

62

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 1

1953

---







19765

SÜNDEKSEMPLAR

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XI AASTAKAIK

Nr. 1

JAANUAR

1953

## Meie edasilükkamatuid ülesandeid.

16679 Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongress tegi kokkuvõtte nõukogude rahva poolt Lenini-Stalini partei juhtimisel saavutatud ajaloolistest võitudest ning määratles, juhindudes seltsimees Stalini geniaalsest tööst „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“, nõukogude rahva järjekordsed ülesanded sotsialismilt kommunismile üleminekul.

Seltsimees Stalin märgib oma töös „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“, et sotsialismilt kommunismile ülemineku üheks põhiliseks eeltingimuseks on „...saavutada niisugune ühiskonna kultuuriline tõus, mis kindlustaks ühiskonna kõigile liikmeile nende füüsiliste ja vaimsete võimete igakülgse arenemise, et ühiskonna liikmeil oleks võimalik saada haridus, mis on küllaldane selleks, et saada ühiskonna arendamise aktiivseteks tegelasteks, et neil oleks võimalik vabalt valida elukutset, mitte aga olla olemasoleva tööjao-tuse tõttu eluajaks mingi ühe elukutse külge aheldatud“.

Partei XIX kongressi poolt vastu võetud viienda viie aasta plaani direktiivides, mis on kommunistliku ühiskonna ülesehitamise stalinliku programmi koostisosaks ja välja töötatud vastavalt kommunismile ülemineku põhiliste tingimuste nõuetele, osutatakse erilist tähelepanu rahva kultuurilise taseme tõstmise lähematele ülesannetele. Kongressi direktiivides viienda viie aasta plaani kohta öeldakse: „... viia lõpule viisaastaku lõpuks üleminek seitsmeklassiliselt hariduselt üldisele keskharidusele (kümme aastat) vabariikide pealinnades, vabariikliku alluvusega linnades, oblastite ja kraide keskustes ning suuremates tööstuskeskustes, samuti ka valmistada ette tingimused järgmisel viisaastakul üldisele keskharidusele (kümme klassi) täielikuks üleminekuks teistes linnades ja maal“.

Üldine keskharidus on parimaks teeks ühiskonna kõigi liikmete vaimsete võimete igakülgisel arendamisel ja sellega sotsialismilt kommunismile ülemineku ühe vajaliku eeltingimuse loomisel. Kõigile Nõukogudemaa noortele täieliku keskhariduse saamise kindlustamine on oluliseks etapiks seltsimees Stalini nõude täitmisel — teha





kõik töötajad kulturseiks ja harituiks, samuti ka suureks sammuks vaimse ja füüsilise töö olulise erinevuse likvideerimise suunas. Kõik see esitab meie vabariigi hariduse alal töötajatele mitmesuguseid kiiret ja operatiivset lahendamist nõudvaid ülesandeid.

Uleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele nõuab eelkõige, et kõikjal, nii linnas kui maal, oleks teostatud lõplikult seitsmeaastane koolikohustus. Kuid kahjuks ei näita meie vabariigi mõned haridusosakonnad ja koolid selles küsimuses vajalikku riiklikku arusaamist ning selle tulemusena on meil vabariigis üle 200 õpilase, kes mitte-vabandatavail põhjustel ei täida koolikohustust. Eriti halb on olukord Tapa, Väike-Maarja ja Keila rajoonis.

See näitab, et meie haridusorganid ja koolid tegelevad vähe pedagoogilise selgitustööga elanikkonna hulgas ega rakenda ka seaduses ettenähtud vahendeid väheteadlike vanemate kooliealiste laste kooli suunamiseks. Ükskõikselt suhtuvad koolikohustuse täitmisse mitmete täitevkomiteede administratiivkomisjonid.

Nõue, et koolist ei jääks eemale ükski kooliealine laps, peab olema alaliselt kõikide haridusorganite ja koolide tähelepanu keskpunktis. Selle nõude täitmise esimeseks tingimuseks on koolikohustuslike laste õigesti organiseeritud arvelevõtmine.

Mitte kõik isikud ja asutused, kes on kohustatud arvele võtma koolikohustuslike õpilasi, ei tee seda vastutustundega, mille tulemusena mõne rajooni haridusosakonnal pole täpset ülevaadet koolikohustuslike laste arvust oma rajoonis, nagu Keila, Kiviõli, Jõhvi ja teistes rajoonides. Samasugune on olukord ka Tallinna Linna Haridusosakonnas, kes teatas Haridusministeeriumile, et Tallinnas ei täida koolikohustust 3 õpilast, kuid Haridusministeeriumi kontroll avastas ainult ühes (Herne) tänavas 3 koolikohustuse mittetäitjat ning üksnes Tallinna linna Kalinini rajoonis oli veel aastavahetusel 17 kooliealist last, kes ei täitnud koolikohustust.

Veel paljudes meie koolides on õpilaste väljalangevus õppeaja kestel suur, eriti keskkoolide kaheksandatest klassidest. Näiteks lahkus Tallinna oblasti koolidest käesoleva õppeaasta esimese poole jooksul ligi 250 õpilast õppetööd lõpetamata, mis näitab koolide puudulikku selgitustööd õpilaste hulgas.

Seitsmeaastase koolikohustuse ebarahuldav täitmine meie vabariigi mõnes rajoonis ja õpilaste suhteliselt suur väljalangevus õppeprotsessist näitavad, et meil on veel haridusorganite töötajaid ja koolide juhtkondi, kes ei arvesta, et nad oma formaalse töösse suhtumisega takistavad partei XIX kongressi otsuste edukat elluviimist vabariigis. Sellepärast on kõigi meie haridusala töötajate möödapäsematuks ülesandeks kõrvaldada otsustavalt ja operatiivselt kõik takistused seitsmeaastase koolikohustuse täieliku teostamise teel.

Üldise keskhariduse teostamise üheks eeltingimuseks on õppekasvatustöö kõrge kvaliteet. See nõuab meie õpetajatelt, koolide juhtkondadelt ja haridusorganite töötajatelt nõudlikumat suhtumist õppekasvatustöösse. Tõsi, õppekasvatustöö kvaliteet meie vabariigi koolides tõuseb pidevalt, iga aastaga suureneb täieliku õppeedukusega õpetajate ja koolide arv, kuid samal ajal näitab meie koolide läinud õppeaasta ja käesoleva õppeaasta esimese poole õppekasvatustöö analüüs, et meil on hea õppekasvatustööga koolide kõrval veel arvukas pere neid koole, kus õppekasvatustöö pole vajalikul



38997



kõrgusel, kus õpilaste teadmised on pinnapealsed, kus igal aastal jääb palju õpilasi klassikursust kordama.

Asjaolu, et käesoleval õppeaastal meie vabariigi üldhariduslike koolide ligi 143 000 õpilasest on üle 15 000 õpilase teist aastat samas klassis, näitab, et meie koolide õppe-kasvatustöös esineb veel tõsiseid lünki, mille kõrvaldamine on meie haridusala töötajate esmajärguliseks ülesandeks.

Keskseks kujuks õppe-kasvatustöös on õpetaja. Mõistes oma suuri ülesandeid püüavad nõukogude õpetajad saavutada ikka uusi ja uusi edusamme noorsoo õpetamise ning kommunistliku kasvatusel alal. Nad võitlevad kõrge õppeedukuse ja õpilaste sügavate teadmiste eest igapäevase hästi läbimõeldud õppetöö organiseerimisega ning oma ideelis-teoreetiliste teadmiste pideva täiendamisega.

Võitluses õpilaste istumajäämise vastu, kõrge distsipliini ja sügavate ning põhjalike teadmiste eest on esmajärgulise tähtsusega ka koolis tehtava õppe-kasvatustöö juhtimine ja kontrollimine. Iga kooli juhataja, direktor ja õppealajuhataja teadku, et igapäevane aktiivne õppe-kasvatustöö juhtimine on tema esimene ja peamine ülesanne. Kannab ju kooli juhtkond täielikku vastutust partei ja valitsuse ees kooli õppe-kasvatustöö kvaliteedi, selle ideelis-teoreetilise taseme, õpetajate ideelis-poliitilise ja tööalase enesetäiendamise ning koolisisese meetodilise töö eest.

Pedagoogilise töö protsessi juhtimine olgu süstemaatiline, konkreetne ja operatiivne. Õpetaja õppe-kasvatustöös esinevate puuduste kõrvaldamiseks antud juhendid olgu täpsed ja selged ning kooli juhtkond ärgu rahuldugu enne, kui tema poolt märgitud puudused on õpetaja edaspidises töös kõrvaldatud.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata nooremate klasside tööle, sest just nooremate klasside õppetöö tasemest ja nõudlikkusest üleviimisel järgmisse klassi oleneb õpilaste õppeedukus edaspidises töös kogu kooli ulatuses.

Kuigi õppe-kasvatustöö väärtus oleneb kõigepealt õppetunni tasemest, selle hariduslikust ja kasvatuslikust väärtusest, on siin suure tähtsusega ka töö õpilasorganisatsioonides, eriti komsomoli- ja pioneriorganisatsioonides. Kuid kahjuks kasutavad paljud õpetajad veel vähe neid õpetaja parimaid abilisid õppe-kasvatustöö taseme tõstmisel.

Kahjuks leidub meil ka niisuguseid koole, kus õpetajad ja kooli juhtkond, selle asemel et otsida abinõusid õppeedukuse tõstmiseks hea ja meetodiliselt viimistletud õppe-kasvatustöö abil, lasuvad lubamatule, nende arvates kergemale teele — õpilaste teadmiste ülehindamisele. Ja õnnetuseks leidub meil isegi veel koolidirektoreid, kes on arvamisel, et nende ülesanne õppe-kasvatustöö juhtimisel ja kontrollimisel seisneb selles, et mõned päevad enne õppeveerandi lõppu kutsuda enda juurde klassijuhatajad ja teatada neile klassi mitteedasijõudjate „kontingent“ kategoorilise korraldusega seda arvu- liselt mitte ületada.

Niisuguste töötajate kohta ütles sm. Malenkov oma kõnes partei XIX kongressil: „Partei ja riikliku distsipliini rikkumise üheks kõige ohtlikumaks ja kahjutekitavamaks avalduseks on see, et mõned töötajad varjavad tegelikku olukorda... ilustavad töö tulemusi... Partei ja riigi igasugust petmist, millises vormis see ka avalduks, iga-



sugust katset petta tõe varjamisega või selle moonutamisega ei saa pidada muuks kui kõige rängemaks kuriteoks partei ees."

Oppe-kasvatustöö puudustest räägitakse meie koolides sagedasti ja palju, kuid tulemusi on vähe, sest need rääkimised on üldsõnalised, ilma terava kriitikata. Kuid pedagoogilises kollektiivis, kus puudub asjalik kriitika ja enesekriitika, või kus esineb ainult ülevallalt poolt tulev kriitika, — selles kollektiivis pole ühtset loovat tööd, see kollektiiv pole suuteline kasvatama õpilastes teadlikku distsipliini ja saavutama kõrget õppeedukust. „Kriitika ja enesekriitika ei nõrgenda, vaid tugevdab Nõukogude riiki, nõukogude ühiskondlikku korda ja see on tema tugevuse ja elujõu tunnuseks," ütles sm. Malenkov partei XIX kongressil.

Koolide õppe-kasvatustöö juhtimine ja kontrollimine haridusosakondade poolt nõuavad otsustavat parandamist. Koolide inspektoritel tuleb lõplikult loobuda kooli õppe-kasvatustöö puuduste „fotografeerimisest" ja asuda koolitöö süstemaatilise, elava ja konkreetse juhtimise ning kontrollimise teostamisele. Siis kaovad niisugused nähtused, kus rajooni koolide inspektor õpetajate jaanuari nõupidamistel seadis koolid ja õpetajad ritta igasuguste arvude ja protsentide alusel, ladus siis ritta terve hulga halva õppeedukusega õpetajate nimesid, kellest enamiku töö puuduste põhjuseks märkis õpilastega kontakti puudumise, kuid samal ajal „unustas" täiesti rääkimata sellest, mida on teinud rajooni haridusosakond, koolide inspektor ja koolide juhtkonnad õpetajate töös esinevate puuduste kõrvaldamiseks. Või teine juhtum, kus rajooni koolide inspektorid, külastanud korduvalt kooli, polnud „suutelised" kolme aasta jooksul ühtegi kontrollimisakti koolile esitama.

Ei tule unustada, et juhtimine, abistamine ja kontrollimine on olulisi vahendeid õppe-kasvatustöö taseme tõstmisel meie koolides ning et seda vajavad kõik õpetajad vaatamata nende kvalifikatsioonile ja pedagoogilisele staažile. Vabariigi haridusorganite esmajärgulise tähtsusega ülesandeks on koolide direktorite, õppealajuhatajate ja haridusosakondade inspektorite poliitilise ja tööalase kvalifikatsiooni tõstmine. Sel alal on mõningaid edusamme Pärnu oblasti haridusosakonnal.

Partei XIX kongressi direktiivid viienda viie aasta plaani kohta näevad ette tehnika võimsa arengu, mis nõuab mitte ainult noorsoo, vaid kogu nõukogude rahva kultuurilise taseme tõusu. Sellepärast loeb partei tarvilikuks „...kaugõppe ja õhtuste kõrgemate õppeasutuste ja spetsiaalsete keskõppeasutuste edasiarendamise, samuti ka üldhariduslike koolide edasiarendamise töötavate kodanike õpetamiseks tootmistööd katkestamata".

Need meie partei direktiivid kohustavad vabariigi haridusorganeid koos ametiühinguorganisatsioonidega astuma otsustavaid samme töölis- ja eriti maanoorte koolide võrgu laiendamiseks, nende õpetaseme tõstmiseks ja suure väljalangevuse likvideerimiseks.

Partei XIX kongressi direktiivid annavad ka printsiipiaalse juhendi kooli õppetöö sisu kohta — „...asuda teostama polütehnilist õpetamist keskkoolis ja võtta tarvitusele abinõud, mis on vajalikud üleminekuks üldisele polütehnilisele õpetamisele".

See partei juhend esitab kõigile hariduse alal töötajaile suuri ja vastutusrikkaid nõudmisi, sest polütehnilise õpetuse teostamine



koolis teeb läbi mitu etappi. See nõuab kaadrilt vastavat ettevalmistust, õppeainete programmide ja õpikute olulist ümbertöötamist, meetodilise töö tõsiselt parandamist, koolide ja tööstusettevõtete vahelise tiheda sideme organiseerimist, koolide juurde täielike õppekabinettide ja -töökodade loomist jne.

Paljud vabariigi koolid astuvad juba esimesi samme polütehnilise õpetuse teostamisel. Nad seovad teoreetilise õpetuse tihedalt praktilise eluga, suurendavad laboratoorsete tööde arvu, korraldavad tootmisalaseid ekskursioone, loovad koolide juurde õppe-katseaiad jne. Kuid siin vajavad koolid haridusorganite kiiret ja konkreetset abi, eriti tootmisalaste ekskursioonide osas. Haridusosakondadel, eriti linnades, tuleks viivitamata moodustada ekskursioonikeskus, kes koostaks koolidele tootmisalaste ekskursioonide graafiku kogu linna ulatuses ja kooskõlastaks selle tööstuste direktoritega, sest muidu võivad ekskursioonid mõnesse tööstusse kujuneda selle tööd takistavaks.

Polütehnilise õpetuse teostamine nõuab suurt ja hästi läbimõeldud ettevalmistustööd, millest peavad osa võtma tegelikud õpetajad, haridusorganite töötajad, teadlased ja kõik teised, kes on seotud nõukogude noorte õppe- ja kasvatustööga. Esimene ulatuslik üritus sel alal oli vabariiklik teaduslik-pedagoogiline konverents, mis toimus Tallinnas 3.—5. jaanuarini s. a. ja millest võttis osa üle poole tuhande hariduse ja teaduse ala töötaja. Siin esinesid sõnavõttudega nõukogude teadlased pedagoogikateaduse alal ning vabariigi paremad õpetajad oma igapäevastest töökogemustest.

Selleks, et edukalt ja tähtaegselt täita neid ulatuslikke ülesandeid, mis meile esitavad partei XIX kongressi direktiivid, on vaja kõigil õpetajail ja haridusorganeil otsustavalt ületada kõik teel olevad takistused. Eesti NSV Haridusministeeriumil, oblastite ja rajoonide haridusosakondadel, koolide direktoreil, õppealajuhatajail ja õpetajail on vaja terava kriitikaga ja enesekriitikaga analüüsida senist õppe- ja kasvatustööd ning leida ühiselt konkreedsed vahendid igasuguste puuduste kõrvaldamiseks. Niisuguseks ühiseks puuduste avastamise ja nende kõrvaldamise abinõude leidmise kohaks on õpetajate augusti- ja jaanuarikuu nõupidamised. Selle aasta jaanuari nõupidamised näitasid, et paljudes rajoonides õpetajad ja haridusorganid suhtusid väga tõsiselt partei poolt püstitatud ülesannetesse ja arutasid neid range kriitika ja enesekriitika tähe all (Harju rajoon ja teised). Kuid vastandina neile puudus mõnel nõupidamisel asjalik ja terav kriitika, eriti altpoolt tulev kriitika ja enesekriitika seni tehtud töö kohta (Tallinna Kalinini rajoon).

Nõukogude Liidu uue viie aasta plaani grandioosete ülesannete teostamisest aktiivselt osavõtmine on igale nõukogude kodanikule au ja kuulsuse asjaks. On kindel, et vabariigi õpetajad, haridusorganid ja kõik teised haridusala töötajad, põhjalikult läbi töötanud ja tundma õppinud seltsimees Stalini klassikalise teose „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“ ja partei XIX kongressi ajaloolised otsused, tulevad edukalt ja õigeaegselt toime nende suurte ülesannetega, mille täitmise usaldas neile suur Lenini-Stalini partei oma XIX kongressi direktiivides.



## Polütehnilisest õpetusest.

A. KALAŠNIKOV,

Pedagoogikateaduste Akadeemia tegevliige, füüsika- ja matemaatikateaduse doktor.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kongressidel on määratud kindlaks sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise põhietapid, tema majandusliku baasi loomise põhietapid, ent neil kongressidel on määratud kindlaks ka sotsialistliku kultuuri ja kommunistliku kasvatuse edasiarendamise ülesanded ja teed. Meie partei VIII kongress, olles kinnitanud partei programmi, seadis üles rahvahariduse edasiarendamise suurepärased perspektiivid paljudeks aastateks. Kooli kohta öeldakse meie partei programmis, et partei lähimaks ülesandeks on „tasuta ja kohustusliku üldise ning polütehnilise hariduse (mis tutvustab teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega) teostamine kõigi mõlemast soost laste suhtes kuni 17. eluaastani“. Partei XV, XVI ja XVII kongressil määrati kindlaks kultuurirevolutsiooni edasised etapid, seati üles üldharidusliku kooli edasiarendamise ülesanded. Partei XVIII kongressil püstitas nõukogude rahva suur juht J. V. Stalin ülla ülesande teha kõik töölisel ja talupojal kultuurseteks ja haritud inimesteks.

Viies ellu kongresside direktiive on UK(b)P Keskkomitee teinud rea ajaloolisi otsuseid, mis määravad kindlaks kommunistliku kasvatuse ja koolide tegevuse põhjaliku parandamise konkreedsed ülesanded.

UK(b)P Keskkomitee 1931. a. 5. septembri otsuses „Alg- ja keskkoolist“ osutatakse, et nõukogude kool on kutsutud „ette valmistama kommunistliku ühiskonna igakülgset arenenud liikmeid“. „...Kommunistliku kasvatuse koostisosaks on polütehniline õpetus, mis peab andma õpilastele „teaduste alused“, tutvustama neid „teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega...“. Selles otsuses on märgitud, et igasugune katse kooli polütehniliseerimist lahti kiskuda teaduse aluste, eriti füüsika, keemia ja matemaatika süstemaatilisest ja kindlast omandamisest, on polütehnilise kooli idee kõige jämedam moonutamine.

UK(b)P Keskkomitee 1932. a. 25. augusti otsuses „Õppeprogrammi-dest ja režiimist alg- ja keskkoolis“, kus antakse juhtnõore polütehnilise hariduse kohta, öeldakse, et polütehnilise hariduse sisu kindlaksmääramisel tuleb aluseks võtta Lenini juhendid, et polütehnilise printsiipi ei nõua kõige õpetamist, kuid nõuab kaasaja tööstuse üldiste põhialuste õpetamist. Sellest lähtudes on vaja tagada, nagu näitas V. I. Lenin, et õpilased omandaksid polütehnilise hariduse järgmised põhialused: põhimõisted elektrist, elektri kasutamisest



mehaanilises tööstuses ja keemiatööstuses, et õpilased tunneksid agronoomia põhialuseid, et neile tutvustataks Vene NFSV elektrifitseerimise plaani põhiküsimusi, et neile korraldataks 1—3 ekskursiooni elektrijaama, tehasesse, sovhoosi jne.

V. I. Lenini need juhtnöörid polütehnilise õpetuse kohta arendavad edasi Marxi ja Engelsi õpetust sotsialistliku ühiskonna haridusest kui seesugusest, mis ühendab teooria ja praktika, kehalise ja vaimse töö, kui haridusest, mis ühendab teaduse aluste käsitlemise tööstuse ja põllumajanduse põhialuste käsitlemisega. Sotsialistliku ühiskonna üldhariduse viimane külg moodustabki selle, mida nimetatakse polütehniliseks õpetuseks. Polütehnilisel õpetusel on kolm peamist osa:

1. Teaduse aluste omandamine õpilaste poolt seoses teaduse aluste rakendamisega praktikasse sotsialistliku ühiskonna tingimustes.

2. Õpilaste tutvustamine tööstuse ja põllumajanduse üldiste printsiipidega.

3. Õpilaste tegelik osavõtt õppeotstarbelisest ja tootvast tööst.

Ülalpool osutatud polütehnilise õpetuse elemendid võimaldavad koolil kasvatada õpilastes stalinliku ajastu eesrindlike inimeste parimaid jooni: kommunistlikku ideelisust, avarat kultuurilist silmaringi, mis on ühendatud praktiliste teadmiste ja oskustega, arenenud algatusvõimet eesmärgi taotlemisel, ohjeldamatut püüdu tõsta tööviljakust, ilmutada tehnika-alast leidurlikkust. Koolide töö niisugune suund kindlustabki „üldharidusliku kooli sotsialistliku kasvatusliku tähtsuse“ edasise tõusu.

Polütehnilise õpetuse elemendid ei ole üldhariduse muutumatuks küljeks nõukogude kasvatussüsteemis. Need elemendid arenevad koos nõukogude ühiskonna arenemisega, kajastades põhjalikke muutusi meie maa tootlike jõudude arengus. Sõjajärgse viie aasta plaani edukas täitmine tõi kaasa tehnika olulise edasiarenemise Nõukogude Liidus: on kasvanud tunduvalt elektri kasutamine mehaanilises tööstuses, keemiatööstuses ja põllumajanduses, on tunduvalt suurenenud auto- ja traktoripark, võrreldes sõjajärgse ajaga. Rahvamajandus esitab üha kõrgemaid nõudeid kommunistliku ühiskonna ülesehitajate ettevalmistusele, üha rohkem kasvab vajadus inimeste järele, kes tunnevad tehnika aluseid.

Partei XIX kongressi direktiivides viienda viie aasta plaani kohta on kindlaks määratud tehnika edasise progressi teed, tootmise mehhaniseerimise igakülgse edasiarendamise teed, kõigisse tootmisharudesse masinatehnika juurutamise teed.

