see võitlus külvab viha ja vaenu inimeste vahele, et isandaid olevat tingimata vaja, sest muidu tekkivat üldine korralagedus, häving, sest hulgad ei suutvat endid ise juhtida ja valitseda.

Seepärast ei põrganud valitsejad kunagi tagasi ka kõige suuremaist julmustest, et rõhutute vastupanu maha suruda, et isandate kõikumalõõnud jalgealust taas kindlustada.

Marx ja Engels, teadusliku kommunismi suured rajajad ning põhjendajad, näitasid täie selgusega, et rõhutute võitlus rõhujate vastu pole hoopiski kurjast, vaid et see on seaduspärane ja paratamatu nähtus, kuni püsib tootmisvahendite eraomandus ja vastavalt sellele inimeste jagunemine klassidesse. Ühtlasi näitasid nad, et rõhutute võitlus rõhujate vastu, klassivõitlus on ülimalt progressiivne

nähtus, viies ajaloo arengut edasi, kuni püsivad eraomandus ja klassid.

Peale selle andsid juba Marx ja Engels õige hinnangu rõhutute võitlusele ajaloo arengu eri etappidel, näidates, et orjade ülestõusud vana-ajal, nagu ka talupoegade ja linnakehvistu ülestõusud keskajal ei saanud ajaloo arenemise objektiivsete tingimuste tõttu kaotada rõhumist ja eksploateerimist üldse, vaid ainult likvideerida vananenud, ajast ja arust läinud eksploateerimisvormi.

Edasi näitasid Marx ja Engels, et kapitalistliku tootmisviisi tekkimisega, kodanluse ja proletariaadi tekkimisega kujunes ajaloo esmakordselt olukord, küpsesid esmakordselt tingimused eksploateerimise kaotamiseks üldse.

Venemaa ja kogu maailma proletariaadi juht Lenin, jäädes truuks Marxi ja Engelsi õpetusele, arendades seda õpetust edasi imperialismi tingimustes ja rakendades seda meisterlikult Venemaa konkreetsetes tingimustes, viiski Venemaa töörahva Oktoobrirevolutsioonis võidule mõisnike ja kapitalistide üle, kõigi rõhujate ja kurnajate üle.

Oktoobrirevolutsioonil võiduka proletarise revolutsioonina on eriline koht mitte üksnes Venemaa, vaid kogu maailma rahvaste ajaloo, sest ta tähistab rõhutute ja eksploateeritute suure ajaloolise vabadusvõitluse viimase etapi lootusrikast algust, igasuguse eksploateerimise ja rõhumise kaotamise algust, klassiantagonismidest vabastatud ühiskonna, sotsialistliku ja kommunistliku ühiskonna ülesehitamise algust.

93880

Esmakordselt inimkonna ajaloos tõi Oktoobrirevolutsioon põhjaliku pöörde ühiskonna tootmissuhetesse, kaotades tootmissuhendite eraomanduse kui inimeste ebavõrdsuse ja eksploateerimise aluse ja rajades tee uute inimestevaheliste suhete, sotsialistlike suhete kujunemisele.

Uute, sotsialistlike suhete võrreldamatud eelised vanade, oma aja ära elanud kapitalistlike suhetega võrreldes avalduvad Nõukogudema suurtes ajaloolistes edusammudes, mille tulemusena kunagisest mahajäänud tsaari-Venemaast on kujunenud võimas sotsialistlik suurriik, kes koos teiste arvukate sotsialismileeri maadega avaldab kaasaja rahvusvahelise elu arenemisele otsustavat mõju.

Nõukogude inimesed on õigustatult uhked oma edusammudele viienda viie aasta plaani täitmisel ja ületamisel. Nad töötavad ennastalgavalt nende ulatuslike abinõude elluviimisel, mis kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus on kavandanud meie maa põllumajanduse edasiarendamiseks, et sel baasil järsult tõsta toidu- ja laiatarbe tööstuskaupade toodangut, mis loob eeldused ning võimalused Nõukogude kodanike järjest kasvavate vajaduste üha paremaks rahuldamiseks.

Nõukogude inimesed on õigustatult uhked meie tööstuse ja rahvamajanduse muude harude edusammudele. Nad jälgivad tähelepanelikult hüdroelektrijaamade ehitamist Voigal ja Kaamal, Irtõšil ja Angaral, Narvas ja Kakhovkas, millede valmimisel tõuseb võrratult meie rahvamajanduse varustamine elektrienergia, mis võimaldab määratu suures ulatuses kergendada ja säästa inimtööd, tõstes ühtlasi selle produktiivsust.

Nõukogude inimesed on õigustatult uhked meie maa rahvahariduse, teaduse ja tehnika edusammudele. Nad on rõõmsad, et meie maa teadlastel ja inseneridel õnnestus esimestena ehitada ja käiku lasta aatomituuma kütusega töötav tööstuslik elektrijaam ja seega avada tee aatomituuma tohutute energiavarude kasutamiseks kogu nõukogude ühiskonna hüvanguks.

Oktoobrirevolutsiooni võit, pannud aluse sotsialistlikele tootmissuhetele, tekitas seega täieliku murrangu muudegi ühiskondlike suhete valdkonnas, sealhulgas ka koolide ja rahvahariduse alal.

Juba oma revolutsioonilise tegevuse algul pööras meie partei suurt tähelepanu kooli ja rahvahariduse küsimustele. Sellega seoses on huvitav meenutada, et

juba 1897. a. kirjutatud töös „Narodniklike teostamatute plaanide pärlid“, kus Lenin kritiseeris teravalt narodnikute isevärki kavatsusi koolide alal, rõhutas ta ühtlasi marksismi rajajate tuntud seisukohta, et tulevases ühiskonnas tuleb õppetöö ühendada tootva tööga, sest muul viisil ei saa kumbagi komponenti, ei õppe- ega tootmistööd asetada sellisele kõrgusele, mida nõuavad uue ühiskonna huvid ja kaasaja tehnika tase ning teaduse seisukord.

Kogu oma olemasolu kestel on nõukogude kool taotlenud selle ülesande täitmist. Partei XIX kongress seadis selle ülesande koolide ja haridusorganite ette aktuaalse võitlusülesandena, mille edukale täitmisele tuleb suunata kõik jõupingutused.

Meie partei programmis, mis II kongressil, 50 aastat tagasi, vastu võeti, olid ette nähtud partei põhilised ülesanded ka kooli ja rahvahariduse alal, milledest meie partei juhindus ja millede ümber koondas ta rahvahulki kogu kodanlik-demokraatliku revolutsiooni perioodil.

Programmis näidati, et meie partei lähimaks poliitiliseks ülesandeks on tsarivalitsuse kukutamine ja demokraatliku vabariigi kättevõtmine, millega peab kaasnema ka kultuurivarade ja hariduse kättesaadavaks tegemine töörahva kõige laiematele hulkadele. Et seda saavutada, nõuti programmis: seisuste ja seisuslike eesõiguste kaotamist, kõigi kodanike võrdõiguslikkust, igale rahvale õigust saada haridust emakeeles, milleks riigi ja omavalitsuste kulul tuleb asutada vastavaid emakeelseid kooli.

Peale selle nägi programm ette, et kirik tuleb lahutada riigist ja kool kirikust, s. t. tuleb taotleda täiesti ilmalikku kooli, mis on tasuta ja kohustuslik mõlemast soost lastele kuni 16. eluaastani, kusjuures vaesemate vanemate lapsi pidi riigi kulul varustatama toidu, rõivaste ja õppetarvetega.

Kui populaarsed olid need meie partei kooli- ja haridusalased nõudmised Oktoobrirevolutsiooni perioodil, kui omaseks olid need saanud ka eesti tööliste ja talupoegadele, kes suhtusid neisse omaenda eluliste nõudmistena, seda tõendab küllaltki kujukalt asjaolu, et isegi siis, kui eesti kodanlus oli välismaa imperialistide abiga riigivõimu juurde pääsenud, ei unustanud rahvahulgad neid oma nõudmisi, vaid astusid nende kaitseks välja. Tundes rahvahulkade meeleolu, ei usaldanud eesti kodanlus oma võimu algul näiteks usuõpetust koolides kohustuslikuks teha. Sellega seoses on iseloomulik meenutada fakti, et veel 1922. a. suvel teatas kodanlik haridusministeerium oma allasutustele ja kooli-

dele, et usuõpetust ei või tunnikavadesse võtta; kui aga lapsevanemad usuõpetuse õpetamist soovivad, siis võib seda korraldada kas enne või pärast tunde, kuid mitte üle kahe tunni nädalas.

Samuti on sellega seoses huvitav meenutada fakti, et kui kodanlik riigikogu 1922. a. lõpul arutas Avalikkude keskkoolide seaduseelnõu, esitasid progressiivselt meelestatud õpetajad omapoolsed ettepanekud, milledele nõuti, et avalik keskkool olgu usuõpetuseta ja maksuta, kusjuures kohalikud omavalitsused on kohustatud keskkooli avama vastavalt õppida soovijate arvule. Neis õigetes seisukohtades pole raske näha meie partei koolilaste nõudmistest kajastust.

Muidugi, eesti kodanlusele ei olnud need ettepanekud vastuvõetavad, mispärast ka kodanlik riigikogu need tagasi lükkas, muutes keskkooli maksuliseks ja nõudes keskkoolis ka usuõpetuse õpetamist, kuigi vabatahtliku õppeainena.

Oktoobrirevolutsiooni võit ja proletariaadi diktatuuri kehtestamine võimaldasid meie parteil täies ulatuses ellu viia mitte üksnes need ülddemokraatlikud ülesanded koolide ja rahvahariduse alal, mis sisaldasid partei II kongressil vastuvõetud programmis, vaid asuda kogu kooli- ja haridussüsteemi ümberhitamisele proletariaadi diktatuuri huvides.

Need suured ülesanded, mis proletariaadi diktatuuri perioodil tõusid meie partei ette rahvahariduse alal, leidsid sügava teadusliku lahenduse partei uues programmis, mille projekti Lenin välja töötas ja mille partei VIII kongress 1919. a. märtsis lõplikul kujul kinnitas.

Programmi rahvaharidust käsitlevas osas öeldakse, et proletariaadi diktatuuri perioodil, s. t. tingimuste ettevalmistamise perioodil, mis teevad võimalikuks kommunismi täieliku teostamise, peab kool olema mitte üksnes kommunismi printsiipide elluviijaks üldiselt, vaid ka proletariaadi ideelise, organisatsioonilise ja kasvatuse aluse mõju kandjaks töörahva poolproletaarsele ja mitteproletaarsele kihtidele eesmärgil kasvatada põlvkond, kes on võimeline kommunismi täielikult üles ehitama.

Selle eesmärgi taotlemiseks näeb programm ette teostada tasuta kohustuslik üld- ja polütehniline haridus, mis hõlmab kõiki noori kuni 17. eluaastani.

Nõukogudema kooli ja rahvahariduse ajalugu jutustab meile üksikasjaliselt, kuidas kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus, kuidas kogu nõukogude rahvas on võidelnud nende ulatuslike programminõuete elluviimiseks.

Partei XIX kongressi ajaks oli meie maa saavutanud niisugust edu rahvahariduse rindel, et kongress andis direk-

tiivi siirduda polütehnilisele õppetööle ja viia järk-järgult, käesoleva ja järgneva viisaastaku jooksul ellu täielik keskharidus linnas ja maal, s. t. teostada jäägitult partei programmi vastav nõue, mida eespool meenutasime.

Täieliku keskhariduse teostamiseks ongi ellu kutsutud väga palju uusi keskkooli. Nii näiteks on käesoleval õppeaastal üksnes meie vabariigis avatud üheksa uut keskkooli.

Ka polütehnilisele õppetööle üleminekuks on juba astunud mõningaid konkreetseid samme, millest annavad tunnistust esialgsed muudatused õppeprogrammid ja õppeplaanid.

Nagu teada, pööratakse tänavustes õppeprogrammides sootu suuremat tähelepanu praktilistele töödele, katsetele, vaatlustele ja tootmisalastele ekskursioonidele. Kahtlemata võimaldub seetõttu anda õpilastele senisest rohkem praktilisi teadmisi ja oskusi, siduda paremini teoreetilisi teadmisi praktiliste ülesannete lahendamiseks, mille tulemusena kool saab meie noorsugu paremini elule ette valmistada.

Mõningaid muudatusi polütehnilise õppetöö elementide suurendamise suunas täheldame ka õppeplaanis, kus näiteks algklasside osas on ette nähtud käsitöö õpetamine.

Kui siia lisada asjaolu, et õppematerjali mahtu on programmides üldiselt mõnevõrra vähendatud, mida on tehtud õpilaste ülekoormamise vältimise ja õppematerjali teatud ees õpilaste võimetega vastavusse viimise kaalutlusel, siis jõuame järeldusele, et nõukogude kool asub õigel teel partei XIX kongressi vastava direktiivi täitmisel, meie partei programmi ülalmainitud nõude täies ulatuses elluviimisel.

Seejuures on aga vaja meenutada, et partei XIX kongressi direktiivides seotakse ülemineku polütehnilisele õppetööle nõukogude kooli sotsialistliku kasvatuse mõju tõhustamise vajadusega.

Kui silmas pidada seda suurt ajaloolist ülesannet, mida meie rahvas praegu lahendab, s. t. tingimuste ettevalmistamine kommunismile üleminekuks, siis saab meile veelgi arusaadavamaks, kui õige ja aktuaalne on partei XIX kongressi direktiivides väljendatud selgesõnaline nõue — tõsta nõukogude kooli sotsialistlikku kasvatustöö tähtsust, s. t. tõhustada kommunistlikku kasvatustööd.

Kui viimatimainitud ülesande valguses heita pilk meie vabariigi üldhariduslikele koolidele, siis peab otsekohe tunnistama, et just kasvatustöö alal on puudusi, raskusi ja lahendamist nõudvaid ülesandeid sootu rohkem, kui seda vahest esimesel pilgul näib.

Peatugem eelkõige mõne sõnaga küsimusel, kuidas haridusorganid on koole ja õpetajaid selle suure ülesande täitmisele juhendanud. On teada, et vabariigi haridusministeerium saatis paar aastat tagasi koolidele käskkirja „Abinõudest distsipliini tugevdamiseks koolis“, mis puudutab otseselt olulisi kasvatustöö küsimusi. Koolidelt nõuti selle käskkirja läbiarutamist ja selles toodud seisukohadest juhindumist kasvatustöö korraldamisel. Ministeeriumi inspektorite aktiivseid võime leida fakte selle kohta, et ühes või teises koolis polnud sel ja sel ajal kõnealune käskkirj kirjalikult arutatud, kuid sellega ka piirdatakse. Ometi on selge, et kõnealuse käskkirja täitmisele on peaaegsaks see, kuidas õpetaja ja kasvatustööd korraldada, kuidas õpilaste elu ning tegevust organiseerida, et saavutada soovitud kasvatustulemusi.

Selle kõrval ei saa jätta silmapaari vahele asjaolu, et mõnes teises haridusministeeriumi dokumendis, kus kasvatusküsimustele peaks antama rohkem ruumi, minnakse neist kas kergel käel üle või seatakse neile väga kitsad raamid. Küllaltki ilmeks näiteks on selles suhtes „Kooli metoodilise töö põhimäärus“.

Kui silmitseda näiteks neid arvukaid ülesandeid, mis seatakse ainesektsioonide ette, siis märkame otsekohe, et kasvatusküsimused jäävad siin täiesti didaktiliste küsimuste varju. Küll näeb nimetatud põhimääruse ette, et kasvatusküsimusi tuleb arutada klassijuhatajate nõupidamistel. Kui käia selle põhimääruse järgi, siis tuleb välja, et õpetaja ülesandeks on õpetada, klassijuhataja ülesandeks — kasvatada.

Kas saab säärest pedagoogilist tööjao- tust veenvalt põhjendada? Ei saa. On muidugi õige, et klassijuhatajal on eriline koht antud klassi õpilaste kasvatamisel, kuid sellest ei järgne hoopiski, et teised õpetajad võiksid oma kasvataja- kohustusi antud klassi või ka kogu kooli suhtes poolikult täita. Toetudes oma rikkalikele pedagoogilistele kogemustele ja tähelepanekutele, näitas A. Makarenko täie selgusega, et kasvatustöös ei saa me lootma jääda üksikule tublile õpetajale, resp. üksikule tublile klassijuhata- jale, vaid peame taotlema seda, et meil oleks tore õpetajate kollektiiv, kes teeb kasvatustööd järjekindlalt, iga päev ja igal sammul, kus ta aga õpilastega kokku puutub.

Ka meie vabariigi tublimate koolide kogemused ei jäta vähematki kahtlust, et edusammude võtit kasvatustöös tuleb otsida A. Makarenko poolt kättejuhata- tud teelt.

Kui seejärel pilk heita meie vabariigi

haridusorganite praktilisele juhtimis- tööle, siis paistab veelgi selgemini silma, et kasvatusküsimustele ei pöörata seesu- gust tähelepanu, mida need õigustatult pälvidavad.

Meenutagem näiteks õpetajate nõupi- damisi. Igaüks teab, et neil nõupidamiste- l on olnud ikka keskseks küsimuseks õpilaste edasijõudmine, õppeedukus, mille järgi on eelkõige hinnatud kooli ja õpetaja tööd: kui vastav arv, mis ise- loomustab õpilaste edasijõudmist, oli kül- laltki suur, siis väideti, et kool ja õpe- tajad on tublit tööd teinud, kui aga see arv oli mõnevõrra väiksem, siis öeldi harilikult, et kool ja õpetajad on halvasti töötanud.

Nagu siit näeme, kipub meil koolide ja õpetajate töö hindamisel esikohale tõus- ma didaktiline külg, mille varju jääb paraku pedagoogiline, kasvatustöö külg. Seda ei saa aga õigeks pidada.

Sellega seoses ei ole üleliigne meenu- tada, et juba aastaid, alates 1950/51. õp- peaastast, ei hinnata meil koolitunnistuste- l õpilaste hoolsust ega korralikkust, sest haridusministeeriumi arvates pole- vat seda vaja, kuna käitumishinne ühelt poolt ja vastavate õppeainete hinded teiselt poolt kajastavat ka õpilaste hool- suse ja korralikkuse. Selle seisukohaga ei saa nõustuda, sest teoreetilised kaa- lultused ja praktilised kogemused on selgesti näidanud, et üksikute õppeaine- te hinnete ja käitumishinde kaudu ei saa siiski õpilaste hoolsust ja korralikkust vajalikul viisil kajastada. Pealegi on ilma pikemata selge, et hoolsus ja kor- ralikkus on iga nõukogude inimese väärt- suslikke omadusi, mida meie noorsoos tu- leb kasvatada maast-madalast. Seepärast juhtisid kogunud õpetajad juba tol kor- ral, neli aastat tagasi, meie haridusmi- nisteeriumi tähelepanu sellele, et hool- suse ja korralikkuse hinne tuleb kooli- tunnistustel taastada, kuid see tegelike töötajate tark nõuanne jäeti siiski tähele panemata ja on tähele panemata tänini.

Tuleb loota, et meie haridusministeerium võtab siiski kuulda kogunud õpetaja- jate põhjendatud arvamusi ja annab taas eluõiguse hoolsuse ja korralikkuse hin- dele — ka koolitunnistustel.

Ja kui heidame pilgu koolide inspekto- rite aktidele, siis paneme omakorda tä- hele, et kasvatusküsimused kaovad muu materjali hulka ära või kui nad tõuse- vadki esile, siis harilikult neil puhkudel, kui koolis on sel alal midagi tõsisemalt korras ära. Ka siin pole vaja pikemalt põhjendada seda loomulikku ja arusaadavat nõuet, et koolide inspektori silma eest ei tohi kasvatusküsimused kunagi varju jääda.

Kõige selle tulemusena ei tule imes-

tada, et ka paljudes vabariigi koolides saadakse asjast nii aru, et kasvatustööd tuleb teha eelkõige klassijuhatajatunnis, pioneerikoondusel ja komsomolikoosolekul ning nn. kasvatuslike ürituste puhul, ega osata nagu nähagi, et kasvatustöö võimalused on tegelikult võrratult avaramad, et kasvatustööd tuleb teha igal õpetajal väsimatult ja järjekindlalt iga päev ja igal sammul, kus ta aga õpilaste või nende vanematega kokku puutub. Üksnes siis võib loota tõsist edu ja sedagi alles pikaajalise töötamise järel.

Nagu teada, pööravad kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus tänapäeval erilist tähelepanu mitte üksnes meie rahva materiaalsete ja kultuuriliste vajaduste üha täielikuma rahuldamise kindlustamisele, vaid ka meie rahva kasvatamisele, kahjulike igandite ja harjumuste väljajuurimisele. Sellest järgneb iseendast, et ka Nõukogudemaa koolid peavad senisest sootu rohkem tegelema kasvatusküsimustega, sellega, et koolipingist väljuksid kõigiti tublid noored, kes on kantud marksismi-leninismi kõikevõitvaist ideedest, kes on südid ja kindlameelsed, kes tahavad ja oskavad töötada kollektiivis, kes ei karda raskusi ja takistusi, vaid astuvad nelle julgesti vastu, et neist jagu saada, kes armastavad palavalt oma kodumaad ja on valmis tegema kõik tema hüvanguks, kes on ausad ja õiglased, viisakad ning peenetundelised.

On hea, et meie vabariigi haridusorganid hakkavad nüüd teritama silma ka kasvatusküsimuste paremaks nägemiseks. Sellest annab eelkõige tunnistust asjaolu, et käesoleva aasta augustikuu nõupidamiste päevakorras oli senisest

rohkem esile tõstetud kasvatusküsimusi, millele vastavalt ka koolide ja õpetajate töö analüüsimisel ning hindamisel peeti terasemalt silmas kasvatuslikku külge. Muidugi analüüsiiti kasvatusküsimusi veel paljudel nõupidamistel pealiskaudselt, osalt ka seetõttu, et meil on favaaks saanud kõnelda igal nõupidamisel väga paljudest küsimustest, mistõttu ei saa õieti ühessegi küsimusse natuke lähemalt süveneda. Ei oleks näiteks paha, kui õpetajate eeloleval näärinõupidamisel keskendataks tähelepanu kollektiivi (niihästi õpetajate kui ka klassi- ja koolikollektiivi) organiseerimise ning kasvatamise küsimustele.

* * *

Oktoobrirevolutsiooni võit avas esmakordselt inimkonna ajaloos avarad võimalused kogu ühiskonna noorsoo kasvatamiseks ja õpetamiseks. Nüüd, kui sellest ajaloolisest suursündmusest on möödunud 37 aastat, on Oktoobrirevolutsiooni poolt kättejuhatatud teele asunud paljud teised rahvad Euroopas ning Aasias. Meil, Nõukogudemaa inimestel, on kõige rikkalikumad kogemused uue ühiskonna ülesehitamise suures ja vastutusrikkas töös, sealhulgas ka noorsoo õpetamise ning kasvatamise alal.

Sotsialismileeri teised rahvad õpivad meelsasti meie rikkalikest kogemusest. Kõik see kohustab Nõukogudemaa koole ja haridusorganeid töötama ikka paremini, ikka arukamalt, et täita auga partei XIX kongressi poolt püstitatud ajaloolised ülesanded rahvahariduse alal, koolide sotsialistliku kasvatusliku mõju tõhustamise alal.

N. G. Tšernõševski pedagoogina.

J. KAHK.

Käesoleva aasta 24. juulil tähistati kõikjal Nõukogude Liidus suure filosoofi ja revolutsionääri Nikolai Gavrilovitš Tšernõševski 125-ndat sünni-aastapäeva. Tänavu 29. oktoobril möödub 65 aastat suure revolutsionääri-demokraadi N. G. Tšernõševski surmast.

Tšernõševski kui marksismieelse filosoofia suurima esindaja tegevus on korduvalt leidnud kõrge tunnustuse marksismi klassikute poolt. Marx nimetab Tšernõševskit oma „Kapitali“ I köite eessõnas „... suureks vene teadlaseks ja kriitikuks“¹. Suurel määral just selleks, et lugeda algupärandis Tšernõševski töid, õppis Marx ära vene keele.² Engels kirjutas Venemaa kohta: „Maa, mis tõstis esile kaks selliste mõõdetega kirjanikku nagu Dobroljubov ja Tšernõševski, kaks sotsialismi Lessingit, ei hukku.“³ Lenin suhtus erilise armastusega Tšernõševskisse. Tema teostes leiame väga palju viiteid selle suure revolutsionääri kohta, kelle teostest „... õhkub klassivõitluse vaimu“⁴. J. V. Stalin nimetas oma kõnes Oktoobrirevolutsiooni XXIV aastapäeval Tšernõševski nime kuulsusrikka vene rahva kõige silmapaistvamate esindajate seas.⁵

Filosoofina ületas Tšernõševski tunduvalt kõik oma aja Lääne-Euroopa suurimad mõtlejad. Materialistliku printsiibi läbiviimisel oli ta tunduvalt järjekindlam kui Feuerbach, dialektikat oskas ta, vastandina konservatiivsele Hegelile, rakendada revolutsiooniliselt. Tšernõševski filosoofia polnud elukauge ja abstraktne, tema maailmavaade küpses revolutsioonilise võitluse tules, oli selle võitluse vahedaks relvaks. Ta jätkas filosoofias Lomonosovi, Radištševi, dekabristide ja Belinski materialistlikke ning revolutsioonilisi traditsioone.

1855. aastal, oma dissertatsiooni „Kunsti esteetilised suhted tege­likkusega“ kaitsmisel, kuulutas ta esmakordselt avalikult välja oma materialistlikud tõekspidamised ning arendas neid edasi kapitaal­ses filosoofilises töös „Antropoloogiline printsiip filosoofias“. Tšernõševski rõhutas järjekindlalt, et kõige aluseks maailmas on realselt eksisteeriv materia, kusjuures inimese psüühiline elu on selle matee­ria ühe kõrgelt arenenud osa produkt. Heites kõrvale igasuguse kaht­leva subjektivismi ning agnostitsismi, rõhutas Tšernõševski, et inim­mõistus on võimeline õigesti tunnetama maailma. „Me näeme asju sel-

¹ K. Marx, Kapital, I kd., ERK, Tallinn, 1953, lk. 12.

² Маркс и Энгельс, Избранные письма, 1947, стр. 256.

³ Маркс и Энгельс, Сочинения, т. XV, стр. 235.

⁴ Lenin, Teosed, 20. kd., ERK, Tallinn, 1953, lk. 220.

⁵ J. Stalin, Nõukogude Liidu Suurest Isamaasõjast, lk. 27—28.

listena, nagu nad tegelikult on,"⁶ rõhutas Tšernõševski. Kõige selle tõttu hindas Lenin väga kõrgelt Tšernõševski filosoofilisi tõekspidamisi: „Tšernõševski on ainus tõesti suur vene kirjanik, kes oskas 50. aastatest alates kuni 88. aastani jääda tervikliku filosoofilise materialismi tasemele ja heita kõrvale uuskantlaste, positivistide, mahhistide ja teiste vassijate vilets loba.“⁷

Tõustes peaaegu täiesti Marxi ja Engelsi tasemele loodusnähtuste seletamisel, ei suutnud Tšernõševski täielikult ületada idealismi inimühiskonna ja ajaloo nähtuste tõlgendamisel. Seetõttu märgib Lenin samas, et Tšernõševski siiski ei suutnud „... tõusta Marxi ja Engelsi dialektilise materialismini“⁸.

Tulihingelise patrioodina pühendas Tšernõševski kogu oma elu revolutsioonilisele võitlusele talurahva vabastamise eest. Juba üliõpilaspõlves kirjutas ta oma päevikusse, et ta on muutunud äärmiseks vabariiklaseks, pahempoolseks ja sotsialistiks. Tšernõševski ja Dobroljubovi juhtimisel muutus ajakiri „Sovremennik“ („Kaasaegne“) vene revolutsioonilise demokraatia tribüüniks ja tähtsaimaks võitlusorganiks. Selgelt läbi nähes, et 1861. a. talurahvareform on rahvavaenulik, needis Tšernõševski seda, soovis selle nurjumist ja igatses kirglikult talurahvarevolutsiooni puhkemist, et sellest aktiivselt osa võtta. Tema juhtimisel kujunes 1860-ndate aastate algul revolutsiooniline rühmitus, kes seadis endale eesmärgiks revolutsiooniliste proklamatsioonide abil esile kutsuda rahva ülestõus ja sellest siis juhtivalt osa võtta. Juba pikemat aega Tšernõševski tegevust jälginud tsaari-sandarmeeria areteeris 7. juulil 1862. aastal selle väsimatu võitleja vene rahva parema tuleviku eest. Võltsitud dokumentidega opereeriv kohus määras Tšernõševski sunnitööle ja asumisele Siberisse, kust ta tagasi pöördus alles lühikest aega enne surma. Ka vanglas ja asumisel ei loobunud Tšernõševski võitlusest: Peeter-Pauli kindluses valmis tema surematu romaan „Mida teha?“, asumisel kirjutas ta romaani „Proloog“.

Eesti lugejal on tähtis teada, et oma revolutsioonilises võitluses puudutas Tšernõševski ka eesti talurahvaküsimust. 1861. aasta reformi eel oli vene mõisnike hulgas õige populaarne balti agrar-kord; 1857. ja 1858. aastal ilmus vene reaktsioonilistes ajakirjades rida artikleid, mis ülistasid eesti talupoegade „vabastamist“ 1816. ja 1819. aastal. Vene mõisnikke huvitasid need seadused eriti kui näide sellest, kuidas on võimalik talupoegi formaalselt vabaks kuulutada, ühtlasi röövides neilt kogu maa. Selle „balti suuna“ kõige kujukamaid esindajaid oli Liivimaa mõisnik Nolcken, kes andis 1857. aastal Berliinis välja raamatu „Ainult Venemaal on veel valiku võimalus!“. Ülistades agrarolusid Balti kubermangudes XIX sajandi algul, soovitas Nolcken Venemaal pärisorjust mitte kaotada, kuna vastasel korral ähvardab ka Venemaal „sotsialism ja kommunism“⁹. Tšernõševski annab „Sovremenniku“ veergudel purustava hoobi taoliste balti parunite ja nende mõttekaaslaste „teooriale“. Juhtinud „Sovremenniku“ 1858. aasta VII numbris lugejate tähelepanu sellele reaktsionääride vaimustusele balti agrar-korra suhtes, annab ta „Sovremenniku“ sama aasta

⁶ Н. Г. Чернышевский, Избранные философские произведения в трёх томах, стр. 30.

