

**Нõукогуде**

**КООЛ**

10  
1961

12

БИБЛИОТЕКА  
Академии Наук  
СССР



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinegel

# NÕUKOGUDE KOOL

ESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIX AASTAKAIK

NR. 10

OKTOOBER

1961

20926

## NLKP XXII kongress kohustab

Läheneb Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressi avapäev. Kogu maailma tähelepanu keskpunktis on praegu NLKP programmi projekt, milles määratakse kindlaks meie maa arengutee lähema teks aastakümneteks. See dokument, millel pole võrdset inimkonna ajaloos, avab rahvaste ees kogu ilus ja suures helge eesmärgi — kõige parema ja õiglasema ühiskonna perspektiivi, näitab kätte konkreetse tee selle ideaali saavutamiseks.

Suurt ajaloolist sündmust — NLKP XXII kongressi — võtavad Nõukogudemaa rahvad vastu uute suurepäraste tööviitudega kõigil kommunismi ehitamise rinnetel. Metallurgid, masinaehitajad, kaevurid, kolhoosnikud, nõukogude haritlaskond — kõik meie maa töötajad võitlevad mehiselt seitseaastaku ülesannete täitmise ja ületamise eest, et rajada kommunistlikule ühiskonnale tugevad ja vankumatud alussambad. Nõukogude teaduse ja tehnika hiilgavatest viitudest kõneleb kogu maailm: Kommunistliku Partei ustavate poegade, vaprate kosmonautide Juri Gagarini ja German Titovi kangelaslikes kosmoselendudes näevad kõik inimesed uue, hoogsal sammul areneva ühiskonna suurt üleolekut vanast ja määnduvast ühiskonnast.

Üldrahvaliku tööviitluse loosung «Võtame Kommunistliku Partei XXII kongressi vastu kommunistlikult!» on innustanud miljoneid. Suurepäraseks töökingitusteks armastatud Kommunistliku Partei kongressile on maailma kõige võimsam hüdroelektrijaam Vol-

gal, uus gigantne kõrgahi Krivoi-Rogis, sajad uued tööstusettevõtted meie maa mitmetes paikades, sajad tuhanded ruutmeetrid elamisvinda äsja tellinguist vabanenud hoonetes, kümned tuhanded hektarid ülesharitud uudismaad jne. Oma kõnes NLKP XXII kongressi nimelise Volga hüdroelektrijaama pidulikul käikulaskmisel märkis Nõukogude valitsuse juht N. S. Hruštšov: «Kõikjal üle maa tuleb rõõmsaid sõnumeid suurepärasest edusammudest, milledega rahvas tähistab Kommunistliku Partei XXII kongressi. Vanasõna ütleb, et tibusid loetakse sügisel. Sel sügisel on meil paljugi, mida üles lugeda. Tööstus tegutseb hästi, kasvatatud on rikkalik saak, mida edukalt koristatakse.»

Pingsas töös on ka Nõukogudemaa haridusala töötajad. Töötada võimalikult paremini, anda oma teadmised ja võimed täielikult noore põlvkonna kasvatamiseks — sellise kindla tahtega astus meie õpetajaskond uude, 1961/62. õppeaastasse. Praktiline viitlus kommunismi eest toimub igas tehases, ettevõttes, kaevanduses, ehitusel, sovhoosis ja kolhoosis, samuti aga ka koolides ja lasteasutustes, kus pannakse alus uue ühiskonna inimese tähtsamatele omadustele. Seepärast on iga saavutus õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmisel hinnatavaks panuseks viitluses kommunistliku tuleviku eest.

Kongressil arutatavates dokumentides on seatud nõukogude õpetajatele, tuleviku ühiskonna kodanike kasvatajatele, suured ja vastutusrikkad ülesanded. NLKP programmi projektis on



öeldud: «Kommunismile üleminekuks on tarvis kasvatada ja ette valmistada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas.» Selliste inimeste kasvatamine on nõukogude kooli, kõigi nõukogude õpetajate tähtsaimaks ülesandeks, millest peab lähtuma kogu praktiline tegevus meie koolis.

Teoksil olev koolireform on juba nõukogude kooli märgatavalt lähendanud Kommunistliku Partei poolt kättenäidatud eesmärgile. Üha rohkem hakkab meie haridussüsteemis domineerima õpetamise ja kasvatamise seos eluga ja tootva tööga. Suurem osa keskkoolidest on tootmisõpetusele üle läinud. Nii õpivad 90 protsenti meie vabariigi koolide üheksandate klasside õpilastest tootmisõpetust. Teistes klassides tõstetakse märgatavalt mitmesuguste praktiliste oskuste õpetamise osatähtsust. Noored võtavad aktiivselt osa materiaalsest väärtuste loomisest, töötades vabal ajal kolhoosi- või sovhoosipõldudel, ettevõtetes ja ehitustel. Paljud keskkoolide lõpetajad siirduvad pärast küpsustunnistuse kättesaamist tootvale tööle, kus nad annavad oma noorusliku jõu ja energia külluse loomiseks meie rahvale.

Eelõeldu iseloomustab vägagi põgusalt kõike seda uut ja head, mis viimastel aastatel on meie koolide ellu tulnud. See aga ei tähenda, et oleksime juba kõik probleemid üleminekul uuele koolile ammendavalt lahendanud. Mitmelgi alal on astunud alles esimesed sammud, saavutatud esimesed väärtuslikud tulemused. 1961/62. õppeaasta kujuneb kahtlemata hoogsa edasiliikumise aastaks, Kommunistliku Partei poolt seatud ülesannete täitmise aastaks.

**KÕIGE TÄHTSAMAKS** ülesandeks, millele peab olema suunatud kõigi õpetajate ning haridusala töötajate tahe ja energia, on võitlus uue kooli eest, koolireformi kiirema lõpuleviimise eest.

Uue inimese kasvatamine sõltub paljus õppe- ja kasvatustöö täiustamisest. Me peame noori ette valmistama eluks kommunismi ajal, kasvatama neis kollektivismi ja tööarmastust, teadlikkust oma kohustest ühiskonna vastu, uue inimese kõrgeid moraaliprintsiipe. Seepärast ei tohi õppe- ja kasvatustöö olla elust, kommunistliku ülesehitustöö praktikast lahutatud. Juba kooliseinte vahel

peab noor inimene omandama mitte ainult sügavaid teadmisi, vaid ka praktilisi oskusi, tundma end elu perekomehena, selle organiseerijana ja ehitajana.

Neid ülesandeid ei ole võimalik edukalt lahendada õppetöö organiseerimise vanade vormidega. Sellepärast võetigi meie maal vastu seadus kooli ja elu sidemete tugevdamise ning hariduselu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta. Kommunistlik Partei kandis õigeaegselt hoollt rahvahariduse süsteemi ümberkorraldamise eest, noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise eest.

Alahindamata seniseid saavutusi tuleb märkida, et meil tihtipeale lähenetakse koolireformi põhiprobleemile — õpetamise ja tootva töö seostamisele — lihtsustatult, formaalselt. Eesmärk peetakse saavutatuks üksnes sellega, kui õpilaste töösused õpitud kutsealal mahuvad mõne kategooria raamidesse. Töökasvatuse resultaati hinnatakse ainult tootmisnäitajate (kvalifikatsiooni saanute arvu, ülesharitud hektarite, töötundide hulga jne.) järgi. Loomulikult etendavad aineliste väärtuste loomine ja elukutse õppimine olulist osa, kuid see ei saa olla eesmärgiks omaette. Moraalse kasvatuse kooliks muutub töö ainult tema sotsialistliku organiseerimise, tema õilsate ühiskondlike eesmärkide jõul. Töö on kasvatuse ühiskondlik-materiaalne alus. Tõeliseks kasvatajaks on kollektiiv. Tähtsad pole mitte ainult inimese töö tulemused, vaid ka see, mille nimel ta töötab, tähtsad on stiimulid, mis teda tööle innustavad. Seda ei tohi noorsugu kasvatades ja tööle suunates unustada.

Töökasvatuse tulemusi saame hinnata ikkagi ainult selle järgi, kuidas noored suudavad orienteeruda kaasaegse tehnika ja tootmise saladustes, kas nad teavad oma kohta ja ülesandeid kommunismi ehitavas ühiskonnas, kas nendest saavad teadlikud ja kartmatud võitlejad uue eest, kes ka kõige raskemates tingimustes teenivad ennastsalgavalt oma rahvast. Kahjuks ei leia küsimuse need küljed mitte alati vajalikku tähelepanu.

Mööda ei saa minna ka tootmisõpetuse ja nn. üldhariduslike õppeainete seose küsimusest. Kaasaegse sotsialistliku tootmise keeruline mehhanism vajab mitmekülgset haritud ja kultuurset töötajaid, kes sügavalt tunneksid loodusseadusi ja mitmesuguste tehnoloogiliste protsesside olemust, kellel oleks küllaldaselt loovat fantaasi-





siat ja leidurivaimu. Selleks peab kool noortele andma tugeva teoreetilise pagasi. Kuid reas koolides lahendatakse seda probleemi vääralt. Tootmisõpetuse parema korraldamise ettekäändel vähendatakse nõudlikkust üldhariduslikes õppeainetes, neid hakatakse pidama teisejärgulisteks. Üldhariduslike õppeainete ja tootmisõpetuse vahekorras ei nähta teooria ja praktika vastastikust seost. Õpetamise poliitniseerimise all mõeldakse ainult mõningate praktilisest elust võetud näidete kasutamist õppetundides ja ekskursioonide plaani täitmist, mitte aga õpetamise sisulist ümberkorraldamist.

Nõudlikkuse vähendamist üldhariduslikes õppeainetes põhjendavad need koolide töötajad uute õppeplaani-dega. Kuna nendes on mõne õppeaine tundide arvu vähendatud, siis tehakse järeldus, et nendele ainetele võib nüüdsest peale vähem tähelepanu pöörata.

Tundide arvu vähendamine ei tähenda teatavate ainet teisejärguliseks taandamist. Pole ju võimalik õpilaste tööpäeva lõpmatult pikendada, sellepärast tuli tootmisõpetusele üle minnes ka õppeplaan korrigeerida. See aga ei tähenda, et õpilaste teadmised peaksid jääma pealiskaudsemaks. Õpetusprotsessi ümberkorraldamine on toonud päevalgele rohkem «kasutamata reserve». Nii on hakatud laialdasemalt rakendama õpilaste iseiseisvat tööd, tunnis kasutatakse aega ökonoomsemalt, õpetajad pöörduvad üha rohkem mitmesuguste täiuslikumate meetodiliste abivahendite poole. Kõik see aitab paremini tööd organiseerida, sügavaid ja püsivaid teadmisi tagada. Õpetamise sisulise ümberkorraldamise ja meetodika täiustamise kõrval vabastatakse programmid tarbetust pagasist, mis nendesse oli sattunud neil aegadel, kui pearõhk asetati eluvõraste ja verbaalsete «tarkuste» õpetamisele.

Vastandades nn. üldhariduslike ainet õpetamist formaalselt tootmisõpetusele, unustatakse, et töökasvatus ei toimu ainuüksi tööpingi taga või kolhoosipõllul. Ka eesti keele, ajaloo-, matemaatika- või geograafiatundides süveneb noortes tööarmastus, püsivus, visadus, harjumus pingsalt töötada. Ilma nende omadusteta ei saa ükski töö olla viljakas. Elkõige aga õpetavad humanitaarained mõistma ühiskonna arenemise seaduspärasusi, meie maa sotsiaalset korda, inimestevahelisi suhteid jne., luues tugeva aluspõhja kujuneva noore maailmavaatele.

Praegu on eriti tähtis kõigis kooli-kollektiivides sellele mõelda, kuidas parandada tundide kvaliteeti, et iga noor saaks koolist kaasa püsivad ja sügavad teadmised, mis on praktilas proovitud ja kinnistatud. On vaja järjekindlalt võidelda pealiskaudsuse ja formalismi vastu õpetamisel. Mitte ainult see pole tähtis, et noored teadmised omandavad, vaid ka see, et nad õpitust aru saavad, omandatud teadmiste pagasit iseseisva tööga rikastavad ning oma mõtlemistevõimega uusi teid ja radu avastavad. Et mitte igal pool ei mõelda noorte mõtlemisvõime arendamisele, teadmiste ja oskuste kindlusele, seda näitasid mitme kooli küpsuseksamite tulemused. Eesti keele ja ajalooeksamil ilmnas üsna sageli õpilaste mõtlemisvõime piiratust, saamatust oma mõtete väljendamisel, loogiliste järelduste leidmisel. Füüsika- ja keemiaeksamil oli võrdlemisi sagedaseks see, et õpilased teadsid teoreetilist materjali hästi, kuid ülesannete lahendamisel ja katsete demonstreerimisel olid väga abitud. Selles avaldub mõnede pedagoogide vastutustundetus ja vähene hool.

Kui minevikus oli peamiseks teadmiste omandamise allikaks ainult kooliõpik, siis kaasajal on õpetajal juba arvukalt häid abilisi. Esmajoones tuleks siinkohal esile tõsta õppekino. Õppefilmide demonstreerimine võimaldab õpilastele tutvustada mitmesuguseid teaduse ja tehnika alasid, elu ja loodust kaugetes maades, aine ehitust, ajaloolisi paiku, rahvaste kunstiloomingut jne. See muudab õpetatava käsitluse konkreetsemaks, õpilased saavad selge kujutluse paljudest küsimustest, nende teadmised kinnistuvad paremini. Kuid õppekino kasutatakse veel väga vähe. Reas koolides seisab kinoaparatuur aastaid, ilma et kellelgi seda vaja läheks. Vähe kasutatakse ka magnetofoni, raadio jt. tehniliste vahendite suuri võimalusi.

Õppemeetodite täiustamise tee on loovate otsingute, pingsa ja visa töö tee. Enamik meie õpetajaskonnast pühendab kogu oma jõu õpetamise sisulisele ümberkorraldamisele, uute võimaluste avastamisele ja leitu rakendamisele igapäevases tegevuses. Selles toetab neid eesrindlik nõukogude pedagoogika, üldistades ja levitades paremaid kogemusi ning näidates teed edasilikumiseks.

Õpetamise tihe side eluga, kommunismi ehitamise praktikaga ja õppemeetodite pidev täiustamine mõjutavad ühtaegu nii õpilaste teadmiste



kindlust kui ka nende vaadete ja veendumuste kujunemist. Seepärast on võitlus õppetöö kvaliteedi tõstmise eest lahutamatu võitlusest uue inimese kõlbeliste omaduste kujundamise eest.

NLKP programmi projektis on formuleeritud kommunistlikehita ja moraalikoodeksi kõlbelised printsiibid, mis kujunevad vankumatuks aluseks kogu õppe- ja kasvatustööle koolis. Nendest tulenevad meie põhiülesanded õpilaste kommunistlikul kasvatamisel tänapäeval, millal kommunistliku ühiskonna ülesehitamine on muutunud nõukogude rahva vahetuks praktiliseks ülesandeks, millal meie partei pidulikult kuulutab, et praegusele põlvkonnale saab osaks õnn elada kommunistlikus ühiskonnas.

Iga õpetaja aukohuseks on kasvatada noori ustavuses kommunistlikele ja meie sotsialistlikule isamaale, nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi üllate põhimõtete vaimus, kujundada neist aktiivsed võitlejad uue, progressiivse eest ning vana, oma aja äraelanu vastu. Neid eesmärke tuleb silmas pidada igas tunnis, noorte praktilise töö juures, klassivälise ürituste korraldamisel — koolitöö igas lõigus. Me peame oskama moraalküsimusi lahti mõtestada nii sügavalt, et noortes kujuneksid kommunistlikud veendumused, ja varustama õpilasi eluliste võitluskogemustega, andes neile võimalusi tegutsemiseks.

Uue inimese kasvatamise aluseks on töökasvatus, noorte aktiivne osavõtt ühiskondlikult kasulikust tööst. Kuid sealjuures ei tohi unustada, et meie kooli eesmärgiks ei ole lihtsalt töötegijate kasvatamine, vaid kool peab andma avara silmaringiga organisatooreid, kes oleksid võimelised majandama ja tootmist juhtima, kes oleksid aktivistid ühiskondlikus töös. Selleks peavad noored juba kooliajal põhjalikult tutvuma sotsialistliku tootmise juhtimisega, täitma ise mitmeidki jõukohaseid vastutavaid ülesandeid, suunama ja juhtima neile usaldatud kollektiivi tegevust. Kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuses tuleb lõplikult vabaneda väiklasest hooldamisest ja saavutada seda, et iga noor võiks nendes organisatsioonides arendada oma organisatoorlikke võimeid, karastuda ja saada aktiivseks ühiskonnategelaseks.

Kasvatustöö ümberkorraldamine nõuab igalt õpetajalt ja kõigilt õpetajaskollektiividelt suurt loovat tööd. Edu võib loota üksnes siis, kui kollek-

tiiv tegutseb üksmeelselt, kui kõik rakendavad oma energia, oskused ja võimed jäägitult ühise suure eesmärgi teenimisele. Kasvatustöös on tähtis iga pedagoogi panus. Kuid kahjuks leidub mõnikord veel õpetajaid, kes väidavad, et õpetaja ülesandeks on ainult teadmiste andmine, õpetamine, kasvatamine kuuluvat klassijuhataja ja ühiskondlike organisatsioonide kompetentsi. Seepärast ruttavadki need õpetajad kõiki kasvatusraskusi klassijuhataja õlgadele panema, ise aga ei astu sammugi noorte õigele teele juhtimiseks. Tegemist on külma hingega inimestega, kes tunnis võivad ühesuguse kiretusega käsitleda mis tahes probleemi, sealhulgas rääkida ka uuest meie elus (kui teema seda nõuab!), ent ise on nad tugevate juurtega vanade eelarvamuste ja ellusuhtumise küljes kinni. Sellised pedagoogid loomulikult ei tunneta ka oma ülesandeid kommunisti laiahaardelise ehitamise ajastu koolis ega ole valmis aktiivselt võitlusse astuma iga noore kujundamise eest.

Õpetajaskollektiiv saab kasvatustöö ülesandeid edukalt täita ainult siis, kui ta ise pidevalt kasvab. Enamikus koolides on õpetajate erialane ja ideelis-poliitiline enesetäiendamine hästi korraldatud. Kuid puudu pole ka näidetest, kus õpetajad tunnevad vähe huvi kaasaegse elu aktuaalsete probleemide vastu ega pea sõprust raamatuga. Sellistes kollektiivides valitseb harilikult vähese nõudlikkuse vaim; töösse suhtutakse seal vähese vastutustundega, ühiskondlikust elust võetakse loulut osa. On selge, et kõik see mõjutab negatiivselt ka õppe- ja kasvatustöö tulemusi.

Edasiminekuks on oluline kõigi pedagoogide kriitiline suhtumine nii kollektiivi töösse tervikuna kui ka selle iga üksiku liikme tegevusesse. Ent kriitika ja eneskriitikaga ei ole koolides asjad kaugelki korras. Paljudel õppenõukogu koosolekutel ja õpetajate nõupidamistel armastatakse asju serveerida üldises laadis, ilma nimesid nimetamata. Leidub neidki, kes võtavad õiglast kriitikat isikliku solvamisena ja hakkavad vigade parandamise asemel kollektiivi elu mürgitama. Mitmelgi pool on õpetajad väitnud, et nad teavad ja tunnistavad kriitika vajalikkust, kuid õpetajate hulgas polevat siiski sünnis töökaaslaste tegevust arvustada. Kriitika ja eneskriitika alahindamine pidurdab arengut, suurema edu saavutamist õppe- ja kasvatustöös, tekitab puudustega lepimise meeoleolu, kasvatatakse ebaprintsi-



piaalsust ega erguta pedagooge uue, parema otsinguiks.

Kui õpetajate kollektiivis valitseb selline ebaterve õhkkond, siis jõuab see ka õpilasteni, soodustades õpilaskollektiivis vähese nõudlikkuse ja puudustesse leplikult suhtumise tekkimist ja arenemist. On tarvis, et noored juba maast-madalast oskaksid enese ning kaaslaste tegusid kriitiliselt hinnata ning õiglasest kriitikast vajalikke järeldusi teha. Õpetajate kohuseks on seda arendada, igal sammul selleks head eeskujuga.

Uue inimese kasvatamine nõuab kõigi töötajate, kogu ühiskonna aktiivset kaastegevust. Kooli pingutused kannavad ainult siis vilja, kui tal on tihed side ja koostöö üldsusega. Meie õpetajaskond evib hulgaliselt häid traditsioone töös lastevanematega. Mitmesugused üritused, nagu loengud ja vestlused koduse kasvatusprobleemidest, lastevanemate koolid ja ülikoolid, praktiline abi lastevanematele kasvatusprobleemide lahendamisel jne., on muutunud väga populaarseks. Praegu seisab ülesanne selles, et laiendada nende ürituste mõjusfääri kõigi töötajateni, anda igale töötajale süstemaatilisi teadmisi kasvatuskunsti saladuste kohta. Selleks tuleb organiseerida tehastes, ettevõtetes ja kolhoosides pedagoogilisi lektooriume, laste-

vanemate koole, pedagoogilisi õhtuid jne. Kõik koolid peaksid võtma endale austava ülesande organiseerida laialt ulatuslikku ja mitmekesist pedagoogilist propagandat oma koolipiirkonnas.

\*

Koolide ees seisvad ülesanded ei piirdu loomulikult eespool loetletuga. Tegevuspõld on avar ja võimalusterohke.

Õpetaja kui Kommunistliku Partei lähim abiline ei saa seista kõrval meie maal arenevast hiiglaslikust üleschitustööst. Sellepärast õpitakse praegu kõigis koolides põhjalikult tundma NLKP XXII kongressi materjale. Tuhanded õpetajad tegutsevad propagandistidena, et NLKP programmi projektis sisalduvad mõtted saaksid igapäev arusaadavaks. Õpetajad korraldavad vestlusi, juhivad ringide ja seminaride tööd. Selgitades nii täiskasvanutele kui ka õppivale noorsoole Kommunistliku Partei eesmärgid ja ülesandeid, täidavad nõukogude õpetajad oma aukohust partei ees.

NLKP XXII kongress kohustab meid kõiki töötama järjest paremini, järjest viljakamalt, et kiiremini muutuks tõeluseks rahvaste ammune ühistus — kommunistlik homne päev.

## NLKP XXII KONGRESSI EEL

### Kool ja kommunismi ehitamine

H. REINOP

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi projektis kavandatud pilt kommunistlikust ühiskonnast on sügavasti erutav ja kaasahaarav. Samavõrd vaimustav ja imeteldav on programmi projekti asjalik ja praktiline laad, mis täie sihiselgusega näitab kätte tee kommunismihooone ülesehitamiseks.

Kommunistliku ühiskonnakorra loomisel etendab kommunismi materiaalse tehnilise baasi rajamise kõrval olulist osa uue inimese, kommunistliku ühiskonna liikme kasvatamine, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus. «Kommunismile üleminekuks,» rõhutab NLKP programmi projekt, «on tarvis kasvatada ja ette valmistada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas.»

Selle ülesande põhiraskus lasub nõukogude koolil. NLKP programmi projekt seab nõukogude kooli ja haridusorganite ette hiiglaslikud ülesanded, mis ootavad elluviimist



väga lühikese aja jooksul. Seepärast on vaja uute ülesannete täitmisele asuda ilma viivitusega; programmi projekti põhjalik tundmaõppimine olgu ühtlasi selle elluviimise alguseks.

Viimastel aastatel on astunud samme meie haridussüsteemi edasiseks täiustamiseks. Samasuunaline ulatuslikum töö seisab veel ees. «Haridussüsteem korraldatakse selliselt, et sirguva põlvkonna õpetamine ja kasvatamine oleks tihedalt seotud eluga, tootva tööga, et täiskasvanud elanikkond võiks tootmissfääris töötamise ühendada õppimise ja hariduse omandamise jätkamisega, vastavalt isiklikele huvidele ja ühiskonna vajadustele. Hariduse korraldamine sellistel põhimõtetel aitab kaasa kommunistliku ühiskonna igakülgsele arenenud liikmete kujundamisele, ühe tähtsama sotsiaalse probleemi lahendamisele — oluliste erinevuste kaotamisele vaimse ja füüsilise töö vahel,» öeldakse NLKP programmi projektis.

NLKP programmi projekt seab hariduse ja kasvatustöö alal üles järgmised põhiülesanded: üldise keskkoolikohustuse kehtestamine, eelkoolialiste ja koolialiste laste ühiskondliku kasvatamise tunduv laiendamine, tingimuste loomine, mis tagavad kasvava põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kõrge taseme, kõrgema ja kesk-erihariduse edasiarendamine. Neist kokkuvõtlikult sõnastatud põhiülesandeist kasvab välja koolide ja haridusorganite konkreetne tegevusprogramm. Allpool püütakse käsitleda selle mõningaid lõike.

**Üldhariduslike koolide võrgu väljaarendamine.** Eesti NSV üldhariduslike koolide arv on sõjajärgsel perioodil tublisti kasvanud. Eriti märgatav on keskkoolide arvu kasv. Ka varem rajatud koolides on õpilaste arv paisunud tunduvalt, sageli mitmekordseks. Aastatel 1945—1961 on vabariigis ehitatud sada uut koolimaja. Kuid koolide ja koolimajade arv ei ole veel kaugeltki küllaldane ega vasta uutele nõudmistele. Nagu märgitakse NLKP programmi projektis, kavatseb partei ellu viia koolide ehitamise laialdase programmi, mis täielikult vastab kasvatus- ja haridustöö nõuetele. Niisuguse programmi ellurakendamiseks on vaja väga suuri kapitaalvahutusi, mida tuleb kasutada sihipäraselt ja ökonoomselt. On tarvis kindlaks teha asulate ja piirkondade kaupa tõenäoline õpilaste arv 10—20 aasta pärast, arvestades, et lähema kümne aasta jooksul kehtestatakse üheteistkümnendaastane üldine ja polütehniline keskkoolikohustus kõigile koolialistele lastele ja kaheksaklassiline koolikohustus sellele osale noorsoost, kes töötab rahvamajanduses ja kellel ei ole vastavat haridust; järgmise aastakümne jooksul tuleb aga kindlustada täieliku keskhariduse saamise võimalus kõigile. Koos kesk-erihariduslike õppeasutuste võrgu samaaegse planeerimisega võimaldab see kindlaks määrata vajaliku õpilaskohtade arvu. Siinjuures tuleb silmas pidada, et meie rahvamajanduse tormiline areng toob kaasa suuri muutusi asulastikus. Kujunevad välja kolhoosikeskused, tekivad ja laienevad uued asulad, kasvab elanike arv senistes. Seetõttu ei ole tulevaste koolimajade perspektiivse asukoha ja suuruse määramine kaugeltki lihtne ülesanne, vaid vajab põhjalikku eeltööd. Meil on hoiatavaid näiteid kodanlikust ajast, millal vallaisade omavaheliste vaidluste tagajärjel ehitati koolimaju täiesti ebasobivatesse kohtadesse, asulatest eemale.

Tänapäeva linnaarhitektuur on omaks võtnud mikrorajooni põhimõtte, kusjuures igas niisuguses üksuses nähakse ette vajalik arv koolimaju ja mitmesuguseid lasteasutusi. Vanade linnade ja linnarajoonide planeerimist on juhtinud kapitalistlik stiilia, mistõttu koolihoonete asukoht on sageli täiesti ebasobiv, eeskätt algklasside õpilastele. Eriti iseloomustab see Tallinna südalinna. Koolivõrgu edasisel planeerimisel on vaja mõelda esmajoones nooremate õpilaste paigutamisele ja nendele ohutu koolitee loomisele. Kuivõrd vanalinnas on võimalused uute koolimajade rajamiseks piiratud, on ilmselt otstarbekohane mõne senise keskkooli vanema astme üleviimine mõnevõrra kaugemale, et paigutada algkooliõpilasi võimalikult nende elukoha lähedale.

Koolivõrgu väljaarendamisest kõneldes on vaja eraldi peatuda tootmisõpetusega keskkoolidel. Teatavasti on tootmisõpetusega keskkoolide võrk, õpeta-



tavad kutsealad ja baasettevõtted rahvamajanduse vajadustega kooskõlastatud. Praegune lahendus rahuldab siiski ainult lähemateks aastateks, sest selles ei ole ette nähtud uusi keskkooli. Nende järkjärguline lisandumine ilma perspektiivse plaanita tekitab asjatut parallelismi, süvendab erialade killustatust jne. Seepärast tuleb hakata aegsasti välja töötama tootmisõpetusega keskkoolide perspektiivplaani. Loomulikult peab see töö toimuma käsikäes rahvamajanduse üldise planeerimisega ja tuginema viimasele. Allakirjutanu arvates tuleks tootmisõpetusega keskkoolide planeerimisel lähtuda tööliiskaadri perspektiivsest vajadusest kutsealade (õigemini kutsealade rühmade) kaupa vabariigis tervikuna ning eraldi igas linnas ja rajoonis, arvestades 8. klassi lõpetajate arvu.

8-klassilise kooli lõpetanud noorte edasine professionaalne ettevalmistus toimub kas vahetult tootmises ja mitmesuguste kursuste kaudu (kusjuures üldhariduse omandamist jätkatakse õhtustes (vahetusega) keskkoolides), kutsekoolides ja kesk-eriõppeasutustes või tootmisõpetusega keskkoolides. Tootmisõpetusega keskkoolide võrgu planeerimisel on vaja pikemaks perioodiks orienteerivalt ette näha, kui palju 8-klassilise kooli lõpetanuid siirdub ühte või teise üldharidusliku ja professionaalse ettevalmistuse süsteemi. Vastavalt sellele tuleb kindlaks määrata kutsealade piirkond. See jääb üldharidusliku polütehnilise tootmisõpetusega töökeskkooli ülesandeks. Täiesti põhjendamatu on arvamus, et keskkool peab andma professionaalset ettevalmistust võimalikult kõigil kutsealadel, sest keskkool ei ole ju ainuke kutsealase ettevalmistuse tee. Üldharidusliku keskkooli ülesandeks jäägu need kutsealad, mis talle kõige enam sobivad ja mille omandamine on kõige paremini seostatav üldharidusega (universaalsed, laia profiiliga massiliselt esinevad kutsealad, mis nõuavad teoreetilist ettevalmistamist keskkoolikursuse ulatuses ja mida on võimalik omandada madalamate kvalifikatsioonijärgude ulatuses keskkoolis ettenähtud aja jooksul).

Kindlaks määratud tootmisõpetusega keskkoolidesse astujate orienteeriva arvu vabariigis tervikuna ja eraldi rajoonide ning linnade kaupa, samuti keskkoolis õpetamiseks sobivad erialad, on võimalik keskkoolis toimuvat professionaalset ettevalmistust juba territoriaalselt täpsustada. Siin on tarvis selgusele jõuda, missugused võimalused on antud piirkonnas vajalike ja sobivate kutsealade praktiliseks õpetamiseks, s. t. missugustes tööstus-, põllumajandus- jt. ettevõtetes oleks võimalik ja otstarbekohane väljaõpet korraldada, kusjuures tuleb silmas pidada ka rajatavaid või rekonstrueeritavaid ettevõtteid. Edasiseks sammuks oleks tootmisõpetusega keskkooli täpse asukoha, õpetatavate kutsealade (kutsealade rühmade), õpilaste arvu ning baasettevõtete konkreetne kindlaksmääramine. Niisugune plaan võimaldaks aegsasti ettevalmistusi teha vajalike õppebaaside (õppetsehhid, -kabinetid jm.) soetamiseks, vältiks erialade sagedast muutmist jne.

Tootmisõpetusega keskkoolides peaksid üldreeglina, erinevalt praegustest, olema ainult 9.—11. klassid. Nn. puhtkeskkooli eelised on ilmsed: koolijuhtkonna ja pedagoogide kollektiivi tähelepanu ei ole siis killustatud erinevatele kooliastmetele, millest igaüks seab üles omalaadseid pedagoogilisi probleeme ja nõuab neile erinevat lähenemist; on võimalik ratsionaalsemalt välja arendada kabinette, õppevahendite kogusid, õppetöökodasid jne.; on paremini tagatud tulevase kutseala teadlik valimine — õpilane ei siirdu ebahuvitavale kutsealale lihtsalt sel põhjusel, et oma koolis teisi alasid ei ole. Tahaksin rõhutada seda, et eriti võidab noorem aste, sest kui palju praeguste tootmisõpetusega keskkoolide juhtkond algklassidega üldse tegeleb. Nimetasin ainult eeliseid — need on rõhuvas ülekaalus. Internaatkoolile ei saaks eelõeldud siiski mehaaniliselt üle kanda, ainult 9.—11. klassidega internaatkool on omaette probleem.

Igale keskkoolile peaks ette nägema minimaalse arvu kutsealasid, ainult 2—3 kutseala (kutsealade rühma). Selle poolt kõnelevad mitmed asjaolud. Tootmisõpetus ja üldhariduslike ainete õppimine peavad olema kõige tihedamas vastastikususes seoses; ainult sel tingimusel saab tootmisõpetus kaasa aidata õppetaseme üldisele tõusule, ainult sel



juhul saab üldharidusliku kooli õpilaste professionaalse ettevalmistuse rajada õigetele alustele. Raske on niisugusest tihedast seosest kõnelda 6—7 või veel suurema arvu erialade puhul. On vaja, et vastastikuseid toetuspunkte leitaks võimalikult paljude teemade juures nii füüsikas kui ka masinaõpetuses, nii bioloogias kui ka üldises maaviljeluses jne. Kuid sellest on siiski vähe. Vaja on leida võimalusi eriala ja üldhariduslike ainete programmide lähendamiseks, õppeplaani varieerimiseks jne. Võtkem mõni näide. Raadiomontaaži õppides on vaja elektrialaseid teoreetilisi teadmisi rohkem, kui 8-klassiline kool andis; füüsikakursus pakub neid alles 10. klassis. Ent seda ala õpib ainult pool klassi, antud klassi tütarlapsed näiteks õpivad toiduainete tehnoloogiat ja elektrialaste teemade ümberpaigutamine nooremisse klassi ei ole nende suhtes millegagi põhjendatud. Küll aga oleks otstarbekohane teha ümberpaigutusi keemiaprogrammis. Võib juhtuda, et antud kooli füüsikaõpetajal on tegemist samas paralleelklassis peale eelnimetatute veel tulevaste müüjate, ehitajate, õmblejate ja autoelektrikutega. Kuivõrd on ta suuteline kõiki neid alasid tundma õppima, et maksimaalseid seoseid luua? Paratamatuid õppeprogrammide ja õppeplaani kohandamise pretsedente on juba olemas. Nii näiteks õpib Tartu 1. keskkooli arvutajate-programmeerijate klass matemaatikat eriprogrammi alusel. See on võimalik aga ainult siis, kui erinevaid kutsealasid on vähem.

Tundub olevat otstarbekohane määrata koolile 1—3 kutsealade rühma, näiteks metallitöötlemine ja ehitus või elektrotehnika ja kaubandus jne. Täpsem kutsealane jaotus toimuks klassi piires, näit. ehitusala klassi üks rühm (eeskätt poisid) õpiks ehitusmehhanisme, teine rühm (eeskätt tütarlapsed) viimistlustööd; kaubandusliku klassi poisid õpiksid tööstuskaupade, tütarlapsed toidukaupade müüjaiks-kaubatundjaiks jne. Niisuguses klassis on üldainete õpetamisel võimalik eespool märgitud põhimõtteid rakendada. Ka muudaks koolidele kutsealarühmade (mitte konkreetsete kutsete, näit. tööriistalukksepp, montaažilukksepp, kompressorseadme masinisti abi jne.) kinnistamine professionaalse ettevalmistuse paindlikumaks; alalist kindlat profiili säilitades võib konkreetseid kutsealasid vastavalt lähemate aastate kaadrivajadusele muuta.

Tundub, et niisugusel juhul avaneks võimalus edaspidi üldhariduslike ainete, eriti reaalinete programmide struktuuri muuta: senise tund-tunnilt koormatud programmi asemel peaks see eeskätt andma teadmiste raudvara miinimumi, mis tuleb igal juhul kindlalt omandada, olenemata omandatavast professionist, ja teatud ajareservi ning juhendid nende teemade laiendatud käsitlemiseks, mis on lähedalt seotud õpitava kutsealaga. (Samasugune struktuur võiks olla tootmisõpetuse üldiste distsipliinide — masinaõpetuse jt. — programmidel, mida saaks varieerida, olenevalt õpitavast konkreetsest kutsealast.) Programmide ja vähesel määral ka õppeplaani teatud varieerimine, olenevalt professionaalse ettevalmistuse profiilist, kusjuures igal juhul ja kõigile on kohustuslik vastava aine raudvara (mis hõlmaks mitte vähem kui näit.  $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{5}$  antud aine programmist) omandamine, võimaldaks vältida mõningat paralleelismi. Kui veel kaugemale minna, võib püstitada küsimuse, kas näiteks põllumajanduslikke kutsealasid õpetavas koolis on tingimata vaja lahus hoida bioloogiat kui üldhariduslikku õppeainet ja üldist maaviljelust kui nn. tootmisõpetuse üldainet.

Eeltoodud arutluse tingis üks mure: keskkooliõpilaste suur koormus. Tundub, et üld-, polütehnilise ja kutsehariduse võimalikult tihe seos on koormuse vähendamise ainsaks reaalseks teeks, sest ühelt poolt ei saa keskkooli õppeaeg lõpmatult kasvada, teiselt poolt ei luba teaduse ja tehnika tormiline areng programmide mahtu oluliselt vähendada.

Kõike seda ei saa teha üleöö ja tormates, see vajab tõsist arutlust ja spetsiaalset uurimist. Eespool esitatud ongi ainult probleemi püstitamine. Et aga selles suunas liikuda võiks, tuleb tootmisõpetusega keskkoolide võrgu planeerimisel vältida erialast killustatust.

Kas sel juhul ei ole kutsevaliku võimalused piiratud? Suuremates keskustes ei saa see probleemiks kujuneda; antud linna (ka linnarajooni) piirides tuleb muidugi taotleda kutsealast mitmekesisust. Maakeskustes on valikuvõimalused väiksemad. Kuid



arvestades keskkoolide arvu pidevat kasvu, samuti seda, et koolis võib õpetada mitte tingimata konkreetseid kitsaid kutsealasid, vaid üht kutsealade rühma, piirkonda (mille raamidesse mahub mitmeid konkreetseid kutsealasid), ei tähenda killustatuse vähendamine ka maakeskustes kutsevaliku võimaluste vähenemist. Pealegi, üldhariduslik keskkool ei määra veel lõplikult õpilase tulevast elukutset. Loomulikult ei saa kõikjal piirduda 2—3 kutsepiirkonnaga, samuti ei ole igal juhtumil võimalik moodustada kindla profiiliga klasse; erandeid on iga reegli juures.

NLKP programmi projekt püstitab suure ülesande: lähema kümne aasta jooksul üle minna kooliealiste laste üldisele keskkoolikohustusele. Küsimuse raskuspunkt ei seisne loomulikult vastava seadusandliku akti vormistamises, vaid suures organisatsioonilises ja majanduslikus töös, mille varju ei tohi aga jääda õppe- ja kasvatustöö probleemid. Et üle minna üldisele keskkoolikohustusele, on vaja kõigepealt lõpule viia üleminek üldisele 8-klassilisele koolikohustusele ja kindlustada selle sisuline täitmine. Siiani on taotletud eeskätt seda, et iga 7—16-aastane laps õpiks; selles osas ei ole eriti suureks nurisemiseks põhjust. Nüüd on teravik vaja suunata sellele, et iga kooliealine laps tingimata omandaks ettenähtud teadmised ja lõpetaks klassi. Koolikohustuse täitmist sellest aspektist hinnates märkame hoopis suuremaid puudujääke.

Suurel määral on see algklasside probleem, kuigi ebaedukuse keskastmes on protsentuaalselt suurem. Krooniline mahajäämus saab siiski alguse juba nooremates klassides. Ka eelmisel õppeaastal jäeti isegi esimeses klassis kursust kordama küllaltki suur hulk õpilasi. Järgnevates klassides suureneb see arv pidevalt. Real õpilastel muutub mahajäämus krooniliseks: algul üleminek järgmise klassi suvetööde abil, seejärel klassikursuse kordamine. On iseloomulik, et enamik klassikursust kordavaid õpilasi on raskustes ka teisel aastal. Krooniline mahajäämus toob kaasa huvi täieliku langemise, mitmekordse kordamise ja lõpptulemusena koolist väljalangemise enne 8-klassilise kooli lõpetamist. Paljudel juhtudel on ebaedu põhjusteks kasvatuslikud puudujäägid; klassikursuse kordamine tavaliselt süvendab neid. Krooniline mahajäämus on ka kasvatusraskuste peamisi soodustajaid.

Mis on siis paljude õpilaste ebaedukuse põhjusteks? Õige diagnoos on pool ravi, seepärast olgu käesoleval õppeaastal iga kooli juhtkonna südameasjaks põhjalikult tundma õppida põhjusi, miks paljud õpilased edasi ei jõua. Ühe põhjusena võib ilmselt märkidagi, et nooremate klasside õppe- ja kasvatustöö probleemidega tegelevad koolide direktorid ja õppealajuhatajad siiski vähe. Peaasjalikult piirdub kontroll õpetaja töö üle üksikute tundide või teatava teema käsitlemise meetodilise taseme vaatlemisega. On vaja põhjalikumalt ja ka tagasihaaravamalt õpetaja tööd jälgida: kuidas õpetaja hoolde usaldatud õpilased on aastate kaupa edasi jõudnud, missugustes ainelõikudes neil tekkis või tekib hiljem raskusi jne.

Puudulik on individuaalne töö õpilastega. Me õpetame sageli klassi üldse, nägemata selles 30—40 erineva iseloomuga, erineva andekusega jne. indiviidi. Sageli kujuneb õpetaja töö peaeesmärgiks see, et kõik õpilased jõuaksid rahuldavalt edasi. Selleks võetakse paremal juhul erilise hoole alla halvemad õppijad, individuaalset lähenemist andekamatele kohtame hoopis harvem. Tagajärjeks on kogu klassi nivelleerumine «kolmele». Ent igal pikemat aega töötanud õpetajal on näiteid selle kohta, et keskmisele «kolmele» nivelleerunud klassis on rohkesti ebaedukaid õpilasi. Peab aga märkima, et ka raskustega õppivad õpilased kaovad õpetaja pideva tähelepanu orbiidist. Suurel määral on sellega seletatav kordajate edutus.

Edutuse, kordamise ja väljalangemise põhjuste selgitamisel on vaja ka statistilist tööd, sealhulgas õppeedukuse protsendi kaudu. Ei ole mõtet pöörduda vana vaidluse juurde, kas protsent näitab objektiivset taset või mitte. «Protsendi» järjekindlad vaenlased samastavad sageli halva protsendi nõudlikkusega. Pahatihti ja koguni enamasti on olukord siiski vastupidine. Loomulikult ei ole õppeedukuse protsent ainus ja kaugeltki peamine õppetöö tulemuste mõõdupuu, selleks on ikkagi õpilaste tegelike tead-



miste tase. Kuid suurtes arvudes peegeldab protsentki reaalsust ja on igal juhul signaalsiks. Kui palju aga koolide juhtkonnad — see kehtib suurel määral ka inspekteerijate kohta — kontrollivad õpilaste teadmiste tegelikku taset?

On selge, et selles lõigus tuleb teha sihikindlat ja frontaalset tööd igas koolis, igas rajoonis ja linnas, samuti vabariigis tervikuna. Nendesse probleemidesse süvenemine võimaldab avastada kitsaskohti, nii neid, mis otseselt olenevad õpetaja tööst, kui ka õpetaja suhtes objektiivseid põhjusi, ning võimaldab leida abinõusid õppetaseme tõstmiseks. Nõudlikkus iga õpetaja suhtes leiab sel viisil täpsema aadressi ja toob kaasa efektiivsemate õppemeetodite kiirema juurdumise. Et viimane protsess veel üsnagi aeglane on, näitab kas või Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi filmo- ja fonoteegi aastaid kestnud vähene kasutamine.

Õpetus nõukogude koolis on lahutamatu kasvatamisest. Puudujäägid õppetöös on ühtaegu ka kasvatustöö puudujääkide põhjusteks ja tagajärgedeks. Peamine raskuspunkt seisnebki selles, et võidelda ainult puhtdidaktilisi eesmärke taotlevate tundide vastu: iga õppetund olgu ka kasvatusprotsessi, sealhulgas poliitilise kasvatuse sihipärane lüli. Loomulikult nõuab see õpetajalt kõrget teadlikkust, oskust ja sügavat vastutustunnet.