Masinatehnika põhiliseks tunnuseks on see, et materjali ei töötle inimene otseselt oma käega vastava käsitööriista varal, vaid seda teeb inimese poolt juhitud masin. Puidutöötlemistööstuses on praegu peaaegu kõikjal kirves, hõövel ja saag asendatud hõövelmasina, lintsaie ja muude masinatega. Metallitöötlemistööstuses on mehhaniseeritud tööoperatsioonide protsent erakordselt kõrge, ja ainult tööriistade tsehhis kasutatakse kõrget käsitöötehnikat. Põllumajanduses tehakse praegu mitmesuguseid käsitöö tüüpi töid vastavate masinatega, mida varem keegi ei osanud arvatagi, nagu näit. kartuli ja teiste juurviljade maast ülesvõtmine, puuvilla koristamine jne., kõnelemata teraviljakultuuride koristamisest. Nõukogudemaa tööliselt ei nõuta seda-



võrd käsitöö iseloomuga ettevalmistust, kuivõrd arusaamist masinate töötamisest, oskust masinaid juhtida, mida tuleb teha tehnilisi tagajärgi arvestades ja tehnika alustest aru saades. Seega näeme, et Nõukogudemaa mehhaniseeritud tootmises toimub kõigi töötajate suhtes ikka enam ja enam kehalise ja vaimse töö seostumine, kusjuures sageli on raske kindlaks määrata, kumb neist elementidest antud tootmisprotsessis domineerib.

Seepärast, andes haridust polütehnilisel alusel, on vaja tootmise üha kasvavat mehhaniseerimist silmas pidada. Füüsika, keemia, matemaatika, loodusteaduse ja mõnede teiste ainete aluseid on vaja õpetada nii, et õpilased ei omandaks üksnes teadmisi materiaali liikumise üldistest seaduspärasustest, vaid saaksid teatud määral aru ka sellest, kuidas kasutatakse objektiivseid loodusseadusi tänapäeva mehhaniseeritud tootmises. Niisugust vajalikku polütehnilist ettevalmistust ei saa õpilastele anda, kui neid ei tutvustata tootmisega praktiliselt — algul kasvõi ekskursioonide teel — ja kui nad ei omanda mõningaid elementaarseid töövilumusi, mida kaasaja mehhaniseeritud tootmises kõige sagedamini tarvis läheb.

Tootmise kõrge mehhaniseerimistase niihästi tööstuses kui ka põllumajanduses nõuab üha enam igakülgset arenenud, polütehniliselt haritud inimesi, kes, talitades vastavalt oma isiklikele kalduvustele ja tundes kohustust kodumaa, nõukogude ühiskonna ees, võivad vabalt valida elukutset, kulutades minimaalse hulga aega selle omandamiseks.

Stalinlik õpetus sotsialismilt kommunismile järkjärgulise ülemineku kohta ütleb, et üheks põhiliseks tingimuseks kommunismile ülemineku ettevalmistamisel on ühiskonna niisugune kultuuriline tõus, mis kindlustab kõigile ühiskonna liikmeile nende kehaliste ja vaimsete võimete igakülgse arenemise ja näeb ette üldise kohustusliku polütehnilise õpetuse elluviimise. Üldine kohustuslik keskharidus, mis on rajatud polütehniismi printsiibile, põhjustabki sotsialistliku teadlikkuse tõusu kooli lõpetanute juures, annab kooli lõpetajaile polütehnilise silmaringi ja varustab nad polütehnilise õpetuse protsessis oskuste ja vilumustega; kõik see loobki eeldused elukutse vabaks valikuks.

Need seltsimees Stalini ideed kajastuvadki partei XIX kongressi direktiivides viienda viie aasta plaani kohta. Direktiivid tähistavad uut etappi kultuurirevolutsioonis, mis väljendub seitsmeklassiliselt hariduselt üldisele kohustuslikule keskharidusele üleminekus ja polütehnilise õpetuse teostamises.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsused, rajades uued teed nõukogude kooli arengus, panevad õpetajaile ja kõigile praktilisile haridustöötajaile, ent samuti pedagoogidele-teoreetikutele erakordselt tähtsad kohustused. Esiteks on vaja otsustada, millest lähtuda üldharidusliku kooli edasiarendamisel polütehniismi baasil, ja teiseks, missugused on edasised sammud polütehnilise õpetuse praktilisel teostamisel koolis.

Esimesele küsimusele vastamisel on vaja kindlaks määrata, mis suhe peab olema loodusteaduste aluste ja tehnika aluste vahel kooli õppeplaanis, ent samuti on vaja otsustada, missugune koht peab kuuluma õppetstarbelisele tööle ja ekskursioonidele, mis tagavad õpilastele tutvumise tootmisega ja võimaliku osavõtu tootvast tööst.



Esimest küsimust on nõukogude pedagoogikas korduvalt arutletud vaatenurga all, kas nõukogude koolis peab õpetatama tehnika üldisi aluseid selle peamistes alajaotustes iseseisva õppeaine näol või peab see kuuluma teaduse aluste käsitlemise hulka. Mõned arvavad, et üldhariduslikus koolis tuleb õpetada tehnika aluseid spetsiaalse õppeainena tööstuse ja põllumajanduse aluste näol; teised väidavad, et nõukogude kooli arengu praegusel etapil ei saa lahutada tehnika aluste õpetamist teaduse aluste õpetamisest.

V. I. Lenini märkustes N. K. Krupskaja teeside puhul polütehnilise hariduse kohta osutatakse, et polütehniline silmaring ja polütehnilise hariduse alged, alused omandatakse sel teel, et õpitakse tundma füüsika, keemia ja bioloogia praktilist kasutamist tööstuses ja põllumajanduses.

Tõepoolest, tehnikas rajanevad kõik põhilised protsessid looduseaduste praktilisele kasutamisele. Siiski oleks täiesti väär arvata, et olles loodusteaduse läbi uurinud, oleme sellega omandanud ka tehnika alused. Tehnika arenemisel on oma spetsiifika, mis seisneb selles, et tema objektid kujutavad endast harilikult mitmesuguste looduseaduste ja nähtuste kompleksset rakendust. Seetõttu peab „tööstuse aluste“ probleemide käsitlemist, millest kõneles V. I. Lenin, leidma spetsiaalse kajastuse üldharidusliku polütehnilise kooli loodusteaduslike distsipliinide — füüsika, keemia ja bioloogiliste ainete — programmides. Ainult siis, kui ühendame loodusteaduslike distsipliinide programmides õigesti looduseaduste ja loodusnähtuste süstemaatika tööstuse ja põllumajanduse aluste süstemaatikaga vastavalt kindlatele tehnilistele printsiipidele, suudame lahendada polütehnilise õpetuse küsimuse, lahutamata tehnika käsitlemist loodusteaduste käsitlemisest.

Seepärast arvame, et polütehnilist õpetust loodusteaduste õpetamise erilise küljena ei saa taandada „näidete summaks tehnika alalt“. „Tööstuse alused“ peavad esinema füüsika, keemia ja bioloogiliste ainete programmides oma süsteemis, mis kajastaks tehnika osa teravikuna kui inimeste praktika ala, mis on suunatud meie nõukogude ühiskonna tootlike jõudude suurendamisele.

Küsimus üldharidusliku kooli programmidesse mitut liiki tööde võtmisest õpilaste praktiliseks tutvustamiseks tootmisega, olgu siis tootmise tundmaõppimise näol õppekabinettides ja õppelaboratooriumides-töökodades või õpilaste otsese osavõtu teel tootvast tööst, ei saa praegu leida üldist ja ühist lahendust meie maa kõigi koolide suhtes. Selle küsimuse lahendamine sõltub tunduval määral kooli lähemas ümbruses leiduvast tehnikast, koolide šeffide võimalustest, koolide endi tehnilisest õppevarustusest ja reast muudest tingimustest. Sellest hoolimata peab iga kool juba nüüd hakkama kasutama kõiki võimalusi õpilaste praktiliseks tutvustamiseks tehnika ja tööga.

Mis puutub ekskursioonidesse, siis tuleb neid laialdaselt kasutada füüsika, keemia ja loodusteaduse käsitlemisel. Kuid nendeks ekskursioonideks tuleb õpetajail hoolikalt valmistuda, mis kindlustab, et õpilased näevad looduseaduste ja tehniliste leiutuste kompleksset rakendamist antud vaatlusobjekti juures.

Igal tehniliselt komplektseeritud objektil (ettevõtte, tehas, energia-seade, transpordimasin jne.) on järgmised lülid: e n e r g i a k e s k u s, mis annab energiat, muutes materia liikumise ühe liigi teiseks, mis on sobivam kasutamiseks antud tingimustes, nagu näit. soojuste



muutmine mehaaniliseks liikumiseks jne.; energiakeskusest juhitakse energia töömasinatesse mitmesuguste ülekandeseadmetega; kolmandaks lüliks on töömasin, mis töötleb vahetult materjali. Need tehniliselt komplitseeritud objekti kolm põhilist lüli on omavahel seotud mitmesuguste seadmetega, mis reguleerivad masina üksikute osade liikumist.

Neid osasid, mis kindlustavad tehniliselt komplitseeritud objekti õige töötamise, võib näha niisuguse transpordimasina juures, nagu seda on auto. Autol on oma energiakeskus — mootor, mis muudab soojusenergia kolvi mehaaniliseks liikumiseks; mitmete mehaaniliste ülekannete abil kantakse see liikumine üle töömasinale, milleks antud korral on auto rattad. Nende kõrval on autol rida seadmeid, mis reguleerivad liikumist ja masina ekspluateerimist, alates rooliga ja lõpetades auto elektrijuhtmestikuga. Füüsikaseaduste rakendamise seisukohalt ei saa autot tervikuna kanda mingi ühe füüsika osa alla, kuigi auto ehitus ja töötamine tuginevad täielikult füüsika seadustele ja nähtustele. Seetõttu võimaldab mistahes tehnilise objektiga ekskursiooni korras tutvumine demonstreerida mitte üksnes füüsika rakendamist antud tehnilise probleemi lahendamisel, vaid näitab ka selle tehnilise objekti üksikute osade otstarbekohast tööd antud tootmisülesande täitmisel.

Seega on ekskursioonid, nagu ka klassiväline töö vastavates ringides, väga tähtsaks vahendiks polütehnilise materjali omandamisel õpilaste poolt, kusjuures seda materjali saab orgaaniliselt siduda füüsika, keemia, bioloogia ja matemaatika õpetamisega tundides.

Ei saa kujutleda teaduse aluste, eelkõige füüsika, keemia, bioloogiliste distsipliinide ja matemaatika õpetamist, ilma et õpilasi tutvustataks mõnede elementaarsete töövõtetega. Iga laboratoorne töö füüsika, keemia ja bioloogia alal, töötamine kooli õppekatseaias ning osavõtt ühiskondlikult kasulikust tööst nõuab tööriistade ja materjalide elementaarset tundmist, mis tagab õpilastele teatud miinimumi vilumusi kõige üldtarvitavamate tööriistade ja masinatega käsitsemiseks. Füüsika, keemia ja bioloogia õpetamine polütehnilisel alusel nõuab tungivalt, et õpilastel oleks võimalik koolis omandada miinimum tööoskusi ja -vilumusi. Reas koolides näeme praegu selles suhtes väga tähtsaid taotlusi organiseerida füüsika kabineti juures või eraldi töökabinetid, kombineeritud tüüpi õppetöökogad-laboratooriumid. Neis töökodades saavad õpilased omandada elementaarseid vilumusi puidu, metalli, paberi ja kartongi töötlemiseks, ent samuti saavad nad siin praktiliselt tutvuda monterimistöödega, kui nad valmisosadest tehtud mudeleid lahti võtavad ja kokku panevad.

Kaasaja massiliste tööstuslike kutsealade seisukohalt on eriti suur tähtsus vilumustel, mida õpilased omandavad montaažitööde alal.

Kõigest ülalpool öeldust järgneb, et lähtepunktiks üldharidusliku kooli edasiarendamisel polütehniismi alusel on need loodusteaduste ja matemaatika õpetamise progressiivsed meetodid, mis on kujunenud meie maa paremais koolides. Nende meetodite levitamine ja arendamine kõigis meie maa koolides tagaks esialgse vajaliku taseme polütehnilise õpetuse alal. Need meetodid ja tingimused seisnevad järgmises:

1. Näitlikkuse maksimaalne kasutamine õpetuse protsessis, demonstratsioonide ja katsete korraldamine, mis ei selgita üksnes abstraktseid loodusseadusi, vaid näitavad ka nende põhilist tehnilist rakendamist.



2. Õpilaste iseseisvate laboratoorsete ja praktiliste tööde ulatuslik kasutamine, kusjuures füüsika, keemia ja bioloogia seaduspärasuste tundmaõppimiseks korraldatud tööde kõrval tuleb praktiseerida ka neid, mis näitavad nende teaduste poolt avastatud seaduste rakendamist tehnikas.

3. Laboratoorsete tööde ja õppe-katseaias tehtavate töödega on vaja plaanipäraselt taotleda, et õpilased omandaksid rea oskusi ja vilumusi kaasaja tootmises laialdaselt levinud mõõteriistade ja -aparatuuride käsitlemisel, ent samuti kõige enam kasutatavate tööriistade ja materjalide käsitlemisel, mis võimaldab õpilastel tegelda mudelite valmistamisega, katsetamisega, konstrueerimisega, võimaldab neil osa võtta kõige lihtsamaist montaažitöödest ja käsitseda kaasaja tehnika mitmesuguseid käivitamismehhanisme.

4. Joonestamise ja joonistamise õpetamisse on vaja sisse viia tehnilise joonestuse lugemise ja tehnilise joonestamise elemente. Mitmesugused tehniliste objektide joonestused, mida kasutatakse füüsika, keemia, bioloogia ja matemaatika õpetamisel, tuleb teha tehnilise joonestuse reeglite järgi.

5. Laialdaselt korraldada ekskursioone tööstus-, põllumajandus- ja transpordikäitistesse vastavalt V. I. Lenini tuntud juhtnööridele; nende ekskursioonide korraldamise metoodikat on vaja kõigiti parandada.

6. Klassivälise tööd ringides tehnika ja loodusteaduse mitmesuguste küsimuste alal tuleb käsitada koolihariduse täiendava kohustusliku elemendina, mis aitab kaasa õpilaste polütehnilisele ettevalmistusele vastavalt nende kalduvustele ja soodustab hiljem elukute vaba valikut. Eriti tähtis on organiseerida igas koolis ring auto ja traktori tundmaõppimiseks, kuivõrd just neis väga laialdaselt levinud masinainas leiame palju kaasaja tehnika põhilisi elemente. Igati toetatagu ka ringide tööd elektro- ja raadiotehnika alal, kuivõrd kaasaja tehnika kasutab üha enam elektrit ja raadiot mitmesugustel tootmisaladel.

7. Otsida mitmesuguseid vorme, mille kaudu saab õpilasi lülitada ühiskondlikule ja tootvale tööle, sidudes selle töö kindlate hariduslike ja kasvatuslike ülesannete lahendamiselega.

Tuleb märkida, et koolide šefid saavad väga palju ära teha õpilaste tutvustamiseks tehnikaga. Ka näitavad kogemused, kui suure haridusliku ja kasvatusliku tähtsusega polütehnilise õpetuse seisukohalt on Teedeministeeriumi poolt organiseeritud lasteraudteed, milliseid praegu meie maal on küllaltki arvukalt. Nagu teada, etendasid enne sõda niisama suurt osa õpilaste polütehnilise silmaringi laiendamisel laste jõesadam, laste võivabrik ja mõned teised, spetsiaalselt laste jaoks organiseeritud ettevõtted. Kui ettevõtteid, teaduslikke asutusi ja laboratooriume, ent samuti kõrgemaid tehnilisi õppeasutusi ei tõmmata kaasa polütehnilise õpetuse korraldamisele, kui selleks ei tehta spetsiaalseid kulutusi, siis on kahtlemata raskendatud polütehnilise õpetuse ülesannete edukas lahendamine. Polütehniline haridus pole üksnes kooli, vaid kogu nõukogude rahva asi.

Ulalpool nimetatud õpetamismeetodeid, mis aitavad kaasa polütehnilise õpetuse ülesannete teostamisele, kasutatakse juba ühel või teisel määral reas meie maa koolides.\*

\* Vt. «Известия Академии педагогических наук», nr. 32, 1950; «О подготовке учащихся к практической деятельности», изд. АПН РСФСР, 1952.



Ulesanne seisneb selles, et sügavalt ja igakülgsest üldistada koolide eesrindlike kogemusi. Vaja on teha vastavaid muudatusi ka programmidesse ja õpikutesse ja kindlustada koolidele võimalus muretseda vastavat sisseseadet. Peale selle on vaja koole abistada sidemetel loomisel tootmisega.

Et kiiremini teostada üleminek polütehnilisele õpetusele, on vaja haridusorganitel intensiivselt ja visalt töötada. Eelkõige on vajalikud üritused õppejõudude kvalifikatsiooni tõstmiseks, nende ettevalmistuse täiendamiseks, mis väljendub eesrindlike kogemuste omandamises teaduste aluste õpetamise kohta seoses tehnikaga, oskuste ja vilumuste omandamises loodusteaduse õpetamiseks süvendatud eksperimendilisel alusel, rea töövilumuste omandamises ja kaasaja tehnika tundmaõppimises. Füüsika õpetajal on näiteks erakordselt tähtis tunda auto, traktori või mootorratta ehitust, et ta saaks kasutada neid teadmisi oma aine õpetamisel.

Et tehnika-alasel õppevarustusel on erakordne tähtsus polütehnilise õpetuse korraldamisel, peavad haridusorganid maksimaalselt ära kasutama kohalikud ressursid koolide varustamiseks katse- ja tööriistade ning mõnede masinatega. Kõrvuti sellega on vaja laialdaselt praktiseerida koolide isevarustamist, mitmesugustes ringides füüsika katseriistade ja instrumentide valmistamist jne.

Polütehnilise õpetuse korraldamiseks koolides on vaja laialdaselt kaasa tõmmata kohalikke ettevõtteid, sovhoose ja kolhoose, kasutades paremini ära kõik nende võimalused sel alal.

Haridusorganite loov töö, tuginedes õpetajaskonna, insener-tehniliste töötajate ja agronomide aktiivsusele kõigis ülalpool osutatud suundades, võimaldab koolidel kiiresti lahendada polütehnilise õpetuse komplitseeritud küsimused. Haridustöötajate ülimaks kohuseks on viia ellu suure Stalini tähelepanuväärsed juhendid ja partei XIX kongressi direktiivid polütehnilise õpetuse kohta.



## Viienda viie aasta plaani ülesannete käsitlemisest füüsikatundides.

A. JENOHHOVITŠ.

Partei XIX kongressi direktiivid viienda viie aasta plaani kohta tähistavad majandusliku ja kultuurilise ülesehitustöö uut hiiglaslikku programmi, näevad ette meie rahvamajanduse uue võimsa tõusu. Viies viie aasta plaan kehastab konkreetselt seltsimees Stalini poolt avastatud sotsialismi põhilist majandusseadust: kogu ühiskonna järjest kasvavate materiaalsete ja kultuuriliste vajaduste maksimaalse rahuldamise kindlustamine sotsialistliku tootmise pideva suurendamise ja täiustamisega kõrgeima tehnika baasil. Viienda viie aasta plaani täitmine on suureks sammuks edasi teel sotsialismilt kommunismile.

Partei XIX kongressi direktiive uurivad terase pilguga kõik meie maa töötajad; need tekitavad nõukogude inimestes õigustatud uhkustunnet meie suure ja võimsa kodumaa üle. Meie nõukogude kool, elades meie maaga ühist elu, on tihedasti seotud kommunistliku ülesehitustöö praktikaga. Ja seepärast meie kool, viies ellu nõukogude didaktika tähtsat põhimõtet, mis seisneb teooria ja praktika seoses, näeb oma tõsist ülesannet selles, et tutvustada õpilasi meie maa rahvamajanduse edasiarendamise uue plaaniga, uue stalinliku viisaastaku põhiliste ülesannete ja näitarvudega. Sel materjalil on suur üldhariduslik ja kasvatuslik tähtsus ja selle kasutamine õppetundides vastab partei XIX kongressi juhtnõuadele tõsta üldharidusliku kooli sotsialistlikku kasvatuslikku tähtsust. Siinkohal on tähtis märkida veel küsimuse teist külge: kui kasutame neid materjale õppetundides, siis on see ka vajalikuks elemendiks polütehnilise hariduse andmisel õpilastele.

Õpilaste igakülgset tutvustamist viienda viie aasta plaani ülesannetega ei ole võimalik teostada mõne üksiku õppeaine tundides. Lähedes oma aine iseärasustest peab iga õpetaja kasutama tundides uue viie aasta plaani materjale, mis on seoses klassis käsitletavate küsimuste sisuga. Esiteks võimaldab seesugune käsitus tutvustada õpilasi uue viie aasta plaani ülesannetega tihedas seoses õppeprogrammidega ja teiseks saavad õpilased sel viisil ülevaate uue plaani põhilistest ülesannetest kõigil otsustavail rahvamajanduse aladel. Füüsikaõpetaja ei või jääda kõrvale selle tähtsa ülesande kollektiivsest lahendamisest. Käsitledes füüsika põhialuseid on ta kohustatud seoses vastava programmiosaga tutvustama õpilasi viienda viie aasta plaani mõnede põhiliste ülesannete ja näitarvudega. Seejuures ei saa juttu olla sellest, nagu tuleks õpilastele tunnis pidada mingeid pikki loen-



guid viienda viie aasta plaani ülesannetest. Küsimusele on vaja teisi läheneda. Laiutamata statistilise materjaliga ja vältides kunstlikke seoseid, tuleb lühikese jutustuse, kõrvutuste, võrdluste jne. teel näidata õpilastele meie rahvamajanduse edasiarendamise ülikiiret tempot, ülesehitustöö seninägemata ulatust, tuues õpilastele elavalt silmade ette viienda viie aasta plaani põhilised ülesanded ja näitarvud.

Kasutades tundides vastavat materjali, rõhutagu õpetaja õpilastele eriti seda, kui suurt tähelepanu on käesolevas viie aasta plaanis pühendatud Balti vabariikide rahvamajanduse edasiarendamisele, milles avaldub ilmekalt Nõukogude Liidu rahvaste leninlik-stalinlik sõprus, Nõukogude valitsuse hool liiduvabariikide vajaduste ja eriti Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi vajaduste eest.

Vaatleme allpool seda konkreetset materjali, mida õpetaja saaks kasutada tihedas seoses õppeprogrammi vastavate küsimustega, et tutvustada õpilasi viienda viie aasta plaani mõnede ülesannete ja näitarvudega. Allpool toodud materjal sisaldab rea näiteid sellest, mida saaks tundides käsitleda. Seda materjali pole jaotatud klasside järgi, sest õpetaja peab oskama ise valida vajalikku, lähtudes konkreetsetest töötingimustest antud klassis. Pealegi saab sel viisil vältida kordamist artiklis, sest füüsikakursuse kontsentrisest ülesehitusest järgneb, et oma iseloomu poolest ühesuguseid materjale tuleb kasutada nooremais ja vanemais klassides.