⁷ Lenin, Teosed, 14. kd., ERK, Tallinn, 1952, lk. 335.

⁸ Sealsamas.

⁹ Ernst v. Nolcken, Rußland hat allein noch die Wahl, Berlin, 1857, lk. 7.

X numbris hävitava kriitika selle suuna lipukandjale Nolckenile. „Keskkihi tõus, rahva rikastumine, igasugune valitsuse tegevus, mis taotleb rahvale osavõtu võimaldamist valitsemisest, kodanikele küllaldase iseseisvuse andmine, et anda neile võimalust oma olukorra parandamiseks — kõik see sisendatakse parun Nolckeni arvates kuradi poolt, et arendada inimestes tungi maiste hüvede järele, s. t. mammona kummardamist . . . Seetõttu on parun Nolckeni raamatukene võrreldamatult kasulik; ta viib oma printsiibid selliste äärmuslike ja metsikute järeldusteni, mis on nende kõige eredamaks ümberlukkamiseks.“¹⁰ Tegelik balti agraarküsimuse lahendus seisab aga Tšernõševski arvates selles, et kogu maa peab minema talupoegade kätte¹¹. See on aga võimalik ainult võiduka talurahvarevolutsiooni teel ja seepärast pöördub Tšernõševski oma revolutsioonilises proklamatsioonis „Mõisatalupoegadele“ kaudselt ka läti ja eesti talupoegade poole.

Allpool võtame pikemalt vaatluse alla Tšernõševski pedagoogilised vaated. Nagu teada, oli pedagoogiline tegevus Tšernõševskile väga südamelähedane. Tšernõševski isa oli Saraatovis ühe vaimuliku õppeasutuse õppejõuks. Oma pikaajaliste õpingute ajal sai Tšernõševski õige teravalt tunda tsaariaegse tuupimiskooli kõiki pahesid. Hiljem töötas Tšernõševski ise mitmel korral õpetajana ja pidas korduvalt loenguid mitmesugustel pedagoogilistel teemadel. Seetõttu huvitasid teda alati noorsoo õpetamine ja rahvahariduse probleemid.

Tšernõševski paljastab mitmes artiklis teravalt tsaarivalitsuse pimes-tamispoliitikat hariduse alal, laiade talurahvamasside kirjaoskamatust. Artiklis „Ebausk ja loogika reeglid“ räägib Tšernõševski sellest, et Vene tsaaririigi 65—70 miljonist elanikust oskab lugeda vaevalt 4 kuni 5 miljonit. Õppetöö sisu ja meetodid olid tsaariaegseis koolides suunatud sellele, et kaitsta õppijaid „kahjulike materialistlike ideede“ eest. Kõrgemad instantsid hariduse alal nõudsid järjekindlalt vanade keelte üha laiemat õpetamist ja loodusteaduste õpetamise piiramist, kuna vanade keelte õpetamine olevat kõige parem vahend „ . . . nii tugevalt meie õppivat noorsugu haaranud materialismi, nihilismi ja kõige kahjulikuma eneseuhkuse vastu“¹². Tšernõševski kaasaegne, kirurg Pirogov räägib oma mälestustes, et tema õpingute ajal loeti õppejõudude poolt sageli loenguid 1750-ndaial aastail koostatud käsiraamatute järgi. Kogu õppe- ja kasvatustöö üheks nurgakiviks olid karistused; õpilase ja õpetaja vahekord, distsipliin ja huvi õppimise vastu — kõik pidi rajanema karistuste hirmul. Oma uurimuses tsaari-Venemaa keskkooli ajaloo kohta näitab professor Konstantinov, et ühes tolleaegses gümnaasiumis oli nelja noorema klassi 294 õpilasele aasta jooksul määratud 878 karistust¹³. Naistele hariduse andmist pidas tolleaegne kroonulik pedagoogika üldse kahjulikuks.

Tšernõševski rakendas oma pedagoogilises tegevuses algusest peale demokraatlikke põhimõtteid. 1851. aasta alguses hakkas ta tööle Saraatovi gümnaasiumis vene kirjanduse õpetajana. Ta lõi hoopis uue vahekorra enda kui õpetaja ja õpilaste vahel. Klassis ei istunud ta

¹⁰ Современник. 1858, X, стр. 28—29.

¹¹ Sealsamas, lk. 31.

¹² Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 49.

¹³ Н. А. Константинов, Очерки по истории средней школы, Учпедгиз, 1947 (tsiteeritud N. Razumovski ülalmainitud teose kaudu, lk. 48).

kunagi õpetajalaua taga, vaid asetab oma tooli pinkide vahele otse õpilaste sekka. Väga sageli kasutab ta tundides õpilastega vaba vestluse meetodit ja õhutas õpilasi endaga vaidlema. Tšernõševski innustas õpilasi iseseisvale lugemisele. Õpetades küll kirjandust, suutis ta äratada õpilastes huvi ka rea teiste õppeainete, nagu näiteks ajaloo, kultuuriajaloo, maateaduse, filosoofia jt. vastu. Suurel määral saavutas ta seda erilise tähelepanu pühendamisega õpilaste iseseisvatele uurimustele ja nende uurimuste arutluse täieliku ümberkorraldamisega. Õpilase töö arutlemisel määrati kolm õpilast oponentideks, kusjuures uurimuse autor koos ühe teise õpilasega olid kaitsjaks; arutluse protokollid pidas õpetaja.

Suurte teadmistega ja oma tööd armastav noor õpetaja saavutas õige kiiresti õpilaste täieliku poolehoiu ja tal polnud peaaegu kunagi raskusi distsipliiniga. Üks Tšernõševski õpilane räägib oma mälestustes, et kord oli siiski keegi õpilastest rikkunud tunnis distsipliini. Tšernõševski oli selle õpilase korrale kutsunud järgmiste sõnadega: „Me tegime teile kaks korda märkuse, et te ei segaks meie vestlust, kuid te ei pööranud sellele mingit tähelepanu. Me oleme nüüd sunnitud ja meil on õigus paluda teid, et te meid ei segaks, klassist lahkuda ja teha, mida soovite, kui meie vestlus teile ei meeldi.“¹⁴ Lahkudes koolimajast oli Tšernõševski alati ümbritsetud teda jumaldavate õpilaste hulgast. Vabadel õhtutel mängis ta sageli vabas õhus koos oma õpilastega.

Kuigi Tšernõševski töötas Saraatovi gümnaasiumis vähem kui kaks aastat, jättis tema pedagoogiline tegevus seal kustumatu jälje. Kaasani ülikooli professorid iseloomustasid hiljem tema endisi õpilasi üliõpilastena järgmiste sõnadega: „Teie teadmistest annab tunnistust juba see, et te olete Tšernõševski õpilased.“¹⁵

Töötades Saraatovi gümnaasiumis, seadis Tšernõševski enesele eesmärgiks kasvatada noortes vabadusarmastust, armastust oma rõhitud rahva, ent viha pärisorjuse vastu. Gümnaasiumi direktor Meyer rääkis tema õppetööst hirmunult: „Milliseid vabadusi lubab endale minu juures Tšernõševski. Ta räägib õpilastele pärisorjuse kahjulikkusest. Kamtšatkasse kihutatakse mind selle eest.“ Tšernõševski ise tunnistas samuti, et ta avaldas klassis õige vabameelseid vaateid. Oma kirjas naisele märkis ta: „Ma teen siin selliseid asju, mis lõhnavad sunnitöö järele — ma räägin selliseid asju klassis.“¹⁶

Ehkki Tšernõševski otsene pedagoogiline tegevus oli võrdlemisi lühiajaline, arendas ta hiljem oma pedagoogilisi ideid rohkearvulistes artiklites ja kirjades.

Tšernõševski on igasuguse rassiteooria järjekindel vastane. Uldreeglina pole tema jaoks olemas sünnipäraselt andekaid ja sünnipäraselt andetuid lapsi. Laste andekus on nende ühiskondliku keskkonna ja nende kasvatuse produkt. „Kõik rassid“, väidab Tšernõševski, „põlvnevad ühistest esivanematest. Kõigil omapärasustel, mille poolest nad üksteisest erinevad, on ajaloolised põhjused.“¹⁷ Mitte täiesti välja lüli-

¹⁴ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 184.

¹⁵ Sealsamas, lk. 186.

¹⁶ В. Н. Замятнин, Экономические взгляды Н. Г. Чернышевского, Госполитиздат, 1951, стр. 73.

¹⁷ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 121.

tades päriuslikku tegurit, rõhutab Tšernõševski, et otsustavat osa inimese iseloomu ja vaimsete võimete kujunemisel etendab siiski sotsiaalne keskkond.

Tšernõševski didaktiliste vaadete üheks nurgakiviks oli usk lapse enda vaimsetesse võimetest ja tuginemine neile pedagoogi poolt. Lapse õpetamisel ei tohtinud mingil juhul kasutada vägivalda ja sundimist, tuli äratada lapse enda vaimne aktiivsus ja seda siis oskuslikult juhtida. Ta kirjutas: „Me arvame, et lapse arusaamine on nõrk, et ta mõistus pole läbitungiv. Oh ei, vastupidi, lapse mõistus on ainult kogemusteta, kuid uskuge, väga terav ja läbitungiv.“ Tšernõševski rõhutas: „Lastele võib väga paljusid asju väga kergesti ära seletada, kui ainult seletaja ise mõistaks selgelt õppeainet, millest ta hakkas lastega rääkima, ja oskaks rääkida inimlikul keelel.“¹⁸ Tšernõševski arvates on kooli ja õpetaja peamisi ülesandeid äratada õpilastes huvi õppimise vastu, õpetada neid iseseisvalt töötama. „Õppija peab tõeliselt õppima ainult soovist õppida, teadmise vajadusest.“¹⁹

Ka oma pedagoogilises süsteemis rakendas Tšernõševski geniaalselt dialektilist meetodit. Ta rõhutas, et kõik teadusalaad on omavahel seotud ja seetõttu peab ühel alal omandatud teadmisi rakendama teise ala äraõppimiseks: „... kindlad tulemused ühel teadusalal ei tohi jääda kasutuks teiste omandamisel“²⁰. Õpetamine on Tšernõševski järgi lahutamatu seotud kasvatusel. „Iga teaduse uurimine õppijate poolt peab kaasa mõjuma nende kasvatamisele.“²¹ Õppetöö peab taotlema õppijale põhjalike ja süstemaatiliste teadmiste andmist, rõhutas korduvalt Tšernõševski.

Õpetaja suhtes seadis Tšernõševski üles väga kõrged nõudmised. Kui laps ei taha õppida, kirjutas Tšernõševski, siis pole sageli süüdi laps, vaid õpetaja. Tihti tuleb eelkõige õpetajal end ümber kasvatada, enne kui ta tohib asuda laste kasvatamisele. Õpetaja peab muutuma igavast ja karmist pedandist heaks ning arusaavaks õpetajaks. Kui õpetaja selliselt muutub, siis hakkab ka õpilane heameelega õppima, väidab Tšernõševski. Koos kirjanik Daliga rõhutab Tšernõševski, et „... kasvataja ise peab olema moraalses suhtes see, kelleks ta tahab teha kasvandiku“²².

Rõhutades kogu aeg kasvatatava mõjutamist õpetaja poolt veenmise teel, ei eita Tšernõševski ka seda, et vajaduse korral tuleb kasutada karmi keeldu. Tšernõševski püstitab nõude: „Õpetajal tuleb tõusta teaduse tasemele.“²³ Laiad teadmised on Tšernõševski arvates õpetajale vajalikud eeskätt selleks, et ta oskaks ebaolulise hulgast eraldada olulist, mida pakkuda õpilastele. Õpetaja keel peab olema lihtne, ta jutustus kokkusurutud, kuid täielik. Kõige tähtsam on aga pedagoogile see, et ta mõistaks laste loomulikke kalduvusi, huve ja võimeid, et ta õhutaks lapsi oma võimeid vajalikus suunas arendama.

Tšernõševski pidas õigustatult ebarahuldavaiks enamikku tolleaegseist õpikuist. Tema arvates ei tohi õpik olla ülekoormatud materjaliga

¹⁸ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 162.

¹⁹ Sealsamas, lk. 158.

²⁰ Sealsamas, lk. 160.

²¹ Sealsamas, lk. 161.

²² Sealsamas, lk. 163.

²³ Sealsamas, lk. 164.

ja igasuguste pisifaktidega. Loomulikult ei saa õpik sisaldada kõiki andmeid vastava teadusala kohta, vaid ainult neid, mida õppijad on võimelised omandama. Halva õpiku asemel soovitab Tšernõševski kasutada pigem algallikaid.

Kasvatuse peamiseks eesmärgiks on Tšernõševski arvates noorest tõelise kodaniku kasvatamine. Kodaniku kõrge nimetuse omistab aga see suur revolutsionäär ainult niisugusele inimesele, kes mõistab oma kohustusi ühiskonna ees, kes võitleb kartmatult ühiskonna parema tuleviku eest. „Omandamata harjumust iseseisvaks osavõtuks ühiskondlikust elust, ilma kodanikutunde omandamiseta ei saa lapsest... üles kasvades... õilsa iseloomuga meest.“²⁴

Kasvatada noort, see tähendab Tšernõševski järgi kasvatada inimest, kellele on võõrad väikekodanlikud huvid, inimest, kes pühendab end ühiskonna teenimisele. Inimese kasvatamisel selles suunas on Tšernõševski arvates suure tähtsusega töö. Oma mitmetes jutustustes näitab ta, kuidas töö kujundab ümber juba peaaegu lootusetult langenud inimeste iseloomud. On tarvis kasvatada uusi inimesi, kodanikke-võitlejaid, kelle iseloomu tugevus tuleb proovile panna tegelikus elus.

Tšernõševski rõhutab, et praktika on tähtis kriteerium ka kasvatusprotsessis. „Mis teorias on vaieldav, selgub täiesti tegeliku elu praktikas.“²⁵ Suurepäraseks näiteks kasvatuslikust mõjust olid Tšernõševski enda teosed. Tema romaan „Mida teha?“ kasvatas üles terve põlvkonna uusi inimesi, revolutsionääre ja seda mitte üksnes Venemaal. Eessõnas selle romaani ühele väljaandele kirjutas bulgaaria rahva juht Georgi Dimitrov, kuidas see teos teda omal ajal vaimustas. „Kuude jooksul elasin ma sõna tõsisel mõttel Tšernõševski kangelastega. Minu lemmikuks oli eriti Rahmetov. Ma seadsin endale eesmärgiks olla tugev...“²⁶

Eespool oli juttu sellest, kuidas Tšernõševski kritiseeris tsaari-Venemaa haridusliku taseme mahajäämist ja nõudis laialdase üldhariduse andmist ühiskonna kõigile liikmeile. Hariduse omandamise alal pidi Tšernõševski arvates naine omama täiesti võrdseid õigusi mehega. Ta taotles kõigile kättesaadavate naisõppeasutuste organiseerimist, mis ei seisaks eemal elust (nagu seda olid sageli igasugused kinnised instituudid ja pansionid) ja annaks õppijaile laialdasi teadmisi, kaasa arvatud ka tõsised teadmised loodusteaduste alalt. Naisõpilaste kasvatamisel nõudis Tšernõševski nende iseseisva mõtlemise arendamist, naiste tööst ja tegevusest lugupidamist, nendest võitlejate kasvatamist jne.

Suure revolutsionääri ja demokraadina mõistis Tšernõševski selgesti, et tema pedagoogilised ideed ei või leida rakendust pärisorjusliku tsaari-Venemaa tegelikkuses. Pedagoogiline töö on talle üheks vahendiks võitluses selle tegelikkuse vastu, tema pedagoogika üheks peamiseks eesmärgiks on kasvatada vabaduse eest võitlejaid. Tšernõševski tuli lõppjärel dusele, et „... pahede vastu... on ainult üks vahend ja see vahend on — vabadus“²⁷. Ta teadis, et ainult siis, kui tsaarivalit-

²⁴ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 133.

²⁵ Sealsamas, lk. 134.

²⁶ В. Н. Замятин, Экономические взгляды Н. Г. Чернышевского, Госполитиздат, 1951, стр. 86.

²⁷ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 52.

suse kukutamiseega see vabadus on saavutatud, saavad täielikult areneda „... nii andeka rahva nagu meie oma...“²⁸ vaimsed võimed.

Kuigi paljud Tšernõševski pedagoogilised põhimõtted leidsid teostamist alles nõukogude ühiskonnas, kandis tema pedagoogiline ja rahvalgustuslik töö vilja juba tema kaasajal. Tšernõševski propaganda kasvatas üles need inimesed, keda Lenin nimetab vene revolutsionääride teiseks põlvkonnaks ja „Narodnaja Volja“ sangareiks. Oma ennastalgava revolutsioonilise tööga valmistasid need inimesed teed tormile, mis puhkes siis, kui ühiskondliku võitluse areenile astus Lenini juhtimisel vene töölisklass.

Tšernõševski pedagoogilistest põhimõtetest on paljud aktuaalsed ka tänapäeval. Vaba vestluse meetodi laialdane rakendamine, õppiva lapse vaimsetesse võimeteesse austav suhtumine ja püüe äratada temas endas tõsist huvi teadmiste omandamise vastu, kasvatustöö lahutamatu seostamine õppetööga, noortest aktiivsete ühiskondlike võitlejate kasvatamine — kõik need on põhimõtted, millede võimalikult laialdasele rakendamisele peavad tõsist tähelepanu pühendama ka nõukogude pedagoogid.

²⁸ Н. Н. Разумовский, Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Москва, 1948, стр. 53.

Õpilaste töövõime tõstmise teedest.

M. RJABTSEV,
pedagoogikateaduste kandidaat.

Et nõukogude kool ei jääks elu nõuetest maha ja ühtlasi ei kooraks õpilasi üle jõu käivate ülesannetega, on vaja ellu viia terve abi- nõude süsteem õppetöö ratsionaliseerimiseks, luua õppetööks niisugused tingimused, millede puhul õpilased väiksema aja- ja jõukuluga omandaksid õppematerjali paremini.

Paljudel koolidel on sel alal tunduvaid edusamme. Õppetööd korraldades kasutavad pedagoogid-novaatorid niisuguseid metoodilisi võtteid, mis aitavad mobiliseerida õpilaste potentsiaalseid võimeid, tõstavad õpilaste töövõimet ja kergendavad ning kiirendavad õpilastel teadmiste ja vilumuste omandamist.

Haridusministeeriumid ja kohalikud haridusosakonnad ei uuri kahjuks nõutaval viisil ega juuruta tõeliselt novaatorite saavutusi kõigi koolide praktikasse.

Käesolevas artiklis püütakse märkida mõningaid teid õppetöö ratsionaliseerimiseks koolis, võttes arvesse I. P. Pavlovi poolt kindlakstehtud kõrgema närvitalitluse seaduspärasusi. Peamise ülesandena peab autor seejuures silmas õpilaste töövõime tõstmist, mis on vajalik õpilaste iga- külgse arenemise ja kõrge õppeedukuse kindlustamiseks.

Õpilaste ebaedukuse põhjusi.

Nooremate klasside õpetajad põrkavad sageli kokku järgmiste mitte-soovitavate nähtustega: ilma nähtavate põhjusteta kalduvad paljud õpilased tööst kõrvale, tegelevad kõrvaliste asjadega, käratsevad, ei istu pingis rahulikult; juba kaua aega enne koolitöö lõppu, vahel juba teise tunni lõpul muutuvad mõned õpilased loiuks, uniseks, nende aktiivsus langeb järsku ja järelikult ka nende edukus õppetöös.

Kuidas neid nähtusi seletada, kuidas neid ära hoida ja kõrvaldada?

I. P. Pavlovi ja tema õpilaste töödes leiame vastused neile küsimustele. „Ajukoore ühtede ja samade punktide kestav ärritamine,“ kirjutab I. P. Pavlov, „toob kaasa nende väga sügava pidurduse, mis loomulikult tugevasti irradieerudes hõlmab poolkerasid ja levib peaaegu alumistele osadele.“¹

Selgitades pidurdusprotsessi tekkimist peaaaju kooses, kirjutab prof. N. I. Krasnogorski: „Kui ärritus muutub liiga pikaajaliseks või sageli kordub või on liiga tugev ja ohustab ajukoore rakke kurnatusega, siis vähendavad ajukoore rakud kiiresti erutuvust ja lakkavad ärritusele vastamast.“

¹ И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. IV, 1951, стр. 278.

On ilmne, et taoline seisund tekib lapsel peaaegu koostes pikaajalise üksluse õppetöö puhul.

Pidurdus kaitseb suurte poolkerade liiga reaktiivseid rakke kurnatuse eest, olles lapse kesknärvisüsteemi talitluses seaduspäraseks nähtuseks mitteratsionaalselt korraldatud õppetöö puhul.

Et enneaegselt tekkiva „unise“ ja õpilaste töövõime langemise aluseks pole üldine väsimus, vaid osaline pidurdusprotsess peaaegu koostes, mis on tekkinud ühetaoliselt ja kehtvalt toimiva ärrituse mõjul, sellest kõneleb see fakt, et laste lühiajalinegi ülevõime tegevusele, mis nõuab teiste analüsaatorite ja peaaegu koostes osade talitlust (töö, kehakultuur, mäng), taastab õpilaste töövõime. Iseäranis piltlikult ja veenvalt avaldub see nooremais klassides, sest liigutused ja seega liigutusanalüsaator etendavad erakordselt tähtsat osa eelkoolialiste ja noorema kooliea laste elus ning arenemises.

Arendades edasi I. P. Pavlovi ideid, kirjutab akadeemik K. M. Bõkov: „Lihaste osa välismaailma tunnetamisel on väga suur. Setšenov nimetas väga piltlikult lihasretseptorite aparati „kombitsaiks“, osutades sellele, kui suurt osa etendab „lihaste töö peaaegu talitluses“.²

Laste motoorne tegevus on nende produktiivse kõrgema närvitalitluse paratamatuks tingimuseks.

Mis juhtub aga, kui lapsed tulevad kooli?

Koolis faktiliselt prevaleeriva õppetöö süsteemi puhul, mis baseerub põhiliselt kahe analüsaatori (nägemis- ja kuulmisanalüsaator) töö, püüab õpetaja kõigi tema käsutuses olevate vahenditega pidurdada õpilaste motoorset tegevust. Tulemuseks on õpilaste elutingimuste ja kõrgema närvitalitluse tingimuste terav muutus. Pidurdusprotsess, mis tekib suurte poolkerade motoorses piirkonnas, levib järk-järgult peaaegu koostes mõõda laiali ja kandub kuulmis- ning nägemisanalüsaatori koostesadele.

Seepärast pole imestada, et niisuguse süsteemi puhul on õppetöö tõhusus madal. Näib, nagu töötaksid õpilased suure pingega, kuid sellest on vähe kasu. Et kompenseerida õppetundides tehtava töö madalat produktiivsust ja tagada õppeprogrammide täitmist, on õpetaja sunnitud suurendama kodutööde mahtu, arvestamata õpilaste kehalisi võimeid, nende kõrgema närvitalitluse seaduspärasusi.

Muide, õpilaste ülekoormamine koduste ülesannetega ainult tugevdab pidurdusprotsessi õpilaste peaaegu koostes, s. t. soodustab õpilaste töövõime, ent järelikult ka nende edukuse edasist langemist.

Nüüd saab arusaadavaks, et õppetöö, mis tugineb ainult kahele analüsaatorile, toob kaasa peaaegu üheteede osade ülepingutuse ja teiste osade mitteküllaldase arenemise. Kortikaalsete süsteemide ebaharmoniline arenemine, olles ühekülgse tegevuse tulemuseks, võib põhjustada nooremas koolieas kesknärvisüsteemi kurnatust, mitmesuguseid funktsionaalseid häireid ja lõpptulemusena töövõime langust. See on nooremate klasside õpilaste ebaedukuse olulisemaid põhjusi.

Samuti on ilmne, et õppetöö süsteem, mis faktiliselt ignoreerib õpilaste kehalist arenemist, lülitades välja tööõpetuse ja töökasvatuse, s. t. lülitades välja käed kui tööorgani ja kui organi, mis võtab osa välismaailma tunnetamisest, ei lahenda ega saagi lahendada lapse isiksuse igakülgse harmoonilise arendamise ülesandeid.

² Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения И. П. Павлова. Стенографический отчет, изд-во АН СССР, М., 1950, стр. 35.

Õpetaja, kes ignoreerib seda pedagoogilise protsessi külge, seisab paratamatult fakti ees, et paljud õpilased on kestva ebaedukad.

Ebaedukus on õpilaste ühekülgse arendamise, nende ühekülgse tegevuse alaline ja paratamatu kaaslane, sest ühekülgne tegevus toob kiiresti kaasa peaaegu töövõime languse.

I. P. Pavlovi füsioloogiaõpetuse näol on meil loodusteaduslik alus tähtsate pedagoogiliste ülesannete lahendamiseks: kuidas tõsta õpilaste töövõimet, kuidas korraldada õppetööd nii, et õpilased omandaksid õppematerjali paremini.

Peatükis „Suurte poolkerade talitlus- ja rahuseisundi tingimused“ formuleeris I. P. Pavlov rea teese, mis võimaldavad lahendada need ülesanded vastavalt kõrgema närvitalitluse seaduspärasustele.

Juba peatüki pealkiri näitab, et selle autor seab enese ette küsimusi, millel on otsene seos pedagoogikaga. Tõepoolest, iga õpetajat huvitab küsimus, missugused põhjused on õpilase peaaegu passiivsel, „rahulikul“ seisundil ja missugused eeldused ning tingimused iseloomustavad peaaegu talitlusseisundit, sest laste peaaegu töövõimest sõltub nende edukus õppetöös.

Esimese küsimuse väljaselgitamisel on meil tähtis silmas pidada I. P. Pavlovi järgmisi sõnu: „Mulle näib,“ kirjutab ta, „et suurte poolkerade rakk, kui ärritus on sellesse koondunud ja seejärel sageli kordub, siirdub varem või hiljem erilise peetuse, mittevastuvõtlikkuse seisundisse. . . . See ärrituse koondumine ühte kohta, või nagu me laboratooriumis kõneleme — ühe raku tampimine, viibki selleni, et see rakk siirdub refraktsiooni-seisundisse, peetuse, mitte-erutuvuse seisundisse ja siit levib see seisund poolkerasid mööda laiali, olleski uni. . .“³

Kahjuks juhtub sageli just nii, et ühe raku tampimine, millega tehti algust koolis, jätkub ka kodutööde täitmisel. Kui raske on sel juhul säilitada õpilastes huvi õppetöö vastu! Kui langeb õpilaste aju töövõime, siis langeb paratamatult ka nende huvi õppetöö vastu. Seejuures osutuvad ebatõhusaiks isegi niisugused tähtsad vahendid, nagu õppetöös kasutatavate meetodite ja näitlikustamisvahendite mitmekesisus, kui-võrd need kõik on adresseeritud ühtedele ja samadele retseptoritele ning peaaegu koore ühtedele ja samadele osadele, mistõttu „ühe raku tampimine“ jätkub või, võttes üha rafineeritumaid vorme, tugevneb koos kõigi eitavate tagajärgedega, mis sellest tulenevad.

„ . . . Kui juttu on sellest, et und võita ärrituste mitmekesisusega,“ kirjutab I. P. Pavlov, „siis tuleb tarvis ebatavaline hulk ärritusi; ja kui on tegemist häältega, siis on vaja omada peaaegu kogu häälenähtuste maailma. . . see, kes tahab hajutada seda (igavust. M. R.) üksnes muljete mitmekesisuse teel, saavutab väga vähe.“⁴

I. P. Pavlov osutab teisele teele peaaegu rahuseisundi võitmiseks ja õpetaja poolt kasutatavate näilike vahendite ning meetodiliste võtete tõhususe tõstmiseks. . . . Suurte poolkerade talitlusseisundile on sootu suurema tähtsusega närviotsesside mitmekesisus kui ärrituste mitmekesisus, kui suur viimane olekski.“⁵

Mitut liiki tegevuste vaheldumine, eelkõige aga kehalise ja vaimse töö vaheldumine tingib närviotsesside mitmekesisust ja vaheldumist

³ И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. III, 1949, стр. 234.

⁴ Sealsamas, lk. 235.

⁵ Sealsamas, lk. 236.

peaaju kooses, sest järgemööda asuvad tööle peaaegu kõik retseptorid ja kortikaalsed süsteemid. Mitmesuguste retseptorite ja peaaju koore vastavate osade vahelduv töö võimaldab neil püsida pikka aega töötavas, aktiivses seisundis, mis tõstab järsult peaaju töövõimet ja järelikult ka õppetöö edukust.

Võib liialdamata öelda, et I. P. Pavlovi poolt kindlakstehtud tingimused, mis iseloomustavad suurte poolkerade rahu- ja talitlusseisundit, on pedagoogikale väga suure tähtsusega.

Marksismi-leninismi suured ideed teooria seosest praktikaga, kehalise ja vaimse töö vaheldumisest, õppetöö ühendamisest tootmistööga leiavad kindla loodusteadusliku aluse. Neid tõestavad suure looduseuuriija I. P. Pavlovi teaduslikud avastused.

On teada, et I. P. Pavlov tegeles ise huviga kehalise töö ja spordiga. Oma suhtumist kehalisse töösse väljendas ta kirjas kaevureile: „Kogu oma elu armastasin ja armastan ma vaimset ja kehalist tööd ja teist vahest isegi rohkem. Ma tundsin ennast rahuldatusena eriti siis, kui ma viimasesse tõin mingi hea mõtte, s. t. kui ma ühendasin pea kättega.“⁶

I. P. Pavlov oli suur töömees: uuimistöös ühendas ta sageli „pea kättega“. Olles väsimatu eksperimenteerija, püüdis ta ise kõiges veenduda, kõike oma silmaga näha ja oma käega katsuda. Ta tõestas oma avastustega ja oma elukogemustega, et närviptsesside mitmekesisus on suurte poolkerade talitlusseisundi põhiliseks tingimuseks. Järelikult on vajalik õppetöö süsteem, mis tagaks õpilaste närviptsesside mitmekesisuse, sest see on vajalik peaaju normaalseks tööks.

Kogu pedagoogiline ptsess, õppetöö kodus ja koolis tuleb organiseerida nii, et vaimne töö vahelduks kehalise tööga mõistlikus, pedagoogiliselt ja füsioloogiliselt põhjendatud vahekorras. See on suurte poolkerade talitlusseisundi ja järelikult ka õpilaste eduka töö vältimatu tingimus.

Kehalise ja vaimse töö vaheldumine.