Eespool peatuti mõningate meie koolielu aktuaalsete probleemide juures. Eelseisev NLKP XXII kongress ja kongressil arutusele tulevate tähtsate dokumentide — NLKP programmi ja põhikirja projekti põhjalik tundmaõppimine on igati elavdanud meie pedagoogilist mõtet ja innustanud meid veelgi tõsisematele pingutustele oma vastutusrikkas töös. See on senisest paremate töötulemuste kindlaks endeks.

## Kasvatada uut inimest

E. LUKAS,

*E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja tööõpetuse teaduskonna dekaan*

Kui mõned aastakümned tagasi olid õpetajal silmade ees vaid kommunistliku ühiskonna ideaalid, siis käesoleval ajal kasvatab ta juba tegelikult uue ühiskonna inimesi. Millised peavad olema need inimesed, milliste omadustega ja kuidas neid omadusi kasvatada? Vastused esitatud küsimustele leiame Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi projektist.

Üleminek kommunistlikele, teaduste ja tehnika areng ning nende rakendamine rahvamajanduses nõuavad, et uue ühiskonna inimesel oleksid kõrge haridus ja hea spetsiaalne ettevalmistus, nii et ta oleks võimeline orienteeruma kiiresti arenevas tehnikas.

Kommunistliku ülesehitustöö ajajärgul muutub töö iseloom ja luuakse igakülgsed tingimused kommunistliku töö vormide arenemiseks, seepärast peame nõukogude inimestes kasvatama kommunistlikku töösse suhtumist.

Tootlike jõudude kasv ja tehnilise progressi kiire tempo, vastuolude kaotamine vaimse ning füüsilise töö vahel, erinevuste likvideerimine linna ja maa vahel — see nõuab mitmekülgset arenemist, vaimselt rikkaid inimesi.

Mõningate riiklike funktsioonide üleandmine ühiskonnale suurendab tunduvalt ühiskondliku mõju jõudu inimese kujundamisel. Üleminek riiklikelt juhtimisvormidelt ühis-



kondlikele sõltub juba selle algstaadiumis nõukogude inimeste teadlikkusest. Kommunismi printsiibi «igäühelt tema võimete kohaselt, igäühele tema vajaduste järgi» kehtestamine võib toimuda ainult inimeste kõrgete moraalsete omaduste olemasolu juures.

Just seepärast osutab Kommunistlik Partei erakordselt suurt tähelepanu nõukogude inimeste, eriti sirguva põlvkonna kommunistlikule kasvatamisele.

Nagu teada, on nõukogude kool saavutanud märkimisväärseid tulemusi noortes kommunistliku moraali kasvatamisel. Kuid selles esines ka ebakohti. Kasvatustöö metoodika oli puudulik, samuti ei olnud meil kõlbelise kasvatusprogrammi. Nüüd on meie ees selgelt formuleeritud nõuded uue inimese suhtes.

NLKP programmi projektis on välja töötatud kommunismiehitaja moraalikoodeks. Selles on fikseeritud kõlbelised printsiibid inimese ja ühiskonna ning inimeste omavahelistes suhetes.

Nende moraaliomaduste kasvatamises, mis sisaldab partei programmi projekt, seisneb pedagoogide eesmärk ja ülesanne, see on meie kasvatustöö programm.

Kuidas kasvatada uut inimest? Vanad kasvatusmeetodid, mille hulgas prevaleeris õpetaja-kasvataja sõna, peavad maad andma uutele, mille mõju isiksuse kujundamisel oleks efektiivsem. Kommunistlikku ühiskonda suudavad rajada inimesed, kelle kõrge kommunistlik teadlikkus on vastavuses nende igapäevase käitumisega. Ja nagu paljude sajandite tegelikkus kinnitab, on käitumisharjumuste kasvatamine hoopis raskem kui tõekspidamiste, teoreetiliste teadmiste kujundamine, ja seda on kasvatustöö metoodika väljatöötamisel vaja rangelt silmas pidada.

Uutes tingimustes peab kasvatustöö koolis kulgema mööda järgmisi teid:

**Töö kaudu.** V. I. Lenin näitas juba 1920. aastal, et kommunistlikku moraali kasvatada ja saada tõeliseks kommunistiks võib ainult tööliste ja talupoegadega koos töötades. Töö ei ole aluseks mitte ainult polütehnilisele õpetusele ega anna üksnes vilumusi käsitseada mitmesuguseid seadmeid, vaid on kõige efektiivsemaks teguriks kõrgete moraalioomaduste kasvatamisel.

**Õppimise kaudu.** Kommunistlik käitumine rajaneb kõrgel teadlikkusel, kommunistlikel veendumustel. Puudused mõnede poiste ning tütarlaste käitumises, nende väär suhtumine teistesse inimestesse ja materiaaletesse väärtustesse on tingitud eetiliste teadmiste puudulikkusest. Eetilisi teadmisi omandavad õpilased õppeainete, samuti õpetajate ja klassijuhatajate spetsiaalsete vestluste kaudu. Vaatamata sellele, et uue koolireformi eelsetel aastatel, võrreldes reformiaastatega, pöörati kasvatustöö sellele küljele suuremat tähelepanu kui töö kaudu kasvatamisele, ei ole meie õpilastel kujunenud kindlat eetiliste teadmiste süsteemi. Kuid elu näitab, et noorsugu tunneb huvi kommunistliku moraali probleemide vastu.

**Tegevuse kaudu kollektiivis, käsikäes kollektiivi eluga.** Kommunistliku käitumise harjumuste kasvatamine on võimalik ainult kollektiivis. Kommunistliku ühiskonna inimene on kollektivist kõigi omaduste poolest. Neid omadusi saab kujundada üksnes töökollektiivis, mida A. S. Makarenko täiesti õigesti nimetas «võimlemissaaliks» kommunistliku käitumise kujunemise mõttes.

Milles seisneb uue inimese kasvatamise konkreetsem sisu?

Kommunismiehitaja moraalikoodeksis püstitatud printsiipide hulgas on eriline tähtsus järgmisel nõudel: **ustavus kommunismile, armastus sotsialistliku kodumaa vastu, sotsialismimaade vastu.** Selles nõudes nägi V. I. Lenin kommunistliku moraali peamist sisu. Tä ütles: «Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest.»<sup>1</sup>

Andumus kommunismiüritusele ja armastus sotsialistliku kodumaa vastu põhinevad nende grandioossete muudatuste mõistmisel, mille tõttu meie maa võis asuda kommunismi ehitamise teele. Nõukogude inimesed on veendunud sotsialismi ühiskondliku ja

<sup>1</sup> V. I. Lenin, Teosed XXXI, lk. 263.



poliitilise korra eelistes, võrreldes kapitalismiga; uue, sotsialistliku kultuuri progressiivsuses, võrreldes manduva kodanliku kultuuriga.

Nõukogude kodanike uhkus oma kodumaa üle avaldab määratu suurt mõju nende teadlikkuse kasvule, kindlustab meie rahva edu majanduslikul ning kultuurilisel alal.

Meie lapsed elavad sama elu mis meie kodumaa. Õppeainete kaudu tutvuvad nad oma kodumaa ajaloo ja mõistavad, mille nimel võitlesid nende vanaisad ja isad, ning näevad meie sotsialistliku ühiskonna suurepärasest arenguteed. Nad ei ole õppetundides ainult kuulajad ega pealtvaatajad. Tööromantika on haaranud meie lapsi. Nad unistavad juba algklassides sellest, kuidas oma tööga suurendada meie sotsialistliku kodumaa rikkusi. Nende unistusi tiivustavad uued avastused teaduse ja tehnika valdkonnas, kosmoselendude alal. Nad teavad, et meie kodumaa muutub veelgi kaunimaks, ja tahavad võimalikult noorelt osutada omapoolset abi suurele kommunismiüritusele.

Meie instituudi üliõpilased ja koolide õpetajad lasksid osas Tallinna koolides 3.—6. klassi õpilastel kirjutada kirjandi teemal «Kui mulle kõik oleks lubatud...»<sup>2</sup>

Me soovime, et meie lapsed elaksid õnnelikult, et nad võiksid täide viia oma suuri unistusi kommunismi ehitamisel ning teaduse looval edasiarendamisel, et nad elaksid sõpruse ning seltsimehelikkuse õhkkonnas. See on meie uus elu, nõukogude elu, millest võrsuvad ka laste unistused. Ka meie lapsed jäävad lasteks, kuid nad on uue eposhi lapsed.

Marksistlik eetika õpetab hindama inimese tegusid ja otsustama tema moraalsete omaduste üle mitte niivõrd ta unistuste või sõnade, kui võrd konkreetsete tegude põhjal.

«... milliste tunnuste järgi peame otsustama *reaalsete* isikute *reaalsete* mõtete ja tundmuste» üle? On arusaadav, et selliseid tunnuseid võib olla ainult üks: nende isikute teod...» — nii õpetas V. I. Lenin.<sup>3</sup>

Elu näitab, et nõukogude laste sõnad, mõtted ja soovid ei lähe oma enamikus lahku tegudest. Oleks siiski vaja osutada ühele faktile.

Tehastes ja vabrikutes sündis kaasaja suurepärase liikumine: kommunistliku töö brigadide loomine. Möödus mõni aeg ja meil tekkisid pioneerimalevates «rühmad — seitseaastaku kaaslased». Nende rühmade pioneerid võtavad endale konkreetseid kohustusi.

Meie suurepärase nõukogude tegelikkuse üks iseärasusi seisneb selles, et meie rahva tööst ja tulevikupüüdlustest on haaratud ka lapsed. Nõukogude tegelikkuses endas

---

<sup>2</sup> Idee korraldada kirjand antud teemal saime ajakirjas «Semja i Škola» (nr. 12, 1958) avaldatud õpetaja Joakim Šmidebergi artiklist, mis on ära trükitud ka ajakirja «Westermann's Pädagogische Beiträge» 1958. a. juulinumbri (Braunschweigi linnas Lääne-Saksamaal). Viimases esitatakse tsitaate ülekasvanud õpilaste kirjandeist teemal «Mis ma hakkaksin tegema, kui mulle kõik oleks lubatud». Toome mõned näited nende hulgast:

... Üle kõige armastan ma mängida püstoliga. Ma hangiksin endale ajakohase püstoli, astuksin teistega võitlusse, laseksin nad maha ja pooksin üles.

... Ma võtan malaka ja peksan läbi igaühe, kes mu silma alla juhtub, nii et ta plagama pistab...

... Ma organiseerin 10-liikmelise jõugu «Surnu Pealuu». Igaühel on relvad. Oma varitsemispaigast ründame mõõdaminejaid...

Toon mõned näited sellest, mida kirjutavad meie õpilased:

... Ma sooviksin, kui mulle kõik oleks lubatud, et homme kogu maailmas oleks kommunism.

... Ma tahaksin saada arstiks ja leiutada niisuguse arstimi, et inimeste eluiga oleks 300 aastat...

... Ma tahaksin kohata V. I. Leninit ning ütelda talle: «Kallis Vladimir Iljitš, vaadake, kui hästi kõik on; kõik on nii, kui teie soovisite.» Jne.

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Teosed I, lk. 367.



avaldub iga päev see iseärasus, mis ajendab õpilasi, kasvatab neis armastust oma sotsialistliku kodumaa vastu. Muidugi ei saa väita, et see kodumaa-armastuse kasvatamine kulgeks isevoolu teed. Õpetajad peavad praegu veelgi rohkem kui varem tähelepanu osutama nõukogude patriotismi kasvatamisele.

Andumus kommunistiüritusele ja armastus sotsialistliku kodumaa vastu on tihedasti seotud nõudega: aus töö ühiskonna hüvanguks. Ausat tööd peavad nõukogude inimesed oma moraalseks kodanikukohuseks.

Kommunistlik Partei on kasvatustöös alati pidanud keskseks küsimuseks kommunistliku töösseuhtumise kasvatamist. Seejuures ei vaatle meie partei tööle mitte ainult materiaalsete väärtuste loomise seisukohalt, vaid käsitab seda ka kui inimese kõrgete moraaliomaduste kujundamise vahendit.

Partei tähelepanu keskpunktis seisavad kõigi inimeste töökasvatus, nende teadlikkuse tõstmine ja kommunistliku töösseuhtumise kasvatamine. Niisugust töösseuhtumist ei saa me noortes kasvatada kooliseinte vahel. Seda on paljud koolid viimaseil aastail arvestanud ning saavutanud töökasvatases suurt edu. Koolides on loodud töökasvatuse süsteem. Tootmisõpetuse kehtestamine tõi kaasa palju uut ka kasvatases. Kasvatustöö muutus konkreetsemaks ja mõjukamaks. Tegelik töö kujundab noortes väärtuslikke moraaliomadusi. Töös omandavad õpilased ka kommunistliku käitumise oskusi ja harjumusi.

Pedagoogika akadeemia uurimuses sellest, kuidas reas Vene NFSV koolides on korraldatud tootmisõpetus, näidati, et käsikäes tootmisõpetusega on tõusnud ka õppeedukus üldhariduslikes ainetes. Tootmisõpetus on kaasa aidanud noorte ideelisele karastumisele, õpetanud neid paremini aru saama tootva töö ühiskondlikust tähtsusest ja kommunistlikust suhtumisest sellesse.

Leninlikest näpunäidetest on üheks tähtsamaks lähendada kogu õppe- ja kasvatustöö kommunistlikule ülesehitustööle. Selles on meil veel palju ära teha. Ülesannetest, mis käesoleval ajal seisavad kooli ees, tuleks esile tõsta järgmisi:

1. Avada noorsoo ees aken meie kodumaa homsesse päeva ja äratada temas veelgi suuremat soovi seda päeva lähendada oma tööga; varustada meie noormehi ja neide teadmistega kommunismi ehitamise probleemidest.

2. On tarvis luua tihe side õpetamise ja tootva töö vahel. See on vajalik kahel põhjusel: et tõsta töö taset ja vabaneda teadmiste abstraktsusest.

3. Üksikute tööliikide valik, millel peab olema sihikindel pedagoogiline suunitlus, võimaldab koolil edukalt lahendada õppetöö ja kasvatuse ülesandeid.

4. Käsikäes töökasvatuse õige korraldamisega, mis kujundab laste ja noorte kõrgeid moraaliomadusi, tuleb kasvatada neis sisemist tuld, püüdu lakkamatult täiendada oma teadmisi, töötada ja õppida, õppida selleks, et paremini töötada ja pühendada oma jõud kodumaa hüvanguks. Kommunistliku homse inimene peab olema kõrgesti haritud. Valmistades õpilasi ette eluks ja tööks pärast keskkooli lõpetamist, peame neile ühtlasi sisendama püüdu alati ning lakkamatult õppida.

Kommunistliku töösseuhtumise kujunemine nõuab ka uut suhtumist töö tulemusesse — ühiskonna sotsialistlikku omandisse.

Aus suhtumine ühiskonna varasse on üks nõukogude inimese moraaliomadusi.

Kommunistlik Partei nõuab nõukogude inimeste kasvatamist kõrge ühiskondliku kohusetunde vaimus, sallimatuse vaimus ühiskonna huvide rikkumise vastu. Selline suhtumine peab lastes hakkama juurduma juba koolis tööd tehes.

Kommunismiehitaja moraalikooideksi üheks väga tähtsaks nõudeks on kollektiivsustunne ja üksteise seltsimehelik abistamine. Kodanliku ühiskonna moraali iseloomustab individualism, mis väljendub vormelis: «Igaüks iseene eest, üks jumal kõigi eest». Meil kehtib sotsialismi ajal tekkinud ja kommunismi ephihil üha tugevnev moraaliireegel: üks kõigi ja kõik ühe eest.



Ajalooliselt on kollektivism välja kasvanud proletariaadi klassivõitluse vajadustest. Võitluses kapitalismi vastu sai proletariaat teadlikuks sellest, et võitluse eduks on vaja ühineda. Sellel alusel arenesid solidaarsus ja vastastikune toetamine. Esmakordselt võeti sõna «seltsimees» kasutusele kui suhtlemise vorm nende inimeste vahel, kes võitlesid kapitalistliku ikke vastu.

Pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu ühinesid kõik töötajad suures kollektiiviks, omades ühiseid sihte ning püüdlusi. Praegu mõistame kollektivismi all järgmist: solidaarsust ja üksteise abistamist, isiklike ja ühiskondlike huvide ühendamist, kõrget teadlikkust suhtumises ühiskondlikusse kohusesse. Kollektivismil kui kommunistliku moraali printsiibil on pedagoogide töös suur tähtsus. Me peame kollektiivi loomist oma ülesandeks kasvatustöös, mõistame seda kui isiksuse üksikute joonte kujundamise vahendit. Kollektivismi on võimalik kasvatada üksnes kollektiivis.

Kollektivismiga on seotud humaansed suhted inimeste vahel ja üksteisest lugupidamine. Meie maal, kus ei ole eksploateerimist, kus kõige hinnalisemaks kapitaliks on inimene, on loodud kõik tingimused humaansete suhete tekimiseks inimeste vahel. Sotsialistlik ühiskond on juba oma loomuselt kõige humaansem ja kommunistlik moraal on kõige humaansem moraal, mis on suunatud kogu rahva heaolu tõstmisele. Humanism kui kommunistliku moraali orgaaniline osa esilub kõikjal nõukogude elus, kogu sotsialistliku majanduse süsteemis. Kõik meie majanduse edusammud ja meie teaduse ning tehnika saavutused on suunatud rahva teenimisele. Inimeste suhted on rajatud üksteise seltsimehelikule toetamisele ja vastastikusele koostööle. Teaduse ja tehnika saavutused teenivad rahvast, kergendavad inimese tööd, vabastavad ta raskest füüsilisest tööst, mille teevad mehhanismid. Meie maa töötajad võtavad laialdaselt osa riigi juhtimisest.

Sotsialismilt kommunismile ülemineku seaduspärasest protsessist areneb edasi humanism. «Ühiskonnaliikmete ühine plaanipäraselt organiseeritud töö, nende pidev osavõtt riigi ja ühiskonna juhtimisest, seltsimeheliku koostöö ja üksteise vastastikuse toetamise kommunistlike suhete arenemine toovad kaasa inimeste teadvuse ümberkujunemise kommunismi, töökuse ja humanismi vaimus,» öeldakse NLKP programmi projektis.

Meil, kus ühiskond hoolitseb inimese eest, kasvatatakse iga kodanikku üldise ja teise inimese heaolu eest hoolitsemise vaimus. Nõukogude tegelikkus pakub õpilastele palju suurepäraseid näiteid inimeste kommunistlikust suhtumisest üksteisesse. Need eeskujud on aluseks, mille najal saame õpilastele näidata uute suhete olemust inimeste vahel. Kooliealised lapsed näevad selle koostöö vorme nii õppimises kui ka töös, astuvad ise inimestega mitmesugustesse koostöö suhetesse oma tegevuses. See võimaldab muuta kasvatustööd konkreetsemaks ja arendada noortes humaanset suhtumist oma seltsimeestesse. Kollektiivi seadused nõuavad, et iga tema liige kohusetundlikult ning õigesti suhtuks teistesse kollektiivi liikmetesse. Kohustuste õige jaotamise juures õpivad meie kasvandikud ise juhtima ning samuti ka alluma oma seltsimeestele, nad õpivad nõudma ja samuti ise täitma kollektiivilt saadud ülesandeid.

Uhkus nõukogude inimese üle, armastus tema vastu, temast lugupidamine, nõudlikkus tema vastu ja usk inimese üllusesse on iseloomulikud A. S. Makarenko pedagoogilisele tööle ja loominguale. A. S. Makarenko sügav armastus oma kasvandike vastu võimaldas leida igauhele neist õige lähenemistee, «projekteerida» igauhe puhul tema parimate omaduste kujundamise võimalused. Austus kasvandike vastu ja tähelepanelik suhtumine nende huvidesse ning vajadustesse olid Makarenko juures seotud pedagoogikohusega.

Tänapäeva tingimustes peame veelgi enam tähelepanu osutama õigele suhtumisele igasse oma kasvandikusse, kellest saab ju kommunistliku ühiskonna ehitaja. Et me suudaksime tal aidata leida õiget kohta uue elu ehitamisel, peame hästi tundma iga õpilase andeid ja võimeid ning looma võimalused nende maksimaalseks arenemiseks. Niisugune on meie ülesanne.



Sotsialistliku humanismi põhimõttega on lahutamatult seotud järgmine moraalkoodeksi printsiip: kõigi NSV Liidu rahvaste sõprus ja vendlus, leppimatu suhtumine rahvusliku ja rassilise vaenu avaldustesse.

Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon muutis põhjalikult meie maa rahvaste elu- ja arenemistingimusi, likvideeris rahvusliku rõhumise, kehtestas tõelise võrdsuse ja lõi usalduslikud suhted kõigi rahvaste vahel.

Nõukogude võimu aastatel on meie maa rahvaste vahel arenenud ajaloos ennenägematult tugev koostöö ja sõprus. Selle tulemusena on tekkinud täiesti uued suhted mitmesugustest rahvustest töötajate vahel.

NLKP programmi projektis rõhutatakse, et sotsialismilt kommunismile üleminek tähendab NSV Liidu rahvussuhete arenemise uut etappi, rahvuste edasist lähenemist üksteisele. «Kommunismi võiduga NSV Liidus toimub rahvuste veelgi suurem üksteisele lähenemine, kasvab nende majanduslik ja ideeline ühtsus, arenevad nende vaimse palge ühised kommunistlikud jooned. Kuid rahvuslike erinevuste, eriti keeleliste erinevuste kadumine on märksa pikaajalisem protsess kui klassipiiride kustumine.» Nii öeldakse NLKP programmi projektis.

Kõik rahvuslike vahekordade küsimused on partei lahendanud ja lahendab ka edaspidi proletaarse internatsionalismi seisukohalt lähtudes, leninliku rahvuspoliitika järjekindla elluviimise alusel.

Kommunistlik moraal reguleerib inimeste suhteid nii ühiskondliku kui ka isikliku elu sfääris. Seepärast on kommunismiehitaja moraalkoodeksis nõue: üksteisest lugupidamine perekonnas, hoolitsus laste kasvatamise eest.

Nõukogude võimu aastatel on meie ühiskonnas tekkinud uus perekond, sotsialistlikud suhted perekonnas, mis põhjalikult erinevad kapitalistliku perekonna suhteist. Nõukogude perekond rajaneb samadel alustel nagu kogu meie ühiskondki — vabade inimeste koostöö ja abistamise alusel. Kommunismile ülemineku epohhil tõuseb perekonna tähtsus veelgi.

Nõukogude perekond etendab sturt osa noorte kommunistlikul kasvatamisel. Et meie perekondades valitseb sotsialistlik ideoloogia, omandavad lapsed siin juba varaseil aastail kommunistlikud kujutlused ümbritsevast tegelikkusest. Perekonnas täidavad lapsed (õige kasvatuse puhul) maast-madalast teatud kohustusi, abistavad vanemaid jõukohaselt kodustes töodes, samuti hakkavad perekonnas arenema nende moraaliomadused. Suuremad nõuded, mis esitatakse koolile, tingivad ka suuremate nõuete esitamist perekonnale. Nõukogude kooli edu on kindlustatud üksnes siis, kui perekond kooli toetab ja aitab koolil lahendada neid tähtsaid ülesandeid, mis temale on usaldatud.

Kujundades uue inimese moraalset palet ei saa me unustada niisugust tähtsat omadust, nagu seda on ausus ja tõearmastus, kõlbline puhtus, lihtsus ja tagasihoidlikkus isiklikus ja ühiskondlikus elus. Neid omadusi on võimalik juurutada ja arendada ainult konkreetsetes tegevuses, inimese tegevuse kaudu. See tähendab inimese sisemise ja välise olemuse, sõnade ja tegude ühtsust.

Nõukogude ühiskonnas valitsevad inimeste vahel uued suhted — vastastikuse usalduse ja seltsimeheliku abistamise suhted. Iga nõukogude inimene tunneb peale isikliku edu huvi ka teiste inimeste saavutuste vastu, sest nende koostöö suurendab ühiskonna rikkusi. On loomulik, et ausus ja tõearmastus kujunevad siin arengut edasiviivaks jõuks.

Meie ühiskond sammub kommunismile, kus hakkab kehtima põhimõte «igäühelt tema võimete kohaselt, igäühele tema vajaduste järgi». Uus, kommunistlik ühiskond ei ole mõeldav ilma selleta, et tema liikmed oleksid ausad ja tõearmastajad. Olgu kõigile



nõukogude inimestele selles eeskujuks inimkonna suured geeniused Karl Marx ja V. I. Lenin.

Võitlus rahu eest rahvaste vahel — see on meie ajastu kõige suurem ülesanne. Nõukogude Liidu rahvad on kõige järjekindlamad võitlejad rahu, demokraatia ja rahvusliku sõltumatuse eest.

Pole kahtlust, et meie kooli kasvandikest saavad tulised võitlejad rahu eest. Neid kasvatatakse niisugusteks võitlejateks juba kooliõpingis. Sellest kõnelevad paljude õpilaste kirjandid, millest oli juttu eespool. Toome neist veel paar näidet.

*... Ma sooviksin, et kõik inimesed maakeral unustaksid sõna sõda.*

*... Kui mulle oleks kõik lubatud, siis ehitaksin ma rahulennuki — kuhu lennuk saabuks, seal kehtiks rahu.*

Jne.

Kommunistliku moraali kasvatamisele ei saa vaadata kui omaette probleemile meie koolis. See peab toimuma kõige tihedamas seoses teiste kommunistliku kasvatuses külgedega. Ainult siis suudame me ette valmistada kommunistliku ühiskonna igakülgset arenenud ehitajaid.

Meil on tarvis meenutada V. I. Lenini sõnu, mis ta ütles komsomoli III kongressil, et kogu noorte õpetamine ja kasvatamine peavad olema allutatud neis kommunistliku moraali kasvatamise ülesandele.

See leninlik juhend on põhiline alus meie koolide õppe- ja kasvatustöös.





## Loogikast kui tunnetusteadusest

A. TAMM

(Algus «Nõukogude Koolis» nr. 9, 1961)

Eripeatükki väärib küsimus loogika põhilistest seadustest, sest see on olnud üks vaieldavamatest loogika ajaloos ja annab peamurdmist tänapäevani. Eespool mainitud üleliidulisel loogikaseminaril oli sellele küsimusele pühendatud prof. Popovi ettekanne tervenisti (loogika vastuolu seadus) ja suurt tähelepanu pööratud prof. Aleksejevi, Rosenthali jt. ettekannetes ning sõnavõttudes, rääkimata mõtteavaldustest meie filosoofilise ajakirjanduse veergudel. Nende seaduste mitmesugune tõlgendamine oli olulisemaks põhjuseks loogika õpetamise ebastabiilsele olukorrale meie koolides. Teeme järgnevalt lühiülevaate sellest, kuidas vaatleb neid seadusi loogika kui tunnetusteadus.

Kui kõigist aja jooksul antud väga mitmekesistest formuleeringutest ja tõlgendustest tuua välja domineeriv joon, siis võiks sõnastada selle alljärgnevalt: loogika põhiliste seaduste all mõistetakse nelja järgmist mõtet:

1. Nähtus on see, mis ta on.  $A = A$ . (Samasuse seadus.)
2. Nähtus ei saa olla samal ajal see ja mitte-see. A ei saa olla samal ajal B ja mitte-B. (Vastuolu vältimise seadus.)
3. Nähtus peab olema kas see või mitte-see. A on kas B või mitte-B. (Välistatud kolmanda seadus.)
4. Ükski... väide ei saa olla õige küllaldase aluseta, mispärast asi on nimelt nii, aga mitte teisiti (selle seaduse autori G. W. Leibnitsi formuleeringus küllaldase aluse seadus).

Meie filosoofilises kirjanduses on juba algusest peale leidnud ägedat vastuvaidlemist neist seadustest kaks: samasuse seadus ja vastuolu vältimise seadus.

Kuidas võime vaadelda nähtusi samastena, kui tegelikkuses kõik liigub, muutub, areneb? Samasuse seadus, vaadelduna nähtuste eneste suhtes, on puhas metafüüsika, kuid meie filosoofia on ju dialektiline! Lõpuks jõuti enam-vähem ühisele arvamusele, et samasuse seadust võib vaadelda ainult mõtete suhtes arutlusprotsessis.

«Antud arutluses, vaidluses, diskussioonis peab iga mõistet tarvitama ühes ja samas tähenduses» (S. Vinogradov, Loogika õpik keskkoolidele).

Analooiline on lugu ka vastuolu vältimise seadusega. Kuidas võime vastuolu vältida, kui dialektilise materialismi õpetuse järgi on kõik maailma nähtused vastuolulised? Kui samasuse seaduse suhtes on jõutud aja jooksul siiski peaaegu ühisele järeldusele — vaadelda seda seadust kui kehtivat «arutlusprotsessi» väitel, siis vastuolu seaduse suhtes selline järeldus puudub veel tänapäeval. Nii nägi prof. M. N. Aleksejev (Moskva Riikliku Ülikooli loogikakateedri juhataja) ülalmainitud üleliidulisel loogikute seminaril (ettekandes «Dialektiline loogika kui teadus») dialektilise (nähtustes endis esineva) ja loogilise vastuolu vahet selles, et esimene neist kuulub seesmiste, teine aga väliste vastuolude hulka (niisugune vastuolude liigitus esineb). Prof. P. S. Popov väitis aga, et loogiline vastuolu ei kannu üldse objektiivset iseloomu ja et vastuolude seadus loogikas omab puhtnegatiivset olemust ning astub tegevusse ainult siis, kui on



olemas mingisugune väide (tema järgi «tõde»), mis keelab tunnistada tõeliseks samal ajal vastupidist väidet. Näiteks kui esineb ja võetakse tõelisena otsustus «liikuv keha asub selles punktis ja ei asu selles punktis», siis ei luba vastuolu seadus pidada tõeliseks otsustust «pole õige, et liikuv keha asub ja ei asu selles punktis». Teiste sõnadega, ka vastuolulistest nähtustest tuleb mõelda ilma vastuoludeta. Seisukoht paistab olevat õige, kuid jätab siiski lahtiseks küsimuse, kuidas on mõtte vastavusega tegelikkusele, kas võib vastuoludeta mõtet pidada vastuolulise tegelikkuse peegelduseks. Nii on olukord selle loogika seadusega tänapäevani ebamäärane.

Tunnetusteaduses saavad loogika põhilised seadused senisest paljuski erineva ja autori arvates nende tõelisele olemusele täiesti vastava tõlgenduse.

Loogika põhilised seadused konstateerivad objektiivselt olevald alalisi ja paramatuid suhteid inimese tegevuse ja selle tulemuste kvaliteedi vahel tunnetusprotsessis. Pidades kinni neist seadustest, täites nende nõudeid, on tema tegevusel ühed (tõelised ja õiged) tulemused; neid ignoreerides saavutatakse teisi (eksklikke) tulemusi.

Tunnetuse tulemused kujutavad endast, nagu ilmnes eelnevalt, mitmesuguseid otsustusi, millesse vormistuvad saavutatud teadmised ja mõistmised. Selleks, et otsustus võiks osutada teadmiseks, millest inimene võib juhinduda oma praktilises elutegevuses, peab ta omama kvaliteeti, mis sisaldab kolme järgmist omadust. Ta peab olema 1) tõeline (õige), s. o. vastama tegelikkusele (vastavatele nõuetele); otsustus, mis sellele nõudele ei vasta, pole üldse teadmine; 2) määratletud, s. o. temas peab midagi kindlat kas jaatama või eitamata; otsustus, mis ei sisalda jaatamist ega eitamist, ei saa sisaldada ka teadmisi, see polegi otsustus; 3) suhteliselt püsiv, s. o. otsustus peab püsima vastavana tegelikkusele mingisuguse ajavahemiku jooksul. Kui otsustus, isegi tõeline, püsib ainult mõne momendi, ei saa ta samuti esineda teadmisenä, millest võiks elus juhinduda. Selliste tõeliste, määratletud ja suhteliselt püsivate otsustuste kujundamise teel kohtab tunnetusprotsess tõsiseid raskusi. Nendele raskustele on viidanud paljud filosoofid kogu inimõtte ajaloo jooksul; mõned neist (nn. skeptikud ja agnostikud) on kuulutanud need isegi ületamatuiks.

Filosoofide poolt seni märgitud raskusi tunnetuse teel võiks vastavalt kahele tunnetusprotsessi põhitegurile (tunnetuse subjektile ja objektile) jagada järgmiselt:

- 1) raskused, mis on tingitud inimese tunnetusvahendite (meeled ja mõistus) puudulikkusest; nimelt nende moonutustest ja ebatäpsustest;
- 2) raskused, mis on tingitud tunnetatavate nähtuste omadustest, nimelt nende muutuvusest ja vastuolulisusest.

Esimene neist, s. o. tunnetusvahendite puudulikkus, näib tõesti takistavat inimestel moodustada tõelisi otsustusi, sest meeleorganite puudulikkus tingib näiteks aistingute ebatäpsuse ja isegi, nagu väidavad agnostikud, moonutab neid. Silmale võib näida vari kuupaistel elusolendina, raudteerööpmed kauguses kokkujooksvatena, vette torgatud sirge kepp kõverana jne. Mõistus võib otsustada sama nähtuse üle erinevalt, sõltuvalt paljudest asjaoludest (tervislik seisund, meeleolu jne.). Seega võib olla ja isegi peaks olema maailmapilt, mille oleme loonud oma ebatäiusliku mõistusega meeleorganite saadud puudulike ja isegi ebaõigete andmete alusel, täiesti subjektiivne, ekslik ning tõeliste otsustuste moodustamine täiesti võimatu. Ja kui arvestada veel meie isikliku huvitatust teatud liiki tunnetuse tulemuste suhtes, väliskeskkonna (traditsioonid, autoriteedid, kombad jne.) mõju meie otsustustele, maailma nähtuste erakordset keerukust ja muid seda liiki asjaolusid, siis osutub eksimine tõesti väga kergeks ning tõeliste otsustuste moodustamine raskeks.

Kuidas toimida, et tõelised otsustused (teadmised) oleksid siiski võimalikud? Väljapääsu olukorrast näitabki nn. küllaldase aluse seadus, mis nõuab, et iga otsustus, mida võtame tõelisena, oleks küllaldaselt põhjendatud. Ekslik on selle seaduse esialgses formuleeringus mõte, nagu poleks «ükski väide õige ilma küllaldase aluseta». Mõtte tõelisus ise põhjendusest ei sõltu; tõde on



objektiivne, ka täiesti põhjendamatu mõte (arvamus) võib vastata tegelikkusele. Põhendamine mõjutab ainult meie veendumust, mis on aga teadmiste kasutamisel otsustava tähtsusega. Seda inimese veendumust kriipsutabki alla selle seaduse ülaltoodud sõnastus. Kuidas kontrollida ja põhjendada otsustusi ning vältida seega võimalikke eksimusi, sellele on tunnetusteaduses eraldatud vastav peatükk. Seda seadust oleks sobivam nimetada tõelisuse seaduseks.

Nähtuste vastuolulisuse tõttu tunnetuse teele tekkinud raskusi õpetab ületama kaks loogika põhilist seadust — vastuolude vältimise ja välistatud kolmanda seadus. Kui tunnetatav tegelikkus on vastuoluline, otsustus aga peab vastama tegelikkusele, siis peab ka see sisaldama vastuolu, s. o. ta peab sisaldama nii jaatust kui ka eitust, kuid otsustuses peab midagi kas jaatama või eitama, sest vastasel korral ei sisalda ta mõtet (teadmist). Prof. Popovi ülaltoodud väide «liikuv keha asub ja ei asu teatud punktis» ei sisalda siiski mingisugust teadmist ega ole seetõttu otsustus. Selles veenduksime kohe, kui püüaksime seda kasutada mingisuguses järeldamise mooduses (loogilises ruudus, ümberpöörades, süllogismis jne.). Sellisest otsustusest ei saa tuletada mitte midagi sel lihtsal põhjusel, et see midagi ei sisalda. Teadmisenähtuse saab esineda ainult määratletud otsustus, s. o. selline, milles tingimata midagi kas jaatatakse või eitatakse. Kuidas saada vastuolulisest tegelikkusest vastuoludeta määratletud otsustusi? Tunnetusteaduse «määratluse seadus» õpetab: «*Otsustused on määratletud ainult siis, kui on täpselt ära märgitud aja, koha ja eseme suhted.*»

See seadus sisaldab nii vastuolude vältimise kui ka välistatud kolmanda seaduse põhilise sisu, sest selle raskuspunkt langeb aja, koha ja eseme suhete täpse esitamise vajadusele. Nende seaduste ülejäänud sisu jääb sinna, kuhu ta on kuulunud kogu aeg, nimelt «loogilise ruudu» reeglitesse, mille järgi kaks vastupidist otsustust ei saa olla mõlemad õiged ja kaks vastuolus olevat otsustust ka ebaõiged jne.

Kas saab ja mispärast saab moodustada vastuolulise tegelikkuse kohta sellele vastavaid (tõelisi) vastuoludeta otsustusi?

Määratletud tõelised otsustused vastuolulise tegelikkuse kohta on võimalikud sel lihtsal alusel, et nad faktiliselt juba esinevad. Otsustused «kõik nähtused on vastuolulised», «proletariaadi ja kodanluse huvid on vastuolus», «kõik liigub, muutub, areneb» jne. on tõelised ja vastuoludeta. Me juba kasutame miljoneid vägagi määratletud kategoorilisi otsustusi, kahtlemata nende tõelisuses. Ja kõik nad peegeldavad vastuolulist maailma ning ükski neist pole ise vastuoluline. Seepärast ei saa kahelda nende võimalikkuses.

Määratletud, vastuoludeta otsustused vastuolulistest nähtustest on võimalikud seetõttu, et kõik maailmas on suhteline. Ka vastuolulisus pole absoluutne, vaid suhteline. Nähtustes sisalduvad vastandid on sellised ainult teatud suhtes. Maailma nähtuste universaalne vastuolu — vastuolu muutuva ja püsiva («uue» ja «vana») vahel — esineb ainult teatud nähtuse teatud külgede vahel. Kui inimene näiteks areneb, siis muutuvad tema juures mõningad kindlad tunnused, teised, ja nimelt need küljed, mis lubavad nimetada seda muutuvat inimest kogu aeg siiski inimeseks, säilivad ja peavadki säilima, sest vastasel korral lakkaks inimene olemast ja siis poleks seda, mis muutub; selleta aga pole võimalik ka muutumine. Niisiis ei eita muutumine muutumatust, vaid eeldab seda. Vastuolu! Kuid selle vastuolulise protsessi kohta võime saada täiesti kindlaid, määratletud tõelisi otsustusi, märkides ainult täpselt, milliste nähtuse tunnuste suhtes me muutumisest kõneleme. Sellepärast on määratletud, vastuoludeta otsustused vastuolulise maailma kohta võimalikud. Seadust, mis seda võimaldab, võiks nimetada määratletuse seaduseks.

Viimane, nn. samasuse seadus, näitab tee, kuidas ületada viimast objektiivset raskust tunnetuse teel, s. o. nähtuste muutuvust.

Kõik, nagu õpetab dialektiline materialism, liigub, muutub, areneb. Kuid liikuva, muutuva ja areneva nähtuse kohta ei saa kujuneda püsivaid teadmisi (peale asja-



toodud lause). Teadmine on ju otsustuse vastavus tegelikkusele, ja kui tegelikkus osutub järgmisel momendil teiseks, siis lakkab olemast tegelikkuse ja otsustuse vaheline vastavus, otsustus lakkab olemast tõeline ning püsivad teadmised osutuvad võimatuks.

Kuid siin astub tegevusse samasuse seadus oma algtäendus, kinnitades, et otsustused osutuvad suhteliselt püsivateks siis, kui võtta nähtusi endid teatava aja jooksul püsivatena. Seega on leitud küll väljapääs olukorrast, kuid kas sel on küllaldast alust? Mis õigusega võib võtta muutuvaid nähtusi püsivatena.

Selle seaduse aluseks on kaks järgmist asjaolu: esiteks, suhteline püsivuse olemasolu nähtustes endis. Dialektiline materialism õpetab, et nähtuste olemus, s. o. nende oluliste külgede kogu on suhteliselt püsiv. Suhteline paigalseis ja püsivus on maailma nähtuste samasugune oluline omadus nagu nende muutuvuski. «Suhteline paigalseis ja ajutise tasakaalu oleku võimalus kehaes on mateeria diferentseerumise oluliseks tingimuseks ja ühes sellega ka oluliseks tingimuseks elule,» kirjutab Engels «Looduse dialektikas» (lk. 195). See tähendab seda, et võttes nähtusi suhteliselt püsivatena, me ei satu tegelikkusega vastuollu, vaid vastavusse. Teiseks asjaoluks, mis lubab nähtusi võtta suhteliselt püsivatena, on piir täpsuse astmes, mille ületamine teadmiste juures osutub praktiliselt tähtsusetuks. Need kaks asjaolu on püsivate teadmiste võimalikkuse aluseks. Vastavat seadust oleks tunnetusteaduses õigem nimetada püsivuse seaduseks.

Kõik need kolm seadust kokkuvõetult garanteerivad kasulike teadmiste võimalikkuse ja loovad seega põhimõttelised eeltingimused tulemusrikkale tunnetuslikule tegevusele. Oma olemuselt kujutavad nad endast tunnetusteooria praktiliste tulemuste kokkuvõtet ja on seega seoseks loogika ning filosoofia vahel, või teisiti, on loogika kui tunnetusteaduse filosoofiliseks aluseks.

Õpetusel tunnetusmeetoditest on tunnetusteaduses keskne koht, sest see mitte ainult ei konstateeri, mis on ja mida tuleb arvestada, nagu see esineb tunnetusvahendite ja tunnetusvormide juures, vaid näitab, kuidas toimida. Viimasest aga sõltub tunnetustegevuse edukus.

Tunnetusmeetodiks nimetatakse võtet (võtteid) või viisi, mida inimesed kasutavad teadmiste hankimisel keskkonnast. Tunnetusmeetodi iseloomu tingivad tunnetustegevuse kulgemise astmed, mida võib eristada viis: tunnetatavale nähtusele *lähenemine*, tunnetustegevuse *organiseerimine*, nähtuse *uurimine*, esialgsete tulemuste *kontrollimine* ja lõplike tulemuste *esitamine*.

Tunnetatavatele nähtustele *lähenemise viisi* määravad ära teadmised või arvamused, mis meil on olemas juba enne nähtuste lähemale uurimisele asumist. Inimkonna tunnetustegevuse algus on vajunud kauge mineviku uttu ja selle väljaselgitamisel ei ole teadmiste hankimise seisukohalt tänapäeval olulist tähtsust. Igasugune tunnetusakt tähendab tänapäeva inimesele eelnenud põlvkondade tegevuse jätkamist, inimkonna teadmiste varasalve täiendamist ja täiustamist. Seetõttu ei alga tänapäeval ühegi nähtuse tunnetamine mitte «tühjalt kohalt», vaid juba olemasolevate, kas kõige üldisemate teadmiste või vähemalt arvamuste tasemelt. Need eelnevad teadmised või arvamused määravadki meie lähenemise tunnetatavale nähtusele, samuti sellega tutvumise iseloomu ning avaldavad seega määratu suurt mõju kogu tunnetustegevusele. Nii on meil kindel veendumus iga tunnetusobjekti suhtes juba enne, kui alustame selle lähemat uurimist, s. t. et tunnetusobjekt allub mingisugustele objektiivsetele seadustele ning me asume nende seaduste väljaselgitamisele. Samuti oleme kindlalt veendunud, et antud nähtus aja jooksul muutub, sest teame, et kõik nähtused liiguvad, muutuvad, arenevad, ja me asume kohe uurima, kuidas muutub ja areneb antud nähtus.

Lähenemismeetodites nähtustele võib esineda põhimõttelisi erinevusi, sest nad sisaldavad ka arvamusi. Ja neid arvamusi ning veendumusi on mõnikord väga raske muuta



lõpuni kontrollitud tõdedeks, mille vastu oleks võimatu vaie'da isegi siis, kui ollakse sügavalt huvitatud vastupidisest. Nii võib soovi korral kahelda seaduse *kõik liigub, muutub, areneb* õigsuses, sest kõike lõpuni kontrollida pole siiski võimalik ning maailmas esineb ka suhteline püsivus. Selle tõttu on nähtustele lähenemise viis muutunud maailmavaateliseks küsimuseks.

