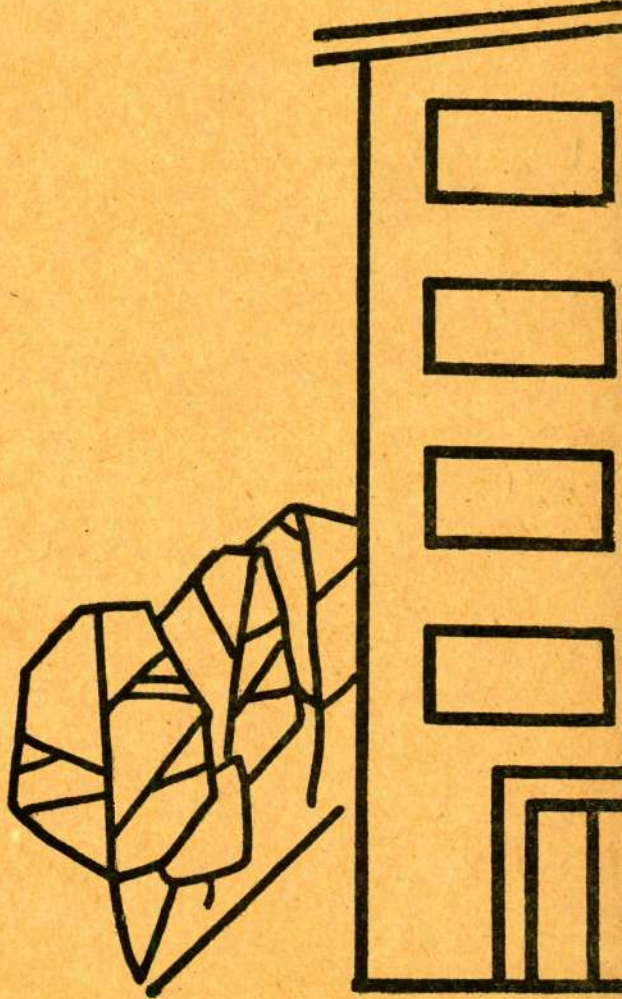


7.02.66.

Nõukogude

KOOL

2
1966



AKTIIVSELT, PÕHJALIKULT JA TÄIE VASTUTUS- TUNDEGA

Tänapäeva koolielu juhtimine ning õppe- ja kasvatustöö organiseerimine ei ole mõeldavgi ilma kõigi õpetajate aktiivse osavõtuta. Seepärast juurduvad meie maa pedagoogilistes kollektiivides järjest enam kollektiivse juhtimise traditsioonid ning õpetajate ühiskondlike organisatsioonide sõnal on üha suurem kaal kõigi õppe- ja kasvatustöö protsessis esile kerkivate probleemide lahendamisel. Teisiti see ei saakski olla, kuna meie kiiresti edasiliikuvast elust tõuseb järjekindlalt iga töötaja osatähtsus ja suureneb tema loova mõtte jõud. Hästi organiseeritud õpetajaskollektiivi ei iseloomusta ammugi enam «tippude» ja kiretute ametnike kokkuliitmisel teel saavutatud näiline «harmoonia», vaid hoopis ühine tegutsemistahe, innukad otsingud ja kollektiivne vastutustunne. Nõukogude kooli õpetajaskollektiiv — see on kolleegide tihe sõprus- ja koostööühendus, mis peab oma tarmu ja arukusega olema eeskujuks paljudele.

Õpetajaskollektiivi elu ja töö korraldamisel on eriline kaal koolide parteiorganisatsioonide tegevusel. Sellest, kui energiliselt ja oskuslikult kooli partei-algorganisatsioon oma asju ajab, oleneb õige suurel määral kõigi pedagoogide ideeline karastatus ja osavõtt ühiskondlik-politilisest elust. Teiste sõnadega väljendades on kooli parteiorganisatsioon suureks mobiliseerivaks jõuks nõukogude õpetajaskonna põhiüleande — uue inimese kasvatamise — edukal täitmisel.

Viimase viie-kuue aastaga on meie vabariigi koolide kommunistide read jõudsalt kasvanud. Nüüd on kõigis keskkoolides ja enamikus kaheksaklassilistes koolides, samuti mõnedes suuremates algkoolides loodud elujõulised ja tegutsemistahtelised partei-algorganisatsioonid. Nende koolide kommunistid, kus veel iseseisvat algorganisatsiooni ei ole, kuuluvad lähikonna kolhooside või sovhooside algorganisatsiooni-

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

Nr. 2 veebruar 1966

desse, ilmutades seal ühesugust agarust nii oma kooli kui ka majandi ellu puutuvate ideoloogilise töö probleemide lahendamisel.

Selles, et koolide parteiorganisatsioonid on nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt kasvanud, on suuri teeneid rajoonide ja linnade parteikomiteede ühiskondlikel kooliosakondadel. Need organid ei ole kuigi pikka aega tegutsenud, ent nende mõju on märgata igal sammul. Parteikomiteede ühiskondlikud kooliosakonnad analüüsivad põhjalikult koolide partei-algorganisatsioonide tegevust, korraldavad seminare ja nõupidamisi, üldistavad ja levitavad paremaid kogemusi ning on nõu ja jõuga abiks nii algajatele kui ka staažikamatele aktivistidele. Sel teel on saavutatud suurem koordineeritus parteiorganisatsioonide tegevuses ja õpetajatest parteiaktivistide tihedam koostöö. Esmajoones aga tuleb hinnata koolikollektiivide tegevuse parteilise juhtimise tunduvalt paranemist.

Koolide parteiorganisatsioonide kontosse võib kirjutada palju positiivset. Võib julgelt väita, et õppe- ja kasvatustöös ei ole ühtki lõiku, kus poleks tunda parteiorganisatsiooni mõju ja kaastegevust. On see siis kooli õppe- ja kasvatustöö planeerimine, õpilasorganisatsioonide tegevuse sisukamaks muutmine, kooli ametiühinguorganisatsiooni mõjuvõimu suurendamine, kõlbelise ja esteetilise kasvatusetõhustamine või mõne muu koolitööle positiivselt mõjuva sammu astumine — kõiges on tunda parteiorganisatsiooni juhtivat ja suunavat kätt.

Eelõeldu kinnituseks heitkem põgus pilk mõnede koolide parteiorganisatsioonide ettevõtmistele.

... Võru rajooni Luhamaa kaheksaklassilise kooli partei-algorganisatsioon loodi veidi rohkem kui aasta tagasi. Ent kommunistide mõju on algusest peale tunda koolielu kõikides lõikudes. Parteiorganisatsioon võttis kindlalt kätte õpetajate poliitilise enesetäiendamise, kommunistide initsiatiivil hakati välja selgitama kitsaskohti õppe- ja kasvatustöös ning neid kõrvaldama. Partei-algorganisatsioon hakkas analüüsima ka klassivälise tegevuse puudusi, et saavutada ringide tegevuses suuremat mitmekesisust ja õpilaste paremat rakendamist. Kooli kommunistid võtavad agaralt osa kodukandi ühiskondlikust elust, kusjuures kohalikest oludest olenevalt on hoogustunud ateistlik selgitustöö. Partei-algorganisatsioon on teinud märkimisväärset tööd tihedama koostöö taotlemisel kooli ja kodu vahel.

... Harju rajooni Kose keskkoolis on partei-algorganisatsiooni eestvedamisel tublisti parandatud tööd lastevanematega. Lastevanemate kooli õppustest võtavad osa sajad isad ja emad ning kõigi ürituste vastu tuntakse elavat huvi.

... Põlva rajooni Ahja keskkooli partei-algorganisatsioon asetas viimasel ajal peaarõhu rahvaste sõpruse tunde kasvatamisele. Kommunistide initsiatiivil peavad klassikollektiivid kirjavahetust eakaaslastega vennasvabariikidest. Sagenenud on sisukad kohtumised teistest rahvustest noortega. Klassijuhatajatundides tekivad tihti peale elavad arutelud rahvaste sõpruse probleemide üle.

... Vaeküla internaatkooli partei-algorganisatsioon tõstis mõni aeg tagasi üles kooli staadioni rajamise küsimuse. Ja ega jätudki enne, kui asjast asja sai: nüüd on internaatkoolil vabariigi moodsaim ja täiuslikem koolistaadion, mis põhiliselt ehitati omade jõududega, ilma riigi raha kulutamata.

... Põlva rajooni koolide partei-algorganisatsioonide tähelepanu orbiiti on tõusnud õpetajate edasiõppimine. Esialgseks saavutuseks on see, et rajoonis õpib edasi iga viies õpetaja. Eriti palju edasiõppijaid on Kauksi, Röpina ja Vastse-Kuuste koolis. Voore, Jaanimõisa ja Saesaare algkoolis õpivad edasi kõik õpetajad.

Need üksikud ja sootuks juhuslikult valitud näited ei ammenda muidugi kuigi täielikult koolide parteiorganisatsioonide tegevuse mitmekülgust. Rõhutades mõne kooli algorganisatsiooni tegevuses üht, teatud momendil silmapaistvat külge, ei tähenda see, et algorganisatsioon muude tööloikudega ei tegeleks. On juba kord nii, et ükskord nihkub esiplaanile üks, siis aga teine probleem, nõudes suuremat tähelepanu ja kiiremat tegutsemist.

Haardeulatuse suurenemine on koolide parteiorganisatsioonide tegevuses siiski vaid üks positiivseid külgi. Mõõda ei saa minna töövormide mitmekesisistamisest, samuti suurenevast oskusest rakendada järjest rohkem inimesi päevakorda võetud probleemide analüüsimisele ja lahendamisele.

Kui rääkida töövormidest, siis tuleb mõne sõnaga peatuda lahtistel parteikoosolekutel. Enamikus koolides on need muutunud valdavamaks koosolekute vormiks. On ju lahtistel parteikoosolekutel suur mõju õpetajaskollektiivi kasvatamisele ja ühteliitmisele. Parteikoosolekute selline vorm võimaldab ühtlasi ka paremini arvestada kogu kollektiivi soove ja huve, otstarbekamalt suunata iga õpetaja jõupingutusi.

Näitena võiks mõne sõnaga iseloomustada Haapsalu rajooni Silla kaheksaklassilise kooli partei-algorganisatsiooni tegevust. Selles koolis on lahtiste koosolekute tradit-

sioonil tugevad juured. Koosolekute ettevalmistamisest võtab alati osa hulk inimesi. Kui oli arutusel klassijuhatajate tehtav kasvatustöö, käisid kommunistid ja teised õpetajad klassijuhatajatunde kuulamas ning tutvusid põhjalikult klassijuhatajate töö muude külgedega. Seetõttu kujunes koosolek aktiivseks ja sõnavõturohkeks, tehti arvukalt konkreetseid ettepanekuid nii klassijuhatajatele kui ka kooli juhtkonnale. Niisamuti on analüüsitud veel komsomoli- ja pioneiritööd, kommunistliku kasvatustöö olukorda 6. klassis, õpilaste initsiatiivi arendamist klassivälises tegevuses jm. probleeme. Algorganisatsiooni aktiiv hindab sellise töö tulemusi kõrgelt: nii saadakse ja jagatakse kogemusi ning leitakse üheskoos õiged suunad edaspidiseks.

L. Koidula nimelises Pärnu 2. keskkoolis murdsid kommunistid kaua aega pead selle üle, kuidas süvendada kogu õppeaasta õppe- ja kasvatustöö analüüsi ning vältida trafaretsust. Möödunud aasta kevadel otsustati katsetada nii, et iga kommunist sai enne õppeaasta lõppu parteilise ülesande suvevaheajal põhjalikult analüüsida tehtud töö teatavat lõiku ja kavandada sel alal edasilükkumise põhisuunad. Sügisel toimunud arutlus kujunes seetõttu tulemusrikkaks. Kui varematel aastatel tavaliselt mõnest probleemist üle libiseti, mõned asjad aga hoopiski kõrvale jäid, siis nüüd seda ei juhtunud. Parteiorganisatsiooni algatus pälvis kogu kollektiivi heakskiitu, sest said ju õpetajad niisuguselt koosolekult rohkesti tulusaid näpunäiteid oma töö korraldamiseks uuel õppeaastal.

Mitmel pool on tõsiselt juureldud selle üle, kuidas vältida kordamist ja ületegemist kooli juhtkonna, partei- ja ametiühinguorganisatsiooni töös. Puurmani keskkoolis on näiteks kokku lepitud, et parteikoosolekutel arutatakse õpilaste kommunistliku kasvatustööd, pioneeri- ja komsomolitöö pedagoogilist suunamist, kasvatustööd õppetöö vaheajal ja muid sellelaolisi probleeme. Ametiühinguorganisatsioon aga kontrollib ja analüüsib õppeainete seostamist eluga, tundide näitlikustamist, sotsialistlikkuse omandisse hoolika suhtumise kasvatamist, kehalist kasvatust jms. Muidugi on selline tööjaotus tinglik, ega takista parteiorganisatsiooni vahele segamast koolielu mistahes avaldusse. Lõpuks ei saagi ju ametiühinguorganisatsioon töötada lahus parteiorganisatsioonist, paljusid taotlusi ja püüdlusi viivad kommunistid ellu just ametiühingu kaudu.

Suurt tööd teevad koolide parteiorganisatsioonid praegu, mil kogu Nõukogudemaa valmistub NLKP XXIII kongressiks. Õigesti pööravad koolide kommunistid kongressieelsel perioodil peatähelepanu noorte ideoloogilise kasvatamise parandamisele, nende ühiskondliku aktiivsuse suurendamisele ning õpilaste ja õpetajaskollektiivide tugevdamisele. Head ja sisukad on kongressieelsed tööplaanid Võru 2. kaheksaklassilises koolis, Kanepi, Kohila, Haapsalu 1., Tallinna 25. jt. keskkoolides. Pole kahtlust, et nende plaanide elluviimine muudab koolielu veelgi sisukamaks ning õppe- ja kasvatustöö veelgi tulemusrikkamaks.

Koolide parteiorganisatsioonide tööst kõneldes ei saa piirduda ainult positiivsete külgedega. Koolide elu tõendab, et mitte kõikjal ei ole asjad ühtviisi korras, et saavutuste kõrval võib tihtipeale täheldada ka puudujääke. Muidugi kaaluvad saavutused puudujäägid tublisti üles, ent see ei tähenda, et viimastest võiks silmi kinni pigistades mööda minna. Milles siis seisavad puudujäägid ja kellest need sõltuvad?

Mõnikord tundub, et koolide parteiorganisatsioonide töös on veel tubli annus pealiskaudsust, võiks isegi öelda — formaalsust.

Meil õpib enamik õpetajaid parteiharidusvõrgus. Toimuvad õppused ja seminarid, õpetajad konspekteerivad läbitõttatud teoseid, esinevad seminaridel referaatidega ja võtavad osa arutlusest. Väliselt oleks nagu kõik korras. Kuid unustada ei tohi seda, et teoreetiline ettevalmistus on alles siis viljakas, kui see peegeldub praktilises töös. Kui paljud koolide parteiorganisatsioonid on analüüsinud õpetajate poliitilist enesetäiendamist sellest seisukohast lähtudes? Kui paljudes algorganisatsioonides on vaevalt sügavamalt juurdlema selle üle, kas õpitu on soodustanud ühiskondlike nähtuste paremat mõistmist ning ergutanud pedagooge veelgi põhjalikumalt teadmisi taotlema? Seda tuleks tingimata teha, sest muidu võib enesetäiendamine paljudel juhtudel kujuneda kuuldu ja loetu formaalseks konspekteerimiseks, millel ei ole kaugemale ulatavat mõju ei õpetaja enda ega tema õpilaste suhtes.

Nisamasugune on lugu ideoloogilise kasvatustööga õpilaste hulgas. Kuigi me sõnades eitame kasvatustöö hindamist ürituste arvu järgi, siis tegudes ei saa me ikkagi sellest mööduvust lahti. Loomulikult on ka arvudel oma tähendus ja tähtsus, ent need ei tohi muutuda omaette suurusteks. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata ettevõetava kvaliteedile ja tulemustele. Kasvatustöö kipub ikkagi kujunema nii, et me tulemusi ainult oletame või aimame, täpsemat hinnangut aga anda ei oska. Seda seepärast, et tegelike tulemuste väljaselgitamine on üpris raske ülesanne. Parteiorganisatsioonide eestvedamisel tulekski nii kaugemale jõuda, et mitmesuguseid meetodilisi võtteid kasu-

tades suudetaks kas või ligikaudugi piiritleda kasvatustöö tulemusi, õigemini — korraldatavate ürituste ja astutavate sammude mõju õpilastesse. Alles siis muutub kasvatustöö planeerimine tegelikele vajadustele tuginevaks ehk n.-õ. teaduslikuks.

Vähe tähelepanu pööratakse õpilaste ühiskondlikult mõtlemise arendamisele. Ainuüksi osavõtt ühiskondlikust tegevusest ei taga veel seda, et õpilased hakkaksid ka ühiskondlikult mõtlema. See on vaid soodustav tegur, mis hakkab mõjuma teadliku suunamise puhul. Ühiskondlikult mõtlemine ei ole muidugi omaette nähtus, vaid oleneb maailmavaatelistest veendumustest. Kas ei peaks koolide parteiorganisatsioonid kasvatustöö sellele küljele märksa rohkem aega pühendama? Kas ei tuleks mistahes kasvatustöö lõigu analüüsimist seostada ka sellega, kuidas seal peegeldub õpilaste teadlikkus, oskus ühiskondlikult mõelda?

Viimasel ajal leiab kasvatustöös õigustamatult vähem rõhutamist meie maa rahvaste revolutsiooniline minevik, eelmiste põlvkondade mehine võitlus nõukogude võimu kehtestamise ja sotsialismi ülesehitamise eest. Mõnikord arvatakse isegi, et tänapäev pakub kasvatustööks hoopiski rohkem materjali ja võimalusi. See seisukoht ei ole päris õige. Muidugi ei taheta siinkohal alahinnata kaasaja elu kasvatuslikke väärtusi. Need on ja jäävad. Ent noorte mehustumise ja kaasaja parema mõistmise huvides tuleb neile senisest rohkem rääkida nõukogude korra rajajate kangelastegudest. Revolutsioonärid-bolševikud võivad ja peavad olema ka meie aja noortele suurteks eeskujudeks, sest on ju meie tänapäev nende võitlusideaalide kehasus. Sotsialistliku ülesehitustöö ja Suure Isamaasõja sangarite üllas eeskuju peab ka tänaseid noori innustama suurteks tegudeks. Miks ei võiks koolides paljude tänaste traditsioonide aluseks olla mineviku suurkujude — tulihingeliste revolutsionäride, töö- ja sõjakangelaste tegevus, nende unistused ja püüdlused. Koolide parteiorganisatsioonidel tuleks seda küsimust hoolikalt kaaluda. Õpilaste komsomoliorganisatsioonid vajavad selles kommunistide tõhusat abi. Nõudis ju ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenum kõigilt komsomoliorganisatsioonidelt noorsoo kasvatamist nõukogude rahva revolutsiooniliste ja töötraditsioonide vaimus.

Koolide parteiorganisatsioonide tööst kõneldes ei saa mõõda minna nende sidemetest teiste ühiskondlike organisatsioonidega. Elu näitab, et seal, kus parteiorganisatsioon on kogu õpetajaskollektiivi hingeks, kõigi ettevõtmiste initsiaatoriks ja innustajaks, laabub ka ametiühingu- ja komsomolitöö. Või vastupidi: seal, kus parteiorganisatsioon tegeleb halvasti õpetajaskollektiivi kasvatamisega, ei ole ametiühinguorganisatsiooni tegevuses arvestavat hoogu.

Ametiühinguorganisatsiooni on ühinenud kogu kollektiiv, kõik kooli töötajad. Seepärast on ametiühingul koolis täita küllaltki suured funktsioonid. Seda eriti kollektiivi tsementeerimisel ja tööle innustamisel. Koolide ametiühinguorganisatsioonid hoolitsevad kollektiivi liikmete töötingimuste parandamise, teadmiste täiendamise, paremate kogemuste levitamise ja veel palju muu eest. Ametiühingu tootmisnõupidamistel arutatakse ühes või teises tööloigus tehtud, ühe või teise töötaja tööd. Tootmisnõupidamised on selleks tribüüniks, kus iga töötaja saab oma ettepanekutega välja tulla ning sel teel mõjutada kogu kollektiivi edasiliikumist. Aasta aastalt on tootmisnõupidamiste kvaliteet paranenud ja töötajate sõna seal omandanud suurema mõju.

Kuid nii mõnelgi pool ei ole ametiühinguorganisatsiooni tegevus veel tõusnud sellele tasemele, kus ta peaks õigupoolest olema. Milles on siis viga? Aga selles, et töötajate ettepanekutele ei pöörata küllaldast tähelepanu, tihti peale on kriitika ja enese-kriitikaga lood halvad, tootmisnõupidamiste päevakorda ei võeta igakord kõige olulisemaid probleeme, nende arutamine ei ole küllaldaselt ette valmistatud. Kerge on muidugi süüdistada ametiühingu aktiviste ja õpetajaid loiduses ja ükskõiksuses, raskem on aga välja selgitada nende nähtuste põhjusi. Aga põhjuseks on tavaliselt üks ja seesama: formaalne suhtumine vastuvõetud otsustesse, vähene hoolitsus selle eest, et töötajate soovid leiaksid kiireimat täitmist. Tublisti süüd on siin koolide juhtkonnal, kes kahjuks üsna sageli ignoreerib kollektiivi häält.

Parteiorganisatsioonide kohuseks on aidata ametiühingulist tööd õigetele rööbastele seada, ametiühingu aktiviste pidevalt juhendada ja suunata. See ei tohi kujuneda väiklaseks hooldamiseks või käsutamiseks, vaid peab seisma inimeste järjekindlas mõjutamises, nende võimete ja ühiskondliku töö oskuste sihipärasel arendamises. Samuti peavad parteiorganisatsioonid hoolitsema selle eest, et koolide juhtkond suhtuks õigesti kollektiivi liikmete poolt tehtud ettepanekutesse ja kriitilistesse märkustesse, ning et neid igal sammul arvestataks.

Nõrgalt on viimasel ajal kõlanud õpetajate komsomoliorganisatsioonide hääl. Osalt on siin süüd sellel, et kuni käesoleva õppeaasta alguseni kuulusid nii õpetajad kui ka õpilased ühte algorganisatsiooni ning seetõttu oli raske leida õpetajatele-kommunistlikele noortele peale õpilaste-kommunistlike noorte abistamise ja suunamise muud sihipärast tegevust. Nüüd, kus õpetajate komsomoliorganisatsioonid on jälle iseseis-

vaks komsomolialgaks saanud, tuleb teha kõik selleks, et nende tegevusel oleksid tuntavad jäljed. Noortel õpetajatel on kogemuste ja oskuste pagas tavaliselt võrdlemisi ahtake. Seepärast tulebki komsomoliorganisatsioonidel esmajoones selle eest hoolitseda, et igast noorest pedagoogist saaks kiiremini oma ala meister. Niisugune meister, kes ühtviisi hästi valdab nii õpetamise kui ka kasvatamise meetodikat. Ja noorte õpetajate silmaring, nende huvid! Siingi on komsomoliorganisatsioonidel tarvis energiliselt tegutseda, et iga noor pedagoog tunneks sügavat huvi kunsti ja kirjanduse, teaduse ja tehnika vastu. Õpetajate-kommunistlike noorte nõuanded ja näpunäited kuluvad marjaks ära õpilaste-kommunistlikele noortele. Seepärast peaks iga kommunistlikust noorest õpetaja tähtsaimaks komsomoliülesandeks olema õpilaste komsomoliaktiivi suunamine ja juhendamine.

Kuidas töötab ja millega tegeleb õpetajate komsomoliorganisatsioon — see peaks järjekindlalt huvitama iga kooli partei-algorganisatsiooni. Vähe on sellest, kui me vahetevahel kuulame parteikoosolekutel komsomoli-algorganisatsiooni sekretäri aruannet ja võtame selle kohta vastu otsuse. Komsomolitööd tuleb igal kommunistil põhjalikult tunda ning sellega iga päev tegelda. Kasvatame me ju tänastest kommunistlikest noortest täiendust Kommunistlikule Parteile.

Eespool kirjapandus kõnelesime koolide parteiorganisatsioonide töö mõningatest külgedest ja mõnedest asjaoludest, mis erilist tähelepanu ootavad. See ei tähenda, et käsitelus oleks haaratud kõik, mis selle tööga on seotud. Olgu taas rõhutatud, et koolide parteiorganisatsioonid peavad tegelema kõigega, mis igapäevases koolielus aset leiab. Eksivad need, kes taandavad parteiorganisatsiooni kooli juhtkonna ühe abilise või ainult koolitöö mõningate sektorite eest hoolitseja tasapinnale. Ei, kooli parteiorganisatsioon on kogu kollektiivi juht, ja sellisena peab tema hääli kõlama järjest tugevamalt.

Kommunismi laiahaardelise ülesehitustöö perioodil suureneb Kommunistliku Partei ja töötajate ühiskondlike organisatsioonide osatähtsus järjekindlalt. Sellega tagatakse kõigi inimeste ulatuslik osavõtt riigi ja ühiskonna asjade üle otsustamisest, sellega tagatakse sotsialistliku demokraatia igakülgne arendamine. Ehkki iga kooli kollektiiv on meie ühiskonna ääretult väikeseks osaks, peavad ka selle elus ilmema kõik need positiivsed tendentsid ja kogu ühiskonnale omase arenemisprotsessi nähtused. Selle eest peab hoolt kandma kooli parteiorganisatsioon, selle eest peavad hoolt kandma kõik õpetajate ühiskondlikud organisatsioonid.

Koolide parteiorganisatsioonide töö tunduv parandamine on õpetajate-kommunistide hinnatavaks panuseks kogu rahva kingitustelaekasse NLKP XXIII kongressi eel.

NLKP XXIII KONGRESSI EEL

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee septembrileenumi otsus partei XXIII kongressi kokkukutsumise kohta leidis elavat vastukaja kõigis töökollektiivides, kutsus esile suure töövaimustuse, andis hoogu uute suurendatud kohustuste võtmiseks ja plaanide täitmiseks ning ületamiseks. See on igati mõistetav, sest partei kongressid on alati olnud tähtsaks sündmuseks meie rahva elus. Nendel analüüsitakse seni tehtud tööd ja saavutusi ning kavandatakse meie edasiliikumise plaanid uueks arenguetapiks.

Lähenevat NLKP XXIII kongressi valmistatakse vääriliselt vastu võtma ka pedagoogilistes kollektiivides. Iga kool, iga õpetaja püüab selleks anda oma parima. Kuidas seda teha, missugused ülesanded esiplaanile seada, et noorpõlve õpetamist ja kasvatamist senisest kvaliteetsemaks muuta, selle üle on kongressi eel koolikollektiivides ja ühiskondlikes organisatsioonides mõtteid vahetatud ja plaane tehtud ning kavatsetud teoks tegema hakatud.

TALLINNA 20. KESKKOOLIS töötatakse selle nimel, et kongressi eel saavutada otsustavat edu kooli põhiülesande täitmisel — õppe- ja kasvatustöö taseme senisest kõrgemale tõstmisel. Pearõhk on asetatud sellele, kuidas õpetamist tihedamini siduda õpilaste maailma-vaatelse kasvatamisega. Et aga selle ülesande täitmise edu on kõige tihedamalt seotud õpetaja meisterlikkuse kasvuga, siis ongi pedagoogimeisterlikkuse suurendamine praegu sõlmküsimuseks nii kooli juhtkonna, partei-algorganisatsiooni ja ametiühingukomitee kui

ka ainekomisjonide töös. Ees seisab koolisisene metoodiline konverents, milleks praegu hoolega valmistatakse. Konverentsil tulevad käsitlemisele õpetamise ja kasvatamise ühtsuse probleemid. Sel teemal esitavad ainekomisjonid oma tähelepanekud, mõtted ja töökogemused konverentsile üldiseks arutamiseks. Lahtisel parteikoosolekul aga arutatakse, kuidas muuta ainekomisjonide töö õpetajate kutsemeisterlikkuse tõstmisel efektiivsemaks: analüüsitakse ainekomisjonide senist tööd ning ettevalmistust metoodiliseks konverentsiks ja nende edasisi ülesandeid.

Kuid koolis tehakse palju muudki, mis on tihedalt seotud partei läheneva XXIII kongressiga. Suurt tähelepanu pööratakse õpilastele seitseaastaku saavutuste tutvustamisele. Seda tehakse õppetundides, kus aine seda iganes võimaldab, sellest vesteldakse klassijuhatajatundides, pioneerirühmades jne.

Seitseaastaku saavutuste tutvustamise eesmärgil organiseeris keemiaõpetaja O. Masing talvisel koolivaheajal 11. klasside õpilastele õppekursiooni. Käidi vabariigi kümnes suures keemiatehases, millel olid seitseaastakul täita suured ülesanded rahvamajandusele vajaliku toodangu andmisel. Valitud objektideks olid tsemenditehas «Punane Kunda», Aseri keraamikatehas, Kehra tselluloosi- ja paberikombinaat, Rakvere piiritustehas, Tartu klaasivabrik ja ehitusmaterjalide tehas jt. Õppekursiooni eesmärgiks oli teada saada, missugust toorainet nendes käitistes kasutatakse ja kust seda saadakse, tutvuda tehnoloogilise protsessiga, toodangu nomenklatuuriga, toodangu kasvuga viimastel aastatel, saada andmeid tehase uudistoodangu, arenemissuundade ja -perspektiivide jm. kohta.

Partei kongressi eelsetest üritustest koolis võiks mainida veel ühiseid kinoskäimisi (7.—11. klassi õpilased näiteks vaatasid värvilist laifilmi «Meie, vene rahvas» kinos «Kosmos»), kommunistlike noorte suusamatka «Uku» tallu, mitmeid klassivälise ringide üritusi koolis (näit. füüsika- ja raadioringi õhtu), kunstilise isetegevuse konkurssi jpm.

TAPA 1. KESKKOOLIS valmistatakse XXIII kongressi vastu võtma samuti tublide saavutustega õppe- ja kasvatustöös. Õppenõukogus analüüsiti esimese poolaasta tööd ja jõuti järeldusele, et esmajoones tuleb mitmekesistada tööd õppetundides, kasutades sel eesmärgil senisest rohkem tehnilisi õppevahendeid, kasvatada õpilaste vastutustunnet, põhjalikumalt ning sagedamini kontrollida õpilaste teadmisi jne. Detsembri lõpul helilindistati Õpetajate Täiendusinstituudis rohkesti materjali (helilindi kogupikkusega 10 km), mida saab õppetundides kasutada.

Intensiivsemalt ja mitmekesisemalt töötatakse lastevanematega, sest lapsevanemast oleneb väga palju, kuidas laps õpib ja käitub. Lastevanemate kooli töö on diferentseeritud: loengud vanaemadele ja -isadele, kus kõneldakse nende osast perekonnas, isade päev; Nõmmküla sovhoosis elunevatele lastevanematele organiseeritakse kokkutulek kohapeal, sest nendel on kaugel maa tõttu raske koolis lastevanemaile korraldatavatest üritustest osa võtta, klassijuhatajad on tihendanud sidemeid kodudega jne.

Lastevanematega tehtava töö intensiivistamine on andnud juba tulemusi. Senini ei ole ükski õpilane koolist ära jäänud. Seda tuleb pidada nii lastevanemate teeneks kui ka asutuste ja ettevõtete õige suhtumise viljaks. Kooli ja külanõukogu poolt ühiselt tarvitusele võetud abinõude tulemusena on mitu varem korraldatud koolis käinud õpilast hakanud hoolikalt koolikohustust täitma.

Kooli partei-organisatsiooni vaateväljal on kongressi eel teravalt õpetajate töö ja enesetäiendamine. Jaanuarikuus arutati parteikoosolekul kommunistide avangardset osa koolis: kuidas nad suhtuvad oma töösse, kas nad on teistele eeskujuks jne. Järgmisel, lahtisel koosolekul analüüsitakse, kuidas õpetajad suhtuvad oma silmaringi laiendamisse ja mida nad sel alal teevad. Seda tingis asjaolu, et mitmed õpetajad on selles suhtes ükskõiksed. Seepärast ongi tarvis läbi arutada õpetajate edasiõppimine, kirjanduse lugemise, teatrikülastamise jt. seesugused probleemid, et õpetajaid selles suunas aktiivsemale tegevusele ajendada.

Mitmekesine on pioneeride tegevus. Kongressi avamist kavatakse tähistada suure pidulikkusega. Sel puhul antakse välja seinalehe erinumber, toimub maleva pidulik rivistus,

kus antakse kongressile pioneeritervitus, korraldatakse viktoriin seitseaastaku ülesannete ja saavutuste andmeil jne.

Kuid palju on tehtud ja tehakse kongressieelsel perioodil. Jaanuari lõpul peeti huvitav malevakoondus teemal «Kelleks tahan saada?». Pioneeridel olid külas mitmetel erinevatel elualadel töötajad, kes jutustasid lastele oma tööst, selle tööala tähtsusest meie ühiskonnas jne. Pioneerid omakorda andsid külastele isetegevuskontserdi. Veebruaris aga seisab ees ülemalevaline «eredate tulede» koondus. Siin on põhimaterjaliks Lenini koostatud GOELRO plaan ning selle täitmine ja saavutused meie maa elektrifitseerimisel seitseaastaku lõpuks. Pioneerirühmades aga pakub mitmekesist tegevust malevakoondusteks valmistumine.

Pioneeritoas on sisutatud Lenini nurk. Siin on Lenini büst, pioneeride koostatud temaatilised albumid tema elu ja tegevuse kohta, Razlivi onni makett, väljapanekud Lenini kujutisega märkidest ja postmarkidest jm. Lenini sünni-aastapäevaks aga kavatakse sisustada Lenini klass. Lisaks senistele Lenini nurga eksponaatidele valmistatakse ja paigutatakse sinna veel vahetuvad stendid, kaart, millel on märgitud paigad, kus Lenin on viibinud, Lenini teosed jpm. Selles klassiruumis hakkab õppima kooli parim klass.

Näitliku agitatsiooni eesmärgi teenivad koolis stendid, kus vastavalt temaatikale uuen-dateatakse väljapanekuid. Partei kongressi eel on stendidel väljapanekud teemadel «Lenini näpunäidetel», «Nõukogude Liidu kangelased» (Kodusõjast kuni kosmoselenduriteni tänapäeval), «Rajooni sotsialistliku töö eesrindlased», «Kodulinn Tapa seitseaastakul» jne. Lühikirjutised, mitmesugused võrdlevad diagrammid, fotod ja muu seesugune materjal väga mitmesuguses vormis aitab noortel paremini mõista meie saavutusi, suurendab nende ühiskondlikku aktiivsust, süvendab uhkust meie kommunismi ehitava maa üle. On ju Tapa linnaski viimastel aastatel ehitatud uusi tootmisettevõtteid, ühiskondlikke, kultuuri- ja lasteasutusi ning elumaju. Igapäevases elus ei pane seda nagu tähelegi. Kuid nüüd, stendi väljapanekute najal pilku tagasi heites, saab sellest terviklikuma ettekujutuse.

Kongressi tähe all valmistatakse ka kooli aastapäevaks, mida kavatakse tähistada suure pidulikkusega märtsiku esimesel pühapäeval. Sel puhul antakse koolis suur isetegevuskontsert. See on ühtlasi aastase töö ülevaatus ja samaaegselt viimane eelproov 12. märtsil toimuvaks kooli ülevaatuseks juba rajoonikomisjoni ees, kes valib välja paremad palad rajooni kunstilise tegevuse ülevaatuseks.

KEHRA KESKKOOLIS, nagu mujalgi, kavatakse partei kongressi vastu võtta heade tulemustega õppe- ja kasvatustöös. Kuid peale selle tutvustatakse laialdaselt seitseaastaku saavutusi stendidel, vestlustes, kohtutakse tööeesrindlaste ja Suure Isamaasõja veterani-dega ning organiseeritakse mitmesuguseid muid huvitavaid üritusi. Kogu seda tööd juhivad kooli juhtkond ja ühiskondlikud organisatsioonid vastavalt oma funktsioonidele.

Kooli partei-algorganisatsioon (sekretär ajalooõpetaja A. Malberg) on võtnud selle perioodi tööplaani ühe põhiküsimusena üldsuse senisest aktiivsema ja ulatuslikuma kaasa-tõmbamise noorte kasvatamisele. Sel eesmärgil ongi plaanis lahtine parteikoosolek ala-ealiste käitumisest. Sellest võtavad osa ka asutuste ja ettevõtete ühiskondlike organisat-sioonide esindajad. Peetakse ka ühine koosolek Kehra tselluloosi- ja paberikombinaadi parteiorganisatsiooniga, kus võetakse vaatluse alla tehase töötajate laste õppimine ja käitumine, vanemate eeskuju ja suhtumine laste kasvatamisse jt. küsimused. Peale selle on parteiorganisatsioon travdanud tähelepanu õpilaste komsomolitööle.

Õpilaste komsomoliorganisatsiooni tegevus kulgeb samuti kongressi tähe all. Õppe-edukuse paranemisele peaks kaasa aitama see, et õppetöös nõrgemate abistamiseks on abistajad tugevate õpilaste hulgast. Rohket tegevust kommunistlikele noortele annab mitmesuguste kohtumiste, õhtute ja konkursside ettevalmistamine, mida tehakse koolis partei XXIII kongressi eel. Siin võiks nimetada kohtumisi tööeesrindlastega, jaanuari lõpul koos kirjandusringiga organiseeritavat kirjandusõhtut teemal «19. sajandi kirjanduse aar-deid», kohtumisõhtut Kehra tselluloosi- ja paberikombinaadi vastutavate töötajatega, kes kõnelevad noortele sellest, mida uut tõi NLKP Keskkomitee septembripleenum kombinaadi ellu, kooli klassidevahelist isetegevuse olümpiaadi, mis toimub 1.—10. märtsini ja mille

paremad palad valitakse esitamiseks 29. märtsil toimival lõppkontserdil, klassivälise ja ringide töö näitust, stendide ekspositsioonide valmistamist ja väljapanemist seitseaastaku saavutuste andmeil Kehra tselluloosi- ja paberikombinaadi, kolhooside ja sovhooside, kodurajooni põllumajanduse ja tööstuse jpm. kohta.

Pioneerimalevas on käsil temaatiliste albumite koostamine, milles käsitletakse seitseaastaku saavutusi Kehras, kodurajooni tööstuses, põllumajanduses jne. Sellega on ametis kaheksa pioneerirühma. Kogutakse andmeid ja pildimaterjali, koostatakse diagramme, selgitavaid kirjutisi, joonistusi jne. Et albumitesse paigutatav materjal oleks konkreetne ja veenev ning kirjutised isiklikel muljetel tuginevad, tehakse rühmade kaupa ekskursionsioone kodurajooniga tutvumiseks.

Kui albumid on valmis, tutvuvad nendega kõik rühmad. Märtsi algul peetakse maleva-koondus. Siin aga proovitakse viktoriini näol jõudu selles, mis on albumitest meelde jäänud. Nõukogude armee aastapäeva puhul tulevad pioneerirühmadele külla Suure Isamaasõja veteranid ja endised sõjaväelased, kes jutustavad meie armee kuulsusrikkast teest tsotsialistliku kodumaa kaitsmisel.

Pioneeritoas Lenini nurgas on stend. Siin vahetuvad teatud aja järel väljapanekud Leninist, nagu «Lenini lapsepõlv», «Lenin välismaal» jt.

*

Esitasime mõned näited kolme kooli kohta, kuidas ja millega kavatsetakse NLKP XXIII kongressi vastu võtta, ja sedagi jaanuarikuu seisuga. On selge, et iga päev, mis lähendab kongressi avamist, rikastub uute saavutustega õppe- ja kasvatustöös, parteiorganisatsioonide tegevuses, klassivälises ning pioneeri- ja komsomolitöös, sidemete tugevdamisel lastevanematega jne. Iga koolikollektiivi, õpetaja ja haridustöötaja kohus on anda siin oma parim.



Elva keskkoolis pakub raadiosõlm õpilastele mitmekesist ja huvitavat tegevust nii saadete andmisel kui ka sõlme korrashoidmisel.

Pildil: abiturient A. Luik füüsikaõpetaja A. Puuderselli juhendamisel võimendajat parandamas.

O. Mõltuse foto

Õpetajate enesetäiendamine on komplitseeritud küsimus. Selle tulemuseks peab olema mitte üksnes teadmiste, oskuste ja vilumuste täiendamine, vaid see peab aitama luua õpetajas ka pideva vajaduse ennast täiendada.

Kas praegune õpetajate enesetäiendamise süsteem soodustab seda? Kõige pealiskaudsemgi vaatlemine annab sellele eitava vastuse. Oma tsentraliseerituses on ta kohmakas, paindumatu ja puudulik. Ta püüab haarata tõde üldse aga mitte konkreetset tõde. Ta eraldab pedagoogilises protsessis ühe või teise külje ega näita pedagoogitööd tema kõikide külgede ühtsuses.

Tavaliselt seisab keskmise õpetaja enesetäiendamine aasta väitel järgmises: 1) viis-kuus korda võtab õpetaja osa toimuvast sektsiooni koosolekust kas rajoonikeskuses või baaskooli juures, kus kuulatakse 15—20 ettekannet ja külastatakse mõnda lahtist tundi; 2) õpetaja valmistab ühe pedagoogilise ettekande või uurimuse; 3) õpetaja tunnis käib aastas 5—6 korda inspektor, direktor või õppealajuhataja ja annab nõu; 4) õpetaja kuuleb kooli õppenõukogus või klassijuhatajate koon-dises 3—4 pedagoogilist ettekannet; 5) heal juhul võtab õpetaja osa vabariiklikest pedagoogilistest loengutest või millestki selletaolisest.

Sellega tavaliselt õpetajate enesetäiendamine piirdubki. Ja just sellest ringist algabki rutiin, tardumus ja rahulolu. Me oleme aastaid ja aastaid nii teinud. Vähe oleme küsinud, kas selline süsteem end niimoodi ka õigustab. Paljudel oma arvukatest koosolekuteist oleme viimasel ajal arutanud, et peamine on õpetada õpilane mõtlema. Ja peaaegu üldse pole me puudutanud tõde, et senine õpetajate enesetäiendamise süsteem on viinud selleni, et paljud õpetajad ei mõtle. Nad ainult õpetavad.

Viis ülalmainitud enesetäiendamise teed ei kujuta enesest mingit seotud tervikut. Nad on inimeste poolt valitud täiesti juhuslikult, ükssteisest sõltumata. Kõige rohkem näib siin kehtivat põhimõte, et me ühel või teisel õppeaastal vägivaldselt eraldame kasvatuses ja õpetuses kui ühtsest tervikust mõne külje. Koolitöö aga pole kampaania. On lubamatu anda õpetajale suund — õpi tänavu kasvatama, kordama või kinnistama. See võib äärmisel juhul mõningal määral vastata ainult ühe kooli või klassi vajadustele.

Mitte vähem stiihiline pole üksiku õpetaja puhul ka ainesektsioonide ja muude nimetuste all toimuvatel koosolekutel ja nõupidamistel tehtav töö. Piiratud ulatuse tõttu ei suudeta siin kuidagi haarata mingit tervikut.

Kui vaadelda sektsioonides ja muudel koosolekutel läbivõetud temaatikat, võib täie veendumusega öelda: 90% kohta on olemas kättesaadavad kirjalikud materjalid. Seetõttu võime esitada küsimuse, miks õpetajad neid ise läbi ei tööta ja miks tulevad nad tihti 60—70 kilomeetri tagant nende materjalide ettelugemist kuulama. Pealegi lõpeb enamik koosolekuid ilma vaidlusteta. Nende ridade kirjutaja on olnud 11 aastat ajaloo ainesektsiooni liige ja ei mäleta, et sektsioonis oleks kordki tekkinud vaidlus üksiku meetodi kasutamise, mõne peatüki või teema läbivõtmise üle. Istutakse oma aeg ära, ja kui lektori viimane sõna on öeldud, on ka koosolek läbi.

