

Nõukogude

KOOL

7

-9

1961

Библиотека
Академии Наук
СССР

I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIX AASTAKAIK

NR. 7

IUULI

1961

KAKSKÜMMEND ÜKS SAAVUTUSROHKET AASTAT

21. juulil pühitseb Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik oma kahekümne esimest aastapäeva. See on vabariigi töötajate suur pidupäev, sest 1940. aasta 21. juuli tähistab uue, sotsialismi ehitamise ajastu algust eesti rahva elus. Sellega algas rahvamajanduse ja kultuuri hiiglaslik aremine, uue, helge elu ehitamine.

Eesti rahva vabanemise päevast kodanluse võimu alt on möödunud kõigest 21 aastat, kuid neid aastaid ei saa võrrelda ühegi varasema perioodiga eesti rahva elus. Need on olnud tormilise ümberkujundamise ja hoogsa edasilikumise aastad. Nõukogude Liidu rahvaste sõbrallikus peres ja vennasrahvaste omakasupüüdmatu abiga on eesti töötav rahvas saavutanud kõigil elualadel enneolematut edu.

Valmistudes väärikalt vastu võtma NLKP XXII kongressi, tähistab meie vabariik oma 21. aastapäeva sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu olukorras. Vabariigi töötajad elavad suure poliitilise tõusu õhkkonnas, mille on esile kutsunud kommunismi laiahaardelise ehitamise grandioosne plaan ja edusammud selle täitmisel. Koos vennasvabariikide töötajatega rajab eesti rahvas teed kommunismile.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon likvideeris Venemaal kapitalistide ja mõisnike võimu. Kehtestati sotsialistlik riigikord. Ka eesti rahvas vabanes koos teiste Venemaa rahvastega rahvuslikust ja poliitilisest rõhumisest. Eesti rahvas sai esmakordselt oma sajaditepikkuse ajaloo vältel võimaluse omariikluse küsimuse lahendamiseks, oma edaspidise majandusliku ja kultuurilise arengu määramiseks.

Muidugi ei võinud see meeldida eesti kodanlusele ja ta asus kõigi vahenditega

nõukogude võimu likvideerimisele Eestis. Kaotanud rahva toetuse, otsis kodanlus oma klassivõimu taastamise taotlustes tuge revolutsiooni vaenlastelt — inglise, ameerika ja prantsuse imperialistidelt ning vene valgekaartlastelt.

Mõistes, et eesti kodanluse võimu juurde upitamine töötab vastutasuna rikkalikke kasumeid Eesti maavarade riisumise ja töörahva ekspluateerimise näol, andsid välismaa imperialistid talle kõikvõimalikku majanduslikku, sõjalist ja poliitilist abi. Selle varal õnnestuski kodanlusel eesti töörahva võim maha suruda.

Haaranud võimu imperialistlike suurriikide toetusel, jäi eesti kodanlus nende kuulekaks ripatsiks ja sõltlaseks oma kuuluseta elu lõpuni. Eesti loodusrikkusi ja rahva varasid käsutasid välismaised perekemehed, kelle kukrutesse voolasid töötajate teenitud miljonid. Formaalselt iseseisev kodanlik Eesti oli tegelikult mässitud rahandusliku ja diplomaatilise sõltuvuse võrkudesse. Tööstuses võimutuses väliskapital. Nii kuulus väliskapitalile 80% põlevkivi kaevandamisest ja põlevkivikeemiatööstusest, kogu tsemenditööstus, 98% tselluloositööstusest ja 75% masinaehitusest. Tööstustoodangu maht langes ega suutnud saavutada isegi majandusliku konjunktuuri kõrgeastalt 1913. a. taset. Paljud senised elujõulised suurtööstused aga laostusid, sest nende toodangut ei vajanud Lääne-Euroopa. Järele jäid ainult Läänele odavat toormaterjali ja poolfabrikaate tootvad pisikäitised. Kodanlik Eesti oli muutunud imperialistlike suurriikide agraarseks tooraine allikaks.

Tööstuse laostumine tõi kaasa kroonilise tööpuuduse. Tuhanded töötajad jäid vab-

rikute ja tehaste värvate taha, nende perekonnad aga virelesid vaesuses ja viletsuses.

Parem polnud olukord ka põllumajanduses. Kodanliku maaseaduse elluviimine arvestas eelkõige võimulepääsenud kodanluse ja kulakute huve, kelles valitsus nägi oma peamist tuge võitluses töötava rahva vastu. Talurahva enamiku — sulaste, maatameeste, kehvikute ja keskmike — elulised huvid jäid rahuldamata. 1939. aasta põllumajandusloenduse andmeil ei olnud kaugelt rohkem kui sajalt tuhandel maatöötajal kas üldse maad või siis oli neil maalapp (1—5 ha), mis ei suutnud kindlustada nende perekondi ei tööga ega sissetulekuga. Maata või vähesemaaga (kuni 10 ha) majapidamisi oli kodanliku riigi lõppaastail 41% majapidamiste üldarvust. Ränk võlakoozem, mis lasus talurahva õlgadel, suurenes aastast aastasse, mistõttu paljud talud läksid oksjonihäämri alla.

Kodanliku diktatuuri aastaid Eestis iseloomustab ka hariduselu ja rahvusliku kultuuri allakäik. Kodanlus rakendas laialdasi abinõusid hariduse piiramiseks. Suleti koole ja klassikomplekte, eriti tunduv oli see keskkoolide osas. Kesk- ja kõrgemates koolides oli kõrge õppemaks, mida pidevalt suurendati. Õppemaks keskkoolides ulatus 1934. aastal keskmiselt 60 kroonini aastas, erakeskkoolides aga koguni 70—90 kroonini. Õppemaks Tartu Ülikoolis tõusis aga esialgselt 50 kroonilt 1939. aastaks 150 kroonile.

Takistuseks ühest kooliastmest teise üleminekul oli õppeprogrammide kooskõlastamatus. See pahe süvenes eriti pärast 1934. a. koolireformi, millega likvideeriti tühtluskool. Nüüd oli hoopis raske pääseda algkoolist keskkooli.

Halb olukord oli kooliruumidega. 30% koolimajadest olid kõlbmatud. Et lahendada ruumide küsimust, oleks tulnud olemasolevatele juurde ehitada maal 51% ja linnades 47% uusi koolihooneid. Kuid uute koolihoonete ehitamist takistas alati summade puudumine. Internaatide maakoolide juures oli vähe, elamistingimused neis aga viletsad. Pooltes internaatides ei olnud ühistohtlustamist, kahel kolmandikul puudusid pesemisruumid jne. Halbade tingimuste tõttu loobusid paljud koolikohustuslikud lapsed kooliskäimisest.

Need ja veel mitmed teised tegurid tõkestasid proletarlaste lastel hariduse saamist. Kui siinjuures arvestada veel majanduselu langusest tulenevat rahva elujärje madalat taset, eriti majanduskriiside perioodil, siis on pikemata selge, et haridus muutus töörahva lastele üha kättesaamatumaks. Kesk- ja kõrgema hariduse omandamine oli aga muudetud kodanlike kihtide privileegiks. Ainult väga vähestel

töötava rahva lastel, kel oli õnnestunud omandada suure vaevaga keskhariidus, läks korda jätkata õpinguid kõrgemas koolis.

Ükskõik millist eluala me kodanlikus Eestis ka vaatlaksime, kõikjal puutub silma tagasimineku ja kängumine. Töötav rahvas ägas raske maksukoorma all, tema töövaev aga voolas kodu- ja välismaiste rõhujate taskusse.

Üha suureneva puuduse ja viletsuse olukorras aktiveeris rõhutud klasside võitlus kurnajate vastu. Võitluse innustajaks ja organiseerijaks oli põranda all tegutsenud Eestimaa Kommunistlik Partei. Töötav rahvas ootas parajat aega, et oma turjalt minema raputada kodanlikud saama-mehed. Ja see oodatud päev saabuski.

1940. aastaks kujunesid Eestis ja teistes Balti riikides soodsad tingimused fašistlike režiimide kukutamiseks. Omavahel sõidivad imperialistlikud rühmitused ei saanud anda eesti kodanlusele sõjalist abi, nagu nad andsid aastail 1918—1920. Terava revolutsioonilise kriisi momendil seisis kodanlus üksipäini eesti töölikklassi vastas. Reaktsioonilise kodanliku valitsuse püüded siduda Eesti fašistliku Saksamaa sõjavankri külge olid viinud nii kaugemale, et kõik eesti rahva progressiivsed jõud ühinesid fašistliku režiimi vastu. Kui Nõukogude Liit esitas Eesti kodanlikule valitsusele noodi, kus paljastati teda vastastikuse abistamise pakti sõnamurdlikkus rikkumises, siis sundisid rahvahulgad oma riikmeelse võimsa protestiga 1940. a. juunikuul reaktsioonilise valitsuse võimult lahkuma. Võimule tuli tõeliselt demokraatlik rahvalitsus.

Uus valitsus asus rahva demokraatlike õiguste taastamisele, andis EK(b) Parteile õiguse legaalseks tegutsemiseks, viis läbi uue Riigivolikogu valimised.

Uus riigivolikogu võttiski oma esimesel kokkutulekul 21.—23. juulini vastu ajaloolised otsused, mille kohaselt Eesti asus nõukogulikule teele. 21. juulil kuulutas Riigivolikogu Eesti nõukogude vabariigiks, 22. juulil avaldati maadekreet, mis tunnistas maa kogu rahva omandiks. 23. juulil otsustati suurtööstuse ja panganduse nationaliseerimine. Samal korral võttis Riigivolikogu vastu otsuse esineda NSV Liidu Ülemnõukogule sooviavaldusega, et Eesti NSV võetaks vastu NSV Liitu. Selle eesti rahva soovi rahuldada NSV Liidu Ülemnõukogu 6. augustil: Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik võeti võrdõigusliku liikmena vastu NSV Liidu koosseisu.

Sotsialistliku korra kehtestamine Eestis ja Eesti NSV astumine Nõukogude Liidu koosseisu vabastasid töörahva kodanluse ja imperialismi ikkest, viletsusest ja tööpuudusest, avasid piiramatud võimalused rahva materiaalsete ja vaimsete jõudude



õitsenguks ning andsid Eestile tõelise suveräänsuse, mis on tagatud NSV Liidu Konstitutsiooniga. Vaba eesti rahvas taastas sõdamillikud sõprussidemed kõigi Nõukogude rahvastega, eeskätt suure vene rahvaga, kellega teda seovad liised sõprussidemed. Käsilähes kõigi vennasrahvastega astus eesti rahvas avarale majanduslikule ja kultuurilisele õitsengu teele — sotsialismiteele.

Kohe pärast nõukogude võimu kehtestamist 1940. aastal asus eesti rahvas suure hoo ja innuga ehitama sotsialismi. Igal elualal toimus suur edasimineku. Kuid ülesehitus- ja organiseerimistöö sai kesta vaevalt ühe aasta. Algas Suur Isamaasõda. Eesti NSV territoorium okupeeriti ajutiselt fašistlike anastajate poolt, mis tekitas meie majandusele ja kultuurielule suurt kahju. Okupatsioon tõi endaga kaasa tohutuid purustusi ja rahvamajanduse laostumise.

Pärast Eesti NSV vabastamist fašistlikust okupatsioonist hakkas eesti rahvas vennasrahvaste abiga parandama sõjahaavu ja üles ehitama sotsialismi veelgi suurema energiaga. Endisest poolkoloniaalsest Eestist sai lühikese ajaga tugev industriaalne vabariik, kes on tööstuse arengus mõõda jõudnud mitte ainult reast kapitalistlikest riikidest, vaid jõudnud ka liiduvabariikide hulgas esirinda. Võrreldes 1940. aastaga on vabariigi tööstuse kogutoodang tõusnud 11-kordseks. Toodangu hulgal on ühe elaniku kohta on Eesti NSV teiste liiduvabariikide seas ühel esikohtadest. Põhjalikult on muutunud tööstuse struktuur. Kui kodanlikus Eestis olid tööstuse põhilisteks harudeks kerge- ja toiduainetetööstus, siis käesoleval ajal on meie vabariigis peamisteks rasketööstuse harud. Hoogsal sammul arenevad masinaehitus ja keemiatööstus. Elektrienergia tootmises ühe elaniku kohta jõuab Eesti NSV lähematel aastatel ühele esikohtadest maailmas. Siinjuures olgu märgitud, et 1965. aastal toodetakse Eesti NSV-s ühe elaniku kohta umbes poolteist korda rohkem elektrienergiat kui praegu kõige arenenumas kapitalistlikus riigis — Ameerika Ühendriikides.

Suured revolutsioonilised muudatused on toimunud ka maal. Talurahvas on kindlalt asunud V. I. Lenini poolt kätkendatud kolhoositeele, mis on toonud eesti külla jõuka ja kultuurse elu. Endiste üksiktalupidajate maalappide asemel lauvad nüüd kolhoosipõllud. Hobu- ja käsitsitöö on asendunud masinatöõga. Kunagi varem pole meie taluraha kasutuses olnud nii palju võimsaid masinaid kui praegu. Pole kaugel aeg, millal kõik põllumajandustööd täielikult mehhaniseeritakse.

Ükskõik millise rahvamajandusharu me võtaksime, kõikjal näeme tohutut arengut,

mis jätkub peatumatu hooga. Majanduse üldine tõus on taganud rahva ainelise heaolu ja kultuuritaseme järjekindla tõusu. Meil on see, mis alles 21 aastat tagasi näis töönimesele täitumatu unistusena, saanud tavaliseks ja endastmõistetavaks. Meie lapsed saavad üldise tasuta hariduse niihästi keskkoolides ja tehnikumides kui ka kõrgemates õppeasutustes, kusjuures tehnikumides ja kõrgemates õppeasutustes makstakse õpilastele ja üliõpilastele stipendiumi. Meil kehtivad sotsiaalkindlustus, puhkus töötasu säilitamisega, tasuta arstiabi ja täielik tööga kindlustatus. Riik hoolitseb elamute, lasteaedade ja sõime, haiglate, koolide, kultuuriasutuste jne. ulatusliku ehitamise eest. Suure tähtsusega rahva ainelise heaolu edasisele parandamisele on asjaolu, et tõsteti madalalpalgaliste tööliste ja teenistujate töötasu ning suurendati vanaduspensione. NSV Liidu Ülemnõukogu viiendal istungjärgul võeti vastu äärmiselt tähtsad otsused, mis näevad ette töölistelt ja teenistujatelt võetavate maksude kaotamise ning kõigi tööliste ja teenistujate üleviimise lühendatud tööpäevale ilma töötasu vähendamata.

Rahvamajanduse suured edusammud ja rahvahulkade heaolu järjekindel tõus meie vabariigis on loonud eeldused ja soodsad tingimused kultuuri ja rahvahariduse toimiliseks arenguks. Meil kehtib ühtluskool ja koolikohustus hõlmab lapsi 7.—16. eluaastani. Koolimajade ulatusliku ehitamise tulemusena on tihenunud koolide ja keskeriõppeasutuste võrk. Koolide juurde on loodud internaadid, üha laialdasemalt organiseeritakse koolides õpilastele tasuta sooja toidu andmist jne. Praegu on Eesti NSV üheks kõrgema haridustasemega vabariigiks Nõukogude Liidus, rääkimata sellest, et kõige arenenumad kapitalistlikud maad on meist kaugemale maha jäänud.

Rahvahariduse tormilist tõusu Nõukogude Eestis näitab õpilaste arvu järjekindel kasv kõigis kooliastmes. Üldhariduslike koolide õpilaste arv on suurenenud nõukogude võimu aastate jooksul 61 000 inimese võrra. Keskeriõppeasutuste õpilaste arv on kasvanud ligikaudu kaheksakordseks, võrreldes kodanliku Eesti lõpuajaga, üliõpilaste arv on aga kolmekordistunud. Seejuures märkimisväärne, et meie vabariigis õpib praegu kõrgemates koolides 104 üliõpilast iga 10 000 elaniku kohta, samal ajal kui Ameerika Ühendriikides on see arv 81, Prantsusmaal 37, Soomes 35, Saksa Föderatiivses Vabariigis 27.

Keskhariduse omandamine on meil tublisti avardunud. Kodanliku võimu lõpul oli Eestis ainult 48 täielikku keskkooli, kuid 1960/61. õppeaastal oli meil juba 145 üldhariduslikku keskkooli. Keskkooli vanemate klasside õpilaste arv on suurenenud kuuekordseks. Siinjuures on rõõ-

mustav märkida, et eriti jõudsalt on kasvanud maakeskkoolide ja nendes õppivate laste arv. Kui kodanlikus Eestis 1933/34. õppeaastal oli kõigest 4 maakeskkooli, siis Nõukogude Eestis on maal 41 keskkooli. 109-st kaheksaklassilisest koolist asuvad 87 maal. Nõukogude võimu aastail on mitmekordistunud töölis- ja maanoorte koolide arv, kus töötajad võivad omandada hariduse tõi kõrval. Kui 1940/41. õppeaastal oli Eesti NSV-s ainult 1300 töölisnoorest õpilast, siis 1960/61. õppeaastal töötas meil 56 töölisnoorte ja 25 maanoorte kooli, kus õppis kokku 13 804 töötavat noort. Vabariigis on 3 kaugõppe-keskkooli, kus jätkab oma haridusteed 4427 inimest. Tehnikumide ja kõrgemate õppeasutuste õhtused ning kaugõppeosakonnad omavad suurt tähtsust kõrgema või kesk-erihariduse kättesaadavaks tegemisel töötavatele noortele. Vabariigis on 11 internaatkooli, kus õpib 3000 õpilast. Peale selle töötab vabariigis rohkesti kooliväliseid asutusi: pioneerimaju, noorte naturalistide jaamu, laste spordikoole, -staadione jne., mille tööst ja tegevusest võtab osa hulk noori.

Kõigel sellel on olnud määrav tähtsus rahva haridustaseme tõstmisel. Sõjajärgseil aastail on kesk-eriõppeasutused ja kõrgemad koolid lasknud välja kümneid tuhandeid spetsialiste kõigil erialadel. Praegu töötab vabariigis ligi 60 000 kõrgema ja keskkaridusega spetsialisti, s. o. Kaks korda rohkem kui kodanlikus Eestis. Teaduslike töötajate arv võrreldes 1940. aasta omaga on kasvanud umbes neljakordseks. 1959. aasta üleliidulise rahvaloenduse andmeil oli meie vabariigis igast tuhandest inimesest kõrgema haridusega 21, täieliku ja mittetäieliku keskkaridusega 304. Võrdluseksena olgu märgitud, et kodanlikus Eestis tuli 1939. a. iga tuhande elaniku kohta kõrgema haridusega 8 ning täieliku ja mittetäieliku keskkaridusega 129 inimest.

Esitatud andmed iseloomustavad kujukalt Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse hariduspoliitikat ning kõnelevad nõukogude võimu suurtest saavutustest rahvahariduse valdkonnas. Haridus on tõeliselt kättesaadav igale õppida soovijale. Kuid nagu igal elualal, toimub ka rahvahariduses pidev areng. Teoksil olev koolireform viib meie hariduse veelgi kõrgemale tasemele. Nii kasvab rahvamajandusplaani kohaselt 1965. aastaks üldhariduslikes koolides õpilaste arv 190 000-ni, tehnikumides 18 400-ni ja kõrgemates õppeasutustes 16 600-ni. Internaatkoolide õpilaste arv tõuseb 12 000-ni. Kuni 1965. aastani lõpetavad meil kõrgema kooli 14 600 spetsialisti ja kesk-eriõppeasutuse 20 400 spetsialisti. Keskkoolide lõpetajad on aga ette valmistatud töötamiseks meie rahvamajanduse ja kultuurielualadel.

Nõukogude võimu kehtestamisega Eestis

toimus suur murrang ka koolide õppe- ja kasvatustöö sisus ning kvaliteedis. Kodanliku Eesti koolis teenis noorsoo õpetamine ja kasvatamine valitseva klassi, kodanluse huve. Tõõrahva lastele määratud koolides kasvatati lapsi valitsevale klassile kuulekuse vaimus, valmistati ette kodanlusele ja hallparumitele tööorje. Noori kasvatati natsionalismi vaimus, õpetati vihkama teisi rahvaid, eriti Nõukogude Liidu rahvaid. Kodanluse eesmärkide teenistuses oli kogu tolleaeagne koolikorraldus, õpikud jm.

Nõukogude koolis sai õppe- ja kasvatustöö tähtsamaks ülesandeks õpilaste kommunistliku kasvatamine, nende vaimsete võimete arendamine ja silmaringi igakülgne avardamine. Igakülgsest arenenud ja ideeliselt küpsete kodanikkude kasvatamine, kes oleksid omandanud marksistlik-leninliku maailmavaate ja viiksid veendunult ellu Kommunistliku Partei poliitikat — see on meie kooli ülesanne. Seda ülesannet täidab meie kool iga päev. Igal aastal lõpetavad kooli tuhanded noormehed ja nelud, kes asuvad meie arvukasse töötajate armeesse ja täidavad hästi neile usaldatud ülesandeid. Noorte töövõite näeme iga päev tegelikus elus, loeme nendest ajalehtedest, kuuleme raadios jm., olgu need siis saavutatud jäät- või uudismaade harimisel, ehitustandreil, tööstuses või mujal. Ja üks ole see kõik kasvatustöö tulemus.

Eriti avarad perspektiivid avab uus kooliseadus õppe- ja kasvatustöö viimiseks veelgi kõrgemale tasemele. Õpetamise tihe side tootmisega kõigil kooliastmel aitab noori eluks ja tegelikuks tööks paremini ette valmistada. See süvendab noorte armastust töö vastu. Uue kooliseaduse esimesi rõõmustavaid tulemusi näeme juba nendes klassides, kus õpetatakse uute õppeplaanide ja -programmide järgi.

Esitasime ainult mõningaid näiteid ja sedagi peamiselt rahvahariduse alalt. Kuid taolisi näiteid võiksime esitada ka kultuurielul teiste lõikude kohta, nagu kirjandus, kunst, teadus, teater, kino, muusika jt. Kõikjal näeme tohutut edasilikumist ja suuri arenguperspektiive.

Fakte, mis kõnelevad meie vabariigi töötajate suurtest saavutustest ja arenguperspektiividest, võiks esitada loendamatu. Kuid esitatustki piisab, et järeldada, mis meil on toimunud nõukogude aastate jooksul. Pühitsedes meie sotsialistliku vabariigi 21. aastapäeva, on eesti rahvas uhke oma saavutustele ja tunneb nendest siirast rõõmu. Ta vaatab julgesti tulevikku, kus tema pilgule avanevad kommunismi säraavad kõrgused.



Objektiivne ja subjektiivne dialektilises mõtlemises

V. M. BOGUSLAVSKI järgi

Ehkki nii välismaailm kui ka inimese teadvus alluvad ühtedele ning samadele seadustele, ei vabasta see meid vajadusest vahet teha objektiivse ja subjektiivse dialektika vahel. Käesolevas artiklis käsitletakse mõningaid mõtlemise dialektika iseärasusi sellelt seisukohalt.

I. Subjektiivse dialektika kaks külge

Teadvus on olemise peegeldus, välismaailma mõju resultaat inimese meeleorganitele. Marksismieelne materialism käsitas seda teesi ühekiülgselt kui tardunud ja aja jooksul muutumatut looduse peegeldust inimese teadvuses, kui materiaalse maailma asjade ja nähtuste passiivset vaatlemist, ignoreerides seejuures fakti, et mitte üksnes välismaailm ei mõjuta inimest, vaid ka inimene ise avaldab mõju välismaailmale. Mitte mõistes inimese materiaalse tegevuse tähtsust ja tegelikkuse aktiivset ümberkujundamist tema poolt, ei märganud metafüüsiline materialism praktikast väljakasvanud mõtlemise aktiivsust, inimese võimet teadlikult läbi töötada välismaailmast saadud materjali.

Marksism näitab, et inimese teadvuses ei toimu välismaailma muljete passiivne vastuvõtmine, vaid aktiivne tegevus. Seda mõtlemise aktiivset ning kujundavat külge eitab subjektiivne idealism, näiteks kaasaegne positivism, kinnitades, et nii teadvuse sisu kui ka selle vormid tervikuna on tunnetaja subjektiivseteks otsustusteks. Nii väidab üks kaasaegse positivismi esindaja R. Carnap, et kõik tunnetusküsimused ja kõik vastused nendele sõltuvad ainult vormist, keele struktuurist, mis kujundatakse meie poolt meelevaldselt. Ta on arvamusel, et loogiline analüüs on oma põhiolemuselt keele analüüs, et «loogika on süntaks», filosoofia ülesanne aga piirdub tema arvates sellega, et ta loogiliselt analüüsib sõnu, lauseid jne. Ta kirjutab: «Filosoofia probleemid ei puuduta olemise lõplikku loomust, vaid teaduse keele, igapäevase keele teoreetiline osa kaasa arvatud, semasioloogilist (täenduslikku) struktuuri.» (R. Carnap, Introduction to Semantics, USA, 1946, p. 250.) Järelikut peab R. Carnap filosoofia ainsaks eesmärgiks mõistete, üldterminite loogilist analüüsimist. Erinevalt teadusest ei avasta filosoofia tema arvates tõde, vaid õpetab üksnes, kuidas tõde väljendada.

Lükates ümber selle subjektivistliku ja voluntaristliku kontseptsiooni, ei sule marksism ometi silmi subjektiivse suhtes. Kuid peale subjektiivse, õpetab dialektiline materialism, on tunnetusprotsessil veel teine, vastandlik külge. Inimese tunnetus on vastuoluline. Ta sisaldab endas subjektiivse ja objektiivse elemente. Mitte ainult tunnetamise vajalikkus üldse, vaid ka vajadus tunnetada konkreetset objekti on oma objektiivsete juurtega tunnetavate inimeste materiaalse elu tingimustes. Inimese mõtetel on sisu, mis ei olene ei inimesest ega inimühiskonnast, — objektiivne tõde. Tunnetus on objektiivne selles mõttes, et ta tekitab materiaalse maailma objektiivselt eksisteerivate

esemete ja nähtuste peegelduse ja seepärast määratakse tema tõesus kindlaks mitte tunnetava subjekti poolt meelevaldselt, vaid tunnetuse vastavusega väljaspool meid eksisteerivale materiaalsele maailmale.

Kuid samal ajal sisaldab tunnetus endas ka subjektiivse elemente, kas või seepärast, et mõtted eksisteerivad inimeste peas ja on seega tegelikkuse subjektiivseteks kujudeks. Seejuures ei sõltu subjektiivsuse moment niivõrd inimese bioloogilistest omadustest ega tunnetaja võimeist kui inimühiskonna arenemistasemest. Mida kõrgem on inimühiskonna, tema materiaalse tootmise, teaduse ja kultuuri arengutase, seda väiksem on subjektiivse element inimese teadmistes, s. t. seda põhjalikumalt, täiuslikumalt ja õigemini tunnetab ta teda ümbritsevat tegelikkust. Niisugune on õige lähenemine nii mõtlemise sisule kui ka vormidele. Lõppeks ei ole oluline mitte ainult mõtlemise sisu, vaid ka tema vormid, seadused, mille järgi mõtlemine toimub, mis olenevad objektiivse maailma arengu seadustest, mis toimivad täiesti sõltumatult inimeste tahtest. Selliselt kulgeb tunnetusprotsess mööda kindlaksmääratud teed, isegi sel juhul, kui tunnetav inimene nendest teedest ega seadustest midagi ei tea.

Järelikult kulgeb tunnetusprotsessis paljugi olenemata inimese tahtest ja teadvusest, samuti ilma tema teadmata. Ja paljugi selles protsessis toimub tänu ainult subjekti teadlikule, sihikindlale tegevusele. Ilma selle väga olulise küljeta ei ole tunnetusprotsess üldse võimalik. Seejuures toetavad need kaks külge teineteist vastastikku, kusjuures tunnetus (aisting või kujutus, otsustus või mõiste) kujutab endast objekti peegeldust subjektis, objektiivse maailma subjektiivset kuju. See, et tunnetusprotsess toimub inimese tahtest ja teadvusest sõltumatult — selle protsessi seaduspärasus — peab paika ainult niivõrd, kuivõrd eksisteerib tunnetus, millel alati on teadlik, aktiivne iseloom (teadvuse kaotamisel tunnetusprotsess lakkab). Teisest küljest seisneb inimese teadlik, sihikindel aktiivsus tunnetamisel selles, et ta ühel või teisel määral tunneb objektiivse maailma seaduspärasusi. Nende seaduspärasuste olemasolu on inimese teadliku tegevuse vajalikuks eelduseks.

Õeldust nähtub, et kui me nimetame tunnetamise dialektikat subjektiivseks, siis tahame sellega viidata ainult inimese tunnetuse dialektika erinevusele looduse ja ühiskonna dialektikast — objektiivsest dialektikast. Kuid tunnetusprotsessi seadustel — subjektiivne dialektika — on ka oma objektiivne külg (nad eksisteerivad ning toimivad inimese tahtest ja teadvusest sõltumata) ja subjektiivne külg (kuivõrd inimesed neid seadusi tunnevad ja neist teadlikult juhinduvad).

«Looduse dialektika» tuntud fragmendis ütleb Engels, et üleminek üksikult otsustuselt erilise otsustuse kaudu üldisele otsustusele ei sünni mitte seepärast, et inimesed, kelle peades niisugune üleminek toimub, oleksid dialektikud. Siin kriipsutatakse alla tunnetusprotsessi enese dialektilist iseloomu, ja hoopiski ei väideta, et sellest protsessist osavõtjad, näiteks eelajaloolised inimesed, oleksid vandanud dialektilist meetodit. Seda Engelsi mõtet rõhutas ka V. I. Lenin. Kirjutades kõigi dialektika elementide olemasolust mis tahes otsustustes ja esitades seejuures tuntud näiteid, märkis Lenin, et sellega pole muidugi mõeldud, et iga inimene, kes avaldab otsustuse «Muri on koer», oleks saanud dialektikuks. Samuti tuntud seisukoht sellest, et inimese tunnetuse areng kujutab endast kõverat, mis sarnaneb lõputu spiraaliga, on üldiselt omane inimese tunnetusele, mitte üksnes dialektikutele.

Antud väide osutab sellele, et tunnetusprotsessile on objektiivselt omane spiraalkujuline, dialektiline iseloom, sõltumata sellest protsessist osavõtja tahtest ja arvamusel. V. I. Lenin kirjutas, et kogu inimese tunnetusele on omane dialektika. Kui tunnetusprotsessi dialektiline iseloom oleneks inimese tahtest, ei saaks rääkida dialektika seaduste mõjust selles protsessis. Nimelt sellele, et dialektika ei sõltu inimese tahtest ega teadvusest, juhtis tähelepanu Engels, kui ta kirjutas: «Eituse eitamise seadus, mis teostub loodusel ja ajaloo, ja niikaua, kuni ta pole tunnetatud, ka meie peades...» («Anti-Dühring», 1954, lk. 126).

Kui Engels nimetab dialektikat ainsaks kõrgemaks instantsiks, mõtlemise meetodiks, mis on vastavuses loodusteaduse arengu käesoleva staadiumiga («Looduse dialektika»); kui V. I. Lenin määratleb dialektikat kui õpetust vastandite ühtsusest, kui marksistlikku tunnetusteooriat, siis on siin jutt teadlikust dialektikast, sellest, kuidas inimesed tunnetades looduse arenemise seadusi ja oma tunnetuse seadusi, neid teadlikult juhivad. Mõtlemise meetodit, millest siin räägib Engels, ja tunnetusteooriat, millest kirjutab V. I. Lenin, valdab ainult dialektik.

Üeldust ei järgne, et dialektik absoluutse adekvaatsusega tunneb kõiki tunnetamise seaduspärasusi ja et inimene, kes ei valitse dialektilist meetodit, absoluutselt midagi ei tea neist seaduspärasustest. Tunnetus on lõpmatu protsess. Tunnustades objektiivset tõe materiaalse maailma nähtuste põhiliselt õige peegeldusena inimeste teadvuses, ei pea dialektiline materialism seda sugugi lõplikuks, tardunuks ega muutumatuks. Meie tunnetuse ulatus on ajalooliselt piiratud, kuid sedamööda, kuidas kasvab ja täiustub praktika, läheneb inimkond kogu aeg absoluutsele tõe, teda kunagi ammendamata. Objektiivne maailm tervikuna on pidevas liikumise ning arenemise protsessis ja inimese mõte ei saa selle arengu mis tahes astmel peegeldada igavesti areneva tege- likkuse kogu mitmekesisust, vaid võib seda peegeldada teaduslikes mõistetes ainult osa- liselt ja suhteliselt, sõltuvalt ühiskondliku tootmise ja teaduste arengu tasemest, seega neis piirides, mis on tingitud ühiskonna praktika arengust.

Lõpuks, inimeste teadmised on alati sisaldanud tegelikkuse õiget peegeldust, objek- tiivset tõe. Mitte ühelgi inimühiskonna ajaloo etapil pole inimeste teadmised olnud lausa ekslikud. Järelikult on seaduspärasused alati eksisteerinud inimeste tunnetuses, sõltumata nende tahtest ja arusaamadest, inimeste teadmised aga on alati mingil mää- ral sisaldanud nende seaduspärasuste tundmist.

II. Mõtlemisele omane, inimese tahtest sõltumatu dialektika

Milles avaldub inimese mõtlemisele omane dialektika, mis on tema tahtest sõltu- matu ega allu tema teadvusele?

Ta avaldub selles, et nii kogu inimühiskonna mõtlemise areng tervikuna kui ka üksikisiku mõtlemise areng kulgeb dialektika seaduste järgi; selles, et kogu reaalse maailma kõigile objektidele ja protsessidele on omane vastuolude ühtsus — üldine ja üksik, paratamatu ja juhuslik, olemus ja nähtus —, see on omane inimese igale otsus- tusele, igale järeldusele ning igale kujutlusele; ta avaldub selles, et liikumine mitte- teadmisele teadmisele ja mittetäielikult teadmisele enamteadmisele, veel täielikumale teadmisele, kulgeb teooria ja praktika dialektilise ühtsuse alusel.

Juba eelajaloolisel ajal oli inimese mõtlemise praktikas, olenevalt materiaalsete asjade loendamise vajalikkusest, kujunenud arusaamine naturaalarvust. Ühenduses maatükkide suuruse, nõude mahu ja ehitusmaterjalide hulga mõõtmisega tekkisid esime- sed arusaamad tegelikkuse mitmekesisest vormidest ning suhetest. Kogu matemaatika (nagu teistegi teaduste) areng toimus inimeste ühiskondliku praktika arenemise ja süvenemise alusel. Matemaatika järel tekkisid algebra ja analüüs, naturaalarvude mõiste elusel kujunes arusaamine murd- ja negatiivsetest arvudest, tehetest ja kompleksarvu- dest. Kolmemõõtmelise geomeetria jälgedes arenesid paljumõõtmeline geomeetria ja veelgi abstraktsem projektiivgeomeetria, seejärel topoloogia jne. Nagu matemaatika areng kulges piiratud, konkreetsetelt ja lähedastelt teadmistelt üha täiuslikumatele teadmistele, teooriale, abstraksioonidele, kusjuures avastati järk-järgult uusi suhteid ja vorme, mis võimaldasid inimestel sügavamalt tunnetada materiaalse maailma prot- sesse, nii oli see kõigi teistegi teadustega. Matemaatika ja kõigi teaduste ajalugu ei ole kulgenud sujuvalt, ilma vastuoludeta (nende ühtsuses ja võitluses), ilma nende üle- tamiseta. Teadus on arenenud aja jooksul, kindlate seaduspärasuste alusel: alusetute

hüpoteeside esitamise kaudu, areneva praktikaga vastuollu sattunud teooriate ja valemite eitamise kaudu ning uute püstitamise teel, kuni jõuti tõdedeni, mida kinnitas tegelikkus. Selles mõttes kujutab mis tahes teaduse areng enesest eituse eitamise dialektilist protsessi. Eituse eitamise seadus väljendab ja karakteriseerib arenemise põhisuunda, põhitendentsi, mis seisneb selles, et liikumine toimub tõusujoones, lihtsamalt keerulisele, madalamalt kõrgemale, iseloomustab selle liikumise keerukat «spiraalset» vormi. «Eessõnas» «Poliitilise ökonomia kriitikale» näitas Marx, et samasugune seaduspärasus valitseb ka majandusteaduse arengus.

Kas see protsess matemaatika ja poliitilise ökonomia arengus kulges dialektiliselt sellepärast, et sellest protsessist osavõtjad — matemaatikud ja majandusteadlased — ise valisid antud tee, et nad tundsid selle arengu seaduspärasust ning juhindusid sellest? Ei, matemaatikutele ega majandusteadlastele ei olnud need seadused teada. Isegi Hegel, kes andis suure panuse dialektika seaduspärasuste tunnetamises, ei suutnud õigesti mõista dialektilise mõtlemise olemust.

Alles Marx avas selle protsessi tõelise olemuse, põhjendades tunnetuse seaduspärasust oma «Kapitalis». Tema avastas dialektika seaduspärasuse, kuid see eksisteeris ja juhtis inimeste teadmiste arenemisse protsessi ka enne seda. Nagu näitas Engels, kujutab tunnetuse seaduspärasuste ajalooline areng endast eituse eitamise dialektilist protsessi: stiihiliselt dialektikalt metafüüsikale XVII—XVIII sajandil ja viimaselt edasi marksistlikule dialektikale.

Üksikugi inimese tunnetusprotsessis on alati tegemist dialektikaga: elavalt käemuselt abstraktsele mõtlemisele ja sealt praktikale. Dialektiliselt eitab siin iga etapp eelnevat etappi; siin, sõltumata sellest, kuidas inimene ise seda protsessi kujutleb, valitseb seega eituse eitamise seadus.

Artikli piiratud raamid ei luba seda dialektilise tunnetuse külge lähemalt analüüsida. Peatume vaid ühel olulisel momendil.

Kuigi meil on juttu mõtlemise seaduspärasusest, mis kulgeb inimese tahtest sõltumatult, ei tohi seejuures unustada, et vaatluse all on teadvus, järelikult subjektiivne dialektika. Viimane asjaolu viib meid sellele, et isegi dialektika, mis on omane mõtlemisele, ilma selle teadmata, kes mõtleb, eksisteerib temale omases vormis inimese peas, ehkki dialektika seaduste olemus materiaalses maailmas ja teadvuses on sama. Sellele mõtlemisele omasele dialektikale osutas V. I. Lenin, kui ta kirjutas, et tegelikkus peegeldub inimese peas omapäraselt, vastuoluliselt, dialektiliselt. Reaalse maailma dialektika peegeldumise omapärane vastuoluline iseloom mõtlemises ilmneb eelkõige mõtlemisele omases abstraktsioonis.

Mõtlemise reaalne protsess, olenemata sellest, kuidas seda kujutlevad inimesed (nende hulgas ka neopositivistid) kulgeb dialektika seaduste järgi. Mõtlemise tegelikus protsessis toimub meie edasilikumine, meie teadmiste areng, meie arusaamade kujunemine, arenemine ja muutumine.

Dialektiline materialism käsitleb mõtlemise vorme sisukate vormidena ja näitab, kuidas mõtlemise vormides saavutatakse tõeline maailma ning selle esemete ja nähtuste tunnetamine. Materiaalse maailma peegeldust inimeste teadvuses käsitatakse igakülgsest: arenemises, iseliikumises, olulistes suhetes teiste esemetega, vastuolude tekkimises ja lahenumises, kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes muutustes jne. Dialektika seaduste rakendamine mõtlemise uurimisel loob kõik tingimused selleks, et tungida mõtlemise olemusse.

Marksism lähtub seisukohast, et nn. subjektiivne dialektika (meie mõtlemise arenemine) on objektiivse dialektika (materiaalse maailma nähtuste arenemise) peegeldus. «Mõtlemise seadused ja loodusseadused,» kirjutab Engels «Looduse dialektikas», «on omavahel paratamatult kooskõlas, kui nad on vaid õigesti tunnetatud.»

Mõtlemise ja olemise seaduste ühtsus ei tähenda muidugi, nagu poleks neil mingit

erinevust. Sisult on nad ühtsed, kuid oma eksistentsi vormilt erinevad: ühed eksistee-
rivad objektiivselt, teised aga inimese teadvuses kui esimeste peegeldused.

Praktika kui meie teadmiste tõesuse kriteerium seisab meelelisest kaemusest ja abst-
raktses mõtlemisest kõrgemal, ühendades eneses nii ühe kui ka teise eelised. Meeleline
tunnetus omab vahetu tegelikkuse eelist, sest ta peegeldab eset niisugusena, nagu see
nähtub. Kuid meeleline tunnetus ise ei suuda iialgi avastada ega tõestada vaadeldavate
seoste paratamatust, seaduspärasust. Pannes tähele mõnd üksikjuhtu, näiteks auru tek-
kimist veest, ei saa tuletada selle protsessi seadust, kindlaks määrata selle paratama-
tust. Mõtlemise ülesandeks on tunnetada paratamatust. «Teoreetiline tunnetus,» kirju-
tab Lenin, «peab andma objekti tema paratamatuses, tema igakülgetes suhetes.» Ja
teaduslik, teoreetiline mõtlemine, toetudes meelelise kaemuse andmetele, täidab selle
funktsiooni. Ta tunnetab seaduspäraseid seoseid sel viisil, et kaotab vahetu seose tege-
likkusega, eemaldub oma abstraktsioonides teataval määral sellest.

Praktika ühendab endas vahetut tegelikkust, tõsikindlust paratamatuse tunnetusega,
sest ühelt poolt on praktika inimeste meeleline, materiaalne tegevus, teiselt poolt aga
kontrollib ja realiseerib inimene praktikas oma mõisteid, teooriaid jne.