Selle alusel on aja jooksul välja kujunenud kaks nähtustele lähenemise meetodit: dialektiline, mis vaatleb kõike liikumise, muutumise ning arenemise protsessis nähtustes endis sisalduvate vastuolude alusel, kusjuures see protsess omab katkendlikku, hüppelist iseloomu, ja metafüüsiline, mis, vastupidi, ei tunnusta dialektilist liikumise, muutumise ja arenemise protsessi, vaid vaatleb kõike püsivana ning seestmiste vastuoludeta. Oma tekke perioodil olid mõlemad meetodid küllaltki ühekülgsed ja soodustasid seega lõhenemist ning pikaajalist omavahelist võitlust, kuid tänapäeva teaduste arengu alusel tekkinud ja väljakujunenud materialistlik dialektika, mis tunnustab nii absoluutset liikumist kui ka suhtelist paigalseisu, on muutnud metafüüsika kui tunnetusmeetodi täiesti tarbetuks ning on ise saanud kõikehaaravaks nähtustele lähenemise meetodiks, mida praegu kasutavad — olgu siis kas teadlikult või stiihiliselt — kõik, kelle tunnetustegevusel on tulemusi.

Tunnetustegevust võib organiseerida kahte viisi: 1) uurida nähtust kui seesugust tervikuna (tema osade ühtsuses ning vastastikusel tegevuses); 2) lahutada see (mõtteliselt või esemeliselt) osadeks ning uurida osade kaupa. Esimesel juhul on meil tegemist sünteesiga, teisel — analüüsiga. Need kaks tunnetusmeetodit on teineteisest lahutatavad pigemini mõtteliselt kui praktiliselt, sest tavaliselt sisaldab igasugune tunnetus nii analüüsi kui ka sünteesi: see algab tavaliselt analüüsiga ning lõpeb sünteesiga.

Keskset tähtsust tunnetusmeetodite seas omavad nähtuste uurimise meetodid, s. o. võtted, mille abil toimub teadmiste hankimine selle sõna kõige otsemas mõttes. Kõigi teiste võrdsete tingimuste puhul on uurimismeetodite määramisel tähtsaimaks teguriks uuritava nähtuse iseloom, sest sellest sõltuvad vahendid, mida võidakse uurimisel kasutada. Pole vist vajadust pikemalt selgitada seda otsustavat mõju, mida uurimiskäigule avaldab meeleorganite kasutamise võimalus. Kui lihtsaks muutuks näiteks haiguste ravimine, kui kõik organismis sellega seoses toimuvad protsessid oleksid arsti silmale nähtavad! Kahjuks see aga nii ei ole. Inimestel tuleb tunnetada palju nüüsguseid nähtusi, mida ei saa vahetult tajuda, nagu kauge mineviku sündmused ja ka kogu tulevik, suuremalt osalt mikromaailm, makromaailm, maapõue sügavused, elu-protsessi peensused organismis, igasugused nähtustevahelised suhted jne. Kõigi vahetult tajumatute nähtuste uurimisel saab inimene kasutada ainult üht tunnetusvahendit — mõistust (aru). Meeleorganid saavad osutada siin ainult kaudset, kuigi paiguti väga olulist kaasabi. Seetõttu peaks uurimismeetodite kõige üldisema jaotuse aluseks võtma neis kasutatavate tunnetusvahendite iseloomu. Jaotades uurimismeetodid selle alusel saame kaks gruppi: 1) *Induktiivsed* meetodid, kus kasutatakse meeleorganeid ja 2) *deduktiivsed* meetodid, kus meeleorganite vahetut osavõttu ei esine. Esimesi meetodeid kasutatakse põhiliselt vahetult tajutavate nähtuste uurimisel, teisi aga vahetult tajumatute nähtuste uurimisel; meeleorganite osavõtt on teisel puhul kaudne, kuid mõistuse osavõtt on igasuguse tunnetuse juures alati vahetu.

*Induktiivsed meetodid* on kõigile tuntud vaatlus, katse, võrdlemine ja üldistamine. Tunnetusteaduse ülesanne seisab selles, et anda neile meetoditele põhjalik analüüs, töötada välja konkreetsete teaduste kogemuste alusel võimalikud vormid ja kasutamise üldised reeglid.

Induktiivne (vahetu) uurimine tegeleb üksikute konkreetsete nähtustega, püüdes välja selgitada nende kvantitatiivset külge ja omadusi. Alates üksikutest nähtustest ja kulgedes sealt nende võrdlemise kaudu ühise ning üldise väljaselgitamise suunas, kujutab induktiivne uurimine endast tunnetusprotsessi esimest etappi, «elavat kaemust» (Lenin). Induktsiooni lõppeesmärk on üldotsustuste ja üldmõistete moodusta-



mine. Kui üksikuid metalle uurides on läinud korda kindlaks teha, et igal neist on olemas juhtida elektrit, siis moodustatakse üldotsustus: *Kõik metallid on elektrijuhtid*. Tõsi, siin puudub küll garantii, et kõik metallid oleksid ükshaaval läbi uuritud, sest tulevikus võiksime ehk leida metalli, mis elektrit ei juhi, kuid selline ootamatus on tavaliselt välja lülitatud nn. «ühetaolisuse printsiibiga looduses», mille järgi samased asjaolud kutsuvad esile ka samaseid nähtusi. Ja et nende asjaolude hulka kuuluvad kõigepealt muidugi nähtuste olulised tunnused, siis peab «metallil», mis elektrit ei juhi, olema erilisi olulisi tunnuseid, mistõttu ta osutub mittemetalliks. Järelikult on induktiivsel teel õigesti moodustatud üldotsustused küllaltki usaldusväärsed. See aga on väga tähtis, sest üldotsustustele tugineb kogu deduktsioon.

Et igasugune tunnetamine toetub oma lõppastmes konkreetsete nähtuste vahetule uurimisele, siis on induktsioon inimtunnetuses primaarne ka ajalises mõttes ning seetõttu on nende (seni suure enamiku) loogikute positsioon, kes oma esitustes seavad esikohale deduktsiooni, tegeliku tunnetusprotsessi suhtes täiesti pea peale pööratud.

Seega on induktsioon, s. o. nähtuste vahetu uurimine meeleorganite abil, igasuguse tunnetuse algus ja alus ning n.-ö. asja loomulik käik. Kui inimesed siiski kasutavad ka nähtuste kaudset uurimist, siis ainult seetõttu, et oleavad sellisedki nähtused, mis ei ole vahetult tajutavad. Kaudseid teid kasutatakse ainult siis, kui puudub võimalus minna otse.

Deduktiivsete uurimismeetodite alla kuuluvad igasugused järeldamised, s. o. uute teadmiste tuletamine juba olemasolevatest teadmistest. Nii on võimalik kahest teadmistest *kõik inimesed on surelikud* ja *mina olen inimene* tuletada uus teadmine *mina olen surelik*. Selle uue teadmise *mina olen surelik* moodustamine toimus ainult järeldamise teel. Meeleorganid sellest vahetult osa ei võtnud ega saanudki võtta. Kuid kaudselt olid nad tegevuses ka siin: teadmised, millest uus teadmine tuletati (*kõik inimesed on surelikud* ja *mina olen inimene*), olid nähtavasti vahetult (võib-olla ka kaudselt) moodustatud meeleorganite osavõtul.

Uute teadmiste tuletamine juba olemavatest on võimalik seetõttu, et otsustuste subjekt ja predikaat kui mõisted sisaldavad endas palju rohkem teadmisi, kui seda on ära kasutatud käesolevas otsustuses. Näiteks otsustuses *kõik kalad on veeloomad* on mõiste *veeloomad* mõistega *kõik kalad* seostatud ainult osaliselt. Seetõttu ongi siit võimalik uue teadmise *mõned veeloomad on kalad* tuletamine. Kas see on uus teadmine? On, sest esimene otsustus sisaldab mingisugust teadmist kalade kohta (kõik nad on veeloomad), teine aga — *veeloomade* kohta (mõned neist on kalad). Veel üks näide. Inimesed ei teadnud omal ajal vähimatki rauamaagi olemasolust Kurski linna lähedal. See asetses väga sügaval maa all ning polnud seetõttu tabatav ei silma, kõrva ega teiste meeleorganitega. Siis leiutati kompass ning jõuti induktiivsel teel teadmisele, et suurte rauamasside läheduses kaldub magnetnõel oma tavalisest suunast kõrvale. Ja kui ilmnes (jällegi induktiivsel uurimisel), et Kurski lähedal kaldub magnetnõel tavalisest suunast kõrvale (Kurski anomalia), siis tuletatigi uus teadmine: *Kurski lähedal asuvad suured rauamassid*. Hilisemad kaevamised tõestasid selle järelduse õigsuse.

Järeldamise vorme tunneb loogika palju (süllogismid, tingivad järeldused, liigitavad järeldused, otsesed järeldused jne.), kuid nende üksikasjalik analüüs ei kuulu käesoleva artikli raamesse. Peatuksime lähemalt ainult ühe — tingiva järeldamisvormi juures, millel teiste seas on eriti tähtis koht. Tingivat järeldamist kasutatakse mitmesuguste nähtustevaheliste seoste uurimiseks ning teatud määral ka vahetult tajumatute nähtuste omaduste uurimisel.

Tingiva järeldamise üldine vorm on: kui on *A*, siis on *B*, ehk kui  $A \rightarrow B$ , siis  $S \rightarrow P$ ; kui vihma sajab, siis on maa märg. Kui hommikul ärghates leiame, et maa on kuiv, siis võime kindlasti järeldada, et öösel vihma ei sadanud, ja vastupidi, kui leiame, et maa, katused ja puud on märjad, siis on kindel, et öösel sadas vihma. Veel enam, märguse



iseloomu (vähe või palju) alusel võime järeldada, milline oli vihma iseloom (suur või väike, sadas öhtu- või hommikupoole ööd jne.). Siin on tegemist põhjuse-tagajärje seose ning põhjuse ja tagajärje iseloomuga. Kui on teada põhjus, võime järeldada ka tagajärje üle, samuti vastupidi. Vahetult tajumatute nähtuste tunnetamise põhiline (võib olla ka ainus?) võimalus seisneb selles, et me uurime nende toimet teistele, vahetult tajutavatele nähtustele, ja selle põhjal teeme järeldused nende endi üle.

On täiesti ilme, et ka matemaatiliste seoste uurimisel kasutatakse põhiliselt tingivat süillogismi. Näiteks kui tekib vajadus kindlaks teha mõne kolmnurga pindala, siis harkame mõõtma selle alust ja kõrgust. Mispärast? Sest on teada, et kui kolmnurga pool alust korrutada kõrgusega, siis saame selle pindala.

Võiks arvata, et ka teiste seosevormide uurimisel (seos olemuse ja nähtumuse vahel, võimalikkuse ja tegelikkuse, sisu ja vormi vahel jne.) kasutatakse põhiliselt tingiva järeldamise vormi; kahjuks on aga nähtustevaheliste suhete uurimise meetodite küsimusi meil seni veel vähe käsitletud.

Loogika kui tunnetusteaduse üks tähtsamaid ja ka raskemaid ülesandeid on põhjalikult välja selgitada konkreetsete teaduste kogemuste alusel kõik võimalikud järeldamise vormid ja nende kasutamise võimalused, samuti üldised reeglid iga liiki vahetult tajumatute nähtuste mitmekülgselt uurimiseks.

\*

Kui nähtus on läbi uuritud ning tulemused fikseeritud, siis seisneb tunnetustegevuse järjekordne ülesanne nende tulemuste põhjalikus kontrollimises, et vältida võimalikke eksimusi. Eksimused teadmistes on easoovitavad, sest nad põhjustavad vigu tegevuses. Kuid vaevalt saab keegi eksimustest täielikult hoiduda. Seda konstateerib juba ladina vanasõna *Errare humanum est* ja, nagu öeldakse, vigadest õpime. Kuid siiski on selge, et mida vähem eksime ja vigu teeme, seda parem.

Eksimuste vältimiseks teadmistes esineb kaks põhilist teed: 1) peame tundma ja alati silmas pidama eksimuste võimalikke allikaid ja 2) põhjalikult kontrollima kõike, mida kavatseme võtta tõena (õigena) või tunnistada valeks (ebaõigeks).

Eksimuste allikate uurimisega on tegelnud mitmed loogikud, eelkõige F. Bacon ja J. Mill. Kõik nende poolt märgitud allikad kannavad subjektiivset iseloomu ja on kas kaasa sündinud (tunnetusvahendite puudulikkus), elus omandatud (tendents mõõta kõik enda järgi, kummardamine autoriteetide ees) ja teatud momendil omandatavad (mitmesugused keskkonna mõjud — üldised arvamused, moed jne.). Eriti kriipsutab Bacon alla tundmuste halvavat mõju mõistuse tegevusele («Tundmus rikub ja tumestab mõistust») ja huvitatuse eksitavat jõudu inimese tõekspidamistele.

Meie filosoofilises kirjanduses on nendele küsimustele pööratud teenimatult vähe tähelepanu. Tunnetusteaduse tänuväärne ülesanne oleks anda kõigile selles küsimuses esitatud arvamustele teaduslik analüüs ja näidata ära eksimuste tõelised allikad selleks, et anda teaduslik alus vastavale kasvatus tööle nende kahjustavate mõjude vähendamiseks juba koolieast alates. Kannavad ju need allikad seniste arvamuste järgi kõik subjektiivset iseloomu ja on seega ka inimeste poolt suurel määral mõjutatavad.

Mitte väiksem ei ole tunnetusteaduse ülesanne teaduste kogemuste üldistamisel otsustuste kontrollimise alal. Seni piirduakse meil selles küsimuses juba marksismi loojate poolt allakriipsutatud seisukoha kordamisega, et tõe lõppkriteeriumiks on praktika. Seda on väga õige ja vajalik meelde tuletada, kuid sellega ei tohi piirduda. Kas pole inimestel vajadust veenduda teatud otsustuse tõelisuses juba enne selle rakendamist praktikas? On. Siit järgnebki range paratamatusega vajadus otsustuste tõelisuse kontrollimise meetodite väljatöötamiseks tunnetusteaduses. Iga tehas teab kindlasti, et tema toodete väärtusi kontrollitakse nende kasutamisel praktikas, kuid siiski peetakse



vajalikuks neid enne läbi lasta tehnilise kontrolli osakonnast. Ka teadmiste «tootmine» vajab nende tõelisuse kontrollimist.

Millised võiksid olla selle küsimuse lahendamise põhiprintsiibid, mis toetuksid olemasolevatele tunnetustegevuse kogemustele? Eelkõige tuleks veel kord (võib-olla mitte ainult kord) läbi käia tee, mida mööda jõuti kontrollitava otsustuse moodustamiseni. Kui otsustus on induktiivse uurimise tulemus — korrata vaatlusi, eksperimente jne.; kui otsustus on tuletatud järeldamise kaudu — kontrollida eelduste tõelisust ja järeldamisprotsessi õigsust (vastavust reeglitele). Seda kõike tavaliselt tehaksegi. Edasi tuleks katsuda jõuda sama tulemuseni teist teed mööda: kui otsustus on induktiooni tulemus — katsuda tuletada seda deduktiivsel teel mingisugustest üldotsustustest. Seda võtet nimetatakse tavaliselt *teoreetiliseks põhjendamiseks*; kui otsustus on deduktiooni tulemus — katsuda jõuda samale tulemusele konkreetsete nähtuste uurimise kaudu. Seda nimetatakse tavaliselt *kontrollimiseks faktidega*. Ning lõpuks tuleks püüda seda otsustust kõigi loogika seaduste kohaselt ümber lükata. Kui kõik mainitud kontrollimise võtted on seda otsustust kinnitanud ning ükski ümberlukkamise võtte pole suutnud seda kõigutada, siis võib otsustust pidada tõeliseks (õigeks) ning asuda selle realiseerimisele praktikas, kus see leiab oma tõelisuse (õigsuse) lõpliku kriteeriumi.

Elu näitab, et sageli tuleb tegelikkuses võtta kasutusele mitte ainult igakülgsest kontrollitud tõdesid, vaid isegi tõenäolisi arvamusi. Kuid ometi ei muuda see asjaolu otsustuste igakülgse kontrollimise vajaduse üldist nõuet.

\*

Tunnetusprotsessi lõppastmeks on selle tulemuste esitamine. Peatume sellel küsimusel veidi pikemalt, sest sellel on otsest praktilist tähtsust ajakirja lugejaskonnale — õpetajatele, kelle põhitegevusalaks on ju samuti esitamine, kuigi õpetamisel ei esitata mitte alati enda, vaid suurelt osalt ka teiste tunnetustulemusi.

Esitamisel on tunnetustegevuses väga tähtis koht. See soodustab eelkõige tunnetusprotsessi enda lõpuleviimist (süsteematiseerimist, võimalike lünkade väljaselgitamist jne.) ning on samal ajal tunnetuse tulemuste fikseerimine nende kogumise eesmärgil. Esitamine peab samal ajal silmas ka tunnetuse tulemuste n.-ö. ühistamist, sest teadmiste kasutamine elu taastootmise protsessis kannab põhiliselt kollektiivset iseloomu. Niisiis on teadmiste esitamisel suur tähtsus nii tunnetusprotsessile endale kui ka selle tulemuste praktilisele kasutamisele. Seetõttu on ka esitamise meetodite käsitlemine tunnetusteaduse ülesanne.

Esitamine peab olema selge, arusaadav ja veenev, vastupidisel juhul muutub see mõttetuks. Siit järgneb, et esitamine, sõltumata sellest, kas see toimub suuliselt või kirjalikult, peab alati sisaldama vähemalt (ja vist ka ainult) kolme järgmist komponenti: 1) esitatavaid teadmisi ning arvamusi (mõtteid), 2) materjale, mis neid selgitavad ja 3) materjale, mis esineb seetõttu endastmõistetavalt alati täiel määral, kaks teist omavad ainult n.-ö. teenindavat tähtsust ning esinevad seetõttu vajaduse korral. Peatume järgnevalt võtetel, mis garanteerivad selge, arusaadava ning veenva esitamise.

Esitamisselguse annab esmajärjekorras kõigi mõtete (eriti teeside) lihtne ja selge sõnastamine ning teeside range järjestamine. Teesideks nimetatakse esituse kandvaid mõtteid, mille põhjendamiseks, kui need seda peaksid vajama, on esitajal vastavaid materjale. Teiste, põhjendamata mõtete tähistamiseks on käibel sellised terminid, nagu *arvamus*, *vaade*, *selsukoht* jne. Teese on otstarbekohane esitada lihtlausetena, lühidalt ja täpselt, ühegi liigse või arusaamatu sõnata. Selgitused ning täiendused üksikutele



teesis esinevatele sõnadele, mida mujal võiks anda kõrvallausete abil, on otstarbekohane, anda eraldi lausetena.

Põhiliste mõtete esitamist peab alustama otsesest, kõige üldisemast vastusest teemas sisalduvale küsimusele. See kergendab tunduvalt esitatava omandamist ja soodustab seesmist seoste teket teeside vahel edaspidi, s. o. teeb esitamise süstemaatiliseks.

Selle nõude vastu eksivad ühel või teisel määral paljud, isegi soliidsed esitused. Toome mõned näited «NSV Liidu ajaloo õpikust» kõrgematele koolidele (1960. a. väljaanne).

### I peatükk.

#### AJALOO KUI TEADUSE AINE JA MEETODID

*NSV Liidu ajalugu on teadus, mis uurib inimühiskonna tekkimise ja arenemise protsessi meie maa territooriumil... (lk. 5).*

Algus pole õige, sest lubatakse käsitleda «ajaloo kui teaduse ainet» üldse, kuid tegelikult tehakse seda ainult NSV Liidu ajaloo suhtes.

### II peatükk.

#### URGKOGUKONDLIKU ÜHISKONNA TEKKIMINE

*Nõukogude õpetlaste avastused... valgustavad meie kodumaa ajalugu uues valguses (lk. 12).*

Jällegi ei kõnelda sellest, millest lubatakse!

### III peatükk.

#### FEODALISMI PÕHIJONED

*Feodallism tekkis suhteliselt kõrgel tootlike jõudude arenemise tasemel... (lk. 27).*

Taoline lahkuminek teema ja selle selgitamiseks öeldu vahel jätkub järgnevateski peatükkides. Ainult X peatükk «Vene kultuuri tõusu eeldused» algab õigesti sõnadega: «Vene kultuuri kõigi alade suured edusammud XVIII sajandi teisel poolel olid objektiivselt tingitud feodaal-pärisorjusliku korra laostumisest ja tema rüpes eesrindlikumate kapitalistlike suhete väljakujunemisest.» (Lk. 115.)

Ülaltoodud (I, II ja III) peatükkide algusread on kontekstis tõepoolest vajalikud. Need selgitavad ning põhjendavad üht või teist teesi. Kuid et tees ise pole veel antud, jäävad need n.-ö. õhku rippuma, kuni esitus jõuab teesini, mis neid mõtestab. Lugeja (või kuulaja) võib need selleks ajaks isegi unustada. See kõik tekitab asjatuid raskusi esitatava mõistmisel ja omandamisel.

Mainituga seoses kerkib üles esituses nõutava kolme komponendi parima järjestuse küsimus. Millest alata? Näib, et esitamist peaks algama peamisest, s. o. teesist. Selles suhtes kujutab esitus vastupidist uurimisele, mis algab peaaegu alati mingisugusest oletusest (hüpoteesist), mis uurimisprotsessis kas tõestatakse või ümber lükatakse, ning lõpeb kindla teadmiseaga; esitamine peab aga algama teadmisesest (teesist), millele järgnevad selgitused ja tõestused selle kohta, miks me peame antud mõtet (teesi) võtma tõeliseks. Niisiis oleks esituse elementide kõige ratsionaalsem paigutus järgmine: tees — selgitus — põhjendus. Need kolm elementi koos moodustavad kirjalikus esituses lõigu. Järgnev lõik algaks järgmisest teesist jne. Eriti tähtis on teeside järjestus esituse selguse saayutamiseks. Teesid olgu paigutatud nii, et neid ainult lugedeski oleks tegemist täiesti seostatud ja mõtestatud kõnega. Selline kindel seos põhiliste mõtete vahel ja nende allutamise üksteisele on järjekindla, süstemaatilise ning selge esituse põhiline tingimus.



Esitus osutub arusaadavaks (mõistetavaks) järgmise kolme tingimuse puhul: 1) kui on arusaadavad kõik sõnad, s. o. nimetused ja terminid, mida kasutatakse; 2) kui iga põhiline mõte on seostatud nii eelneva kui ka järgneva; 3) kui esitus loob lugejas (kuulajas) vastava kujutluse.

Esimene tingimus luuakse sellega, et kasutatakse ainult üldtuntud sisuga termineid. Uute sõnade või mõistete kasutamise vajadusel tuleb need selgitada ning määrata mõisted kõigi loogika nõuete kohaselt.

Teine tingimus täidetakse siis, kui iga uus mõte paigutatakse n.-õ. teiste sekka temale juba eelnevas esituses ettevalmistatud kohale, nii nagu masina monteerimisel asetatakse iga tema detail õigele kohale kui ühtse terviku osa. Selleks peab esitus olema põhjalikult läbi mõeldud. Väga oluline on ka mõtete seostamine ajaliselt, mis soodustab tunduvalt küsimumise mõistmist.

Kolmandaks tingimuseks on kirjelduste, näidete ning näitliku materjali (pildid, joonised, skeemid jne.) kasutamine. Kuid siin on vajalik silmas pidada ühte tähtsat asjaolu: kogu näitlik materjal, eriti näited etendagu ainult abistavat osa. Püstitada näidetele veel erilisi (hariduslikke, kasvatuslikke jne.) nõudeid tähendaks kahjustada esitust. Haaravad näited, kui need ei ole seoses esitatavate mõtete sügavama selgitamisega, vaid oma iseseisva — mõnikord mingi teise eesmärgi saavutamiseks isegi väga kasuliku — sisuga, paeluvad tõesti kuulaja (lugeja) tähelepanu ja viivad teda esitatavast mõttest eemale. Parim näide on ikkagi see, mis kõige enam soodustab esitatava mõtte mõistmist.

Esmajärgulist tähtsust omab esituse veenvus, sest ainult veenvad mõtted on inimestele vastuvõetavad ja suutelised viima neid võitlusesse nende realiseerimise eest. Ideed, mis on haaranud rahvamassid, muutuvad materiaalseks jõuks, nagu kirjutab Marx. Väljendil on haaranud rahvamassid on siin ainult üks tähendus: *rahvamassid veendusid nende tõelisesuses.*

Ainsaks võtteks, mis kaasaja inimest mõtete esitamisel veenab, on *tõestus*. Sisuliselt kujutab tõestamine endast selle tee näitamist, mida mööda esituse autor jõudis selle või teise mõtte tõelisele tunnistamisele, s. o. sellesama uurimisprotsessi kordamist (endastmõistetavalt lühendatult), mis viis selle või teise teadmise moodustumiseni. Seega peavad ka tõestamise meetodid uurimismeetoditega täiesti ühtima. Kuid et ühe ja sama tõeni võib viia mitu teed, kusjuures ühed neist võivad olla kergemad ja selgemad teistest, samuti võivad esineda erinevused ka veenatavate juures, siis esineb ka tõestamises nii mõndagi erinevat, mis õigustab selle vaatlemist tunnetusteadeuse eri peatükina.

Tõestamine võib toimuda kahel viisil: otseselt ja kaudselt. Otseseks nimetatakse tõestust siis, kui esitatud aluste (argumentide) abil püütakse vahetult näidata antud teesi tõelisust; kaudseks aga siis, kui esitatud aluste abil püütakse ümber lükata otsustust, mis on antud teesile otseselt vasturääkiv.

Kogu tõestamisprotsessi aluseks on aksiom, mida tuleb igasuguse esituse puhul arvestada: tõestada on võimalik ainult tõelisi ja ümber lükata ainult ekslikke otsustusi. Valet tõestada ei saa, samuti pole võimalik tõde ümber lükata.

\*

Esitus on täielik, kui see sisaldab kõik kolm koostisosa: teesid, selgitused ja põhjendused. Kuid mitte alati pole vajadust esitada kõiki neid osi, vaid, sõltuvalt esituse eesmärgist ning muudest asjaoludest, võib piirduda ka vähemaga. Näiteks fikseerides tunnetuse tulemusi ainult enda jaoks, võib jätta väljendamata paljudki põhjendused ja eriti selgitused või märkida neid lühendatult, sest nad on niigi teada. Kui aga peame silmas võimalikke lugejaid või kuulajaid, tuleb esitada ka neid elemente.



Mittetäieliku esituse puhul on välja kujunenud järgmised neli vormi: **konspekt**, teesid, plaan, teema. Toome näiteid, kasutades lühikest väljavõtet «Filosoofia ajaloo» I köitest (NSV Liidu TA väljaanne, 1957. a., vene keeles):

«Aristoteles andis suure panuse loogika probleemide väljatöötamisel. Tema lõi loogika teooria, üldistas antiikmaailma teaduse saavutused. Oma loogikas püüdis ta kaitsa teaduslike teadmiste printsiipe võitluses sofistika vastu.

Aristoteelse loogika tugineb tõe ja vale rangele eristamisele. Tõde, ütles ta, on mõtte vastavus tegelikkusele; vale tekib siis, kui mõttes seostatakse seda, mis tegelikkuses on lahutatud, või lahutatakse seda, mis tegelikkuses endas on seostatud...

Loogilise mõtlemise põhiprintsiibiks pidas Aristoteles vasturääkivuse lubamatust: «Pole võimalik, et üks ja seesama oleks ja ei oleks omane ühele ja samale ühes ja samas mõttes...»

Üldise tunnetuse teed nägi Aristoteles tõsus üksikult üldisele induksiooni kaudu: «... nii nagu teadmine üldisest pole võimalik induksioonita, pole võimalik ka teadmine induksiooni kaudu meelelise tajuta».

Aristoteles töötas välja küsimuse tõestuse üldistest printsiipidest, süllogismist kui järeldamisest, mille vormis tavaliselt tõestamine toimub. Tema lõi õpetuse süllogismi figuuridest ja reeglitest. Temale kuulub otsustuse kui meie mõtte vormi määrang, milles midagi jaatatakse või eitatakse...» (lk. 120—122).

Selle väljavõtte üldine mõte on: «Aristoteles andis suure panuse loogika väljatöötamisel.» Väljavõtte teema: «Aristoteelse tähtsus loogika loomisel.»

Väljavõtte põhilised mõtted ehk teesid:

1. Aristoteles üldistas antiikaja teaduse saavutused ja kaitses neid sofistika vastu.
2. Aristoteelse loogika tugines tõe ja vale rangele eristamisele.
3. Loogilise mõtlemise põhiprintsiibiks pidas Aristoteles vasturääkivuse lubamatust.
4. Üldise tunnetuse teed nägi Aristoteles tõsus üksikult üldisele.
5. Aristoteles töötas välja... (üldine tees pole lõpuni formuleeritud, vaid on üle mindud üksikasjade loetelule; teesi võiks jätkata sõnadega: ... rea loogikateaduse põhilisi peatükke).

Antud teeside loetelu ehk väljavõtte plaan:

1. Aristoteles ja antiikaja teadus.
2. Aristoteelse loogika põhialus.
3. Loogilise mõtlemise põhiprintsiip.
4. Üldise tunnetamine.
5. Loogika küsimused Aristoteelse töödes.

Teesid koos «teenindavate» (selgitavate ja põhjendavate) mõtetega ehk kogu lõigu **konspekt**:

1. Aristoteles üldistas antiikaja teaduse saavutused ja kaitses neid sofistika vastu.
2. Aristoteelse loogika tugines tõe ja vale rangele eristamisele: tõe mõiste määrang, vale mõiste määrang.
3. Loogilise mõtlemise põhiprintsiibiks pidas Aristoteles vasturääkivuse lubamatust (vastuolu vältimise seadus).
4. Üldise tunnetuse teed nägi ta tõsus üksikult üldisele: induksioon; induksioon ja meeleline tajumus.
5. Ta töötas välja rea loogika põhilisi peatükke: tõestuse printsiibid, süllogism (figuurid ja reeglid), otsustuse määrang.

Üksikute esitusvormide väline külg (paigutus, ülesmärkimise tehnika jne.) võib olla endastmõistetavalt erinev ja individuaalne. On võimalikud ja isegi soovitatavad iga-sugused lühendid, leppemärgid ja muu, kuid seda põhiliselt «teenindavates» materjalides. Lühendatud teeside esitamisega peab olema ettevaatlik, et mitte moonutada nende mõtet.



Sellised on üldised põhimõtted ja soovitusel, mida peaks silmas pidama nii teadmiste kirjalikul kui ka suulisel esitamisel.

\*

Niisugused oleksid loogika kui tunnetusteaduse problemaatika ja selle vaatlemise põhilised printsiibid. Ainsaks tunnetusteaduse huviobjektiks on tõde: kas see on üldse saavutatav (põhilised seadused), milliste vahenditega see saavutatakse (tunnetusvahendid), millistes vormides see esineb (tunnetusvormid) ja milliseid teid mööda on võimalik tõeni jõuda (tunnetusmeetodid). Need küsimused moodustavadki kogu tunnetusteaduse sisu.

Nagu lugeja arvatavasti juba märkas, pole siin kuigi palju uut. Loogika tegeleb juba peaaegu kõigi nende küsimustega. Kuid piiratud suhtumise tõttu oma ainesse osutab loogika paljudele probleemidele väga vähe tähelepanu, jättes mõned neist oma tegevuspiiridest hoopis välja ja piirdudes teiste puhul pahatihti ainult formaalse vaatlemisega. Need asjaolud ongi meie filosoofilistes ringkondades esile tõstnud küsimuse mingi uue (dialektilise) loogika loomise vajadusest. Nende ridade autor on aga veendunud, et kui me vaatleme loogikat kui tunnetusteadust, siis kaob vajadus kahe loogika järele.

Millised oleksid suhted tunnetusteaduse (loogikas) ja tunnetusteooria (filosoofias) vahel? Täpselt samasugused, nagu need on filosoofia peatüki «Maailma materiaalsus», füüsika peatüki «Materia ja teadvus» ning bioloogia vahel. Jne. Filosoofia vaatleb kõiki küsimusi põhimõtteliselt, konkreetsed teadused aga, tuginedes küsimuse filosoofilisele lahendusele, praktilisest küljest. Filosoofia püüab lahendada küsimusi, kas maailm on üldse tunnetatav ja kuidas ületada tunnetamises esinevaid põhimõttelisi raskusi; tunnetusteadus aga, tuginedes tunnetusteooriale, vaatleb küsimust, kuidas toimub tunnetamine. Lühidalt: tunnetusteadus algab sealt, kus lõpetab tunnetusteooria.



# Individuaalne töö lastevanematega

R. SALTSMANN,  
Pärnu 3. lasteaia juhataja

Kommunismile ülemineku perioodil suurenevad võimalused uue inimese kasvatamiseks, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus. Nii öeldakse NLKP uue programmi projektis. Edasi on selles ajaloolises dokumendis märgitud, et kommunistlik haridussüsteem baseerub laste ühiskondlikul kasvatamisel. Perekonna kasvatuslik mõju peab järjest orgaanilisemalt seostuma ühiskondliku kasvatuslega.

See kõik seab meile, lasteaia töötajaile, kelle ülesandeks on panna alus uue, harmoonilise inimese kasvatamisele, kohustuse hoolitseda selle eest, et kodu mõju seostuks kommunistliku kasvatusse põhimõtete ja toetaks meid. Kõigist kodudest seda paraku öelda ei saa.

Mõnikord elab laps kahesugust elu. Lasteaias on ta kuulekas, viisakas ja töökas, kodus aga sõnakuulmatu, ebaviisakas, jonnakas ja korratu. Mispärast? Sellepärast, et lasteaias nõutakse viisakust, kasvatajad kõnelevad rahulikult ja lahkelt, kodus aga on ema sageli halvast tujus, riidleb isaga, kes vastab jämedustega. Majas pole korda, kõik on lohakil. Laps seab end miljöö kohaselt.

Meie sisendame lasteaia oma kasvandikele üksteisest lugupidamist, kollektiivsus-tunnet, üksteise seltsimehelikkust abistamist, ausust, sõprust rahvaste vahel ning teisi kommunismiehitaja moraalkoodeksis esinevaid kõlbelsi printsiipe. Kuid sellest pole kuigi suurt kasu, kui perekond meid ei toeta.

Analüüsisime senist tööd lastevanematega. Paistis, et seda oli tehtud kõigiti eeskirjade järgi. Oli korraldatud üld- ja rühmakoostruktsioone ning peetud ettekandeid pedagoogilistel teemadel (töökasvatusest, kõlbelisest kasvatussest, laste kapriisidest ja nende põhjustest, esteetilisest kasvatussest jne.). Olime korraldanud lastevanematele lahtisi päevi ja näitusi ning tutvustanud lasteaia režiimi. Lastevanemate komitee tegutses meil üsna aktiivselt. Koostruktsioonid võttis osa tavaliselt üle 50 protsendi lastevanematest. Selle näitajaga oleks võinud rahul olla, kuid selgus, et registreerimislehtedel esinesid ikka ühed ja samad nimed. See aga tähendas, et pooled lastevanemad ei olnud haaratud lasteaia pedagoogilisest propagandast.

Meie üritustest olid võinud järjekindlalt osa just need lastevanemad, kelle kasvatamismeetodid olid õiged. Eemale aga hoidusid need, kellel oleks olnud vaja omandada elementaarseid pedagoogilisi põhimõtteid. Need olid peamiselt aastatelt nooremad vanemad, kellel olid esimesed lapsed.

Otsustasime esimeses järjekorras anda noortele vanematele kasvatussest algteadmisi ja alles siis rääkida lasteaia ning koduse kasvatusse ühtlustamisest. Kogemused näitasid, et koostruktsioonid üksi ei anna soovitud tulemusi. Ei saa eitada koostruktsioonide tähtsust ja kasulikkust, kuid nendest osavõtt ei ole ju kohustuslik. Seepärast hakkasime kasutama individuaalset vestlust. Leidsime, et ei piisa, kui näiteks meenutada Vello vanemale, et laps hilineb sel nädalal juba kolmandat korda hommikusöögi, et Liisal on jällegi ees määratud põll ja et Heldur on rietatud nii, nagu oleks väljas mitte +3, vaid -30° jne. Kui viisakalt ja sõbralikult sellised pretensioonid ka poleks esitatud, jäävad need ikkagi ainult pretensioonideks, kui ei selgitata nende põhjust.

Leidsime oma senises töös veel ühe väikese, kuid küllaltki olulise puuduse. Lastele märkusi tehes olime oma nõudmistele autoriteedi tõstmiseks sageli tarvitanud termi-



nit «lasteaed». Tuletasin meelde, et alles hiljuti ütlesin ise ühele eriti sõjakale põngerjale: «Lasteaia lapsed ei käitu nii. Kui sa tahad lasteaias käia, siis ei tohi sa ühelegi lapsele haiget teha.» Lapsel võis tekkida arvamus, et mujal võib lüüa, ainult lasteaias ei tohi seda teha, ja et hästi käituvad lapsed ainult lasteaias. Tegime järelduse, et kasvatasime ise, küll tahtmatult, nii lastes kui ka lastevanemates arusaamist, et kõik hea on seotud ainult lasteaija territooriumiga. Harva toonitasime teadlikult, et kõike kasulikku, mida lasteaias omandatakse, läheb elus vaja.

Individaalse töö parandamiseks lastevanematega seadsime järgmised eesmärgid: 1) anda noortele lastevanematele teadmisi lastekasvatusest; 2) õpetada lastevanemaid pedagoogilisi probleeme nägema ja arutama; 3) ühtlustada lasteaija ja kodust kasvatust, võidelda mõnel pool veel esinevate kodanliku ideoloogia ja moraali avalduste, ebausuga ja eelarvamuste vastu.

Võtsin endale kohustuseks abistada kasvatajaid individuaalsete vestluste ettevalmistamisel ja pidamisel. Me ei kavatsenud vanemaid kritiseerida ega laita, kui nad midagi valesti tegid. Teadsime, et sel teel ei saa täiskasvanud inimesi õigele teele suunata. Bekkõige on vaja võita nende usaldus, valida õige toon, õige lähenemisviis ja, nagu mulle paistab, ehitada sild inimesest inimeseni. Teadsin, et meil tuleb ületada palju raskusi.

Et paremini täita oma kohustusi, täiendasime ja süvendasime oma teadmisi pedagoogilise kirjanduse lugemisega. Töötasime läbi Makarenko teosed «Kommunistlikust kasvatusest», «Valitud teosed» ja «Raamat lastevanematele», Artjomenko «Õpilase töökasvatus kodus», M. Terri «Vanemate autoriteet laste kasvatamisel perekonnas», ajakirjad «Doškojnoje Vospitanije», «Semja i Škola» ja vabariiklikus pedagoogilises perioodikas ilmunud artikleid.

Pean tunnistama, et see lugemisvara rikastas minu teadmisi, kuid retsepte, kuidas individuaalselt läheneda lastevanematele, ma ei saanud. Individuaalselt tööd täpselt ette planeerida osutus võimatuks. Elu dikteeris ise teemad ja nende lahendamise. Ainuke punkt, mida võis ette planeerida, oli vestlus uue lapsevanemaga, kui see tuli teatama, et dokumendid lapse lasteaeda võtmiseks on vormistatud. Vestlus lapsest pakub soodsat võimalust kontakti loomiseks kahe teineteisele võõra täiskasvanu vahel.

Kogemused on näidanud, kuivõrd tähtsad on pisiasjad. Panin tähele, et kui ütlesin lapsevanemale: «Ja nüüd, palun, jutustage mulle pisut oma lapsest», ei kutsunud sõna «laps» esile eriti sooja ega vaba õhkkonda. Kuid kui ütlesin: «Palun jutustage mulle Kaiaest», reageeriti sellele kohe spontaanselt.

Ei olegi nii suurt tähtsust lapsevanema jutu sisul, kui sellel, kuidas ta jutustab. Iga inimese jutust paistab tema ellusuhtumine, intelligenti tase ja sisemine hoiak. Niisugused vestlused annavad ka ülevaate meie tulevase kasvandiku kodust, sest on võimatu rääkida lapsest, puudutamata kas või kaudseltki perekonnas kehtivaid traditsioone, korteriolusid ja isiklikku elu. Kõik need tähelepanekud on väga väärtuslikud selleks, et hiljem õigesti läheneda uuele lapsele ja ka ta vanematele.

Esimesel tutvumisel uue lapsevanemaga olen hoidunud põhimast vestlusesse kriitikat ja nõuandeid. Ma ei avalda oma arvamust, kui minult otsekohe ei küsita, kuid kuulan tähelepanuga. Jutustan siis ise lasteaija režiimist, meie nõudmistest, õppeetevustest jne. Teen seda kindlalt, kuid püüan mitte mingil juhul jätta muljet, et meie nõudmised võiksid olla vanemale võõrad. Räägin nii, nagu oleks minu kaasvestlejale ainult vaja meelde tuletada, et kõik meie režiimis ja nõudmistes esinevad põhjused on suunatud meie, nüüd juba ühise Antsu või Kaie heaolule. Lõpuks avaldan kindlat lootust, et kasvatame koos lapsest tubli, elurõõmsa inimese.

Enne lahkuminekut tutvustan uuele lapsevanemale meie personali, lasteaija ruume, nende ostarvet. Lisan, et iga lapsevanem on meil alati teretulnud ja et kavatsatud küllaskäigust pole vaja meile ette teatada. Hoolitsen selle eest, et lapsevanem peaks juba alguses mind heasoovlikuks sõbraks. Seni on niisugune vastastikune tutvumine olnud aluseks mitmesuguste kasvatusküsimuste ühisel lahendamisel.



Jutustan nüüd sellest, kuidas ja milliseid kasvatusküsimusi on tulnud lastevanematega käsitleda.

Lasteaias on palju võimalusi õpetada lastele häid kombeid ja lugupidamist kaastnimeste vastu. Näiteks on meil esikusse sihilikult pandud üksainus tool, selleks et aegajalt oleks kasvatajal või minul võimalus lapsele öelda: «Palun, ole kena ja too Milvi emale tool!» Seda ütleme tasakesi, ainult lastele kuuldavalt ning lisame: «Ta on ju meie külaline, peame olema lahked.» Lastele meeldib olla viisakas ja lahke. Nad on meelitatud asjalikust sõnast «tänan», mille osaliseks nad siis saavad. Selle tulemusena on lastele saanud toolipakkumine auasjaks.

Jüri oli alles 3 aastat ja 3 kuud vana ning hiljuti lastesõimest meile tulnud. Lapsele meeldis väga toolipakkumine, vahel otsis ta endale esikus tegevust, et oleks võimalik oma viisakust näidata. Ühel õhtul tulid mõlemad vanemad Jürile järele. Emal oli ühes käes pakk ostudega, süles aga hoidis ta väikest tütrekest. Isa kandis tordikarpi ja paistis väga väsinuna, sest ta istus kohe toolile, jalgu hästi välja sirutades. Emal koos lapse ja pakiga jäi aga seisma. Tahtsin nii väga Jürile meelde tuletada, et ta emale istet pakuks. Soovisin seda mitte sellepärast, et näidata lasteaia kasvatust, vaid et lapse kaudu isa taipaks oma tähelepanematust naise suhtes.