Miks see nii on?

Asjale annab osalise vastuse see, kui kuuleme õpetajate seletusi arvukate sektsioonide, loengute ja konverentside kohta. Kas räägime õpetajatega Haapsalust, Tallinnast, Tartust või Põltsamaalt, ikka öeldakse, et neil oli igav.

Kas senine enesetäiendus- süsteem rahuldab?

V. PINN,

Ridala kaheksaklassilise kooli direktor

Me võime kahelda ühes või teises arvamuses ning ei pruugi pidada end tõemõõtmise etalooniks, kuid kui selletaolised arvamused muutuvad massiliseks, siis on meil alust arvata, et midagi on viltu.

Meie õpetajate ettekannetes peaaegu puudub see, mis annab sädet vaidlusteks, tähendab, meie pedagoogilises töös endas on vähe uut ja palju šablooni. Me teeme kõiki asju ühtemoodi.

Kuid miks see nii on? On ju teada, et õpetaja peab uut moodi töötama, peab otsima ja leidma. Ja seejuures on täpselt seletatud, kuidas uut moodi töötada, kuidas otsida ja leida. On täpselt ära öeldud seegi, mida leida.

Eks ole just õpetajatele esitatud loengute ja ettekannetega, direktorite ja inspektorite õpetuste ja korraldustega loodud õpetajate ümber see ebasoodus mikrokliima, kust mitte kuidagi ei kasva välja iseseisev, tervikut täpselt ja õigesti haarav mõte, iseseisev mõtlemine. Ehk teisiti — vajadus kahelda, mille me ammu oleme unustanud.

Me virgutame eesrindlaste kogemusi üle võtma. Räägime laialt eesrindlike kogemuste koolist, seejuures sügavamalt järele mõtle mata, mis on nende sõnade sisuks praktikas. Allakirjutanu arvates on tehtud väga mõtlemapanev väärdistus. On tegemist asjaoluga, et pole arvestatud pedagoogilise töö spetsiifikat, seda, et pedagoogiline tegevus on sügavalt loominguline. Iga õpilane nõuab igal hetkel, igas kohas ja igas tingimuses erinevat kohtlemist. Õpetamise ja kasvatamise sügav diferentseeritus lähendab pedagoogide töö kirjaniku ja kunstniku tööle, kuid meie oleme inimese kujundamise töö viinud võrdsele tasemele töölise tootmisprotsessiga vabrikus. Õpi ära teiselt tööliselt: niisuguses järjekorras, sellise temperatuuri juures, nii mitu keerdu, ja asi peab korda minema.

Me unustame elementaarse tõe, et võrdse resultaadi võib saada üksnes võrdsete tingimuste juures. Võrdsete tingimuste loomine pedagoogikas, kus on tegemist inimestega, nii õpetajate kui ka õpetatavatega, kes teatavasti mõlemad on võrdlemisi komplitseeritud olendid, on peaaegu võimatu ülesanne. Siiani pole me pedagoogilise kogemuse küsimusi läbi arutanud üldise ja erineva dialektika seisukohalt. Oleme absolutiseerinud üldist, jätmata sageli aega erineva õpetamiseks.

Niipea, kui kusagil ilmneb mingi saavutus, kuulutame me selle üldkehtivaks. Tehke nii — küllap läheb. Pedagoogikas oleks aeg likvideerida meteoriitidena välगतavad kuulsused, keda me tükk aega kummardame ja siis kui liialdused likvideerime.

Ka kõige terviklikum, kõige tihedam ja püsivam töö loengute ja ettekannetega, eeskujude, käskude ja korraldustega ei suuda leida konkreetsele õpetajale optimaalselt paremat ja õigemad teed. Õigele teele saab inimene teist küll juhtida, kuid ei saa kunagi olla täpselt jäljendatav. Suund olla jäljendaja kaotab isiksuse enda, muudab ta passiivseks ja inertseks, paneb lootma, et küllap mind õpetatakse ja juhatakse. Sellist isiksust aga meie kaasaeg ei vaja.

Õpetajate pedagoogilise enesetäiendamise eest vastutavate isikute ja asutuste tööd hinnatakse praegu ikkagi veel selle järgi, kuidas ja kuivõrd nad on organiseerinud nõupidamisi, seminare ja koosolekuid, referaate ja pedagoogilisi uurimusi. Seda kõike samal ajal, kui ajalehe «Izvestija» toimetuse palvel ühes Teaduste Akadeemia elektronarvutuse keskuses on tõestatud, et 70% (!) olemasolevatest koosolekutest oleks võinud ära jätta ja ülejäänuid 2—3 korda lühendada. Koosolekud seminaride, konverentside, nõupidamiste ja muude soliidsete nimetuste all kestavad aga edasi.

Põhiliseks peab tulevikus saama õpetaja töö iseendaga, sest see on kõige ratsionaalsem ja ökonoomsem. Kui me oleme siiani õpetajaid õpetanud, kuidas töötada lastega, siis nüüd on vaja hakata õpetajat õpetama töötama iseendaga. Võime lastega töötada on ju selle loogiline jätk, lõppresultaat ja siht.

Selle iseseisva töö tulemuseks peab olema, et õpetaja töötab kogu oma aine läbi pedagoogika ja ainemetoodika viimase sõna järgi ja loob sellega oma aimest tervikliku süsteemi mitte üksnes aasta, vaid koolijärgu lõikes (1.—4., 5.—8., 9.—11. kl.).

Õpetaja iseseisva massilise töö vormiks ei saa esialgu olla mingite pikemate spetsiifi-

liste uurimuste koostamine. See tähendaks alustada sealt, kus tuleb lõpetada. Kitsas spetsiifiline töö on kauakestvate iseseisvate otsingute viili, mis on seostatud paljude pedagoogiliste probleemidega, mille tundmine on siin tihti määrav.

Alustada tuleb sellest, et igas aines, igas koolitöö lõigus tuleb välja töötada õpetajate iseseisva täiendamise kõige üldisemad teed.

Kuna käesoleva kirjutise piiratud maht ei võimalda haarata kõiki õpetajate enesetäiendamise teid ja võimalusi, püüan anda pildi, kuidas vastavat tööd võiks organiseerida kaheksaklassilises koolis ajaloo õpetamisel. Need arvamused ei kätke endas retsepti.

Kõigepealt oleks soovitav, et ajalooõpetajad telliksid kolm ajakirja, näiteks «Nõukogude Kooli», «Преподавание истории в школе» ja «Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde». Õpetajad töötaksid nendest ajakirjadest ja ka mujalt, kust võimalik, läbi tähtsamad artiklid, koostaksid neist annotatsioonid ja vajaduse korral referaadid, mille lõppu oleks märgitud, mida uut nad saavad artiklitest tundides kasutusele võtta.

Teiseks, ja tähtsuse poolest mitte vähemaks lõiguks peab saama programmilise materjali pedagoogilis-metoodiline läbitöötamine õpetaja seniste kogemuste ja ülalmainitud kirjanduse abil.

Et ajaloo õpetamisel (ja ka teisteski ainetes) on üheks suuremaks puuduseks nigel konkreetsus, on vajalik, et õpetajad töötaksid õpikud läbi peatükkide kaupa ja leiaksid iga peatüki juurde:

- ilukirjanduslikke palu ja pildimaterjale, mis iseloomustavad antud ajajärku, üksikut sündmust, ajaloolist isikut jne.,

- katkendeid üriketest, et õpilased saaksid analüüsida, sünteesida, võrrelda ja abstraherida nende põhjal üksikuid ajaloolisi sündmusi,

- kohalike inimeste mälestusi 1905. a. revolutsioonist, kodanlikust korrast Eestis, Suurest Isamaasõjast, kolhoosiliikumisest jne.

Paljud pildid, katkendid üriketest ja mujalt tuleb paljundada vastavalt õpilaste arvule klassides, juurde lisada tööjuhend ja ülesanne, milleni õpilased selle läbitöötamise tulemusena peavad jõudma. Töö kätteantava materjaliga nii ajaloo kui ka teistes ainetes on eriti halb. Aga just nende kaudu on võimalik kasvatada lastes otsustusvõimet, iseseisvat loogilist mõtlemist ja analüüsimisoskust. Õpilane, kes on harjunud iseseisvalt looma uusi tõdesid, omandab materjali tunduvalt kiiremini. Tehtud võrdluskatsete põhjal võin öelda, et õpilane, kes on harjunud pidevalt iseseisvalt mõtlema, omandab uue materjali umbes 40% kiiremini, sest ta rakendab ainesiseseid seaduspärasusi, oskust neid üle kanda. Enne aine faktilist omandamist on õpilasel ajus juba selle mudel.

Avar tööpõld seisab ees ka selliste ajalooliste õppevahendite valmistamisel nagu miniatuursed taraanid, kiviheitemasinad, kiilkirjatahvlid ja kümned teised.

Omaette lõigu moodustaks aga oma kooli, külanõukogu, kolhoosi või linna ajaloo uurimine, millel on väärtust iga ajalootunni jaoks.

Õpetajatel tuleb sisse seada raamat, mille pealkirjaks võiks olla «Töötulemuste analüüs» või midagi muud. Õpetaja kannab sellesse märkmed, mida ta on saanud üksikute tundide läbivõtmisel, aine kordamisel, kinnistamisel ja üksikute meetodite kasutamisel, võrdleb selles õpilaste faktilisi teadmisi seoses oma tööviisi muutmise, et leida antud klassile ja õpetaja enda isikule optimaalne tööviis. See on kaust, kuhu õpetaja ladestab oma kogemuste tõelise rikkuse. Siit kasvavad välja uued skeemid, peatükkide läbivõtmise plaanid ja aastate jooksul ka iseseisvad pedagoogilised tööd.

Ainult sel teel on nende sõnade kirjutaja arvates võimalik kujundada välja õpetaja töösüsteem, millest siiani nii palju on juttu olnud ja mida on kästud uurida, kuid mida paljudel juhtudel pole paraku üldse olemas olnudki.

Õpetajate ainealase ja metoodilise enesetäiendamisega peab monoliitselt seostuma ka õpetajate poliitiline enesetäiendamine. Tuleb lugeda täiesti vääraks nende õppevormide mehhaanilist liitmist, mis siiski sageli veel toimub.

On loogiline, et õpetaja vajab oma kutsetöös põhjalikke teadmisi nii jooksva poliitika

kui ka NLKP ajaloo alal. Kuid pedagoogide enamik loeb ajalehe alati läbi ja kuuleb raadiost või televiisorist ka väliskommentaatori asjalikku esinemist. Selle kõige taaskuulamine poliitringis kujuneb enamuses aegaviitvaks kordamiseks. Ka partei ajaloo eksameid on enamik meie tänapäeva õpetajaid andnud mitmel korral.

Vajaka jääb õpetajatel aga dialektilisest mõtlemisest, oskusest käsitleda dialektika kategooriaid ja neid üle kanda oma kutsetöösse. Seepärast on loogiline, et õpetajate poliitringis käsitletak eelkõige marksistliku filosoofia küsimusi, neid oma igapäevase tegevusega tihedalt liites.

On vajalik, et teemadel, mida õpetajatele seminarideks välja jagatakse, oleks nn. pedagoogiline kallak. Näiteks käsitledes dialektika kategooriaid «üksik» ja «üldine», tuleks see anda sõnastuses «üksikust ja üldisest õppeprotsessis». See eeldab, et õpetaja töötab antud teema läbi eelkõige teoreetiliselt ja vaatab seejärel selle üldistavas valguses oma tööd. Õppeprogrammi läbitöötamiseks tuleks aga anda senisest suurem ajahulk, et see ei kujuneks lihtsalt antud teemadest ületormamiseks.

Nii töötades omandab õpetaja õige materialistliku maailmavaate ja kasu kutsetööle on silmaga näha.

Arvukate, vähe tulemusi andnud seksioonide, koosolekute ja seminaride ärajätmine ei tähenda muidugi iseseisva töövormi muutmist absoluudiks. Kunagi ei või ühte töövormi fetišiks muuta. Hurraa-hüüdega võib küll kindlused vallutada, kuid ei valitseta neid. Iseisev töö tervikuna saavutab mõju üksnes kollektiivi toetusel, tema abil, tema nõuannete, temas areneva vaidluse teel.

Seksioonid jäävad edasi, kuid muutuma peab nende töö sisu. On normaalne, et rajooni-seksioon tuleb kokku keskmiselt kaks korda aastas: sügisel, kus toimuvad näitused ainete kaupa, kuhu pannakse välja koolidest kõik see väärtuslik, mis õpilased ja õpetajad on aasta jooksul loonud. Parematele meetoodilistele töödele ja saavutustele tuleks anda auhinna ja võimaluse piires ka rahalised preemiad. Seejärel toimub ringi töökoosolek, kus arutatakse rajooni koolides seni paremini läbitöötatud lõike. Laialdase arutelu alustamiseks on ette valmistatud 3—4 õpetajat, järgnevalt võtavad sellest osa aga juba kõik õpetajad.

Talvel toimub seksiooni koosolek selles koolis, kus antud aines on saavutatud paremaid saavutusi. Siin vaadatakse poolaasta jooksul tehtud meetoodilist tööd, kuulatakse ära 2—3 lahtist tundi, arutatakse need läbi. Juhul, kui tekib vajadus mingi meetoodilise eriettekanne järele, kuulatakse ka see ära.

Suurema eluõiguse peavad saama õpetajate suvised kuujalised täienduskursused, sest nende käigus on võimalik haarata õpetatavat ainet terviklikult. Eriti tõsine vajadus on kursuste järele 8-klassiliste maakoolide kehalise kasvatus, tööõpetuse ja joonistamise õpetajatel, kes õpetatavates ainetes ei oma eri ettevalmistust.

Senisest suuremaid nõudeid peab esitama rajooni aineseksiooni juhatajale. Ta peab olema parim spetsialist, rajooni haridusosakonna ja pedagoogilise kabineti peamine abiline selle aine õpetamise organiseerimisel. Rajooni haridusosakonna juures on tavaliselt 2—3 inspektorit, ja on täiesti selge, et nad pole suutelised tungima kõigi ainete õpetamise meetoodika ja sisemiste seaduspärasuste kõige peenematesse saladustesse. See on aga tarvilik.

Töötades rajooni pedagoogilise kabineti suunamisel ja juhtimisel, peab seksiooni juhataja vähemalt kord aastas külastama kõiki koole, juhendama õpetajaid, kooli juhtkonda, määrama seksiooni talvise asukoha ja ühiste vestluste põhisuunad.

Tuleks samuti kaaluda rajooni koolide paremate ainealaste materjalide paljundamist, s. o. aineseksioonide poolt väljaantavate kogumike koostamist. Seda muidugi siis, kui on juba kogemusi. Nende trükkimine rajoonis kirjutusmasinal ei tohiks eriline kunst olla. Nende artiklite paremik leiaks avaldamist «Nõukogude Koolis», «Nõukogude Õpetajas» või mõnes kogumikus.

Kui aineseksiooni juhatajale pannakse nii suur töömaht, tuleks kaaluda selle töökoha muutmist mingilgi määral tasuliseks.

Küllaltki suur töö jääb koolide juhtkonnale, kes vahetult peab juhtima õpetajate aine-

alast enesetäendamist. On vaja eeskujuliku süstematiseerimisvõimalusega hoidlaid magnetofonilintidele, diafilmidele ja muudele õppevahenditele.

Põhikriteeriumiks, mille alusel õpetaja tööd hinnata tuleb, jääb see, kuidas õpetaja on suutnud põhimaterjali kogu klassile selgeks teha. Üksik tund, ka kümne-viieteistkümne tunni külastamine ei ava õpetaja tegelikku tööd. Väga suurepärase ilutulestikuga antud tundide taga võib olla täiesti süsteemitu ja järjekindluseta töö. Seda avastada on kontrolliljal, kes pahatihti pole ka vastava aine spetsialist, väga raske. Kuid kontrollida väljatöötatud põhivara omandamist, selleks on iga kontrollija suuteline. See peabki jääma kontrollimise põhikriteeriumiks. Iseseisva töö puhul on, nagu eespool juttu, näha üsna palju. Kui see kõik ühendada külastatud tundidega — saame kätte tervikliku kontrollisüsteemi.

26.—30. oktoobrini toimus üleliiduline teaduslik-metoodiline konverents teemal «Keemia õpetamise vormide ja meetodite täiustamisest koolis». Nõupidamisest võttis osa enam kui 450 keemiaõpetajat ning teaduslikul ja metoodilisel alal töötajat kõigist viieteistkümnest liiduvabariigist.

Konverents viidi läbi Ukraina NSV-s, NSV Liidu ühes suurimas «suurkeemia» keskuses Severodonetskis, linnas, mida me enamikul kaartidel veel ei leia. Severodonetski linn asub Severnõi Donetsi jõe vasakul kaldal. Kohal, kus mõned aastad tagasi võimutsesid liivaväljad, on viimase kümmeaastaga rajatud 160 000 elanikuga linn, mis nimetati oblastilise alluvusega linnaks alles 1963. a. Praegu kerkib paralleelselt keemiakombinaadi laiendamise üha uusi elamukvartaleid otsekui üleöö. Nii hoogne on ehitustempo. Seetõttu ongi Severodonetski ehitajate ja keemiatööstuses töötajate linn. Enamik severodonetskilasi töötabki Lissitšanski keemiakombinaadis (nimetus on pärit veel ajast, kui põlnud Severodonetskit) — Ukrainas suurimas keemiatööstusettevõttes, mille territoorium on võrdne Severodonetski linna pindalaga. Olgu

«ROHELINE TEE KEEMIALE!»

H. EINER ja J. VENE,
nõupidamisest osavõtjad

märgitud, et Severodonetski vahetus naabruses oleva Lissitšanski territooriumil leiti Peeter I ajal esmakordselt Venemaal kivisütt. Just nendest kohtadest algas kaasaegse Donbassi uurimine.

Toimunud teaduslik-metoodilisel konverentsil esitati 27 ettekannet ja sõnavõttu. Ulatuslikumate ettekangetega esinesid Ukraina NSV Pedagoogika Akadeemia töötaja sm. Astahhov teemal «Keemia õpetamise ümberkorraldamise kogemustest Ukraina NSV koolides», Vene NFSV Kõrgema ja Kesk-erihariduse ministri asetäitja sm. Prokofjev «Keemia õpetamise seo-

sest kesk- ja kõrgemas koolis» ning Lissitšanski keemiakombinaadi kapitaalhituse valitsuse peainsener sm. Frolov teemal «Rahvamajanduse kemiseerimine — tehnilise progressi tähtsaim suund».

Sm. Astahhov pööras oma ettekandes erilist tähelepanu sellele, mida nad on teinud keemiakabinetide sisustamise, programmeeritud õpetamise, õppetöö individualiseerimise ja tehniliste vahendite kasutamise osas. Õppefilme on valmistatud ka kohalike kroonikafilmmide stuudiote poolt, laialdaselt hakatakse kasutama «telekooli» keemiaalaseid saateid. Kogu selle töö tulemusena oli möödunud õppeaastal õppeedukus keemias Ukraina koolides 99,6%.

Sm. Prokofjev tutvustas uue keemia-programmi projekti ja selle kohta tehtud esialgseid parandus- ning täiendusetpanekuid, tehes ühtlasi teatavaks, et pärast viimaste sisseviimist antakse projekt laialdaseks arutlemiseks. Sm. Prokofjevi ettekandes räägiti sellest, et tuleb otsustavalt parandada keemiaõpetajate ettevalmistamist — laia profiiliga bioloogia-, geograafia- ja keemiaõpetajate kõrval on vaja senisest enam ette valmistada ka keemiaõpetajaid, kes tunneksid õpetatavat ainet põhjalikumalt ja õpetaksid keemiat peamiselt keskkoolides. Ühtlasi märkis ta, et seoses uuele programmile ülminekuga on tarvis juba nüüd korraldada kaheksaklassiliste koolide keemiaõpetajatele täienduskursusi, sest uue programmi kohaselt tuleb hakata keemiat aatomi ehituse õpetuse ja perioodilisuse seaduse alusel õpetama juba 8. klassis.

Väga suurt huvi äratas sm. Frolovi ettekanne, mille tekst paljundati konverentsist osavõtjate soovil ja jagati konverentsi lõpul kõigile osavõtjatele. Sm. Frolov rääkis, et kaasajal on keemia väljunud laboratooriumidest ja julgelt astunud tehaste ja vabrikute tsehhidesse, kolhooside ja sovhooside põldudele, kaevanduste sügavustesse, ilmunud ehitusplatsidele, tunginud igakülgelt inimeste ellu. Ammu on

möödunud ajad, kus mõistet «keemia» seostati laboratooriumiga, kus «imesid» teevad valgetes kittlites keemikud.

Sm. Frolov märkis, et ainuüksi Lissitšanski keemiakombinaadis toodetud mineraalvähendused võimaldavad saada täiendavalt sadu miljoneid puudasid teravilja. Ta rääkis ka paljudest uutest materjalidest, mis annavad tööstusele palju võimalusi (ränioorgaanilised polümeerid elektriisolatsioonimaterjalidena, fluororgaanilised polümeerid nn. väärplastmassidena, uued klaaskristallilised materjalid — sitallid, mis on kergemad alumiiniumist, kuid vastupidavamad parimatest legeritud terastest, klaasplastikud, mis juba mitmes tööstuses metalle asendavad. Huvipakkuvad olid küsimused, kus ettekandja tutvustas kuulajaid radioaktiivsuse kasutamisega keemiliste protsesside mõjutamisel ja veelgi paremate omadustega sünteetiliste materjalide saamisel, aatomienergia kasutamist merevee puhastamisel, ja paljud teised küsimused.

Rohkearvulistest sõnavõttudest jättis eriti sügava mulje Severodonetski 5. keskkooli õpetaja sm. Kovalenko ja Vinnitsa 4. keskkooli õpetaja sm. Sjomini esinemine, kes demonstreerisid hulgaliselt õpilaste poolt valmistatud õppevahendeid, töötavaid mudeleid, programmeeritud õpetamise seadmeid jm. Kahtlemata väärib järgimist sm. Sjomini eeskuju, kelle iga õpilane valmistab õppeaasta jooksul ühe õppevahendi. Selleni on sm. Sjomini jõudnud, sest ta suunab õpilasi oskuslikult iseseisvalt uurima mitmesuguseid noorte ajakirju nagu «Юный техник», «Техника молодёжи», samuti õpikuid ning käsiraamatuid.

Palju räägiti sõnavõttudes sellest, et keemia õpetamise edukus sõltub suurel määral õpetajast, tema isiksusest, tema püüdlikkusest. Üheks peamiseks ülesandeks jäägu diferentseeritud õpetamine. Leiti, et senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata laboratoorsete katsete sooritamisele ja eksperimentaalsete ülesannete lahendamisele, tehniliste vahendite kasutamisele ja esteet-

tilisele kasvatuselisele õppetunnis. Üheks olulisemaks tööõlõiguks tunnistati huvi äratamine keemia vastu mitmekesise klassivälise töö (eksperiment, lektorite grupid, konkursid, õppevahendite valmistamine) kaudu. Eriti rõhutati vajadust innustada õpilasi osa võtma mitmesugustest olümpiaadidest, mis on parimaks iseseisva enesetäiendamise vormiks.

Sõnavõtte läbis mõte, et keemia õpetamise abil tuleb senisest paremini kujundada materialistlikku maailmavaadet, teha ideelis-poliitilist kasvatustööd, kasvatada tööarmastust.

Konverentsi lõpul võeti vastu konverentsi soovitusel, milles juba eespool märgitudle lisaks peeti vajalikuks:

1) tutvustada üldsust konverentsi töö tulemustega;

2) hakata regulaarselt korraldama vastavaid nõupidamisi;

3) korraldada ajakirjanduses laialdane diskussioon koolimajade ja eriti õppekabinettide projekteerimise ning ehitamise kohta õpetajate, arhitektide ja ehitajate laialdasel osavõtul, et siin edaspidi vigu vältida;

4) juhtida liiduvabariikide haridusministeeriumide tähelepanu õppekabinettide varustamise parandamise vajalikkusele;

5) jagada õpilased klassis praktilisteks töödeks (uue programmi alusel) kaheks rühmaks;

6) enne uue programmi rakendamist seda võimalikult laialdaselt eksperimentaalselt kontrollida.

Väga palju häid mõtteid said konverentsist osavõtjad õppevahendite näituselt. Suure osa väljapanekutest moodustasid mitmesugused töötavad keemiatööstuse mudelid. Teiseks suuremaks väljapanekute rühmaks olid mitmesugused elektrilised skeemid ja mudelid, mis võimaldasid üksikuid keemilisi protsesse ja nähtusi muuta näitlikumaks (kõrgahju mudel, mudelid aatomi ehituse ja keemiliste seoste selgitamiseks, radioaktiivsuse selgitamiseks jne.). Ei puudunud isegi kümnete releede ja elektrimootorite abil aatomienergia jõul töötav merevee

puhastamise tehase mudel. Palju oli näitusel nii õpetavaid kui ka kontrollivaid masinaid. Kõigi õppevahendite juures torkas silma palju originaalsust ja leidlikkust, esteetilise naudinguga jätis nende äärmiselt korralik ja täpne väljatöötatus. Nimetatud õppevahendite praktilise väärtuse (kasutamine õppetunni näitlikustamiseks) kõrval tahaks eriti rõhutada veel nende teist väärtust — iga õppevahendi valmistamise käigus arenes õpilase mõtlemisvõime, sisuline arusaamine keemilisest protsessist ja tehniline leiutamise ning konstrueerimisoskus.

Konverentsi töö ajale olid planeeritud ekskursioonid koolidesse ja keemiatööstustesse. Küllastades koolide keemiakabinette, sai veel kord selgeks, miks üleliidulise nõupidamise kohaks valiti just Severodonetsk (üheks põhjuseks olid keemiatööstused ise). Määravaks oli kahtlemata ka see, et koolide keemiakabinetid on kõik eeskujulikud. Näiteks 5. keskkoolis on kaks keemiakabinetti — üks anorgaanilise, teine orgaanilise keemia jaoks. Kabinette vaadeldes jäid silmad peatuma igale sisustuse detailile. Heleda viniplastiga kaetud töölaud, klaasplastikust katseklaaside statiivid, ühesugustesse klaaskorkidega pudelitesse paigutatud reaktiivid, polüetüleenkilega kaetud keemiatabelid, elektrifitseeritud Mendelejevi tabel seinal ja geokeemiline elementaarium — kõik olid tehtud äärmiselt korralikult ja otstarbekalt. Ka tehnilised vahendid olid tööle rakendatavad otse õpetaja laualt, juhtimispuldilt. See muudab õpetaja töö mugavamaks, ühtlasi aga kasvatab õpilastes huvi kaugjuhtimise, automatiseerimise ja tehnikaküsimuste vastu üldse.

Vestlusest kooli direktoriga selgus, kui suurt abi osutavad keemiatehased kooli keemiakabinettide sisustamisel. Suurt tähelepanu pööravad sellele ka oblasti ja linna parteikomiteed ning täitevkomiteed, kes on arutanud isegi oma büroodel, pleenumil ja istungitel koolide õppekabinettide sisustamise olukorda. Olgu märgitud, et linna täi-

tevkomitee esimees ja parteikomitee sekretär võtsid osa nii konverentsiks ettevalmistamisest kui ka konverentsist endast, mistõttu kogu Severodonetskis viibitud aja jooksul tundsi äärmiselt suurt hoolitsust alates majutamise, transpordi ja ekskursionide korraldamisest kuni igal õhtul organiseeritud meelelahutusteni isetegevuskontsertide näol.

Hea materiaalse baasi ja õpetajate tubli töö tulemusena on jõutud selleni, et õppeedukus enamikus külastatud koolides on üle 99%.

Huvitavaks kujunes ka ekskursion klaasplastikute tehasesse, mis alles mõned aastad tagasi laskis välja oma esimese toodangu klaasplastikust vagonette ja möödunud aastal plaate, mida kaubandusorganisatsioonid edukalt kasutavad müügikioskite valmistamiseks, sest materjal on kerge ja väga vastupidav. Erilist huvi pakkus töö eksperimentaaltsehhis, kus valmistati klaasplastikutest autode, busside ja mootorvedurite kabiine ning paate. Nimetatud materjalist autod ja bussid on väga kerged, nad ei purune ega roosteta.

Tehases torkasid silma moodsad seadmed, klaaskiutsehhis olid töötajad valgetes kitlites, kõikjal lilled, rohelus, akvaariumid — see oli tõeline tulevikutehaste pilt. Vestlustes töötajatega, kes enamikus on komsomolialised, selgus, et kõik nad õpivad, mistõttu linnas ongi rohkesti õhtukeskkoole, tehnikume ja on avatud ka Harkovi Poliitehnilise Instituudi filiaal.

Meeldejäävaks kujunes sõit Krasnodoni, noorkaardiväelaste tegevuskohta. Saabusime Krasnodoni komsomoliorganisatsiooni aastapäeval ja asetasime liiduvabriikide delegatsioonide poolt pärjad noorkaardiväelaste ausamba juurde. Ekskursionijuhi vestlus elustas sünged pildid aastatest, kui Kras-

nodon vaevles fašistide terrori all: tööliste-kommunistide elusalt matmine linna puhkeparki ühishauda, sündmus, mis oli üheks teguriks noorkaardiväelaste võitlusele õhutamisel, nende kangelaslikku võitlust peegeldavad dokumendid vastavas muuseumis, šaht, kus hukati põrandaalusest liikumisest osavõtnud kommuniste ja noorkaardiväelased. Nähes, millist uhkust tunnevad noored, kes käivad koolis, kus õppisid noorkaardiväelased, tutvudes kooli traditsioonidega — šeflus noorkaardiväelaste vanemate üle, parematele klassidele nende klassiruumide andmine, kus õppisid noorkaardiväelased — taipad veelgi enam, et kasvatustöös kõigi ainete õpetamisel ja koolitöös üldse on vaja minna sügavuti, külastada kohti meie omal maal, mis on seotud fašismivastase võitlusega, kohutada fašistlikes koonduslaagrites viibinutega, teha seda tööd nii, et tunned — mina olen omalt poolt teinud kõik, et anda hinnang fašismile. Siis mõistaksid õpilased veelgi paremini, millise hinnaga on kätte võidetud meie praegune elu, ja et meie noorkaardiväelaste võitlustraditsioonid, püsivus ning visadus peavad jätkuma ka rahulikus ülesehitustöös. Igatahes oleks selline ekskursion õpilaskollektiivile äärmiselt suure kasvatusliku väärtusega.

Tehes lõppkokkuvõtet nimetatud konverentsi muljetest, tahaksime veel kord rõhutada, et meie vabariigis on küllaltki teha keemiakabinettide sisustamiseks ja varustamiseks kaasaja nõuetele vastavalt, õppevahendite valmistamisel, keemiaõpetajate kaadri ettevalmistamisel ning teadmiste täiendamisel. Need on ülesanded, mille lahendamisele peavad täie pingega asuma nii Haridusministeerium koos keemiakomisjoniga kui ka kõik keemiaõpetajad.

Teater ja koolinoored

L. VELLERAND

1964. a. kevadel kirjutasid 83 Eesti NSV kooli 1991 11-ndate klasside õpilast kirjandi teemal «Minu suurim teatrielamus». Käesolevaga püütakse teha kirjutatud töödest mõningaid kokkuvõtteid.

TEATRIHUVIST JA SELLE KUJUNEMISEST

Paljud õpilastest, kes räägivad vaimustusega teatrist, meenutavad oma esimest teatrielamust. See võis olla aastaid tagasi, varases lapsepõlves, ja siiski on mälus säilinud üksikasjad. Need üksikasjad ei tarvitse alati olla seotud laval toimunuga. Esimest teatrielamust meenutatakse tihti kui erakordselt pidulikku sündmust — alates ettevalmistustest ja lõpetades etenduse mõjul juhtunud järellugudega. See esimene tugev tõuge näib olevat paljudel juhtudel aluse pannud hilisemale pidevale teatrihuvile.

Esimese teatrielamusena mainitakse kõige sagedamini «Luikede järve».

Pidev huvi teatri vastu võis tekkida ka keskkoolis. Uhis küllastus, juhuslikult nähtud hea etendus. Mõnikord isegi õnnelik juhus: kui parajasti midagi muud polnud peale hakata. Tugeva eelarvamusega (eriti poisid) on suhtunud ooperi- ja balletietendustesse. Pole mingi ime, kui maalapsed nendega kuni viimase klassini kokku ei puutu. Siis järsku rõõmus üllatus: meeldis, oli täiesti arusaadav, andis palju mõtteid ja suure elamuse. Esimesest ooperielamusest, mis on saanud alles viimasel ajal, on kirjutatud rohkesti kirjandeid. Ja kirjutatud mitte halvasti. On selgesti tunda elamuse uudsust, värskust, kujutlusvõime avardamist. Viia noor inimene keskkoolis vägisi teatrisse pole patt, vaid kirjandusõpetaja või klassijuhataja kohus, mille täitmisele võidakse hiljem vastata sügava tänulikkusega.

Ka mingi juhuslik välismõju, mis sundis õpilast sagedamini teatrit külastama, võib kujundada harjumuse, mis hiljem asendub sisemise vajadusega.

«Varem ma ei külastanud teatrit tihti, käisin seal kord või kaks aastas. Alates kümnendast klassist oleme organiseerinud tihti ühisküllastusi ja teater on märkamatuks saanud lähedaseks.» (Tallinna 22. keskk.)

«Kuni päris viimase ajani ei armastanud ma teatrit. Tõsi, etendusi sai vaadatud, kuid tõelist rahuldust ei tundnud ma neist kunagi. Mind häiris nimelt kõige laval toimuva suur tinglikkus. Mõtlesin pidevalt sellele, et näitleja, lõpetanud viimase vaatuse viimase pildi jubeda enesetapuga, läheb oma garderoobi, viskab plekist noa nurka ja hakkab näolt grimmi maha võtma. Poole tunni pärast astub ta rahuliku inimesena tänavale ja sina võib-olla astud talle täiskiilutud trammis varbale, vabandad, vaatad näkku ja vabandad uuesti kolmekordistatud viisakusega. Sest ta on näitleja... Arutust arvasin saama ajalt ja Brechti näidendeist, kus kõik on üdini reaalne ja värvid võikad. Samuti pidasin oma maitset kino poolt rikutuks... Kuid imelikul kombel ei nakanud mind teatrihaigusse mitte Brecht, vaid Ibsen oma «Peer Gyndiga»... Ants Eskola ja Salme Reek olid suurepärased. Ja sel hetkel, kui vari langes Äse kahvatule näole, ei mõelnud ma sellele, et ta eesriide kokku langedes elusana üles tõuseb ja ära läheb. Äse oli surnud. Ta oli surnud.» (Tallinna 22. keskk.)

Teatrihuvi äratamisel peab silmas pidama pettumise võimalust. Juhuslikult nähtud halb etendus võib teha samapalju halba kui juhuslik hea etendus head. Tavaliselt on teatriga harva kokku puutuv nooruk võrdlemisi vähenõudlik. Kuid mitte alati. Ja mitte igas suhtes. Ta võib teha suuri järeleandmisi kunstilise teostuse suhtes, kuid sisukust nõuab ta peaaegu alati.

Koos teatrihuvi süvenemisega võib kasvada, ja tavaliselt kasvabki nõudlikkus. Nooruk, kes on näinud head teatrit, ei lepi enam halvaga.

Tundub, et need, kes suhtuvad teatrisse ükskõikselt, jäävad tagasihoidlikku vähemusse. Seepärast on huvitavam apelleerida neile, kes teatrit armastavad, ja küsida: miks nad armastavad teatrit?

Inimene, eriti noor inimene, armastab pidulikkust, ülevat hetke, mis tõstaks teda maast pisut kõrgemale, looks pühapäevatuunde, lubaks unustada argipäeva. Pole midagi imelikku selles, et just mõni eriti pidulik etendus, näiteks juubelietendus, teeb juhuslikust vaatajast kiindunud teatrisõbra.

Pidulik, ülev, salapärane, isegi müstiline on tunne, mis tekib teatrisse sisenemisel, tua-jees, saalis etenduse algust oodates. Selles kummalises ärevas ootuses on millegi väga meeldiva eelaimust ja ka hirmu pettuda. On selles ebateadlikku kaasloomingu ootust? Teadlikku ja ebateadlikku soovi endasse haarata ja tagasi peegeldada? Haarata lavalt paiskuvaid tundeid ja mõtteid. Peegeldada mõju, suhet, tänu või nõrdimust.

Teatris kui omalaadi «müstifikatsioonis» tuleb ette nähtusi, mis erutavad, haaravad ja oma kütkes hoiavad. Head etendust nautiv publik võib avastada oma vaimustuses mingi erilise ühtsustunde, ovatsioon haarab teda ennast ehk rohkemgi kui vaimustusetormi põhjustanud näitlejat. Vaheaplousides ja hiirvaikusel sünnib elamusliku solidaarsuse atmosfäär.

Üks või kaks vaatajat ei moodusta publikut. Mida suurem on vaatajate hulk, mida suurem nende vaimustuse või nõrdimuse ühtsus — seda suurem on iga üksiku vaataja elamus. Võid vaadata pooltühjas saalis väga head etendust. Saada elamuse ja siiski tunda, kuidas kasutamata istekohtade lühjus sinu elamusse hiilib ja ta vaesemaks teeb.

Pidulikkus, mis seguneb etenduse-eelse ootusärevusega, võimalus ennast tunda teatripubliku kui ühe kõige harukordsema kollektiivi liikmena, suurendab nooruki silmis teatri võlu.

«Rakvere teater mängis Tallinnas näidendit «Romeo, Julia ja pimedus». Kui esimene vaatus lõppes, ei julgenud sõpradele naabertoolidel otsa vaadata. Ja alles tükk aega hiljem taipasin, et ükski inimene saalis polnud vaatuse lõppedes aplodeerinud. Vaevalt et see hiljemgi paljudel meelde tuli. Pärast etendust aga oli umbes minut aega hauavaikust. Imelik, ühelgi tallinlasel polnud kiiret riidehoidu tormamisega. Ja siis vallandus torm... seitse korda avanes ja sulgus eesriie. Rahvas seisis püsti, andis au väikesele perifeeriateatritele... Jah, võib-olla see ongi minu suurim elamus, tunda massi jõudu, tunda, et mitte sina üksi, vaid 200 inimest unustas ängistavas pimeduses aplodeerida.» (Tallinna 4. keskk.)

Missugune peaks olema etendus, et ta haaraks ja rahuldaks noort inimest?

Siinkohal oleks ehk õige heita pilk arvudele ja küsida, kas ja kuidas räägivad nemad noore publiku ja teatri vahekorra?

MIKS MEELDIS KÕIGE ENAM V. PANSO LAVASTUS «INIMENE JA JUMAL»?

1991 õpilasest kirjutas 145, s. o. 7,28% teemal «Minu suurim teatrielamus» «Inimese ja jumala» lavastusest V. Kingissepa nim. TRA Draamateatris.

Miks sai just see lavastus esikoha? Miks meeldis ta kõige rohkem?

1. Paljud nimetavad Tammsaaret oma lemmikkirjanikuks. Nad räägivad probleemidest ja tegelastest, mis ja kes neid juba Tammsaare teostes on köitnud ja mis nüüd nähtud lavastuses uue värskema kuju ja näo on võtnud; sellest, et teater aitas teost sügavamalt mõista,

et ta pani mõtlema kirjanduse ja elu, mineviku ja tänapäeva puutekohtade üle ning andis mõnedest teose tegelastest sootuks uue ja rikkama ettekujutuse.

2. Valdav osa väljaõeldud vaimustusest langeb osaks näitlejatele. Kui näitleja, kes kehastab vaataja lemmikkangelast, suudab luua kuju, mis ei jää vaosemaks või koguni rikastab kujutluses tekkinud portreed, teenib ta kuhjaga vaimustuse.

Arvuliselt kõige enam kiidetakse A. Eskola mängu. Kuid seda tehakse analüüsivamalt, mõistuslikumalt, kui näiteks Indreku osatäitja M. Klooren'i puhul.

3. Lavastuse kui terviku õnnestumisest ja lavastajatööst räägivad teadlikult suhteliselt vähesed. Paaril korral tehakse juttu «pansolikust lavastaja käekirjast». Paistab, et osa õpilasi loeb teatrikriitikat ja on sellest midagi õppinud. (Mõnikord kahjuks mehhaaniliselt.)

4. Lavapildist räägivad paljud. Osalt kavalehe mõjul. Lavastaja märkus, et ta on «meelega lähtunud rohkem ideest kui olustikust, uskudes rohkem mõtet ja lavalist sõna kui dekoratsiooni lavalist seina, uskudes rohkem inimest kui eset,» on sedavõrd meeldima hakanud, et teda isegi oma mõtte pähe esitatakse. Lihtsaid konstateeringuid selle kohta, et lavapilt meeldis, on palju.

Aeg-ajalt leiab viiteid kõige enam meeldinud stseenidele. Stseen tassikõrvakestega, stseen pealekaebamise eest saadud rublaga, Ramilda kirjalugemise stseen.

Ja Tammsaare juurde tagasi minnes. Küllap on kirjanik ja tema mõte see, mis kõige enam köidab.

Tervikuna on need 145 häält, mis tõstavad «Inimese ja jumala» teiste lavastuste hulgas nii ülekaalukalt esile, antud siirast vaimustusest kirjaniku, lavastaja, kunstniku ja näitlejate ühisloomingu vastu.

SUHTUMISEST KLASSIKASSE...

Võiks tekitada hämmastust asjaolu, et esikoha võitis ülekaalukalt klassika ja mitte mõni kaasaegne lavateos. Esiteks — klassikasse ei suhtu noored sugugi halvustavalt. Mis puutub ooperisse ja balletti, siis vastupidi, neis žanreis eelistatakse klassikat. Klassikalise drama kasuks on kuulda siin-seal asjalikke häält. Soovi näha laval klassikat põhjendati mõnigi kord sellega, et kaasaegsed näidendid on sageli melodramaatilised, trafaretsed.

Noort inimest, kes otsib kunstis suurt ja ülevat mõtet, ei sega võõras ajastu ega olustik, pigem segab teda tuttav tühisus ja labasus.

Teiseks — nagu ütles õpilane Tallinna 18. keskkoolist — on vähe näidendeid noortest ja noortele. Nooruk aga otsib teda vaevavatele küsimustele vastust kõikjalt, ta otsib kõikjalt omasugust. Ja leiab ka klassikast.

...JA KAASAEGSETESSE NOORSOONÄIDENDITESSE

Oleks muidugi normaalne, et leitaks otsitav esmajoones jõu- ja eakohastest näidenditest. 1991 õpilasest pidas 99 oma lemmiklavastuseks Vigante «Igavesti haljaid palme» «Ügalas». Seega tuli näidend üldjärjestuses teisele kohale.

«Igas vanuses tekib teatud kindel soov näha just eale vastavat näidendit. Lapsed armastavad muinasjutulisi lavastusi, noorukid, kes astuvad juba iseseisvalt ellu, tahavad näha elu kõiki külgi.» (Tallinna 18. keskk.)

«Miks on nüüd, rohkem kui aasta pärast, veel eredalt meeles see psühholoogiline sonett? Ennekõike selepärast, et selle sisu puudutas meid endid.» (Rakvere 1. keskk.)

«Ma soovin, et tulevikus oleks palju näidendeid noortest, nende elust ja tööst.» (Rakvere 1. keskk.)

Perifeeriateatritest on teisel ja üldjärjestuses kaheksandal kohal Rakvere Mikalauskaite näidendiga «Pruut» (56 häält). Kaasaegsete lavateoste hulgas on «noorte näidenditel» seega

esimene ja kolmas koht. (Kahjuks pole neist kumbki algupärand.) Siin räägivad arvud selget keelt. Nooruk vajab eakohase repertuaariga ja näitlejaga teatrit. Selline teater võib saada talle autoriteetseks pedagoogiks ja parimaks sõbraks. Seepärast on lausa kuritegu kasutada tema usaldust ja lasta lavale nõrku ja naiivseid noorsootükke.