III. Dialektiline ja metafüüsiline mõtlemisviis

Küsimus seisneb selles, milles avaldub mõtlemise dialektiline iseloom, olenemata ini-
mese teadvusest, ja veel selles, kuidas inimene ise kujutleb reaalse tegelikkuse ning
oma isikliku mõtlemise iseloomu. Vaatleme seda küsimust allpool lähemalt.

Meenutame, et metafüüsilise maailmavaate karakterseks põhijooneks on objektiivse
maailma nähtuste ja protsesside sisevastuolude eitamine ühes ning samas esemes, näh-
tuses või protsessis.

Marksistlik dialektika lähtub sellest, et kõigile esemetele ja nähtustele on omased
sisevastuolud, kusjuures nende all tuleb mõista sellist vastastikust suhet esemete või
nähtuste vastandlike külgede vahel, kus nad teineteist vastastikku eeldavad, tingivad
ning ühtlasi ka eitavad, välistavad. Just niisugune vastastikune sõltuvus ja eitavus
ongi sisevastuolude peajooneks. Seda näeme kõigi vastandlike nähtuste ja mõistete
puhul: üldine ja üksik, paratamatus ja juhuslikkus, olemus ja nähtus, positiivne ja
negatiivne, valgus ja vari jms., ega saa mingil juhul jagada Dühringi väidet, et «asjades
ei ole mingisuguseid vastuolusid».

Olemise ja mõtlemise niisugune mõistmine, kus identsust vaadeldakse kui absoluut-
set, lülitades sellest välja vastuolud ja liikumise, on karakterne nii XIX sajandi meta-
füüsikutele kui ka XX sajandi teise poole metafüüsikutele. G. Wetter näiteks jõuab
koguni iseliikumise ja materiaalse maailma spontaanse arenemise eitamiseni. Sisevasta-
olude suhtes on Wetter samal seisukohal kui Dühring. «Lihtsalt olemine,» kirjutab ta,
«on lõputu olemine, mis ei või muutuda, samuti nagu ta ei sisalda mingit mitteolemist,
millest ta võiks üle minna olemisse (= muutuda); mitteolemine on lihtsalt eimiski, kuid
eimiskis ei või miski muutuda.» (G. A. Wetter, «Der dialektische Materialismus», Wien,
1958, S. 407.)

Teiste sõnadega, nii olemine kui ka mitteolemine on absoluutselt identsed iseenele.
Ei üks ega teine või mingisugusel kujul sisaldada endas vastuolusid, sest et Weteri
järgi reaalse maailma objektis ei ole ega või olla sisemisi vastuolusid.

Reaalne, konkreetne olemine ei eksisteeri ilma mitteolemise «lisandita», reaalne sise-
mine ei eksisteeri ilma välise «lisanditeta», kuid reaalne tegelikkus sisaldab eneses või-
malikkust. See «dialektika» mitte ainult ei vii välja arengu eitamisele, vaid ka idealis-
mile ja usulistele eelarvamustele. Nii loogilised positivistid, aga samuti «analüütikud»
püüavad tõelist filosoofiat likvideerida. Nad jagavad kõik otsustused kahte klassi ja
eraldavad need absoluutselt teineteisest. Inglise neopositivist Ayer kirjutab: «Esimene
klass sisaldab loogika ja puhta matemaatika aprioorseid otsustusi... neis ei ole min-

geid kinnitusi empiirilisest maailmast, nad väljendavad lihtsalt meie otsustust kindlaks-määratud sümbolite kujul (A. J. Ayer, «Language, truth and logic», London, 1936, p. 11). Mis tahes selle klassi otsustustes on «juttu kas tautoloogiast või vastuolust (tautoloogia eitamisest)» (R. Carnap, «L'ancienne et la nouvelle logique», p. 36). Teise klassi moodustavad teaduslikud otsustused. Ayeri arvates annavad spetsiaalteadused — füüsika, keemia, bioloogia ja teised — meile kõik teadmised, ning sellepärast ei ole tema arvates filosoofiat vaja, või kui, siis on selle osatähtsus äärmiselt väike. «Ainus, mida ta võib teha, — on tegutseda omamoodi intellektuaalse politseinikuna, valvates selle järele, et keegi ei rikuks piire, ei läheks üle metafüüsika valdkonda.» («The Revolution in Philosophy», London, 1957, p. 78—79.) Neopositivist Schlick väitis: «Niisiis on kõikide filosoofiliste probleemide saatus selline: mõned neist kaovad, kui näidatakse ära meie keelega seotud olevad vead ja eksimused, teised aga osutuvad tavalisteks teaduslikeks küsimusteks... Ma arvan, et need märkused määravad kindlaks kogu filosoofia tuleviku.» (Vt. L. Beck, «Philosophical Inquiry», N. I., 1956, p. 244.)

Nagu nähtub, ei ole metafüüsika võimeline käsitama autentse liikumise olemust, selle allikaid ega seadusi. Ometi ei kujuta metafüüsiline mõtlemisviis endast absoluutselt väära materiaalse maailma ja tunnetuse peegeldust: ka metafüüsiliselt vaateis on osake tõde, osake dialektikat. Tegelikku peegeldus, mis sisaldub metafüüsikas, on aga subjektiivne.

Skeptikute dogmaatiliste kinnituste järgi «minu» ja objektiivse maailma tõeline olemus ei või olla vastuoluline. Analooilist vaadet kohtame ka kaasaja positivismis.

Metafüüsilisele maailmakäsitusele, mis eitab vastuolusid kui maailma arenemise allikat, vastandab dialektika õpetuse vastandite ühtsusest ja võitlusest. Dialektika kõneleb ühtsusest, konkreetsetest vastuoludest: tegevus ja vastutegevus, proletariaat ja kodanlus, jaatav ja eitav, positiivne ja negatiivne.

Dialektika ei räägi igasugustest, nende hulgas ka abstraktsetest vastuoludest (Marxi väljenduses — «äärmustest»), nagu tegevus ja tegevusetus, kodanlus ja mittekodanlus, ühinemine ja mitteühinemine. Mitte niisugused abstraktsed loogilised vastuolud, «äärmused» (A ja mitte A), vaid ainult konkreetsed, dialektilised vastuolud kujunevad arengu allikaiks. Uue tärkamine ja vana väljasuremine, muutumine, ei ole seepärast abstraktne, vaid reaalne, kujunev, konkreetne. See on täiesti arusaamatu metafüüsikale, mis tunneb ainult absoluutseid loogilisi vastuolusid.

Arenemisprotsessis on eitus paratamatu, seaduspärane staadium. Hegel nimetas «seesmist negatiivsust» arenemise liikumapanevaks jõuks, ja tal oli õigus. Marx kirjutas «Kapitalis» materialistliku dialektika kohta, et «koos positiivse arusaamisega kõigest olemasolevast sisaldab ta arusaamist olemasoleva eitamisest ning olemasoleva paratamatust hukkumisest; iga kujunenud vormi vaatleb ta liikumises, järelikult ka kaduvast küljest; ta ei lase end millestki mõjutada ja on oma olemuselt kriitiline ning revolutsiooniline» (K. Marx, «Kapital», I kd., 1953, lk. 18).

Tuleb aga silmas pidada, et eitust kui arenemise momenti ei tohi mõista absoluutse eituseks, mis ei sisalda endas midagi positiivset, sest vastasel korral oleks arenemine võimatu. Eituse eitamise seaduse all mõistab dialektika ainult niisugust eitust, mis on arenemise eelduseks, tingimuseks. Näiteks: viljapuu õis on punga eitus, vili aga õie eitus, kusjuures mõlemad on puu kasvu paratamatud momendid. Kui proletariaat hävitab revolutsiooni teel kapitalistliku korra, siis niisugune eitus rajab uue, elujõulisema ühiskonnakorra, mis annab inimestele piiramatud arenemisvõimalused.

Marksistlik dialektika on õpetus kõige üldisematest looduse, ühiskonna ja mõtlemise arengu seadustest. Marksistlik dialektika on ainuke teaduslik teooria, mis annab inimestele olemise ja mõtlemise õige käsituse. Sügav arusaamine looduse, ühiskonna ja mõtlemise arengu seadustest ning nende seaduste teadlik kasutamine on üheaegselt nii teoreetilise uurimise kui ka praktilise tegevuse vahendiks. Metafüüsiline mõtlemine tekitab ja tekitab palju teoreetilisi ja praktilisi vassinguid, toob määratu suurt kahju töö-

lisklassile. Materialistlik dialektika seevastu on vahe relv proletariaadi võitluses kommunismi eest ja aitab edukalt lahendada kõige raskemaid teoreetilisi ning praktilisi ülesandeid, mis meie ette seab ajalugu.

Marksismi-leninismi teooria suurim jõud seisneb selles, et ta ei ole dogma, vaid areneb ja täieneb lakkamatult. Seda kriipsutas alla V. I. Lenin ning sellest lähtub oma tegevuses Kommunistlik Partei, arendades loovalt edasi marksismi-leninismi teooriat konkreetsetes ajaloolistes tingimustes. Meie epohhi iseloomustavad suured muutused maailma ajaloos. Peamine selles on tugeva sotsialismileeri tormiline kasv. Sotsialismaade elanikkond moodustab üle ühe kolmandiku inimkonnast. Meie päevadel toimub imperialistliku koloniaalsüsteemi kokkuvarisemine, üha laieneb rahvaste võitlus rahu eest. Maailmas toimunud määratu suurte muutuste ja rahvusvahelise olukorra sügava analüüsi alusel tuli NLKP XX kongress järeldusele, et uues ajaloolises olukorras ei ole maailmasõda enam paratamatu ning seda on võimalik vältida. See järeldus leidis kinnitust ka kommunistlike ja töölisparteide deklaratsioonis, mis võeti vastu 1957. aastal. Seda toetasid kõik maailma marksistlikud parteid ja see on fikseeritud NLKP XXI kongressi otsustes kui hiilgav näide marksistliku dialektika rakendamisest praktikas. Kes seda eitab, ei tunne dialektikat või käsitab seda abstraktselt, läheneb tegelikkusele metafüüsiliselt ning ignoreerib selle arengut.

Järelikult on selleks, et edukalt lahendada teoreetilisi ja praktilisi ülesandeid, tarvilik mitte ainult hästi tunda dialektikat, vaid ka oskust marksistlikku dialektikat rakendada alati ja kõikjal meie tegevuses. Äärmiselt suurt tähtsust sellele omistas NLKP Keskkomitee oma viimases otsuses «Parteipropaganda ülesandeist tänapäeva tingimustes».

Moodne mõtlemispsühholoogia ja mõtlemise kasvatamise probleem*

Prof. K. RAMUL

Püüdes mõtlemise teel lahendada mõnda küsimust, ei jõua me paljudel juhtudel eesmärgile — meie kas üldse ei leia lahendust või jõuame lahendusele, mis hiljem osutub puudulikuks või ekslikuks. Seepärast tekib küsimus: mida saaks teha selleks, et mõtlemise üldist kvaliteeti tunduvalt parandada ehk mõtlemist «kasvatada»? Võib ära märkida kolm üldist vahendit, mille abil on seni arvatud võivat mõtlemise kvaliteeti parandada. Need on:

1. Meie eksimusi põhjustavate psühholoogiliste faktorite väljaselgitamine eeldusel, et see iseenesest aitab kaasa ka nende kahjulikust mõjust vabanemisele. Ajaliselt esimeseks ja tuntuimaks katseks eksimusi põhjustavate psühholoogiliste faktorite väljaselgitamisel on kuulsalt inglise filosoofi Baconi (1561—1626) õpetus tema poolt nimetatud

* Ettekanne Psühholoogia Seltsi koosolekul.

«idolatest» ehk pettepiltidest. Niisuguseid katseid on korduvalt tehtud ka hiljem.

2. Teatavate kooliainete (eeskätt matemaatika ja vanade keelte) intensiivne õppimine eeldusel, et see ei arenda üksnes õppijate matemaatilist või keelealast mõtlemist, vaid — oma üldise iseloomu ja õppimise viisi tõttu — ka õppijate mõtlemisvõimet üldse. See seisukoht, mis on pedagoogikas tuntud «formaalse hariduse» ehk «formaalse distsipliini» nime all, on kerkinud üles 18. sajandil ja on ka hiljem pedagoogide hulgas leidnud palju poolehoidu.

3. Loogika õppimine — tutvumine õige (ehk reeglipärase) mõtlemise nõuete ja reeglitega ning harjutamine viimaste praktilises rakendamises — eeldusel, et see suurel määral aitab õppijate mõtlemist muuta selgemaks, täpsemaks, järjekindlamaks, õigemaks (reeglipärasemaks) jne., lühidalt — suuremal määral loogiliseks. Nagu kõigile teada, on loogika hälliks olnud Vana-Kreeka (Aristoteles), kuid eriti tähtsat osa on loogika teadusliku hariduse süsteemis etendanud keskajal. Meie ajal on loogika ehk täpsemalt selle traditsionaalse osa niinimetatud «kooliloogika» koht üksikute maade haridussüsteemis mitmeti erinev.

Nimetatud kolmest mõtlemise kasvatamise vahendist väärrib kõige enam tähelepanu loogika õppimine. Mis puutub eksimusi põhjustavate psühholoogiliste faktorite väljaselgitamisse, siis on sellel peamiselt «profülaktiline» tähtsus: ta võib kaasa aidata mitte sedavõrd tõelisele tunnetusele jõudmiseks, kuivõrd eksimuste või vigade ärahoidmiseks, ja sedagi ainult ühenduses tõsise sellekohase enesekasvatusega, mis jätab mõnikord veel üsna palju soovida ka väljapaistvaid «mõtlejaid».

Mis puutub edasi teatavate kooliainete, eeskätt matemaatika ja vanade keelte intensiivsemasse õppimisse, siis tekib selle puhul kõigepealt küsimus niinimetatud vilumuse ülekandmisest, antud juhul küsimus, kas matemaatika või vanade keelte õppimise teel omandatud vilumus (või oskus) lahendada matemaatilisi või keelealaseid probleeme toob endaga kaasa parema oskuse lahendada probleeme ka teistel aladel, nagu ajaloo, kirjandusloo, bioloogia, psühholoogia, meditsiini, põllumajanduse ja muudel aladel. Kuigi jaatav vastus sellele küsimusele on kaua aega paistnud paljudele pedagoogidele ja haridustegelastele nagu iseendast mõistetav olevat, sunnivad uuemate sellekohaste eksperimentaalsete uurimuste andmed meid siiski asuma enam või vähem skeptilisele seisukohale. Teine küsimus oleks muidugi — matemaatiliste ja teatavate keeleliste teadmiste ning oskuste rakendamise võimalusest mõnedel muudel aladel. Sellele küsimusele peame muidugi jaatavalt vastama: füüsik ja insener vajavad põhjalikumat matemaatika tundmist, keeleteadlane, jurist, arst vajavad suuremal või väiksemal määral ladina keele tundmist jne.; samuti vajab keemik füüsika, ajaloolane geograafia, pedagoog psühholoogia tundmist jne.

Mis puutub viimaks loogika õppimisse mõtlemise kasvatamise vahendina, siis võime selle kohta märkida järgmist. Üldse on traditsionaalsel kooliloogikal sellisena vaid teatav piiratud tähtsus. Ta võimaldab meile kõigepealt teatavate juba sooritatud mõtlemisoperatsioonide — definitsioonide, klassifikatsioonide, järelduste, tõestuste jt. õigsuse ehk reeglipärasuse kontrollimist, kuid ei paku meile juhtnööre selle kohta, kuidas üksikute mõtlemisprotsesside kaudu leida

midagi uut, lahendada meile uut sisaldavat probleemi jne. Ja nüüd ei saa olla kahtlust selles, et meie mõtlemise tähtsaimate bioloogiliste funktsioonide hulka kuulub just selliste uut sisaldavate ja selletõttu leiutamist ehk «loovat» mõtlemist nõudvate probleemide lahendamine. Traditsionaalne kontrollimise loogika (логика проверки), nagu seda on mõnikord nimetatud, vajaks seepärast täiendamist veel teise — leiutamise loogikaga (логика изобретения), kui niisugune oleks üldse võimalik. Õnneks võib meile siin nüüd appi tulla mõtlemispsühholoogia. Ta ei saa meile muidugi pakkuda mingeid valmis retsepte ehk reegleid leiutamist ehk «loovat» mõtlemist nõudvate ülesannete lahendamiseks — mis ei ole üldse võimalik. Kuid meie ajal on mõtlemisprotsesside psühholoogiline uurimine juba suutnud küllaldasel määral välja selgitada mõned erilised psühholoogilised faktorid, mis sageli tunduval määral raskendavad või aeglustavad mõtlemisülesande õige lahenduse leidmist, ja samuti mõned meetodilised võtted, mis paljudel juhtudel võivad tunduval määral kergendada või kiirendada mõtlemisülesande lahendamist. Ja see võimaldab meile nüüd mõtlemisülesannete lahendamise võimalute retseptide ehk reeglite asemel formuleerida, olgugi esialgsel kujul, mõned üldised reeglid, millest on kasulik juhinduda mõtlemisülesannete lahendamisel ja mida saaks ka ära kasutada, selle alusena, «loova» mõtlemise kasvatamisel õpilastes. Need reeglid on järgmised:

1. Mitte rutata mõtlemisülesande lahendamisega.

Me jõuame raskema mõtlemisülesande lahendusele üldse sel teel, et mõtteliselt proovime läbi kõik üksikud meile pähe tulevad ülesande lahendamisviisid, ja selline ülesande lahendamise protsess harilikult nõuab aega. Sageli on koguni kasulik ülesande lahendamise katsed mõneks ajaks täielikult katkestada. Vaheaja järel võib meile siis ülesande lahendus mõnikord tulla nagu iseenesest pähe (vene vanasõna ütleb: «Hommik on targem kui õhtu»). Eriti tuleb vältida tähtsa ülesande lahendamist tugeva surve või pinge seisukorras. Nagu teada, võivad näiteks ka kõige tugevamad maletajad, sattudes turniiril ajapuudusse ja kaalutledes oma järjekordset käiku võrdlemisi tugeva surve all, teha mõnikord jämedaid vigu. Üldse peetagu mees, et raskema mõtlemisülesande lahendust ei tohi forsseerida.

2. Asudes ülesande lahendamisele, püüda kõigepealt välja selgitada kõik need asjaolud, mille mitte-arvestamisel ei ole võimalik jõuda õigele lahendusele.

Lihtsa näitena selle tähtsa reegli rikkumise kohta, mis seisnes oluliselt selles, et ülesannet või probleemi võetakse liiga lihtsana, võib tuua järgmise. On antud ülesanne: raamatukogus seisab riivil väitekiri — kolm köidet, igaüks 200 nummerdatud masinakirjalehte. Ühel päeval selgub, et raamatukoi on vigastanud käsikirja — on selles läbi närinud pideva käigu, alates esimese köite 21. lehest ja lõpetades kolmanda köite 180. lehega. Küsimus on: mitu käsikirja nummerdatud lehte on raamatukoi kokku vigastanud? Leidub palju isikuid, kes ilma pikema järelemõtlemiseta lahendavad järgmiselt. On vigastatud: $200 - 20 = 180$ esimese köite lehte, kõik 200 teise köite ja 180 kolmanda köite lehte, seega kokku $180 + 200 + 180 = 560$ lehte. Siiski osutub selline ülesande lahendamine liiga lihtsaks ning ekslikuks. Nimelt on arvestamata jäetud üksikute köidete vastastikune

asend raamaturiiulil. Tavaliselt asetatakse raamatud riulile vasakult paremale, alates I köitest, kusjuures raamatu tiitelleht on paremal, viimane lehekülg vasakul. Seega on vastamisi esimese köite esimene leht teise köite viimase lehega. Arvestades seda ei ole raske näha, et ülesande lahendus on järgmine: 21 esimese köite lehte + 200 teise köite lehte + 21 kolmanda köite lehte — kokku 242 lehte.

Teine näide katse kohta lahendada ülesannet lihtsustatud teel. Katseisikule antakse täispuhumata laste õhupall, pudel, kaks pliiaatsit, sulepea ja viil ning nõutakse: õhupall pudeli sees täis puhuda. Ülesande lahendamiseks on kõigepealt vaja kindlustada väljapääs pudelis sisalduvale õhule, milleks on võimalik ära kasutada ühte või teist katseisikule peale pudeli ja õhupalli antud esemeist. Vaatamata sellele püüavad paljud katseisikud lahendada ülesannet, ilma et nad oleksid sellele enne mõelnud.

Tegelikust elust võime antud reegli rikkumise kohta — tendentsi kohta võtta üksikuid keerulisemaid ülesandeid liiga lihtsana — tuua järgmised näited. Kooliskäiva poisi suhtes on tekkinud raskus — ta on teatavas aines, ütlematemaatikas, hakanud üsna tunduvalt maha jääma. Kuid selle asemel, et püüda välja selgitada nähtuse peamised põhjused ning vastavad abinõud tarvitusele võtta, arvatakse, et asi on ka ilma selleta selge: poiss lihtsalt ei taha enam õppida matemaatikat ning teda tuleb sundida selleks. Teine näide. Kasutatava keerulisema tehnilise sisseseade funktsioneerimises on tekkinud korratus. Selle asemel, et kõigepealt katsuda välja selgitada selle põhjust, püütakse korrutatust kõrvaldada lihtsa jõu tarvitamisega, mille tagajärjeks on paljudel juhtudel sisseseade rikkumine. Kolmas näide. Haigele on arsti poolt määratud teatav ravim, mida tuleb sisse võtta kindlais doosides kindlate vaheaegade järel. Kuid haige arvab, et selline terveksaamise tee on liiga pikk ja liiga keeruline ning et ta saab palju rutiini terveks, kui võtab sisse korraga mitu doosi (mille tagajärjeks võib mõnikord olla haige üldise seisukorra halvenemine).

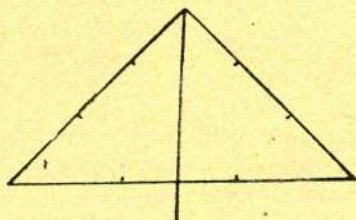
3. Mõtlemisülesande lahendamisel säilitada mõtlemise painduvust ehk elastsust.

Me jõuame raskema mõtlemisülesande lahendusele üldse sel teel, et mõtteliselt proovime läbi kõik üksikud meile pähe tulnud ülesande võimalikud lahendusviisid, kuni viimaks jõuame meid rahuldavale lahendusele. Siit järgneb, et šansid leida ülesande õige lahendus on meil üldse seda suuremad, mida vähem piirame end võimalike lahendusviiside läbiproovimisel. Vaatamata sellele on üsna sagedaseks nähtuseks, et, püüdes lahendada teatavat ülesannet, piirduakse kaemat aega teatava ühe võimaliku lahendamisviisi või teataval ühel eeldusel põhjenvate lahendamisviiside läbiproovimisega, mõtlemata teistele erinevatele lahendamisviisidele. Kujukas näide selle kohta on meil antud paljude isikute käitumises tuntud tikkudeülesande lahendamisel — moodustada kuue tiku abil neli võrdkülgset kolmnurka. Kuigi see ülesanne on lahendatav ainult sel tingimusel, et kõik tikud ei asetse samal tasapinnal (vaid moodustavad kolmekandilise püramiidi), püüavad siiski paljud isikud lahendada ülesannet, ikka uuesti ja uuesti asetades kõik tikud ühele tasapinnale — lauale, mõtlemata ka teistele võimalustele. Teine näide mõtlemisülesande lahendamisel ilmneva mõtlemise puuduliku painduvuse ehk elastsuse kohta on meile

antud paljude isikute käitumises teise tuntud ülesande — üheksapunkti-
ülesande — lahendamisel. On antud üheksa punkti



ja on vaja tõmmata neli sirgjoont nii, et sellega oleksid puudutatud
kõik 9 punkti, kusjuures joonte tõmbamisel ei tohi tõsta pliiaitsit (või
sulge) paberilt ja tõmmata sama joont kaks korda. Ülesanne on lahen-



datav, kuid ainult sel tingimusel, et osa jooni ulatub otstega v ä l j a -
p o o l e punktidega tähendatud piire. Mõned püüavad siiski pikemat
aega lahendada ülesannet ületamata neid piire ning taotlemata
lahendada ülesannet ka teisiti. Veel palju selgemal kujul kui ini-
mese käitumises ilmneb see joon — samalaadsete asjatute katsete kor-
damine uut sisaldava ülesande lahendamisel — paljudel juhtudel loo-
made käitumises. Kui näiteks asetada näljane kana tara taha, mille
läbi on näha toitu, siis hakkab ta varsti piki tara edasi-tagasi jooksmas,
ikka uuesti ja uuesti pistes pea läbi tara ning püüdes asjatult otseteed
toidu juurde pääseda, kuni ta viimaks enam või vähem juhuslikult tuleb
sellele, et kasutada toidu juurde pääsemiseks ringteed.

Muidugi ei esine niisugune mõtlemise painduvuse puudumine ainult
üksikute, spetsiaalselt psühholoogiliste katsete jaoks väljamõeldud üles-
annete lahendamisel. Me võime seda näha ka mitmesuguste «loomu-
likkude» — argipäevaülesannete lahendamise puhul. Näiteks: on
midagi juhtunud ukse lukuga — võti ei pöördunud enam luku sees. Selle
asemel, et läbi katsuda mitu võimalust ukse avamiseks — tugevasti
suruda uksele, seda enda poole tõmmata, veidi tõsta, katsuda lukukeel
luku sisse lükata peitli abil, püüda avada uks mõne teise võtme abil
jne., kasutatakse ikka uuesti ja uuesti sedasama võtet — võimalikult
tugevasti keerata luku sees võtit, kuni viimaks võib-olla murdub
võtmekeel. Või võtame teise näite. Algajal õpetajal on tunduvaid
raskusi vajaliku distsipliini saavutamise klassis. Selle asemel, et läbi
katsuda mitu erinevat abinõu õpilaste distsipliini parandamiseks, piir-
dub ta kogu aeg ainult teatavat ü h t liiki abinõude, näit. s u r v e a b i -
n õ u d e — käskimise, keelamise, karistamise, karistamisega ähvarda-
mise, õpilaste vanematele teatamise jne. kasutamise.

4. Hoiduda lahendamisviisi väärist või otstarbetust ülekandmisest
ühelt ülesandelt teisele, mõnes suhtes erinevale ülesandele.

Antud reegli rikkumine võib seisneda kas selles, et teatavat oma-
pärast uut ülesannet püütakse lahendada mingisugusel harilikul,
kuid antud ülesande suhtes ebasobival või liiga keerulisel viisil, või
selles, et seda lahendatakse või püütakse lahendada samal viisil, kui on
hiljuti lahendatud teisi osalt sarnaseid ülesandeid, kuigi see ei ole õige

või ei ole otstarbekas. Viimasel juhul võib rääkida vastavast, teatavate ülesannete lahendamise tagajärjel tekkinud hoiakust. Järgmine näide illustreerib hariliku lahendamisviisi ülekandmist uuele ülesandele. On antud ülesanne: oletame, et väikesse veega täidetud nõusse on paigutatud amööb (väike ainurakne loom), ja et see hakkab siin kohe paljunema — sel teel, et iga kolme minuti järel ühest loomast saab jagunemise teel kaks looma (nii et kolme minuti järel on nõus juba 2 amööbi, kuue minuti järel 4 amööbi, üheksa minuti järel 8 amööbi jne.), ja et täpselt ühe tunni järel on nõu täitunud amööbidest. Küsimus on: kuipalju läheb aega nõu täitumiseks amööbidest, kui sellesse ühe amööbi asemel paigutata korraga kaks amööbi? Väga paljud, nende hulgas ka matemaatikud, katsuvad lahendada seda ülesannet, välja arvutades vastavat geomeetrilist progressiooni jne., üldse kasutades mõnda lahendamisviisi, mida harilikult kasutatakse sellist laadi ülesannete puhul. Kuid ülesande lahendus on väga lihtne ja selle leidmine ei nõua mingit keerulisemat arvutamist: teisel juhul (kahe amööbiga) algab amööbide paljunemise protsess staadiumiga (nõus on kaks amööbi), mis esimesel juhul (ühe amööbiga) jõuab kätte alles kolm minutit hiljem. Järelikult, kui paigutata nõusse korraga kaks amööbi, siis täitub nõu $60 - 3 = 57$ minuti järel.

Järgmine näide illustreerib teatavast hoiakust tingitud otstarbetu lahendamisviisi ülekandmist. Suuremale katseisikute grupile esitatakse kirjalikuks lahendamiseks 5 täiesti samalaadset ning ainult ühel ja samal viisil lahendatavat ülesannet; seejärel kolm sama laadi, kuid ka veel teisel, lihtsamal viisil lahendatavat ülesannet. Esimese viie ülesande näiteks võivad olla järgmised:

On antud kolm anumad, mahutavusega 37, 21 ja 3 liitrit. Kuidas nende abil mõõta 10 liitrit vett?

On antud kolm anumad, mahutavusega 28, 13 ja 3 liitrit. Kuidas nende abil mõõta 9 liitrit vett?

Kolm viimast ülesannet on järgmised:

6. On antud kolm anumad, mahutavusega 27, 12 ja 3 liitrit. Kuidas nende abil mõõta 9 liitrit?

7. On antud kolm anumad, mahutavusega 33, 12 ja 3 liitrit. Kuidas nende abil mõõta 15 liitrit?

8. On antud kolm anumad, mahutavusega 26, 10 ja 3 liitrit. Kuidas nende abil mõõta 10 liitrit?

Viis esimest ülesannet on lahendatavad ainsal viisil — järjestikku lahutades väiksemad arvud suuremast: $37 - 21 - 3 - 3 = 10$ ja $28 - 13 - 3 - 3 = 9$. Kolm viimast ülesannet on samuti lahendatavad tähen-
datud viisil, kuid ka veel teisel, lihtsamal viisil. Kuues ülesanne — lahutades kolmanda arvu teisest: $12 - 3$, seitsmes ülesanne — liites teist arvu kolmandaga: $12 + 3$, ja kaheksas ülesanne — otseselt kasutades antud kümneliitritulist anumad. Katse tulemuste analüüs näitab, et katseisikute suur enamus, olles teataval kindlal viisil lahendanud viis esimest ülesannet, jätkas samal viisil kolme viimase ülesande lahendamist, kuigi sellel ei olnud enam mõtet.

Tegelikult elust võib lahendamisviisi väära ülekandmise kohta ühelt ülesandelt teisele tuua järgmised näited. Esimene: lahendades ülesannet määrata ristküliku pindala, jõuab rühm lapsi õigele lahendusele (kahe lähiskülje — aluse ja kõrguse korrutis) sel teel, et jagab antud ristküliku üksikuiks sarnaseiks väikseiks ristkülikuiks. Kui lapsed see-

järel asuvad sama ülesande lahendamisele rööpku kohta, kat-
suvad mõned neist lahendada ka seda ülesannet samal viisil. Teine
näide: püüdega saavutada seda, et noorem laps ei teeks teatavat asja,
näiteks ei läheks jalgadega veelompi, seletatakse temale pikalt ja
laialt, mispärast see ei ole hea, kuigi seesugune seletamine tavaliselt
noorematesse lastesse ei mõju ja võib osutada efektiivseks kõigepealt
vanemate laste (ja täiskasvanute) suhtes.

Omamoodi, võiks öelda klassikaline näide hariliku lahendamisviisi
täiesti naiivse ülekandmise kohta uuele, ebaharilikule ülesandele lei-
dub Läti Henriku «Liivimaa kroonikas». Jutustanud sellest, kuidas «liiv-
laste apostel» Meinhard oli rootsi müürisseppade abil 1185. aastal ehi-
tanud Ikeskolas, päris Väina jõe kaldal, kindlustatud torni (esimese
kiviehituse Liivimaal), jätkab Henrik: «Sel ajal naabruses elavad
paganausulised semgallid, teada saades kiviehitustest ja mitte teades,
et kivid on selles kinnitatud vedeldatud lubja abil, tulid suurte laeva-
kõitega ja kavatsesid oma rumaluses lohistada torni Väina jõkke. Kuid,
olles haavatud vibupüssilaskurite poolt, läksid ära kaotusega.»

5. Püüda ületada «funktsionaalset fikseerumust».

Vastavad katsed on näidanud, et üksikute tehnilist laadi ülesannete
lahendamisel on üheks õige lahenduse leidmist raskendavaks põhju-
seks paljudel juhtudel «funktsionaalne fikseerumus»: teatav ese on
seni täitnud teatavat funktsiooni A, meil on raske tulla mõttele, et seda
võiks kasutada ka teatava teise, hoopis erineva funktsiooni B täitmi-
seks: katseisikul on antud ülesande lahendamiseks vaja laest alla rip-
puva pika nõõri otsa kinnitada väike raskus, nii et nõõri saaks panna
pendlitaoliselt võnkuma. Katseisiku käsutuses on teiste esemete hul-
gas ka lapiktangid, kuid ta ei tule kaua mõttele, et raskusena võiks
antud juhul ära kasutada ka lapiktange (mida ta oli seni kasutanud
täiesti teisteks otstarveteks). Või võtame teise näite: kellelgi on vaja
lüüa seina sisse, mitte sügavalt, suur nael. Tal ei ole käepärast ei
haamrit, tange, kivi ega telliskivi jne., kuid tal on jalas kõvade nahk-
kotsadega kingad. Ta ei tule vastava «funktsionaalse fikseerumuse»
tõttu kingade suhtes mõttele, et naela võib ilma vaevata lüüa seina
sisse ka kingakontsa abil. «Funktsionaalse fikseerumuse» ületamise
näitena võib tuua elust järgmised: puuduva taignarulli asemel kasu-
tatakse pudelit; puuduva korgitõmbaja asemel kasutatakse pudeli korgi
sisse pooleni keeratud suurt kruvi ja tange; kirjutusmasina šrifti puhas-
tamiseks värvist kasutatakse plastiliini.

Ületades «funktsionaalset fikseerumust» — kasutades teatavat juba
olemasolevat asja mõneks uueks otstarbeks — on paljudel juhtudel
võimalik saavutada teatavat eesmärki palju väiksema vaeva ja kuluga
kui muidu. See käib eriti uute tehniliste sisseseadete, nende hulgas ka
kooliaparatuuride konstrueerimise ja valmistamise kohta.

Peaabinõuks «funktsionaalse fikseerumuse» ja samuti mõnede teiste,
ülesande lahendamist raskendavate või aeglustavate faktorite ületa-
miseks on selle alalhoidmine, mida inglise keeles nimetatakse «open
mindedness» — «lahtine pea» ehk vastuvõtlikkus uute ideede suhtes.

6. Arvestada seda, et paljude, eriti teaduslike ja tehniliste üles-
annete või probleemide lahendamine eeldab teatavaid, selleks vaja-
likke teadmisi.

Toodud reeglist järgneb, et asudes mõne sellise ülesande või proble-
emi lahendamisele, on vaja: 1) kas enne omandada selle lahendami-

seks vajalikud teadmised (või koguda selle lahendamiseks vajalikku informatsiooni), 2) või enne kontrollida või täiendada oma vastavaid juba olemasolevaid teadmisi. Olemasolevate teadmiste kontrollimine või täiendamine on vajalik kõigepealt kahel põhjusel: a) meie ise aja jooksul unustame tunduva osa sellest, mida varem teadsime, või hakkame seda enam või vähem moonutatud kujul mäletama, b) nii teadus kui ka tehnika arenevad meie ajal nii kiiresti, et meie teadmised ilma täiendamiseta paratamatult osutuvad mõne aja pärast mõnes osas juba enam või vähem vananenuiks või puudulikeks. Sellest järeldub, et peame oma teadmistesse suhtuma üldse kriitiliselt. Ja selles mõttes tuleb mõista ka ühe tuntud leiutaja sõnu: «Leiutaja — see on inimene, kes ei suhtu liiga tõsiselt oma haridusesse.» Kuid tagajärjetele katseile lahendada mõnda teaduslikku või tehnilist probleemi võib mõnikord viia ka teatavate teaduse või tehnika saavutuste teadlik ignoreerimine. Nii on füüsika poolt kindlaks tehtud energia jäävuse seaduse teadlik ignoreerimine viinud (ja viib ka praegugi veel) üksikuid «leiutajaid» täiesti asjatuile katseile konstrueerida võimatut «perpetuum mobile't» — igavest jõumasinat, mis teeks tööd, ilma et ta saaks mingit energiat väljastpoolt.

Tuleb märkida, et juhud, kus vajalike teadmisteta püütakse lahendada mõnda teaduslikku või tehnilist probleemi, ei ole väga haruldased. Nii on nende ridade kirjutaja poole aastate jooksul pöördunud vastava nõu saamiseks hulk mitmesuguseid isikuid, kes on tegelnud mõne teadusliku või filosoofilise küsimusega, kuigi neil puudus peaaegu igasugune teaduslik ettevalmistus. Ka omal alal väljapaistvad teadlased tegelevad vahel niisuguste küsimustega, mille lahendamiseks neil puudub vajalik teaduslik ettevalmistus. Siia kuuluvad näiteks juhud, kui keemik või astronoom hakkab uurima spiritistlikke nähtusi (mille uurimine kuulub kõigepealt eksperimentaalse psühholoogia kompetentsi), filosoof või füsioloog hakkab tegelema puhtpsühholoogiliste küsimustega jne.

7. Silmas pidada (üksikuil juhtudel) ka võimalust leida ülesande lahendus enam või vähem juhuslikul teel.

Üksikuil juhtudel on võimalik tulla ülesande õigele lahendusele ka enam või vähem juhuslikult. Seda näitavad kõigepealt paljud psühholoogilised katsed loomadega, näiteks järgmine katse kassiga. Eriti selleks valmistatud puuri, mille uks avaneb vajutamisel puuri sisemuses olevale lauakesele, asetatakse näljane kass ja puuri lähedusse pannakse värsket kala. Kass hakkab kohe tegema igasuguseid katseid puurist välja, toidu juurde pääsemiseks ja viimaks, mõne minuti järel, vajutab juhuslikult lauakesele ning samuti juhuslikult lahendab tema ees seisva ülesande — pääseda toidu juurde. Arvestades võimalust tulla mõnedel juhtudel ülesande lahendusele ka juhuslikult, on mõned psühholoogid soovitanud kasutada üksikute ülesannete lahendamisel järgmisi võtteid: a) seistes ülesande ees, andutakse mõne aja kestel selle lahendamise suhtes võimalikult vabale ja ebakriitilisele mõtlemisele, üksikasjalikult märgitakse üles kõig selle juures pähe tulnud «ideed» ja lõpuks uuritakse nad kõik hoolega läbi, b) esemete ruumilist ja otulist puudutavate ülesannete lahendamisel enam või vähem juhuslikul viisil varieeritakse esemete vastastikust asendit, igakord tähelepanelikult uurides sel teel saadud uut kombinatsiooni. Näiteks, arheoloogilise leiu — paljudeks tükkideks purunenud

vaasi restaureerimisel varieeritakse juhuslikul viisil üksikute tükide vastastikust asendit jne., c) analoogiliselt toimitakse ka üksikute elementide ajalist järjestust puudutavate ülesannete lahendamisel. Näiteks, üksikuist segipaisatud nummerdamata lehtedest ja leheosadest koosneva käsikirja korrastamisel varieeritakse juhuslikul viisil üksikute lehtede ja leheosade järjestust jne. Juhuslikul teel tekkinud elementide kombinatsioon on mõnikord ära kasutatud ka kunstilise loomingu puhul. Nii jutustatakse tuntud 18. sajandi helilooja Domenico Scarlatti kohta, et ta olevat oma kuulsa «kassifuuga» jaoks ära kasutanud juhusliku toonide järjestuse, mis tekkis kassi sammumisel mööda klavessiini klahve.

Need on lühidalt mõned tähtsamad nõuded (ehk reeglid), mille täitmine võib mõtlemisülesannete lahendamisel paljudel juhtudel osutada kasulikuks. Jääb veel järele küsimus neil nõudeil põhjeneva õpilaste mõtlemise kasvatamise võimalustest koolis. See on muidugi omaette ulatuslik psühholoogiline ja pedagoogiline probleem. Meie peame siin piirduma ainult väheste üldiste märkustega.

1. Üks võimalus õpilaste «loova» mõtlemise kasvatamiseks oleks — jälgida selles loogika õpetamise eeskujut: õpilastele selgitatakse, selleks spetsiaalselt ettenähtud tundides, üksikuid mõtlemisülesannete lahendamise nõudeid ehk reegleid, lastakse neid lahendada vastavaid, neile jõukohaseid mõtlemisülesandeid, analüüsitakse saadud lahendusi jne.

2. Teine võimalus oleks — õpilaste «loova» mõtlemise kasvatamiseks järjekindlalt kasutada harilikke õppetunde üksikuis aineis: üksiku, ainesse puutuva küsimuse käsitlemisel esitatakse õpilastele lahendamiseks (tunnis või kodus) ka küsimusse puutuvaid mõtlemisülesandeid, ühtlasi tutvustades neid mõtlemisülesannete lahendamist puudutavate nõuete ehk reeglitega (või tuletades neile viimaseid meelde) jne.

Paistab, et enam väljavaateid pakub teise võimaluse kasutamine. Õpilaste tõeliseks kasvatamiseks (või ümberkasvatamiseks) on veel vähe sellest, et neid väheste tundide kestel tutvustatakse teatavate reeglitega ning lastakse lahendada piiratud arv teatavat laadi ülesandeid. On vaja kõigepealt põhjalikult juurutada neisse teatavad mõtlemisharjumused. Ja seda on võimalik saavutada ainult pikema aja kestel samade nõuete, sama laadi võtete jne. sagedase kordamise ja rakendamise teel, mis on võimalik ainult eri ainetes tundides.

3. Kõikide «loova» mõtlemise kasvatamist puudutavate üksikute eriküsimuste lahendamine võib toimuda ainult sellekohaste praktiliste kogemuste või — veel paremini — sellekohaste, vajalikul viisil korraldatud pedagoogiliste eksperimentide tulemuste põhjal. Ainult sel teel võib lahendada ka üldist küsimust: kuivõrd inimese mõtlemine on üldse kasvatatav?