Jüri vaatas emale, siis isale ja küsis mult sosistades: «Kas oma emale pakutakse ka tooli?» Laps küsis seda diskreetselt ja ma vastasin talle samuti sosinal: «Muidugi!» «Emal ei ütelnudki «tänan»,» tähendas poisike väga pettunult ja etteheitvalt pärast seda, kui ema oli poja pakutud toolil istet võtnud. Emal aga ütles Jürile, et ta ei soovi, et nii väike poisinolk talle märkusi teeb. Isa registreeris siiski poja viisakuse ühe punktiga lasteaia kasuks. «Tore, tore, et teie ka viisakust õpetate. Meie ühiskond vajabki kultuurseid inimesi.» Ma ei ütelnud seekord midagi, kuid järgmisel õhtul otsustasin temaga pisut vestelda. Küsisin, kuidas talle meie lasteaia meeldib ja kõnelesin siis pojast. Ütlesin, et Jüri ideaaliks on isa. Lapsele meeldib eranditult kõik, mis isa teeb, ta kopeerib isa igal võimalusel. Uhesõnaga, Jüri tahab saada täpselt niisuguseks, nagu on ta isa. Ja see on hea, lisasin. Isal on tublid töömehekäed, tal on palju teeneid kodumaa ees ja ta hoolitseb eeskujulikult oma perekonna eest. Jürist saab kindlasti tubli tööinimene, kuid... Katkestasin meelega, kuid märgates mehe pilgus küsimust, mõtlesin, et nüüd on vist paras aeg teda rünnata. Esitasin kahtluse, et vaevalt hakkab Jürike täiskasvanult oma tulevases perekonnas viisakalt ja tähelepanelikult käituma ja sel põhjusel, et kõik head kombed, mida poiss lasteaia meeleldi kasutab, jäävad lasteaeda. Kodus tal pole neid vaja, sest seal seda nähtavasti ei nõuta, kodus tal selleks head eeskujut ei ole. Meenutasin eilset sündmust pakutud tooliga ja palusin teda oma käitumist hinnata, teha seda poja huvides. Kui lõpetasin, olin valmis teravusi kuulama, kuid Jüri isa mõistis mind. «Arvestan,» ütles ta lühidalt, kuid väga tõsiselt. Ta pidas sõna. Iial ei võtnud ta istet enne, kui talle tooli pakuti. Ta teretas lahkelt meid ja oma last ning võttis seejuures ikka mütsi peast. Lasteaia vastu tekkis tal suur huvi. Me ajasime sageli juttu eetilistel teemadel. Ta sai meie aktiivsemaks lapsevanemaks. Meil on mulje, et mees ei kasuta häid kombeid mitte ainult lasteaias, vaid ka kodus. See tiivustas mind individuaalset tööd lastevanematega jätkama.

Partei uue programmi projektis on öeldud, et suurt tähelepanu tuleb pühendada nõukogude perekonna tugevdamisele, üksteise austamisele perekonnas, hooldisusele laste kasvatamise eest. Uus inimene ei ole mõeldav ilma niisuguste kõbeliste omadusteta, nagu ausus ja õiglus, üksteisest lugupidamine. Kasvatajate kohus on püüda kaasa aidata, et meie kasvandike kodudes valitseks õhkkond, mis soodustaks kommunistliku moraali põhimõtete ja normide omaksvõtmist. Meie kohuseks on taotleda, et kommunistliku moraali põhimõtted muutuksid lastele veendumuseks. Kõike seda oleme taotlenud muude pedagoogilise propaganda vormide kõrval ka individuaalsete vestluste kaudu.



Küsimusi, mida meil vanematega on tulnud arutada, on palju. Sagedaseks kõneaineks on lapse kodune päevarežiim, kuidas lapsega töötada kõnehäirete või vigase kõnekeele puhul, kuidas kasvatada armastust ja huvi raamatu, muusika ja laulu vastu, õpetada hoidma ja kaitsma loodust, hoolitsemata loomade ja lindude eest. Väga sageli on tulnud aru pidada selle üle, kuidas üle saada lapse liigsest tagasihoidlikkusest, aeglasest reageerimisest, loidusest ja argusest või liigsest esiletükkimisest. Kui vestelda sobival momendil ja pedagoogilise taktiga, siis ei ole karta, et lapsevanem solvudes eemale tõmbub. Eriti noored vanemad on oma esiklapse mitmesugustele vaimumadustele väga uhked ega taha kuuldagi kriitilisest suhtumisest temasse. Mõnikord nad isegi soodustavad lastes negatiivsete joonte tekkimist ja süvenemist.

6-aastane Ain näiteks on kuulekas, hästikasvatatud ja arenenud poiss, kes armastab töötada, oskab klotsidest toredaid ehitusi teha, ta on tubli väike konstruktor. Kuid Ain tahab alati ja igas asjas olla esimene, ta ei austa teiste laste soove, teeb väiksematele liiga. Teised ei taha sellepärast temaga mängida. Aini negatiivsetest joontest on raske vanematega rääkida, sest mõlemad jumaldavad poega.

«Ta on meil ainuke,» ütleb ema. «Püüame teha kõik nii, nagu laps soovib. Kui ta jonnib, anname talle ikka järele, et ta ei muutuks närviliseks. Me ei käi kusagil üksi, laps on ikka kaasas, olgu siis küllaminekul või kinos. Ain on haruldane laps, nii tark ja ilus.»

«Jah, teil on õigus, Ain on tark ja ilus,» ütlesin kord, kui ema poissi kojuminekuks riietas. «Kõik lapsed on ilusad,» lisasin mõttlikult, «kuid me tahaksime, et nad oleksid ilusad ka käitumises, igal sammul ja igal hetkel. Eks ole. Teiegi tahaksite olla alati uhke oma pojale?»

Emal vaikus kohmetult. Küsisin niiviisi meelega, sest teadsin, et ta oli eile olnud tunnistajaks, kui Ain väiksemat poissi tõukas ja talt mänguasja ära võttis. Kasvataja oli Ainile märkuse teinud, ema oli aga ilmselt solvunud poisi käest kinni võtnud ning kiiresti lahkunud.

Saatsin poisi õue mängima ja jätkasin juttu emaga. Ütlesin, et Ain on andekas ja hea laps, kuid ta ei pea teistest lugu, tükkib alati esile. Jutustasin, et last liialt hellitada on kahjulik, vanemate ebaõige suhtumine takistab lapses kannatlikkuse, püsivuse, kollektiivsuse ja üksteisest lugupidamise kasvatamist. Vanemad on vastutavad oma lapse kasvatamise eest niisuguseks inimeseks, nagu kommunistlik ühiskond vajab.

Aini emaga tuli mul mitmeid kordi sellel teemal juttu puhuda, mitte üksnes selgeks teha ta kasvatusüsteemi vead ja puudused, vaid näidata ka vahendid, kuidas neist lahti saada. Vanemad said siiski lõpuks aru, et tõeline armastus lapse vastu ei avaldu hellitamises, vaid mõistlikkus nõudlikkuses ning läbimõeldud süstemaatilises töös ta moraalsete omaduste arendamiseks.

Tuleb ette seesuguseid vanemaid, kes ei kannata absoluutselt mingit kriitikat oma lapse kohta. Meie kõige õrnemale ja ettevaatlikumale vihjele reageerivad nad haiglasel tundlikkusega. Nendega on kõige raskem. Nii tuli meil Siimu vanematega kannatlikult töötada, et võita nende usaldus ja anda kasvatustööle õige suund.

Siim oli juba 6-aastane, kuid tal polnud huvi ega püsivust ühekski tegevuseks. Ta täitis korraldusi vastu tahtmist, et aga tegevusest lahti saada. Kord näitas kasvataja Siimu emale rühma laste joonistusi. Kõik tööd peale Siimu oma olid tehtud hoolega ja korralikult.

Emal kutsus poja ja näitas talle täissoditud paberilehte: «Mida see kujutab?»

«Ah, see on niisama sodi-podi,» vastas laps ja hakkas naerma ning tembutama.

«Ah seda Siimu, ta muudkui vallatab ja naerab. Talle lihtsalt ei meeldi joonistada. Noh, ja mis sellest, eks tal ole aega õppida.»

Siim seda ootaski. Võidurõõmsalt viskas ta oma lehekese paberikorvi.

Teinekord kutsusin Siimu ema rühma juurde, kui lapsed õhtuoodet võtsid. Poiss näitis ema märgates söömise pooleli ja hakkas vallatama, naerma ja teisi segama. Lap-



sed jälgisid teda imestades. Emal hakkas lõpuks piinlik ja ta sosistas pojale: «Hakka ilusasti sööma!» — «Ei hakka, ma ei taha, mulle lihtsalt ei meeldi,» naeris poiss.

«Mis temaga ikka teha, ta on ju veel väike ja rumalake,» püüdis ema poega õigustada. Poiss lahkus omavoliliselt lauast. Pilk teistele lastele kõneles selget keelt: vaa-dake, mida mina võin, mida mina tohin!

Isa suhtumine pojasse oli täpselt niisamasugune. Meil tuli korduvalt nendega vestelda, paluda, et nad toetaksid lasteaiaga õigustatud nõudmisi. Kord seisis ajalehes lugu õigelt teelt väärtatunud noortest. Juhtisin Siimu isa tähelepanu sellele artiklile. Ta oli juba lugenud. Hakkasime vestlema. Poetasin nagu muuhulgas, et vanemate liigne hellitamine, pime armastus ja igasuguse nõudlikkuse puudumine põhjustas poiste ülekäte mineku. Tõin niisugusest olukorrast teisi näiteid. See pani mehe mõtlema, kuigi ta midagi ei õelnud. Nähtavasti arutas ta seda kodu naiselega, sest mulle tundus, et ema oli teisel päeval tõsine ja asjalik, ei naernud poisi tembutamise üle.

Paari päeva pärast tuli ta minu juurde ja küsis, kas ei peaks poisile õpetama lugemist, sest ta saab mõne kuu pärast seitsmeaastaseks. Moment oli sobiv põhjalikuks kõneluseks. Alustasin vajadusest laps koolile hästi ette valmistada. See aga ei tähenda ainult lugema õpetamist, vaid lapses kannatlikkuse, püsivuse, tähelepanu, korralikkuse ja kuulekuse kasvatamist. Kas Siimul on need omadused? Koolis läheb tal kõike seda tarvis. Kõnelesime seekord kaua ja mulle näis, et hakkasime teineteist mõistma. Juhtisin ema pedagoogilise kirjanduse juurde, kulsusin teda meil toimuvatele loengutele. Vanemate suhtumises lapsed ei toimunud küll korrapealt murrangut, kuid asi hakkas edenema. Peaasi, meil oli nüüd Siimu kasvatamisel vanemate toetus.

Kõnele lastevanematega ikka nii, et nad mõistaksid minu sügavat huvi nende lapse hea käekäigu vastu. Sellega võidan kergesti vanemate usalduse. Alustan vestlust tavaliselt lapse headest omadustest, ta edusammudest kas joonistamisest, laulmisest, tantsust või käitumisest. Lapse puudustest kõnele nii, et see ei jäta kaebamise muljet. Nõuan seda ka kõigilt kasvatajatelt. Kõige tähtsam on, et vanem hakkaks objektiivselt mõistma lapse vigu. Siis on juba kergem neist ühisel jõul jagu saada.

Mõni ema või isa ei oska analüüsida ega mõista lapse käitumist. Enda halva meeleolu, mõne pahanduse või tüli tõttu lapsega kaebavad vanemad sageli, et lapsel olevat halb iseloom, ta olevat riikas, pahur ja valelik. Sel puhul on meie kohus leida põhjused, miks laps vanema suhtes halvasti käitus, ning õpetada vanemaid eraldama lapse käitumises karakterset ja põhilist juhuslikust. Toimib ju laps tihti peale afekti mõjul, ilma et ta endale oskaks aru anda. Pedagoogi nõuanded aitavad vanematel rahulikult lapse üksikuid üleastumisi analüüsida ja neid teadlikult õigele teele juhtida.

Kord tuli mul lahendada tüli 4-aastase Malle ja ta ema vahel. Ema pöördus minu poole lapse kuuldes ja nõudis, et ma tütrekesele selgeks teeksin, et tal tuleb panna jalga soojemad püksid ja et sellest pole midagi, kui need kleidi alt välja paistavad. Malle ärritus väga. «Tädi, ütlege teie emale, et lasteaias ei tohi olla pükstega põlvedeni ja kleidiga kõhuni.» Mõtlesin endamisi: «Lasteaega ei tohi tulla lohakalt — ja mujale võib! Seal on meie kasvatus!» Aga üldiselt oli Mallel õigus ja õigust tuli toetada. Kuidas seda teha, et ema autoriteet ei kannataks? Võtsin abiks diplomaatia. «Mallel on hea maitse,» ütlesin. «Ja see on ka loomulik. Olete ise nii maitsekalt riidetud (liialdasin siin pisut) ja teie kodu on ilus. Ka lasteaed püüab arendada laste maitset. Malle pre-tensioon on meie ühise kasvatusel viil. Sellega võime päris rahul olla.» Malle ei võinud sellest «peenest» jutust aru saada, ja seda ma taotlesingi. Malle ema naeratas leplikult, nagu iga naine, kui talle öeldakse, et tal on maitset. Kasutasin ema head meeleolu, et veel lisada: «Mallest saab ka kunagi hästikasvatatud ja hea maitsega naine. Kuid tähtis on, et ta seda oleks ka nüüd endale ja oma perekonnale rõõmuks. Seda tuleb õpetada maast-madalast.» Edaspidi kadusid tüli põhjustanud püksid ja sellised tülidki.

Sagedasti tuli emade tähelepanu juhtida sellele, et arutame küll, millised peaksime



olema, et lapsed meist lugu peaksid, aga et lastestki tuleb lugu pidada, sellest räägime vähe. Ometi on mõlemad küsimused tihedasti seotud.

Kui 4-aastane Luule lasteaias saadud kompveki taskusse pistis, küsis kasvataja temalt eriti õrnalt, sest ta aimas juba lapse kavatsust: «Miks sa kompvekki ära ei söö, Luuleke?» «Emale viin,» ütles Luule häbelikult. «Õigesti teed,» naeratas talle kasvataja. Mängu ajal nägime, et Luule sageli kompvekki salaja vaatles ja omaette hellalt naeratas. Rääkisime omavahel, kui õnnelik võib olla Luule ema, sest tal kasvab hea tütar. Õhtul tuli ema lapsele järele. Ta oli ilmselt halvast tuju. Täis siirast kinkimisrõõmu ulatas laps emale kompveki. Mida aga tegi ema? «Mis sa selle kommiga mängid. Pane rutu riidesse, 5 minuti pärast läheb meie buss!» käratas ta lapsele. Laps solvus ja hakkas jonnima.

Järgmisel päeval vestlesin emaga. Ütlesin talle, et lapsepõlve solvumised jäävad inimesele kogu eluks meelde, et ta kingituse ignoreerimisega haavas sügavalt oma tütrekest.

Kuid ema leidis, et nendes «sentimentaalsustes» oleme ise süüdi. Lastele määratud maiustused peavad nad ise ära sööma nagu võileivadki. Kui vanematel on tahtmist maiustada, siis ostavad nad ise ega hakka lapse omi sööma. Muidugi oli selles omajagu tõtt, kuid vaatame asja ka pedagoogilisest seisukohast. Jutustasin, kuidas väikese Aado ema niisuguse küsimuse lähendas. Ta võttis pojalt kompveki vastu sõnadega: «Tänan, Aado, mul oligi suur kommiisu,» ja hammustas hea isuga poole ära. Teise poole aga pani ema Aadole taskusse ja ütles: «Selle viime isale. Ta on meil ju ka maiasmokk.» Aado lausa säras. Ta kiirustas riietumisel, et rutata koju isale rõõmu valmistama. Mee- nutasin Luule emale, et lasteaed kasvatab ja süvendab lastes lugupidamist täiskasvanute ja armastust oma vanemate vastu. Lõpetasin vestluse, öeldes, et meid rõõmustas Luule ohvrimeelsus. Nägime selles ka oma töö vilja.

Ma pole saanud jälgida, kas Luule oma emale veel seda laadi kingitusi tegi, küll aga märkasin, et ema suhtumine lapsesse muutus. Ta ei tormanud enam lasteaeda, vaid tuli rahulikult, rääkis lapsega sõbralikult ja küsis, mida ta on päeva jooksul lasteaias teinud.

Sageli suhtuvad vanemad lapsesse ükskõikselt ja mõtlematult. On vanemaid, kes oma laste arenemist ja vaimseid võimeid alahindavad.

Kodus ei pühitsetud kunagi väikese Veera sünnipäeva. Ta sai juba 4-aastaseks. Minu sellekohasele küsimusele vastas ema: «Oh, ta on veel väikene, ei saa sellest aru. Pealegi pole mul niisugusteks asjadeks aega.» Kui aga lasteaias Veerale sünnipäeva puhul lauldi, kui ta traditsioonilise sünnipäevapärjaga kaunistatud toolile istus, kõik lapsed teda õnnitlesid, kasvatajad teda kolm korda üles tõstsid, oli Veera ülionnelik. Meie arvates ta sai hästi aru, et tänane päev on tema päev.

Küsisin Veera emalt, kas ei ole lakt, et laps sünnipäevapeost rõõmu tundis, küllal- daseks põhjuseks talle seda rõõmu iga aasta samal päeval valmistada. Pealegi tugev- davad traditsioonid perekonda, rõõmsad elamused rikastavad lapse sisemaailma. «Ei oska ju igale asjale mõelda,» vastati mulle pisut süüdlaselt. Hiljem sain teada, et Veera ema selle puudujäägi tagantjärele tasa tegi. Laps kõneles sellest vaimustatult.

Meie ühiskonnas on töö mitte üksnes ainelise kindlustamise vahendiks, vaid ka ühiskonna teenimise, üldrahvalikust kommunismi ehitamisest osavõtu vahendiks. Meie ühiskonnas tuleb lapsi maast-madalast psüühiliselt ette valmistada tööks ja tege- vuseks ühiskonna kasuks. Lasteaias on töökasvatus sellepärast kesksel kohal. Vane- mad aga ei soodusta igakord sedagi, et laps õpiks iseseisvalt riietuma ja oma asju korras hoidma.

Malle ema on tõsiselt pahane, kui laps oma suures aktiivsuses igal hommikul pro- testib, et ema teda teenindab. «Võimatu on see «ise» ja «ise»,» kurdab ta. «Hommikul on kiire, tahan last riidesse panna, aga tema, näed, jonnib. Õhtul tahaksin ka juba



kord rahu majja, aga kus sellega, Malle muudkui soovib ise ennast pesta ja ajab kõik kohad vett täis.»

Ühel pealelõunal oli Malle emal võimalus lasteaias jälgida korrapidamist. Ta nägi, kuidas tema Malle oma ilusa korrapidajapõllekese ja lehvikesega usinasti laudu koristas, linakesi laudadele asetab ja hoolikalt jälgis, et vaas okstega oleks täpselt keset linikut.

Oli näha, et see emale meeldis. «Noh, kodus on meil ju ka kord ja Malle näeb, kuidas ma ikka koristan ja sean, et ilusam oleks,» ütles ta.

Ja siis jälle täispööre vastupidisesse suunda: «Teil on aega küll nendega mängida. Ja kui lõhuvad nõusid, mis siis, riigi asil!»

See ütlus näitas Malle ema ebaõiget suhtumist riigi varasse, üldse ühiskondlikku omandisse. Vestlesin temaga sellest. Kõnelesin talle, kui palju riik osutab tähelepanu lasteaedadele, kui palju eraldab selleks summasid. Hakkasin sellest peale üldse rohkem mõtlema, kuidas vanematega konkreetselt ja põhjalikumalt käsitleda teadlikku suhtumist sotsialistlikku omandisse. Uue ühiskonna ehitamise praegusel etapil on tähtis, et igaüks hoolitseks ühiskonna vara säilitamise ja suurendamise eest.

Uhe lastevanemate koosoleku pühendasimegi sellele teemale. Edaspidi oli nüüd kergem juhtida individuaalsetes vestlustes vanemate tähelepanu sellele küsimusele. Selgitasin neile, et lapsed on tegelikult lasteaia peremehed, et nende suhtumisest mõõbli, nõude ja lelude korrashoidu oleneb lasteasutuse hea seisukord. Toonitasin, et kodune eeskuju peab lastele tingimata teed näitama. Vanemad on tegelikult kõiges selles teadlikud, sest kõik nad on ju rahvamajanduse seitsme aasta plaani eduka täitmisega kuidagi seotud, kuid nad ei tule tihtipeale mõttele toimida ja kõnelda alati nii, et see last positiivselt mõjutaks.

Vanemad hakkasid nüüd minu poole pöörduma mitmesuguste küsimustega. Mure oli Helduri isal. Kas anda juba 7-aastasele poisile taskuraha? Minu küsimusele, mis ta ise selle kohta arvab, ütles isa, et tema soovib, et poiss juba varakult hakkaks tundma raha väärtust. Kuid ta kahtles, kas laps õpib tundma raha väärtust, kui ta võib seda oma äranägemise järgi kulutada.

Küsisin isalt, kui suur on tema taskuraha. «Mul pole taskuraha. Mul on sissetulekud ja väljaminekud, nii nagu igal täiskasvanul.»

«Kas Helduril on ka sissetulek ja väljaminek?» naljatasin mina, sest arvan, et huumoriga võib inimeste mõtlemist palju kiiremini juhtida, kui kuivade, igavate teeside esitamisega.

«Helduri sissetulek oleks taskuraha, mida mina talle annaksin. Ja kui tal on taskuraha, siis tulevad ka väljaminekud,» vastas Helduri isa.

Siis aga jäi ta mõtlema. «Tuleb välja, et loon kunstlikult sissetulekud, et lapsel võiksid olla väljaminekud. Missugused väljaminekud võiksid aga lapsel olla? Tal ei ole ju millestki puudust. Kardan, et nii õpetan teda raha pillama, aga mitte raha väärtust tundma. Kuid siiski, ta peab oskama rahaga ümber käia. Kuidas seda paremini teha?» Soovitasin juhtida lapse tähelepanu müümisele ja ostmisele kaupluses. Õpetada teda, kuidas küsida müüjalt viisakalt näiteks 1 kg leiba. Näidata, kuidas maksta, kuidas kauba kätte saab ja lasta teda päris iseseisvalt sisseostusid teha.

Helduri isa tuli ise järeldusele, et niisugune lahendus arendab lapse iseseisvust, koondab tema mõtted teatud ülesande ümber ja õpetab ka aru saama raha ja kauba vahekorrast.

Huvitav mõttevahetus oli mul Olegi isaga. Olegi vanemad olid väga noored. Isa alles 23-aastane, ema aasta noorem. Neil oli hea meel, kui ma kiitsin nende 3-aastast last. Kuid mõne aja pärast märkasime lapse käitumises jooni, mis meid häirisid. Olegil oli iga päev juba lasteaeda astudes rusikas püsti. Nagu väike kukk otsis ta terve päev teiste lastega riidu.

Küsisin Olegi isalt, kas ta pole märganud oma pojas suurt muutust. «Meheks on



saanud,» arvas isa uhkusega, «ja seda tänu teile. Mulle meeldis väga teie ütlus ühel pedagoogilisel ettekandel, et meie ei kasvata lapsi endale, vaid elule. Ja näete, elus tuleb ennast kaitsta, ennast maksma panna. Sellele mõtlesime abikaasaga, kui Oleg meile alatasa kaebama tuli, meile oma muhke ja kriimustusi näitas, mida talle hoovis naabripoissid olid teinud. Keelasime kaebamise ja soovitasime tal vastu lüüa.»

Mul oli raske toibuda üllatusest, et ta nii võis tõlgendada Makarenko ütlust «Kasvatame lapsi elule». Loengul oliin ju elule kasvatamise võrdsustanud ühiskonnale kasvatamisega. Missugusele ühiskonnale soovib Olegi isa kasvatada oma poega? Kommunistlikule ühiskonnale. Meil seisab inimese jõud tema kõrges ideelisuses, kultuurilisuses ja moraalsuses, vägivalla eitamises ja seltsimehelikus suhtumises üksteisesse.

Olegi isa muutis aga ekslikest kasvatusvaadetest lähtudes oma 3-aastase lapse vägi-vallatsejaks. Seda näitas Olegi käitumine lasteaias. Talle valmistas lõbu teha teistele haiget. Missuguseks muutub ta edaspidi, kui meie vahele ei astu? Kõike seda rääkisin Olegi isale. Tundsin, et erutusin. «Nõus,» vastas Olegi isa, «kuid elule ligemale: üks poiss lööb teist. Mida peab kannatada saanud poiss tegema? Argpüks jookseb ära ja kaebab mammale. On ju nii?»

See ei olnudki enam vestlus, vaid tõsine diskussioon. Sain aru, et siin ei ole praegu tegemist ainult pedagoogilise küsimusega, vaid noorele inimesele tuli selgitada meie ühiskonna moraali. Õigest, veenvast vastusest olehes nii Olegi edasine õige kasvatus kui ka lasteaiata autoriteet. Jutustasin fašistide kasvatuspõhimõtetest. Tuletasin talle meelde, kuhu see viis, missuguseid kannatusi, missugust häda ja viletsust tõi fašism inimkonnale.

Tekib vaikus. «Hästi,» ütles Olegi isa, «ja kui minu poeg minult ükskord küsib: «Isa, kui mõnel hullumeelsel riigijuhil äkki pähe tuleb oma relvastatud vägedega meile kallale tungida, kas sa ütled siis ka, et need on halvad inimesed ja ma pean nendest eemale hoiduma?»»

«Ei,» vastasin rahulikult, «siis ütlete: «Kui sa kallaletungijate vastu väarikalt kaitsesid oma kodumaad, oled kangelane. Kui sa aga kaitsetuule inimestele kallale tungid, pole sa väärt inimese nimetust kandma.»» «Nüüd on selge,» ütles noormees lihtsalt ja surus mul seltsimehelikult kätt.

Olegiga ei olnud lasteaias kerge. Kuid meie kasvatustöö oli tulemusi, sest meid toetas nüüd perekond. Mõne aja pärast panime tähele, et laps muutus rahulikumaks ja sõbralikumaks. Vanematega tekkis meil aga sõprus. Minu poole pöördus noor abielupaar edaspidi ka mitmesuguste teiste küsimustega.

Meie lasteaiad kujutab endast sõbralikku ühtset kollektiivi. Mul on tunne, et ka lastevanematega oleme üks perekond.

Lasteaed elas koos väikese Matiga üle kõik selle, mis tema isa äraminek kaasa tõi. Ühel hommikul näeme, et Mati hoidis oma lusikat püsti käes ja vaatas sügavas mõttes aknast välja. «Miks sa ei söö, Mati? Vaata, teised juba lõpetavad söömise, sinu taldrik on alles täis.» Laps ei vasta. Kraadime, palavikku pole. «Mati, kas sa magasid täna halvasti? Sa näid unisena. Mati vastab siis tõsiselt, aeglaselt ja karmilt: «Isa läks meilt ära. Ema ütles, et ta kunagi enam tagasi ei tule, ja nuttis. Ootasime ja ootasime. Ta ei tulnud.» Me ei vastanud Matile, vaid panime ta eelkõige magama. Arvasime, et ta jääb magama ja lootsime, et pärast on lapsel ehk kõige suurem valu üle läinud ja ta muutub jälle rõõmsaks. Laps aga ei uinunud. «Tule siia, tädi,» kutsus ta mind. Istusin ta kõrvale. «Tädi, kas isa on halb, et ta ära läks?» Otsustasin lapsele ütelda seda, mida mõtlesin. Tahtsin, et temast kord parem isa saab, kui see mees, kes oma 5-aastase lapse halastamatult kõige raskema eluprobleemi ette seadis. «Jah, Mati, isa on halb. Head inimesed nii ei tee. Kuid suured inimesed teevad ka vahel rumalusi. Isa tuleb ükskord tagasi, sest tal on kindlasti kahju, et ta nii käitus. Siis annad talle andeks,» ütlesin. Lohutasin poisikest, kuidas oskasin. Viimaks jäi ta magama. Ma ei olnud sugugi kindel, et Mati isa tagasi tuleb, aga Mati pärast oleks tahtnud loota, et kõik hästi läheb. Kaks



aastat ei olnud Mati isa näha. Uhel õhtul aga seisin ka mina probleemi ees. Emalt oli meil range käsk Matit mitte kellelegi kaasa anda, olgu see kes tahes. Minu ees aga seisis Mati isa ja küsis, kas Mati on lasteaia. Teesklesin, nagu ei tunneks ma teda. «Misugune Mati?» küsisin külmalt. Isa nimetas Mati perekonnanime. «Kes teie olete?» küsisin midagi kirjutades. «Tuttav,» vastati pärast väikest kõhklust. «Tuttavatele me lapsi kaasa ei anna,» oli minu vastus. «Olen Mati isa,» parandas end külaline. «Matil ei ole isa. Kahe aasta eest jättis ta oma lapse maha. Last ma teile kaasa ei anna.» Mati isa lahkus, kuid minu süda jäi valutama. Kas ma tegin õigesti? Jutustasin Mati ema'le kõigest. Ta oli minuga rahul ja oli näha, et kogu see lugu teda rõõmustas. «Ehk tuleb tagasi?» küsis ta rohkem iseendalt kui minult.

Järgmisel päeval tuli Mati isa uuesti. Ta jutustas mulle kõik, mis tal südamele oli. «Tahan oma perekonna juurde tagasi minna, kuid kardan, et mu abikaasa ei võta mind vastu. Mõtlesin, et lähen koos pojaga, siis on kergem,» ütles ta lõpuks. Arvasin, et niisugused tagasitulekud toovad kaasa tõsised jutuajamised. Matile on parem, kui ta neid ei kuule. Ütlesin seda ka isale. «Kui te mõlemad lapsele järele tulete, siis annan teile pojaga koos ka minu parimad õnnesoovid kaasa.»

Asi läkski nii. Hea oli vaadata Matit. Kõvasti hoidis ta ema käest kinni, aga isale vaatas säraste pilguga, nagu tahaks ta ütelda «ometigi». Sel päeval ei olnud ma enam suufuline oma tööülesandeid nii täitma, nagu seda oleks vaja olnud.

Võimatu on loetleda kõiki küsimusi, mida meil individuaalses töös lastevanematega tuli arutada. Sellest jätkuks materjali terveks raamatuks. Tõin just need näited, mis tundusid mulle kõige iseloomulikumad. Pean oma töö eduks, et vanemad on hakanud nägema pedagoogilisi probleeme ja omandanud oskusi neid õigesti lahendada.

Uue ühiskonna kõrgete kõlbeliste omadustega inimese kasvatamine on mõeldav perekonnas, kus austatakse üksteist, kus vanemad käituvad ja toimivad kommunistliku moraali kohaselt. Mineviku igandid üksikute vanemate teadvuses ei tohi takistada laste õiget kasvatamist. Meie, lasteaia töötajate kohuseks on olla vanematele abiks kommunistliku moraali ideaalide omaksvõtmisel. Meie kogemused näitavad, et siis on ka edu töös kiirem ja kindlam.

## Matemaatika õpetamisest keskkooli vanemas astmes

O. PRINITS,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud

### SAAVUTUSI JA LÜNKI MATEMAATIKA ÕPETAMISEL KOOLI KESKMISES ASTMES

Käesoleva aasta aprillis toimunud vabariiklik matemaatikaõpetajate nõupidamine kinnitas, et matemaatika õpetamise ümberkorraldamine on rajatud õigetele alustele.

Suurimat heameelt avaldasid õpetajad seoses geomeetria õpetamise ümberkorraldamisega. Vaatlus-katseline meetod on 6. ja 7. klassi õpilastele jõukohasem kui tõestusele tuginev aine käsitus. Päheõpitud tõestused on asendunud mõõtmise ja kaalumisega.

Uutes õpikutes leiame suurel hulgal näiteülesandeid koos lahendustega, mis teevad raamatu õpilaste lähemaks abimeheks. Teoreetilise ja praktilise osa tihe sidumine, rohke illustreerimine kasutamise ja küllaltki õnnestunud ülesannete valik on samuti uute õpikute positiivseteks külgedeks.

Õpilaste lugupidamine oma matemaatikaraamatu vastu on tõusnud. Täheledatakse õpi-



laste huvi kasvu matemaatika õppimise vastu ning õpilaste teadmiste ja oskuste kvaliteedi tõusu.

Huvi äratav kahtlemata ka fakt, et uute õpikute kasutamisel ilmneb õpilaste töökoormuse vähenemine.

Ei tohi muidugi arvata, et meie kooli keskmises astmes on matemaatika õpetamisega kõik korras ja võime oma tähelepanu mujale suunata. Kindlasti on vaja lähemas tulevikus rohkem tegelda matemaatika õpetamise küsimustega keskkooli vanemas astmes, kuid ei tohi sealjuures unustada, et on veel mitu probleemi keskmiseski astmes, mis nõuavad tõsist tähelepanu.

Õpetajaskond on esitanud põhjendatud pretensioone ligikaudse arvutamise ja ka harilike murdude käsitlemise kohta. Tuleb otsida teid ligikaudseks arvutamiseks konkreetsemal baasil, veelgi enam anda igapäevasest elust võetud ülesandeid kunstlikult koostatute asemel. See on vajalik selleks, et õpilastele (mõningatel juhtudel ka õpetajaile) saaks selgeks ligikaudse arvutamise koolis käsitlemise vajadus. Õpetajate märkusi harilike murdude käsitlemise kohta on autorid suurel määral arvestanud õpikute ettevalmistamisel uueks trükiks.

Lõplikult lahendatuks ei saa pidada ka matemaatiliste ainete ühendamist üheks õppeaineks. Keegi pole seda põhimõtet küll eitanud, kuid on neid, kes kahtlevad, kas see printsiip on meie koolides õnnestunud ellu rakendatud. Tuleb otsida võimalusi ühes ja samas klassis õpetatavate teemade tihedamaks läbipõimimiseks, et ei jääks enam taolist kahtlust: kas õpetame koolis «puhast» geomeetriat või on see aine tihedasti läbi põimitud aritmeetika ja algebra elementidega.

Tehnika üha laialdasem rakendamine nõuab tehniliste arvutusvahendite käsitlemist nooremates klassides. Eksperimentidega logaritmilise arvutuslühakatiga tutvumist alustatakse 7. ja 8. klassis juba eeloleval õppeaastal.

#### MATEMAATIKA ÕPETAMISE ÜMBERKORRALDAMISE SUUNDADEST KESKKOOLI VANEMAS ASTMES

Matemaatika õpetamise ümberkorraldamine peab jätkuma ka keskkooli vanemas astmes. Seda nõuavad otseselt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesid kooli ja elu sidemete tugevdamise ning rahvahariduse edasiarendamise kohta meie maal, kus rõhutatakse ka matemaatika-alase hariduse tõstmise vajadust. Teatavasti on Haridusministeeriumi juures töötav matemaatikakomisjon selle heaks mõndagi teinud.

Juba 1957. aastal, kui alustati matemaatika õpetamise ümberkorraldamist, avaldas nimetatud komisjon ajalehes «Nõukogude Õpetaja» uue programmi projekti. Selles programmis tehti järgmised põhilised muudatused: 1) jäeti välja ühendid, Newtoni binoom, kompleksarvud ja kõrgema astme võrrandid; 2) võeti kavva funktsiooni määramis- ja muutumispiirkonna, piirväärtuse ja pidevuse ning tuletise ja integraali käsitlemine.

Kuid ilmselt osutus vajalikuks selle veelkordne ümberkorraldamine kas või juba seetõttu, et kohustuslikku õppeaega pikendati kaheksale aastale. Uus projekt avaldati 1960. a. koos füüsika- ja astronoomiaprogrammiga. Nimetagem selles tehtud muudatustest järgmisi: 1) matemaatilised distsipliinid ühendati üheks õppeaineks; 2) funktsionaalsele sõltuvusele anti märksa suurem osatähtsus; 3) suurem osa planimeetria küsimustest viidi 8-klassilise kooli programmi; 4) geomeetria osas võeti programmi uute teemadena geomeetriselised teisendused ja ruumikujundite projektsioonid.

Seda projekti arutati põhjalikult Tartu Riikliku Ülikooli matemaatika meetodika seminaris ja mitmetel õpetajate kokkutulekul, samuti oli sellest juttu viimasel aprillikuu-nõupidamisel. Esitatud ettepanekute põhjal vaatas matemaatikakomisjon selle projekti



veel kord läbi ja võttis ta vastu mõningate muudatustega, peamiselt aine paigutamise osas.

Põhimõttelistest muudatustest olgu nimetatud järgmised: 1) astmete ja juurte käsitlemine otsustati tihendada, käsitledes juuri murrulise astendajaga astmetena; 2) kera otsustati käsitleda omaette peatükina, rakendades seal integraali mõistet nii ruumala kui ka pindala valemi tuletamisel; 3) kümnendlogaritme otsustati käsitleda enne logaritmfunktsiooniga tutvumist; 4) kavva lülitati vektori mõiste.

Meie ja Vene NFSV keskkooli programmidest. Viimase projekti koostamisel arvestati ka Vene NFSV koolidele kinnitatud matemaatikaprogrammi, mis avaldati ajakirja «Matematika v Ško'e» 1961. aasta 1. numbris.

Vene NFSV programmis on likvideeritud kolme ja kehtestatud kahe aine süsteem. Ei saa aga lugeda eriti õnnestunuks niisugust kahe aine süsteemi, kus mõnel poolaastal üht distsipliini käsitletakse ainult 1 tund nädalas või kui mõnel poolaastal teine distsipliin hoopis puudub. Meie programm on teatavasti projekteeritud ühe aine süsteemis. Meie programm sisaldab ka integraali mõiste, kuid meil puudub vektorite skaalakorruktis, mille kasutamine nähakse ette Vene NFSV programmis meetriliste seoste tuletamiseks kolmnurgas. Selline tuletamisviis on huvitav, kuid kas see on sobiv koolis kasutamiseks, jääb küsitavaks.

Vektori mõiste ja vektorite liitmine on aga lülitatud ka meie programmi.

### PROGRAMMI ÜLESEHITUSEST

a) 9. klassi matemaatikaprogrammi läbib funktsionaalse sõltuvuse idee. Funktsiooni mõiste on primaarne ja hõlmab teised temaga seotud teemad. Kursus algab funktsionaalse sõltuvuse mõiste süvendamisega. Selleks nähakse ette lähem tutvumine jäävate ja muutuvate suurustega ning selle dialektilise materialismi põhiprintsiibi, mis rõhutab muutumist ja arenemist looduses ja ühiskonnas, esiletõstmine näidete toomisega sõltuvuse kohta meid ümbritsevast elust. Nende näidete baasil kerkib funktsionaalne sõltuvus esile kui sõltuvus, kus ühe muutuva suuruse igale võimalikule väärtusele vastab teise muutuva suuruse kindel väärtus. Sellele omadusele baseeruvad ka funktsionaalse sõltuvuse esitusviisid: tabel, graafik ja analüütiline avaldis. Ühtlasi pannakse siin alus analüütilise geomeetria elementide tutvustamisele joone võrrandi mõistega tutvumise kaudu.

Esimese funktsioonina võetakse vaatluse alla lineaarne funktsioon. Käsitlus peaks siin algama tema defineerimisega lineaarse binoomina ja omaduse võrdsetele argumendi juurdekasvudele vastavad võrdsed funktsiooni juurdekasvud tuletamisega. Sellega kaasneb lineaarse funktsiooni kohta 8. klassis õpitud teadmiste meenutamine. Tutvumisel lineaarse funktsiooni graafikuga pannakse alus konkreetsete joonte võrrandite uurimisele. Sirge võrranditest tuleb vaatluse alla tõusu ja algordinaadiga määratud (sirge) võrrand. Tõusu mõiste abil selgitatakse ka lineaarse funktsiooni kasvumist ja kahanemist. Neid mõisteid on võimalik omakorda siduda lineaarse interpolatsiooni käsitlemisega. Tõusu ja algordinaadiga määratud sirge võrrandi abil uuritakse veel lineaarvõrrandit  $kx+b=0$  ja lineaarvõrrandisüsteemi

$$\begin{cases} y = k_1x + b_1 \\ y = k_2x + b_2. \end{cases}$$

Ühtlasi pühendatakse siin mõned tunnid lineaarvõrrandite ja lineaarvõrrandisüsteemide koostamisele ja lahendamisele, et sellealaseid oskusi süvendada.

Lineaarse funktsiooni nullkoha ja tõusu mõiste abil jõutakse lineaarsete võrratuste lahendamise juurde, milles nähakse niisuguse argumendiväärtuste piirkonna määramise



ülesannet, kus funktsioon on kas ainult positiivne või ainult negatiivne. Et esitatavaid võrratusi saaks viia kujule  $kx + b \leq 0$ , selleks on vaja käsitleda võrratuse omadusi: võrratuse mõlemale poolele ühe ja sama arvu või avaldise liitmine ning võrratuse mõlema poole ühe ja sama arvuga korrutamine. Kõrvuti lineaarse võrratusega vaadeldakse ka lineaarvõrratuste süsteeme. Siin tuleks esialgu (mõnedel lihtsamatel juhtudel) lahendada neid süsteeme graafikule tuginedes ning seejärel tutvuda jälle analüütilise lahendusmeetodiga.

Viimane küsimus seoses lineaarse funktsiooniga on aritmeetiline progressioon, mille üldliige on teatavasti liikmete arvu suhtes lineaarne funktsioon ja mis seetõttu esitab lineaarse funktsiooni väärtuste jada, kus  $n$  omandab järjestikulisi naturaalarvulisi väärtusi. Seega, kui funktsionaalse sõltuvuse idee on juhtivaks ideeks keskkooli vanema astme matemaatikakursuses, on loomulik, et aritmeetilist progressiooni käsitletakse seotuna lineaarse funktsiooniga.

Ruutfunktsiooni käsitlust alustatakse 8. klassis selle teema kohta läbivõetu kordamisega. Erilist tähelepanu tuleks siin osutada parabooli asendile, s. t. tuleb selgitada parabooli nihkumist koordinaattelgedes suunas ja parabooli kuju muutumist. Loomulikult piirduetakse siin paraboolidega, mille teljed jäävad paralleelseks  $y$ -teljega. Tutvustades ruutvõrrandit kui ruutfunktsiooni nullkoha määramise ülesannet, uuritakse siin ka ruutvõrrandit, s. t. selgitatakse, kuidas on ruutfunktsiooni nullkohtade olemasolu, mis graafiliselt tähendab parabooli lõikumist  $x$ -teljega, seotud ruutvõrrandi diskriminandiga. Ruutvõrrandite koostamise ja lahendamise ülesanded peaksid siin olema ette nähtud 8. klassis õpitud sellealaste oskuste süvendamiseks.

Parabooli asendi (avaneb üles- või allapoole) ja ruutfunktsiooni nullkohtade määramise kaudu saab ruutvõrratuse lahendada koordinaatteljestikku skitseeritud parabooli graafiku abil. Seejärel tuleb muidugi kasutada ka lineaarvõrratussüsteemide lahendamise oskust ruutvõrratuste lahendamisel.

Ruutfunktsiooni ekstreemalse väärtuse leidmine parabooli lagipunkti koordinaatide määramise teel võimaldab otsekohe ka ruutfunktsiooni kasvamise ja kahanemise piirkondade väljakirjutamist. Seega toimuks nn. ruutkolmikme uurimine täielikult ruutfunktsiooni graafikule tuginedes.

Peatükis «Astmefunktsioonid. Tehted astmetega» nähakse ette lisaks seniõpitud astmefunktsioonidele tutvumine funktsiooniga  $y = x^3$ . Sellega näidatakse kätte tee kõrgema astme funktsioonidega tutvumiseks. Tuleb lugeda soovitavaks, et õpetaja neist mõne, näit.  $x^4$  ja  $x^5$  valmisjoonestatud graafikut õpilastele demonstreeriks.

Tehteid astmetega käsitletakse naturaalarvulise astendaja korral. Negatiivse ja murruise astendajaga astme mõiste tuleb anda nii, et õpitud tehete reeglid jääksid kehtima. Murru nimetaja vabastamine irratsionaalsusest peab toimuma põhjendusega, et täpse arvuga jagamine on lihtsam kui ligikaudsega.

Funktsionaalsetest sõltuvustest tulevad järgmisena vaatluse alla trigonomeetrilised funktsioonid. Peale 8. klassis õpitud teravnurga trigonomeetriliste funktsioonide meeldetuletamist ja nendevaheliste seoste leidmist toimub nurga mõiste üldistamine ja trigonomeetriliste funktsioonide defineerimine mis tahes nurga jaoks. Peale selle, kui on selgitatud perioodi mõisted ja kindlaks tehtud trigonomeetriliste funktsioonide perioodid, jätkub nende funktsioonide taandamine teravnurgale taandamisvalemite tuletamise teel.