Millised on peamised probleemid, mida noored peavad «omadeks» ja mille üle nad pead murravad?

Eespool oli öeldud, et tahetakse näha ja tundma õppida elu kõiki külgi. Elu. «Elu ilma ilutsemiseta ja romantikata». (Tallinna 23. keskk.) Sest «kangelase vead ei tohi korduda elus». (Samas.) Sellega ühendataksegi teater õpetajaks, kasvatajaks ja nõuandjaks, kes teeb oma tööd eredate ja hoiatavate kunstivormi valatud elunäidete esitamise teel.

«Hea ja halb paistis paremini silma, kui me oleksime teda tähele pannud tegelikus elus.» (Palamuse keskk.)

«Armastan teatrit sellepärast, et ta paneb mõtlema ning juurdlema, õpetab elus nägema head ja halba. Eriti meeldivad mulle sellised näidendid, kus on näidatud, kuidas inimesed leiavad oma koha elus, kuidas nad jõuavad välja tõeni.» (Rakvere 1. keskk.)

Elus vahet teha hea ja halva vahel on sageli raske. Skemaatilised näidendid katsuvad meid veenda vastupidises. Tagajärjetult! Või mitte? Leidub kirjandeid, milles meeletehnikult püütakse nähtud näidendi tegelasi jaotada positiivseteks ja negatiivseteks isegi siis, kui see peaaegu võimatu näib.

«Lavastuse negatiivseks kujukse oli õppealajuhataja.» (Viljandi 1. keskk.)

«Kuigi Carmen tegi ooperis rea negatiivseid samme, jääb ta ooperi lõpuks positiivseks tegelaseks, sest ta on lunastanud oma vead elu hinnaga.» (Rakvere 1. keskk.)

Mõnikord nähakse karaktereid ja olukordi koomiliselt lihtsustatutena.

«Neiu (Carmen) õppis teda (Don José) täielikult tundma ja leidis, et noormees ei ole tema ideaal.» (Rakvere 1. keskk.)

Selliseid mõtteavaldusi on siiski vähe. Skeemmõtlemine pole silmapaistvalt juurdunud. Vastupidi. Siin-seal räägitakse karakterite ühekülgisusest ja skemaatilisusest. Etteheiteid tehakse selles suhtes näidendile «Naerata, Sveta» (Vene draamateater), «Irkutski loo» Sergeile (Tallinna 23. keskk.), näidendile «Hüpe üle oma varju» jne.

Mõnikord on noor teatrikülastaja meeldivalt üllatunud, kui ei leia ettenähtud kohas poleeritud stampi.

«Lea» puhul rõhutatakse korduvalt näidendi sümpaatse joonena seda, et pole lihtsustatud uskliku inimese hingeelu.

Tähendab, tahetakse lahti arutada elu kõige keerulisemad umbsõlmed ja eraldada hea halvast. Otsitakse vastust küsimusele, mis on õige, mis väär.

Üldised eetilised mõisted hea ja halb, õige ja väär saavad seda selgemaks, mida lähedasemates ja arusaadavamates olukordades ja suhetes nad realiseeruvad.

Sõprus, seltsimehelikkus, armastus, üksiku vahekord kollektiiviga, inimese väärtuse küsimus — kõik see kuulub noorte lähima huvi ringi. Pole midagi imestada, kui meeldivad näidendid, milles neid küsimusi on aja- ja jõukohaselt käsitletud... või isegi alla jõudu. Sellest «Pruudi» 8. koht ja «Elukooli õppemaksu» täis saal. Kui lavastatakse halbu näidendeid, siis vaadatakse halbu näidendeid. Oleneb vaataja maitsest, millise tulemusega. Nii kaua kui vaadatakse ainult kunstiliselt nõrku, melodramaatilise kallakuga naiivseid näidendeid, ei saa maitse arenemisest juttu olla.

Ja tagasi minnes selle juurde, mida otsitakse teatrist. Või keda?

Otsitakse eeskujut, kangelast, kellelt õppida, kelle sarnaseks saada.

Noor inimene otsib romantikat, ilu ja head. Õnneliku lõpu ootus ei tarvitse alati lõppeda melodramaatilistes tundeuhangutes. Hea peab võitma kurja; tugev ja inimlik kangelane peale jääma võitluses. Võitluses enda ja teistega. Võitluses endaga lahendatakse ümberkasvamise probleem. Noored otsivad üllaid ideaale, nad tahavad õppida tundma uut, paremat inimest, õppida mineviku ja oleviku kunsti najal.

Tugev, eesmärgikindel, egoismist vaba inimene on ideaal. Ideaal, kes eksisteerib alles

külbemetena. Mida loomulikum, usutatavam, jõulisem on seda ideaalikäbet kandev kangelane, seda lähedasemaks ta saab. See kehtib nii kirjaniku kui ka näitleja poolt loodud kangelase kohta. Nad sulavad ühte.

«Näitleja ning kuningas Oidipuse kuju sulasid nii ühte, et raske oli mõelda, et see, mis laval toimus, oli kaugel minevik, kus usuti jumalaid ning ennustusi.» (Tartu 7. keskk.)

«Vargamäele tulles õhkus Eespere peremehe silmist elavust, värskust ja kannatamatut tahet rind jonnaka maaga kokku lüüa. Ruttu kadus Andresest tööõõm. Juba teises vaatuses peremehe pilk süngestub, muutub ligipääsmatuks ja kinniseks. Valdeko Ratasepa vaikimine laval, tema näoilme, just silmad, kõnnak ja hoiak olid parimateks hingelise heitluse tõendajateks. Valdeko Ratasepa Andres Paas on minu arvates näitleja parim osatäitmine. Tema mängu põhjal jõudsin selgusele, et kõige kohustusterikkam ja raskem elukutse on näitlejal, sest tema peab ju suutma tungida iga inimese hinge, mõistma lavakangelase psühholoogiat.» (Tartu 7. keskk.)

Keda imetletakse rohkem — Oidipust, Andrest, Pedakut või Sauli, Ratasepa, Orava!? Küsimuse selline asetuse pole võimalik. Tegemist on õnneliku kokusattumisega — ristuvate õnnestumistega kirjanduses ja teatris.

Kirjandites on tavaliselt analüüsitud pikemalt kirjanduslikku kuju; näitleja osatõlgitusel ei peatuta või tehakse seda väga põgusalt. Üeldakse lihtsalt — meeldis, jättis hea mulje jne. või avaldatakse oma arvamust pisut keerukamalt.

Esimeseks, ja võib-olla tähsaimaks kriteeriumiks näitleja mängu üle otsustamisel on loomulikkus, tõepärasus. Räägitakse näitlejatele sobivatest ja sobimatutest rollidest, silmas pidades nende amplituud ja iga. Üldiselt ei kritiseerita näitlejat. Kirjutatakse sellest, mis meeldis, mitte vastupidi. Näitleja osatäitmisest (ka sel juhul, kui see väga meeldis) räägitakse tavaliselt 2—3 lausega, s. o. keskmises mahus, võttes mõõdupuuks tavalist ajalehekriitikat. Seda huvitavam on lugeda mõnd värsket tähelepanekut, näitleja mängust inspireeritud mõtet, vihjet sügavale muljele. Kuigi sellest pidevalt ei räägita, mõistetakse ülihästi, mida võib teha võimekas näitleja, milline on tema osa lavastuse sündimisel. Kuiv arutlus näitlejatööst kõneleb hoopis vähem sellest arusaamast, kui mõni lihtne siirast vaistusest sündinud hüüdlause.

«Näitlejaid hindame selle järgi, kuidas nad on suutnud edasi anda autori mõtteid ning teose ideid.» (Tartu 7. keskk.)

«Ja igakord on nendest mulle meelde jäänud tore rahvalik huumor, Tootsi tark ja krutskeid täis pea, ja kindlasti Kiir. Kiir E. Abeli kehastuses on üldse parim koomiline tegelane, keda ma olen näinud.» (Tartu 2. keskk.)

«Ja ometi leidus hetki, kus oli võimalik heita pilk vana Mauruse kõige sügavamale südamesoppi... Jäljendamatu Eskola! Millise ootamatult suure elamuse ta mulle pakkus.» (Viljandi töölisnoorte keskk.)

Kui lasta jälle arvudel kõnelda, ilmneb huvitav kokkusattumus. Kiitvate hinnangute arvu järgi otsustades on õpilaste lemmikuteks Ants Eskola (88), Ervin Abel (73), Georg Ots (55) (arvestades kolme esimest). Tallinna hinnangute tabelit jälgides, näeme, et eten-dused, milles olid nimetatud näitlejate hiilgerollid, platseeruvad samas järjekorras.

Õnnestunud lavastuse ja üksiku väga hea osatäitmise vahel tundub olevat mingi seaduspärane seos. Just nende kolme lavastuse puhul on näitlejate mängu kohta üldiselt antud rohkesti hinnanguid.

Saarlane on humoorikas ja leplik inimene, aga kui asi puutub kultuuri kättesaadavusse, siis on tal põhjust nuriseda rohkem kui suuremaalasel. Ja ta nuriseb kõva häälega. Eriti kurjalt teevad seda Leisi keskkooli õpilased.

Hoopis lahkemad ja jutukamad on Orissaare keskkooli õpilased. Kui puudub teatri-elamus, räägitakse luuleõhtust või mõnest kontserdist. Oma mõtetest ja muljetest kirjutatakse heas ja kujundirikkas, võiks isegi öelda, lopsakas eesti keeles.

Linnalapse etenduse-eele näreus algab kusagil peegli ees. Saare piigal kolhoosi heinamaal. (Sest suvi on saarerahva teatrihooaeg.)

«Lõpuks ometi! Suurima rõõmuga asume teritama tippu viimasel labul. Punkt. Nüüd koju. Kiiresti maha pesta päevane tolm ja higi: täna õhtul on teater.» (Orissaare keskk.)

Tähendab — asi ei olegi alati selles, kui käe-jala juures on teater. Selleks, et teatrit armastada, et teda mõista, et teda nautida, on kõigepealt tarvis huvi. Kus on selle huvi äratamiseks suuremad võimalused kui koolis? Kui kirjandustunnis? ... laulutunnis... joonistamistunnis... klassijuhatajatunnis...?

Kuivõrd teater on esteetilise naudingu üheks lätteks ja esteetilis-moraalse kasvatusena üheks hoovaks, kuivõrd ta on paljusid kunstiliike endasse haarav komplekskunst, ei saagi raudeesriiet lasta teatri ja sõnakunsti, teatri ja kujutava kunsti, teatri ja kirjanduse, teatri ja muusika vahele. Seepärast — mida rohkem mõistetakse igaüht neist kunstiliikidest eraldi, seda paremini võidakse mõista teatrit. Ja vastupidi. Just teater võib äratada huvi teiste kunstiliikide vastu. Huvi teatri vastu ei tarvitse tekkida ainult pärast head teatrietendust. See huvi võib ärgata esteetilise naudingu tarbest, mis on tekkinud teatrist hoopis eemal asuval alal. Näiteks oskusest näha looduse, töö ja inimsuhete ilu. Need mõtted tekivad tahes-tahmata, kui loed Orissaare õpilaste siiraid, kunstijänuseid, heinamaa ja mere järele lõhnavaid kirjandeid.

Võib tekkida ettekujutus, et teatrihuvi äratamiseks piisab, kui õpetaja võtab oma kasvandikud lõa otsa, viib tapiga teatrisse ja hiljem korraldab arutelu. Võib isegi juhtuda, et piisab. Sest lapsed võivad osutada loomu poolest vastuvõtlikeks ja tundlikeks. Aga kui nad on loomu poolest tuimavõitu, kui keegi pole varem õpetanud nende silma ja kõrva nautima? Nautima, mitte üksi kuivalt arutlema teose probleemide üle.

Tallinna koolide puhul paistab silma suurem kainus, indiferentsus. Teater on tavaline igapäevane asi. Suuremat elevust tekitavad külalisetendused ja ajakirjanduses eriti esiletõstetud lavastused. Maalaste seisukohalt vaadates on tallinlastel kadedustäratavad võimalused oma maitse ja kunstihuvi kasvatamiseks. Kahjuks ei kasuta neid suurepäraseid võimalusi kaugeltki kõik. Sest kui pole tekkinud huvi kirjanduse, kunsti, muusika vastu, satutakse teatrissegi juhuslikult või ei satutagi. Tallinna 15. tööliskoole keskkoolist on pärit lakoonilised kirjandid: «Ei oska.» «Pole midagi näinud.»

Tööliskoole keskkoolid on muidugi eriolukorras. Kirjandite tase räägib sellest selgesti. Üksikud tööd võivad olla isegi väga huvitavad. Nii mõnigi töötav noor külastab, vaatamata aja nappusele, suure huviga teatrit, leiab sealt enesele palju, oskab järeldusi teha ja oma muljeid edasi anda küpsemalt ja originaalsemalt kui paljud päevakooli õpilased. Üldpilt on aga kurb. Oskad sa leida sealt kunstiteose sügavat mõistmist, kui puudu tuleb kõige algelisemast mõtlemise- ja väljendumisoskusest. Reeglitest räägitakse eranditega. Üheks selliseks meeldivaks erandiks on Viljandi tööliskoole keskkool. Kirjandid on asjalikud, tuumakamad. Nähtud repertuaar kaalukas. Ühiselt vaadati Tallinnas «Inimest ja jumalat», ja mitte kampaania korras ega kirjandi pärast.

Rohkesti on huvitavaid töid Tallinna 22. keskkoolis. Arukust, tagasihoidud originaalsust. Õpetaja ilmselt ei suru peale oma maitset, kuid suunavat mõju on märgata. Üldise vabaduse atmosfääris valitseb mõtledistsipliin.

Klassis on kõneldud teatrikuust ja selle tähtsusest. Teatrikuu mõjul on käidud sagedamini teatris ja mõni isegi avastanud enda jaoks selle kunstiliigi. Paar noormeest ütlevad oma kaaluka ja tõsise sõna selle kohta, kuidas hea etendus neis ükskõiksuse murdis ja nad teatrisõprade hulka võitis.

Poisid. Nad on teatri vastu sageli mässumeelsed. Kas lihtsalt eelarvamusest? Hirmust kesise kunsti ees?

On huvitav ja õpetlik lugeda «ärapäöratuid». Mõnikord siira vaimustusega, sagedamini kerge eneseirooniaga kirjeldatakse jää murdumist. Võib isegi juhtuda, et tihkamata ennast asjasse segada, räägitakse kaaslaste huvist ja innust.

Asjalikkus, kainus, tagasihoidlikkus on meeldiv joon. Kuid imelikul kombel kutsuvad lugema emotsionaalsemad kirjandid. Neis nagu talletuks osa sellest elamusest, mis saadi kunstiteose nautimisel. Ja siin nagu teatriski võib ülearune «kilkamine» elamuse ehtsuse

küsimärgi alla panna. Liigne tundelisus ei veena. Me ei usu enam nooruki vaimustust, nagu tema ei usu halba ja ebaloomulikku näitlejat.

Hea elamuslikkusega on kirjutatud Tallinna 4. keskkooli paremad kirjandid. Nende puhul usud kindlasti, et inimesed armastavad teatrit. Lavateose analüüsimisoskusele liitub erk silm näitlejate mängu jälgimisel. Tallinna 21. keskkooli kõrval on 4. keskkooli kirjandid võib-olla kõige meeleolukamad Tallinnas.

Suurt huvi ja armastust teatri vastu võib välja lugeda Tartu 7. keskkooli kirjanditest. Siingi liitub emotsionaalsus suhteliselt kõrge keele- ja kirjanduskultuuriga.

Paremad kirjandid kujutavad endast nagu mingit näitajate kompleksi: mõtte konkreetsus, emotsiooni siirus, arenenud maitse. Kirjandid, milles ühinevad kõik kolm komponenti, on kirjutatud õpilaste poolt, kes tunnevad sügavat huvi kirjanduse, muusika, teatri vastu. Silmapaistvate kirjandite aluseks on silmapaistvad lavateosed («Inimene ja jumal», «Peer Gynt», «Luikede järv» jt.). Ja veel midagi. Kirjandid, millest võib välja lugeda lavakunsti tundmist, tähelepanelikku silma ja arenenud maitset, on kirjutatud õpilaste poolt, kes on teatriga kontaktis olnud pikemat aega, ja kellel on olnud võimalus võrrelda mitme hea teatri loomingut. Näiteks paistavad Kiviõli 2. keskkooli kirjandid silma teoreetilise mõtte sügavuse, hea väljenduslikkuse ja suure emotsionaalsusega. Kuid puudub nähtud muljete vahetus, elavus. Kõike seiratakse nagu läbi kahekordse kirjandusliku prilli. Pole nimetatud näitlejaid ega teatrit. Vähene konkreetsus tekitab isegi kahtluse: kas seda teost on üldse teatrilaval nähtud? Selleks, et mõista ja tõeliselt nautida teatrit kui iseseisvat kunsti ja mitte kui kirjanduse illustratsiooni, peab teda vaatama. Rohkem kui üks kord.

Ei saa öelda, et maalastele meeldiksid nõrgemad, kergemad või tühisemad lavateosed. Hinnangute tabel näitab seda selgesti. «Inimese ja jumala» hindajad jaotuvad ühtlaselt üle kogu vabariigi. Sama pilt kujuneb ka nõrgemate teoste puhul.

Iseasi on näitlejate märgutamise üle otsustamine. Kuid seda pole alati kerge teha vilunudki vaatajal (kui ei ole tegemist ilmse diletantismiga). Üks on selge: lemmiknäitlejatena ei nimetata halbu kunstnikke. Võib isegi aru saada, miks meeldis «Pruut». Kõige lähem elu — omad probleemid — katab huvitava näitleja käes ära primitiivsuse ja trafareti lõhed. Ja võib-olla polegi asi halvas maitstes, vaid maitstes, mis ootab esimest head noorsooteemalist tükki, et «tormiliselt» arenema hakata.

Millest kõnelevad veel maa- ja väikelinnakoolide kirjandid? Nad räägivad sellest, et maal ja väikelinnades on koolil suhteliselt otsustavam osa õpilase kultuurse mina kujundamisel. Koolide «oma nägu» on selgemini tajutatav.

Probleemiks tõuseb iseseisev vaba mõtlemine. Raske on lugeda seeriaviisiliselt toodetud kirjandeid. Seeria esimene toode võib olla huvitav, loetav, kuid kõik järgmised... Kui korratakse tsitaati «Ilu on elu» nii mitu korda kui mitu õpilast on klassis, kaotab tsitaat lõövuse. Kui korratakse mõtteid, on tüütu, aga kui kõigi emotsioonid on grammi pealt ühesugused, läheb piinlikuks.

Noorele inimesele peaks lubama vabadust ja vahel isegi mõne süütu ulakuse, et lasta uitama tema kujutlust. Võru 1. keskkooli tööd on eeskujulikult korralikud. Ülim korrektsus ei avaldu mitte ainult kirjandite välises ilmes, vaid ka sõnastuses, mõttelaadis. Kuid üldmulje jääb hallivõitu. Hakkab silma mingi ettevaatlik pealiskaudsus, hirm sulele ja mõttele kõvemini peale vajutada.

Selliste siledate ja libedate mõttekeeglite kõrval satuvad võib-olla ülearugi heasse valgusse hoopis konarlikumad, kuid bravuurselt julged Kiviõli 1. keskkooli kirjandid. Nendele lastele kujutled kaks paari silmi ja sama palju kõrvu, mis on pärani lahti uute muljete ootuses. Õpetaja peab ilmselt silmas õpilase isiksust ja õhutab tema originaalsust. Keelelise küljele pöörab ta aga paraku liiga vähe tähelepanu.

Nagu tillukesed kirjanduslikud etüüdid on Kose keskkooli kirjandid. Mitte pikad, mitte eriti sügavad, kuid väga värsked ja meeleolukad.

«Jah, näitlejate töö — seda ei mõõdeta ergides, džaulides ega kilogramm-meetrites. Selle töö jaoks ei saagi olla mehaanilist mõõdupuud...»

Nähtus omaette on Misso kooli õpilaste kirjandid. Selgub, et klassiga on tehtud ühiskülastusi «Vanemuisesse» ja nähtud Rakvere teatrit («Rummu Jüri» ja «Kõik polegi nii lihtne»). Enamik õpilasi kirjutab aga Võru rahvateatri esituses nähtud Priestley näidendist «Kui inspektor tuli». Õpetaja on nõudlik, kirjandid sisukad, omapärased. Teose ümberjutustamisest hoidutakse teadlikult. Suhtumine teose probleemidesse on aktiivne. Esitatakse tähelepanekuid näitlejate mängu kohta. Kahju, et Misso õpilastel nii harva on võimalik külastada teatrit. Nad moodustaksid osa heast, arukast, analüüsi- ja nautimisvõimelisest publikust.

Kirjandite järele on tavaliselt raske otsustada, mis on selles või teises koolis põhitõukejõuks teatrihuvi kujunemisel. Tund või kunstiline iseolevus.

Paide koolis tegutseb näitering. Õpitakse «Libahunti». Mitu kirjandit on pühendatud just sellele teosele — nähtuna televiisoris või vabaõhuetendusena. Õpilased, kes ise mängivad, oskavad tähelepanelikumalt jälgida näitlejate mängu. Enamus aga ei kirjuta «Libahundist», vaid «Katrinst». Ei saa öelda, et Paide keskkool erilise teatrihuvi teiste seast silma paistaks.

Huvitav on aga Paide kooli võrrelda Järva-Jaani keskkooliga. Paidelased ei kirjutanud ühestki muusikalavastusest. Järva-Jaani õpilased kuuest. Täheandab, pole tegemist lihtsalt hiljuti korraldatud ühiskülastusega. Pealegi on muusikast kirjutatud hämmastava asjatundlikkusega... Selgub, et koolil on oma orkester.

Kas võib üles lugeda punktide kaupa kõik need tegurid, mis kujundavad õpilasest laiuti ja sügavuti arenenud maitsega nautimisvõimelise teatrikülastaja? Vaevalt. Või siiski?

1. Vormiliselt.

A. Kool, kodu, sõbrad, ajakirjandus...

B. Teater. Pareim — mitmed teatrid.

2. Sisuliselt.

A. Arenenud, mitmekülgne õpetaja, kes kasvatab isiksust ja õpetab isiksust. Õpetaja mõiste võib venida lõpmatult laiaks. Tema alla mahub õpilase kogu lähem ümbrus. Mida vähem õpetab ja rikastab noorukit ümbrus väljaspool kooli, seda suuremaks ja raskemaks muutub kooliõpetaja vastutuse- ja töökoorem. Et õpetaja ei tarvitseks oma südametunnistusele ränki piinu valmistada, peaks ta ise olema arenenud maitse ja laia silmaringiga inimene, kes nuudi ja stantsiga palehigis ei tööta, vaid «mängides» lapsed enda järele viib. Mitte hommikust õhtuni tööhunniku all rabelev moonakas, vaid kuld-nupuga keppi keerutatav võlur on õpetaja ideaal. Et ta selle ideaalini sageli ei jõua, pole alati tema süü.

B. Teater. Hea teater. Mitmed head teatrid. Keegi ei sünni halva või hea maitse ega kõrge nõudlikkusega. Keskkoolipäevil võib see hakata kujunema. Kui publiku maitsele järeleandmine — nagu meil nimetatakse kehva teatrit — võib olla vaidlusalune küsimus täiskasvanutest ja teatri finantsidest lähtudes, siis kasvava põlvkonna suhtes on see esteetilis-moraalne kuritegu.

Need on mõned tähelepanekud, mis aine põhjalikumal käsitlusel võivad kujuneda probleemideks.

Varsti me jätame hüvasti, sest nemad on juba 11. klassis, seega abiturientid. Nemad — see on sõbralik ja hea kollektiiv, parim Tallinna koolide komsomoliorganisatsioonide hulgas. Nemad, minu õpilased, on peaaegu täiskasvanud inimesed ja vajavad minu abi järjest vähem, kuid võib-olla, et nad näiud mõnikord, nii nagu minagi, mõtlevad üheskoos käidud teele ja esitavad endale küsimuse: «Kuidas see meil õnnestus?» Muide, milleks pead murda, mingem klassi ja küsigem neilt endilt. Vastus on kõigil üks: «Kõige tähtsam — see on sõprus.»

Kuidas luua sõbralikku ja head klassikollektiivi, kes oleks valmis üle minema isejuhtimisele, mis on selles peamine ja määrav — see küsimus lahendatakse igas klassis erinevalt, kuid küllap on siingi omad üldised ja olulised momendid.

Hea ja õige töö esimeseks tingimuseks on iga oma õpilast suurepäraselt tunda. Tähelepanelik õpetaja saab juba õppetundideski kiiresti teada, kes on teadmishimuline, kes ükskõikne, kes vembumees ja kes vaiksekene, kuid ometi ei tea ta ikka veel midagi. Õpilasi on kõige parem jälgida väljaspool õppetunde. Kui on tarvis külastada õpilaste kodusid, siis las mõned lapsed tulevad teiega kaasa. Kui passiivne nende osa polekski, saab õpetaja nende kohta märksa rohkem teada, kui mõnikord kahe-kolme kuu jooksul koolis. Kui näiteks maal olles klass mõneks ajaks tema enda hooleks jätta, võib seal märgata eestvedajaid, ja õpilasi jälgides kindlaks teha, kes ja kui võrd on suuteline kollektiivi organiseerijaks olema. Nii näiteks paistis teiste hulgas silma Tanja S., kellest sai suurepärase pioneerirühma juht.

Väga tähtis on aidata õpilastel tundma õppida nende isiksust, neid end mõistma õpetada, nende võimete ulatust kindlaks määrata, igapäev neist avastada kõige parem. Väga tähtis on toime tulla õpilase väarikust alandamata; tuleb eriti taktitundeline ja ette-

Kõige tähtsam—

see on sõprus

I. LEBEDEVA,

Tallinna 23. keskkooli õpetaja

vaatlik olla. Hästi mõelda, õigesti ja loovalt töötada oskab ainult vaba inimene. Tundub, et karistamisega ei tohi kiirustada. Meenutage lapsepõlve: te olete süüdi, teil on väga ebameeldiv tunne, te ootate, kuidas vanemad sellele reageerivad, ja kui raske on, kui tuleb kaua oodata. Mõjusam vahend tundub olevat esmalt õpilase teo suhtes oma rahulolematust näidata, anda talle aega järele mõelda ja tal endaga ise toime tulla. Jah, ja ka õpetajal jääb siis aega mõelda, kuidas karistada. Lähimõtle mata ja ebaõiglastest karistustest midagi hullemat pole. Seda ei andesta lapsed kunagi. Kuid heaks ja õigeks koostööks on vaja vastastikust usaldust ja tunnustust.

Ütle matagi on selge, et peaaegu alati on klassijuhatajal kergem midagi ise teha kui selleks sundida õpilasi, kuid kasvatuses toob see alati kahju. Mida rohkem võtab enda õlgadele õpetaja, seda väiksemaks muutub õpilaste vastutustunne, seda igavam on neil klassi üritustel. Teine asi on, kui sellesse on pandud osakenegi oma tööd, siis on alati nii erutav ja huvitav!

Kuidas kasvatada aktiivi?

Kõige esimesed sammud 5. klassis olid selles suunas lihtsalt pöördumised, näiteks Ljuda K. poole: «Ma kipun unustama, meenuta mulle, palun, et kümnendaks septembriks on meil vaja anda andmeid selle ja selle

kohta...» Seejärel palusin kedagi kokku lugeda, kui palju on nädala jooksul saadud puudulikke hindedeid ja missugustes õppeainetes, jne. Hiljem kasvasid need juhuslikud ülesanded alalisteks kohustusteks. Tavaliselt panid õpilased koos klassijuhatajaga hinded välja tabelisse, kontrollisid õpilaspäevikuid, käisid 42. keskkoolis ühiste ürituste suhtes kokku leppimas, jälgisid iseteenindamist, korrapidajate tegevust jne., ühesõnaga, võtsid osa kõigest, kusjuures seda ei teinud mitte juhuslikud õpilased ega need, kes alati on aktiivsed ja valmis kõike tegema, vaid need, kes vastutasid selle tööõhuga eest. Seejärel langes vastutus pidevalt üha rohkem ja rohkem nende õlgadele. Vanemates klassides tõstatati koosolekul küsimus juba nii: «Sektorite aruanded tehtud tööst.»

Ülesannete andmisel arvestame alati isiklike sümpaatiaid, poolehoidu, sõprust. Seda, mida Ljuda L. ei tahta näiteks meelsasti üksi teha, täidab ta suurepäraselt koos Niina Š-ga. Pärast iga üritust toimub analüüs. Mis läks hästi, mis halvasti ja mispärast? Ja see mispärast-küsimus on esitatud eelkõige õpilastele. Ent väga oluline on esile tõsta ka head ja õnnestunud, sest see annab jõudu, sünnitab soovi kõike veelgi paremini teha. Seega on hea aktiivi ja igapäevaste vastutustunde kasvatamine nii enda kui ka talle usaldatud töö eest samuti üheks vajalikuks tingimuseks üleminekul õpilaste omavalitsusele.

Niisiis on sõbraliku ja organiseeritud kollektiivi loomine esimeseks sammuks teel omavalitsusele. Unistus sõbralikust ja heast klassikollektiivist elab tavaliselt peaaegu iga õpilase südames. Ei tohi ainult eksida ega mööda lasta seda momenti, kui see unistus leiab äkki väljenduse. Esimene moment on kõige tähtsam, selle kinnipüüdmine tähendab võidu saavutamist kasvatustöös. Sel momendil on klassijuhataja ülesandeks mitte rikkuda, vaid toetada seda äkki lõkkele löönud soovi sõbrustada ja üheskoos olla, seda meeoleu heaks kiita ja säilitada.

Tundub, et asi sai alguse nimelt nii: plaani võetud ürituste hulgas oli komсомolikoosolek teemal «Mida ma arvan oma seltsimeestest, kommunistlikest noortest?». Ettevalmistamise käigus ilmnesid raskused: seda korraldada polnud võimalik, sest oma seltsimeestest teati vähe, üksteist tunti ainult koolis nähtu põhjal. Niiviisi hakati ümber hindama sõprust, omavahelisi suhteid, klassi elu. Kõik tahtsid, et klass saaks tõeliselt sõbralikuks, et sõbrad oleksid kõik ja et üksteisest teataks kõike.

Üks minu klassi õpilasi kirjutab selle kohta nii: «Et sõbrustada, on tarvis seda tahta, tahta väga ja tegutseda, mitte jääda passiivseks. Alati ja kõikjal koos, sellest me alustasimegi. Õppetundides koos, kinno — kogu klassiga, jalutama — jällegi üheskoos.» Arvatavasti ütlevad paljud metoodikud ja pedagoogid vastuväiteks, et igal üritusel peab olema oma kindel pedagoogiline eesmärk. Meie aga lihtsalt jalutasime mööda linna, käisime Serjoža S. juures «Spidoola» järel, kuulasime muusikat, laulsime, kõnelesime oma klassist, tõime kuuldavale kõige erinevamaid unistusi. Meil kõigil oli lihtsalt väga hea üheskoos olla.

Mulle sai mõistetavaks, kui sageli me eksime, mõeldes, et kasvatustöö lõpeb üheaegselt mõne asetleidnud ürituse lõppemisega. Paremini on, kui see sellega alles algab, sest noortel on tarvis üheskoos olla, vaielda, üksteist tundma õppida. Kui sageli juhtus, et nad mind saatsid, seejärel jätsin ma nad aga üksi.

Tekkinud tugev sõprus nõudis suuri tegusid ja häid organisatoreid. Nüüd oli kasvataja kohuseks märkamatult, taktitundeliselt ja oskuslikult õpilasi abistada aktiivi valimisel, est sellest sõltub palju.

Möödunud õppeaastal oli aktiiv erakordselt õnnestunud ja algatusvõimeline, tahtis palju korda saata, huvitavalt elada, kõike põlemisega teha.

Mida siis õpilased eeskätt soovisid? Muidugi õhtuid, kutsuvat tulukest, hovitavate kohtumiste klubi jne. Üks-

kõik missuguse raske, mõnikord isegi mittevajaliku ettepaneku nad ka tegid, ei olnud see halb, vaid vastupidi, hea, sest hirmus ja halb, väga halb, on see, kui ühtki ettepanekut ei tehta, kui midagi ei taheta. Kõigele, mida noored soovivad, võib anda õige suuna, kuid üksnes nii, et jääks mulje, et nad on kõik selle ise välja mõelnud. Nad teevad kõik, milleks nad on suutelised, et asi õnnestuks, nad oskavad mõelda ja suudavad paljutki.

Missugune on klassijuhataja osa sellel etapil?

Õpilaste iseseisvust mitte maha suruda, mitte kamandada, vaid juhendada, mitte juhtida, vaid suunata, mitte käskida, vaid nõu anda.

Ja tõepoolest: õpilased saatsid korda palju huvitavat ja kasulikku. Nimetagem siinkohal huvitavate kohtumiste klubi õhtut koos 11-c klassiga, kutsuvad tulukest koos šeflusaluse klassi pioneeridega, spordivõistlusi brigaadiga tehases, kus käidi tootmispraktikal, sõprusõhtut 42. keskkooli õpilastega jpm. Huvitavateks muutusid vaidlused, komsomolikoosolekud ja seinalehed. Õpilased ise leppisid kokku sidejaoskonnaga ja tegid seal ühiskondlikult kasulikku tööd, aitasid pioneerialagrit «Kosmos» laste vastuvõtuks ette valmistada jne. Kogu klass hankis endale abonemendid muusikalektuurimile, tihti käidi teatris ja kinos — ja ikka ning alati üheskoos. Klass muutus erakordselt organiseerituks, sõbralikuks ja iseseisvaks, seda enam, et oli, kellest eeskuju võtta. Meie kooli 11-a klassis oli 1964/65. õppeaastal parim komsomoliorganisatsioon Tallinnas. Me otsustasime neilt teatepulga üle võtta. See klass töötas ilma klassijuhatajata, järelikult oli tal olemas pedagoogilise kollektiivi suur usaldus. Seegi oli erakordselt meelitatav.

Kui me oma võimalusi kokku võtsime, siis selgus:

● Klassi kõik ettevõtmised õnnestuvad hästi, on elavad, huvitavad, nende korraldamisega tulevad õpilased ise toime.

● Osatakse hindedeid tabelisse kanda,

aruandeid koostada, teatakse, kuidas klassipäevikut täita.

● Edasi — kodude külastamine. Veel viimast korda käidi koos klassijuhatajaga Ženja K. juures.

Nüüd otsustati iseseisvalt proovida, tarvis oli minna Liia A. ja Vitali P. koju.

Pärast külastäiku tehti järeldus: «Küll see kodude külastamine on raske asi.» Ja jutustati üksikasjalikult sellest, mida kõnelesid Serjoža S. ja Niina Š., anti isegi analüüs selle kohta, mis oli õige ja mis väär.

● Õpilaspäevikute kontrollimine otsustati täielikult anda õppeedukuse eest vastutaja hoolde. Tehti proovi, kontrollimise kvaliteet ei halvenenud.

● Igas klassis, eriti aga isejuhtimisele üleminevas klassis, on aktiivi osa väga suur. Vaieldavad ja tähtsamad küsimused otsustatakse aktiivi nõupidamistel, muul ajal kannavad kogu vastutust aga klassivanem ja komsomoliorganisaator, kelle vahel ülesanded on jaotatud.

Korrapidamise organiseerimine koolis ja klassis, iseteenindamine, õpilaste tundidest osavõtmise kontrollimine ja õppeedukus — nende küsimuste lahendamine on klassivanema asi.

Poliitinformatsioonide korraldamine, klassijuhatajatunnid, komsomolitöö, töö šeflusaluse klassi pioneeridega, töö planeerimine, osavõtt ülekoolilistest üritustest — see kõik kuulub komsomoliorganisaatori kompetentsi. Tema abimehed on teada (klassi komsomolikomitee liikmed), üldse on neid heas kollektiivis väga palju, sest tööst haaravad kinni kõik. Klassivanemat abistab tema abiline, komitee liige, kes vastutab õppeedukuse eest, samuti teised õpilased. Noored on omavahel nii lähedaseks saanud, et igasugust tööd tehakse üksmeelselt, varmalt ja lõbusalt.

Võib olla, et küsimus õpilaste omavalitsusest on veel noor ja vaieldav, kuid et eduks on tarvis algatusvõimet ja põlemist, selles ei tohiks minu arvates küll kahelda.

Traditsioonilisel kevadisel viimasele

koolikellale pühendatud rivistusel võttis 10-a klass endale 11-a klassi koha, ja seda koos õnnitlustega Tallinna parima koolikomsomoliorganisatsiooni nimetuse saamise puhul.

Käesoleva õppeaasta algul võeti komsomolikomitee koosolekul vastu otsus omavalitsusele lõpliku ülemineku kohta. Veel kord kontrolliti ülesannete jaotust, mõeldi järele vastutuse suuruse üle, otsustati katseks kaks nädalat ilma klassijuhatajata töötada.

See läks hästi, noori polnud põhjust milleski süüdistada.

Seejärel leidis aset klassikoosolek, kuhu kutsuti ka direktor ja õppealajuhataja ning kus võeti vastu kohustused.

Esimesest oktoobrist töötab klass, mille juhatajaks ma olin 5. klassist alates, iseseisvalt. Mõistagi on aga head ja sõbralikud vastastikused suhted meie vahel säilinud.

Viimane, milles noori tuli abistada, oli lastevanemate koosolek. Selgus, et seda liiki tööks puudus õpilastel eelnev ettevalmistus. Koosoleku korraldasime ühiselt. Noored jutustasid klassi

tegevusest ja oma esimestest iseseisvatest sammudest. Seejärel jäin ma lastevanematega üksi. Pärast koosoleku lõppu tuli keegi neist minu juurde ja ütles:

«Aga teie andke neile ikkagi märku, kui midagi peaks...» Ja mu kõrvu kostus veel teinegi repliik: «Kõik see võib nii ju olla, kuid õppeedukus — vaevalt...»

Esimese õppeaasta lõpuks ei olnud klassis ühtegi mitteedasijõudjat ja muudki küsimused lahendati eeskujulikult. Noorte eestvõttel leidsid aset sõprusõhtu 42. keskkooli 11-a klassi õpilastega, spordivõistlused «Punase Reti» ühe brigaadiga, 7. novembrile pühendatud 9.—11. klasside õhtu, ülekoolline komsomoli vaidluskoosolek teemal «Ons vajalik elamisega kiirus-tada?», klassiõhtu «Armastatud luuletajad» ja mitmed teised üritused.

Töö klassi isejuhtimisele üleminekuks on suur ja mahukas ning vaevalt on seda võimalik saavutada ilma kogu õpetajaskollektiivi ja kooli juhtkonna toetuseta.

Klassijuhataja ja õpilased

S. MÄE

Klassijuhatajatöö on keeruline ja raske, sellepärast on oluline selle õige planeerimine. Klassijuhatajatöö planeerimine peaks algama sellest hetkest, kui klassijuhataja saab teada klassi, mille õpilasi tal tuleb aastate jooksul kasvatama hakata. Et töö kujuneks edukaks, tuleks juba eelnevalt seda klassi tundma õppida. Tavaliselt alustavad klassijuhatajad tööd kas 5. või 9. klassist. Mõlemasse tuleb juurde palju õpilasi ka teistest koolidest, kuid klassi tuumik jääb ikkagi samaks. Sellele tuumikule saabki klassijuhataja esialgu toetuda ja sellest alustada klassi aktiivi kasvatamist. Käesoleval õppeaastal teeb Tallinna 4. 8-klassilise kooli juhtkond juba 3. õppeveerandi jooksul kindlaks, kes õpetajaist millist klassi juhatama hakkab ja missugustes klassides toimub klassijuhatajate vahetus.

Omades klassist teatud ettekujutust, saab klassijuhataja visandada perspektiivid pike-male ajavahemikule ja kavandada peamised töösuunad aastate kaupa, arvestades siinjuures õpilaste iga ning arenemist. Kui see on tehtud, asutakse õppeaasta algul juba poolaasta (või veerandaasta) plaani koostamisele.

Klassijuhataja poolaasta kasvatustöö aluseks on kooli üldtööplan, ilma selleta pole klassijuhatajal võimalik oma tööd planeerida. Kahjuks aga eksitakse koolides selle nõude vastu veel sageli. Selle kohta mõned näited. Kodasoo 8-klassilises koolis oli kooli üldtööplan veel detsembri lõpul kinnitamata, vähemalt ei kajastanud seda õppenõukogu protokollid. Tallinna 50. keskkoolis kinnitati õppe- ja kasvatustöö plan 22. oktoobril. Sellelaolisi olukordi esineb kahjuks rohkemgi. Järgmiseks dokumendiks, mida klassijuhataja plaani koostamisel tingimata arvestama peab, on pioneerimaleva või komsomolikomitee tööplan. Kindlasti peab ta aga tutvuma pioneeri- või komsomolitööd puudutavate määruste ning otsustega ja augustikuu nõupidamiste otsustega.

Sellele tööle järgneks juba eelmise aasta kasvatustöö analüüs (juhul, kui klassi juhataakse teist või enamat aastat). Kollektiivi tuleks iseloomustada tervikuna, samuti õpilasi individuaalselt, tuleks selgitada, missugune on klassi avalik arvamus, klassi aktiiv ja kommunistlike noorte mõju klassis. Edasi peaksid klassijuhatajal selged olema õpilaste huvid ja harrastused, et neid oleks võimalik edasi arendada ning rakendada kollektiivi huvides.

Klassikollektiivi ja selle üksikute liikmete eduka kasvatamise eelduseks on, et klassijuhataja tunneks põhjalikult oma kasvandikke, nende moraalset ning poliitilist palet, nende suhtumist ühiskondlikult kasulikusse töösse, seda, kuidas nad on kursis kaasaja sündmustega (loevad ajalehti, jälgivad raadio- ning televisioonisäateid jne.), missugune on nende kodune olukord jne. Arvel peaksid olema samuti nn. erilised õpilased — eriti aktiivsed, pugejad jne., kelle kasvatamiseks on vajalik tihe side aineõpetajate ja kodude vahel.

Tundes põhjalikult oma hoolealuseid, saab klassijuhataja seada selged ning konkreetsed sihid nii kaugemaks (aastate lõikes) kui ka lähemaks tulevikuks.

Tööd õpilaskollektiiviga tuleks alustada aktiivi loomisest. Eesrindlikud klassijuhatajad peavad õigustatult edukuse aluseks sõbralikku, üksmeelset klassikollektiivi. Et seda luua ja kasvatada, selleks peab klassijuhatajal olema oma aktiiv. Viimase kaudu jõuavad niidikesed iga üksiku õpilasele. Lõppeesmärgiks aga olgu igast õpilasest kollektiivi aktiivse liikme kasvatamine. Sel eesmärgil on otstarbekas leida kõigile alalised ülesanded. Tallinna 10. keskkooli klassijuhataja T. Vallman toimis siin nii, et ühiskondlikud ülesanded jagati käesoleval õppeaastal juba esimestes klassijuhatajatundides. Seda tegi klass ise. Ülesandeid leidis kõigile.