Käesoleva kirjutise eesmärk oleks saavutatud, kui mõned õpetajad alustaksid siin toodud mõtete läbiproovimist ning selle tulemused ka teistele teatavaks teeksid.

Dispositsiooni ehk kavandamise õpetamisest

E. KOEMETS,

Besti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja

Kui mõtete kogumine (inventsoon) on olnud viljakas ja viinud teatud hulga mõtete leidmiseni; kui leitud mõtted nende tekkimise järjekorras on märgitud paberilehele või sedelitele, siis järgneb kirjandi disponeerimine, materjali korrastamine loogiliselt mingist ühtselt vaatekohast või ühiselt aluselt. Viimane leitakse teema lahtimõtestamisel ja on alati olemas igas hästi sõnastatud kirjandi-pealkirjas.

Terminoloogiast

Meie kirjandiõpetuses on kasutatud diferentseerimata tähendustes sõnu *kava*, *kavand*, *kavastis*, *kavastus*, *kavastik*, *visend*, *eelkava*, varem isegi *eeskava*, *dispositsioon*, *ekspossee*, *eskiis*, *plaan*, *programm*, *projekt*, *skeem*, *skits* jt. Ka sõnadel *kavandama* ja *kavastama* pole selgeid tähenduspiire: mõlemad tähendavad nii *kava koostamist* (≈ tegemist) kui ka *kavatsemist*, *disponeerimist*.

Piiritleme täpselt järgnevad kirjandiõpetuse terminid:

1. *Kavandama* = disponeerima, s. o. kava tegema või koostama millegi veel koostamata jaoks; alles kavatsetavat sihti või tahtmist projekteerima, ette nägema, ette arvestama.

2. *Kavastama* = kompositsiooni analüüsima, valmis teose skeemi esitama («välja tooma»), olemasolevat teost mõttelisteks osadeks jagama ja neid osi pealkirjastama.¹

3. *Kava* on kavandamise kirjalikult fikseeritud tulemus, veel teostamata kavatsuse enam-vähem üksikasjalik sõnaline formuleering, kirjandi mõttekäigu loogiliselt korrastatud projekt, ainejaotuse proviisorne plaan; kava on alati koostatud enne töö tegemist (vrd. töökaal), enne kirjandi kirjutamist.

4. *Kavastus* on kavastamise kirjalikult sõnastatud tulemus, mingi valmis teose kompositsiooni skeem, mille lugeja (resp. õpilane) teose põhjal on valmistanud.

5. *Sisukord* on samuti kompositsiooni skeem, valmis teose aine jaotuse ja osade järjekorra ülevaade, mille on aga koostanud autor ise pärast teose lõpetamist (või õpilane ise pärast kirjandi kirjutamist).

¹ *Kavandamine* ja *kavastamine* erinevad teineteisest nagu kalkuleerimine ja aruande koostamine. Tulemus võib olla väga sarnane (nagu maja projekt-plaan ja valmis majast joonistatud skits-plaan), kuid kummagi valmistamine on väga erinev.

6. *Dispositsiooniks* nimetame kavandamis protsessi, kava tegemist, kavatsemist; dispositsiooniks me ei nimeta mitte kava, ning seda kirjandiõpetuses ainult tinglikult ja suurema selguse huvides; kasutame sõnu *dispositsioon* ja *disponeerimine*² ühetähenduslikena.

7. *Kompositsioon*³ on dispositsiooni teel loodud kava alusel saavutatud tulemus, osade järjekord ja vastastikune suhe valmis teoses, kirjandis.

8. *Kompositsiooni analüüsiks* nimetame kavastamisprotsessi. Selle tulemus on kavastus.

Sisukorra nimetamist *sisukavaks* tuleb käsitada kui eksitust (piltliku väljenduse kondikava eeskujul?). Termineid *liitkava* (samuti ka *liitkavastus*) ja *lihtkava* (samuti *lihtkavastus*) on vaevalt mõtet kasutada; see oleks tegeliku kirjandiõpetuse seisukohalt tarbetu formaalsus.

Kava ja kavastus

Kavastamist on meie koolides kaua ja hoolikalt õpetatud. Kogemus aga näitab, et kavandada, oma kirjandile head kava koostada, oskab ainult osa õpilasi. Selle õpetamisele koolis ongi pööratud vähem tähelepanu.

Kavastamine on keskkooli programmide kohaselt kirjandusõpetuse tähtsamaid töövorme. Selle harjutamine algab juba algkoolis. Teoste ja teoskatkendite, enamasti ilukirjanduslike, kavastamisel omandavad õpilased vilumuse leida nende üksikuid kompositsioonilisi või mõttelt terviklikke osi ja lõike ning neid pealkirjastada. See vilumus ei lase ennast lihtsalt «tagurpidi pöörata», s. t. oma kavatsetava kirjandi jaoks pealkirju vastavatele osadele välja mõelda ja siis nende alla sobivaid osi kirjutada.

Paljud õpilased kirjutavad tegelikult oma kirjandite kavade asemel *s i s u k o r d i*, s. t. koostavad «kava» alles pärast töö lõpetamist, kirjandi teksti alusel. Selleks on neid harjutanud hoolas kavastamine. Kavandamist polegi sellejuures enamasti õpitud.

On selge, et kavastamisel pole midagi ühist kavatsemisega. Mõlema sõna sarnasus, eriti aga kummagi tegevuse produkti nimetamine kavaks, on olnud veel üheks kurja juureks, miks selles küsimuses seni, isegi teoorias, valitseb ebaselgus. Kirjandiõpetuse seisukohalt on kavastamine üks neid häid võtteid, mida saab kasutada loogilise mõtlemise harjutamiseks ja mis suuresti soodustab inventsiooni. Kavastamine eeldab korrastatud, juba «kokku pandud» teost. Korrastamata ja läbisegi ülesmääratud inventsiooni-ainestikus korra loomine, selle loogiline kokkupanemine on hoopis teist laadi psüühiline tegevus. Seda tuleb eraldi õppida ja õpetada.

Kui õpilane kavandada ei oska, kuid küllaldast kavastamisvilumust omab, siis kaldub ta kergesti kavaldamisele ja esitab nõutava kava asemel ainult enda kavatult kirjutatud kirjandi *k a v a s t u s e*. Õpeta-

² *disponere*, lad. k. 'laiali paigutama, eri kohtadele asetama, korraldama, korrastama, ka liigendama, jagama, määrama, otsustama.' NB! *dispositsioon* kirjandusteaduse terminina tähendab teose põhilist, teemat arendavat osa'.

³ *componere*, lad. k. 'kokku panema, kokku seadma'. NB! *kompositsioon* kui kirjandusteooria termin tähendab samuti kui kirjanditeooriaski teose vormiseaduste kohast ülesehitust.

jad pealegi ei protesteerri selle pettemenetluse vastu, sest senine teooria toetab niisugust kava koostamise viisi. Ainus meil kasutusel olev kirjandiõpetus eesti keeles⁴ väidab, et kirjandi «esialgne kavastamine» (!) on kasulik, kuid arwab, et kogu kirjandi läbimõeldud kava koostamine käib õpilasel üle jõu. Kirjandi kavu hindab see metoodika ainult kui «abitellinguid» ja soovitab neid koostada järk-järgult, kirjutamise kestel, kuni lõpuks valmib sisukord (!). Seda diferentseerimata mõistetega opereerivat käsitlust ei vabanda ka mitte see terake tõtt, mis peitub faktis, et kavatsus kirjandi kirjutamise jooksul sageli tööpoolest muutub. Inventsiioon jätkub veel disponeerimise ja isegi kirjutamise ajal, eriti klassikirjandite puhul, millal aeg on piiratud ja lühike. Isegi väga vilunud kirjamehed ei suuda oma parimaidki kavu koostada nii, et neis oleks ette nähtud iga töös esinev mõte. Uusi mõtteid tekib kirjutamise ajal (tekib pärast kirjutamistki; õpilaste tuntud hüüatus pärast kirjandit: «Mul tuli alles hiljem meelde!») ja need «sulel sündinud sõnad» on sageli tabavamad ning asjalikumad kui mõnedki ettekavatsetud mõtted. Tõsiasi, et kirjandi tekst täielikumaks ja sageli teistsuguseks kujuneb, kui kavas ette nähti, ei muuda aga loomulikult mitte kava, vaid ainult kava ning valmisteksti suhet.

Kavakohasus ja teemakohasus

Kui kavakohast kirjutamist tahame pidada kirjandi kirjutamisel nii suureks vooruseks, et igasuguseid hiljem tekkinud mõtteid ja ka terveid kirjandi osi, mis kavas ette nägemata, julgeme hinnata puudustena, siis astume veelgi ühe sammu selleks, et soodustada kavastuste ja sisukordade serveerimist kavade pähe. Kirjandi kavakohasust hindab aga tööpoolest voorusena näiteks siin juba tsiteeritud kirjandiõpetus (lk. 106), kus öeldakse: «Selle sisult hõreda kirjandi positiivseks küljeks on range kooskõlastatus kavaga» (sõrendused minu — E. K.). Milline praktiline mõte võiks olla kirjandi kavakohasuse positiivseks hindamisel? Tundub, et niisuguse suhtumise aluseks on hoopis eluvõõras ja kirjandiõpetuse eesmäärke mittearvestav vaatekoht. Õige ja vajalik on hinnata niihästi kirjandi kava kui ka (eraldi) terve kirjandi teemakohasust. Õpilase oskus ja võime kasutada kirjandis ülekaalulisi, aga teemakohaseid mõtteid väärrib kui loomulik ja positiivne nähtus veel erilist hindamist. Selles avaldub õpilase intelligentsus ja dogmatismivaba reageerimisvõime. See ei tähenda aga sugugi, et «kavast mööda kirjutamine» võiks saada taotlemisväärseks eesmärgiks. Kui kava on teemakohane ja kirjandi tekst samuti, siis pole «möödakirjutamine» võimalikki. Küll on aga võimalik, et töö kompositsioon on parem kui selle provisoorne kavandus. Ja selles pole midagi halba.

Teemakohasus on ainus kriteerium nii kavale kui ka tekstile. Kavakohasuse kriteerium on dogmaatiline arusaamatus.

⁴ S. Smirnov. Kirjalikud tööd keskkoolis. RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn, 1948, lk. 105—106. Kava kahejärgulist koostamist ja jõudmist sisukorrani (!) soovitab ka Н. В. Колокольцев, Обучение изложению и сочинению... Москва, 1955, стр. 34.

Dispositsiooniviisid

Kuidas hakkab oma kirjandit sõnastama see õpilane, kes kava teha ei oska? Kas korrastab ta inventsiooni kestel kogutud mõtted peas, kas ta kavandab oma materjali mõttes?

Niihästi tähelepanekud kogemustest kui ka vastavasisuline küsitlus tõendavad, et need õpilased, kes enne kirjutamisele asumist kava koostanud ei ole, kirjutavad lihtsalt «hea õnne peale» ja nagu mingisugusele vaistule toetudes. Niisugusest kirjandist pärast kirjutamist «välja analüüsitud» kavastus, mis siis kava pähe esitatakse, kajastab enamasti alati kirjandi lõtva ja nõrka kompositsiooni ning paljastab õige dispositsiooni puudumist. Pole ehk vaja lisadagi, et niisugusel «kaval» puudub õpetuslik ja pedagoogiline väärtus.

On üksikuid õpilasi, kes suudavad kogu kirjandi mõttes hästi kavandada ja selle tõttu ei hakka vaeva nägemagi kava sõnastamisega enne kirjutamist. Kui niisugune õpilane oma töö hiljem kavastab, siis ei jää vahest õpetajalegi märkamatuks hea kompositsioon ja täpne vastavus kavale (mis siiski on kavastus). Neid väheseid õpilasi ei saa aga kuidagi võtta üldiseks mõõdupuuks. Igasuguste mõttes tehtud kavade kontrollimine on väga ebakindel ja pahatihti ka võimatu. Neidki õpilasi tuleb harjutada kavu enne kirjutamist kirja panema. Ainult enne tööd koostatud kava täidab oma ülesande, soodustades teemakohast elokutsiooni ja kergendades aine (mõtete) proportsioonikat ning otstarbekat jaotust.

Mõned tsariaegsed vene metoodikud on pidanud ülearuseks nõuda õpilastelt kirjandite kavu⁵, sest töö käigu kõige üldisemgi ettenägemine ületas nende arvates laste võimeid. Selles arvamuses ilmneb laste võimete alahindamist. Vastupidi sellele hindavad mõned uuemad nõukogude metoodikud laste võimeid üle, kui nad kirjandi disponeerimist soovivad alustada väga täpsest, nummerdatud ja tähtede abil punktideks jaotatud kavast, milles laused on sõnastatud küsimustena või ka pealkirjadena üksikute lõikude jaoks. Küsimuste vastamine või pealkirjade ümbersõnastamine kujundab kirjandi teesid. Teesid seostatakse omavahel, lisatakse neile vastavad tõestused ja näited, mil viisil kujunebki kirjandi konsekt. Konsekti mõnesugune täiendamine ja laiendamine annab valmis kirjandi⁶.

See menetlus näib selgena ja lihtsana, kuid alustab sellest, millest õpilane alustada ei suuda. Isegi vilunud kirjamehele teeb raskusi kirjutada sellisel meetodil. Seisukoht, mis peab võimalikuks kirjandi õpetamist eelkirjeldatud viisil, näib põhjendavat psühholoogiliselt ekslikul sünteesi-printsibiil, mis eeldab õpilase võimet õppida või leida eraldi elemente, millede kokkupanemisest saaks luua terviku. Õpilase mõttekäik on tegelikult analüütiline; tal on asjast tervikkujutus, mille üksikud osad ta analüüsi teel eristab, neid uuesti tervikuga võrdleb ja alles siis neid õigesti järjestada või korrastada oskab. Otstarbeka ja ökonoomse väljenduse õpetamise seisukohalt oleks samuti väärt juba lühidalt ja selgelt sõnastatud (või mõeldud) mõtet, teesi, sõnaliselt laiendama ja täiendama hakata, mille läbi väljendus võiks ainult lahjeneda. Tegelikult on lühiduse ja selguse saavutamine sõnastuses kõige hilisema

⁵ Vt. S. Smirnov, Tsit. teoses, lk. 105.

⁶ В. Н. Кондракив. Мой опыт работы по обучению учащихся логичности речи. Врд. Колокольцев, op. cit., lk. 35—39.

viimistluse tulemus, üleearuse elimineerimise resultaat. Õpetamise õige suund on lühemuse poole, mitte vastupidi. Kasvatuseks on samuti oluline õpetada üleearust eemaldama, mitte aga kõrvalist ja tähtsusetut lisama.

Meetodit kavaküsimustest teeside kaudu konspekti ja kirjandini võiks hästi omandatud aine ja mõne arutleva teema puhul ehk ainult tutvustada katsetamise korras.

Aine mingisugune korrastamine enne kirjutama hakkamist on paratamatu. Tegelikult ei saa ka kõige lödvema kompositsiooniga kirjandit kirjutada, ilma et õpilane endalt peaks küsima: millest alata? mis selle järel ütelda? millega lõpetada? Vastused nende märkmete põhjal, mis tehti inventsiooni kestel, ongi kirjandi loomuliku kava kõige üldisemaks fikseeringuks. Ka kõige pealiskaudsem kava, mille õpilane sõnastab enne kirjutamist, on parem kui kasvõi väga täpne ja üksikasjalikki kavastus pärast kirjutamist.

On õpilasi, kes kirjutavad mustandi ilma mingisuguse kavata. Mõtete kogumisel leitud materjal tulvab neil nagu iseenesest mustandi lausesse ega taha disponeerimiseks aega anda. Oleks ekslik niisugust mustandi kirjutamist katkestada ja kava sõnastamist nõuda. Niisugune mustandi kirjutamine ongi tegelik dispositsioon — mõtete paigutamine nende õigele (või esialgu ka ebaõigele) kohale. See on inventsiooni- ja dispositsiooniprotsessi simultaanne vorm. Kui seesuguse disponeerimisviisi esialgne tulemus — mustand — valmis saab, siis suudab õpilane selle kergesti kavastada. Kavastuse kerge viimistlemine võimaldab koostada juba «puhta töö» h e a kava.

Klassikirjandite kirjutamisel ei jätku alati aega kava koostamiseks mustandi alusel ja lõppredaktsiooni sõnastamiseks selle kava järgi. Kodukirjandite (ja isegi küpsustööde) puhul on see kavandamise meetod praktiliselt kõige kindlam ja kõige viljakam, ning kuulub kahtlemata kirjandiõpetuse sellesse ossa, mis kõigile õpilastele selgeks tuleb õpetada.

Lihtne kava

Kuidas õpetada kavandamist kirjandiõpetuse algastmel?

Algkooli esimestel õppeaastatel kirjutavad lapsed väikesi kirjandeid, jutustusi lapsele endale väga lähedastest sündmustest või asjadest. Väike autor kirjutab paratamatult mingi kavatsusega, olgugi et ta ise sellest teadlik pole. Õpetaja ülesanne on see kavatsus lapse teadvusse viia. Laps kirjutab hästi siis, kui ta selgesti teab (kujutleb), kellele ta kirjutab ja miks ta kirjutab. Talle ei tule jätta muljet, et ta peab kirjutama kirjandi kooli jaoks või õpetajale. Talle tuleb luua illusoorne kujutus kirjutamise tõelisest vajalikkusest ja ka ta adressaadist. Teades, kellele ja miks kirjutada, leiab ta juba nende küsimuste vastustes oma kava, oma kirjandi dispositsiooni. Õpetaja andku teema ilma seda sõnastamata: ta ainult kirjeldagu ja õhutagu. Lapsele jääb sel moel mulje, et ta ise valib teema. Kui ta selle sõnastab, siis on see kõige lihtsam kirjandi kava.

3.—4. õppeaastaks on lapsed harjunud oma kirjutamiskavatsuse sõnastamisega pealkirja näol. Nüüd on õige aeg teema täpselt formuleerida ja õhutada õpilasi lühikeste pealkirjadena sõnastama seda, millest nad kavatsesid kirjutada. Õpilasel ei ole oma kavatsusest tead-

likku ega selget ülevaadet. Aga iga hästi sõnastatud teema tekitab igas õpilases mõnesuguseid mõtteid või kujutlusi. Nende üleskirjutusi — elementaarseid inventsioonimärkmeid — võib 3.—4. klassi õpilastel koguneda ainult ehk 3—4. Need ongi õigeks dispositioonimaterjaliks. Nende põhjendatud järjestamine annab kava. Õpetaja ülesanne on esialgselt juhendada põhjendatud järjestamist.

On selge, et niisugusteks kavandamisharjutusteks tuleb teemasid hoolikalt valida. Esimesi kava ga kirjandeid ei tule lasta kirjutada «ükskõik millest»!

5.—6. õppeaastal koguneb õpilasel inventsioonimärkmeid tunduvalt rohkem. On hea, kui lapsi varakult õpetatakse kirjutama iga mõte, iga märge eraldi sedelile. Nende sedelite järjekorda seadmine, igale märkmele selle õige koha leidmine on mõtlemistegevusele tõhusaks k o n k - reetseks toeks, mis disponeerimist palju kergendab⁷.

7.—9. õppeaastal on õpilastel juba mõnesugust abstraheerimisvõimet. Kõnearenduse tunde tuleb siis kasutada loogika nende osade ja seaduste õpetamiseks, millel kavandamise juures on suur tähtsus. Eriti tähtsaks peatükiks loogikast osutub liigitamine (*divisio*), samuti ka defineerimine. Liigitamine peab toimuma ühiselt aluselt; (liigitused erinevalt alustelt on tavaline dispositiooniviga); liigitamisel tuleb loetleda alati vastavalt aluselt võetud kõik liigid, s. t. liigitus olgu a d e k v a a t n e; liigituse üksikud liikmed peavad üksteist v ä l i s - t a m a, eitama — muidu ei ole nad õiged; liigitus peab olema katkematu, mitte aga hüppeline või lünklik.

Kõiki neid loogikaseadusi on võimalik õpetada otseses ühenduses kirjandiga ja selle kavandamisega. Eraldistest harjutustest aga on hoopis vähem tulu.

ABC-kava

Paljude sajandite jooksul on õpetatud — ja seda tehakse veel tänapäevalgi — kirjandite disponeerimist teatud kindlate skeem-kavade alusel. Me lähtume põhiveendumusest, et kirjandi kompositsioon (nagu muudki vormikomponendid) on sisutingitud. Kuid ei kirjanditeemade ega kirjandiliste väljendusvormide arv ei ole piiramatu. Näilisest sisuliikide rohkusest hoolimata taandub nende hulk üldistuse kõrgel astmel üsna vähestele tüüpidele. Teoreetiliselt võib see taandus viia üheainsa kirjanditüübini. Niisugused kaalutlused on viinudki teesi püstitamisele, et kõik kirjandid peavad koosnema kolmest põhiosast: sissejuhatuses, teema arenduses ja kokkuvõtlikust lõppsõnast. Uheksal juhul kümnest on niisugune standardkava edukalt rakendatav arutlustes, kuid jutustustes ja kirjeldustes on selle kasutamiskõlblikkuse protsent väiksem.

ABC-kava (selle nimetuse on ta saanud peaosade algustähtedest: **A.** Sissejuhatus; **B.** Teema arendus; **C.** Kokkuvõtt.) õpetamisega kirjandiõpetuse varasemal astmel tuleb olla hoolsalt ettevaatlik: kogemus näitab, et kui õpilased kord on veendunud selles, et kirjand tuleb dispo-

⁷ Üks pedagoog jutustas, et ta juba 4. klassi õpilasi juhtis märkmesedeleid järjekorda seadma nagu mängukaarte: «Vaata hoolega järele, missugusel sedelil on sul mõte nagu äss, kõige kõvem mõte! Pane see kõige peale ja selle alla teised mõtted-kuningad, mõtted-emandad jne. järjekorras!» See mänguline element oli huvitav ja kergendas lastel mõtete korrastamist tähtsuse järgi. Olgugi niisuguse võtte pedagoogiline väärtus veidi kaheldav, tema elulisuses pole kahtlust (kui lapsed tunnevad hästi mängukaarte).

neerida ABC-kava alusel, siis on neid raské vabastada sellest sundkujutelmast; nad rakendavad ABC-kava siis iga kirjandi puhul, satuvad alatasa tegelikesse raskustesse «sissejuhatuste väljamõtlemisega» jne. Kirjandi kompositsiooni ja dispositiooni õpetamise algusest peale on tarvilik selgesti rõhutada, et iga teema ja aine nõuab käsitlusele sisukohast, o m a vormi, et osade pikkus ja hulk sõltub igakordsel disponeerimisel materjalist, mitte valmis skeemist. Kompositsioon kirjandis on nagu raud betoonis, armatuur: see seotakse kokku vastavalt esemele, mis on kavetatud valada; laudkast selle ümber tehakse juba armatuuri arvestades.

Üks teravmeelsmaid ja selgemaid nõukogude vene kirjandiõpetuse meetodikuid N. V. Kolokoltsev⁸, kes defineerib kava kui «kirjandi eeldatava sisu oluliste osade loetelu teatud kindlas järjekorras ja omavahelises vastastikusel seostuses», jõuab otsusele (käsitledes peamiselt arutlevaid kirjandeid kirjanduslikel teemadel), et ABC-kava on enamikule kirjandeile siiski sobiv ja tavaline. Kavandamisharjumuse kujundamiseks ja nimelt just mõtlemisharjutusena on ABC-kavade koostamise õpetamine kasulik tingimusel, kui küllaldaselt on rõhutatud niisuguse kava sobivust ainult teatud kirjandiliikidele, eriti aga sellise kava mittesunduslikkust ja printsiipi, et iga kirjand nõuab sisukohast dispositiooni. Teemale «Kodanliku ühiskonna kriitika «Isa Goriot's»» on ühe Tartu keskkooli 10. kl. õpilane koostanud järgmise kava:

A. H. Balzac — realismi esindaja.

B. Kodanliku ühiskonna ebahumaansuse kujutamine romaanis «Isa Goriot».

C. «Isa Goriot» — omaaegse ühiskonna peegeldus.»

Detailiseerimatusest ja pealiskaudsusest hoolimata on see kava teemakohane ja orienteerib hästi kirjandi elokutsiooni.

Teine õpilane on teemale «Linda kuju «Kalevipojas»» kirjutanud samasuguse ABC-kava, aga see on teda töö kirjutamisel ainult desorienteerinud:

A. Sissejuhatus: «Kalevipoeg» kui eepos.

B. Teema arendus: 1. Kalevipoja kuju.

2. Linda kuju.

3. Linda elukäik ja surm.

C. Lõppsõna: «Kalevipoja» tähtsus.»

Teemakohatus pole antud kava ainuke puudus: on selge, et ABC-jaotus (skeem) i s e ei ole niisugusele sisule sobiv.

Rakendkava ehk hreia

ABC-kava on koolitöös alles 19.—20. sajandil väljaarenenud lühendatud mugandus klassikalise kirjandiskeemist või -vormist, nn. hreia⁹, mille «leiutamise» au arvatakse kuuluvat Aftoniusele Antiookiast (umb. 300 a. e. m. a.). See koolikirjandi kava-skeem oli tarvilusel aastatuhandeid Euroopa koolides ja väärrib tähelepanu ka rohkem kui ainult ajalooline nähtus. Niisamuti kui toopikavõtete tundmine kirjandi

⁸ Н. В. Колокольцев. Обучение изложению и сочинению... Изд. АПН РСФСР, Москва, 1955, стр. 33—34.

⁹ Χρεία (pl. χρεία) kreeka k. 'pruuk, rakend, kasutus, praksis, tarbimine, teene, eelis', lad. k. usus, possessio.

inventeerimisel veel tänapäevalgi mõnesugust kasulikku annab, soodustab hreia tundmine dispositiooni. Muidugi on hreia kasutamisel just samuti kui ABC-kava puhulgi algusest peale vaja rõhutada tema mittedispositsioonilikkust, tema sobimatust eranditult kõigile kirjandilistele väljenduslaadidele. Rakendkavade punktide järjekorra omandamine aga annab palju kasu just kavandamise kui mõtlemistegevuse harjutamisel ning arendamisel. See kindlustab ka kirjandi osade enamvähem loogilise ja õige järjekorra, samuti kirjandi terviklikkuse, aidates hoiduda sellest, et teema arendamisel võiks vahele jääda midagi olulist. Õpetajale on hreia heast tundmisest ainult kasu.¹⁰ See kergendab disponeerimise õpetamist, võimaldab inventsioonimärkmete kergesti ja õigesti liigitamist.

Kui näiteks märkmete korrastamisel selgub, et mõne rakendkava punkti jaoks ei ole leitud ühtki mõtet, siis ei tarvitse see veel tähendada, et tuleks uuesti hakata materjali otsima, et puuduvatki punkti formaalselt täita. Hoopis vastupidi — mõni teema ei võimaldagi (näiteks vastanduse ehk kontraariumi jaoks) ainet leida; teise teema puhul ei ole aga vajalikki esitada tõestusi, s. o. teiste autorite, klassikute tsitaate jne.

Kuid hoides rakendkava kirjandi disponeerimisel silmade ees, leiab õpilane kergesti oma kogutud mõtete seast kõigepealt näiteks sissejuhatavaid mõtteid, millega antud teemale läheneda sünnib. Hreiaga tuttav olles ei tee õpilane kunagi seda praegu väga tavalist viga, et ta kirjandit alustaks sündmatute sõnadega, nagu: «Meile anti teema...», «Meid kästi kirjutada...» jms., olles teadmatutes, kuidas alustada.

Parafraaseerides (rakendkava teise punkti kohaselt) teema sõnastust, õpib kirjutaja selgesti esile tooma teema mõtet ja tähendust, eriti niisuguste kirjandite puhul, mille pealkirjaks on piltlikud väljendid, vanasõnad, tsitaadid. On pealkiri lihtne, siis kujuneb parafrasas käsitlusele tuleva probleemi täpsemaks sõnastamiseks.

Kolmanda punktina järgneb etioloogia kui teesi või peamõtte otsene tõestus. Näiteks teema «*Harjutamine teeb meistriks*» otseses tõestuses selgitatakse, kuidas mingi tegevuse kordamisel õpitakse vältima ülearuseid liigutusi ja tugevdama otstarbekaid.

Hreia tundmine õpetab sedagi, et lisaks otsesele tõestusele on sobiv kasutada kaudset tõestust, nimelt: võimalike vastuväidete kummutamist. Seda ongi mõeldud rakendkava kontraariumiga, neljanda punktiga.

Viienda punkti ümber kogub hea hreiatundja kirjandi disponeerimisel oma võrdlused, analoogiad, piltlikud või kujundilised selgitused, et tõsta oma väidete veenvust ja anda neile ka teatud emotsionaalseid kvaliteete. Käsitledes teemat «*Edukast õppimisest*» võib näiteks konspekte ja skeeme võrrelda kõrgete tornidega võõras linnas, kuhu tõustes saab ülevaate ja tervikkujutluse, mida üksiktänavate ja iga maja vägagi hea tundmise korral ei saa.

Rakendkavas on kuuenda punktina nimetatud näiteid. Disponee-

¹⁰ Kaheksaosalise hreia osade nimetusi tarvitati vanas kirjandiõpetuses ladina-keelsetena: (A) 1. *Exordium* — sissejuhatus; (B) 2. *Paraphrasis* — teema seletus teiste sõnadega; 3. *Aetiologia sive causa* — põhjendamine; 4. *Contrarium* — vastandus; 5. *Similia* — sarnasused; 6. *Exemplum* — näide; 7. *Testimonium* — tunnistus ja (C) 8. *Conclusio* (= kokkuvõtt) — lõppsõna.

rimisel liigitatakse selle punkti ümber materjal elust tähelepanud lugudena, kirjandusest mäletatavate teoste ja stseenidena, mis oma-poolset aitavad lugejat veenda kirjandi autori teeside ja nende tões-tuste elulisuses ja õigsuses.

Hreia seitsmendat osa kasutame sobivate tsitaatide esitamiseks teostest, proosast või luulest, kas katkenditena või asjakohaste proosa-lausetena.

Nii on kokkuvõtte ni jõudes läbitud enamasti kõik võimalikud ainekuliigid; hreia kui mõtlemistoe silmaspidamine on kindlustanud arukale teemaarendusele sobiva käsitluse ja aidanud vältida tavalisi arutlusvigu, millest kõige laialdasemalt on levinud: 1) tsitaatide esita-mine tõestuste pähe; 2) argumenteerimine enne väite selget formulee-rimist; 3) näidete esitamine varem, kui on selge, mille kohta näited esi-tatakse; 4) mõtfeahtrus (väljendugu see kas võrdluste ja igasugu kujun-diliste väljendite puudumises või tõestamise ning veenmise võtete vähe-suses ning šabloonsuses.

Rakendkava tundmaõppimine aitab kergemini selgusele jõuda kir-jandi disponeerimise niisugusteski põhitõdedes, nagu see, et näide üksi ei ole tõestuseks, et analoogia on ainult nõrgaks põhjenduseks («ana-loogia lonkab!»), et teema parafraaseeriv sõnastamine annab mõttele teatud ruumilisuse, stereoskoopilised dimensioonid jm.

Hreiale toetumine kirjandi disponeerimisel ei tähenda tänapäeva pedagoogilises rakenduses niisiis mitte šabloonharjumuse kasvatamist, vaid hoopis võitlust halva šabloonsuse vastu.

Näide. Kui disponeerime rakendkava kohaselt teema «Rääkimine hõbe, vaikimine kuld», siis saame järgmise kava:

1. Headel kõnedel on tänapäeval ühiskondlikus elus suur tähtsus. Vanasõna näikse esialgsel vaatlusel seda nagu eitavat. Kuid õigel lähenemisel osutub rahvatarkus siiski tõeks.

2. Vanasõna ei väida midagi absoluutset rääkimise ja vaikimise kohta, vaid võrdleb neid vastandavalt. Õieti on nii kuld kui ka hõbe mõlemad väärismetallid. Teatud juhtudel (riigisaladuste väljalobisemi-sel, rohkem lubamisel, kui teostada jõutakse, jm.) on aga vaikimise paremus selge.

3. Liigse kõnelemisega võib ohustada isamaad, sest vaenlasel on terav kõrv. Palju lubada ja vähe teha (s. t. sõnu teha) ei ole kooskõlas kommunistliku moraaliga.

4. Demosthenes ei suutnud oma suurepärase kõnedega oma isamaad päästa — vaikiv kuningas Philippos vallutas selle.

5. Krõlov ühes valmis ja Faehlmann ühes epigrammis võrdlevad lobi-sejat kõmiseva tühja vaadiga.

6. Kui ajaloolistele isikutele on antud lisanimeks *Vaikija*, siis on see alati austav (William Vaikija), kuna nimetused *Lobamokk*, *Plära-Lära-Leenu* jt. (muinasjuttudes, Juhan Liivi, Kitzbergi jt. teostes) on aga halvustava tähendusega.

7. On palju teisigi vanasõnu, mis sama mõtet kinnitavad: «Hullu sõnad huulte peal, targal hammaste taga»; «Tark kuuleb palju, räägib vähe»; «Tühja juttu rääkides hoia vesi suus» jt.

8. Kõigest näeme, et keelt tuleb õigel ajal ja õiges kohas, mitte aga kurjasti pruukida.

On arusaadav, et hreiat ja sellega kaasnevaid disponeerimisvõtteid võib edukalt õpetada ainult keskkooli viimastes klassides. Selle skeemi

rakendamine on kasulik küllaldaselt arenenud loogilise mõtlemisvõimega ja hea abstraheerimis- ning üldistamisoskusega õpilaste juures. Teisest küljest on aga ka selge, et hreia kasutamine omakorda arendab hästi nii abstraheerimis- kui ka mõtlemisvõimet üldse.

Kirjanduslikud dispositsioonid

Samal ajal kui kirjanditeooria õpetamisel tutvustatakse disponeerimist rakendkava abil, on kirjandusteoorias jõutud teoste analüüsi õpetamisel kompositsiooni mõiste käsitlemiseni. Jutustavate (eepiliste) ja draamateoste kompositsiooni analüüsides vaadeldakse seda teatavasti viies oluliselt eraldatavas osas: 1) teose ekspositsioonina käsitletakse seda osa süžeest, mis kujutab konfliktieelset olukorda ja tutvustab tegelasi (resp. kangelasi) ning keskkonda, milles sündmused hiljem arenevad; 2) sõlminguna mõistetakse teose seda osa, mis esitab vastuolu tekitava sündmuse ja annab tõuke nende edasiseks arenemiseks; 3) arenduseks (dispositsiooniks¹¹) nimetatakse teose põhiosa, milles toimub tegelaste vaheline võitlus (draamateostes), sündmustiku areng, kangelaste kujunemine ja kasv; 4) pööre (peripeetia) lõpetab nii sündmuste kulmineerumise kui ka iseloomude kujunemise ning valmistab ette 5) lõpplahendust ehk konklusiooni.

Pole raske näha, et kirjandusliku kompositsiooni viieosaline põhivorm on täiesti paralleelne kaheksaosalise hreia alusel disponeeritud kirjandi kompositsioonile. Kahlemata raskendab ühtlustamata «õnnetu» terminoloogia õpilastel seda ise märkamast. Seda tähtsam on, et õpetaja kirjandi rakendkava ja kirjandusliku teose põhikava vastavustele tähelepanu juhiks. Hreia sissejuhatus (exordium) vastab sisuliselt teose sissejuhatavale osale (ekspositsioon), etioloogia ei ole midagi muud kui sõlming; hreia järgnevad osad (4—7) vastavad arendusele (dispositsioonile) kirjandusteoses; konklusioon on mõlemas ühine ja täidab sama funktsiooni. See vastavus on veelgi ulatuslikum, kui tähele paneme, et kontrastide ja rööbituste kasutamine kirjandusliku kompositsioonivõttena on tegelikult sama, mis rakendkavas kontraariumina ja similiaana oma koha leiab.

Järeldus on silmanähtav ja kõneleb veelkord hreia õpetamise kasulikkusest: selles skeemis esineb üldistatuna igasuguse kirjalikus kõnes avaldatud teravikulise teemakäsitluse põhivorm.

Kui kõnearenduse õpetaja suudab oma õpilastele hästi selgeks teha kirjandusteoste kompositsiooni-printsipiide sarnasuse kirjandi dispositsiooni põhimõtetega, siis oskavad ta õpilased kavandada kõiki kirjandi väljenduslaadilt erinevaid liike: jutustusi, kirjeldusi, arutlusi jt.

Kooli kirjandiõpetuse ülesandeks ei ole noorte kirjanike kasvamine ja ettevalmistamine. Kõnearenduse ülesanded piirduvad hea kirjaoskusega kodaniku ettevalmistusega. Selle tõttu ei mahu kuidagiviisi kirjandiõpetuse normaalprogrammi õpetada kirjutama novelle, romaane, komöödiaid või sonette ja ballaade. Ka kolme- või viieosalise kompositsiooniteooria õpetamine (aktiivseks kasutamiseks kirjalikus kõnes) jääb väljapoole keskkooli taotlusi. Küll peaks õpetaja neid teooriaid hästi tundma ja asjahuvilisi ning andekaid õpilasi klassivälises töös selgi alal juhendama ning õpetama. Harjutada aga dispositsioonimenet-

¹¹ Sõnal *dispositsioon* on kirjanditeoorias ja kirjandusteoorias eri tähendus. Juhitagu sellele ka eriti õpilaste tähelepanul Vt. joonealune märkus 1, lk. 500.

lusi, milles proloogi ja epiloogi, ühtsust, kontrasti ja sümmeetrilisust, gradatsioonid, intriigi arendust ja kulminatsiooni või ka puänti õpitaks rakendada (või arvestamagi) kunstikavatsuslikult ja sihiteadlikult — see on vaevalt võimalik ja vaevalt vajalikki.

Dispositsioon ja kompositsioon

Dispositsiooni õpetamine eeldab õpetaja häid teadmisi loogikas. Dispositsiooni õppimine nõuab ka õpilasel palju harjutusi — hulga kirjandite kirjutamist ja kavandamist.

Kui disponeerimisoskus on hästi omandatud, siis kulgeb kompositsiooni õpetamine nagu iseenesest ja võrdlemisi kergesti. Ka kompositsioonivigade ravi on kergem kui ühegi teise vea ravi kirjandiõpetuses.

Oluline on tegelda õpilaste eneste kirjandite kavandamisega, mitte aga nii palju heade ilukirjanduslike teoste kavastamisega. Mõlemal töövõttel on tähtis osa loogilise mõtlemise arendamisel. Kavastamise kasulikkust pole aga õpilasele sugugi nii kerge selgeks teha kui kavandamise praktilist väärtust. Esimest peab ta kuivaks «koolitööks», teist hakkab aga kohe eduga tarvitama iga oma kirjandi koostamisel. Ometi on mõlema töövõtte paralleelne tarvituselevõtt juba 4.—5. õppeaastast alates kõigiti õigustatud ja annab kahtlemata häid tulemusi.

Alg- ja 7-klassiliste koolide koostöö 5. klassi eduka õppetöö kindlustamisel*

K. SAKS,

Põlva pedagoogilise kabineti juhataja

Kõigis maarajoonides on palju neljaklassilisi alkoole, kus õpilased saavad algõpetust 7.—10. eluaastani. Pärast 4. klassi lõpetamist siirduvad nad lähimate 7-klassiliste ja keskkoolide viiendatesse klassidesse. Need õpilased lähevad mõnikord kõik ühte, teinekord aga mitmesse kooli edasi õppima. Erinevas olukorras on Põlva keskkool ja mõned teised koolid, kuhu tuleb 5. klassi õpilasi mitmest alkoolest.

Millist mõju avaldab üleminek alkoolest 7-klassilisse kooli laste õppimisele ja arenemisele?

Põlva keskkooli 5. klasside õppeedukus I õppeveerandil oli järgmine:

Õppeaasta	Oma kooli õpilased			Mujalt tulnud õpilased		
	Arv	Mitteedasijõudjaid	%	Arv	Mitteedasijõudjaid	%
1954/55	40	11	37,5	27	13	48
1955/56	31	12	39	28	18	64
1956/57	26	10	38	19	10	52
1957/58	33	13	39	21	14	66
1958/59	38	13	34	18	12	66
1959/60	45	15	33	33	14	42
1960/61	44	10	23	41	16	38

* VI vabariiklikel pedagoogilistel loengutel III järgu diplomiga autasustatud töö, avaldatakse lühendatult.

Kokku on tulnud Põlva keskkooli 5. klassi õpilasi teistest koolidest 7 õppeaasta jooksul 187, neist said I õppeveerandil puudulikke hindeid klassitunnistusele 97 õpilast, s. o. 51,8%.

Kui vaadelda õpilaste edasijõudmist algkoolide kaupa, siis on 5 lähimast algkoolist (Mammaste, Himmaste, Saesaare, Tännasilma, Kiuma) tulnud õpilaste mitteedasijõudmise protsendiks 37—66. Teistest koolidest on tulnud juhuslikult üksikuid õpilasi igal aastal. Nende tulek Põlva keskkooli on aga olnud seotud enamasti vanemate töö- ja elukoha muutmisega või õpilaste saatmisega Põlvas elunevate sugulaste juurde, mistõttu õpilaste kodune olukord on tunduvalt muutunud. Sellised muutused ei luba teha mingeid järeldusi õppeedukuse tõusu või languse kohta. Mis puutub nimetatud 5 algkoolist tulnud õpilaste edasijõudmisse, siis esineb siin küll kõikumisi teatud piires, kuid tervikuna on see siiski halvem keskkooli 4. klassi lõpetanute omast.