Et avardada õpilaste silmaringi nurgamõõtmise ühikute valdkonnas, tutvustatakse neid ka radiaani ja goni ( $1/100$  täisnurgast) mõistega. Järgnevate ja juba käsitletud teemade kordamisel tuleks kasutada kõiki tundmaõpitud nurgamõõtmise ühikuid, nii kraadi kui ka goni ja radiaani. Õpitud teadmisi on võimalik korrata trigonomeetriliste funktsioonide graafikute esitamisel. Trigonomeetriliste funktsioonide käsitlemine lõpetatakse kahe nurga summa ja vahe ning kahekordse ja poolnurga trigonomeetriliste funktsioonide valemite tuletamisega ning nende kohta käivate samasusteisendus-ülesannete lahendamise teel.



9. klassi kursuse viimaseks peatükiks on «Kümnendlogaritmid». Logaritmi mõiste paremaks omandamiseks tuleb eelistada esialgset tutvumist ühe erijuhuga — kümnendlogaritmiga. See on kooskõlas ka kõigi teiste funktsioonide tundmaõppimisel läbikäidud teega. Nii tutvuti enne arvu ruuduga ja hiljem ruutfunktsiooniga, enne käsitleti trigonomeetrilisi funktsioone täisnurkses kolmnurgas, hiljem mis tahes nurga puhul.

Kui tutvutakse arvutamisega logaritmilise arvutuslükati abil, korratakse ühtlasi kõik põhiküsimused 9. klassi kursusest. Võrde lahendamise kaudu kordame lineaarse funktsiooni üht erijuhtu — võrdelist sõltuvust, ruudu ja ruutjuure ning kuubi ja kuupjuure leidmise kaudu ruutfunktsiooni ja astmefunktsiooni ning trigonomeetriliste skaaladega tutvumisel kordame trigonomeetrilisi funktsioone.

b) 10. klass. 9. ja 10. klassi matemaatikakursust ühendab logaritmi mõiste. Eksponent- ja logaritmifunktsiooni käsitlemisega 10. klassis korratakse 9. klassis tundmaõpitud funktsioone ja nende omadusi. Logaritmifunktsiooni tundmaõppimine tugineb kümnendlogaritmidele. Seetõttu on siin ette nähtud ka kümnendlogaritmide kasutamise oskuse süvendamine. Eksponentfunktsiooniga on seotud geomeetiline progressioon. See nõuab eksponentfunktsiooniga tutvumist kujus  $ka^x$ . Siis osutub geomeetrilise progressiooni üldliige eksponentfunktsiooniks liikmete arvu  $n$  suhtes ja geomeetiline progressioon eksponentfunktsiooni väärtuste jadaks, kui  $n$  omandab järjestikulisi naturaalarvulisi väärtusi. Eksponentfunktsiooniks osutub ka liitintressi üldavaldis ja orgaanilise kasvamise seadus. Ülesannetes geomeetrilise progressiooni, liitprotsentide ja orgaanilise kasvamise seaduse kohta osutubki võimalikuks kümnendlogaritmide tabelite ja arvutuslükati kasutamine.

Ka järgnev teema «Kolmnurkade lahendamine» annab palju võimalusi varemõpitu kordamiseks. Eelkõige muidugi trigonomeetria valdkonnas, mida täiendatakse siinus- ja koosinusteoreemide tõestamise ja kolmnurga pindala valemite hulga rikastamisega. Et trigonomeetriliste avaldiste logaritmitavaks teisendamise valemitele saaks näidata ka kohe rakendusi, selleks on trigonomeetriliste funktsioonide summa ja vahe korrutiseks teisendamise valemite tuletamine toodud vahetult kolmnurkade lahendamise ülesannete ette. Kolmnurkade lahendamise seoses tulevad kasutusele jällegi kümnendlogaritmid. See peaks garanteerima logaritmide tabelite ja arvutuslükatiga töötamises täieliku kindluse. Ühtlasi sunnib kolmnurkade lahendamine kordama paljusid küsimusi planimeetriakursusest. Seega valmistab kõne all olev peatükk ette järgnevate peatükkide käsitlemist ja seob neid omavahel.

10. klassi matemaatikakursuse põhiküsimused ongi geomeetrilist laadi. Need küsimused on hõlmatud järgnevasse peatükikesse. Planimeetriaga tegeldakse peatükis «Geomeetrilised teisendused». See teema sisaldab peamiselt sümmeetria, homoteetsuse ja sarnasuse küsimusi. Aine käsitlus peab siin tuginema liikumise mõistele, mistõttu samas peatükis on ette nähtud ka vektori mõistega tutvumine ja vektorite liitmine. Ülesande liikidest on siin esikoht konstruktsioonülesandele.

Järgnevas peatükis «Sirged ja tasapinnad» asutakse stereomeetriaküsimuste käsitlemisele. Et õpilastel kujuneks matemaatilistest distsipliinidest õige kujutus, on vajalik juhtida tähelepanu nende loogilisele ülesehitusele. Otstarbekas on seda teha, võttes mõned laused ette aksioomidena ja ehitada neile üles kogu järgnev aine käsitlus. Kindlasti tuleb selles peatükis teha kärpeid ja anda sellele kindlam süsteem, võrreldes praegu kehtivas Kisseljovi õpikus esitatuga.

Et õpilastel tekiks õige ruumikujutus, on programmi võetud peatükk «Ruumikujundite projektsioonid», kus antakse mõningaid elemente kujutavast geometriast. Eesmärgiks on siin välja jõuda oskuseni lahendada konstruktsioonülesandeid risttahuka ja tasapinna lõikumise kohta.

Et käsitletav stereomeetiline materjal ei jääks rakendusteta, selleks on 10. klassi kavva võetud ka teema hulktahukatest. Siin kuuluvad käsitlemisele prisma, püramiid ja tüvipüramiid. Et kehade defineerimisel kujuneks välja ühtne defineerimisviis, siis tuleb



soovitada prisma ja püramiidi defineerimisel tugineda prismalise ja püramiidilise pinna mõistetele. Siin tulevad vaatluse alla ka regulaarsed ehk platoonilised hulktahukad. Nende käsitlemine kannab aga rohkem tutvustavat iseloomu. Et kõik selles peatükis käsitletavat kehad on tahkkehaded, siis nende pindala leidmine ei ole seotud mingisuguste raskustega. Pealegi on püramiidi ja tüvipüramiidi pindala valemit võimalik anda ainult korrapärase keha puhul. Ülesanded nimetatud hulktahukate pindalade arvutamiseks annavad võimaluse trigonomeetria ja logaritide kordamiseks. Selleks, et luua sidet järgneva, s. o. 11. ja 10. klassi matemaatikakursuse vahel ja et veelgi süvendada funktsionaalse sõltuvuse mõistmist, on 10. klassi kavas peatükk «Funktsioonide uurimine». Funktsiooni üldtähtsusega tutvumine annab võimaluse kõigi tundmaõpitud funktsioonide kordamiseks. Funktsiooni määramispiirkonna määramine viib meid põhiliselt astendajaga  $\frac{1}{2}$  ja negatiivse astendajaga astmefunktsiooni ning logaritmifunktsiooni juurde, muutumispiirkonna määramise ülesanded trigonomeetriliste funktsioonide ja eksponentfunktsiooni juurde. Trigonomeetriliste funktsioonide juurde tuleme ka perioodiliste funktsioonide mõistega tutvumisel. Pöördfunktsiooni mõiste viib meid aga funktsioonide  $y=x^2$  ja  $y=\sqrt{x}$  ning  $y=a^x$  ja  $y=\log a^x$  juurde. Peegeldusvõttega tutvumine annab võimaluse pöördfunktsiooni graafiku kiireks joonestamiseks.

Edasine funktsiooni muutumise uurimine tugineb muutuva suuruse kindla iseloomuga muutumiste tundmaõppimisele. Muutuva suuruse tõkestamatu kasvamise, tõkestamatu kahanemise kui ka lõplikule väärtusele lähenemise iseloomustamiseks ja vastavate tunnuste väljaselgitamiseks tuleb kasutada geomeetrilist materjali. Funktsiooni piirväärtuse leidmise kohta tuleb lahendada teatud hulk ülesandeid, kusjuures teoreemid summa vahe korruptise ja jagatise piirväärtuse leidmiseks jäetakse kasutusele ilma tõestamata.

Funktsiooni piirväärtuse rakendustena defineeritakse lõpmatult kahaneva geomeetriselise progressiooni summa, ringjoone pikkus ja ringi pindala ning leitakse sellele tuginedes vastavad valemid. Siin tuleb selgitada ka taolise defineerimise vajadust.

c) 11. klass. Funktsioonide uurimine jätkub 11. klassis, kus see tugineb põhiliselt tuletise mõistele. Erilist tähelepanu tuleb siin osutada rakendusliku iseloomuga küsimustele, nagu funktsiooni suurima ja vähima väärtuse leidmine, funktsiooni diferentsiaali kasutamine vea arvutamisel. Viimane peab olema õieti jätkuks juba 7. klassis tundmaõpitud veaarvutuse ülesannetele. See peatükk võimaldab veel kord korrata tundmaõpitud funktsioone, mitmeid küsimusi geomeetria valdkonnast, rääkimata muidugi aritmeetilistest arvutustest ja algebralistest teisendustest. Tuletise mõiste kaudu on vaatluse all oleva peatükiga seotud järgnev peatükk. Nimelt on seal ette nähtud niisuguste võrrandite käsitlemine, mille lahendamiseks õpilased ei ole seni toime tulnud. Esimene võimalus antakse kõrgema astme ja trigonomeetriliste võrrandite lahendamiseks Newtoni valemi tuletamisega tuletise mõiste abil, teine ruut- ja kõrgema astme võrrandite lahendamiseks arvuvalla laiendamise teel kompleksarvudele. Mõlema võimaluse kohta tuleb lahendada küllaldane arv ülesandeid.

Järgnev geomeetiline teema «Silinder ja koonus» sisaldab tundmaõpitud funktsioonide uurimise vahendi — piirväärtuse kasutamist pindalade defineerimisel ja vastavate valemite tuletamisel. Seetõttu on mõeldav 11. klassi kursuse alustamine selle teemaga. On loomulik, et nii silinder kui ka koonus defineeritakse vastavate pindade kaudu.

Piirväärtuse mõiste ja tuletise mõiste on aluseks integraali mõiste kasutuselevõtmisele, mille lähtekoht valitakse geomeetiline — kõverjoonse trapetsi pindala leidmise probleem.

Ruumala arvutamisel kasutatakse integraali mõistet püramiidi ja pöördekeha ruumala valemi tuletamisel. Risttahuka ruumala valemi tuletamine võiks toimuda kaalutluse alusel, et risttahuka ruumala on võrdeline iga oma mõõtmega, kui teised mõõtmed on konstantsed. Risttahuka ruumala valemi abil saadakse püstprisma ruumala valem. Seda kasu-



tatakse omakorda püramiidi ruumala valemi tuletamisel. Kaldprisma ruumala valemini jõutakse peale teoreemi *kolmnurkne kaldprisma on tükeldatav kolmeks ruumvõrdseks püramiidiks* tõestamist. Silindri ja koonuse ruumala defineeritakse vastavalt sissejoo- nestatud korrapärase prismade ja püramiidide piirväärtusena. Pöördkeha ruumala vale- mit kasutatakse kera ruumala ja kera segmendi ning kera kahi ruumala valemi tuletamiseks. Kera sektori ruumala valem saadakse koonuse ja segmendi ruumala liitmisel.

Kera ja tema osade pindalad leitakse samuti integreerimise teel, mis põhjustaski kera esitamist programmis omaette peatükina.

Kursuse lõpus ettenähtud kordamine peaks toimuma kindlate tsükliliste teemade järgi, näiteks: võrrandite lahendamine, arvuvalla laiendamine, pindalad ja ruumalad jne., kusjuures neid tuleb igal võimalusel siduda funktsionaalse sõltuvuse ideega.

Et meie 8-klassilise kooli matemaatikaprogramm ei ole üksüheses vastavuses Vene NFSV 8-klassilise kooli vastava programmiga, siis ei saa me seda oodata ka keskkooli vanemas astmes. Kuid programmi võetavate teemade valikus ei ole rohkem lahkumine- kuid kui need, millest oli juttu eespool. Märgatavamad kui programmi erinevused (pea- miselt meetodilist laadi) on õpikute erinevused. Seda põhjustab juba meie süsteem, mille kohaselt igale klassile koostatakse oma õpik ja käsitletakse kõiki matemaatilisi küsimusi ühe õppeaine — matemaatika raames.

Loodame, et 1962/63. õppeaastaks saame katseõpiku ja võime tööd alustada. Uhtlasi on loota, et umbes samal ajal saavad ka Vene NFSV koolid uue õpiku. Järelikult jääb meile võimalus sobivuse korral valida edaspidiseks töötamiseks kahest uuest õpikust parem.

On ju selge, et ainult ajakohase programmi ja heade õpikute najal saame kindlustada kooli ja elu sidemete tugevdamise ning rahvahariduse edasiarendamise seaduse nõuete täitmise.

## Töökultuuri kasvatamine tööõpetuse tundides

E. KURIK,

*Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi tööõpetuse kabineti juhataja*

Juba algkooli nooremates klassides omandavad õpilased iseteenindamisel ja tööõpe- tuse tundides esialgseid töökultuuri harjumusi, nagu: hoolitsemine enda puhtuse eest, töökoha korrashoidmine, materjali säästlik kasutamine ning hoolikas suhtumine töö- riistadesse. Alates 5. klassist muutub tööõpetus üha rohkem õpilase ettevalmistamiseks elule.

Tööõpetuse klass sarnaneb oma sisustuselt ja töökohtade poolest rohkem tööstusruu- mile kui klassile. Tööõpetuse klassis töötamisel tunneb õpilane end töomehena. Seetõttu muutub igale töölisel vajalike töökultuuri harjumuste kasvatamine tööõpetuse klassis palju teadlikumaks ja laiemaks, kui see oli nooremates klassides.

5.—8. klassi tööõpetuse tundides tuleb õpilastes kasvatada harjumusi: hoida tööruum ning -koht puhas ja korras; osata planeerida oma tööd ja kasutada aega ratsionaalselt; töötada täpselt; hoida ja kasutada tööriistu, -vahendeid ja masinaid hoolikalt; kasutada ja hoida materjale säästlikult; töötada tööriivastes ja hoida töödistsipliini.

Järgnevalt vaatleme töökultuuri kasvatamise küsimusi peamiselt poiste tööõpetuse tundides, s. o. puidu- ja metallitöö klassis.



## 1. Tööruumi ja -koha korrashoid

Üheks töökultuuri algnõudeks on puhtus ja eeskujulik kord tööõpetuse klassis ning töökohtadel. See on vajalik ka töötervishoiu, ohutustehnika, tööaja ratsionaalse kasutamise ja ilutunde kasvatamise seisukohalt ning avaldab kahtlemata mõju õpilase töö viljakusele ja kvaliteedile.

Õpilastes puhtus- ja korratunde kasvatamine nõuab tööõpetuse õpetajalt pidevat tähelepanu ja on tema otseseks ülesandeks. Tähelepanekud näitavad, et puhtus ja kord jäätavad aga veel paljude koolide tööõpetuse klassides soovida. Sageli on tööõpetuse klass korratumaid ruume koolis.

Üldise puhtuse ja korra loomist tööõpetuse klassis alustame vajaduse korral sanitaarremondiga. (Tööõpetuse programmis on ette nähtud sanitaarremond kodus ja koolis.) Sobivamad on selleks viimased tööõpetuse tunnid õppeaasta lõpul ja õppepraktikaks ettenähtud aeg. Kogemused näitavad, et õpilased hindavad oma kätega tehtud remonti hoopis rohkem kui võõraste tööd.

Tööõpetuse klassis ei asetata seintele midagi üleliigset. Tabelid, esemete valmistamise näidisstendid, materjali kolleksioonid jne. hoiame panipaigas ning asetame seinalle või mõnele alusele ainult vastava teema käsitlemise ajaks. Tööriistad, -vahendid ja materjalid hoiame kappides, varnades, kastides ning muudes panipaikades. Nii on kõik seinääred, nurgad, aknalauad, kapiotsad jne. tühjad ja puhtad.

Õppeaasta algul, esimestes tööõpetuse tundides määratakse igale õpilasele kindel töökoht. Õpetaja selgitab, kuidas tuleb hoolitseda töökohta korra ja puhtuse eest ning annab õpilastele tööriistade komplektid. Põhinõuded õpilastele enne töö algust, töö ajal ja töö lõpul on: 1) pane selga tööriistad (töökittel või põll, peakate) ja korrasta need (nõõbi kinni varrukate käänised, kinnita vöö otsad ja peida juuksed peakatte alla); 2) kontrolli, kas töökoht on puhas ja isiklikuks kasutamiseks antud tööriistad ning -vahendid oma kohal ja korras; 3) töö ajal hoi a töökoht puhas ja korras, ära kuhja sinna ülearuseid tööriistu ega materjale; 4) üldiseks kasutamiseks ettenähtud tööriistad ja -vahendid aseta kohe pärast tarvitamist oma kohale; 5) töö lõpul aseta oma kohale tööriistad, -vahendid, materjalid ja pooleliolevad või valmistööd ning korrasta ja puhasta töökoht; 6) puhasta töökoht jäätmetest, laastudest, purust ja tolmust käsiharja või puhastuslapiga.

Iga tööõpetuse tunni lõpul, kui õpilased on korrastanud oma töökohad, puhastavad korrapidajad õpilased tööõpetuse klassi. Pärast tööriistade, -vahendite, esemete ja materjalide oma kohale asetamist tuleb pühkida tolm mööblilt, seadmeilt, aknalaudadelt jne. Lõpuks pühitakse põrand niiskel või mõnel muul tolmuvabal viisil ja seatakse tööõpetuse klass korda.

Et tööõpetuse klassis tekib palju tolmu, tuleb klassi üks kord nädalas põhjalikult puhastada, s. o. pühkida tolm armatuuridelt, seintelt, riulitelt jne. ning pesta aknalauad ja põrand. Õpilased korrastavad ja puhastavad tööõpetuse klassi ise.

## 2. Kuidas planeerida tööd ja kasutada aega ratsionaalselt

Mõned tööõpetuse õpetajad ei pea vajalikuks, et õpilased tööõpetuse tundides valmistavad tööjoonise ning kirjutavad vihikusse eseme valmistamise käigu, vaid lubavad neil tööd alustada ainult klassitahvlile tehtud või albumitest võetud jooniste järgi. See ei kasvata õpilastes teadlikku suhtumist oma töösse ega anna neile töö planeerimiseks vajalikke kogemusi.

5. klassi õpilased ei tunne veel tehnilist joonist. Seepärast on vaja tööõpetuse tundides õpetada tehnilise joonise lugemist. Soovitav on lasta õpilastel võtta ruudulisel vihikul, kuhu nad teevad pliatsiga eseme tööjoonise ja märgivad töö käigu. Tööjoo-



niste valmistamine süvendab tehnilise joonise lugemise oskust, mis omakorda võimaldab vanemate klasside õpilasi paremini rakendada iseseisvale tööle.

Iga uue eseme valmistamisel on soovitatav kollektiivselt läbi arutada, kuidas selle valmistamist alustada ning milliseid tööoperatsioone ja missuguses järjekorras on vaja teha. Ühise arutluse tulemusena märgib õpetaja eseme valmistamise käigu tahvlile ja õpilased kirjutavad selle vihikusse.

Seega on õpilasel iseseisvalt tööle asumiseks olemas lihtne dokumentatsioon ja teatud ettekujutus plaanist, mille alusel ta tööle hakkab, ja õpilased harjuvad töötama tööjoonise ning kirjelduse järgi. See võimaldab neid üha rohkem rakendada iseseisvale tööle ja vanemates klassides võivad nad juba ise koostada mõnede esemete või detailide tööjooniseid, teha nendes parandusi ja täiendusi. Seega saavad õpilased kvalifitseeritud tööliselise vajaminevaid kogemusi.

Enne tööle asumist on vaja kindlaks määrata, kui palju aega kulub eseme valmistamiseks või tööülesande täitmiseks. Tööoperatsiooni õpetamisel selgitab, põhjendab ja demonstreerib õpetaja, kui kiirete liigutustega tuleb ühe või teise tööriistaga töötada. Tunnis jälgib ta õpilaste tööd ja nende väsides annab puhkehetki, kasutades seda aega vestlemiseks või selgitusteks. Õige töötempo õpilast ei väsita. Seepärast tuleb tööoperatsioonide õpetamisel pöörata tõsiselt tähelepanu õigele töötempole.

### 3. Töötada täpselt

Täpne ja puhas töö on töökultuuri üks olulisemaid tunnuseid. Selle saavutamiseks õpetame lapsi õigesti mõõtma ja pidevalt kontrollima oma tööd.

Kogemused näitavad, et 5. klassi õpilased ei oska isegi joonlauda küllalt hästi käsitseda. Peamised vead, mis tehakse joonlauaga mõtmisel, on järgmised: mõõtmist ei alustata täpselt nullist, vajalikku pikkusemõõtu ei vaadata otse ülalt ja pliits märkimiseks ei ole hästi terav. Mõõtmisel ja märkimisel tehtud vigade tõttu tuleb valmisese ebatäpne.

Täpsel töötamisel peab tööriist olema õpilasele jõukohane, hästi teritatud ja korras. Paljude tööõpetuse klassis tarvitatavate tööriistade (raamsaed, hõövlid, peitlid jt.) kvaliteet jätab soovida. Tsentraliseeritud korras koolidele muretsatud hõövelpakkude tera ava on näiteks puudulikult töödeldud ning parandamata ei saa neid kasutada.

Tööriistade teritamine nõuab oskust, vilumust ja aega. Seda on vaja lastele õpetada juba 5.—6. klassist alates. Esialgu teritavad õpilased lihtsamaid tööriistu, nagu nuga, kirvest ja peitlit, hiljem (7.—8. klassis) aga juba saagi, hõövlit jt.

Eeskujulikku täpsust saab õpetaja nõuda siis, kui igal õpilasel on töökoht ja tööriistade komplekt, mis sisaldab peale tööriistade ka kontrollmõõteriistu, nagu metalljoonlaud, nurgik, rööbits ja nihkkaliiber. Peale nende vahendite peab tööõpetuse klassis olema mitmesuguseid töövahendeid üldiseks kasutamiseks, nagu saagimisraam, viseerimisliistud, tiidus, miiu, sirkel, tastrid, kontrollplaat jt.

Töökohtade varustamine mõningate tööriistade ja vahenditega on toimunud senini ebarahuldavalt. Et kõiki vajalikke esemeid kaubandusvõrgus müügil ei ole, on paljud eesrindlikud õpetajad valmistanud õpilaste kaasabil mitmesuguseid töövahendeid. Nii tegid Tallinna 26. kooli õpilased õpetaja Kõrbe juhendamisel puidutöö tundides hõövelpakke, raamsae raame, rööbitsaid, nurgikuid, saagimisraame jne. ning iga töökoht varustati vajalike tööriistade ja -vahenditega.

7.—8. klassi tööõpetuse tundides tutvuvad õpilased ka mõnede puidu- ja metallitöö masinatega. Masinate töö muudab esemete valmistamise palju efektiivsemaks ja täpsemaks. Seetõttu on võimalik esitada 7. ja 8. klassi õpilastele täpsuse suhtes kõrgendatud nõudmisi.



Õpilastelt töö täpsust nõudes on õpetajal vaja silmas pidada järgmist: 1) tööülesande andmisel tutvustada õpilasi tööjoonise ja näidistööga; mõõdud tööjoonisel määrata kindlaks ühise arutluse teel ja hiljem nõuda, et õpilased valmistaksid eseme nende mõõtude järgi; 2) õpetada õpilasi õigesti ja iseseisvalt käsitsema kontrollivahendeid ning pidevalt mõõtma ja kontrollima oma tööd; 3) õpilaste kollektiivsel ja individuaalsel juhendamisel selgitada, milliseid ebatäpsusi ja puudusi esineb nende töös, millest need on tingitud ja kuidas neist hoiduda. Eriti on vaja juhtida õpilaste tähelepanu mõõtmisele ja kontrollimisele, s. o. täpsele tööle eseme valmistamise igal etapil; 4) tööde hindamisel kontrollida ja arvestada, kas ese vastab õpilase tööjoonisel näidatud mõõtudele ja nõuetele.

Tekib küsimus, kas me ei pidurda õpilase omaloomingut, kui nõuame ranget kinnipidamist antud mõõtudest ja eseme kujust. Tööstustes nõutakse töölistelt, et nad peaksid täpselt kinni GOCT-i nõuetest ning valmistaksid detaile suure täpsusega. Ka kooli tööõpetuse tundides on vaja harjutada õpilasi töötama täpselt, antud mõõtude ja näidistöö järgi. Õpilase omaloomingut arendame ja innustame tunni sissejuhatavas osas, kus arutame ühiselt tööjoonisel eseme mõõte ja konstruktsiooni. Paljude esemete juures, nagu toiduvorm, käterätivarn jt. on soovitatav, et õpetaja jätaks seinatahvlile tehtud tööjoonisele mõõdud märkimata, andes õpilasele valiku võimaluse. Küll tuleb aga õpilasel endal vihikusse tehtud tööjoonisel enne töö algust eseme mõõdud kindlaks määrata. Samuti on võimalik arendada õpilaste omaalgatust ka tööde viimistlemisel.

#### 4. Hoida ja kasutada tööriistu, -vahendeid ja masinaid hoolikalt

Tööõpetuse klassis kasutavad õpilased riigi vara, mille hooldamisele pühendame suurt tähelepanu. Selleks tuleb luua kindel kord, nii et õpilased harjuksid hoidma ja käsitsema tööriistu ja -vahendeid hoolikalt ning ohutustehnika nõuete kohaselt. Tuleks arvestada järgmisi üldisi nõudmisi: 1) enamtarvitatavad tööriistad ja -vahendid peavad olema õpilastel töö ajal käepärast; 2) õpilased peavad isiklikult vastutama neile kasutamiseks antud tööriistade ja -vahendite eest; 3) tööriistu ja -vahendeid tuleb hoida säästlikult, korralikult ja ohutult.

Et tööõpetuse klassis on tööriistu ja -vahendeid väga erineva kuju, suuruse, kasutamissageduse, ohtlikkuse ja väärtusega, on vaja hoolega mõelda, kuidas neid oistarbekalt paigutada.

Individaalseks kasutamiseks ettenähtud tööriistad ja -vahendid peavad olema töö ajal kergesti kättesaadavad ja neid peab jätkuma igale õpilasele. Seetõttu hoiavad paljud koolid neid tööriistu töölaual (hõövelpingi) sahtlis.

Oistarbekalt on see küsimus lahendatud Tallinna 26. koolis, Tartu 1. ja 11. koolis jne., kus töökohad on nummerdatud ja iga tööriist, mis kuulub komplekti, kannab sama numbrit, mis töökohtki. Sahtlitesse on tehtud vastavad pesad, kuhu tööriistad on paigutatud korrapäraselt. Sahtli põhjas on vineerist tahvlike, millele on märgitud tööriistade ja -vahendite nimestik ning õpilaste nimed, kes seda töökohta kasutavad. Iga õpilane vastutab seega isiklikult tema hoolde antud tööriistade eest. Tunni algul kontrollivad õpilased, kas kõik tööriistad on kohal, ja teatavad õpetajale, kui mõni neist puudub. Et hõövelpingi sahtel on väike, siis osa tööriistu, nagu raamsaag, vineerisaag ja käsihari on paigutatud hõövelpingi otsa kohale vastavasse varna. Üldtarvitatavad tööriistad on paigutatud kappidesse liikide kaupa, kus igal tööriistal on vastav pesa või varn. Tööriistade kappi kontrollib korrapidaja õpilane. Õpilastelt nõutakse, et nad üldtarvitatava tööriista või vahendi pärast kasutamist kohe kohale tagasi asetaksid.

Tööõpetuse tunni lõpul tuleb tööriistad puhastada ja paigutada hoiukohta, kusjuures õpetaja hoolega jälgib, et see toimuks ohutustehnika nõuete kohaselt. Paljudes koolides on see toiming saanud õpilastele kindlaks harjumuseks.



Tööõpetuse tundides tutvuvad õpilased ka masinatega. Masin on inimese suurepärase abilise, kuid ühtlasi keerukas ja ohtlik. Et masina eest teadlikult hoolitseda ja seda hoida, tuleb õpilastele selgitada masina konstruktsiooni, töötamise põhiprintsiipi ja seda, milliseid rikkeid võib esineda.

Õpetajal on soovitatav esitada õpilastele masinate kasutamisel ja nende eest hoolitsemisel järgmised nõuded:

1. Enne töö algust: a) vaata tähelepanelikult üle, kas masina katted ja kaitsevahendid on korras ning tugevasti kinnitatud; b) kontrolli masina korrasolekut; c) õlita laagrid ja kõik teised õlitamiseks ettenähtud detailid; d) käivita masin ainult õpetaja loal ja proovi masina töötamist tühikäigul.

2. Töö ajal: a) ole tähelepanelik ja ettevaatlik, ära vaata ringi ega vestle kaasõpilastega; b) hoi töökoht puhas ja korras; c) pane masin tingimata seisma, kui lahkud selle juurest, katkestad ajutiselt töö, määrid, puhastad või eemaldad sellelt laaste ja jäätmeid.

3. Töö lõpul: a) pane masin seisma ning korrasta ja puhasta masin ning töökoht; b) õlita kergesti korrodeeruvad detailid.

### 5. Kasutada ja hoida materjali säästlikult

Tööõpetuses kasutame mitmesuguseid materjale, mis põhiliselt muretsetakse kooli poolt. Tööõpetuse tundides on vaja harjutada õpilasi materjali hästi hooldama ja kokku hoidma. Ka selles on vaja luua kindel kord.

Kui koolil on olemas laoruum, siis tuleb materjal paigutada liikide järgi riulitele, kastidesse ja kappidesse. Lauad ja vineer laotakse virna või riulitele. Plekitahvlid ja sordiraud asetatakse vastavatesse kastidesse, värvid, lakid, tärpentin jne. hoitakse kinnistes kappides. Peenmaterjal, nagu naelad, puidukruvid jm. paigutatakse liikide järgi väikestesse kastikesse ja hoitakse kapis.

Säästlikku suhtumist riigi varasse kasvatame õpilastes ka tööõpetuse tundides tekkinud jäätmete kogumisega, et seda järgmistes tundides või nooremates klassides ära kasutada.

### 6. Töötada tööriivastes

Töökultuuri kasvatamisel on tähtis ka õpilaste riietus tööõpetuse tundides. Töötervishoiu ja ohutustehnika nõuete kohaselt peavad õpilased siin kandma erirõivastust. Tööriivastuses töötamine on mugav ja ohutu. Puidu- ja metallitöö klassides on soovitatav kanda tööpõlle või kitlit ja peas murumütsi.

Senini ei ole paljud koolid suutnud lahendada õpilaste tööriivastuse küsimust ning õpilased töötavad tööõpetuse tundides koolirõivastes. Peame harjutama õpilasi hoidma koolirõivastust, töötamisel määrduvad ja kuluvad need aga palju kiiremini kui teistes tundides.

Üheks lihtsamaks teeks tööriivastuse probleemi lahendamisel on õpilaste varustamine tööpõlledega. Tööpõlled võiks kool muretseda omal algatusel ühesuguse lõike ja värvitooniga ning 2—3 suurus. Tööpõlled oleksid seega üldtarvitavad ja neid hoitagu tööõpetuse klassis kapis või riievarnas. Siis saaksid kõik õpilased tunnis kasutada tööpõlle.

Otstarbekam on selja tagant nõõbitav ja sügava rinnataskuga töökittel. Soovitatav on kinnitada kitli küljeõmblustesse paelad, mis seotakse selja taha. Hügieeni seisukohalt ei ole hea, kui ühte kitlit kannavad mitu õpilast. Seetõttu on vaja, et igal õpilasel oleks kittel. Õpilastele ja lastevanematele tuleb selgitada, mispärast on soovitatav tööõpetuse tunnis kitlit kanda.

### 7. Kasvatada töödistsipliini

Tööõpetuse tund erineb harilikust klassitunnist. Siin kehtivad ka erinevad distsipliin nõuded. Vaikse kuulamise ja istumise asemel rakendatakse õpilased tööle, mis sageli



nõuab liikumist ja tekitab müra. Sealjuures tuleb olla tähelepanelik, ettevaatlik ja pidada kinni ettenähtud korrast. Töötamisel kasutavad õpilased mitmesuguseid tööriistu ja masinaid, mille käsitsemisel tuleb rangelt täita ohutustehnika nõudeid. Õpilaste käitumine ja üldine kord tööõpetuse tunnis peavad olema kooskõlas kooli käitumise ja korra üldiste nõuetega. Kogemused näitavad, et paljud õpilased, kes klassitundides rikuvad korda ega taha alluda õpetaja nõudmistele, töötavad tööõpetuse tundides huviga ja käituvad korralikult. Õpilased tunnevad praktilise töö ja tegevuse vastu loomupärast huvi. Mida rohkem neil on töö vastu huvi, seda meelsamini täidavad nad töödistsipliini nõudeid ja omandavad vastavaid harjumusi. Seda tuleb oskuslikult kasutada töökasvatuse vahendina, mis omakorda kergendab teadmiste ja oskuste omandamist.

Töödistsipliini kasvatamisel on oluline õpilaste ergutamine. Tööõpetuse tunnis tõstab õpetaja esile õpilasi, kes eeskujulikult täidavad tööülesandeid, näitab nende töid kaasõpilastele ning selgitab hindamisel, mille poolest antud töö väärib esiletõstmist.

### 8. Õpetaja isiklik eeskuju

Töökultuuri kasvatamisel on väga tähtis õpetaja isiklik eeskuju, tema töökultuur. Ka õpetajal on vaja hoida oma rõivastust ja arvestada, et töötamine oleks mugav ning ohutu. Kuidas saab nõuda puhast ja korralikku tööriistast õpilastelt, kui õpetaja ise on tunnis tavalises rõivastuses või kannab määrdund ja kortsunud või nõõpideta kitlit? Juba esimene pilk õpetaja välimusele reedab, millisel tasemel on töökultuuri kasvatamine.

Eeskujuliku töökultuuriga õpetaja hoolitseb alati, et tema töökoht ja tööriistade ning materjalide kapp oleksid korras ja puhtad. Tunnis on õpilaste pilgud ja tähelepanu pööratud kõigepealt õpetaja töölauale. Sageli tulevad õpilased õpetaja juurde ja paluvad kasutamiseks mõnda tööriista, -vahendit või materjale, mis on hoiul õpetaja kapis. Et mitte punastada õpilaste ja külaliste ees, tuleb õpetajal pidevalt hoolitseda selle korrasoleku eest.

Tööõpetuse tundides tuleb õpetajal teha tahvlile tööjooniseid, kirjutada oskussõnu jne. Sageli võib näha mõne kooli tööõpetuse klassis seinatahvliil õpetaja tehtud algelisi tööjooniseid, kus pole arvestatud tööjoonise algnõudeid, ja vaevalt loetavat või vigast kirja. Püüdlid õpetajad kulutavad palju aega tahvlijoonise harjutamiseks. Tähelepanelik tuleb õpetajal olla ka oskussõnade tarvitamisel kõnes ja kirjas.

\*

Nõukogude ühiskonna kiire areng nõuab, et noorsugu oleks eluks hästi ette valmistatud. Et iga töötaja võiks anda oma parima kommunismi ülesehitamisel, peab ta valdama kaasaegset tootmistehnikat, olema kõrge moraaliga ja omama kõrget töökultuuri.

Ei saa unustada, et peamiseks töökultuuri kasvatamise vahendiks on tegelik töö. Õpetajal tuleb siin jälgida, et õpilased täidaksid pidevalt töökultuuri nõudeid. Ainult siis muutub see harjumuseks ja õpilane saab aru selle tähtsusest ning vajadusest. Töökultuuri nõudeid on vaja esitada ja täita töökasvatuse kõigis lõikudes, s. o. õppetundides, ühiskondlikult kasulikel töödel, iseteenindamisel, õppepraktilal, pioneeriametite täitmisel, laboratoorsetel töödel jm. Ka lastevanemaile on soovitatav selgitada, et nemadki nõuaksid lastelt kodustel töödel töökultuuri nõuete täitmist.

Soovitatav kirjandus:

1. Цейтлин, Культура труда в учебных мастерских. Учпедгиз, Москва 1960.
2. F. Tuulre, «Tootmiskultuurist». «Tehnika ja Tootmine» nr. 5, 1959.



## Lõhe teadlikkuse ja käitumise vahel

L. RÕKOVA,

Tallinna 42. keskkooli õppealajuhataja

Õpilastes teadliku distsipliini kasvatamine on alati olnud üheks peamiseks ülesandeks nõukogude koolis. Kelleks ka ei saaks meie noored pärast keskkooli lõpetamist, nad peavad alati arvestama distsipliinõudeid. Teadlik distsipliin on vajalik nii tööil kui igapäevases elus. Koolis on see õpilaste eduka kasvatus ja õppeprotsessi vajalik tingimus. Suurem osa meie õpilasi saab aru teadliku distsipliini vajalikkusest. Näiteks kirjutab 19. kooli 14-aastane õpilane Elli P.: «Selleks et ehitada tulevikku, on vaja eesmärgi põhjalikult tunda ja ennast ka vastavalt distsiplineerida.»

Elu näitab, et meie õpilastele pole võõras niivõrd käitumisreeglite tundmine kui harjumuste ja kogemuste puudumine käitumises. Võib tuua hulga fakte, mis kinnitavad, et õpilased saavad aru teadliku distsipliini tähtsusest, kuid tegelikult rikuvad seda ometi. Põhjusi, miks nad ei käitu alati vastavalt teadlikkusele, ei ole senini pedagoogilises kirjanduses peaaegu käsitletud, samuti pole selle kohta ilmunud artikleid ajakirjanduses. Et küsimus on väga aktuaalne ja huvitab paljusid õpetajaid, olen alustanud selle probleemi uurimist. Tutvustan alljärgnevalt oma töö meetodeid ja esialgseid tähelepanekuid.

Vestluses õpilasega huvitas mind: 1) õpilase enda hinnang oma käitumisele, s. t. kuidas õpilane ise hindab oma tegusid, ja 2) õpilase käitumise jälgimine tänaval, kodus ja koolis ning selle analüüsimine. Peale selle tutvusin õpilaste kirjanditega (kasutasin väljavõtteid) ja nende kirjalike vastustega minu poolt esitatud küsimustele.

Kogutud materjali põhjal võib teha mõned üldistused ja järeldused.

Kommunistliku moraali ühe põhilise joone, kohusetunde kasvatamine algab juba enne lapse koolitulekut. Koolis algab laste ettevalmistus tulevaseks tööks ühiskonnas, kodumaa heaks. Kooliskäimise eesmärk on lastele selge. Juba 7-aastased lapsed vastavad küsimusele «Miks sa tulid kooli?», et nad tahavad saada arstiks, õpetajaks jne. Lapsed kirjutavad: «Tahan saada vedurijuhiks», «Tahan, kui suureks kasvan, ehitada maju», «Minust saab baleriin» (materjal vestlusest esimese klassi õpilastega). Järelikult saavad lapsed selles vanuses küllaltki selgesti aru, et tulevases elus on neil vaja teadmisi.

Järgnevatel kooliaastatel laste teadlikkus süveneb. Nad ei räägi nüüd ainult elukutsest, millele tahavad pühenduda, vaid ka selle töö tähtsusest, mida nad kavatsevad teha. Näiteks: «Tahan saada arstiks, et leida vahendit lastehalvatuse vastu». (6. keskkooli 6. klassi õpilane.) «Tahan olla insener, et võiksin ehitada palju ilusaid maju, mis oleksid paremad kui vanad, et maju ümbritseksid puud ja kaunid lilled». (22. keskkooli 6. klassi õpilane.)

11. klassi õpilase kirjandist loeme: «Ma seisan elukutse valiku lävel ja olen rõõmus, et elan maal, kus kõik teed on lahti selleks, et saada tõeliseks helge tuleviku — kommunismi ülesehitajaks.» Erineva vanusega õpilaste kirjandite analüüs näitab selgesti, kuidas järk-järgult süveneb õpilaste teadlikkus, kohuse- ja vastutustunne.



Kogu õppe- ja kasvatustöö koolis on suunatud sellele, et kasvatada kommunistliku ühiskonna ülesehitajaid. Sellele vaatamata näeme igapäevases elus, et osa õpilasi ei täida oma kohustusi. Küllaltki sageli on koolis juhtumeid, et õpilased hilinevad tundi, jätvavad tegemata kodused tööd vms. Samad õpilased, kes tulevikus tahavad saada töö-sangariteks, suhtuvad tihti peale lohakalt oma õppetöösse, mis näib neile igavana. Nii kirjutab 6. keskkooli 5. klassi õpilane: «Milleks kodused tööd? Need pole ju kõige tähtsamad inimese elus. Tugeva mulje jättis mulle Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest». Ma pole veel valinud elukutset, kuid olen kindel, et saan kord tõeliseks inimeseks.»

Uks 22. keskkooli 12-aastane õpilane kirjutab: «Ah kodused tööd? See kõik on liiga igav. Kui koduste tööde asemel oleksid jutustused meie põlistest metsadest, avarast ja võimsast Volgast, kaunist ja karmist Siberi loodusest, laantest, kus iga hetk võib kohata kiskjaid, see oleks juba midagi!» Selliseid õpilaste väljendusi ei või jätta tähele panemata. See peab meid, pedagooge, mõtlema panema selle üle, kuidas kasvatada õpilastes tahtejõudu, harjumusi ja kogemusi regulaarseks tööks. Arvan, et sel puhul tuleb silmas pidada järgmisi tegureid:

a) Õpilaste vanuselised iseärasused. Noorukid otsivad haruldast, huvitavat tegevust, sellist, millisenad nad näevad ka oma tuleviku tegusid. Grammatikareeglid, aritmeetika-ülesanded, skeemid ja keemilised vormelid näivad neile aga liigsetena, nagu poleks neil mingit sidet noorte tulevase tegevusega. Me peame õpetamist elule lähendama, pakkuma ka n.-õ. kuiva materjali huvitavalt ja alati näitama, mis kasu sellest on elus. b) Õpilastel ei ole selget arusaamist igapäevase töö tähtsusest. Paljudes õppeainetes on sellist materjali, mille omandamise vajadust õpetajad ei suuda (vahel ka ei püüa) õpilastele selgeks teha.

Õpilastel ei ole ja meie ei kasvata küllaldaselt tahtejõudu, et ületada raskusi töös. «Õppimine pole mäng, vaid tõsine töö,» ütles kuulus vene pedagoog Ušinski, kuid meie, täiskasvanud, isegi õpetajad, unustame selle. Tahtejõu kasvatamine raskuste ületamiseks õppimises on lastud minna isevoolu teed. Millise uhkustundega me jutustame lastele kodumaa parimatest inimestest ja nende tegudest, aga kui väsinuna, ohkega räägime oma igapäevasest tööst! See pole hea eeskuju ning lapsed ei mõista, et igapäevane töö on omamoodi sangarikkus. Andkem selles eeskujul!

Jälgides õpilaste käitumist ja nende suhtumist õppetöösse, paistavad silma sellised pahed, nagu vale, petmine ja ebaausad teod. Ausus ja õiglus on moraalkategooriad. Ilma nende omadusteta ei saagi ette kujutada veendunud kommunismi eest võitlejat, sest juba sotsialistliku ühiskonna loomus nõuab õiglust ja ausust inimeste omavahelises suhtlemises. Kommunistliku au kriteeriumiks on Nõukogude riigi ja rahva huvid. Aus ja õiglane on see, kes aktiivselt võtab osa kommunismi ülesehitamisest, kes kogu oma olemusega vihkab töörahva vaenlasi ja võitleb nende vastu. Ausust ja õiglust kasvatatakse lapses juba esimestest eluaastatest peale, kuid kasvatajate vead, nagu tähelepanematu suhtumine kasvandiku käitumisesse ja süstemaatilise mõjutamise puudumine, võivad esile kutsuda negatiivseid harjumusi (valetamine õpetajale, vanematele ja oma seltsimeestele vms.). Toon mõned näited sellest.

a) Tallinna 11. kooli 3. klassi õpilane Kolja S. ei õppinud selgeks korrutamistabelit ja sai «1». Õpetaja palus poisil öelda, et ema kooli tuleks. «Noh, ma oleksin saanud nahatäie ja kinosse poleks ka pääsenud. Seepärast ütlesin õpetajale, et ema pole kodus, sest sõitis ära. Ei jõudnud veel kinost koju tulla, kui õpetaja lävele ilmus ja mina veel hullemas pigis olin. Sel hetkel libises mul üle huulte, nagu oleksin ma tõesti kuulnud, et oli juttu ärasõidust.» Nii kõneles poiss ise.

b) Sama kooli 4. klassi õpilane jutustas oma äpardusest: «Kolm päeva peitsin oma päevikut ema ja isa eest, seletades, et õpetaja võttis selle enda kätte kontrollimiseks. Selles aga oli mul «2» valmi eest, mis jäi õppimata. Kui ema küsis, kuidas on, pojuke, siis vastasin, et hästi, sain täna «4».»