Traditsioonilise grupiorganisaaatori, tema abi ja laekuri kõrval on siin veel teatri- ja kinovolinik, kelle ülesandeks on vastavasisulise propaganda tegemine klassis ning ühiste kino- ja teatrikülastuste organiseerimine (piletiraha kogumine, pileтите toomine, arutelude korraldamine). Õppeedukuse arvestajaks on valitud üks klassi paremaid õpilasi. Kuna keskkooli lõppklassi õpilastel on küllaldaselt kriitilist meelt ja analüüsimisvõimet, kasutab klassijuhataja õppeedukuse arvestaja abi ka õppeedukuse analüüsimisel. Nii analüüsisiki nimetatud õpilane esimese veerandi lõpul klassi õppeedukust põhjalikult ainete kaupa. Sellest analüüsisist oli klassile palju kasu, seda enam, et seda tegi üks õpilaste hulgast. Kahtlemata pani see mõnegi õpilase sügavamalt mõtlema. Teisel veerandil oli õppeedukus juba märksa parem. Õppeedukuse arvestaja ülesandeks on ka järeleaitamise organiseerimine klassis. Et see õpilane ise on väga mitmekülgsede huvidega, siis võib teda näha oma kaaslasid aitamas pea kõigis ainetes, kus abi vajatakse. Eriti meeldib talle seda teha füüsikas ja keemias. Selliseid põhjalikke analüüse tehakse kord veerandis, ülevaateid aga sagedamini.

Kultuuritöö eest klassis vastutab kaks õpilast. Nemad koostasid ise stsenaariumi ülekoollisele üritusele rahvaste uusaastakommetest. Siin tehti juttu sellest, kuidas meile tuli näärripuu tegemise komme, kuidas ristiusk kasutas siin ära rahvaste iidseid kombeid, missugused võiksid olla näärripuu ja uusaasta-vastuvõtt aastal 2000. Üritus õnnestus hästi, kuid veelgi suurema väärtusega on see, et klass ise ettevalmistuse käigus kasvas, kuna tegevusest võtsid osa peaaegu kõik õpilased. Suurema osa tööst tegid nad ise, klassijuhataja ainult suunas.

Ajakirjanduse levitaja organiseerib klassis ajakirjanduse tellimist ja peab selle kohta arvestust. Ka tema töötab hästi — igal õpilasel on tellitud vähemalt üks ajaleht, paljudel

isegi mitu. Peale nende on klassi õpilastel veel mitmeid ühiskondlikke ülesandeid, on olemas spordiorganisatsioonid, vanapaberi kogumise eest vastutaja, kaarditooja, õppevahendite valmistamise entusiastid, grupipäeviku kujundaja jne.

Ametite jagamisest üksi on muidugi vähe. Palju enam vaeva nõuab klassijuhatajalt õpilaste tööerakendamine. Ka siin kasutatakse kogu kollektiivi abi. Et kasvatada õpilastes vastutustunnet, peavad nad klassi ees regulaarselt aru andma sellest, kuidas nad oma ühiskondlikke ülesandeid täidavad. Kui varem, 9. ja isegi 10. klassis, veel ei tahetud üksteist kritiseerida, siis käesoleval õppeaastal ütlevad õpilased oma arvamuse klassikaaslaste kohta julgelt välja. Selle kohta näide möödunud sügisest, kui käidi Saue sovhoosis koristustöödel. Kaks õpilast puudusid sealt vanemate tõendiga. Klassis oli teada, et üks neist oli tõepoolest haige, teine aga armastas varemgi seesugustest üritustest kõrvale hoida. Kuigi otseselt tõendit ei olnud ja formaalselt oli asi korras (oli ju puudumistõend vanemail!), ütles klass avameelselt oma arvamuse. Klassikaaslaste karmi kohtu ees tuli süüdlasel pilk langetada.

Nimetatud klassile annavad n.-õ. oma näo poisid, kes on kogu aeg olnud aktiivsemaks pooleks ja klassi juhtivaks jõuks. Mõnel määral on see tingitud sellest, et poiste huviring on laiem. Palju tuli klassijuhatajal pead murda ja oma energiat kulutada selleks, et ka tütarlastele elu sisse saada. Käesoleval aastal on see siiski õnnestunud.

Vahel võib juhtuda, et üksik sündmus annab klassi elule suure tõuke. Klassijuhataja määrib ühe niisugusena külaskäiku Kohila keskkooli abiturientidele möödunud sügisel. Kohila keskkoolil on traditsiooniks kutsuda endale igal sügisel külla naaberkeskoolide abiturientideid. Meelelahutusliku osa kõrval toimuvad ka mitmesugused võistlused, viktoriinid jne. Võistluste käigus instseneerisid klassi arukamad pead kohapeal kiiresti stseeni koolielust ja kandsid selle ette. Üldjärjestuses saavutati teine koht. Selle külaskäigu tõttu kasvas klassi kollektiivsustunde tunduvalt. Kui varem kippus klass tervikuna tagaplaanile jääma ja välja paistis rohkem tuumik, siis nüüd on iga ürituse juures lipukirjaks: lähme kõik, teeme kõik! Üldse on T. Vallman oma tööd püüdnud organiseerida nii, et tegijateks ja organiseerijateks oleksid võimalikult õpilased ise.

Ka õpilaste huvide arendamisel olgu klassijuhatajatöös kindel koht. Kui kõnealuse klassi poistel olid 9. klassis välja kujunenud juba enam-vähem kindlad huvid, kusjuures domineerivaks on huvi tehnika vastu, siis tütarlastel puudusid need kaua aega. Tänavu jõuti nii kaugemale, et tütarlapsed otsustasid ühiselt osa võtta muusikalektuuriumist. Klassijuhataja käesoleva aasta üheks põhieesmärgiks ongi õpilaste huvide väljaarendamine. Üritusteks, mille kaudu seda teha kavatsetakse, on kontsertide, teatri, kino ja näituste ühiskülastused ning nende arutelud, klassivälise lektüüri suunamine jne.

Ülevaate saamiseks õpilaste ühiskondlikust ja klassivälisest tööst kasutab klassijuhataja järgmist tabelit:

Jrk. nr.	Õpilase nimi	ÜLKNÜ-sse kuuluvus	Ühiskondlik töö	Osavõtt ringidest	Märkusi

Huvidest on esikohal tehnilised huvid. Õpilased võtavad osa oma kooli tehnika-alaste ringide tööst (vastavaid ringe on suure kooli kohta kahjuks väga vähe), Nõmme pionieride maja automudellistide ringi tööst, ALMAVU laskeseksitsiooni tööst jne. Teisel kohal klassivälises töös on sport.

Kõlbeline ja poliitiline kasvatus olgu antud etapil iga klassijuhataja töö keskpunktis. Kuidas seda teha, see sõltub antud klassi ja kooli konkreetsetest tingimustest. Selle kohta mõned näited. Tallinna 10. keskkooli 11-b klassi juhataja nägi oma tööplaanis selleks ette eraldi peatüki. Siin on esikohal poliitinformatsioonid, referaadid, vestlused, viktoriinid, lühülevaated õpilastelt aktuaalsematest poliitilistest sündmustest — nii toimuvad näiteks vestlused «Kas meis on uut inimest?», «Mis on Nobeli preemia», «Kuidas hinnata piibli 10 käsku?», filmi «Suur Isamaasõda» arutelu, «Kas meil, abiturientidel, on juba kujunenud oma

maailmavaade?» jne. Viimasele teemale eelnes ankeet klassile, mille vastustele oligi vestlus üles ehitatud.

Samas klassis toimusid 1. poolaastal vestlused. Norra reisi muljetest rääkis klassijuhataja. Vaadati filmi «Nürnbergi protsess», ja arutati nähtu läbi. Üheks õnnestunumaks ürituseks oli üldkogunemine teemal «Maailma rahvaste uusaastakombeid». Nimelt on 10. keskkoolis tavaks korraldada iga kahe nädala järel üldkogunemised, mille vastava plaani järgi valmistavad ette klassikollektiivid. Rida tunde pühendati Suure Isamaasõja teemadele ja Saksamaa-küsimusele. Õpilased esitasid referaate Rozovi teose «Hitlerliku Saksamaa kapituleerumine» põhjal. Klassijuhataja ise esines ulatuslikuma ettekandega raamatust «Die Dame mit Hermelin».

Tallinna 16. keskkoolis nähti üldised teemad ette vastavas plaanis. Näiteks 7. klassis teema «Mis on kangelaslikkus ja kes on kangelane?». Seda teemat alustati ühise ankeediga sellest, mis on kangelaslikkus ja kes kangelane. Kaasa löid vastavateemalise kirjandi andmisega ka emakeeleõpetajad. Edasi järgnes tsükkel klassijuhatajatunde kangelaslikkuse teemadel. Näiteks teema puhul «Võltskangelaslikkus, ja milleni see viib» käis õpilastega vestlemas prokuratuuritöötaja. Kunstivallas oli teemaks Paul Kammi elu ja looming. Arvestades õpilaste iga, oli järgmiseks teemaks «Kommunistlikud noored — kangelased». Pioneerirühm uuris J. Kreuksi elu ja tegevust, neid abistas vana revolutsionäär A. Vaarman. Järgnes tutvumine V. I. Lenini kõnega komsomoli 3. kongressil, ÜLKNÜ põhikirja õppimine. See on ettevalmistuseks ÜLKNÜ-sse astumiseks.

Tallinna 6. keskkoolis planeeritakse ülekoollised ulatuslikud teemad üks kord kuus, ülejäänud valivad klassijuhatajad oma äranägemise järgi. 1.—7. klassini tutvutakse vastavalt eale V. I. Lenini elulooga, 8. klass tutvub komsomoli ajaloo, 9.—11. klassini õpitakse aga tundma V. I. Lenini tähtsamaid teoseid.

Vähe tähelepanu pööravad klassijuhatajad oma töös veel komsomoligrupile kui õpilaste ideelis-poliitilist kasvatust suunavale jõule. Oleks vajalik jõuda selleni, et komsomoligrupid tunneksid end tõepoolest selle tööloigu eest vastutavana, et nad reageeriks igale väärarusaamale ja oma praktilise tegevusega kasvataksid nii kommunistlikke noori kui ka kogu klassi.

Töö mahajääjatega nõuab klassijuhatajalt sageli palju vaeva. Kõnealuses klassis on puudulike hinnetega õpilasi kaks. Klassijuhataja on kavandanud ka abinõud klassi õppe-
edukuse tõstmiseks, selleks et kõik õpilased pääseksid lõpuksameile ja need edukalt ära teeksid. Regulaarselt on korraldatud mahajäänute järeleaitamine nii tugevamate õpilaste kui ka aineõpetajate kaasabil. Kindel koht on antud iseseisva õppimise õpetamisele ja õpilaste koormuse reguleerimisele.

Töö õpetajatega on seni ulatuslikum olnud ainult üksikute eesrindlike klassijuhatajate praktikas. Vähe tegelevad klassijuhatajad veel õpilaste tundmaõppimise propageerimisega ja antud klassi õpetajate kaasatõmbamisega klassi üritustesse. Klassijuhatajad kipuvad unustama, et nad on kollektiivi juhid, kuhu kuuluvad õpilased, õpetajad ja lastevanemad, et klassijuhataja on isik, kes koordineerib ka õpetajate tööd antud klassikollektiivis. Küsimus tuleks püstitada nii, et kui klassis on mahajääjaid, siis pole antud aine õpetaja, samuti klassijuhataja oma põhiülesandega toime tulnud.

Töö lastevanemate ja üldsusega on tulipunktis eriti käesoleval aastal. Juba augustikuu nõupidamistel anti selleks kindlad suunad. Edasise töö edukus sõltub suurel määral muidugi koolide juhtkonna tegevusest, kuid ka klassijuhatajatel on siin vedada suur koorem. Misesugused on asutuste ning kodudega sidepidamise viisid, pedagoogilise propaganda vormid ja mitmekesisus, need küsimused etendavad klassijuhatajatöö edukuses küllaltki olulist osa. Oluline on siin klassijuhataja operatiivsus eriti jooksvate küsimuste lahendamisel ja takt.

Näide selle kohta meile juba tuntud klassi tööst Tallinna 10. keskkoolis. Nimelt pani klassijuhataja tähele ja tuli signaale ka aineõpetajailt, et klassis on tekkinud sümpaatiat kõige välismaise vastu. See avaldus kõige selle ülistamises, mis tuleb raja tagant, sageli suhtuti ironiliselt puudustesse meie töös jne. Vestelnud õpilastega ning uurinud olukorda,

tuli klassijuhataja järeldusele, et süü lasub siin kodudel. Ta kutsus kokku lastevanemate koosoleku, vestles vanematega sel teemal ja palus ka nende abi. Sellest oli suur kasu. Kui viimased tunnevad kõiki kooli nõudeid, seda, mis õpilastele on lubatud ja mis mitte, kui klassijuhataja võitleb järjekindlalt nende põhimõtete elluviimise eest, siis on edu töös kindlustatud ning paljudki tülid jäävad tulemata või lahendatakse üksteisemõistmise vaimus.

Klassijuhataja on kõigepealt kasvataja ja kasvatus töö tase klassis sõltub eelkõige sellest, missugune on klassijuhataja ettevalmistus, tema veendumused. Me kasvatame kommunismiehitajaid, ja kui kasvataja ise pole veendunud selles, millest ta oma kasvandikele kõneleb, kuidas saab ta siis veenda teisi. Sellepärast ongi vajalik klassijuhataja pidev enesetäiendamine nii oma erialal kui ka kommunistliku kasvatus, psühholoogia ja pedagoogika valdkonnas. Kasvatustöö edu sõltub paljuski sellest, kuidas klassijuhataja tunneb ja rakendab kaasaegseid töömeetodeid.

Klassijuhatajatöö on raske, see nõuab paljustki loobumist, eneseohverdumist, toob endaga kaasa palju muret ning mõnegi enneaegse hõbeniidi juustesse. Kuid selles töös on palju rõõmu. Head, nõudlikku ja õiglast klassijuhatajat ei unusta tema kasvandikud ka siis, kui nad on juba ammu leidnud oma koha elus. Ja eks olegi klassijuhataja suurim rõõm just see, kui tema kasvandikud leiavad elus oma õige koha, kui nad on ühiskonnale kasulikud.

Küsimus, kas algklassides on sobivam aine- või klassisüsteem, ei ole praeguse ni üksmeelselt lahendatud. On neid koole ja õpetajaid, kes ei taha tunnistada mingit ainete jaotust mitme õpetaja vahel algklassides. Põhjenduseks tuuakse peamiselt töö koordineerimise raskused ja kokkupuute vähenemine oma klassi õpilastega. Ent kas need on nii kaaluvad ja ületamatud raskused? Ja kas eelised ei ole siiski suuremad?

Paljudes koolides, nii suurtes kui ka väikestes, võib eriti algklasside õpetajaid vahetundides asjatult otsida õpetajate toast. Juhatakse: neid võib leida sellelt või teiselt korrusel. On otsitav õpetaja korripidaja? — Ei. Ta on lihtsalt vahetunnis oma õpilaste seas. Ta ei tarvitse seal ju olla kogu vahetunni, ega saagi seda, sest on ju vaja järgmiseks tunniks kaasa võtta õppevahendid ja -tarbed ning teha mõni eeltöö, mida varem ei olnud võimalik teha. Kuid ta lihtsalt hoidub õpilaste lähedale. Seda mitte niivõrd korrarikumiste kartusel, vaid pigem tähelepanekute tegemiseks, sest iga õpilane on vahetunnis mõneti teistsugune kui õppetunnis. Terane jälgimine võib anda häid vihjeid ning õigel ajal ja kohal öeldud sõbralik sõna saada suunda määravaks.

Veidi aine- süsteemist ja algklasside klassijuhatajast

A. TÖLDSEPP

Nimetagem teda siis klassi õpetajaks või -juhatajaks — nimetus on ikkagi põhiliselt vormi küsimus — kuid tema, selle päris oma õpetaja korraldada on selles klassis matkad ja ekskursioonid. Need aga öeldakse olevat kõige usutavam allikas õpilaste tundmaõppimisel ja kõige kohasem aeg nende mõjutamiseks.

Nii kirjutab Rakvere 1. keskkooli algklasside õpetaja H. Pajo «Nõukogude Õpetajas» nr. 51, 1965. a.: «Olen püüdnud

õpilasi vaadelda kõige erinevamate olukordades... Eduka kasvatustöö peamiseks eeltingimuseks pean lapse tundmaõppimist. Sedagi saab kõige paremini teha siis, kui õpetajat ja õpilasi ei lahuta enam tunni barjäär...»

Õpetaja Inna Murel on Rakvere 1. keskkooli 2-b klassi õpetaja, õigemini klassijuhataja. Ta töötab selle klassiga alles esimest aastat ja õpetab siin emakeelt, vene keelt, tööõpetust ja joonistamist. Aritmeetika, kehaline kasvatus ja laulmine on teiste õpetajate käes. Kuigi õpetaja mõonab, et 2. klassi kohta jääb kokkupuudet õpilastega pisut väheseks, on ta niisuguse tööjaotusega rahul, sest ta saab õpetada aineid, mis on talle lähedasemad, saab süveneda nende õpetamise metoodikasse, otsida ja leida uusi võtteid ja vahendeid.

Möödunud aastal oli sama õpetaja 4. klassi juhatajaks ja õpetas selles klassis ainult eesti ja vene keelt. Klass oli üks paremaid nii õppeedukuselt ja distsipliinilt kui ka klassivälises töös. Õpetaja oli oma õpilastega kõikjal: pioneerikoondustel, võistlustel, matkadel, kinos ja teatris. Lapsed ise väitsid, et nad võistlustel paremini esinevad, kui õpetaja vaatajate hulgas on...

Võib tekkida kartus, et niisugune alaline õpetaja kaasas- ja juuresolek halvab laste iseseisvust ja algatusvõimet. Lugu oli aga hoopis vastupidi — lapsed püüdsid kõike ise teha, sest õpetaja polnud kunagi midagi nende eest ära teinud. Kuid nad vajasisid õpetaja kui autoriteetse sõbra juuresolekut ja ergutust.

Vahetunnid veedab Inna Murel enamasti oma õpilaste seas. Ta külastab teiste õpetajate tunde omas klassis ja teab alati, mida teistes õppeainetes parajasti käsitletakse.

Õpetaja Murel väidab, et nii töötades ei tekkinud tal 4. klassi puhul mingit õpilastest võõrdumist ega raskusi. Ka praegu ei ole ühelgi õpetajal põhjust selle klassi üle nuriseda. Üleminekuraskused, mis mõnikord 5. klassi õppeedukust ja distsipliini väga tugevasti mõjutavad, on siin vähe märgatavad. Tublisti tuleb õpilaste kohanemisele abiks see, et õpetaja Murel õpetab neile ka tänavu vene keelt. Niisugust tundide jaotust, kus algklasside õpetaja mõnd ainet 5. klassis edasi õpetab, esineb mujalgi. See mõjub

õpilastele kahtlemata hästi, juhul kui õpetajal on küllaldane ainealane ja metoodiline ettevalmistus.

Tänavu, 2. klassiga, kuigi tunde on siin rohkem, ütleb õpetaja siiski ka raskusi rohkem olevat. See on mõistetav, sest tegemist on ju ainult 2. klassiga ja pealegi õpetajale uute õpilastega. Kuid needki raskused ei ole ületamatud. Õpetaja Murel kasutab kõiki «aknaid» oma klassi tundide külastamiseks, korraldab temaatilisi vestlusi tööõpetuse tundides töö juures, sest puudub ju algklassides klassijuhatajatund.

Väga tähtsaks peab I. Murel 2. klassis päevateemade ühtlustamist ja ühist tööplaanide koostamist õpetajate poolt. Uheskoos tuleb kindlaks määrata ja kokku leppida ka õppevahendite, saatematerjali ja mitmesuguste lisaandmete kasutamine, et ei tekiks dubleerimist.

Enamasti pooldatakse ainesüsteemile üleminekut alates 3. klassist, kuid see ei tähenda veel, et mõned ained ei võiks juba kas või 1. klassist alates olla aineõpetaja kätes.

Fr. R. Kreutzwaldi nimelises Võru 1. keskkoolis peatub silm tahes-tahtmata vitriinil, kuhu on välja pandud õpilaste paremad joonistused. Nende seas on ka 1. ja 2. klassi õpilaste töid. Oleme harjunud sellega, et laps, kes lasteaias väga meelsasti joonistas ja päris kenasti edusamme tegi, koolis juba õige varsti arenemises seisma jääb ja joonistamise vastu huvi kaotab. Koos kriitika-meelse arenemisega on laps jõudnud arusaamisele oma küündimatusest joonistada tõtruult loomi, inimesi vm. Kõik see on õpetatav. Ja Võru 1. keskkooli algklasside õpilaste joonistuste juures paistabki silma just õpetaja juhendav sõna, see, et lapsi on õpetatud joonistama. Selgub, et peaaegu kõigis algklassides õpetab joonistamist Aili Suss, õpetaja, kellel on selle aine vastu eriline huvi ja kes ennast joonistamise õpetamise metoodikas järjekindlalt täiendab.

Võru 1. keskkoolis on samuti kehaline kasvatus ja laulmine võimalikult juba 1. klassist alates neile ainetele spetsialiseerunud õpetajate käes. Põhianetes loobutakse klassisüsteemist 3., lõplikult 4. klassis. Kõigis 4. klassides õpetab eesti keelt H. Kongo. Õppealajuhataja V. Lillemaa hinnang tema

kohta kõlab: «Muidugi õpetab H. Kongo ka teisi õppeaineid hästi, kuid aineõpetamisele üleminekuga on tema emakeeletunnid veelgi viimistletumad ja õpilaste teadmised kõigis paralleelklassides veelgi paremad.» Aga see kehtib ka teiste õppeainete kohta. 5. klass ei tähenda enam tagasikäiku õppeedukuses ega erilisi distsipliiniraskusi. Küll aga täheldati 3. klassis esialgu õppeedukuse mõningat langust, millest kerge vaevaga üle saadi. Kõik selle kooli algklasside õpetajad pooldavad ainesüsteemi — tundide ettevalmistamine on hõlpsam, mille tõttu rohkem aega jääb metoodiliste võtete viimistlemiseks, õppevahendite valmistamiseks ja saatematerjalide kogumiseks. Ei oleks vist ebaõige väita, et ka õpetaja pedagoogiline silmaring laieneb kokkupäutes rohkema

arvu õpilastega. Eeltingimuseks on õpetajate hea omavaheline kontakt, töö ühine analüüsimine ja planeerimine ning kitsaskohtade arutlemine — selle organiseerimine on algklasside klassijuhataja ülesanne.

Kohtla-Järve 5. keskkoolis algab ainesüsteemile üleminek samuti 3. klassis. 4. klassis õpetab iga klassijuhataja (-õpetaja) oma klassis üht põhiainet ja kodulugu. Leitakse, et see on õpetamise seisukohalt väga hea ega jää seetõttu mingeid lünki ka kasvatus-töösse. Sest mõne õppetunni loovutamise kaotatud kontakti korvavad pioneerikoonused, klassikoosolekud, ettevalmistused pidupäevadeks, matkad, ekskursioonid ja kõik muu, mis on seotud klassi elu ja toimingutega pärast õppetunde.

Eespool toodud näited pärinevad suur-



Kui on hea aktiiv, siis on vanempioneerijuhil hoopis vähem muret vajalike oskuste õpetamisel. Pioneeriinstruktorid õpetavad ise seltsimehi.

Pildil: Tallinna 18. 8-klassilise kooli pioneeriinstruktor Merike Sepp õpetab Marina Strebkovat. A. Rammo foto

test koolidest. Ent on väikesi maakoolegi, kes leiavad ainesüsteemi oma oludes sobivama olevat. Üks selliseid on Viljandi rajooni Ülemõisa algkool. Siin on kujunenud kindel ainetes jaotus: direktor S. Saar õpetab eesti keelt ja ajalugu, L. Rätsep — matemaatikat ja kodulugu. Õpetaja N. Speek, kes praegu on 3. klassi õpetaja (-juhataja) annab peale selle kõigile klassidele laulmistunde ning 1. ja 2. klassile tööõpetust.

Niisuguse spetsialiseerumise tulemus on nähtav. Direktor S. Saare emakeele õppevahendid ja didaktiline materjal on kogu rajoonis tuntud, niisama nagu L. Rätsepa töö koduloo ja matemaatika õpetajana. Ülemõisa õpilaste teadmised on kõigis õppeainetes tõhusad ja Halliste koolil, kuhu nad lähevad 5. klassi, ei ole põhjust nende üle kurta. 5. klass ei ole neile probleemiks — nad on harjunud mitme õpetajaga töötama.

Mis on ühine kõigile neile õpetajatele, kes on ainesüsteemi pooldajate leeris? Keegi neist ei pane paljude klassiväliseid tööd oma õpilastega. Need õpetajad ei ole kunagi olnud tunniandjad ega piirdunud nende «kasvatustlike momentidega», mida tund on pakkunud. Ainesüsteemi rakendamisega on nad kaotanud vaid paar õppetundi päevas oma klassis, kuid võitnud võimaluse süveneda põhjalikumalt ühesse õppeainesse.

Klassijuhataja ülesanded on ju põhiliselt needsamad, mis olid klassi õpetajal. Ega olegi oluline, et kasutatakse just nimetust klassijuhataja. Nii nagu klassiõpetaja, nii peab ka klassijuhataja oma õpilastega kaasas olema kõigis nende tegemistes-toimetamistes. See on peamisi nõudeid, sest ei aine-ega klassisüsteemi puhul piisa kasvatamisest ainult õppetunnis. Kui ütleme, et iga õppetund olgu kasvatav, siis ei välista see nõuet, et kasvatustöö peab jätkuma vahetundides, klassivälises töös, kodus...

Kord kurtis õpetaja, kes oma klassis emakeele- ja kodulootunnid oli loovutanud teistele õpetajatele, et ta ei teadvat enam kuigi-võrd oma õpilastest, ta puutuvat nüüd nendega nii vähe kokku. Kelle süü läbi? Tema kasutada jäid endiselt pioneerikoondused, vestlused vahetundides, ekskursioonid, matkad, klassiõhtud ja nende ettevalmistamine, teater, kino, näitused jpm.

Eraldi tahaksin veel peatuda klassi koosolekul. Paljud meie paremad algklasside õpetajad praktiseerivad neid juba aastaid, ka siis, kui nad töötavad klassisüsteemi järgi. Ei ole ju õige kõikide klassi probleemide arutlemiseks ja lahendamiseks aega näpistada õppetundidest. Alati ei saa seda teha paari minutiga. Klassikoosolekuid kuluks korraldada umbes paar korda kuus — nii kuidas on vajadus. Klassikoosoleku mõiste on avar, see võib sisaldada küll vestlusi mitmesugustel teemadel, küll klassi probleemide arutelu. Igal juhul provotseerivad need rakendama õpilaste aktiivsust ja omaalgatust võib-olla rohkem kui seda teeb klassijuhatajatund.

Oma õpilastega kõike kaasa teha on ju klassiõpetaja kohus, miks ei taha õpetaja seda teha enam siis, kui ta on astunud klassijuhataja funktsioonidesse? Miks kipub ta siis mõnikord muutuma lastele kaugeks ja ligipääsmatuks ametlikuks klassijuhatajaks, kes oma ülesandeks peab kasvatustööd ainult tunniplaanis ettenähtud klassijuhatajatundides?

Nii ei saavuta klassijuhataja midagi ka vanemates klassides, rääkimata algklassidest. Nendes viimastes on klassijuhatajal (samuti nagu klassiõpetajalgi) kõige tähtsam säilitada laste usaldus ja lähedus, siis piisab kasvatustöökä ka vähemast arvust õppetundidest.

Kirjandus ja muusika

Palju on kõneldud kunsti lülitamisest mitmete õppeainete tundidesse, mida üksikud kunsti armastavad ja seda tundvad õpetajad on edukalt teinud varemgi. Jutt on sellest, et lisaks esteetilise kasvatus eesmärkide silmaspidamisele aitaksid kunstiteosed elustada mitmete õppeainete (kirjandus, ajalugu, geograafia jt.) omandamise protsessi ja et niiviisi koguneks õpilastel konkreetsetes elulistes seostes olevate kunstimuljete pagas.

Üheks pidurdavaks teguriks on aga see, et õpetajad ise alati ei tunne sobivaid kunstiteoseid.

Suurt ja kauaaegset tööd on selles osas teinud Vene NFSV õpetaja N. Miretskaja, kelle töökogemusi kirjanduse seostamisel muusikaga me alljärgnevalt tutvustamegi tema enda poolt kirjapandud töökogemuste põhjal. Nendest on valitud ainult sellised näited, mida käsitletakse ka meie kooliprogrammides.

Lermontovist on kooliprogrammis tema luuletused «Mõtisklus», «Kõdumaa», «Puri» ja «Poeedi surm». Juba värssides endis on muusika, selles on nende ilu ja võlujõud, kuid seda muusikat kuuleb ettevalmistamata, poeesiat halvasti tundev kuulaja väga harva. Ent kui panna värsid ja muusika koos kõlama? Muusika küll ilma sõnadeta, kuid täis neidsamu meeoleolusid ja mõtteid, mis poeedi luuletusedki?

Võimalik, et minu valik on osaliselt subjektiivne, kuid mõtlen, et selles on siiski ilmne objektiivne seaduspärasus. Ma jäin peatuma Chopinil.

Chopin (1810—1849) ja Lermontov (1814—1841) on inimesed, kes elasid ühel ja samal ajastul ja said mõlemad rängalt kannatada. Üks Nikolai-aegse sandarmirežiimi ahelates, teine pagenduses, kaugel kodumaast, muserdatuna samast ivalitsuslikust režiimist. Nii kirjaniku kui ka helilooja natuur on sügav ja õrn. Kumbki neist ei leidnud isiklikku õnne. Mõistagi on nende karakterid eredalt individuaalsed, kuid vaieldamatud on nende ühine saatus ja meeoleolud.

Varssavi ülestõusu mahasurumine, mis võttis Chopini kodumaalt viimsed sõltumatuse riismed, oli selleks kõlbeliseks vapustuseks, mida helilooja ei suutnud iialgi unustada. Just Varssavi ülestõus ja selle mahasurumine tegid Chopinist rahvusliku helilooja.

Dekabristide lüüasaamine ja Puškini surm olid nendeks vapustusteks, mida Lermontov elas üle oma elutee algul. Nooruki suur anne sai kohe mitte helgelt noorusliku, vaid kurva, raevuka ja mehise tooni.

Tõsi, Lermontov on oma mõnedes teostes Chopinist dramaatilisem, isegi traagilisem. Kui veel üht muusikalist paralleeli lubada, siis kõlab tema luuletustes ka beethovenlikku sügavust.

Vabadusearmastus, viha inimvärikuse kitsendamise vastu — neid Lermontovi luule omadusi võib kohe tunda. 16-aastane Lermontov kirjutab oma raevukad luuletused «Ennustus», «10. juuli» (1830), «1830. aasta 30. juuli (Pariis)». Kuulame Chopini kaheteistkümnendat etüüdi (do-minoor), mida nimetatakse «revolutsiooniliseks». See on kirjutatud 1832. aastal, selles on Varssavi ülestõusu vastukaja — tapetutelt voolav veri, pagendatud helilooja raevukas protest ja tulevase võidu kuulutus.

Noor Lermontov tuli kirjandusse siis, kui ta oli juba väga palju kirjutanud; tema vaated elule kujunesid varakult, tema vaimse palge kujunemisele aitasid kaasa perekonnadraama, pärisorjusliku elu-olu jälgimine ja raamatud. Ja sellepärast, kui levis tema Puškini nekroloog, tardusid kõik hämmastunult — oli sündinud lõplikult väljakujunenud, geniaalne ja kartmatu luuletaja.

Chopini tuntud polonees (fa-diees minoor) on täis raevukaid ja nukraid intonatsioone, harmoneerides nendega, millest on täidetud Lermontovi luuletus «Poeedi surm».

Lermontovi «Mõtisklus» on filosoofiline luuletus ja raske on uskuda, et selle on kirjutanud nii noor autor. See on võti tema põlvkonna traagilise saatuse juurde, see on kõrvakiil sellele põlvkonnale ja itk tema üle. Kuid «Kodumaa»? Kui ebatavaline on selline kodumaarmastus, ebatavaline kaasaegsetele ja nii mõistetav järeltulijatele. Kui paljusid on see luuletus soojendanud, kui paljusid nende rasketel hetkedel juhtinud! See on tagasihoitud ja erutatud laul.

Inimene ja patrioot F. Chopin teadis, mis tähendab pagenduse piin. Ja oma fantaasiaeksprompti (do-diees minoor) pühendab ta kodumaale. Seletamatu õnnetunde võimas laine haarab kuulajat — see on avari süda oma tormide, kannatuste, lootuste ja oma kustumatu nooruslikkusega. Akordid kõlavad kirglikult, tundub, et süda on niivõrd ääretas täis, et rohkem sinna midagi ei mahu. Selles fantaasias elab helilooja mälestus kodumaast.

Pärast niisuguseid tunde ei tohi küsitleda kuivalt, nõudes «vabadustarmastava lüürika», «looduslüürika» või «poeedi ja luule teema» jutustamist, vaid õpilastele on tarvis esitada küsimusi, mis pöörduksid nende südame ja mõistuse poole.

Paralleelselt Puškini romaani «Jevgeni Onegin» õppimisega on kasulik kuulata Tšaikovski samanimelist ooperit. Kas kuulata kõiki valitud ooperiaariaid ühekorraga ja seejärel neid analüüsimisel meenutada, või teha seda paralleelselt — see on õpetaja suva asi. Tundub, et viimane moodus õigustab end rohkem.

Kui pärast Onegini kuju käsitlemist kuulata Onegini aariat aiasteenesis («Вы мне писали»), monoloogi 6. pildist («И здесь мне скучно») ja, lõpuks, Onegini arioosot viimases steenis Tatjanaga, siis on märksa huvitavam sellest keerulisest karakterist rääkida. Puškinile on Onegin erakordsete võimete ja vaimuannetega inimene, kes, jõudes küll elu mõtte mõistmiseni, lööb araks ega ole tal mehisust «eemaletõukavast kõrgemast seltskonnast» lõplikult lahti öelda. Kuid see on väljapaistva mõistusega inimene, kelle südames on olemas aumõiste. Teistsugune on Tšaikovski Onegin. Kuhu ta ka ilmub, alati on tema põhi-teema jäik, veidi üleolev ja ükskõikne. Tšaikovskile on Onegin suurilma frant, hiilgav, kuid südametu. Üksnes viimases vaatuses, kohates ballil Tatjanat, kõneleb ta kirglikult oma armastusest tema vastu. Tema ariooso meenutab Tatjana aaria meloodiat kirjastseenis. Ja see ei ole juhuslik. Onegini kiri antakse Puškini poolt edasi Tatjana kirja sõnadega, langedes sellega ühte oma erutatusest ja vaimustatuselst.

Puškini lemmikangelanna sai ka Tšaikovski lemmikuks. «Татьяна, милая Татьяна» oli selleks «maagiliseks prismaks», mille läbi helilooja nägi kogu oma ooperit. Ooperis, nii nagu romaaniski, avaneb Tatjana iseloom järk-järgult, tema teema kõlab jõuliselt kirja-stseenis, seejärel aga ooperi finaalis, kus enesevalitsemine vaheldub kirglike tunnistustega, sügav tunne haarab teda tervikuna. Erutusega kuulame me tema kirja, hingame koos temaga õnnelikult koidikul, avades akna aeda ja nähes looduse õitsengut. Järgmises steenis aga, aias, täidab meie südant kurbus, kuigi kangelanna kordab ainult ühtainsat fraasi: «О боже! Как обидно и как больно!» Ja lõpuks, finaalis, ütleb heidutatud, ärevusse sattunud armastav naine oma «ei» mitte sellepärast, et ta oleks arg või väiklane, vaid sellepärast, et selles on tema karakteri ainus tõde.

«Missugune kurb teos! . . . Kogu see romaan on poeem täitumatutest lootustest, saavutamata jäänud püüdlustest . . .» kirjutas «Jevgeni Oneginist» Belinski. Seda mõistis väga hästi ka Tšaikovski. Ja kuulates Tšaikovski Tatjana häält hakkavad meie õpilased tema hingelist ilu veelgi kujukamalt mõistma.

Vene aadlist, tema kommetest ja elu-olust jutustades on huvitav kuulata ballistseeni Larinite juures. Valss, masurka — uljas, lõbus ja provintslik — see on maa-aadli muusikiline portree. Maa- ja pealinna aadli muusikaline antitees saab eriti selgeks, kui samas kuulata ka pidulikku poloneesi 6. pildist.

Ja, lõpuks, kaks viimast karakterit — Lenski ja Gremin. Esimene neist on Tšaikovskil ilmselt idealiseeritud. Puškini iroonia on kõrvale jäetud, järele on jäänud enneaegselt hukkunud noore, helge olendi eleegiline imetlemine. Lenski suurepärased aariad «В вашем доме», «Я люблю вас, Ольга» ja «Куда, куда вы удалились...» iseloomustavad harmooniliselt ja järjekindlalt õrna, tormakat ja järelemõtlematult armunud noormeest. Greminil on ooperis oma monoloog (tema aaria ballil). Selles monoloogis on meie ees tugeva iseloomuga inimene, kes hästi teab kõrgema seltskonna hinda, inimene, kes on õnnelik oma armastuses. Tundub, et tema võrdlemine Kareniniga: omavoli, vaimne piiratus, mittemõistmine, et Tatjana on vang «kuldpuuris», kus ta aeglaselt sureb, ja, lõpuks, mõte, et Gremin on tema vangla valvur — kõik see, mida ütleb Kunin täiesti kateegooriliselt, ei tundu veenvana. Gremini kuju arenemine selles plaanis ei õigusta hoopiski seda, et Tatjana pidas võimatuks teda maha jätta. Seda võis põhjustada üksnes sügav austus inimese vastu, kes teda mõistis ja armastas, kes oli elus mitte ainult rõõmu tunda saanud (sellekohased vihjed on tehtud Puškini poolt, kes kõneleb austusega kindralist — Isamaasõja kangelasest, Onegini sõbrast). Ja kas võiks oletada, et uhke ja tuline Tatjana oleks oma saatuse sidunud inimesega, kes teda ei mõista. Ja nii tulebki romaani III peatüki lugemisel ja Gremini aaria kuulamisel anda õpilastele võimalus oma arvamustega välja tulla, neid seejuures abistada, kuid mitte ette öelda.

Niiviisi on romaani õppimine koos valitud aariate paralleelse kuulamisega Tšaikovski ooperist väga viljakas.

Tahaks, et pärast Puškini loomingu käsitlemise lõppu õpilased vaataksid filmi «Jevgeni Onegin». Seoses filmi vaatamisega avanevad uued võimalused õpilaste iseseisva arutlusvõime arendamiseks.

Enne filmi vaatamist on hea õpilastele mõned küsimused anda, et need suunaksid nende mõttekäiku.

1. Üldine mulje romaanist ja filmist.
2. Missugused teemad kõlavad romaanis laiemalt ja mitmekülgselt?
3. Missugune on kangelaste iseloomude vastavus romaanis ja ooperis?
4. Missugused aariad ja stseenid teile eriti meeldisid ja missuguseid tundeid, mõtteid ja assotsiatsioone need tekitasid.

Samuti võib anda kodukirjandi teemad Puškini loomingu kohta seoses Tšaikovski muusikaga: «Minu muljed Tšaikovski ooperist ja Puškini romaanist», «Romaani armastatud leheküljed ja ooperi lemmikmeloodiad».

Puškini loomingu kordamise puhul võib muusikaliste illustatsioonidena kasutada ka katkendeid Tšaikovski ooperist «Padaemand», Mussorgski ooperist «Boriss Godunov», Dargomõžski ooperist «Näkingeid» ja Glinka ooperist «Ruslan ja Ludmilla».

Gorki-romantik jutustab Loikost ja Raddast, feest ja noorest karjusest, vanaeidest Izergilist, tütarlapsest, kelle armastus osutus surmast tugevamaks ja Dankost. Ere ja vaimustatud jutustus julgetest ja õilsatest inimestest, nende kirgedest, kangelastegudest ja andekusest kõlas eriti ebatavaliselt vene hallis argipäevas. Niisuguse ainekäsitluse oli ešile kutsunud Gorki kirglik soov ennast ja teisi halli argipäeva ja väikekodanliku elulaadi kütkeist lahti kiskuda.

Selleks et rõhutada Gorki stiili erutavust ja elavust, on huvitav leida väikest muusikalist analoogiat. Gorki romantismile pühendatud tunnis laseme me kindlasti kõlada Beethoveni «Kuupaiste sonaadil».

Õpilased teavad juba hästi jutustuse «Vanaeit Izergil» sisu. Alustame tundi sellest, kui-

das jutustuses on kujutatud salapäraselt ja kütkestavalt kaunist loodust. Sellises ümbruses võivad elada ainult uhked, tugevad ja ilusad inimesed.

Enesearmastaja Larra, ennastsalgav kangelane Danko ja Izergil on kangelased, kellel puuduvad täpsed portreed, see reaalne tõepära, millega me oleme harjunud, kuid nad äratavad meie kujutlusvõime: meenuvad kõige kaunimad näod, mida oled oma elus näinud, kõige huvitavamad inimesed. Emotsionaalne mõjujõud on nii suur, et jutustuse esmakordsel lugemisel teed seda ühe hingetõmbega. Ja eesmärk on saavutatud: võimsa hiiglasena haarab Gorki inimesed ja neid kõrgele tõstes näitab neile maailma avarust, lähendab neid päikesele ja tähtedele, sunnib tundma, et neil ei ole õigust olla väikeste soovide, kirgede ja raha orjad, sest nende valdusse on antud kauneim maailmadest — Maa. Ja seda Inimese suuruse kõikehaaravat tunnet me tunnetame ka surematu Beethoveni helides. Lunatšarski ütles: «Beethoven ei eraldanud end inimkonnast, rahvahulkadest. Talle näis, et ta mahutab need oma hinges — või, täpsemalt, et tema hing liitub inimkonnaga. Inimkonna südameks oli aga revolutsioon. Ja oma elupäevade lõpuni tundis Beethoven, et just selle südamega ühehäälselt lööb ka ta isiklik süda.»

Isikliku elu tragöödia langes Beethovenil kokku reaktsiooni võimutsemise tragöödiaga, kuid kurt helilooja kuulis endas võidu- ja rõõmuhäält ka oma viimastel kõige süngematel päevadel. Tema 1801. aastal, raske haiguse künnisel kirjutatud «Kuupaiste sonaat» on loodud suure, noore ja helge tunde mõjul. Selles on kõike — rõõmu, ahastust, lootust, armastust, võitlust. Just sellesse aega kuuluvad helilooja sõnad: «Ma tunnen, kuidas mu jõud kasvavad... kui ilus on elada tuhandekordset elu... Ma tahan haarata saatust ühe sõõmuga.» Meloodiat kuulates näeme me suurepäraselt õõd, kuuvalgus muudab kõik muinasjutuliseks. Tahtmatult kerkivad mällu read Gorki jutustusest, need on nii lähedased sellele kurvale, mõtlile, kuid mehisele muusikale. Selles annab helilooja edasi oma mõtisklusi enda, inimeste ja maailma kohta. Tema mõtted on mõnikord helged (kuulame sonaadi II osa, kus kerge tants asendab I osa mõtlikkust), mõnikord ohjeldamatult erutatud ja tuulekeerislikud (finaal).

Ja seda kannatavat, võimsat ja kirglikku inimest me usume, ta muutub meile niisamuti nagu Gorkigi targaks hiiglaseks, kes näitab meile neile endile nii armast maailma. Just selles ongi romantilise paatose suurus ja revolutsioonilisus, et see ei lase verel ja mõtetel hanguda, vaid kutsub võitlusele.

Pärast sellist tundi on ülesanne järgmine: tuua näiteid romantilise looduse ja portreede kohta, pöörates tähelepanu sellele, missuguseid troope on seejuures kasutatud; jutustada, kuidas on Gorki andnud Danko ja Larra karakteristika; jutustada oma muljeid kuulatud heliteostest. Faktide vastandamine ja iseseisvate järelduste tegemine on õpilastele väga kasulik.