Mahajäämise põhjustest

E. Koemets märgib oma artiklis «IV—VI klasside õppeedukuse probleeme» («Nõukogude Kool» nr. 6, 1955) nende klasside madala õppeedukuse peamise põhjusena üleminekut klassiõpetaja süsteemilt aineõpetajate süsteemile, mis sunnib õpilasi muutma neil väljakujunenud stereotüüpi.

Mitmeses ettekannetes ja artiklites on juba rõhutatud, et algklasside õpetajate vahekorid oma õpilastega on tihe ja usalduslik, 5. klassist peale on aineõpetajad õpilastele kaugemad esiteks juba seetõttu, et nad harvemini õpilastega kokku puutuvad, kuid peale selle on veel teisigi põhjusi. Õpilaste kohanemist ei soodusta senistest erinevate nõuete esitamine, kuigi see on paratamatu, veel halvem on erinevate nõuete esitamine ühe ja sama klassi õpetajate poolt. Täiesti õige on ka, et pedagoogid, kes õpetavad 5.—11. klassides, käsitlevad ainet sageli liiga «akadeemiliselt».

Õpilastele eakohatu lähenemise tulemusi 5. klassis näeme nende ainete õpetamisel, milles 5. klassi õpilased edasi ei jõua. I õppeveerandil oli puudulikke hindeid mitte ainult matemaatikas, eesti või vene keeles, kus edutuse põhjuseks võiks lugeda nõrku eelteadmisi, vaid ka geograafias, ajaloo ja bioloogias. On õpilasi, kes on jäänud isegi klassikursust kordama ainult viimati nimetatud õppeainete pärast.

Üleminekul algkoolist 7-klassilisse või keskkooli lisanduvad veel mitmed teised muutused: 1) sattumine uude klassi- ja koolikollektiivi, 2) üleminek liitklassist suurde üksikklassi, 3) uued kooliskäimise ja õppimistingimused (sageli üleminek kodunt internaat) jm.

1—2-komplektlises algkoolis moodustab kogu 10—26-liikmeline koolipere ühe õpilaskollektiivi, milles 4. klassi õpilastele kui kõige vanematele kuulub juhtiv osa. Selle kollektiivi vaieldamatuks juhiks on õpetaja või õpetajad, kelle abilistena 4. klassi õpilased meelsasti töötavad.

Hoopis erinev on olukord 5. klassis. Kui juurdetulijate arv on väike, sulavad nad ühte olemas- või kujunemasoleva kollektiiviga. Teisiti on lugu seal, kus juurdetulnud õpilaste tõttu luuakse ühe 4. klassi asemel mitu 5. klassi. Seni juurduvad printsip nende klasside moodustamisel Põlva keskkoolis on järgmine: enam-vähem võrdselt jagatakse oma kooli 4. klassi õpilased, teistest koolidest tulnud õpilased, oma kooli 5. klassi kursuse kordajad. Katse klassikollektiive luua teisiti (näiteks kunagi Ahja keskkoolis uutest õpilastest eraldi klassi loomine) andis negatiivseid tagajärgi nii õppeedukuse kui ka distsipliini suhtes. Muidugi on tarvis jaotamise juures silmas pidada kollektiivi algmete säilitamist, nii et ühest algkoolist tulnud õpilasi, kui neid on vähe, ei tarvitse üksteisest lahutada. Seega on igas 5. klassis enamasti pooled õpilased uustulnukad, paljud omavahelised sõprussidemed on katkenud. Erinev on õpilaste koht koolikollektiivis: 5. klassi õpilased on noorimad, juhtiv osa kooli üritustes kuulub 7.—8. klassile.

Õpilaste arv algkooli 4. klassis on väike, enamasti 4—10 vahel. Õpetaja töötab nendega pidevalt. Iga päev kontrollitakse õpilaste teadmisi; iga päev on võimalik ka iga koduse ülesande täitmist kontrollida. Kuid 5. klassis on 30—40 õpilast ja kahjuks kontrollimise intensiivsus langeb.

Enamikus algkoolides on 4. klass 2. klassiga liidetud, mõnedes isegi kõik neli klassi. Tunnis töötab õpetaja seega kahe klassiga. Neli aastat tööd liitklassis on kahtlemata avaldanud mõju õpilaste vastavate tööoskuste väljakujunemisele. Liitklassi spetsiifika on hästi tuntud algkoolide õpetajatele, tunduvalt vähem aga on sellega tuttav vanemate klasside õpetajad. Liitklassidest tulnud õpilased on tugevad iseseisvas töös õpikuga, kuid jäävad maha suulises väljendusoskuses.

Algkooli piirkond ei ületa tavaliselt 4 km, seega oli aeg koolinimeks ja koolist tulekuks tunduvalt lühem kui uues koolis. Samuti on nüüd tundide arv suurem ja päevarežiim, mis oli kohane 4. klassis, variseb kokku. Esialgu ei oska lapsed õigesti arvestada ega jaotada oma aega. See ilmneb nende hilinemises kooli. Sama lugu on kojuminekuga, ega osata ka planeerida aega koduülesannete täitmiseks. Talvel tuleb endistel algkooli kasvandikkudel sageli jääda internaati, kus nad pole harjunud elama.

Sellega käsikäes nõrgenevad sidemed kodu ja kooli vahel. 5. klassi lapsevanemad võtavad vähem osa lastevanemate koosolekuteist ja lektuuriumidest ega ole teadlikud kõikidest uutest nõuetest õpilaste suhtes. Klassijuhatajad aga ei külasta mõnikord kaugemalt pärit õpilaste kodusid kogu õppeaasta jooksul ega tunne nende vanemaid.

Kokku võttes tuleks 5. klassi õpilaste edutuse põhjusteks lugeda järgmisi: uus klassikollektiiv, uued õpetajad ja õppemeetodid, uued õppeained, ainesüsteem, algõpetuse meetodite, õpilaste ja nende koduste olude mitteküllaldane tundmine 5. klassi õpetajate poolt.

Mõningaid koostöö vorme

Et asetada algkooli 4. klasside lõpetanud soodsamatesse õppimistingimustesse, on tarvilik 7-klassilise või keskkooli ja tema läheduses paiknevate algkoolide metoodilise töö ühendamine. 1- ja 2-komplektilistes algkoolides puudub metoodiline töö väikese õpetajate arvu tõttu peaaegu täiesti, seda ei saa asendada ka ülerrajooniline algõpetuse sektiioon. Koostöö puudumise tõttu algkoolidega teevad keskkooliõpetajad etteheiteid, et algkoolides viiakse õpilasi klassist teise puudulike teadmistega, algkoolide õpetajad aga leiavad, et nende kasvandikesse suhtutakse keskkoolis teatud eelarvamustega.

Seoses äärmiselt madala õppeedukusega Põlva keskkooli 5. klassides 1957/58. a.-a. I veerandil (edasi ei jõudnud 50% õpilastest, seejuures algkoolidest tulnutest 66%) hakkasid 1958/59. a.-a. Mammaste, Himmaste ja Saesaare algkooli õpetajad osa võtma Põlva keskkooli algõpetuse ainekomisjoni tööst ja teevad seda tänaseni. 1959/60. õppeaastal liitusid nendega ka Kiuma ja Tännasilma algkooli õpetajad.

1958/59. õppeaasta II veerandil toimusid eesti ja vene keele lahtised tunnid 5. klassis, kus viibisid algkoolide ja keskkooli algklasside õpetajad. Algkoolide õpetajad nägid, kuidas toimub töö 5. klassis, missuguseid senistest erinevaid nõudeid esitavad lastele aineõpetajad ja kuidas tulevad nende täitmiseks toime algkooli endised kasvandikud. Tundide arutluses ilmsesid ka erinevused üldisemates nõuetes, mis ühel või teisel viisil raskendasid õpilaste kohanemist uues koolis. 5. klasside õpetajad tõid esile puudused algkoolidest tulnud õpilaste teadmistes ning juhtisid tähelepanu nendele programmiosadele, millele tuleks rohkem rõhku panna 4. klassis, et lastel ei tekiks raskusi 5. klassis.

Et vältida nõrkade teadmistega õpilaste üleviimist 5. klassi, korraldati algkoolide 4. klassides kontrolltöid eesti ja vene keelest ja matemaatikast. 5. klassi õpetaja koostas vastava teksti ning viibis töö läbiviimise ja parandamise juures. Kontrolltööde tege-

misel esines aga mitmeid puudusi: nende suhtes ei olnud eelnevalt kokku lepitud, neis esines küsimusi ja ülesandeid programmi osadest, mis olid läbi töötatud mitu kuud tagasi või isegi polnud veel täielikku käsitlemist leidnud. Säärase kontrolltöö tulemused ei olnud muidugi kooskõlas õpilaste tegeliku edasijõudmisega.

Eesti NSV Haridusministeerium juhtis meie tähelepanu sellele, et kui sellised kontrolltööd kujutavad endast varjatud eksameid, siis on need täiesti lubamatud. Muidugi, aeg selliste tööde tegemiseks IV veerandi lõpul oli täiesti ebasobiv: kuigi kontrolltöö näitas, et õpilaste teadmistes oli lünki, ei olnud õpetajal jäänud enam kuigi palju aega puuduste kõrvaldamiseks. Siiski ei tuleks arvata, et seesuguseid kontrolltöid üldse ei tohi teha. Selge on, et ühe töö hinde pärast õpilast klassikursust kordama ei jäeta ega määrata ka suvetööd. Midagi halba ei ole aga põhimõttes nende alusel võrrelda õpilaste teadmisi. Õige aeg kontrolltööks oleks meie arvates III veerandi lõpp, millal enamik programmist on läbi, samuti on jäänud veel aega kordamiseks ja lünkade likvideerimiseks. Otstarbekas on aegsasti kokku leppida, missugustes põhiküsimustes kontrolltöö teha. Eelnevalt tuleks sama töö teha ka oma kooli 4. klassis.

1958/59. õ.-a. III õppeveerandil analüüsiti algõpetuse ainekomisjonis 4. klassi kontrolltöid. Teksti koostanud aineõpetaja võrdles vigade arvu teatud põhiküsimustes (näiteks eesti keeles konsonantühendi õigekiri, lühikese ja pika hääliku märkimine jne.), samuti tööde välimust koolide kaupa. Seejuures märgiti, et ühes algkoolis oli puudusi tööde vormistamises, samuti parandamata jäetud vigu. Algkoolide õpetajad selgitasid vigade tekkimise põhjusi.

Ainekomisjonis on toimunud kogemuste vahetamine paljudes meetodilistes küsimustes, nagu kirjaliku väljendusoskuse arendamine, tundide näitlikustamine, aktiveerivate töömeetodite kasutamine jne. Ühiselt vaadeldi koduloo-, kehalise kasvatus ja joonistamistunde algklassides. 1960/61. õ.-a. toimusid algõpetuse ainekomisjoni koosolekud meetodilise päevana algkoolides, kus oli ka avatud õpilastööde näitus.

Meetodiliseks abiks naaberalgkoolide õpetajatele on samuti 7-klassilise või keskkooli direktori ja õpetajate külastärgid algkooli tundide vaatlemiseks. Mitmesuguseid küsimusi aitasid aineõpetajad lahendada kontrolltööde osas 4. klassis, palju kasulikke näpunäiteid andsid vene keele spetsialistid algkooliõpetajatele õpilaste häälduse ja kõneoskuse parandamiseks. Samal ajal tutvusid aineõpetajad algklassides kasutatavate meetodiliste võtetega, mida neil oli tarvis silmas pidada järgmisel aastal 5. klassis.

Õpetamise meetodika ühtlustamine on siiski ainult asja üks külg. Samuti kui õpetamises on ka kasvatuses tarvilik võimalikult tasandada järsku üleminekut teise kooli siirdumisel. Õpilaste teadmistest on võib-olla isegi kergem ülevaadet saada diagnoosivate töödega õppeaasta algul kui saada ülevaadet iga 5. klassi õpilase iseloomust, üldisest arengust, koduseist oludest jne.

Kurioosetena näivad õpetajate poolt oletatavad edutuse põhjused. Seoses õpilaste halva edasijõudmisega nõuti 5. klasside juhatajatelt iga veerandi lõpul aruannet, miks õpilasel ühes või teises aines on puudulik hinne. 1956/57. õ.-a. I veerandil märgiti põhjustena 20-1 puudulikult edasijõudnud õpilasel: 9-1 puudulik ettevalmistus 4. klassis, 5-1 lisaks sellele ka hooletus ja laiskus, 10-1 ainult hooletus ja laiskus (teistest koolidest tulnutel eriti «nõrk põhi», oma kooli õpilastel hooletu suhtumine õppeülesannesse). Kommentaarid on siin küll liigsed. Tuleb välja nii, et algkoolides õpetatakse halvasti, oma koolis aga, nagu näete, kasvatatakse halvasti! Võib arvata, et niisugusest pealiskaudsest analüüsist on vähe kasu. Niipalju siiski, et see näitab ainult, kui halvasti õpilasi tuntakse.

Õpilaste kiiremaks tundmaõppimiseks külastatakse algkoolides 4. klassi tunde, arvestatakse algkoolidest saadud iseloomustusi. Need abistasid mõningal määral õpilaste klassidesse paigutamisel, kui neid õpilasi ei olnud tundma õpitud teisel teel. Teated sellest, et õpilasel puudub kodune järelevalve, et ta ei tööta järjekindlalt jms., võeti õigeaegselt arvesse klassijuhataja ja aineõpetajate poolt. Mõnikord oli neis iseloomustus-

tes vihjeid õpilase iseloomuomadustele, nagu kalduvus korrarikumistele või allumine halbadele mõjudele, organisatoorsed või kunstilised võimed, erilised huvid jne.

Kuid iseloomustused ei saa siiski alati anda vastust kõigile küsimustele, mis kerkiavad seoses õpilase käitumise ja õppimisega. Ehkki õpilane uutes tingimustes käitub ja õpib erinevalt, võib endine õpetaja paljudes küsimustes anda otstarbekat nõu.

Esmakordselt 1959/60. õ.-a. korraldati II veerandi algul algkoolide ja 5. klassi õpetajate nõupidamine 5. klassi õpilaste kasvatamise küsimustes. Naaberalgkoolidest olid palutud just need õpetajad, kes eelmisel aastal õpetasid 4. klassis. Viieandete klasside juhatajad esinesid väikese ülevaatega oma tähelepanekutest õpilaste arenemise ja käitumise kohta. Nad märkisid esmajoones puudusi, mis olid neile silma torganud kahe kuu jooksul, nagu tähelepanematus tundides, koduste ülesannete mittetäitmine jne. Oma muredest rääkisid ka aineõpetajad. Algkoolide õpetajad olid muidugi huvitatud oma endiste õpilaste edasijõudmisest, kuid esitasid ka mõningaid pretensioone, lähtudes sellest, mis oli jõudnud nendeni õpilaste ja lastevanemate kaudu. Nende suulised iseloomustused mahajäävate õpilaste kohta olid palju konkreetsemad kui kirjalikud. Tihedate sidemete korral ei ole mingit vajadust kirjalike iseloomustuste järele.

Uheks 7-klassilise kooli ja algkoolide õpilasi ühendavaks lüliks on pioneerorganisatsioon. Naaberalgkoolide pioneerimalevad on Põlva keskkooli šefluse all: keskkooli vanempioneerijuht aitab planeerida ja korraldada pioneerikoondusi, õppides seejuures õpilasi tundma. Kuid väga tähtis on mitmesuguste ühiste ürituste korraldamine, mille kaudu algkoolide õpilased tunnevad end juba suurema kooli perre kuuluvana. Põlva keskkoolis organiseeriti algklasside õpilaste vahel spordivõistlused. Seal said algkoolide õpilased esmakordselt võimaluse näidata oma võimeid keskkooli suurel staadionil. See oli neile huvitav, sest algkoolidel selliseid spordiehitusi ei ole. Traditsiooniks on algkoolide pioneeride osavõtt keskkooli pioneerimaleva koondustest V. I. Lenini sünni-aastapäeva tähistamiseks jm. puhkudel. Ühiste ürituste tõttu tunneb pioneerijuht lapsi ja aktiivi, lapsed aga tutvuvad uue kooli pioneeridega varakult.

7-klassilise ja algkoolide elu kõige üldisemate küsimuste arutamine tundub olevat otstarbekas ametiühingu tootmisnõupidamistel, nagu seda on tehtud Kauksi ametiühingurühmas. Kui arutati vihikute olukorda koolis, ei piirdunud ainult Kauksi kooliga, vaid analüütsiti ka Adiste ja Vanaküla algkooli õpilaste vihikuid, millega oli eelnevalt tutvunud üks tootmiskomisjoni liige. Samuti toimiti sanitaarse olukorra ja pioneeritöö arutamisel. Teisest koolist kindla ülesandega tulnud õpetaja silm märkas paljugi, mis oli algkoolis teisiti kui 7-klassilises koolis. Põhjus ei olnud alati mitte erinevates tingimustes, vaid lihtsalt küsimuse erinevas lahendamises või lahendamata jätmises. Loomulikult võtab 5. klassis aega ja pingutusi nii õpetajalt kui ka õpilastelt see, et juurutada uusi harjumusi, samal ajal välja juurida vana.

Järeldusi ja ettepanekuid

Põlva keskkooli ja naaberalgkoolide vaheliseks koostööks on astunud esimesed, kõige hädavajalikumad sammud. Mõningaid järeldusi on sellest siiski võimalik teha.

Ei ole õige, et 5. klassi õppeedukus on olnud ja peabki olema madalam kui teistes klassides, eelkõige õpilaste ühest koolist teise siirdumise tõttu. Põlva keskkooli ja algkoolide meetoodilise töö ühendamist võib pidada üheks põhjuseks, et juba 1959/60. õ.-a. I veerandil teistest koolidest tulnud õpilaste õppeedukus tunduvalt tõusis. 33-st õpilasest ei jõudnud edasi 14, ca 42%, kusjuures juurde tuli Kiuma algkool (oli varem 7-klassiline ega olnud Põlva keskkooliga seotud). Selle kooli 9-st õpilasest said 6 puuduliku hinde. Mammaste, Himmaste ja Saesaare algkooli õpilaste edasijõudmine oli aga 60%, mis pole halvem Põlva keskkooli 4. klassi õpilaste edasijõudmisest 5. klassis. 1960/61. õ.-a. I veerandil oli 5. klassis õppivate teiste koolide õpilaste õppeedukus juba 71%.

On tarvis tingimata edasi arendada kõiki seniseid koostöö vorme ja leida uusigi. Seniste tähelepanekute najal on positiivseks osutunud järgmised:

1. Algkoolide õpetajate osavõtt 7-klassilise kooli või keskkooli algõpetuse ainekomisjonist, tundide külastamine algkoolides 5.—11. klasside aineõpetajate poolt ning algkoolide õpetajate poolt 5. klassis.

2. 5. klasside juhatajate ja õpetajate nõupidamised koos algkoolide õpetajatega 5. klassi siirdunud õpilaste õpetamise ja kasvatamise küsimustes.

3. 5. klasside juhatajate ja õpetajate kindlaksmääramine õigeaegselt, et võimaldada neil oma tulevasi õpilasi ja nende vanemaid tundma õppida (5. kl. juhatajateks ning aineõpetajateks tuleks määrata võimalikult kogenud õpetajaid).

4. Liit- ja üksikklassi töö metoodika iseärasuste tundmaõppimine algkoolis ja arvestamine 5. klassis. Rakendada 5. klassis algul algklasside töömeetodeid.

5. Algkoolide pioneeritöö seostamine 7-klassilise kooli või keskkooli pioneeritööga ning teiste klassiväliste ürituste ühine korraldamine.

6. Esmakordselt kooli internaati asuvate 5. klassi õpilaste töö eriline jälgimine ning neile õigete õppimismeetodite kättenäitamine.

7. 5. klasside komplekteerimine juba enne 4. kl. lõpetamist, et õpetajail oleks võimalik luua tihedad sidemed laste kodudega ja korraldada 5. klassi lastevanemate koosolekud enne õppetöö algust.

8. Põhiliste õppe- ja kasvatustöö küsimuste arutamine 7-klassiliste või kesk- ja algkoolide ühistel ametiühingu tootmisnõupidamistel, et saavutada nõuete ühtsus.

INIMSUHETEST KOOLIS PSÜÜHILISE HÜGIEENI VAATEKOHALT

Dotsent J. SAARMA

Inimese psüühika on kõrgeimini organiseerunud materia — aju — funktsioon. Aju moodustab kogu organismiga lahutamatu terviku. Seosed aju ja muu organismi vahel on vastastikused. Aju suunab ja kooskõlastab organismi tegevust, samal ajal sõltub aga aju enda tegevus organismi üldisest seisundist. Aju töövõimet ja sellega ühes inimese psüühilist talitlust mõjustavad sellised tegurid, nagu verevarustus, vere keemiline koosseis, hapnikurohkus, ainevahetuse seisund ja muud. Kõige mitmekesisemad välised bioloogilised ja materiaalsed faktorid, nagu toit, õhk, temperatuur, müra jne. avaldavad kas soodsat või häirivat toimet psüühikale. Bioloogiliste tegurite tähtsus psüühilise hügieeni seisukohalt on väga oluline. Seepärast on antud probleemi mitte üksnes ulatuslikult uuritud, vaid ka laialdaselt valgustatud populaarteaduslikus kirjanduses. Igale kaasaegsele inimesele on tuttavad põhilised tõesed toidu-, une-, töö- ja puhkuse-režiimi, mõnuainete jne. jne. toimest psüühilisele talitlusele. Kahjuks küll mitte alati ei peeta neid psüühilise hügieeni reegleid silmas ja nende vastu esineb tihti üsna tõsiseid eksimusi, mis mõnigi kord toovad enesega kaasa küllalt tõsiseid häireid inimese psüühilises tasakaalus. Eksimused selles suunas kasvavad enamasti välja mitte teadmatusest, vaid pinnalisest ja hoolimatust suhtumisest hügieenireeglitesse üldse. Niisuguse inertsuse ja hoolimatuse vastu tuleb võidelda laialdase ja järjekindla sanitaarselgitustööga.

Kuid bioloogiliste faktorite kõrval on psüühilisel hügieenil veel teine aspekt, mille vastu eksitakse igapäevases elus märgatavalt rohkem, seepärast et sellele aspektile

pööratakse üldse palju vähem tähelepanu. Ma mõtlen siin psüühilise hügieeni sotsiaalset aspekti, teiste sõnadega — sotsiaalsete tegurite toimet psüühilisele talitlusele.

Oma sisult on inimese psüühika objektiivse tegelikkuse subjektiivseks peegelduseks. Kaasaegsele inimesele moodustavad domineeriva osa teda ümbritsevast tegelikkusest just sotsiaalsed faktorid. Ühiskondliku olevusena ei saa kaasaegne inimene eksisteerida väljaspool kollektiivi ja sõltumatult teistest inimestest. Lakkamatult puutub igaüks meist kokku selliste sotsiaalsete teguritega, nagu ühiskondlik kord, majanduslikud ja olustikulised tingimused, kollektiiv töö, kodus, vaba aja veetmisel, kaasinimeste suhtumine meisse jne. Tänapäeva inimene on rohkem sõltuv teistest inimestest kui kunagi varem. Samal ajal on inimestevahelised suhted ja seosed hoopis laialdasamad ja arvukamad kui ühelgi varasemal ajajärgul, tingituna kaasaegsest liiklus-, side- ja informatsioonitehnika tasemest.

Psüühikas kajastuvad ja psüühikat mõjustavad, sotsiaalsed faktorid on eelkõige inimestevahelised suhted. Kaasinimeste suhtumine minusse ja minu suhtumine kaasinimestesse, minu ja kaaslaste vahekord, minu ja kollektiivi suhted — kõik need inimsuhete mitmekesised aspektid ei mõjusta mitte üksnes meie igapäevast käitumist, vaid avaldavad ülisuurt toimet ka meie psüühilise elu üldisele laadile, lühidalt öeldes — meie vaimsele taasakaalule ja tervisele. Nende sotsiaalsete faktorite toime algab esimesest elupäevast ja lakkab alles surmaga. Inimsuhted on neiks põhitegureiks, mis suunavad ja mõjutavad lapse ja nooruki psüühiliste omaduste kujunemist ja arenemist. Täiskasvanule on inimsuhted selleks sotsiaalseks pinnaseks, millel realiseeruvad tema vaimsed võimed ja omadused.

Lapseas on sotsiaalne miljöo esialgu väga kitsas, koosnedes eeskätt emast, selle kõrval ka teistest oma perekonna liikmetest ja kõige lähema ümbriuse inimestest. Varajase lapse sotsiaalse miljöo tingimused omavad määravat tähtsust iseloomu põhiomaduste kujunemisel. On kindlaks tehtud, et need inimsuhted, milles laps kasvab oma esimese nelja-viie eluaasta jooksul, määravad iseloomu arenemise põhisuuna. Peab märkima, et loomulikult ei saa eitada kaasasündinud omaduste, eeskätt närvistiteemi põhiomaduste väga olulist osa iseloomu arengu suunamisel. Kuid väikelapse sotsiaalne miljöo võib neid eeldusi kas suuremal või vähemal määral soodustada või takistada, ühtlasi aga väga tõsiselt kahjustada. On leitud, et real juhtudel ei ole vaimuhaige ema või isa lapsel esinev psüühiline kõrvalekalle tingitud mitte pärilikkusest, vaid sellest, et laps pidi oma otsustavas kujunemiseas lakkamatult alluma sellele miljöole, mille kujundas tema vaimuhaige ema või isa. Kuid ka normaalse psüühikaga vanemate kasvatus- ja suhtumislaid oma lapsesse võib otsustavalt mõjustada tema iseloomuomaduste kujunemist. Väga suurt osa etendavad siin kodune õhkkond ja perekonnas valitsevad suhted, piltlikult väljendades — kodune «kliima». Armastus, tähelepanelikkus, lugupidamine ja vastastikune sõbralikkus on need kliimafaktorid, mis arendavad samasuguseid omadusi ka lapse psüühikas. Ja vastupidi — hoolimatus, närvilikkus, pahurus, ägetsemine ning külmus külvavad ka lapse psüühikasse oma seemne, millest edaspidise elu vältel võib välja kasvada küllaltki tõsiseid kohanemisraskusi sotsiaalses miljöos, samuti psüühilisi häireid.

Kooli astudes on lapsel juba välja kujunenud teatud psüühiliste omaduste arengusuund. Kool peab arvestama neid tendentse ja kalduvusi, mis laps on saanud oma senise sotsiaalse miljöo toimet. Kooli astumisega muutub lapse sotsiaalne miljöo ja tema suhted kaasinimestega otsustavalt. Esiteks avardeb lapse inimsuhete ulatus senisega võrreldes määratult, teiselt poolt omandavad need suhted aga rea uusi jooni. Enne kooli oli lapsele autoriteediks ja eeskujuks oma perekond, eeskätt ema ja isa, kooli astudes lisaneb siia aga rida uusi autoriteete õpetajate näol. Esimesest koolipäevast alates kujutab õpetaja endast lapsele sellist autoriteeti, keda ta peab arvestama mitte üksnes koolitundides, vaid ka väljaspool kooli. Õpilase tegevuse ja käitumise üheks määravamaks teguriks kujuneb õpetaja oma korralduste, keeldude, kiitmise ja laimamise. Kuid mitte üksnes

tema käitumist, vaid ka iseloomujoonte ja üldse psüühilise talitluse arenemist hakkab esimesest koolipäevast alates olulisel määral mõjustama õpetaja.

Teiselt poolt kujunevad lapsel koolis arvukad suhted eakaaslastega. Põhiliseks on suhted klassikollektiiviga, mis järjest sügavamini kinnistuvad ja toimet avaldavad lapse psüühika arengule. Kuid selle kõrval avarduvad ta suhted veelgi mitmesugustes muudes kollektiivides, olgu see pioneeri- või komsomoliorganisatsioon, isetegevus- või spordikollektiivid ja muud taolist. Kõik need inimsuhted on lapsele üsna uuelaadilised, võrreldes kodu ja perekonna suhetega. Laps puutub siin kokku juba kindlate organisatsiooniliste kollektiividega, kus igapäev on oma kohustused ja õigused, kus iga üksik peab arvestama lakkamatult väga paljusid teisi. On selge, et kohanemine nende uute sotsiaalse miljöö teguritega nõuab lapse närvisüsteemilt küllaltki palju paindlikkust. Uhelt poolt lapse eelneva ea jooksul kujunenud omadustest, teiselt poolt aga uute suhete iseloomust oleneb see, kas laps kohaneb kooliga hästi, või ilmnevad siin mingid häired. Kahjuks esineb veel meiegi päevil juhtumeid, kus ühe või teise vea tõttu laps ei suuda kohaneda kooliga ja tal tekib neurootilisi häireid.

Inimsuhted võivad lapse psüühikale avaldada toimet mitmes sektoris. Põhiliseks on muidugi arendav toime mõistuslikkudele funktsioonidele — intellektuaalsetele võimetele ja mäluale. Kooli põhiliseks eesmärgiks ongi ju teadmiste, oskuste, mõtlemisvõime ja mäluomaduste arendamine ja kasvatamine, et valmistada lapsi ette neid ümbritseva maailma sügavamaks tunnetamiseks ja edaspidiseks tööalaseks tegevuseks.

Kuid teiselt poolt on inimsuhtel väga oluline toime emotsionaalsetele ja tahteelu omadustele, mis etendavad määravat osa inimese iseloomujoonte kujunemisel. Sotsiaalsete tegurite toime sellele küljele ei pöörata kahjuks küllaldast tähelepanu, rääkimata nende asjaolude teadlikust arvestamisest kasvatuses.

Iga nähtus ja sündmus, mida inimene tajub, kutsub samaaegselt esile ka emotsionaalse reageeringu. Inimene mitte üksnes ei näe, kuule, haista ega kombi teda ümbritsevat maailma, vaid ta ühtlasi «elab läbi» tunnetatud materjali. Seega avaldavad tunnetatavad asjad ja nähtused psüühikale kahesugust mõju. Esiteks põhjustab iga tajutav nähtus ajukoos erutusprotsessi, mis on seda intensiivsem, mida tugevam on tajutava nähtuse jõud ja mida tugevam on sellega kaasnev emotsioon. Eriti tugevate elamuste puhul võib ajukoos tekkiv erutus omandada ülemäära laialdase iseloomu, avaldades üldises rahutuses. Kuid veel intensiivsemate elamuste toimel võib tekkida ajukoos nn. ülepiiriline pidurdus.

Teiselt poolt avaldavad emotsioonid ajutalitlusele toimet vegetatiivse närvisüsteemi ning siseelundite vahendusel. Seejuures on erinev toime positiivsetel ja negatiivsetel emotsioonidel. Positiivsed emotsioonid — heatujuulisus, rõõm, õnnetunne, vaimustus — on kõik seotud hüveolutundega. Siseorganite talitluses põhjustavad positiivsed emotsioonid selliseid nihkeid, mis lõppkokkuvõttes soodustavad närvisüsteemi töövõimet. Psüühiline toonus tõuseb, see avaldub aktiivses ning elavamas mõtlemises ja tegevuses. Inimene on positiivse emotsiooni toimel julgem, kiirema reageerimis- ja kohanemisvõimega ning pingutuste puhul ei teki nii kiiresti väsimust.

Seevastu põhjustavad negatiivsed emotsioonid, nagu kurbus, nõrdimus, meelepaha, viha jt., mis on ühenduses norutundega, vegetatiivse närvisüsteemi vahendusel selliseid muutusi siseorganite talitluses ja ainevahetuses, mis lõppkokkuvõttes raskendavad närvisüsteemi kõrgemate osade tegevust. Negatiivsed emotsioonid alandavad psüühilist toonust, kohanemis- ja reageerimisvõimet, kiirendavad väsimusnähtude arenemist pingutuste korral, muudavad inimese suhtumise tavaliselt passiivsemaks. Sellega kaasneb mõttekäigu muutumine raskepärasemaks, väheneb eneseusaldus ja otsustusvõime.

Esitatust järeldub, et inimsuhte korraldamisel tuleb erilist rõhku panna sellele emotsionaalsele toonile, mida need suhted enesega kaasa toovad. Eriti tuleb seda arvestada koolis. Koolisuhted peavad tagama mitte üksnes õpilase intellektuaalsete võimete arenemise, vaid ühtlasi pakkuma maksimaalselt positiivseid emotsioone.

Otsustavat osa selles etendab õpetaja ja õpilase suhe. Õpetaja käitumine ja suhtumine, tema arvamused ja hinnangud on õpilase jaoks suure tähtsusega ja seetõttu seotud eriti intensiivsete emotsioonidega. Õpetaja peab oma suhtlemises õpilastega pidama meeles oma isikliku mõju sügavust. Eeskätt tuleb apelleerida õpilase positiivsetele emotsioonidele. Suure pedagoogi A. S. Makarenko hiilgavad saavutused olid põhiliselt tingitud sellest, et ta oskas stimuleerida oma kasvandikkudel positiivseid emotsioone. Õpilasesse avaldab mõju õpetaja käitumise iga nüanss. Mitte üksnes see, mida õpetaja ütleb, vaid sageli veel rohkem see, kuidas ta ütleb — miimika, hääletoon jne. — kutsuvad esile õpilase reageeringu mitte üksnes mõistuse, vaid ka tunnete poolt. Ägedus, viha, ärritumine, kurjustamine, põlglikkus ja üleolev-halvustav suhtumine põhjustavad negatiivseid emotsioone ja pidurdavad lühemaks või pikemaks ajaks õpilase psüühilisi võimeid. Seevastu sõbralikkus, heatahtlikkus, rõõmsameelsus ja huumor tekitavad õpilases positiivseid emotsioone, mis stimuleerivad tööindu ja töövõimet.

Loomulikult ei tule eelnevast järeldada, et õpilasele tuleb ütelda ainult häid ja ilusaid sõnu, panna talle ainult häid hindendeid, teda üksnes kiita, ka siis, kui selleks ei ole mingit alust. Kui on põhjust, tuleb õpilast laita, noomida, hinnata tema teadmisi puudulikkuga, teda karistadagi. Kuid ainult siis, kui selleks on tõesti põhjust. Õiglane kriitika ja õiglane karistus, mis on tehtud mitteresolvasvavas vormis, ei alanda õpilase enesetunnet, vaid aitab tal aru saada oma veast. Kõigiti tuleb aga vältida ebaõiglast suhtumist õpilasesse. Iga põhjendamata laitus, alusetult tehtud pilkav-halvustav märkus võib noorukis esile kutsuda psüühilise konflikti. Eriti peab hoiduma eelarvamuslikust halvustavast ja alahindavast suhtumisest õpilasesse. Niisugune vahekord õpetajaga, märkused nagu «ah, no sina ju seda nagunii ei oska», «kes sellega siis jälle on hakkama saanud, muidugi sina» — see kõik on õpilasele pidevate negatiivsete emotsioonide allikaks ja võib pika-peale esile kutsuda tõsiseid häireid tema psüühilises elus. Niisugused kohanemishäired võivad viia isegi iseloomujoonte väärastumiseni või neurootiliste häirete kujunemisele.

Vastavate eelduste olemasolu korral võib laps või nooruk vastata halvustamisele ja solvangutele protestireaktsioonidega. Selline trots komplitseerib aga omakorda õpilase suhted õpetajaga ja kogu kooliga, võib esile kutsuda raskeid käitumishäireid ning viia nooruki täielikule võõrdumisele koolist. Teistlaadi iseloomujoonte pinnal võib õpilasel areneda alavääristamise ja halvustamise tagajärjel iseloomu väärastumine. Õpilase võimete ja omaduste pidev alahindamine kutsub esile arglikkuse, eneseusalduse alanemise ja kõhklemise, millest võib välja areneda pidev alaväärsustunne. Sellega kaasneb püsiv norutunne, mis loob eeldused uuteks konfliktideks. Nii võib õpilasest saada kas neuroosihaige või psühhopaatilise iseloomuga inimene, kellel eluga kohanemine põhjustab alataasa raskusi ja konflikte.

Teisel poolt võib ka õpilase pidev kiitmine, tema esiletõstmine ja teistele eeskujuks seadmine põhjustada vastavate eelduste korral mõningaid väärastusi iseloomu arenemises. Eneseväärtuse tunnetamisest võib kasvada välja eneseaustamine, sellest aga saavad alguse suurustlemine, upsakus, teiste halvustamine, üleolev suhtumine ja hoolimatus. Ka sellised iseloomujooned on paljude kohanemisväärastuste allikaks. Sageli kasvavad välja konfliktid kaaslastega, õpetajatega ja kodustega, kuid raskematel juhtudel võivad ka siit alguse saada neurootilised ja psühhopaatilised kõrvalekaldumised psüühikas.

Kõik eeltoodu rõhutab, kui oluline on individuaalne lähenemine igale õpilasele. Õpetaja peab tundma mitte üksnes iga õpilase teadmiste ja vaimsete võimete taset, vaid ka tema iseloomuomadusi, tema emotsionaalset laadi ja tahteelu taset. Üksnes niisugusel korral on õpetaja võimeline rakendama iga õpilase jaoks sobivaid käitumisvorme ja suudab vältida vigu, mis võiksid põhjustada häireid nooruki psüühilises tasakaalus. Eriline vastutus lasub õpetajal seetõttu, et tegemist on areneva indiviidi psüühikaga, vaimse palge ja iseloomuomaduste kujunemise perioodiga. Selles eas tehtud vigu ei ole kerge hüvitada, küll aga võivad need aluseks olla hilisematele tõsistele psüühilistele häiretele.

Kogemusi töökasvatuse organiseerimisel*

L. SOOVIK,

Lydia Koidula nimelise Pärnu 2. keskkooli direktor

Kommunismi peamise printsiibi kehtestamine — igapähele ta võimete kohaselt, igapähele ta vajaduste järgi — saab võimalikuks siis, kui me suudame luua tugeva materiaalse tehnilise baasi kõige kõrgema tööviljakusega ja kasvatada inimest, kellele töö on muutunud esimeseks eluliseks vajaduseks. Uue, kommunistliku ühiskonna inimese kasvatamine, kes on vaba kapitalismi igandeist, on sotsialismi ja kommunismi eest peetava võitluse lahutamatu osa.

Marksistlik-leninlik teooria lähtub sellest, et kasvatuse aluseks on töö, inimese aktiivne tegevus looduse ja ühiskonna ümberkujundamisel. Kooli ülesandeks jääbki olemasolevaid materiaalseid ja moraalseid stimuleid ühendada meie peaesmärgi — kommunistliku ühiskonna inimese kujundamisega.

Mõistes meie eesmärgi õilsust ning selle teostamise keerukust, oleme meie, pedagoogid, omas koolis püüdnud sel alal mõndagi teha.

Füüsilise töö harjumuste kasvatamine

Igal tööil on kaks külge: füüsiline ja intellektuaalne. Tootmise kompleksne mehhaniseerimine ja automatiseerimine viivad tulevikus selleni, et töö füüsiline külg tunduvalt väheneb, intellektuaalne aga tugevneb. Ometi on füüsilise töö harjumuste kasvatamisel tohtu tähtsus. Füüsiline töö arendab lihaste jõudu, õpetab pingutama, viib selleni, et õpilastel oleks vajadus tööd teha, arendab intellekti, sunnib mõtlema, kuidas paremini töötada, õpetab mitte kartma igapäevast tööd, arendab oskust enese teenindamiseks ja valmisolekut oma kaasinimeste aitamiseks.

Elu ise dikteeris meile vajaduse füüsilise töö harjumuste kasvatamiseks juba aastaid tagasi. Meie kooli asukoht on kesklinnas. Kooliaia rajamisel pörkasime kokku küsimusega: kas rajada aed linna piirile, mitme kilomeetri kaugusele koolist, või kesklinna varemete asemele. Otsustasime aia rajada kesklinna. Täitevkomitee eraldas maa-ala 0,47 ha, mis kujutas endast kahe suure maja varemeid sügavate keldrite ja vundamentidega. Asusime innukalt tööle. Urituse hingeks oli bioloogiaõpetaja, kes õhutas kogu kollektiivi. Valmis üksikasjalik aia plaan, mis kujunes eredaks perspektiiviks meie töös.

Tulevases kooliaias töötasid kõik vanemad klassid, alates kaheksandast. Raskemate ülesannete täitmisel ühinesid need väikesteks rühmadeks. Rühmad kujunesid kõige tugevamate ja praktilistes küsimustes leidlikumate õpilaste ümber. Peagi kasvas tublide töötajate ja vähenes nende arv, kelle käed kuidagi ja kuhugi külge ei tahtnud hakata. Viimaste elu tegid kibedaks ka kaasõpilaste halvustavad märkused.

Eriti tublideks osutusid need õpilased, kes olid pärit maalt või suurtest perekondadest, sest nad olid maast-madalast harjunud füüsilise tööga. Füüsiliselt nõrgemate ja praktilises tegevuses saamatute hulka kuulus palju neid, kes klassitundides moodustasid ees-

* VI vabariiklikel pedagoogilistel loengutel I järgu diplomiga autasustatud töö, avaldatakse lühendatult.

rindlaste juhtiva tuumiku. Kuid nende tugev tahtejõud ja visadus tuli siingi appi. Mõne aja möödudes hakkas raudkang nende käes kindlamat tuge leidma. Lõpuks pälvisid nad siingi õpetaja tunnustuse.

Juba esimestel aastatel saime osa maast võtta peenarde ja põõsaste alla. Alustati ka kohe kiviktaimla rajamist. 1958. a. kevadeks oli viimane kivi maast välja kangutatud. Asusime basseini ehitama; süvendi kaevamine, basseini põhja ja seinte valamine nõudis samuti füüsilisi pingutusi. Valamisel abistasid meid ka lapsevanemad. Basseini ümbrus kujundati maitsekalt. Istutati rohkesti mitmesuguseid ilupõõsaid, basseini piirati tallatavate muruplatsidega. Basseini suunati kunstlik jõeke, mis laskub mööda kiviseid kaldeid. Ka kiviktaimla tuli nüüd ümber paigutada, sest kogu maa-ala puhastamisega sai aed uue kujunduse.