Miks siis õpilased kasutavad valet? Kõikidel juhtumitel on selge tabe kõrvale juh-



tida teenitud karistust oma kohustuste mittetäitmise eest (halva hinde saamine, vanemate karistus, ühiskondlik laitus). Need õpilased saavad väga hästi aru, et vale on pahe, kuritegu, kuid ometi kasutavad nad seda.

Nii arvab Tallinna 32. kooli 8. klassi õpilane: «Vale — see on mõte, mis ei vasta tõele ja tekib rumala inimese ajus, sest ainult rumal inimene ei leia teist väljapääsu olukorrast.»

Tallinna 42. keskkooli 10. klassi õpilane kirjutab: «Väikese lapsena ma ei valetanud. Praegu seda juhtub. Vahel kutsub sõbratar mind kuhugi, kus mul ei meeldi käia. Ma kohe vabandan, et ma ei saa minna. Valetan asju, mida pole olemaski. Ma arvan, et inimene valetab hädas ja selle põhjuseks on argus. Pole näiteks julgust öelda, et ma ei taha minna. Mõnikord ei taha inimest solvata ja olen sunnitud valetama. Inimene võib valetada ka oma lähedastele inimestele. See on väga ränk pahe. Kui vähesed oskavad aru saada sellest, kui raske on selfine vale valetajale enesele.»

Lapsed teavad, et meie ühiskonnas põlatakse inimest, kes oma väiklaste isiklike huvide rahuldamiseks petab teisi ja omandab ühiskondlikku või teiste kodanike vara, tallab jalge alla seltsimeeste ja kaaskodanike õigusi. Kõike seda õpilased teavad. Kuid miks nad siiski käituvad teisiti?

Meie ühiskonnale võõraid käitumisviise seletatakse pedagoogilises kirjanduses tihti kapitalismi igandite säilimisega inimese teadvuses. See on õige, kuid nende laste käitumist, kes on sündinud ja kasvanud nõukogude korra ajal, ei või ainult sellega seletada.

Loen-õigeks ja asjakohaseks juristide sõnavõttu «Põhilistest vigadest noorsoo kasvatamisel ja taotlusest seletada kõiki käitumisvigu kapitalismi iganditega noorte teadvuses», mis ilmus «Literaturnaja Gazeta» veergudel.

Me kõik teame, kui suur mõju on eeskujul, nii heal kui ka halvval. Vanasõna ütleb: «Halb eeskuju on nakatav» ja nõukogude lastel on veel kahjuks «valeõpetajaid». Meie lapsed õpivad valetama ja ebaausalt käituma täiskasvanutelt. Toogem üks näide. Andrjuša saab varsti nelja-aastaseks, armastab väga mängida, kuid jätab mänguasjad kohale panemata. «Kes pildus laiali meie lapse mänguasjad?» küsib tuppa tulnud vanaisa. Ei jõua väikepoiss veel tõsta silmi, et tunnistada oma süüid, kui ema tuleb pojale appi ja vastab: «See Miša, naabripoiss, käis meil ja pildus mänguasjad laiali. Andrjuša on tark poiss ja paneb oma asjad alati kohale.» Ema tahtis poega natuke narrida, sisen-dada mõtet, et hea poiss paneb mänguasjad alati omale kohale, kuid saavutas hoopis vastupidist: poiss taipas, et enese päästmiseks on vaja süü teiste kaela ajada.

Mõnikord õpetavad vanemad lastele veelgi jämedamat ebaausust. Nii oligi Tanjaga. Ta tuli koolist rõõmsana ja elavana, ta ei saanud veerandi lõpuks ühtegi «3». Juba ammu lubas ema hea õppimise eest osta talle uusid koos saabastega. «Homme sõidame uiske ostma,» ütles ema tüdarta suudeldes. Just sel momendil astus tuppa naaber ja palus võlgu natukene raha. «Kahjuks kulutasin eile kogu raha viimase kopikani ära,» seletas Tanja ema. Naabrinna lahkus, kuid Tanjal olid pisarad silmis. «Niisiis ei saagi me homme sõita uiske ostma!» Ema ütles: «Sõidame, sõidame, rumalakene... Sinu jaoks mul raha on.» Tanja kallistas ema ja oli rõõmus, et ema pettis naabrit. Poleks ime, kui tütar emast edaspidi eeskuju võtab.

Suurimaks paheks on vargus, mida väga harva, kuid siiski veel esineb. Selle põhjused võivad olla mitmesugused. Kord panin turul tähele, kuidas 2 poisikest hiilisid talumehe lähedale, et varastada temalt õunu. Nad varastasidki talt paremad õunad. «Miks?» küsisin poistelt. «Teate,» seletasid nad, «me kontrollisime oma osavust, sest peab valima just sellise momendi, millal meid keegi ei märka.»

5. klassi õpilane Kolja M. jutustas: «Kui tahan kedagi eriti kiusata, siis varastan tal nina alt just selle asja, mis antud momendil on kõige vajalikum. Kui mõne päeva pärast märkan, et asi, mille varastasin, ei ole enam vajalik, siis annan tagasi ja ütlen, et leid-sin. Ehkki kõik teavad, et see on vale, tehakse nägu, nagu usutaks mind.»



Nendestki näidetest võime teha järelduse, et lapsed näppavad sageli midagi seiklus-  
himust, olles saanud kuskilt halba eeskuju. Vahel on selle põhjusteks solvatud enese-  
armastus, viha, kättemaks, uhkustamine oma osavusega vms.

Manitsemine ja moraallugemine sellistel juhtudel ei aita. Üheks tähtsamaks võitlus-  
vahendiks laste vale ja petmise vastu on alatine hool selle eest, et kasvataja eest ei jääks  
midagi varjule. See näitab lapsele, et vale ja pettusega ei jõua kuigi kaugele, et pet-  
tus tuleb avalikuks ja lõpeb halvasti.

Vajadus rääkida tõtt, isegi siis, kui see on lapsele ebameeldiv, võib tekkida ainult  
järgmistel tingimustel: 1) kui õpilane saab põhjalikult aru vale ja pettuse kahjulikkus-  
est ning sellest, et see solvab sügavalt inimest, kellele valetatakse; 2) kui ta peab kal-  
liks enese kui isiksuse au; 3) kui tal on küllalt tugev tahe selleks, et maha suruda  
soovi pettuse teel midagi saavutada ja ebameeldivusi vältida. Seepärast ei tule pea-  
mist tähelepanu pöörata keeldudele ja karistustele, vaid laste õpetamisele. Neid tuleb  
harjutada pidevalt ja kõrvalekaldumatult hästi käituma, ausad ja õiglased olema. Paljud  
harjumused tekivad inimesel igapäevases elus märkamatuult. Seal, kus valitseb kord, kus  
laste käitumist kontrollitakse, nõutakse nendelt printsiipselt teatud reeglite täitmist,  
tekib lapsel teatav süsteem, harjumus nõudeid täita. Harjumus ei ole ainult oskus ja  
kogemus õigesti käituda, vaid vajadus ja püüd seda teha. Just siin tekibki lõhe tead-  
likkuse ja käitumise vahel, sest põhiliselt õpilased teavad, et nii või teisiti käituda ei  
ole õige, kuid toimivad siiski vastupidiselt. Sellepärast peame hindama eriti kõrgelt  
häid harjumusi.

Maie on 6-aastane, ta teab, et pärast tõusmist tuleb voodi korda teha ja hambaid  
ning nägu pesta. Väljas aga on nii ilus ja Maie ei saa lahti mõttest kohe õue minna.  
Ta tõmbab kiiresti kleidikese selga ja jookseb õue. Kleidi ta pani selga, see oli talle  
harjumuseks muutunud. Kui ka voodi ülestegemine ja pesemine oleksid muutunud har-  
jumusteks, poleks Maie pesemata näoga õue jooksnud.

Harjutamine on sihikindel treenimine, mida on tarvis teha 14.—16. eluaastani. Siia  
kuuluvad oma asjade ja riiete korrashoid, kultuurne käitumine kodus, koolis ja täna-  
val, töökoha korrastamine kodus ning koolis jm. Kui kodus ja koolis kõik õpetajad ja  
ka lastevanemad esitavad lastele ühtseid nõudeid, siis kujuneb nende täitmine õpilas-  
tele harjumuseks. Sellest pole kahjuks veel kõik vanemad ega ka õpetajad aru saanud.  
Tihti on nii, et üks õpetaja ei teagi, milliseid nõudeid esitab teine õpetaja samas klas-  
sis, nõuete koordineerimine pole muutunud klassijuhatajatele harjumuseks. Sageli on  
lahkuminekuid kooli ja kodu nõuete vahel, mis omakorda süvendavad lõhet teadlikkuse  
ja käitumise vahel.

Riinal oli hoidja, vana hallipäine õpetaja. Tüdrukuke teadis, kuhu ja kuidas ta pidi  
asetama oma asjad ja riided, kui lõpetas mängimise või läks magama. Ta tegi seda  
sellise korraarmastusega, et kõik kiitsid Riinat. Siis läks Riina kooli. Ta sai palju uusi  
asju, mida ta koolist tülles katsus kuhugi paigutada. Ema abistas teda ja näis, et kõik  
on korras. Ema jälgis last veel mõne aja ja rahunes. Kuid tüdrukuke sai ikka rohkem  
uusi esemeid juurde ja kord hakkas käest ära minema. Möödus paar aastat, korraharju-  
mus nõrgenes ja Riina asju ning riideid võis näha toolil, aknal, laual, raamatuid isegi  
diivanil. Ema tegi etteheiteid, häbistas, kuid sellest ei olnud suuremat kasu. Tüdrukul  
oli piinlik emal oma asju kraamida lasta, ta tegi seda ise, aga mõne aja pärast oli kõik  
jälle laiali. Siin oleks õige olnud tüdrukut veenda ja ilma etteheideta luua eelmise  
alusel uus harjumus.

Veenmine on väga tähtis vahend nii õige käitumise harjutamisel kui ka väärnähtus-  
test vabanemisel. Veenmisel on aga tarvis teada väärnähtuste põhjust. Mõnikord arva-  
takse, et põhjust teatakse, kuid ometi eksitakse. Meile peab põhjus täiesti selge olema,  
siis alles saab veenda.

Sageli pole kasvatajal kerge leida vajalikku sõna veenmiseks isegi siis, kui ta tun-  
neb last hästi. Siin aitab jällegi see, kui teame põhjust, mis tekitas lahkumineku tead-



likkuse ja käitumise vahel. Mõni ilmekas näide või ka lapse paigutamine tema poolt põhjustatud olukorda annab vahel paremaid tulemusi kui sõnaline veenmine.

Üks algklasside õpetaja jutustas, kuidas kontrollimisel selgus, et paljudel lastel on käed mustad ja mõnedel poistel küüned lõikamata. Õpetaja ei ütelnud midagi, aga pärast tunde jättis ta need lapsed natukeseks ajaks klassi ja lubas neile midagi näidata. Ta tõi klassi mikroskoobi, võttis ühe õpilase küüne alt musta, pani klaasi'e ja palus lapsi vaadata. Tulemus oli üllatav. Lapsed istusid väga vaikselt ega osanud oma musti käsi kuhugi panna. Järgnevatel päevadel polnud tarvis märkusi teha. Paari kuu pärast korraldas õpetaja arsti vestluse naha puhtuse tähtsusest. Ta pidas veel teisigi vestlusi niikaua, kuni lastel kujunes harjumus, otse vajadus käsi pesta ja küüned lühikeseks lõigata.

Selleks et vanemate nõuded oleksid kooskõlas kooli omadega, tuleks koostada vanemate «Meelespea», nagu seda tegi Moskva 199. kool. Selles märgitud kooli nõuded (näiteks: kuidas õpetada last lugema 1. klassis) on siis teada ka lastevanematel, kes koosolekutele või lektooriumi ei tule.

Veenmise kõrval ei saa me ka loobuda sundimisest. See ei ole alati karistus, kuid kui kontrollimisel ilmneb, et laps ei ole täitnud meie nõudeid, siis tuleb teha talle range korraldus nende täitmiseks. Kui õpilane põhjuseta ei allu nõuetele, tuleb teda muidugi karistada. Kuid karistus peab olema samal ajal ka kasvatusvahend.

Nagu teame, annab sama karistus eri õpilaste juures erinevaid tulemusi. Karistusi on harva tarvis, kui lapsele on omane teadlik distsipliin, mis kujuneb lapse käitumise pideva kontrollimise najal.

Õpilaselt peab nõudma, et ta käituks õigesti juba esimestest koolipäevadest alates. Selleks peab õpetaja tundma lapse halbu ja häid harjumusi (neid iseloomujoonteks nimetada on vara). Õpetaja peab tingimata teadma, millistes tingimustes laps elab, kas vanemad on suutelised talle õigeid nõudeid esitama või tuleb õpetajal hakata väärharjumusi ümber kasvatama. Kui perekond on suuteline õigesti kasvatama, kuid laps ei ole olnud alati valve all ja seetõttu on tekkinud valed harjumused, siis tuleb lastevanematega vestelda sellest, mida peab muutma, milliseid harjumusi tuleb kinnistada. Seda kõike 1. klasside õpetajad sageli ei tea ja tööd on raske alata, sest klassid on suured ja vanemad ei usalda veel õpetajat. Suurem osa vanemaid ei teagi, kus ja millal ta lapse kasvatamisel vea tegi ja millised negatiivsed harjumused lapsel on.

Mati oli hea poiss. Ta võis tundide viisi istuda ja mängida masinatega, neid isegi konstrueerida. Kui ema palus end aidata, tõusis Mati sõna lausumata ja tegi, mida ema käskis. Töö lõpetanud, pesi ta käed puhtaks ja hakkas uuesti mängima. Kui Mati kooli läks, ei rakendatud teda kauaks ühesugusele tööle. Poiss tegi kõike, mida kästi, töösüsteem muutus ja ka Mati muutus rahutuks. Ta ei lõpetanud midagi korralikult, vaid kiirustas ja keerles oma kohal, alati oli tal midagi kadunud. Ema oli üllatunud, et poiss ei istu tunnis korralikult ja teeb õpetajale tõsist muret.

Nooremate klasside õpetaja peab olema rohkem kasvataja ja erilist tähelepanu pöörama sellele, et niikaua, kui õpilastele pole omaseks saanud kooli nõuded, ei tohi neid omapead jätta. 1. ja 2. klassi õpilased peaksid vahetundidel jalutama või mängima, kuid sageli on õpetaja klassis, sööklas või õpetajate toas, aga lapsed omandavad sel ajal halbu harjumusi, rikuvad õpetaja nõudeid. Õpetaja ei pööra neile mingit tähelepanu, isegi siis, kui lapsed õpetaja lähedal «liugu lasevad» ja jooksevad. Laps näeb, et nõuded on formaalsed, nende täitmist ei nõuta, ja hakkab neist mööda hiilima. Negatiivsed harjumused tulevad ilmsiks varem või hiljem ja tekitavad nõudja suhtes vastuseisu. Ülle oli lasteaias grupivanemaks, ta abistas kasvatajat korrapidamisel, tegi märkusi, kui keegi kohalt tõusis, ja noomis, kui keegi oli korratu, aimates järele kasvatajat. Koolis oleks tulnud Ülle aktiivsust ja lasteaias saadud kogemusi ära kasutada distsipliini säilitamiseks. Kuid seda ei tehtud. Ta püüdis korrale kutsuda oma rahutut pinginaabrit, kuid talle enesele tehti märkusi, mille eest ema oli kodus pahane. Tüdrukuke kaotas



kindluse, otsis põhjusi enda vabandamiseks ja lõpuks nii õpetaja kui ka ema märkasid, et ta on valetama hakanud. Kui õpetaja oleks teadnud lapse harjumust, oleks ta määranud Ulle puhtuse ja korra eest vastutajaks ning seletanud, kuidas seda teha. Ullest oleks kasvanud õpetajale hea abiline. Siin on tegemist õpetaja formaalse suhtumisega lapsedesse.

Õpetaja peab lastele käitumist õpetama, kasutades eelmainitud võtteid heade harjumuste kujundamiseks. 1. klassi õpilane vajab aega kooliga kohanemiseks. Õpetaja vajab samuti aega, et tutvuda lapsega ja ta käitumissüsteemiga, sest ilma selleta ei saaks ta kinnistada lapsel olemasolevaid häid harjumusi. Selleks on vaja kollektiivselt mängida, teha jalutuskäike, kuulata laste jutustusi, vestelda nende vanematega jms.

Esimese õppeaasta lõpuks on lapsed ette valmistatud tõsiseks ja pingsaks koolitöök. Siis on juba kõik õpilased ühel tasemel ega teki mahajäämist, mis põhjustabki vastuolusid lapse käitumise ja kooli nõuete vahel. Siis ei leidu klassis ka õpilasi, kes rohkem teavad kui teised ning kellel seetõttu kaob huvi õppimise vastu, sest nad arvavad, et on teistest targemad ja neil pole vaja alluda teistega ühistele nõuetele.

Õpetajad, kes hakkavad töötama 5. ja 8. klasside juhatajatena, peavad tutvuma vastavalt 4. ja 7. klassi õpilastega nii põhjalikult, et nad suudaksid edasi arendada nende häid käitumisharjumusi.

5. klass on koolis tavaliselt raskemaid klasse. Seal hakkab töötama palju õpetajaid, kes ei tunne õpilasi või tunnevad neid väga ühekülgset. Seega kaob kontroll õpilase käitumise üle, s. t. häid harjumusi ei kinnistata, negatiivseid aga ei pidurdata. Olukorda aitab parandada see, kui õpetaja tunneb iga õpilast ja tema iseärasusi. Et kasvatustöö on sama pingeline, vahel isegi pingelisem tundidest, mida õpetaja annab, peaks klassijuhataja tunnikoormus olema mitte suurem kui 12 ja kasvatustöö koormus 6 tundi nädalas.

Kui õpetaja avastab negatiivset käitumises, peab ta tingimata silmas pidama järgmist: avastama konflikti põhjuse õpilase harjumuste ja kooli nõuete vahel, asetama õpilase selistes tingimustesse, et enam ei tekiks lahkkelisid, ja muutama vastavalt lapse harjumusi, toetudes ta headele omadustele. See on kohane nooremas koolieas. Kuid ka hiljem ilmneb selliseid lahkkelisid, tuleb õpilasele esitada niisuguseid nõudeid (need olgu põhjendatud ja kategoorilised), et tal ei ole muud valikut kui alluda esitatud nõuetele. Siin osutab pedagoogile suurt abi klassikollektiiv, tihe side õpetajate eneste, samuti kodu ja kooli vahel. Tihti aitab siin järsk pidurdus, s. t. kui õpilane paigutada ta enese loodud ebasoodsasse olukorda. Seal, kus on vaja karme kasvatusevahendeid, ei tohi neist kõrvale põigelda, liberaalitseda ega kartma lüüa, vaid neid tuleb rakendada. Vastasel juhul tekib õpilasel kujutlus, nagu oleksid kõik võimetud teda korraks kutsuma ja see tekitab õpilases suurema vastupanu, tihti lausa iroonia kasvatusevahendite suhtes. Viimane ei lahenda asja, vaid viib õpilase vastupanuks teiste teede leidmisele. Kui kategooriline nõue on aga õpilase poolt täidetud, siis ei tohi sellega rõhulduda, vaid luua ka uus alus heade omaduste arenemisele, s. t. pidevalt seda sihti taotlema, harjumusi luua. Kõige selle juures ei kaota oma tähtsust veenmine, mis peab käima käsikäes kategooriliste nõuetega. Uut harjumust saab juurutada ainult siis, kui õpilane on selle märkamatu omandanud. See kasvatuseviis on raske ja aeglane, kuid annab alati häid tulemusi.

Mõned õpilased tahavad olla head ja korralikud ega oska mõnikord isegi seletada oma halba käitumist, nad on ka ise vapustatud ning kahetsevad oma teguviisi. Tihti ei ole õpilasel tahtejõudu selleks, et muuta oma käitumist. Näiteks tunnistab 42. keskkooli õpilane P. kõik üles, mida ta on teinud, ja palub seletada, mida peaks ta tegema teinekord, kui ta satub samasugusesse olukorda, kuidas lahti saada oma halvadest sõpradest. Ta ütleb: «Kõik ütlevad kodus ka, et olen halb, ma saan isegi sellest aru, aga paremaks ma vist ei saa, ehkki püüan.» Selliseid õpilasi on tarvis aidata, kasvatada neis tahtejõudu ja takistada neid halvade harjumuste poole pöördumast. Kõige tähtsam seejuures



on kontrollimine, sest õpilane peab teadma, et iga ta sammu jälgitakse. Muidugi peab laste sõnu võtma kriitiliselt ja ettevaatlikult, eriti noorema kooliea laste puhul, sest nende jutt võib olla ka fantaasiavale, ilma et nad kavatseksidki petta.

Teisele küsimusele — miks tekivad lahkumineked teadlikkuse ja käitumise vahel — on pühendatud palju kirjandust (Elango, Gmurman, Petšernikova, Parhomenko ning teised), kus valgustatakse kasvataja autoriteedi tähtsust kasvatamisprotsessis, distsipliini kasvatamises kodus ja koolis. Millised nõudmised peab esitama noorema või vanema kooliea lastele, see on põhiliselt teada kõigile kasvatajaile, kuid ometi on neil raske ellu viia oma nõudeid, kui laps üldse ei kuula kasvatajate sõna.

Lõhe teadlikkuse ja käitumise vahel esineb kahel põhjusel: 1. Kasvatajate nõuded ei ole ühtsed. 2. Kasvatajal ei ole autoriteeti. Väga tähtis on see, et õpilasel oleks harjumus alluda nõuetele, sõna kuulata. Kuid kasvatades oskust alluda autoriteedile, peame silmas pidama, et laps seejuures ei kaotaks iseseisvust. Peab märkima, et sageli ei nõuta kodus ega koolis küllaldaselt austust vanemate ja õpetajate vastu, ei kasvatata vajalikul määral sõnakuulmist. Mõnedes kodudes räägitakse ikka veel mõnikord lastele, et õpetajatesse peab suhtuma kriitiliselt, et on olemas halbu õpetajaid, ei ole vaja alluda igasugusele käsule jne. Selle tõttu on mõnedel noortel arenenud tendents aina kriitiseerida, püüde mitte alluda täiskasvanuile, üleolev suhtumine endast vanematesse inimestesse. See avaldub niisugustes väljendustes, nagu «Tädi on moest maha jäänud», «Onul on harjumus teisi õpetada» jt. Selle nähtuse vastu on vaja võidelda ja kasvatada lastes aukartust vanemate ja kasvatajate vastu, taotledes noortes iseseisvuse, initsiatiivi ja teadliku käitumise arendamist. On vaja kooskõlastada kasvatuses sõnakuulmine ja iseseisvus. Sõnakuulmist tuleb nõuda mitte ähvardustega, vaid rahulikult ja rangelt, vastasel korral kutsume esile viha ega saavuta midagi. Pole õige mõnede väide, et lapsega kõneldes ei tohi kõrgendada häält (selle all ei mõelda vihaga karjumist). Õpilane peab vahel nägema, et talle ollakse pahane, et ta käitumisviisi antud hetkel on häbematu, et see vanemaid kurvastab või õpetajaid solvab. Pedagoogi meisterlikkus avaldub mitte ainult oskuses hästi õpetada, vaid ka õiges suhtumises õpilasesse. Ka intonatsiooniga annab õpetaja edasi oma tundeid ning suhtumist.

Ala, kus märkame lõhet käitumise ja teadlikkuse vahel, on väga lai. See puudutab paljusid, võib-olla kõiki õpilase käitumisreegleid. Seda ala püüdsin vaadelda osaliselt ja analüüsida vaid mõningaid nähtusi.

Kuid mitte vähem tähtsad pole ka järgmised küsimused: hoolitsev suhtumine vanadesse inimestesse ja noorematesse lastesse, suhtumine seltsimeestesse, viisakus ja takt, kommunistlik suhtumine ühiskondlikusse omandisse, ühiskondlike kohustuste täitmine jt. Nendes küsimustes on aga nii õpetajate kui ka lastevanemate nõuded põhiliselt ühtsed, negatiivseid harjumusi on neil aladel kergem muuta ja ka kirjandust on viimati mainitud küsimustes rohkem. Seepärast on need käesoleva artikli piiratud raamidest välja jäetud.



# Nõukogude kirjandus, kool ja elu

Õ. EINBERG,

Turba keskkooli õpetaja

Kõige tähtsam sirguva põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel on meie tänapäeva elu, tegelikkus. Kui suurepärase see on! Esmakordselt inimkonna ajaloos on Nõukogude maa rahvas Kommunistliku Partei juhtimisel asunud kommunismi laiahaardelisele ülesehitamisele. Meie maal on kavandatud kommunismi ehitamise suurejooneline programm eelseisvaks kaheks aastakümneks, millal luuakse uue ühiskonna materiaalne tehniline baas.

Käesoleva aasta kevadel erutas kogu maailma Juri Gagarini kangelastegu, kes esimesena avas inimesele tee kosmosesse. Sellele järgnes nüüd teine kosmonaut German Titov. Neid kangelasi iseloomustab piiritu ustavus Kommunistlikule Partele ja kodumaale. Neile on omased visadus, tagasihoidlikkus, tugev tahe, avar silmaring ja suur algatusvõime — paeluvad ja vajalikud uue inimese jooned, mida tuleb kasvatada ka noortes.

Võitluses kommunismi eest ja uue inimese kasvatamisel etendab määravat osa nõukogude kool ja tema arvukas õpetajaskond, kes pühendab kõik oma teadmised, aja, jõu ning kogemused laste õpetamisele ja kasvatamisele.

Kommunistliku Partei kogu ideoloogiline töö on suunatud sellele, et kasvatada kõigis nõukogude inimestes uusi, kommunistliku moraali omadusi ja iseloomujooni.

Paljude ideoloogilise töö vormide hulgas annab partei erilise tähtsuse kirjandusele ja kunstile. See on ka loomulik. Kirjandusel ja kunstil on eriline koht inimeste elus. Olevalt elukutsest ja huvidest võib nii mõnigi kooli õppeaine nihkuda elus teisejärgulisele kohale või jääda koguni tagaplaanile, kuid kirjandusega seda ei juhtu. Vanasõna ütleb, et inimene õpib, kuni ta elab. See kehtib ka raamatu suhtes, mida loetakse lapse-, nooruki-, täis- ja raugaeas, mis alati inimest kuidagi haarab, puudutab, mõjutab, õpetab, kasvatab ning karastab. Kooli ülesanne on lugemishuvile rajada tugev alus, õpetada noori mõistma elu ja kirjanduse suhteid ning sõnakunsti spetsiifikat, kujundada neis oskust hinnata teoseid ideeliselt ja kunstiliselt õigesti, kommunistliku ühiskonna ehitaja ja selle ühiskonna tulevase liikme vaatenurga alt.

Kogu Nõukogude riigi olemasolu kestel on meie partei suurt tähelepanu osutanud kirjanduse arengule, toetades ja kasvatades nõukogude poeete. Sellest räägivad NLKP Keskkomitee otsused kirjanduse ja kunsti küsimustes, partei juhtide sõnavõtted ning esinemised ajakirjanduses.

Nende hulgas on eriti suur tähtsus N. S. Hruštšovi esinemisel «Kirjandus ja kunst olgu tihedasti seotud rahva eluga», tema kõnel NSV Liidu kirjanike III kongressil, artiklil «Uutele saavutustele kirjanduses ja kunstis», samuti N. S. Hruštšovi esinemistel üldsusele nii meie maal kui ka välismaal.

Artiklis «Uutele saavutustele kirjanduses ja kunstis» kriipsutatakse alla nõukogude kirjanduse suurt osa kommunistlike ideaalide kasvatamisel, kõige kauni ning haruldase tunnetamisel, millest on nii rikkad meie sotsialistlik tegelikkus ning seda peegeldav sõnakunst.

Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei peab kirjandust eriti suureks jõuks kommunistliku ühiskonna inimese kasvatamisel. Meenutagem partei programmi projektis kirjutatud sõnu: «Nõukogude kirjandus ja kunst, mis on tulvil optimismi ja elujaatavaid kommunistlikke ideid, etendavad suurt ideelis-kasvatuslikku osa, arendavad nõukogude



inimeses uue maailma ehitaja-omadusi. Kirjandus ja kunst peavad olema rõõmu ja innustuse allikaks miljonitele inimestele, väljendama nende tahet, tundeid ja mõtteid, aitama kaasa nende ideelisele rikastamisele ja kõlbelsele kasvatamisele.»<sup>1</sup>

Siit tuleneb eriti suur vastutus kirjandusõpetajale, kes tutvustab õpilasi nii meie maa rahvaste klassikalise kirjandusega kui ka nõukogude kirjandusega, et kasvatada armastust teoste ning huvi lugemise vastu, et arendada laste loominguilisi võimeid, õpetada neid sõnakunsti hindama. Kirjanduse kasvatav mõju oleneb õpetaja ideelistest veendumustest, tema teadmistest, kogemustest ja meisterlikkusest; sellest sõltub, kas õpilased hakkavad kirjandust armastama, kas see saab neile elus teenäitajaks (elu õpikuks — Tšernõševski; elu õpetajaks — L. Tolstoi), kas raamat kujuneb neile sõbraks ja nõuandjaks helgetel päevadel ning rasketel minutitel elus.

Alljärgnevas peatutakse mõnedel nõukogude kirjanduse õpetamise ning tutvustamise küsimustel meie vabariigi koolides ja minevik kirjanduse eluga seostamisel. Ühtlasi püütakse püstitada mõningaid sihtjooni kirjanduse kasvatava mõju tõstmiseks koolis ning heita põgus pilk praegu kehtivatele programmidele, eriti klassivälise kirjanduse soovitusnimestikele keskkooli 9.—11. klassides. Esitatavad seisukohad on allakirjutanul tekkinud isiklike tähelepanekute najal, samuti mõnede kolleegide tööga tutvudes ja mõtteid vahetades.

## 1.

Nõukogude kirjanduse programmi kohaselt kuulub 11. klassi kursusesse vene ja eesti nõukogude kirjanduse n.-ö. raudvara tutvustamine ning analüüsimine. Vennasrahvaste poeetidest on siin esindatud M. Gorki, V. Majakovski, M. Šolohhov ja A. Fadejev ning nende peateosed, peale selle 2-tunniline ülevaade reast nõukogude autoreist. Eesti nõukogude autoreist on programmis proletaarsed kirjanikud (Eessaare Aadu, J. Madarik), J. Sütiste, A. Jakobson, A. Hint ja J. Smuul ning 4-tunniline lühiülevaade R. Sirge («Maa ja rahvas»), E. Krusteni («Noorte südamed»), J. Semperi, H. Leberechti («Sõdurid lähivad koju»), D. Vaarandi, M. Raua ja R. Parve loomingulistest saavutustest.<sup>2</sup> Küllaltki ulatuslik, väärtuslik ja mitmekülgne kursus, mida nähtavasti enam suuremaks paisutada ei saa, arvestades kirjandusele ettenähtud tundide arvu kooli õppeplaanis. See on küsimuse üks külg.

Teiselt poolt aga nõuab elu ise tungivalt, et õpilased saaksid (9. ja 10. klassis klassivälise töö vormide, 11. klassis ka kirjanduse õpetamise raames) koolis mõningal määral avarama ülevaate tänapäeva kirjandusest, kui see on fikseeritud programmis. Nõukogude kirjandus peab sammu kommunismi ehitava rahva eluga, meil ilmub üha ja üha uusi proosa-, luule- ja draamateoseid, mis kajastavad juba uue, kommunismi laiahaardelise ehitamise epohhi elu, kuid mida programm haarata ei suuda. Osal neist teostest on noorte kommunistlikus kasvatuses sedavõrd oluline koht, et neid koolis tutvustama peaks, vähemalt 11. klassis ja võimalikult kirjandustundides, seoses üksikute autorite, ülevaadete vms. käsitlusega.

Peab ütlema, et kirjandusõpetajad, oma ala entusiastid, on seda silmas pidanud ning õpilaste iseseisva töö parema korraldamise, samuti programmiteemade läbimõeldud käsitluse tõttu suutnud ka teha. Kuidas, selle kohta esitagem mõned näited. Meenutan Haapsalu 1. keskkooli õpetaja Juta Anepajo tunde, kust võis paljugi õppida. Tema käsitlus J. Smuuli loomingust 1959. aastal ei piirdunud programmiga, vaid haaras ka Smuuli «Jäise raamatu», millele nüüd omistati Lenini preemia. Õpilased olid selle õpetaja antud

<sup>1</sup> Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi projekt, Tallinn 1961, lk. 116.

<sup>2</sup> Keskkooli programmid 1961/62. õppeaastaks, IX—XI klass. Eesti keel ja kirjandus..., Tallinn 1961.



küsimuste varal läbi töötanud ning tunnis kulges teose analüüs lususalt, aktiivselt. Oli märgata, et abiturientid oskavad iseseisvalt töötada, välja tuua teose olulisi jooni, seda nautida ning hinnata.

M. Solohhovi loomingut käsitledes ei saaks õpetaja kuidagi mööda minna tema «Inimese saatuse» kas või põgusastki vaatlusest. See on mahult väike, kuid sisult suur ning ülev raamat, mis õpilasi haarab. Nii on täiesti jõukohane selle teose iseseisev läbitöötamine mõne esteetilise kategooria (kauni, üleva) valguses. Ääremärkusena olgu öeldud, et teoste analüüsimine esteetiliste kategooriate alusel on tõhusaks abiks kirjanduse kui sõnakunsti mõistmisel, näiteks traagilise esinemine «Ülesküntud uudismaas» (Nagulnovi puhul) jm.

Kui õpetaja teeb ülevaadet Nõukogude rahvaste silmapaistvatest poetidest (programmis mainitud A. Tolstoi, A. Tvardovski, L. Leonov, K. Fedin, A. Korneitsuk, V. Lācis), siis tuleks silmas pidada eriti neid teoseid, mis eesti keeles on ilmunud ja millest saaks näiteid tuua ning mida võiks õpilastel soovitada lugeda. Olen peale programmis mainitu ülevaateliselt tutvustanud Olga Bergholzi raamatut «Päevased tähed» (ilmus «Loomingu» Raamatukogu» sarjas), O. Gontšari romaani «Inimene ja relvad» (ilmus «Rahva Hääle» veergudel 1960. a.), Sjomuškini «Alitet läheb mägedesse», A. Kuznetsovi «Legendi järge» jt.

Mida huvitavama ja mitmepalgelisema ülevaate õpetaja suudab anda Nõukogude Liidu rahvaste kaasaja kirjandusest, seda rohkem hakkavad noored armastama ja hindama meie maa paljurahvuselise kirjanduse väärtusi, rahvuslike kirjanduste omavahelisi suhteid ning mõjutusi.

Nõukogude kirjanduse osa kogu maailma töörahva kasvatamises ja uue, progressiivse kunsti loomises välismaal on väga suur. Elu ja näidete varal tänapäeva progressiivsest väliskirjandusest peavad 11. klassi õpilased saama sellest selge ülevaate. On vajalik, et õpetaja leiaks aega tutvustada noortele mõnda teost, mis on ette nähtud klassiväliseks lugemiseks, et nende vastu huvi äratada ning teose mõistmist kergendada, nagu L. Aragoni «Kommunistid» või H. Fallada «Igaüks sureb omaette». Ilma õpetaja suunamise ning abita, nagu kogemused kinnitavad, jäävad need teosed sageli õpilaste vaateväljast kõrvale. Suur kasvatuslik tähtsus on seesugustel teostel, nagu Fučiki «Viimne raamat» ja «Anne Franki päevik». Oleme võinud palju kordi kogeda, kuidas nende kunstiline ja elamuslik jõud noori haarab, kutsub valvsusele, aitab mõista proletaarse internatsionalismi suuri ideid ning rahu eest peetava võitluse ülemaailmset tähtsust. Soovitavad on antud raamatud ka seepoolest, et nad pole kuigi mahukad ning võimaldavad lühiülevaateski (kas õpetaja või õpilaste poolt) avaldada suurt mõju.

Erilist tähtsust pöörab meie partei noorsoo kasvatamisele töölisklassi revolutsiooniliste traditsioonide, meie maa ajaloo ja töötajate vabadusvõitluse najal.

Seltsimees N. S. Hruštšov lausus partei XXI kongressi tribüünilt järgmised sõnad. «Meie noor põlvkond ei ole läbi teinud seda suurt elukooli ja võitlusteed, mis langes osaks vanemale põlvkonnale. Noored ei tunne revolutsioonieelse aja õudusi ja viletsusi ning võivad üksnes raamatute järgi omandada ettekujutuse töötajate ekspluateerimisest. Seepärast on väga tähtis, et meie noor põlvkond tunneks oma maa ajalugu, töötajate vabadusvõitluse ajalugu, Kommunistliku Partei kangelaslikku ajalugu, kasvaks meie partei, meie töölisklassi revolutsiooniliste traditsioonide najal.»

Kirjanduse kursus Nõukogude Eesti koolis osutab sellele suurt tähelepanu: Gorki «Ema», Majakovski värsid, Solohhovi «Ülesküntud uudismaa», Fadejevi «Noor Kaardivägi», eesti nõukogude kirjandusest Jakobsoni «Võitlus rindejooneta», Hindi «Tuuline rand» jt. Kuid eesti töörahva revolutsioonilise võitluse ning Suure Isamaasõja aastate kangelasliku töö ning võitluse sügavama mõistmise huvides kirjanduse kaudu peaksime õpilastele tutvustama siiski laiemalt, kui programm seda suudab lubada (4 tundi ülevaateks 7 autorist: Sirge, Krusten, Semper, Leberecht, Vaarandi, Raud ja Parve), eesti nõukogude kirjandust sellelt alalt. Tundub õigustatuna pikem peatus R. Sirge romaanil



«Maa ja rahvas», mis annab veenva pildi 1940/41. aasta sündmustest Eesti NSV külas ja milliseid sündmusi meie tänased õpilased ise ei ole läbi elanud.

Et kolhoosielu teema eesti nõukogude proosas kirjanduse programmis esilduv vaid riivamisi, ülevaateis, siis ei peaks me jätma õpilastele tutvustamata H. Leberechti teost «Valgus Koordis», milles hästi kujutatakse klassijõudude vahekordi, nendevahelist teravat võitlust ja uue, kolhooside loomise mõtte tärkamist ning teokssaamist Eesti NSV külas. Kui seda raamatut, millel on küllaltki tunnustust pälviv koht meie kirjanduses, lähemalt käsitleda, saavad noored hea ülevaate esimeste kolhooside loomise perioodist, mida mitmedki hilisemad eesti nõukogude kirjandusteosed kuigivõrd ei avarda ega süvenda.

Suure Isamaasõja võitlused, Eesti NSV töötajate osavõtt nendest, inimeste ideeline karastumine ja Nõukogude rahvaste sõpruse tugevdamine kajastuvad programmis peamiselt luules (Sütiste, Smuul), proosas on see teema esindatud vaid Leberechti teosega «Sõdurid lähevad koju» (ülevaates). Tegelikult koolielus on siiski tarvis tutvustada noortele ka teisi märkimisväärseid Suure Isamaasõja perioodi käsitlevaid teoseid, mida eesti nõukogude kirjanduses on suhteliselt rohkesti. Mõtlen siin eelkõige lühiülevaate andmist vähemalt E. Männiku parimatest jutustustest ja novellidest, mis on sel teemal n.-õ. esimesed pääsukesed meie kirjanduses ja erinevad oma kunstiliselt laadilt teiste eesti nõukogude autorite töödest. Neis on palju kaunist, ülevat ning emotsionaalset; on kujusid, kes noori haaravad ning eeskujuks võtmist väärivad (olgu «Kuuks pealetung», «Südamete proov», «Viisteist sammu», «Uue elu algus» vmt.). Mulle tundub, et me tunnis ja klassivälises töös kasutame põhjendamatult vähe E. Männiku lühiproosa kasvatavat mõju. See võiks olla suurem, hoolimata tema ühtede või teiste jutustuste-novellide mõningatest kunstilistest puudujääkidest. Pole ülearune vestelda õpilastega ka niisugustest lugejate ja kriitikute hulgas populaarseks saanud teostest, nagu seda on P. Kuusbergi «Enn Kalmu kaks mina» ja L. Prometi «Meesteta küla», mida õpilasedki usinasti loevad. Kumbki neist on muidugi täiesti eripalgeine, erinev ideeliselt ning kunstiliselt väärtuselt, ning õpetaja peaks aitama neile õiget hinnangut anda. See ei ole raske, sest meie kirjanduskriitikud ja lugejadki on nende raamatute kohta juba oma sõna ütelnud. Kirjandusõpetajana näib mulle, et ilma vastava suunitluseta kipuvad noored rohkem haarama «Meesteta küla» kui kergema ning teatud mõttes põnevama lektüüri järele ega märka «Enn Kalmu kaks mina» väärtust. Ometi on P. Kuusbergi teos oma ideelise sügavuse ja elulisuse poolest kõrgel tasemel. (Muidugi tuleb siit maha arvata kriitika poolt juba kinninaelutatud Enn Kalmu «sisemised dialoogid» ja ka kriitika poolt seni mainimata ülearu «rammusad ütlemised» mõnedel lehekülgedel, mis ei olnud kahtlemata oma sed ega tüüpilised meie võitlejatele ning mis ei ole mainitud teose sündmustiku arengus ega ka tegelaste karakteriseerimiseks minu arvates vajalikudki. Karakterid on reljeefsed ilma nendetagi, nagu Viies jt.).

Kooli ülesandeks on kasvatada noori mitmekülgset ja järelkult ka mitmepalgeliste elunähtuste ning kirjandusteoste kaudu. Seepärast peaksime võimalusi leidma ka n.-õ. jooksva kirjanduselu, nagu uute teoste, kirjanduslike diskussioonide jm. tutvustamiseks. Eriti oluline on seisukoha võtmine nende teoste suhtes, mille puhul arvustajate hinnangud lähevad lahku või on koguni kahepaiksed. Õpilastel endil ei ole veel kindlaid kriitika teoste ideeliste ja kunstiliste väärtuste, elu ja kirjanduse suhete sügavamaks hindamiseks. Õpetaja abi (kes jällegi peab hästi tundma teoseid ja nende retsensioone) on siin hädavajalik. Mainigem siinkohal vaid V. Grossi romaani «Müüa pooleliolev individuaalelamu» ja E. Rängeli teost «Õnne jahil», mida keskkooliõpilased praegu suure huviga loevad, jpt.

Mõnikord nõuab ajakirjanduse veergudel mõne teose või probleemi üle arenev mõttevahetus tingimata, et õpetaja seda ka õpilastele tutvustaks ning õigeid seisukohti selgitaks. See on noori mõtlema panev, arendav ning kasvatav.

Meie koolis tuli seesuguseid arutlusi korraldada mitmel juhul. Mõödunud aastal



J. Smuuli näidendi «Lea» ümber ajakirjanduses korraldatud mõttevahetuse puhul tekkis keskkooli vanemate klasside õpilastel rohkesti küsimusi õpetajale, millele oli tarvis vastata. Teos äratas huvi ning osa õpilasi oli selle läbi lugenud. Oldi nii üksikute ajakirjanduses avaldatud arvamuste poolt kui ka vastu. Korraldasime teose arutluse, kus seda tutvustasid, küsimusi esitasid ja neile vastasid õpilased ise. Nii jõuti aktiivses ja tulises vaidluses üldiselt õigetele seisukohtadele, nii et õpetajal jäi teha n.-ö. ümmargune kokkuvõte.