Gorki romaanis «Ema» on olemas leheküljed, mis haruldaselt annavad edasi seda meeoleolu, mis valdab Nilovnat, kui ta esmakordselt kuuleb head tõsist muusikat. Tundub, et Pelageja Nilovna hingelisest revolutsioonist kõneldes, mis leidis aset tema teadvuses, ei saa vaikida ka sellest, kuidas tema hing janunes ilu järele, kuidas ta oli selle vastuvõtmiseks üleni valmis. Lihtsa, veel pimedada inimese võime kogu südamega tõeliselt ilusale reageerida, on erakordselt kallid.

Nikolai Ivanovitši juures kuuleb ema, kuidas Sofja mängib Griegi: «Mahlakalt ja tiheidalt hakkasid keeled laulma. Sügava ohkena ühines nendega veel üks helirikas noot. Parema käe sõrmede alt lendasid helge kõlaga äreva parvena keelte imelikult läbipaistvad hüüded, hakkasid kõikuma, rabelema madalate nootide tumedal taustal nagu ehmatatud linnud...»

Nilovna näeb selle muusika mõjul hirmsat stseeni minevikust. Teda koos väikese lapsega ajas majast välja purjus mees. Kogu õõ kõssitas ta soos, et siis jälle tagasi minna, vastu uutele solvamistele ja löökidele.

Ja samas meenutab Sofja kuuldavalt oma kadunud meest, tema «laulvat hinge», seda, kui palju õnne see inimene talle andis. Ja taas muusika. «Ta lõi tugevasti klahvidele, ja

kõlas vali hüüe, nagu oleks keegi kuulnud hirmsa sõnumi, — ta lõi selle südamesse ja rebis sealt selle vapustava heli välja. Ehmunult hakkasid noored hääled värisema ja tormasid kuhugi kiirustades, peatuti; jälle hüüdis vali vihane hääl kõike summutades. Küllap oli õnnetus juhtunud, kuid see kutsus esile raevu, aga mitte kurtmisi. Siis ilmus keegi hell ja tugev ning hakkas lihtsat ilusat laulu laulma, meelitavat, kaasakutsuvat. Ema süda täitus tahtest neile inimestele midagi head öelda . . .» Ja muusikast erutatuna kõneleb Nilovna endast, elu pimedusest, milles ta elas: «Meie oleme musta elu inimesed, tunneme kõike, kuid meil on raske öelda, meil on piinlik, et saame küll aru, aga ei suuda öelda . . .»

See muusika poolt esilekutsutud siiras jutuajamine on väga tähelepanuväärne. Need leheküljed Gorki romaanist on tõeliseks tõsise muusika kunstipäraseks propagandaks. Ja tundub, et tunnis peaks loetu kinnistuseks kõlama üks Griegi teostest, Gorki kirjeldusele ligilähedane (näiteks esimene klaverikontsert koos orkestriga). Selles andekas helitöös kõlavad pehme südamlikkus, lüürilis-laululine avarus, meloodilisus ja dramatism, valu- ja raevuhüüded ning mehine otsustavus.

Grieg oli tõeline humanist. P. Tšaikovski armastas Griegi kui andekat muusikut ja kui armast, head ja tagasihoidlikku inimest. Tšaikovski iseloomustus annab objektiivse hinnangu parimale Norra helilooja teostes: «Grieg oskas korraga ja alatiseks vene südamed endale võita. Tema muusikas, mida läbib kütkestav melanhoolia, mis kajastab endas põhjamaise looduse ilu, kord suurejoonelis-avarat ja grandioosset, kord tagasihoidlikult halli ja kehva, kuid põhjamaalase hingele alati ütlemata kütkestavat, on midagi meile lähedast, mis leiab meie südames kohe palavat ja kaasatundvat vastukaja.»

Majakovski loomingu, luuletuste ja poemide paremaks mõistmiseks võib samuti kasutada mingit muusikalist epigraafi. Seejuures peaks see muusikaline epigraaf olema ühtlasi ka lõppakordiks, s. o. ta peaks uuesti kõlama Majakovski loomingule pühendatud viimases tunnis. Esialgu peab see kõlama kui peamiste teemade, ideede ja kujude ettekuulutus, lõpus aga kui nende üldistus.

Tundub, et midagi paremat kui Beethoveni sümfoonia nr. 5 (c-moll) on raske leida. Õigus oli Lunatšarskil, kes kinnitas, et Beethoven on sotsialismi kunstile lähedasem kui oma kronoloogilistele naabritele. Inimene, kes uskus võidusse ja ülistas seda, kellele on omane «gigantne rõõmujanu», tuline ja titaanlikult tugev — see on Beethoven. Ja tema viies sümfoonia on võimas jutustus endast ja oma epohhist.

Sümfoonia on kirjutatud aastail 1805—1808 ja sellel on ainult üks üldistatud programm: «Pimedusest valguse poole, võitluse teel võidule.» Ja nii, kuulates orkestri võimsaid hümne, muusikat, mis kõlab kord revolutsioonilise lauluna, kord võitlusmarsina, kord õrna lüürilise jutustusena, kuuledki Majakovski häält.

Poeedi loomingule pühendatud viimases tunnis, kuulates veel kord katkendeid viiendast sümfooniast, võib lasta õpilastel jutustada, missugused Majakovski luuletused, värsid tema poemidest ja kujud seostuvad neil Beethoveni muusikaga.

Esimesed ulatuslikumad kogemused annavad tunnistust õpetajate viljakast tööst ja õpilaste elavast huvist uudse, üldistava õppeaine — ühiskonnaõpetuse vastu. Nagu tõendavad Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt korraldatud kontrolltööd, on õpilaste teadmiste tase ühiskonnaõpetuses pidevalt tõusnud. Kui aastaid tagasi avaldati siin-seal skeptilisi arvamusi selle kohta, et kursuse filosoofilise osa olevat abiturientidele liialt keerukas ega võimaldavat asja sisuliselt selgeks teha, siis nüüd on tegelik õpetamine need oletused ümber lükanud. Õpetajad märgivad peaaegu üksmeelselt, et just ajaloolise ja dialektilise materialismi probleemid paeluvad õpilasi kõige enam, mistõttu neile küsimustele pühendatud tunnid kulgevad sageli eriti viljakalt, erksa vaimse töö tähe all. Raskusi esineb, kuid need ei tõuka õpilasi ainest eemale, vaid hoopis innustavad raskemate küsimustega tegelema, kuivõrd keskkoolilõpetajad tunnevad end siin peaaegu et üliõpilastena, kelle ette on seatud tõepoolest keerukad probleemid.

Ühiskonnaõpetuse ees seisavad kahte liiki ülesanded. Ühelt poolt peab see õppeaine viima lõpule keskkoolis õpitavate konkreetsete teadmiste teoreetilise üldistamise nii looduse kui ka ühiskonna osas, kujundades õpilaste teaduslik-marksistlikku maailmavaadet. Teiselt poolt peab ühiskonnaõpetuse õppimine tunduvalt arendama õpilaste oskust analüüsida, sünteesida, võrrelda, abstraherida, üldistada ja konkretiseerida, tõstes õpilaste loogilise mõtlemise uuele tasapinnale. Kui varasemate õppeaastate jooksul on õpilane opereerinud üksikutes õppeainetes omandatud suuremal või vähemal määral konkreetsete mõistetega, siis ühiskonnaõpetuse kursuses puutub abiturient kokku selliste äärmiselt laiaide ja abstraktsete mõistetega nagu mateeria, liikumine, aeg, ruum, põhjuslikkus, vabadus jne. Nende mõistete teadlikust omandamisest oleneb aga omakorda kommunistlike veendumuste kujunemine. Täiel määral tuleb nõustuda filosoofiakandidaat L. Valdi seisukohaga, mille kohaselt teaduslikke marksistlikke veendumusi tuleb kasvatada mitte **veenmise** vaid **tõestamise** teel, marksistliku teooria laitmatult range esitamise teel. Õpilaste «veendumused», mis ei põhine asjast sisulisel arusaamisel, vaid üksnes pedagoogi autoriteedil, on tunnetusteoreetilises plaanis lähedased religioonile, sõltumatult nende veendumuste konkreetsest sisust (5). Järelkult seisab õpetajate ees ülesanne leida ja kasutada selliseid meetodeid ning võtteid, mis võimaldavad tõestada abiturientidele jõukohases vormis dialektilise ning ajaloolise materialismi põhiseisukohti.

Filosoofia küsimuste käsitlemise metoodikas kuulub keskne koht **abstraktse ja konkreetse seose põhimõttele**, mille kohaselt õpilased on suutelised üldistusi sisuliselt omandama üksnes siis, kui need tuginevad küllaldasele konkreetsele materjalile. Konkreetse materjali tajumine on samaaegselt tihedalt seotud üldistava mõttetegevusega, sest õpilane hakkab üldistama ja analüüsima juba tajuprotsessis. (1; lk. 51.) Õpetajal tuleb hoolitseda selle eest, et õpilased jõuaksid võimalikult ratsionaalseid teid kaudu konkreetsetes nähtustes esinevate üldiste objektiivsete seaduspärasuste avastamisele.

Ühiskonnaõpetuse esimeste teemade õpetamisel võime teinekord kohata mugavat deduktiivset skeemi, mida nimetatakse ka illustratiivseks meetodiks. Selle kohaselt esitab õpetaja alguses mingi üldise teesi, hakates seejärel kinnitama teesi paikapidavust arvukate

Abstraktse ja konkreetse seosest ühiskonnaõpetuse õpetamisel

H. PALAMETS,

pedagoogikakandidaat

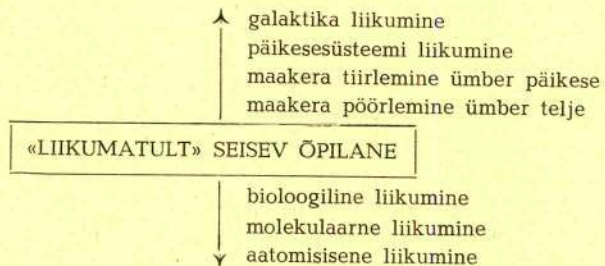
näidetega. Seejuures osutuvad toodavad näited, mis on sageli võetud üliõpilastele määratud õppevahenditest, pahatihti abiturientidele ülemääraselt abstraktseks, mistõttu tekib olukord, kus õpetaja püüab abstraktset konkretiseerida abstraktse abil. Suutmata sisuliselt jälgida õpetaja mõttekäiku, asetab osa õpilasi peamise lootuse mälule, püüdes võimalikult täpselt pähe õppida vajalikud üldistused. Selline «hoolas töö» viib aga paratamatult pinna-liste ja formaalsete teadmiste kujunemisele, mida küll kuidagi veendumusteks ei saa nimetada.

Hoopis keerukam, kuid ka väärtuslikum on meetod, kus alustatakse faktide esitamisega, mille analüüs viiks õpilasi **iseseisva mõtlemise tulemusena** üldiste seaduspärasuste mõistmiseni meid ümbritsevate nähtuste ning faktide näilises kooses (3; lk. 33). Seejuures on oluline, et arutelu aluseks võetud konkreetsed näited oleksid õpilastele võimalikult lähedased ja hästi tuntud, soodustades kogu klassi aktiivset osavõttu probleemi lahendamisest. Just selles osas tahaksin esitada mõningaid näiteid, mis on läbi proovitud praktilise õpetamise käigus Tartu 2. keskkoolis ja mis on andnud ootuspäraseid resultate.

Asudes käsitlema liikumist kui materia eksisteerimise erilist vormi, olen kutsunud ühe õpilase klassi ette, paludes tal seista mõne hetke täiesti liikumatult. Selle korralduse täitmine ei valmista õpilasele loomulikult mingeid raskusi, küll aga paelub see ülejäänud klassi tähelepanu. Edasi palun õpilast veelgi liikumatult seista, nii, et ta katkestaks mõneks hetkeks isegi hingamise ja silmade pilgutamise. Ka sellega tullakse pikemata toime. Nüüd esitan klassile küsimuse: «Kas me võime väita, et õpilane N. seisis äsja täiesti liikumatult?»

Hetk mõtlemist, ja siis ilmuvad esimesed arvamused. Õpilased toovad esile, et väliselt täiesti liikumatult seisvas inimeses pole kaugeltki lakanud igasugune liikumine, sest inimeses toimuvad katkematult sellised füsioloogilised protsessid nagu vere voolamine soontes, toidu liikumine seedetraktis, ainevahetus jne. Inimese kehale on omane teatud kindel temperatuur, see tähendab aga, et seal toimub molekulaarne liikumine. Molekulid koosnevad omakorda aatomitest, mille olemuseks on aatomisisene liikumine. Teised õpilased juhivad tähelepanu asjaolule, et kõik maakeral asuvad kehad, järelikult ka õpilane N., pöörlevad koos maakera ümber telje, tiirlevad elliptilisel orbiidil ümber päikese ja liiguvad koos päikesesüsteemiga galaktikas. Täienduseks lisan uurde, et ka meie galaktika ei püsi liikumatult, vaid liigub omakorda teiste galaktikate suhtes.

Kinnistamiseks märgin tahvlile järgmise skeemi, alustades «liikumatul» seisvast õpilasest ja lõpetades galaktikate liikumisega:



Mõnikord olen toonud liikumatuse suhtelisuse näitena reisijate sisenemise rongi, mis siiani on toimunud sel teel, et rong peatub perrooni ääres, moodustades perrooniga suhteliselt liikumatu süsteemi. Tänapäeval, mil rongide liikumiskiirused on tunduvalt kasvanud, kavandatakse juba sellist süsteemi, kus vaguni ja perrooni vaheline liikumatus saavutatakse niimoodi, et perroon pannakse mõneks ajaks paralleelselt liikuma täiskiirusel kihutava rongiga. Raudteel pole selle idee realiseerimiseni veel jõutud, küll aga lennuasjanduses, kus on saanud teoks lennukite tankimine otse õhus, nende kohal lendavast tsisternlennukist.

Et ilmekad faktid mehaanilisest liikumisest ei muutuks aga õpilaste teadvuses ülemääraselt tähtsateks, tuleks tingimata tuua täiendavalt näiteid liikumise mitmesuguste teiste vormide, eelkõige aga sotsiaalse ja bioloogilise liikumise kohta.

Suhteliselt suuri raskusi teeb õpilastele vastamine inimlikust tunnetusprotsessist, mil line osa on õpikus esitatud küllaltki keerukas sõnastuses. Abiturientid kurdavad, et kuigi nad saavad asjast aru, ei leia nad sobivat plaani ega näiteid vastamiseks. Õpilaste abistamiseks olen analüüsinud neile kõige paremini tuntud tunnetuse eriliiki, milleks on õppimine. Vastavalt V. I. Lenini tuntud seisukohale liigub inimlik tunnetus elavalt kaemuselt abstraktsel mõtlemisele ja sealt tagasi praktikale. Analoogiliselt toimub ka õppimine ehk teadmiste omandamine. See algab elava kaemusega, mille käigus õpilane saab oma meeleorganite vahendusel informatsiooni õppematerjalist. Saadud andmeid õpilane analüüsib ja süstematiseerib, püüdes abstraktsel mõtlemise ehk loogilise tunnetuse abil jõuda oluliste seoste mõistmiseni. Nii omandatud teadmised säilitatakse mälus, et vajaduse korral neid reprodutseerida ja rakendada praktikas mitmesuguste ülesannete lahendamiseks. Seega võime õppimist jagada neljaks etapiks ja nimelt:

- 1) õppematerjali meeleline tajumine;
- 2) õppematerjali loogiline mõtestamine;
- 3) omandatu meelepidamine ja

4) reprodutseerimine ning rakendamine praktikas. Õpilaste ülesandeks jääb selle skeemi alusel konkreetsete näidete toomine koolis õpitavate õppeainete omandamise kohta. Kogemused näitavad, et õpilased suudavad skeemile tuginedes selgitada ladusalt ja sisuliselt õigesti inimlikku tunnetust filosoofilisest aspektist lähtudes.

Üle minnes küsimusele tunnetuse ja praktika vahekorra, olen esitanud järgmise situatsiooni: «Te istute õhtul oma toas ja õpite. Ootamatult kustub valgus. Mida te teete?» Õpilased vastavad, et kõigepealt tuleb selgitada, milles seisneb rike, ja seejärel viga kõrvaldada. Rikke põhjused võivad olla mitmesugused. Tekib rida oletusi ehk hüpoteese, mille paikapidavust saame kontrollida praktika abil. Kui kõrvaltoas põleb valgus, siis tähendab see seda, et viga ei saa olla linna elektrivõrgus või korteri kaitsekorkides. Tõenäoliselt on kas lamp läbi põlenud või lülitri riknenud. Seda saame kontrollida praktiliselt. Seega on praktika meile üheaegselt nii tunnetuse aluseks kui ka oletuste tõe vastavuse kriteeriumiks. Ühtlasi selgitab toodud situatsioon veelkordselt teesi inimliku tunnetuse tee kohta.

Noortele teeb tõsiseid raskusi mateeria lõpmatuse teesi (mateeria on piiramatult ajas ja lõputu ruumis) mõistmine, kuna nad püüavad mateeria lõputust visalt, kuid tulemusel endale **ette kujutada**. Surnud punktist ülesaamiseks tuleks õpetajal selgitada, et ka täppisteadused tunnevad nähtusi, mida inimesel on võimatu ette kujutada, kuid mis sellele vaatamata on abstraktsel mõtlemisele täiesti mõistetavad. Selle seisukoha tõestamiseks tuuakse tavaliselt näide valguse kiiruse kohta, mis teatavasti meie kujutlusvõimele on saavutamatu, mõtlemisele aga jõukohane. Hästi selgitas sama probleemi L. Valt Tartu abiturientide ühiskonnaõpetusele pühendatud õhtul 1965. a. oktoobris. Ta palus õpilastel ette kujutada erinevust kolmnurga ja ruudu vahel. Sellega tulid kahtlemata kõik toime. Raskem oli juba võrrelda mõttes üksteistnurka kaksteistnurgaga, kuna selle ülesande lahendamine eeldas hästi arenenud geomeetrilist kujutlusvõimet. Täiesti ülejõukäivaks õpilaste kujutlusele osutus aga sama sarja kolmas ülesanne, kus nõuti kujuteldava tuhatnurga võrdlemist samuti kujuteldava tuhatüksnurgaga. Meie kujutlusvõime ei suuda diferentseerida erinevust mõlema kujundi vahel, samal ajal kui nende vahelise erinevuse esiletoomine ei tee mingit raskust abstraktsel mõtlemisele ja on matemaatiliselt täpselt väljendatav.

Mõningat täiendavat konkretiseerimist vajab ka küsimus vastandite ühtsusest. Õpik esitab vastandite ühtsuse näidetena rea fatke mehhaanikast, elektrist, magnetismist, aatomitest ning napilt ka eluslooduse ja ühiskonna kohta. Kõik see on esitatud aga küllaltki üldiselt ja vajab täiendavat selgitust. Siin oleks otstarbekas pöörata tähelepanu asjaolule, et samal ajal, kui õpilased vastavat osa õpikust loevad, on nende silmade ees kõige tavalisem vastandite ühtsus — trükitud raamatuleht, kus kirja loetavus on saavutatud sel teel,

et trükitähed tõusevad foonist võimalikult kontrastselt esile. Juhul, kui meil õnnestuks ühe vastandi (näiteks trükikirja) kõrvaldamine, muutuks kohe ka objekti kvaliteet — trükitud raamatulehe asemel oleks meil tegemist vaid puhta paberilehega. Ka siin ei tuleks õpetajal omapoolsete selgitustega kiirustada, vaid tasuks alguses proovile panna õpilaste mõtlemise paindlikkus, andes neile ülesandeks selgitada, kuidas ilmneb raamatulehes vastandite ühtsus.

Metoodiliselt õnnestunud võtteks on ka inimese kehas toimuva elutegevuse selgitamine vastandite ühtsuse ja võitlusena. Siin toimub ju pidevalt assimilatsioon koos dissimilatsiooniga, uute rakkude sünd ja vanade hukkumine. Aastate jooksul uuenevad peaaegu kõik rakud, kuid elutegevus jätkub endiselt.

Eelnevalt esitasime rea näiteid filosoofiaalaste üldiste seisukohtade selgitamisest noortele jõukohaste konkreetsete näidete abil. Õnnestunud näited etendavad ühiskonnaõpetuse metoodilises arsenalis küllaltki tähtsat osa, kuid sellele vaatamata ei ole õige taandada dialektilise ja ajaloolise materialismi seadusi näidete mehhaaniliseks summaks. Näited on ikkagi abimaterjaliks, omamoodi ehitustellinguteks, millele tuginedes toimub keskkooli lõppklassis esialgne tutvumine marksistliku filosoofia põhiseisukohtadega. Õpetuse edu oleneb paljudest teguritest, kusjuures üheks olulisemaks on pedagoogi enda teadmised, tema filosoofiline silmaring ja oskus mõtestada ümbritsevat konkreetset tegelikkust filosoofilisest aspektist, muutes pealtnäha vägagi abstraktsed ja elukauged küsimused õpilastele lähedasteks ja paeluvateks.

Kasutatud kirjandus:

1. З. И. Добрынина, О некоторых приемах конкретизации и обобщения, «Преподавание истории в школе» № 6, 1965.
2. В. Экерманн, Об осуществлении единства конкретного и абстрактного в обучении, «Советская педагогика» № 2, 1958.
3. Е. А. Лебедева, Изучение законов диалектики, сборник «О преподавании обществоведения». Москва, 1965.
4. М. Макаров, Материя mõiste ja maailma ühtsus, kogumik «Материя ja teadvus». Tallinn, 1965.
5. L. Valt, Maailmavaade, filosoofia, veendumused, «Rahva Hääli», 16. XII 1965, nr. 296.

Peaaju käsitlemist tuleks alustada selle demonstreerimisega (preparaadi, mudeli või tabeli kaudu). Õpilased leiavad, et see kesknärvisüsteemi osa on hoopis keerukama ehitusega kui seljaaju ja jaguneb mitmeks eri suurusega piirkonnaks. Õpetaja abiga selgitatakse, et peaaaju põhilisteks osadeks on: piklik aju, tagaaju, keskaju, vaheaaju ning ots- ehk suuraju, kusjuures tagaaju liigendub väikeajuks (mitte ajukeseks!) ja sillaks. Kõiki peaaaju osasid koos, ilma väike- ja suurajuta, nimetatakse **suuraju tüveks** (mitte ajutüveks!). Ka võiks juba siin tähelepanu juhtida sellele, et kõik peaaaju osad on seest pilujalt või kanalilaadselt «õõnsad».

Peaaju käsitlemine 8. klassis

S. AUL,

bioloogiakandidaat, TRÜ zooloogia
kateedri vanemõpetaja

Õpiku 120. joonise (või tabeli) abil tuleks õpilastel lasta meelde tuletada, et nimetatud ajuosad esinevad ka alamate selgroogsete peaaajus. Õpilased

leidku, millised peaju osad on oma fülogeneetilisel kujunemisel enam arenenud, missugused aga arengus seisma jäänud (või isegi taandarenenud).

Pärast sellist anatoomilist sissejuhatust asutagu peaju talitluste käsitlemisele, lähtudes ehituse ja funktsiooni kompleksse käsitlemise printsiibist.

On soovitatav peaju (mitte aju!) üksikosasid käsitleda **eraldi** ja mitte summaarselt: suuraju tüve summaarne käsitlemine ei anna kuigi konkreetseid ja teaduslikult õigeid kujutlusi.

Piklik aju. Juhitagu tähelepanu tema sarnasusele seljaajuga ja tema kõhtmise ning selgmise osa erinevusele. Õpetaja selgitab, et pikliku aju kõhtmist osa kaudu kulgevad juhteteed (närvikiudude kimbud) seljaajust peaju kõrgematesse osadesse ja vastupidi, pikliku aju selgmises osas aga on närvirakkude kogumid (hallollus) ehk **tuumad** (talitluslikud keskused): hingamise, südamegevuse, neelamise, oksendamise, keele liigutamise jm. keskused (tsentrumid). Pikliku aju mõnede keskuste vigastamisel võib inimene silmapilkselt surra. (Küülik surmataksegi löögiga kuklasse: ta hingamiskeskus vigastatakse.) Ka võiks juba siin märkida, et kõige suuremaks ja «tähtsamaks» närviks, mis piklikust ajast algab ja enamikku siseelundeid innerveerib, on uitnärv.

Väikeaju käsitlemisel teevad õpilased kindlaks, et see koosneb paaritust keskosast, ussist, ja paarilistest poolkeradest. Leitakse, et alamate selgroogsete väikeajul poolkerad puuduvad, neil esineb ainult uss. Juhitakse tähelepanu sellele, et väikeaju sees on (elupuu oksa taoliselt) valgeollus, pinnal aga hallollus — väikeaju koor. Kogu väikeaju pind on sügavate vagude varal lehtedeks jaotatud, seega võidetakse väikeaju koorele ruumi. Milleks on see vajalik? Õpilasi lastakse nüüd meelde tuletada, mis nad on kuulnud väikeaju talitlustest zooloogia kursuses. Õpetaja jutustab, milliseid häireid kutsub inimesel esile väikeaju vigastus (tuigerdav kõnnak, käte värisemine, peapööritus jne.).

Õpetaja abiga tehakse kokkuvõtte: väikeajju tulevad «teated» lihastest, tasakaaluelundist, suuraju koorest, väikeajust väljuvad (keskaju kaudu) erutused, mille põhjal täpsustatakse ja tasakaalustatakse lihaste talitlusi, liigutuste kiirust ning jõudu.

Silla kohta märgitakse, et selle kõhtmises osas on peamiselt juhteteed, selgmises osas aga tuumad, kuhu kanduvad erutused kogu näost ja sisekõrvast (tasakaalu- ning kuulmiserutused) ja kust väljuvad närvierutused näo lihastesse. Kui näit. suu viltu kisub, siis on rike sillal. Võiks veel näiteid tuua.

Keskaju. Õpilasi lastakse kindlaks teha, et vaheaju on alamatel selgroogsetel suhteliselt märksa tugevaminj arenenud kui imetajail ja inimesel. Millega seda seletada? Õpetaja jutustab, et alamatel selgroogsetel on keskaju (selgmise osa) nägemiserutuste vastuvõtja, imetajail tuleb aga keskajju võrdlemisi vähe nägemiserutusi, sest need siirduvad siin vaheajju. Imetajail (ja inimesel) on keskaju (selgmise osa, neli küngast) jäänud vaid keskuseks, mille kaudu toimuvad kiired reaktsioonid nägemis- ja kuulmiserutustele: orienteerumise- ja põgenemisrefleksid. Näiteks: me istume toas ja loeme raamatut; väljas kostab lask; silmapilkselt pöörame näo lasu suunas. Edasi räägib õpetaja sellest, et keskaju kõhtmises osas on suure tähtsusega alateadvuslike liigutuste kooskõlastamise ja pideva juhtimise keskus. Näide: me kõnnime tänaval ega mõtle oma jäsemete liikumisele, need liiguvad automaatselt, keskaju juhtimisel. Lastagu tuua ka õpilasil analoogilisi näiteid.

Vaheaju on teatavasti keeruka ehitusega. 8. klassi kursuses aitab sellest, kui näidatakse kätte vaheaju asukoht (suuraju poolkerade vahel) ja kui märgitakse, et ta sisemise õõne «seinad» on paksud ning kannavad **talamuse** nimeust ning et vaheajust allaulatav osa — ajuripats ehk hüpofüüs — ei olegi närvisüsteemi osa, vaid on sisesekretsioonielund. Vaheaju talitlustest tuleb

õpetajal jutustada, illustreerides jutustust näidete varal. Talamusesse tulevad tundeerutused kogu kehast ja meelelunditest, talamus on seega nagu üldine tundeerutuste vastuvõtukeskus, kuid ta on ühtlasi nende erutuste «sorteerijaks»: tugevad erutused antakse siit edasi suuraju poolkerade koosseis (mille talitlusel tekivad vastavad aistingud), nõrgad erutused kanduvad aga mitmesugustesse mootorsetesse keskustesse (peamiselt keskajju) ja nende kaudu keha vastavate piirkondade lihastesse. Näiteks saabub kõndimisel kogu aeg lihastest tundeerutusi talamusesse, kuid kõik need erutused on «tavalised», nad antakse edasi lühemat teed kaudu lihastele ja sellega reguleeritakse reflektorselt kõndimist. Kui aga jalg juhtub kõndimisel komistama, siis kanduvad asjaomased erutused talamuse kaudu suuraju poolkerade koosseis, me saame olukorrast teadlikuks ja viime suuraju poolkerade koore «abiga» keha uuesti tasakaalu.

Vaheaju allosa kaudu reguleeritakse nn. **vegetatiivseid** talitlusi: ainevahetust, vererõhku, kehatemperatuuri jne. Vaheaju allosa talitlusel kujuneb aga ka meie teadvuslik tundeelu (afektid): norutunne, lõbutunne, hirm, viha jne. Loomkatsetel on kindlaks tehtud, et vaheaju allosa teatud piirkondade ärritamisel (elektroodidega) loomad muutuvad (vastavalt ärrituse kohale) kas tigidaks, lõbusaks (rõõmsaks) või pelglikuks, hakkavad järsku janu tundma või end tugevasti kratsima jne.

Suuraju ehk otsaju käsitlemist võiks alustada tema võrdlemisega eri klasside loomade suurajuga. Tuleks tuua võrdlevaid andmeid tema kaalu kohta. Anatoomilised andmed: külgmine suurajuvagu (mitte ajalõhe!) ja tsentraalvagu, lauba-, kiiru-, oimu- ja kuklasagarad. Juhitakse tähelepanu suuraju sagarate lõhestumisele käärudeks. Milleks on see kasulik? Tutvustatakse õpilasi suuraju sisemise ehitusega: närvirakud (hallollus) moodustavad selle koore ja tuumad, valgeollus aga ühendusteel ja juhteteel.

Lähemalt tuleks peatuda suuraju koore (mitte ajukoore!) funktsionaalsetel piirkondadel. Sensorsetest ja mootorsetest piirkondadest tuleks kõneleda **eraldi** ning rõhutada, et suuraju koore sensorsete ehk tundeipiirkondade närvirakkudesse saabunud erutused kutsuvad siin esile vastavaid teadvuslikke **aistinguid**. Kui näiteks kiirusagara eesosa teatud piirkonnad (kuhu saabuvad lihastest tulevad ja nahast tulevad kompeerutused) on vigastatud, siis ei suuda me taskus vahet teha tikutoosi ja võtme vahel. Lisaks õpikus nimetatud piirkondadele võiks märkida ka lugemiskeskust (kiirusagara tagumises alumises osas) ja akustilist kõnelemiskeskust (oimusagara ülemises tagumises osas). Esimese vigastumisel näeb inimene sõnu, kuid ei taipa nende mõtet. Teise vigastumisel haige kuuleb sõnu, kuid ei mõista nende tähendust. Niisuguste näidete varal selgub, et meie psüühilised võimed ei ole mingi omaette «hinge» avaldused, vaid on suuraju koore närvirakkude talitluse kaasnähtused. Tuleb rõhutada, et mootorsed piirkonnad (laubasagara tagaosas) on **teadvuslike** liigutuste keskused ja lasta õpilastel sellekohaseid näiteid tuua.

Suuraju kui terviku talitluste käsitlemisele asudes võiks lähtuda küsimusest: kas imetajad loomad suudavad elada ilma suurajuta? Katsed on näidanud, et suudavad, kuid suurajuta loomad on täiesti passiivsed — nad magavad, nad on kõik unustanud, nad ei suuda ümbruskonna tingimustele otsarbekaalt reageerida. Nad on suuteli sed mõnda aega elama ainult inimese täielikul hoolitsusel. Järeldus: suuraju on paigaks, kus tekivad «seosed» üksikute närvitalitluste vahel. Inimesel avaldub see **mõtlemisprotsessides**, s. o. kõrgemas närvitalitluses.

Kõrgema närvitalitluse aluseks on **tingitud refleksid**. Tingitud refleksi mehhanismi tuleb üksikasjalikult selgitada. Õpikus on sellealane materjal ära toodud. Lisaks õpikus toodud näitele võiks esitada veel mingi teise näite

ja selle koos õpilastega läbi analüüsi. Tingitud refleksi kujundamisest tuleks õpilastel teha joonis (skeem). Tuleb rõhutada, et tingitud refleksi **aluseks** on erutuse saabumine suuraju koosseis samaaegselt kahest allikast, siin kahe **erutuskolde** tekkimine ja «ajutise sideme» ehk lülituse kujunemine nende erutuskollete vahel. Kui kahe erutuskolde esilekutsumist korraldada, siis muutub ajutine side püsivaks, nii et erutuslaine võib ka tingitud erutuskoldest tingimata erutuskoldeks kanduda ja vastava reaktsiooni esile kutsuda. Tuleb selgitada, et loomade dresseerimine ja õppimine pole midagi muud kui tingitud refleksi kujundamine.

Lähemalt tuleks nüüd peatuda nn. teisel **signaalisüsteemil** — sõnade (kõnelemise) tähtsusele tingitud refleksi kujundamisel ja abstraktse mõtlemise protsessis (õpik, 179—180 lk.).

Edasi tuleks selgitada tingitud refleksi **pidurdumist**. Siin tuleks meelde tuletada, mis sel teemal on kõneldud seljaaju käsitlemisel ja näidata, et ka siin pidurdub refleks siis, kui vastava erutuskolde naabruses tekib uus ja tugevam erutuskolle. Näited: tugev heli kutsub esile kõikide tingitud refleksi ajutise pidurduse; võõra kassi näitamine koerale ajal, kui viimane sööb, pärsib tal sedamaid süljeerituse; jonnivale lapsele mingi «meeldiva» eseme näitamine lõpetab jonnimise jne. Milleks on tingitud refleksi pidurdumine kasulik?

Tingitud refleksi pidurdumisest tuleks lahus hoida refleksi **kustumist** ehk õpitu ununemist. See toimub siis, kui tingitud ärritaja mõju tingimatu ärritaja mõjuga ei tugevdata. Selgitatuga seda näidete varal. Juhitagu tä-

helepanu õpitu kordamise vajadusele. Milleks on tingitud refleksi kustumine kasulik?

Märgitagu, et peaaegu talitlustes mängivad suurt osa ka **tingimatud refleksid** (vt. seljaaju!) ja et keerukad tingimatud refleksid kannavad instinktide nimetust. Nimetada mõnesid instinkte!

Kokkuvõttes tuleks märkida, et kogu närvisüsteemi talitus kujutab endast tohutu paljude refleksi «mängu». Esimene teadlane, kes sellele järeldusele tuli, oli I. Setšenov. Tingitud refleksi mehhanismi selgitamisel on suuri teeneid I. Pavlovil.

Peaaegu talitlustest kõneldes ei saaks mainimata jätta ka nn. **vegetatiivset närvisüsteemi**. Märgitagu, et vegetatiivse närvisüsteemi talitlused on automaatsed (alateadvuslikud) ja et peaaegu kõik vegetatiivsed elundid innerveeritakse kahekordselt — nii peaaegu kui ka seljaaju (rinna-nimne piirkonna) vegetatiivsete keskuste poolt, kusjuures nimetatud keskuste toime on antagonistlik: kui näiteks peaaegu vegetatiivse keskuse kaudu aeglustatakse südametegevust ja kiirendatakse peristaltikat, siis seljaaju vegetatiivsete keskuste kaudu kiirendatakse südametegevust ja aeglustatakse peristaltikat jne. Eriti tuleks märkida ka seda, et suuraju poolkerade koore talitluste (tahte) kaudu on suurel määral võimalik organismi vegetatiivseid funktsioone mõjutada. Autosugestioon on üks näide sellest (fakiiride tegevus!)

Meeleelundite talitlusi tuleks vaadelda peaaegu käsitlesest **erald**i. Analüsaatorite mõiste tuleks õpilastele anda, kuid analüsaatorite sisuline käsitlus ei ole 8. klassi õpilastele jõukohane.

ÕPILASTE LUGEMISKIIRUSEST

5.—8. KLASSIS*

V. MAANSO

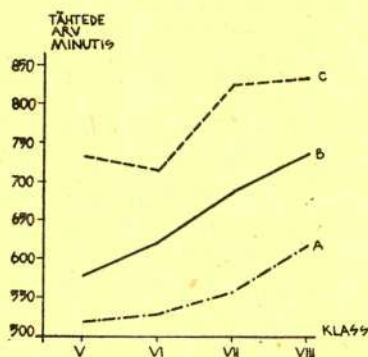
KAS MEIE ÕPILASTE LUGEMISKIIRUS RAHULDAB?

Jälgisime vastuse saamiseks 5.—8. klassi õpilasi üheksast erinevast koolist, igast klassist kokku 50 õpilast juhusliku valiku alusel.¹² Iga õpilane luges katse korraldajaga kahekesi ruumis viibides kolme erinevat teksti: neist kahte — eakohast luuletust tavalises tempos (tekst A) ja proosakatket «Sädemest» suunitlusega kiirusele (tekst B) — häälega, kolmandat, katkendit H. Puki raamatust «Kuidas käituda sina?» (tekst C), vaikselt endamisi. Katse käigus määrasime stopperi abil kindlaks lugemiseks kulunud aja, märkisime lugemisprotokolli vastused küsimustele, mis esitasime õpilastele sisu mõistmise kohta vahetult pärast lugemist ja häälega lugemisel tehtud vead. Tulemused kujunesid järgmisteks:

Kokkuvõtte keskmisest lugemiskiirusest (tähtede arv minutis)

Tekst		Klass	V	VI	VII	VIII
Häälega	luuletuse lugemisel vabas tempos		518	523	553	618
	proosateksti lugemisel suunitlusega kiirusele		576	622	682	732
Vaiksel lugemisel vabas tempos			732	717	826	833

Saadud keskmised näitajad peaksid ligilähedaselt vastama nõuetele. Näeme, et tendents kõigi kolme teksti puhul on pidevalt tõusev, kusjuures sel juhul, kui katse korraldaja on rõhutanud ka kiirust, on tõusutendents suurem. Ootuspäraselt on lugemiskiirus vaiksel lugemisel tunduvalt suurem. Lugemiskiiruse dünaamika peegeldub alljärgnevas graafikus.



- A — luuletuse lugemisel vabas tempos;
 B — proosateksti lugemisel suunitlusega kiirusele;
 C — vaiksel lugemisel vabas tempos.

* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» nr. 1, 1966.

¹² Tegelikult oli õpilaste arv mõnevõrra suurem, kuid keskmiste arvutamisel elimineerisime õpilased, kelle puhul oli tegemist lugemisoscuse kujunemist halvavate teguritega, nagu kaksikkeelne kodu, vanemate kurttumus, kogelemine vms.

Kuid keskmine lugemistempo üksi ei ole veel rahuloluks põhjust andev näitaja, sest hajuvus õpilasiti on väga suur. Kui analüüsida saadud andmeid lähemalt, näeme, et nende õpilaste arv 5.—8. klassis, kes ei ole saavutanud sellist lugemistempot, mida võime õigusega nõuda 4. klassi lõpetajalt, on küllaltki suur. Vastavad näitajad on esitatud kokkuvõtlikult alljärgnevas tabelis (aeglaselt lugejate arv ja sama 0/0-des õpilaste üldarvust):

Klass		V	VI	VII	VIII
Õpilaste arv, kelle lugemisoskust kontrolliti		55	53	51	51
Häälega loevad aeglasemalt kui 450 tähte minutis	luuletust vabas tempos	16 õpil. e. 29 ⁰ / ₀	18 õpil. e. 34 ⁰ / ₀	5 õpil. e. 10 ⁰ / ₀	2 õpil. e. 4 ⁰ / ₀
	proosateksti suunitlusega kiirusele	17 õpil. e. 31 ⁰ / ₀	8 õpil. e. 15 ⁰ / ₀	2 õpil. e. 4 ⁰ / ₀	2 õpil. e. 4 ⁰ / ₀
Vaikselt loevad	aeglasemalt kui 450 tähte minutis	12 õpil. e. 22 ⁰ / ₀	8 õpil. e. 15 ⁰ / ₀	1 õpil. e. 2 ⁰ / ₀	3 õpil. e. 6 ⁰ / ₀
	aeglasemalt kui 600 tähte minutis	21 õpil. e. 38 ⁰ / ₀	18 õpil. e. 34 ⁰ / ₀	9 õpil. e. 18 ⁰ / ₀	14 õpil. e. 26 ⁰ / ₀

Võib tekkida õpilase ja õpetaja seitsukohalt oluline küsimus, **missugune seos on lugemiskiiruse ja õppeedukuse vahel?**

Kui avaldada vastus korrelatsioonikordajatena kahe nimetatud nähtuse vahel¹³, siis väljendub see järgmistes arvudes:¹⁴

Klass	VI	VII	VIII
Õppeedukuse ja teksti A lugemiskiiruse suhe	+0,35	+0,28	+0,35
Õppeedukuse ja teksti B lugemiskiiruse suhe	+0,38	+0,37	+0,41
Õppeedukuse ja teksti C lugemiskiiruse suhe	+0,42	+0,48	+0,35

Suhteliselt väheütlevatel korrelatsioonikordajatest lubab rohkem järeldada aeglase lugejate ja normaalse lugemiskiirusega õpilaste tulemuste kõrvutamise õppeedukuse jt. näitajate poolest. Võtame sellisteks näitajateks peale õppeedukuse lugemisvigade hulga, teksti kohta esitatud küsimustele õigete vastuste 0/0 vastamisvõimalustest ja vigade arvu kolmes ortograafilises töös.

$$^{13} \text{ Kasutatud valemit } r = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_i) (x_j - \bar{x}_j)}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x}_i)^2 \sum (x_j - \bar{x}_j)^2}}$$

¹⁴ Üldise õppeedukuse näitaja on saadud kõigi õppeainete (väljaarvatud laulmine, joo-
nistamine, tööõpetus ja kehaline kasvatus) kõigi veerandite hinnete ja aastahinde summa
jagamisel vastavalt viiekordse õppeainete arvuga. 5. klassi õpilaste kohta pole korrelat-
sioonikordajat arvatud, sest kõik koolid ei esitanud andmeid õppeedukuse kohta.

A. Häälega lugemise kiirust arvestades:

Õpilasarühma iseloomustus	Klass	Õpilaste arv	Keskmine õppe- edukus	Lugemis- vigu miinus- punktides 1 õpilase kohta	Ortograa- filisi vigu 1 õpilase kohta
1. Loevad mõlemat teksti normaalse kiirusega, s. o. enam kui 450 tähte minutis	V	33	4,1	53	22
	VI	35	3,7	51	25
	VII	45	3,8	45	17
	VIII	48	3,7	43	13
2. Üht tekstidest loevad aeglasemalt kui 450 tähte minutis	V	11	3,2	83	53
	VI	14	3,5	65	32
	VII	5	3,1	71	37
	VIII	2	3,3	53	27
3. Mõlemat teksti loevad aeglasemalt kui 450 tähte minutis	V	11	3,1	88	52
	VI	6	2,9	100	49
	VII	1	3,4	95	39
	VIII	1	3,0	71	29

B. Vaikselt lugemise kiirust arvestades:

Õpilasarühma iseloomustus	Klass	Õpilaste arv	Keskmine õppe- edukus	Õigete vastuste kesk- mine % vastamis- võimalustest	Ortograa- filisi vigu 1 õpilase kohta
1. Loevad teksti normaalses tempos, s. o. enam kui 600 tähte minutis	V	34	4,1	57	23
	VI	35	3,7	64	25
	VII	42	3,8	65	18
	VIII	37	3,5	66	12
2. Loevad 450—600 tähte minutis	V	9	3,4	53	47
	VI	10	3,3	50	39
	VII	8	3,4	55	25
	VIII	11	3,6	71	15
3. Loevad aeglasemalt kui 450 tähte minutis	V	12	2,9	55	54
	VI	8	3,1	61	39
	VII	1	2,9	17	40
	VIII	3	3,2	63	24

Esitatud andmed kinnitavad paljukuuldud väidet, et *normaalse lugemiskiirusega õpilased jõuavad koolis teistest halvemini edasi*. Leidub küll ka üksikuid õpilasi, kes loevad aeglaselt, kuid kelle õppeedukus ei ole halb, kuid need on eranditult väga püüdlid õpilased, kes tulemusteni jõuavad suure töö ja vaevaga. Kohtame ka vastupidiseid näiteid: hea lugemiskiirusega õpilastel on rohkesti halbu hindeid. Õpetajate antud iseloomustuste kohaselt tulenevad nende õpilaste (tavaliselt poiste) «puudulikud» enamasti õppeülesannete

ebajärjekindlast täitmisest. Mõistagi ei ole ka hindamisalused koolides päris ühtlased, kuid üldisi tulemusi see oluliselt muuta ei saa. Pigem suureneksid kõikide ainete ühistel alustel hindamisel diferentsid veelgi (vrd. näiteks tulemusi ortograafilistes töodes).