Programm sisaldab rea küsimusi, mille käsitlemisel on võimalik tutvustada õpilasi rasketööstuse tähtsamate harude, nagu seda on kütteainetööstus, elektritööstus, elektrienergia tootmine ja masinaehitus, edasiarendamise plaaniga käesoleval viisaastakul. Käsitledes teemat „Kütteaine kütteväärtus“ saab õpetaja jutustada õpilastele nendest ülesannetest, mis viienda viie aasta plaaniga on seatud meie maa kütteainetööstuse ette. Plaan näeb ette kütteainetööstuse toodangu tõusu 1955. aastaks võrreldes 1950. aastaga umbes järgmises ulatuses: kivisöe kaevandamine tõuseb 43% võrra, nafta tootmine 85% võrra:

Kivisöe- ja naftatoodangu tõusu kiiret tempot võiks illustreerida järgmise tabeliga (toodang miljonis tonnides):

	1913. a.	1940. a.	1952. a.
Kivisüsi	29,1	166	300
Nafta	9,2	31	47

Suures mõõtkavas on ette nähtud kütteainetööstuse noore haru — gaasitööstuse — edasiarendamine. Viie aasta jooksul suurendatakse loodusliku gaasi ja nafta töötlemisel saadud gaaside, ent samuti kivisöest ja põlevkivist aetud gaaside toodangut ümmarguselt 80% võrra. Eriti tunduvalt suureneb kunstliku gaasi tootmine põlevkivist, sellest „kollasest kivisöest“, Eesti NSV-s — ümmarguselt 2,2 korda. Kohtla-Järve—Tallinna gaasijuhtme ehituse lõpuleviimine ja selle gaasijuhtme tegevusse rakendamise parandavad tõsiselt vabariigi pealinna töötajate elukondlikke tingimusi, andes suure hulga odavat ja hõlpsasti kasutatavat kütteainet. Õpilastele tuleb märkida uue gaasijuhtme suurt majanduslikku tähtsust: tänu sellele väheneb teiste kütteainete vedu Tallinna, vabaneb suur hulk raudteevaguneid, tsisterne ja autosid, mis on seotud praegu kütteainete veoga Tallinna. Tallinn saab Kohtla-Järvelt gaasi juba 1953. a. alguseks.



Põlevkivi kaevandamise ulatusliku laiendamise baasil suurendatakse käesoleva viisaastaku jooksul Eesti NSV-s kunstliku vedelkütte tootmist ümmarguselt 80% võrra. Seega põlevkivitööstus, Eesti NSV kõige tähtsam tööstusharu, mis tegeleb põlevkivi kaevandamise ja ümbertöötamisega, areneb uuel viisaastakul võimsalt edasi. Edasi areneb ka Eesti NSV turbatööstus; iseliikuvad turbakombainid, mis on tekitanud tehnilise revolutsiooni turbatööstuse tootmisprotsesside mehhaniseerimisel, leiavad sootu laialdasemat kasutamist.

Viies ellu V. I. Lenini ja J. V. Stalini juhtnõore meie maa elektrifitseerimise kui ühe tähtsama eeltingimuse kohta kommunismi ülesehitamisel, nähakse viiendas viie aasta plaanis ette elektrienergia tootmise kiire edasiarendamine. Partei XIX kongressi direktiivides öeldakse selle kohta: „Elektrifitseerimise alal kindlustada elektrijaamade võimsuse suurenemise kiire tempo, et täielikumalt rahuldada rahvamajanduse kasvavaid vajadusi ja elanikkonna majapidamisvajadusi elektrienergia järele ning suurendada reservi energiasüsteemides.“<sup>1</sup>

Viienda viie aasta plaanis märgitud põhilisi ülesandeid elektrienergia tootmise laiendamisel saab õpetaja kasutada programmis ettenähtud teema „NSV Liidu elektrifitseerimine“ käsitlemisel.

Partei XIX kongressi direktiivides nähakse ette suurendada elektrijaamade üldvõimsust kaks korda, kuid hüdroelektrijaamade võimsust — kolm korda. Õpilastele tuleb näidata, et hüdroelektrienergia tootmise edasiarendamise kiire tempo seletub rea suurte eelistega, mida omavad hüdroelektrijaamad soojuselektrijaamade suhtes. Nende eeliste hulka kuulub eelkõige see, et hüdroelektrijaamad säästavad väärtuslikke küttaaineid — kivisütt ja naftat, kasutades üksnes veeenergiat, mida loodus ise vahetpidamata uuendab. Hüdrojaamade poolt toodetud elektrienergia maksumus on mitu korda väiksem soojusjõujaamade poolt toodetud elektrienergia maksumusest. Iga saja inimese kohta, kes töötavad soojuselektrijaamades, tuleb hüdroelektrijaamades viis kuni kuus inimest. Peale selle küünib hüdroelektrijaamade võimsus miljonite kilovattideni; nende töö on stabiilne.

Käesoleval viisaastakul ehitatakse valmis ja lastakse käiku Kuibõševi hüdroelektrijaam, suurim maailmas, mille võimsus on 2,1 miljonit kW. Ehitatakse valmis ka palju teisi hüdroelektrijaamu üldvõimsusega 1,9 miljonit kW, nende hulgas Kaama, Gorki, Mingeštšauri, Ust-Kamenogorski ja teised hüdroelektrijaamad. Neid arve on huvitav kõrvutada elektrienergia toodanguga meie maal minevikus. 1913. a. oli Venemaal kõigi elektrijaamade võimsus 1,098 miljonit kW. Seega ületab üksnes Kuibõševi hüdroelektrijaama võimsus peaaegu kaks korda kõigi Venemaa elektrijaamade võimsuse tol ajal. GOELRO plaan nägi ette ehitada kümne kuni viieteistkümne aasta jooksul 30 suurt elektrijaama üldvõimsusega 1,5 miljonit kW. Viienda viie aasta plaanis nähakse ette anda kasutusele üle nelja miljoni kW elektrienergiat ja seda üksnes hüdroelektrijaamade poolt.

Niisugune on energeetikatööstuse edasiarendamise tempo uuel viisaastakul. 1955. aastaks, viienda viie aasta lõpuks, toodetakse elektrienergiat umbes 80% rohkem kui 1950. aastal.

<sup>1</sup> Partei XIX kongressi direktiivid NSV Liidu arendamise viienda viie aasta plaani kohta aastaks 1951—1955, Tallinn, 1952, lk. 5.



Viiendal viisaastakul ehitatakse Stalingradi hüdroelektrijaama, mis kuulub maailma suurimate hulka, Kakhovka ja Novo-Sibirski hüdroelektrijaama ning alustatakse rea teiste suurte hüdroelektrijaamade ehitamisega. Viiendal viisaastakul alustatakse töid suure Siberi jõe Angara hiiglaslike energeetiliste varude kasutamisel. See jõgi võib anda aastas üle 60 miljardi kilovatt-tunni elektrienergiat.

Tutvustades õpilasi meie maa elektrifitseerimise edasiarendamise suureulatusliku plaaniga, tuleb õpetajal ära märkida, et elektrienergia tootmise eriti oluline tõus on ette nähtud Balti nõukogude vabariikides (2 — 2,5 korda) ühenduses suurte ülesannetega, mis viiendas viie aasta plaanis on seatud nende nõukogude vabariikide ette industrialiseerimise edasiarendamise alal. Läti NSV-s lastakse käesoleval viisaastakul käiku Riia soojus-elektrijõujaam ja Leedu NSV-s tehakse ehitustöid Kaunase hüdroelektrijaama ehitamisel.

Eesti NSV energeetilise baasi laiendamisel on suure tähtsusega Narva hüdroelektrijaama ehitamine. Selle jaama ehitamisega kasutatakse ära tunduv osa Narva jõe potentsiaalseist hüdroenergia varudest elektrienergia tootmiseks. Uus elektrijaam rahuldab täielikult tööstuslinna Narva ja vabariigi pealinna Tallinna vajaduse elektrienergia suhtes.

Kõik see kõneleb sellest, et meie partei pöörab erakordset tähelepanu Balti nõukogude vabariikide ja eriti Eesti NSV rahvamajanduse edasiarendamisele.

Käsitledes teemat „NSV Liidu elektrifitseerimine“ jutustagu õpetaja õpilastele mitte üksnes ülesannetest ja perspektiividest, mis on seatud elektrienergia tootmise laiendamisega. Õpilastele tuleb näidata, kuidas elekter tungib üha laialdasemalt kogu meie ellu ja kuidas meie maal teostatakse praktiliselt V. I. Lenini geniaalset juhtmõtet: „Kommunism — see on nõukogude võim pluss kogu maa elektrifitseerimine.“

Elektrienergia tootmise kiire edasiarendamine, nagu see on ette nähtud käesoleva viisaastaku plaanis, võimaldab veelgi laialdasemalt kasutada elektrit — kõige sobivamat energievormi — jõuallikana tööstuses, põllumajanduses ja transpordis. Kaasaja tööstus ei saa areneda muidu kui elektrifitseerimise baasil. Viienda viie aasta plaani täitmine elektrifitseerimise alal võimaldab tunduvalt tõsta elektrienergia kasutamist niihästi jõuallikana masinate käimapanemiseks kui ka tehnoloogiliseks otstarbeks (elektrimetallurgia, metallide töötlemise elektrilised meetodid: elektrisädemega töötlemine, metallide karastamine ja kuumutamine kõrge sagedusega elektrivooluga jt.). Tootmisprotsesside ulatuslik automatiseerimine kõigil tööstusaladel, nagu see on plaanis ette nähtud, poleks võimalik elektrienergia kasutamiseta. Hiiglaslikud masinad, mida kasutatakse kommunismi suurehitustel, näit. mitmekopalised ekskavaatorid (vt. foto. 1) ja mis asendavad tuhandete inimeste töö, pannakse liikuma elektrivoolu abil.

Viienda viie aasta plaani täitmise tulemusel saab meie maa põllumajandus tunduvalt rohkem elektrienergiat. Elektri kasutamine põllumajanduslikus tootmises annab väga suurt majanduslikku efekti. 1000 kilovatt-tundi elektrienergiat säästab näiteks 230 alalist tööliset, 150 hooajatööliset, 42 hobust kogu aasta jooksul ja 36 hobust hooajaliselt, arvamata siia hulka küteteine kokkuhoidu.



Partei XIX kongressi direktiivides viienda viie aasta plaani kohta pööratakse suurt tähelepanu elektrijõul töötavate masinate ja elektritraktorite (foto 2) kasutuselevõtmisele põllumajanduslikus tootmises:

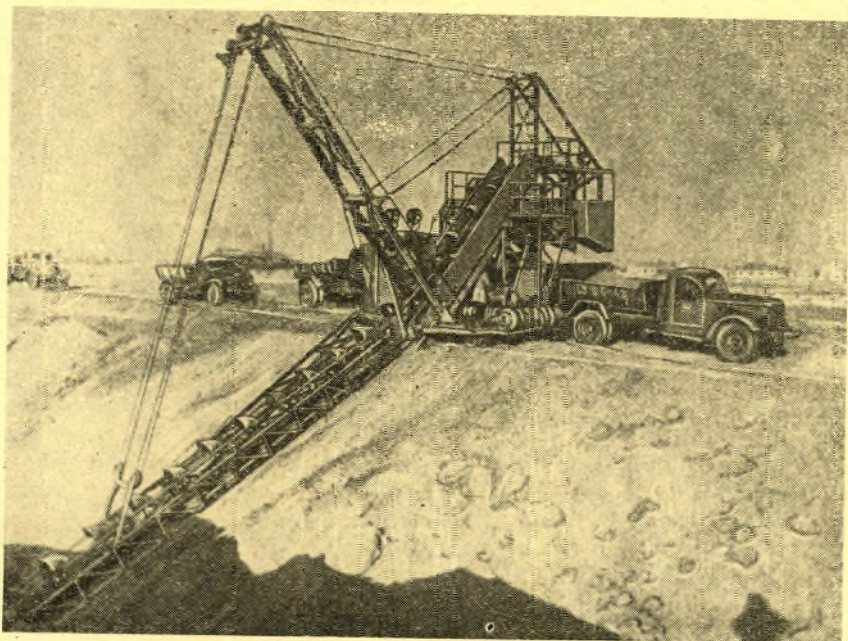


Foto 1.

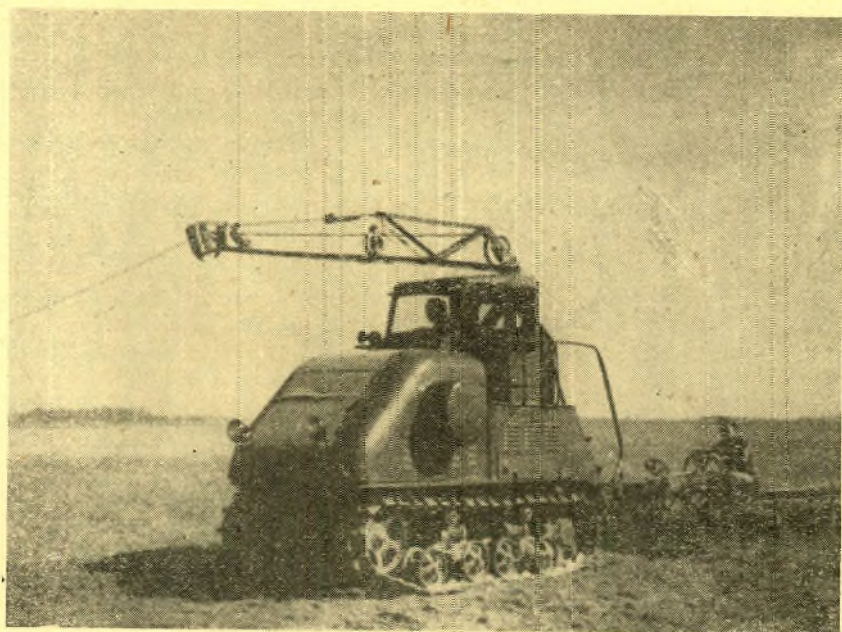


Foto 2.



„Pidada üheks tähtsaimaks ülesandeks elektritraktorite kasutuselevõtmine ja elektrienergia baasil töötavate põllutööriistade kasutuselevõtmine, eriti suurte hüdroelektrijaamade rajoonides.“<sup>2</sup>

Elektritraktorite kasutamise kogemused põllunduses on võimaldanud kindlaks teha nende traktorite järgmised tähtsad eelised sise-põlemismootoriga traktorite suhtes: hoitakse kokku  $\frac{1}{3}$  tööjõudu; töötamine elektritraktoritega on kergem; elektritraktori käivitamine ei sõltu temperatuurist; elektritraktor ei vaja väärtuslikku kütust, mida tuleb pealegi kaugelt kohale vedada; elektritraktori kasutamisel väheneb 70% võrra määrdeõlide kulu; mitu korda vähenevad kulud abiveojõule (kütteaine, vee jne. kohalevedu).

Elektritraktorite laialdane kasutuselevõtmine tähistab uut suurt sammu põllumajanduslike tööde mehhaniseerimisel. Põllumajanduslike tööde elektrifitseerimine on üheks tähtsaks faktoriks linna ja maa vahelise olulise erinevuse likvideerimisel.

Vestluse lõpul märgib õpetaja, et uues viie aasta plaanis on ette nähtud raudteede elektrifitseerimise laiaulatuslik edasiarendamine. Sel viisaastakul elektrifitseeritakse 4 korda rohkem raudteid, kui tehti seda möödunud viisaastakul.

Elektrivedurite põhilisteks eelisteks võrreldes auruveduritega on see, et rongide kaalu on võimalik suurendada 2—2,5 korda; elektrivedurite varustamisel energiaga soojuselektrijõujaamast vähenevad kulud kütteainele 2 korda; 30% võrra vähenevad kulud teenindavale personalile; veega varustamise vajadus langeb ära; elektriveduri töö ei sõltu kliimatingimustest.

Õpilaste tutvustamist viienda viie aasta plaani ülesannetega masinaehituse alal, mis on NSV Liidu rahvamajanduse kõigi harude tehnilise progressi võimsaks aluseks, ei ole võimalik teostada mingi ühekahe programmiküsimuse käsitlemise aegu, vaid seda tehakse füüsikakursuse kõigi vastavate osade puhul.

Soojusjõumasinate käsitlemine võimaldab näiteks õpetajal osutada sellele, et uus viie aasta plaan näeb ette raudteetranspordi vajaduste täieliku rahuldamise magistraal-auruvedurite ja mootorvedurite osas, nähes samuti ette uute võimsate auru-, elektri- ja mootorvedurite ning gaasigeneraatorvedurite tootmist. Uue viie aasta plaani järgi suureneb tunduvalt autode ja traktorite toodang (vastavalt 20% ja 19% 1955. aastal, võrreldes 1950. aastaga), oluliselt kasvab ka suure kandejõuga autode ning diiselmootorite ja gaasigeneraatoritega autode tootmine. Õpilastele tuleks sel puhul näidata uute võimsate isetühjendavate diiselmootoriga veoautode ülesvõtteid; neid autosid toodab Minski ja Jaroslavl'i autotehas. Isetühjendaja „MAZ-525“, kandejõuga 25 tonni, on kõige suurem veoauto meie maal (foto 3). Koos 10-tonniste isetühjendajatega „JAZ-210 E“ töötavad nad edukalt kommunismi suurehitustel.

Elektrimootorite ja -generaatorite käsitlemisel juhtigu õpetaja õpilaste tähelepanu elektrimasinatööstuse arenemise väga kiirele tempole. Hüdroturbiinide tootmise tõus, mida põhjustab hüdroenergeetika kiire edasiarendamine, ületab 1955. aastal umbes 7,8 korda 1950. aasta taseme. See nõuab ka elektrigeneraatorite toodangu suurt tõstmist.

<sup>2</sup> Partei XIX kongressi direktiivid NSV Liidu arendamise viienda viie aasta plaani kohta aastaks 1951—1955, Tallinn, 1952, lk. 18.



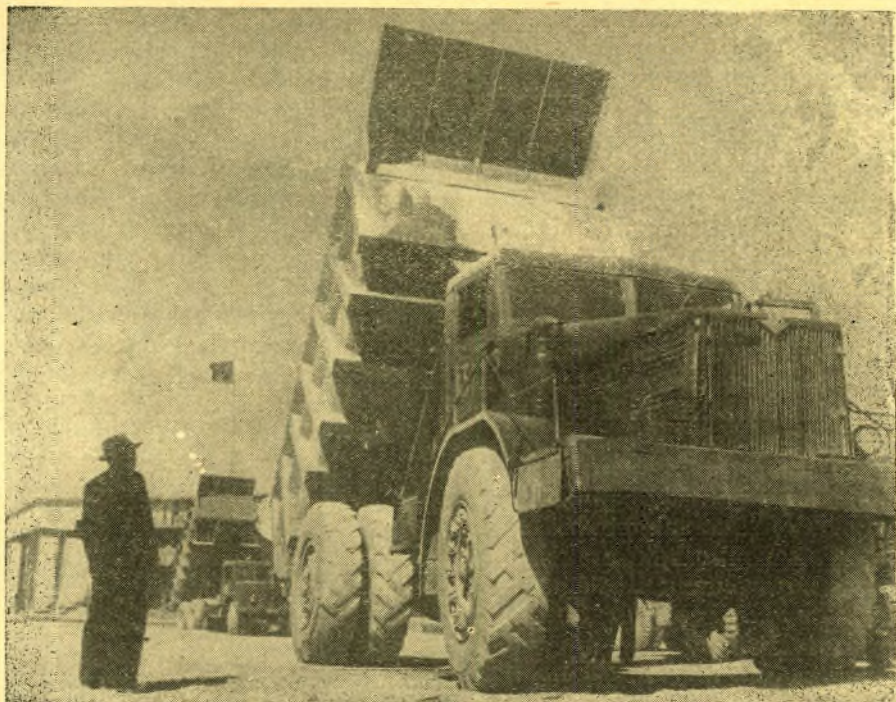


Foto 3.

Hiiglaslike Volga elektrijaamade jaoks ehitatakse maailma suurimad elektrigeneraatorid, mille igaühe võimsus on üle 100 000 kilovatti. Nõukogude tehased toodavad mitmesuguse võimsusega ja mitmesuguseks otstarbeks täiuslikke elektrimootoreid, alates väikestest mootoritest õmblusmasinatele kuni unikaalsete elektrimootoriteni, mis on ette nähtud väga mitmesugustele masinatele ja agregaatidele stalinlikel kommunismi suurehitustel. Nii näiteks vajatakse ülivõimsate tsentrifugaalpumpade käimapanemiseks, mida kasutatakse maailma suurimates mudapumpades, elektrimootoreid võimsusega 4400 kilovatti. Niisuguse mootori tööks läheb vaja elektrijaama, mis suudab varustada elektrienergiaga kogu linna. V. I. Lenini nimelise Volga—Doni laevatava kanali pumbajaamadele ehitati samuti ülisuure võimsusega elektrimootoreid (4400 ja 2300 kilovatti). Eesti NSV-s toodetakud võimsad elektrimootorid leiavad laialdast kasutamist kaevandustes, valtsimistöpinkide käivitamisel ja kommunismi suurehitustel.

Elektrifitseerimise kiire edasiarendamine nõuab käesoleval viisaastakul ka elektrimootorite toodangu tunduvalt suurendamist. Uus viie aasta plaan nõuab elektrimasinaehituse edasiarendamist ka Eesti NSV-s.

Viiendas viie aasta plaanis nähakse ette väga suuri töid looduse ümberkujundamise alal. Viie aasta jooksul rajatakse põllukaitsemetsi vähemalt 2,5 miljonile hektaarile üksnes kolhooside ja sovhooside poolt ja ligi 2,5 miljonile hektaarile külvatakse ja istutatakse riiklikud kaitsemetsavööndid. Kolhoosides ja sovhoosides ehitatakse 30 000—



35 000 tiiki ja veekogu. Niisutatavate maade pindala suurendatakse 30—35% võrra. Kõigi nende küsimuste puhul tuleb õpetajal kõnelda sellest ülisuurest tööst, mis sel alal ees seisab. Neid küsimusi saab õpetaja valgustada niisuguste teemade käsitlemisel, nagu seda on „Aurumine“.

On teada, et meie maa stepi- ja metsastepirajoonides rajatavad metsavööndid etendavad olulist osa võitluses põua ja suhhoiveidega. Need metsavööndid kujunevad omataoliseks barjääriks, mis tõkestavad ja pidurdavad pinnast kuivatavate tuulte liikumist. Metsavööndi taga väheneb tunduvalt tuule kiirus. Vastavalt sellele väheneb ka niiskuse aurumine maapinnalt ja taimkatte kaudu, sest nagu teada sõltub aurumise intensiivsus aurumispinnalt tekkinud aurude eemaldamise kiirusest. Tuule kiiruse vähenemise tõttu säilib pinnases niiskust, mis on vajalik taimede arenemiseks ja mis enne seda, kui metsavööndeid polnud, auras kasutult õhku. Nii luuakse loomulikult teel side klassis õpitud materjali ja tegeliku elu vahel, nii õpivad õpilased nägema füüsikat mitte üksnes raamatus ja koolitunnis, vaid looduses endas, loodusnähtustes.

Ka niisugune tähtis abinõu võitluses põua ja suhhoiveidega, nagu seda on uute suurte veekogude loomine, on tihedas seoses koolis õpitava füüsikakursusega ja selle tähtsus tuuakse esile siis, kui käsitletakse aurumise soojuse küsimust. Kümnete tuhandete tiikide ja veekogude ning niisutuskanalite pinnalt aurub alatasa vett. See ei suurenda üksnes õhu niiskust, vaid suurendab nendes kuivades rajoonides ka sademete hulka. Intensiivne aurumine toob kaasa ka õhu ja pinnase temperatuuri teatud jahenemise neis rajoonides, mis on samuti üheks tähtsaks abinõuks võitluses põua ja suhhoiveidega, abinõuks nende piirkondade kliima muutmisel.

Seega on õpetajal füüsikatundides võimalik õpilastele näidata, kuidas looduse ümberkujundamise gigantne plaan tugineb füüsikaseaduste rakendamisele.

Osutame siinkohal veel reale programmiküsimustele, mille käsitlemine võimaldab õpetajal lühidalt, vaid 2—3 lausega tutvustada õpilasi nende ülesannetega, mis seisavad ühe või teise rahvamajandusharu ees käesoleval viisaastakul.

**Hõõrdumine.** Direktiivides viienda viie aasta plaani kohta on nähtud ette asuda varustama raudtee veerevat koosseisu rull-laagritega. Hõõrdumise vähenemine, mida seniste laagrite asendamine rull-laagritega kaasa toob, tähendab energia tunduvalt kokkuhoidu ja on samas tähtsaks sammuks raudteetranspordi tehnilisel edasiarendamisel. Selle ümberehituse tõttu on võimalik vedada tunduvalt suurema kaaluga ronge kui seni, ka suureneb selle tõttu raudteetranspordi ohutus (kaob pukside põlemasüttimise oht jne.) ja väheneb teenindava personali osa.