Mitmekülgne tehniline tegevus seoses õppetööga klassis, s. t. kehalise ja vaimse töö vaheldumine omab eelkõige suurt tähtsust õpilaste igakülgse üldise arenemise seisukohalt. See tingib närviptsesside mitmekesisust õpilaste kesknärvisüsteemis.

Selgitame seda konkreetse näite varal.

Õpilane valmistab auto mudelit, kasutades sel puhul mitmesuguseid tööriistu ja materjale. Tutvumine mudeli näidisega, töökohaga, tööriistade ja materjalidega, tööliigutuste reguleerimine (hoog, tempo, surve) toimub:

a) kineetiliste aistingute osavõtul: tööliigutused, materjali vastupanu murdmisele, painutamisele, lõikamisele;

b) nägemisaistingute osavõtul: materjalide ja tööriistade välised tunnused, nende kuju, värvus jne.;

c) kompimisaistingute osavõtul: pindade krobelsus, kõvadus, siledus;

d) kuulmisaistingute osavõtul: hääled lauatuiki hõõveldamisel ja saagimisel, pleki töötlemisel jne.;

⁶ И. П. Павлов. Соч., т. I, стр. 21.

e) haistmisaistingute osavõtul: okaspuude vaigu lõhn, puiduliimi lõhn jne.

Nii näeme, et töö lülitab lapse tunnetustegevusse peaaegu kõik retseptorid ja harjutab nende kooskõlastatud tegevust. Retseptorite koordineeritud töö eeldab peaaegu koore vastavate osade kooskõlastatud talitlust. Seejuures, ja see on eriti tähtis, toimub erutuse ja pidurduse sagedane vaheldumine; üksikud kortikaalsed süsteemid töötavad ja puhkavad vaheldumisi.

Ulaltoodud näide teeb meile arusaadavaks, miks ratsionaalselt ja pedagoogilistel eesmärkidel organiseeritud töö aitab kaasa peaaegu harmoonilisele arenemisele ja tõstab selle töövõimet; samuti muutub arusaadavaks, miks töö tõstab tunduvalt õpilaste aktiivsust õppetöös.

Õpilase kasvavale organismile, tema kesknärvisüsteemi kujunemisele on eriti tähtis, et ratsionaalselt korraldatud keheline töö looks füsioloogilised eeldused peaaegu normaalseks arenemiseks. Keheline töö on sedavõrd tõhus tervendav faktor, et seda kasutatakse eduga isegi laste kesknärvisüsteemi raskete häirete ravimisel.⁷

Töötavad lihased on kogu organismis tõhusate funktsionaalsete siirete allikaks. Töötamise ajal tõhustuvad tunduvalt kaks omavahel seotud protsessi — vereringe ja hingamine. Töötavad lihased nõuavad suuremat vere juurdevoolu, mis on vajalik lihasrakkude toitumiseks ja seetõttu esitavad nad kõrgendatud nõudeid südame-veresoonte süsteemile. Seejuures suureneb tunduvalt vere hulk, mille süda paiskab aorti.

Kehalise töö ajal muutub vere koostis. Punaste vereliblede hulk veres kasvab; hapendumisprotsessid organismis tõhustuvad. Et veri saaks kopsudest kaasa võtta vajaliku hulga hapnikku ja süsihappe ära anda, peab hingamine järsku tugevamaks muutuma. Isegi kerge kehalise töö puhul hingab inimene sagedamini, kuid peaasi — ta hingab sügavamalt. Tema kopsud, ent seejärel ka südame-veresoonte süsteem hakkavad jõulisemalt töötama. Organismis ja eelkõige kesknärvisüsteemis, peaaigus esinevad paisnähud kõrvaldatakse: sügaval hingamisel tugevneb venoosse vere äravool peaaegu veresoontest ja arteriaalse vere juurdevool nendesse soontesse. Tugevneb ainevahetus, peaaegu toitumine, millega luuakse ühtlasi füsioloogilised eeldused peaaegu töövõime tõstmiseks ja järelikult ka õpilaste hilisemaks edukaks tööks klassis ja kodus.

Ratsionaalselt korraldatud keheline töö tõstab õpilaste üldist elulist toonust, parendab nende tervislikku seisukorda. Erilise tähtsusega lastele on niisugused tööd, nagu seda on puusepa- ja lukksepatööd. Puud ja metalli töödeldakse püsti seistes, kusjuures keha on kergelt ettepoole kallutatud; puu ja metalli töötlemine on seotud ulatuslike rütmiliste liigutustega. Nende tööde puhul on tegevad kõik skeletilihased; seejuures langeb suurim koormus õlavöö lihastele, millel on otsustav tähtsus rinnakorvi ja selles asuvate siseelundite arenemisele.

Süstemaatiline keheline töö tõstab tunduvalt lihaste jõudu, üldist kehalist vastupidavust ja laste töövõimet.

Põllumajanduslik töö nõuab keha asendi ja liigutuste suurt mitmekesisust ning nende sagedast vahetamist. See võimaldab töötamisel võrdsest trennida organismi kõiki lihasgruppe.

⁷ М. И. Рябцев, Восстановление движений у парализованных детей (Из опыта Переделкинской школы-клиники), изд-во АПН РСФСР, 1949.



Uhtlasi saab kesknärvisüsteem kehalise töö puhul lihastelt, liigestelt ja sidemetelt kehtvalt jõulisi signaale, mis aktiveerivad peaaegu suurte poolkerade tööd, kõrvaldavad väsimus- ning pidurdusnähtused, mida on põhjustanud kehtev õppetöö klassis, ja sellega tõstavad õpilaste hilisema vaimse töö edukust.

Selle väite õigsust võib järele proovida igas koolis, igas klassis. Tund, mis on mööda saadetud tööpingi taga tervishoidlikes tingimustes või kooli õppe-katseaias, on parimaks puhkuseks pingelisest vaimsest tööst. Sellele seaduspärasusele osutas juba K. Marx. Ta arvas, et ratsionaalselt korraldatud kehaline töö, mis on rangelt doseeritud ja mis toimub soodsates tingimustes, on puhkuseks pärast vaimset tööd.⁸

Erilist huvi pakuvad K. D. Ušinski mõtteavaldused selles küsimuses: „Puhkus pärast vaimset tööd ei seisne hoopiski selles, et mitte midagi teha, vaid selles, et tööd vahetada; kehaline töö pole üksnes mõnusaaks, vaid ka kasulikuks puhkuseks pärast vaimset tööd.“⁹

Me tõime need K. D. Ušinski mõtted seepärast, et mõnede pedagoogide ja lastevanemate hulgas on juurdunud eelarvamused: puhata tähendab mitte midagi teha; et lapsed puhkaksid, olevat vaja vabastada nad igasugusest tööst ja eelkõige kehalisest tööst. Sellele eelarvamusele on rajatud õpilaste puhkuse organiseerimine puhkepäevadel ja talvisel ning suvisel koolivaheajal. Nagu teada, hoiavad mõned lapsevanemad oma lapsi-õpilasi õppetööst vabal ajal kehalisest tööst eemale, nagu oleks see tõmbetuul või nakkushaigus. Taoline puhkus on vajalik ainult haigetele lastele, vastavalt arsti igakordsele ettekirjutusele. Terved lapsed ei vaja niisugust puhkust; nendel on puhkus seotud töö vahetamisega, mitmesuguste tööliikide mõistliku üksteisele järgnemisega, nagu näiteks kehaline ja vaimne töö, ühiskondlikult kasulik töö väljaspool kooli, vanemate abistamine kodus majapidamises, mäng värskes õhus, võimlemisharjutused ja sport (kui tervisliku seisukorra tõttu see pole keelatud) ning kultuurne meelelahutus.

Mida annab kehalise ja vaimse töö vaheldumine õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks, õpilaste edasijõudmise parendamiseks?

Mitmeosalgelist tehnilise iseloomuga tegevust ja tööd põllumajanduses tuleb käsitada õpilaste polütehnilise ettevalmistamise ülitähtsa koostisosana: töötamisel omandavad nad vilumusi tööriistade ja mehhanismide käsitsemises, mida kasutatakse kaasaja tehnikas; nad õpivad praktiliselt tundma tähtsamate materjalide tehnoloogilisi omadusi ning tutvuvad jõu- ja töömasinate ehituse ning töötamisega; nad õpivad praktiliselt tundma elektrotehnikat ja selle mitmekülgset rakendamist; nad tutvuvad praktiliselt põllumajanduse, ehitustöö jne. alustega.

Füüsika, matemaatika, bioloogia ja keemia alal omandatud teadmiste kasutamine praktikas aitab kaasa nende teadmiste püsivale omandamisele. Uhtlasi tõuseb õpilaste huvi teoreetiliste teadmiste vastu nii nendes kui ka teistes õppeainetes, sest nad veenduvad omaenda kogemuste najal, et teadmised on eluliselt vajalikud.

Pikaajalised vaatlused näitavad, et õppetöö, vaimne töö klassis kergendab sellele järgnevat kehalist tööd, tehes selle mõtestatumaks, teadlikumaks, huvitavamaks, ent seepärast ka kergemaks ja tootlikumaks.

⁸ К. Маркс, Капитал, т. I, гл. XIII, Госполитиздат, 1950, стр. 488—489.

⁹ К. Д. Ушинский, Избр. педагогич. соч., т. I, 1953, стр. 324.

Teiselt poolt on kehaline töö, praktiline töö kooli õppe-katseaias või õppetöökojas abiks klassis tehtavale tööle ja kergendab teoreetiliste teadmiste omandamist:

a) kõrvaldab väsimusnähtused, kesknärvisüsteemi pidurdusnähtused, mida on põhjustanud õppetöö klassis;

b) annab kasvavale organismile kehalist virgutust ja sellega distsiplineerib õpilasi;

c) kui iga päev kehaline ja vaimne töö vahelduvad, treenitakse kogu organismi ühtlaselt ja süstemaatiliselt. Töö niisugune organisatsioon soodustab ühtaegu õpilaste kehalist ja vaimset arenemist ja tõstab tunduvalt nende töövõimet, seega järelikult ka nende edukust õppetöös;

d) kehaline töö põllumajanduses rikastab õpilaste teadvust konkreetsete kujutlustega loodusnähtustest, mis ei hõlbusta üksnes õppematerjali omandamist klassis, vaid tõstab ka tunduvalt õppetöö kvaliteeti ja kiirendab õppeprotsessi;

e) praktilise tööga õppe-katseaias kaasnevad taimede arenemise vaatlused ja vastavad ülestähendused ning joonised päevikusse, mis soodustavad õpilaste tähelepanu ja vaatlusvõime arenemist, millel omakorda on suur tähtsus õpilaste vaimsele kujunemisele ja nende õppeedukusele;

f) ratsionaalselt korraldatud süstemaatiline kehaline töö kasvatab õpilastes armastust ka õppetöö vastu klassis. Raamatuist ja õppetööst klassis leiavad õpilased vastused küsimustele, mis tõusevad nende ette kehalist tööd tehes, igapäevases elus. Raamatuist leiavad nad seletused nähtustele, milledega nad kehalist tööd tehes kokku puutuvad.

Kuid sellega ei ammendu kehalise töö kasvatuslik, õpilasi kujundav tähtsus. Kehaline töö, nagu näeme allpool, distsiplineerib õpilasi.

Õpilaste organiseeritud käitumine. Töö kasvatuslik osa.

Kogemused näitavad, et õpilaste lülitamine sihipärasesse loovasse tegevusse on tõhusaks faktoriks, mis stimuleerib nende aktiivsust. Õpilastel, kes enne suhtusid töösse ükskõikselt, tekib sel juhtumil suurem huvi töö vastu. Loov tegevus, mis nõuab püstitatud eesmärgi saavutamiseks jõupingutusi, huvitab õpilasi alati. Eriti ilmekalt avaldub see selliste tööde puhul, nagu on seda tehniliste mudelite valmistamine, töö noorte naturalistide ringis jt.

Kui õpilastel on teadlik huvi õppetöö vastu, siis võivad nad töös esinevaid raskusi visalt ja püsivalt. Sel juhtumil kujunevad õpilased seesmiselt ümber; nende töövõime, ent järelikult ka nende edukus tõusevad järsku organismis peituvate potentsiaalsete, uinuvate jõudude mobiliseerimise arvel. Õpilastes kasvab usk iseendasse ja oma võimetesse ning tekib soov visalt töötada.

Me unustame sagedasti, et lapsed-õpilased kasvavad, kujunevad järjest keerulisemaks muutuvate raskuste sihipärase loova võitmise teel. Kõrvaldades need raskused, taandades need miinimumini ja ühtlasi koormates õpilaste teadvust formaalsete teadmiste üksikasja-

dega, mis nõuavad mehaanilist omandamist, tõmbame seega järsult kokku, piirame õpilaste harmoonilise arenemise võimalusi.

Mitut laadi kehalise töö pedagoogiline väärtus eelkõige selles seisnebki, et see loob kõige soodsamad tingimused teatud eesmärgi saavutamisele suunatud loovate võimete kasvatamiseks.

Töötades tööpingi taga või kooli õppe-katseaias, hakkavad paljud õpilased sihipäraselt töötama, loovalt raskusi võitma, visalt ja järjekindlalt ülesseatud eesmärki taotlema. Loov sihipärane tegevus muudab lühikese ajaga teissuguseks õpilaste käitumise. Põhjalikult muutub õpilaste suhtumine koolis tehtavasse õppetöösse.

Nii näiteks on teada, et õpilased-mitsuurinlased, kes töötavad õppekatseaias, teavad botaanikat teistest paremini; õpilased, keda köidab tehniliste mudelite valmistamine ja elektrotehnika, õpivad teistest hoolsamini matemaatikat, füüsikat ja joonestamist ning teavad paremini neid õppeaineid.

Miks see nii on?

Kehalist tööd tehes tekib õpilastel alati vajadus mobiliseerida koolis omandatud teadmised, kasutada neid praktiliste ülesannete lahendamisel. Sageli osutub, et neist teadmistest ei piisa või need on ebatäpsed. Vajadus täpsete teadmiste järele, mis tekib kehalist tööd tehes, ületab alati ja tunduvalt õpilaste võimed antud momendil. Alati tekib vajadus täpsustada ja täiendada olemasolevaid teadmisi. Tahtmatult kisub see õpilast raamatute juurde, kust ta võib leida vastused küsimustele, mis tekkisid praktiliste eluliste ülesannete lahendamisel.

Teisiti hakkab õpilane suhtuma ka õpetaja seletustesse klassis. Sel teel saavutatakse pedagoogilise protsessi aluste endi ratsionaliseerimine. Seepärast eksivad väga sügavasti need, kes arvavad, et tööõpetus soodustab mõningal määral ainult laste kehalist arenemist ja annab automatiseeritud vilumusi tööriistade ja materjalide käsitlemiseks. See on lihtsustatud vaade tööõpetusele; selle aluseks on mitterusaamine tööprotsessi olemusest ja selle osast isiksuse kujunemisel.

Õpilaste küllaldane koormamine kasuliku tööga, kehalise ja vaimse töö mõistlik vaheldumine, ühiskondlikult kasulik töö ja kultuurne meelelahutus — kõik need on õpilaste hea tervise, nende igakülgse arenemise, kõrge õppeedukuse ja organiseeritud, kultuurse käitumise vältimatuks tingimuseks.

Lastel ja noorukeil, kes teevad huvitavat, kasulikku tööd, pole aega tegelda ulakustega; neile ei tule pähegi hakata ettekatsetult käitumisreegleid rikkuma, olgu siis koolis või väljaspool kooli. Peale selle ei teki lastel ja noorukeil, kes teevad kehalist tööd, soovi vallatusi teha ja käitumisreegleid rikkuda, mida põhjustab kehalise virgutuse vajadus pärast pikaajalist istumist. Pedagoogilistel eesmärkidel ratsionaalselt korraldatud kehaline töö distsiplineerib lapsi ja noorukeid.

Seepärast peab kodus ja koolis õpilaste kehaline ja vaimne töö, mitut liiki tegevus vahelduma. Meie arvates on vajalik, et õpilastel oleks võimalik koolis iga päev üks tund tegelda kehalise tööga ja kehakultuuriga (4 tundi tööd ja 2 tundi kehalist kasvatust nädalas). Väljaspool õppetunde, pärast lõunat peaksid õpilased tegema jõukohast kehalist tööd mitte vähem kui 1 tund päevas. Õpilaste iga-sugune kehaline tegevus (töö, kehaline kasvatatus, mängud) peab toimuma värskes õhus või hästi tuulutatud ruumides. Seda nõuet tuleb kõigil juhtumel vastuvaidlemata täita. Selle abinõu positiivsed tule-

mused ei lase ennast kaua oodata: lapsed muutuvad tasakaalukamaiks, rahulikumaiks, tähelepanelikumaiks, hoolsamaiks; nad hakkavad tähelepanelikult kuulama õpetaja seletusi ja kalduvad harvemini kõrvale õppeülesannete täitmisest; järk-järgult hakkavad kaduma kõrgendatud erutuvus ja närvilisus ühtedel lastel ja loidus ning unisus teistel.

Kõigil lastel, kes teevad iga päev tervishoidlikes tingimustes kehalist tööd, paranevad uni ja söögiisu, tõusevad üldine eluline toonus ja töövõime ning järelikult ka edukus õppetöös.

Mõned pedagoogid (teoreetikud ja praktikud) ahendavad õpilaste tööõpetuse ja -kasvatuse probleemi, piirates seda üksnes vilumuste andmisega laudsepa-, lukksepa- või õmblustöö alal ja sidudes seda üksnes kooli õppetöökodadega. Kui pole õppetöökodasid, arutlevad nad, ei saa olla ka tööõpetust ja -kasvatust. Muidugi on selge, et hästi sisustatud õppetöökodade olemasolu hõlbustab tunduvalt selle ülesande lahendamist. Need on selleks tugipunktiks, mille baasil arendatakse õpilaste mitmekülgset tööd ja tehnika-alast tegevust. Kuid mõned koolid, silmas pidades töökasvatuse erakordset tähtsust, hakkavad seda ellu viima, ootamata töökodade organiseerimist. Muidugi talitavad need koolid õigesti! Sellest jutustab veenvalt Moskva 470. Keskkooli direktor T. Iljin oma artiklis „Lastekollektiiv“¹⁰. Iga kooli lähimas ümbruses võib leida arvukalt „tööobjekte“, kus võib õpilasi õppe-kasvatustöö eesmärkidel edukalt rakendada.

Mõningaid teid pedagoogilise protsessi ratsionaliseerimiseks.

Mis suunas peab kulgema pedagoogilise protsessi ratsionaliseerimine koolis?

Oma töös „Füsioloogi vastus psühholoogidele“ kirjutab I. P. Pavlov: „Peamisim, tugevaim ja alaline mulje, mis meile on jäänud kõrgema närvitalitluse uurimisest meie meetodiga, on selle talitluse erakordne plastilisus, selle ülisuured võimalused: miski ei jää liikumatuks, muutumatuks, vaid kõike võib alati saavutada, kõik võib alati muutada paremaks, kui oleksid vaid teostatud vastavad tingimused.“¹¹ Sel I. P. Pavlovi teesil on pedagoogikale erakordne tähtsus. Kool ja perekond ei pea õpilasele kindlustama üksnes normaalseid elutingimusi, vaid looma kõige soodsamad tingimused tema peaju tööks, potentsiaalsete võimete avaldamiseks, mis peituvad normaalsete laste kesk-närvisüsteemis.

Selle ülesande lahendamiseks tuleb eelkõige kindlustada igas kodus ja koolis elementaarsete koolitervishoiu nõuete range täitmine: õigeaegne ja täisväärtuslik toit, vastav rõivastus, võimalikult rohkem hingata värskes õhus. Kui kaks esimest nõuet, peale harvade erandite, ka kodudes täidetakse, siis kolmandat nõuet rikutakse sageli paljudes koolides ja kodudes: lapsed õpivad halvasti tuulutatud ruumides, peavad koolis ja kodus rikutud õhku sisse hingama. Õpilaste pingeline vaimne töö toimub pika aja jooksul hapnikupuuduse tingimustes. Sel juhtumil kannatavad eelkõige peaju närvirakud. Kestev viibimine umbses õhus avaldab eitavat mõju õpilaste üldisele tervisli-

¹⁰ «Известия» от 30 июня 1953 г.

¹¹ И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. III, 1951, стр. 188.

kule seisundile. Paljud õpilased harjuvad suu kaudu hingama, hingamist kinni pidama. Ebaõige, ebatäieliku hingamise tõttu on häiritud südame-veresoonte süsteemi töö ja vereringe, järelikult ka peaaegu toitumine.

Nende ridade autor võib tuua oma isiklikest pedagoogilistest kogemustest palju näiteid selle kohta, kuidas paljude klasside õppeedukust õnnestus tunduvalt tõsta väga lihtsal teel: klassiruumi tuulutati hoolikalt kogu õppepäeva vältel mitte üksnes vahetundide ajal, vaid ka tundide ajal. Õpilased hingasid kogu aeg värsket õhku. Õpilaste normaalseks elutegevuseks ja nende peaaegu edukaks tööks absoluutselt vajalike tingimuste silmaspidamine oli küllaldane selleks, et tõsta õpilaste üldist elulist toonust ja nende edukust õppetöös.

Kuid me ei või piirduda ainult koolitervishoiu elementaarsete nõuete täitmisega. Iga aasta tõuseb nõukogude kooli astmekese võrra kõrgemale õpilaste kommunistliku kasvatuse ülesannete lahendamisel, igakülgsest arenenud kommunistliku ühiskonna ehitajate ettevalmistamisel.

Paljugi võib ja tuleb revideerida kooli enese töös, ent samuti kooli teenindavate asutuste ja isikute töös, et õppetöö organisatsioon ja meetodid viia vastavusse õpilase kõrgema närvitavuse seaduspärasustega.

Pöördume õppetöö juurde.

Õppeplaan määrab kindlaks koolis teostatava õppekasvatustöö sisu ja suuna. Praegu kehtiv õppeplaan suunab kooli õpilaste ühekülgsele arendamisele ja vähese efektiivsusega sõnalisele õppetööle. Võib väita, et õppeplaani koostajad pole mõelnud selle üle, et luua kõige soodsamad tingimused õpilaste igakülgseks harmooniliseks arenemiseks, silmas pidades kõrgema närvitavuse seaduspärasusi. Nii näiteks on nooremate klasside õppeplaanis 85% ajast ette nähtud emakeelele ja aritmeetikale. Sel „raamatukooli“ elustamise taotlusel puuduvad igasugused teaduslikud alused. Õppeplaan on ilmselt vananenud. Teaduse aluste püsiva omandamise, õpilaste igakülgse polütehnilise arendamise ja töökasvatuse küsimused, ent samuti üksikute tegevusliikide vastastikused suhted, nende vaheldumine, õppetöö maht ja õpilaste igapäevane töökoormus tuleksid uues õppeplaanis viia vastavusse õpilaste ajutavuse seaduspärasustega.

Suur on ka õpikute osa. Kahjuks pole ka siin olukord parem. Nii näiteks on V ja VI klassi grammatika õpikus, millega töötamisel õpilased ja õpetajad kulutavad palju jõudu ja aega, 12—13-aastastele lastele õppida enam kui 80 nimisõnade sufiksit ja analüüsida kuni 200 näidet üksikute sõnadena, mis pole omavahel mõtteliselt seotud.

Kuid kes suudab nii suure hulga sufikseid ja sõnu ainuüksi ühe sõnaliigi alalt meeles pidada ja peasi — milleks on see kõik vajalik?

Kui palju liigset, kasutatud tööd teevad miljonid inimesed niisuguse õppematerjali formaalseks „läbivõtmiseks“ ja kuidas see koormab nende peaaegu!

Vähe mõtleavad ja hoolitsevad õpilastele võimalikult soodsate tingimuste loomise eest ka kirjastuste ja polügraafiatööstuse töötajad. Õpikud ja muud raamatud, samuti nende raamatute illustratsioonid trükitakse sageli halvale paberile, väikese kirjaga, hallide värvitööndega. Mõned raamatud, nagu näiteks ülalmainitud grammatika õpik,

on kujundatud nii, nagu oleksid kirjastuse töötajad taotlenud spetsiaalset eesmärki — kutsuda esile pidurdusprotsess õpilaste peaaegu kooses üksnes selle raamatu välimusega.

Kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse nõuded toodangu kvaliteedi tõstmise alal käivad kahtlemata ka polügraafiatööstuse ja kirjastuste tegevuse kohta.

Astudes samme pedagoogilise protsessi ratsionaliseerimiseks, on vaja alati meeles pidada, et õppetöö edukuse tähtsaimaks tingimuseks on mitmesuguste tegevuste vaheldumine, millede sooritamine nõuab erisuguste retseptorite ja peaaegu erinevate kortikaalsete süsteemide osavõttu. Eriti on seda asjaolu vaja silmas pidada tunniplaanide koostamisel koolis ja õpilaste töö ning puhkuse, õpilaste päevarežiimi organiseerimisel.

Õpilaste ettevalmistamisest pioneerorganisatsiooni astumiseks.

A. TÕLDSEPP.

V. I. Lenini nimelise pioneerorganisatsiooni töö on nõukogude kooli õppe-kasvatustöö lahutamatu osa. Pioneerorganisatsioon kasvatab lastes distsipliinitunnet, teadlikku suhtumist õppimisse ja püüdu pidevalt omandada teadmisi; ta kasvatab lastes armastust ja ustavust Nõukogude kodumaale, rahvaste sõprust ja proletaarset internatsionalismi. Samuti tõmbab pioneerorganisatsioon lapsed kaasa ühiskondlikule tööle ja klassivälisele tegevusele mitmesugustes ringides, arendades laste initsiatiivi ja kasvatades neis kollektiivse töö harjumusi.

Hästi korraldatud pioneeritöö, millele õpetajad pidevalt kaasa aitavad, on suureks abiks õppe-kasvatustöös. Heale õpetajale-kasvatajale on pioneerid „paremaks käeks“, moodustades kandvama osa klassikollektiivist ja omades suurt tähtsust kaasõpilastes eriti distsipliini ja kollektiivsustunde ning kohusetundliku töösse suhtumise kasvatamisel.

Paljud meie vabariigi koolide eesrindlikud õpetajad on oma klassis suutnud luua tugeva klassikollektiivi, mille tuumikuks on pioneerirühm. Töö sellise klassikollektiivi loomiseks ja ühtlasi õpilaste ettevalmistamine pioneerorganisatsiooni astumiseks peab algama juba I klassis esimesest õppepäevast. Ehkki I ja II klassis pioneeriealisi õpilasi on veel vähe, tuleb õpetajal ka siin tutvustada õpilasi pioneeride tegevusega ja viia nad kontakti vanemate pioneeridega. Esimestest õppepäevadest alates õigesti teostatud kasvatustöö loomulikuks tulemuseks on õpilaste soov saada pioneeriks.

Õpetaja läbimõeldud, emotsionaalne vestlus lugemispalade käsitlemisel, milledes on juttu pioneeride kangelastegudest, nende huvitavast tegevusest ning tublidusest ühiskondlikus ja õppetöös, äratav juba I klassi õpilastes huvi pioneerorganisatsiooni vastu ja kasvatab neis poolehoidu ning lugupidamist pioneeride vastu.

Väga sobivad sellisteks vestlusteks on I klassis lugemispalad, nagu: „Noor kangelane“, „Pioneeride majas“, „Minu poeg“, „Oleg Koševoi vanaema“, „Tublid pioneerid“, „Sõidame pioneerilaagrisse“ jt.

Tallinna 27. Seitsmeklassilise Kooli algklasside õpetaja sm. Taremaa korraldas seoses lugemispala „Pioneeride majas“ käsitlemisega I klassis ekskursiooni Nõmme Rajooni Pioneeride Majja, kus lapsed nägid pioneeride maja mitmesuguste ringide tööd, vaatasid huvitavat filmi ja viibisid mängunurgas, mis on sisustatud nooremate õpilaste ja eelkooliealiste jaoks. Lastes seejärel koolis lugeda õpikust kirja, mille Anu kirjutas Ainole Tallinnast, õhutas õpetaja lapsi jutustama, mida nad nägid pioneeride majas ja mis neile seal kõige rohkem meeldis. Lastele meeldisid eriti „Osavate käte“ ringi väljapanekud, mida nad

olid näinud. Õpetaja viis kõneluse pioneeride maja mitmesugustele ringidele, millest ka nemad, I klassi õpilased, võivad juba osa võtta.

Sellel tunnil tekkisidki esimesed küsimused: „Õpetaja, millal meie saame pioneerideks?“ Vastuseks sellele küsimusele jutustas õpetaja, kuidas tuleb käituda ning õppida, et saada pioneeriks. Ta seletas, et pioneerid on kõige tublimad ja korralikumad õpilased ning oma koolikaaslaste kõige paremad sõbrad.

II klassis pakuvad head võimalust vestluseks pioneeride kohta teema „Mälestusi suvest“, lugemispala „Kadjaste küla pioneerid“ jt.

Tallinna 20. Keskkooli II-b klassi õpetaja sm. Mikiver, käsitledes teemat „Mälestusi suvest“, laskis õpilastel jutustada, kuidas nemad veetsid suve. Paljud lastest olid viibinud pioneerilaagris ja jutustasid nüüd laagri sisekorrast, matkadest, mängudest ning laagrilipust. Lugenud luuletust laagrilipust, esitatakse küsimus: „Miks jäi Tiidule kõige enam meelde see, kui laagrimalev varahommikul seisis rivis lipu all?“ Leitakse ühiselt vastus: „Tiiduke pidas kalliks pioneerilippu.“

Õpetaja jutustab, et väga palju aastaid on töötav rahvas võidelnud vabaduse eest. Palju inimesi on ohverdanud oma elu selles võitluses ja seepärast on töötava rahva lipp punane — vere värvi. Ka pioneerilipp on punane. Iga pioneer armastab ja austab oma lippu kogu südamest. Õpetaja loeb katkendi ajalehest „Säde“: „... 1943. aasta tuisune talv. Nõukogude armee võitleja Nisitsenko leidis ägeda lahingu ajal Kastornaja jaamas kivide alla hoolikalt peidetud riidetüki. See oli punane lipp. „Võitluseks Lenini-Stalini põhimõtete eest ole valmis!“ lugesid sõdurid armsakssaanud sõnu. Pioneerilipp! Võitlejaile meenusid kodud, omaksed, lapsed... Polk ei lahkunud pioneerilipust. Koos polguga tegi see läbi palju raskeid lahinguid, käis läbi pika tee kuni võiduni...“

III klassi lugemikus leiduva lugemispala „Artek“ puhul on kohane jutustada õpilastele lähemalt E. Iljina raamatust „Neljas kõrgus“, millest nimetatud lugemispala on võetud. Toonud välja lugemispala lõpus leiduvad Gulja mõtted kodumaast, on õpetajal sobiv jutustuse ja katkendite ettelugemise varal näidata, kuidas Gulja hiljem täiskasvanuna teostas oma pioneerimõtte: „Ah, mu armas, kallid kodumaa! Teen kõik sinu heaks, millestki pole mul kahju sinu pärast!“ Järeldus — pioneer jääb alati kindlaks oma ustavuses kodumaale.