MISSUGUSED ON TEED JA VÕIMALUSED LUGEMISKIIRUSE SUURENDAMISEKS?

Et programmi kohaselt peaksid õpilased nelja esimese õppeaasta jooksul lugemistehnika, ja seega ka normaalse lugemistempo omandama, ei võimalda emakeele ja kirjanduse õpetamisele eraldatud aeg 5. ja veel enam vanemates klassides oluliselt sellekohast tööd teha. Mõningaid võimalusi pakuvad siiski need tunnid, kus õpetaja seab eesmärgiks ilme ka lugemise arendamise. Et normaalse lugemistempo saavutamisel pole tegu uute oskuste kujundamisega, vaid algklassidest pärineva mahajäämuse likvideerimisega, ei tohiks paljusid pidada ka *individuaalset* tööd aeglase lugejatega.

Tuleb arvestada, et lugemiskiiruse arendamine võib viia halvale harjumusele mistahes eesmärgiga loetava teksti puhul saavutada maksimaalset, ülearu kiiret lugemistempot, mis muudab lugemise monotoonseks ja millega võivad kaasneda mitmed vead, nagu ebapuhas diktsioon, eriti sõna lõpphäälikute nn. allaneelamine, tähtede ja silpide vahelejätmine, loogiliste paaside ignoreerimine, mõtte mitte küllaldane jälgimine jms. Niisugusel puhul muutub taotletav tulemus iseenda vastandiks, tegevuse ebasoovitavaks tagajärjeks. Niisugune oht võib tekkida eriti siis, kui lugemiskiiruse arendamiseks kasutatakse selliseid küllaltki efektiivseid võtteid, nagu ühe ja sama teksti lugemine järjest tõusva tempoga või lugemisvõistlus kiiruses. Seepärast on oluline, et aeglase lugejate *lugemiskiiruse arendamine algaks häälega lugemisest*, mis võimaldab kontrollida mitte ainult õpilase edusamme kiiruses, vaid ka ta diktsiooni ja pauseerimist. Et häälega lugemise kiiruse arendamine ei jäta mõju avaldamata ka vaikse lugemise kiirusele, mida vanemate klasside ja kõrgemate koolide õppetöös ning praktilises elus enam vaja läheb, sellele viitavad suhteliselt kõrged korrelatsioonikordajad vaikse ja häälega lugemise kiiruse vahel (võrreldud tekstes B ja C), nimelt 5. klassis +0,80, 6. klassis +0,67, 7. klassis +0,64 ja 8. klassis +0,59.

Kõige lihtsamaks teeks lugemiskiiruses mahajäänud õpilaste järeleaitamisel on *individuaalsete lugemisülesannete andmine koduseks tööks*, millele peab järgnema õpetajapoolne kontroll. Suureks stiimuliks lugemistempo tõstmisel on *lugemiskiiruse mõõtmine* õpetaja poolt, näiteks kaks korda õppeaasta jooksul. Lühikese pala lugemist koduseks ülesandeks tehes võib aeg-ajalt määrata kindlaks ka aja, mis peaks kuluma järgmisel tunnil pala esitamiseks. Peastlugemist, nagu see esineb mõnikord esimestes klassides, pole vaja karta — selle välistab juba lugemisteksti ulatus. Taju mahu suurendamiseks on otstarbekas anda aeglasele õpilasele *lugeda järjest pikematest sõnadest spetsiaalselt koostatud lühitekste* (neid leiab üsna kerge vaevaga ajalehtedest). Nende lugemisel tuleb nõuda, et õpilane ei alustaks üksiksõna hääldamist enne, kui ta on suutnud haarata sõna terviklikult — see võõrutab lugemiskiirust pidurdavast sõna algusosa kordamisest. Klassis tehtavatest lugemiskiiruse harjutustest on peale nimetatud *võistluslugemise* vahel rakendatav *kooris- ja rühmiti lugemine*. Seda ei või ainult sageli kasutada, sest just nende harjutustega võib süveneda monotoonne ja vahelduva rütmiga nn. raiuv lugemine. Mõnevõrra peaks lugemiskiirusele kaasa aitama *teise õpilase lugemise jälgimine oma raamatust*. See on peaaegu paratamatuks koostisosaks igas õppetunnis, kus on tegemist häälega lugemisega. Et klassi parimatele lugejatele on selline tööviis üsna huvitu, praktiseerivad õpetajad tähelepanu säilitamiseks sageli aeglase ja kiirete õpilaste vaheldumisi lugemist. Etteheidetega tähelepanematus üle tuleb sel korral olla ettevaatlik: halva lugemisoskusega õpilastelt nõuab lugemise jälgimine üsna suurt pingutust, sest nende vaikse lugemise tempo jääb tihti maha endagi häälega lugemise kiirusest.

Kiirusharjutused olgu seotud tööga loetava sisu mõistmiseks, hääldamis- jt. harjutustega. Hääldamisharjutustest seisab osa otseselt lugemiskiiruse arendamise teenistuses, näiteks raskesti artikuleeritavate sõnade ja mitmete sõnamängude üha kiireneva tempoga korda-

mine. Kaudselt aitavad lugemistempo tõstmisele kaasa ka *hingamisharjutused*, mis võimaldavad õpilastel füsioloogiliselt paratamatut hingamispausi teha vaid siis, kui mõtte sisu nõuab hääle peatust. Seega välditakse arusaamist raskendavaid pause ja viimasest tulenevaid kordusi mõtte keskel.

Loomulikult ei pea töö häälega lugemise kiiruse arendamisel viima selle lugemisviisi ainurõhutamisele. Kui õpilased loevad vaikelt, peab õpetaja jälgima, et sellele tegevusele ei kaasuks mingisuguseid tarbetuid liigutusi, eelkõige kõneorganite liigutusi, ja juhtima õpilaste tähelepanu enesekontrollile.

Lõpuks ei tohiks eesti keele õpetaja unustada *koostööd kooli raamatukogu hoidja ja klassijuhatajaga*. Halva lugemisoskusega õpilastele laenutatavad raamatud peaksid olema mahult väiksemad ja suhteliselt rohkete illustratsioonidega. Vastavalt eriharrastustele soovitatud teos võib tekitada poisitüdrukus huvi raamatu ja lugemise vastu üldse. Parimaks lugemiskiiruse arendamise vahendiks on aga just lugemine ise.

*

Viimasel ajal on päevakorrale tõusnud mitmete teadmiste ja oskuste, nn. raudvara kindel omandamine. Usume, et vastavas oskuste loetelus peaks leiduma koht ka normaalse lugemistempo nõudele, seda enam, et see pole ainult emakeeletunni probleem. On kahju, kui mahajäämus ses valdkonnas muudab tühiseks ja tulutuks õpetajate püüdlused efektiivsemate õppemeetodite rakendamisel heade tulemuste saavutamiseks õppetöös ja kui õpilased istuvad kodus tunde õpperaamatute taga, selle asemel et lugeda silmaringi avardavaid ja eeskujusid andvaid noorsooraamatuid. Kehalises kasvatuses hinnatakse algklasside õpilaste jõudlust meetrite ja sekunditega, miks ei võiks konkreetsed normid olla aluseks ka lugemisoskuse hindamisel.



Tartu 3. kaheksaklassilises koolis pakub töö raadioringis tehnikahuvilistele õpilastele rohkesti tegevust. Töö sisukust tõendab seegi, et ringile on antud 2 diplomit Moskva keskraadioklubi poolt ja Tšehhoslovakkias «Sõpruse ja rahu diplom».

Pildil: Füüsikaõpetaja A. Škljar, järjekordset õppust juhendamas.

O. Mõttuse foto

See, kas noorte naturalistide tegevust saab peale õppe-eesmärkide kasutada ka kui kommunistliku moraali kasvatamise faktorit, sõltub ennekõike just katsete sotsiaalsest tähendusest. Katselisus võib koolis piirduda botaanika kooliprogrammiga, omamata eredalt konkreetset praktilist tähendust ja olla suunatud lihtsalt õppeülesannete lahendamisele, kujuneda mõningate põllumajandusliku iseloomuga oskuste ja vilumuste külgepookimiseks õpilastele (vt. Kaheksaklassilise kooli programm. Bioloogia, 1965). Pole kahtlust, et seda laadi katselisusel on ka oma positiivsed küljed: ta aitab arendada õpilastel loogilist mõtlemist, õpetab vaatlema, võrdlema, analüüsima, esitama hüpoteese, üldistama fakte, tegema õigeid järeldusi; see aga nõuab elavat kujutlusvõimet, taibukust, painduvat mõistust. Kuid kalduvus suruda katseline tegevus ainult õppe-eesmärkide raamidesse, viib paratamatult temas peituvate laialdaste kasvatuslike võimaluste ahendamisele.

Eesrindlike koolide kogemused näitavad, et noorte naturalistide töö tihedad sidemed eluga (näit. kolhooside, sovhooside või teiste ettevõtete ja organisatsioonidega) laiendavad tunduvalt võimalusi kasutada katselist tegevust kommunistliku kasvatus töö eesmärkidel. Kahjuks ei valgustata pedagoogilises kirjanduses küllaladastel küsimust sellest, kuidas loov uurimistöö kooli katseaias või kolhoosipõldudel muuta kasvatusmeetodiks, et õpetada lapsi tundma töö moraalseid aluseid. Antud ülesande aktuaalsuse ja pakilisuse määravad elu poolt esitatud nõuded. «Töö ühiskonna hüvanguks on iga inimese püha kohus,» öeldakse NLKP programmis.

Nooruki-iga, nagu märgib Blonski, on «intensiivse ühiskondliku arenemise iga» ja sisaldab järelikult potentsiaalseid võimalusi esitatud ülesannete edukaks lahendamiseks, eeskätt huvi äratamiseks ühiskondlikult kasuliku töö vastu, kodanikutunde kasvatamiseks. N. Krupskaja vaatles noorukiaastaid kui «vanust, mille ajal kujuneb välja inimese vaimulaad» ja nõudis, et sellel eluperioodil tuleb laste kasvatamisel eriti suurt tähelepanu pöörata kodanikutunde kujundamisele.

Koolis tehtavad katsed huvitavad ja vaimustavad lapsi. Spetsiaalsed uurimused, mida ma tegin viies Leedu NSV maakoolis (Gruzdžiai, Sauletekis, Kairiai, Drasutšai ja Vaišvidava) kinnitasid seda täielikult. Saja üheksast ühel või teisel viisil küsitletud õpilasest ütlesid sada viis, et neile pakub nende poolt tehtud uurimistöö rahuldust. Ometi pole õpilaste positiivne suhtumine põllumajanduslikusse katselisesse tegevusesse veel küllaldane selle selgitamiseks, missuguste virgutustega tööd stimuleeritakse ja missugune moraalne väärtus on laste töö. On ju aga see moraalne kasvatus kõige tähtsam. Kasvab välja järgmine ülesanne — teha kindlaks, millel baseerub õpilastele katsetöö lähendamine elule, missugused motiivid stimuleerivad nende aktiivsust, missugused on kõlbeliste töömotiivide kujundamise põhitingimused. Noorte naturalistide töö subjektiivse külje arvestamine aitab meil kindlaks määrata, kuidas saavutavad paremad õpetajad katselises tegevuses optimaalseid kasvatuslikke resultate.

Uurimused lubavad kinnitada, et noorte naturalistide töö ühiskondliku tähtsuse ja selle tegevuse töömotiivide iseloom on teineteisest otseselt sõltuvad. Kui noorte naturalistide töö on põhiliselt suunatud õpilaste intellektuaalsete nõuete rahuldamisele, kuid ebapiisavalt avaldub selle ühiskondlik tähtsus, kui õpilased otseselt ei tunneta, et nende töö on vajalik

Armastuse kasvata- misest ühiskondlikult kasuliku töö vastu noorte naturalistide tegevuse abil

I. KAŠIS,

*Moskva V. I. Lenini nimelise Riikliku
Pedagoogilise Instituudi pedagoogika
kateedri aspirant*

kollektiivile ja ühiskonnale, siis pidurdub ühiskondlike motiivide kasvatamine, raskeneb kõlbeliste mõjude tekkimine. Üheks katselise tegevuse kõlbeliste motiivide kujundamise otsustavaks faktoriks kujuneb tema ilmne ühiskondlik suunitlus, või, mis veelgi parem, õpilaste katsete vahetu juurutamine laialdasse praktikasse.

Käesolevas artiklis püüame analüüsida, kuidas aitab noorte naturalistide tegevus Vaišvidava kaheksaklassilises maakoolis (Kaunase rajoon) kasvatada õpilastes armastust ühiskondlikult kasuliku töö vastu ja kujundada neil huvi põllumajandusliku töö vastu; selle kooli noorte naturalistide tegevus on tuntud kaugel väljaspool vabariigi piire. Kõik 4. kuni 8. klasside õpilased on aktiivsed noored naturalistid. Alates 1955. a. võtavad noored naturalistid osa üleliidulisest rahvamajanduse saavutuste näitusest. Kõiki kooli 29 õpilast on autasustatud pronksmedalitega ja rahvamajanduse saavutuste näituse hinnaliste kingitustega. Mõned neist on kaks või kolm korda autasustatud. Ka kool on autasustatud paljude diplomitega ja rahvamajanduse saavutuste näituse 1. järgu tunnistusega. Nimetatud kooli direktor A. Baranauskienė, kes ühtlasi juhib noorte naturalistide tegevust, on eeskujuliku õppe- ja kasvatustöö eest autasustatud Lenini ordeniga ning talle on antud Leedu NSV teenelise õpetaja aunimetus.

Vaišvidava kooli noored naturalistid on viimase kümne aasta jooksul teinud pidevalt katseid paljude asutuste ja majandite ülesandel: näiteks Teaduslik Metsaurimise Instituut, kolhoos «Gintaras», Kaunase zooloogiaaed jt. Enamikul juba sooritatud ja praegu pooleliolevatel katsetel on praktiline väärtus ja õpilased on selles hästi teadlikud. Õpilased on uhked sellele, et nad täidavad mitmesuguste asutuste kaalukaid ülesandeid. Nii näiteks tegid noored naturalistid Leedu Põllumajanduse Akadeemia ülesandel nelja aasta jooksul püsivalt katseid ohtetu kaeraga; need katsed lõppesid edukalt. Kogu kasvatatud seemnematerjal (200 kg) ja noorte katsetajate agrotehnilised soovitusel anti üle kolhoosile «Gintaras». Koos kolhoosiga «Bolševikas» tegid noored naturalistid kolme aasta jooksul katseid suhkruppeediga (ja määrasid kindlaks, missugused on antud kliimatilistes tingimustes paremad ammoniaagivee kasutamise tähtsajad ja normid). Kaunase zooloogiaia ülesandel tehakse praegu katseid küülikutega (biostimulaatorite mõju). Noorte naturalistide selline tööstiil kasvatab armastust ühiskondlikult kasuliku töö vastu (uurimistöe läheb selles suunas) ja kujundab lastes kodanikutunnet neid ümbritseva elu suhtes.

Kuid siiski on katselise tegevuse ühiskondlikult kasulik iseloom, see, et õpilased tunnevad oma töö ühiskondlikku, samuti isiklikku tähtsust, ebapiisav selleks, et see muutuks, K. Marxi sõnade järgi, «intellektuaalsete ja füüsiliste jõudude mänguks», sünnitaks õpilastel kõlbelisi impulsse ja kutsuks esile rahulolu ja rõõmu. Katselisuse ühiskondlik suunitlus loob ainult objektiivse võimaluse, tugeva aluse selleks, et kasvatada õpilastel töö kõlbelisi motiive. Selle tegevuse objektiivsed tingimused ei mõjuta õpilasi otseselt, vaid oma sisemise struktuuri kaudu, selles protsessis tekkivate suhete vahendusel. Sellepärast on noorte naturalistide töö organiseerimise vahendid ja meetodid ning õpilaste hõlmamine sellesse tegevusse nendeks faktoriteks, mille mõjul kujundatakse õpilastes kommunistlik suhtumine töösse. Allpool vaatleme ainult ühte nimetatud kooli noorte naturalistide tegevuse näidet. Meie poolt esitatud selle tegevuse organiseerimise meetodika on tüüpiline ja iseloomustab Vaišvidava õpilaste — noorte naturalistide — töö olulisi külgi.

Kord saabus pioneerimaleva kutsel kooli Vabariikliku Laste Tuberkuloosisanatooriumi peaarst. Ta tutvustas pioneeri sanatooriumis viibivate laste elutingimustega, jutustas, kuidas nad õpivad, kuidas veedavad vaba aega. «Lapsed,» pöördus arst pioneeride poole, «mul on teile palve. Ma tean, et te olete vabariigi parimad naturalistid. Teie kätetööga rajati tohutu aed, teie abiga ka hästikorrastatud kool. Aga kui te oleksite nõus tegelema uue, väga kasuliku asjaga — kasvatama meie sanatooriumi jaoks mitmet sorti aedmaasikaid! See mari on üks paremaid vahendeid haigete laste tervise tugevdamisel. Oleks tore, kui teie, noored naturalistid, hoolitseksite meie laste eest ja aitaksite kaasa nende kiireks tervistumiseks. Sellel tegevusel oleks ka moraalne külg, mis haigetele on samuti tähtis. Mõtelge järele, ja kui otsustate — teatage meile.»

Pioneeridele tuli see ettepanek täiesti ootamatult. Olid ju noored varemgi täitnud mitmesuguste ühiskondlike organisatsioonide ülesandeid, kuid selletaolist ettepanekut kuulsid nad esmakordselt. Koosolekut juhatas Jevgenia Vaitkevičiute, üks kooli aktiivsemaid noori naturaliste. Jevgenia mõistis, et kõnelda tuleb just temal. Valitses ebatavaline vaikus. Mida teha? Missugune vastus anda? Lubada võib kõike. Kuid lubadus tuleb ka täita. Küsida A. Baranauskienelt? Kuid teda polnud seal. Joosta otsima? Lõpuks otsustas Angela vastuse anda. Lühikeses sõnavõtus kinnitas ta külalisele, et noored naturalistid ei unusta tema palvet, peavad õpetajatega nõu ja kirjutavad siis sanatooriumisse kirja.

Pioneeride kohtumine laste tuberkuloosisanatooriumi paarstiga jättis neisse sügavad jäljed. Neil päevil polnud koolis klassi, kus poleks seda küsimust arutatud. Õpilased toetasid palavalt kütkestavat ideed.

Analüüsime seda sündmust pedagoogilisest vaatevinklist. Kooli direktor viibis algul koosolekul, kuid lõpuks lahkus naeratades, jättes klassi ligi 70 pioneeri ja külalise. Direktori lahkumise pedagoogiline siht peitus selles, et kujuneks välja niisugune olukord, kus lapsed ise peaksid külalisele vastuse andma, võtma endale mingid kohustused, lülituma tahtmatult vastutuslike suhete sfääri. «Kui lapsed ise avaldavad soovi kasvatada aedmaasikaid või võtavad enesele mingi muu kohustuse, siis on palju kergem suunata nende edasist tegevust,» mõtiskles direktor A. Baranauskiene. Kuid teisest küljest — jätta lapsed ning noorukid, pealegi veel erinevatest klassidest, üksi neile tundmatu inimesega, ja eeldada, et kohtumine kulgeb normaalselt, polnud ju midagi muud kui risk. Nagu me juba näitasime, ilmnas, et pedagoogiline «risk» õigustas ennast. Jevgenia sõnad: «Me ei unusta teie palvet» andsid ju tunnistust sellest, et direktori poolt kasutatud võte oli õige, ning et on saavutatud esimene kasvatuslik võit. Niiviisi muutusidki lapsed kasvatusobjektist kasvatuse subjektiks.

Saabus järgmine otsustav pedagoogiline moment — efektiivselt kasutada laste õilsaid tundeid, suunata neid edasisele tegevusele, andes laste aktiivsusele kõlbelise iseloomu. A. Baranauskiene otsustas otsekohe mitte sekkuda klassides puhkevasse diskussiooni, kõike eemalt jälgida ja oodata, kuni õpilased ise tema poole pöörduvad. Aeg-ajalt küsis ta otsekui juhuslikult: «Olete te midagi välja mõelnud?» või «Kuidas me edasi töötame?» Direktor oli veendunud, et kõik sündmused kulgevad õpilaste initsiatiivil ja nende isetegevuse vormis. Nii juhtuski. Direktori poole pöördus noorte naturalistide ringi juhatuse esimees Danguone Urbšait: «Täna peale tunde organiseerime väikese koosoleku. Tahame läbi arutada, kuidas me neid marju kasvatama hakkame. Juttu on olnud palju, aga tolku vähe. Me ei saa ilma teieta midagi otsustada. Tulge!»

See oli juba teine pedagoogiline võit. Noored naturalistid ei unustanud, et nad olid andnud lubaduse sõna pidada ja pöördusid täielikult omal algatusel, ilma klassijuhataja suunamiseta, direktori poole. Nüüd seisis ülesanne selles, et rõhutada laste initsiatiivi, suunata taktiliselt nende tegevust ja abistada neid konkreetselt juhul, kui nad ise pole võimelised asjast jagu saama. Koosolekule tulid ringi juhatuse liikmed ja mõned aktiivsed noored naturalistid. Ülesanne oli küllaltki komplitseeritud. Õpilased siin iseseisvalt otsustada ei suutnud; nad ütlesid: «Läks mööda ligi kaks nädalat, kuid me ei saatnud midagi korda... 6. klassis juba räägitaksegi, et maasikatest ei tule midagi välja... Millest alustada? Kust saada erinevate maasikasortide seemneid?... Meil on piinlik, kui kõik sellega lõpebki.»

A. Baranauskiene oli seda olukorda ette näinud. Noortel naturalistidel polnud omade jõududega võimalik koolile varajaste maasikasortide taimi hankida. See aga oli peamine küsimus, mille lahendamiseks võis asuda kavandatud tegevuse juurde. Noored naturalistid ootasid õpetajalt abi. Antud hetkel oli see hädavajalik, ja viited iseseisvatele otsingutele hävitanuksid kõik juba eos. Tänu õigele pedagoogilisele juhtimisele kujunesid välja soodsad sisemised tingimused, psühholoogiline seisund efektiivseks mõju avaldamiseks väljastpoolt. Nendes tingimustes jõudis õpetaja sõna kiiresti õpilasteni ja neil tekkis aktiivne püüdlus omandatud teadmisi ellu viia. Õpetaja teatas, et Kaunase I. Mitšurini nim. Põllumajandustehnikumist võib saada võsuid maasikate kasvatamiseks. «Kui me istutame need istikud maha juulis, võib järgmisel aastal juba marju korjata. Kandke hoolt, et keegi just sel ajal seal

ära käiks,» rääkis A. Baranauskiene. Ta tegi ka ettepaneku, et marjade kasvatamisele antaks katseline iseloom, s. t. uurida komplekssete mikrovaetiste mõju saagikusele.

Töö algas. Kuid kui Angele Gužite sõitis tehnikumi istikute järele, pörkas ta kokku tõsise takistusega — ilmnes, et ta oli hiljaks jäänud. Paari päeva eest olid tehnikumi õpilased maasikavõsund eemaldanud. Eemaldatud võsund olid juba närbunud ega sobinud istutamiseks. Kuid Angele tundis kohusetunnet ja moraalset vastutust kollektiivi ees, ja otsustas leida väljapääsu. «Võib-olla ei eemaldatud kõiki võsundid, ehk jäi midagi ka meie jaoks,» rääkis ta tehnikumi sovhoosis. Ja ta saavutas, et «kangekaelne tüdruk» (nii nimetas teda sovhoosi direktor) võis maasikapõllule minna. Tal õnnestus leida veel ligi 50 võsu, millel oli hästiarenenud juurestik. Istutatud aedmaasikad kodunesid kooliaias hästi, ja sügisel haljendasid peenral tihedad maasikapõõsaste read. Nüüd kirjutasid noored naturalistid sanatooriumisse kirja. Nad kirjutasid: «Kallid sõbrad! Me hakkasime teie sanatooriumi jaoks aedmaasikaid kasvatama. Istutasime nad hiljaaegu maha ja taimed on hästi kohanenud. Järgmisel kevadel anname teile üle esimesed marjad... Kui nad on valmis, kutsume teid külla ja kositame teid otse peenralt...» Nii algas tore kirjasõprus kahe kooli õpilaste vahel. Sanatoorse kooli õpilased kirjutasid oma vastuses: «Loeme teie kirja valjusti nii klassides, kui ka õhtuti magamistubades. Oleme uhked ja õnnelikud, et üsna lähedal elavad meie sõbrad...»

Kirjavahetus ja noorte naturalistide esimesed edusammud kavandatud ülesannete elluviimisel rikastasid ja süvendasid selle tegevuse motiive. Tunnetuslike motiivide (katsed maasikatega) kõrval hakkasid üha täpsemalt ja rääkivamalt ilmema ka kõlbelised motiivid (kohusetunne oma kooli ja sanatooriumi laste vastu). Angele Gužite käitumine tehnikumis andis tunnistust sellest, et ta tundis isiklikku ja ühiskondlikku vastutustunnet kavandatud ürituse elluviimise eest. Järk-järgult muutusid töö kõlbelised motiivid kõige mõjukamaks stiimuliks õpilaste kollektiivse moraalse vastutustunde arenemises. See oli suur jõud, mis aitas noortel naturalistidel kõik takistused ületada. Eriti eredalt tulid need suhted ilmsiks järgmisel aastal pärast maasikate istutamist. Ajendiks oli hiline kevad.

Mais, kui maasikapõõsad kattusid valgete õitega, jooksid lapsed igal vahetunnil aeda. Kevad oli jahe ja öösiti langes temperatuur peaaegu nullini. See erutas lapsi väga:

«Marju tuleb palju!»

«Ära rõõmusta! Tuleb äkki öökülm ja võtab õied ära!»

«Pole midagi! Teeme lõkkesid ja suits päästab õied!»

Nendel ärevatel päevadel said lapsed sanatooriumist kirja.

«... Meie suur maja asub ilusas metsas. Akende all õitsevad kirsid. Me tahaksime väga, et te tuleksite meile külla,» kirjutasid lapsed sanatooriumist. «Mida teha?» muretsesid kooliõpilased. «Me lubasime neile marju viia, aga nüüd on alles õitsemise aeg. Hea veel, kui öökülmi ei tule. Kui tuleb, võib halveminigi minna. Kuidas me siis pärast niisuguseid lubaduste andmisi sinna sõidame?» Õnneks läksid ilmad soojemaks ja oht vähenes; noored naturalistid kirjutasid, et nad sõidavad pisut hiljem. Nad tahtsid esimesed marjad ära oodata.

Lõpuks hakkasid aedmaasikad valmima. Hoolikalt korjasid noored naturalistid esimese saagi. «Esimesel korral viime ainult kõige suuremad ja ilusamad marjad,» rääkisid lapsed. Nad tahtsid väga, et nende esimene kingitus sõpradele meeldiks.

Kui kõik oli valmis, ilmnesid äkki ootamatud raskused. Juhtus nii, et viimisel minutil haaras lapsi ebakindlus; otsekoheselt öeldes hakkasid nad kartma, ja ei julgenud marju sanatooriumisse viia.

«Ausalt öeldes, ma kardan, pole seal kunagi käinud. Sõidan järgmisel korral.»

«Ei oska seal midagi rääkida. Ajan kõik segi ja midagi ei tule välja.»

«Las esimesel korral sõidavad ringi juhatuse liikmed!»

«Kui kõik nii kardavad, tuleb liisku heita!»

Samal ajal tahtis tegelikult igaüks südamepõhjas sanatooriumisse sõita. Kiri on ikkagi ainult kiri. Kes siis ei tahaks näha neid, kelle jaoks nii palju jõudu pingutati. Ja kõige tähtsam oli ometi see — näha, kuidas nad kingi vastu võtavad. Kuid tundmatu olukord, arstid

ja õed, kellest kirjades oli kirjutatud, viisid lapsed segadusse. Tuli kaasa tõmmata ka A. Baranauskieni. Lõpuks otsustati: sõidavad Koste, Marite ja Angele.

«Ainult neli kilo. Vähevõitu!» muretsesid tüdrukud.

«Ega siis hulk pole tähtis! Palju tähtsamad on teie jõupingutused, soov haigeid lapsi aidata,» rahustas neid õpetaja. «Kui meeles seisab, õelge neile, et järgmisel korral on kink suurem.»

Sanatooriumis oli kõik ebatavaline. Kõikjal vaikus. Kusagil polnud näha ringijooksvaid õpilasi. «Võib-olla on lapsed sõitnud koolivaheajale,» muretsesid tüdrukud. Kuid noored naturalistid muretsesid asjatult. Neile tuli vastu valveõde ja ütles, et lapsed lõunatasid äsja ja puhkavad nüüd magamistubades.

«Arge muresege! Ma saadan teid,» ütles õde. Noored naturalistid käisid kõikides tubades. See oli Väiśvidava õpilaste esimene kohtumine sanatooriumis viibivate lastega. Pole imestada, et «külalised» olid erutatud, «pererahvas» aga silmitses imestunult sisenejaid. Täbarast olukorrast päästis lapsed õde, kes neid üksteisele tutvustas ja ütles, mis on külaliste tuleku põhjus. Silmapilk muutus kõik. Ja kui lapsed hakkasid marju alustassidele puistama, kuuldusid kõikjalt erutatud sõnad «suur tänu». Oli loodud helge ja rõõmus atmosfäär. Lapsed vestlesid sundimatult ja naersid rõõmsalt.

«Missugused marjad!»

«Kui ilusad ja suured!»

«Ja maitavad!» rääkisid lapsed.

Lapsed, kes olid marju toonud, vaatlesid oma ühtaegu vanade ja uute sõprade rõõmsaid nägusid ja olid samuti väga õnnelikud. Nad olid hämmastunud nähes, kui suurt rõõmu nad haigetele lastele teinud olid — tehtud töö omandas laste silmis sügavalt psühholoogilise ja kõlbelise tähenduse.



Väiśvidava kaheksaklassilise kooli endine aktiivne noor naturalist, praegune Kaunase metsatehnikumi üliõpilane Naste Gužite (pildil paremalt teine) näitab noortele naturalistidele, kuidas õigesti teha pookimist.

Meeldivast ja ebatavalisest kohtumisest said kuulda teisedki lapsed. Meenutades oma esimest sanatooriumi-sõitu, ei unusta Koste iialgi lisada, et «mõnede sanatooriumis olevate laste silmis märkas ta rõõmupisaraid», et «üks poiss ütles ärevuses «tänan» asemel «palun», ja et tal enesel «värisesid algul jalad».

Kui valmis järgmine partii maasikaid, oli sanatooriumisse sõita soovijaid rohkem kui vaja. Noored naturalistid naasid, innustatuna õilsatest kavatsustest.

Et noorte naturalistide tegevus sanatooriumi abistamisel oli algusest peale õigesti organiseeritud, omandas see kohe kõlbelise iseloomu. Teadmine, et nemad, kooliõpilased, teevad oma tööga rõõmu teistele lastele, pakkus rahuldust. Töö, mis oli suunatud kindla eesmärgi saavutamiseks, muutus selleks allikaks, mis kujundas õpilastel moraalseid tundeid, mille jõud ja sügavus sõltusid antud kõlbeliste ülesannete kestusest. Nii sõbrustavad kahe erineva kooli õpilased juba kolmandat aastat.

Nende vastastikusele koostööle põhinevad suhted on sügava moraalse iseloomuga. Neid suhteid iseloomustab ennekõike see, et neis on ühendatud mõistus, tunded ja käitumine. Nii-sugused tegutsemistingimused kujundavad paratamatult kõlbelise veendumuse.

Selline oli algus. On möödunud kolm aastat. Maasikapõõsaste hulk on märgatavalt kasvanud. Igal aastal korjavad noored naturalistid, ja annavad sanatooriumile üle mitte kümneid, vaid sadu kilogramme marju. Nüüd transporditakse maasikaid sanatooriumisse autodega.

Kuid peamine ei ole hulgas. Väiśvidava kooli õpilaste tegevuse analüüs näitas, et selle töö kõlbeline väärtus on märksa suurem kui aineiline resultaat. Õpilaste käitumise subjektiivne külg (aga sellele me ju käesolevas artiklis peatähelepanu pööramegi), s. t. üllad ajendid, motiivid, tunded — on selleks otsustavaks, väärtuslikuks «akuks», mis tänase päevani jätkab nende tegevuse stimuleerimist.

«Maasikad on juba punased. Homme tulevad tüdrukud neid noppima. Helistage sanatooriumi, et sealt tuldaks marjade järele,» pöördus korrapidaja, noor naturalist Angele Andrijuškevičiute direktori poole.

Kuigi oli õppevaheaeg, hoolitsesid noored naturalistid endiselt maasikate eest. Tööd oli palju: eemaldada võsud, istutada uusi taimi, korjata marju ja saata need sanatooriumi. Õpilased tunnevad nüüd juba hästi marjade hooldamise agrotehnikat ja täidavad kõik operatsioonid iseseisvalt, alates marjade korjamisest ja lõpetades uute istikute istutamisega ning katsete tegemisega. Direktorilt küsitakse: «Kas õpilased ei vigasta maasikataimi ega kasuta kurjasti neile antud vabadust?» — «Ei, see on mõeldamatu. Nad on tõelised peremehed. Lapsed mõistavad seda hästi ja hindavad nende vastu ülesnäidatud usaldust,» kinnitab A. Baranauskiene.

Usalduslikkuse ja vabaduse õhkkond, noorte naturalistide tegevuse toetamine ja heakskiitmine avaliku arvamusel, täiskasvanute poolt vastab laste vajadustele ja huvidele, kes tahavad omada täiskasvanute hulgas väärilise koha, täisväärtusliku isiksusena ise oma käitumist määrata ja otsustada.

Õpilaste aktiivsuse ja huvitatuse põhiallikaks on õpilaste lülitamine aedmaasikate kasvatamisse, nende suhted ühiskonnaga (ennekõike õpetajaskollektiivi, lastesanatooriumi jt-ga), samuti nende tegevuse ühiskondlikult tähtis eesmärk.

Teiseks, mitte vähem tähtsaks põhjuseks, miks lapsed nii elavalt suhtusid eeltoodud ühiskondlikusse tegevusesse, oli selle loov iseloom, mille allikaks oli katseline tegevus.

Juba päris alguses motiveeris noorte naturalistide tööd aedmaasikate kasvatamisel vahetu huvi — nende peatähelepanu oli suunatud tulemusele. Nagu me juba ülal mainisime, ei ole töötulemused üksi veel küllaldased mingi tegevuse kõlbelisel hindamisel. Huvi kasvatada võimalikult rohkem ja ilusamaid marju oli selle valehäbi põhjuseks, mida Koste, Marite ja Angele tundsid esimese sanatooriumisse-sõidu eel. («Ainult neli kilo marju? Vähevõitlu!») Psühholoogilise töövalmiduse loomiseks on palju olulisem pideva huvi süvendamine tööprotsessi enese vastu. Kui tegevusprotsessile pööratakse ebapiisavat tähelepanu, võib ilmnedä hooletus töös. Õpetaja A. Baranauskiene ei veennud lapsi, et nad suhtuksid

ausalt igasse tööoperatsiooni (palved või noomimine oleksid siin vaevalt aidanud), vaid kasutas selle asemel katselist tegevust ja seda, et lapsi innustaksid nende töö tulemused. Kontroll-lappidel, kus mikroväetisi ei kasutatud, oli saak väiksem kui katselappidel. Sellepärast korjati sanatooriumisse saadetavad marjad tavaliselt katselappidelt. Lapsed nägid, et hooldamise kvaliteet ja teadmiste rakendamine mõjutavad lõpptulemusi. Kuid püüdsid ju kõik väga saavutada häid tulemusi. Nimetatud asjaolu sai tõsiasja põhjuseks, et õpilased hakkasid järgmistel aastatel hoolikamalt täitma ka igapäevaseid, sageli mitte eriti huvitavaid tööoperatsioone, hakkasid katsetöösse palju teadlikumalt suhtuma. Soovitavate tunnete väljakutsumise mehhanism (s. t. kõrgendatud huvi katselise tegevuse, kogu tööprotsessi vastu üldse) seisneb laste juures selles, et kujundatakse seosed tähtsamate tegevuse motiivide ja sihtide vahel (tööprotsessis koos kõigi selle keerukate komponentidega). Selle seostamise tulemusena, selle rõhutamisega, mis on tähtsam, lülitusid need tööoperatsioonid (rohimine, kobestamine, kastmine), mis varem ei kutsunud esile positiivseid emotsioone, nende nähtuste ringi, mis põhjustavad positiivseid tundeid. Huvi säilitamine ja süvendamine mitte üksnes töö lõpptulemuse, vaid kogu tööprotsessi vastu viis selleni, et noored naturalistid olid tublid ka töös. «Sanatoorium ostab palju marju. Mul tuleb nad kohale viia. Kuid teie maasikad on kõige suuremad ja ilusamad,» ütles lastele autojuht, kes korduvalt siia kooli maasikate järele sõitis.

Noored naturalistid kuulsid sageli, kuidas täiskasvanud nende tööd kiitsid ja selle üle põhjendatult uhked olid. Avalik arvamus muutus neile otsekui prismaks, mille läbi nad vaatasid ja hindasid oma tööd. Positiivne avalik hinnang laste kasulikule tegevusele aitas neil kujundada sotsiaalsed töömotiivid ja kasvas neis kodanikutunnet.

Vaišvidava kaheksaklassilise kooli noorte naturalistide tegevuse analüüs viib järgmistele järeldusteni:

1. Kui õpilaste kõlbeliste töömotiivide kasvatamisel rakendatakse noorte naturalistide tööd, on selle efektiivsus:

- a) selle ühiskondliku tähtsuse astmest ja sellest, et õpilased tunnetavad oma töö kasulikkust ja vajalikkust ühiskonnale,
- b) laste sellesse tegevusesse kaasahaaramise vormist ja meetoditest.

Kollektiivsete kasvatuslike suhete kujundamise teed noorte naturalistide tegevuse organiseerimise abil on:

a) õpetaja otsene mõju koos samaaegse vahetu abistamisega kasvatuslike situatsioonide loomise teel:

- ilmse pedagoogilise positsiooni varjamine (kaudne tee),
- täieliku isetegevuse võimaluste loomine õpilastele, «kohustuslikkuse» ärajätmine ja seoses sellega õpilaste närvitegevuse hõlbustamine uue dünaamilise stereotüübi loomise teel.

— noortele omaste eneseteostamise vajaduste arvestamine täiskasvanute hulgas ja reaalsete tingimuste loomine, mis neid rahuldaksid,

— laste tegevuse stimuleerimine sobivate ergutustega.

b) töö loomingu protsess:

— katseline tegevus.

Positiivset mõju õpilaste aktiivsuse arendamisel, säilitamisel ja süvendamisel omab ka avalik arvamus.

Temaatiline planeerimine vene keele õpetamisel

N. REBANE,

Õpetajate Täiendusinstituudi kabinetijuhataja

Kuidas tõsta õppeprotsessi efektiivsust, millised on teed õpilaste teadmiste parandamiseks — need küsimused erutavad iga pedagoogi. Samal ajal pole ka ühtki õpetajat, kes ei mõistaks nende küsimuste lahendamise kogu keerukust, raskust ja mitmepalgelisust.

Nimelt mitmepalgelisust, kuna õpetamise edu sõltub väga paljudest asjaoludest. Tähtsal kohal on siin vaieldamatult õpetaja ettevalmistus õppetundideks. Sellega seoses tekib küsimus, kas on võimalik saavutada edu laste õpetamisel, kui valmistutakse ainult igaks tunniks eraldi, vahetult enne selle tunni andmist, omamata ettekujutust, mida hakatakse tegema järgmises, ülejärgmises jne. tunnis?

Kogenud pedagoogid on juba ammu veendumusele jõudnud, et õpilaste põhjalikke ning püsivaid teadmisi, aga samuti peensusteni läbimõeldud, täpset töösüsteemi on võimalik saavutada ainult siis, kui iga õpetaja omandab oskuse vaadata tulevikku, töötada perspektiiviga, s. o., kui ta ei mõtle läbi ainult ühte tundi, vaid kogu tundide süsteemi käsitletava teema ulatuses.

Kogu teema nägemine igas eraldi tunnis tagab sihipärasuse ja järjekindluse mitte ainult õpetamises, vaid ka kasvatus töös. See annab võimaluse valida rohkearvuliste meetodiliste võtete hulgast kõige efektiivsemad, aitab vältida üksluisust tundide läbiviimisel, võimaldab üksikasjalisemalt teha tööd õpilaste kõnearenduse alal, järjekindlalt ja süstemaatiliselt korrata varem õpitut, otstarbekamalt kasutada näitlikke õppevahendeid ja tehnikat.

Selle töö aluseks on temaatiline planeerimine. Milliseid küsimusi võiks endas kätkeda vene keele õpetamise temaatiline plaan?

Teemat läbi töötades oleks otstarbekas igaks tunniks läbi mõelda ja tööplaanis märkida, missugune on: 1) tunni õpetuslik ja kasvatuslik eesmärk; 2) materjal kordamiseks; 3) materjal kõnearenduseks; 4) õpitava teema seos lugemispalade või grammatilise materjaliga; 5) näitlikud ja tehnilised õppevahendid; 6) klassivälise lugemise materjal.

Vaatame nüüd lähemalt temaatilise plaani üksikuid osi.

Asudes temaatilise tööplaani koostamisele, analüüsib õpetaja kõigepealt põhjalikult läbitöötamiseks ettenähtud materjali. Seejärel, selgitanud teema raskuse, õpilaste ettevalmistatuse astme uue omandamiseks ja teadmised, mis nad peavad antud teema kohta saama, jaotab õpetaja õppematerjali tundide vahel, formuleerib iga tunni konkreetse õpetusliku eesmärgi ja kogu teema kasvatusliku sisu.

Temaatilise plaani sellesse ossa, mis on ette nähtud kordamismaterjali jaoks, märgib õpetaja nii selle sõnavara, mis on õpitud varem samas klassis ja eelnevates klassides, kui ka grammatilise materjali, mis nõuab pidevat kinnistamist tundides. Kui meil on tegemist lugemispalaga, siis valime kõigepealt välja sõnad, mida oleks kõige otstarbekam korrata seoses antud tekstiga (mis nõuab muidugi nii selle kui ka eelnevate klasside õpikute mitmekordset lehitsemist).

Seejärel on tähtis, et õpetaja teeks endale selgeks, kas pole võimalik antud teema käsitlemist siduda grammatilise materjali kordamise ja kinnistamisega.

Grammatilise teema korral aga märgime ära, mida varem omandatust tuleks korrata

seoses uue materjali käsitlemisega, millised teemad vajavad pidevat kordamist ja millist sõnavara saaksime seoses selle grammatikaosa omandamisega kinnistada.

Koostades perspektiivplaani teema läbitöötamise ulatuses, mõtleb õpetaja läbi ka kõnearenduslike harjutuste iseloomu ja järgnevuse, pidades silmas printsiipi — kergemalt rasemale ja ka seda, et treeningharjutuste süsteem peab õpilasi ette valmistama iseseisvaks, spontaanseks kõneks. Sealjuures ei võimalda muidugi iga grammatiline teema arendada seotud kõnet ja grammatikatundides tuleb vahel läbi töötada üksikuid elemente, mida õpilased hiljem seotud kõnes kasutavad.