**Telefoniaparaadi töötamise põhimõte.** Käesolev viisaastak näeb ette sidevahendite edasiarendamise. Linnade telefonijaamade võimsust suurendatakse viie aasta jooksul 30—35%. Kaugühenduste telefoni- ja telegraafikaablit pikendatakse vähemalt 2 korda.

**Lennuasjandus NSV Liidus.** Uuel viisaastakul suureneb tunduvalt transpordilennukite park, mis on määratud reisijate, kaupade ja posti veoks; see suurenemine toimub uute lennukite ehitamise arvel, mis on varustatud uusimate juhtimisseadmetega.



**NSV Liidu soojusenergiaga varustamine.** Elektri- ja soojusenergia koostootmine, milles väljendub praktiliselt sotsialistlikule majandussüsteemile iseloomulik joon — tootmises ei tohi olla jäätmeid — võimaldab põhjalikumalt ja ratsionaalsemalt ära kasutada meie maa energeetikavarusid. See, et elektriijaamades kasutatakse „teise järgu energeetilisi ressursse“ soojusenergia kujul, võimaldab tõsta seadmete kasutegurit ja säästa sadu tuhandeid tonne kütust aastas. Elektri- ja soojusenergia koostootmine areneb uuel viisaastakul kiiresti edasi. Viienda viie aasta plaani direktiivides öeldakse:

„Kindlustada soojuselektriijaamade ja soojusvõrkude ehitamine linnade ja tööstusettevõtete laialdaseks varustamiseks soojusenergiaga.“<sup>3</sup>

**Elektrienergia ülekandmine.** Elektrienergia ülekandmiseks Kuibõševi hüdroelektriijaamast Moskvasse kasutatakse ülikõrgepinget — 400 000 volti. Nii kõrget pinget elektrienergia ülekandmisel ei ole maailmas veel kasutatud; see võimaldab tõsta elektriliini kasuteguri 90—92%-ni. Viienda viie aasta plaani direktiivides on ette nähtud Kuibõšev—Moskva elektriliini ehitamine ja kasutuseleandmine. Selle elektriliini ehitamisel rakendatakse tehnika uusimaid saavutusi. See tõttu võimaldab ehitatav liin stabiilselt üle kanda Moskvasse elektrienergiat üldvõimsusega kuni 1,2 miljonit kilovatt-tundi. Ligi 900 km pikkuse Kuibõšev—Moskva elektriliini ehitamine on juba alanud.

**Raadiosaatja ja -vastuvõtja ehituse ja töötamise alused.** Viienda viie aasta plaani direktiivides nähakse ette raadiosaadete ja raadiosaadete vastuvõtu edasiarendamine. 1955. aastal toodetakse 2 korda rohkem raadioaparaate ja kaugenägemisaparaate kui 1950. aastal. Ka suurendatakse tunduvalt raadiojaamade võimsust.

Peale ülalmärgitud materjalide on füüsikaõpetaja kohustatud kasutama tundides andmeid, mis iseloomustavad antud linna, rajooni või kolhoosi arengut viiendal viisaastakul. Niisugusel materjalil on suur didaktiline väärtus: see on lähedane, kättesaadav ja huvitav õpilastele. Vähema didaktilise väärtusega pole ka see, kui tundides kasutatakse materjale, mis kõnelevad uue viie aasta plaani täitmisest. Iga päev toob meie ajakirjandus rõõmustavaid teateid üha uutest nõukogude rahva töökangelastegudest, ehitustööde edukast kulgemisest kommunismi suurehitustel.

Nende küsimuste kohta saab õpetaja rikkalikku materjali meie ajakirjandusest, kus tuakse ära peamised näitajad rahvamajandusplaani täitmisest kvartalite kaupa niihästi kogu Liidu kui ka üksikute liiduvabariikide ulatuses.

---

<sup>3</sup> Partei XIX kongressi direktiivid NSV Liidu arendamise viienda viie aasta plaani kohta aastaiks 1951—1955, Tallinn, 1952, lk. 6.



## Tüüpilisuse probleemist ja kirjanduspärandi küsimustest.

E. SÕGEL.

Nõukogude kirjandusteadus on arenenud ja areneb Lenini-Stalini partei igakülgse hoolitsuse all. Seltsimees Stalini teoreetilised tööd ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi materjalid on teenäitajaiks ja juhendajaiks nõukogude kirjandusteaduse arenemisel, tema tõstmisel uuele, kõrgemale astmele.

„Seltsimees Stalini teoreetiliste tööde määratu suur tähtsus seisab selles,“ ütles sm. Malenkov partei XIX kongressil, „et nad hoiatavad pealiskaudsuse eest, tungivad nähtuste sügavusse, ühiskonna arenemise protsesside olemusse, õpetavad nägema eos neid nähtusi, mis määravad edaspidi sündmuste käigu, ja see annab võimaluse marksistlikuks ettenägemiseks.“

Siinkohal ei ole võimalik märkida kõiki neid määratu suuri suunda andvaid ülesandeid, mida nõukogude kirjandusteaduse ette on seadnud J. V. Stalini teoreetilised tööd „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ ja „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“ ning partei XIX kongressi materjalid. Allpool peatutakse ühel kõige tähtsamal sõlmküsimusel, milleks on tüüpilisuse kui parteilisuse avaldumise sfääri, kui poliitilise probleemi küsimus kirjanduses. Sm. Malenkovi poolt antud definitsioon tüüpilisuse mõiste kohta on rajatud ühiskonna arenemise seaduspärasuste tundmisele ja kunsti spetsiifika rõhutamisele. Tüüpilisuse küsimus on selleks sõlmküsimuseks, mille õige mõistmine ja lahendamine aitavad praktikas õiget joont pidada ja kirjandusteadust edasi viia kõigil aladel. Tüüpilisuse marksistlik-leninlik käsitus võimaldab nõukogude ja ühtlasi kogu maailma progressiivseil kirjandusteadlastel õigesti mõista nii mineviku kui ka oleviku kultuuri küsimusi, kahe kultuuri olemasolu ja võitluse küsimusi, õpetab võitlema eesrindliku, progressiivse eest reaktsioonilise vastu, õpetab mõistma ja välja selgitama seda, kuidas kirjandus pealisehitusena täidab oma funktsiooni baasi teenimise alal esteetiliste ideaalidega. Seega on tüüpilisuse küsimus ka kirjanduspärandi õige ja õiglase hindamise vahendiks, on teenäitajaks kirjandusteaduse teoreetilise taseme tõstmise eest peetavas võitluses, on abimeheks kirjanduse õpetamise metodika parandamisel.

Püüame avaldada mõningad mõtted, mõned esialgsed järeldused, millele on viinud J. V. Stalini teoreetiliste tööde ja partei XIX kongressi materjalide uurimine eesti kirjanduse progressiivse pärandi küsimustes.

\* \* \*



Rahvaluule on rahvusliku kirjanduse aluseks ja lätteks. Eesti kodanluse suhtumine rahvaluulesse, mis seadis enda alati vastu valitsevate klasside kirjandusele, oli vaenulikult tendentslik, alates Jannsenist ja lõpetades Tuglasega, kes väitis, et eesti rahvaluule pidavat olema „igav ja luuleta“, millel ei olevat sisu ega vormi, vaid mis olevat „midagi sisu ja vormi vahepeälset“. Eesti kodanliku rahvaluuleteaduse teoreetiliseks aluseks olid rahvaluulekäsitluse nn. soome ehk geograafilis-ajaloolise koolkonna vaated. Teatavasti on selle koolkonna meetodiks mitte rahvaluule ideelise sisu ja selle edasiandmise kunstiliste vahendite uurimine, vaid täiesti formalistlik rahvaluuletoodete algkuju rekonstrueerimine, nende mitmesuguste variantide uurimine, nende järjestamine (kronoloogiliselt ja geograafiliselt) tähtede ja silpide võrdlemise teel. Niisugusel meetodil teostatud uurimistöö tulemuseks olid formalistlikud liialdused, millesse uppus ära rahva loodud suulise loomingu tõeline mõte.

Seega polnud kodanlikus Eestis pinda tõeliselt teadusliku folkloristika-alase kaadri kujunemiseks. Muidugi, niisuguse „uurimistööga“ tegelevad inimesed õppisid küll piasiasjadesse takerdumise „kunsti“, jättes silmapaari vahele aga peamise, tähtsaima, t ü ü p i l i s e. Ainult üksikud, kes kasvasid ise kõrgemale selle koolkonna meetodi raamidest, arendasid endas eeldusi folkloori uurimiseks nõukogude ühiskonnas.

Kuidas aga oli lugu rahvaluule materjalidega, mis olid kogutud? Nõukogude võimu taaskehtestamise eel (1937. a.) oli Eesti Rahvaluule Arhiivis 511 908 lk. rahvaluule materjali, mis oli sadade kogujate — tööliste, talupoegade ja haritlaste — praktilise kogumistöö vili. Töö selle materjali kallal ei olnud ega saanudki olla teaduslik juba seetõttu, et uurimismeetod oli ebateaduslik. Määratu suured rahvaluule varud jäid lihtsalt kasutamata. Nõukogude võim avas tee ja lõi kõik võimalused meie rahvaluule pärandi tõeliseks uurimiseks ja niisuguse rahvaluulematerjali kogumiseks, mida kodanlus oli ignoreerinud (peamiselt XX sajandil proletariaadi ja kodanluse, töötava talurahva ja kodanluse vahelise terava võitluse tingimustes loodud rahvaluule).

Kuid kas me võime praegu öelda, et eesti folkloristika käsitluses nõukogude võimu tingimustes, kasutades ära kõiki neid võimalusi, mida nõukogude võim andis, on toimunud täielik murrang, et Nõukogude Eesti folkloristid on asunud avarale, folkloori nõukogulikule uurimistööle. Ei, seda ei saa veel öelda, kuiqi meil on ilmunud rida artikleid, kus, nagu mõnes õpikuski, on püütud käsitleda rahvaluulet, lähtudes marksismi-leninismi klassikute põhiseisukohtadest rahvaluule alal. See on kahtlematult saavutus. Ent saqeli võime näha ka seda, et kuiqi (artiklis, õpikus) rahvaluule käsitluse eel tuuakse esile marksismi-leninismi klassikute suhtumine rahvaluulesse, ei suudeta ometi edaspidist käsitlust rajada sellele, vaid viimane seisab lahus neist juhendavaist seisukohtadest. Seega seisame real juhtumeil olukorra ees, et marksismi klassikute tsitaate on, kuid marksistlikku metodoloogiat veel ei ole. Selle üheks tõendajaks on asjaolu, et meil on veel eesti rahvaluuleteaduse arenemise ühtse voolu teooria igandeid väga palju. Teisiti öeldes, Eesti NSV folkloristid ei ole selgesti näidanud kahe leeri olemasolu ja võitlust eesti rahvaluuleteaduse ajaloos ning sellest tulenevaid järeldusi. Õigustatult ootab Eesti NSV avalikkus põhjalikku uurimust Faehlmanni ja Kreutzwaldi kui eesti rahva huve teeniva folkloristika rajajate töö ja tegevuse kohta. Sama vajalik on reaktsiooni-



lise, nn. soome koolkonna paljastamine, et jõuda välja eesti nõukogude folkloristika arengu avarale teele.

Praegu on teoksil ülevaate koostamine eesti folkloori ajaloost kesk-kooli vajaduseks. Selle koostajail tuleb tunnist tundi ja päevast päeva võidelda suurte raskustega. Neile on selge juhtmõte, mida marksismi-leninismi klassikud on andnud rahvaluule käsitlemiseks ja uurimiseks: rahvaluulet tuleb uurida rahva ootuste ja lootuste seisukohalt. Kuid selle rakendamine praktikasse on veel raske. Raske just endise käsitlemise igandite tõttu. Võtame näiteks rahvaluule ühe põhiliigi — rahvajutud. Rahvajuttude pärand on suur — neid on praegustes kogudes üle 90 000 numbri. Paljuaastase praktikaga rahvaluuleuurijad annavad oma töös ausalt edasi rahvajuttude sisu, loetlevad üles tegelased jne. See pole muidugi väär, kuid see pole ka k o g u t öde, mida folkloristidelt nõuab meie rahvas, Lenini-Stalini partei. Milles avalduvad aga rahvajuttude kõige üldisemad t ü ü p i l i s e d jooned, seega milles on rahvajuttude peamõte, mille teenistuses on nende temaatika, tegelaste kujud jne. — see küsimus jääb tihtipeale vastamata ja praktikas rõhutamata. Ei ole aga kahtlust, et eesti rahvajuttude, nagu teistegi rahvaste rahvajuttude kõige tüüpilisemaks jooneks on töörahva usk oma võimetesse ja jõusse, töötava inimese üleoleku kujutamine rõhujast.

Rahvajuttude tüüpilist joont — töörahva usku oma jõusse, veendumust vabaduse kättevõitmiseks — võib iseloomustada järgmise näite varal. Kõigile tuntud vägilasmuistendite kangelased Kalevipoeg ja Suur Tõll, nagu kõnelevad muistendid, surevad. Miks rahvas oma juttudes laseb vägilastel surra? On's siin tegemist tüüpilise või mitte-tüüpilise nähtusega? Sageli meie folkloristid ei oska konkreetset vastata sellele küsimusele, vaid kirjutavad, et rahva kujutluses polegi need vägimehed surnud, vaid on lubanud edaspidi, hädaajal appi tulla. Konkreetse vastuse asemel antakse seega lihtsustatud käsitus. Tegelikult on asja tuum selles, et Kalevipoja ja Suure Tõllu kujud sümboliseerivad rahva vabadust, rahva võimu. Need kangelased surevad, sest välismaised vallutajad — saksa peniröövlid — hävitasid rahva võimu, see „sureb“. Rahvas aga on veendunud, et ta suudab oma võimu taas kätte võita ja selle suure mõtte on ta põiminud ka muistendisse.

Eks kõnele see, et sellise nähtuse esinemine rahvajutus on ülimalt tüüpiline. See on omakorda ka elavaks kinnituseks sellest, et rahvahulgad oma suulises loomingus kujutasid elu kunstiliselt, loova fantaasia abil, et vaatamata oma fantaasiarikkale väljenduslaadile on rahvaluule a l u s e k s rahva igapäevane elu ja tema taotlused parema tuleviku kättevõitmiseks, millesse ta ise kindlalt usub. Aga see kõik kõneleb sellest, et rahvaluule põhitunnuseks on realism, mis on täiendatud luulelennuga, millele on omane imeväärne võime näha olemasolevast tegelikkusest kaugele ettepoole.

Et leida realistlikus kunstis tüüpilist, mis, nagu rõhutab sm. G. Malenkov „... on alati poliitiline probleem“, tuleb loobuda objektivistlikust käsitlest ja asuda historismi pinnale, lähtuda marksismi-leninismi õpetusest. Praegu on meie folkloristid raskustes muinasjutu liigitamise probleemidega. Senini liigitatakse muinasjutud looma-, ime- ja novellilaadilisteks muinasjuttudeks ning naljandeiks. Selline jaotus on pärit (peale pisimuudatuste) nõukogude-eelsest ajast. Kuigi see liigitus on erineva alusega (ühel puhul on aluseks sisu, teisel — v o r m), ei saaks eriliselt rõhutada uue liigitamise vajadust,



kui selline liigitus ei avaldaks mõju muinasjuttude sisulisele käsitlusele endale. Käsitluses aga kõneldakse eri liikidest ja nende sisust, unustades küsimuse vaatlemise ajalooliselt. Aga ainult ajaloolises perspektiivis esitatud käsitlus avab rahvajutu mõtte, rahvajuttude kõige tüüpilisemad jooned, s. o. peamise rahvajutus. Võiks arvata, et parem oleks hakata kõnelema fantastilist laadi ja realistlikku laadi rahvajuttudest, käsitledes neid nende arenemise seisukohalt.

Fantastilist laadi muinasjuttudes on kõik imepärane, fantastiline — nii tegelased, miljöo ja sündmustik, aga areng toimub selles suunas, et kõigest sellest, mis algul oli kohutav, saab inimene järk-järgult võitu; seega kulgeb areng looduse alistamise suunas ja kõik fantastiline rakendub lemmikangelase — töörahva ideaali — teenistusse. Loomamuinasjuttude areng toimub samuti loomade jumalustamiselt inimeste teenistusse rakendamisele. Kas siin ei ole ilmne, et inimese üleoleku kujutamine loodusest on tüüpiliseks jooneks?

Realistlikku laadi muinasjuttudes toimub tegevus põhimiselt reaalses miljöös, tegelasteks on talupoeg ja härra jne.; ning naljandis saavutab see kõige teravamalt klassivaenlase vastu suunatud kuju, näitab selle võitmist. Siin ilmneb tüüpilise joonena, ja sealjuures eriti selgelt, töötava inimese üleoleku kujutamine mõisnikust, peremehest ja pastoriist kui ekspluateerijast. Ja kõige selle juures on erakordselt tähelepanuväärne rahvajutu kunstiline jõud, milles ei hoita kokku väljendusvahendite värvitoone, et kogu satiir suunata vaenlase vastu ja samal ajal ülistada töötavat inimest, positiivset kuju ennast.

See kõik tõestab, kuivõrd üldistava tähtsusega on sm. Malenkovi mõte sellest, et tüüpiline on see, mis kõige täielikumalt ja teravamalt väljendab antud sotsiaalse jõu olemust.

Kõik tüüpiline antakse rahvaluules edasi jõuliste kunstiliste väljendusvahendite abil. Mis puutub rahvaluule kunstiliste kujundusvahendite käsitlemisse, siis sel alal on meil asi veelgi halvem kui rahvaluule sisulise külje uurimisel. Rahvaluule kunstiliste kujundusvahendite küsimuses ei ole Nõukogude Eesti folkloristid jõudnud peaaegu sugugi kaugemale nõukogude-eelsest käsitlusest. Harilikult antakse käsitlustes ülevaade rahvaluule värsimõödust, kõneldakse alg- ja lõppriimist, loetletakse stiilivõtteid, võrreldakse rahvalaulu keelt tänapäeva keelega. Kõik see aga jääb üldiseks, objektivistlikuks loeteluks, mis mõnikord (rahvalaulu keele analüüsi puhul) on abiks vaid keele ajaloo uurimisel.

Halvemast halvem aga on asjaolu, et kõige selle juures rahvaluuletoodete ideelise sisu ja kunstilise vormi käsitlus seisavad eraldi, lahus konkreetsest rahvaluuleteosest. Teiste sõnadega, rahvaluuleteose käsitlemisel ei arvestata tema kui kunsti spetsiifikat, esteetiliste vahenditega mõju avaldamise funktsiooni.

Selle tõsise puudujäägi likvideerimisele aga juhivad partei XIX kongressi materjalid kõige tõsisemat tähelepanu.

Eraldi tahaksin puudutada üht tüüpilist joont eesti rahvaluules — võitlust u s u vastu, ja seda rahvaluule baasil koostatud eepose „Kalevipoeg“ materjali alusel. See küsimus on eriti õpetajate hulgas viimaseil aastail olnud laialdase arutluse objektiks, kusjuures lahenduseni ei ole tihtipeale jõutudki.

Enamvähem üldiselt on teada, et eesti kodanlus moonutas „Kalevipoja“ võitlevaid ideid kas avalikult või kodanlik-objektivistliku kee-



rukuse taha varju pugedes. „Kalevipoja“ jumalavastase võitluse ideest, nagu teistestki võitlevatest ideedest, vaigiti. Ometigi on jumalavastane võitlus eepose ja selle peategelase tüüpilisi jooni. Kuidas leida seda, mida kodanlus ei julgenud nimetada, mida aga vene rahva suur kirjanik Maksim Gorki teatas kogu maailmale Nõukogude Kirjanike Liidu kongressil — Kalevipoja jumalavastase võitluse ideed? Maksim Gorki ütles 1934. a., et „massides tekkinud jumalavastane liikumine kehasutus Prometheuse, eesti Kalevipoja ja teiste kangelaste kujul, kes nägid jumalais neile vaenulikku käskijate käskijat“.

Jumalavastane võitlus kui tüüpiline nähtus on ilmne, kui analüüsida Kalevipoja kuju, tema tegevust, kogu tema olemust. Kalevipoeg on töörahva vanem, mitte aga rõhuj, ta on rahva sümboliseeritud vabadus, aga mitte rahva orjus, ta on teaduseotsija, aga mitte pimeduse ees kummardaja. Jumal aga on rõhujate relv, orjuse vahend, vaimupimeduse tööriist. Kalevipoja tegevuse ja jõu kirjeldamine eepose lugudes tõendab, et ta on veendunud, et ilmal pole otsa, s. o. et seda pole keegi loonud (vt. XVI lugu, lk. 255). Kalevipoeg on loodusjõudude, nii vete, tuulte kui ka taevakehade suhtes kõige võimsam käskija, kõndimine paneb taevagi kõikumama jne. (vt. XX lugu ja XVII lugu, lk. 260 ja 261). Kui siia juurde lisada veel Kalevipoja lood (sest teatavasti Kreutzwald ei suutnud ega ka saanud kõiki lugusid eeposeks koondada), kus kangelase jumalavastane tegevus avaldub kõige otsemal kujul (kirikute puruksviskamine jms.), siis selgub, et nii kangelase kuju üldine iseloomustus kui ka tema konkreetne tegevus on tõestuseks, et jumalavastane võitlus on Kalevipoja kuju tüüpiline joon.

Mõnikord tuuakse vastuväiteks Kalevipoja jumalavastase idee käsitlemise eeposes esinev Taara, Vanaisa kuju. Niisugune vastuväide ei ole Kalevipoja jumalavastase olemuse ümberlõkkamise, vaid, vastupidi, selle tõestuse argumendiks. Kõneldes jumalavastase võitluse ideest Kalevipoja kujus, mõtleme ristiusu jumala, piiblis kuivatatud jumala vastu võitlemist. Selline jumal on abstraktne mõiste. Ekspluateerijad kasutavad seda rõhumise õigustamiseks, orjastamise süvendamiseks. Taara-taolisel jumalal pole selle jumalaga midagi tegemist. Taara ja Taara-taoliste „jumalate“ küsimuse kui töötavate hulkade „religioosse“ mõtlemise küsimuse kohta on suurepärase selgituse andnud M. Gorki. Töötavate hulkade „religioosne“ mõtlemine, ütleb Gorki, „tuleb võtta jutumärkidesse, sest see oli puht kunstilooming“. Maksim Gorki selgitab edasi, et niisugust tüüpi jumal (nagu näit. Taara) ei olnud abstraktne mõiste, vaid oli inimeste õpetaja ja kaastööline. Kuju, mis polnud ekspluateerijate huvides välja mõeldud, vaid oli töösaa-vutuste kunstiliseks sünteesiks. „Inimeste võimeid idealiseerides ja justkui ette aimates nende võimsat arengut, rajanes müütide loomine realistlikule alusele. Iga muistse fantaasialennu all on kerge leida selle põhjustajat, ja selleks põhjustajaks on alati inimeste püüe oma töö-vaeva kergendada“ (Gorki).

Nii on lood jumala ja „jumalaga“.

Tüüpilisuse probleem, nagu rõhutab seltsimees Malenkov, on alati poliitiline probleem. Just seetõttu kartis kodanlus puudutada ja käsitleda kõige tüüpilisemaid jooni rahvaluules, teades, et rahvahulkade kollektiivse loomingu kõige tüüpilisemad jooned on ühtlasi tema, kodanluse poliitikat paljastavaks teguriks. Aga just seetõttu ongi rahvaluule olemuse määramisel ja tema teaduslikul uurimisel kõige



tähtsamaks ülesandeks tüüpilisuse õige lahendamine, tüüpiliste joonte avastamine. See tähendab aga, et Nõukogude Eesti rahvaluuleteadlastel on vaja teostada põhjalik murrang oma töös ja sammuda kindlasti uut teed, nõukogulikku teed mööda.