1960. a. kevadel hakkasime aeda kasvuhoonet ehitama. Projekt valmis lastevanematel, kes töötavad projekteerimisbüroos. Ülejäänud tööd, nii süvendi kaevamine, materjalide juurdevedu, vundamendi valamine kui ka müüride ladumine, tehti õpilaste jõududega. Tööde juhendajaiks olid füüsikaõpetajad Pants ja Kruus. Kooli õppenõukogu arutas üksikasjalikult läbi töö organisatsioonilise külje.

Tuli ette võtta suur töö — kooliaia kividest puhastamine. Kõiki töökäsi ei suudetud rakendada. Eriti mures olime noorema vahetuse pärast. Hankisime ajutiseks kasutamiseks teise maatüki, endise aia. Tööd oli siin palju. Tuli rajada teed, puhastada aed risust, istutada ümber põõsad, asendada vanad õnapuud noortega, ehitada uus tara jne. Ümberkorraldus võttis meilt enam kui kaks aastat. Nüüd on aga igal kevadel, suvel ja sügisel objekt, kus võivad töötada õpilased 1.—6. klassini.

1955/1956. õppeaastal võitsime üleliidulise II ja vabariigi I preemia. Kui arvestada siia juurde raha, mis laekus paberi eest, sai meie kool ligi 10 000 rubla (vanas rahas). 1956. a. esimesel septembril otsustasime enda kogutud summadega osta koolile veomasina. Millisel teel summasid muretseda, selle jätsime õpilaste nuputada. Möödus mõni päev. Kõik oli vaikne, keegi mingisugust ettepanekut ei teinud. Siis aga ilmus oma ettepanekuga 11-c klassi esindus. Olgu märgitud, et see klass oli koolis halbade kirjas. Nad avaldasid soovi minna 3 päevaks tööle Audru sovhoosi ja kogu klassi poolt teenitud raha anda auto ostmiseks. Neile järgnesid teised klassid. Nii laekus varsti vajalik summa. Kooli juhtkonna hooleks aga jäi ülesanne auto muretseda. 1957. a. kevadel oli masin kooliõuel. 1956. a. sügise kogemused õpetasid meid, et kolhoose ja sovhoose abistades saame lahendada mõnegi pakilise majandusliku ülesande. Mida innustavama ja reaalsema ülesande oleme suutnud kooli kollektiivile anda, seda hoogsam on töö olnud kolhoosides ja sovhoosides. Nii kogusime raha ka puhkpillide muretsemiseks, rahvarõivaste ostmiseks, ekskursioonideks, klassiruumide remondiks jne.

Füüsilise töö harjumuste kasvatamiseks on suured võimalused kolhooside ja sovhooside abistamisel. Kui varem suundusime kevadel ja sügisel maale täitevkomitee vastavate korralduste põhjal, mis olid ühised kõikidele koolidele, siis alates 1956. a. sügisest oleme suuremale enesealgatusele üle läinud.

1960/61. õppeaasta sügisel, kui alalised vihmad leotasid maapinda, siirdusime vanema vahetusega kaheks nädalaks maale koristustöödele. Kolhoose ja sovhoose oli meil teenindada enam, kui jätkus vanemaid klasse. Tuli moodustada kolhoosi «Rahu» jaoks 8-a ja 8-b klassi «ülejääkidest» uus brigaad. See uus liitbrigaad töötas juba esimestest päevadest alates väga üksmeelselt. Mõne päeva pärast kuulsin lastevanematelt, et töö on seal väga raske. Koguti maisi ja valmistati silo. Järgmisel hommikul tahtsime suunata sinna uut vahetust, kuid see ei õnnestunud. Silovalmistajad ei loovutanud oma kohta. Keegi ei olnud väsinud, keegi ei tahtnud oma uuest kollektiivist maha jääda. Selgus ka see, et kolhoosi «Rahu» juhatus suhtus hästi meie õpilastesse, anti välja tänukirju brigaadile, oli hästi korraldatud töö ning toitlustamine. Suur oli meie rõõm siis, kui Pärnu piirkonnas tuli esikohale kolhoos «Rahu» ja sai rändpunalipu.

Õpilaste töö ja töösse suhtumise kohta kolhoosides on mõnigi hea näide. Töötades

«Uues Sihis», Pärnu piirkonna mahajäänumas kolhoosis, tekkis noortel isegi vastuolusid kolhoosnikutega, kes töö kvaliteedile rõhku ei pannud.

Viimaste aastate töö kolhoosides, sovhoosides ning ettevõtteis võib kokku võtta järgmistes andmetes.

1959. a. kevadel panid meie õpilased kolhoosides kartuleid maha 47,52 hektaril ja istutasid söödakapsast 2 hektaril. 1959. a. suvel ja kevadel töötas õpilaskollektiiv sovhoosides ja kolhoosides 100 927 töötundi, seega iga 5.—11. klassi õpilase kohta (590 õpil.) 28,5 päeva või 171 töötundi. Kõige paremini töötasid 10-a klassi õpilased, kus iga õpilase arvele tuli 420 töötundi.

Ka 1960. a. kevadel ja suvel töötati niisama innukalt: kartuleid pandi 40 hektarit, peale selle istutati 4 ha söödakapsast, maisi ja hooldati kultuure. Uueks õppeaastaks ettevalmistamisel saavutas meie kool 1960. a. suvel Pärnus 3. koha.

Töökasvatus ringides

Töõharjumused saadakse koolis mitmel viisil. Kuid ei saa unustada ka tööd ringides, kus õpilased üldhariduslike teadmiste süvendamise kõrval omandavad rohkesti töõharjumusi. Töö ringides jäägu seejuures alati kollektiivseks, see toimugu kas kooli, tehase, šeflusettevõtte või kogu ühiskonna huvides. Meie koolis töötab kuini 20 mitmesugust ringi nooremale ja vanemale vahetusele. Kirjeldan siin tehnikaringi raadiogrupi tegevust.

See oli 1954. a. kevadel, kui kaks veidi kohmakat ja sõnakehva noormeest 9-b klassist esitasid oma kava kooli radiofitseerimiseks. Esialgseks ülesandeks seadsid nad magnetofoni korrastamise. Nende ettepanek leidis toetust ja innustust. Sellega kevadel siiski valmis ei jõutud. Küsimus lahenes 1954. a. sügisel, kui kooli suunati TRU lõpetanud füüsikaõpetaja L. Pants. Ta sai endale juhatada sama klassi, kus õppisid kooli radiofitseerimise initsiaatorid. Õpetaja Pants alustas tööd tehnikaringi juhatajana. Tehnikaringi südamikku moodustas raadiogrupp. Viimase liikmete arv paisus suureks. Sinna astusid peaaegu kõik 10-b klassi noormehed ning liikmeid tuli ka teistest kümnendatest ja üheksandatest klassidest.

Õpetaja Pantsiga arutasime läbi tehnikaringi perspektiivid, kooli radiofitseerimise ja raadiosõlme asukoha. Raadiosõlme jaoks tuli vabastada üks õppevahendite ruum. Püstitati eesmärk saata Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 37. aastapäeval esimesed helid võrku. Töö kestis nüüd igal õhtul, olgugi et töökoosolekud olid määratud kaks korda nädalas. Tõmmati kaasa uusi inimesi noorematest klassidest. Vaja oli reprodutoreid, mida ei saanud ise valmistada, kuid ostmiseks puudus raha. Kaalusime tehnikaringi juhatajaga, kuidas asjast üle saada. Arvestasime, et 20 reprodutorki ostmiseks oli vaja koguda 6 tonni vanapaberit või enam kui 15 tonni vanarauda. Raadioring esitaski üleskutse kogu koolile. Saadi raha ja osteti vajalik arv reprodutoreid.

6. novembril kostsid esimesed diktori sõnad «Siin kooli raadiosõlm» üle kogu maja. Algasid pidevad saated. Teadete edasiandmine muutus hoopis hõlpsamaks ja kergendas tunduvalt kooli juhtkonna tööd. Raadioruumi ehitati eraldi veel helikindel «stuudio». Selleks vajalikud materjalid hangiti kõik ise.

Enne küpsustunnistuse saamist valmistasid 1956. a. lennu noormehed raadiotuppa juhtimispuhli.

1956. a. kevadel koos küpsustunnistuste saamisega tuli raadiosõlm üle anda uutele inimestele. Ringi liikmetest siirdusid kolm noormeest eesotsas Enn Sädega edasi õppima Leningradi raadioinstituuti, õpilane Ainsaar aga TRU-sse füüsika alale, õpilane T. Elend Tallinna Polütehnilise Instituuti.

1957. a. talvel saime tänu Haridusministeeriumile juurde kaks uhiuut magnetofoni. Nüüd leiti, et olemasolev juhtimispuhl ei ole täiuslik. Seda oli vaja uuendada. Peeti nõu «veteranidega» Leningradist ja Tartust. Vahetati kirju. Uuriti vastavasisulist kirjandust. Suurt abi osutas siingi õpetaja Pants. 1958. a. sügiseks valmis skeem. Vaja läks nüüd

mitmesugust materjali, takisteid jne. Neid saadeti Leningradist, osa saime Tallinnast. Palju tuli aga ise teha.

1958. a. lõpul ilmus juhend õpilaste omaloomingu, kujutava kunsti ja käsitöö näituse organiseerimisest 1959. a. kevadel Tallinnas. Siit tekkis konkreetne ülesanne raadiogrupile: valmistada juhtimispuult ja esineda sellega ka näitusel. Töö oli üsnagi raske ja pingerikas. Tuli suurendada veelgi raadiogrupi liikmete arvu, oli vaja materjali. Siin abistasid meid ka oma linna tööstusettevõtted: tööstuskombinaat andis katteks saarevineeri, kombinaat «Säde» võimaldas oma töökojas treida valgest kapronist nupud. Siin tulid ilmsiks noorte erilised organiseerimisvõimed, leidlikkus ja tohutu visadus. Ebaõnnestumised ei kohutanud. Enne juhtimispuuldi Tallinna saatmist töötati hilisõhtuni. Ei aidanud siin manitsemised. Pooleli jätta ei saanud, sest lõppeesmärk oli käegakatsutavalt lähedal. Siin eksiti paljugi põhireeglite vastu: tehti tööd primitiivsete vahenditega, rikuti eeskirju tööpäeva pikkuse kohta. Elus juhtub aga mõndagi, mis hävitab tavalise rahuliku elu režiimi.

Käesoleval ajal on tehnikaringi raadiogrupp pingsas tegevuses: osa kümnendate klasside õpilasi ehitab kollektiivselt amatöörsaatejaama, teine osa on ametis pingevõimendaja valmistamisega, üheksandate ja kümnendate klasside noormehed monteerivad raadiovastuvõtjaid kooli pikapäevarihmadele. Tehakse ka aegrealesid fotokabinetile, samuti jätkub raadiosõlme viimistlemine.

Tööst raadiogrupis võib teha mõningaid üldistusi. Töö võib alati siis, kui ta on loov, alustatud õpilaste eneste initsiatiivil. Tööl peab olema kindel ja asjatundlik juhtija — tõeline autoriteet noortele. Töö puhul tuleb arvestada kvaliteeti ja esteetilise kasvatuse nõudeid. Kooli juhtkonna ülesandeks on toetada väärtuslikke mõtteid, eriti altpoolt tulevat initsiatiivi, võidelda kogu jõuga alustatud töö lõpetamise eest.

Kooli kooperatiivis

Töö on edukas ainult siis, kui arvestatakse noorte huvialasid. Neid on meil tohutult palju. Seepärast püüame katsetada millegi uuega. 1958/59. õppeaastal sain teada, et Peru koolis (Märjamaa rajoon) on hästi organiseeritud kooli kooperatiivi töö. Koos Sindi keskkooli direktoriga sõitsime seda vaatama. Tõepoolest andis kooperatiiv 7-ndate ja 8-ndate klasside õpilastele huvitavat ja kasulikku tegevust nii vahetundidel kui ka pärast tunde. Jutustasin kõigest nähtust oma kooli noortele. Eriti nakatus sellest 10-b klass. Otsustasime asutada kooperatiivi. Pärnu kooperatiivist tuli meile appi instruktor, kes aitas läbi viia organiseerimiskoosoleku. Koosolekul valisime juhatuse, juhatuse esimehe ja revisjonikomisjoni. Liikmete arv tõusis juba esimesel koosolekul 100-ni. Talvisel õppevaheajal suunati kooperatiivi juhatuse poolt kaks 11. klassi tütarlast Pärnu kooperatiivi raamatupidamisse, et seal tutvuda arvepidamise ja dokumentide vormistamisega. Valiti kolmeliikmelised müügibrigaadid, kes vahetusid iga kümne päeva järel. Aasta lõpul toodi Pärnu kooperatiivi poolt kohale kapp, millele varsti ilmus silt: «Lydia Koidula nimelise Pärnu 2. keskkooli kooperatiiv.»

Müümine, samuti ostmine oma kooli kooperatiivkauplusest meeldis väga. Kooperatiivi esimehe valik oli õnnestunud. Sulev Ingermaa (10-b kl. õpilane) oskas kõigi majandusküsimustega iseseisvalt toime tulla. Kalle Laasmendist, kes senini oli koolielust väga tagasihoidlikult osa võtnud, sai printsiipialne ja täpne revisjonikomisjoni esimees. Esimesed kooperaatorid 1959. a. lennust, nagu Ots, Pallase, Reimets, Helnessaar jt., siirdusid tööle või edasi õppima kaubanduse alale.

1960/61. õppeaastal olid kooperatiivi töösse rakendunud eelkõige üheksandad klassid ja just need õpilased, kes tootmisõpetuses valisid endale kaubandusala. Nende elu on täis sihikärsast tegevust ja nad saavad eluks mitmekülgse ettevalmistuse.

Töö, mida stimuleerib sisemine vajadus

1958. a. kevadel astus meie koolimajja hallipäine, ühe käega mees ja päris komsomoliorganisatsiooni sekretäri järele. Võõras osutus isaks, kelle tütre, Tõstamaa valla komsomoliorganisatsiooni sekretäri, fašistid olid 1941. a. koos teiste kommunistlike noortega tapnud Tammiste metsas. Hiljem olid laibad välja kaevatud ja põletatud. Isa ainsaks sooviks oli, et meie komsomoliorganisatsioon tutvuks nimetatud paigaga.

Mõne päeva pärast sõitis komsomoliaktiiv koos mõrvatu isaga hukkamispaikadele. Siin leiti kolm suurt umbeaetud kraavi, liivahunnikuid. Siin jutustas meie teejuht noortele oma tütre, teistest kommunistlikest noortest ja noortest ning nende karmist saatusest. Kommunistlikud noored andsid samas pühaliku tütuse see koht korda seada ja ühishaud tähistada. Selle lubadusega mindi koolivaheajale.

Sügisel pidasime aru komsomoliaktiiviga, mida teha, kust alata. Kõigepealt ruttas sinna kommunistlike noorte brigaad puhastus- ja koristustöödele. Praht maeti metsasügavusse, künkad tasandati. Ühishaudade keskosa kaeti samblaga. Keskele otsustasime tuua suure kivi ja kivile kinnitada mälestustahvli vastava tekstiga. Tammiste metsa tööle minna soovijaid oli palju. Võisteldi selle eest, millisele komsomoligrupile see au langeb. Ka pioneerid ei tahtnud maha jääda. Lõpuks jäi veel üle äärestada plats valge liivaga. Kivi toimetas kohale linna kommunaalosakond, kuid paigale asetasi selle meie kommunistlikud noored. Tahvel koos kivile kinnitamisega aga maksis 1100 rubla. Hankisime selle summa makulatuuri kogumisega. Mälestustahvile panime teksti: «Pärnu esimestele kommunistlikele noortele, kes armastasid elu, astusid tema pärast võitlusse ja hukkusid siin tuleviku nimel 1941. a.»

1958. a. oktoober. Pärast ULKNU 40. aastapäeva pidulikku aktust tehti kõigile külastele, kommunistlikele noortele ning pioneeridele ettepanek istuda kooliõuel ootavatele bussidele ja veomasinatele ning sõita Tammiste metsa. Meiega olid kaasas esindajad ELKNU Pärnu Linnakomiteest, ajalehe toimetusest, vanu revolutsionääre, fašistide poolt mõrvatute omakseid ja tuttavaid. Tahvli avamise aktusel andsid kooli kommunistlikud noored ja pioneerid lubaduse, et nad ei unusta kunagi teed sellele pühale paigale. Selle ühishaua hooldamine on nüüd pioneerorganisatsiooni ülesandeks. Riiklikel tähtpäevadel, samuti komsomoli- ja pioneerorganisatsiooni aastapäeval, tuuakse siia lilli, pärgi. See paik on sihtpunktiks kevadistel matkadel ka kooli kõige nooremale perele.

Ühishaua korrastamise ja tähistamise kogemuste najal tuli kommunistlikel noortel hea mõte asetada V. I. Lenini 90. sünniaastapäeva kevadel mälestustahvel Võidu väljakul sellele majale, kus 1940.—41. a. töötas esimene ELKNU Pärnu Linnakomitee. Selle tahvli jaoks koostas õpetaja, kommunistlik noor Ilse Veersalu järgmise teksti: «Nad olid esireas sel kordumatu ajal, kus rahvas elu alust rajas. Fašismi purustuseks koondas oma jõu.» Ka selle tahvli jaoks vajalikud summad saadi õpilaste poolt teenitud rahast.

Nii ühendasime ühiskondlikult kasuliku töö kõrgete moraalsete eesmärkidega.

1959. a. oktoobripühade eel pani meie pioneerimalev aluse uuele kasulikule üritusele. Pioneerimaleva nõukogu moodustas 5. ja 6. novembriks 8 kirjandjate brigaadi. Sinna võeti ainult kõige eesrindlikumaid pioneere, kes abistasid kirjandjaid pühade puhul, millal postisaadetisi on palju.

Pioneerid tulid oma ülesannetega hästi toime. Esialgu ei julgenud sidekontori ülem neid tänadagi, kartes, et kodanike poolt võib tulla pretensioone. Seda aga ei juhtunud oktoobri- ega maipühade puhul. Maleva aruande-valimiskoosolekuks saabus aga ametlik dokument, kus avaldati tänu ja tunnustust noortele abilistele. Pioneerid täitsid selles töös oma deviisi: «Olla kasuks kodumaale — ühiskonnale.»

Korduvalt oleme käinud kogu kooliga varakevadel rannaparki lehtedest ja risust puhastamas. Sügisel enne oktoobripühi aga korraldasime talgud linna Vanapargis. Pio-

neeriorganisatsioon võttis oma šefluse alla Munamäe ümbruses oleva pargi ja korras-
tab seda igal kevadel.

Paar aastat tagasi alustasid Pärnu linnas ühiskondlikud organisatsioonid siseujula
ehitamist. Kohe esines kooli komsomoliorganisatsioon ajalehe «Pärnu Kommunist» veer-
gudel üleskutsega, et iga koolinoor Pärnu linnas töötaks sellel objektil vähemalt 2 tundi.
See ei jäänud ainult üleskutseks. Tehes hiljuti kokkuvõtteid selle ühistööna valmiva
hoone ehituskäigust, mainis spordikooli direktor Roosvee, et 4500 tunnist, mis on tehtud
Pärnu koolinoorte poolt, langeb 4000 tundi 2. keskkoolile.

Mõned lapsevanemad nurisevad, miks meie kool endale nii ulatuslikult tööd hangib.
Rõhuv enamus vanemaid seisab aga alati kindlalt meie poolel. Nii see peabki olema.
Toimub ju siingi uue ja vana vaheline võitlus. Vanad arvamused keskkoolist varisevad
kokku ja taanduvad uute seisukohtade ees. Pääseb täielikult võidule leninlik kasvatus-
printsip: iga päev toogu kas või üsna vähesel määral praktilist kasu kommunismihoo-
ehitamisel.

Õpetaja isiklik eeskuju töökasvatases

Juba pikemat aega kannab meie kool eesti poeedi Lydia Koidula nime. Esialgu
ei osanud me seda asjaolu kasvatusprotsessis küllaldaselt kasutada. Alates 1956. a. 24. det-
sembrist tähistab kool Lydia Koidula sünnipäeva kooli aupäevana.

Kooli teisel aupäeval, 1957. a. talvel, esitasime pidulikul aktusel koolisaalis üleskutse
tähistada ja korrastada L. Koidula sünnikoht Vändras koos Vändra rajooni Koidula-
nimelise kolhoosi ja Vändra keskkooliga. 1958. a. varakevadel asusime tööle. Maja alus-
müürist tuli välja kanda ja ära vedada rusud, kivid ja praht, enam kui kilomeetri ula-
tuses tuli rajada kõnniteed, istutada puid, ilupõõsaid ja lilli, valmistada platoo mäles-
tusemärgi püstitamiseks. Töö viidi edukalt lõpule.

Suurepärasest eeskuju füüsilises töös annab meie kooli bioloogiaõpetaja E. Ruven,
kelle tööstaaž on kaugelt üle kahekümne aasta. Oma noorusliku energia, reipuse ja
sisemise jõuga on ta ees paljudestki noortest õpetajatest. Tema «käte all» saavad õpila-
sed alati tubli karastuse töös ja hea ettevalmistuse eluks. Et E. Ruven on ühtlasi kooli-
aia juhataja, ulatub ta mõju tööharjumuste kasvatamisel kogu õpilasperele.

1959/60. õppeaastal oli meie kooli 7-b klass üks halvemaid: õppeedukus madal,
murdeikka jõudnud noored olid tuulispäised, esines sagedasi distsipliinirikumisi. Klassi-
juhataja oli küll südamega oma ülesannete juures, kuid halb tervis ei võimaldanud tal
klassile küllaldaselt tähelepanu pöörata. Ta veenis sõnaga, manitses, pidas sidet kodu-
dega, kontrollis õpilaspäevikut, kuid elavat tegevust, organiseerimistööd oli vähe, ja
tulemused olid halvad. Õppeaasta lõpul otsustasime edaspidi 8. klassi juhatajaks mää-
rata õpetaja Ruveni, kes oli siis lõpuklassi juhatajaks. Juba kevadel eksamite ajal ja
aiatöödel jälgis õpetaja Ruven oma tulevast klassi suurema huviga. Ta teatas, et neid
õpilasi, kes tööd ei tee, ta oma klassi hoopiski ei võta. Keegi ei tahtnud endast jätta
laisa inimese muljet ja seepärast püüdis 7-b klass hoolega töötada.

Sügisel toimus klassijuhatajal esimene tutvumine oma klassiga kolhoosipõllul. Et
osa klassi koosseisust tuli suunata liitbrigaadi, kogus klassijuhataja enda ümber kõige
distsiplineerimatamad ja laisemad. Tublimad eesotsas klassi organisaatoriga usaldas ta
teiste õpetajate hoolde. Kuid neidki kontrollis ta teiste õpetajate kaudu igal õhtul.

Kord jutustas kaasasolnud õpetaja, et 8-b klassi organisaator osutus aktiivsemaks
töö organiseerimisel kui mõni õpetaja. Kaasõpilane Ene kaebas õpetajale, et «Tiina
tahab oma pealekäämise ja sundimisega teistele liiga teha». Jutt oli 8-b klassi õpilasest
Tiina Polderist, keda hea töö eest autasustas ka ELKNU Pärnu Linnakomitee.

1960/61. õppeaasta 1. septembril püstitati koolikollektiivile ülesanne: iga klass hoo-
litsegu oma klassiruumi puhtuse ja kauni kujundamise eest.

Pöördunud tagasi põllutöödelt õppetöö juurde, hakkas 8-b klass oma ruumi kauris-

tamist kavandama. Esimese õppeveerandi lõpul alustati klassipinkide värvimisega. Kõik lõid kaasa. Kõige halvema käitumisega poisid olid töö juures koguni esireas. Parimad puusepad suunati töökotta, kus varsti valmis heledavärviline lillede alus, mis kinnitati klassi tagaseina. Sellele asetati mitmesuguseid kaktusi. Värviti üle ka klassiseinad, tahvli äär ja elektrilüliti kast. Tõepoolest oli klassiruum pärast õppeaheaega kogu koolis kõige kaunim. Sellest jutustas ka kooli raadio. Kogu töö käigus ei lasknud õpetaja kunagi oma tähelepanu lõdveneda. Teise õppeveerandi esimesel koolipäeval ruttasid kõik 8-b klassi töötulemusi imetlema. Eriti häiritud paistis olevat 8-a klass, kes möödunud aastal oli sammunud esireas.

Varsti ilmusid oma ettepanekutega klassiruumide kaunistamiseks teiste klasside esindajad. Kooli aupäevaks, 24. detsembriks, jõuti klasside kaunistamisega lõpule. Kooli aupäeval raporteerisid kõikide klasside kollektiivid oma tööst kooli heaks. 8-b klassi premeeriti kooli õppenõukogu poolt kui initsiaatorit ja kõige aktiivsemat osavõtjat ühiskondlikust tööst O. Kangilaski teosega «Kevad».

Õppepraktika organiseerimine

Möödunud kevadel saabus koolidesse Haridusministeeriumi juhend 5.—10. kl. õppepraktika kohta. Et küsimus oli uudne, arutasime seda õppenõukogus. Viimane asus seisukohal, et õppepraktika ajal peavad õpilased töötama ühiskonna ja üldsuse kasuks.

Organisatsiooniliselt nõudis praktika juhendamine õpetajate kollektiivilt ja kooli juhtkonnalt küllaltki suuri pingutusi. Toimusid ju samaaegselt lõpu- ja küpsuseksamid.

Tööjaotus kinnitati õppenõukogu poolt järgmiselt. Kooli viiendad klassid, kokku 75 õpilast, alustasid tööd kooliaias ja siirdusid sealt linna haljasaladele. Kuuendad klassid töötasid ka veel praktika lõpul puukoolis. 15 kuuenda klassi noormeest, parimad puutöömehed, jäid töökotta tööriistade korrastajaks ja valmistasid kooli sööklale 30 nägusat taburetti.

Kaheksandatest ja osast üheksandatest klassidest moodustati brigaadid abiks kolhoosidele ja sovhoosidele. Kujunes igapäevaseks nähtuseks, et kell 8 hommikul oli kooli õuel vähemalt 5 veomasinat, mis viisid kohale kartulipanijaid, maisi ja söödakapsa istutajaid.

Ülejäänud õpilased, kõige enam kogenenud ja võimelised, jäid tööle kooli juurde: siin tuli remontida kooli üldkasutatavad ruumid, pikad koridorid kahel korrusel, trepikojad, ümber ehitada kooli lava, elektriseadmed ja valgustuspunktid, remontida saal, administratsiooni ruumid, raamatukogu jne. Samaaegselt algas aias kasvuhuone ehitamine.

Remondibrigaadid määrati korruste kaupa. Moodustati ka segabrigaadid, kuhu kuulusid puutöömehed, krohvijad, elektrikud ja maalrid kooli saali remontimiseks. Töö koolimajas toimus kahes vahetuses, kumbki vahetus töötas 6 tundi päevas. Töö sisuline kontrollimine ja juhendamine oli ühe remondikontori maalri hooleks, kes hommikuti ja õhtuti meie tööd jälgis. Suur osa langes selles kooli direktori asetäitjale majanduse alal.

Eriti hästi töötasid üheksandate klasside noormehed, tulevased treialid ja elektrikud, samuti tehnikaringi liikmed. Töö kvaliteedi kohta ei saanud keegi halba öelda, vastu pidi — paljudele tehti ettepanek pärast tööd koolis tulla suvel tööle remondikontorisse. Omavahel arutati, et nüüd võib igaüks ka kodus julgesti remondi ise ära teha.

Tehnikaringi puutöögrupi liikmed koondas õpetaja Pants «oma käe alla» kasvuhuone ehitama. Eraldi loodi veel transportibrigaad, kes vedas kohale kive, kruusa, tsementi jne. Esimeseks ülesandeks oli kasvuhuone vundamendi aluse väljamõõtmine. Järgnes süvendi kaevamine, raketiste tegemine ja lõpuks vundamendi valamine.

Iga õpilane sai isikliku arvestusraamatu. Siia kanti sisse töötundide arv, töö iseloomustus, hinne ja juhendaja õpetaja allkiri. Tööd hinnati viiepalliliselt. Arvestusraamatut peeti au sees, seda kanti hoolega kaasas ja keegi ei lahkunud töökohalt enne, kui tule-

mused olid sisse kantud. Nii kulges meie elu tõsise töö tähe all.

Kuidas suhtusid meie töösse lapsevanemad? Haridusministeeriumi juhend sai neile teatavaks juba enne koolitöö lõppu. Rõhuvast enamikus olid lapsevanemad rahul. Üksikud tegid etteheiteid sellepärast, et lapsed peavad tasuta tööd tegema. Nii tulid ühel päeval direktori juurde 6. klassi õpilase K. vanemad järele pärima, kuipalju poeg metsaistutamistöödel teenib. Tuli nendega pikemalt kõnelda sellest, miks õpilased töötavad tasuta. Sellest nende veenmiseks ei piisanud. Siis teatasime lühidalt, et poeg täidab temale pandud ülesannet, mis on niisama kohustuslik kui koolis õppiminegi.

Õhtul tundsin huvi, kuidas töötas õpilane K. metsaistutamisel. Juhendav õpetaja teatas, et ta avaldas poisile kiitust rivi ees, sest K. oli töötanud kõige paremini. Nii oli kool õpilast suutnud enam mõjutada kui kodu.

Teine ebameeldiv jutuajamine oli 10. klassi õpilase emaga, kes samuti ei soovinud, et ta tütar töötaks ja kulutaks aega isikliikku kasu saamata.

On ju täiesti arusaadav, et uue võit vana üle ei toimu kergesti, raskuste ja takistusteta. Kuid tee, mida mööda edasi liigume, on ainuõige ja kindlale eesmärgile kulgev. Rõõmu valmistab see, et noored ise ei esita niisuguseid küsimusi, vaid töötavad endastmõistetavalt ja rahuloluga.

Vanade seisukohtade kokkuvarisemine ja uute suhete tekkimine

Mõned järeldused. Käesolevas on välja jäetud küsimused elukondliku teenindamise valdkonnast: iseteenindamine, klasside koristamine ja kooli mööbli jooksva remontimine, hoolitsemine lillede ja akvaariumide eest. See toimub nagu igas teiseski koolis iga päev. Iseteenindamist juhivad kooli ulatuses ühiskondlikult kasuliku töö nõukogu kolmeliikmeliste klassinõukogude kaudu. Jooksvat remonti teeb remondibrigaad klasside järjekorras. Korrapidamine koolis on samuti õpilasbrigaadide käes, keda juhendab vastutav korrapidaja õpetaja. Abi osutavad õpilased ka kütteveol ja mitmesuguste jooksvate ülesannete lahendamisel. Jne. Puudutamata jäävad ka küsimused, mis on seotud igal aastal kooli aupäeva ja riiklike tähtpäevade ettevalmistamisega.

Tahaksin peatuda veel töökasvatuse organiseerimise tulemustel. Kooli õppeaasta õppeaasta lõpul on kõikunud viimastel aastatel 95—93% vahel. 1959/60. õppeaasta lõpetasime 94,5%-lise edukusega (õppeveerandite kokkuvõtetes on õppeaasta madalaim). Töö on aidanud tublisti kaasa õpilaste ühiskondlik-poliitilise teadlikkuse ja aktiivsuse tõstmisele. Kooli komsomoliorganisatsiooni on käesoleval õppeaastal vastu võetud 89 kommunistlikku noort. Esmakordselt on koolis klass (10-c), kus kõik 29 õpilast kuuluvad ULKNU ridadesse. Hakkab juurduma traditsioon, et kooli aupäeval raporteerivad klassikollektiivid oma saavutustest ja kinkidest koolile.

Suuremaks saavutuseks tuleb pidada seda, et kodude negatiivne mõju, kus see veel on olemas, on kõrvale tõrjutud ja kooli kasvatustöö noorte kujundamisel muutunud domineerivaks. 11-b klassis õpib Marvi T., kelle kodus valitseb väikekodanlik elulaad. Marvile on selline elulaad täiesti võõras ja vastuvõetamatuks muutunud. Ta töötas suvel väsimatult koolimaja remontimisel. Hiljem, asunud tööle piimakombinaati, tuli ta õhtuti alati kooli, et siin endale tegevust leida. Vestluses temaga selgus, et kodu ja ema oma ellusuhtumisega on noorele võõras, ta väldibki seal viibimist.

Meie kooli lõpetajate ideelis-poliitilise taseme näitena toon siinkohal väljavõtte 1960. a. lõpetanud tütarlapse kirjust, mille ta saatis kooli sügisel.

«Tööpäev lõpeb meie vabrikus juba poole viie ajal, kuid alates eilsest päevast töötavad meie kommunistlikud noored õhtutundidel tsehhi juurdeehitusel. Omavahel räägime, et ehitame kommunismi. Jah, tööpooldest see on õige. Tsehhi ruume laiendatakse, et seda täiendada ja rekonstrueerida. Seda tehakse aga seoses üleminekuga seitsmetunnilisele tööpäevale. 7-tunniline tööpäev on samm kommunismi poole ja üleminek lühendatud tööpäevale sõltub kommunistlike noorte abist sellel ehitusel. Töö suusa-

vabrikus meeldib mulle väga. Õhtul veidi väsinuna koju tulles tunnen, et olen nagu üks «mutrikene» suures kollektiivis, ehkki väga väikene, kuid see ei kurvasta mind...»

Ja üks kõnele järgnevi teadlikust suhtumisest ühiskondlikesse vajadustesse. Sügisel, oktoobrikuu lõpul, esimeste külmade tulekuga palus Sindi sovhoos meilt abi. Hädaohus oli 12 ha kartulipõldu. Tundus, et sovhoosi abistada on väga raske. Oli vaja sooje riideid ja häid jalatseid. Kutsusime siiski kokku komsomoliaktiivi koosoleku ja jutustasime raskest olukorrast. Kohe samas koosoleku lõpul registreerus vabatahtlikke. Õhtuks oli neid üle 80. Tööle lubati ainult neid, kelle õppeedukus oli korras. Lepiti siis kokku, et igal hommikul sõidab välja 40 kommunistlikku noort. Vaatamata külmale ja rasketele töötingimustele koristati kartulid kiiremini, kui plaanis oli ette nähtud.

Oleme sügavalt veendunud, et ei ole ühtki niisugust noort, kes kuhugi ei kõlba. Tarvis on leida vaid igaühele sobiv koht, kus ta saaks kasuks olla oma riigile ja rahvale. Milline alaväärsustunne võib tekkida noortel siis, kui nende inimlike väärtuste mõõdupuuks on ainult hindamine tunnis viiepallilise süsteemi alusel, teinekord üsnagi abstraktsete teadmiste põhjal! Töötulemuste järgi võib otsustada nii kogu kollektiivi kui ka ta üksikute liikmete üle. Just praktiliste ülesannete lahendamisel varisevad kokku pedagoogide eneste poolt loodud arvamusel õpilastest. 10-b klassi õpilane Margus on raske iseloomuga, isemeelne ja jonnakas, tujudest olenevalt sai ta puudulikud hinded veerandi lõpul üksikutes ainetes. Käesoleval aastal seadis klassi komsomoliorganisatsioon endale eesmärgiks, et kooli aupäevaks oleksid kõik klassi õpilased kommunistlikud noored. Margusega ei olnud keegi varem komsomoli astumisest kõnelnud. Nüüd tehti sellest ka temaga juttu. Margus esitaski avalduse, kuid komsomolikomitee lükkas selle tagasi. Tehti ettepanek klassi alorganisatsiooni sekretärile jälgida hoolikalt Marguse käitumist ja töösse suhtumist, et siis mõne aja pärast uuesti võtta tema küsimus arutusele. Margus ei lasknud pead longu. Ta palus klassilt luba valmistada kooli aupäevaks rongkäiguks vajalik arv tõrvikuid. Talle usaldatigi see ülesanne. Väsimatult töötas Margus oma vabal ajal, ta õppeedukus paranes. Võib loota, et Marguse avaldus tuleb peagi uuesti läbivaatamisele.

Juhtub ka nii, et õpetajatel hakkab usk ühesse või teisesse õpilasesse kaduma. Kuidas peab siis õpilane suutma endale sisemist jõudu koguda, kui ta tajub õpetaja pilgust ja suhtumisest, et ta on kantud «lootusetute» kirja! Alati leiab tubli pedagoog õpilases ta tugevad küljed ja saab neile toetudes üle ka puudustest ja raskustest. Kui 1959. a. märtsivaheajal kooli komsomoliorganisatsioon kutsus vanemate klasside kommunistlikke noori ja pioneere üles kasutama vaheaega klassiruumide remontimiseks ja mõõbli värvimiseks, tekkis klasside vahel iseenesest sotsialistlik võistluski. Selles töös tõusid esile niisugused noored, keda varem kooli ulatuses keegi ei tundnud, ja kui tundiski, siis ainult halvast küljest. Näiteks kujunes 7-b klassi parimaks meistriks Tõnu K., keda teise veerandi lõpul peaaegu pidi koolist välja heidetama. Tõnu ei olnud mitte üksnes tubli maaler, vaid ta suhtumine õppetöösse muutus pärast seda kardinaalselt. Ta hakkas süstemaatiliselt õppima, lõpetas seitsmenda klassi ja siirdus siis tehnikumi.

Neljanda õppeveerandi esimest päeva alustasime piduliku koosolekuga, mille pretsiidiumis istusid iga klassi kõige tublimad töömehed. Kogu kollektiivi üllatuseks oli seal väga palju neid, keda varem ühegi positiivse sõnaga polnud mainitud. Oli ju põhimõtteks see, et töö eest tõstetakse esile neid, kellel õppeedukus on korras. Meie «meistrite» õppeedukus kolmanda veerandi lõpul seda ei olnud, kuid kujunes paljudel neist neljanda veerandi lõpuks täiesti rahuldavaks.

Töö teeb noorte elu sisukaks ja huvitavaks. Neil tekib sisemine vajadus kasulikke ülesandeid täita, nad hakkavad nägema kitsaskohti ja omapoolseid ettepanekuid tege-ma. Nii tuli ühe kümnenda klassi komsomoliorganisatsioon ise ettepanekuga ehitada

ümber keldrikorrus, ja nad tegidki seda. Pioneerid on omal algatusel valmistanud pioneeritoale riuleid ja mitmesuguseid mängu. Kord sõitis üks veomasin kooli värava-posti maha. Varsti tulid lõppklassi noormehed ja küsisid luba parandada see maipüha-deks.

Peamised tingimused töö organiseerimisel

Et töö oleks kasvatuslik, peab see olema rangelt vabatahtlik ja toimuma õpilaste eneste initsiatiivil. Tööl peab olema loov ja mõtestatud iseloom meie igapäevaste, kas kooli või ühiskonna vajaduste seisukohalt. Õpilased peavad nägema oma töö tule-musi, neid materiaalseid väärtusi, mis nende kätega on loodud. Seepärast tuleb iga uue ülesande püstitamisel meenutada, mis on tehtud, ja luua sellega nagu alusmüür uuele, kavatsetavale. Töökasvatases ei tule õpilastesse sisendada tarbijate tendentse ega püüda šeffidelt, kolhoosidelt või sovhoosidelt enam välja pressida, vaid kasvatada soovi võimalikult enam anda ühiskonna jaoks. Suurte tööde puhul peab kogu kollektiivile olema selge nende eesmärk. Kavatsused ja tööplaan on tarvis organisatsioonilist hästi läbi mõelda, et vältida takistusi ja häireid. Töö käigust tuleb pidevalt informeerida kogu kooliperet. Alustatud tööd ei tohi kunagi jätta lõpetamata.

Kogemusi võõrkeelte õpetajate praktikumide korraldamisel

A. KIMMEL,

Viljandi pedagoogilise kabineti metoodik

Iga päevaga tihenevad sõprussidemed Nõukogude Liidu ja teiste maade rahvaste vahel, sagenevad meie töötajate ekskursioonid välismaale, tihti sõidavad Nõukogude Liitu turistid välismaalt, palju saabub meie kauplustesse ja raamatukogudesse võõrkeelset kirjandust. Meie ajastul, millal domineerivad rahuliku kooseksisteerimise ideed, on vajalik, et iga haritud Nõukogude kodanik mõistaks mõnda võõrkeelt. Käsikäes koolireformiga pöörataksegi suurt tähelepanu võõrkeelte õpetamisele, mille taset aitavad tõsta head õpikud, sõnastikud, lugemikud, magnetofoni ning teiste tehniliste vahendite kasutamine õppetundides jne. Kuid selle kõrval tuleb palju tähelepanu pöörata ka võõrkeelte õpetajate enesetäiendamisele. Viimase küsimusega on pidevalt tegeldud ka Viljandi rajoonis.

Võõrkeelte õpetajate kaader on meil veel ebaühtlase tasemega. See on tingitud paljudest asjaoludest: 1. Õpetajad on saanud erineva ettevalmistuse, sest nad on lõpetanud kas ülikooli, pedagoogilise instituudi, õpetajate instituudi, pedagoogilise kooli, õpetajate seminari või endise gümnaasiumi. 2. Õpetajate teadmiste avaldab mõju seegi asjaolu, et nad on omandanud hariduse erinevatel aegadel. Mõnikord on neil õpetajail, kes on lõpetanud õppeasutuse aastat 20 tagasi, uusima sõnavara osas lünklikud teadmised. 3. Õpetajail on erinev pedagoogilise töö staaž, seetõttu erinevad metoodilised kogemused ja mõnevõrra ka keeleline vilumus. Tuleb arvestada seda, et tunniandmine on sageli ainuke võimalus kasutada võõrkeele (eriti inglise) kõnelemise oskust, sest 7-klassilise kooli või väiksema keskkooli õpetajal on vähe võimalusi rääkida inglise või

saksa keelt väljaspool tundi. Ta võib võõrkeelset kõnet küll kuulata raadios, kinos ja televisioonisaates, kuid kaaslasti võõrkeelseks vestluseks on raske leida.