Peale materjali jaotamist tundide kaupa valime välja näitlikud vahendid.

Näitena toome ära 2. teema perspektiivse planeerimise 8. klassis vene keele õpikust:

«Ученическая бригада Ставрополя», «Сослагательное наклонение».

Тема	Кол-во уроков	Образовательно-воспитательная цель	Материал для повторения	Задания по развитию речи	Наглядность и технические средства
1	2	3	4	5	6
Сослагательное наклонение.	1.	Научить образовывать и употреблять сослаг. наклонение.	1. Парные глаголы движения. 2. Прошедшее время. 3. Лексика из рассказа «Ученическая бригада Ставрополя» (перечень словосочетаний).	1. Составить предложения со словами, данными в сослагательном наклонении. 2. Заменить изъявительное наклонение сослагательным (глаголы даны в прош. вр.). 3. Перевод с эстонского яз. на русский язык. 4. Ситуации! 5. Задание 224 (дома).	Цветные мелки.
	2.	Научить употреблять союзы «если», «чтобы».	1. Прош. время. 2. Лексика из рассказа «Штурман Фрося» (перечень словосочетаний).	1. Творческий диктант на замену изъявит. накл. сослаг. (глаголы даны в буд. вр.). 2. Ситуации. 3. Упр. типа: а) Если бы связь не прервалась, каждые 15 мин. мы (получать) сообщения; б) Летчики (требовать), чтобы им давали опытных штурманов. 4. Закончить придат. предл. с союзами «если», «чтобы». 5. Задание 228 (перевод). 6. Кратко изложить содержание текста «Ученическая бригада Ставрополя», используя некоторые сл. предл. с союзами «если», «чтобы» (дома).	
	3.	Повторить и закрепить союзы «если», «чтобы» научить употреблять союзы «что», «чтобы».	Лексика из рассказов «Ученич. бригада...» и «Штурман Фрося».	1. Задание 226 и частично зад. 228. 2. Из данных простых предл. составить сложные с союзами «если», «чтобы».	Схема.

1	2	3	4	5	6
Сослагательное наклонение.					
				<p>3. Вместо точек поставить союзы «что» или «чтобы».</p> <p>4. Перевод с эст. яз. на русский (на союзы «что», «чтобы»).</p> <p>5. Составить предложения с союзами «что», «чтобы» по опорным словам: 1. Летчики не верили, ... (грамотный штурман, эта скромная девушка, оказаться). 2. Командир хотел, ... (опытные штурманы, с, Фрося, работать).</p> <p>6. Задание 226 (дома).</p>	Перфо-пластинка.
«Ученическая бригада Ставрополя»					
1.	<p>1. Трудовое воспитание, в частности чувства любви к с/х работам, чувства ответственности, товарищества, дружбы.</p> <p>2. Научить пользоваться в связной речи словами по теме «Пришкольный участок» и сущ., употребляемыми только в ед. ч.</p> <p>3. Научить правописанию слов.</p>	<p>1. Названия овощей, фруктов, зерновых культур.</p> <p>2. Сущ., употребляемые только в ед. ч.</p> <p>3. Правопис. слов (их перечень).</p>	<p>1. Ответы на вопросы по содержанию I п. рассказа «Ученическая бригада Ставрополя» (в звукозаписи).</p> <p>2. Задание 282.</p> <p>3. Беседа о своем пришкольном участке.</p> <p>4. Составить письменный рассказ «Наш прищк. участок» (дома).</p>	Магнитофон. Картинки с изображением овощей.	
2.	<p>1. Научить пользоваться в связной речи словами по теме «Работа в саду» и сущ., употребляемыми только в ед. ч.</p> <p>2. Научить правописанию слов.</p>	<p>1. Лексика из § 5 (8 кл.): рыть ямы, фруктовый сад, густой малинник, куст, яблоня, окапывать, уничтожать вредителей, давать плоды.</p> <p>2. Существ., употребляемые только в ед. ч.</p> <p>3. Правописание слов (их перечень)</p>	<p>1. Деформированный текст для составления предложений.</p> <p>2. Беседа о работе в саду.</p> <p>3. Задание 283 (выборочно).</p> <p>4. Составить устный рассказ «Каким бы я хотел видеть свой школьный сад» (дома).</p>	Картинки с изображением фруктов.	
2.	<p>1. Научить пользоваться в письменной речи словами по теме «Работа в саду».</p>	<p>1. Лексика по теме «Работа в саду».</p>	<p>1. Обучающее изложение «Сад победы» (по «Сборнику изложений для 8—11 кл. эстонских средних школ»²).</p>		

¹ О речевых ситуациях см. «Nõukogude Õpetaja», 11. apr. 1964. a.

² О подготовке к обучающему изложению см. «Nõukogude Kool» nr. 1, 1959. a.

Töö selline planeerimine annab õpetajale aine õpetamisel perspektiivi.

Kuid olgu märgitud, et siin äratoodud temaatilised plaanid on antud ainult näidistena, ega ole üldised ja kohustuslikud, kuna tööplaani koostamisel tuleb tingimata arvestada iga klassi iseärasusi, õpilaste teadmiste taset ja õpetaja võimeid.

Temaatiline plaan ei välista tunniplaanide (konspektide) koostamise vajadust: on väga raske, isegi võimatu, detailselt läbi mõelda õppetundide käiku pika aja peale ette, sest tunni läbiviimise metoodika (õpilaste teadmiste kontrollimise võtted, uue aine esitamise meetodid, koduste tööde liigid jne.) sõltub väga paljus konkreetsetest tingimustest.

Sellepärast on karta, et siin soovitatud planeerimine võib paljudele paista mittevajaliku lisakoormusena. On iseenesest arusaadav, et see töö nõuab õpetajalt rohkem aega, kuid kulutatud vaev tasub end mitmekordselt. Temaatiline planeerimine annab õpetaja tööle kindla süsteemi. See aga just vene keele õpetajatel puudubki, mistõttu õpetamine ei anna loodetud tulemusi.

Kelgutamine nagu suusataminegi arendab peamiselt osavust ja julgust ning avaldab õpilaste organismile karastavat toimet. Lapsed muutuvad külmetushaiguste suhtes vastupidavamaks.

Programmis on kelgutamine ette nähtud 1. ja 2. klassis. Kelgutamistunde võib aga korraldada ka 3. ja 4. klassis, unustamata sealjuures suusatamise programmi nõudeid.

Kuidas täidetakse kelgutamise programminõudeid meie vabariigi koolides? Peab ütleva, et olukord on selles osas halb: neid nõudeid täidetakse väga vähestes koolides. Tunnid toimuvad plaanita, neil puudub konkreetne eesmärk. Koolid ei vaevu ehitama kunstlikke kelgumägesid. Patustatakse ka riietuse osas. On tavaline, et lapsed kelgutavad harilikes talvepalitutes ja ka õpetajad pole tundides nõuetekohaselt rietatud. Tundides pole piisavalt kelke, mille tagajärjel osa õpilasi jääb tegevuseta.

Praktiseeritakse ka moodust, kus osal õpilastel on kaasas suusad, osal kelgud, või siis osal uisud ja osal kelgud. Seda moodust ei saa siiski pidada heaks, sest õpetajal on sellisel korral raske tegevust organiseerida. Kui on kelgutamistund, siis toimugu tunnis üksnes kelgutamine, kui aga suusatamistund, siis ainult suusatamine.

On kehtestatud nõue, et kelgutamiseks peab iga õpilane kooli kaasa võtma oma kelgu. Selle nõude täitmisel aga tekib õpilastel raskusi. Kujutame näiteks ette väikest 1. või 2. klassi õpilast Tallinnas kelguga kooliteel. Ta veab kelku liivatatud kõnniteel, ületab lumest puhastatud sõiduteid, võib-olla püüab ta oma teekonda kergendada sellega, et asetab koolikoti kelgule. Tramm või autobussi kasutamine sellises olukorras on küsitav. Pärast tunde on tagasitee sama keerukas. See ongi põhjuseks, miks kelgutamistundides on õpilastel

Kelgutamine algklasside kehalise kasvatuse tundides

E. HOFFERT,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi
kehalise kasvatuse metoodika kateedri
vanemõpetaja

vähe kelke kaasas. Seepärast tuleks eelpoolnimetatud nõuet revideerida. Ka koolidel endil peaks olema kelke. Vanemate klasside tööõpetuse tundides oleks võimalik neid ka ise valmistada.

Üheks põhjuseks, miks programmi nõudeid kelgutamise osas ei täideta, on see, et õpetajad ei oska kelgutamistunde õigesti anda. Nii eesti kui ka vene keeles puudub vastav kirjandus. Käesoleva kirjutise eesmärgiks on seda lühka mõningal määral täita.

Nii nagu igal kehalise kasvatuse tunnil, peab ka kelgutamistunnil olema kindel eesmärk: a) üldine eesmärk, mis täidetakse kogu õppeaasta kestel (õpilaste igakülgne arendamine, tervise tugevdamine, huvi äratamine kehaliste harjutuste vastu); b) kitsam, konkreetne eesmärk, mis realiseeritakse ühe õppetunni jooksul. Tunni tööplaanis peab olema märgitud, milliseid harjutusi õpetatakse, missuguseid korratakse. Samuti peavad kelgutamistunnid olema hästi organiseeritud.

Juba varakult peab õpetaja valmis vaatama õppepaigad. Looduslike nõlvakute puudumisel tuleb kooli õuele või spordiväljakule ehitada kunstlikud kelgumäed. Kelke peab tunnis olema piisavalt, see tagab tunni vajaliku tiheduse.

Tundi alustatakse rivistumisega koolimaja juures või koolimajas (vastavalt õpetaja korraldusele), sealt siirdatakse distsiplineeritult õppepaigale. Mõningaid harjutusi kelkudega kohanemiseks või organismi soojendamiseks võib sooritada ka tunni ettevalmistava osa algul või teel õppepaigale.

Ümberriietumine ja kelkude võtmine toimub vaheajal.

Ümberrivistumised tunnis tuleb teostada minimaalse ajakuluga, et õpilastel ei hakkaks külm.

Harjutused peavad olema õpilastele jõukohased ning neid tuleb õpetada järk-järgult, minnes kergemalt raskemale, tuntult tundmatule.

Harjutusi tuleb demonstreerida lasta peamiselt õpilastel.

Nõlvakult laskutakse üksteise järel, kusjuures peab jälgima, et nõlvak oleks järgmiseks laskumiseks vaba.

Õpitud harjutusi kinnistatakse süstemaatilise kordamise teel, sooritades neid erinevates tingimustes ja olukordades (mängudes). Vajaduse korral annab õpetaja õpilastele ka koduseid ülesandeid.

Kelgutamistundides kasutatakse jooksvat või perioodilist hindamist. Viimast võib kasutada näiteks kelgu pidurdamis- ja juhtimisoskuse kontrollimisel.

Nõuded ilmastiku ja riietuse osas on kelgutamisel samasugused nagu suusatamisel; hari-likus talvepalitus kelgutamine on lubamatu.

Tundides tuleb nõuda harjutuste täpset sooritamist. Uut harjutust võib hakata õpetama siis, kui eelmine on täielikult omandatud. Nagu suusatamistunniski peab õpetaja olema ka ise spetsiaalses riietuses.

Tegevust võib kelgutamistundides organiseerida mitut moodi, näiteks:

1. Kelgutamine lauskmaal kogu tunni kestel (kui puudub kelgumägi), kusjuures õpetatakse mitmesuguseid harjutusi ja mängu.

2. Mäest alla kelgutamine kogu tunni kestel, kusjuures õpetatakse mitmesuguseid harjutusi ja mängu.

3. Kelgutamine lauskmaal, tunni lõpul (10—12 minuti jooksul) mäestlaskumine.

KELGUTAMISTUNDIDE TINGIMUSED. Kelgutamistundide sisu oleneb iga kooli konkreetsetest võimalustest õppepaikade osas. Õppepaigad olgu koolimajale võimalikult lähedal, et sinna minekuks ja tagasitulekuks ei kuluks palju aega.

Õppepaikadeks võivad olla:

1. Looduslikud nõlvakud maastikul (kinnikülmunud jõgede, järvede, ojade kaldad, künkad jms.) või hästi kõvaks külmunud suured lumehanged.

2. Kooli spordiväljakud, kooliõued, uisuväljakud, kinnikülmunud veekogud või lausik maastik.

3. Puidust või lumest valmistatud kunstlikud kelgumäed.

Looduslike nõlvakute kallak ei tohi olla üleliia järsk. Üleliia järsult nõlvakult laskumisel ei võimalda suur kiirus järkjärguliselt õpetada kelgu juhtimist, pidurdamist ning muid harjutusi. Harjutuste iseloomust olenevalt võib nõlvaku kalle olla keskmiselt 20°.

Üleminek nõlvakult lausikule pinnale peab olema sujuv. Vajaduse korral tuleb see sujuvaks muuta hagude ja lume abil.

Kooli spordiväljak, õu, uisuväljak või lausik maastik on sobiv koht kelgutamistundideks juhul, kui looduslikke nõlvakuid läheduses pole või kui harjutuste iseloom seda nõuab.

Kui looduslikke nõlvakuid läheduses ei ole, tuleks ehitada kunstlikud kelgumäed kooli õuele või spordiväljakule.

Puidust kelgumäe mõõtmed võiksid olla järgmised: kõrgus 2—3 m, laius 1,5 m, kallak 25—30°, liutee pikkus 15—25 m, külgbarjääride kõrgus 30—35 cm, juhtpuu laskumistee keskel 10 × 10 cm. Trepp ülesminekuks olgu laiaastmeline; ülemise platvormi pikkus olgu 2 m ja seda ümbritsegu 75 cm kõrgune käsipuu.

Üleminek laskumiselt lausikule pinnale peab olema sujuv. Selle nõude täitmiseks tuleb laskumistee alumine osa 1,5 m ulatuses ehitada 15°-lise kallakuga.

Kogu liutee valatakse üle veega. Jää paksus peab olema 2—3 cm.

Puidust kelgumägesid on otstarbekohane üles seada kaks, kusjuures nad paiknegu vastamisi. Mõlema kelgumäe liuteed on seejuures rööbiti ja mööduvad vastas asuvast kelgumäest. Kahe liutee vahele jäetagu keskmiselt 2 m laiune lumevall. Õpilased sõidavad mäest alla, libisevad vastas asuvast kelgumäest mööda, ronivad sellele ja sõidavad tagasi.

Kunstlikud lumest kelgumäed valmistatakse suurtest lumepallidest. Eriti hea on neid ehitada veidi sula ilmaga. Laskumistee külgbarjäär tuleb valmistada lumest, kõrgusega 30—40 cm. Mäe kastetakse veega nii, et jää paksus oleks 5 cm. Muud mõõtmed on samasugused nagu puidust kelgumägedelgi.

HARJUTUSED KELKUDEGA KOHANEMISEKS JA ORGANISMI SOOJENDAMISEKS (võib kasutada ka tunni ettevalmistavas osas).

1. Siirdumine õppepaigale kelku järele vedades. Kui kelke kõigile ei jätku, moodustatakse grupid, nii et iga grupp (2—4 õpilast) saaks ühe kelgu.

2. Õpilased seisavad kelgu ees, taga või kõrval. Kelgud asetsevad kõrvuti ühel joonel (vahed 2 sammu). Signaali peale jooksevad õpilased ümber oma kelgu. Võidab see, kes kõige kiiremini jõuab lähteasendisse tagasi.

3. Sama, kuid õpilaste lähteasend on kelkude ees 5 m kaugusel joone taga.

4. Sama, kuid joosta tuleb ümber kelkude rea.

5. Sama, kuid jooksu asemel tuleb hüpelda ühel jalal.

6. Õpilased seisavad 5—8 m kaugusel kelkude ees, joone taga. Signaali peale jooksevad nad kelkudeni, ületavad kelgu harkisjalu kas edaspidi või tagurpidi ning jooksevad lähtekohta tagasi. Võidab kõige kiirem.

7. Astuda püsti kelgule, käed kõrval.

8. Laskuda kelgule kõhuli. Käed hoiavad eest kelgu nurkadest.

9. Laskuda kelgule selili. Jalad on hargitatud või tõstetud põlvist kõverdatult kelgule. Käed on all ja hoiavad kelgu servadest.

10. Istuda kelgule. Jalad on kelgul ette sirutatud. Käed hoiavad selja tagant kelgu servadest.

11. Istuda kelgule harkistesse. Jalad on hargitatult ees, kuid mitte kelgujalastele asetatud. Põlved on natuke kõverdatud. Ülakeha on veidi taha kallutatud. Käed hoiavad selja tagant kelgu servadest.

HARJUTUSED LAUSKMAAL

1. Lumememmede või lumetornide ehitamine. Õpilased jagatakse gruppidesse. Ühe joone taha paigutatakse õpilased, neist 10—15 m kaugusel tähistatakse kohad, kuhu iga grupil tuleb ehitada lumememm või torn. Signaali peale alustatakse tegevust. Lumepalle võib ehituskohale vedada ainult kelkudega. Võidab grupp, kellel nõuetekohane lumememm või torn kõige varem valmis saab.

2. Lapsed liiguvad ringis, tõugates kelku ees. Signaali peale õpilaste liikumistempo kiireneb või aeglustub. (Mäng «Kuula signaali!», näiteks: 1 vile — kõnd, 2 vile — jookse aeglases tempos, 3 vile — jookse kiires tempos. (Möödasõit on keelatud).

3. Kaks õpilast istuvad kelgul, kaks tõukavad kelku tagant. Liigutakse ringis. Iga ringi järel vahetavad õpilased osad.

4. Teatejooks. Õpilased sõidavad kelke ees tõugates ümber lumest tähise või lumememme.

5. Teatejooks. Iga lumememme või lumest tähise juures on üks kelk. Õpilased jooksevad kelgu juurde, tõukavad kelku üks kord ümber tähise, jätavad kelgu märgitud kohta ja jooksevad tagasi.

6. Teatekelgutamine tähiseni ja tagasi. Kaks õpilast istuvad kelgul, kaks lükkavad tagant. Tähise/juures vahetavad õpilased osad.

7. Sjalomsõit ringis või sirgel. Tähised (lipukesed, oksakesed) torgatakse lumme 2—3 m vahedega.

8. Teatejooksud kelgu vedamisega kas üksikult või mitmekesi. Näiteks kaks õpilast istuvad kelgul, kaks veavad. Tähise juures vahetavad lapsed osad.

9. Märkivisked teatekelgutamisel lumepallide või käbidega. Üks õpilane istub kelgul, teine veab või lükkab tagant. Kelgul istuja püüab kas parema või vasaku käega tabada kelguraja kõrvale asetatud märki. Kelgu tõugatakse või veetakse joostes. Võidab võistkond, kellel on kõige rohkem tabamusi. Kelgul istujaid võib olla ka kaks. Märki viskab üks nendest või mõlemad. Kaks õpilast võivad kelgul istuda ka seltsi.

10. Teatekelgutamisel esemete (lipukesed, oksakesed, käbid jms.) maast noppimine või tähistatud kohta mahaasetamine. Esemeid nopib ja asetab maha õpilane, kes lamab kõhuli kelgul. Võidab võistkond, kes ettenähtud harjutuse sooritab vähima arvu vigadega ja on kõige kiirem.

11. Kelgutamine põlvil või kelgul istudes, tõugates ennast edasi suusakeppidega. Harjutust sooritatakse jääl või hästi kinnitallatud lumel. Niiviisi võib toimida ka teatekelgutamisel.

12. Mängud: «Sõit posthobustega» ja «Kelgutamine tule all» (vt. E. Isop, Liikumismängud. ERK, Tallinn, 1958, lk. 204).

HARJUTUSI OTSELASKUMISEL

1. Laskumine istes (jalad kelgul). Käed hoiavad kelgu servadest.

2. Laskumine harkistes kelgul. Käed hoiavad selja tagant kelgu servadest.

3. Laskumine kahekesi kelgul (harkistes).

4. Laskumine istudes kahekesi kelgul, tagumisel jalad hargitud, esimesel jalad ees kelgul.

5. Laskumine kahekesi. Esimene õpilane istub, teine seisab tema taga jalaste otstel, käed esimese õlgadel.

6. Laskumine kahekesi. Esimene istub, teine põlvitab tema taga, käed esimese õlgadel.

7. Laskumine kahekesi. Esimene istub näoga sõidusuunas, teine tagurpidi.

8. Laskumine püstiasendis kelgul, käed kõrval (hästi laugel nõlvakul).

9. Laskumine seliliasendis, põlvest kõverdatud jalad kelgul. Käed hoiavad alt, kelgu servadest. Kallaku poole on kas pea või jalad.

10. Laskumine kõhuliasendis. Käed hoiavad eest kelgu nurkadest.

11. Nõlvakust laskutakse rühmiti. Võidab see rühm, kes kõige kaugemale libiseb.

12. Visked laskumisel märgi pihta (vineerist kilbiki, lumest torn jms.). Kui kelgul istub kaks õpilast, viskab kas esimene, tagumine või mõlemad korraga. (Organiseeritakse võistlusena.)

13. Kelgul kõhuli lamades noppida laskumisel maast esemeid ja panna neid maha tähistatud kohta. Võib organiseerida ka võistlusena.

KELGU JUHTIMISE HARJUTUSED

1. Pidurdamine laskumisel, istudes kelgul. Jalad on põlvist kõverdatud. Jalatallad surutakse vastu lund.

2. Pidurdamine täieliku peatumiseni, surudes jalakannad lumme (sooritatakse ka signaali peale).

3. Harjutused 1 ja 2 paarides. Kelgul istuvad kaks õpilast. Pidurdab esimene, teine või mõlemad korraga.

4. Kelgul istudes pöörde paremale või vasakule. Vasakule pöörde puhul surutakse vasaku jala kand lumme, pöörde puhul paremale — parema jala kand.

5. Kaks õpilast istuvad kelgul. Laskumisel juhib jalgadega kelku üks kord esimene, teine kord tagumine õpilane (pöörab kelku paremale või vasakule).

6. Laskumisel pöörde vasakule või paremale ümber lipukeste, istudes kelgul ja juhtides kelku jalgadega.

7. Laskumine kõhuli kelgul, kusjuures kelku juhitakse jalgadega. Jalad on hargitatud. Pöörde puhul paremale surutakse parema jala saapa nina lumme, vasakule pöörde puhul vasaku jala saapa nina.

8. Slaalomsõit. Kelku juhitakse jalgadega. Piki laskumistrada asetatakse lumme püsti kepi-kesed või lipukesed, mille vahe on keskmiselt 3 m. Harjutust sooritatakse kas istudes või kõhuli kelgul.

9. Slaalomsõit kiirusele. Õpilased sõidavad märguande peale nõlvakust alla nii, nagu eelmises harjutuseski. Nõlvaku all oleva lõpujoone ületamisel fikseerib õpetaja laskumise aja. Võidab kõige kiirem.

10. Sama, mis eelmise harjutuse puhul, kuid võidab see, kelle kelk liugleb kõige kaugemale.

11. Laskumine pöördega vasakule või paremale läbi väravate. Väravad tähistatakse lumme püsti torgatud lippude või okstega. Väravaid võib olla rohkem kui üks.

12. Laskumistrada on kurviga. Pärast kurvi on mõlemal pool raja kõrval värav. Laskumisel pärast pöörde sooritamist tuleb lumepalliga visata läbi värava. Parempoolsesse väravasse visatakse vasaku käega, vasakpoolsesse — parema käega. Väravate asemel võib kasutada ka märklaudu.

13. Slaalomsõidul kõhuli kelgul lamades nopitakse esemeid maast ja asetatakse neid tagasi tähistatud kohta.

*

Kelgutamistunnid olgu metoodiliselt sama hästi ette valmistatud, nagu teiste õppeainete tunnidki.

Me oleme harjunud vett pidama kõige tavalisemaks aineks. On ju vesi kõige levinum ühend maakeral. Ta on nii kõikide organismide kui ka ümbritseva keskkonna peamiseks koostisosaks. Elusorganismid sisaldavad 50—99% vett. Täiskasvanud inimese kaalust moodustab vesi umbes $\frac{2}{3}$, kuid mõnedes organites on teda tunduvalt rohkem. Näiteks sisaldab silma klaaskeha 99% vett, hambaemailis on seevastu ainult 0,2% vett. Eluea vältel kulutab inimene umbes 25 tonni vett.

Tänapäeval tuntud mitme miljoni aine hulgast on vett kõige enam uuritud. Veelgi enam, vee füüsikaliste konstantide kaudu defineeritakse mitmeid füüsikalisi mõisteid ja ühikuid (tihedus, soojusmahtuvus, Celsiusiuse, Fahrenheiti ja Réaumur temperatuuriskaalad, esialgne massiühik kilogramm meetermõõdustiku süsteemis, liiter, kalor jt.).

Peaegu kõik vee füüsikalise-keemilised omadused on teiste ainete võrreldes erandlikud. Teatavasti sõltub ühendi keemispunkt teda moodustavate elementide asetusest D. Mendelejevi perioodsuse süsteemis. VI rühma elementide hüdriidide (H_2O , H_2S , H_2Se , H_2Te) uurimisel ja võrdlemisel teiste rühmade elementide vesinikuühendite omadustega selgub, et teoreetiliselt peaks vee külmumispunkt olema $-100^\circ C$ ja keemispunkt $+80^\circ C$, tegelikult on see aga vastavalt $0^\circ C$ ja $+100^\circ C$. Fakt, et jää ujub veepinnal, on äärmiselt ebatavaline, sest peaaegu kõikide teiste ainete puhul on olukord vastupidine: aine tihedus tahkes olekus on suurem tema tihedusest vedelas olekus (erandiks on ka vismut). Vee jäätumisel ta ruumala suureneb, sest kaootiliselt üksteise vahel asuvad veemolekulid (mis võtavad oma alla väiksema ruumala) orienteeruvad kindlasse ruumvõresse. Jää kristallvõres on iga veemolekul seotud nelja veemolekuliga ning moodustab kohava struktuuri (sellega on seletatav jää väiksem tihedus võrreldes veega). Jää sulamisel tihedus suureneb, sest jää kristallvõre tühkute asemele asuvad vee molekulid. Molekulid lähenevad ja tihedus suureneb. Siiski säilitab jäävesi osaliselt jää struktuuri ning sisaldab mitmest veemolekulist koosnevaid agregate. Kõik ained peale väheste erandite paisuvad soojendamisel ja tõmbuvad jahtumisel kokku. Vee soojendamisel 0° -st kuni $+4^\circ$ -ni ruumala aga kahaneb, jahutamisel see suureneb. Võrreldes teiste vedelate ainete (välja arvatud elavhõbe) on veel erakordselt suur pindpinevus. Vee soojendamiseks ühe kraadi võrra kulub mitu korda rohkem energiat kui teiste ainete puhul.

Vesi moodustab tahkes olekus jääna mitmesuguse kujuga kristalle. Kõrgemal rõhul esinevad jää polümorfisminähted, kusjuures tuntakse kuut erinevat kristallimodifikatsiooni. Rõhul 21 700—32 000 at moodustub jää, mille tihedus on $1,5 \text{ g/cm}^3$ ja sulamispunkt $+192^\circ C$.

Kõrgemal temperatuuril ja rõhul muutuvad vee omadused oluliselt. Austraalia teadlased selgitasid, et rõhul 160 000 at ja $1300^\circ C$ (katsetingimused saadi troitüülilaengu plahvatamisel) suureneb vee tihedus kahekordseks ja vesi muutub kaks korda happelisemaks kui 0,1 n soolhape.

Vesi on vajalik paljude keemiliste reaktsioonide kulgemiseks. Eksperimentaalselt tõestati, et täiesti kuiv süsinikoksiid ei põle kuivas õhus, kuiv vesinik ei reageeri klooriga ja kuiv paukgaas ei plahvata sädemest. Tühine veekogus niiskuse kujul on keemiliste reaktsioonide katalüsaatoriks. Praktiliselt kindlaksmääramatu veekogus mõjutab suurel määral ka ainete füüsikalisi omadusi. Igast käsiraamatust leiame, et benseen (C_6H_6) keeb tempe-

EBA-TAVALINE VESI

Dots. H. KARIK,

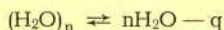
Tallinna Pedagoogilise Instituudi
kateedrijuhataja

ratuuril $+80^\circ$, eeter $+35^\circ$, elavhõbe $+357^\circ$ jne. Nende ainete keemispunktid on aga siis, kui nad on absoluutselt veevabad, tunduvalt erinevad: benseenil $+106^\circ$, eetril $+83^\circ$, elavhõbedal $+459^\circ$. Seega siis keevad absoluutselt veevabad vedeikud mitmekümne kraadi võrra kõrgemal temperatuuril.

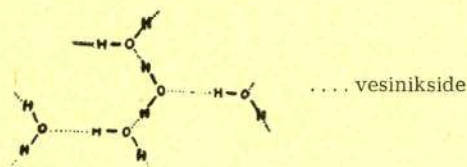
Vee anomaalseid omadusi seletatakse mitme põhjusega, tähtsamad neist on: 1) vee molekuli eriline ehitus, 2) vee molekulide assotsiatsioon, 3) isotoopsus.

Spektroskoopiliste ja röntgenograafiliste uurimistega selgitati, et vee molekul on võrdhaarse kolmnurga kujuline, mille tipus asub hapniku aatom, alusnurkades aga vesiniku aatomid. Nurk sidemete H—O—H vahel on 105° . Asümmeetria tõttu on veemolekul dipoolse ehitusega. Suur dipoolmoment on aga üheks põhjuseks, miks vee molekulil on suur dielektriline konstant. Viimane omakorda tingib vee hea lahustumisvõime.

Vedelas ja tahkes olekus on vee molekulid assotsieerunud, moodustades lihtsamaid või keerukamaid assotsiaate üldvalemiga $(H_2O)_n$. Viimased on tasakaalus hüdroolidega (assotsieerumata veemolekulidega).



Assotsiaatide teket põhjustab vesiniksidemete olemasolu:



Võrreldes tavalise intramolekulaarse kovalentse sideme tugevusega on vesinikside sellest tunduvalt nõrgem.

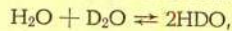
Vesiniksidemete olemasoluga seletatakse ka vee anomaalselt kõrget keemispunkti (võrreldes teoreetilise keemispunktiga $-80^\circ C$), sest vesiniksidemed takistavad molekulide üleminekut aurufaasi.

Auruna on vesi ainult tühisel määral assotsieerunud. Orgaanilistes lahustites esineb vesi dimeerina $(H_2O)_2$, vedelas vees on assotsiatsiooni määr veelgi suurem. Et vee tihedus temperatuuril $+4^\circ C$ on suurim ning edasisel jahutamisel vee ruumala suureneb, siis arvatakse selle nähtuse üheks põhjuseks vee molekulide assotsiatsiooni. G. Tammann määras 1926. a. esmakordselt assotsiatsiooni määra. Jää ja vee infrapunaste absorptsioonispektrite võrdlemisel ilmneb, et vedelas vees säilib osaliselt jäästruktuur. Mõned aastad hiljem tõestasid O. Redlich ja G. Tammann, et temperatuuri tõstmisega või elektrolüütide lisamisega assotsiatsioon väheneb. 1949. a. selgitas A. Eucken, et tavalisel temperatuuril esinevad vees peamiselt di- ja trimeerid, $0^\circ C$ juures ja jääs aga kaheksast molekulist koosnevad assotsiaadid. Arvatakse, et tavalises vees on hüdrooli kõrval järgmisi assotsiaate: $(H_2O)_2$, $(H_2O)_3$, $(H_2O)_4$ ja $(H_2O)_5$.

Igaüks, kes vähegi on kokku puutunud keemiaga, teab, et tavalise vee valem on H_2O . Niisuguse koostisega vett on teadlastel õnnestunud saada suurte raskustega ning teda on ainult maailma üksikutes keemialaboratooriumides, sealgi väikestes kogustes. Kuna nii vesinik kui ka hapnik on polüisotoopsed elemendid: tuntakse kolme vesiniku isotoopi massiarvudega 1—3 (siin ei arvestata kunstlikult saadud isotoope vesinik-4 ja -5, mille poolestusperioodid on väga lühikesed) ja 6 hapniku isotoopi massiarvudega 14—19, siis on võimalik 36 erineva valemiga veemolekuli. Vee molekulmass kõigub seega 16—25-ni. Neist üheksa liiki sisaldavad ainult stabiilseid isotoope. Olenevalt vee päritolust (vihma-, mere-, jõe-, kristallisatsiooni-, järvevesi jne.) erineb ka vee isotoopne koostis. Enam huvipakkuvateks on need vee molekulid, mis sisaldavad raske vesiniku isotoope deuteeriumi (D) ja tritiumi (T).

RASKE VESI, 1932. a. avastas ameerika teadlane, hilisem Nobeli preemia laureaat H. Urey, et harilikus vees sisaldub rasket vett D_2O . Looduslikud veed sisaldavad keskmiselt 0,02% D_2O . Kuna raske vee füüsikalised omadused (keemispunkt $+101,4^\circ$, külmumispunkt $+3,8^\circ$) erinevad tavalise vee omadustest ning vesi on looduses pidevas ringkäigus, siis võib esineda väga erineva raske vee sisaldusega looduslikku vett. Üldjuhul kasvab raske vee sisaldus järgmises reas: lumevesi < jõe- ja järvevesi < merevesi. Kuna veekogu pinnalt aurustub peamiselt nn. kerge vesi, siis rikastuvad äravooluta veekogud raske vee poolest. Sademed (vihm, lumi) on aga raske vee poolest vaesemad. Samuti rikastuvad vee aurumise tõttu kuumas kliimas voolavad jõed raske veega (Rio Grande del Norte, Mississipi lisajõgi Red River jt.). Vee külmumisel kontsentreerub raske vesi kõigepealt jäässe, jäävesi aga jääb vaesemaks. Jää järk-järgulisel sulamisel kontsentreerub raske vesi tahkesse faasi.

Kuna kerge ja raske vee vahel toimub tasakaalureaktsioon järgmise võrrandi kohaselt:



mis raske vee madala sisalduse puhul on nihutatud paremale, siis võib looduslikku vett vaadelda kui 0,04%-list HDO lahust.

Rasket vett peetakse bioloogiliseks piduriks. Teatavasti ei ole elu ilma veeta võimalik. Harilikust veest eraldatud raske vees aga organismid hakkavad. Kui hiiri pärast sündimist joota veega, mis sisaldab oluliselt rasket vett, siis ulatub nende eluiga ainult ühe aastani ja nad ei anna järglasi. Kui raske vee sisaldus küünib veres 35%-ni, järgneb kohe surm. Vetikad kasvavad aga isegi vees, milles on 99% D_2O . Raske vee toimet pidurdada rakkude jagunemist on kasutatud hiigelmõõtmega rakkude saamiseks. Vees, milles on 33% rasket vett, kasvavad klorellarakud kümnekordseks. Eespool nägime, et sademete vesi erineb teistest looduslikest vetest madalama raske vee sisalduse poolest. Tomski Tuumafüüsika Instituudi biofüüsika laboratooriumis selgitati, et niisugune vesi intensiivistab tunduvalt loomade kasvu. Katsemajandis läbiviidud katsed näitasid, et kui joota põrsaid lumeveega, siis suureneb nende ööpäevane kaaluiv peaaegu kahekordseks (360 g — tavalise vee puhul; 600 g — lumevee puhul). Majandis korraldati kontrollkatsed kahe grupi kanadega. Mõlema grupi kanad olid ühesuguse kaaluga, ühevanused ning said ühesugust toitu. Üks grupp sai joogiks harilikku vett, teine — lumevett. Esimese grupi kanad munesid $3\frac{1}{2}$ kuuga 272, teise grupi kanad aga 538 muna. Kurkide kasvatamisel Tomski Botaanikaaias kujunes lumeveega kastmisel saak kaks korda suuremaks kui hariliku veega kastmisel, redisesaak suurenes 230% võrra jne. Samuti täheldati, et lumeveega valmistatud toitu saanud loomade järglased on põhiliselt emasloomad, mis on põllumajanduslikust seisukohast suure tähtsusega. Tomski teadlased arvavad, et lumevee stimuleeriv toime on tingitud sellest, et raske vee sisaldus on lumevees 25% võrra madalam võrreldes veekogust ammutatud veega.

Kirjanduses on avaldatud mitmeid hüpoteese raske vee pidurdava osa kohta eluprotsessides. Esitame siinkohal mõned neist: 1) mägilased on enamikus kõrgealised, kuid nad tarvitavad D_2O vaest vett, 2) kütid joovad lume- ja vihmavett ning on hea tervise ja pika elueaga, 3) kivisõe ajastul maakeral arenenud intensiivset eluvormide kasvu seletatakse sellega, et jääalade puudumise tõttu oli raske vee sisaldus vees väiksem, 4) taimed hakkavad, kui neid kasta destillatsioonikuubi jäämud või pikka aega keedetud veega, sest sinna kontsentreerub D_2O . Kastes taimi aga destilleeritud veega (millele on lisatud vähesel määral soolasisid) kasvavad taimed hästi.

Eeltoodust järeldub, et D_2O suhtes vaene vesi on bioloogiliselt stimuleeriva toimega. Seepärast väljendatakse ka «eluvee» valemil mõnikord selliselt: Eluvesi = harilik vesi miinus raske vesi.

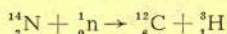
Viimasel ajal tehtud uurimused aga näitavad, et organismid võivad kohaneda raske veega ning areneda, kasvada ja paljuneda normaalselt. Selle saavutamiseks tuleb katseeria vältel pidevalt suurendada D_2O sisaldust vees. Mõned biofüüsikud aga väidavad, et väikeses kontsentratsioonis raske vesi koguni stimuleerib organismide elutegevust, soo-

dustab nende kasvu ja paljunemist ning on vajalik elutegevusprotsesside normaalseks kulgemiseks; suures kontsentratsioonis toimib ta mürgina ja aeglustab organismi biokeemilisi protsesse.

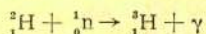
Raske vesi on tuleviku energeetika üks tähtsamaid tooraineid. Termotuumareaktsioonil on 1 g deuteeriumi ekvivalentne 10 tonni söega. Ühes liitris merevees sisalduva raske vee kasutusele võtmine asendaks 350 liitrit bensiini. Kuna nafta, gaasi ja söe varud ei ole ammendamatud, siis on termotuumareaktsioonil energiaallikana suur tulevik. Arvestades, et looduslikes vetes on raske vee sisaldus väga väike (0,02%), on meredes kokku siiski niipalju rasket vett, kui on vett Mustas meres. Sellest vee hulgast jätkuks energeetika praeguse kasvutempo juures umbes miljardiks aastaks. Käesoleval ajal toodetakse rasket vett võrdlemisi piiratud kogustes (mõnisada tonni aastas) ja ta leiab kasutamist neutronite aeglustajana aatomireaktorites. Hinnalt on raske vesi võrdlemisi kallis. Välismaiste andmete järgi maksab üks liiter rasket vett mitusada dollarit.

Rasket vett toodetakse tööstuslikult kas elektrolüütiliselt (ta laguneb raskemini kui harilik vesi ja kontsentreerub elektrolüüsiseadmete elektrolüüti) või fraktsioneeriva destillatsiooniga. Kuna raske vee tihedus on suurem hariliku vee omast, siis arvavad prantsuse teadlased, et tuhandete aastate vältel on raske vesi kogunenud ookeanide sügavusse. Nad oletavad, et rasket vett on võimalik sealt välja pumbata.

RADIOAKTIIVNE VESI. Kosmiliste kiirte mõjul moodustuvad stratosfääris neutronid, mis reageerivad õhu lämmastikuga ja moodustavad vesiniku üliraske isotoobi — triitiumi T (${}^3_1\text{H}$).



P. Harteck (1950. a.) selgitas, et iga 10 ml õhu kohta tuleb üks triitiumi aatom. Neutronite toimel muundub ka vee koostisse kuuluv raske vesinik triitiumiks



Triitium on radioaktiivne element, poolestusajaga 12,4 aastat. Ta kiirgab beeta-kiiri ja muutub heeliumi isotoobiks. Triitiumoksiidi (T_2O) nimetatakse mõnikord ka üliraskeks veeks. Koos hariliku veega satub viimane elusorganismidesse. Nii sisaldab inimene keskmiselt $8,4 \cdot 10^{-15}$ g triitiumi, s. o. $1,7 \cdot 10^9$ triitiumi aatomit. Looduslikes vetes on teda 10^{-15} — 10^{-16} %. Kuigi triitiumi sisaldus kõikides looduslikes vetes kokku on umbes 2—3 kg, võib teda avastada igas veetilgas. Kunstlikult toodetakse triitiumoksiidi aatomireaktorites.

Triitiumi radioaktiivsusel põhineb teravmeelne meetod veini vanaduse kindlaksmääramiseks. Õhus moodustunud triitium satub koos vihmaveega maale ja sealt viinamarjadesse. Viinamarjamahlas sisaldub alati kindel hulk radioaktiivset triitiumi. Määrates veinis triitiumi sisalduse ja teades ta poolestusaega saab arvutada veini laagerdumisaja.

(Järgneb)

N. K. Krupskaja ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kasvatamisest lastel ja noortel*

Nadežda Konstantinovna Krupskaja nimega on seotud väga suured sotsialistlikud ümberkorraldused meie maa hariduselus. Juba tol ajal, kui töölisklassi partei hakkas alles tekkima, töötas N. K. Krupskaja välja tulevase sotsialistliku kooli projekti. 1915. aastal lõpetas ta oma väljapaistva töö «Rahvaharidus ja demokraatia», mis on etendanud suurt osa uue kooli ehitamisel ja nõukogude pedagoogikateooria edasiarendamisel.

N. K. Krupskaja põhjendas nõukogude kooli osa ja kohta kommunistliku ühiskonna ehitamisel, näitas tema printsiipiaalset erinevust kodanlikust koolist. Ta formuleeris täpselt nõukogude kooli ülesanded. Selle kooli eesmärk langeb ühte töölisklassi üldiste eesmärkidega: kasvatada igakülgsest arenenud inimesi, kellel on terviklik, läbimõeldud maailmavaade, kes mõistavad selgesti kõike seda, mis toimub nende ümber looduses ja ühiskondlikus elus, inimesi, kes on teoreetiliselt ja praktiliselt ette valmistatud iga liiki, nii füüsiliseks kui ka vaimseks tööks, kes oskavad ehitada arukat, sisukat, ilusat ja rõõmsat ühiskondlikku elu» (Kogutud pedagoogilised tööd, kd. 2, lk. 11).

Oma töödes ja praktilises tegevuses järgis N. K. Krupskaja Lenini põhimõtet, et kool peab olema elulähedane, vastama Kommunistliku Partei poliitika nõuetele. Kool, ütles ta, peab andma õpilastele põhilised teadmised ja oskuse neid teadmisi elus kasutada. See mõte õpetamise seosest eluga, sotsialistliku ehitustööga, läbib Krupskaja kõiki kooli ja koolikorraldust käsitlevaid töid.

Suure töö tegi N. K. Krupskaja ära uue, nõukogude kasvatussüsteemi väljatöötamisel. Lähtudes marksistlik-leninlikust seisukohast, et uut inimest saab kasvatada üksnes maailma ümberkujundamisest aktiivse osavõtu protsessis, rõhutas Krupskaja alati, et laste ja noorte õigesti organiseeritud ühiskondlikult kasulik töö on võimsaks teguriks nendes ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel. Erilist huvi pakuvad tema seisukohad lastest kollektivistide — ühiskondliku töö tegijate kasvatamises.