Väga head materjali vestluseks annavad ka sama klassi lugemikus leiduvad palad, nagu: J. Smuuli luuletus „Mina ka!“, R. Parve „Oktoobripühade pidulikul pioneerikoondusel“, S. Štšipatšovi „Punane kaelarätt“ jpt.

Tallinna 21. Keskkooli algklasside õpetaja sm. Salun, kes möödunud õppeaastal töötas II klassiga, luges (peale lugemispaladega seoses olevate vestluste) õpilastele klassis sageli lühiartikleid ajalehest „Säde“, milles kõneldi pioneeride üritustest, nende eesrindlikust osast õppetöös ja nende kangelaslikkusest Suure Isamaasõja päevil. Samuti loeti ühiselt katkendeid huvitavast raamatuist, mida õpilased olid lugenud ja mida klassis arutleti. Arutelu toodi õpetaja juhtimisel välja teose kangelase iseloomujooned. Kõneldi sellest, kuidas peab käituma pioneer ühes või teises olukorras ja kas antud juhul ta käitumine oli õige või väär ning milline peab olema pioneer.

Uhiste kinoskäimiste järel arutles sm. Salun alati nähtud filmi õpilastega, õpetades neid filmi õigesti mõistma ja juhtides nende tähele-

panu pioneeride tublidusele, kollektiivsustundele jne. Nii vaadati ja arutleti selle klassiga filme „Punane kaelarätt“ ja „Lahutamatud sõbrad“.

Sama klassiga külastas sm. Salun pioneerimaleva koondust rahvaste sõpruse teemal. Ka koondusele järgnevalt vestles õpetaja oma kasvandikega sellest, kuidas meil Nõukogudemaal kõigil rahvastel on hea elada, kuidas meil kõigist rahvustest ühtviisi lugu peetakse ja vastupidi — kuidas kapitalistlikes maades kiusatakse taga neegreid ja kui raske on seal paljude väikerahvaste elu. Õpilased rääkisid jutustusest „Dick New Yorgist“, mis ilmus eelmisel poolaastal „Sädemes“, ja tuletasid meelde ka muid artikleid, mida nad olid lugenud. Siis selgitas õpetaja oma kasvandikele, kuidas Nõukogudemaal on noortele avatud kõik teed, vaatamata nende rahvusele.

Neid II klassi õpilasi lähendas pioneeriorganisatsioonile ka vanemate, s. t. V ja VII klassi pioneeride šeflus. Väikesed rõõmustasid kogu südamest ning olid uhked selle üle, kui suuremad tütarlapsed punastes kaelarättides vahetundidel nendega seltsisid, mängisid ja neid oma koondustele kutsusid. Kui aga juhtus, et mõnele tüdrukukesele või poisile aritmeetika ülesanded päris hästi arusaadavad ei olnud või tal polnud kedagi, kes lugemispala kontrolliks, siis pöördus ta julgesti oma vanemate sõprade poole ja sai nendelt abi.

Kõik see äratas lastes huvi pioneeriorganisatsiooni vastu, nii et sageli pärast õpetaja vestlust mõne lugemispala puhul või pärast kõnelust ja mängu vanemate pioneeridega poetasid paar tüdrukukest või poissi end õpetaja kõrvale ning küsisid areldi-paluvalt: „Õpetaja, millal me võime astuda pioneeriks? Me saame juba tuleval kuul üheksa aastaseks“ või: „Ma olen juba üheksa aastane, kas ma saan nüüd astuda pioneeriks?“

Mõnigi kord pidi õpetaja omalt poolt esitama küsimuse: „Mis sa ise arvad, kas sa õpid nii, nagu on kohane pioneerile?“ Siis vajus küsija peake norgu ja ta „ei“ kostis õpetajani üsna tasa-tasa. „Näed sa, vara on praegu rääkida sul pioneeriks saamisest. Pingutame veel natuke, nii et ühtki „kahte“ enam ei tule, et kõik vihikud on ilusad puhtad — siis võid ka sina astuda pioneeriks,“ vastas sellistel puhkudel õpetaja ja püüdis igati oma õpilast abistada ja toetada, nii et lapski märkas, et õpetaja koos temaga ootab päeva, millal ta saab vääriliseks pioneeri kaelarätti kandma. See tiivustas õpilast. Ta hinded ja käitumine paranesid järjekindlalt — siis alles lubas õpetaja tal astuda pioneeriks.

Selles klassis ei täitunud siiski kõigi õpilaste soov saada pioneeriks, sest üsna suur osa lapsi sai alles suvel 9-aastaseks. Käesoleval sügisel, tulles III klassi, oli nende õpilaste esimeseks huviks jällegi pioneeriorganisatsioon. Juba teisel õppenädalal võeti III-a klassist pioneeriks vastu 16 õpilast. Praegu on klassis seega kokku ligi 30 pioneeri ja ligi kümmekond õpilast loodavad, et neid pioneeriks vastu võetakse Oktoobripühadeks.

Õpilastes pioneeriorganisatsiooni vastu huvi äratamisel on väga tähtis asjaolu, et väikesed näeksid pidevalt oma silme ees pioneeride mitmekülgset ja huvitavat tegevust ning vanemate kaasõpilaste-pioneeride head eeskuju. Tallinna 21. Keskkoolis on üheks selliseks pioneerirühmaks VI-b klassi oma.

Juba möödunud õppeaastal korraldas nimetatud rühm, tollal alles

V-b klassi pioneerirühm, mitu huvitavat ekskursiooni, nagu näiteks ekskursioon kalamajandisse. Neist üritustest osavõtnud pioneeride jutustused oma väikestele sõpradele leidsid alati huvitatud kuulajaid.

Neile oma hoolealustele valmistas sama V-b klass möödunud aastal ka lauateatri, millest väikesed suurt rõõmu tundsid.

Õpilaste ettevalmistamisel pioneeriorganisatsiooni astumiseks on väga tähtis ka vanemate tutvustamine pioneerirühma tööga. V-b klassi pioneerid korraldasid oma klassijuhataja sm. Pentre kaasabil naiste-päeva puhul laiendatud pioneerikoonduse, millest võtsid osa kutsutud külalistena pioneeride emad. Koonduse ametlikule osale järgnesid pioneeride ettekanded ning hiljem ühine laud ja mängud. Vanemad jäid õhtuga väga rahule ja on nüüd alati valmis toetama oma laste-pioneeride algatusi.

Õppetöö lõppedes korraldas sama klassi pioneerirühm klassijuhataja juhtimisel paaripäevase matka Vääna-Jõesuusse, kusjuures ööbiti telkides. Matkast võisid osa võtta ka need õpilased, kes polnud pioneerid. Matk meeldis lastele väga, nii et koju jõudes valmis kohe uus plaan. Seekord korraldati ekskursioon Hiiumaale. Iga matka ja ekskursiooni järel arutles sm. Pentre oma klassi pioneeridega matkamuljeid ja pioneerid täiendasid oma fotokogu ning tegid sissekanded päevikusse.

Pioneeritöö ei tohi olla kunagi perspektiivita, sest siis muutub see pioneeridele igavaks, mis neid ei erguta ega õhuta. Tallinna 21. Kesk-kooli tänavused VI-b klassi pioneerid hoolitsevad nüüd juba ise, et neil kunagi ei puuduks see, mida A. S. Makarenko nimetab „homseks rõõmuks“. Niipea kui üks huvitav üritus on lõpule viidud, toimub õpetaja ja õpilaste vahel kõnelus, mis algab tavaliselt õpilaste küsimusega: „Õpetaja, mis me nüüd teeme?“ või: „Õpetaja, kuhu me nüüd läheme?“ Seejuures on küsijal juba varuks oma ettepanekud, millest õpetaja ei möödu kunagi hoolimatult, vaid mis enamasti alati teostatakse, sageli küll täienduste ja parandustega õpetaja poolt.

Käesoleva õppeaasta algul, ilusate sügisilmadega, tekkis pioneeridel mõte minna ühel puhkepäeval seenele. Õpetaja vahendusel saadi kaasa ka eriteadlane Loodusteaduste Muuseumist, kes pioneeridele metsas seletas ja näitas, millised on söödavad ja millised on mürgised seened. Üheskoos vaadeldi ja uuriti seente leiukohti: millist ümbrust mingi seen armastab ja kuidas kasvab, kas üksikult või huljana.

Pioneerid veetsid puhkepäeva kasulikult ja lõbusalt ning esmaspäeval korraldasid nad koolis seente näituse, mille juures neid peale klassijuhataja sm. Pentre juhendas sama eriteadlane Loodusteaduste Muuseumist, kes nendega metsas kaasas oli. Näitusel püüti seeni välja panna nii, et nende ümber oleks ka tükike looduslikku ümbrust. Sellele oli mõeldud juba metsas, kust oli kaasa toodud mitmesuguseid sambalaid jm., mis on vajalik vastava ümbruse kujundamiseks.

Seda näitust külastasid õpilased hulgaliselt, eriti pakkus see huvi aga III klassile, kus parajasti tuli käsitlemisele lugemispala „Seenelise kalender“, ja II klassile seoses pala „Seenel“ läbivõtmisega. Õpilased võisid nüüd oma silmaga näha seeni, millest nimetatud palades on jutustatud. Need klassid külastasid näitust kollektiivselt õpetajate juhtimisel, kusjuures õpetajatel oli võimalus esile tõsta VI-b klassi pioneere kui näituse korraldajaid.

Vihmased sügisilmad sunnivad pioneere rohkem tubasele tegevusele. Kõnesoleval pioneerirühmal on praegu teoksil oma suvise matka kaart — selle rajooni suurendatud kaart, kus nad matkasid. Kaardile on märgitud rühma peatused. Iga peatuse juurde pannakse sellel peatusel tehtud fotosid ja lühikirjutis. Valminuna pannakse kaart välja koridori seinale, nii et kõik õpilased võivad seda näha.

Uheks lähemaks plaaniks on VI-b klassi pioneerirühmal ka nuku-teatri valmistamine I klassile ja mõne muinasjutu lavastamine.

Eespool on toodud ainult üksikuid näiteid Tallinna 21. Keskkooli VI-b klassi pioneerirühma huvitavast tegevusest, mille tulemuseks võib õigusega pidada fakti, et klassi 42-st pioneriealisest õpilasest 37 on pioneerid. Sellise pioneerirühma mõju ja eeskuju väiksematele õpilastele on muidugi suur, kui õpetaja seda ainult küllaldaselt kasutab. Elava ja huvitava pioneeritöö eeskuju on olulisi tegureid, mis põhjustab õpilastes soovi pioneeriks saada. See soov omakorda aitab tekitada püüet saada vääriliseks punast kaelarätti kandma.

Meie ei saa nõukogude koolis õppetööd isoleerida kasvatustööst, samuti ei saa me lahutada pioneeritööd kooli õppe-kasvatustööst. Õpilaste ettevalmistamine pionieriorganisatsiooni astumiseks toimub seega õppe-kasvatustöö käigus ja selleks tuleb kasutada kõiki neid võtteid ja vahendeid, mida tavalises õppe-kasvatustööski.

Projektsiooniliikidest ja kujutamisviisidest.

O. RÜNK,

Tallinna Polütehnilise Instituudi graafika kateedri vanemõpetaja.

1.

Pikemaajalise pedagoogilise tegevuse vältel on allakirjutanu kokku puutunud paljude joonestusõpetajatega ja tuhandete nende käest õpetust saanud noortega, kes on siirdunud edasi õppima Tallinna Polütehnilisse Instituuti. Otsesest kontaktist joonestusõpetajatega ühelt poolt ja nende töö jätkajana teiselt poolt on ta võinud kogeda, et projektsiooniliikide ja kujutamisviiside täpses eritlemises esineb segiajamisi juba õpetajate eneste hulgas, rääkimata õpilastest. Möödalaskmisi selles osas on esinenud ka õpikute ja käsiraamatute autoritel, niihästi Eesti NSV-s kui mujalgi. Seepärast ei tohiks olla ülearune pakkuda neis küsimustes väikest ülevaatlikku selgitust.

2.

Kujutamine on mistahes eseme (geomeetrilise kujundi või füüsikalise objekti) esitamine jooniseana (рисунок; чертёж), tavaliselt paberil. Joonestamine on kujutamise madalam aste, mis peab silmas vaid esemete geomeetrilisi omadusi (kuju, suurus, vastastikune asend). Joonistamine on kujutamise kõrgem aste, mis peab silmas ka esemete füüsikalisi ja muid omadusi, esemeid iseloomustavaid kõiki tunnuseid (värvust, materjali, temperatuuri jm.).

Eseme kujutamine võib toimuda: 1) ainuüksi kujutluse põhjal, 2) vahetu viseerimise kaudu ja 3) projektsiooni vahendusel. Ka esimesed kaks kujutamise moodust sisaldavad varjatult projektsiooni vahendust, sest projekteerimine ehk kiiritamise toiming on igasuguse kujutamise teoreetiliseks aluseks.

Kujutamine projektsiooni vahendusel nõuab kõigepealt projektsiooni mõiste enda põhjalikku tundmist. Projektsiooni mõiste hõlmab kolm komponenti: projekteerivad kiired, ese ja eseme kujutis. Uheks segadusi tekitavaks asjaoluks näib olevat see, et sõna „projektsioon“ kasutatakse tegelikult kahes, sisuliselt erinevas tähenduses:

1) projektsioon = projekteerimine, s. t. esemest tasapinnalise kujutise tuletamine kiiritamise teel, seega toiming, menetlus;

2) projektsioon = kujutis, s. o. vastava menetluse rakendamise tulemus.

Sellest asjaolust tingitud segadusi võimaldab vähendada momendil kujutavas geomeetrias endale eluõigust nõudev uus termin „projektor“, mis hõlmab nii kiired kui ka projektsioonipinna (ekraani). Termin on laenatud kinofikatsiooni alalt ja tähendab kujutletavat geomeetrilist projektsiooniaparaati. Tulevikus arvatavasti kõneleme projektsiooni liikide asemel projektoriliikidest, millega väldime osaliselt termini „projektsioon“ kasutamist kiiritamise tähenduses; see jääks siis tarvitusel peamiselt toimingu tulemuse ehk kujutise tähenduses. Käesolevas artiklis on autor mõnikord kasutanud terminit „projektor“, et seda oskussõna lugejatele omasemaks teha.

Projektori iseloom saab sõltuda ainult: 1) kiirte omavahelisest vastastikusest asendist ning 2) kiirte ja ekraani¹ vastastikusest asendist.

Kui kiired on omavahel paralleelsed, siis on alati tegemist paralleelprojektsiooniga; kui kiired lähtuvad ühest punktist, siis on alati tegemist tsentraalprojektsiooniga. Niisiis — paralleel- ja tsentraalprojektsiooni eritlemine toimub ainuüksi kiirte järgi, esemest ja ekraanist täiesti sõltumata.

Tsentraalsete kiirte puhul pole mõtet rääkida kiirte ja ekraani vastastikusest asendist, kuna igal kiirel on siis oma spetsiaalne asend ekraani suhtes. Küll on aga mõtet rääkida kiirte ja ekraani vastastikusest asendist paralleelsete kiirte puhul, sest kõigil kiirtel on siis sama asend ekraani suhtes. Paralleelsed kiired võivad olla lõpmata mitmel viisil kaldu ekraani suhtes, aga ainult ühel viisil risti ekraaniga; seepärast on lõpmata palju erinevaid kalduprojektoreid, aga üksainus ristiprojektor. Niisiis — paralleelprojektorite liigitamine risti- ja kalduprojektoriteks sõltub ainuüksi kiirte ja ekraani vastastikusest asendist, toonitame eriti — esemest täiesti sõltumata.

Kokku võttes: ese — olgu see kujult milline tahes ja asetsegu see kiirte teel ning projektsioonipinna suhtes kuidas tahes — ei kõnele kaasa projektsiooniliigi määramisel projektori mõttes. Küll aga saab tuntud kujuga eseme kujutise järgi otsustada, mis liiki projektoriga on kujutis valmistatud, s. t. kas kujutis osutub tsentraal-, kald- või ristprojektsiooniks.

Tundub, et on vajalik juhtida tähelepanu ka sellele, et terminid „ristprojektsioon“, „ortogonaalprojektsioon“ ja „normaalprojektsioon“ on sisuliselt täiesti samaväärsed. Eriti keskastmele määratud venekeelses õppekirjanduses kaldutakse selle tõsiasja vastu eksima, ajades segi ortogonaalprojektsiooni epüürmeetodiga, milles kasutatakse ortogonaalseid ekraane. Ortogonaalprojektsioonis tähendab aga ortogonaalsus (sõna pärineb kreeka keelest) nimelt kiirte ja ekraani vastastikust ristseisu. Samuti terminis „normaalprojektsioon“ märgib eesliide „normaal“ seda, et kiired osutuvad ekraani ristsirgeteks ehk normaalideks (sõna pärineb ladina keelest). Kui ikkagi soovitakse epüürmeetodit terminoloogiliselt iseloomustada niihästi kasutatava projektoriliigi kui ka ekraanide ristumise tingimuse kaudu, siis saaksime võrduse: epüürmeetod = ortogonaalsete ortogonaalprojektsioonide meetod.

¹ Termin „ekraan“ on minu arvates väga otstarbekohane asendama pikka ja kohmakat „projektsioonipinda“. Käesolevas artiklis on seda prooviks puhuti kasutatud. Autori märkus.

Sisuliselt täiesti kattuvad pole aga terminid tsentraalprojektsioon ja perspektiiv: esimene neist sobib niihästi toimingu (kiiritamise) kui ka tulemuse (kujutise) tähenduseks, teine aga ainult tulemuse (kujutise) tähenduseks.

3.

Projektsioonidele kui eseme kujutistele esitatavad põhilised nõuded on:

- 1) ilm ek us, s. t. ese peab olema kujutise järgi äratuntav; kujutis peab esile tooma originaali omadused;
- 2) lihtsus, s. t. kujutis olgu võimalikult hõlpsasti tuletatav ja joonestatav;
- 3) mõõdetavus, s. t. kujutis andku moonutamatu edasi võimalikult palju originaali mõõtmeid ja proportsioone.

On tähtis teada, et esimene neist nõudeist on alati paratamatult vastuolus teise ja kolmandaga. Taotledes suuremat ilmekust, tuleb paratamatult leppida konstruktsioonide keerukuse kasvuga ja otsese mõõdetavuse vähenemisega. Ümberpöörduvalt — taotledes lihtsust või mõõdetavust, tuleb ohvriks tuua ilmekus. On selge, et kunstnik ei või ohverdada ilmekust; samuti on selge, et insener ja arhitekt ei või ohverdada mõõdetavust. Seda tuleb silmas pidada meetodite ehk kujutamiskiiside käsitlemisele asumisel.

Kujutava geomeetria olulised üldised meetodid (ehk kujutamiskiisid), milledest igaüks teenib oma kindlat eesmärki, on järgmised:

- 1) mitme projektsiooni koosrakendamine;
 - 2) uue projektsiooni tuletamine antud projektsioonide järgi;
 - 3) eseme ja projektsioonipinna vastastikuse asendi muutmine;
 - 4) aksonomeetria (ehk kujutamine koordinaadistiku vahendusel).
- Iga nimetatud meetodit võib kasutada, rakendades üht või teist liiki projektorit või erinevaid projektoreid korraga, sõltuvalt kujutamise eesmärgist.

Tehnilises joonestamises näiteks esineb peamiselt mitme ristprojektsiooni koosrakendamine eesmärgil määrata täielikult eseme kuju võimalikult lihtsate jooniste abil.

Hästi tuntud on ka uue projektsiooni tuletamine antud projektsioonide järgi, näiteks kaldprojektsiooni või perspektiivi tuletamine eset määravate ristprojektsioonide järgi eesmärgil saada ilmekamat kujutist.

Eseme ja projektsioonipinna vastastikune asend muudetakse üldisemaks, kui soovitakse sama projektori abil saada ilmekamat kujutist; vastuoksa — see asend muudetakse erilisemaks, kui soovitakse lihtsamat kujutist.

Seni, kuni kujutamine teenis peamiselt maalikunsti, tunti huvi esmajoones kujutise ilmekuse vastu; kasutati tsentraalprojektorit, mis võimaldab ilmeka, kuid otseselt mittemõõdetava ja konstruktiivselt keerulise kujutise. Tehnika võidukäigus muutus kujutamine otsekohe tehnika tööriistaks; ilmekusele hakati eelistama lihtsust ja mõõdetavust. Mõõdetavuse nõue laienes pealegi määramisnõudeks: eseme kuju olgu joonisega täielikult määratud.

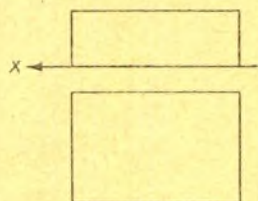
Selle nõude rahuldamine ristprojektsiooni valdkonnas õnnestus hästi (tehnikainimeste huvides) prantsuse õpetlasel Gaspard Monge'il, kes

oma 1798. a. ilmunud raamatus „Géométrie descriptive“² pakkus uue meetodi, mida seniajani seotakse tema nimega (vene keeles „Метод Монжа“). Tänapäeval nimetatakse seda meetodit sageli ka epüürmeetodiks. Eeldades, et lugeja on hästi tuttav Monge'i meetodi rakendamisega, piirdume siin vaid meetodi olemuse kokkuvõtliku määratlusega.

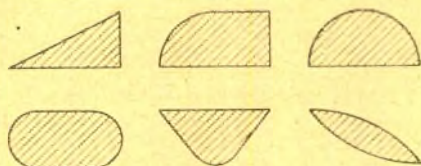
Esemele rakendatakse korraka kahte ristprojektorit, millede ekraanid on teineteisega risti. Ekraanide ristumine on tarvilik selleks, et kummagi projektori kiired oleksid paralleelsed teise projektori ekraaniga, mistõttu nende kiirte lõigud projekteeruvad sellele ekraanile õiges pikkuses; teiste sõnadega: punktide esikvoote (s. t. kaugusi esipinnast) loeme põhijooniselt ja põhikvoote (s. o. kaugusi põhipinnast) loeme esijooniselt. Monge'i meetodi kõige olulisem moment on see, et pärast kiiritamist pööratakse ekraanid koos projektsioonidega teineteise peale. Esemele nii saadud kokkukuuluv ristprojektsioonide paar osutubki eseme epüüriks.

Õpilastel on kalduvus tarvitada sõna „epüür“ ekslikult ka üksiku ristprojektsiooni (epüüri ühe paariku) tähenduses. Üksik projektsioon aga ei saa olla epüür, samuti nagu üksik püksisäär pole püksid ega üksik kääriharju pole käärid.

Kuigi punkt on alati määratud oma epüüriaga, ometi ei määra epüür alati eset üheselt. Epüür määrab eseme üheselt ainult siis, kui eset määravate punktide mõlemate projektsioonide kokkukuuluvus on teada, või teisiti — kui eseme punktide projektsioonid on tähistatud. Kui eseme punktide projektsioonid pole tähistatud (tehnilistel joonistel näiteks ei tähistata eseme punkte), ja pealegi asetsevad mõnel sidejoonel rohkem kui ühe olulise punkti projektsioonid, ei määra epüür eseme kuju üheselt. Näiteks epüürist joonisel 1 võime lugeda välja risttahuka, aga ka rea muid kehi, milledest mõnede lõiked (risti x-teijega) on näidatud joonisel 2.



Joon. 1.



Joon. 2.

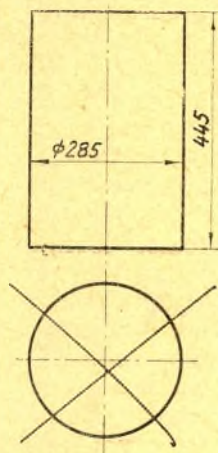
Tehnilises joonestamises peab aga joonis määrama eseme kuju üheselt. Kui epüür jätab keha kuju üheselt määramata, kasutatakse tehnilises joonestamises mitmesuguseid tingmärke (diameetri märk, tasapinnalisuse märk jm.), leppelisi kujutamiseviise (lõiked, pindvaated, kohtlõiked jm.) või lisaprojektsioone (vasakultvaade, altvaade jm.). Mõned tingmärgid on koguni nii võimsad, et nad suudavad asendada epüüri teist projektsiooni. Näiteks joonisel 3 kasutatud läbimõõdu

² Monge'i 200. sünni-aastapäeva tähistamiseks tõlgiti see tähtis raamat 1946. a. vene keelde realkirjaga: Гаспар Монж, Начертательная геометрия, Издательство Академии Наук СССР, 1947.

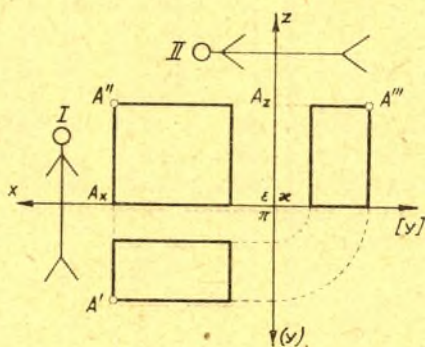
märk mõõtarvu ees muudab tarbetuks silindrilise keha teise projektiooni.

Seoses epüürmeetodi käsitleusega on sobiv analüüsida lähemalt eespool mainitud vastuolu kujutise ilmekuse ja lihtsuse vahel.

Kui vaatame sirget tema enda sihis (ehk „otsast“), siis paistab ta punktina; samuti kui vaatame tasapinda teda ennast mööda (ehk hoiame teda vaatekiirte teel „serviti“), siis paistab ta sirgena. Aga nagu ta paistab, nii ta ka projekteerub (kui samastame vaatekiired projektori kiirtega). Tähendab — sirgjoone projektsiooniks võib tulla punkt, tasa-



Joon. 3.



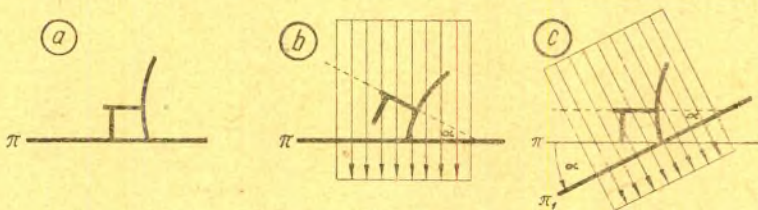
Joon. 4.

pinna projektsiooniks sirge. Kahtlemata on punkt lihtsam, kuid ilmetum kujund kui sirge ja samuti sirge lihtsam, kuid ilmetum kujund kui tasapind (õigemini tasapinna tükki, keha tahk). Seega — taotledes epüüris lihtsust, peame seadma kandilise eseme (tahkkeha) oma kaksikprojektorisse nii, et tema servad ja tahud oleksid võimalikult suurel arvul risti ekraanidega. Et ka kiired on risti ekraanidega, siis satuvadki nii servad kui tahud kiirte teele „otsiti ja serviti“ ning muutuvad projektsioonis kujult lihtsamaks. Risttahuka kui tehnikas domineeriva üldvormi puhul on selleks asendiks lamamine ühe tahuga põhipinnal nii, et tema püsttahkudest üks paar on esipinnaga paralleelne, teine paar esipinnaga risti (joon. 4). Andes lähteepüürile (ekraanid ε ja π) lisaks ka vasakultvaate, saame nn. komplektse kujutise, mis on tegelikult kahe epüüri kombinatsioon: esijoonis koos põhijoonisega (ekraanid ε ja π) moodustavad ühe epüüri (vaatleja I jaoks) ja esijoonis koos küljjoonisega (ekraanid ε ja π) moodustavad teise epüüri (vaatleja II jaoks). Teise epüüri lugemiseks võib jooniselehe pöörata „otseks“ vaatleja II järgi. Telg y kui põhi- ja külgpinna lõikesirge on tulnud xz -pinnale kui joonisepinnale kaheselt: kord koos põhipinnaga: (y) ja kord koos külgpinnaga: $[y]$. Tähtis on, et positiivse esikvoodiga punkt, näiteks A esikvoot ehk y -koordinaat, mis esineb samapikalt kummaski epüüris (s. t. $A'A_x = A''A_x$), hoidub kummaski epüüris teljest (esimeses epüüris x -, teises z -teljest) vaatleja jalgade poole. Viimast asjaolu võib edukalt kasutada kahe projektsiooniga antud punkti

kolmanda projektsiooni tuletamisel, kui antud punkt pole esimeses ruumiveerandis. Tegelikult tähendab see esikvoodi märgi küsimuse (+ siinpool esipinda, — sealpool esipinda) asendamist küsimusega: „kas teljest sümboolse vaatleja pea poole või jalgade poole“. Kogemused näitavad, et õpilastele on säärased „vaatlejad-poisid“, nagu joonisel 4, suureks abiks esikvoodi märgi küsimuse lahendamisel. Seejärest tuleb nende kasutamist koolis komplektse kujutise käsitlemisel väga soovitada.

Valitud asendi puhul on meie risttahuka iga projektsioon komplektsetes kujutises ilmetu sel põhjusel, et ikka on 4 serva projekteerunud punktideks ja 4 tahku sirglõikudeks. Kuid selle eest on iga projektsioon ülimalt lihtne, mistõttu on lihtne ka kogu projektsioonide komplekt: temas on kokku täpselt sama palju jooni, kui on kehal endal servi, nimelt 12. Lihtsusega on automaatselt kaasunud mõõdetavus: igas erinevas projektsioonis on näha erinev vastastahkude paar (kokkuprojekteerunult) moonutatamatult ja seda nende tahkude ja vastavate ekraanide paralleelsuse tõttu.