Paljud ja paljud folkloristid tunnevad tõelist vajadust ja sisemist tungi selleks, kuid neid segab rahvaluule endine käsitlus. Nad tunnevad vajadust uue järgi, kuid ütlevad, et keegi ei näitavat selleks teed, ei olevat eeskujusid ja nii ei sõandatagi astuda uuele teele, tallamata radadele. Eeskujuna rahvaluule õigeks käsitluseks aga on olemas juba kaugema mineviku kogemuste näol. Tarvitseb vaid põhjalikult ja konkreetset uurida eesti rahvaliku folkloristika rajajate Faehlmanni ja Kreutzwaldi teoreetilist suhtumist ja nende praktilist tegevust rahvaluule alal. Vaja on õppida vene rahvaluuleteaduses aset leidnud võitlusest kahe leeri vahel, õppida suurte vene revolutsiooniliste demokraatide Belinski, eriti aga Dobroljubovi võitlusest rahvaluule teadusliku uurimise eest (meenutagem vaid Dobroljubovi teoste 1. köite jm. materjali). Veel rohkem on vaja õppida Maksim Gorki pärandist rahvaluuleteaduse alal.

Nõukogude folkloristidele on loodud kõik võimalused, et uurida kõike seda mineviku progressiivset materjali ja paljastada reaktsioonilist. Neil on käepärast marksismi-leninismi klassikute teosed, sealhulgas J. V. Stalini uued teoreetilised tööd ning Lenini-Stalini partei XIX kongressi materjalid, millest juhindudes eesti rahvaluuleteadus võib asuda seninägemata avarale teele, tõeliselt rahvahulkade huvi teenivale teele, tõelise teaduse teele.

(Järgneb.)

## Ühest formalistlikust moonutusest eesti keele grammatikas.\*

E. PÄLL.

Paarkümmend aastat tagasi kaotati eesti keele grammatikast sihitav kääne. Sellega jäi eesti keelele ka puudu täisobjekti käändest ning selle funktsiooni hakkas täitma omastav. Selle tulemusel varem järjalt erinenud lauseliikmed objekt ja atribuut olid äkki saanud omavahel sugulasteks. Lausetes *Ostsin laua ja Laua jalg murdus oli sõna laua nüüd muutunud omastavaliseks vormiks*, kuigi erinevate süntaktiliste funktsioonidega. Omastav kääne oli seega endasse koondanud rea teravalt lahkuminevaid funktsioone, oli äkki muutunud omapäraseimaks ja kummalisimaks käändeks eesti keeles. Eriti hämmastab niisuguse genitiivi olemasolu inimest, kes esmakordselt tutvub eesti keele grammatilise ehitusega, sest igas teises maailma keeles, kus objekti ja atribuudi käänded esinevad, ei sattu need kokku.

\* Avaldatakse mõttevahetuse korras. (Toimetus.)



Ent olukord selles küsimuses pole eesti keele grammatikas alati olnud nii sassis nagu praegu. Vanemais grammatikaõpikuis ja -käsitlusis (Jõgeveri, Eineri, Põllu, Leetbergi jt. omades) on sihitav kääne seisnud oma õigel kohal, vastavalt eesti keele grammatilises ehituses eksisteerivale kategooriale. Ta on olnud seal ikka täisobjekti väljendamise tähtsaimaks käändeks.

Millest siis lähtusid need keelemehed, kui nad sihitava käände oma keelekäsitlustes asetasiid kõrvuti eesti keele peakäanetega? Võib olla nad eksisid, löid kunstliku vormi, millel puudub keele grammatilises ehituses vastav kategooria? Ei, nad ei eksinud. Nad lähtusid kõigepealt sellest, et objekti ja atribuudi kategooriad on eesti keeles väga reljeefselt välja kujunenud, nende piirjooned on üksteisest eraldatud kahe erineva käände — sihitava ja omastava olemasoluga. Teiseks nad lähtusid faktist, et ajalooliselt on sihitav eksisteerinud läänemeresoome keeltes ja nimelt *m-lõpulisena*. Ja kolmandaks ülitähtsaks faktiks, millest lähtusid need keelemehed, oli see, et sihitava rakendamine täisobjekti kujundamiseks ainsuses ja mitmuses on teravalt erinev ega sattu kokku omastava rakendamisega ainsuses ja mitmuses atribuudi kujundamisel.

Sellest seisukohast vaadatuna oli neil keelemeestel põhjendatud õigus asetada eesti keele morfoloogiasse kõrvuti subjekti käänetega (nimetav, osastav) ka objekti käänded (sihitav, osastav). Selle kõrval jäi omastava käände valdkonda suur ala keele grammatilises ehituses, nimelt atribuutiivset funktsiooni kujundavate konstruktsioonide ulatuslik ala. Subjekti ja objekti väljendamiseks oli eesti keeles kujunenud vastavalt kolm käänet: nimetav, osastav ja sihitav. Omapäraseks tsementeerivaks aineseks subjekti ja objekti vahel, viidates ühtlasi nende kategooriate ajalooliselt lähedasele tekkimis- ja arenemisvõimalusele, oli osastav kääne, mis võis väljendada nii subjekti kui ka objekti selle partsiaalses (osalises) tähenduses. Nimetav ja sihitav olid seega eesti keeles kujunenud kääneteks täissubjekti ja täisobjekti väljendamiseks.

See oli küllaltki korralik ja põhjendatud süsteem, kus iga asi oli oma õigel kohal.

Kuid hiljem, nagu juba mainisime, kaotati eesti keele grammatikast sihitav kääne kui üleliigne ja iseseisvat vormi mitte omav. Selle põhjenduseks toodi järgnev mõttekäik: „Kui häälikulise arenemise tõttu ainsuse akusatiiv Eestis (ja Soomes) praegu väliselt täielikult ühte on sulanud genitiivi käändega, ja seda nimelt kõigis sõnatüüpides (ja kui mitmuses pole erilist akusatiivi ei nüüd ega polnud varemalt), kas võime siis veel morfoloogias — püsides valjult vormiõppelisel alusel... — kõnelda akusatiivi käändest?“ („Eesti Keel“, 1926, lk. 102). Sellest seisukohast lähtudes tunnistati sihitav kääne kui niisugune ülearuseks ja tehti ettepanek see kääne „elimineerida“ eesti ja soome keele staatilisest morfoloogiast. Selle tolleaegse kodanliku keeleteadlase A. Saareste läbinisti formalistliku ettepaneku võtsid eesti keeleteadlaste ringkonnad suurema kriitikata vastu ja nii kaduski sihitav kääne eesti keele grammatikast. See eesti keele grammatilise ehituse ignoreerimisest tulenev jäme formalistlik moonutus on meie kooligrammatikais püsinud tänaseni ja tekitanud juba küllaltki segadust ja ebaselgust. On aeg see küsimus igakülgselt revideerimisele võtta ja formalistlik moonutus grammatikast kaotada.



Seltsimees Stalin oma geniaalsetes keeleteaduslikes töödes õpetab meid, et iga keele grammatika koosneb kahest võrdõiguslikust osast — morfoloogiast ja süntaksist. On täiesti selge, et need grammatika võrdõiguslikud osad ei saa eksisteerida isoleeritult, üksteisest lahus, vaid et nende vahel peab olema tugev ja lahutamatu vastastikune seos. Marristid ei tunnustanud morfoloogia kui iseseisva grammatika osa olemasolu, vaid pidasid morfoloogiat süntaksi tehnikaks, alahinnates seega kogu grammatikat üldse. On arusaadav, et nõukogude keeleteadus, heites eemale nii marristliku keele grammatika likvideerimise „teooria“ kui ka formalistide vormikultuse, vaatleb keele grammatikat keele ja mõtlemise lahutamatu dialektilise ühtsuse seisukohalt.

Akadeemik V. Vinogradov kirjutab: „Iseenesest on mõistetav, et morfoloogia, mis teeb kindlaks sõnade muutmise reeglid ja seletab vastavad grammatilised kategooriad, peab olema tihedas vastastikus ses seoses süntaksiga, mis on endasse mahutanud sõnade ühendamise reeglid lauses. Kodanlike teadlaste vaated, niisuguste nagu näiteks Jespersen, kes nägid morfoloogias ainult sõnavormide kataloogi eraldatuna nende funktsioonist, õpetust sõnade grammatilisest muutusest eraldatuna nende muutuste tähenduse analüüsist, ei ole vastuvõetavad nõukogude keeleteadusele. Nendes vaadetes väljendub kodanlikule keeleteadusele iseloomulik vormi eraldamine sisust, omapärane metafüüsiline skematism“ (koguteos „Keeleteaduse küsimusi J. V. Stalini tööde valgusel“, 1950, lk. 219).

Niisuguse metafüüsilise skematismi rakendamise ohvriks on eesti keeles langenud sihitav kääne. Arvestamata selle käände tekkelugu, neid küllaltki selgeid seoseid ja funktsioone, mis sel käändel olid ajalooliselt välja kujunenud, likvideerisid formalistid ühe elulisema morfoloogilise kategooria eesti keele grammatikas.

Formalistid keeleteaduses pööravad oma tähelepanu ainult keele kategooriate välisele vormile, s. o. käände- ja pöördelõppudele, liidetele jne. Neid ei huvita sõna tähenduslik külg, mis määrab ära selle funktsiooni lauses. Suur vene keeleteadlane A. Potebnja kirjutas juba 1888. aastal: „Ei ole vormi, mille olemasolu ja funktsiooni on võimalik ära tunda teisiti kui tähenduse kaudu, s. o. sõna seose kaudu teiste sõnade ja vormidega kõnes ja keeles.“

„Semantika (semasioloogia) on üks keeleteaduse tähtis osa. Keele uurimisel on sõnade ja väljenduste tähenduslikul küljel tõsine tähtsus. Sellepärast tuleb semantikale (semasioloogiale) kindlustada keeleteaduses temale vastav koht,“ õpetab meid seltsimees Stalin. Siit järeldub, et sõna grammatiline vorm ei saa kujuneda sõltumatult sõna tähenduslikust küljest, vaid on oma tekkimises ja kadumises kõige tihedamalt seotud sellega. Keele ajalugu annab meile küllaldaselt materjali, mis seda väidet tõendab. Kui vene keeles XIII sajandil hakkas morfoloogiast vokatiiv kaduma, siis mängis selles otsustavat osa selle käände funktsiooni ülekandumine nominatiivile, mille tulemusel vokatiivi vorm aegamööda tuhmus, muutus väheproduktiivseks. Praegu on vene keele morfoloogias säilinud vaid selle käände paar kivinenud vormi. Samadel asjaoludel on ka eesti keelest kadunud rida käändeid. Järelikult selleks, et antud keeleline kategooria võiks kaduda, peab kõigepealt tuhmuma ja siis kaduma selle kategooria tähenduslik-funktsionaalne külg, mis omakorda toob esile vormilise



külje „mahakulumise“, ühtesulamise teiste keelevormidega, samuti selle vormi muutumise mitteproduktiivseks.

Siin tekib täiesti seaduspärane küsimus: mis on siis grammatiline vorm? Mida tuleb mõista selle termini all? Kuigi see küsimus ei ole veel lõpuni lahendatud nõukogude keeleteaduses, võib ometi väita, et grammatilise vormi mõiste alla tuleb mahutada kõik keele grammatiliste suhete väljendamise vahendid, nii morfoloogilised kui ka süntaktilised. Siinjuures ei ole üleliigne meenutada, et vene lingvist A. Šahmatov mahutas grammatilise vormi mõistesse mitte üksnes sõnade muutmise ja tuletamise välised vormid, vaid ka sõnade järjestuse, intonatsiooni, sõnade funktsionaalsed seosed teiste sõnadega, samuti ka abisõnad ja sõnajuured selles ulatuses, kuivõrd nende kaudu võivad väljenduda grammatilised vahekorrad.

Sõnade grammatiline vorm ei piirdu ainuüksi nende välise vormi ehk formandiga, nagu arvavad formalistid, vaid on märksa ulatuslikum. Keele grammatilise vormi mõiste hõlmab kõik sõna tähendusliku külje (siit ka funktsiooni) väljendamise võimalikud teed. Neid teid aga on võimalik avastada ainult sel viisil, kui sõna ei võeta mitte elutu häälikukompleksina, vaid uuritakse selle tähenduslikku külge, funktsioone, s. o. lähtutakse keele olemusest.

„Vorm on olemuslik. Olemus on vormistatud nii või teisiti sõltuvalt ka olemusest,“ räägib V. I. Lenin (Filosoofilised vihikud, 1936, lk. 142). Neid Lenini sõnu ei pea unustama ükski nõukogude keeleteadlane, kes tahab seista stalinliku keeleõpetuse positsioonidel võitluses nii marrismi kui ka formalismi vastu.

Ere näide sellest, kuidas formalistid heidavad kõrvale keele olemuse ja lähtuvad ainult lahtirebitud absoluutsest vormist, on sihitava käände lugu eesti keeles. Nimelt tõendavad formalistid, et sihitav kääne olevat kaotanud täiesti oma grammatilise vormi ja seoses sellega kadunud kui kategooria. On muidugi tõsi, et sihitava ajalooline ainsuse *m*-lõpp on muutunud *n*-lõpuks ja seega soodustanud ainsuse sihitava välise vormi kokkusattumist ainsuse omastavaga. See kõik on nii. Kuid sellest ei piisa kaugeltki väite tõestamiseks, mille järgi selle käände grammatilist vormi tuleb pidada kadunuks. Vaatleme mõningaid keelelisi näiteid. Võtame traditsioonilise lause: Jä n e s t p ü ü d s i n , t e d r e l e i d s i n . Selles koondlauses on kaks sihitist, üks osasihitis (jänest), teine täissihitis (tedre). Kaasaegne eesti keele grammatika kuulutab sõna *tedre* omastavakäändeliseks ja annab reegli: isikulise tegumoe muudete puhul on täissihitis omastavas käändes.

Ent võtame sellesama näite mitmuses: J ä n e s e i d p ü ü d s i n , t e d r e d l e i d s i n . Osasihitis seisab nagu ainsuseski osastavas käändes. Täissihitis on aga võtnud endale nimetavalise vormi, sest et ta mitmuses omastavalises vormis kunagi ei esine. Ainsuses aga võib täissihitis seista ka nimetavas, kuid üsna piiratud ulatuses: ainult siis, kui lause öeldis on käskivas kõneviisis, umbisikulises tegumoes või mõnedes teistes konstruktsioonides. Täissihitise üldpilt eesti keeles on seega selge: ainsuses võib täissihitis esineda nii omastava- kui ka nimetavakujulises käändes, mitmuses ainult nimetavakujulises.

Tõsine keeleteadlane oleks pidanud sellest järeldama, et täissihitise niisuguse kummalise „käitumise“ põhjused peavad peituma selle



grammatilise kategooria tähenduslikus küljes, tema funktsionaalses erinevuses nii omastava kui ka nimetava käände funktsioonidest, et seega täissihitise kääne, vaatamata välise vormi puudumisele, omab kindlaid seesmise vormi tunnuseid, mis tal ei lase kaduda ei omastava ega ka nimetava rüppe. Olukord oleks teine, kui täissihitise käändeline vorm nii ainsuses kui ka mitmuses oleks ühtlaselt vastanud omastavale. Siis oleks võidud põhjendatult väita, et akusatiivi grammatiline vorm on „mäha kulunud“ nähtavasti tähendusliku külje tuhmumise või nihkumise tulemusel. Sel juhtumil oleks võidud tõsiselt kaaluda küsimust niisuguse rudimentaarse käände likvideerimisest.

Praegu aga ei ole olemas mingeid tõsiseid argumente sihitava käände likvideerimiseks. Täissihitise vormiline ühtesattumatus ainsuses ja mitmuses on selle käände üheks eredaimaks grammatilise vormi väljenduseks, mis teda teravasti eraldab nii omastavast, nimetavast kui ka igast teisest käändest. Sellele lisaks võib eesti keele süntaksist leida veel teisi selle käände grammatilise vormi tunnuseid, nagu kindel koht lause sõnajärjestuses, kindel rektiivne seos pöörd sõnaga jne. See kõik omakorda kriipsutab veelgi reljeefsemalt alla sihitava käände rikkalikku grammatilist vormi, mis eesti kodanlike keeleteadlaste poolt on täiesti ignoreeritud ja tähelepanemata jäetud.

Sihitava käände „elimineerimisega“ on eesti keeles põhjendamatult sassi aetud keele grammatilises ehituses väljakujunenud struktuur objekti ja subjekti suhetes. See struktuur on eesti keeles omandanud selguse ja harmoonilisuse nominatiivi, partitiivi ja akusatiivi funktsioonide rakendamise teel, kusjuures ükski neist funktsioonidest ei ristu genitiivi atributiivsete funktsioonidega. Ainult paadunud formalistid, nagu seda olid kodanliku Eesti keeleteadlased Saareste, Aavik jt., kes keeles nägid ainult lagedat vormi, võisid meelevaldselt ja keele seesmisi arenguseadusi ignoreerides ühte ja samasse käändesse suruda niisugused erinevad keelekategooriad, nagu atribuut ja objekt.

Sihitava kaotamisega on eesti keeles muutunud äärmiselt segaseks ja saanud raskesti tajutavaks niisugune tähtis süntaktiline kategooria, nagu seda on täissihitis. Kui peaaegu kõigile lauseliikmeile eesti keeles leitud vastavad morfoloogilised kategooriad sõnaliikide või sellekohaste muutevormide näol, siis ainult täissihitisel praeguses olukorras ei ole morfoloogiast leida midagi kindlat. Täissihitise käsitlemine on muutunud seetõttu üsna segaseks. Omastaval käändel on eesti keele grammatilises ehituses oma kindlad morfoloogilised ja süntaktilised funktsioonid ja pole mingeid mõistlikke kaalutlusi selleks, et need segi ajada sihitava käände funktsioonidega.

Sihitav kääne on eesti keele grammatikast välja tõrjutud kodanliku keeleteaduse poolt formalistlikel kaalutlustel. Nõukoogude keeleteaduse kohuseks on likvideerida igasugused moonutused keeleteaduses ja praktilises keeleõpetuses ning arendada keeleteadust edasi stalinliku keeleõpetuse valgusel. Sellepärast teeb allakirjutanu ettepaneku taastada sihitav kääne kui eluliselt tarvilik kategooria eesti keele grammatilises ehituses.



# Õpetaja töösüsteemi inspekteerimise kogemusi.

U. DAKATSJAN,

*Rostovi Doni ääres Proletarski rajooni koolide inspektor.*

On üldiselt teada, et sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kvaliteet sõltub eelkõige õpetaja tööst, aga samuti kooli pedagoogilise töö kontrollimise tasemest. Märkimisväärset osa selle kontrolli teostamisel etendab koolide inspektor.

Koolide inspektor peab tungima sügavale õppe-kasvatustöö protsessi olemusse ja aitama koolikollektiividel parandada kõigi ainete õpetamist. Inspektori ülesanne on eelkõige hoolikalt ja sügavalt uurida koolidirektori, õppealajuhataja ja õpetajate tööd, organiseerida õpetajatele metoodilist abi ja levitada paremaid pedagoogilisi kogemusi.

On tähtis, et inspektor oskaks sügavalt ja igakülgelt analüüsida õpetamise seisundit, välja selgitada tüüpilised, mitte aga juhuslikud puudused õpetaja töös, avastada nende või teiste pedagoogiliste saavutuste „saladuse“. Kõik see on võimalik ainult juhul, kui inspektor ei libise nähtuste pealispinda mööda, kui ta ei tee oma järeldusi ja otsuseid juhuslike, mitteisloomulike faktide alusel. Seepärast ongi inspekteerimisel vaja hoolikalt tutvuda õpetajate töösüsteemiga, mitte aga üksnes sellega, kuidas on antud üksikud tunnid.

Teatavasti õpetas seltsimees Stalin Töölise-Talupoegade Inspektsiooni töötajaid mitte libisema nähtuste pealispinda mööda, vaid tungima nähtuste olemusse, mitte jätma tähele panemata põhilisi puudusi. „Meie inspektsioon,“ ütles seltsimees Stalin, „peab vaatama tema poolt revideeritavaile asutustele mitte kui võõrastele, vaid kui oma südamehäedastele asutustele, keda tuleb õpetada, keda tuleb täiustada.“ Peaasi on selles, näitab seltsimees Stalin, „... et revideeritavaid asutusi tundma õppida, tundma õppida sügavalt, tundma õppida tõsiselt, tundma õppida puudusi ja vourusi ning edendada nende asutuste täiustamist“. \* Neist suure juhi sõnadest tuleb ka meil, koolide inspektoreil, visalt juhinduda.

Käesolevas artiklis tahan jagada oma kogemusi koolide ja õpetajate töö inspekteerimisel.

Seadsin endale eesmärgi: inspekteerimisprotsessis tingimata hoolikalt tutvuda õpetajate töösüsteemiga.

Selleks näen ette juba enne kontrollimise algust mitmete õpetajate tundide külastamise, kellel on hea või halb õppeedukus, kuid kes töötavad samades (alg-) klassides või kes õpetavad samu aineid paralleelklassides. See annab

\* J. Stalin, Teosed. 4. kd., Tallinn, 1948, lk. 359.



võimaluse paremini võrrelda mitmete õpetajate õpetamismeetodeid ja välja selgitada häid pedagoogilisi kogemusi laiemaks levitamiseks.

Õpetajate töö tundmaõppimist alustan sellest, et tutvun koolisisese kontrolli seisukorraga. Sel eesmärgil vaatan läbi direktori ja õppealajuhataja märkmed nende poolt külastatud tundide kohta, loen läbi kooli käskkirjad ja sel viisil selgitan välja, milliseid juhendeid on antud ja kuidas neid on täidetud õpetajate poolt. Selline tutvumine aitab inspektoril teha õigemini oma vaatlusi õppe-kasvatustöö protsessi kohta.

Peamist tähelepanu osutan kontrollimisel sellele, kuidas täidetakse õppeprogramme teatud aines või kõigis ainetes antud klassis. Selleks vaatlen, kuidas on koostatud veerandaasta õppetöö kalenderplaanid: kas nad vastavad programmidele, kas ei ole vahele jäetud teemasid, osasid, millises järjestuses on planeeritud õppeprogrammi läbitöötamine; kas õpetaja märgib programmi täitmise tähtjaid, kas aeg on õigesti jaotatud üksikute teemade läbivõtmiseks; kas on märgitud ja kui sageli tehakse kontrolltöid vene keeles, kirjanduses, matemaatikas; kas on ette nähtud varem õpitud materjali kordamine jne.

Samal ajal uurin välja, kas kooli administratsioon tunneb huvi õpetajate tööplaanide vastu: kas need on kinnitatud, kas neid on analüüsitud, kas nende kohta on tehtud vajalikud kommentaarid.

Mõistagi kontrollin ma, kuidas täidetakse veerandaasta plaane mitte üksnes inspekteerimispäeval, vaid kuidas täideti plaane ka möödunud ajavahe-  
mikul. See toimub õpetaja tööplaani võrdlemise teel klassižurnaale ja õpilaspäevikute sissekannetega, vestluste teel õppealajuhatajaga jne.

Veerandaasta tööplaanide tundmine on abiks õpetamise ja õpilaste teadmiste kvaliteedi analüüsimisel. Näiteks, külastades kirjandusliku lugemise tunde 7. klassis, ma leidsin, et õpilaste teadmised on pinnapealsed, et uue aine selgitusel õpetaja poolt ja õpilaste vastustel puudub küllaldane poliitiline teravus. Tuli lahendada küsimus: kas on see juhuslik või mitte?