Keeleoskuse säilitamine ja edasiarendamine nõuab pidevat praktikat. Seega peaks võõrkeelte õpetajate enesetäiendamine haarama 2 külge: 1) meetodiline enesetäiendamine (teoreetilised ettekanded, lahtised tunnid jt. kogemuste vahetamise vormid); 2) aktiivse kõnekeele oskuse süvendamine.

Seoses uute programmidega tuleb erilist tähelepanu pöörata õpilaste aktiivse kõnekeele, vestlusoskuse arendamisele. On vaja vestelda meie nõukogulikust tänapäevast, võitlusest rahu eest. Õpilased peavad olema võimelised võõrkeeles jutustama nõukogude kultuurist, koolielust, vaba aja veetmisest, oma huvialadest jne. Loomulikult peab siis õpetajagi end neis küsimustes pidevalt täiendama. Praktilise keeleoskuse süvendamisega on Viljandi rajooni võõrkeelte õpetajad varemgi tegelnud. Inglise keele õpetajate sektsioonis (varem õpetati rajooni koolides peamiselt inglise keelt) on tegeldud näiteks järgmiste küsimustega:

1. On läbi töötatud tunnis tarvitavad korraldused, kontrollitud, kuidas õpetaja valdab neid, ja juhitud tähelepanu mõnele tüüpilisele ebatäpsustele, ühtlasi on antud ka õpilastele esitamiseks koolitemaatilist sõnavara, näiteks: *pioneer detachment, director of studies, journal, Honoured Teacher, holidays, pedagogical council, excellent pupil* jne.

2. Sektsiooni töökoosolekui on läbi arutatud, millistel teemadel õpilastega tundides vestelda, ning läbi töötatud vastav sõnavara.

3. On arutatud, kuidas tõsta õpilaste vestlusoskust klassivälises töös, milliseid vorme kasutada ja millist sõnavara esimeses järjekorras õpetada.

4. Ühiselt on õpitud ingliskeelseid laule. Jne.

1960/61. õppeaastal peeti vajalikuks täiendada õpetajate kõnekeele oskust, lähtudes nõuetest, mida uued programmid esitavad võõrkeele õpetajaile. Viljandi rajooni võõrkeelte õpetajate sektsioonis otsustati hakata õpetajate enesetäiendamiseks korraldama praktikume.

Praktikume organiseerides taotleti järgmisi eesmärke: 1. Meelde tuletada, täiendada ja süstematiseerida sõnavara mõnede vajalike teemade piires. 2. Süvendada võõrkeelseks vestluseks vajalikke vilumusi õpetajate omavahelises keskustelus (nagu eespool mainitud, puuduvad paljudel õpetajatel võimalused inglise või saksa keeles vestlemiseks). 3. Kontrollida hääldamise ja intonatsiooni õigsust, selleks kuulata helilindid, kuidas räägivad inglased ja sakslased ise.

Vastavalt neile eesmärkidele organiseeriti praktikumid, eraldi inglise ja saksa keele õpetajaile. Tööplan koostati eraldi mõlemaks poolaastaks, selles nähti ette 3 praktikumi (õppeaastas 6 praktikumi), mis toimusid alati kindlal kellaajal rajooni pedagoogilises kabinetis. (Võõrkeelte õpetajate üritused toimuvad meil alati ainult neljapäeval.) Tööplaanis on näidatud praktikumi aeg, ettevalmistatava materjali laad, kirjandus ja praktikumi läbiviija.

Materjal, mis ühes praktikumis läbi töötati, jagunes tavaliselt kahte ossa: 1. Lektüür. Inglise keele õpetajad näiteks hakkasid lugema P. Abrahamsi teost «The Path of Thunder». Igaks korraks oli teatud osa läbi töötada, üks õpetajaist refereeris loetut, järgnes mõttevahetus. (Kahjuks valmistas raskusi nimetatud raamatu saamine vajalikul hulgal.) 2. Vestlus teatud teemal. Vestlusele eelnes vastava teema sõnavara läbitöötamine ühe õpetaja poolt. Inglise keele õpetajate praktikumides olid II poolaastal järgmised vestlusteemad: 1. At the Library. At the Museum (16. II 61). 2. Street Traffic. Getting about Town (16. III 61). 3. Shopping (20. IV 61).

Saksa keele õpetajad vestlesid teemadel: In der Bibliothek. Im Museum. Im Warenhaus. In der Kollektivwirtschaft.

Praktikumide juhendajaiks olid kogenud õpetajad: inglise keele alal sektsiooni juha-

taja Viljandi tööliskoorte keskkooli direktor A. Riitsalu, C. R. Jakobsoni nimelise Viljandi 1. keskkooli õpetaja R. Vares, Mustla keskkooli õpetaja A. Visnapuu, õpetaja R. Tamm Suure-Jaani keskkoolist jt.; saksa keele alal Viljandi 1. keskkooli õpetajad A. Pommer ja L. Braschinsky, Viljandi 2. 7-klassilise kooli õpetaja K. Kirs ja teised.

Praktikumi läbiviija valmistab spetsiaalselt ette vestluse sõnavara, s. t. otsustas, milliseid sõnu ja väljendeid kasutada antud teema käsitlemisel, ja esitas need teistele; osa sõnu, mis olid vähem tuntud, kirjutati tahvlile.

Muidugi ei toimunud praktikum alati ühe kindla skeemi järgi, palju olnes siin juhendajast ja sellest, kuidas ta oma tööd korraldas.

Toome mõningaid näiteid selle kohta, kuidas töö toimus.

Teema «Meine Wohnung» (1960/61. õppeaasta I poolaasta). Tuletati meelde tubade nimetusi (*Das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, das Eßzimmer* ehk *das Speisezimmer, das Badezimmer, das Arbeitszimmer, die Küche*), mööbliesemete nimetusi (*der Bücherschrank, der Rundtisch, der Kleiderschrank* jne.). Meenutati ka esemeid, mis eriti viimastel aastatel on leidnud tee meie korteritesse, nagu *der Fernsehapparat, der Staubsauger, die Waschmaschine, der Kühlschrank, der Fernsprecher, der Radioempfänger* jne. Üks õpetajatest kirjeldas elutuba, rääkis, kus mingi mööbliese seisab, milline ta välja näeb, teine kirjeldas magamistuba jne. Vestluse käigus tuletati meelde veel mõned väljendid või sõnad, mis vestluse läbiviija poolt olid varem nimetatamata jäänud.

Teema «Shopping» (1960/61. õ.-a. II poolaasta). Teemat käsitledes kasutas praktikumi läbiviija õpetaja R. Tamm mitmesuguseid kuulajate aktiveerimise võtteid. Pärast vastava sõnavara meenutamist esitas ta küsimusi selle kohta, millised kauplused on Viljandis, mida neist saab osta, milliseid sisseoste keegi teeb jne. Hiljem esines õpetaja Tamm müüja osas, praktikumist osavõtjad olid ostjad ja käisid kordamööda kaupu «valimas ja ostmas».

Inglise keele õpetajate praktikumides kasutasime veel sellist töövormi, nagu ingliskeelsete vestluste kuulamine magnetofonilindilt. Muidugi võib võõrkeelset kõnet kuulata ka raadios, kinos, televisioonis (on ju televisiooni saatekavas inglise keele tunnidki), kuid magnetofoni kasutamisel on oma eelised. Kui me tahame kuulata võõrkeelset kõnet õppimise eesmärgil, siis on vaja jälgida kõne sisu, sõnavara, fraseoloogiat, hääldamist, intonatsiooni. Kõike korraga jälgida ja mälu säilitada pole võimalik. Pealegi on mõnikord kasulik teha märkmeid, näiteks üles kirjutada õnnestunud väljend või tundmata sõna, fraseoloogiline väljend jne. Kirjutamise ajal pole me aga võimelised enam samasuguse tähelepanuga kuulama jätkuvat kõnet. Magnetofon võimaldab üht ja sedasama kõnet või kõnekatkendit korduvalt läbi kuulata ja seega on kuulajal võimalus märkmete tegemiseks, ta võib oma tähelepanu koondada kord ühe, kord teise keelelise nähtuse jälgimisele. Üks magnetofoni kasutamise eelis seisneb veel selles, et me saame valida (vastavalt fonoteegi suurusele), mida me kuulata tahame.

Pedagoogilisel kabinetil on hea magnetofon 8MII. Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis helilindistati meile ingliskeelseid vestlusi Londoni heliplaatidelt. Praegu on meie fonoteegis umbes 1100 meetrit linti, millel on 40 ingliskeelset vestlust mitmesugustel teemadel. Neid vestlusi on praktikumides kuulatud suure huviga. Edaspidi on kavas fonoteeki veel tunduvalt laiendada.

Saksa keele praktikumides oleme kasutanud senini ainult mõningaid grammofoniplaate. Järgmiseks õppeaastaks saame oma fonoteeki ka mõned magnetofonilindid saksakeelsete tekstidega. Grammofoniplaate võõrkeelse tekstiga on kasutatud ka rajooni koolides, näiteks Suure-Jaani keskkoolis, Viljandi 1. keskkoolis ja mujal.

Praktikumide ettevalmistamisel ja läbiviimisel on pedagoogiline kabinet püüdnud abistada õpetajaid võõrkeelse kirjanduse osas. Põhilisteks käsiraamatuteks inglise keele õpetajaile olid:

1. B. L. Cooper and B. G. Rubalsky, «An Advanced Course of Everyday English». 2. С. С. Толстой и Е. И. Хакина, «Учитесь говорить по-англий-

ски!» Peale nende on kasutatud veel raamatuid, nagu А. П. Якобсон, Ю. С. Силин, М. Ш. Фрадкин, «Hand-book of Conversational English for School Teachers», «The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A. S. Hornby, E. V. Gatenby, H. Wakefield (põhjalik, illustreeritud sõnaraamat, Oxfordi ülikooli väljaanne), «English and American Songs» jne.

Saksa keele õpetajaile on pedagoogiline kabinet laenutanud selliseid raamatuid, nagu Гердт, А. А., «Deutsch-Russischer Sprachführer», «Bildwörterbuch Deutsch und Russisch», Биём, I. «Lernt deutsch sprechen!» (klassiväliseks tööks), Комлев, Н. Г., «Deutsches Heute in Gesprächen» jt.

Sageli saavad võõrkeelte õpetajad oma teadmiste täiendamiseks kasutada ka raamatuid, mis otseselt pole seotudki keeleteadusega. Saksa keele õpetajaile on väga heaks abiraamatuks näiteks А. Ansbergi ja V. Tarmisto raamat «Etnische SSR. Wirtschaft und Kultur». Teema «In der Kollektivwirtschaft» ettevalmistamisel kasutatigi peamiselt seda raamatut. Siit leiame selliseid sõnu, nagu *die Milchviehzucht, das Kraftfutter, die Futtergrundlage, die Kulturweide, das Gärfutter, die Erdbirne, der Futterkohl* jne. Mõnikord on otstarbekohane läbi vaadata ka sellised raamatud, nagu «Tartu», «Nõukogude Eesti 1940—1960», «Eesti kaunis loodus», sest neis on sisukokkuvõtted inglise ja saksa keeles.

Muu kirjanduse kõrval on saksa keele õpetajaile laenutatud ka saksakeelseid ajakirju, nagu «Fremdsprachunterricht», «Kultur im Heim», «Natur und Heimat» jt.

Et kergendada õpetajail vajaliku kirjanduse leidmist, on pedagoogiline kabinet praktikumide ajal korraldanud võõrkeelse uudiskirjanduse väljapanekuid, samuti on välja pandud ka metoodilist kirjandust.

Võõrkeelte õpetaja teadmised peavad olema vägagi laialdased. Õpilased küsivad sageli, kuidas nimetada võõrkeeles mõnd eset või mõistet, millega nad praktilistel töödel on kokku puutunud. Probleeme kerkib üles ka võõrkeelsete seinalahtede väljaandmisel. Mõnikord esineb raskusi mõne sõna inglise või saksa keelde tõlkimisel. Eesti-saksa või eesti-inglise põhjalikku sõnastikku veel ei ole, otsida mõnd sõna vene keele vahendusel on väga tülikas. Praktikumide ajal on õpetajad mõnikord ka üksteiselt küsinud ja mõtteid vahetanud selle üle, kuidas seda või teist eestikeelset sõna tõlkida.

Tehes kokkuvõtet võõrkeele õpetajate praktikumidest ühe õppeaasta jooksul, võib öelda, et praktikumid kui üks võõrkeele õpetajate enesetäiendamise vorme õigustavad end. Praktikumides on võimalus süstematiseerida ja täiendada teadmisi sõnavara alal, arendada võõrkeelset vestlust, süvendada teadmisi, vahetada kogemusi jne. Praktikumi läbiviijal (vestluse juhtijal) on võimalus katsetada ka uusi metoodilisi võtteid vestluste arendamiseks. Kuid muidugi peab praktikumide kõrval olema ka teisi vorme võõrkeele õpetajate enesetäiendamiseks. Nendest kõnelemine ei kuulu aga enam käesoleva artikli raamidesse.

Ekskursioonid ja matkad

H. JÖGISALU,

Märjamaa keskkooli õpetaja

Ekskursioonide ja matkade osa õppetöös

Ekskursioone ja matku korraldatakse kõikides koolides järjest enam. Nii ka Märjamaa keskkoolis. Ekskursioonidel puutuvad õpilased vahetult kokku töötajatega, näevad oma silmaga, kuidas kerkivad linnad, nägusad kolhoosikülad, võimsad tehased — kuidas meie maa sammub kommunismile.

Matkadele ja ekskursionidele tuleb koolis pöörata vajalikku tähelepanu, et kõike väärtuslikku, mida need pakuvad, õppetöös ära kasutada.

Viimasel aastal oleme omas koolis nimetatud tööloigul hoidnud teravamalt silma peal. Peab aga ütleva, et seda oleks tulnud teha juba varem. Siis poleks meil heade algatuste ja kordaminekute kõrval esinenud juhuslikkust ja oskamatustki. Töö näitab, et ekskursionid vajavad kindlakäelist planeerimist ja eesmärgikindlust — ainult siis täidavad nad oma ülesande.

Rida ekskursionide on meil saanud klasside kaupa n.-õ. programmilisteks. Nii toimub 1. klassi esimene ekskursion õppe-tootmisaeda. Sama kordame ka 5., 8. ja 9. klassides, kuhu tuleb uusi õpilasi. Koduloo õpetamine pole mõeldav ilma õppekäikudeta alevi asutusse, sovhoosi ja kolhoosidesse.

5. klassid käivad Konovere linnamäel (geograafia, loodusõpetus, kirjanduslik lugemine); 6. klassid koduümbruse looduskaitse objektidel (bioloogia); 7. klassid sidekontori tehnilises sõlmes (füüsika) ja Mahtas (kirjanduslik lugemine); 8. klassid jahuveskis ja ehitusplatsil (füüsika); 9. klassid võitööstuses (füüsika, geograafia ja loomakasvatus) ning kohaliku majanduse kombinaadis (aurukatel füüsikas), Varbola linnamäel (ajalugu); 10. klassid külastavad elektrialajaama, side tehnilist sõlme ja raadio-parandustöökoda (füüsika), kohaliku majanduse kombinaadi jahuveski gaasigeneraatorit ja Järvakandi Tehaseid (keemia); 11. klassid tutvuvad ambulatooriumi röntgeniaparatuuriga, Tallinna tähetorniga (füüsika) jpm. Praegu otsime kõige sobivamaid objekte tootmisõpetuse eriala rühmadele.

Läbimõeldult ja õigesti valitud ekskursionimarsruutidel ja lühematel õppekäikudel on juba 1. klassis kindel koht, et lastel kujuneks varakult oskus näha olulist ja harjumus nähtut kirja panna.

1. klassis (õpetaja K. Kangur) algab õppekäigu ettevalmistamine ülesannete andmisega õpilasarühmadele ja liiklemiseeskirjade meenutamisega. Kõneldakse käitumisest avalikes kohtades ja ekskursioniooniobjektidel. Õpetaja jätab lastele küllaldaselt aega iseseisvaks vaatluseks ja nähtust järelduste tegemiseks. K. Kangur kasutab ekskursionide sageli kollektiivsete kirjanõude kirjutamiseks. Õppeaasta jooksul on neid kirjutatud üle kolmekümne. Õpilaste väljendusoskuse arendamisele, sõnavara rikastamisele ja kirjutamisoskusele on kirjanõud märgatavalt kaasa aidanud.

Hästi kirjutasiid teemal «Kevad aasal ja metsas» 2-b klassi õpilased (õpetaja A. Kadakas), kes nähtu põhjal oskasiid leida erinevusi metsa ja aasa kevadisises looduses. 2. klass

on õppekäigul viibinud järgmistes paikades: kolhoosipõllul, sovhoosi kasvuhoones ja karjalaudas, teinud ümber alevi matka teemal «Uued ehitused meie alevis», käinud kauplustes, trükikojas, tuletõrjedepoos, raudteejaamas ja mujal.

Häid kogemusi selles on ka teistes algklassides, kus asutakse järjest raskemate ülesannete juurde. 4. klass (õpetaja A. Kelder), koostab kompleksset kokkuvõtet «Uhisjõu» kolhoosist. Selleks on tutvutud tööga farmides, põllul ja sepikojas. Suvel tehakse matk sama kolhoosi kaugematesse brigaadidesse, uudismaale ja looduslikult kaunimatesse paikadesse.

5. klassidel on kujunenud traditsiooniks veeta sügisel üks koolipäev Konoveres, kuhu minnakse matkates (12 km). Seal toimuvad geograafia-, bioloogia- ja kirjandustunnid. Koht on väga sobiv: kauni jõe kaldal paiknev linnamägi, mille läheduses on raba, mets, kolhoosipõllud ja tootmishooned. Pioneerirühmade koondused toimuvad siin koos kohaliku algkooli pioneeride ja õpilastega.

Ekskursioonidega oleme sidunud ka õppepraktika kooli aias ja kolhoosides. Möödunud kevadel, kui 7., 8., 9. ja 10. klassid olid praktika ajal «Avangardi» ja «Tasuja» kolhoosis telklaagris, tehti pidevalt ekskursioone kolhoosiga tutvumiseks. «Tasuja» kolhoosis olid ekskursioonide teemadeks: «Töö põllundusbrigaadis», «Eesrindlikul lüpsjal-karjatalitajal, Eesti NSV Ulemnõukogu saadikul sm. S. Lepal külas», «Töö seafarmis», «Kolhoosi töökoja ja masinapark». Õpilased pidasid praktikapäevikut. Üldkokkuvõtte tegid juhendavad õpetajad.

Ka käesoleval aastal toimuvad praktika ajal ekskursioonid tootmisbaasi ja kaugemale, näiteks Rapla rajooni Lenini-nimel. kolhoosi ja Järvakandi Tehastesse. 10. kl., kes teeb kooliruumide sanitaarremondid ja planeerib uuesti kooliümbruse, läheb ekskursioonile ühele Tallinna ehitusplatsile.

Ekskursioonide juhendamine

Ekskursiooni efektiivsus oleneb juhendamisest ja sellest, kuidas õpilased tunnevad vastutust nendele antud ülesannete täitmise eest.

Igale õpilasele või õpilasarühmale määratud vaatlusest, mõõtmisest, kirjeldamisest kokkuvõtte tegemine ning iga õpilasele ulatuv töö kontroll on õppekäigu ja ekskursiooni esimesed tingimused. Ülesanne peab õpilasel olema teada juba enne objektile jõudmist, sest muidu jääks ta ainult passiivseks seletuse kuulajaks ega oskakski sageli olulist tähele panna.

Näide ekskursiooni juhendist (geograafia):

Õppekäigu juhend 5. klassile
(Konovere linnamäele 17. sept. 1960. a. Õpet. O. Norman)

Esita kokkuvõtte järgmise juhendi alusel:

1. Õppekäigu koht ja nimetus.
2. Ligikaudne kaugus koolist.
3. Aeg ja kestus.
4. Teha vaatlused:
 - a) ilmavaatlused: t°, pilvitus, tuul, päikese tõusu- ja loojakuaeg, päikese kõrguse määramine;
 - b) jälgida ümbruse pinnavorme;
 - c) vaadelda Konovere jõge (vee t°, jõe osad, voolu suund, parem ja vasak kallas);
 - d) millised puud kasvavad metsas, missugused on ülekaalus;
 - e) missuguseid alasid läbisime (põld, mets, heinamaa, raba);
 - f) missuguseid metsloomi nägime;
 - g) missuguseid töid tehakse kolhoosipõldudel.
5. Orienteerumisharjutused:
 - 1) määrata kompassi abil liikumise suund,
 - 2) suundade määramise harjutusi kohalike tingimuste järgi,
 - 3) kauguste määramine silmamõõdu järgi.

Eeltoodud juhendi järgi töötas klass terve õppepäeva. Lisaks sellele täitsid õpilased loodusõpetuse ja kirjanduse õpetajate antud küsimustikke.

Näide üheks õppetunniks koostatud tööjuhendist:

Botaanika, 6. klass (õpet. V. Nüüd). Teema «Looduskaitse».

Koolimajast umbes 400 m kaugusel oleva suure pärna juures vasta järgmistele küsimustele (jagatud õpilaste rühmadele):

Looduskaitse objekt: pärn Märjamaa rajooni haigla aias.

Kogu klass: kirjeldada puu asukohta, ümbrust ja kaugust maanteest.

1. rühm:

Mõõda puu tüve ümbermõõt a) rinnakõrguselt, b) kõige jämedamast kohast.

2. rühm:

Mõõda kolme esimese haru kõrgus maapinnalt.

3. rühm:

Mitu haru on puul? Mõõda kahe jämedama haru ümbermõõt.

4. rühm:

Mõõda maapinnal võra läbimõõt.

5. rühm: Kirjelda puu «tuba»:

a) avause kõrgus maapinnalt,

b) avause kõrgus ja laius,

c) «toa» enda kõrgus ja sügavus.

6. rühm:

Tee puust visandjoonis (või pildista).

Ülesanded saavad õpilaserühmad sedelitele kirjutatuna.

Järgmises tunnis koostas klass õppekäigu kokkuvõtte, milles 6-b klassi õpilane M. Teesalu kirjutab järgmist:

«Puu on väga suur. Ta asub Märjamaa alevis, haigla aias, Sipa teest 77 m lõunasse. Võra läbimõõt on 26,5 m. Peaharusid on 15, need kõik on väga jämedad. Kõige jämedama haru ümbermõõt on 3,1 m. Teise haru ümbermõõt on 2,4 m.

Kahe peaharu kirjeldus: hargnevad, on väga okslikud, paljude, tihedalt üksteise kõrval olevate kõrvalharudega. Rinna kõrguselt tüve ümbermõõt 4,31 m ning kõige jämedamast kohast 6 m.

Puu sees ühel küljel on koopasarnane avaus, mis viib õõnde. Õõs on nagu väike tuba, mille ukseava kõrgus maast on 1,8 m ja laius 34 sm, kõrgus 86 sm. Toa kõrgus on 2,74 m, laius 52 sm, sügavus lävelt 1 m. Seinad on krobeldised ja pehkinud, paljude oksatüügastega.

Puu läheduses kasvavad lumimarjapõõsad ja teised väiksemad põõsad ning puud. Pärnast lääne pool on haigla pumbamaja, idas viljapuuaed, kirdes haigla ja loodes haigla küttevõrk.

Pärna ümbrus on puhastatud. Haigla pärn kuulub looduskaitse alla.»

Loodusloolised ekskursioonid ei lõpe veel ühekordse kokkuvõttega. Paljudel juhtudel jätkuvad kaasatoodud materjali vaatlused koolis. Näiteks tehakse 3. klassis ekskursioon veekogu äärde, kust tuuakse kaasa konnakudu; vaatlused kalade ja putukate elust ja arengust 7. klassis tehakse samuti ekskursioonidelt toodud materjalide alusel.

Ekskursioonigrupid peavad olema varustatud vajalike kollektsioonide ja elavmaterjali kogumise vahenditega. Samuti tuleb hoolitseda, et koolis oleks koht toodud materjalide hoidmiseks või vaatluste korraldamiseks. Palju pole selleks ruumi vaja, piisab aknalauast paari akvaariumiga.

Ekskursioone mitmesugustesse tootmisettevõtetesse ja tööstustesse oleme püüdnud hoolikalt ette valmistada. 9. klassi keemiakursuses õpitakse tootmise organiseerimise ja tootmisprotsessi üldteaduslike põhimõtteid. Teemad on rasked ja otse hädavajalik on õpilastel näha nende põhimõtete rakendamist tootmises.

Kooli polütehniliste ainete komisjonis (tootmisõpetuse ja teiste õppeainete programmide võrdlemisel) oli kõne all ka ekskursioonide kompleksne korraldamine mitmes õppeaines, silmas pidades tootmisõpetuse nõudeid.

Praktikat tootmisbaasides alustame sissejuhatava ekskursioniga, mille eesmärgiks on anda õpilastele ülevaade tootmise organisatsioonist, järkudesse jaotamisest, mehhaniseerimisest, elektrifitseerimisest, tooraine komplekssest kasutamisest ja töökaitsesest.

Õpilase isiklikus tootmispraktika päevikus (viimase saavad õpilased kooli poolt trükitult) on ekskursionil puudutatavate küsimuste meelepea. Vastused kirjutavad õpilased kuuldu ja nähtu põhjal.

Nüüd, kui esimesed praktikapäevikud on täidetult tagasi saadud, nähtub, et nende olemasolu end õigustab.

Väljavõtte tootmispraktika päeviku meelepeast praktikat sissejuhatava ekskursionil ja vestluste läbiviimiseks.

«Tähtsamad andmed baasettevõtte kohta: ettevõtte spetsiifika, tootmisala põhisuund ja organiseerimise põhimõtted, struktuur, juhtkond, allasutused, töönäitajad, seitseastaku ülesanded, eesrindlased, ratsionaliseerijad.»

Aianduse eriala õpilase (9. kl.) M. Kannelmäe vastused Märjamaa sovhoosi, kooli tootmisbaasi kohta:

1. Sovhoos on spetsialiseerunud tõuveiste ja piimakarja kasvatamisele.
2. Tootmise põhisuunad: piima ja liha tootmine, teraviljakasvatus.
3. Sovhoosil on 4 osakonda: Märjamaa, Võitluse, Avangardi ja Lümandu.
4. Sovhoosi juhtimine: direktor sm. Viipsi, parteiorganisaator sm. Asser, peaagronoom sm. Abe, peaveterinaararst — sm. Saar, peamehaanik sm. Salumets, peale nende 2 zootehnikut, osakondade juhatajad. Sovhoos allub Eesti NSV Põllumajanduse Ministeriumi Sovhooside Peavalitsusele.
5. Maakasutus: kokku 7880 ha, sellest põllumajanduslikku maad 5691 ha, põldu 1959 ha, heinamaad 2593 ha, karjamaad 1310 ha, kultuurheinamaad 344 ha, kultuurkarjamaad 220 ha.
6. Mitmesugused näitajad: veiseid sovhoosis 1146, lehmi 480 (masinalüpsil 247). Sovhoosil on 18 autot, 21 traktorit, 4 teraviljakombaini ja 2 silokombaini. Rahaline käive 461 776 rbl., selle hulgas loomakasvatusest saadud 412 000 rbl.
7. 1961. a. tootmisülesanded. Kevadkülvi 622 ha-l: teravilja 327 ha, kartulit 125 ha, suhkrupeeti 4 ha, hübriidkaalikat 6 ha, maisi 96 ha, söödakapsast 30 ha, kõõgivilja 4 ha.
8. Planeeritud saigid seitseastaku lõpuks:

	1961. a.	1965. a.
teravili	14 ts	18 ts
kartul	126 ts	160 ts
mais	320 ts	400 ts
põldhein	25 ts	35 ts
Toota:		
piima	15 840 ts	19 550 ts
liha	2800 ts	planeerimisel

Vedada põldudele orgaanilisi väetisi: 1961. a. 21 000 t, 1965. a. 25 000 t.

Mitte vähem ülevaatliku pildi sama meelepea järgi andsid põllumajanduse mehhaniseerimise eriala õpilased Märjamaa remonditehnikajaamast.

Et õpilased vahetult ekskursionil järel, osalt juba ekskursionil ajal, viibisid ettevõttes kaks nädalat tootmispraktikal, ei jäänud kuuldu ega nähtu neile lihtsalt ühekordseks muljeks, vaid kinnistati praktilises töös. Loetletud andmed, inimesed, kellest oli juttu, ja tootmise organiseerimise küsimused — kõik see oli pidevalt käsitlusobjektiks.

Väga vajalikud on ekskursionidel asutuste töötajate seletused. Paremini tabatakse märki siis, kui õpetaja eelnevalt on ekskursionijuhti õppekäigu eesmärgiga tutvustanud ja kokku leppinud käsitletavate küsimuste ulatuses. Oleneb ju seletus suuresti sellest, missuguse vanuseastme õpilastega on tegemist.

Kui näiteks kohalikus võitõöstuses juhivad nii 3. kui ka 9. klassi ekskursiooni tööstuse peainsener, siis on tal ette teadmata raske tabada seletuste õiget ulatust ja viisi.

Metoodiliselt olid paremini läbi mõeldud õppekäigud rajooni tööstuskombinaadi puidu- ja rajooni võitõöstusse (geograafiaõpetaja O. Norman).

Õppekäik puidutööstuses

Saada vastused järgmistele küsimustele:

I. Üldised andmed.

1. Ettevõtte ametlik nimetus, asukoht; ühenduste suuremate asustatud punktidega.
2. Ettevõtte asutamise aeg ja eesmärgid.
3. Sisseseade: võimsus, päritolu, kasutamiskiisid.
4. Energia saamine.

II. Kaader.

1. Töötav personal (töötajate arv, neist mehi, naisi, vanus, haridus).
2. Eesrindlased, ratsionaliseerijad, ratsionaliseerimisetpanekud. Autahvel.
3. Partei XXII kongressi eelsed saavutused.
4. Hoolitsus töötajate heaolu eest. Kultuurilised meelelahutused, sidemed teiste ettevõtetega vennasvabariikides.
5. Töötajad, ohutustehnika.

III. Tootmine.

1. Toodangu nomenklatuur.
2. Toorained ja abimaterjalid (puu), kust saadakse.
3. Puidu töötlemine, tööprotsessi faasid palgist kuni valmismööblini.
4. Voolootmise rakendamine.
5. Jäätmete kasutamine.
6. Puidutsehh.
7. Mööblitsehh (kirjeldada tööprotsessi, toodete valmistamise käiku, töö järjekorda).
8. Mehaanikatsehh.
9. Kuhu suunatakse valmistoodang.

IV. Perspektiividest.

1. Tööstuse rekonstrueerimine. Uued ehitused, pooleliolevad ja planeeritavad.
2. Seitseaastaku plaan, plaani täitmine.
3. Uued toodanguartiklid.
4. Tööliste arvu kasv, noortööliste ettevalmistamine.

Analoogilisi juhendeid on kasutatud ka matkadel tööstusettevõtetega tutvumiseks ja sissekannete tegemiseks päevikutesse.

Praegu valmistub kogu nõukogude rahvas vastu võtma Kommunistliku Partei XXII kongressi. Töötajad teevad riigile suurepäraseid töökingitusi. Kongressi teema ei tohi jääda kahe silma vahele ka sel suvel ja hiljem toimuvatel ekskursioonidel. Õpetajate tähelepanu juhtis sellele kooli partei-algorganisatsiooni lahtine koosolek, kus kuulati õppealajuhataja aruannet õpilaste ideoloogilisest kasvatamisest suvevaheaja ürituste kaudu. Keskselt teemaks oli NLKP XXII kongressi ettevalmistuse perioodi materjalide tutvustamine õpilastele ekskursioonidel ja matkadel. Juhiti tähelepanu sellele, et mõnedel klassidel ei olnud matkaeesmärgid püstitatud läbimõeldult. Seetõttu ilmnes matkadel vähene side tööeesrindlastega, ei tegeldud aktuaalsete küsimustega kodurajooni ja vabariigi tänapäevast.

Neid puudusi oleme asunud kõrvaldama.

Suvistest ekskursioonidest

Kes, kuhu? Seda küsimust pole just lihtne lahendada, kuid kord ja kindlad põhimõtted peavad ka siin kehtima.

Kõigepealt: marsruutide valikul oleme silmas pidanud eakohasuse printsiipi. Alg-

klassidele ei korraldata mitmepäevaseid ekskursioone. Kuid nõuet, et algklasside ekskursioonid piirduksid ainult koduümbrusega, ei ole meie koolis püstitatud. Juba lastevanemad ei taha sellega nõustuda. Kevadel on lastevanemad algklasside juhatajatele abiks ekskursioonide korraldamisel, samuti on mitu vanemat lastega ekskursioonil kaasas. Algklassid käivad kevaditi Tallinnas, Pärnus ja Haapsalus. Eesmärgiks on mere ääres viibimine, ühe suurema tööstusega tutvumine, Tallinnas loomaia külastamine.

Kevadel ja suvel on meil matkad autoekskursioonidega võrreldes eelistatumad. Matkade ettevalmistamine, samuti nendel viibimine nõuab õpilastelt suuremat aktiivsust, algatust ja arendab praktilisi oskusi. Kuigi füüsiliselt on matkad ekskursioonidest raskemad, tundub, et kasvatuslikke eesmärke saavutab nendega kergemini kui ekskursioonidega.

Sellega pole öeldud, et ekskursioonid ei ole vajalikud või et nad ei anna kasvatuslikult midagi. Ei, häda on hoopis selles, et ekskursioone kiputakse tegema liiga pealiskaudselt. Ollakse arvamusel, et ekskursiooni on lihtsam juhtida ja läbi viia kui matka. See pole siiski nii.

Asja võiks arutada järgmiselt: kui matkaja liikumiskiirus jalgrattal on 30 km päevas, millal tutvutakse vaatamisväärsustega ja puhatakse, siis autoga sõidetakse päevas vähemalt 100 km (harilikult rohkem). Kui oletada, et nii jalgrattamatk kui ka ekskursioon on eeskujulikult ette valmistatud, siis töömaht peaks ekskursioonil olema tublisti suurem kui matkal — objektid on ju kättesaadavamad.

Auto, rong, laev, viimasel ajal isegi lennuk on kaugete ekskursioonide tegemisel aja võitmiseks mõõdapääsematud. Kuid objekte ei tohi olla korraga palju, tuleb loobuda nn. ringsõitudest 6—7 päeva jooksul. Muljete ülepakkumine ja viimaste ekskursioonipäevade väsimus teevad oma töö: nudivad kõik nähtu ühetasaseks, kust midagi eraldi meenutada on raske. Seepärast olemegi hakanud kärpima ekskursioonide kestust, piirdunud vähema objektide arvuga, kuid nõudnud nendega tutvumist selliselt, et need annaksid õpilastele meelde jääva elamuse ja oleksid abiks õppetöös. Kui võimalik, valmistatakse kaasatoodud materjalidest ka näitlikke õppevahendeid. Eesmärk ei tohiks olla erinev, ükskõik kas külastatakse tehas või muud ettevõtet õppetöö ajal või suvisel matkal. Töö juhendamine, tähelepanekute ja märkuste tegemine peab olema sama.

Suvised kaugemad ekskursioonid oleme planeerinud parema ülevaate saamiseks ja süsteemi loomiseks klasside viisi. 5. klassist alates on lubatud mitmepäevased ekskursioonid, 5. ja 6. klassile mitte üle kolme päeva. Ekskursandid ei tohi tüdinenult koju tagasi pöörduda. Pika marsruudi juures see oht on, kuid siis ei saa juttugi olla asjalikust tööst ja tähelepanekuist.

Marsruutide koostamisel oleme püüdnud üksikute objektidega põhjalikumal tutvumisel silmas pidada kõige iseloomulikumat, kuigi näiteks Lõuna-Eesti marsruudil on tulnud ringist välja jätta Haanja. Sõidetakse Märjamaa—Pärnu—Abja—Paluoja—Karksi—Polli—Helme—Tõrva—Jõgeveste—Otepää—Pühajärve, tagasi üle Viljandi ja Vändra Märjamaale. Pikemad peatused ja kohalikud ekskursioonid toimuvad Karksis, Pollis, Otepääl ja Viljandis.

Ekskursiooni objektideks on Polli katsebaas, A. Kitzbergi elu- ja tööpaigad, Karksi lossimäed, Helme, Jõgevestel Barclay de Tolly mausoleum ja Suures Isamaasõjas Nõukogude Eesti vabastamise eest peetud lahingute paigad; Otepääl Pühajäv ja Väike-Munamägi; Viljandis lossimäed, järv, koduloomuuseum ja tuletikuvabrik. Esimene päev haarab Karksi ja Polli, teine Otepää—Pühajärve, kolmas Viljandi. Objekte on küllaltki palju, kuid neljandat päeva õppekäikudeks ei ole õige võtta. See peab jääma ainult puhkamiseks, näiteks Pühajärvel või Võrtsjärve ääres. Autoekskursioonidele oleme kaasa võtnud telgid ja toidukeetmise vahendid. Ööbitakse telkides, seega pole öömajamuret.

Pooldame järgmisi pikemaajaliste ekskursioonide marsruute:

5. kl. — Lõuna-Eesti, 6. kl. — Põhja-Eesti, 7. kl. — Lääne-Eesti (Pärnu, Matsalu), 8. kl. — (edaspidi) Leningrad või Riia, 9. kl. — Saaremaa, 10. kl. — Põhja-Eesti, Narva ja 11. kl. — Leningrad või Moskva.

Toodud järjekorrast on püütud käesoleval suvel kinni pidada.

Väljavõtte graafikust:

Klass	Aeg, päevade arv	Liikumise viis	Marsruut	Eesmärk	Vastutav õpetaja
I b	28. V 1 p.	Bussiga	Märjamaa—Tallinn	Loomaaed, mererand, vaade Lasnamäelt linnale, nukuteater	K. Kangur
	15. V 1 p.	Jalgsi	Märjamaa—Haimre	Ühisjõu kolhoos, Haimre park, kohtumine Haimre kooli oktoobri- lastega	
VIa	6.—7. V 2 p.	Jalgsi	Märjamaa— «Tasuja» kolhoos	Kohtumine eesrindlastega, koguda andmeid Suure-Isamaasõja sündmustest Haimres ja Märjamaal	E. Tooming
	5.—7. VI 3 p.	Jalgsi, rongiga	Rapla r. Lenini-nimel. kolhoos, Järvakandi Tehased	III ekspeditsiooni ülesannete täitmine NLKP XXII kongressi eelsed ülesanded ja saavutused	E. Tooming
	5.—7. VIII 3 p.	Autoga	P.-Eesti. Albu, Aegviidu, Rakvere, Kohtla-Järve, Ontika, Kunda	A. H. Tammsaare «Tõe ja õiguse» paigad, «Kalevipoja künnivaod», pankrannik, Eesti suurim tööstus- rajoon	E. Tooming
IXa	27. VI— 6. VII 10 p.	Jalg- ratastel, kaluri- paatidel	Järvakandi, Kais- ma, Tori, Tootsi, Pärnu, Kihnu, Val- geranna	Järvakandi ja Tootsi tehased partei XXII kongressi eel; Kihnu saare loodus, kalurite töö	M. Norman

Ekskursioonimaterjalide vormistamine ja säilitamine

Hästi ettevalmistatud ja teostatud ekskursionsioon annab õpilastele palju. Ekslik oleks aga arvata, et ühe pilguga kõike olulist saab haarata ja mälus talletada. Unustamise vältimiseks on harilikult küll igal õpilasel taskuraamat, kuhu ta teeb nähtust-kuuldust märkmeid, kuid kiiruga tehtud märkmetest on ka vähe kasu, kui nendega hiljem midagi rohkemat ei tehta ega kasutata neid ka õppetöös.

Suviste ekskursionsioonide ettevalmistamisel peab juba varakult mõtlema, mida küllastatavate objektidelt tahetakse kindlasti meelde jätta või kaasa tuua õppevahenditeks. Oleme kehtestanud nõude ekskursionsioonipäeviku pidamiseks. Lisaks sellele koostatakse kollektsioone ja stende. Sellé juures on muidugi vajalik silmas pidada, et need oleksid kasutatavad õppevahenditena. Tumeda paberiga fotoalbumitesse kirjutatud tekstid on raskesti loetavad, albumid ise kallid ja kohmakad. Kirjutamiseks on kõige kohasem

valge paber, harilik valge vihik, fotode jaoks kartong. Albumid päevikuteks võib teha ise. Kollektioonid (maavarad, kivistised või tööstuse tootmisprotsessi näitavad materjalid — poolfabrikaatidest kuni valmistoodeteni) paigutatakse karpidesse. Hea oleks, kui need on pealt klaasitud.

Jaotusmaterjalid liigitatakse ja valmistatakse neist võimalikult mitu komplekti. Palju praktilisemad kui albumid on fotode jaoks mapid, kus iga foto on omaette alusele kinnitatud (kleepimiseks sobib vaid tärglisekliister), varustatud seletava teksti ning pealkirjaga.

Senini oleme vähe tähelepanu pööranud ekskursioonide meetodiliste materjalide, nagu objektide kirjeldused, õpilastele antavad tööjuhendid jm., kogumisele ning läbivaatamisele ainekomisjonides. Järgmisel õppeaastal tuleb see töö ainekomisjonide plaani võtta.

Ekskursioonide ja matkade temaatika ning plaani kohta tegi oma ettepanekud tootmisnõupidamisel ka ametiühinguorganisatsioon. Nende ettepanekute täitmine aitab edaspidi paremini kasutada võimalusi, mida pakuvad ekskursioonid õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, samuti õppetöö lähendamisel elule.

KASVATUSEST MATKAMISEL

A. ALLIKAS,

Jõgeva rajooni matkaspordi organisator

(Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 5, k. a.)