Lõpetame oma põgusa ülevaate epüürmeetodist toonitamisega, et eseme eriline asend, mida selle meetodi kasutamisel tavaliselt rakendatakse lihtsuse saavutamise huvides, pole epüürmeetodi olemusse kuuluv asjaolu, nagu sageli ekslikult arvatakse. Epüürmeetod tuleb täisväärtuslikuna arvesse ka siis, kui lihtsuse asemel taotletakse ilmekust; siis on vaid vaja muuta kandilise eseme ja pinnastiku vastastikune eriasend üldisemaks. Lihtsaimast eriasendist lähtudes toimub see tavaliselt kas: 1) eseme pööramisega ümber ühe või teise (või järjekorras mõlema) ekraani normaali või 2) ühe projektori pööramisega ümber teise projektori ekraani normaali. Õpetajal on väga tähtis tunda tõsiasja, et eseme pööramine mingi nurga võrra või projektori pööramine sama nurga võrra (kuid vastassuunas) — muidugi eespool kirjeldatud viisil — annavad täpselt sama tulemuse eseme ja ekraani vastastikuse asendi mõttes; järelikult ka ühel või teisel teel saadud projektsioonid on kongruentsed. Illustreerime seda tähtsat asjaolu skemaatilise joonisega. Olgu esialgu tool normaalses asendis põhipinnal π



Joon. 5.

(joonis 5, a). Kallutame tooli ümber telje läbi tagujalgade otste (seega ümber esipinna normaali) nurga α võrra (joonis 5, b). Teinekord jätame tooli paigale, kuid kallutame põhiprojektorit (ekraan π koos kiirtega) sama telje ümber ja sama α võrra, kuid teises suunas (joonis 5, c). Projektsioonid peavad tulema paratamatult kongruentsed (võrdle tooliga projektoreid joonistel b ja c!).

Ristprojektsiooni valdkonnas kasutatavatest kujutamiskiividest nime-

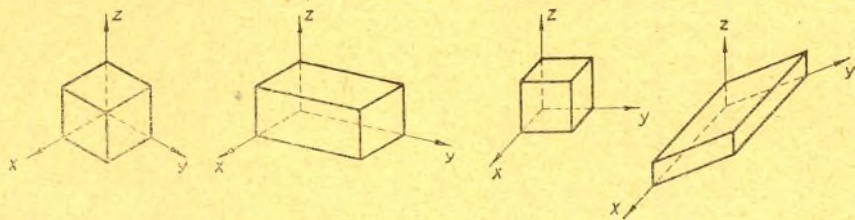
tame veel kvooditud projektsiooni (проекция с числовыми отметками) ja ristaksonomeetriat. Esimest kasutatakse peamiselt maapinna reljeefi kujutamisel. Et kooliprogramm seda ei sisalda, jätame selle siin käsitlemata. Ristaksonomeetriast teeme aga pikemalt juttu pärast aksonomeetrilise meetodi üldkäsitlust.

4.

Just aksonomeetria osas esineb palju väärkujutlusi. Aksonomeetria on üldine meetod, mida võib ühtviisi hea eduga kasutada igas projektsiooniliigis; ta ise pole aga projektsiooniliik, nagu sageli ekslikult arvatakse. Vastavalt kasutatavale projektsiooniliigile (projektorile) liigitatakse ka aksonomeetriat tsentraal- ja paralleelaksonomeetriaks, viimase jagunemisega omakorda kald- ja ristaksonomeetriaks. Pidades silmas keskkooli õppeprogrammi, jätame siin täiesti puudutamata tsentraalaksonomeetria³, mõistes edaspidistes mõttekäikudes aksonomeetria all ikka paralleelaksonomeetriat.

Aksonomeetriline meetod taotleb esmajoones kujutise ilmekust. Eestpoolt juba teame, et ristprojektoris saavutatakse risttahukakujulise eseme kujutise ilmekus keha üldise asendiga ekraani suhtes. Kandilise eseme ristaksonomeetriline kujutis polegi midagi muud, kui päris tavaline ristprojektsioon, ainult eeldusel, et keha on hoitud ekraani suhtes nii, et tema servadest ja tahkudest ükski pole ekraaniga risti, mistõttu servad ei saa projekteeruda punktideks ega tahud sirglõikudeks.

Aksonomeetria teooria arendamisel kasutatakse risttahuka asemel esemeks tavaliselt ruumilist ortogonaalset teljestikku; sellest on saanud meetod oma nimegi: kreekakeelse päritoluga sõna aksonomeetria tähendab telgede mõõtmist. Teljestiku projektsiooni joonestamine — see on aksonomeetrilise meetodi põhiküsimus, teooria. Teljestiku valmisprojektsiooni kasutamine mistahes eseme kujutise valmistamiseks on aksonomeetria praktiline küsimus. Loomulikult ei saa käesolevas lühiartiklis põhjalikumalt puudutada aksonomeetria teooriat; asjast huvitatud lugeja leiab selle üsna ulatuslikus käsitluses raamatust: E. A. Глазунов и Н. Ф. Четверухин, Аксонометрия, Москва, 1953. Siin aga piirdume mõne olulisema asjaolu mainimisega.



Joon. 6.

Eeldades paralleelprojektorit, võib ortogonaalse, astmikega varustatud teljekolmiku projektsiooni joonestada vabalt — niihästi telgede kujutiste omavaheliste nurkade kui ka astmike sammude (üksikute telgede ühikukujutiste pikkuste) osas. See, Pohlke-Schwarzi teoreemi

³ Olgu siinkohal nimetatud, et just tsentraalaksonomeetria on praegu peamiseks teadusliku uurimise alaks kujutavas geomeetrias.

nimetuse all tuntud tõsiasi lahendab paralleelaksonomeetria põhiküsimuse üllatavalt lihtsalt. Näiteks joonisel 6 esinevad kujutised kõik võivad olla kuubi paralleelprojektsioonideks.

Ristaksonomeetria baasiosas pole enam säärast täielikku vabadust, sest telgede kujutiste ühikute vahekorrad sõltuvad siin juba telgede kujutiste vahelistest nurkadest ja viimaseidki võib joonistada vabalt ainult teatud piires, sest iga telje kujutis peab jääma ülejäänud kahe telje kujutise vahelisse nürinurka. Joonisel 6 esinevatest teljestiku piltidest esimesed kaks rahuldavad seda tingimust, viimased kaks mitte. Seega esimesed kaks kujutist saavad olla risttahuka ristprojektsioonid, viimased kaks aga peavad olema kaldprojektsioonid.

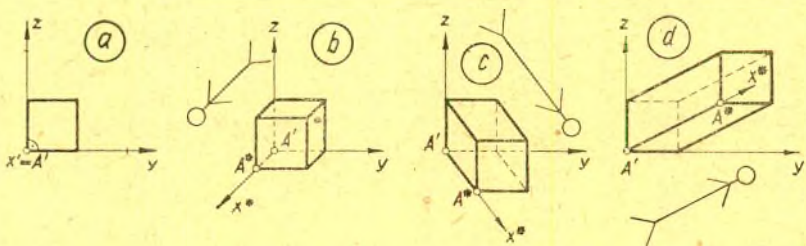
Aksonomeetrilise meetodi praktiline kasutamine seisab selles, et antud teljestikuprojektsiooni baasil ehitatakse eseme kujutis, kasutades eseme punktide koordinaate; viimased loetakse välja eseme lihtsast epüürist (tavalisest tehnilisest joonisest). Seejuures on otstarbekohane võtta koordinaatpindadeks eseme sümmeetriatasapinnad, mis on epüüri ekraanidega paralleelsed. Konstruktsiooni komplitseerib asjaolu, et koordinaadid kanduvad kujutisele muutunud pikkuses. Ristaksonomeetrias näiteks koordinaadid lühenevad vastava telje kaldenurga koosinuse kordseks.

Paralleelaksonomeetria liigitatakse veel iso-, di- ja trimeetriliseks, vastavalt sellele, kas teljeühiku kujutised on kõik võrdsed, ainult kahel teljel võrdsed või kõik erinevad. Eeldades, et joonisel 6 on esemeks kuup, osutub esimene kujutis isomeetriliseks, teine ja kolmas dimeetrilisteks, aga neljas trimeetriliseks.

Tehnilise joonestamise normid lubavad kasutada ainult isomeetrilist ristaksonomeetria, dimeetrilist ristaksonomeetria teljeühikukujuliste vahekorradega 1 : 2 : 2 ning frontaalset kaldaksonomeetria. Peatumata lähemalt esimesel kahel, teeme veidi pikemalt juttu viimasest.

Frontaalses kaldaksonomeetrias paigutatakse teljestik projektorisse nii, et kaks telge (olgu need y ja z) on joonise pinnaga paralleelsed või asetsevad lausa joonise pinnal. Järelikult on siin jälle tegemist eseme eriasendiga projektoris, samuti nagu oli epüürmeetodi juures. Kuid kandilise eseme kujutise ilmekuse kaotamine pole nüüd karta, sest ekraaniga risti olevad servad pole ekraani suhtes kaldu olevate kiirte sihilised ega projekteeru seepärast punktideks.

Joonistame teljed y ja z paberile loomulikkudena, s. t. omavahel risti ja õigete skaaladega (joonis 7, a). Telg x suundub ruumi joonise pinna normaalina, tema ristprojektsiooniks on punkt x' .



Joon. 7.

Kiiritades ruumi paralleelsete kaldkiirtega, võime, sõltuvalt kiirte valikust, projekteerida x -telje ühikupunkti A joonise pinnale kuhu iganes tahame ja vastavalt sellele joonestada ka teljestiku ning ühikkuubi projektsiooni (joonis 7, b—d). Praktikas kasutatakse kõige rohkem säärast frontaalset kaldaksonomeetriat, kus kiired on valitud nii, et x -telje kujutise kalle joonisel tuleb 45° ja x -telje ühik lüheneb projektsioonis $1/2$ peale; säärast kujutamiseviisi nimetatakse kabinet-aksonomeetriaks, saadud projektsiooni kabinetkujutiseks (joonis 7, b).

Orienteerides frontaalse kujutise x -telje järgi nii, et see telg suundub joonisel alt üles (jälgime „vaatlejaid“ joonisel 7, b—d), saame kujutamiseviisiks nn. militaar-aksonomeetria ja projektsiooniks militaar-kujutise (nimetatud ka militaarperspektiiviks, kuid see termin pole sobiv). Erinevus kahe viimase kujutamiseviisi vahel seisneb vaid selles, et ükskord on püstese püsttahk vastu ekraani (frontaalne kaldaksonomeetria), teinekord — põhita hk (militaar-aksonomeetria). Esimeses kujutamiseviisis näeme moonutatamalt fassaadi, teises — plaani.

Erilise kaldaksonomeetria tüübi saame siis, kui paigutame ainult ühe telje joonise pinnale, aga ülejäänud kaks telge laseme suunduda ruumi. Ajakirja piiratud ruum ei võimalda siin seda kujutamiseviisi lähemalt käsitleda.

Viimasel ajal hakkab aksonomeetrilise meetodiga, milles kasutatakse teljekolmikut ja koordinaate, ristprojektsiooni valdkonnas võistlema insener M. Juditski poolt uuritud ja soovitatud kujutamiseviis, milles tuletatakse (lihtsast epüürist lähtudes) ekraani suhtes üldasendis oleva keha ristprojektsioon otseselt — teljekolmikut ja koordinaate kasutamata ja seda pealegi praktikas väga mugavalt teostatavate konstruktsioonidega. Juditski meetodi olemuse selgitamine ei mahu aga enam käesoleva ülevaate raamidesse.

Seletava lugemise meetodi rakendamisest ajaloo õpetamisel.

K. VEDLER,

Viljandi Pedagoogilise Kooli ajaloo õpetamise meetodik.

NSV Liidu ajaloo õpetamine algkoolis peab kindlustama õpilastele esialgsete teadmiste andmise meie kodumaa minevikust, kasvatama neis armastust ja ustavust oma Nõukogude kodumaa vastu ning püüdu saada täisväärtuslikeks kommunistliku ühiskonna ülesehitajaiks.

Nende vastutusrikaste ülesannete täitmine püstitab õpetajale suured nõudmised ajaloolase materjali käsitlemisel juba algkooli esimestest klassidest alates, kusjuures käesoleval õppeaastal alanud üleminek uutele õppeprogrammidele muudab eriti IV klassi osas ajaloo käsitlemise sisu ja meetodikat. Nii on 1954/55. õ.-a. õppeplaanis vähendatud ajaloo tundide arvu IV klassis kolmelt nädalatunnilt kahele, kusjuures senine süstemaatiline NSV Liidu ajaloo kursus on asendatud uue, kergema kursusega, mis näeb ette õpilastele esialgsete teadmiste andmist senisest tunduvalt väiksemas ulatuses. Kuid vaatamata õppematerjali kärpimisele, esitatakse uues programmis sündmusi meie kodumaa minevikust kindlas kronoloogilises järjekorras. Programmile vastavalt on koostatud ajaloo õpik, millel on lugemikuga võrreldes oma spetsiifilised jooned.

Sellest tuleneb vajadus õpilaste ettevalmistamiseks IV klassi ajalookursuse mõistmiseks ja ajaloo õpikuga töötamiseks. Seda tehakse I—III klassis emakeele tundides ajaloolaste lugemispalade käsitlemisel. Õpilaste lugemisoskuse ja kõne arendamise kõrval on neil tundidel suuri kasvatuslikke väärtusi. Siin on võimalik äratada lastes huvi oma kodumaa mineviku ja tänapäeva vastu, sisendada neisse armastust sotsialismimaa ja selle juhtide vastu ning kasvatada õpilastes nõukogude inimestele omaseid iseloomujooni, nagu vaprust, mehisust, ausust, visadust, sihikindlust jms. Lugemiku ajaloolise sisuga paladest ja õpetaja jutustusest saavad õpilased teada, et elu ei ole olnud alati niisugune nagu praegu, vaid et tänapäeva õnnelik elu on saavutatud sajandeid kestnud töö ja klassivõitluse tulemusena.

Juba I klassis tutvuvad õpilased Nõukogudemaa revolutsiooniliste tähtpäevadega. II ja III klassis laiendatakse neid teadmisi, millele lisanduvad teemad Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist, kodusõjast, Suurest Isamaasõjast ja sellele järgnenud ülesehitustööst.

Põhimeetodiks ajaloolise sisuga palade käsitlemisel on seletav lugemine, mille puhul I ja II klassis piirduakse vastava pala teksti ja sisu elementaarse läbitöötamisega, kuid III klassis siirduakse juba keerulisematele töövormidele, õpetades lapsi ajaloo-alast õppematerjali jõukohaselt arutlema ja üldistama. Ühtlasi tuleb selles vanuseastmes taotleda, et vastavad oskussõnad ja mõisted muutuksid järk-järgult laste suulise kõne koostisosaks.

Nagu see on vajalik mistahes õppemeetodi puhul, nõuab ka seletava lugemise meetodi otstarbekas rakendamine õpetajalt iga tunni põhjalikku ettevalmistamist. Selle eeltingimuseks on NSV Liidu ajaloo põhiküsimuste ja käsitletava lugemispala üksikasjaline tundmine. Viimane asjaolu võimaldab õpetajal õigesti kindlaks määrata antud tunni eesmärgid ning leida abinõud, kuidas õpilastele selgitada lihtsamalt ja huvitavamalt käsitlemisele tuleva pala raskemaid küsimusi.

Järgnevalt toimub näitlike õppevahendite valik. Tuleb alati meele pidada, et noorema kooliea õpilane mõtleb konkreetselt, mistõttu minevikusündmuste paljasõnaline kirjeldamine ei võimalda tal tõeliste kujutluste saamist. Ajaloolise materjali konkretiseerimiseks ongi sellepärast vaja kasutada mitmesuguseid näitlikke vahendeid ja võtteid, nagu seda on lugemiku illustratsioonid, spetsiaalsed ajaloo-alased seinapildid, geograafilised kaardid, fotod, diapositiivid, aplikatsioonid jmt. Kuid teiselt poolt ei tohi näitlikustamisega liialdada, sest vastasel korral jääb tunni peaküsimus — lugemine kõrvale.

Edasi koostab õpetaja tunni plaani, kus ta töötab üksikasjaliselt välja kõik didaktilised võtted palas esinevate probleemide lahendamiseks. Siinjuures tuleb meenutada, et seletav lugemine on kompleksne meetod, mis koosneb õpetaja jutustusest, vestlusest ja raamatu teksti lugemisest, kusjuures õpiku tekst on nende meetodite seostajaks. Sellest järgneb, et õpetaja jutustus kui ka vestlus olgu kindlalt üles ehitatud õpiku tekstilisele materjalile.

Eeltoodud põhimõtetest lähtudes võiks tunni plaan koosneda järgmistest lõikudest:

1. Varemini õpitu kontrollimine.

Olenevalt eelmisel tunnil õpilastele antud ülesannetest võib siin toimuda õpilaste lugemisoskuse kontrollimine, käsitletud pala ümberjutustamine, õpetaja küsimustele vastamine, kirjaliku ümberjutustuse, jutustuse plaani, kodus joonistatud pildi või ajaloo-alaste oskussõnade kontrollimine jms.

2. Õpetaja sissejuhatav jutustus või vestlus õpilastega.

Selle tunnilõigu ülesandeks on õpilaste ettevalmistamine käsitlemisele tuleva pala õigeks mõistmiseks. Õpetaja ettekanne ei tohi mingil juhul muutuda õpikus toodud pala sisu ümberjutustamiseks, kuna siis väheneks õpilaste huvi selle lugemisel. Seetõttu piirdub õpetaja oma sissejuhatavas jutustuses selle ajaloolise olukorra tutvustamisega, milles toimus teatav sündmus. Jutustuse ülesehitus ja iseloom sõltuvad suurel määral ka käsitlemisele tuleva teksti iseloomust. Näiteks III klassi lugemikus toodud pala „Viietare kasakaküla“ eeldab ainult lühikest sissejuhatavat jutustust õpetaja poolt, sest palas on sündmustik üksikasjaliselt ja kaasakiskuvalt käsitletud. Sama klassi lugemikus toodud „Kodusõda“ nõuab aga õpetajalt põhjalikumat seletust. Viimati mainitud lugemispala puhul tuleb vältida jutustuse ülekoormamist faktilise materjaliga, taotledes kõita õpilaste huvi jutustuse

kunstipärase ülesehituse, õpilastele küsimuste esitamise, pildimaterjali jt. näitlike vahendite kasutamise teel. On soovitatav, et õpetaja juba tunni sellel etapil kasutaks oma jutustuses õpiku tekstis esinevaid tundmata sõnu ja mõisteid ning selgitaks nende tähendust.

3. Uue pala lugemine ja loetu sisu arutlus.

On soovitatav, et emotsionaalselt mõjuvad lugemispalad („Punased lipud“), luuletused („Nõukogude armee“) ja asjalikud palad („7. november — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäev“, „Kodusõda“), kus esineb rohkesti nimesid ja ajaloo-alaseid oskussõnu, loeb õpetaja ise. Kuid selle kõrval tuleb taotleda, et juba esmakordseks pala lugemiseks kasutataks paremaid õpilasi, andes neile ülesandeks valmistada pala klassis kõvasti lugemiseks. Pala kordaval lugemisel kasutatagu võimalikult palju õpilasi, kaasa arvatud ka kõige nõrgemad. Selleks tuleb antud pala juba tunni ettevalmistamise käigus jagada sisult terviklikeks osadeks ja lasta õpilasi lugeda osade kaupa. Loomulikult peab õpetaja pöörama sel puhul täit tähelepanu õige ja ilmea lugemisoskuse arendamisele.

Paralleelselt teksti lugemisega osade kaupa toimub loetu arutlus. Seda tehakse harilikult vestluse vormis, mille käigus õpetaja esitab klassile loetu kohta küsimusi. Sel teel õpetaja kontrollib: 1) faktilise materjali õiget omandamist õpilaste poolt (näit. pala „Rünnak Talvepaleele“ puhul — „Millal kukutati tsaar?“), 2) kas õpilased on õigesti mõistnud sündmuse või nähtuse olemust („Miks nimetatakse 1941.—1945. a. sõda Suureks Isamaasõjaks?“), 3) kas õpilased mõistavad sündmuste vastastikust seost ja sõltuvust („Miks töölised ja talupojad võitlesid koos tsaarivalitsuse ja mõisnike vastu?“) või 4) kas õpilased oskavad anda õiget hinnangut pala tegelaste sõnadele või tegudele („Kuidas suhtus V. I. Lenin lastesse?“).

Alates III klassist tuleb kasutada ajalooliste sündmuste lokaliseerimiseks peamiselt NSV Liidu füüsilist kaarti algkoolidele. On soovitatav, et tundides kasutataks võimalikult üht ja sama kaarti ja ainult palas esinevate linnade, suuremate jõgede ja merede asukohtade kindlaksmääramiseks. Territoriaalseid muudatusi, vägede liikumist sõjas jt. detaile ei tule III klassis kaardil näidata. Kaardi piltlikumaks muutmiseks ja linnade asukohtade esiletõstmiseks võib kasutada lihtsamaid aplikatsioonide, nagu viisnurk, lipuke jt., mis kinnitatakse kaardile plástiliini abil.

4. Pala kordav lugemine, mida tehakse samuti osade kaupa.

5. Kokkuvõtte palast ja järelduste tegemine.

Tunni selles lõigus tuuakse õpetaja küsimuste kaudu esile pala olulised osad, mis vestluse teel kinnistatakse õpilaste mälus. On soovitatav, et õpilasi suunataks küsimuste kaudu ka lihtsamate järelduste tegemisele.

6. Kodused ülesanded.

Et kindlustada tunnis käsitletud pala kindlat ja teadlikku omandamist õpilaste poolt, peavad kodused ülesanded olema võimalikult mitmekesised. Vastavalt pala iseloomule võib anda niisuguseid ülesandeid, nagu seda on ettevalmistamine pala õigeks ja ilmekaks lugemiseks või ümberjutustamiseks, lugemikus toodud või õpetaja poolt antud küsimustele vastamine, jutustuse plaani koostamine, uute sõnade tähendusliku külje tundmaõppimine ja uute sõnade kohta lausete koostamine, kirjaliku kokkuvõtte koostamine, lugemiku pildi järgi jutusta-

miseks valmistumine, pildi joonistamine jne. Kodused ülesanded tuleb anda peamiselt suuliseks ettevalmistamiseks, harvem kirjalikult.

Eeltoodud kaalutlustel võiks ajaloolise sisuga lugemispala käsitlemiseks ettenähtud tund olla üles ehitatud järgmiselt:

Teema. Kodusõda¹

Eesmärgid: 1) arendada õpilastes õiget lugemisoskust; 2) selgitada, mis põhjustel puhkes Nõukogudemaal kodusõda; 3) näidata, kuidas meie maa rahvad võitlesid kangelaslikult partei, Lenini ja Stalini juhtimisel nõukogude võimu vaenlaste vastu.

Meetod: seletav lugemine.

Näitlikud õppevahendid: NSV Liidu füüsiline kaart algkoolidele, Lenini ja Stalini portree, pilt „Stalini saabumine I Ratsaarmee juurde“, aplikaatsioon — viisnurk Tsaritsõni tähistamiseks.

Tunni käik: 1. Varemini õpitu kontrollimine (vastavalt eelmisel tunnil antud kodustele ülesannetele).

2. a) Vestlus teemal „Mida andis Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon töörahvale?“ Küsimused: 1) Milline sündmus toimus meie kodumaal oktoobrikuus 1917. a.? 2) Kelle võim kukutati meie maal Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tulemusena? 3) Kellele läksid nüüd kõik maa rikkused? 4) Kellele kuulusid need varem? 5) Kuidas muutus tööliste ja talupoegade elu pärast revolutsiooni?

b) Õpetaja teeb lühikese kokkuvõtte õpilaste vastustest ja kirjeldab, miks nõukogude võimu vaenlased alustasid võitlust revolutsiooni saavutuste vastu. Edasi märgib õpetaja, et sellest, kuidas toimus kodusõda ja millega see lõppes, loeme täna klassis.

3. Pala lugemine. Selleks võib jagada pala 5—6 ossa, kusjuures iga osa loeb eri õpilane. Iga osa lugemise järel võib esitada küsimusi, mis võiksid kogu pala ulatuses olla järgmised: 1) Mida

andis nõukogude võim meie kodumaa töötajatele? 2) Miks kapitalistid ja mõisnikud hakkasid võitlema nõukogude võimu vastu? 3) Kellest koosnesid valgete väeosad? 4) Missugused kapitalistlikud riigid saatsid oma vägesid võitlema nõukogude võimu vastu? 5) Miks nad tegid seda? 6) Missugused maa-alad valutati nende poolt? 7) Kes kaitses töötavat rahvast valgete ja välismaa sõjavägede eest? 8) Kelle poolt organiseeriti Punaarmee? 9) Kes kuulusid Punaarmeesse? 10) Kuidas võitlesid punaarmee-lased? 11) Mida me teame Stalini tegevusest kodusõja aastail? 12) Kelle võiduga lõppes kodusõda? 13) Mida hakati tegema pärast kodusõda?

Loetud osade lõpul annab õpetaja täiendavaid seletusi, kasutades kaarti ja teisi näitlikke õppevahendeid. Lugemise ajal (osade järel) pala sisu lahti mõtestades peab õpetaja rõhutama Põhja-Ameerika Ühendriikide kapitalistide juhtivat osa võitluse organiseerimisel nõukogude võimu vastu. Samuti tuleb kirjeldada ja kaardil näidata, missugused alad olid vallutatud välismaa kapitalistide poolt. Ühtlasi jutustab õpetaja sellest, kuidas Punaarmeesse läks massiliselt töölisi ja talupoegi, inimesi meie kodumaa kõigist rahvustest. Tuleb eraldalt esile tõsta Punaarmee võitlejate sangarikkust ja kommunistliku partei juhtivat osa võitluse organiseerimisel.

4. Pala kordav lugemine.

5. Kokkuvõtlik vestlus ja järelduste tegemine, milleks võib kasutada ka pala lõpus toodud küsimusi.

6. Kodused ülesanded: 1) Hästi osata lugeda antud pala. 2) Kirjalikult vastata lugemikus toodud küsimustele.

Algkooli IV klassis käsitletakse ajalugu iseseisva õppeainena, kuid erinevalt eelmistest õppeaastatest näeb praegune programm ette, et IV klassis on ajaloo õpetamise peamiseks meetoditeks õpiku palade lugemine seletava lugemise ja õpetaja jutustus.

Seletava lugemise tundide organiseerimine IV klassi ajaloo tundides omab eelmiste klassidega võrreldes mõningaid spetsiifilisi jooni.

Kõigepealt tuleb arvestada seda, et seoses õppematerjali koondamisega tekivad lüngad üksikute ajalooliste sündmuste ja nähtuste vahel, mis ei võimalda õpilastel aru saada sündmuste ja nähtuste vahelisest seosest ning vastastikusest sõltuvusest. Õpetaja ülesandeks on oma

¹ E. Janno, E. Salun, Lugemik III klassile, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1954, lk. 267—268.

sissejuhatava jutustuse või vestluse kaudu luua seos varemini käsitletu ja antud tunni õppematerjali vahel. Näiteks asudes teema „Pärisorjuse kaotamine“ läbitöötamisele, on vajalik selgitada õpilastele neid põhjusi, miks tsaarivalitsus otsustas kaotada pärisorjuse. Kuna eelmisel tunnil käsitleti teemat „Dekabristide ülestõus“, siis ei saa õpilased ilma õpetaja selgitava jutustuseta aru, milles seisnesid pärisorjusliku isevalitsuse nõrkused (majanduslik ja sõjaline mahajäämus, rahva ülestõusud jt.), mis sundisid isevalitsust mõningaid järeleandmisi tegema.

Edasi on vaja silmas pidada, et ajaloolise materjali läbitöötamisel on IV klassis lugemiku asemel kasutusel ajaloo õpik.² Selle suureks puuduseks on aga õppematerjali äärmiselt konspektiivne esitamiseviis, kusjuures faktilise materjali hulk on suhteliselt suur. Selle tulemuseks on asjaolu, et uued mõisted järgnevad üksteisele kiiresti, mille tõttu õpilane ei suuda üht mõistet veel õieti omandadagi, kui juba järgneb uus mõiste. Nimetatud puudust aitavad mõnevõrra vähendada õpetaja lühikesed, kuid eredad ja kujukad jutustused iga loetud osa järel. See tõttu tuleb seletava lugemise meetodi rakendamisel IV klassi ajaloo tunnis anda loetud teksti sisu lahtimõtestamisele tunduvalt suurem osatähtsus kui eelmistes klassides.

Kronoloogia õpetamisele, mis I—III klassis jääb kõrvale, tuleb IV klassis pöörata tõsist tähelepanu, sest see moodustab niiöelda ajaloo kursuse skeleti, mille ümber koonduvad ajaloolised sündmused ja nähtused. Erilise tähtsusega on siin põhidaatumid, mis õpilastel tuleb kindlalt omandada ja mille valikul õpetaja arvestab järgmisi asjaolusid: 1) põhidaatumid peavad hõlmama kursuse kõige olulisemaid küsimusi, 2) nende arv ei tohi olla liiga suur (20—25 põhidaatumit kogu õppeaasta kohta), 3) põhidaatumid kajastagu võimalikult kõiki ajaloo põhiküsimusi (klassivõitlust, võitlust välismaiste anastajate vastu, kultuurielu, majandust jne.). Kronoloogia kindlaks omandamiseks tuleb kasutada kõiki näitlikustamise võimalusi, nagu näiteks ajalinti, kronoloogilisi kaardikesi, ladumislauda jne.

Kuna IV klassi ajaloo kursuses esineb palju lastele uusi ja raskesti mõistetavaid termineid ning sündmusi, on nende selgitamisel eriti vajalik kasutada näitlikke õppevahendeid ja näitlikustamise võtteid, nagu pilte, aplikatsioone, kaarte, jooniseid, skeeme, plaane, diafilme, mudeleid, makette, tahvlijoonist jne., ent samuti saatematerjali ilukirjanduslike ja populaarteaduslike teoste näol.

Uute sõnade ja terminite selgitamisel on soovitatav jagada need sõnad ja väljendid kahte rühma: esimesse rühma kuuluksid õpilastele täiesti võõrad sõnad (*volok, khaan, pärisorjuslik, obrok* jt.), mis selgitatakse õpetaja poolt sissejuhatava jutustuse käigus, ja teise rühma — kõigile õpilastele mitte täiesti selged sõnad (*andam, kasak, tsaar, munk* jt.) Nende tähendust võib selgitada pala esmakordsel lugemisel, kasutades seejuures õpilaste abi. On soovitatav, et uutele sõnadele tehtaks harjutusi kas samas või järgmistes tundides, lastes õpilastel moodustada uutest sõnadest lauseid, otsida teisi samalaadilisi sõnu jne., ning iga õpilane koostaks ajaloo oskussõnastiku, kuhu uued sõnad ja mõisted kantakse sisse tähestikulises järjekorras.