Plaani tähelepanelik lugemine näitas, et selle klassi õpetaja ei olnud plaani võtnud kirjandusliku lugemise programmis 7. klassile ette nähtud Tvardovski teost „Muraavia maa“. Ta oli vahele jätnud ka teema „Vene klassikalise kirjanduse tähtsus“ läbitöötamise.

Vähene kirjalike kontrolltööde tegemine mõjub eitavalt õpilaste edukusele. Plaani tundmine aitab teada saada, kuidas üksikud õpetajad kasutavad seda õpilaste teadmiste kontrollimise tähtsat meetodit.

Seejärel tutvun õppeedukuse seisundiga veerandaasta õppeedukuse aruannete või klassipäevikute järgi, kirjutun välja edutute õpilaste ja hinnetele „4“ ja „5“ õppivate õpilaste nimed. Neid andmeid kasutan tunde külastades, kui on tarvis kontrollida õpilaste teadmiste hindamise õigsust ja meetodeid, mida õpetaja kasutab töös edututega ja hästi edasijõudvate õpilastega.

Klassipäevikute sissekannete analüüs võimaldab välja selgitada õpilaste küsitlemise süsteemi, mida õpetajad on rakendanud. Selleks tuleb tähelepanu pöörata asjaolule, kuidas toimub edutute küsitlemine, kuidas kogunevad hinded, kas õppeveerandi hinded on õigesti välja pandud. Sageli juhtub, et õpetaja paneb veerandihinde välja ühe või kahe klassipäevikus leiduva jooksva hinde järgi. Esineb juhtumeid, kus veerandihinne ilmselt ei vasta jooksvatele hinnetele: näiteks, 8. klassi õpilasele on anatoomias välja pandud hinne „4“, kui ta küsitlemisel pälvis hinded „4“, „3“, „2“, „4“ ja „2“; või, ütlemise, õpilasel olid füüsikas hinded „4“, „5“ ja „4“, kuid veerandihindeks on talle pandud „5“.

Sageli tuleb konstateerida, et mõnede õpilaste edutus on seletatav sellega, et õpetaja ei ole teostanud süstemaatilist küsitlust. Näiteks õpilasi S-i ja D-d küsitleti füüsikast esmakordselt 27. oktoobril. Küsitletuna kõigi läbivõetud



teemade kohta ei andnud nad rahuldavaid vastuseid ja said põhjendatult kahed. Kontrolltöö tehti selles klassis õppeveerandi eelviimasel päeval. Niimetatud tütarlapsed tegid töö mitterahuldavalt ja osutusid seega edutuks.

Tegelikkus näitab, et need õpetajad, kes küsitlevad edutuid õpilasi sagedamini kui edukaid, õpetajad, kes ühe-kahe tunni järele tingimata kutsuvad vastama ebarahuldava hinde saanud õpilase, saavutavad paremaid tulemusi. Kahjuks on sageli nii, et nõrgemad õpilased, kui nad märkavad, et õpetaja nendele vajalikku tähelepanu ei pööra, lakkavad hoopis huvi tundmast aine vastu.

Klassipäevikute hoolikal läbivaatamisel võib kindlaks teha, kas vene keele ja kirjanduse (etteütlused, loovad tööd, ümberjutustused, kirjandid) ning matemaatika kontrolltööde teostamisel on süsteem.

Vene keele õpetajad, kes saavutavad häid tulemusi, praktiseerivad tavaliselt mitut liiki kirjalikke töid kindla süsteemi järgi, ja vastupidi need, kes sellest kinni ei pea, ei saa tagada oma õpilaste teadmiste kõrget kvaliteeti.

Toon ainult ühe näite. 12. poistekooli 4. klassi õpetaja I. Ronskaja kindlustab kõigile oma õpilastele kindlad ja sügavad teadmised. Rea aastate kestel jõuavad tema klassi õpilased paremini edasi kui teistes klassides: 38 õpilasest said vene keele kirjaliku eksamitöö eest ainult kaks hinde „3“, ülejäänud said „4“ ja „5“, kusjuures kogu klassi õpilased tegid ühtekokku 5 viga.

See õpetaja saavutab hea õigekirjaoskuse sellega, et ta teeb süstemaatiliselt iga liiki kirjalikke töid, organiseerib õigesti õpilaste tööd vigade parandamisel ja osutab palju tähelepanu oma kasvandike kõne arendamisele. On küllalt, kui ütelda, et veebruarikuus tegi ta 14 mitmesugust liiki kirjalikke töid kindlasti läbimõeldud süsteemi järgi: etteütusi (nägemis-, hoiatav, vaba, loov-, kontrolletteütusi), kirjandeid, ümberjutustusi, kusjuures ta alati ei kulutanud selleks tööks kogu tundi. Pärast iga kirjalikku tööd tegeleb ta individuaalselt õpilaste vigade parandamise ja kalligraafiaga. Alles pärast seda, kui õpetaja on kontrollinud iga õpilase teadmisi ja veendunud, et õpilane ei korda enam oma vigu, peab õpetaja võimalikuks vabastada teda tööst vigade kallal.

Klassis läbivõetu ja koduste ülesannete kohta tehtud sissekannete kontroll klassipäevikus võimaldab välja selgitada õpetaja poolt kasutatud läbivõetu kordamise süsteemi ja õpilaste koduste ülesannete ulatuse.

Väga palju annab inspektorile õpilaste vihikute kontroll. See kontroll annab võimaluse välja selgitada õpetaja töösüsteemi vene keeles, kirjanduses, võõrkeeltes ja matemaatikas: milliseid kirjalike tööde liike ta kasutab, kui suur on treenimiseks antavate harjutuste ulatus tunnis, koduste ülesannete ulatus, lahendatud ülesannete arv võrreldes näidetega, ta töövõtted vigade ravimiseks, kuidas õpetaja jälgib õpilaste vihikuid (kontrollimise täpsus ja süsteempärasus, vigade vahelejätmised, hindamisnormide rakendamise õigsus, retsensioonide olemasolu ja nende kvaliteet, instruksioonid ja nõudmised vihikute ja õpilaste käekirja kohta). Vihikute tähelepanelik lugemine aitab inspektoril teatud määral selgusele jõuda ka õpilaste teadmiste kvaliteedis (vigade järgi), õpilaste töö süsteempärasuses.

Urvides kogu klassi vihikuid, osutan erilist tähelepanu edutute õpilaste vihikuile. Nende järgi on sageli võimalik teha õige järeldus selle kohta, kui efektiivne on õpetaja töö edututega. Enamikel juhtudel on edutute õpilaste vihikud lohakalt täidetud, nendes ei ole kõiki klassitöid ega kõiki koduseid ülesandeid. Nõrgalt edasijõudvate õpilaste vihikuid kontrollitakse tavaliselt vähe. Need õpilased ei anna vihikuid alati läbivaatamiseks, mõned



õpetajad aga ei ole nende suhtes küllalt nõudlikud. Seepärast nõuangi inspekteerimisel näiteks seda, et kõigi õpilaste vihikud, kes on maha jäänud vene keeles, matemaatikas ja võõrkeeltes ükskõik millises klassis, vaadataks läbi iga päev, kuni need õpilased on saanud edasijõudjaks.

Õpilaste kirjalike kontrolltööde vihikute uurimisel tuleb erilist tähelepanu pöörata kontrolltööde sisule ja nende teostamise süsteemipärasusele igal teemal, nende vastavusele programmi nõuetele, õigele hindamisnormide rakendamisele õpetaja poolt, ta vigade parandamise meetodikale, sellele, kas etteütluste, ümberjutustuste ja kirjandite lõpus on märgitud vigade arv, kas ja millist laadi on retsensioonid kirjandite ja ümberjutustuste kohta, samuti ka kontrolli täpsusele ja hoolikusele jne. Vihikute uurimine aitab välja selgitada tüüpilised vead, mis kahtlemata iseloomustavad õpilaste teadmiste taset ja kvaliteeti ning õpetaja töösüsteemi vigade ravimisel, tema nõudlikkust jne.

Tutvudes mitmete õpetajate tööga näen mõnigi kord matemaatika kirjalike kontrolltööde halbu tulemusi. Üksnes kontrolltööde analüüs näitab, et need õpetajad ei kontrollinud ülesande lahendamise käiku, vaid vaatasid ainult vastuseid. Ebaõige vastuse puhul kriipsutasid nad läbi kogu kirjaliku töö ja panid hinde „2” või „1”, kuigi oli näha, et õpilane on ilmselt kogemata eksinud, et ta on eksikombel ülesande tingimused valesti ära kirjutanud või paar vähemtähtsat viga teinud, mis oleksid andnud võimaluse hinnata õpilase tööd ikkagi rahuldava hindegaga. Mõistagi ei võta selline pealiskaudne tööde kontrollimine õpetajalt palju aega, kuid see-eest ei too see õpilastele mingit kasu, kuna nad ei näe, milles seisnevad nende vead ja järelikult ei õpi neid vältima.

Selle kõrval näitab kirjalike kontrolltööde uurimine sageli ka vastupidist: õpetaja ilmselt hindab töid üle kas vigade vahelejätmise tõttu või hindamisnormide mittetundmisest. See kõik tekitab vajaduse õpetamissüsteemiga tutvumisel analüüsida põhjalikult kontrolltöid.

Tutvudes õpetaja tunniplaanidega hindan neid õpetaja õppetööks ettevalmistumise kvaliteedi seisukohalt. Näiteks nõuan, et plaanis oleksid näidatud: kuupäev ja tunni järjekorranumber veerandi algusest arvates, teema ja sellest tulenev tunni eesmärk, küsitletavate õpilaste nimed, küsitlemisel esitatavad küsimused, tunni teostamise meetodid, uue materjali kinnistamine ja harjutusülesanded, koduste ülesannete ulatus, materjali kordamine kodus ülesandes ja klassis tehtavas töös, individuaalne töö õpilastega (edasijõudjate ja mahajäänutega), näitlikud õppevahendid. Võrreldes mitmete tundide plaane, mis eelnesid antud tunnile, võib alati kindlaks teha uuritava tunni teema planeerimise õigsuse tundide süsteemis selle või teise programmiosa käsitlemisel.

Õpetaja tööplaani läbivaatamine enne tundide külastamist aitab inspektoril õigemini kindlaks teha põhjusi, miks õppetöö ei ole tagajärjekas. Nii avastasin 5. klassi matemaatikaõpetaja tööd inspekteerides madala õppe-  
edukuse õpilaste koduste ülesannete täitmatajätmise tõttu. Viimane asjaolu ilmnes alles üksikasjalisel tutvumisel õpetaja tunniplaanidega eelnenud ajavahemiku kohta. Ta õpetamise süsteemis ilmnesid järjekindlusetus programmimaterjali käsitlemisel ja ebatäpne tundide planeerimine; ta ei pidanud silmas õpetamisprintsipi, mille kohaselt tuleb aine käsitlemisel minna kergemalt üle raskemale; õpetaja andis õpilastele üles uue materjali ilma küllaldase teoreetilise selgitamiseta klassis, ja ainult järgmisel päeval käsitleti seda materjali klassis üksikasjalisemalt. Loomulikult ei saanud õpilased sellise „süsteemi” juures alati tunni sisust aru ja ilma küllaldase arvu harjutusteta klassis ei olnud nad suutelised lahendama koduseid ülesandeid.



Õpetaja tunniplaanide tundmine inspektori poolt on vajalik ka neil juhtudel, kui on tarvis kindlaks teha, kuidas õpetaja suhtus oma töösse pikema ajavahemiku kestel, mis eelnes inspekteerimisele, kas ta töötas plaani järgi või ilma plaanita jne.

Näiteks külastades algebratundi 7. klassis, avastasin, et õpetajal ei olnud tunni plaani. Mul oli tarvis kindlaks teha, kas see oli juhuslik või on õpetaja töö „süsteem“ selline. Õpetaja kinnitas mulle, et ta koostab alati tunni plaani ja et sel päeval plaan jäi juhuslikult koju. Siis tegin talle ettepaneku võtta järgmisel päeval kaasa kõik tundide plaanid õppeaasta algusest peale. See kontroll näitas, et kõnesolev õpetaja tuleb kooli ilma tunniplaanideta.

Kahjuks ei säilita paljudes koolides õpetajad ega juhatajad tundide plaane õppeaasta algusest peale ja see asjaolu raskendab kahtlemata inspektoril õpetamissüsteemi sügavamalt tundmaõppimist.

Pärast ülaltähendatud dokumentatsiooni tundmaõppimist kontrollin tundides õpetaja tööd ja õpilaste teadmiste kvaliteeti. Et peamist ja olulist mitte kahe silma vahele jätta, püüan ma tundide analüüsimisel oma tähelepanu keskendada järgmistele momentidele: teadmiste ja oskuste ulatus, mida õpetaja tunnis annab, selle ulatuse vastavus programmi nõudeile; tunnis antud teadmiste teoreetiline ja ideeline tase; tunni struktuur, tunni üksikute osade vahekord, kuidas toimub õpilaste küsitlemine koduste ülesannete osas, kuidas on organiseeritud läbivõetu kordamine ja uue materjali kinnistamine; didaktiliste printsiipide silmaspidamine tundides, süsteemikindlus õpetamises, teooria sidumine praktikaga, näitlikkus, ealiste iseärasuste arvestamine õpetamisprotsessis, õpetaja juhtiv osa.

Mind huvitab õpilaste teadmiste hindamine, õpilaste vastuste iseloom ja kvaliteet, õpilaste edutuse ja mahajäämise vältimine tunni käigus, kuidas kõik õpilased omandavad õpetaja seletuse, individuaalne lähenemine õpilastele tunnis. Ma osutan erilist tähelepanu õpetaja tööle mahajäänutega ja nende abistamisele mahajäämuse kaotamiseks; õpilaste suunamisele iseseisvale tööle, õpetaja kontaktile klassiga, sellele, kuidas õpetaja harjutab õpilast iseseisvalt mõtlema ja iseseisvalt töötama; tunni tulemusele: plaani täitmine, püstitatud eesmärgi saavutamine, õpilaste teadmiste ulatus ja kvaliteet, tunni kasvatulik ja õpetuslik tähtsus.

Muidugi ei saa kõik loetletud momendid kuuluda iga tunni analüüsi juurde, need muutuvad olenevalt ainetest ja klassist.

Küllastades tunde sean endale eesmärgiks nende uurimise üldpedagoogilisest ja ülddidaktilisest vaatepunktist, mis puutub aga ainetesse, mida ma ise hästi tunnen, — ka erimetoodika vaatepunktist.

Õpetaja töö igakülgseks uurimiseks on vajalik, et inspektor oleks varustatud teadmistega meetoodikast. Sel eesmärgil vaatan enne läbi õpiku osad, tutvun meetoodilise kirjandusega. Pidev meetoodiliste ajakirjade, ajalehe „Utšitelskaja Gazeta“ ja meetoodilise kirjanduse lugemine ning ideelis-teoreetilise taseme tõstmine aitavad mul vabalt orienteeruda tundides ja õpetajatele tõhusat abi anda.

Uurides õpetaja töösüsteemi püüan küllastada ta tunde ühes ja samas klassis plaani järgi, ühtki tundi vahele jätmata. See võimaldab paremini kindlaks teha õppetöö efektiivsuse, välja selgitada, kuidas kõik õpilased on aru saanud eelmise tunni sisust, kindlaks määrata koduülesannete täitmata jätmise ja üksikute õpilaste mahajäämuse põhjuse.

Inspekteerimisel külasthan tunde koos direktori või õppealajuhatajaga. See võimaldab mul välja selgitada koolisisese kontrolli efektiivsuse, koolijuhataja oskuse analüüsida õppekasvatustöö protsessi. Seepärast palun tavaliselt



külastatud tundide arutlusel esmalt õpetajat ennast sõna võtta, seejärel — kooli juhatajat ja lõpuks analüüsin ise külastatud tunde.

Suurt abi õpetaja töösüsteemiga tutvumisel osutab läbimõeldud skeem ühe või teise aine õpetamise seisukorra uurimiseks.

Toon näiteks skeemi, mida ma kasutasin vene keele õpetamise seisukorra kontrollimisel.

Mind huvitasid järgmised küsimused: Kuidas õpetajad õpivad J. V. Stalini töid keeleteaduse küsimuste kohta (milles väljendus nende iseseisev töö nimetatud teose tundmaõppimisel, linna ja rajooni seminaridest osavõtt, loengute ja ettekannete kuulamine; meetodilise kirjanduse ja perioodiliste väljaannete tundmine vene keele õpetamise ümberkorraldamise kohta).

Õpetajate kalenderplaanide analüüsimisel selgitan välja: kas on kindlaks määratud õpetusliku ja kontrolliva iseloomuga kirjalike tööde liigid ja süsteem, kas on kindlaks määratud aeg grammatiliseks analüüsiks.

Vene keele tundides püüdsin kindlaks teha, kuidas õpetaja selgitab ja kinnistab grammatilisi mõisteid ja arendab ortograafilisi ja punktuatsioonialaseid oskusi, milline on harjutusülesannete süsteem tunnis ja grammatilise analüüsi süsteem, üksikute kursuse osade õppimise iseärasused (foneetika, morfoloogia, süntaks), semantika, ortograafia, punktuatsiooni ja sõnavara alase töö koht tundides. Mind huvitab, kuidas toimub grammatikareeglite õppimine ja kuivõrd teadlikult nad on omandatud õpilaste poolt, iseseisva töö liigid, õpiku loov kasutamine grammatikatundides, õpetaja tähelepanu õpilaste suulise ja kirjaliku väljendusoskuse ja loogilise mõtlemise arendamise suhtes; vene keele õpetamise seos kirjandusliku lugemise ja kirjandusega.

Õpilaste teadmiste kvaliteedi uurimisel selgitan välja: kuivõrd täpselt nad omandavad grammatika reegleid, kas nad oskavad kinnitada reeglite tundmist omaenda näidetega; nende oskuse iseseisvalt teha grammatilist analüüsi (foneetilist, morfoloogilist, süntaktilist); peamised puudused õpilaste kirjaoskuses, ortograafia, punktuatsiooni ja stiili alal; oskuse iseseisvalt töötada kirjalikes töödes esinenud vigade ravimisel; õpilaste suulise ja kirjaliku väljendusoskuse kvaliteedi: õigsus, loogilisus, seoselisus, selgus, täpsus ja ilmekus.

Tutvudes õppetöö dokumentatsiooniga püüan kindlaks teha: õppeedukuse seisukorda õppeveerandite järgi klasside läbilõikes (seejuures võrreldes tulemusi möödunud aastaga), õpilaste vihikute seisukorda, kas kõigil õpilastel on isiklikud sõnastikud; ümberjutustuste, kirjandite, iga liiki etteütluste, loovate tööde, kirjalike kontrolltööde arvu ja kvaliteedi; õpilaste töösüsteemi klassi-, kodustes ja kontrolltöös tehtud vigade ravimisel; kuivõrd kool on varustatud näitlike õppevahenditega, nende valmistamine ja juurdemuretsemine; kuidas on õpilased varustatud õpikutega.

Mind huvitas ka kooli vene keele õpetajate ainekomisjoni tegevus: arutletavate küsimuste iseloom ja otstarbekohasus; dokumentatsiooni seisukord, keskkooli vene keele õpetajate koostöö algklasside õpetajatega vene keele õpetamise ümberkorraldamise küsimuse alal (vastastikune tundide külastamine, töö sõnavara alal, kirjalike tööde ja nende analüüsimise süsteemi väljatöötamine); kuidas toimub paremate pedagoogiliste kogemuste uurimine ja kuidas on organiseeritud kogemuste vahetamine (lahtised tunnid, vastastikused tundide külastamised, kooli meetodilised konverentsid, näitused jne.). Õpetamissüsteemiga tutvumisel annab inspektorile eriti palju õpilaste teadmiste kvaliteedi kontroll. Mina näiteks ei piirdu ainult sellega, et kuulan nende vastuseid ja vaatlen nende töid tunnis, vaid vajaduse korral küsitlen neid isiklikult. Kui mulle tunni käigus jääb ebaselgeks, mil määral üksi-



kud õpilased saavad aru ühest või teisest küsimusest või kui on tarvis välja selgitada, kui sügavalt ja kindlalt õpilased on omandanud läbivõetud materjali, siis esitan neile küsimusi, kui õpetaja neid küsitseb, või tunni lõpul. Õigesti asetatud küsimus selgitab sageli välja õpilaste teadmistes ja õpetamises veel leiduva formalismi. Nii tegin ettepaneku õpilasele, kes lahendas tahvlil võrrandsüsteemi ja andis õige definitsiooni võrrandite ekvivalent-susest, näidata ekvivalentseid võrrandeid tahvlil kirjutatute hulgast. Oskamatus toime tulla selle ülesandega kinnitas seda, mida ütlesin eespool. Aine hea tundmise juures annab isiklik küsitlus inspektorile võimaluse astuda elavasse suhtlemisse klassiga, jälgida õpilaste mõtlemisprotsessi, välja selgitada, mil määral nad orienteeruvad ühes või teises küsimuses.

Kui kirjalike kontrolltööde läbivaatamine ei võimalda täiel määral otsustada õpilaste teadmiste kvaliteedi üle, siis teen klassis kirjaliku töö (vene keelest või matemaatikast). Annan oma teksti õpetajale, kellele tavaliselt teatan sellest tund aega enne tunni algust. Sellisel juhul parandab õpetaja kirjalikud tööd minu juuresolekul, kuid seejärel vaatan need veel kord ise läbi. See aitab välja selgitada mitte üksnes õpilaste teadmisi, vaid teatud määral ka õpetaja kvalifikatsiooni, ta oskust rakendada hindamisnorme, kontrollimise hoolikust jne.

Inspekteerimise ajal huvitab mind eriti mahajäävate ja edutute õpilastega tehtava töö süsteem. Seepärast jälgin tundide küllastamisel hoolikalt seda, kuidas õpetaja tegeleb mahajäävate õpilastega, millal ja kui sageli ta neid küsitseb, kuidas abistab neid iseseisvate ülesannete täitmisel klassis jm.

Kontrollin ka, kas õpetaja on tunniks valmistumisel ette näinud individuaalset tööd edutute õpilastega, kas ta peab arvestust õpilaste individuaalsete lünkade kohta, mis ilmnevad kontrolltööde tagajärjel (vene keelest ja matemaatikast) või suulise küsitluse tagajärjel teistes ainetes: kas tehakse vene keelest ja matemaatikast kontrolltöid nendele õpilastele, kes ei kirjutanud kontrolltöid või said ebarahuldava hinde; kas õpetaja küsitseb õpilast uuesti ja kui varsti pärast ebarahuldava hinde saamist.

Tavaliselt võib tähele panna, et õpilast, kes on saanud ebarahuldava hinde kontrolltöö eest, millegipärast ei kontrollita enam sel teemal. Klassipäeviku järgi ei ole ka alati võimalik otsustada, kas õpilane on täitnud lünkad oma teadmistes. Kahjuks ei ole harvad juhtumid, kus õpilast, kes saab suulise vastuse eest hindeks „2“, ei küsitleta kolme nädala jooksul, kuigi teda tuleks küsitleda lähimate päevade jooksul.

Peale selle kontrollin, kas õpetaja annab mahajäänud õpilastele individuaalseid ülesandeid ja millised need on, küllastan õpetaja konsultatsioone jne.

Ühe kooli 3. klassides oli madal õppeedukus. Õpetaja ja õppealajuhataja kinnitasid inspekteerijale, et edutute õpilastega töötatakse täiendavalt individuaalselt pärast tunde, kuid õppeedukus siiski ei tõuse. Võttes osa järjekordsest täiendavast tööst, avastasin, et viiest õpilasest, kellega sel korral töötati täiendavalt, oli ainult üks edutu, kuid ülejäänud edutuid polnud õpetaja mitmesugustel põhjustel täiendavale tööle kutsunudki.