N. K. Krupskaja tööd ja kõned väljendavad palavat soovi kasvatada noorel põlvkonnal veendumust kommunismi ideede õigsuses, valmisolekut töötada rahva hüvanguks, oskust oma tööd täiuslikult teha, võidelda kommunismi eduka ehitamise eest.

Partei programmi kohaselt tuleb kasvatada niisugune uus inimene, kes on ette valmistatud nii füüsiliseks kui ka vaimseks tööks, aktiivseks tegevuseks ühiskondliku ja riikliku elu, teaduse ja kultuuri mitmesugustel aladel.

Kasvatada uut inimest tähendab kujundada temas niisuguseid omadusi, mis on vajalikud kommunismi ehitamisest aktiivseks osavõtuks: ustavust kommunismi ideedele, ideelist veendumust, valmisolu teenida kodumaad, uut viisi suhtumist töösse, inimestesse, ühiskonnasse. N. K. Krupskaja näitas ära, missugune peab olema inimene, kes võitleb inimkonna kõrgeima ideaali, kommunismi eest. Aktiivse ja teadliku ühiskondliku töö tegija kasvatamine oli ikka tema tööde ja kõnede keskne probleem.

Et äratada lastes elavat huvi kommunistlike ideede vastu, muuta kommunismiüritus neile lähedaseks, tuleb neid jõukohaselt kaasa tõmmata ühiskondlikku ellu. «Me ei taha last elust isoleerida. Me organiseerime oma laste kasvatamist elu keerises, selle keeva ja kihava elu enda abil» (kd. 2, lk. 364). Ükskõik missugusel pedagoogilisel teemal N. K. Krupskaja ka esines, ikka oli tema tähelepanu keskendatud ideele, et noort põlvkonda tuleb kasvatada tihedas seoses eluga, tööliste ja talupoegade tööga. Seejuures kutsus ta üles mitte ainult elu tundma õppima, vaid ka sellesse aktiivselt sekkuma, seda uut moodi, sotsialistlikult ümber korraldama. Lastes tuleb juba varajastest aastatest peale äratada huvi ühiskondliku elu vastu, avada nende silmad kõige selle nägemiseks, mida ümberringi tehakse, kasvatada aktiivsust, sallimatust kõigi puuduste suhtes, püüet nendest võitu saada. «On tähtis, et

* Ajakirjast «Sovetskaja Pedagogika» nr. 12, 1965.

kooliõpilased mitte ainult hakkaksid nägema kõike soppa ja kõntsa, mida külas ikka veel leidub, vaid et neid häiriks, et külad on räpased, et see räpatus ei annaks neile rahu... Hea on see kool, kes oskab lapsi kasvatada niisugusteks, kellel on tegemist kõigea, mis ühiskonna ellu puutub» (kd. 3, lk. 204).

Eriti tähtsaks noore põlvkonna ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamisel pidas Krupskaja ühiskondlikult kasuliku tööd. Ta rõhutas, et just ühiskondlikult kasulik töö eristab meie kooli kodanlikust koolist. «Meie kool peab andma kindlas korras ühiskondliku töö oskused,» ütles Krupskaja 1930. aastal Pedagoogide-Marksistide Ühingu nõupidamisel.

N. K. Krupskaja tundis suurt muret selle pärast, et 30-ndatel aastatel ilmnis koolipraktikas laste ühiskondlikult kasuliku töö kaotamise tendents. Sellest annavad tunnistust tema kiri VK(b)P Keskkomiteele ja esinemised ajakirjanduses. Saanud lastelt kirja selle kohta, et nad elavad nüüd «uut viisi», et «varem oli ühiskondlik töö, nüüd aga õppimine», lausub Krupskaja meelekibedusega: «No oleme meie alles lapsi õpetanud!» Pärast pioneeride maja külastamist 1938. aastal kirjutas ta: «Mind siiski kurvastas, et lapsed ei rääkinud mulle sõnagi oma ühiskondlikust tööst. Mulle isegi näis, et see töö neid vähe huvitab» (kd. 5, lk. 609).

Ühiskondlikult kasuliku töö kui kasvatusvahendi alahindamist tuleb mõnedes koolides ette ka praegusajal. Seepärast on väga oluline meenutada, et Krupskaja nägi ühiskondliku töö mõtet laste poliitilise teadlikkuse — uue inimese ühe tähtsama omaduse — kasvatamises. Lapsel kujuneb teadlik kommunistlik suhtumine töösse, ta hakkab mõistma üldsuse kasuks, üldise heaolu nimel töötamise vajadust. Just niisuguses vabatahtlikus töös kogu ühiskonna huvides, ilma tasu arvestamata, kasvabki välja kommunistlik suhtumine töösse. Ühiskondlikult kasuliku töö pedagoogiline tähtsus seisab selles, et lastel kujuneb välja mõtestatud suhtumine oma kohustustesse.

Ühiskondlikult kasuliku töö all mõistis Krupskaja mitte ainult mitmesugust laadi tootmistööd töökodades, vaid ka iga liiki füüsilist ja vaimset tööd ning osavõttu kultuuritööst nii koolis kui ka väljaspool kooli. Tema arvates ei saa üht teisele vastandada, s. t. ei saa vastandada õpilaste ühiskondlikult kasulikkude tööd koolielu parandamise eesmärgil tööle elanikkonna kasuks.

N. K. Krupskaja töödes on üksikasjalikult kindlaks määratud laste ja noorukite ühiskondlikult kasuliku töö alused ja printsiibid. Õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö nurgakiviks seadis ta selle töö kasvatusliku väärtuse: «Ühiskondlikult kasulikul tööle on eelkõige kasvatuslik eesmärk — kasvatada lastest ühiskondliku töö tegijad» (kd. 3, lk. 355).

Kus ja kuidas tuleb teha ühiskondlikku tööd? N. K. Krupskaja soovitas seda teha esiotsa koolis, klassis, koolielu baasil, ja seejärel ka väljaspool õppeasutust, rakendades praktikas neid teadmisi, mis koolis on omandatud.

Et ühiskondlikult kasulik töö soodustaks aktiivsuse arenemist, peab see olema lastele jõukohane. «On vaja tunda lapse jõu määra, teadmiste ja oskuste määra, tuleb osata äratada tema huvi — vastasel korral muutub ühiskondlik töö koormavaks» (kd. 10, lk. 207). Märkustes Laste Kommunistliku Liikumise Instituudi uurimistöö plaani kohta (1932) kirjutas Krupskaja: «Eelkõige on tarvis kindlaks teha lubamatu töö liigid ja leida nende vastu võitlemise vormid» (kd. 10, lk. 507).

Et ühiskondlikult kasulik töö oleks kasvatav, peab see olema hästi korraldatud. Sest «halvasti organiseeritud töö last üldse ei kasvata, sageli tõukab just vajaliku töö juurest eemale». Noorematele lastele soovitas ta anda lihtsat konkreetset tööd, mis on arvestatud lühikesele ajale ja mille eesmärk on lastele mõistetav. Otstarbekas on korraldada laste tööd ka mängu vormis. Keskmiste ja vanemate klasside õpilaste ühiskondliku töö liigid ja vormid on märksa keerulisemad. Ühiskondlikul tööle, mida nad teevad koolis, peab olema kindel ühiskondlik tähtsus (õppimise mahajääjate abistamine, õppevahendite valmistamine, kultuuritöö). Ühiskondlikku aktiivsust kasvatab valimistegevus õpilasteorganisatsioonides, pioneerisalkades, komsomoliorganisatsioonides. «Kõigil laste ja noorte kaasatõmbamine ühiskondlikult kasulikele tööle — see on ju samuti ühiskondlikult kasulik töö, ja see juures väga vajalik,» kirjutas Krupskaja (kd. 3, lk. 354). Vanemate õpilaste jaoks pidas Krupskaja eriti soovitatavaks tööd väljaspool kooli, seades ülesandeks arendada «ühiskondlikku vaistu», «laiendada laste ühiskondlike elamuste raame, lähendada kooli tõelisele ühiskondlikule elule». Kaasaaitamine meie maa rikkuste suurendamisele annab neile ühtlasi õige ettekuju tuse looduses ja ühiskonnas valitsevatest seadustest. Vanemate klasside õpilaste ühiskondlikult kasulike tööd hulka luges Krupskaja ka kodu-uurimistöö, kodurajooni looduslike ja kultuurialaste rikkuste kindlakstegemise. Väga kõrgelt hindas ta õpilaste osavõttu kirjaoskamatuselike liikvideerimisest, lugemistubade ja klubide tööst, elanikele mitmesuguste õhtute korraldamisest, poliitiliste kampaaniate ettevalmistamisest ja läbiviimisest. Kõige selle eesmärgiks on kooli ja elu sidemete tugevdamine. Eriti rõhutas ta õpilaste ja tööliiskollektiivide vaheliste sidemete kasvatuslikku tähtsust. Laialdasi võimalusi üldsuse heaoluks töötamiseks pakkus tema arvates elu maal.

Vaadeldes ühiskondlikult kasulikke tööd kui osakest kommunistlikust kasvatuses, astus Krupskaja välja selle vastu, et lapsed mehhaaniliselt täidavad pedagoogide ja kasvatajate käske. Niisugune töö tundub koormavana ja lapsed ei tunne end elu korraldamisest osavõtjalena. Töö kaotab oma kasvatava iseloomu.

N. K. Krupskaja soovitas sotsiaalselt väärtuslike, ühiskondlikult kasulike tööde valimisel toetuda õpilaste mitmesugustele huvidele, neile kohustusi mitte peale suruda, vaid suunata asja nii, et lapsed ise just need ülesanded valiksid. Hea on, kui lapsed ise näevad mõnd asja, mis nõuab parandamist, kui nad selle üle mõtlevad ja püüavad seda ära korraldada. Niisugune töö kasvatab teadlikkust, õpetab ühiskondliku elu nähtustesse, ümbritsevasse tegelikkusesse aktiivselt ja vastutustundega suhtuma.

Kui me anname ühiskondlikule tööle kasvatusliku tähtsuse, siis on tarvilik kõigi õpilaste kaasatõmbamine sellesse töösse, ütles Krupskaja. Ta eitas niisugust praktikat koolis ja pioneerorganisatsioonis, kus kõik raskemad tööd tuleb teha aktiivil. Niisugune ebavõrdne ülesannete jaotus tingib olukorra, et aktiiv muutub iseteadlikuks ja ülejäänud jäävad tegevusetu.

Ühiskondliku töö kasvatuslik tähtsus seisis Krupskaja arvates selles, et lapsed omandavad kollektivismi harjumusi, vabanevad individualisti psüühikast. Kommunistliku kasvatuspeamiseks ülesandeks aga ongi kollektivistide — ühiskondliku töö tegijate — kasvatamine. Kool, kogu koolielu, peab kasvatama lastes ja noortes ühiskondlikke tundeid, õpetama neid töötama ja elama kollektiivselt. Kapitalismilt sotsialismile üleminek tähendab mitte ainult tootmisvahendite ühistamist, vaid paralleelselt sellega ka kogu inimese psüühika ümbermuutmist, inimeste muutmist individualistidest, kelleks neid kasvatas kapitalism, kollektivistideks» (kd. 3, lk. 313). Niisugused ühiskonna liikmed leiavad kollektiiviga liitumises hoopis uusi rõõme, uut õnne, ja hakkavad igale küsimusele lähenema kollektiivi kui terviku seisukohalt.

Laste ja noorte ühiskondlikult kasulikke tööd hindas Krupskaja eelkõige kui kollektiivselt organiseeritud tööd, nähes selles tema tähtsaimat kasvatuslikku osa. See aga ei välista õpilaste individuaalseid tööd, vaid just eeldab seda. Kommunistliku kasvatusse seisukohalt on oluline ühendada individuaalne ja kollektiivne töö. «Töö üksi kasvatab personaalseid vourusi. Kollektiiv kasvatab kommuniste,» kirjutas ta.

Vaadeldes ühiskondlikult kasulikke tööd kui kollektivisti-ühiskonnategelase kasvatusvahendit, nõudis Krupskaja kasvatajalt oskust lastekollektiivis tööd õigesti jaotada, nii et see oleks kõigile jõukohane ja et laste individuaalsed huvid oleksid allutatud üldistele eesmärkidele. Ühiskondlikus töös on tähtis mitte ainult see, et lapsed seda teevad, vaid ka see, kuidas nende tegevus on korraldatud. Kollektiiv jaotab kohustused, igatüüpi teadmisi ja võimeid arvesse võttes, korraldab töö järele kontrolli ja mahajääjate abistamise, kollektiivis tehakse tööst kokkuvõtted ja antakse tehtule hinnang. Niiviisi kaob pikkamööda individualisti psüühika, kasvab oma ühiskondlikest kohustest teadlik inimene, kellel isiklik on lahutamatu ühiskondlikust. Meie sotsialistlik tegelikkus pakub suuri võimalusi loova initsiatiivi ja aktiivsuse avaldamiseks töös ühiskonna kasuks. Paljud õpilased, ajendatud kohusetundest ja püüdest rakendada omandatud teadmisi kommunismi ehitamiseks, näitavad töösse uut viisi suhtumise eeskujuna, aitavad kaasa üldrahvalikus töös. Kuid selle organiseerimises on veel palju olulisi puudusi, millede kõrvaldamine nõuab pedagoogide ja kasvatajate pingsat tähelepanu.

N. K. Krupskaja näitas, kui tähtis on ühiskondlikult kasulikke tööd ja õppimist siduda. «Mõned vanemad ja õpetajad arvavad, et õpilaste väsimus on seletatav just ühiskondliku tööga ülekoormatusega ja et lapsed tuleb just selle töö koormusest vabastada. See on muudugi täiesti vale. Lastest ei saa kasvatada kommuniste, kui nendest ei kasvatata ühiskondliku töö tegijaid, kes innukalt ja aktiivselt reageerivad ühiskondlikele nähtustele ning võtavad koos täiskasvanutega osa sotsialismi ehitamisest. Kogu küsimus seisab selles, missugune see ühiskondlik töö on, kui palju ta kasvatab laste teadlikkust» (kd. 5, lk. 414).

N. K. Krupskaja astus kindlalt välja laste liigse hooldamise vastu. «Üldse on meil lapsed liialt eestkostetud... Lastes tuleb elu vastu huvi äratada, mitte aga nende elavat huvi kustutada» (kd. 11, lk. 710). Elu näitab, et seal, kus ühiskondlik tegevus toimub laste initsiatiivil, kus lapsed on sellest tegevusest suuresti huvitatud, seal kasvavad tõelised ühiskondliku elu tegelased ja seal «ühiskondlikud asjad» edenevad. «On oluline, et õpilased ise oskaksid oma vaba aega otstarbekohaselt täita, kõiki tingimusi arvesse võtta. Elu ei õpita korraldama kätse järgi. Ja elu korraldamine käsutamise järgi ei kasvata lastest distsiplineeritud inimesi» (kd. 11, lk. 599). Kutsudes üles niisugusest eestkostmisest loobuma, rõhutas Krupskaja, et kasvataja peab suunama laste neid huvisid, millelel on suurem ühiskondlik ja pedagoogiline tähtsus.

Laste iseseisvuse kasvatamisel, ütles Krupskaja, on väga oluline elanikkonna abi, sest «noore põlvkonna kasvatamine ei ole ainult vanemate ja õpetajate asi, vaid on kõigi töötajate, kogu revolutsioonilise rahva asi» (kd. 2, lk. 358). Üldsuse arvamusi ja tõekspidamisi

arvesse võttes oskavad õpilased valida just selle, mis on tõepoolest vajalik ja kasulik, nende töö on sihikindlam ja viljakam. Sel eesmärgil soovitati ta koolidel pidada tihedat sidet kohalike nõukogudega. Krupskaja mõtles siin õpilaste abi elanikkonnale majade heakor-rastamisel, šeflust lasteaedade ja mänguväljakute üle, jõukohast kultuuritööd lugemistuba-des, klubides jne. Sellel tegevusel nägi ta kaht kasvatuslikku eesmärki. Ühelt poolt sekkuvad lapsed varakult täiskasvanute suurde ja tõsisesse tööse ning õpivad nõukogudes nägema organisatsiooni, kuhu on keskendatud iga liiki ühiskondlik tegevus. Teiselt poolt aga õpivad nad vanematelt inimestelt «eristama seda, mille vastu on tarvis võidelda, sellest, mida on vaja hoolikalt hoida, edasi arendada». Niisugune ühiskondlik tegevus aitab õpilastel pare-mini mõista Kommunistliku Partei poliitikat, kasvatab neist veendunud kommunistid.

*

Ühiskondlik aktiivsus kujuneb välja inimese ideelise suunitlusega, mille aluseks on kom-munistlik maailmavaade. «Koo teadmistega,» ütles Krupskaja, «peab kool õpetama mõistma, kuhu viib ühiskonna arenemine, mõistma seda, mida ümberringi tehakse, andma kindla marksistliku maailmavaate» (kd. 5, lk. 156). Nõukogude rahva ühiskondlikust elust osavõtt soodustab niisuguse maailmavaate kujunemist.

Marksistlik maailmavaade tähendab mitte üksnes õiget arusaamist looduse ja ühiskonna arenemise seadustest, vaid peamine on oskus ümbritsevat elu muuta, seda ühiskonna huvides parandada. Krupskaja rõhutas alati vajadust maailma tundma õppida orgaanilises seoses sotsialistlikust ehitustööst osavõtuga. «Meil on olemas Lenini otsesed direktiivid vajaduse kohta siduda teooriat praktikaga, ühendada alaealiste õpetamine ja ühiskondlik töö — nii «Kirjades kaugelt» kui ka kõnes komsomoli III kongressil ja mitmetes teistes töödes. Õppus peab andma lastele teadmised ja oskused teadmisi praktikas rakendada. Teoria — see on juhend tegutsemiseks. Seda ei tohi me hetkekski unustada» (kd. 3, lk. 559—560). Teadvuse ja tegevuse ühtsuse saavutamiseks on tarvis, et laste käitumine ei oleks pimedast peast käsutäitmise, välisele jõule allumise resultaat, vaid sügava sisemise veendumuse tulemus.

Omandanud looduse ja ühiskonna arenemise põhilistest seaduspärasustest teatava hulga teadmisi, õpivad lapsed ümbritseva tegelikkuse nähtustes orienteeruma ja nendele tead-likult lähenema. Ühiskondlike suhete ja ühiskonna arenemise teede mõistmine kasvatab noortes ideelist veendumust, õpetab neid oma seisukohti kaitsma ning kommunismi ehitami-se eest aktiivselt võitlema. «Niisugune veendumus on äärmiselt tähtis, sest, missuguseid ebaõnnestumisi ka tuleks kommunismi eest peetavas võitluses üle elada, teadmine, et kommunism on vältimatu, annab erakordse püsivuse,» ütles Krupskaja VKNU V kongressil. Kui puudub arusaamine ühiskondliku korra mehhanismist, arusaamine sellest, kuhu viib ühiskonna arenemine, võib raske ajal mõnedele näida, et kõik see, mille eest nad võitlevad, on tegelikult kasutu, et seda ei saagi lõpule viia» (kd. 5, lk. 70).

N. K. Krupskaja rõhutas alati, et lastega ei tule rääkida abstraktselt, vaid alustada liht-satest ja arusaadavatest faktidest ning minna siis üle raskemate küsimuste juurde, mis on maailma mõistmiseks vajalikud. Seejuures on eriti tähtis anda asjast selge, kujukas pilt.

Kommunistliku maailmavaate kujundamisel on väga tähtis dialektiline lähenemine loo-duse või ühiskondliku elu nähtuste, mineviku ja oleviku tundmaõppimisele kõigis tema seostes ja vahendustes. «Ükskõik mis asja me ka võtame, kui me ei tee kindlaks, kuidas see on seotud eluga, ei anna me sellest asjast või nähtusest õiget ettekujutust» (kd. 3, lk. 599). Kõige tähtsamaks teadusliku maailmavaate kujundamisel pidas Krupskaja loodus-teaduslikke ja humanitaarseid õppeaineid. Oluline on, et õpilased omandatavad teadmised iseseisvalt läbi töötaksid, need teadlikult omandaksid, sest «ei ole võimalik saada kommu-nistiks, kui kommunistlikke vaateid iseseisvalt läbi ei mõelda, läbi ei töötata» (kd. 5, lk. 485). Seal aga, kus mõistetakse nähtuste seaduspärasusi, nende arenemist, ei ole paika idealismil ja müstitsismil.

Dialektiline loogika, meenutas Krupskaja, nõuab, et selgelt ära määrataks õpitava aine koht, osa ja tähtsus elus, praktikas. «Teaduse kõik harud peavad olema pandud sotsialist-liku ehitustöö teenistusse. Ja õpetaja peab lähenema teaduse õpetamisele just sellelt vaate-kohalt» (kd. 5, lk. 555—556).

Dialektilisematerialistlikku maailmavaadet tõeliselt teaduslikel alustel kujundades kas-vatab kool ühtlasi lastes ateismi. Erilise koha selles töös andis Krupskaja loodusloo, ühiskonnaõpetuse ja ajaloo õpetamisele. Tema arvates ei purusta miski paremini igasugu-seid eelarvamusi ja uskumusi kui harjumus «tungida nähtuse olemusse», uurida nähtusi, põhjuste ja tagajärgede vastastikust sõltuvust. Religiooniküsimused, ütles ta, hakkavad last juba varakult huvitada. Siin on oluline valida, ealisi ja individuaalseid eripärasusi, elu- ja keskkonna-tingimusi arvesse võttes, vastavad ateistliku töö meetodid. Seda tööd tuleb teha mitte ainult tundides, vaid ka kooliväliselt. Seejuures tuleb ettevaatlikult suh-

tuda laste religioossetesse tunnetesse. Antireligioossust ei saa peale sundida, see võib avaldada sootuks vastupidist mõju. Noore põlvkonna kommunistliku kasvatused sidus Krupskaja võitlusega kodanliku ideoloogia vastu. Et teadvusest ja käitumisest igandeid kaotada, tuleb osata neid näha. On tarvis ümbritsevat keskkonda tundma õppida, märgata seal uue võrseid ja neid igati edasi arendada. Kool ei tohi jätta tähele panemata keskkonna mõju lapsele, põhjendades sellega, et «see pole tema asi, et tema asi on õpetada».

*

Õpetamise ühendamist õigesti korraldatud tootmistööga pidas N. K. Krupskaja laste kommunistliku kasvatamise aluseks. Ainult siis muutub kool tõeliselt sotsialistlikuks, kui ta oskab organiseerida laste tööd, nende «kollektiivset mitmekülgset tööd, mida valgustab teaduse valgus» (kd. 2, lk. 87). «Sotsialistliku kasvatused kõige iseloomulikumaks erinevuseks on töö... See tunnus eristab printsiipsiaalselt sotsialistlikku kasvatust kodanlikust kasvatused, mis ei tunne töö mõistet ega sea tööd kasvatused aluseks, vaid selleks on abstrahkted moraalikaalutlused» («Sovetskaja Rossija» 18. veebr. 1959). Just tootmistööst osavõtt aitab lastel mõista, et töö on inimliku ühiselu alus, kasvatab armastust ja austust töö vastu ning püüet olla ühiskonna kasulik liige.

Töö pedagoogilisi aluseid välja töötades märkis Krupskaja, et ei saa rääkida töö kasvatavast osast üldiselt. Mitte iga töö ei avalda noorele põlvkonnale kasvatavat mõju. Kasvatav on ainult niisugune töö, mis liidab õpilase ühiskondlike suhete süsteemi, seob ta töökollektiividega, rahvaga, ühiskonnaga.

Eriti tähtsaks pidas Krupskaja kollektiivseid töövorme, mis õpetavad töösse sotsialistlikult suhtuma, aitavad lastel selgesti mõista, et nende jõupingutused on osake üldisest, kogu rahva tööst. «Olgugi nende töö väike... kuid iga niisugune kollektiivne töö laseb igaühel neist tunda end ühiskonna kasuliku liikmena ja sunnib loovalt töötama ka edaspidi» (kd. 5, lk. 95). Kollektiivses töös kujunevad kindlaks vaated omandile ja inimestevaheliste suhetele.

N. K. Krupskaja rõhutas, et laste, nagu täiskasvanuteigi, kollektiivne töö kujundab eesrindliku psüühika, eesrindliku teadvuse. «See kollektiivne töö,» kirjutas ta, «annab tööliklassile kogu jõu varu, ühe töö mõjutab teise tööd.»

Kollektiivse tootmistöö tähtsaimaks eripärasuseks on tema üldine eesmärk, mis Krupskaja sõnade järgi etendab kasvatavat ja organiseerivat osa. Töö peab olema ühiskonna nõudeid rahuldava iseloomuga nii kollektiivi kui ka ühiskonna huvide seisukohalt, sest ta valmistab ette mitte üksnes tuleviku, vaid ka tänapäeva ühiskonna kasulikke liikmeid.

30-ndate aastate keskpaiku, kui koolides hakati tööalast tegevust piirama, kaitses Krupskaja aktiivselt marksistlik-leninlikku töökasvatuse õpetust. Mitmetes artiklites ja kirjades VK(b) Partei Keskkomiteele tegi ta konkreetseid ettepanekuid töökasvatuse organisatsiooni ja sisu kohta. Need ettepanekud ei ole tänaseni kaotanud oma tähtsust.

*

N. K. Krupskaja käsitas laste kommunistlikku liikumist kui ühiskondliku elu vajalikkust nähtust. Ta kaitses seisukohta, et pioneerorganisatsioon on alaealiste poliitiline organisatsioon. Ta peab kasvatama niisuguseid võitlejaid, kes teavad, mille eest nad võitlevad, ja kes on valmis sotsialismi eest võitlema. Kui täiskasvanu suhtes on organisatsioonil väga suur tähtsus, siis alaealiste jaoks on see veelgi suurema tähtsusega. 11—16 aasta vanus on raske iga, see on üleminekuiga, millal kujuneb välja isiksus, selguvad tema püüdlused ja tekib enesekindlus.

Üleminekuea spetsiifiline eripärasus seisab selles, et siin on tegemist pooleldi lapse, pooleldi täiskasvanu psüühikaga. Kui laps püüab nooruk end toita kõigi muljetega, kasvab füüsiliselt ja vaimselt, tajub oma kasvu, kogub jõudu ja julgust, kuid ta ei tunne veel oma jõu määra, ta peab seda veel proovima. Kuid samal ajal ei ole alaealine enam laps, tal on juba küllalt suured elukogemused ja hoopis teistsugused huvid. Selles eas on ta võimeline tegutsema kirgliku entusiasmi. Kuid tema entusiasmi raugab kiiresti, kui ta ei saa seda elus rakendada.

N. K. Krupskaja märkis, et just pioneerieas on väga suur tähtsus kõrgel eesmärgil, mis valgustab elu ereda valgusega ning täidab selle rikkaliku sisuga. Juba 1923. aastal kirjutas ta artiklis «Rahvusvaheline lastenädal», et pioneerorganisatsiooni kõige tähtsamaks ülesandeks on kasvatada lastes kommunistlikku teadlikkust, aidata neil tunda end inimkonna õnne eest võitleva tööliklassi liikmeina, rahvusvahelise proletariaadi suure armee liikmeina. Pioneerorganisatsioon rõhutas ta, õpetab lapsi kollektiivselt ja vastutustundega töötama, kasvatab nendes aktiivsust ja initsiatiivi, oskust kollektiivselt arutada neid huvitavaid küsimusi, aitab teadmisi omandada ja neid töös kasutada. Igale pioneerile peab olema selge pioneeriliikumise kõrge eesmärk — võitlus sotsialismi eest. On tarvis, et temas

hõõguks viha igasuguse ekspluateerimise, rõhumise ja ebaõigluse vastu. Ainult sel juhul muutub eesmärk, mis pioneeriorganisatsiooni ees seisab, talle lähedaseks ja mõistetavaks, muutub tema isiklikuks asjaks ning hakkab avaldama määravat mõju tema kui võitleja kujunemisele.

Et õigesti korraldada pioneeride osavõttu ühiskondlikust elust, tuleb igati tugevdada nende sidet organisatsiooniga, kasvatada kollektiivi kõigis liikmeis vastutustunnet oma tegude ja käitumise eest. «Mida teab õppima pioneer, kes kuulub organisatsiooni?» — niisugune küsimus esitati Krupskajale 1927. aastal pioneeritöötajate ekskursioonil-konverentsil. Sellele vastas ta: «On tarvis õppida mõistma eesmärki, mida pioneeriliikumine taotleb, — sotsialismi, õppida olema sotsialismi eest võitlejad, õppida töötama kollektiivis, õppida elu kollektiivselt korraldama, saavutama seda, et hea oleks mitte ainult endal, vaid ka teistel» (kd. 5, lk. 228).

Eristel osa pioneerides aktiivsuse kasvatamisel etendab pioneerirühm. Pioneerirühm — see on tuleviku võrse. Selles organisatsioonis peavad kasvama uued inimesed, teadlikud ja aktiivsed, seesmiselt distsiplineeritud inimesed, kes oskavad elada ja töötada kollektiivselt. Osavõtt rühma tööst peab andma pioneeridele ühiseid elamusi, sellepärast on tähtis, et pioneerirühma igapäevane elu oleks sisukas ja emotsionaalne, kasvataks lastest kollektivistid. Lähikäimine teiste lastega, kaaslaste abi, ühised mängud, töö, õppimine, ühiskondlikult kasulik tegevus — kõik see tugevdab ja liidab kollektiivi. Kollektiiv sünnitab uut jõudu, kirjutas Krupskaja. Kollektiiv, see ei ole lihtsalt inimeste summa, ei ole liidetud jõud, vaid täiesti uus jõud, mis on palju võimsam.

N. K. Krupskaja ei pidanud õigeks seda, et pioneeridele räägitakse ainult huvitavatest asjadest. Aga kuidas jääb siis ebahuvitava tööga? küsis ta. Kes siis hakkab põrandat pühkima, lõunat valmistama, auke lappima? Kas võib pioneer rahulikult pealt vaadata, kui kõike seda teeb ema või vanem õde? Oma töös me toimime sageli väärsti, kui räägime lastega üksnes piirivalvuritest, lenduritest ja teistest kangelaslikest elukutsetest. Kuid me ei kasvata ju lastest üksnes piirivalvureid ja lendureid, vaid inimesi, kes teevad igapäevast, ühiskonna eluks vajalikku tööd. Lastele tuleb näidata, et kangelaseks võib saada ka igapäevase tööga, et on tarvis õppida uut viisi, kollektiivselt elama.

Õpetaja M. A. Nikitina küsimusele, miks kasvavad head lapsed halbadeks inimesteks, vastas Krupskaja: «Üldiseks põhjuseks on minu arvates halvasti korraldatud kooliväliline töö. Meil pööratakse koolivälises tegevuses rohkem tähelepanu igasuguste lõbustuste organiseerimisele, tarvis oleks aga, et laste initsiatiiv ja aktiivsus leiaksid rakendamist, et organiseeritaks niisugust tööd, mis lapsi kütkestaks, neid organiseeriks. On vaja, et lastest kasvaksid ühiskondliku töö tegijad, et töö ei tunduks neile pealesunnituna» (kd. 11, lk. 710).

N. K. Krupskaja astus välja formaalselt korraldatud, nn. organiseeritud ürituste vastu, mida praktikas ikka veel ette tuleb. Lahtises kirjas endanimelisele pioneerirühmale kirjutas ta:

«Kallid lapsed! Minu ees on terve hunnik kirju mitmesugustelt rühmadelt ja salkadelt minu ...

Kui neid kirju loed, siis hakkad vahel mõtlema, et neid ei ole kirjutanud elavad lapsed, kes elu hästi tunnevad, kellest paljud on suurt viletsust tunda saanud, vaid mõned instituudi või kadetikorpusse kasvandikud, kes on elanud elust eraldatuna kinnistes õppeasutustes ... Ja mind paneb imestama, et mitte ükski rühm, mitte ükski salk ei kirjuta ümbritsevast elust. Nad ei ole mitte midagi tähele pannud, midagi näinud, mitte miski neid ei eruta ...

Või te ei ole pimedad, aga mõtlete, et mind huvitab rohkem teada, kui mitu laulu te olete ära õppinud, kui mitu ekskursiooni teinud, kui palju vestlusi pidanud, kui see, mida te olete tähele pannud ümber olevast elust, mis teid erutab, *mida teie teete selleks, et elu paremaks muuta* ... Teie olete leninlased, pioneerid, teil ei sobi kasvada härrasmeesteks. Te olete alaealised, kuid alaealised suudavad juba palju teha, et ühiselt töötada elu paremaks muutmiseks» (kd. 5, lk. 285—286).

N. K. Krupskajat erutas alati üks küsimus: kuidas muuta lapsi varajastest eluaastatest peale sotsialistlikust ehitustööst teadlikeks osavõtjaks. Lihtsate ja konkreetsete elust võetud faktide varal selgitas ta lastele, kuidas nad saavad rahvale abiks olla. 1924. aastal kirjutas Krupskaja artiklis «Noor leninlane, võitle kirjaoskamatus vastu!»: «Sa oled veel noor ja tead ka ise veel vähe. Kuid ometi suudad juba mõndagi teha ... Sul arvatavasti on mõni kirjaoskamatu seltsimees, võib-olla on kirjaoskamatu õde või vendki. Hoolditse selle eest, et nad hakkaksid õppima. Aita venda ja õde ka töös, et nad saaksid koolis käia ... Kas pole õige, sa teed kõik, mis suudad, et aidata kaotada meie maal kirjaoskamatusi?»

Krupskaja arvates ei selgitatud õpilastele igakord õigesti sotsialismi ehitamise sisu, ei rõhutatud, et sotsialismi ajal kõik inimesed töötavad, kuid sel tööol on teistsugune iseloom — seda ei tehta kapitalisti kasuks, vaid üldsuse hüvanguks, see töö on palju tootlikum, nõudes teadmisi ja vilumusi ning oskust neid teadmisi praktikas rakendada. Oma viimases töös,

«Märkmetes kommunistlikust kasvatast» (18. II 1939), kirjutas Krupskaja, et lastes tuleb kasvatada valmisolekut teha kodumaa huvides igapäevast, rasket tööd. Neile tuleb rääkida sellest, kuidas nad peavad elama, et meie elu muutuks tõepoolest paremaks, organiseerituks, kommunistlikuks.

Suurt tähelepanu pühendas N. K. Krupskaja pioneeride kasvatamisele Lenini elu ja tegevuse eeskujul. Mõned arvavad, kirjutas ta, et tuleb rääkida ainult Lenini lapsepõlvest, et üksnes see pakub lastele huvi. Meie lapsi huvitab aga V. I. Lenini kogu elu ja tegevus. «Lenini lapsepõlvest tuleb muidugi jutustada, aga kuidas? Pole midagi halvemat, kui kujutada Iljitši — see aga oli ühel ajal moes — mingi pai poisina, viisakana, kuulekana, kes ei tee kunagi koerust, kes õpib ainult hoolega tunde, eeskujuliku õppijana...» (kd. 3, lk. 707). Lenini lapsepõlvest tuleb rääkida hoopis teisiti. Tuleb jutustada Lenini isast, kes vihkas pärisorjust, tema tööst rahvakoolide inspektorina, tema taktitundelisest suhtumisest teistest rahvustest lastesse; rääkida, kuidas Vladimir Iljitš valmistus saama revolutsionääriks, kuidas ta pühendas kõik vabad minutid raamatute lugemisele, mis käsitlesid töölisklassi võitlust ja revolutsiooni, kuidas temast kasvas Lenin — mõtleja, revolutsionäär, bolševike partei organisator. Tuleb kõnelda ka sellest, kui väga Lenin soovis, et lastest kasvaksid teadlikud kommunistid, uue elu ehitajad.

Kirjas «Saage ühiskonnategelasteks!» räägib Krupskaja pioneeride käitumisest väljaspool kooli. «Paljud teist on pioneerid. Teie juhid, õige küll, rääkisid teile, et olla pioneer, see ei tähenda ainult punast kaelarätti kanda. *Olla pioneer, see tähendab võtta osa ümbritseva elu paremaks muutmisest, mõelda selle üle, kuidas seda teha.* Ja mulle näib, et iga pioneer peab sellest osa võtma mitte ainult koolis, vaid ka väljaspool kooli. Tegelikult on aga nii: koolis on pioneer kõigile lastele eeskujuks, niipea aga, kui koolist lahkuvad, pääseb nagu ketist lahti ja unustab hoopiski, et ta on pioneer, mõtleb ainult sellest, kuidas kinno saada või veidi ulakust teha. Ühiskondlikust tööst ta üldse ei mõtle, ilma selleta aga, nagu laulgi ütleb, «bolševikud läbi ei saa»» (kd. 5, lk. 480).

Lastes ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel etendab suurt osa õpilaste omavalitsus. Juhitides tähelepanu sellele, et õpilaste omavalitsus mõnikord ei täida oma ülesannet, kirjutas Krupskaja 1928. aastal: «Meil on vaja niisuguseid kooli-organisatsioone, mis hõlmaksid kõiki lapsi, tõmbaksid neid kaasa kõikide küsimuste arutamisele, et lapsed ühiselt teeksid otsuseid oma töö kohta, kogu elukorralduse kohta, ja siis ise viiksivad ellu selle, mis nad otsustasid teha» (kd. 3, lk. 454). Kaitstes laste omavalitsuse iseseisvust, astus Krupskaja välja nende vastu, kes proovisid neid omavalitsusi pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga asendada. Laste omavalitsuse küsimus, mille Krupskaja üles tõstis, ei ole veel praegugi lõplikult lahendatud. Pioneeride ja kommunistlike noorte üha suurenev aktiivsus tõstab uut moodi üles omavalitsuse vormi küsimuse.

1925. aastal andis ÜLKNU Keskkomitee välja Krupskaja artiklite ja kõnede kogu. Selle avaartiklis nimetatakse Krupskajat Venemaa noorsooliikumise pioneeriks, kes aitas Kommunistlikul Noorsooühingul lahendada palju tähtsaid pioneeri- ja komsomolitöö teoreetilisi ja praktilisi küsimusi.

Kommunistlik noor, õpetas Krupskaja, peab õppima elu nägema, mõistma, kus asi on korrast ära, aktiivselt võitlema uue elu ehitamise eest, visalt töötama selle kallal, mida läheb vaja uue ühiskondliku korra tugevdamiseks. Kommunistliku noore isiklik elu peab ühinema ühiskonna eluga. See ei ole asketism. Vastupidi, sellega muutub töötajate ühine asi isiklikuks asjaks, isiklik elu rikastub, annab niisuguseid mõjuvaid ja sügavaid elamusi, mida endasse tõmbunud, eraklik isiklik elu kunagi ei suuda pakkuda. Märkides, et mõned kommunistlikud noored alluvad kodanlikele mõjutustele, soovitas ta kommunistlikel noortel enda suhtes nõudlikum olla, osata isiklike huvide allutada ühiskondlikele huvidele, olla kursis ühiskondliku eluga ja poliitikaga. «Veelgi rohkem käib see õpilaste — kommunistlike noorte ja üliõpilaste kohta. Siin tuleb eriti hoolt kanda, et ei irdutaks elavast elust, sotsialismi ehitamisest, massidest, et ei oleks karjerismi ega hakkaks lakkama kodanliku individualismi õied» (kd. 5, lk. 604).

*

Noore põlvkonna ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kasvatamisel on suur osa täita õpetajal. Eriti hindas ta õpetajas võitleja, uue ühiskonna innuka ehitaja omadust, tema ideelisust ja ustavust parteile. «Laste jaoks,» kirjutas ta, «on idee isikust lahutamatu. Seda, mida räägib armastatud õpetaja, võetakse vastu hoopis teisiti kui seda, mida räägivad neile võõrad inimesed» («Õpetajast», lk. 143—144).

Õpetatud Meeste Nõukogu II sessiooni ettekandes 1930. aastal ütles Krupskaja, et pedagoog peab sukelduma elu keerisesse, olema ehitustööst osavõtja: ta peab täielikult tundma neid protsesse, mis meie maal toimuvad, ja oskama neid lastele seletada. Pedagoog peab teadma, kuidas areneb lastekollektiiv, kuidas korraldada laste tööd ning organiseerida laste omavalitsust, ta peab lapsi õpetama iseseisvalt mõtlema, elu nägema, oma veendumusi

kaitsma, tegema õigeid järeldusi ja üldistusi. Selleks on vaja lapsi ja nende elutingimusi tunda. Selles mõttes pakuvad erilist huvi tema «Märkused pedoloogilise sissejuhatuse kohta», kus ta näitab ära iga vanuseastme psüühilised eripärasused ja annab nõu nendekohase kasvatustöö tegemiseks. Ei ole vaja alatisi noomimisi ja korralekutsumisi, see tüütab lapsi. Oluline on, et lapsed saaksid sõbralikult koos töötada, sõbralikult koos elada, aidata neid, kes on nõrgemad; lapsi ei tule võtta tarbetu hooldamise, eestkoste alla, ei tohi olla liialt järeleandlik ega ka üleliia range.

N. K. Krupskaja esitas õpetajale suuri nõudeid, ikka ja jälle korrates, et õpetaja peab palju teadma ja palju oskama, et seista oma kutsetöö ülesannete kõrgusel. Ta peab eluga sammu pidama ja lapsi armastama. Opetaja ja pioneeri juht peavad õpetama pioneere ja õpilasi uut moodi elama, kasvatama põlvkonna, kes viib Lenini ürituse lõpuni.

Väga tähtis laste ideelis-poliitilisel kasvatamisel on see, missugune on nende vanemate kultuuritase ja ühiskondlik tegevus, nende osavõtt ühiskondlikust elust. Ühenduses sellega soovitas Krupskaja elanikkonna hulgas propageerida pedagoogilisi teadmisi ning luua noore põlvkonna kasvatamise jaoks kooli ja kodu ühine rinne. On tarvis, et ühiskondliku ja perekondliku kasvatuse vahele «ehitataks sild».

★

Arendades loovalt edasi marksismi-leninismi õpetust, võitles N. K. Krupskaja väsimatult kommunistliku suuniluse eest noore põlvkonna kasvatamisel ja harimisel. Koolitöö kogemuste ja lapsepsühholoogia põhjalik tundmine võimaldasid tal pedagoogika teoreetilisi küsimusi orgaaniliselt siduda eluga, sotsialismi ehitamise praktikaga.

N. K. Krupskaja ammendamatu pedagoogiline pärand annab vastuse paljudele aktuaalsetele küsimustele aktiivsete ja teadlike kommunistmehhitajate kasvatamisel.

SISUKORD

Juhtkiri. Aktiivselt, põhjalikult ja täie vastutustundega	81	konnaõpetuse õpetamisel	121
... NLKP XXIII kongressi eel	85	S. Aul. Peaaju käsitlemine 8. klassis	124
V. Pinn. Kas senine enesetäiendussüsteem rahuldab?	89	V. Maanso. Õpilaste lugemiskiirusest 5.—8. klassis	128
H. Einer, J. Vene. Roheline tee keemiale	93	I. Kašis. Armastuse kasvatamisest ühiskondlikult kasuliku töö vastu noorte naturalistide tegevuse abil	133
L. Vellerand. Teater ja koolinoored	97	N. Rebane. Temaatiline planeerimine vene keele õpetamisel	140
I. Lebedeva. Kõige tähtsam — see on sõprus	105	E. Hoffert. Kelgutamine algklasside kehalise kasvatuses tundides	143
S. Mäe. Klassijuhataja ja õpilased	108	H. Karik. Ebatavaline vesi	148
A. Töldsepp. Veidi ainesüsteemist ja algklasside klassijuhatajast	112	... N. K. Krupskaja ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kasvatamisest lastel ja noortel	152
... Kirjandus ja muusika	116		
H. Palamets. Abstraktse ja konkreetse seosest ühis-			

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. I 1966. Trükkimisele antud 28. I 1966. Trükiarv 4780. Kohila Paberivabriku trükipaber nr. 2, 70×180, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspooгнаid 7,75. MB-12223. Tellimise nr. 55. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

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

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

На астонском языке.

ТКО

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

66-116 2