Põhjalikumalt kui nooremates klassides tuleb läbi viia ka tunni viies osa, s. o. pala kokkuvõtte ja järelduste tegemine. Kui kokkuvõtte võib

² A. Šestakov, NSV Liidu ajalugu IV klassile, ERK, Tallinn, 1954.

õpetaja teha kas oma jutustuse või õpilastega vestlemise teel, siis järelduste puhul on üldiseks nõudeks, et need tuleb lasta õpilastel teha. Selleks on õpetajal tarvis loogiliselt seostatud küsimuste abil suuna õpilaste mõttekäiku lõppjärelduse tegemisele. Näiteks küsimuse „Miks sotsialistlik revolutsioon oli Venemaale vajalik?“ lahendamine võiks toimuda järgmiste küsimuste abil:

1) Kelle võim kukutati Veebruarirevolutsiooniga? 2) Kes rõhusid endiselt töörahvast? 3) Mis võimaldas mõisnikel ja kapitalistidel töörahvast rõhuda? 4) Mis oli tarvis teha, et vabaneda ka mõisnike ja kapitalistide rõhumisest?

Sellele küsimuste reale vastates jõuavad õpilased järeldusele, et rõhumise täielikuks kaotamiseks oli vaja kukutada mõisnike ja kapitalistide võim, ära võtta neilt maa, vabrikud ja tehased ning kehtestada töötava rahva enda võim.

Ka kodused ülesanded on mõnevõrra mitmekesisemad ja keerukamad kui nooremates klassides, nagu näiteks vastava pala iseseisev kavastamine ja selle põhjal jutustamiseks valmistumine, õpetaja poolt antud küsimustele vastamine, antud teemal pildi joonistamine, ajaloolase oskussõnastiku täiendamine, kontuurkaardi täitmine, kronoloogiliste kaardikeste valmistamine, ajalindi täitmine jne.

Näitena ajaloo tunni ülesehitusest ja käigust IV klassis toon teema „Razini sõda bojaaride ja mõisnike vastu“³.

Eesmärgid: 1) süvendada õpilaste lugemisoskust ja rikastada nende sõnavara; 2) näidata, et taurahvasõjad ilma töölikklassi juhtimiseta olid paratamatult määratud nurjumisele.

Meetod: seletav lugemine.

Õppevahendid: Kaart „Vene riik XVI—XVII sajandil“, aplikatsioonid Razini sõjakäigu tee tähistamiseks (nooled) ja kasakatest, pilt „S. T. Razini hukkamine“.

Tunni käik: 1. Varemini õpitu kontrollimine. Küsitatakse 4 õpilast eelmisel tunnil käsitletud materjali osas järgmistel teemadel: a) Ukraina talupoegade olukord poola panide ikke all; b) ülestõus Hmelniitski juhtimisel; c) ülestõus Valgevenes ja poolakate reetlikkus; d) Ukraina taasühinemine Venemaaga.

Kontrollitavatele õpilastele esitatakse küsimusi palas esinevate uute sõnade ja mõistete tähendusliku külje kohta.

2. Õpetaja sissejuhata v jutustus. Õpetaja räägib kokkuvõtlikult talupoegade rasket elust tsaristlikul Venemaal ja nende võitlusest mõisnike vastu. Tuletades varemini õpitu põhjal meelde kasakluse kujunemist Dnepri alamjooksul (kasaka aplikatsioon kinnitatakse kaardile), jutustab õpetaja paljude vabadust ihkavate talupoegade põgenemisest Doni jõe piirkonda, näitab vastavat kohta kaardil ja paigutab sinna kasaka aplikatsiooni. Järgnevalt kirjeldab

õpetaja eredates värvides ebavõrdsuse kujunemist kasakate hulgas ja kehvikute ekspuuteerimist, mis lõpuks viis kasakate kehvistu massilise ülestõusuni Razini juhtimisel. Jutustusse põimib õpetaja palas esinevaid uusi sõnu, nagu näiteks *staniitsa*, *vojevod*, *ataman*, *streltsid* jt., märgib need tahvlile ning teeb selgeks nende tähenduse.

3. Pala lugemine osade kaupa ja arutlus. Selleks võib pala jagada 5 ossa: 1) Doni kasakad, 2) Razini kirjeldus, 3) lõik „1670. a. kevadel...“ kuni järgmise alapealkirjani, 4) talurahvaliikumise purustamine, 5) alates lõigust „Julmalt oiendas tsaar...“ kuni lõpuni. Teise, kolmanda ja viienda osa lugemisele järgnevad õpetaja lühikesed, kuid kujukad sündmustikku laiendavad jutustused.

Vastavate osade lugemise järel, kus esineb kohanimesid, näidatakse neid kaardil, samuti paigutab õpetaja järk-järgult kaardile aplikatsioonid — noolekesed Razini sõjatee tähistamiseks.

Neljanda osa lugemisel tuleb õpilastele selgitada väljendit „hukata kurja surmaga“, s. t. inimese hukkamine neljaks raiumise teel. Razini hukkamise kirjeldamisel kasutatakse pilti. Viienda osa juures tuleb õpetajal lähemalt selgitada töölikklassi juhtiva osa tähtsust rahvaülestõusude läbiviimisel.

Loetud osade kohta võib esitada järgmisi küsimusi: 1) Kuhu põgenesid

³ A. Šestakov, NSV Liidu ajalugu IV klassile, ERK, Tallinn, 1954, lk. 51—53.

talupojad mõisnike rõhumise eest? 2) Kuidas nimetati Doni kasakate külasid? 3) Kes rõhusid kehvikkasakaid? 4) Kes viis kehvikud ülestõusule? 5) Kirjeldage Razini välimust. 6) Kes liitusid Raziniga? 7) Kelle vastu hakkasid ülestõusnud võitlema? 8) Millise linna vallutasid ülestõusnud 1670. a.? 9) Miks teie arvates läks tsaari sõjavägi Tzaritsõni all Razini poole üle? 10) Kuidas toimus Astrahani vallutamine? 11) Kuidas abistasid talupojad ülestõusnuid? 12) Missugused Volgamaa rahvad liitusid ülestõusuga? 13) Miks nad tegid seda? 14) Kus purustati ülestõusnute armee? 15) Millal hukati Razin? 16) Kuidas surus tsaarivalitsus ülestõusu maha? 17) Miks selnes talurahvasõja nõrkus?

4. Pala kordav lugemine osade kaupa, mille juures õpetajal

tuleb jälgida lugemise õigsust ja ladusust ning eriti uute nimede ja terminite hääldamist.

5. Kokkuvõtte ja järelduse tegemine. Lühikeses kokkuvõttes tõstetakse esile talurahvasõja olulised momendid. Küsimuste kaudu rõhutatakse eriti töölisklassi juhtiva osa tähtsust ülestõusude edule.

6. Kodused ülesanded. 1) Koostada pala kohta ajaloo vihikus kava ja valmistuda selle põhjal iseseisvaks jutustamiseks. 2) Täita kronoloogilised kaardikesed: 1670.—1671. a. — Talurahvasõda Razini juhtimisel. 3) Kanda ajaloo oskussõnastikku koos tähendusliku külje märkimisega järgmised sõnad: *staniitsa, vojevood, ataman, streletsid, prikaasi-ametnikud.*

Lõpuks olgu märgitud, et õpiku faktilisest materjalist tuleb õpetajal välja valida olulisemad küsimused, mis vastava pala käsitlemisel tunnis üksikasjaliselt lahti mõtestatakse. Ebaolulisi fakte tuleb küll lühidalt mainida, kuid nende tundmine ei ole õpilastele kohustuslik.

Ajaloo kursuse käsitlemisel IV klassis peab õpetaja alati silmas pidama, et selle ülesandeks on õpilastele ainult esialgsete teadmiste andmine meie kodumaa minevikust, mille kõrval omab tähtsat kohta õpilaste lugemisoskuse ja kõne arendamine. Vastavalt sellele peab kursuse käsitlemine toimuma lihtsalt, konkreetselt ja õpilastele võimalikult huvipakkuvalt.

Kasutatud kirjandus:

1. Каноныкин Н. П. и Щербакова, Методика русского языка в начальной школе, Учпедгиз, Москва, 1950.

2. Kartsov, V. G., NSV Liidu ajaloo metoodika algkoolidele, Pedagoogiline Kirjandus, Tallinn, 1947.

3. Глузман Г. А., Уроки объяснительного чтения исторических статей в III классе, АПН РСФСР, Москва, 1951.

4. Опыт преподавания русского языка в начальной школе. АПН РСФСР, Москва, 1954.

5. Урок в начальной школе, АПН РСФСР, Москва, 1951.

ÕLGTÖID KÄSITÖÖ ÕPETAMISEL.

R. ROOS,

Võru II Keskkooli õpetaja.

Nüüd, millal käsitöö on kooli õppeplaanis taastatud, peame oma lähemas ümbruses hoolikalt ringi vaatama, et leida materjale, mida võime eduga kasutada käsitöö õpetamisel. Kui oma ümbrust lähemalt silmitseda, siis selgubki, et taolisi materjale leidub külluses: pajuviitsad, jõeluga, puujuured, pärna koor, kasetoht, puit, savi, tammetõrud, mitmesugused jäätmed (papi-, pleki-, traadi-, klaasi-, vineeri- ja riidejäätmed) ning veel palju muud.

Uhe materjali juures tahaksin allpool pikemalt peatuda, sest minu paarikümneaastase tööpraktika kestel olen leidnud, et see materjal on eriti sobiv käsitöö õpetamisel koolis. See suurepärase materjal käsitööks on nisuõlg. Peamiseks tööriistaks on seejuures käärid. Tööriistiks sobib iga klassituba. Tavaliselt toimub töö koolipingis nagu teistelgi tundidel.

Materjali kogumine peab toimuma sügisel enne nisu masindamist. Tavaliselt kogub iga õpilane endale varuks 1—2 nisuvihku, valides parema läike ja ilusama värviga jämedamad kõrred. Nisuõle väärtus seisneb just tema ilusas siidpehmes läikes, tema säras. Sellepärast tuleb juba põllul kõrsi hästi valida.

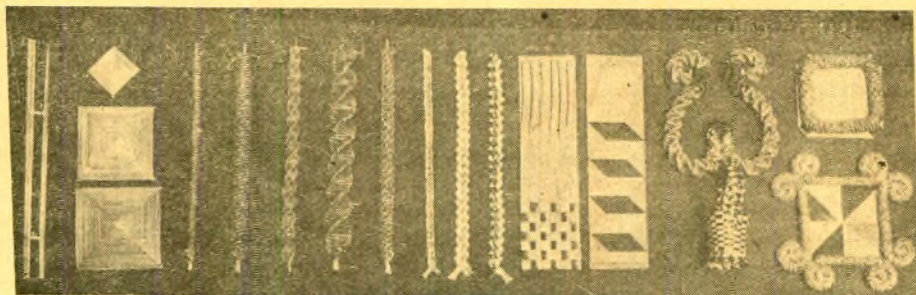
Kui nisuõld kombainiga koristatakse, lõikame endale enne seda sirbi või noaga vajaliku koguse (1—2 vihku) kõige ilusamaid kõrsi, kõrvaldades ühtlasi nisupead. Nisukõrsi ei tohi pigistada ega murda. Kõrre kõige väärtuslikum osa on varjatud lehetupegaga. Väline osa, mida mõjutavad ilmastikuolud, ei oma tavaliselt ilusat läiget. Nisukõrsi põllul valides avame mõne kõrre tupe, et kindlaks määrata selle kvaliteeti. Lähedased kõrred on tavaliselt kõik sarnased. Liiga väetatud ja tihedalt kasvava nisu kõrred ei oma harilikult head läiget.

Nisu kõrs koosneb jätkudest ehk lülidest, millede vahel on sõlmed. Meie kasutame ainult 2—3 ülemist jätku. Alumised jätkud on rabedad ja lõhenevad kergesti. Sõlmed lõikame kääridega välja. Seejärel kõrvaldame lehetuped. Kui kõrs on kuiv, siis tulevad lehetuped kerge tõmbega maha. Vastasel korral aga kaabime need noaga ära. Puhasstatud kõrred seome jämeduse järgi sorteerituna kimpu (lk. 624 asuval ülesvõttel 1-ga tähistatud) ja selle materjaliga tuleme tundi.

Õlgtööde puhul vajame alati traadi- (pehme raudtraat) ja papitükke. Võtame ka neid kaasa.

Eelkõige õpime valmistama õlgtööde elemente. Seejärel hakkame nendest elementidest kombineerima mitmesuguseid esemeid. Siin on palju võimalusi. See arendab õpilase fantaasiat ja kompositsiooni-

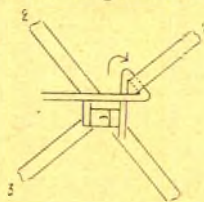
oskust. Siia juurdelisatud tabelisse (ülesvõte lk-l 624) on koondatud kõige tavalisemad ja kõige lihtsamad õlgtööde elemendid, mida on edukalt valmistanud I—V klassi õpilased. Siin on õlest ruudud (2), õlest vindid (3 ja 4), õlest lindid (5), pressitud õlest punutis (6), pressitud õle liimimine alusele — mosaiiktööde alged (7), õlest vintide kombinatsioonid (8) ja õlega kaetud pindade piiramine vintide või lintidega (9).



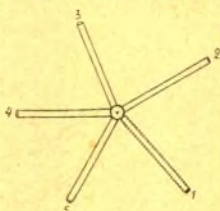
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Kirjeldan allpool ainult kolme kõige vajalikuma elemendi valmistamist ja õlgede pressimist ning pressitud õle kasutamist.

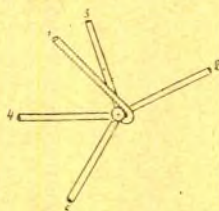
1. Alustame kõige lihtsama tööga. See on õlest ruut (2). Paneme kaks traaditükikest (10—12 cm pikad) ristamisi, mässime need peene õlekõrrega keskelt kokku, tehes 2—3 ringi iga haru vahelt, ja nüüd alustame punumist, nagu näha joon. I, lk. 624. Painutame kõrre traadi haru 1



Joon. I.



Joon. II.



Joon. III.

ümber ja vajutame ta üle teise haru. Nüüd painutame kõrre ümber teise haru ja vajutame ta üle kolmanda haru. Nii jätkame punumist kuni kõrs või kõrre ilus osa lõpeb. Siis lõikame kääridega järgmise haru kohal (0,5 cm üle haru) kõrre katki ja torkame uue kõrre talle otsapidi sisse (või osaliselt sisse). Nüüd painutame jätkukoha traadi haru ümber ja punume edasi. Seejuures peame jätkukohad punumiskõrrega varjama nii, et ruudu pealmisel poolel ei oleks märgata ühtki jätkukohta. Kõrre mahavajutamisel üle järgmise haru peab tekkima täisnurk kõrre eelmise osa suhtes, sest siis saab ruut ilus. Ei tohi jääda tühje vahesid. Mida tihedamalt kõrred liituvad üksteise kõrvale, seda ilusam saab ruut. Alustame kõige peenemate kõrtega ja siirdume järk-järgult jämedamatele. Muidugi on soovitatav, et kõrred oleksid võimalikult pikad, sest siis tekib vähem jätkukohti. Ruudu suurim laius võiks olla

6—7 cm, sest suurem ruut ei ole enam ilus ega tugev. Ruudu tippudest väljaulatuvad traadiotsad lõikame tangidega ära.

Pinna katmisel ruutudega kinnitame ruudu papile või vineerile nõelaniidi ja naaskli abil. Niit peab käima varjatult üle traadist harude. Ruute piirame harilikult mingisuguse vindi või lindiga.

Sel viisil valmistatud ruudust võime kergesti moodustada püramiidi, lükates keskkoha üles.

2. Järgmiseks elemendiks on tihe õlest vint (vt. ülesvõtte, 3, lk. 624). Et vint oleks tugevam ja et me saaksime temast igasuguseid kõverikke painutada, selleks asetame ühe kõrre sisse pehme raudtraadi (läbimõõt 1,5—2 mm). Nüüd seome niidiga kuus kõrt otsapidi kimpu. Seotud otsad võtame vasakusse kätte (pöidla ja kahe esimese sõrme vahele). Traadiga kõrs jääb püsti, teised viis kõrt aga murrame sidumise kohalt kiirtena laiali (joon. II). Nüüd algab punumine väljasirutatud kättega. Vasaku käe sõrmed ainult hoiavad püstiseisvat kõrt alumisest otsast ja keeravad seda kellanäitaja suunas tarvidesse järele. Parema käe põial painutab kõrre 1 üle naabruses olevate kõrre 2 ja 3 (joon. III, lk. 624). Nüüd vajutavad parema käe sirged sõrmed kõrrele 1, et see tagasi ei tuleks, põial aga painutab kõrre 3 üle naabruses asetsevate kõrre 1 ja 4, jättes vahele kõrre 2.

Nii töö jätkubki: põial painutab järjekordse kõrre üle kahe naabruses asuva kõrre paremale (võimalikult keskmise kõrre lähedale), jätab ühe kõrre vahele ja järgmise painutab jälle üle kahe kõrre paremale. Seejuures vasak käsi kogu aeg pöörab vinti kellanäitaja suunas. Vint peab tihe olema, sellepärast vajutame pöidla otsaga kõvasti mahapainutatud kõrrele (joon. IV, lk. 624). Muidugi peame kõrsi iga töövõtte juures katkipigistamise eest hoidma. Ainult üks kord painutame ja vajutame: tagasivõtmist ei tohi olla, sest siis on kõrs juba rikutud.

Kõrre jätkamine sünnib siin nagu ruudu puhulgi: lõikame mahapainutatud (-vajutatud) kõrre vindi välise pinna juurest katki ja uue kõrre torkame talle otsapidi sisse. Seejärel painutame järgmise kõrre talle peale, mis katab jätkukoha. Siit näeme, et kõrt võime jätkata ainult mahapainutamise momendil. Tööd lõpetades seome kõrred niidiga kokku.

Õlest vindi kinnitame alusele või üksteise külge nõela ja niidi abil. Niit peab käima varjatult vindi keskel asuvast traadist üle. Ömmeldes vinte alusele või üksteise külge, peame nad tugevasti alusele suruma, et nad peale õmblemist enam ei liiguks. Ka vindi otsad võime vastamisi kokku õmmelda, lõigates enne kummagi otsa järsult katki ja surudes traadi otsad teineteisest mööda. Ömmelda tuleb võimalikult varjatult.

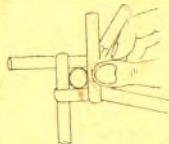
Tahame väga peent vinti saada, siis valime peened kõrred ja peene traadi keskmise kõrre asemele, jättes selle kõrrega katmata. Võime ka kasteheina kõrsi tarvitada. Enne töö algust teeme kindlaks meile vajaliku vindi pikkuse, millele vastavalt võtame ka traadi pikkuse. Tihti tuleb vindi otsad teokarbi sarnaselt kokku keerata (tabelis viimane element). Need tuleb tingimata ka läbi õmmelda. Kui vinti kasutame mingisuguseks käepidemeks, siis peame talle vastava tugevusega traadi sisse panema.

Vint kuue kõrrega on vintidest kõige tugevam, kuid kõige ilusam on vint viie kõrrega (tabel, 4, lk. 624), mille valmistamine on natuke keerukam ja mille valmistamist peab nägema.

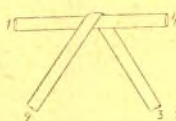
3. Väga vajalik element on sakiline õlest lint (tabel, 5, lk. 624). Seda

punume nelja kõrrega. Algul võtame kaks pikka kõrt ja painutame need keskelt teineteisest üle (joon. V ja VI, lk. 626). Esimese kõrre painutame üle teise kõrre kolmanda kõrre alla. Nüüd on kummaski käes kaks kõrt (joon. VI, lk. 626). Selle seisuga alustame ja lõpetame. Painutame ühe äärmise kõrre, mille suund on alla (2), risti üle teise äärmise kõrre (4), nagu näha joon. VII (lk. 626). Jälle on meil lähteseis — kummaski käes kaks kõrt. Kordame sama võtet. Nüüd on ainult äärmiste kõrte suund vastupidi, kusjuures alustame ikka selle äärmise kõrre, mille suund on alla.

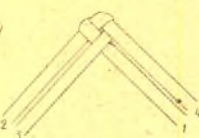
Kõrre jätkamine toimub sel momendil, kui me oleme jätkatava kõrre painutanud teise äärmise kõrre alla. Siis paneme uue kõrre talle lihtsalt peale, jättes umbes 1 cm pikkuse otsa välja. Ka lõppeva kõrre ots jääb teisele poole, sest punumine jätkub juba uue kõrrega. Pärast lõikame need väljaulatuvad otsad kääridega ära.



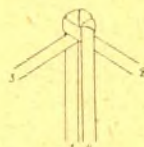
Joon. IV.



Joon. V.



Joon. VI.



Joon. VII.

Kasutades mitmevärvilisi õlgi, võime saada mitmekirjalist linti. Seda linti kasutame korvi sangaks ja äärisena mitmesuguste aluste, korvide, kastide, lambikatete, albumikaante jms. puhul. Seda linti kokku õmmeldes võime valmistada korvikesi, kübaraid jms.

Kui õlekõrred kipuvad murduma, siis leotame need vees pehmeks.

Kõige ilusamaid õlgtõid saame pressitud õle kasutamisel. Õle pressimine toimub lihtsalt. Valime kõige ilusama läikega kõrred ja asetame need keevasse vette. Mõne minuti pärast on nad pehmed. Lõhestame nüüd terava otsaga noaga pehme õlekõrre ja pressime ta tulise triikrauaga sirgeks, kasutades alusena tasaseks hõõveldatud lauatükikest. Kõrre läikepool olgu allapoole pööratud.

Pressitud õlge, läikepool väljapoole, võime punuda mitmesugustele alustele (tabel, 6, lk. 624) — papile, vineerile, puidule jm., kattes nende pinna mitmesuguste kirjadega nagu paberipunumise puhulgi.

Kõige ilusam ja kõige huvitavam töö on aga pressitud õle liimimine mitmesugustele pindadele (tabel, 7, lk. 624). Selleks kasutame harilikku puuliimi. Liimi tõmbame kõrre seesmisele poolele ja vajutame kõrre alusele (papile, puidule või vineerile), läikepool ülespoole. Juba sõrmede all kuivab liim ära, mistõttu õlg jääb kohale püsima. Järgmise kõrre või selle osa asetame tihedasti eelmise kõrvale. Noaga lõikame kõrrest selliseid osasid, mida meil just tarvis on. Ainult nurgad peame hästi kokku sobitama.

Olles õletükke mitmes suunas ja mitmesuguste nurkade all liiminud, saame suurepärase pinna, mis läigib toredasti. (Kaetud pinna peseme märja lapiga puhtaks, kuna tavaliselt katmise juures õled määrduvad liimiga ka pealtpoolt.)

Keerukamate kujutiste puhul teeme alusele enne õlega katmist vastava joonise, et töö tuleks täpne. Juba pinnale asetatud õlge võime noaga kärpida, kui see on vajalik.

Pressitud õle liimimisel alusele — mosaiiktööde puhul — vajame mitmevärvilist õlge.

Õlge värvitakse nagu riietki aniliinvärviga. Ainult keeta tuleb hoopis kauem (2—3 tundi).

Puhtamate värvitoonide saamiseks tuleb õled enne värvimist eldi-oksüüdiga pleegitada. Et see on tülikas toiming, siis valime tavaliselt värvimiseks valgemad plekkideta kõrred. Värvida tuleb enne pressimist.

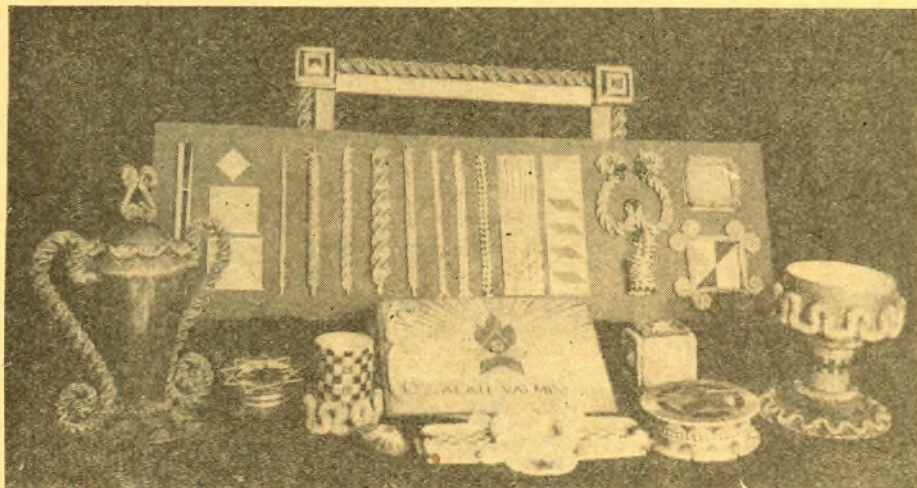
Paberile liimimiseks võime pressitud õlge kasutada juba I klassis. Päikese kiiri ei saa millegi muuga nii hästi kujutada kui pressitud õlega.

IV klassi programmis on puust lipuvarda valmistamine. Katame lipuvarda mitmevärvilise pressitud õlega. Alusele asetame neli õlgvindist tuge (teokarbi sarnaselt või ka teisiti). Ilu poolest ületab selline lipuvarras kõik teised.

Õlest kaunistused sobivad paljude muude tööde juurde, olgu nendeks siis paber-, papp-, vineer- ja puutööd, punumistööd vitstest, jõe- loast, kasetohust, puujuurtest vms.

Punume näiteks lillekorvi valgest kasetohust. Peale asetame suure sanga õlgvindist (viie kõrrega, vt. tabel, 4, lk. 624). Sanga otstele paigutame õlest ruudud, üles aga lehvi sakilisest lindist. Sel viisil saame väga ilusa lillekorvi, mille võib valmistada iga IV klassi õpilane.

Võru I Seitsmeklassilise Kooli pioneerid kaunistasid oma albumite kaasi õige mitmel viisil. Kõige ilusam sai aga album, mille kaaned kaeti pressitud õlega ja pärale asetati tükike õlest vinti (ülesvõttel keskel, lk. 627). Pioneerimärk, kiired ja tähed tehti punasest õlest.



Väärrikaks rändauhinnaks võiks olla õlest valmistatud karikas. Papist karika katame liimimise teel pressitud õlega, millele võime luua mitmevärvilisest õlest kunstipäraseid kujundeid. Ka vintidest kombineerime kaunistusi juurde (ülesvõttel vasakul ja paremal).

Väga ilusad on õlega kaetud papist karbid (ülesvõttel paremal all, lk. 627). Valmis karpe võime õlega katta ka osaliselt, näiteks mõne

sirg- või murdjoonega jne. (ülesvõttel vasakul pool olev karp). Samal viisil võime kaunistada raamatu kaasi. Tükike pressitud õlge toob kõikjale elustavat sära. Keele- ja matemaatika tabelite juures (teatud kohtade esiletõstmiseks) olen edukalt kasutanud pressitud õlge.

Ka puidust pildiraame võime katta õlega, kaunistada õlest vintide ja ruutudega, olgu need pildiraamid millises mõõdus tahes. Juuresoleval ülesvõttel näeme pildiraami, mis on 60 cm pikk ja 40 cm lai.

Naiste rinnasõlg (ülesvõttel vasakul all, lk. 627) — vastav puutükike kaetud pressitud õlega, on väga ilus.

Lauakorvikest, mida võib kasutada ka sulepeade-pliiatsite hoidmiseks, on kerge valmistada (ülesvõttel vasakul). Papist silindrile punume pressitud õlest korvi. Selleks kinnitame püstkõrred (paarisarv) otsapidi silindri alumisele servale kas niidi või liimi abil, kattes nendega kogu silindri välispinna. Nüüd punume risti nendest läbi teised kõrred (võiks olla ka teist värvi) kuni ülemise ääreni. Ülejäänud otsad liimime silindri sisepinnale. Siis õmbleme silindri alumisse ossa kaunistuseks õlest vindi ja viimaks liimime silindrile põhja alla. Seest katame silindri paberiga.

Risttahukakujulised karbid katame õlest ruutudega ja piirame ääred vintidega.

I klassis, valmistades tammeterudest mänguasju, kasutame nende ühendamiseks säravaid õlekõrsi, mille sisse asetame traadi. Sel viisil saame näiteks toonekure kaela ja jalad, putukate jalad ja tiivad (pressitud õlest) jms.

Nääripuu ehteks teeme õlgedest keti, milleks ajame niidi järele 2—3 cm pikkusi säravaid kõrsi. Või jälle torgime väikese kartuli säravaid kõrsi igas suunas täis, mille tulemusena saame ilusa merisiili jne.

Õlg on materjal, mida oskame hinnata eriti siis, kui hakkame teda kasutama.

Kui käesolev kirjutis natukegi kaasa aitab, et nisuõlge kui kõigiti kohast ja käepärast materjali hakataks meie vabariigi koolide käsitöö tundides kasutama, siis on tema otstarve täidetud. Võru rajooni koolides ongi juba sellega algust tehtud.

Kodu ja kooli koostöö kogemusi.

J. KOTSAR,

Tartu X Seitsmeklassilise Kooli direktor.

Noorsoo kommunistlik kasvatamine ja õpetamine on nõukogude kooli kui riikliku asutuse ülesanne, kuid vastutust laste kasvatamise eest kannab ka perekond, kus lapsed veedavad suurema osa ajast. Sellest tuleneb kooli ja kodu tiheda koostöö vajadus, et ühiste pingutustega kasvatada noortest selliste veendumuste, vaadete, tunnete, kogemuste ja harjumustega inimesi, kes suudavad edukalt lahendada kommunismi ülesehitamise suuri ajaloolisi ülesandeid.

Kooli ja kodu koostöös kuulub juhtiv koht koolile. Ühiste kasvatuslike eesmärkide taotlemisel peab kool olema juhtivaks ja algatavaks pooleks. Edukama õppe-kasvatustöö huvides on Tartu X Seitsmeklassiline Kool taotlenud võimalikult suuremat ühtsust kodu ja kooli vahel, kasutades selleks nõukogude pedagoogika poolt soovitatud kõige mitmekesisemaid töövorme ja pedagoogilises kirjanduses avaldatud paremate koolide kogemusi.