Inspektori vaheleastumine muutis õpetaja suhtumist edutuisse ja õppeaasta lõpul viidi nad kõik üle järgmisse klassi.

On iseloomulik, et mõned õpetajad ei osuta ikka veel tunni ajal küllalt abi mahajäävatele õpilastele. Töötades nendega konsultatsioonitundides ei pööra pedagoog nende tunni ajal küllaldast tähelepanu ja soodustab seega selle grupi distsipliini halvenemist.

Üks juhtum hämmastas mind eriti. 2. klassis istus õpilane K. vene keele tunnis täiesti passiivselt ega võtnud tööst osa.

Minu küsimusele, miks tütarlapsel lastakse olla tegevuseta, vastas õpetaja,



et ta töötab temaga eraldi, pärast tunde, sest see õpilane ei saavat veel kõigest aru, mida klassis käsitletakse. Kuid tunni hoolika ettevalmistamise ja individuaalse lähenemise juures õpilasele oleks õpetaja võinud selle õpilase jaoks ette valmistada erilise ülesande ja lasta tal selle täita klassi iseseisva töö ajal. Töö sellise organiseerimise korral oleks tund kahtlemata ka sellele tütarlapsele kasu toonud.

Õpetaja õpetamissüsteemi paremaks mõistmiseks annavad mulle palju vestlused edutute õpilastega nende õppimistingimuste, koduste ülesannete täitmise, kaaslastesse suhtumise ja ringitööst ning kooli ühiskondlikust elust osavõtu kohta. Vajaduse korral esitan neile mõned küsimused varem õpitu kohta. Need vestlused aitavad avastada edutuse mõningaid lisapõhjusti ja peale selle on inspektori kõnelusel õpilastega peaaegu alati positiivne tähendus.

Et luua endale õigem arvamuse õpetajast, tuleb ka tutvuda, kuidas ta juhib klassiväliseid tööd, külastada tema aine alase ringi töökoosolekut.

Vastava ringi töökoosoleku külastamisel näeb inspektor õpetaja suhtumist oma ainesse, ta oskust äratada õpilastes huvi selle vastu.

Isiklikus vestluses õpetajaga selgitan inspekteerimise ajal välja, kuidas ta tegeleb enesearendamisega, oma ideelise taseme ja kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisega.

Kui ma tundide külastamisel märkan õpetaja nõrka ainetundmist, siis viitan isiklikus vestluses temaga sellele ja püüan osutada talle abi. Ühtedel puhkudel soovitan hakata õppima õpetajate täiendusinstituudi kursustel; teistel puhkudel panen ette tutvuda vastava kirjandusega, õppeprogrammidega ja juhenditega nende kohta; kolmandatel puhkudel nõuan sama kooli või rajooni teiste koolide paremate õpetajate tundide külastamist.

Külastades noore õpetaja vene keele tundi 5. klassis, avastasin, et ta oli võtnud oma tööplaani üksikasjaliselt käsitleda teemat kaashäälikute jaotamisest sulg-, pilu- jt. häälikuteks, mis Haridusministeeriumi instruksioonide kohaselt on programmist välja jäetud. Sellega koormas ta õpilasi ülearu. Vestluses selgus, et õpetaja ei olnud informeeritud neist instruksioonidest, kooli administratsioon aga suhtus tema tööplaani kinnitamisega pealiskaudselt ega märganud seda viga. Tuli õpetajale anda Haridusministeeriumi metoodiline kiri „Vene keele õpetamisest seitsmeaastaste ja keskkoolide V—VII klassides“, et vältida edasisi eksimisi.

Enne järelduste tegemist õpetajate töö kohta vaatan läbi pedagoogilise nõukogu protokollid, vestlen metoodiliste ringide või ainekomisjonide juhatajatega. Kõik see aitab igakülgset välja selgitada õpetajate töösuhetumist ja nende aktiivset osavõttu õppe-kasvatustöö protsessist.

Pärast kogun administratsiooni juuresolekul kokku õpetajad, kelle tööd ma kontrollisin, kutsun ka teised samade ainete või klasside (algklasside puhul) õpetajad. Sellel nõupidamisel annan algul võimaluse õpetajail sõna võtta, seejärel teen ise ettekande inspekteerimise tulemustest ja analüüsin üksikasjaliselt iga õpetaja tööd. Samal ajal annan mõned instruktiivsed juhendid õpetamise kvaliteedi parandamiseks, kõnelen mitte üksnes antud kooli õpetajate paremate kogemustest, vaid ka teiste koolide omadest. Õpetajate enesekriitilised esinemised aitavad inspektoril mitte ainult paremini avastada puudusi õppe-kasvatustöös, vaid ka teada saada õpetajate pretensioone haridusosakonna vastu.

Selline vestlus eelneb pedagoogilise nõukogu koosolekule, kus, nagu praktika näitab, ei ole võimalusi üksikasjaliselt arutleda ja analüüsida mitmesuguste ainete ja klasside kõigi õpetajate töösüsteemi. Sellel koosolekul ma tavaliselt iseloomustan õpetamise seisukorda põhiliste printsiipiaalsete nõue-



te seisukohalt, tungimata üksikute tundide ja õpetamise metoodika analüüsi üksikasjadesse. Kuid minu järeldused, mida toetavad õpetajate sõnavõttud eelnenud nõupidamisel, omandavad suure objektiivsuse ja toovad paremini nähtavale puuduste ja saavutuste tõelised põhjused kooli töös.

Minu poolt kirjeldatud viisi õpetamissüsteemi uurimiseks võib rakendada ka siis, kui tuleb uurida ainult üksikute õpetajate töösüsteemi.

Kui küsimus ei kandu pedagoogilisse nõukogusse arutamiseks, siis loen aineõpetajate ühisel nõupidamisel ette inspekteerimisakti, mis on koostatud isikliku vestluse tagajärjel õpetajatega, kelle tööd ma kontrollisin.

Õpetajate töö kontrollimise süsteem, mida kirjeldasin eespool, annab inspektorile võimaluse avastada mitte juhuslikke fakte, vaid kindlaid seaduspärasusi, mis avalduvad kõigi kontrollitud õpetajate töösüsteemis, kindlaks teha õppetöö tõelise seisukorra ja märkida efektiivsed abinõud õppe-kasvatustöö parandamiseks.

Loomulikult annab inspektori töö soovitavaid tulemusi sel juhul, kui ta teostab ka süstemaatilist kontrolli kõigi oma nõudmiste ja instruksioonide täitmise üle koolide juhtide ja õpetajate poolt.

## Kõne arendamisest lasteaia vanemas rühmas.

A. TRUBERG.

Oma teoses „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ rõhutab seltsimees Stalin keele ülisuurt tähtsust ühiskondlikus elus. Ta kirjutab, et „... ilma keeleta, mis on ühiskonnale arusaadav ja tema liikmetele ühine, lõpetab ühiskond tootmise, laguneb ja lakkab olemast ühiskonnana“. Seega on kõne arendamisel ka eelkoolieas ülisuur tähtsus. Allpool kõnelengi sellest, kuidas ma töötasin eelkooliealiste laste vanema rühmaga kõne arendamisel Tallinna 13. Lasteaias.

Enne selle töö juurde asumist töötasin põhjalikult läbi vastavad peatükid raamatust „Juhend lasteaia kasvatajale“. Tutvusin lähemalt Usova, Solovjova, Penjevskaja ja Radina raamatuga „Tegevused lasteaias“. Lugesin läbi materjale kõne arendamise alalt ajakirjast „Doškolnoje Vospitanije“ ja tutvusin mõningate kõne arendamise didaktiliste mängudega kirjanduse põhjal. Oma töös püstitasin endale järgmised eesmärgid, mida kavatsesin aasta jooksul saavutada.

1. Parandada laste häälendamist, õpetada lapsi kasutama grammatiliselt õigeid vorme, parandada laste kõnes esinevaid grammatilisi vigu.

2. Täpsustada laste sõnavara tähenduslikust küljest, rikastada seda sõnavara, arendada uute sõnade tarvitamise vilumust. Sisendada lastesse austust ja armastust oma emakeele vastu.

3. Vestlustes õpetada lapsi vabalt väljendama oma mõtteid, vestlema järjekorras, ära kuulama oma kaaslaste vestlust. Vestluste kaudu laiendada ja süvendada laste teadmisi ühiskondlikust elust.



4. Arendada lastes oskust jutustusi ümber jutustada.
5. Viia lapsed nii kaugemale, et nad suudaksid piltide järgi jutustada.
6. Arendada laste omaloomingut.
7. Õpetada lastele ilmekat ettekannet.
8. Ühenduses kõne arendamisega kasvatada lapsi ka kõlbeliselt.

Asudes laste kõne arendamisele muretsesin lasteaiale seeria uusi pilte, et kasutada seda materjali pildi järgi jutustamiseks. Vanema rühma lugemisvara täiendamiseks muretseti järgmisi raamatuid: A. Barto „Sinu pidupäev“, R. Parve „Meie maja poisid“, O. Kangilaski „Linnud-laulikud“, Ušinski „Lugusid ja muinasjutte“, Majakovski „Lastele“, Sütiste „Kalamehed“, F. Kotta „Räägib Mati“, A. Barto „Ma elan Moskvas“, Žitkovi „Mis ma nägin“ jt.

Laste kõne arendamisel tehtud tööst tegin sissekandeid harilikku päevikusse ja eripäevikusse. Hariliku päeviku arvestuse ossa märkisin üles laste osavõtu tegevusest, tegin märkmeid üksikute laste jutustamis- oskusest, laste poolt tehtud keelelistest vigadest, individuaalset tööd vajavatest lastest ja minu enda poolt kasutatud võtetest laste juhtimisel. Nende märkmete põhjal planeerisin järgmise nädala kalender- plaanis individuaalse töö üksikute lastega ja märkisin üles nimeliselt lapsed, keda kavatsesin kohustuslikes tegevustes jälgida. Eripäevikusse tegin üleskirjutusi laste jutustustest piltide järgi, laste omaloomingust, ümberjutustustest, vestluste vastustest, laste kõnelustest didaktilistes mängudes ja vabas tegevuses. Üleskirjutusi tegin suuremalt osalt tege- vuse ajal, osaliselt pärast tegevust samal päeval. Osa tegevusi kirjutas üles lasteaia juhataja.

Töös oli mulle abiks lasteaia juhataja, kes tõlkis vene keelest mater- jale laste kõne arendamise meetodika kohta. Ka andis juhataja meile ülevaate muljetest ja tähelepanekutest kõne arendamise alal tehtavast tööst Leningradi lasteaedades.

Et kõne arendamise, ent ka muul alal edukamalt töötada, korralda- sime ümber hommikused kogunemised: vanemad rühmad eraldasime noorematest rühmadest ja nad kogunesid üles rühmatuppa. See moo- dus võimaldas läbi viia individuaalset tööd lastega nii kõne arendami- ses kui ka teistes tegevustes.

Kõne arendamisel kogu rühmaga kasutasin järgmisi võtteid: 1) kas- vataja jutustused ja lugemine; 2) kõneharjutused häälendamise paranda- miseks, laulmine, kuulumismeelt arendavad mängud, liikumismängud tekstiga; 3) vestlused; 4) ümberjutustused; 5) loovjutustus (vabalt, antud sõnade põhjal, ka kirja koostamine); 6) pildi järgi jutustamine; 7) deklamatsioonide õppimine; 8) mõistatuste arvamine; 9) didaktilised mängud kõne arendamiseks; 10) õppekäigud ja jalutuskäigud; 11) dra- matiseeringud.

Kõigepealt tutvusin laste kõneoskusega ja selle järgi planeerisin kohustuslikud tegevused kui ka individuaalse töö. Kõne arendamiseks oli ette nähtud kolm kohustuslikku tegevust nädalas, neist üks kord laste jutustamine. Et laste jutustamise alal oli mitmesuguseid tegevus- liike, siis planeerisin need I poolaastal kuu tööplaani ulatuses järgmi- selt: pildi järgi jutustamisi 3 korda, ümberjutustamist või omaloomingut 1 kord, vestlusi 4 korda, kasvataja jutustamist või lugemist 4 korda. Kõige rohkem pöörasin tähelepanu pildi järgi jutustamisele. II pool- aastal vähendasin pildi järgi jutustamist kahele korrale kuus, võttes ümberjutustust üks kord ja omaloomingut üks kord.



Piltide valikul pildi järgi jutustamiseks pidasin silmas seda, et pildid oleksid lastele huvitavad, ärataksid neis huvi jutustamise vastu, annaksid ühtlasi neile uusi teadmisi ja võimaldaksid lapsi kasvatada ka kõlbeliselt.

Individuaalset tööd tegin nende lastega, kes olid kõnes maha jäänud ega osanud seotult väljenduda. Kasutasin nendega töötamiseks hommikust kogunemist ja vahel ka jalutuskäikude aega. Vestlesin nendega, mängisin sõnalisi mängu, lasksin neid deklameerida ja ümber jututada. Lastega, kellel ei olnud küllalt selge hääldamine, tegin hääldamisharjutusi.

Sügisel tööd alustades oli rühmas palju lapsi, kes jäid kõnearendamise tegevustes passiivseks, kuigi nad üldiselt ei olnud arenemises maha jäänud. Kõne oli väga puudulik uutel lastel, eriti suuri raskusi oli 6-aastase Mallega, kes algul üldse ei rääkinudki ja vaikis ka talle esitatud küsimuste puhul. Häälikute hääldamine oli lastel puhas, kuid parandamist vajab sõnade hääldamine, sest mõnedel lastel kadusid kõnelemisel sõnade lõpud ära; eriti võis seda tähele panna deklameerimise juures (6-aastane Helve ja 6-aastane Kalju). Mõned lapsed olid kodust kaasa toonud murdelise hääldamise, näit. kasutas 6-aastane Rein sõna p õ s a s asemel p õ e s a s ja sõna r õ õ m u s asemel r õ e m u s. Rohkem esines vigu käänamises ja pööramises. Eriti tegi lastele raskusi mitmuse osastava moodustamine. Palju selliseid vigu esines 6-aastaselt Helvel ja 7-aastaselt Ireenel. Nad tarvitasid kõnes sõnade p u i d, h a n e s i d asemel p u u s i, h a n e s i.

Et sõnade ja häälikute selgelt hääldamist süvendada, lasksin lastel teha mitmesuguseid kõneharjutusi. Õppisime lastega lühikesi salmikesi või lauseid, kus esinesid raskemini hääldatavad häälikud (r, p, s), näiteks: R e i n, r a i u r e e r a u d a. Selliseid lauseid või salme kordasime selgesti ja pikkamööda. Töö mitmekesistamiseks varieerisime neid harjutusi, näit. ütlesid lapsed algul sosinal, siis kõvemini ja lõpuks väga kõvasti. Ka tempo muutusi töö sisse: lugesime algul pikka-mööda, kiirendades seejärel pidevalt tempot. Need harjutused meeldisid lastele ja töid kaasa elava meeleolu.

Sõnade õiget hääldamist õpetasin kõne arendamise tegevustes, korras lastele õiget sõna või kasutades seda sõna igapäevases tavalises kõneluses lastega. Näiteks tuli sügisel lasteaeda uus laps Helle. Olles korrapidaja aitas Helle laudadele plastiliini asetada. Ta küsis: „Tädi, kas ma kõik pastiliini jaotan ära?“ Parandasin Hellet, öeldes, et see on plastiliin. Helle kordas sõna õigesti. Tegevuse lõppedes andsin Hellele veel korraldusi, milles esines sõna plastiliin. Ütlesin: „Helle, palun rulli plastiliin kokku ja asetä karpidesse. Plastiliinikarbid pane kappi.“ Kord hiljem viisin plastiliinikarpe kööki soojenema. Helle tuli minu juurde ja küsis: „Tädi, kas me täna teeme plastiliinitööd?“ Helle oli omandanud selle sõna õige hääldamise.

Grammatilisi vigu, mis esinesid laste kõnes, parandasin pidevalt. Esitasin sel puhul tihti lastele küsimusi, mis nõudsid vastustena niisuguseid grammatilisi vorme, milles lapsed eksisid. Nii harjusid lapsed vastavaid sõnu õigesti kasutama. Pidevalt jälgisin Reinu kõnet ja parandasin tema keeles esinevaid murdelisi sõnu (näit. p õ e s a s pro p õ õ s a s jne.) Kõne arendamise mängus „Moodusta lause“ suunasin Reinu moodustama lauseid, kus esinesid eelpool mainitud sõnad õiges vormis.

Laste sõnavara tähenduslikku külge täpsustasin kohustuslikes tege-



vustes kui ka kogu päeva tegevuste kestel. Toon siin järgnevalt näite sõnade puuvili ja juurvili täpsustamisest. Meil oli lühike vestlus juurviljadest enne sibulate asetamist veepurkidesse elavnurga jaoks. Küsisin lastelt, missuguseid juurvilju nad tunnevad. Lapsed loendasid neid. Kuid Kalju nimetas juurviljade hulgas ka õunad. Küsisin lastelt, kas õunad on juurvili. Osa lapsi arvas, et on, kuid osa oli eitaval seisukohal. Küsisin uuesti, missuguste viljade hulka kuuluvad õunad. Kellelegi ei tulnud meelde sõna puuvili. Juhtisin laste tähelepanu sellele, kus õunad kasvavad. Lastel tuli meelde, et õunad kasvavad puu otsas ja järgnevalt nimetasid neid ka puuviljaks. Lasksin lastel nimetada veel puuvilju. Lapsed nimetasid: kirsid, pirnid, ploomid.

Laste sõnavara rikastasin mitmesuguste kohustuslike kõne arendamise tegevuste kaudu kui ka vabades tegevustes. Sõnavara rikastamiseks määratud uued sõnad, mis esinesid kas juttudes, vestlustes, piltidel jne., märkisin üles päevikusse. Selgitasin lastele uute sõnade tähenduse; kui sõna väljendas konkreetset asja, siis vaatlesime seda asja võimaluse korral pildil või oma ümbruses. Mõningaid lihtsamaid sõnu, mis esinesid jutus jne., selgitasin sünonüümidega. Abstraktsete sõnade mõte (näit. vaprus, ahnus, tänamatus) sai lastele arusaadavaks vastavate jutukeste ettelugemise kaudu.

Uusi sõnu kasutasin hiljem, näit. siis, kui jutustasin lastele kas pildi järgi või vestlesin nendega paljude tegevuste eel. Uusi sõnu kasutasin hiljem ka sõnalistes mängudes. Nii näit. mängus „Moodusta lause“ andsin lastele tavaliste sõnade kõrval ka mõne uue sõna (k a r j a - f a r m, t r a k t o r, k a j u t, k a r j a b r i g a d i i r, t ö ö k a s). Sel viisil vähem tuntud sõnu rakendades õppisid lapsed neid hiljem niihästi oma kõnekeeles kui ka oma loomingus kasutama.

Laste kõne arendamiseks, uute sõnade kõnekeelde viimiseks ja sõnade tähenduse täpsustamiseks kasutasin ka mitmesuguseid didaktilisi mängu.

Didaktilisi mängu mängisime vähemalt 1 kord nädalas kas kohe kohustusliku tegevusena või ka mõnikord vabal ajal, näit. jalutuskäikudel. Peamiselt kasutasin siin suulisi mängu: „Arva ära, mida me mõtlesime“, „Arva ära, kes tuli“, „Õhus, maas, vees“ jne. Oma huvitavuse ja köitvusega aitasid didaktilised mängud lastel üle saada teatud häbelikkusest, mida nad algul tundsid kollektiivi ees rääkides. Seetõttu muutusid ka kõige tagasihoidlikumad lapsed nendes mängudes varsti aktiivseks ja kõnelesid julgesti.

Nii juhtus ka näit. Reedaga, kes tuli üle keskmisest rühmast vanemasse rühma. Ta oli algul kinnine, rääkis vähe. Uude rühma ületulekul arvasime, et ega Reet teiste ees rääkida julge. Seepärast ei kutsunudki ma teda algul jutustama, vaid esitasin vestlustes talle ainult küsimusi. Neile Reet vastas, kuid kätt ei tõstnud.

Kord mängisime mängu „Kes tuli?“. Reet tõstis nüüd ise käe, soovides tulla kirjeldama mängus esinevat last. Ta kõneles tasase häälega, kuid andis siiski täpse kirjelduse mängus esineva lapse välimusest. Kiitsin Reeta, et ta nii hästi kirjeldas.

Hiljem võttis Reet aktiivselt osa ka vestlustest.

Esitame allpool väljavõtte üksikute laste väljendustest mängus „Kes tuli?“ (selles mängus esitavad lapsed mõistatuse-kirjelduse oma kaaslastest):



Pia: „Ta on tüdruk lillalise kleidiga. Tal on lühikesed juuksed, sokid jalas. Silmad on tal pruunid. Jalas on mustad tuhvliid, paelad peal. Ta on paks tüdruk“ (Mare).

Reet: „Ta on poiss. Tal on hall pluus, hallid püksid. Jalas on sukad ja pruunid vildist tuhvliid. Juuksed on mustad. Ta on suur poiss. Silmad on sinised“ (Jen).

Mare: „Ta on tüdruk. Tal on heledad lokkis juuksed. Silmad on hallid. Tal on täpiline kleit seljas. Peas on tal punane tutt. Ta põlv on haige. Jalas on kalanahest tuhvliid“ (Virve).

Lastele ettelugemiseks ja jutustamiseks kasutasin muinasjutte ja mitmesuguseid kaasaegsete autorite kui ka klassikute teoseid. Klassikalisest kirjandusest tutvustasin lastele jutte näit. raamatutest: Ušinski „Muinasjutte ja lugusid lastele“, Puškini „Kalamees ja kalake“; kaasaegsest kirjandusest Majakovski „10 lugu lastele“, Jakobsoni „Ööbik ja vaskuss“, Pärna „Kuldsed käed“, Ossejeva „Midagi head“ jt.

Ettekantud jutustused arendasid mitte üksnes laste suulist väljendusoskust, vaid nende kaudu mõjustasin ka lastekollektiivi kõlbelisi omadusi. Kui lugesin lastele ette näit. Pärna jutu „Kuldsed käed“, tõusis nende silmade ette Nõukogudemaa inimeste väsimatu töökus ja sellest hoolsast tööst tulenev õnnelik elu. Väljendus „kuldsed käed“ kandus siit ka laste kõnekeelde ja nad kasutasid seda tihti, kui kõnelesime hoolsaist töötajaist. Kui ühele dekoratiivsele joonistamisele eelnenud sissejuhatuses kõnelesin lastele virkadest töölistest, kes meile ilusaid pearätte koovad, ütles Mare: „Neil on siis kuldsed käed.“ Oli selge, et see raamat oli täitnud oma ülesande kõlbelise kasvatuse kui ka keele rikastamise osas.

Lastele ettelugemiseks ja jutustamiseks valmistusin põhjalikult. Kirjutasin välja uued sõnad, mis esinesid jutus, süvenesin teose sisusse ja leidsin vastava intonatsiooni jutukese ettekandmiseks. Teose ettekandmise järele esitasin lastele küsimusi teose sisu kohta. Püüdsin küsimuste kaudu välja tuua teose põhiidee.

Deklamatsioonideks kasutasin mitmesuguseid luuletusi tähtpäevadest ja riigijuhtidest, loodusest ja laste elust, nagu näit. R. Parve „Stalinile“, J. Schmuul „Lenini lapsed“, A. Mirka „Oktoobripüha“, R. Parve „Esimene lumi“, „Ratsamees“ jne. Deklamatsioonide õppimine aitas kaasa hääldamise parandamisele ja ka ilmekuse saavutamisele laste kõnes. Nii kohustuslikes tegevustes kui ka individuaalses töös kutsusin deklameerima ka tagasihoidlikke ja kõnes vähem arenenud lapsi. Aeg-ajalt kasvas tagasihoidlike laste esinemisjulgus ja paranes sõnade hääldamine.