Kui möödunud aastal ajalehes «Sirp ja Vasar» ilmus Hermelini «Porikuu sonaat», seejärel P. Rummo artikkel «Noorte Hääles» ning sõnavõttud «Sirbis ja Vasaras» jm., siis avaldasid mõned 11. klassi õpilased kirjandustunnis kahtlust, kas kriitika luuletaja E. Niidu aadressil on põhjendatud. Et õpilased (eriti tütarlapsed) selle küsimuse tõstsid, oli täiesti ootuspärane: neile meeldisid poetessi luuletused (meeldivad vist kõigile, eriti selles eas), kuid nad ei tundnud luuletaja loomingut tervikuna ega osanud n.-ö. kulda aganaist eraldada. Nii kujunes 11. klassis nagu iseenesest sõbralik ja usalduslik lühivestlus ning jõuti üksmeelsele seisukohale, et E. Niidu andekust ja väärtuslikku luulet tuleb hinnata kõrgelt, kuid seda teravamini võidelda väärtendentside vastu, mis luuletaja eredust ning omapära varjutavad.

Õpilaste suur huvi uute ilmuvate teoste vastu on positiivne nähtus. See tähendab ühtlasi nende kiindumist tänapäeva tegelikkusesse, rahva ellu, püüdu osa saada kõigest sellest, mis meie poetide sulest ilmub. Ühtlasi kohustab see kirjandusõpetajat kõige intensiivsemalt tegelema tänapäeva kirjanduse ning kirjandusteadusega, et õpilastest mitte maha jääda, et suuta vastata nende arvukatele küsimustele uute teoste kohta.

Olgu lisatud, et eespool öeldu ei taotle mingil määral kirjandusprogrammi mitteametamist ega taha anda soovitus sellest möödahiilimiseks. Hoopiski mitte. Programm on riiklik dokument ja selle nõudeid tuleb läita. Ometi ei tähenda see, nagu ei peaks õpetaja oma kasvandike kirjandusalast silmaringi avardama. Seda ta peab, et elu ja kirjanduse õpetamise sidemed oleksid tihedad, et õpilased oleksid alati kursis kõige tähtsamaga kirjanduses.

Õpetaja võib seda korraldada mitmeti ja mingeid juhendusi selleks anda oleks tarbetu ning ka võimatu.

Selleks võib kasutada kõige mitmekesisemaid teid: kirjandustunde, kirjandusringi koosolekuid, kirjandusõhtuid jm. Kuid mis peasi — see nõuab õpetajalt töösse põhjalikumat süvenemist, kõigi teemade ja käsitlusviiside üksikasjalikku läbimõtlemit, õpilaste iseseisva töö vormide mitmekesistamist ning rakendamist.

Ja veel üks küsimus, mida tuleks kaaluda. Näib, et hoopis suuremat osa uusima nõukogude kirjanduse tutvustamisel peaksid etendama klassijuhatajatunnid. Armastuse ja huvi kasvatamine kirjanduse vastu ei ole kaugelki üksnes vastava õpetaja ülesanne, nagu koolides sageli vääral arvatakse. Klassijuhataja on õpilaste kasvataja, kirjandusel on aga kasvatuses suur mõju. Seepärast võiks klassijuhatajatunnis aeg-ajalt olla ülevaateid ilmunud kirjandusest (või kirjandusest teataval teemal), vaidlusi ja arutlusi teoste kohta jms. Loomulikult ei peaks seda tehtama kuidas juhtub, vaid ikka mingi kindla kasvatusliku eesmärgiga. See aitaks kirjandust õpilastele veelgi enam lähendada, laiendaks nende kultuurilist silmaringi, kasvataks noori esteetiliselt ja eetilisel; ühtlasi oleks sellest mõnesugust abi ka kirjanduse õpetajale.

## 2.

Omistades määratu suurt tähtsust tänapäeva nõukogude kirjandusele tulevaste kommunistliku ühiskonna liikmete kasvatamise seisukohalt, ei tohi me kahe silma vahele jätta minevikupärandit, eriti selle seostamist meie kaasaja eluga. Tuleb ju minevikukirjanduse teoste puhul silmas pidada, kellele ja millisel ajastul me



neid õpetame. Kuidas tuua minevikikirjanduse teosed meie kaasaja noortele lähedale ja kasutada neid eduga uue inimese kommunistlike ideaalide kujundamisel — seda ei ole alati kerge lahendada. Paljud kirjandusõpetajad oskavad minevikikirjanduse teoseid eluga siduda targalt, taktiliselt ning asjakohaselt. Kuid ikkagi annab teoste, kirjanduslike kangelaste ja autorite seostamisel tänapäeva eluga tunda veel üks põhiline puudus: liiga sageli kohtame siin primitiivsust, lihtsustamist, isegi vulgariseerimist ja sotsiologiseerimist. Autorite elu- ja loomingulise tee, kirjandusteoste ja kirjanduslike kujude käsitlemisel tõmmatakse pahatühti kunstlikke paralleele tänapäevaga, n.-ö. seostatakse seostamise pärast, sest et seda nõutakse. Niisugusel seostamisel ei ole veenmisjõudu, see ei mõju loomulikult ega kasvatavalt. Toogem öeldu illustreerimiseks paar näidet.

Uhes kirjandustunnis, kus käsitleti Andrei Bolkonski kuju romaanis «Sõda ja rahu», esitas õpetaja küsimuse, kellega oleks Andrei võinud sarnaneda tänapäeval, ning jäi rahule vastusega: «Juri Gagariniga».<sup>3</sup>

Teine õpetaja küsis õpilastelt, milline oleks olnud «Väikese Illimari» autori elu nõukogude koolis. Õpilased jutustasid umbes nii: sovhoos oleks teda hommikul kooli ja pärast tunde koolist autoga koju toimetanud, ta oleks võinud elada ka kooli internaadis või olla internaatkooli kasvandik; ta oleks iga päev koolis sooja toitu saanud ja nõnda edasi... pikalt-laialt. Leian, et hoopis asjakohasem oleks olnud (kui õpetaja soovis paralleele tõmmata tänapäevaga) küsimus, mille poolest erines kool tol ajal meie koolist, vms.

Näib, et ka kirjandite teemasid ei oleks õige valida selles laadis. Üht niisugust teemat, millele tahaks vastu vaielda, mainib E. Koemets (vt. «Nõukogude Kool» nr. 9, 1961): «Kui Andres oleks olnud kolhoosnik». Andres oli ja elas omal ajal, milline ta kolhoosnikuna oleks olnud — seda me ei tea ega või hoopiski välja mõelda, sest ta oleks võinud kujuneda nii ja naa... Seepärast osutub kirjandki sel teemal minu arvates tühjaks tööks. Ükskõik mis õpilased ka kirjutaksid või millisele järeldusele nad peaksid tulema, neil igaljuhul on omamoodi õigus ja vaevalt saab õpetaja mingit väidet ümber lükata.

Meenub üks juhtum, kus õpilased kirjutasid teemal «Meie kooli tänased Tootsid» ja nagu õpetaja ütles, läksid rappa. Seesama Toots, kes elab Lutsu teostes, ei saa elada tänapäevas. Samuti on lugu Vargamäe Andresega. Isikute ja kirjanduslike kangelaste tassimisega ühest ajastust teise võime sattuda mõnikord hoopis valedele rööbastele ning kalduda jämedale vulgariseerimisele. Hoopis teine asi on see, et ühel või teisel õpilasel on mõningaid Tootsi jooni või et meil on käibel väljend «Tootsi taskud» vms.

Kirjanduse õpetamise seos eluga tähendab eelkõige õpilaste kommunistlikku kasvatamist, nende teadmiste pakkumist ja nende kultuurilise silmaringi avardamist, huvi äratamist ümberringi pulbitseva elu vastu, oskuse andmist iseseisvalt teoseid lugeda, mõista ja hinnata.

Et veenvalt, parteiliselt ning ajalooliselt õigesti siduda teoseid eluga, tänapäevaga (nii et nende mõju õpilastele oleks tõesti suur, nii et nad aitaksid kaasa kommunismiehitaja ideelisele, kultuurilisele, esteetilisele ja eetilisele kasvule — seda nad aga peavadki tegema, sest muidu poleks mõtet neid programmi võtta!), peab kirjandusõpetaja ise väga palju teadma. Iga õpetaja saab meil muidugi hea kutselise ettevalmistuse ülikoolis, kuid sellega ei saa elus ega tegelikus koolitöös piirduda. Kirjanduse õpetamine nõuab palju teadmisi ja oskusi, eriti kaasaja tegelikkuse head tundmist. Õpetajal on vaja alati hästi kursis olla kõigi kirjandusteaduse ja meetodika saavutustega, kõige uuega, mis sel alal on tehtud; tal on tarvis lugeda teoseid, mida ilmub palju nii eesti, vene ja teiste nõukogude rahvaste kirjandusest, samuti välismaa autoreilt. Kuid peale selle peab õpetaja tundma ka teisi kunstiliike. Eriti tähtis on, et kirjandusõpetaja oleks poliitiliselt

<sup>3</sup> Vt. «Literatura v Škole» nr. 4, 1961.



avara silmaringiga, et ta oskaks õigesti hinnata kaasaja sündmusi ja elunähtusi ning sellega käsikäes kunstiteoseid, inimeste tegevust ning käitumist.

See kõik nõuab palju aega ja palju jõukulu. Mõni aeg tagasi oli meie vabariigi pedagoogilises ajakirjanduses rohkesti juttu keeleõpetaja suurest koormusest, otsiti lahendust, kuidas asja parandada. Samuti kuuldus siis rahulolematuid hääli teiste ainete õpetajatelt, et nende töö pole sugugi vähema ulatusega ja mis siis kirjandusõpetajal rohkem on... Seesugune «solvumine» oli mõistetav, kuid mitte põhjendatud. Käesoleva artikli ülesandeks ei ole kirjandusõpetaja suurt koormust põhjendama hakata, sest küsimus on selletagi selge. Meenutada tuleks vaid üht: töötada võib mitmeti, elada n.-õ. peost suhu või vanast rasvast, kuid tõeline kirjandusõpetaja ei ole siis enam see õige ega vasta meie aja nõuetele. Kuid nii palju lehekülgi kui temal ei tule vist küll ühegi teise aine õpetajal läbi lugeda.

Kuidas sellega toime tulla? Ei ole muidugi kerge lahendada keele- ja kirjandusõpetaja koormuse küsimust, kuid lahendada see tuleb, et viia kirjanduse õpetamine nende tänapäeva nõuete kõrgusele, mis meie koolile on seadnud Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus.

### 3

Pole vist kellelgi kahtlust selles, et õpilased, olgu nooremas, keskmises või ka vanemas koolieas, loevad iseseisvalt kõige rohkem nõukogude kirjandust. Kaasaja raamat on neile kõige lähedasem, kõige mõistetavam ja kõige kättesaadavam. Palju luulet ja proosat ilmub meie noorsooajakirjanduses. Lugemisvara on seega ulatuslik ja mitmepalgeline.

Kui aga küsiksime mõnelt kirjandusõpetajalt, mida tema õpilased uusimast kirjandusest loevad (või veel enam — mida igauks neist loeb), siis jääks suurem osa paraku vastuse võlgu. Teised vististi väidaksid, et õpilased loevad neid teoseid, mis on ette nähtud programmis ja soovitatud klassiväliseks lugemiseks. Ja enamasti ongi kujunenud nii, et 9. ja 10. klassis näeb õpetaja kurja vaeva sellega, et õpilased kõik klassis analüüsimisele tulevad teosed läbi loeksid ning vastava perioodi kirjanduse sügavamaks mõistmiseks ka klassiväliselt lektööri harrastaksid. See on vajalik ning vaevalt saaks vaielda süstemaatilise kirjanduslookursuse printsiipide vastu keskkoolis. Kuid kas on õige, et nendele klassidele iseseisvaks lugemiseks soovitatud raamatute hulgas puuduvad nõukogude kirjanduse teosed? Kas on küllalt põhjendatud see, et nõukogude kirjandus kui kommunistliku kasvatus üks tähtsamaid tegureid hakkab täiel häälale (s. o. õpetaja teadlikul suunamisel ning juhendamisel) oma mõju avaldama alles 11. klassis?

Muidugi võidakse väita, et programmi seletuskirjas on soovitatud kasutada ka mitmesuguseid klassivälise töö vorme, eriti nõukogude kirjanduse uute silmapaistvate teoste tutvustamiseks. Kuid milliste teoste, kui neid on määratu palju ning mitmekülgsed? Selle aga peaks programm (klassiväliseks lugemiseks soovitatavate teoste loetelu) klasside kaupa fikseerima, andma suuna ning põhimõtted. Praegune programm seda ei tee, mistõttu tänapäeval kasvatuslikult suure tähtsusega teosed ei kõnele kaasa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel — nende valik ja mõju on paljudes koolides üsna juhuslik, see oleneb ainult ja üksnes kirjandusõpetaja entusiasmist ning soovist.

Praegu ei ole 9. klassile klassiväliseks lugemiseks ette nähtud ühtki nõukogude autori teost; 10. klassis on neid ainult üks: V. Grossi «Tiivasirutus».<sup>4</sup> Aga kui ükski juba on nimestikku võetud, seega n.-õ. ranget kronoloogiaprintsiipi rikutud, võiksime ehk samukese veelgi edasi teha.

<sup>4</sup> Vt. Keskkooli programmid 1961/62. õppeaastaks, Tallinn 1961.



Vahemärkusena olgu mainitud, et ka Fr. R. Kreutzwaldi nim. Eesti NSV Riikliku Raamatukogu ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt rotaprindil paljundatud klassivälise lugemise soovitusnimestik<sup>5</sup> ei paku koolide raamatukoguhoidjatele (kellele ta esmajoonel on määratud) ega kirjandusõpetajatele nimetamisväärselt tuge nõukogude kirjandusteoste valikul ega tutvustamisel. See kordab põhijoontes teoseid, mis on märgitud programmigi juures, ja laiendab nende nimistut peale selle veel tublisti, nii et valiku tegemine kipub muutuma üsna raskeks.

Käesolevas ei ole püstitatud ülesannet seda nimestikku, milles on palju ebakohti ning läbimõtlematust, analüüsida. Vahest ainult niipalju, et nõukogude kirjanduse valik 9. ja 10. klassile klassiväliseks lugemiseks ei ole tehtud hea käega. 9. klassile on soovitatud kolme teost: Leberechti «Valgus Koordis», «Anne Franki päevik» ja Sinkeli «Mõõgaga mõõdetud maa»; 10. klassile kaht teost: V. Grossi «Tiivasirutus» ja A. Liivese «Uusaasta öö». Allakirjutanu ei vaidle ühegi mainitud autori või teose kui sellise tähtsuse vastu üldse, kuid ometi ei mõista ta, millistel kaalutlustel nende valik ning paigutus klasside järgi on tehtud.

Nõukogude kirjanduse lugemist tuleb rõhutada ja seda süstemaatiliselt suunata nii 9. ja 10., kui ka 11. klassis. Selleks on vaja nimestikku võtta kõige paremaid ning haaravamaid teoseid ja nõuda nende tutvustamist. Pealegi aitaks 9. ja 10. klassi lektüüri täiendamine nõukogude kirjandusega vaheldust tuua nendes klassides loetavate, küllaltki ulatuslike ja meie tänapäeva õpilasele ka juba ajakaugete teoste maailma.

Õpilane muutub ainult ühe ajastu teoseid lugedes (neid on palju) tuimaks, teda tuleb aina sundida, sest ta tahab XVIII ja XIX sajandi kirjanduse kõrval ka raamatut tänapäevast, ajast, milles ta ise elab. Selle eest tuleb hoolt kanda paremini kui senini nii programmide ja soovitusnimestike koostajail kui ka tegelikel õpetajail.

Teosed, mida soovitatakse 11. klassi programmis klassiväliseks lugemiseks, on omal kohal. Kuid nende loetelu ei ole ammendav ega hõlma nõukogude kirjanduse kõige uuemaid ja sageli kõige elulisemaid, haaravamaid teoseid, mida meil ilmub rohkesti, pidevalt.

Ometi näib, et pole õige, kui uusimast nõukogude kirjandusest ülevaadetki ei anta ega äratata selle vastu huvi. Kas kirjandusringis või kuskil mujal (hea, kui seda saab teha kirjandustunnis, kui õpetaja oskab selleks kuidagi aega leida, kuid ka klassijuhatajatund on selleks sobiv) peaks sellest juttu olema.

Eesti nõukogude kirjandus ei lõpe 11. klassi programmis märgitud A. Hindi «Tuulise ranna» II ja III osaga ega R. Sirge «Maa ja rahvaga», mida tutvustatakse lühiülevaates. Peale selle on ja ilmub palju uut, kas või J. Smuuli Lenini preemiaga autasustatud «Jäine raamat». Peale selle nii mõnedki noorte elu kujutavad või noorte kasvatusse seisukohalt väga tähtsad, tänapäeva elu probleeme käsitlevad teosed (V. Saare «Löökesed taeva all», P. Kuusbergi «Enn Kalmu kaks mina», V. Grossi «Müüa pooleliolev individuaalelamu», L. Metsari «Unistused ei sure» jt.). Peale selle rikkalik vene nõukogude ja teiste rahvaste kirjandus, Lenini preemiaga autasustatud teosed jne. (Praegu on programmis ainult 4 autorit: Gorki, Majakovski, Šolohhov, Fadejev.) Kõik õpetajad ei anna õppetundides linnulennulistki ülevaadet uusimast nõukogude kirjandusest, seda ei nõua ka uus programm kuigi suurel määral (kuuele autorile kaks tundi). Kirjandusringi koosolekuil ja kirjandusõhtuil (kust ei võta osa pealegi kõik õpilased) tutvustatakse vaid üksikuid teoseid, sageli juhuslikult valitud.

Kuidas korraldada õpetamist nii, et keskkoolilõpetajad omandaksid küpsuse nõukogude kirjanduses orienteeruda ja seda hinnata, nii et neil oleks koolist kaasa viia eluline vajadus ilmuvat kirjandust alati lugeda, — selle üle võikski mõelda. Võib-olla tuleks 11. klassi programmi kirjutada teemad «Uut eesti nõukogude kirjanduses viimaseil (viimasel) aastail» ja «Uut vene ning teiste vennasrahvaste kirjanduses viimaseil

<sup>5</sup> Klassivälise lugemise nimestik V—XI klassile, Tallinn 1960.



(viimasel) aastail», «Lenini preemia laureaadid kirjanduse alal» vms. Ja kui seda ei osutu võimalikuks programmis fikseerida, siis peaks nõudma, et see leiaks käsitlemist vähemalt klassivälises töös. See annaks kooli juhtkonnale, samuti tunde külastavaile inspektoreile ühtlasi hea pildi, kuidas õpetaja on kursis oma ala tänapäevaga ning kuidas ta teoseid tunneb. Võib-olla peaks Haridusministeerium igaks õppeaastaks klassiväliseks lugemiseks (lisaks programmis olevaile) soovutama kõige tähtsamat ilmunust. Sellest oleks kasu noortel, kuid mitte vähem kirjandusõpetajal, kes oleks kohustatud ka ise midagi uurima, kirjandusega kursis olema, mida ta praegu kahjuks alati ei tee. Praegu nii mõnigi lepib sellega, mis on programmis, see «kulub talle pähe», kuid mis ilmub uut kas või «Loomingus», millised uued tähelepanuväärsed teosed on ilmunud kirjanduses ja kirjandusteaduses viimasel ajal — see jääb terra incognitaks. Vähesel, see jääb tundmata maaks ka õpilastele — tulevastele elu peremeestele.

#### KASUTATUD KIRJANDUST

1. Partei ja valitsuse otsused kirjanduse ja kunsti küsimustes.
2. N. S. Hruštšov, Uutele saavutustele kirjanduses ja kunstis («Looming» nr. 6, 1961).
3. Marksistlik-leninliku esteetika alused, Tallinn 1961.
4. «Literatura v Škole» nr. 1—4, 1961.
5. Keskkooli programmid 1961/62. õppeaastaks. Eesti keel ja kirjandus..., Tallinn 1961.
6. Fr. R. Kreutzvaldi nim. Eesti NSV Riiklik Raamatukogu ja Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Klassivälise lugemise nimestik V—XI klassile, Tallinn 1960.
7. Retsensioonid teoste kohta, mis artikkelis mainitud (ajakirjadest «Looming» ja «Keel ja Kirjandus» ning ajalehest «Sirp ja Vasar»).

## *Kujutava kunsti osa algklasside õpilaste esteetilises kasvatuses*

E. HIIESALU,

*Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori  
noorem teaduslik töötaja*

Joonistamine õpetab nägema ilu ja looma seda. Tarvidust joonistada märkame laste juures väga vara. Juba oma elu esimestel aastatel hakkab laps tõmbama paberile pliiatsiga igasuguseid jooni. See on nn. kritseldusperiood, kus laps nende joontega ei püüa veel midagi kujutada, vaid tunneb rõõmu oma liigutuste järgi nähes. See periood valmistab lapse kätt ja silma joonistamiseks ette.

Joonisel kujutama hakkavad lapsed umbes 3-aastaselt. Esialgu on täiskasvanul neist kritseldistest raske aru saada, kuid laps ise oskab neid seletada. Ta kujutab enese seletuse järgi kas tuntud inimesi, loomi või asju, mida ta iga päev näeb.

Hiljem muutuvad lapse joonistused üha reaalsemaks. 5—6-aastased lapsed suudavad kõiki tuntud asju kujutada nii, et pole raske neid ära tunda. Selleski eas tunneb laps huvi mitte joonistamise tulemuse, vaid joonistamise enda vastu.

Joonistamine ja voolimine on lapsele omapärane lõbus mäng, seepärast ei püüagi ta saavutada sarnasust esemega. Tema eesmärk on teine — mängida esemetega neid joonistades.

Nooremate laste joonised on äärmiselt skemaatilised, nad kujutavad esemete üksikuid juhuslikke omadusi, mis teravalt silma torkavad või tugevat muljet avaldavad.



Laps joonistab kõigepealt seda, mida ta teab. Ta joonistab seega mitte nägemise, vaid teadmise järgi. Lapsed ei oska täpsustada oma kujutlusi vaatluste teel, seepärast joonistavad nad sageli šablooniliselt ja valesti. Nii joonistavad nad maja tavaliselt ühekordsena, ühe ukse ja aknaga, kõrge kolmnurkse katuse ja suure korstnaga, millest spiraalina tõuseb suits. Mõni laps joonistab maja esikülje ja kaks otsakülge: ta teab, et maja on neljakandiline, aga ei oska seda kujutada.

See ei tähenda, nagu ei oskaks laps üldse vaadelda. Laps võib isegi väga tähelepanelikult võrrelda oma joonist esemega, kuid ta teeb seda mitte oma joonise täpsustamiseks, vaid ainult detailide lisamiseks joonisele.

Mida vanemaks laps saab, seda rohkem teadmisi omandab ta olenditest ja asjadest ning täiendab ka oma joonistusi, püüdes saavutada usutavamat kujutist. Õpetaja ülesandeks on last innustada ja abistada. Eelkõige tuleb teda õpetada teraselt vaatlema. Järk-järgult on vaja õpetada lapsi eset või loodust vaatlema mitte ainult oma joonise täiendamiseks detailidega, vaid ka selle kaju täpsustamiseks, üldvormi õigeks edasiandmiseks.

Ettevaatlikult tuleb juhtida tähelepanu näiteks sellele, et me ei näe maja kahte otsa korraga, et maja aknad on kõik ühekõrgusel, et inimese silmad ei ole nii kõrgel, kui laps kujutab, et kaugemad esemed paistavad väiksematena jne. Seejuures peab õpetaja ise näitama, kuidas tuleb eset vaadelda, kuidas võrrelda seda joonisega, kuidas teha parandusi jne.

Mida terasemalt laps õpib vaatlema, seda täpsemaks muutuvad ta joonised. Lapsele saab pikkamööda selgeks, et joonis peab vastama kujutatavale esemele mitte ainult juhuslike detailide, vaid ka üldvormi poolest, et kujutise sarnasus esemega saavutatakse mitte detailide lisamise, vaid vormi täpse edasiandmisega. Nii astub laps uude ajajärku, kus ta kujutab juba nägemise järgi. See üleminek toimub 11.—12. aastast alates.

Vaatlusoskus ja tähelepanuvõime on kõige olulisemad eeldused kunstiteose tundmaõppimisel ja ka selle loomisel. Nende oskuste arendamine on õpetaja esimeseks ülesandeks joonistamise õpetamisel. Kuid joonistamistunni ülesandeks ei ole ainult õpilaste kätt osavaks ja silma tähelepanelikuks harjutada, nende maalimis- ja joonistamisoskust arendada, vaid, juhtides õpilaste tähelepanu loodusesemete üldkujule, vormidele ja värvidele, arendada nende ilumeelt, neid esteetiliselt kasvatada. Õpetaja peab oskama leida ümbrusest, elust ning loodusest nähtusi ja esemeid, mis arendavad lapse kunstimeelt, ning juhtida lapsi kõike seda nägema ja tähele panema. Ta peab sisendama lastele huvi ja armastust kõige vastu, mis on kaunis, õpetama maast-madalast vahet tegema, mis on ilus ja mis mitte.

Suurepäraseks vaatlusobjektiks on loodus. Õpetajal on alati võimalik kasvatada esteetilist suhtumist ümbritsevasse maailma. Näiteks töö või mängu vaheajal juhivad õpetaja tähelepanu sellele, kuidas muutuvad maastiku värvitoonid päikese käes, videvikus ja uduse ilmaga, kui mitmekesine on lindude sulestik, kui kaunid on sügiskullas sära- vada metsasalud jne.

Seoses looduse tundmaõppimisega võib õpetaja juhtida tähelepanu puude rohelise värvi varjundite erinevusele: kask on heleroheline, kuusk tumeroheline, pappel hõbedane; teinekord vaadeldakse puutüvede kaju või okste asetust. Edaspidi hakkavad lapsed juba ise tähelepanu pöörama lillede vormile, pilvede, vee, lume jne. värvivarjunditele.

Kui on ilus ilm, võib õpilastega minna mõnele künkale, kust avaneb vaade mitmele poole. Seejuures tehakse igale õpilasele ülesandeks leida vaatlusraami\* abil talle meel-

\* Vaatlusraam: umbes postkaardisuurune tükk kartongi või pappi, millesse on lõigatud auk mõõtmetega 6×5 sm. Vaadates ühe silmaga läbi avause kas maastikku või üksikut eset, võib leida maastikult sobiva pildi, näha, kuidas eset paremini joonistuslehele asetada jne. J. Vahtra «Joonistamisõpetuses» (Tln. 1939) nimetatakse seda vaatluskaardiks.



div maastikupilt. Raamistus aitab koondada õpilaste tähelepanu, piirata vaatevälja ning kergendab kompositsioonilise terviku leidmist. Õpetaja kõnnib ühe õpilase juurest teise juurde ja pärib, mida ta oma vaatlusraamis näeb. Seejärel esitab ta küsimusi: On see vaade ilus? mispoolest ta on ilus? milliseid värve on seal näha? jne. Õpilasi huvitab selline looduspiltide leidmine väga.

Kui õpetaja on õpilasega vestelnud juba sellest, mida viimane näeb, võib vaatlusraami järgi teha väikese joonistuse blokilehele. Loomulikult ei suuda õpilane kõiki neid vaatlusi realiseerida oma joonistes, kuid tähtis on, et ta kõike seda õpiks nägema, kasutama ja mõistma.

Esemete joonistamisel klassis tuleb juhtida lapse tähelepanu mitte ainult eseme vormile ja selle edasiandmisele joonisel, vaid ka sellele, kas ja mille poolest antud ese on ilus, mis võiks teisiti olla, millised värvikooskõlad on eriti meeldivad jne.

Laps armastab värve. Oma joonised värvib ta kõige eredamate värvidega. Õpetaja abiga õpib laps tundma põhivärve — sinist, punast, kollast ja nendest tuletatud värvitoone, õpib vahet tegema värvide kooskõla ja ebakõla vahel, õpib vahet tegema sobivate ja sobimatute värvide vahel. Kui laps suudab juba eristada värvivarjundeid, muutuavad toonid pikkamööda pehmemaks, kontrastid kaotavad oma karjuse.

Vaatlusoskuse kasvatamise ja ilumeele arendamise kõrval tuleb õpilastele õpetada ka mõningaid joonistamise tehnilisi võtteid ja vilumusi. See ongi joonistamisõpetuse teine peamine ülesanne.

Tavaliselt jagab õpetaja tehnilisi juhtnööre natuurist joonistamise käigus. Ühiselt vaadeldakse eseme vorme ja üldkuju ning räägitakse, kuidas seda joonisel õigesti kujutada. Mida vanemaks saavad lapsed, seda domineerivam on see töövorm. Alklassides on aga sageli vajalik anda mõningaid tehnilisi näpunäiteid enne vahetult natuurist joonistamise juurde asumist.

Vaadeldgem ühe konkreetse näite varal, kuidas õpetaja saab huvitavalt selgitada joonistamise tehnilisi võtteid.

Õpetaja korraldas 3. klassis emakeeletunnis lastega ekskursiooni talvisesse loodusesse, kus vaadeldi puid ja maju peale vastset lumesadu. Sellele järgnes kahe päeva pärast joonistustund, mille teemaks oli «Lumega kaetud maja joonistamine».

Ettevalmistavas vestluses tuletatakse meelde ekskursioonimuljeid, meenutatakse, kuidas näevad välja väikesed majakesed talvel, selgitatakse, millist värvi on lumi ja varjud lumel jms.

Seejärel joonistab õpetaja tahvlile kaks maja ja hakkab üht neist «lumega katma». Teravad nurgad muudetakse ümaramateks, lume alla peituvad katuse ääred, ainult alumine serv jääb paistma. «Siin ripuvad kevadel jääpurikad,» räägib õpetaja. Lume alla kaob pool korstnast, ka korstna ülemised piirjooned on lumemütsi all. Kujutades seda tahvlil, kasutab õpetaja pidevalt võrdlust, selgitab ja paneb küsimuste abil lapsi mõtlema, kuidas paremini teha.

Õpetaja selgitustel on siin kahekordne eesmärk: 1) elustada laste kujutlusi, taotleda, et joonis peegeldaks reaalsel tegelikkust; 2) õpetada lapsi joonistama.

Töö jätkub:

«Vaadake siia, lapsed! Suvel on kogu maja kuni maapinnani näha ja kogu sein on nähtaval, näete, kuni selle jooneni. Talvel aga katavad hanged osa seinast kinni, allpool ei ole seina enam näha, seepärast kustutame selle joone ära.»

Lapsed jälgivad suure huviga õpetaja käeliigutusi. On kuulda märkusi: «Nagu müts», «Hang on peaaegu aknani», «Kui ilus!»

Seejärel räägib õpetaja: «Aga näete, mis meil halvasti välja tuli: lumi on valge ja paber on ka valge. Joonisel sulab kõik ühte. Et seda ei juhtuks, hakkame värvima.»

Õpetaja jätkab joonistamist mitte enam tahvlil, vaid tahvlile kinnitatud paberilehel.

Õpetaja: «Mille me kõige enne värvime?»

Jaanus: «Taeva. Helesinine varjutab.»



Õpetaja (kiidab selle märkuse heaks): «Õige. Aga milliseks värvime korstna?»

Anne: «Punaseks. Korsten on telliskividest.»

Õpetaja: «Aga maja seinad värvime pruuniks.» (Pöördub õpilaste poole.) «Jaan, tule näita, kus on katuse alumine serv, kus ülemine. Kuhu heidab sein lumele pruunikat varjundit?»

Jaan: «Katuse alla. Aga sinakas vari on ülal.»

Õpetaja värvib aknaruudud oranžiga ja märgib, et nii on õhtul.

Õpetaja: «Aga kus me veel näeme aknast paistvat valgust?»

Ülle: «Lumel.» (Õpetaja kujutab ka selle.) Leitakse veel maja varjud lumel ja värvitakse need lillakas-sinakaks. Nüüd on joonis valmis. Õpetaja annab viimaseid näpunäiteid, siis võtab joonise tahvlilt ära ja õpilased hakkavad tööle.

Tutvustanud õpilasi selliselt maja joonistamise tehniliste võtetega ning kasutanud seejuures õpilaste teadmisi ja tähelepanekuid ekskursioonilt, võib õpetaja järgmise joonistustunni ajal viia lapsed vabasse loodusse ja lasta neil joonistada lumega kaetud maja juba vaatluse põhjal. Tehniline pagas selleks on neil juba olemas.

Joonistustunnis ei tohi õpetaja hetkekski unustada esteetilist kasvatust. Esimeseks nõudeks, mida õpetaja peab alati rõhutama, on puhtus. Joonistusblokk ja ka tehtav töö peavad olema korralikud ja puhtad.

Iga joonistustund pakub võimalusi õpilaste maitse arendamiseks. Näiteks joonistades teemal «Näärikuuske ehtimas» saab õpilastele selgitada, missuguseid ehteid on sobiv asetada nääripuule ja kuidas neid paigutada. Et näidata, milline peab olema kaunis kingituspakk, toob õpetaja klassi ühe maitsekalt valmistatud kingituspaki ja teise, kortsunud paberisse pakitud eseme. Kohe on kõigile selge, mis on ilus, mis mitte. Joonistatakse ainult ilusat pakendit.

Lillede ja vaasi joonistamiseks toob õpetaja klassi ilusa vaasi sobivalt valitud lilledega. Ühiselt selgitatakse, miks need lilled on ilusad, kuidas paigutada lilli vaasi õigesti jne.

Palju kasu toob õpilaste endi tööde ühine vaatlus ja arutus klassis. Hinnates oma kaaslaste tööd, arvestavad õpilased mitte ainult seda, kas on joonistatud õigesti, vaid ka seda, kas töö on korralik, kas on valitud sobivad värvid; räägivad, miks see joonis on ilus, teine mitte.

Niisama tähtis kui joonistamise tehniliste võtete õpetamine on ka joonistamise vastu huvi äratamine ja arendamine. Koolis vähese tundide arvuga õpilasi hästi joonistama õpetada on väga raske. Aga arendada nende kunstilist silmaringi, äratada huvi joonistamise vastu, nii et lapsed sellega ka iseseisvalt tegeleksid, edasi areneksid — see on reaalne ülesanne. Seda võib teha klassiväliselt tööd laiendades, kuid peamiseks vahendiks jääb siiski joonistamistundide huvitavus ja elamuslikkus. Eriti huvitab algklasside õpilasi temaatiline joonistamine, väikeste jutukeste illustreerimine, mis paneb tegevusse nende fantaasia. Seepärast tuleks nimetatud tööliigile pühendada rohkem tähelepanu.

Kuid ka naturist joonistamist saab teha lastele huvitavamaks, kui valida selleks mitmesuguseid kütkestavaid, lapsele arusaadavaid esemeid, nagu vormilt lihtsaid mänguasju, puulehti, õisi, värvilisi lauanõusid jne., siduda nende joonistamist huvitava jutukese, laulu või luuletusega.

Arendades laste vaatlusvõimet, ilumeelt ja tehnilist joonistamisoskust, peab õpetaja ühtlasi arendama nende algelist kunstimeelt teadlikuks mõistmiseks. Juba aabitsaperioodil osutatakse palju tähelepanu laste kujutus- ja vaatlusvõime ning süvenemisoskuse arendamisele. Selleks võib kasutada piltide vaatlust ja analüüsi ning jutukeste koostamist nende põhjal.

Pildid huvitavad lapsi, kuid nad ei oska neist veel aru saada. Võib näha lapsi, kes,



saanud pildiraamatu, selle ruttu ja hooletult läbi lehitsevad ning paluvad juba teist. See näitab, et nad ei oska veel pilte vaadata süvenenult. Veel sagedamini ei oska lapsed pilti «lugeda»: nad ei tunne kõiki kujutatud loomi ega esemeid, ajalooliste kostüümide puhul nad ei mõista, miks pildil olevad inimesed on rõivastatud selliselt. Nad ei oska inimeste ja loomade miimikale ega žestidele tähendust anda. Siin tuleb lapsi abistada.

Selgitades pilti, nimetavad lapsed (eriti esialgu) ainult sellel kujutatud esemeid, inimeste tegevust, kuid ei jutusta pildi sisu. Et lapsed hakkaksid ka pildi sisust aru saama, selgitab õpetaja, kes on kujutatud inimesed, millised on nende omavahelised suhted ja kavatsused, kuidas nad suhtuvad sellesse, mida teevad. Ta juhib laste tähelepanu üksik-asjadele, mis aitavad kindlaks määrata aastaaega, inimeste tundeid jms. Nii tajutakse pilti emotsionaalsemalt kui pealiskaudsel vaatlemisel.

Lapsi rõõmustab iga nende poolt märgatud ja mõistetud üksikasi, mis teeb kujutatut elavamaks ja lähedasemaks. Kasulik on vahel vaadelda lasteraamatuist illustratsioone. Näiteks õpetaja luges lastele muinasjuttu «Höbesõrake». Seejärel analüüsiti, mis loetust meeldis, miks see meeldis jne. Lõpuks rääkis õpetaja: «Muinasjutt meeldis ka kunstnikule, kes seda luges. Kunstnik oskab väga hästi joonistada. Ta võttis oma värvid ja pintsli ning joonistas selle jutu kõige ilusamatest sündmustest pildid. Vaatame nüüd, mis meeldis kunstnikule kõige rohkem ja kuidas ta seda joonistas.» Selline vaatlus teeb illustratsioonid palju mõistetavamaks ja äratav ühtlasi soovi ka ise joonistada.

Eriti tähtsat osa esteetilises kasvatuses etendab kunstiteoste reproduktsioonide vaatlemine, paremate kunstnike tööde analüüsimine. Eelkõige peaksime tutvustama lapsi meie oma kunstnike paremate maalidega. Selleks sobivad näiteks 1. klassis J. Köleri «Tütarlaps allikal», 2. klassis R. Sagritsa «Jäälagnemine», 3. klassis A. Laikmaa «Talvemaastik», 4. klassis R. Uutmaa «Kaluripaadid merel» jne. Väga palju häid ja eriti lastepäraseid töid on vennasrahvaste kunstnike loomingus (näit. I. Levitani ja I. Šiškini maastikumaalid, V. Vasnetsovi maalid muinasjuttude ainetel, F. Rešetnikovi «Jälle kaks!» jne.).

Iga pildi näitamisega klassis kaasneb selle sisu selgitamine, mis peab rikastama õpilasi uute teadmistega, uute kunstimõistmise elementidega. See õpetab mõistma tõeliselt kaunist ning äratav paljudes lastes soovi ka ise luua.

Arutledes õpilastega kunstiteoseid, esitab õpetaja andmed ka nende autoritest, räägib lastele, et parimad maalid on paljude aastate pingelise töö vilid, et kunstiline looming ei ole ajaviide, vaid tõsine, raske töö.

Suurte kunstnike maalides on iga kriips, iga pintsli tõmme, iga detail oluliselt tähtis. Seepärast peab maali oskama vaadata: seda on tarvis uurida, pikemat aega tähelepanelikult silmitseda. Reproduktsioonide näitamisel ongi tähtsaimaks eesmärgiks õpetada lapsi maali lugema. Õpetaja peab aitama maali sisu mõista. Selleks peab ta kõigepealt ise kunstiteosesse süvenema ja läbi mõtlema, millele juhtida õpilaste tähelepanu, mis jääb ainult vaatlemiseks ja nautimiseks.

Ei ole vaja püüda iga kunstiteost «ära jutustada». Pole ju võimalik näiteks looduse ilu nii täpselt edasi anda kirjeldamisega kui hea maaliga, pole võimalik kirjeldada ühegi inimese näoilmet nii hästi kui õnnestunud portreemaaliga. Seepärast jääb paljude kunstiteoste puhul esikoht vaatlemisele. Mõne teose juures piisab, kui õpetaja rõhutab elamuslikku külge ja näitab, mis on siin kunstnikul hästi õnnestunud. Oluline on ka tutvustada lapsi selle kunstniku elu ja loominguga, kelle maale tundma õpitakse.

1.—2. klassis kulutatakse kunstnike teoste vaatlemisele tunnist 10—15 minutit. 3. klassist alates on selleks ette nähtud eritunnid. Peatähelepanu pööratakse teose vaatlemisele ja analüüsile. Küsimuste ja vastuste abil leitakse teose peaidee, samuti selle kunstilised väärtused. Õpetaja nimetab teose ja kunstniku nime ning jutustab temast lühidalt.



Toome näite V. Vasnetsovi teose «Ivan-tsaaripoeg ja hall hunt» käsitlusest 2. klassis.

Tunni alguses tuletati meelde muinasjutu sisu, mida lastele oli loetud juba varem. Seejärel asetati õpetaja pildi lastele vaatlemiseks ja esitas selle kohta järgmised küsimused:

1. Millist aastaaega on pildil kujutatud?
2. Millest näeme, et Ivan-tsaaripoeg, tsaaritar ja hall hunt kardavad tagaajamist ning kiirustavad?
3. Millist metsa on kunstnik kujutanud?
4. Milline on Ivan-tsaaripoja ja tsaaritari riietus?

Mõned neist küsimustest ei tekitanud lastele peaaegu mingit raskust, sest vastused olid pildilt selgesti loetavad. Teised seevastu nõudsid lisaküsimusi ja selgitusi. Näiteks küsimusele, milline aastaaeg on, vastati: sügis, kevad, suvi.

Õpetaja abistavale küsimusele, mis roosade õitega puu see vasakul paistab, vastas Valdo: «Need on õunapuu õied, õunapuu õitseb kevadel, tähendab, on kevad: rohi on juba, aga lehti puudel veel ei ole.»

Teisele küsimusele lugesid lapsed pildilt kergesti palju vastuseid: «Tsaaripojal on silmad ehmunud, tal on puusal nuga, et kaitsta end.» «Tsaaritar on täiesti ehmunud, on langetanud pea ega julge hirmu pärast vaadatagi.» «Hunt jookseb nii kiiresti, kui jaksab, et neid kätte ei saadaks.»

Küsimusele, miks lapsed arvavad, et hunt kiirustab, vastasid nad kohe: «Tal on jalad pikalt välja sirutatud.» «Ja keel on suust väljas.» Jaan aga lüüsis veel kaaluvama põhjenduse: «Nad ei lähe mööda teed. Hunt jookseb otse läbi metsa, kõrvale vaatamata, üle okste ja vee, et aga kiiremini edasi saada.»

Küsimusele, millist metsa on kujutanud kunstnik, vastasid lapsed: tihedat, suurt, vana, õudset, põlismetsa. Sellele ei osatud enam kuigivõrd lisada. Nähtavasti ei ole kujutus põlismetsast neil veel eriti ere ja selge.

Riietuse kohta oli kõigil palju rääkida. Kergesti läks ka värvide määramine.

Kogemused näitavad, et kõige hõlpsamini tajuvad lapsed pildil värve, reageerivad kõigepealt välisele küljele, nagu riietusele jne. Üsna kergesti mõistavad nad õpetaja abiga pildi süžeed. Raskemaks osutub aga pildil kujutatud kangelaste psühholoogilise seisukorra mõistmine.

Väga hästi sobib kujude psühholoogilise seisukorra selgitamiseks näiteks F. Rešetnikovi maal «Jälle kaks!».

Maalil on kujutatud umbes 12-aastast poisikest, kes käis uisutamas, unustas õppimise ja sai koolis jälle kahe. Poisike hoiab süüdlase ilmega käes portfelli, millest halva hinde põhjustajana paistavad välja uisud. Erutatud ema, kes on eemale kistud majapidamistööst, vaatab kurvastusega poega. Tema väljendusriikas nägu peegeldab emalikkude armastust ja muret. Vaataja nagu kuuleks sõnu: «Kuidas see sul siis juhtus?» Sellele lihtsale küsimusele on aga poisil raske vastata.

Tähelepanelikult jälgib kodus saabunud õde. Ka tema on kurb, kuid ta teab: see on juhus, vend on võimeline end parandama. Selle järgi, kui korralik on õe portfell, kui hoolikalt on lauale asetatud raamatud, näeme, et tütarlaps oskab hinnata iga minutit. Ta on korralik õpilane.

Emal kõrval jalgrattal on väike eelkooliealine vend. Vallatuse pärast saab ta tihti suurematelt riielda. Praegu tunneb ta kahjurõõmu venna häbi üle, kes on teda tavaliselt kohelnud üleolevalt. Igaks juhuks poeb ta nüüdki ema selja taha.

Tulijale hüppab vastu koer, kes alati võtab osa oma väikese sõbra tempudest. Ta on asetanud käpad poisi rinnale ja vaatab talle otsa, nagu pakkudes oma abi täbaras olukorras. Kuid peremehel pole praegu tema jaoks aega...