Esimese sideme kooli ja käesoleval sügisel esmakordselt kooli tulevate laste perekondade vahel lõime juba kevadel. Koos lastevanemate komiteega organiseerisime maikuus laste kultuurihommiku, millest kutsusime osa võtma meie kooli mikrorajoonis elunevad seitsme aastaseks saavad lapsed koos nende vanematega. Lastehommiku kava oli koostatud nii, et külalisel said teatava ülevaate esimese klassi õpilaste õppe- ja klassivälisest tööst, tutvusid kooliruumidega, istusid koolipingis, vaatasid diafilmi koos vastava vestlusega ja õppisid tundma oma tulevase õpetajaid, mistõttu neil tekkis juba varakult huvi kooli vastu. Osavõtt sellest, meie kooli uudsest üritusest oli rohkearvuline ja rahuldus nii lapsi kui lapsevanemaid täielikult.

Järgnevalt külastasid klassijuhatajad veel enne õppetöö algust enamiku õpilaste kodusid. Sel teel said nad esialgse pildi oma tulevaste õpilaste elukondlikest tingimustest ja vestluses vanematega tutvusid nad ka laste tervisliku seisundi, nende iseloomu, kalduyuste ja huvidega, nende suhtumisega vanematesse jne. Ühtlasi konsulteerisid klassijuhatajad lastevanemaid pedagoogilistes küsimustes, soovitasid pidevalt huvi tunda laste õpingute vastu, võimaldada lastele alaline omaette koht koduseks õppimiseks, kontrollida võimalust mööda, kas lapsed täidavad kodused ülesanded, rääkida laste juuresolekul koolist ja õpetajatest vajaliku lugupidamisega jne. Selliselt külastavad klassijuhatajad õpilaste kodusid aasta jooksul kõikides klassides. Kooli direksioon nõuab, et klassijuhatajad käiksid iga õpilase kodus vähemalt kaks korda õppeaasta jooksul. Muidugi, vastavalt vajadusele tuleb mõnede õpilaste kodusid külastada märksa sagedamini.

Meie kooli kogemuste najal võib öelda, et kohene reageerimine mõne õpilase distsipliinirikumisele kodu külastamisega mõjub distsiplineerivalt kogu klassile. Nii näiteks sai õpetaja Marvet endale juhatada nõrga distsipliiniga klassi, kuid ta lõi mõne kuuga tiheda kontakti iga õpilase vanematega, reageeris koheselt igale puudusele õpilaste õppeedukuse ja käitumise puhul ning saavutas kõige selle tulemusena oma klassis eeskujuliku distsipliini.

Parimateks klassijuhatajateks, kes juba oma kasvatustöö plaanides püstitavad konkreetsed ülesanded tööks lastevanematega, kes sagedamini ja paremini teostavad individuaalset tööd lastevanematega, on seltsimehed Beiman, Kink, Marran ja Elemaa.

Selles töös osutas koolile hinnatavat abi lastevanemate komitee, kes kontrollis lastevanemate abiga õpilaste koduse ajajaotuse vastavust koolis kehtestatud õpilaste päevarežiimile. Kontrolli tulemusena avastasid lastevanemate komitee liikmed kõrvalekaldumisi päevarežiimist ning tegid selles osas klassijuhatajatele ning lastevanematele omad ettepanekud.

Need klassijuhatajad, kelle klassis on pioneriealisi õpilasi, on pööranud suurt tähelepanu lastevanemate ettevalmistamisele nende laste astumise puhul pioneeride ridadesse. Nii näiteks selgitasid õpetajad Rander, Beiman ja S. Einer vanematele, milline suur kasvatustähtsus on lapse astumisel pioneeriorganisatsiooni. Nad soovitasid vanematel toetada last ses suhtes, suhtuda austusega sellesse, et laps õpib pioneeritöötuse teksti, et ta loeb lasteajalehte „Säde“ ja raamatuid pioneeriorganisatsiooni elust. Nad soovitasid lastevanematel luua lapse pioneeriks astumise päeval ka kodus pidulik olukord, õnnitleda last sel puhul ja teha talle isegi kingitus.

Meil on saanud tavaks, et pärast kohtumist lapsevanemaga teevad klassijuhatajad vestluse tulemuste kohta vastavasse vihikusse märkmed, et hiljem oleks kergem kontrollida, kuidas lastevanemad täidavad klassijuhataja poolt antud juhendeid ja soovitusi. Neid sissekirjutusi kasutavad klassijuhatajad ja kooli direksioon materjalidena nii lastevanemate koosolekutel kui ka lastevanemate konsulteerimiseks.

Vastavalt üldisele õppe-kasvatustöö plaanile korraldame oma koolis igal õppeveerandil lastevanemate koosolekuid klasside kaupa ja kaks korda aastas kogu kooli lastevanemate üldkoosoleku. Nendel koosolekutel tutvustame lastevanemaid partei ja valitsuse otsustega kommunistliku kasvatuse küsimustes, Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Tartu Linna TSN Haridusosakonna korraldustega ning nendest tulenevate ülesannetega, mis seisavad kooli ees ja mille täitmiseks on vajalik kodu abi.

Mõned aastad tagasi oli meil osavõtt lastevanemate koosolekute suhteliselt väikesearvuline. Seda põhjustasid puudused koosolekute ettevalmistamisel ja läbiviimisel. Hakkasime koosolekuid tõsisemalt ette valmistama; nõudsimme esinejatelt sisukaid ja rohkete elavate näidetega illustreeritud ettekandeid, mitmekesisemas päevakorda ning teatasime koosoleku ajast lastevanematele kirjalikult umbes nädal enne koosolekut. Liiga varane, samuti ka liiga hiline teatamine põhjustab osavõtjate arvu vähenemist. Koosolekute elustamiseks oleme organiseerinud lastevanemate jaoks huvitavaid näitusi õpilaste vihikutest, päevikutest, endavalmistatud õppevahenditest, esimese klassi õpilase õppetavetest ja õppevarustusest, samuti pedagoogilisest kirjandusest,

pidades silmas, et väljapanekud näitusel hõlmaksid võimalikult mitmekesiselt nii tööd õppetunnis kui ka klassivälisist tööd.

Tulles nüüd koosolekule, tutvub lapsevanem väljapanekutega juba enne koosoleku algust ja kuuleb vastava õpetaja seletusi, omandades seega ülevaate nii oma lapse kui ka teiste laste tööd. Kõige selle tulemusena tekib lastevanemal rida küsimusi ja seisukohti, mis avalduvad koosoleku käigus elavate sõnavõttudena.

Lastevanemate huvi koosolekute vastu on aidanud tõsta ka enne koosolekut pakutavad laste isetegevuslikud ettekanded.

Praegu on meie koolis seetõttu lastevanemate osavõtt koosolekutest ja lektooriumidest küllalt rohkearvuline, mis tõendab, et lastevanemad on väga huvitatud õppe-kasvatustöö küsimustest, et nad tahavad kooli kõigiti abistada.

Suureks abiliseks meie kooli pedagoogilisele kollektiivile on olnud lastevanemate komitee ja seda eriti kahel viimasel aastal.

Lastevanemate komitee on arutanud niisuguseid küsimusi, nagu: komitee ja allkomisjonide tööplaanide kinnitamine, riiklike pühade tähistamine, abi vajavate õpilaste materiaalne toetamine, lastevanemate komitee isetegevusõhtute organiseerimine komitee rahalise fondi loomise eesmärgil, õpilaste toitlustamine, allkomisjonide tööaruannete ärakuulamine, rahalise toetuse määramine premeerimisteks ja ekskursioonideks, kooliaia abistamine, valmistumine uueks õppeaastaks, eksamiteks jpt.

Tähtis osa lastevanemate komitee töös on täita õppe-kasvatustöö komisjonil. Möödunud õppeaasta algul ei olnud komisjoni töö rahuldav, sest ta ei leidnud endale vastavat kohta õppe-kasvatustöö abistamisel. Pärast komisjoni aruande ärakuulamist lastevanemate komitee koosolekul ja komisjoni organisatsioonilist tugevdamist töö paranes. Komisjoni liikmed seltsimehed Parv, Elemaa, Tari ja lastevanemad-aktivistid seltsimehed Pae, Muuga, Nurk jt. abistasid süstemaatiliselt õppetöös mahajäävaid õpilasi. Komisjoni liikmed külastasid puudunud õpilaste kodusid, aitasid koosolekute ja lektooriumide ajaks näitusi korraldada, organiseerisid pimedal ajal lastevanematest valve õpilaste käitumise jälgimiseks ja tõmbasid lastevanemaid aktiivsele osavõtule mitmesugustest ühiskondlik-poliitilistest üritustest. Komisjon organiseeris koolis õppimistoa I—IV klassi õpilastele, kus lapsevanemad pidasid valvet. Eksamite perioodiks organiseeriti lastevanemate poolt selline tuba ka vanematele õpilastele, kellel puudusid kodus õppimiseks vajalikud tingimused.

Kultuurmassilise töö komisjon organiseeris pedagoogilise sisuga diafilmide näitamist koos juurdekuuluva vestlusega lastevanemate lektooriumi töö raamides. Ka idee organiseerida loenguid lastevanematele koos diafilmide näitamisega sai alguse kultuurmassilise töö komisjonist. Sama komisjon abistas kooli juures töötavaid ringe töökavas ettenähtud ürituste teostamisel.

Aktiivselt ja viljakalt tegutses möödunud õppeaastal ka lastevanemate komitee sanitaar-majanduskomisjon. Märkimisväärse üritusena viidi läbi õpilaste toitlustamise olukorra parandamine. Komisjon tutvus põhjalikult õpilaste toitlustamisküsimustega ja võttis tarvitusele rea abinõusid olukorra parandamiseks. Selle tulemusena hakati koolis nendele õpilastele, kes ei tarvitanud sooje einet, andma sooja teed.

Ka paranes tunduvalt koolis valmistatavate einete kvaliteet ja menüü muutus mitmekesisemaks, kusjuures lastevanemad käisid iga päev vastava graafiku kohaselt köögipersonali abistamas eine valmistamisel ja lauakatmisel. Toitlustamiskulude miinimumini viimise eesmärgil leidis komisjon hulk võimalusi produktide hankimiseks võimalikult odavamini.

Suurt initsiatiivi ilmutasid lastevanemad komitee rahalise fondi loomisel. Sel eesmärgil organiseeriti peoõhtuid ja kontserte „Vanemuise“ artistide ja lastevanemate-isetegevuslaste osavõtul. Rahalise fondi loomine võimaldas komiteel anda materiaalset abi neile, kes seda vajasisid, esmajoones Isamaasõja invaliidide ja hitlerlaste poolt mõrvatute lastele, samuti täiendada kooli köögi inventari, toetada õpilaste ekskursioone, premeerida eesrindlikke õpilasi, muretseda kooli lavale eesriie ja teha muid hädavajalikke kulutusi.

Tartu X Seitsmeklassilise Kooli lastevanemad on andnud ja annavad ka edaspidi oma koolile tõhusat abi õppe-kasvatustöö küsimuste lahendamisel. Tuleb siinkohal eriti märkida komitee esimehe seltsimees Petlemma, samuti komitee liikmete seltsimeeste Saimre, Sõmera, Tari, Toomi, Raiemaa ning lastevanemate-aktivistide seltsimeeste Nurga, Muuga jt. suurt tööd oma ühiskondlike ülesannete täitmisel, hoolimata raskustest ja ajakulust.

Meie kogemused näitavad, et kõige aktiivsemalt ja tulemusrikkamalt töötavad koduperenaised, kellel näib olevat rohkem võimalusi kooli heaks aega kulutada kui tööl käivatel lastevanematel. Mis puutub aga komitee või kooli poolt lastevanematele antavate ühekordsete ülesannete täitmisse, siis pole me senini kohanud ainsatki juhtu, kus lapsevanem oleks keeldunud.

Ei ole lapsevanemat, kes ei teeks kõike temast olenevat oma lapse heaks, selle kooli heaks, kus ta laps õpib. Meie, pedagoogide ülesanne on lastevanemate abi õigesti ja maksimaalselt ära kasutada õppekasvatustöö taseme tõstmisel. Pidagem meeles, et nõukogude kooli üheks ülesandeks on laste kasvatamine nende vanemate kasvatamise kaudu, mis aitab koolil hoopis edukamalt täita meie noorsoo kommunistliku kasvatuse üllaid ja vastutusrikkaid ülesandeid.

Ameerika rassism ja kool.

A. PISKUNOV,

pedagoogikateaduste kandidaat.

Pärast Teise maailmasõja lõppu asusid Ameerika Ühendriikide monopolistlikud ringkonnad avalikult rahvusvahelise imperialistliku reaktsoonileeri etteotsa ning püüavad oma ülevõimu kehtestada kogu maailmas.

Oma maailmavalitsemise pretensioonide õigustamiseks rakendatakse Ühendriikides mitmesuguseid rassistlikke „teooriaid“ inimrasside mitte-üheväärsusest.

Tuleb rõhutada, et rassism pole Ameerika Ühendriikides uus nähtus. See oli levinenud juba XVIII sajandil, kui Ameerika orjapidajad, toetudes rassiteooriale, tõestasid neegrite eksploateerimise ja indiaanlaste füüsilise hävitamise seaduslikkust.

XIX sajandi lõpul, kui Ameerika Ühendriigid tõusid oma majandusliku arengu taseme poolest maailmas esikohale, hakkasid rassistlikud teooriad teenima monopolistide huve. „Värviliste“ ja anglosaksi rassi mittekuuluvate valgete alaväärtuslikkuse ideed hakati kasutama selleks, et avada Ühendriikidele tee agressiooniks.

Rassistlikud teooriad tõestavad, et üksikute rahvaste kultuurilise arengu taseme määrajaks olevat mingisugused muutumatud bioloogilised omadused, mis antakse edasi pärilikkuse teel ega olene ühiskondlik-majanduslikest elutingimustest.

Ameerika rassistid lähtuvad Weismanni, Mendeli ja Morgani ebateaduslikust teooriast kromosoomide kui pärilikkuse kandjate kohta, mis väidab, et kõik organismi põhiomadused pesitsevat geenides, s. o. üliväikestes osakestes, mis asuvad suguraku tuuma kromosoomides. Igal inimesel olevat erinevad geenid, mida antakse muutumatult edasi pärilikkuse teel ja mis määravat igasse rassi kuuluvate inimeste kõlbelised ja vaimsed omadused.

Selle „õpetuse“ pooldaja, reaktsooniline psühholoog E. Thorndike arvab, et on olemas mingisugused „teadvuse geenid“, mis polevat muudetavad ei elutingimuste ega kasvatusesega. Thorndike räägib ühes oma loengus, et intellekti muutused sõltuvat 80% ulatuses päritud gee-

nidest, 17% ulatuses kasvatusesest ja 3% ulatuses kõrvalmõjudest. Niisugune hinnang pärilikkuse osatähtsusele viib paljud ameerika kodanlikud pedagoogid avalikule rassismile. Ühes artiklis teatab Thorndike avameelselt, et „ühtede õpilaste suurem edu võrreldes teistega on seletatav kõrgemate sünnipäraste annetega või kuuluvusega valgesse, aga mitte värvilisse rassi“.

Ameerika reaktioonärid rakendavad kõik jõupingutused selleks, et tõestada anglosakside kujutletavat üleolekut kõigist teistest rahvastest, nende hulgas ka valgesse rassi kuuluvatest rahvastest. Anglosaksid olevat parimate inimlike omadustega, teistele rahvastele ja rassidele olevat omased ainult pahed.

Rassismi levitamisel etendab tähtsat osa kaasaja ameerika kool. Reaktsooniliste ringkondade esindajad on hirmul, et lapsed võivad õpetajailt teada saada teiste rahvaste kultuurilistest saavutustest ja hakata suhtuma neisse lugupidamisega. Ameerika reaktsooniline pedagoog Wilson kuulutas avalikult ühes oma kirjutises, et kool peab hoolitsema selle eest, et õpilastel ei tekiks sõbralikke tundeid teiste rahvaste suhtes. Wilson õpetab, et tuleb igati rõhutada ja esile tõsta teiste rahvaste kõige halvemaid iseloomujooni. See annab ameerika lastele võimaluse tunda endi „üleolekut“.

Ameerika koolis just selles suunas tööd tehaksegi. „Ameerika Kooli Administraatorite Koondise Aastaraamat“ tunnistab avalikult, et Ameerika Ühendriikide koolid kasvatavad aegadeid rassistide ja natsionaliste.

Õige suur protsent Ameerika Ühendriikide elanikest, eriti edelapoolses osas, on mehhiklased. Ameerika rassistid kasutavad kõiki vahendeid selleks, et halvustada mehhiko rahvast. Nad kujutavad mehhiklasi „laiskadena ja vastutus-tundetuina, kes pole võimelised õppima, ja üldse madalamate olenditena“.

Eriti ägedalt laimavad ameerika rassistid neegreid.

Neegreid metsikult eksploateerides, neid kõige algelisemastki haridusest ilma

jättes süüdistasid ameerika reaktionärid neid „kultuurile mittevastuvõtlikkuses“.

Neegrite rassilise diskrimineerimise õigustamiseks lähevad ameerika professorid-rassistid ilmse absurduseni: nad tõendavad, nagu tunneksid neegrid ise endid madalamate olevustena, võrreldes valgetega, ja seepärast toimuvat valgete eraldamine neegritest viimaste huvides. Üks niisuguseid professoreid-rassiste G. Ehyser kirjutab: „Isegi siis, kui neegrid tunnustatakse ametlikult võrdselt valgetega, jääb neegritel püsima alateadlik kalduvus tunda end madalamasse gruppi kuuluvatena. See toob endaga kaasa massiliselt neuroosi, mis rikub neegrite isiksuse“.

Kaks teist „professorit“, A. Cardiner ja L. Owey, toovad oma raamatus „Rõhumise jälg“ suure hulga neegrite iseloomustusi, millega püüavad tõestada, et kõik neegrid loevad endid ise mittetäisväärtuslikeks inimesteks ja tunnevad endid kõige paremini neegrite keskel, eriti Harlemis, s. o. neegrite gettos New Yorgis. Nii püüavad ameerika professorid-rassistid põhjendada ja õigustada neegrite häbistavat eraldamist valgetest.

Vene füsioloogia isa I. M. Setšenov väitis oma raamatus „Peaaju refleksid“, mis on kirjutatud umbes sada aastat tagasi, järgmist: „⁹⁹⁹/₁₀₀₀ psüühilise olemuse iseloomust annab kasvatus ja ainult ¹/₁₀₀₀ oleneb individuaalsusest... Targa neegri, laplase ja baškiiri euroopalik kasvatus euroopalikus ühiskonnas teeb nad inimesteks, kes erinevad haruldaselt vähe haritud eurooplastest.“

Ajaloolise materialismi poolt on rassistlikud teooriad lõplikult kummutatud. On tõestatud, et rass ei määra ka kõige väiksemalgi määral inimeste teadvust ja käitumist.

Ameerika reaktsioonilistel ringkondadel pole vajagi tõelist teadust, millele on vaja rassismi kui ideoloogilist „põhjust“ agressiivse välispoliitika ajamiseks ja Ameerika Ühendriikides elunevate mitteanglosakside rõhumise poliitika õigustamiseks.

1868. aastal võeti vastu Ameerika konstitutsiooni 14. parandus, mis kehtestas formaalselt kõigi kodanike võrdsuse, välja arvatud indiaanlased. Kuid seda võrdsust tunnustatakse ainult paberil. Endiselt kehtib neegrite suhtes hulk mitmesuguseid kitsendusi, kusjuures need kitsendused on kinnitatud kohalike seadustega ja lülitatud isegi osariikide konstitutsioonidesse.

Eriti iseloomulikud on faktid, mis tuuakse ameerika teadlase-kommunisti G. Apteker'i teoses „Ameerika Ühendriikide rassistlikud seadused“. Nii näiteks räägi-

takse Birminghami linna (Alabama osariik) munitsipalteedi määruses, et valgete ja neegrite ühine kaardi-, täringu- ja doominomäng on seadusvastane. Süüdlasi, kes seda määrust rikuvad, karistatakse vanglaga kuni 6 kuud või rahatrahviga 100 dollari ulatuses.

Atlanta linnas (Georgia osariik) on seadusega keelatud neegritest juuksuritel töötada valgetele naistele määratud juuksuriäris. Samas linnas on keelatud ka neegrite matmine valgetele määratud kalmistule.

Ameerika Ühendriikide pealinnas läksid võimud veel kaugemale: Washingtonis on seadusega keelatud matta... neegritele kuuluvaid koeri valgete koeretele määratud surnuaiale.

„Vaba“ Ameerika 30 osariigis on keelatud abielud neegrite ja valgete vahel; süüdlaseks loetakse ka vaimulikud, kes niisugustel puhkudel laulatamistalituse sooritavad. Lõuna-Carolina osariigis karistatakse sellise „kuritöö“ sooritanud vaimulikke 12-kuulise vangistusega.

Ühendriikide lõunapoolses osas on neegritel rongides erivagunid, erivõrastemajad, -haiglad, -vangikambrid jne. Lõuna-Carolinas jõudsid kaasaja orjapidajad selleni, et keelasid neegritel üheaegselt valgetega minna mööda treppi või läheneda aknale. Nende „seaduste“ rikkumise puhul peksid jänkid neegreid metsikult ja heitsid neid vanglasse.

Erakordselt ulatuslik on Ameerika Ühendriikides neegrite segregatsioon hariduse alal. See on ette nähtud 21 osariigi ja Columbia föderaalse ringkonna seadustes. Valgete ja neegrite laste ühist õpetamist loetakse siin raskeks kuriteoseks, mis toob kaasa kohtuliku karistuse. Kolmes osariigis, Delaware'is, Mississipis ja Põhja-Carolinas, on neegritele määratud koolide kõrval veel erikoolid Ameerika indiaanlaste lastele.

Kui 21 osariigi seadused nõuavad neegrite lastele erikoolide loomist, siis ei tähenda see veel kaugeltki seda, et ülejäänud osariikides neegrite lapsed õpiksid koos valgetega. Tuleb silmas pidades, et põhja-osariikides elunevad miljonid neegrid on aetud linnades urgastesse. Neegrite gettod on elanikega äärmiselt üleasustatud. On küllalt, kui mainida, et siin tõuseb elanike tihedus kuni 100 000 inimeseni 1 ruutmilil. Loomulikult teevad linnas niisuguste rajoonide koolid ainult neegreid. Nii esineb neegrite isolatsioon hariduse alal tegelikult ka neis osariikides, kus see pole otseselt seaduses ette nähtud.

Ameerika kodanlikud pedagoogid kinnitavad silmakirjalikult, et Ameerika Ühendriikides olevat kõikidel „võrdsed võimalused haridusele“. Selle väite vale-

likkus selgub esimesel kokkupuutel Ameerika tegelikkusega. Isegi valgete lastele määratud koolid on ühiskonna mitmesugustele klassidele erinevad. Koolidel, mis on määratud kaubanduslike ja finantsiliste ringkondade esindajate lastele, on oma spetsiaalselt ehitatud majad, suurepärase sisustus ja kvalifitseeritud õpetajate kaader. Töötajate laste koolides pole midagi sellist. On küllalt, kui mainida, et assigneeringud massikoolidele ei küüni ühe protsendinigi riigi eelarve üldsummast.

Kui Ameerika valgete töötajate lastele määratud koolid elavad üle väljapääsmatu kriisi, siis neegrite koolid on täiesti kohutavas olukorras.

Ametlikel andmel kulutatakse sõja-järgses Ameerikas ühe neegrist õpilase kohta 82% vähem kui ühe valge õpilase kohta.

Lõuna-Carolina osariigis oli 1947/48. õppeaastal neegrite ja valgete hariduskulude vahe 13 miljonit dollarit; 1952/53. õppeaastal oli see vahe juba ligi 15 miljonit dollarit.

Ka õppetöö korraldus on neegritele ja valgetele kuuluvais koolides erinev. Üldiselt on Ameerika Ühendriikides kehtiv 9-kuine õppeaeg, kuid neegrite koolides lühendatakse seda aega poole võrra ja harilikult ei kesta see üle 4 kuu. Lõuna-osariikide koolides ei määra õppeaasta pikkust tegelikult haridusosakonnad, vaid kohalikud plantaatorid, kelle põldudel töötab kogu elanikkond, nii täiskasvanud kui lapsed. Nende plantaatorite korraldusel katkestavad koolid oma töö kogu põllutööde ajaks ja alustavad uuesti oma tööd alles siis, kui põllutööd on lõpetatud.

Määratu enamik neegrite maakoolidest koosnevad ainult ühest toast, kus õpivad ühe õpetaja juhtimisel kuue kuni kaheksa klassi õpilased. Mississipi osariigis pole näiteks 1500 neegrite koolil omaette ruume; need on leidnud endile varjupaiga mahajäetud majades, kirikute keldrites, kuurides jm. Isegi Bolivari ringkonnas, mis on üks kõige rikkamaid, on ainult 1/4 neegrite koolidel enam-vähem korralikud ruumid, kuna ülejäänud 3/4 töötavad garaažides, tallides, lautades.

Madisoni ringkonnas tuleb neegrite lastel koolis käia 10 miili kauguselt, kuna lähemal puuduvad koolid. Samal põhjusel sõidavad siin neegrite lapsed sagedasti 40 miili taha kooli, kuigi valgete lastele määratud koolid on lähedal.

Suurtes linnades on neegrite koolid eranditult niisama täis tuubitud kui maalgi.

Ameerika Ühendriikide pealinnas Washingtonis loetakse kuni 250 000 neegrist elanikku. Neegrite koolid on siin äärmis-

selt ülekoormatud, kuid valgetele määratud koolid on sagedasti poollühjad. Jutt on muidugi valgete koolidest aristokraatide rajoonides, töölislastele määratud koolid on aga niisama ülekoormatud kui neegrite koolidki.

Ameerika Ühendriikide Kommunistliku Partei häälekandja ajakiri „Worker“ näitab, et Washingtonis Lääne Keskkoolis on ainult 623 õpilast, aga kool mahutab 1269 õpilast; Wilsoni Keskkoolis õpib 1192 õpilast, kuigi seal võiks õppida 1858 õpilast. Mis puutub neegrite koolidesse, siis tuleb siin iga õpilaskoha kohta kaks õpilast.

Neegrite koolide materiaalne olukord linnades erineb vähe neegrite koolide olukorrast maal. Ajaleht „Daily Worker“ teatab, et linnades suur osa õpilastest-neegritest pole varustatud õpikutega. Et õpilastel oleks mingisugunegi materjal koduseks õppimiseks, tuleb õpetajatel oma tundides läbivõetud materjal konspektidena paljundada.

Neegrite kooli ei varustata isegi kõige vajalikumate õppevahenditega. Iseloomustav on ühe neegrite kooli lugu. See kool oli valgete kooliks ja anti üle neegritele. Uleandmisel veeti sealt ära kogu õppevarustus ja raamatukogu, vaatamata sellele, et koolil, kuhu valged läksid, oli kõike seda juba küllalt. Neegrite kooli administratsioonil ei jäänud muud üle, kui korjata neid õpikuid, mis valgete kool oli ära visanud. Muidugi olid need õpikud määrdunud, lõhutud ja paljud neist täiesti vananenud.

Avaliku diskrimineerimise alla satuvad ka neegrid-õpetajad. Lõuna-osariikides on õpilaste norm ühe õpetaja kohta valgete ja neegrite koolides erinev. Tegelikult tuleb iga neegrist õpetaja kohta 60 ja rohkem õpilast. Tänu sellele hoiavad lõuna-osariikide valitsused neegrite koolide arvel kokku kuni 20 000 koosseisulist õpetajakohta.

Ka neegritest õpetajate töötasu on tunduvalt madalam kui valgetel õpetajatel. Pärast Teist maailmasõda on see vahe keskmiselt 44 protsenti.

Neegrite koolidele ei jätku õpetajaid, ka pole nende kvalifikatsioon harilikult küllaldane. Neegritel on väga vähe pedagoogilisi õppeasutusi, kuid valgetele määratud õppeasutustesse neegreid ei lasta. Seetõttu on neegrite algkoolides õpetajail endil sagedasti ainult algkooli haridus. Isegi neegrite keskkoolides leiame sagedasti õpetajaid, kes on lõpetanud ainult sama keskkooli.

Ameerika professor Rose, keda saab vaevalt neegrite kaitsjaks pidada, kirjutab oma raamatus „Neeger Ameerikas“, et lõuna-osariikide neegrite koolides töötavad viletsa tasu eest halva ettevalmis-

tusega neegrid-õpetajad, kes õpetavad vaeste perekondade lapsi poollagunenud ühetoalistes koolides. Nendel õpetajatel tuleb täita kõik kohustused koolis, alates kooli juhatamisest ja lõpetades ruumide koristamisega.

Ameerika Ühendriikide lõunapoolse osa plantaatorite suhtumine neegrite koolidesse on samasugune nagu see oli orjuse ajal. Siin vaadatakse neegrite haridusele kui vahendile valmistada ette osavaid teenijaid ja töölisi, kes jäävad orja seisukorda.

Piirates kõigiti neegrite haridust, püüavad plantaatorid ja monopolistid sisendada valgetele töölisele mõtet, et haritud neegrid muutuvad neile kardetavaiks võistlejaiks.

Nagu eespool märgitud, võimaldab neegrite koolide suhtes teostatav poliitika Ameerika valitsusel „kokku hoida“ tohutuid summasid. Kuid kõige peamine seisab selles, et valged plantaatorid ja töösturid kardavad neegrite haridusest nende teadlikkuse tõusu.

Lõuna-osariikide valgete lastele määratud koolides erineb õppetöö ka oma sisult teravalt neegrite koolide õppe-
lõõst. Juba mainitud raamatus „Neeger Ameerikas“ tunnistab professor Rose, et lõuna-osariikides on neegrite koolide õppeprogrammidest välja jäetud ühiskondlik-majandusliku iseloomuga õppeained. Isegi valgete ja neegrite koolides kasutatakse õpikuid on siin erinevad, eriti neis õppeainetes, mis puutuvad ühiskonnateaduste valdkonda. Kui valged õpilased õpivad Ameerika Ühendriikide konstitutsiooni ja riiklikku korraldust, siis neegrite koolides õpetatakse selle asemel õppeainet, mille nimetuseks on „Iseloomu kasvatamine“. See „õppeaine“ juurutab sõnakuulmisvõime, propageerib elu halbade külgedega leppimist, seega püüab neegrites kasvatada kõiki neid jooni, mis iseloomustavad „head“ (lõuna-osariikide plantaatorite seisukohalt) neegrit.