Sellest hetkest alates, millal matkagrupp väljub lähtepunktist, sarnaneb ta sadamast lahkunud laevaga. See on omaette kollektiiv, kelle edu oleneb ainult temast endast; sellest, milline on kogu meeskonna ja iga tema üksiku liikme ettevalmistus, füüsilised ja vaimsed võimed. See, kas matkajad ennast matkal hästi või halvasti tunnevad, oleneb kõigepealt neist endast. Kõik muud tegurid on teisejärgulise tähtsusega.

Muinasjutus «Kaks külma» väljendub rahva tark õpetus, kuidas võidelda külma vastu. Jääb vaid lisada: samuti tuleb võita kõiki raskusi. Selle muinasjutu õpetamine ei peaks lõppema ainult õpetaja moraalisõnadega, vaid tegeliku harjutamisega. Küllalt sageli näeme, et külmetamisest hoidumiseks püütakse ennast kasukasse mässida ja tõmbatakse selle sees veel hästi kõssi.

Mainitud jutus tundus härrale pakase käes viibimine olevat hirmus ja kohutav, talumees aga ei hakanud sellele mõtlema, vaid tegutses. Kõik oleneb sellest, kuidas inimene on harjunud elama. Üks näeb tormis õnne, teine õnnetust.

Hetke, millal matkarühmas tekib selline võitlejahoiak, võib lugeda kollektiivi kujunemise alguseks.

Seltsimehelikkus ja sõprus

Matkal tuleb väga suurt ja tõsist tähelepanu pöörata kaaslase abistamisele. Esiteks, see on matkagrupsis hädavajalik, teiseks kujundab see matkajates õiget ellusuhtumist ja seltsimehelikkust.

Ma võtan matkamarsruuti alati ka raskemaid teelõike sellepärast, et siis on igal matkajal rohkem võimalusi avaldada ja ka kogeda seltsimehelikkust.

Tänapäeval on Palamuse ümbruskonna maastiku üheks iseloomulikumaks jooneks järjest tihenev kraavide võrk kolhooside maa-alal. Seegi on suurepäraseks kasvatuse-

vahendiks esiteks selle poolest, et ta annab võimaluse tutvuda kolhooside hiiglaslike edusammude ja ümberkujundustega, teiseks ka selle tõttu, et ta kutsus meil esile ühe uue traditsiooni ellurakendamise. Et matkajad on väga erineva vanuse ja erinevate võimetega ning et kraavidest ülehüppamisel juhtus sageli ebaõnnestumisi, kehtestasime järgmise korra: matkajuht, hüpanud üle kraavi, pöördub ümber ja sirutab järgnevale käe. Järgnev võtab hoogu, hüppab, matkajuht haarab tema käe randmest (nii on kindlam) ja tõmbab ta üle kraavi. Nüüd pöördub omakorda ümber see, keda aldati, ja aitab järgmist. Matkajuht hoiab teda veel, kui vaja, teisest käest, et mõlemad tagasi ei langeks, ja läheb edasi. Nii on igaüks kohustatud aitama temale järgnevat matkajat. See on rangeks seaduseks, meie matkajad teavad, et selle rikkumine tähendab sama, mis selja pööramine inimesele, kes sulle on tervituseks käe ulatanud. See moodus aitab meil vältida märgi ja poriseid jalgu ning õpetab osutama tähelepanelikkust matkakaaslase suhtes.

Niisugustel matkadel, mis kulgevad suures osas mööda madalaid alasid, on soovitatavateks jalanõudeks kummisaapad (eriti varakevadel, hilissügisel ja lumevaesel talvel). Kuid me oleme matkale kaasa võtnud ka neid, kellel vastavaid jalatseid pole. Vesiste alade ületamisel võtavad tugevamad matkajad kukile selle, kelle jalanõud ei vasta antud maastikule. Igaüks teab, mida tähendab kleepuvus poris ja vees sumades kaastlast turjal kanda. Head tunneb või mõtleb oma seltsimehest sel hetkel see, kes kannab, ja see, keda kantakse. Nii areneb seltsimehelikkus.

Niisuguse seltsimehelikkuse mõjul, mille sümboliks meil on kujunenud omavaheline käeulatus kraavide ületamisel, õpivad matkajad lugu pidama tõeliselt lihtsast, teesk-luset, sõbralikust elust.

Mõnepäevastel matkadel sööme tavaliselt küll ühisest katlast, kuid leib, suhkur ja või on igaühel oma. Ühel matkal juhtus nii, et viimasel päeval olid mitmel meist isiklikud toiduvarud otsas. Päev oli juba tublisti üle lõuna, kui istusime viimast korda keha kinnitama enne Palamusele jõudmist. Kõhud olid kõigil tühjad. Mis teha? Küsimus lahenes lihtsalt. Meil oli veel 3 karpi lihakonserve. Need jagati võrdselt. Jagasin viimase leivatüki (jätsin endale ainult väikese tükikese leiba) nendega, kellel enam midagi ei olnud. Jäin vaatama, mis nüüd toimub. Sellest matkast osavõtjad olid noored, 5.—7. klasside õpilased, enamik neist uustulnukad matkajate peres. Murul istusid sõprade ringid, kus jagati omavahel suutäisi. Siiski ei jäänud ma rahule. Panin tähele, et oli ka neid, kes pidid leppima ainult sellega, mis üldiselt ära jagati. Mõned neist olid teistest koolidest. Palamuse ei olnud enam kaugel ja ma ei pidanud vajalikuks asja käiku muuta.

Järgmisel matkasektsiooni koosolekul, tehes sellest matkast kokkuvõtet, laususin aga muu hulgas: «On rõõmustav, et meil polnud kahju jagada leiba nendega, kellel see otsas oli. Kuid me ei vaadanud hoolikalt ringi, võib-olla keegi jäi meie tähelepanust kõrvale. On ju alati tagasihoidlikke inimesi, kes ei kurda. Seepärast õppigu igaüks vaatama ja nägema oma seltsimehe raskusi. Sellest on vähe, kui me seda, mis meil on, ainult oma sõbraga või sellega jagame, kellel midagi on vastu anda.»

Me olime väsinud, kõhud tühjad, kuid kodu oli juba lähedal. Leivatükk võib vahel olla küll armas, kuid on olemas veel midagi, mida tuleb pidada leivast kallimaks — see on seltsimehelikkus. Pole õige, kui me ise sööme, kuid seltsimehe kõht on tühi.»

Oli näha, et need sõnad panid matkajaid mõtlema. Järgmistel matkadel panin tähele, et mitmed tundsid juba palju rohkem huvi oma kaastaste vastu. Dea Varik vaatas igal söögiajal kindlasti järele, kas kõik on toitu saanud ja kas kõik söövad. Erilist tähelepanu osutati teistest koolidest külalistele, kes meiega kaasas olid.

Seltsimehelikkus ei sünni ühe päevaga, kuid see ei jää ka tekkimata, kui õpilaste elu vastavalt korraldada.

1960. a. talvelaagris olid meil matkarühmas enamasti 4.—6. klasside õpilased. Esi-mesel õhtul tekkis telgis magamaheitmisel «noorte» (uustulnukate) hulgas sagimine nagu

laadal. Vaeeldi paremate magamiskohtade ja muude eesõlguste pärast. Vastasseinas seadis matkajate «vanem generatsioon» ennast vaikselt ja rahulikult külge külge kõrvale. Peatasin esimesed järsult: «Ei ole selles telgis veel niisugust laata nähtud. «Rohelised» olete alles. Vaadake, kuidas vanad matkajad omavahel käituvad! Teie vaadake kõigepealt, mis nad teevad, ja tehke samuti! Nad peaksid telst paremini teadma, mis matkajale sobib ja mis mitte.»

See n.-õ. äkkrünnak avaldas tugevat mõju mitte ainult «noortesse», vaid ka «vanadesse». Viimased olid laagris eeskujulikud ja nooredki püüdsid nüüd mitte enam näidata, et nad on «rohelised».

Töö- ja teguderõõm

Selles matkagrupis oli palju neid, kelle kohta õpetajad harva kiidusõnu lausuvad, kuid just nemad rõõmustasid matkal kõige enam. Elu talvelaagris pole nali, siin käib visa ja lakkamatu võitlus külmataadiga. See algas hetkest, millal me, suuskadest kulgul endi järel laagrivarustust vedades, Sõõru metsadesse suundusime, ja lõppes siis, kui me sealt taas väljusime. Viie päeva jooksul tuli väikestel poistel ja tüdrukutel teha päris tõsist metsatööd. Laagrilõke ja telgiahi vajasid järjest «toitu»: tuli saagida ja lõhkuda puud ja neid oma turjal läbi sügava lume kohale tassida. Seda tehti niisuguse hoo ja vaimustusega, et tahtmatult mõtlesid: kas on veel midagi enam, millest inimene võib rõõmu tunda?

Kes on talvel proovinud väljas kartuleid koorida, nõusid pesta või toitu valmistada, see võib kujutleda, mida tähendab kõõgitoimkond talvelaagris. Ometi ei tulnud sellel korral toimkondi määrata, sest kellelgi ei tekkinud mõtet küllaltki rasket ja ebameeldivat tööd vältida, vaid igaüks tahtis just ise seda teha. See kinnitab veel kord, et me ei saa ega tohi õpilast hinnata ainult selle järgi, kui korralikult ta tunnis istub või vastab, andmata talle seda, mida ta loomus vajab: töö-, tegude- ja liikumisrõõmu. Me arvestame koolis harva seda, et on olemas inimloomusi, kelles elab ohjeldamatu kirg, võiks öelda — loomusund tegutseda. Sellise tegutsemisihaga rahuldamine ja sellega seotud romantika kollektiivis on mõnegi poisi ja tüdruku elus mänginud tähtsat osa.

Üheks esmaseks nõudeks matkal on oma võimete ja oskuste maksimaalne kasutamine kollektiivses töös. See on välja kujunenud praktilisest vajadusest. Selles on oma romantika, mis võlub ja innustab.

Sageli tuleb tööd teha ebameeldivas olukorras — sügavas lumes, tihnikus, kus iga puu ja põõsas oma lumekoorma sulle kaela kallab; käed-jalad saavad märjaks, külmetavad, tekib väsimus, kõht läheb tühjaks, kuid ühelegi neist ebamugavustest ei saa tõsisemat tähelepanu pöörata enne, kui laager on valmis.

Olen tähele pannud, et just sellises olukorras tegutseb kollektiiv väga üksmeelselt ja ennastalgavalt. Vaimustus, mida kollektiiv tunneb tegutsemisest, annab hoogu ja jõudu ning paneb iga matkaja hingese helisema kõige kõrgemad toonid. Sellepärast ei esine niisuguses olukorras ka ebaseltsimeheliikkust peaaegu kunagi, vaid vastupidi: raskes töös ilmneb seltsimeheliikkus kõige ülevamal kujul.

Võimalus võtta osa suurest ja tähtsast tööst, näidata seejuures oma isiksuse parimaid omadusi, olla tugeva kollektiivi vääriline liige ja sellest tekkiv rõõm — see paneb kollektiivi tunnetama oma jõudu, töö suurust ja ilu.

See on osa kasvatustööst, mida ei saa ainult suuga teha. Nooremad õpilased suudaksid sellest «filosoofiast» jutu najal vaevalt midagi taibata, kui nad pole seda üle elanud. Valmistada noori ette eluks, tööks ja raskuste ületamiseks tähendab korraldada töö nii, et nad hakkaksid koondama ja kasvatama endas jõudu selleks. Paljude oskuste kasutamise kaudu, kogu õpilaste elu ja tegevuse õige suunamisega võime noored viia selleni, et nad tunnevad tööst, mis on enamasti ikka seotud teatavate raskuste ületamisega, rõõmu, eriti suurt rõõmu toob aga teadmine kollektiivi ühtsusest

ja selle ühtsuse tõttu mitmekordistunud jõust. Paratamatult hakkavad noored mõistma, et igale inimesele pakub suurimat rahuldust ja rõõmu tegutsemine kollektiivis ja kollektiivi jaoks, et kollektiivi üheks aluseks ongi ühine töö ja ühiste tegude rõõm.

Kollektiiv kasvatab

Olen aastate vältel noortest matkajatest suurt rõõmu tundnud, kuid mõnikord ka pettumust. Talvematka eelviimasel päeval hakkas matkameeskond end laagris niivõrd kodus tundma, et leidis aega isegi tavaliseks koolipoisilikuks hullamiseks. Siin ilmnese mõne juures ebaseltsimehelikkust, mis sundis mind mõttes tegema kibeda otsuse: järgmine kord ma teda kaasa ei võta. Kuid praegu on enamik neist matkasektsiooni aktiivsemaid ja eeskujulikumaid liikmeid. Üks neist on Rein L. Võtsin Reinu ühele lähemale matkale kaasa. Algul läks kõik hästi. Nagu ikka, tegi ta mehiselt, ennast säästmata tööd. Kuid siis — jälle mõttetud rumalused.

Talvel korraldas Palamuse keskkooli pioneerimaleva nõukogu (esimees Maire Veske) 2-päevase matka väliõõbimisega noorematele pioneeridele. Matkajate nimekirjas oli ka Rein. Ma keeldusin teda lubamast. Varsti tuli Maire uuesti Reinu pärast paluma ja teatas, et Reinu kaksikvend Ants 5. klassist lubab tema eest vasfutada. Ants oli lugupeetud poiss mitte ainult matkajate, vaid kogu kooli õpilaspere hulgas. Ma ei pidanud võimalikuks enam keelduda.

Küllastasin õhtul hilja laagrit. Tundsin huvi ka Reinu vastu. Maire ja tema sõbratar Dea olid Reinust lausa vaimustuses: «Opetaja, Rein on nii-ii tubli poiss. Kui Rein kaasas on, siis pole midagi kartal!» Järgnes pikk faktide loetelu, mis tõesti tunnistasid Reinu ebatavalist töökust ja ennatsalgavust. Kuid nemadki pidid temas pettuma just siis, kui arvasid, et tagasilangust enam karta ei ole. Tagasiteel astus Rein kogu kollektiivi vastu välja ja läks tülli Antsuga, kes teda keelata püüdis. Mitu kuud ei võetud Reinu matkale kaasa. Siis leidis matkajuht, kes julges Reinu eest vastutada. See oli jälle tema vend Ants. Ei matkale läks ka suuremaid poisse, andsin Reinule loa minna. Matkasektsiooni esimees Rein Pärtelpoeg, kes selle matka kaasa tegi, ei jäänud temaga siiski rahule ja soovitas Reinu järgmisele matkale mitte ühes võtta.

Aprilli lõpus juhtus, et Ants jäi ühele matkale hiljaks. Saatsin talle järele, kuid Ants ei tulnudki. Tema asemel kihutas kohale Rein: ta oli veendunud, et talle on andetatud. Võtsime Reinu kaasa. Peale pooleaastast vaheaega nägin Reinu uuesti matkal. (Vahepeal oli ta ainult oma seltsimeeste kasvatada.) Selle matka pidas Rein lõpuni vastu. Leidsin, et ta on tubli ja meeldiv seltsimees, visa ja vähenõudlik. Pärast matka toimunud arutelul avaldasid matkakaaslased Reinule üldist tunnustust. Maipühade ajal toimus meil suur matkalaager, millest võttis osa küllalisi ka paljudest teistest koolidest. Seal võitis Rein peagi kõigi lugupidamise. Teda võib õigusega lugeda nende väsimatute poiste hulka, kelle peamiseks mõtteks igal matkal on: kust leida tööd ja tegevust.

On muidugi ehk vara arvata, et Reinu kasvamine on sellega lõpperitud, kuid pole kahtlust, et kollektiiv, kes ei kartnud Reinu pärast vaeva näha ja temaga võidelda, on aidanud tal astuda suure sammu edasi, kollektiiv on võitnud endale aga hea ja tubli seltsimehe.

Kollektiivis, kes armastab suurt ja teguderohket elu, kasvab ümber mõnigi n.-õ. halb poiss. Sellepärast ongi kollektiivil õigus esitada oma liikmeile suuri nõudeid. Kui poleks suuri nõudeid, siis ei oleks ka suuri tegusid ega mingit rõõmu saavutatust. Midagi ei saa muidu, kõige eest, mis meis on head, on tulnud ka midagi anda, selle eest on tulnud võidelda nii kollektiivil kui ka üksikisikul endal.

Julge pealehakkamine on pool võitu

Kui palju suuri kasulikke töid ja tegusid jätab inimene tegemata ainult sellepärast, et ta ei julge neid alustada. Sageli näib ülesanne niivõrd raske ja suur, et inimene ise tundub endale selle kõrval äärmiselt väike. Sel puhul ei julge inimene ette võtta isegi seda, mis nõuab talt ainult keskmist pingutust.

Õpetaja peab kasvatama noores põlvkonnas kindlat, kõikumatud usku oma võimesse, usku eesmärgi saavutamisesse ja kordaminekusse. See muidugi ei tähenda, et tormataks mõtlematult tuisus ja pakases teele, vaid oskuslikku, kõiki võimalusi arvestavat vastuminekut raskustele.

Kuidas õpetaja seda kasvatab? Kas sõnadega, jutustusega teiste inimeste ja kirjanduslike kanglaste elust? Ka sõnal on siin oma koht, kuid ainult sõna imettegevusse jõusse ei ole põhjust uskuda, eriti siis, kui sellele ei järgne tegu.

See, mis inimest edasi viib, õpetab ja julgustab, on elu ise, tegutsemine. Seegi ei ole võimalik ilma õpetaja aktiivse eeskujuta, tema aktiivse osavõtuta õpilaste elust. Õpetajal ei ole õigust kahelda oma õpilaste võimedes, kui nad tahavad midagi ette võtta, olgu see ka kui tahes raske. Tal on vaid õigus nõuda vajaduse korral vastavaid ettevalmistusi ja «peaproovi läbitegemist». Õpetaja kogemused peavad toetama tema kasvandike julget ettevõtlikkust. Esitan selle kohta paar näidet.

1958. aastal lõpul tekkis õpilastele soov minna talvematkale väliõõbimisega. Kuid meil polnud ei suurt telki, ahju ega magamiskotte. Õnneks polnud käes veel päris talv. Lumi oli maas, kuid suusatamiseks oli seda vähe. Oli detsembri algus. Kas mul oli õigust keelduda? — Ei. Mõtlesin järele ja vastasin: «See on teostatav. Kuid kas olete nõus kandma kõiki raskusi, mis on sellega seotud?» Selleks oldi valmis. Matk toimus 4.—5. detsembril ja õnnestus hästi, kui mitte arvestada seda, et ühel õpilasel oli pärast seda nohu. Laste endi poolt tulnud algatus innustas neid nii, et kõik olid heas meeleolus ning reipad.

1959. a. suvel oli meil kavas osa võtta matkajate kokkutulekust Pärnu Valgerannas. Kuid meil ei õnnestunud sõiduks raha saada. Samal õhtul aga, millal kokkutulek Valgerannas algas, tuli spordiühingu esimees Palamusele ja tõi sõiduks raha. Kui võistkond koos oli ja ettevalmistused tehtud, oli kell 24 lähedal. Võistluste start oli ette nähtud järgmisel päeval kell üksteist. Vaatasime sõiduplaani. Ükski rong, buss ega isegi lennuk (Tartu—Pärnu) poleks meid selleks ajaks kohale viinud. Mis siis teha? Kas tõesti peame minekust loobuma? See oli meie esimene võistlus väljaspool rajooni.

Seisame keset pimedat ööd Palamuse teeristil, seljakotid seljas, ja arutame, kuidas toimida. «Mis meil siis kaotada on,» pöördun kaaslaste poole. «Hakkame jalgsi minema. See on kõige kindlam ja kiirem vahend. Kes tuleb kaasa?»

Piisab vaid pilgu heitmisest Eesti kaardile, et mõista, kui mõttetu oli püüda jalgsi ühe ööga läbida risti kogu Eesti. Ja nii me sammusimegi keset ööd otse läbi metsade Jõgeva poole. Ja sealt edasi mööda Põltsamaa maanteed. Kuid ometi oli meil õnne. Hommikul vara saime Põltsamaa maanteel autole. Siis käisime jälle jalgsi, bussiga, jalgsi, bussiga jne. ning 5 minutit enne starti olime Valgerannas. Kas oli mul vaja veel pärast seda õpilastele öelda, et julge pealehakkamine on pool võitu, või tuua näiteid teiste inimeste elust. Ükski jutustus ei suudaks vist äratada sellist vaimustust ja võidurõõmu nagu läbielatu ise. Usk iseendasse, optimism ja võitlejahing kasvavad inimeses vaia tegeliku elu kogemuste põhjal.

Esteetiline kasvatus

Ühises elus, töös ning tegevuses hakkavad matkajad nägema kollektiivi ilu. Kui kollektiivi väljumine, tegevus, eluviis, traditsioonid, eesmärgid ja põhimõtted tekitavad meis kujutluse õnnelikust elust selles, siis tajume säärases kollektiivis ka palju ilu.

Kollektiivi ilu on kõrgeim ilu ja täiuslikem ilu, sest ta kätkeb endas kõige ulatuslikumalt seda, mis on igas indiviidis: armastust oma kodumaa, tema inimeste ja loo-

duse vastu, seltsimehelikkust, austust teise inimese vastu, tööarmastust, ausust. Muidugi ei leia me alati kõiki neid omadusi täiuslikul kujul igas kollektiivi liikmes. Kuid see ei olegi oluline. Tähtis on, kuivõrd see, mis kollektiivis on head, valitseb selle üle, mis lemas veel on halba. Tähtis on ka see, et iga noor matkaja tunneks kollektiivi edasilikumise jõudu ja hoogu — sellist, mida ei ole üksikul.

Tunda ennast tubli kollektiivi väärrika liikmena, kellel selle töös ja võitluses on kanda oma osa: kellele loodetakse ja keda usaldatakse; tunda ühise raskuse kandmisel enda kõrval seltsimehe õlga — see on inimesele heaks kogemuseks ja suureks õnneks, mis valgustab teed paljudeks aastateks. Selle tunnetamine kollektiivi liikmete poolt on kollektiivi edu alus, mis sunnib edasi püüdma ka iga üksikut ja loob kujutluse tulevase töökollektiivi elust, kuhu noor pärast kooli lõpetamist läheb.

Vorm, rivi ja laul. Ilu tunnetamisel inimese välismuses ja käitumises ei ole vorm, rivi ja laul sugugi vähese tähtsusega. Vorm on kollektiivi ühtekuuluvuse väline märk: kõik, kes seda kannavad, on antud kollektiivi liikmed. Vorm tekitab kollektiivis ühtekuuluvus- ja uhkusetunnet, distsiplineerib.

Alati pole võimalik saada matkajale ühist riietust, kuid väikest riidest mütsikest värvilise paelaga pole kuigi raske valmistada. Sageli on sellestki küllalt. Pangem tähele, milline muutus toimub matkagrupis; kui ta saab vormi. See on kollektiivi ilu ja ühtekuuluvuse tunnetamise tähtis hetk. See ühtsus süveneb veelgi, kui me matkakollektiivi rakendame koordineeritud, harmoonilisse tegevusse.

Teine tegur, mis kollektiivi elus tähelepanu väärib, on rivi. Siin arenevad liigutuste täpsus ja koordineeritus, käskluste täpne ja ühtne täitmise, sirge rüht, rütmilise puhtus ja kindlus. Selles väljendub kollektiivi sisemine distsipliin. On loomulik, et rivi kutsub pealtvaatajais esile piduliku, üleva tunde, veel enam aga nendes, kes ise ravis seisavad. Seista tubli kollektiivi ravis, paljude pealtvaatajate silme all, see on suur au. Hea rivilise kasvatus tulemusena süveneb noortes veelgi arusaamine ilust, mis väljendub inimese tegevuses. Nad hakkavad tajuma, et lohkad, kohmakad, ebatäpsed liigutused on inetud ega tee ühelegi kollektiivile au. Seepärast ei ole mõeldav alustada matka teisiti kui riviga, veel parem piduliku riviga.

Viimastest matkast võttis meil osa 41 õpilast kolmest koolist. Nii suure matkagrupi juhtimiseks tuleb luua selles kindel süsteem. Määrasin 8 telgivanemat. Ülejäänud matkajad jagasime nende vahel valimise teel. Igaüks valis ise endale meeskonna ja pidi ise selle eest ka vastutama. Lõpuks jagasin telgid rühmadesse, nii et igas rühmas oli üks poiste ja üks tütarlaste telk. Nii oli meil matkagrupis 8 telgivanemat, 4 rühmanvanemat ja 1 matkagrupi vanem. Viimane allus otseselt matkajuhile. Igal matkajal, telgil ja rühmal oli ravis oma koht. See võimaldas suurel matkagrupil vajaduse korral kiiresti organiseeruda, koordineerida tegevust, jaotada ülesandeid ja toimkondi.

Matkaja parimaks teekaaslaseks on laul. Ühtlasi on laul heaks kasvatusvahendiks. Sageli toimus meil laulu õppimine otse rännakul. Üks ütles sõnad ette ja tutvustas viisi, teised kordasid seda osade kaupa, kuni uus marsilaul metsad kajama pani. Kui häid lauljaid oli palju, õpiti vahel selgeks ka teine hääl. Mõnikord läbisime lauluga asulaid, kus oli pealtvaatajaid. Ei saa salata, et matkagrupp oli uhke oma laulu üle. Kollektiiv, kes on selliste tunnete mõju all, püüab väga hoolikalt hoiduda kõigest negatiivsest, mis tema nime võiks määrada.

Sageli tuleb matkajatel osa võtta suurtest pidulikkudest sündmustest, matkajate või pioneeride kokkutulekutest, kohtumistest teiste koolide matkajatega jms. Sellisel juhul väärivad kollektiivi esinemisel erilist tähelepanu vorm, rivi ja laul. Iga kokkutuleku kavas on peale piduliku üldrivistuse ka üritusi, kus iga matkagrupp on kas osa või kõigi pealtvaatajate tähelepanu tulipunktis. Siis oleneb rivist, laulust ja vormist paljugi, kas grupi esinemine kutsub tema liikmeid ja pealtvaatajais esile ülevaid tundeid või mitte. On hea, kui matkakollektiiv võib oma käitumise ja esinemise üle uhkust tunda.



TEEME 'ISE

E. LOOTSAR

Metsas, põllul ja aasal leidub ikka midagi, mis võiks lapsi huvitada: õisi, lehti, tammeterusid, kastaneid, käbseid, marju, takjaid, sulgi, männikoort, kasetohtu ja veel palju muud.

Sageli korjatakse neid lihtsalt niisama ega tuldagi mõttele, et need võimaldavad üsnagi huvitavaid, fantaasarohkeid asju meisterdada. Lastes tuleb äratada huvi looduslikest materjalidest esemete valmistamise vastu. See materjal on kergesti kättesaadav, eriti maarajoonides, see ei maksa midagi, ainult selle kogumine nõuab teatavat hoold ja vaeva.

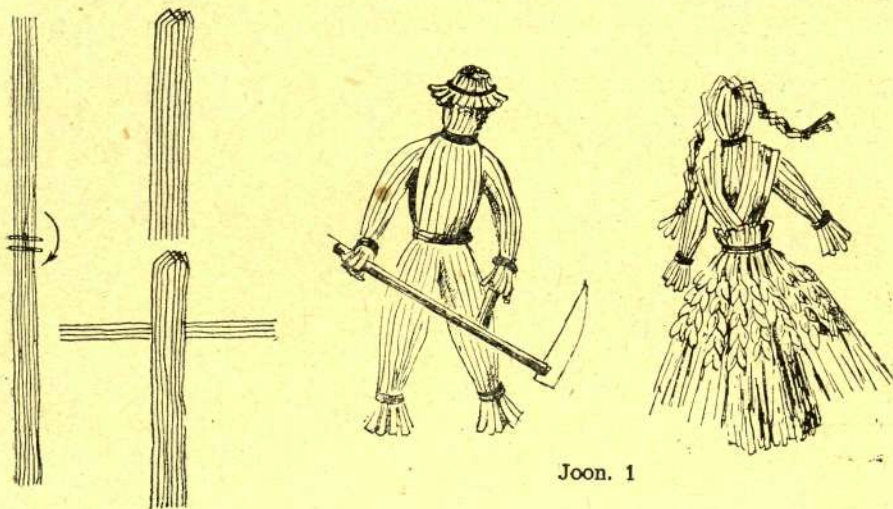
Üheks tänuväärseks materjaliks on õlg, millest võib valmistada mitmesuguseid omapäraseid mänguasju. Õlgedest loomad, nagu hobused, lehmad, põdrad jt., samuti mitmesugused inimkujud on võrratud oma lihtsakoeliselt kujunduselt.

Õpetades lapsi valmistama õlgedest mänguasju, tuleb hoolitseda selle eest, et laste töökesed tõepoolest ka hästi õnnes-

tuksid ja neile pettumusi ei valmistaks. Kõigepealt tuleb tähelepanu osutada õlgede vajalikule ettevalmistusele. Millised õled sobivad sellisteks töödeks? Tuleb eelistada peksmata rukki- või nisuõlekõrsi. Enne õlgede kasutamist tuleb neid vees leotada (soovitav 12 tundi kuumas vees), siis painduvad nad kergesti. Õlekõrsi tuleb puhastada üleliigsetest kestalehtedest ja sorteerida pikkuse järgi. Selline ettevalmistus võimaldab lastel samaaegselt tutvuneda materjali omadustega. Lisaks vajatakse veel tugevat niiti ja sukanoela. Õlgedõde valmistamiseks on väga palju võimalusi ja need teevad lastele suurt rõõmu. Esitan mõned näited õlg-tööde kohta.

Õlgedest nukke on üsna kerge teha. Neil on pealegi selline oivaline omadus, et nad hakkavad laual keerlema ja hüplema, kui koputada nende ümber.

Kuidas valmistada selliseid nukke? (Joon. 1.)



Joon. 1

Joon. 1a

Kõigepealt võetakse ühepikkused õlekõrred ja seotakse keskelt kokku (joon. 1a). Edasi painutatakse õlekimbuke ettevaatlikult pooleks. See on nuku keha. Lühem, ühtlaselt ka õhem õlekimbuke asetatakse kehaks moodustatud kõrte vahele. Need on nüüd nuku käed, mis seotakse mõlemast otsast niidiga kõvasti kinni. Samuti tuleb siduda niidiga nuku kaela ja vöö kohalt. Nii ongi nukk põhiliselt valmis. Ilusa kahara seeliku nukule saab pekstud viljapadest, mis asetatakse tihedalt vöö kohale. Tüdrukule võib pähe kinnitada juuksepatšid, mis on otstest kokku seotud. Ka võib talle kolmnurkse rätiku kirjast kitsast pähe siduda või sobitada talle mõne peakatte kas mooniseemnete kestast, tammehõrust vms.

Õlgedest poisil valmistamisiis on sama, ainult jalad tuleb tal kehast eraldada ja otstest kokku siduda nagu käedki. Tüdruk seisab hästi püsti oma kahara seeliku najal, poisil on aga seismisega raskusi. Seda saab kõige paremini lahendada, kui kinnitada poiss jalgupidi plastiliinist alusele.

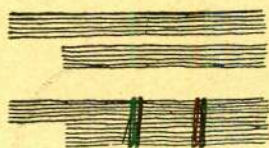
Õlgedest inimkujusid võib teha mitmes suuruses, näiteks isa, ema ja lapsed erinevas suuruses.

Õlgedest loomade meisterdamine on üsnagi huvitav. Näiteks õlg hobuse valmistamiseks võetakse kaks kimbukest õlgi, üks kimbuke on pikem, teine lühem (joon. 2 a). Need kimbud seotakse kahest kohast kokku, nii et nende sidumise vahemaad vastaks enam-vähem hobuse keha pikkusele (vt. joon.). Lühemad õlekõrred

painutatakse kummastki otsast alla ja jagatakse mõlemalt poolt kaheks. Nii saadakse hobuse neli jalga, mille otsad seotakse niidiga kinni. Pikem õlekimbuke vormitakse painutamise ja sidumise teel hobuse kaelaks. Kõrvad ja lakk kinnitatakse lühematest õlekõrtest eraldi hobusele külge (joon. 2).

Samal moel võib õlgedest teha ka teisi loomi, andes edasi nende iseloomustavamaid tunnused. Näiteks võib põdra sarvedeks kasutada õlgedest punutud palmikut, mis asetatakse pea ülemisest osast läbi nii, et patši otsad jäävad püsti pea kohale. Patši sisse võib torgata veel üksikuid lühikesi õlekõrssi, mis annab sarvedele mitmeharulise kuju.

Väga meeldiv on õlgedest valmistatud lillepotiümbris. Õlekõrte pikkus oleneb lillepoti kõrgusest, ümbrise laius aga lillepoti ümbermõõdust. Tähtis on, et ümbris oleks ülalt laiem kui alt. Sel otstarbel aetakse ülemist serva kokkuvõtvale niidile iga kolme õlekõrre järel kaks õunaseemet, väikesi õletükikesi või muud sellist. Alumine serv tõmmatakse niidi abil kokku, nii et õlekõrred oleksid alt üsna tihedalt koos (joon. 3).



Joon. 2a



Joon. 2



Joon. 3

Kuuse- ja männikäbid mitmes suuruses on samuti suurepäraseks materjaliks, millest saab teha loomi, linde, inimfiguure, kui kasutada lisamaterjalina plastiliini, tikke, sulgi, vahtraseemneid, tammetõrusid jms. Käbidest mänguasju on sageli otstarbekas asetada kas männikoores, papist või vineerist lõigatud alusele. See alus ei tarvitseks olla suur, kuid on vajalik tähele panna, et sellele saaks vabalt mahutada käbist valmistatud figuuri koos lisanditega, nagu sammal maapinnale, oksad puudeks jne. Esemeid tuleb kinnitada alusele plastiliini või puuliimi abil.

Käbidest, nagu kõikidest teistestki looduslikest materjalidest, võib valmistada huvitavaid muinasjuttude illustratsioone jms. Näiteks muinasjutu «Lumivalguke ja 7 põialpoissi» illustreerimiseks sobib väga hästi männikäbidest p ä k a p i k k. Käbi tuleb asetada lauale püsti, kui see aga hästi püsti ei seisa, siis võib käbi alumist osa noaga siluda. Plastiliinist voolitakse talle pea ja liimitakse selle külge näpitud vatist pikk habe (kui pea on voolitud beezist plastiliinist, siis sobivad silmadeks sinisest plastiliinist täpid ja punane nina). Päkapiku müts valmistatakse poole ketta kujulisest värvilisest paberist, mis terava otsaga tuutuks kokku liimitakse. Mütsile võib kinnitada niidi abil ka väikese tuti. Päkapikk on hästi ilmekas, kui torgatakse talle suhu üsna tilluke tammetõrukübarast piibuke (joon. 4).



Joon. 4

Kilpkonna valmistamine ühest männikäbist on üsna lihtne ülesanne. Pea ja jalad voolitakse plastiliinist (joon. 5).

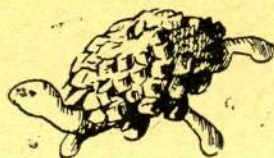
Kala on sobiv valmistada kuusekäbist. Kala sabaks ja lõpusteks võib kasutada punaseks värvitud sulgi. Sulgede asemel võib kasutada ka plastiliini (joon. 6).

Kuusekäbist kukk on väga «esinduslik». Kehaks valitakse suur käbi, peaks väike. Keha ja pea ühendatakse plastiliini või tikku abil. Viimasel puhul tuleb teha naaskliga auk nii kehasse kui ka pähe ja siis torgata puuliimisse kastetud tikk aukudesse. Kuke hari ja lokutid on kohane voolida punasest plastiliinist. Sabasulgi on soovitatav värvida hästi eredate värvidega (sulgi kasta värvilahusesse, sest pintsliga värvitud suled ei tule ilusad). Kukele võib pea ja keha vahele määrada plastiliini ja sellesse torgata ümberringi ka kirjuid sulgi. Jalgedeks võetakse tugevamad oksakesed või tikud. Kui jalgedeks kasutada traati, siis pistetakse traaditükid tugevamate õlekõrte sisse, paistma aga jäävad ilusad kollased jalad. Kukk kinnitatakse papist alusele, mis on kaetud rohelise plastiliiniga (joon. 7, lk. 548).

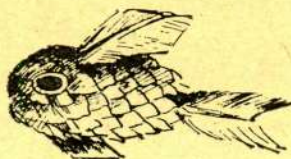
Männikäbist paabulind meeldib kõigile. Linnu kehaks sobib piklikum männikäbi, peaks kibuvitsa- või mõni muu mari, sabasulgedeks vahtraninad või linnusuled, jalgedeks ja kaelaks tikud.

Targa näoga öökullil valmistatakse suuremast kuusekäbist, tema silmadeks otsitakse kaks ühesuurust tammetõrukausi-kest, mis kinnitatakse pea külge tikkude abil. Tükike pödrasammalt liimitakse öökullile pähe, see teeb ta veel ilmekamaks. Öökull tuleb asetada oksale.

Sea valmistamiseks võetakse samuti suurem kuusekäbi, kõrvadeks torgatakse pähe suuremad kuuseemned, jalgedeks



Joon. 5



Joon. 6

võetakse tikud, rõngassabaks sobib nõõri-otsake. Sea juurde sobivad hästi tammetõrudest põrsad. Neil on kõrvad ja saba tehtud samuti kui sealgi. Mold seale on valmistatud ühelt poolt õõnestatud oksast (joon. 8).

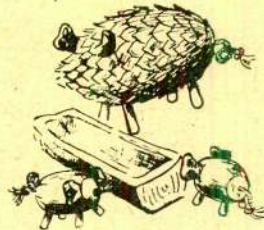
Männikäbidest linde on üsna kerge teha. Peaks võib kasutada mõnda marja, takjat või kuivanud lepaarba, mis kinnitatakse keha külge tikuga. Sabaks sobib hästi mõni värviline linnusulg. Jalgadeks võetakse jällegi tikud, mis torgatakse kastanist, plastiliinist või muust materjalist valmistatud alusesse.

Käbisid saab kasutada ka inlmi-figuuride valmistamiseks. Laialipuhkenud soomustega männikäbid sobivad imehästi

naise kaharaks seelikuks. Ulakehaks võib võtta mõne väiksema käbi, kastani või tammetõru, peaks veel väiksema kastani, mütsiks tammetõrukübara varrega. Juusteks võib liimida üksikuid kuusesemneid, põdrasamblatükikesi, heinakõrsi vms. (joon. 9). Suur kuusekäbi sobib mehe kehaks, kastan peaks, piklikumad ja peenemad käbid käteks ja jalgadeks. Need kinnitatakse üksteise külge traadi või puuliimi abil, muidu ei jää nad hästi püsima. Labajalgadeks võib kasutada pikuti pooleks lõigatud tammetõrusid. Mütsi võib kombineerida tammetõrukübarast või voolida plastiliinist. Juusteks, habemeks ja vurrudeks võib kasutada takku, põdrasambalt vms. Kuusekäbidest saab meisterdada



Joon. 7



Joon. 8



Joon. 9

ka puid. Käbi laiemasse otsa torgatakse naaskli abil tikk, mis omakorda torgatakse mingisse alusesse. Männikäbid sobivad ka pöösaste kujutamiseks.

Kastaniviljadest ja tammetõrudest võib meisterdada huvitavaid mänguasju ja makette. Soovitav on korjata kastaneid ja tammetõrusid, kui nad on küpsed ning kergesti puudelt maha kukuvad. Koos tammetõrudega tuleb korjata lisamaterjaliks ka nende napakesi — kübaraid. Hästi sobib lisamaterjaliks kastanivilja roheline koor. Koguda tuleb nii suuri kui ka väikesi tammetõrusid ja kastaneid.

Soovitav on töid teha sügisel üsja korjatud materjalist. Esiteks on tõrud ja kastanid siis ilusad, läikivad, teiseks aga para-

jalt pehmed, nii et neisse on kerge tikke torgata. Ka selle materjali tarvitamisel tuleb kasutada naasklit, millega puuritakse tammetõrusse augud, et tikke või oksid sisse torgata. Lisamaterjaliks kasutatakse põhiliselt sama, mis käbidest mänguasjade valmistamisel.

Roomavat ussi valmistatakse mitmes suuruses tammetõrudest. Need tuleb suuruse järgi ritta seada, kusjuures peaks vallitakse kõige suurem, sabaks aga kõige väiksem tammetõru. Tammetõrule võib noaga lõigata laigulise mustril. Silmadeks sobib kasutada mõnd punast marja. Tammetõrud tuleb ajada sukanõela abil niidile (joon. 10, lk. 549).

Tore okkiline siil valmistatakse suuremast kastanist, mille peaks kinnita-

take tiku abil poolekslõigatud tammetõruke. Kastanisse (s. o. silli kehasse) tor-gatakse naaskliga augud, milledesse tor-gatakse männi- või kuuseokkad (joon. 10).

Kurg valmistatakse kahest tamme-tõrust, suurem kehaks, väiksem peaks. Need kinnitatakse teineteise külge tiku abil. Väike tikuke sobib kure nokaks. Kure jalad, s. t. tikud värvitakse puna-seks. Kure aluseks kõlbab hästi kastani-vilja roheline kešt või roheline plastiliin.

Pardi valmistamisel valitakse selle kehaks üks laiem kastanivili, peaks üsna tilluke. Tikudega ühendamine on sama mis kurelgi (joon. 11). Pardi laia noka ja jalad võib teha ka punasest plastiliinist.

Jänese saame valmistada kahest tammetõrust või kastanitest. Pea kinnita-takse tiku abil kõvasti vastu kaela, nii et kaela pole näha. Jänese kõrvadeks sobi-vad vahtraninad, sabatutiks tilluke paju-urvake.