Kõigele sellele juhib õpetaja vestluses laste tähelepanu, näitab, kui hästi on Rešetnikov osanud šiiin inimesi kujutada.



Piltide vaatlust kasutavad õpetajad sageli ka lugemistundides laste teadmiste ja kujutluste rikastamiseks ning kõne arendamiseks, kuid seejuures osutatakse tähelepanu peamiselt pildi süžeele küljele (keda on kujutatud, mida nad teevad). Kunstiline külg aga, see, kuidas kunstnikul on õnnestunud sisu edasi anda, jääb sageli kahe silma vahele. Ometi kõige elementaarsemgi kujude tõepärasuse ja ilmekuse, värvide ilu ja kooskõla mõistmine süvendab otseselt ka pildi sisu mõistmist.

Seepärast tuleks ka pildi järgi jutustamisel osutada selle kunstilisele küljele tõsiselt tähelepanu. Toome näite, kuidas kaks õpetajat kasutasid 4. klassi kirjandi jaoks F. Rešetnikovi eespool mainitud maali «Jälle kaks!» reproduktsiooni. Üks õpetaja andis õpilastele kirjandi plaani järgmiselt: 1) Kellega elas Vello? 2) Kus ta õppis? 3) Kuidas ta õppis? 4) Kes oli Vello neljajalgne sõber? 5) Mis osteti Vellole näärdeks? 6) Milllega tegeles Vello nüüd? 7) Mis ta unustas tegemata? 8) Kuidas Vello kurvastas oma perekonda? 9) Millist nõu talle anname? Õpilastele ei esitatud pildi analüüsimisel ega ka plaani koostamisel ühtki küsimust pildi kohta kunstiteosena. Täpsed küsimused, mille järgi lapsed pidid kirjutama, põhjustasid kirjandite sarnasuse ja ebahuvitavuse.

Teine õpetaja koostas pärast sama maali suulist analüüsi kirjandi plaani ainult mõne põhilise küsimuse varal, põimides sinna ka sellised: 1) Kuidas kunstnik on andnud edasi poisi tujutust ja kurbust? 2) Mille järgi võime otsustada, et ta ei olegi alati nii vaikne, vaid lõbus ja vallatu?

Selline küsimuste asetus sundis lapsi hoolikamalt süvenema pildi vaatlusse. Nad märkasid, et kunstnik on kujutanud poissi langetatud peaga; ta ei rõõmusta isegi oma neljajalgse sõbra üle. Seejuures aga poisi välimus (punased põsed jne.), täistopitud portfell ja rippuvad uisud räägivad selgesti, et pildi kangelane ei sattunud juhuslikult ebameeldivasse olukorda, tal on nimelt «jälle kaks!».

Näeme, kui erinevalt kasutasid õpetajad maali ja loomulikult olid ka tulemused erinevad: ühel juhul šabloonilised, üksteisega sarnanevad kirjandid, teisel juhul huvitavad tööd.

Järk-järgult on vaja juhtida laste tähelepanu ka neile kunstilistele vahenditele, mille abil kunstnik väljendab oma teose ideed. Selleks on jällegi kõige otstarbekam piltide vaatlus ja analüüs, kusjuures kasulikum on mitte õpetaja selgitus, vaid pildi kohta küsimuste esitamine, mis paneks õpilasi endid mõtlema.

Näiteks 4. klassis võib vestelda teemal «Laste elu enne ja nüüd», kasutades seejuures kolme pilti. Kõigepealt näitab õpetaja N. Bogdanov-Belski maali «Kooli uksele» ja küsib: Kuidas on poisid riides? Mida ta teeb ukse juures? jne. Seejärel selgitab õpetaja, et mõtte edasiandmisel aitavad kunstnikku värvid. Küsimuste ja vastuste abil leitakse, et poisi figuur on tume, klass aga valgusrohke ja hele. Pildi mõte ongi ju see, et poissi nagu tõmbab selle valguse — hariduse — poole. Ta tahab pääseda pimedusest ja viletsusest.

Seejärel näitab õpetaja kahte Bajuskini pilti: «Lapsepõlv enne» ja «Lapsepõlv nüüd». Õpilased võrdlevad pilte ja leiavad, et pildil «Lapsepõlv enne» on rohkem sinakaid ja musti toone, kogu pilt on tume. Pildil «Lapsepõlv nüüd», kus lapsi on kujutatud heledal, päikesepaistelisel aasal, on kõik särav. Õpetaja abiga jõuavad õpilased järeldusele, et esimesel pildil kujutatud laste elu oli raske, kurb, tume nagu see piltki. Nõukogude laste elu on aga helge, rõõmurohke ja õnnelik.

Kunstivahendite tutvustamisel õpilastele võib kasutada ka järgmist võtet. Õpetaja teatab teema, näiteks loeb Krõlovi valmi «Kägu ja Kukk» ning annab ülesande joonistada mõttes sellest pilt. Pärast väikest mõtlemisaega esitab õpetaja küsimusi selle kohta, kuidas laste arvates tuleks seda pilti joonistada, milliseid värve kasutada, millistes poosides peaksid Kukk ja Kägu olema jne.

Kuulanud ära õpilaste vastused, räägib õpetaja, et kunstnik on juba sellel teemal joonistanud. Ta näitab õpilastele pilti, annab 1—2 minutit aega selle vaatlemiseks ja siis hakatakse koos pilti analüüsima ning võrdlema nende endi mõtetega. Selgitatakse, kui



täpselt on kunstnik osanud teemat edasi anda, kas on valitud sobivad värvid jne. Sellise arutelu tulemusena kasvabki hinnangu- ja vaatlusoskus.

Lõpuks tahaksin veel rõhutada, et õpilaste joonistamisoskust tuleb rakendada seinalehtede ja looduskalendri kujundamisel, vanematele ja sõpradele kaardikeste ja kingituste valmistamisel jne.

Mõned algklasside õpetajad ergutavad huvi joonistamise vastu veel sellega, et lasuvad joonistada ka teistes tundides, annavad vahel koduseks tööks joonistada lugemispala alusel, teha laulusõnadele vastav illustratsioon jne. Seda algatust tuleks igati toetada.

Emakeeletundides valmistavad lapsed loetud lugemispaladele fantaasia ja mälu järgi illustratsioone, teevad kirjandite juurde joonistusi ja vinjette.

Koduloos on paljudel juhtudel sobiv kasutada joonistamist õpitava paremaks mõistmiseks. Milline on meie koolimaja, kooliõu, kooliaed; kuidas kulgeb igapäevane koolitee ja mis selle ääres on näha — neile küsimustele vastavad lapsed joonisega selgemini kui sõnadega. Kerged visandid õppekäigul nähtust aitavad lastel seda paremini meelde jätta.

Ajaloo saab joonistuste abil selgitada, mis on linnus, loss, raudriie, muistsed sõjariistad jne. Siingi märkigu joonised ikkagi kõigepealt üldkuju, kõige iseloomulikumat, ainult mõningate väiksemate esemete, nagu sõjariistade, kehakatete jne. puhul peab joonis olema detailsem.

Eriti vajalik on joonistamine loodusõpetuses ja matemaatika algastmel, et arvilisi mõisteid lastele arusaadavaks teha. Uutes matemaatikaõpikutes on selle kohta rohkesti näiteid.

Läheks pikale kõiki joonistamise kasutamise võimalusi loetleda. Hea õpetaja leiab alati, kus, kuidas ja millal on joonistamine kasulik. Seejuures tuleb silmas pidada mitte ainult joonise praktilist, illustreerivat väärtust, vaid ka selle vastavust ilunõuetele. Üht aga ei või unustada: joonistamisega üldõpetuses ei tohi liialdada! Joonistamine muude ainete õpetamisel on vaid abinõu, mitte eesmärk.

Kokku võttes võiks öelda, et joonistades ja joonistusi värvides, vaadeldes kaunist loodust ja õppides tundma selle mitmekesiseid vorme ja ilu, tutvudes õpetaja kaasabil ja juhtimisel kunstiteostega, kasvab ja kujuneb lapse algeline instinktiivne kunstimeel teadlikuks kunsti mõistmiseks ja hindamiseks. Joonistamisoskust vajab inimene paljudel kutsealadel.

Oskus mõista looduse ja selle oluavalduste ilu, mõista ning hinnata kunstiteoste kaunidust rikastab vaimu ning on seega vajalik igale inimesele.





## Saksa Demokraatliku Vabariigi õpetajate kongressilt

Käesoleva aasta juunis toimus Berliinis Saksa Demokraatliku Vabariigi õpetajate VI pedagoogiline kongress. Käesolevas kokkuvõttes refereeritakse lühidalt kongressil avaldatud mõtteid ajakirja «Elternhaus und Schule» eriväljaandes äratoodud «Soovituste» põhjal.

Sissejuhatuses märgitakse, et praegused õpilased elavad ja õpivad inimkonna ajaloos väga tähtsal epohhil, sotsialismi ja kommunismi võidukäigu ajal. Nende kätes on hiljem kommunismi ehitamine.

Täielikult väljaarendatud sotsialistlikku ühiskonda iseloomustavad rahu, kõigi inimeste õnn ja heaolu. Tootmine toimub kõrgeltarenenud tehnika alusel; automati-seerimine annab kõigile rahvamajandus-harudele uue palge. Teadused arenevad tormilise hooga ja nende saavutusi kasutatakse ainult rahulikuks otstarbeks. Üha enam töötajaid hakkab aktiivselt osa võtma riigi juhtimisest. Sellest järeldub, et sotsialism vajab igakülgsest arenenud vaimsete ja füüsiliste võimetega inimesi, kellele töö ja aktiivne ühiskondlik tegevus on vajaduseks ja elu sisuks, kes austavad tööinimest ja tunnevad sügavat sõprust kõigi rahuarmastavate rahvaste vastu.

Sellist igakülgsest arenenud isiksust aga on võimalik kujundada vaid vaimse hariduse, töö ja kehalise kasvatus ühendamise korral, kusjuures peamiseks meetodiks on polütehniline haridus ja niisugune kasvatus, mis aitab vältida kooli intellektuaalset ühekülgust, tugevdab töölisklassi mõju noorsoosse ning õpetab noori tööd armastama.

Demokraatliku Saksa koolide õpetajad ja kasvatajad on viimastel aastatel teinud tõsiselt tööd kooliseaduses esitatud üles-

annete täitmiseks. Kooli side eluga on tihenenud. Polütehniline õpetus ja kasvatus on end õigustanud ja juurdub üha kindlamiini. Uued õppeplaaniid ja õpikud soodustavad õppetööd. Õpilaste suhtumine õppimisse ja töösse on paranenud, nende poliitiline silmaring on avardunud, nad on muutunud iseseisvamaks ja hoolsamaks õpingulis ning aktiivsemaks ühiskondlikus elus.

Peamiste puudustena toodi kongressil esile asjaolu, et intensiivsele õppimisele ja sotsialistlikule kasvatusle ei pöörata ikka veel vajalikku tähelepanu. Paljud õpilased ei omanda koolis täpseid ja kindlaid teadmisi, nende iseseisvat mõtlemist ei arendata küllaldaselt. Ei kasutata kõiki võimalusi, mida pakub kooli seostamine eluga, seepärast on paljud õppetunnid meetoodiliselt üksluised ja skemaatilise ülesehitusega. On õpilasi, kes ei oska õpitut tegelikult elus kasutada. On ka ideoloogiliselt ebakindlaid noorukeid, kes ei suuda õpetaja abita leida õiget teed, seda enam, et mõnedes kodudes valitsevad veel vanad vaated ja harjumused. Kuid igandlike meeleolusid leidub isegi õpetajate hulgas. Sellest tuleb, et kooli- ja kodune kasvatus mitte alati ega kõikjal ei vasta ühiskonna arenemise nõuetele. Sageli kujutatakse õpilastele sotsialistliku ühiskonnakorra arenemist idealiseeritult ega tehta neile arusaadavaks selle arenemise kompleksseid, sotsialismi ehitamisel esinevaid vastuolusid ja uue võitlust vana vastu. Kui õpilased leiavad, et tegelikkus mõnikord ei vasta nende kujutlustele, tekib neil küsimusi ja konflikte. Neid peab aitama lahendada kooli tihed eluga ja õpilaste aktiivne tegevus pioneeriorganisatsioonides või Vaba Saksa Noorsoo Liidus.



Siduda sotsialistlik kool veelgi tihedamini eluga. Ainult siis, kui iga samm õppe- ja kasvatustöös on tihedasti seotud eluga sotsialistlikus ühiskonnas, tootva tööga ning tööliste ja talupoegade võitlusega sotsialismi eest, saavad õpilased aru õppimise vajalikkusest. Võttes juba lapsena osa ühiskondlikult kasulikust tööst, saavad nad hea elukooli ning õpivad ühtlasi tööd armastama ja austama.

Et valmistada õpilasi ette eluks sotsialistlikus ühiskonnas, tuleb neis arendada vajadust tootva töö järele ühiskonna hüvanguks; õpetada neid ühiskonna vara säästlikult kasutama; arendada nende vaimseid ja kultuurilisi võimeid; kasvatada neis lugupidamist sotsialistliku ühiskonna käitumisnormide vastu.

Paljusid õppeaineid saab õppida vahetult töö käigus. Õpetamise tugevamaks seostamiseks poliitilise, teaduse- ja kultuurieluga tuleks uurida võimalusi, mida pakuvad selleks eri õppeained. Seejuures tuleb silmas pida, et taotletav seos oleks loomulik. Mitte igas õppetunnis ega igas aineosas pole seostamine võimalik, mitte kõik teadmised ei tulene praktikast. Koolis tuleb õppida mõndagi sellist, mida otsekohe ja vahetult praktikas kasutada ei saa, mis aga õpilasele tema edasises arenemises igakülgset haritud inimeseks tingimata vajalik on.

Üheks õppe- ja kasvatustööd rikastavaks ja täiendavaks faktoriks on tegevus Ernst Thälmanni nimelises pioneeriorganisatsioonis ja Vaba Saksa Noorsoo Liidus, mille kaudu õpilased tõmmatakse otseselt ühiskondlikku ellu. Suure tähtsusega on ühiskondlikult kasulik töö.

Kõik need tegurid pääsevad täielikult mõjule ainult juhul, kui neid rakendatakse koordineeritult, sihikindlalt ning plaanipäraselt õppe- ja kasvatustöö parandamiseks.

Kui kasutatakse õigesti kõiki võimalusi õppetöö lähendamiseks elule, siis tõuseb õppeedukus kõigis aineis, õpilased hakkavad paremini mõistma ühiskonna arenemise keerukaid suhteid ja sotsialismi ehitamisel esinevaid vastuolusid. Nende tead-

mised muutuvad kindlateks veendumusteks ja hakkavad juhtima nende käitumist.

Kongress leidis, et rohkem tähelepanu tuleb pöörata õppimisele. Kuigi õpetajad üha rohkem taotlevad pedagoogilist meisterlikkust ja äratavad oma õpilastes õpihimu ning annavad neile kindlaid ja püsivaid teadmisi, leidub siiski ka selliseid, kes ei osuta sellele küllalt hoolt. Kuid õpilased peavad õppima visalt ja süstemaatiliselt, sest sotsialistliku ühiskonna inimene vajab avaraid ja tegevalikuks eluks vajalikke teadmisi. Seepärast on vaja arendada ta mälu ja õpetada teda omandatud teadmisi läbi mõtlema. Õpilane ei tohi piirduda teeside ja järelduste päheõppimisega, vaid ta peab omandatu läbi töötama ja oskama seda kasutada. Eelkõige aga tuleb kõigis õpilastes äratada püüdu ja huvi teadmiste, uurimise, õppimise ja töö vastu.

Demokraatliku Saksa koolis on õpetajail kõik tingimused loovaks tööks. Kasutatakse uusi õppemeetodeid, samuti ka neid, mis on end õigustanud senises töös. Õpetajaskond pooldab meetodilist mitmekülgust, sest igasugune skemaatilisus ja teatud meetodi soodustamine teiste arvel muudavad õppetöö igavaks. Õpetaja loominguks ülesandeks on otsida, proovida ja kasutada uusi meetodeid, mis oleksid kooskõlas kooli uute ülesannetega.

Õpilaste iseseisvuse arendamisel tekib uusi probleeme. Sageli käsitatakse õpilaste isetegevuse ja iseseisvuse arendamist ainult meetodilise küsimusena. Kuid õpilaste iseseisvuse arendamisega taotleme nende kasvatamist teadliku sihikindla töö jaoks, mis on kantud ühiskondlikest motiividest. Sageli piiratakse isetegevuse mõiste praktilise, eeskätt klassivälise tööga. See on ühe külgnel. Kogu õppetöö tuleb nii üles ehitada, et see kasvataks õpilastes isetegevuse kaudu iseseisvust.

Kui õpilastele igas õppeaines antakse võimalus jõu- ja võimetekohaseid probleeme ja ülesandeid läbi mõelda ja neile ise lahendusviise otsida, siis on nende teadmised püsivad, nad omandavad kindlad vaated elule, kasvavad nende iseseisvus. Väga häid võimalusi pakuvad selleks iseseis-



vad katsed ja vaatlused, ekskursioonid, materjalide ja andmete kogumine, töö raamatuga jne.

Sotsialistliku kooli tähtsaimaks õppe- ja kasvatusvahendiks on õpetaja poolt juhlatav ja organiseeritav, eluga seotud õppetöö, mille põhivormiks on ja jääb õppetund klassikollektiivis. Ka pioneerirühmade klassiväliseid tegevust (ühiseid mängu, ühiskondlikult kasulikke tööd, vastastikust abistamist õppimisel) tuleb kasutada lastes õpihimi ja distsipliini süvendamiseks.

Klassivälises töös, noorsoo-organisatsioonides vastutavad õpilased suurelt osalt ise mitmesuguste ürituste, matkade ning muu tegevuse planeerimise ja korraldamise eest.

Õppetöö kvaliteedi huvides on vajalik, et iga õpetaja tunni ettevalmistamisel juhinduks järgmistest põhimõtetest: õpetada ja kasvatada igas tunnis; pakkuda õpilastele teaduslikult täpseid teadmisi neile arusaadaval kujul; kasutada kõiki võimalusi õpetuse näitlikustamiseks ja seostamiseks eluga; arvestada õpilaste iga ja eripära; võimaldada neil igas tunnis aktiivselt ja teadlikult kaasa töötada; õpetada nii, et õpilased omandaksid püsivad ja kindlad teadmised.

Nende põhimõtete ellurakendamiseks on vaja tundeid hoolikalt planeerida ja ette valmistada ning iga tund loogiliselt seostada eelmise ja järgneva. Planeerimisel välditagu skemaatilist ja dogmatismi. Plaani ulatus ja täpsus ei kõnele veel õpetaja töö kvaliteedist. Õppetöös ei ole vaja esindusdokumente inspekteerimiste puhuks, vaid reaalseid aluseid õppe- ja kasvatusöö korraldamiseks.

Sotsialistlikus koolis on kõik õppeained tähtsad, täiendavad üksteist vastamisi ja on õpilase üldiseks arenemiseks vajalikud. Peamist tähelepanu tuleks siiski osutada ainetele, mille õpetamisel esineb suuremaid puudusi. Need oleksid: algklassid, saksa keel ja võõr-, eriti vene keel ning matemaatika, samuti ajalugu ja kodanikuõpetus.

Algklassides peaks tulipunkts seisma õigekiri, lugemine ja arvutamine; tuleks rikastada õpilaste kujutlust ja teadmisi kodumaast. 3. ja 4. klassides tuleks õpilasi ette valmistada ainesüsteemile üleminekuks ja rohkem tähelepanu osutada nende sportlikule tegevusele. Täit tähelepanu nõuab 1. klass, sest õpilastes tuleb esimestest koolipäevadest alates pidevalt arendada õpihimi ja armastust kooli vastu.

Vanemates klassides oleksid pakilisemad ülesanded järgmised:

Saksa keeles tuleb suurendada tähelepanu suulisele ja kirjalikule väljendusoskusele ning õigekirjale.

Matemaatika õpetamine peab arendama õpilaste matemaatilist mõtlemist ja andma neile kindlaid põhiteadmisi. Süstemaatiliselt tuleb arendada arvutamisvõime ja õpetada lapsi kindlalt käsitsema matemaatika töövahendeid.

Võõrkeelte, eriti vene keele õpetamine peab tingimata andma õpilastele kõnekeele oskuse. Tähtis on võõrkeelse kõne kuulamine ja rääkimine, seepärast tuleb vene keele tundides võimalikult varakult hakata kasutama ainult vene keelt.

Polütehnilise õpetuse ja kasvatusse parandamisel on tähtsaimaks ülesandeks põhjalike teadmiste andmine matemaatikas ja loodusteaduses, tootmispraktika hea ettevalmistamine koolitöökojas ja kooliäras ning põhi- ja eriainetes õpetamise parandamine. Õpilased peavad senisest paremini mõistma töö väärtust ning tehnilisi ja majanduslikke probleeme, omandama tootva töö vilumusi. Esimesele kohale seatakse elektrotehnika.

Kutselase väljaõppe esimene aste — põhiainetes õpetamine — kujunegu laiendatud keskkoolis õppe- ja kasvatusöö kindlaks koostisosaks. Nende ainetes õpetamist tuleb nii sisult kui ka meetodiliselt parandada, et saavutada abiturienti uus kvaliteet.

Ajaloo ja kodanikuõpetuse õpetamine peab andma veenva vastuse küsimustele, mis õpilastel tekivad ühiskondlike nähtuste kohta, ja äratama neis vajaduse ühiskondlikust elust aktiivselt osa võtta, töötada sotsialismi võidu heaks.



Esteeililine kasvatus ei ole seotud ainult joonistamise, muusika ja kirjanduse õpetamisega, vaid seda tuleb taotleda kõigi õppeainete kaudu, vastavalt nende spetsiifilistele võimalustele.

Kehaline kasvatus taotle terve, elurõõmsa ja mitmekülgsete võimetega inimese kasvatamist. Uhtlasi pakub see huvitavat tegevust vabaks ajaks.

1961. aasta lõpuks tuleks kõigis koolides luua koolisportühingud ja 1965. aastaks hõivata rõhuv enamik õpilastest korrapärasest klassivälisest sporditööst osavõtuks.

Õpilaste teadmiste õige kontrollimine ja hindamine olgu sisult ja vormilt mitmekesine ning õppeprotsessiga orgaaniliselt seotud. Seejuures tuleb rohkem tähelepanu pöörata ka immanentsele kordamisele. Õige kontrollimine näitab õpilasele, mida ta teab ja milliseid lünki on ta teadmistes, ning ergutab teda õppima. Õpilaste teadmiste kontrollimine annab õpetajale ka omaenda töö hindamise võimaluse ja näitab, kuidas seda parandada.

Kodused ülesanded olgu mitmekesised ja huvitavad ning õppetöö kindlaks koostisosaks. Nende sisu ja ulatus olgu hästi läbi mõeldud ja nende täitmist kontrollitagu järjekindlalt. Nende kaudu arendatakse õpilaste iseseisvust ja aktiivsust. Õiglane hinne tiivustab õpilast. Ebaõige on tavalisest karmim hindamine esimese poolaasta lõpul, samuti hinde alandamine õpilase halva käitumise puhul.

Pedagoogiline optimism ja usaldus õpilaste võimetesse on eelduseks mahajäämuse kaotamisel. Õpetajal on väga oluline põhjalikult tunda iga oma õpilast, analüüsida ta saavutusi ja käitumist ning leida puuduste põhjused, et siis võida kasutada õigeid, mõjuvaid vahendeid. Väär on loota asja parandada mitmesuguste väliste abinõudega, nagu võistlus või hinnete parandamine, mis ei tugine tõelisele jõudluse tõusule.

Võistlustesse õppetöö alal suhtus kongress eitavalt. Kogemuste kohaselt viivad need punktide ja protsentide püüdmisele ja annavad üksnes näilisi tulemusi, Võist-

lused tootmises ei ole ülekantavad õppetöösse.

Sotsialistliku kooli õpetaja ei ole ainult tunniantaja, vaid pedagoog, kes kasvatab tulevasi sotsialistliku ja kommunistliku ühiskonna liikmeid, õpetab neid leidma elus õige koha ning rakendama kõiki oma teadmisi ja võimeid ühiskonna teenimiseks.

Sotsialistliku kooli õpilasi tuleb kasvatada nii, et nad tunneksid kaasvastutust oma seltsimeeste õpingute, töö ja käitumise eest. Koos pioneeriorganisatsiooni ja Vaba Saksa Noorsoo Liiduga tuleks õpetajal rakendada õpilasi klassi ja kooli elu kujundamisel, näidata neile valmistavaid eesmärke, esitada neile kõrgeid nõudmisi ja anda neile iseseisvaid ülesandeid, kusjuures neid tuleb juhtida nii, et nad ka ise hakkaksid leidma õigeid ülesandeid.

Kollektiivi kasvatamine nõuab palju kannatust, kõigi õpetajate ja kasvatajate üksmeelset tööd ja ühtseid nõudeid ning õiget suhtumist noortes. Siingi peetakse silmas tähtsaimat ülesannet: kasvatada noortes armastust õppimise ja töö ning lugupidamist töötava inimese vastu. Kõik õpilased peavad teadma, et õppimine nõuab tööd ja hea töö eelduseks omakorda on õppimine.

Kindel kord on koolis vältimatu, kuid see ei ole eesmärgiks omaette, vaid ainult esimeseks sammuks sellel teel, mille lõpus seisab tööliste ja talupoegade riigi teadlik kodanik. Demokraatliku Saksa koolis võitlevad korra ja distsipliini eest õpetajaga käsikäes ka ploneeriorganisatsioon ja Vaba Saksa Noorsoo Liit. Peamiseks teguriks jääb siin siiski hea õppetund. On ju vana pedagoogiline tõde, et tähtsaimaks kasvatusvahendiks on õpetus. Iga aine õpetamine pakub palju, kuigi erinevaid võimalusi kujundada õpilastes teaduslikult põhjendatud maailmavaate aluseid, viia neid samm-sammult veendumusele, et tullek kuulub rahu- ja sotsialismiüritusele, sisendada neile sotsialistliku käitumise põhialuseid, harjutada neid kohusetundlikult õppima ja korralikult töötama. Klassijuhatajale tuleb anda võimalus oma õpi-



lastega arutada tähtsaid poliitilisi ja kõlbelsi probleeme. Klassijuhataja üheks ülesandeks on Vaba Saksa Noorsoo Liidu organisatsiooni abistamine koolis, nii et see oleks suuteline iseseisvalt arutlema ning selgitama poliitilisi ja kõlbelsi küsimusi.

Ainult see õpetaja võib olla tõeliseks kasvatajaks, kes väsimatult iseenda kallal töötab, kelles parteiline ellusuhtumus, inimlik suurus ja kannatlikkus on ühendatud rohkete teadmiste ja pedagoogiliste võimete ning armastusega oma õpilaste vastu. See armastus ei tohi olla passiivne, vaid olgu aktiivne ja nõudlik. Õpilaste nõudlikult suhtudes, talle võimalusi andes oma jõudu ja võimeid proovile panna ja oma asju ise korraldada, kasvatare tugevaid ja iseseisvaid inimesi.

Sotsialistliku kasvatus üheks tähtsamaks eesmärgiks on kasvatada kollektiivsus, õpetada noori mõistma sõna «meie» tähendust, koostööd ja vastastikust abi. Oma osa etendab sotsialistlikus kasvatuses šeflus klasside ja brigaadide vahel, tihe seos endiste kooli lõpetajatega, kes töötavad mitmesugustel aladel.

Pikapäevakool loob suurepärased võimalused õpilaste kõrgete moraalsete omaduste arendamiseks, laste kasvatamiseks kollektiivis, on suureks abiks õppimisel ning võimaldab kasulikult ja huvikohaselt veeta vaba aega. Pikapäevakooli töö korraldamisel neist eesmärkidest lähemates tuleb tähelepanu pöörata eriti vanemate (7.—10. kl.) õpilaste tegevuse mitmekülgsele, arvestada nende teadmisi ja kõrgemat arenemistaset. Neile tuleks võimalus anda Vaba Saksa Noorsoo Liidu ja pioneerorganisatsiooni juhtimisel ning kogenud pedagoogide abiga ise kujundada oma tegevust ja kanda vastutust vaba aja korraldamise eest. Siin tekib mitmeid probleeme, nagu: õppetöö parandamine õppetunni ja klassivälise tegevuse seostamise kaudu; talentide väljaarendamine; kollektiivse kasvatusedendamise; süstemaatiline töökasvatus; distsipliini tõstmine; Vaba Saksa Noorsoo Liidu, pioneerorganisatsiooni ja kõigi õpilaste vastutuse suurenemine koolielu kujundamisel.

Tähtsaks eelduseks nimetatud kooli töös

on kasvataja kvalifikatsioon, mille tõstmiseks tuleks korraldada kogemuste vahetamist, seminare ja kursusi. Klassivälise tegevuse ja vaba aja ürituste korraldamisse soovitatakse kaasa tõmmata töölisti, talupoegi, insenere, kunstnikke ja teadlasi.

\*

Sotsialistliku kasvatus eesmärgid nõuavad selliseid õpetajaid, kes hea pedagoogilise ja meetoodilise ettevalmistuse kõrval oleksid tihedalt seotud tööklassiga ja sotsialistliku ülesehitusega, kes tunneksid põhjalikult oma õppeainet ning omaksid polütehnilisi teadmisi ja oskusi.

Puuduste parandamiseks õpetajate senises ettevalmistamises soovitas kongress põhjalikult läbi vaadata ettevalmistuse sisu pedagoogilistes distsipliinides ning see ümber kujundada tänapäeva ja tuleviku kooli nõuete kohaselt; ratsionaalselt kasutada nii endisi kui ka uusi õpetamisvorme, kujundada ühtseks tervikuks üliõpilaste õpingud õppeasutuses ja pedagoogiline praktika; rakendada üliõpilased mitmekülgsele pedagoogilisele tööle kogu õppeaja vältel.

Õpetajate enesetäendamise parimaiks vormideks peetakse kogemuste vahetamist ja iseõppimist.

Pedagoogikateadlaste ülesandeks oleks igakülgsest põhjendatud kooli ja ühiskondliku elu kõigi alade seostamise põhimõtet, katsetada selle rakendamist kõigis klassides ja õppeainetes, samuti välja töötada hariduse ja kasvatus sisu ning meetoodika alused. Pedagoogikateadlastel tuleks üldistada ja levitada parimate õpetajate kogemusi. Seejuures on tähtis, et järjest rohkem õpetajaid tegeleks teadusliku tööga.

Avaldatakse arvamust, et pedagoogikateaduse arendamiseks on vajalikud katsekoolid, kus teadlastel oleks võimalik koos õpetajate, kasvatajate ja vanemplaneerijutidega katseid korraldada.

Demokraatliku Saksa õpetajate VI pedagoogiline kongress on suure tähtsusega Saksa sotsialistliku kooli arengus. Kongressil avaldatud uute mõtete loov läbitöötamine ja ellurakendamine loob aluse uuele tõusule saksa koolielule.



## Muusikalis-esteetiline kasvatus

(Märkmeid kolmelt konverentsilt)

Noorsoo muusikalis-esteetiline kasvatus, mis eriti viimastel aastatel on olnud võrdlemisi elavaks kõneaineks, hakkab nüüd üha enam ja enam ka tegelikkuseks saama.

Praegu võime tagasi vaadata hiljuti peetud kolmele üleliidulisele konverentsile, mis kõik olid pühendatud noorsoo muusikalis-esteetilise kasvatuselisele praktilistele küsimustele.

Et neil konverentsidel arutatud probleemidel on kokkupuutepunkte ka meie vabariigi muusikalis-esteetilise kasvatuselise probleemidega, siis anname neist siinkohal lühikese ülevaate.

Esmajoones tuleks mainida Nõukogude Liidu Heliloojate Liidu juhatuse laiendatud pleenumit, millest võtsid osa kõikide nõukogude vabariikide heliloojate liitude ja paljude teiste muusikaliste organisatsioonide esindajad, samuti paljud koolitegelased. Siin märgiti, et katse ehitada nõukogude muusikakultuuri selle aluseid kinnistamata, on sama, kui ehitada kõrgehitisi ilma vundamendita. Mõisteti hukka ükskõikne suhtumine noorsoomuusikasse ja toonitati, et see on ala, mille edendamiseks iga helilooja on kohustatud osa võtma. Kui sellest hoidutakse, siis tuleks seda tõlgitseda kui keeldumist noorsoo esteetilisest kasvatamisest osa võtta. Pleenumil öeldi, et sageli kaldume me noorsugu süüdistama selles, et ta ei ole veel vajalikul määral seotud meie muusikakultuuriga. Selle asemel, et agaralt süüdistada, peaksime aga eeskätt

vaatlema, mida oleme ise heliloojatena ning muusikategelastena sel alal korda saatnud, mida oleme selleks teinud, et noorsugu kaasaegsest elutunnetusest kantud muusikale kaasa tõmmata. Väideti, et on igavaid inimesi, kes eitavad kergelt muusikat, aga on ka inimesi, kes kogu oma huvi suunavad ainult ühekülgsel, kergele. Need, kes piiravad oma huvimaailma ainult kerge muusikaga, võtavad elu liiga kergelt. Elu aga on mitmekesine ja seepärast on vaja osata asetada õige aktsent nii ühele kui teisele muusikaalale, mis kajastab meie elu. Selles peame meie, muusikategelased, noorsugu juhtima nii oma loominguga kui ka nõuannetega. Järelikult peaksid meie sõnad ja praktilised sammud alluma noorsoo kasvatamise ülesannetele. Selles mõttes nõuab kaasaegsetele sündmustele reageerimine heliloojate tõelist kaasaalamist.

Ka kriitika peaks märksa tähelepanelikumalt suhtuma sellesse muusikaloomingusse, mis on määratud noorsoole. Konservatooriumid ja teised muusikaõppeasutused omakorda peaksid nii oma õppeprogrammides kui ka tegelikes harrastustes rohkem kohta andma ka noorsoomuusikale. Heliloojate liitudes aga tuleks hoo-gustada laste ja noorsoo muusikalisele kasvatuselisele kaasaaitamist. Kuigi selle konverentsi peamiseks sisuks olid muusikaloomingu probleemid, ometi kujunes see suurel määral ka arutluseks kaadri ettevalmistamisest muusikalise kasvatuselise alal. Üldist heakskiitu leidsid konkreetsed sammud, mis paljudes vabariikides on sel



alal juba astunud, s. t. muusika-pedagoogika fakulteetide asutamine pedagoogiliste instituutide juurde. Neilt loodetakse juba lähemas tulevikus tõhusat lisa spetsialiseeritud kaadri muusikalise kasvatusel alal üldhariduslikes koolides.

Nii programmilts kui osavõtjate arvult ulatuslikuks tuleb pidada konverentsi noorsoo häälekultuuri arendamise probleemidest, mille korraldas Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituut. Siin oli kavas ettekandeid ja sõnavõtte ka välismaa spetsialistidelt. Konverents aitas üldsusele selgitada paljusid elulise tähtsusega küsimusi laulmise alalt. Üks tähtsamaid järeldusi oli see, et oleks viimane aeg alustada teadlikku, süstemaatilist tööd koolinoorsoo hääle kultiveerimisel. Seda küll tehakse, kuid sageli veel formaalselt, mistõttu üldine tendents näib kalduvat väljendusriikast laulmist pidurdavale forsseerimisele. Nii isetegevuslikes koorides kui ka üldhariduslikes koolides tuleks teravalt päevakorda võtta asjatundlik ja süstemaatiline hääle kultiveerimine, seada eesmärgiks ilusa, kandva, puhta, paindliku, väljendusvõimelise ning emotsionaalselt kaasakiskuva lauluhääle taotlus. Eri-ist tähelepanu aga tuleks osutada hääle-murdeikka jõudnud poistele, läheneda neile individuaalselt ja diferentseeritult ning rakendada neid laulma oskuslikult, arvestades nende häälelisi erinevusi. Selgi alal on vaja suurt rõhku panna asjatundliku kaadri ettevalmistamisele.

Ulatuselt kitsam oli vahest Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituudi korraldatud üleliiduline konverents pedagoogiliste instituutide muusikafakulteetide tööst. Selle sihiks oli: 1) vahetada kogemusi praeguse olukorra kohta muusikalises kasvatuses ja sellealase kaadri ettevalmistamisel; 2) analüüsida kaadri ettevalmistuse olukorda käesoleval ajal ja jõuda ühtsele seisukohale nii sisulises kui ka organisatsioonilises mõttes; 3) vahetada mõtteid üliõpilaste vastuvõtutingimuste kohta pedagoogiliste instituutide muusikafakulteedidesse ja 4) kindlaks määrata muusikaõpetajaid ette-

valmistavate õppeasutuste töö sisu ja muusikaõpetaja profiil. Et need küsimused on veel lahtised meilgi, siis konverentsi käigus mitmekülgse diskussiooni kaudu selgunud seisukohad, mis asjatavatele asutustele konverentsi soovitusena teatavaks tehakse, toovad kindlasti palju stabiilsust ühesse muusikalise kasvatusel tähtsasse lõiku — kaadri ettevalmistamisse.

Pedagoogiliste instituutide esindajate sõnavõttudest selgus, et Nõukogude Liidus on vähemalt 25-s pedagoogilises instituutis asutatud muusikafakulteed. Enamikus on need veel noored, kuid juba pälvunud eluõiguse. Konverentsil avaldatud seisukohtade järgi peeti ainuõigeks, et just pedagoogilised instituudid valmistaksid ette keskkooli muusikaõpetajaid. Põhjus oli veenev: just neis õppeasutustes on soodsaim õhkkond pedagoogiliseks tööks, samuti on neis loodud ka kõik võimalused täisväärtuslikuks praktiliseks tegevuseks sel alal. Pedagoogilistes õppeasutustes omistatakse suurt tähtsust pedagoogilisele praktikale, mis soodustab tublide õpetajate kujunemist. Veel märgiti, et pedagoogiliste instituutide muusikafakulteedid on uueks õppeasutuse tüübiks, mis eksisteerivad küll paralleelselt konservatooriumide mõnede vastavate fakulteetidega, kuid ei dubleeri neid. Peeti väga vajalikuks, et konservatooriumid osutaksid rohkem arusaamist, hoolt ja abivalmidust kaadri ettevalmistamise osas pedagoogilistele instituutidele. Nii konstateeriti, et pedagoogilised instituudid oma muusikafakulteedidega küll erinevad konservatooriumidest eri sihtidelt, kuid on ühtsed selles mõttes, et mõlemad valmistavad kõrge professionaalsusega spetsialiste omal alal.

Diskussioonides rõhutati, et instituutide muusikapedagoogika fakulteedid olgu tihedas seoses ümbritseva elu ja selle nõuetega. Tähtsaks peeti ka muusikalise kasvatusel seost teiste õppeainetega (kirjandus, teater, kujutav kunst jne.).

Mitmekülgse profiiliga õpetajate ettevalmistamisel, mis viimasel ajal on küllaltki levinud, peeti kõige loomulikumaks muusika ja kirjanduse ühendamist. Muusika



eriala ja algklasside metoodika ühendamist peeti sisuliselt samuti lähedaseks ja loomulikuks, kuid siin kerkib esile üliõpilaste ülekoormatuse küsimus.

Ei peetud õigeks ühendada erialasid ainuüksi põhimõttel, et need annaksid lõpetajatele tulevikus koosseisulise ühiku koolis, vaid tuleks lähtuda sisulistest kaalutlustest.

Erlist tähtsust omistati pedagoogiliste instituutide algklasside metoodika õppeühikutele ja kaugõppele, sest neis panna ju alus kõigele edasisele. Juhtiti tähelepanu ka sellele, et üksikud sisuliselt lähedased kateedrid (kirjanduse, pedagoogika, kunstiaia jt.) peaksid töötama üksteisega märksa tihedamas kontaktis, samuti tuleks pedagoogika-, psühholoogia- ja esteetikaloengud kohandada vastavalt eri vajadustele.

Konverentsil peeti vajalikuks, et pedagoogiliste instituutide muusikakateedrite juurde loodaks metoodilised kabinetid, kuhu oleks koondatud vastav erialane kirjandus, õppevahendid ja materjalid muusikapedagoogiliseks tööks. Metoodilised kabinetid peaksid ühtlasi kujunema konsultatsioonipunktideks üldhariduslike koolide muusikaõpetajatele.

Leiti, et suurt rõhku tuleb panna üliõpilaste valikule ja nende muusikalisele ning ideelis-poliitilisele ettevalmistusele.

Enamik esinejaid toetas mõtet, et pedagoogilise instituudi muusikafakulteeti astujailt tuleb nõuda muusikakooli või lastemuusikakooli ettevalmistustaset. Kuid avaldati arvamust, et erakordse musikaalsuse puhul on mõeldavad ka mõningad järeleandmised selles.

Kasvatuslikust seisukohast seati tähtsaks kohale nõue kasvatada tulevastes muusikaõpetajates valmisolekut tegelemiseks muusikaga kui ühiskondliku kohustusega, õppetöös aga peeti vajalikuks tõsta esile praktikat.

Teaduslik-metoodilise töö planeerimisel soovitati esmajoones välja töötada probleemaatika ja alles selle alusel asuda põhjalikult läbimõeldult ja vajadusi arvestavalt temaatiliste plaanide koostamisele. Leiti, et tähelepanu teravik tuleks suunata nähtuste olemuse ja seaduspärasuste avastamisele, kusjuures peaks loominguiliselt lähenema problemaatikale. Soovitati rakendada uurimuslikule tööle ka rohkem üliõpilasi.

Kõigi kolme üleliidulise konverentsi korraldamine oli aja- ja asjakohane ning neist osavõtnud delegaatide kaudu peaks kahtlemata tõhustuma ka muusikalis-esteeetilise kasvatusprobleemide praktiline lahendamine kohtadel.

R. PATS

## ÕIENDUS

«Nõukogude Koolis» nr. 9 k. a. avaldatud L. Vilbergi artiklisse «Lühidalt NLKP programmi kujunemise ajaloost» on sattunud mõned eksitavad ebatäpsused. Sõnastus peab olema järgmine.

Lk. 650 ülalt kolmanda lõigu 1. lause lõpp: «...ja rida artikleid «Töölisajalehele» (1899).

Lk. 652 ülalt teise lõigu viimase lause algus: «See on järeleandmine reformismile...»

Lk. 653 p. 3. lõpp: «Mõned sõnavõtjad pidasid talurahvast reaktsiooniliseks jõuks.»

Lk. 654 ülalt kolmanda lõigu 4. lause algus: «Paralleelselt kodanliku Ajutise Valitsusega olid loodud...»

Lk. 657 alt kolmanda lõigu algus: «V. I. Lenin näitas, et rahvaste enesemääramise õigusest loobumine tähendaks nende vägivaldset kooshoidmist riigi raamidest...»

Lk. 659 alt teise lõigu algus: «VK(b)P programm oli esimene programm maailma tööliikumises, milles formuleeriti tööliklassi ülesanded proletarsete revolutsioonide ja erinevate maade sotsialismile ülemineku ajastul...»



## SISUKORD

Juhtkiri. NLKP XXII kongress kohustab . . . . .	721
H. Reinop. Kool ja kommunismi ehitamine . . . . .	725
E. Lukas. Kasvatada uut inimest . . . . .	730

### UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

A. Tamm. Loogikast kui tunnetusteadusest . . . . .	737
R. Saltmann. Individuaalne töö lastevanematega . . . . .	749
O. Prints. Matemaatika õpetamisest keskkooli vanemas astmes . . . . .	757
E. Kurik. Töökultuuri kasvatamine tööõpetuse tundides . . . . .	763

### TÖÖKOOGEMUSI

L. Rõkova. Lõhe teadlikkuse ja käitumise vahel . . . . .	769
Õ. Einberg. Nõukogude kirjandus, kool ja elu . . . . .	776
E. Hiiesalu. Kujutava kunsti osa algklasside õpilaste esteetilises kasvatuses . . . . .	784

### MEILT JA MUJALT

...Saksa Demokraatliku Vabariigi õpetajate kongressilt . . . . .	792
--	-----

### RINGVAADE

R. Päts. Muusikalis-esteetiline kasvatuse . . . . .	797
---	-----

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), Õ. 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. IX 1961. Trükkimisele antud 29. IX 1961. Trükiarv 3400. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 8,09. MB-06358. Tellimise nr. 1384. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

На эстонском языке.







565

35325

30 kop.

I 9765

10)