Äärmiselt rasked materiaalsed tingimused neegrite koolides, puudus kooliruumidest, õppevahenditest ja õpetajatest on põhjuseks, miks suur protsent neegritest on kirjaoskamatud või vähese kirjaoskusega.

Ametlikel andmel jõuavad neegrite algkooli esimesse klassi astunud igast sajast lapsest seitsmenda klassini ainult 26 last. Ulejäanud 74 last on sunnitud koolist varem lahkuma, et endale ülalpidamist teenida. Keskkooli jõuab sellest sajast õpilasest ainult 5 õpilast.

Kõrgem haridus on neegritele peaaegu täiesti kättesaamatu. On küllalt, kui mainida, et enne Teist maailmasõda igast tuhandest neegrist õppisid kõrgemas

koolis ainult 12 inimest. 1942. aastal, kui neegrite diskrimineerimine sõja tõttu oli veidi nõrgem, lõpetasid mittesegeeritud kolledži 155 inimest, aga spetsiaalse neegrite kolledži — 3651 inimest. Ja seda 15-miljonilise neegritest elanikkonna juures!

Kõrgema hariduse saanud neegrid ei saa enamikel juhtumil oma erialal töötada ja seda just rassilise diskrimineerimise tõttu.

Kuid vaatamata igasugusele rassilisele piiramisele, on neegrite esindajad omandanud silmapaistva koha eesrindlike teadlaste, kirjanike ja kultuuritegelaste hulgas. Ameerika artistide, nagu näiteks Paul Robesoni ja Mariani Andersoni nimed on tuntud koogu maailmas. Kirjanik ja teadlane William Dubois on suurimaid Ameerika Ühendriikide ajaloolasi ja arim spetsialist Ameerika neegritest elanikkonna ajaloos alal. Teadlane-pedagoog Doxie A. Wilkerson on ületamatu asjatundja neegrite hariduse alal. Ameerika „demokraatiat“ paljastavad Wilkersoni teosed on Ameerika Ühendriikides 1953. aastast peale keelu all. Kirjanikud Langston Hews, J. H. Clark, Angelo Herndon ja paljud teised võitlevad juba hulk aastaid terrori ja rassilise diskriminatsiooni vastu ning paljastavad oma teostes lõuna-osariikide kaasaja orjapidajate metsikut moraali.

Ameerika päriselanikud — indiaanlased kuuluvad diskrimineerimisele samuti kui neegridki. Olles oma maadelt ära aetud, elavad indiaanlased spetsiaalsetes reservaatides, viljatutes kõrbedes või poolkõrbedes. Indiaanlaste reservaadid kujutavad endast koonduslaagreid, mis on määratud inimeste pikaldaseks väljasuretamiseks; need on paigutatud sellistesse kohtadesse, kus pole võimalik põlluharimisega tegeleda.

Föderaalvalitsuse juures on vormiliselt isegi spetsiaalne osakond, kelle ülesandeks on indiaanlaste majandusliku heaolu, tervise ja hariduse eest „hoolitsemine“. Selle „hoolitsuse“ tulemused on silmaga nähtavad: ühest miljonist indiaanlasest on järele jäänud alla 400 tuhande.

Ametlikult on Ameerika seadustes „ette nähtud indiaanlaste intellektuaalne ja füüsiline arendamine ning nende viimine tsiviliseeritud eluviisile“. Kuidas sellega tegelikult on, seda näitab navaho hõim, kes Uus-Mehhiko osariigis oma reservaadis pikkamööda välja sureb.

Indiaanlasi 1864. aastal siia ümber asustades lubas Ameerika valitsus avada neile koolid ja anda iga 30 õpilase kohta ühe õpetaja. Sellest on möödunud ligi 100 aastat, kuid Ameerika valitsejad on oma lubaduse unustanud. Nad arves-

tavad, et läheb liiga kalliks ehitada körbesse koolimaju, varustada neid veega ja asutada lastele internaatide (navahod elavad rändkarjakasvatatena). Indiaanlaste selle hõimu 55 tuhandest inimesest on 44 tuhat täiesti kirjaoskamatud. Valitsuse ametnikud reservaatides valivad välja üksikud indiaanlaste lapsed ja saadavad nad õppima Ameerika koolidesse, kus nad saavad erilise ettevalmistuse. Seda tehakse selleks, et nad „haritud“ indiaanlastena oma hõimu juurde tagasi pöördudes oleksid Ameerika poliitika ja laostunud kodanliku kultuuri propageerijateks.

Ameerika Ühendriikides ei lange diskrimineerimise alla üksnes neegrid, indiaanlased ja mehhiklased. See laieneb ka hiinlastele, jaapanlastele, slaavlastele ja Lõuna-Euroopa emigrantidele. Kõiki neid loetakse „teisejärgulisteks“ inimesteks võrreldes anglosaksi päritoluga „sajaprotsendiliste“ ameeriklastega.

Ameerika Ühendriikide koolides osutatakse kõigile mitteameeriklastest õpilastele „erilist tähelepanu“: neile püütakse kõigi abinõudega sisendada põlgust kõige vastu, mis pole ameerikalik, tahetakse hävitada neis kõik rahvuslik ja kasvatada neist kurikuulsa „ameerika elulaadi“ kummardajaid.

Tüütav rassiteooria jutlustamine, kõikide Ameerika Ühendriikides elunevate vähemusrahvuste diskrimineerimine, neegrile ja indiaanlaste segregatsioon on see, mis iseloomustab tänapäeva Ameerika valitsevate ringkondade rahvuspoliitikat.

Kuid vaatamata reaktsiooni märatsemisele tugeneb Ameerika Ühendriikide laialdastes töörahva hulkades iga päevaga demokraatlik liikumine rahu ja demokraatia eest kogu maailmas.

Võitlust Ameerika Ühendriikide fašiseerimise vastu ning rassismi ja rassilise diskrimineerimise vastu juhivad Ameerika Ühendriikide Kommunistlik Partei. Seda võitlust peavad progressiivsed ametiühingud ja teised ühiskondlikud organisatsioonid.

Ameerika progressiivsed ajalehed ja ajakirjad paljastavad imperialismi rassistlikku ideoloogiat ja kaitsevad rõhutatud rahvaste õigusi. Rahvastevahelise sõpruse ideed propageerivad oma teostes paremad ameerika kirjanikud, nagu H. Fast, A. Saxton, L. Hews ja teised.

Kõik Ameerika Ühendriikide rõhutatud rahvad võitlevad oma vabaduse eest. Neegrile hulgas tugeneb vabadusvõitlus eriti pärast Teist maailmasõda, kui miljonid neegrid-patrioidid pöördusid tagasi kodumaale.

Kõik eesrindlikud inimesed Ameerikas

nõuavad neegrivastase terrori lõpetamist, segregatsiooni keelamist ja neegrile kõigi kodanikuõiguste andmist, kaasa arvatud valgetega võrdne õigus haridusele.

Ameerika Ühendriikide monopolistlikud ringkonnad kardavad kõige rohkem valgete ja mustade töötajate ühinemist. Viimastel aastatel muutub Wall Streeti toetusel aktiivsemaks Ku-klux-clan, kes asutab oma osakondi ka koolidesse ja äsistab valgeid õpilasi neegrile ühise õppimise vastu.

Kuid kõik reaktsiooni rünnakud ei suuda hirmutada Ameerika rahvaid ning võitlus rassismi ja rassilise diskrimineerimise vastu suureneb. Seda tõendavad Ameerika progressiivses ajakirjanduses toodud andmed. 1952. aasta jaanuaris nõudsid 84 neegrist lastevanemat Cairo linnas (Illinoisi osariik), et nende lapsed neegrile täistuubitud koolidest viidaks valgetele määratud kooli.

See nõudmine oli täiesti seaduslik, sest Illinoisi osariigi seadused ei näe ette neegrile segregatsiooni. Vastuseks sellele lasksid kuklusklaanlased õhku ühe silmapaistva neegrist ühiskonnategelase maja, kahe teise, neegrile-lastevanemate nõudmist toetava ameti-isiku maja seinad aga lasti kuulidega sõelapõhjaks. Politsei keeldus sooritatud kuritegu juurdlemast ja areteeris selle asemel 9 inimest kohalikust neegrile ühiskondlikust organisatsioonist. Kuid siiski tulid neegrid sellest võitlusest välja võitjain. Nad saavutasid seda, et 13 nende last võeti valgetele määratud kooli. Sellest ajast peale hakati Cairo linna koolides teostama valgete ja neegrile laste ühist õpetamist.

Ameerika kõikides osariikides areneb liikumine neegrile kodanikuõiguste andmise eest. Seda ei suuda takistada mingisugune reaktsionääride propaganda, sest Ameerika rõhutatud vähemusrahvusi toetab kogu progressiivne inimkond, kes mõistab, et rassism ja šovinism on lahutamatu seotud uue maailmasõja ettevalmistamisega ning teenivad ameerika monopolistide püüdlusi kogu maailma rahvaste orjastamiseks.

Kõigi kapitalistlike maade töötajad veenduvad Nõukogude Liidu ja rahvademokraatia maade eeskujude najal, et tõeline rahvuslik uuestisünd on võimalik ainult pärast ekspluataatorlike klasside kukutamist, kui võim on rahva enda käes. Sellepärast liitub võitlus rassilise diskrimineerimise vastu Ameerika Ühendriikides ja teistes kapitalistlikes maades üldise võitlusega tõelise demokraatia eest kogu maailmas, võitlusega rahvastevaheliste sõbralike sidemete tugevdamise eest.

Ei õpik ega käsiraamat.

U. TOPMANN,

Tallinna Lastemuusikakooli õppejõud.

Kui 1950. a. ilmusid trükist „Laulik II“ (III ja IV klassile) ja „Laulik III“ (V, VI ja VII klassile), olid koolide lauluõpetajad rõõmsad, sest hulga aastate kestel oli neil raskusi lastele sobivate laulude leidmisega. 1951. a. sügisel ilmus trükist ka „Laulik I“ (I ja II klassile). Muidugi olid ilmunud laulikud õpetajatele abiks, kuid õige varsti, juba nende ilmumise esimesel õppepööras tulid ilmsiks ka laulikute tõsised puudused. Selgus, et laulikuis leidus siiski vähe lastele sobiva hääleulatusega laule, kusjuures hulk laule olid igavad, viisilt ilmetud.

Laulikute otstarbekat kasutamist niisugasti laulude õpetamisel kui ka noodiõpetuse alal raskendas asjaolu, et õpilastele kasutamiseks mõeldud lauluõpikutesse olid trükitud ka ainult õpetajale vajalikud klaverisaated. Viisi noodirea all leidsid ainult ühe salmi sõnad, kuid kogu laulu tekst oli trükitud eraldi, sageli ka järgnevale leheküljele. See asjaolu raskendas laulude õppimist. Seetõttu tekkis lauluõpetajail juba siis küsimus: kas laulikud on mõeldud lastele õpikuna või õpetajaile käsiraamatuna? Kui laulikud olid mõeldud õpilastele õpikuna, siis ei saa pidada meetoodiliselt õigustatuks klaverisaadete lisamist õpikusse, sest saated segavad õpilast noodikirjas orienteerumisel, teevad õpiku asjatult mahukaks ja kalliks. Kui aga laulikud olid mõeldud õpetajaile meetoodilise käsiraamatuna, siis tekib küsimus, miks ei olnud trükitud kõikide klaverisaadet vajavate laulude saatenoodid ja miks laulikud ei sisaldanud kõike seda, mida programm ette näeb.

Laulikutes II ja III toodud materjal noodiõpetuse alalt oli küll õpetajaile abiks aine käsitlemisel, kuid õpilastele mitte küllaldaselt arusaadav. Näiteks on III või IV klassi õpilasel siiski raske aru saada väljendustest, nagu: ürgne aeg, taktilöömine on laulu takide ajaline ühtlustamine, terviklik rütmivorm jpt.

1953. a. suvel analüüsisid lauluõpetajate kursusest osavõtnud kogenud õpe-

tajad laulikute seniseid väljaandeid ning leidsid, et need ei rahulda tegelikke vajadusi lauluõpikuna õpilastele ega ka käsiraamatuna õpetajatele. Kursusest osavõtjate põhjendatud arvamused protokolliti, kusjuures kursuste juhatajale sm. A. Pajupuule, kes on ühtlasi nimetatud laulikute toimetaja, tehti ülesandeks informeerida sellest Eesti NSV Haridusministeeriumi. Laulikute uued väljaanded näitavad, et Eesti NSV Haridusministeerium ei ole kahjuks sugugi arvestanud kogenud õpetajate põhjendatud seisukohti.

Nagu teada, ilmusid käesolevaks õppeaastaks laulikute I ja III kordustrukid mõningate täiendustega laulude valikus, kusjuures „Laulik II“ uuest väljaandest on 36 endist laulu välja jäetud ja 39 uut laulu juurde lisatud.

Laulude valiku osalist muutmist võib pidada õnnestunuks nii sõnade sisu kui ka meloodia ilmekuse seisukohalt, kuid viiside ulatus on sageli ikkagi veel vastavas eas lastele liiga suur.

Lauluõpetajate kogemused on näidanud, et näiteks II klassi õpilaste tegelikult kasutatavat hääleulatust võib keskmiselt arvestada helide esimese oktaavi re ja teise oktaavi do piires, s. t. 5 täis- tooni ulatuses, teise õppeaasta lõpul äärmisel juhul 6 täis- tooni, oktaavi ulatuses, kui ei taheta kahjustada laste arenevast häälelundi. Samad andmed laste hääleulatuse kohta leiame erialasest meetoodilisest kirjandusest (vt. näit. „Методика преподавания пения в школе, Изд. Академии Педагогических Наук РСФСР, Москва, 1952, стр. 272—273).

Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt väljaantud „Algkooli programmid 1954/55. õppeaastaks“ näevad ette I klassi õpilaste hääleulatuse „kinnistamist“ (proarendamist) ulatuses do¹—re², s. o. 7 täis- tooni. Nimetatud ulatus on jõukohane küll muusikaliselt arenenumatele lastele, kuid üldise keskmise hääleulatuseks võib 8-aastaselt lapsel arvestada vaid 5 täis- tooni.

„Laulik I“ on aga kuni 5 tooni ulatusega laule 80-st ainult 35, kuna ülejäänutest enamik on 6- ja 7-toonilise ulatusega. Kolmel laulul on ulatus isegi 8½ tooni: Z. Levina „Talvine koolilaul“ (väikse okt. *si*-bemollist teise okt. *mi*-bemollini), E. Arro „Metsatöö-brigaadi laul“ (do¹ — fa²) ja M. Starokadomski „Lõbusad matkajad“ (väikse okt. *si*-bemollist teise okt. *mi*-bemollini). Laulikus leidub ka laule, mis viisi keerukuse tõttu ei ole I ja II klassi lastele jõukohased.

Tuleb silmas pidada, et kuulmisteravus areneb kõigepealt helistikulisel baasil, antud helistiku puhaste kooskõlade baasil, kuna helistiku kõrvalastmetesse ja altereeritud kooskõladesse kuuluvate helide tabamine meloodias teeb I ja II klassi õpilasele raskusi, eriti kui need helid meloodias tuleb haarata hüppeliselt.

Ka laulude rütmid on siin sageli keerukad ja konarlikud, eriti siis, kui pikale silbile satub lühike noot (näit. kuueteistkümnendiknoot), aga eelnevale lühikele silbile — punkteeritud kaheksandiknoot (vt. näiteks lk. 42, 4. takt). Neid rütmielemente on aga I või II klassi lapsele raske selgeks teha, sest noodiõpetuses käsitletakse sel astmel põhjendatult ainult kahe-, ühe- ja poolelöögilist nooti (pool-, veerand- ja kaheksandiknoot).

Selliseid laule, mis ülaltoodud metoodiliste nõuete tõttu ei sobi 8- ja 9-aastastele lastele, leidub „Laulik I“ suur hulk. Mainime neist siin järgmisi: M. Starokadomski „Peolaul“ (raske viis ja rütm); V. Vitlini „Jalavägi“ (hüppeline viis ja altereeritud helid); V. Solovjov-Sedoi „Piirivalvurid“ (viis hüppeline, rütm ei vasta teksti rütmile); A. Aleksandrovi „Lendurid“ (viisi rütm on vastuolus teksti rütmiga); eesti rahvaviis „Olen mina väikene mehekene“ (viis ja viisi all olev tekst ei vasta lk-l 51 toodud sama rahvalaulu tekstile: „vaat', vaat', luuli, vaat', lullii“); V. Viru „Meie Mall“ (tekst ja viis huvitavad, kuid viis hüppeline ja rütmiliselt raske, sobiks „Laulik III“); L. Tautsi „Sookuivatajate laul“ (viis ja rütm raske I, II klassile); G. Ernesaksa „Tema pole väike“ (rütmipilt kirju, võrreldes tekstiga asjatuid punkteeringuid — esineb koguni kolmekümnekahendiknoot); E. Arro „Metsatöö-brigaadi laul“ (rütmilt raske viis); gruusia rahvaviis „Hällilaul“ (segatakt tekitab raskusi heli õigel väljapidamisel).

Korrigeerida tuleks V. Tormise seatud rahvalaulu „Kevadpidu“ (helistik poole tooni võrra kõrgemale, mille puhul noodi kirjapilt oleks lihtsam ja laul kõlaks säravamana).

Ka „Laulik II“ leidub laule, mille viisid on selles eas lastele liiga ulatuslikud — 7 kuni 8 tooni, nagu näiteks laulud lk-del 15, 27, 99, 104, 125, 128 ja 130.

Vaevalt leidub III ja IV klassi õpilaste hulgas neid, kes suudaksid puhtalt laulda väikese oktaavi *la*, kuid „Laulik II“ leidub rida laule, mille teine hääli ulatub nimetatud helini (lk-del 113, 121, 153, 160, 161, 166, 176 ning lk-l 125 — koguni *sol-diees*). Noodiõpetuse osas on lauliku uues väljaandes vääratus: lk-l 205 loeme: „Näiteks eelnevas stügislaulus võib kergesti...“, kuid vastavat näidislaulu raamatus ei leidu. Samuti ei leidu laulikus lk-l 194 nimetatud näidislaulu „Kõige tublim“.

Milleks on laulikusse paigutatud trükitehniliselt madala kvaliteediga värvipildid ja sageli pealegi nii, et pilt segab viisi ja sõnade jälgimist (näit. lk-l 96/97), jääb arusaamatuks.

„Laulikus III“ toodud laulude ulatus vastab selles eas õpilaste võimetele.

Niihästi eelmise kui ka käesoleva õppeaasta programmides on noodiõpetus ette nähtud I klassist alates, kuid „Laulik I“ uues trükis puudub vastav õppematerjal. Et laulikuid kasutatakse õpikutena, peaks neis leiduma õppematerjali kõigi programmides ettenähtud küsimuste kohta, nagu näiteks pilte instrumentidest, kuulsate heliloojate portreed koos lühidate andmetega nende elust ja loomingust, samuti peatükid intervallidest ja muusikavormidest.

Ülaltoodud kriitilistest märkustest peaks järgnema, et praegusel kujul ei suuda laulikud rahuldada õpikute ega metoodilisele käsiraamatule esitatavaid nõudeid, mis pärast taoliste „adressaadita“ väljaannete uuesti trükkimine on täiesti põhjendamata.

Õigupoolest vajavad vabariigi üldhariduslikud koolid niihästi kohaseid lauluõpikuid kui ka vastavat käsiraamatut õpetajaile. Pole vähematki kahtlust, et kogenud lauluõpetajad koos meie vabariigi muusikaliste õppeasutuste õppejõududega on suutelised koostama nii õpikuid kui käsiraamatu.

Tuleb loota, et Eesti NSV Haridusministeerium võtab arvesse kogenud lauluõpetajate põhjendatud arvamusi ja astub viivitamatult praktilisi samme nõuete kohaste lauluõpikute, ent samuti nõuete kohase metoodilise käsiraamatu koostamiseks. Kui selle vajaliku ülesande lahendamiseks ei viivitata, siis peaksid uued lauluõpikud, ent ka vastav metoodiline käsiraamat jõudma koolidesse juba eelolevaks, 1955/56. õppeaastaks.

UUT PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri «Советская педагогика»
nr. 6, 1954.

Juhtkirjas käsitletakse pedagoogiliste ja õpetajate instituutide pedagoogika kateedrite teadusliku töö küsimusi. Et meie vabariigis pole senini organiseeritud pedagoogilist uurimisasutust, lasub eriline vastutus pedagoogiliste küsimuste uurimise alal Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedril, Tallinna Pedagoogilisel Instituudil ja Tartu Õpetajate Instituudil. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateeder ja Tartu Õpetajate Instituut on ilmutanud mõningat aktiivsust sidemete loomisel koolidega, kuid Tallinna Pedagoogilise Instituudi suhtes pole sellest midagi kuulda.

Ühtlasi on ka selge, et Eesti NSV Haridusministeerium pole senini sõrmeги liigutanud, et pedagoogiliste õppeasutuste uurimistööd hoogustada ja koordineerida. Ometi on vabariigi koolide töös palju küsimusi, niihästi õppe- kui ka kasvatustöö alalt, mis vajaksid igakülgset uurimist. Eesti NSV Haridusministeeriumi kohuseks on aktuaalseid küsimusi üles tõsta ja taotleda, et pedagoogilised õppeasutused asuksid nende uurimisele, sest tegelikele koolipõllul töötajale on teadlaste abi hädasti vaja.

Õppe- ja kasvatustöö teooria ning praktika alalt köidab lugeja tähelepanu eelkõige pedagoogikateaduste kandidaadi J. Sarovi kirjutis, kus käsitletakse klassivälise töö sisteemi tehnika alal polütehnilise õppetöö ülesannete valguses. Autor piiritleb lähemalt küsimusi, mis peaksid kuuluma «Osavate käte», füüsika ja tehnika ringide ülesannete hulka.

Kasvatustöö küsimused üldse, sealhulgas eriti kollektiivi kasvatamise küsimused peavad olema praegu koolide ja haridusorganite tähelepanu keskpunktiks. Kuidas organiseerida kollektiive III ja IV klassis, sellest kirjutab pedagoogikateaduste kandidaat A. Sbojeva.

Õpilaste ülekoormamise vältimine,

nende töövõime tõstmine on koolide ja haridusorganite alalisi ülesandeid. Mis nõuetele peaks vastama õppekasvatustöö korraldus, et mainitud eesmäärke edukalt taotleda, seda selgitab pedagoogikateaduste kandidaat M. Rjabtsev oma artiklis «Õpilaste töövõime tõstmise teedest», mille tõlge leidub meie ajakirja käesolevas numbris.

Viimasel ajal on meetodika kui teadus sagedase arutlemise objektiks. Pole kahtlust, et põhjalik selgus selles küsimuses tuleb tegelikule õppekasvatustööle suuresti kasuks. Kõnesoleva küsimuse selgitamisele ongi pühendatud pedagoogikateaduste kandidaadi P. Kotšergini vastav artikkel.

Head illustratsioonid õpikuis on suure õpetusliku ja kasvatusliku väärtusega. Mis nõudeid peaksid illustratsioonid rahuldama, seda küsimust valgustab prof. A. Zilberštein rohkearvulise faktilise materjali najal.

Psühholoogia alalt on ajakirja käesolevas numbris kaks kirjutist. Esimeses neist käsitletakse I. P. Pavlovi õpetuse valguses mõningaid küsimusi aistingute psühholoogia alalt, teises — laste kõne arenemise kohta. Mõlemad kirjutised on teretulnud igale pedagoogile.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo rubriigis käsitletakse kõigepealt nõukogude võimu esimesi samme koolide alal. Teises kirjutises antakse ülevaade N. Bunakovi, väljapaistva vene pedagoogi tegevusest ning pedagoogilistest vaadetest.

Pedagoogilise hariduse alal peatutakse kõigepealt mõnedel puudustel, mis esinevad pedagoogiliste instituutide pedagoogika ajaloo programmides, ja tehakse konkreetseid ettepanekuid programmi, ent ka vastavate loengute parendamiseks.

Sama rubriigi teises kirjutises näidatakse Minski Pedagoogilise Instituudi kogemuste najal, kui suur tähtsus on pedagoogilise sisuga harjutustel üliõpilaste ettevalmistuse tõhustamiseks.

Välismaa kooliolude rub-

riigis antakse üksikasjaline ülevaade Poola Rahvavabariigi koolisüsteemist.

Peale selle on ajakirja selles numbris kriitika ja bibliograafia osa, kus retsenseeritakse N. Konstantinovi ja V. Struminski teose «Очерки по истории начального образования в России» teist, 1953. a. väljaannet, analüüsitakse ajakirja «Семья и школа» kaht aastakäiku (1952 ja 1953) ning antakse ülevaade psühholoogia ajaloo teemadel kaitstud väitekirjadest.

Ajakirja lõpul on kroonika rubriik, kus tutvustatakse lugejaid pedagoogiliste instituutide füüsika-matemaatika kateedrite õppejõudude ülevenemaalise nõupidamise ja pedagoogiliste koolide direktorite ning õppejõudude nõupidamise tööga ja antakse ülevaade metoodilisest kirjandusest, mille Vene NFSV Haridusministeerium kavatses lähema kahe-kolme aasta jooksul välja anda.

Ajakiri «Народное образование» nr. 8, 1954.

Juhtkirjas «Enam tähelepanu kasvatustööle» rõhutatakse õigustatult kasvatustöö erakordset tähtsust nõukogude kooli ees seisvate ülesannete täitmisel.

Artiklis «Üleliiduline põllumajandusnäitus ja kool» peatatakse koolide väljapanekutel ja osutatakse ühtlasi õigesti, et näitusel esindatud eesrindlike koolide väärtuslikke kogemusi uurivad ja populariseerivad kohalikud haridusorganid väga puudulikult. See etteheide käib täies ulatuses ka meie vabariigi haridusorganite kohta.

Rahvahariduse organiseerimise rubriigis juhitakse kõigepealt tähelepanu vajadusele tõhustada maa-koolide õppe- ja materiaalsel baasil, kasutades selleks otstarbekohaselt olemasolevaid võimalusi. Pole kahtlust, et see ülesanne on väga aktuaalne ka meie vabariigis, nõudes koolidelt ja haridusorganitelt tõsist tööd.

Sügisel korraldavad väga paljud Nõukogudema koolid näitusi, mis peegeldavad kooliaias tehtud tööd ja saavutatud tulemusi. Sageli tehakse seda ka rajooni põllumajandusnäituse raamides. Artiklis «Koolide põllumajandusnäitused» valgustatakse seda küsimust mitmete Kirovi oblasti koolide kogemuste najal.

Meie vabariigi koolide põllumajandusnäituste kogemused kõnelevad sellest, et need näitused kajastavad sageli päris ulatuslikult küll saake, kuid väga puudulikult seda õppe- ja kasvatustööd, mis nende saakide saamisel tehti. On pikemata selge, et koolide põllumajandusnäitustel ei tohi õpilaste saavutuste agronoomiline külg pedagoogilist külge varju jätta.

Koolide õppe-kasvatustöö juhtimine haridusorganite poolt on suure riikliku tähtsusega ülesanne. Ajakirja käesolevas numbris käsitletakse seda küsimust Kurski Oblasti Haridusosakonna kogemuste najal.

Koolikohustuse täieliku täitmise kindlustamisele on suunatud koolide ja haridusorganite pingutused. Kuidas peaksid töötama koolide inspektorid kõnealuse küsimuse lahendamisel, sellest kirjutab O. Sardin, Jakuudi Riikliku Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja.

Uusi ülesandeid joonestamise õpetamisel käsitleb Vene NFSV Haridusministeeriumi metoodik-konsultant A. Hlestov.

Koolielu rubriigis tutvustatakse lugejaid eelkõige Sverdlovski I Keskkooli kogemustega teadliku distsipliini kasvatamisel.

Voroneži oblasti Zemljanski kooli direktor A. Artamonov käsitleb oma kooli kogemustele toetudes õpilaste ettevalmistamist elule, praktilisele tegevusele.

Selle rubriigi kolmandas kirjutes tutvub lugeja Primorje krai Skotovodski rajooni ühe keskkooli tööga õpilaste ideelis-poliitilisel ja esteetilisel kasvatamisel.

Komsomoli- ja pioneeri-töö küsimuste osas käsitletakse tegelike töökogemuste najal õpilaste ettevalmistamist pioneeriorganisatsiooni astumiseks.

Rahvademokraatia maade kooliolude rubriigis antakse ülevaade Rumeenia Rahvavabariigi suurtest edusammudest rahvahariduse alal.

Ajakirja lõpul on kroonika rubriik. Siin tutvustatakse lugejaid Vene NFSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekuga, kus arutati Krasnodari krai Peredovski Lastekodu tublit tööd, ja antakse ülevaade Primorje kraisi korraldatud teaduslik-praktilisest konverentsist matemaatika ja vene keele õpetamise küsimustes.

11 НОЯ 1954

SISUKORD

Juhtkiri. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 37. aastapäev	579
J. Kahk. N. G. Tšernõševski pedagoogina	584
M. Rjabtsev. Õpilaste töövõime tõstmise teedest	591
A. Tõldsepp. Õpilaste ettevalmistamisest pioneeriorganisatsiooni astumiseks	602
O. Rünk. Projektsiooniliikidest ja kujutam sviisidest	607
K. Vedler. Seletava lugemise meetodi rakendamise ajaloo õpetamisel	616
R. Roos. Õlgtõid käsitöö õpetamisel	623
J. Kotsar. Kodu ja kooli koostöö kogemusi	629
A. Piskunov. Ameerika rassism ja kool	633
U. Topmann. Ei õpik ega käsiraamat	638
Uut pedagoogilist kirjandust	640

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. XXXVII годовщина Великой Октябрьской социалистической революции	579
Ю. Какк. Н. Г. Чернышевский как педагог	584
М. Рябцев. О путях повышения работоспособности учащихся	591
А. Тылдсепп. О подготовке учащихся к вступлению в пионерскую организацию	602
О. Рюнк. О видах проекции и изображения	607
К. Ведлер. О применении метода объяснительного чтения в преподавании истории	616
Р. Роос. Работы из соломы при преподавании рукоделия	623
Ю. Котсар. Опыт по сотрудничеству школы с семьей	629
А. Пискунов. Американский расизм и школа	633
У. Топмани. Ни учебник, ни пособие	638
..... Новая педагогическая литература	640

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

Toimetaja aj. kt. L. Hallop.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. IX 1954. Trükkimisele antud 15. X 1954. Trükiarv 3630. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 6,28. MB-17939. Tellimise nr. 1710. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

«Ньюкогуде коол» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



msu

184 13281-

I9765

10)

Rbl. 5.—