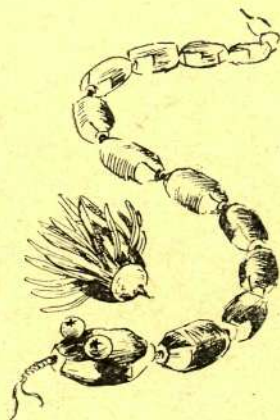
Mesilast valmistame ühest tamme-tõrust, millele on napake külge jäetud. Tiiv-avad seljale kinnitatakse pikuti pooleks lõigatud tammetõru pooltest. Jalgadeks

sobivad kõige paremini peenikesed kõvad oksakesed.

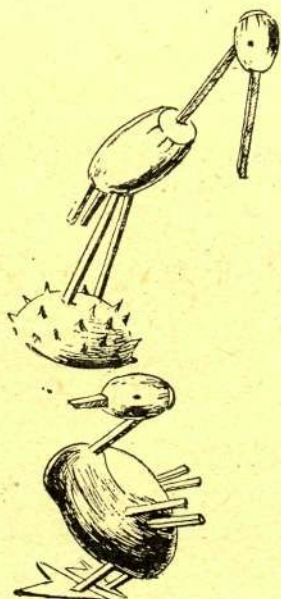
Sellisel viisil võib kastanitest ja tammetõru-dest valmistada hobuseid, koeri, kasse jt., kusjuures igale loomale tuleb anda temale iseloomustavad tunnused.

Ka toredaid inimfigure saab teha nii kastanitest kui ka tammetõrudest. Näi-teks tüdruku valmistamiseks võetakse üks hästi tüse kastan, mis kujutaks seelikut. Selle otsa asetatakse kahest otsast teritatud lühikese tiku abil väike ümmargune kas-tan, mis kujutab rinnaosa. Usna tilluke kastan või tammetõru kinnitatakse peaks, puuoksli või tikke kätteks ja jalgadeks. Juusteks võib pähe liimida kuuseeemneid või takku. Tammetõrust kübarake on tüd-rukule meeldivaks peakatteks.

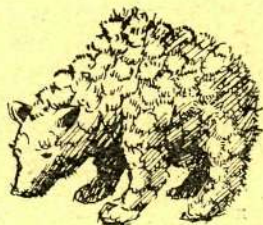
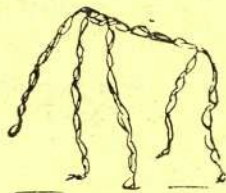
Tammetõrudest ja nende napakestest saame valmistada omapäraseid inimfigure. Tüdruku seelikuks võib kasutada tamme-tõrukübaraid, mis on suuruse järgi üksteise peale laotud ja kinnitatud plastiliiniga. Kehaks kasutada tammetõru. Olenevalt kas tõru lühendamisest või napakeste



Joon. 10



Joon. 11



Joon. 12

rea pikendamisest muutub ka inimfiguuri ilme. Peaks on soovitatav kasutada võimalikult väikesi väljaarenemata tammetõrusid koos napakestega, millele võib isegi varrekesed külge jätta — need kujutaksid kas juuksepatši, seengu sõlme, peakatet vms. Pika tõruseeliku asemel võib teha ka lühikese seeliku. Sel juhul asetatakse mõned napakesed üksteise peale ja torgatakse tikud (jalad) napakestest läbi kehasse. Tüdruk seatakse püsti mingile alusele.

Heaks materjaliks mitmesuguste esemete valmistamisel on takja äraõlitsenud õienupud, mis hästi üksteise külge kinni hakkavad. Neist saab valmistada mitmesuguseid «karvaseid» loomakesi. Väikesi takjast loomakesi saab teha päris lihtsalt, ladudes õienuppe tihedalt üksteise külge ja ühtlasi andes vastava looma kuju. Suuremate «skulptuuride» valmistamisel takjaist on vaja eelnevalt teha sõrestik peenest painduvast traadist või vanast elektri juhtimest. Sõrestikule tuleb üldjoontes anda valmistatava looma kuju. Et sõrestik oleks tugevam, selleks tuleb traadile ümber mässida kortsutatud ajalehti ja siduda need kinni nõõrliga, siis kogu pinda määrada liimiga ja katta tihedalt ühekordse takjakihiga. Järgnevad takjakihid kleepuvad juba liimimata üksteise külge. Sõrestikule võib kinnitada takjaid ka liimita, kui ajalehepaberi asemel kasutada villase või flanellriide tükke, mis pikkade pistetega õmmeldakse sõrestikule. Sellele sõrestikule kinnitatakse takjad mõnda kohta paksemalt, mõnda õhemalt. Sõrestiku kuju määramiseks on soovitatav tähelepanelikult vaadelda (looduses või pildil) neid loomi, mida hakatakse tegema (joon. 12).

Suuri takjaist «skulptuure» võib otstarbekalt kasutada suvelaagrites. Takjaist looma täiendamiseks leidub looduses külluses igasugust lisamaterjali, nagu kassi vurrudeks hobusesabajõhv, silmadeks mõned rohelistes marjad, lehed vm.

Ka pajuurbadest saab üht-teist teha. Nil on pajuurbadest jännes väga meeldiv just oma pehmuselt. Hästi suur pajuurb võtta kehaks, väiksem peaks, maisilehekeseid või vahtraninad kõrvadeks,

ja loomutruu jänku ongi valmis. Samal kombel võib teha ka näiteks linnu, kasutades nokaks ja jalgadeks oksakesi, silmadeks tumedaid marju.

Pajuurbi võib vahel kasutada ka aplikatsioonitöös mitmesuguste karvaste ja pehmete loomade, nagu lammas, jännes, kass, part jm. kujutamiseks.

Sellise töö puhul joonistatakse soovitud looma kuju paberile (soovitatav kasutada sinist või musta aluspaberit), kaetakse see siis tavalise kontoriliimiga, asetatakse pajuurvad ükshaaval hästi tihedalt liimiga kaetud pinnale. Pea katmiseks valida väiksemaid, keha katmiseks suuremaid urbi. Väiksemad urvad on sellise pinna katmiseks üldiselt ilusamad.

Loodusliku materjali loetlemisel ei saa mainimata jätta ka kasetohtu ja männikoort, mida leidub meie kodumaal külluses.

Kasetohtu tuleks varuda kevadel. Eriti vastupidav on toht kaskedel, mis kasvavad kuival kivisel pinnasel. Kasetohtu võib kasutada teistest looduslikest materjalidest esemete valmistamisel lisamaterjalina, näiteks purjedeks, kübarateks jne. Kasetohust võib valmistada mitmesuguseid tarbeasju, millel on see voorus, et nad ei karda märjakssaamist. Kasetohtu on kergem ümber töötada, kui see on parajal määral niiske, seepärast tuleb kuivanud kasetohtu enne tarvitamist leotada.

Väga tänuväärseks materjaliks on kasetoht igasuguste marjakorvikete ja torvikute valmistamisel. Neid võib teha mitmeti. Näiteks võib tohust välja lõigata ruudu ja selle kaks kõrvuti olevat külge asetada ülestikku ning ääred kokku pista puupulgakesega. Ka saab ilusaid korvikesi punuda kasetohust lõigatud ribadest.

Huvitavaid asju saab meisterdada ka männikoorest. Lihtne on koorest vesta paati. Männikoorest paat on kerge ja ujub seetõttu hästi. Eriti huvitav on männikoorest valmistada loomi ja inimfiguure. See töö on lihtsam, kui soovitatava eseme kontuurid märkida enne männikoorele ja alles siis asuda vastava eseme väljalõikamisele. Algul on väljalõigatud loom või inimene küll tasapinnaline,

kuid seda tuleb äärtest veel järk-järgult lõigata ja tasandada, et anda talle mahuline kuju. Eriti ettevaatlikult tuleb välja lõigata looma jalgu. Parem moodus on lõigata välja kaks jalga koos, siis ei purune need nii kergesti. Üldse ei ole kohane männikoorest välja lõigata hapraid kujusid.

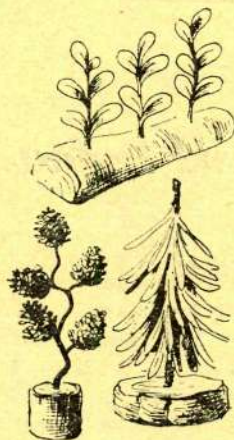
Männikoorest ega ka teistest looduslikest materjalidest valmistatud esemeid pole soovitatav värvida, sest siis kaotavad nad oma loomuliku ja lihtsa ilu.

Viljatu maisitungal, samuti maisileht on sobivaks materjaliks mitmete loomade ja esemete kujundamisel. Näiteks koera peaks võib valida maisitungla otsakese, kehaks parajaks lõigatud maisitungla, kõrvadeks ja sabaks maisilehed, jalgadeks puuoksakesed ja silmadeks tumedad marjad, ning koer ongi valmis (joon. 13).



Joon. 13

Puid ja pöösaid saab hästi valmistada põdrasamblast, pohlavartest, lepaurbadest jm. (joon. 14).



Joon. 14

Käesolevas kirjutises on antud vaid mõningaid näiteid loodusliku materjali kasutamisest mänguajade valmistamisel. Loodus on selliselt materjalilt rikas. Laste tähelepanu tuleb juhtida sellele looduse rikkusele ja lasta neid korjata tammetõrusid, kastaneid, käbisid, männikoort, linnusulgi jms. Nende materjalide kasutamise kaudu arendame lastes leidlikkust, algatusvõimet ja fantaasiat. Tehkem seda senisest paremini ja rohkem!



Rahva-Poola koolireformi taotlusi

A. RAID

Rahva-Poola koolides algab uutele programmidele ja õpikutele rajatud töö kavakohaselt 1963. aastal, esialgu küll ainult 4-ndates ja 9-ndates klassides. Haridusministeeriumi ja kuratooriumide vastavates komisjonides toimub praegu elav mõttevahetus, mille kriitilis-analüütilises osas võetakse kokku vana kooli puudusi, konstruktiiv-postuleerivas aga püstitatakse tähiseid uuele kasvatussuunale. Kerkinud mõttekäike pole kuigi kerge taandada mõnele üksikule põhiprintsibile, küll aga võiks peatuda autoreiteetsematel sõnavõttudel.

Vana kooli arvustades rõhutatakse eeskätt õpilase mäluvõimete ülehindamist. Leitakse, et paljudki koolis välja paistvalt hea mäluaga õpilased osutuvad ülikooli algaastail — praktilisest elust rääkimata — ebaküpseks iseseisva mõtlemise poolest. Sellest kogemusest tuleb üldine tendents kahandada õpilaste mälukoormust (eriti aladel, kus seda asendavad käsiraamatud) ja tõsta nende iseseisva orienteerumise oskust nüüdisaja keerukalt diferentseerunud teaduste kogumis. Tähtsamaks kui üksikasjade lähemat tundmist peavad paljud autorid kriitilist suhtumist nendesse ning iseseisvat otsustamis- ja järeldamisvõimet, sest teaduse kiire arengu tõttu on iganenud arusaamadest vabanemine raskem kui paikapidavate omandamine. Absolvendi küpsuse kriteeriumiks oleks seega oskus käsitleda teadmiste allikaid iseseisvalt, loovalt ja edasiviivalt.

Mõned sõnavõtjad väidavad, et kavandatud reformis on korratud vana viga,

s. t. tõstetud loodusteaduste kaalu humanitaarteaduste arvel. Et poola pedagoogid peavad oma ülesandeks kasvatada just sotsiaalselt arenenud, ühiskonnale väärtuslikke inimesi ja mitte produtseerida üksnes kaadrit, siis soovitatakse rajada vähemalt kahte tüüpi üldkooli. Uhes nendest prevaleeriks humanitaarteaduste kõrval füüsika ja keemia, teises bioloogia ja keemia ainevald. Humanitaaralade ülekaalu annaks siis kolmas üldkooli tüüp, kus esikohal oleksid majandusteaduslik ja sotsioloogiline, keeleõpilane haridus aga tõuseks muude õppeainete kõrval esikohale. Viimase koolitüübi kaitsjate ridu täiendavad ka füüsikaõpetajad, kelle andmeil paljudes Poola maakoolides puuduvad eeldused tarvilike katsete korraldamiseks vajalikul tasemel, nii et seega (arvestades veel enamiku õpikute skolastilis-verbaalset iseloomu) saavad koolilõpetajad (kui üldse, siis) vägagi ähmase käsituse näit. röntgenist, televisioonist, elektronlampidest jms., mille praktiline tähtsus tege-likkuses aga aina tõuseb. Seda mõttekäiku jätkates mainitakse, et vähemalt esialgu, kuni pole paremat baasi reaalaainete edukaks õpetamiseks, peaks poola kool juurutama sotsiaal-eetilist tublidust kasvatavaid humanitaarteadusi kolmandat tüüpi üldkoolide võrgu laiendamise kaudu.

Selles küsimuses on rohkem tähelepanu äratanud Varssavi ülikooli pedagoogikakateedris toimunud arutlused, mille kontseptsioone prof. dr. Bogdan Suchodolski esitab mitmes pikemas kirjutises. Mai-

mitu lähtub tulevase, üldkohustusliku 8-klassilise kooli ülesannetest, milleks oleks esmajoones kõigile Rahva-Poola noortele kodanikele „ühise keele“ andmine enne järgnevat spetsialiseerumist. Niisugusele koolile omistab autor erilist tähtsust veel sellepärast, et mitte ükski järgnev koolitüüp ei seo kasvandikku endaga nii kauaks kui üldkool — tervelt 8 aastaks, millal rajatakse vundament kodaniku edasisele kujunemisele. Alamal esitamegi kokkuvõtlikult prof. Sucho-dolski seisukohad üldkooli reformi kohta.

Koolireform peaks hõlmama õppepro-grammi, töökorraldust ja metoodikat. Sotsialistlik ühiskond nõuab kasvandiku juhtimist ümbritseva elu probleemidesse, tema kujundamist teadlikuks, loovaks ning vastutava aktiivsusega inimeseks. Kooliprogrammi suhtes tähendaks see, et kõik õpitavad teadmised peavad arenda- ma õpilase analüüsimisvõimet, soodus- tama tema vaimset kasvu ja iseseisva maailmavaate kujunemist. Õpetus peab ajendama ning suunama mõtlemist, näh- tuste hindamist ja oma parimate eelduste panustamist ühiskonna teenistusse. Seni- sed õppeprogrammid on õppeainete val- liku ja sisu poolest traditsiooniliselt toetunud teadmiste kronoloogilisele esi- tamissüsteemile, mis vastavalt üksikdist- sipliinidele jälgib kas sündmuste ajaloo- list kulgemist või tunnetuse kuhjumist. Selle tulemusena jõuab õpilane kaasaja tegelikkuse tunnetamiseni alles lõpuklas- sides, kui selja taha on jäänud igavad seigid kaugest minevikust ja kõige frag- mentaarsemad faktid, mis midagi ei seleta ega arenda, ei tekita huvigi. Laps areneb pigem spontaanselt, kooli poolt liiga vähe suunatuna ja kontrollituna. Uus õppeprogramm peab kasvandiku viima kaasaja teaduste ja tehnika probleemidesse, tänase ühiskonna- ja kul- tuurielu nähtustesse, nii et tema ees iga- külgelt avaneksid arenguperspektiivid. Õpilane peab lakkama olemast teadmiste passiivne retseptor: temast kujunegu aktiivselt tegutseja ühiskondlikul, vaim- sel ja praktilisel alal. Noorsool puudub sageli tung vaimseks edasiarenemiseks, sest teda pole õpetatud iseseisvalt mõt-

lema, ei ole äratatud huvi kultuurinä- h- tuste vastu ega tarvet loovaks tegutse- miseks. Taoline inertsus kaob raskuste aktiivsel ületamisel tegelikkuses. Selleks tulebki muuta nii õppeainete valikut kui ka nende sisu.

Õppeained peavad haarama probleeme sellest keskkonnast, kuhu kavatseme õpi- last suunata. Nii kasvavadki välja uued õppeained — „ühiskondlik elu“ ja „teh- nika koos tehnikaharrastusega“. Need aitaksid õpilasel orienteeruda elemen- taarsetes, ühiskonda edasiviivates elu- protsessides ja suunaksid tema edaspidist kutsevalikut. Senine „laulmine“ peaks muutuma „musitseerimiseks“ heliplaatide kuulamise jms. lisandumisega senisele laulutunnile, nii et lapses ärkaks muusi- kaline retseptiivsus. „Käsitööd“ ja „joo- nistamist“ soovitatakse asendada „kuns- tilis-tehnilise loominguga“ (1.—4. klassi- des) ja „plastilis-kunstilise tegevusega“ (5.—7. klassides). Viimane hõlmaks peale joonistamise ka maalimist, voolimist, ke- raamikat ja arhitektuuri algmeid. Alates 3. klassist peaksid poola lapsed õppima üht lääne-euroopa keelt ja alates 4. klas- sist (suguluse tõttu kergemat!) vene keelt. Seejuures hoiatatakse „mäluasht- lite“ kujundamise eest lapse peakeses: teadmised ei ole eesmärgiks omaette, vaid vahendiks realiteedi aktiivsel tunne- tamisel. Välja arvatud matemaatika ja ajalugu, oleks ümbritsev keskkond ise ainuõige lähtealus igas õppeaines, nii et teadmiste avardumine leviks kitsast laiemast maailmaringi poole.

Koolireform õppetöö organiseerimises ja metoodikas seisneks õpilaste eneste tegevuse korraldamises ja juhtimises. Laste huvi ja aktiivne tunnetustarve dik- teerivad geograafia ja ajaloo õpetamist nõnda, et tugevneks ühiskondlik aktiiv- sus. Emakeeletund ärataks ja rakendaks huvi kirjandusliku loomingu vastu, keha- line kasvatus lähtuks laste mängudest ja lõbustustest, olles ühtlasi vahendiks heade harjumuste kujundamisel ühis- kondlikult kasulikuks tööks.

Tihe kontakt ümbrusega, elu otsesest vaatlemisest tulenev õppimine ja lõpuks osavõtt kultuurielust eeldavad koolipäeva

radikaalset muutmist. Igale õppeainele eraldatakse küll teatud arv klassitunde, kuid kogusummas ei asendaks see veel klassi- ja koolivälisest õppeprotsessi: laboratoorseid, ühiskondlikke, individuaalseid töid, ekskursioone jms. Muuseumid, televisioon, teater ja raadio peavad redutseerima igavat loengulist õppetööd. Suur osa halbadest harjumustest tekib lapsel vabal ajal, millal ta ei allu kutsetööga hõivatud vanematele ega õpetajate kontrollile. Seetõttu peab pikapäevakool haarama kogu õpilaspere, nii et jõudeaeg ei kuluku tühjaks logelemiseks, vaid et seda kasutataks huvide ja vaatluste laiendamiseks. Eesmärgiks on ju siirdumine vaatlustelt analüüsimisele: millisele seaduspärasusele allub objekt, kuidas võiks õpilane mingist tegevusest aktiivselt osa võtta ja milliseid tulemusi annaks see aktiivsus nähtuste uuel analüüsimisel? Klassitund kanduks seega loenguvormilt tegelikku ümbrusse. Nii annaks õppetöö tundide arvu vähendamisel siiski suuremaid tulemusi tänu lapse vaimujõudude täielikule rakendamisele. Passiivne õppetöö ja programmide ülekuhjumine on senini põhjustanud laste ülekoormamist koduste ülesannetega, mida koolireform peaks piirama (vanemates klassides kuni 1—1,5 tunnile päevas). Laste tihedam sidumine kooliga looks alused nende vaimse töö hügieenile, kuid asetaks koolile kohustusi laste õigel toitlustamisel. Lisanõudeid asetab koolireform muidugi ka õpetajaskaadrile, koolihoonetele ja õppevahenditele, kuid raskusi soovitatakse ületada reformi järkjärgulise kehtestamisega „kiilu“ põhimõttel praeguses süsteemis. Õige novaatorlus ei tunnusta põhimõtet „kas kõik või mitte midagi“, alata tulevat mitme praktikale mugandatud koolitüübiga.

Näitena uute õppeainete käsitlemisest võiks esitada piirjooni „ühiskondliku elu“ temaatikast ja ülesannetest. Viimased peavad: 1) koos ajalooõpetusega tutvustama kasvandikke kaasaja tsivilisatsiooni eri aspektidega kui inimese loova töö viljaga; 2) andma oskuse vaadelda ja mõista ühiskonna eluavaldu

selle organiseerimise vormides, teaduses, kultuuris, majanduses ja ühisel korralduses; 3) näitama õpilasele elementaarseid eetilisi probleeme ühiskondliku elu taustal. Siin on silmas peetud lapse maailmavaate kasvatamist, tema tegutsemist ja eetiliste veendumuste kristalliseerumist. Esimese ülesande puhul tuleb lähendada leninlikust tunnetusteooriast: alustatakse ümbritsevast tegelikkusest, jõutakse abstraktse mõtlemiseni ja suundutakse siis praktikale. Kool selgitab õpilasele lähimat tegelikkust ja selle seaduspärasust, sidudes antud probleemidega õppeainete sisu mitme teaduse valdkonnast. Abstraktne mõtlemine ei või baseeruda fragmentaarsetel, erinevates õppeainetes saadud teadmistel, sest kaootiliselt mahakantseldatud faktid ei soodusta õpilase üldistus- ja analüüsivõimet.

Nii kujuneks 5. klassile järgmine temaatika „ühiskondliku elu“ õppimisel: 1) perekonnaelu ja selle seos Poola ning kogu maailmaga; 2) kool ja seltsimehlikkus. Esimene teema seostaks perekonnaliikmete tegevust tänapäeva tehnika ja ühiskondliku eluga, aidates seega kujundada õpilase eetilist hoiakut, suhtumist töösse ja ühiskonda. Teine teema tutvustaks õpilast välismaa koolieluga, viies teda ühiskonna sügavamale mõistmisele, ühtlasi aga ka lugupidamisele kooli, õpetaja ja kaasõpilase vastu. Nii õpib laps analüüsima ja kasutama võimalusi oma ja teiste perekondade elu parandamiseks. Kaasõpilase lähema mõistmise, hindamise ja abistamise kaudu kasvab laps täisväärtuslikuks ühiskonna liikmeks, kes tunnetab oma kohustusi maast-madalast.

6. klassi temaatika keskenduks järgmistele peateemadele: 1) elu linnas ja maal, 2) ühiselu tavad ja normid, 3) inimestevahelised suhted seoses kommunikatsiooni arenemisega. Esimese teema vaatlused taotleavad eesmärki, et õpilased mõistaksid tehnika arengu osatähtsust igapäevase elu hõlbustamisel ja näeksid võimalusi tehnika maksimaalseks kasutamiseks oma huvides. Abinõuna selle eesmärgi saavutamisel tu-

leks arvesse õpilaste pühendamine vastuolusse linna ja maa vahel, konfliktide ja nende ületamise võimaluste näitamine. Teise teema puhul õpib laps eraldama ühiselu soodustavaid käitumisviise seda pidurdavatest teguritest. Kolmas teema on kavandatud inimsuhete analüüsile Poola ajaloolistes eritingimustes, mille kirjeldamine väljuks meie huvi piirkonnast.

7. klassi temaatika moodustaksid: 1) töö põllul, 2) töö vabrikus, 3) ühiskondlik-majanduslikud suhted, 4) kultuuri- ja moraaliprobleemid. Viimane küsimus peab selgitama inimese võitlust ühiskondliku õigluse eest minevikus ja nüüd. Kultuuri- ja moraaliväärtused seostatakse ühiskonnaelu erivormide ja tööprotsessiga. Siia kuuluvad ka „hea ja kurja probleem“ ning loosung ligimesearmastusest klassivõitluse taustal. Laps peab jõudma tunnetusele, et kultuuri ja moraali mõisted ei ole väärtused omaette, vaid sõltuvad konkreetsest ühiskondlikust korrast.

8. klassi temaatika haarab nii Poola ja ülemaailmse poliitilise struktuuri kui ka rahvusvaheliste suhete probleemid. Eesmärgiks on näidata indiviidi sõltuvust üha laiemast kollektiivist ja majandusliku süsteemi määravat mõju poliitilisele olukorrale. Õppetööd saadavad vaatlused demokraatia mõiste kujunemisest, võrdsest ja vabadusest. Puudutatakse ka maailma lõhenemist kahte leeri, isamaaprobleemi, klassiühiskonna olemust, kolonialismi jne. Õpilaste endi poolt kogutud materjali (ajakirjandus, raadio jm.) põhjal jõuavad nad selgusele, kuidas üksikisiku saatus sõltub üldisest, kuidas majanduslikud suhted määravad poliiti-

lisi olusid ja kuidas muutuvates tingimustes need suhted indiviidi ja ühiskonna olemist erinevalt kujundavad.

Et ühiskonna arengust mitte maha jääda, oleks vähe, kui noor kodanik ilmutaks ainult passiivset valmidust tegutsemiseks: ta peab suutma õigesti ette näha oma käitumise ja tegude igakordseid tagajärgi ühiskondlikus elus. Olla teadlik ning täisväärtuslik ühiskonnaliige tähendab aktuaalse situatsiooni sügavat analüüsimist, edaspidise arengukäigu mõistmist ja lõpuks — oma tahte realiseerimist nii enda kui ka kollektiivi hüvanguks.

Nagu näeme, on uutes õppeprogrammidest lähtunud õigest eeldusest, et sotsialistliku ühiskonna teadlik ning loov liige peab kogu oma elustiili rajama ühiskondliku situatsiooni õigele diagnoosile ja õigesti ette nägema progressiivseid arengutendentsi.

Poola Ühendatud Töölispartei Keskkomitee otsustest ja sm. Gomulka aruandest nähtub, et uue kooliprogrammi järgi eraldatakse 8-klassilise üldkohustusliku kooli õppeajast 46% matemaatikale ja loodusteadusele koos vastava õppepraktikaga, 38% humanitaarainetele ja 16% esteetilisele ja kehalisele kasvatusesele.

Noor, sotsialismi ehitav maa vajab rohkesti kaadrit, kes oleks intelligentne, algatusvõimeline ja teotahteline. On kindel, et 1965. aastaks lõpuleviidav koolireform saavutab oma eesmärgi: tunduvalt tõsta tehnilis-teoreetiliste teadmiste, tootmisprotsessi ja masinatöö aluste tundmise taset kõikide töötajate hulgas; tagada igale ühiskonnaliikmele tehnika elementaarset valdamist.

Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VIII pleenum

Juunikuus toimus Tallinnas Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VIII pleenum, kus arutati pioneeritöö olukorda ja selle parandamise abinõusid lastekodudes ja internaatkoolides ning rajoonide ja linnade pioneerinõukogude osa laste järelevalvetuse likvideerimisel.

Päevakorra esimese küsimuse kohta tegi ettekande ELKNU Keskkomitee sekretär E. Pajumaa. Ettekandes märgiti, et paljud meie lastekodud ja internaatkoolid (Viiratsi ja Prääma lastekodu, Rakvere ja Narva internaatkool) on lastele tõeliseks koduks, kus valitsevad puhtus, kord ja hubasus. Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäevaks ettevalmistumisel on pioneeritöö nendes lasteasutustes elavnenud. Pioneeride kaks aastakul toimuva vabariigi pioneerimalevate vahelise võistluse I etapil saavutas Rakvere internaatkooli pioneerimalev hinnatava III koha. Lastekodude kasvandikest-pioneeridest on moodustatud eraldi rühmad ja salgad, kes, kuuludes kooli pioneerimaleva koosseisu, töötavad lastekodudes. Rakvere ja Narva internaatkoolis, Tiisi ja Konguta lastekodus jm. on pioneeritöö organiseeritud astmenõudeid arvestades, kusjuures tõsist tähelepanu pööratakse poliitilisele kasvatustööle, mille tulemusena kuulub nendes lasteasutustes enamik kasvandikke pioneeriorganisatsiooni. Paranenud on ka näitliku agitatsiooni olukord ja pioneeritubade sisustamine.

Kuid need edusammud ei anna veel põhjust rahuloluks. Mitmetes lastekodudes (Valga, Viljandi, Muraste jt.) ei nõuta lastelt riiete korrashoidmist ja isikliku hügieeni nõuete täitmist, esinevate puuduste vastu võitlemisel ei kasutata ära pioneeraktiivi. Reas lastekodudes pole veel mõistetud, et just kasvatusrühm peab olema kohaks, kus toimub pioneerirühmade ja -salgade peamine tegevus. Nii olid Aas-

pere lastekodus kuni viimase ajani arvamusel, et pioneeritöö on ainult kooli asi. Pioneerimalevate ja -rühmade võistlus seitseaastaku kaaslaste nimetuse saamiseks ei ole kõigis lastekodudes ja internaatkoolides saanud veel täit hoogu. Tallinna internaatkoolis näiteks pole ühtegi seda nimetust kandvat pioneerirühma, samuti toimub seal halvasti astmenõuete täitmine ja arvestamine. Mitmetes lastekodudes ei ole mõistetud, et pioneeritööd kujutavad endast kogu klassivälise töö programmi. Selle tõttu tuleb konstateerida, et seal töötavate klassivälise töö sisu jääb ajast maha, programmid on juhuslikud ja töövormid üksluised. Sageli töötavad lastekodus ja koolis ühed ja needsamad ringid, kusjuures nende programmid on koordineerimata. Väga harva arutatakse ringide töö küsimusi pedagoogide ja kasvatajatega. Lastekodude kasvandike hea edasijõudmise ja igakülgse kasvatamise huvid nõuavad tihedat kontakti kasvatajate ja koolide õpetajate vahel. Praegu kannab see aga enamasti ühepoolset iseloomu, sest õpetajad suhtuvad lastekodude kasvandike elusse ja töösse veel küllaltki pealiskaudselt. Lastekodud ja internaatkoolid pole aga teinud kõike üldsuse kaasatõmbamisel nende ees seisvate probleemide lahendamiseks. Nõrgad on pioneeride sidemed tööeesrindlastega ja kommunistliku töö kollektiividega.

Päevakorra teises küsimuses kuulati Tapa rajooni Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu büroo liikme sm. Parve ettekannet selle kohta, mida Tapa rajoonis on tehtud laste järelevalvetuse likvideerimiseks. Rohkesti on selles osas teinud Tapa keskkool, Aravete ja Aegviidu kool, kellel on tihedad sidemed asutustega, kus nende õpilaste vanemad töötavad. Positiivset osa etendavad ka elukohtade järgi organiseeritud pioneerirühmad ja -salgad, kes tege-

levad küülikute, maisi ja suhkrupeedi kasvatamisega, hoolitsevad parkide ja mälestusmärkide eest, korraldavad matku, ekskursioone jne. Nii on õpilastel vabal ajal alati kasulikku ja huvitavat tegevust. Suurt tööd on teinud ka täitevkomitee administratiivkomisjon ja alaealiste laste komisjon, kes on korraldanud alaealiste noorte korrariikumiste ja huligaanitamise juhtude puhul nende arutelusid lastevanemate osavõtul, samuti väljasõiduistungeid kolhoosides, ettevõtetes ja lastevanemate kodudes. Hoolega jälgitakse vastuvõetud otsuste täitmist.

Sõnavõttudega esinesid pleenumil Valga rajooni Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees sm. Lippur, Eesti NSV Siseministeeriumi töötaja sm. Meibaum, Prääma lastekodu direktor sm. Koosmaa, Otepää keskkooli vanempioneerijuht sm. Kongot, Haridusministeeriumi lasteasutuste valitsuse juhataja sm. Selg, Tallinna Keskskooli miilitsa lastetoa inspektor sm. Anier, EKP Keskkomitee instruktor sm. Kaas jt.

Sõnavõttudes tehti tõsiselt kriitikat ka koolide ja haridusorganite aadressil, kes

väga kergekäeliselt suhtuvad koolist väljaheitmisesse, et nii lahti saada õpilastest, kelle kasvatamisega on raskusi. Prääma lastekodu ja Otepää internaatkooli kogemused aga tõendavad, et ka nendest lastest, keda koolid on tahtnud lastekolooniasse saata, on võimalik kasvatada tublid noored. Neid on tarvis vaid ümbritseda tõsise hoole ja armastusega, kiskuda nad eemale kõigest halvast ja kasvatada hea eeskuju najal. Soovida jätab lastekodude vanempioneerijuhtide kaader. See on enamasti noor ja kogemusteta, sageli juhuslikult valitud. Ukski neist ei õpi ka vanempioneerijuhtide kaugõppekoolis. Teravalt tõsteti üles küsimus saata lastekodudesse tööle meie paremad pioneeritöötajad ja pedagoogid. Korduvalt rõhutati, et laste järelevalvetuses on palju süüdi ka koolid, kelle koostöö lastevanematega on nõrk ja kes ei kasuta töös lastevanematega kaugeltki kõiki võimalusi, mis neil selleks on.

Mõlemas küsimuses võttis pleenum vastu konkreetse otsuse, milles nähakse ette abinõud puudulike kõrvaldamiseks nendes tähtsates tööloikudes.

Koolieelse kasvatuse vabariiklikult konverentsilt

Hiljaaegu toimus Tallinnas koolieelsete lasteasutuste töötajate NLKP XXII kongressile pühendatud konverents, kus arutati töökasvatuse olukorda lasteaedades ja -kodudes ning seati ülesanded edasiseks tegevuseks. Üritusest võttis osa ligemale 500 pedagoogi linnade ja rajoonide lasteaedades ning -kodudest, töötajaid haridusosakondadest ja ühiskondlikest organisatsioonidest. Konverentsil viibis ka koolieelse kasvatuse töötajaid Moskvast, Leningradist, Ukrainast, Valgevenest, Moldaaviast, Lätist, Leedust, Gruusiast jt. liidu-vabariikidest.

Plenaaristung kestis kaks päeva. Selle jooksul kuulati kokku 8 ettekannet, arutati need läbi ning võeti vastu resolutsioon. Kolmandal päeval tutvusid konverentsist

osavõtjad pealinna paremate lasteaedade tegevusega. Külalised vennasvabariikidest käisid Pärnu lasteaedades, et ettekannetes kirjeldatud tegelikkuses vaadelda.

Konverentsi avasõna ütles haridusminister F. Eisen. Seejärel tegi Haridusministeeriumi lasteasutuste valitsuse juhataja R. Selg konverentsile ettekande töökasvatusest kui kommunistliku kasvatuse tähtsast koostisosast Eesti NSV koolieelsetes lasteasutustes. Referent andis ülevalate ühiskondliku koolieelse kasvatuse arendamisest meie vabariigis ja analüüsis töökasvatuse olukorda lasteaedades. Ta tähendas, et kasvandike jõukohane töö, eneseteenindamine ja nooremate abistamine on uue koolikorralduse valguses omandanud sügavama sisu ning ideeliselt suunitletud eesmärgi. Tööd käsitavad kas-

vatajad nüüd kui laste kõlbelise kasvatusvahendit, mis noorsugu psüühiliselt eluks ja praktiliseks tegevuseks ette valmistab. Ettekandes naelutati kinni ka puudused, mis veel laste töökasvatases mõnedes kohdades esinevad, nagu formaalsus, pealiskaudne juhendamine, töö kasvatusliku tähtsuse alahindamine, laste liigne hooldamine ja nende eest kõige ärategemine. Rahul ei saa olla ka sellega, et lasteaedades tehakse veel liiga vähe pedagoogilist propagandat, ei selgitata vanematele töökasvatust kui tähtsat tegurit uue inimese kõlbelise palge kujundamisel.

Põhiettekannet täiendasid referaadid koolieelse kasvatus praktikutelt, kes tutvustasid oma kogemusi töö kaudu kasvatusel. Esinesid Tallinna 7. lasteaia kasvataja A. Piirma, Paide lasteaia juhataja E. Seensalu, Tallinna 5. lasteaia kasvataja E. Mikuri, Märjamaa lasteaia juhataja L. Vaus, Pärnu 6. lasteaia kasvataja M. Sipelgas, Tallinna 14. lasteaia kasvataja V. Tamm ja Pärnu 3. lasteaia juhataja R. Saltsmann.

Ettekannete kohta võeti hiljem elavalt sõna ja kinnitati, et neist oli palju õppida. Läbirääkimistel arutati mitmeid töökasvatuse küsimusi. Leiti, et lasteaedades tuleb laste tööd vaadelda kui kasvatuslikku tegurit, et kõik lasteaia töötajad peavad kasvatustöös kaasa rääkima. Suuremat rõhku tuleb panna laste tutvustamisele täiskasvanute tööga, et väikesed poisid ja tüdrukud õpiksid juba maast-madalast hindama tööd, nägema selles ühiskonna hüvede alust. Peeti vajalikuks, et kasvatajad otsiksid uusi vorme ja meetodeid laste tööarmastuse kasvatamisel, saavutama, et kasvandikes tähtsaks soov ise omade kätega midagi valmis teha, kasulikku korda saata, teistele röömu valmistada. Kasvataja ülesandeks olgu õpetada lapsi tundma röömu oma tööst ühiskonnale väärtuste loojana, sest see on kommunistliku ellusuhtumise kasvatamise üheks nurgakiviks.

Laste töö organiseerimisel soovitati ilmingimata silmas pidada eakohasuse ja huvitatuse printsiipi. Sundkorras tehtud töö ei mõjuta kasvatuslikult, töö, mille tähendus laps ei mõista, muutub kiiresti igavaks

ja seega kasvatus seisukohalt väärtusetuks. Soovitati hoolega hoiduda ühekülgselt pikemaajalisest tegevusest. Leiti, et laps ei tohiks lasta korraga kas peenraid rohida, rehitseda või mõnda muud jõukohast tööd teha üle 10—15 minuti, sest koolieelses eas lapse tähelepanu väsib kiiresti. Peeti otstarbekaks, et kasvatajad täiendaksid endid lapse psühholoogia küsimustes, mis aitaks kasvatustöös paremaid tulemusi saavutada.

Läbirääkimistel rõhutati kasvatajate ideelis-poliitilise kvalifikatsiooni tõstmise vajadust ja puudutati ka koolieelse kasvatus kaadri ettevalmistamist üldse. Koolieelse kasvatus pedagoogilise kooli töösse on pärast NLKP XXI kongressi ilmunud mõndagi uut. Nii näiteks teevad tulevased kasvatajad nüüd pärast esimese kursuse lõpetamist läbi üheaastase praktika lasteaias hoidjana töötades. See on kasvanud tulevastes pedagoogides tõsisemat töösuhtumist, nad on õppinud tundma lasteaia töö kõiki külgi, austama iga tööd. Kasvatustöö selles pedagoogilises õppeasutuses on muutunud sisukamaks ja elulähedasemaks. Kuid kuluarides oli kuulda häáli, mis avaldasid rahulolematust selle üle, et lasteaednike valmistatakse vabariigis ette seitsmeklassilise kooli baasil. See mõjutab negatiivselt tulevaste kasvatajate üldhariduslikku ja pedagoogilist silmaringi ning takistab mõneti ka edasiõppimist.

Konverentsil tõusid teravalt päevakorrale koolieelses kasvatuses kõrgema hariduse omandamise probleemid. Leiti, et vabariigis tuleb lasteaednikele luua võimalused edasiõppimiseks omal alal. Avaldati arvamusi, et vastava osakonna võiks asutada Tallinna Pedagoogilise Instituudi või Tartu Riikliku Ülikooli juures. Koolieelsele kasvatusle ei tule kasuks, et tublimad lasteaednikud kõrgema hariduse omandamise puhul teisele alale siirduvad.

Sõnavõtjad olid arvamisel, et vabariigis on vaja luua koolieelse kasvatus teadusliku uurimise instants. Nad andsid ettekannetele hea hinnangu ja kinnitasid, et kõik see, mis nad lasteaedades nägid, jättis väga hea mulje. Külalistele meeldisid meie lasteaedade maitsekalt kujundatud ruumid,

kasvatajate pedagoogiline takt, oskus lapsi kohelda ja nendes jõukohaseks tööks ja tegevuseks huvi äratada. Kasvatajate kaadri osas hindasid nad kõrgelt muusikalisi teadmisi ja oskusi ning osavaid käsi, mis suudavad nii palju kauneid ja kasulikke asju valmistada. Külalised mainisid

kiitvalt metoodilist tööd kasvatajatega, mida juhib ja suunab Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi koolieelse kasvatuskabineti.

Töö lõpul võttis konverents vastu resolutsiooni, milles kavandati teed ja vahendid koolieelse kasvatuskabineti tööhustamiseks.

SISUKORD

Juhtkiri. Kaksikümmend üks saavutus-
rohkete aastat 481

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

V. M. Boguslavski j. Objektiivne ja
subjektiivne dialektilises mõtlemi-
ses 485

K. Ramul. Moodne mõtlemispsühho-
loogia ja mõtlemise kasvatamise
probleem 491

E. Koemets. Dispositiooni ehk kavan-
damise õpetamisest 500

K. Saks. Alg- ja 7-klassiliste koolide
koostöö 5. klassi eduka õppetöö
kindlustamisel 510

J. Saarma. Inimsuhetest koolis psüühi-
lise hügieeni vaatekohalt 515

TOOKOGEMUSI

L. Soovik. Kogemusi töökasvatuse or-
ganiseerimisel 519

A. Kimmel. Kogemusi võõrkeelte õpe-
tajate praktikumide korraldamisel 528

H. Jõgisalu. Ekskursioonid ja matkad 532

A. Allikas. Kasvatusest matkamisel 539

KOOLIEELNE KASVATUS

E. Lootsar. Teeme ise 545

MEILT JA MUJALT

A. Raid. Rahva-Poola koolireformi
taotlusi 522

RINGVAADE

... Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni
Nõukogu VIII pleenum 556

... Koolieelse kasvatuse vabariiklikult
konverentsilt 557

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 7. VI 1961.
Trükkimisele antud 30. VI 1961. Trükiarv 2870. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0.
Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspõognaid 7,49. MB-05183.
Tellimise nr. 936, Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.
Tellimishind: 6 kuud — rubl. 1.80.

На естонском языке.

384

23869

30 kop.

I 9765

7)