Vestlusi korraldasin laste eneste poolt omandatud kogemuste põhjal, pildimaterjali alusel ja õppekäikude puhul. Vestluste teemasid valisin loodusest ja ühiskondlikust elust. Teemade valikul alustasin küsimustest, mis on lastele lähedased, tuttavad, siirdudes seejärel küsimustele, mida lapsed vähem tunnevad, mis on nendele kaugemad. Seega kujunes vestluste temaatika järgmiseks: minu ema, meie lasteaed, meie lasteaia aed, meie kodulinn, oktoobripühad, 1. mai püha, vestlused loodusest ja loomadest (koer, hobune, kask, pärn, tamm). Kui lastele tuttavamad teemad olid juba käsitletud, siis vestlesime kaugemaist küsimustest. Igasse vestlusse põimisin sisse kasvatuslikke küsimusi.

Näiteks vestluses „Minu ema“ jutustasid lapsed palju sellest, millist tööd ema teeb. Vestluses avanes hea võimalus näidata lastele, kui vajalik on kõikide emade töö. Nii õppisid lapsed austavalt suhtuma



mitte üksnes oma ema töösse, vaid see austus ja hindamine laienesid kõigile emadele ja sealt edasi kõigile töötajale.

Õppekäikude puhul toimunud vestlustel õppisime kõigepealt tundma oma lähemat ümbrust. Nii käisime õppekäigul lasteaia aias. Lapsed õppisid nägema oma aia ilu, neile selgus, et lasteaia töötajate ja nende endi vanemate ühise tööna on neil kasutada ilus korrastatud aed.

Edasi õppisime tundma meie lähedal olevaid asutusi, nagu näit. Tallinna Pioneeride Maja. Selle vaatlemisel äratasin lastes huvi pioneeride töö ja tegevuse vastu. Lastele sai selgeks, millise armastusega hoolitseb nende eest Nõukogude riik ka siis, kui nad lähevad kooli.

Olles tutvustanud lapsi sel viisil lähema ümbruse ja tähtsamate ehituste ning asutustega (Pioneeride Maja, postkontor, apteek, polikliinik, haigla), korraldasime õppekäike ka kaugematesse kohtadesse (Kadriorgu, loomaaeda, Piritale).

Et keele õpetamine lapsele ei saa olla eraldatud lapse mõtlemise arendamisest, siis püüdsin vestluste kaudu arendada lastes loogilist mõtlemist. Vestluste küsimused koostasid nii, et need ergutaksid lapsi iseseisvalt mõtlema, paneksid neid võrdlema ja järeldusi tegema.

Vestlustes juhtisin lapsi väljendama oma mõtteid teistele arusaadavalt. Esitasin küsimuse tervele rühmale, vastuse saamiseks pöördusin üksikute laste poole nimeliselt. Sügisel olid vastused minu küsimustele harilikult ühesõnalised. Soovitasin lastel vastata aga terve lausega. Tõin ka ise näiteid, kuidas vastata küsimusele terve lausega. Vastuse andmist terve lausega tuli aasta jooksul korduvalt lastele meelde tuletada. Kevadeks jõudsimegi niikaugemale, et lapsed vastasid küsimustele juba tervete lausetega.

Mõnele lapsele, nagu näit. Helvele ja Reinule tekitas raskusi oma kaaslaste vastuste kuulamine. Palusin lapsi hoolega tähele panna ja vastata ainult siis, kui kellegi nime nimetan. Lapsi, kes andsid selgeid vastuseid ja võtsid vestlustest aktiivselt osa, kiitsin, et innustada selliselt vestlustest osa võtma kõiki lapsi. Üldiselt oli vestlustel laste aktiivsus suurem kui pildi järgi jutustamisel. Nii mõnigi laps, kes algul pildi järgi jutustada ei osanud, oli juba sügisel vestlustes aktiivne, osutades laialdasi teadmisi, nagu näit. Peep.

Esimese ja teise poolaasta vestluste vastuseid jälgides ilmneb teatud vahe. Teisel poolaastal kõnelevad lapsed pikemalt, vähem on vaja meelde tuletada terve lausega vastamist. Tähelepanelikumalt jälgitakse kaaslaste vastuseid, valesi öeldule reageeritakse kohe ja parandatakse juba ise vigu, kui seda osatakse. Toome allpool katke vestlusest, mille eesmärgiks oli laiendada laste teadmisi mõnede esemete ja ainete omadustest, täpsustada nende arusaamist mõistetest sõnade ja erinev ning arendada ühes sellega nende väljendusoskust.

Kõnealuse vestluse puhul tõi kasvataja kaasa järgmised õppevahendid: tüki koolikriiti ja tükksuhkrut, puust kera ja kummipalli, pliiatsi ja puust kepikese, teeklaasi ja plekk-kruusi.

Enne vestluse algust asetasin lapsed kahes poolringis toolidele istuma. Esemed, millest hakkasime vestlema, asetasin paariviisi lauale laste ette.

Vestlus kulges järgmiselt:



Kasvataja: „Täna on meil siin kaks asja (puust kera ja kummipall; kasvataja annab need laste kätte vaadelda ja katsuda). Nüüd jutustate mulle, mis asjad need on. (Pallile osutades) Mis asi see on?“

Virve: „Pall.“

Kasvataja (näitab puust kera): „Aga mis see on?“

Rein: „Puust muna.“

Kasvataja: „Kuidas me nimetame veel niisugust ümmargust muna. Mare?“

Mare: „Niisugust puust muna nimetatakse ka puust keraks.“

Kasvataja: „Kas pall on sarnane puust kerale?“

Lapsed: „Jah.“

Kasvataja: „Jutustage, mille poolest nad sarnanevad? Palun, Kalju!“

Kalju: „Pall on ümmargune, kera on ümmargune.“

Rein: „Pall veereb, kera ka veereb.“

Virve: „Palliga mängitakse, keraga ka mängitakse.“

Anne: „Mõlemail on triibud peal.“

Kasvataja: „Millised erinevused neil on?“

Rein: „Pall on kummist, kera puust.“

Kalju: „Pall on must, kera pruun.“

Rein: „Pall on kergem, puust kera raskem.“

Helve: „Pall pörkab, kera ei pörka.“

Kasvataja: „Nüüd mõtelge veel asju, mis sarnanevad pallile ja kerale.“

Anne: „Lambikuppel.“

Katrin: „Lõngakera.“

Tiiu: „Õunad, kirsid.“

Anne: „Maakera.“

Vestluse lõpul ütleb kasvataja: „Täna kõnelesime asjadest ja kuulsime, mille poolest on nad sarnased ja erinevad. Teinekord vestleme jälle, aga siis juba teistest asjadest.“

Ümberjutustamisel kasutasin kahte moodust:

1. Lasksin lapsi jutustada neile varem tuntud jutte, näit. „Kalamees ja kalake“, „Rebase ja karu kalapüük“ jt.

2. Lugesin või jutustasin lastele ette lühijutu, esitasin selle kohta küsimusi, jutustasin veel kord ja lasksin siis lapsi jutustada, näit. „Naeris“, Ušinski „Neli soovi“ jt.

Esimene viis oli lastele kergem. Kui nad jutustasid ümber mitu korda kuulnud muinasjutte, ei tulnud neid harilikult kuigi sageli abistavate küsimustega juhtida. Teine moodus esitas lastele aga raskemaid nõudmisi. Väga hea mäluaga lastel õnnestus jutustamine tavaliselt hästi, kuid keskpäraste võimetega lapsed vajasid siin alati abistavaid küsimusi.

Jutustuste ümberjutustamisel panin rõhku ilmekale kõnele. Näit. jutustuses „Kukk, kass ja rebane“ soovitasin lastel edasi anda rebase kavalat, meelitavat kõnet ja jutus „Tõrges kassipoeg“ iseloomustada loomade kahekõnet.

Kõne arendamise tegevustes ja ka vabadel momentidel (näit. enne sööki) lahendasime mõistatusi. Tihti mõtlesid lapsed ise neid välja. Mõistatuste lahendamine haaras peaaegu kõiki lapsi, mistõttu rühma aktiivsus oli alati suur. Näiteid omaloomingulistest mõistatustest:

Peep: Ise ümmargune, viisnurk keskel (sõdurinõõp).

Mare: Kollane majake, ise ümmargune, väikesed inimesed sees (sidrun).

Tiiu: Ise punane, valged tähed peal, üks must silm (pliiats, pealt punane).

Anne: Sinine lagi, lakke on viidud kuldkeri, kuldkerast hargneb kuldnite (päike).

Rein: Terav nina, okkad seljas (siil).



Laste omaloomingu arendamiseks kasutasin jutustamist vabalt ja mitmesugustel minu poolt ette pandud teemadel. Algul jutustasime lihtsalt oma elamustest, näit. esmaspäeviti lapsed jutustasid tavaliselt, kuidas möödus neil puhkepäev. Nad jutustasid ka oma sünnipäevast, teatri või kino külastamisest, oma kodust. Tegin lastele ettepaneku jutustada meie oktoobripühadest, nääripeost, ühisest teatrikülastamisest jne. Aeg-ajalt lasksin lapsi luua vabalt jutukesti. Ulesande jutukese mõtlemiseks andsin lastele eelmisel päeval. Vahel koostasime jutukesti ka kollektiivselt.

Nagu teisteski kõne arendamise tegevustes, seisis ka jutukeste loomisel ees suur töö saavutada seda, et kõik lapsed ilmutaksid loominguaktiivsust. Palju aitas siin kaasa jutukeste loomine piltide alusel, samuti laste ergutamine jutustamisele küsimuste abil. Näit. kui mõni tagasihoidlik laps suutis paari lausegagi midagi edasi anda, kiitsin teda kollektiivi ees: „Olid täna tubli, jutustasid hästi.“

Jutud vabadel teemadel õnnestusid lastel paremini kui antud teemadel, sest esimesel korral said nad anda vaba voli oma fantaasiale. Meeleldi jutustati muinasjuttude taolisi jutukesti, kus esinesid tegelased üliloomulike omadustega. Kuid muinasjuttude kõrval esitati ka realistliku sisuga jutukesti. Esitame allpool omaloomingulistest jutukestest 6-aastase Reinu oma:

„Uhes kolhoosis elasid isa, ema, vanaema ja laps. Ema oli karjabrigadiir, isa traktorist. Nende laps Urmas läks koeraga mängima. Kutsu jooksis välja, läks põlluni. Seal isa kündis traktoriga. Isa võttis Urmase kaasa, Urmas küsis: „Mis see on?“ Isa ütles: „See on traktor.“ Isa kündis kogu põllu üles. Siis viis isa traktori kuuri. Isa ja Urmas hakkasid koju minema. Koerakutsikas jooksis järele ja haukus: „Auh-auh!“

Järgnegu allpool paar näidet ka kasvataja poolt antud teemal loodud jutukestest. Kord andsin lastele ülesandeks mõelda jutukestest teemal „Pidu“, kus esineksid sõnad: r a h v a t a n t s, l i p u d, o r k e s t e r, l õ b u s. 7-aastane Tiit esitas meile sel puhul järgmise loomise:

„Ükskord oli lasteaias pidu. Ja siis anti kiri kaasa, et isa ja ema tuleksid peole. Pidu oli teisel päeval. Isa ja ema tulid peole. Lapsed tantsisid rahvatantse ja mängisid orkestrit. Lapsed marssisid lippudega. Pidu oli väga lõbus.“

Teinekord, kui lastel oli ülesandeks mõelda loomise teemal „Paraad“, kus esineksid sõnad: p a r a a d, l i p u d, s õ d u r i d, p a l j u r a h v a s t, jutustas meile Aarne:

„Sel hommikul tõusid lapsed varakult üles ja läksid paraadi vaatama. Paraadil oli palju sõdureid. Mõned sõdurid mängisid orkestriistadega. Sõdurid kandsid punaseid lippe. Tankid sõitsid, neil olid ka lipud peal. Palju rahvast vaatas paraadi.“

Kevadeks olid kõik lapsed võimelised looma väikest jutukest. Nõrgematel lastel ei olnud need jutud küll igakord originaalsed: tihti kordasid nad peaaegu samu loomise, mida olid rääkinud teised lapsed enne neid. Kuid edusammuks ka nende puhul oli see, et nad rääkisid siiski kollektiivi ees ja suutsid oma mõtteid seotult väljendada. Paljude laste omaloomingus oli kevadel märgata väljendusrikkamat ja ilusamat keelt, kasutati juba rohkem epiteete.

Kui asusime sügisel pildi järgi jutustama, selgus, et lapsed on väga passiivsed ja arad. Jutustama tulid ainult üksikud aktiivsed ja kõnes hästi arenenud lapsed, nagu näit. Mare, Anne ja Krista. Iseseisvalt jutu loomine peale pildi vaatlust ja selle sisu analüüsimist ei tulnud kõne allagi. Seepärast algul, kui pildi sisu oli



küsimuste abil kirjeldatud, esitasin ise lastele jutu pildi põhjal. Seejärel tegin lastele ettepaneku mõelda ka ise jutuke selle pildi kohta. Kõnes hästi arenenud lapsed said kohe jutustamisega hakkama. Kutsusin jutustama ka passiivseid lapsi. Juttu luua nad ei osanud. Laskisin neid siis pildi sisu uuesti kirjeldada, esitades neile vajaduse korral küsimusi. Iga edusammu märkisin kiitusega.

Alates novembrist püüdsin lapsi viia täiesti esiseisvale loomingle piltide alusel. Algul jutustasin veel esimesena jutu alguse, lõpu laskisin lastel välja mõelda. Alates detsembrist rakendasin lapsi juba juttude loomisele kohe peale pildi sisu analüüsimist. Pöörasin sel puhul suurt tähelepanu kõnes nõrgalt arenenud lastele, ergutades neid teiste ees oma lookestega esinema.

Teisel poolaastal oli olukord juba tunduvalt paranenud ja kevade poole suutis enamus neid lapsi, kes algul olid passiivsed, nagu näit. Katrin, Peep, Ireene, Helle, Leevi ja Riina, juba ise lookese luua ja selle teistele ette kanda ja mõnigi laps, kes varem kunagi kätt ei tõstnud, soovis nüüd kohe ise jutustama tulla, nagu näit. Leevi, Helle, Katrin ja Riina.

Järgnegu siin näide pildi järgi jutustamisest 2. poolaastal ja selle alusel lookese mõtlemisest.

Pildi järgi jutustamise mõtlemise eesmärgiks oli sel puhul rikastada laste sõnavara sõnadega karjafarm, lüpsja, karjabrigadiir, laiendada laste teadmisi kolhoosnike tööst ja arendada koos sellega nende suulise väljenduse oskust.

Vestluseks tõin kaasa kolhoosi karjafarmi pildi.

Töö peamised etapid olid järgmised: 1) pildi vaatlemine, 2) pildi sisu kirjeldamine kasvataja suunavate ja abistavate küsimuste najal, 3) jutukese loomine laste poolt, 4) kasvataja kokkuvõttev jutuke.

Enne töö juurde asumist asetasin lapsed istuma kahte poolringi. Pildi asetasin laste ette nii, et see oleks kõikidele näha.

Kasvataja: Kord külastas kunstnik suurt ja jõukat kolhoosi. Kunstnik tutvus kolhoosi elu ja tööga. Eriti meeldis talle kolhoosi ilus karjafarm. Kunstnik maalis pildi karjafarmi õuest ühel varahommikul. Nüüd vaadeldge seda pilti ja siis hiljem jutustage, mida kunstnik pildile maalis." (Lapsed vaatlevad pilti.)

Kasvataja: „Nüüd jutustage mulle, mida te pildil näete.“

Helve, Pia ja Rein tõstavad käed.

Kasvataja: „Helve, tule jutusta sina! Lapsed, pange Helve juttu hästi tähele! Millest Helve ei jutusta, sellest jutustate hiljem teie.“

Helve: „Pildil tädid lüpsavad lehmadel piima. Uks tädi tuleb piimaämbriga.“

Kasvataja: „Kuidas nimetame neid tädisid, kes kolhoosis lehma lüpsavad?“

Helve: „Ei tea.“

Mare: „Need on lüpsjad.“

Helve: „Uks lüpsja kallab ämbrist piima piimanõusse. Piimanõu on kaalu peal. Teine tädi istub ja kirjutab.“

Kasvataja: „Mispärast piimanõu on kaalu peal?“

Helve: „Sellepärast, et piima kaalutakse.“

Kasvataja: „Kas te teate, kuidas nimetatakse seda tädi, kes kirjutab?“

Helve vaikib. Kasvataja pöörduv laste poole.

Rein: „Kirjutaja.“

Kasvataja: „Kolhoosis nimetatakse teda karjabrigadiiriks. Ta juhib karjafarmi töötajate tööd, kaalub ja kirjutab üles, kui palju piima on lüpsitud.“

Helve: „Kaugemal paistavad lehmalaudad. Lautadel on rohelisted katused. Õues kasvavad puud.“ (Nüüd Helve vaikib.)

Kasvataja: „Hästi, Helve, istu sina nüüd kohale. Tule, Tiiu, sina ja jutusta sellest, millest Helve veel ei rääkinud.“



Tiiu: „Lüpsjad on valgetes kiteldes.“  
 Kasvataja: „Valgetes kitlites.“  
 Tiiu: „Peas on neil valged rätikud.“  
 Anne hüüab vahele: „Punased ka.“  
 Tiiu: „Mõnedel on punased rätikud, ühel on kirju rätik peas.“  
 Kasvataja: „Mispärast on karjafarmi töötajad valgetes kitlites?“  
 Tiiu: „Siis nad ei määri oma kleite ära.“  
 Kasvataja: „Kuid mispärast on neil just valged kitlid?“  
 Mare: „Valged kitlid on neil sellepärast, et piim on valge ja siis ei paista välja, kui piim peale läheb.“  
 Kasvataja: „Mare arvamine pole siiski päris õige. Piimapekid paistavad ka valge riide pealt välja. Valged kitlid on sellepärast kõigil seljas, et inimesed, kes lüpsavad ja üldse piimaga tegelevad, peavad olema hästi puhtad. Kui valge kittel määrdub, siis paistab kohe välja, et ta on must ja siis pannakse jälle puhas kittel selga.“  
 Kasvataja: „Tiiu, jutusta nüüd, mis värvi on lehmad.“  
 Tiiu: „Lehmad on pruunid, mõned on pruuni ja valget kirja.“  
 Kasvataja: „Kus asuvad lehmad ja lüpsjad?“  
 Tiiu: „See on karjafarmi õu.“  
 Kasvataja: „Missugusel aastaajal on see pilt maalitud?“  
 Tiiu: „Suvel.“  
 Kasvataja: „Nüüd mõelge sellest pildist jutt. Jutule mõelge ka pealkiri.“

Järgnegu siinkohal, missuguse lookese sel puhul Mare jutustas:

#### „Karjafarmis.“

Oli kord ilus suvine ilm. Uhes kolhoosis oli väga palju lehma, mõned olid pruunid, mõned kirjud. Selle kolhoosi nimi oli „Punane Täht“. Lüpsjad mõtlesid, et hakkavad lehma lüpsma. Uhel lüpsjal oli piim juba lüpsitud. Ta viis piima kaalu juurde. Kaalu juures ta kallas piima piimanõusse. Piimanõu kaaluti ära, karjabrigadiir kirjutas üles, kui palju oli piima piimanõus. Kui piimanõud olid täis, pandi nad auto peale ja viidi linna.“

Vestluse lõpul teeb kasvataja kokkuvõtte.

Aastane töö kõne arendamise alal andis tulemusi. Võrreldes sügisega olid lapsed muutunud aktiivseks ja nad olid võimelised väljendada oma mõtteid teistele arusaadavalt. Lapsed hääldasid sõnu selgelt ja nende kõne muutus ka grammatiliselt õigemaks. Jutustamis- oskus paranes tunduvalt, eriti pildi järgi jutustamise osas, kus lapsed algul olid hoopis saamatud. Tulemused oleksid olnud siin aga paremad, kui pildimaterjal oleks lastele kergem olnud. Kasutasin pilte, mis olid määratud jutustamiseks 1. ja 2. klassi õpilastele, kuna sobivamaid pilte ei leidunud. Täiesti puudusid seeriapildid, mis oleksid kaasa aidanud loogilise väljenduse arenemisele.

Ka minu enda töös oli puudusi, sest kohati oli mulle kõne arendamise küsimus uus, mistõttu mul polnud vajalikke kogemusi. See- pärast ei saavutanud ma oma töös alati soovitud tulemusi (näit. pildi järgi jutustamisel — pildi analüüs).

Edaspidi kavatsen oma teoreetilisi teadmisi laste kõne arendamise alal veel põhjalikumalt täiendada, eriti just noorema ja keskmise rühma osas, kuna senini tutvusin peamiselt vanema rühma tööga.



# *Kooli pioneeriorganisatsioon ja kehakultuur.*

H. SELL,

V. Kingissepa nim. Tallinna 20. Keskkooli kehalise kasvatusõpetaja.

Nõukogude valitsus, kommunistlik partei ja tema juhid on alati pööranud suurimat tähelepanu noorsoo kommunistlikule kasvatamisele. Nõukogude noortele on loodud kõik võimalused kasvada töökateks, igakülgseks arenenud ja aktiivseteks kommunistliku ühiskonna ülesehitajateks. Nõukogude kooli, komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide ülesandeks ongi niisuguste noorte kasvatamine. Sellele vastutusrikkale ülesandele edukaks lahendamiseks on arvukaid abinõusid ja vahendeid.

Teame, et kehakultuur on lahutamatu osa kommunistlikust kasvatusest, seega lahutamatu osa ka nõukogude kooli ja pioneeriorganisatsiooni tööst. Suunata iga õpilane juba esimestest koolipäevadest alates süstemaatiliselt ja jõukohaselt kehakultuuri ja sporti harrastama — see on ülesanne, mille täitmine aitab tõhustada nõukogude kooli kasvatustööd.

Kehakultuuritöö kooli pioneeriorganisatsioonis erineb tunduvalt tööst kehakultuurikollektiivides, kuid on ometi lahutamatu seotud koolis tehtava kehalise kasvatusetööga, sealhulgas ka kooli kehakultuurikollektiivi tööga.

ULKNU Keskkomitee VII pleenumi ja ELKNU Keskkomitee II pleenumi otsustes rõhutatakse vajadust parandada tööd pioneeride ja õpilaste kehalise kasvatusel. Komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid koolides peavad taotlema seda, et lapsed iga päev harrastaksid hommikuvõimlemist. Pioneerimalevate töö peab olema korraldatud nii, et lapsed õppimisest vabal ajal viibiks võimalikult palju värskes õhus. Pioneeridega on vaja sagedamini korraldada jalutuskäike, praktiseerida matku kodukoha tundmaõppimiseks, kelgutamist, uisutamist, suusatamist. Vanemaid pioneere on vaja tõmmata kaasa spordisektsioonidesse ja meeskondadesse, kindlustades nendega õppe-treeningulise töö õiget ja hoolikat läbiviimist.

Allpool vaatleme, kuidas ja missuguste abinõudega on suutnud neid juhendeid ellu viia V. Kingissepa nim. Tallinna 20. Keskkooli pioneerimalev ja komsomoli algorganisatsioon.

Meie kooli kogemused näitavad, et tundides tehtavat tööd kehalise kasvatusel alal saab kooli pioneeriorganisatsioon tõhusalt täiendada. Seetõttu planeeritakse ja teostatakse meie vastavad üritused tihedas koostöös vanempioneerijuhtide, rühmajuhtide ja kehalise kasvatusõpetajate vahel.



Kehakultuuritöö kogu pioneerimalevas toimub meil õieti kahes osas: ühelt poolt noorematega, kuhu kuuluvad õpilased peamiselt 2. klassist kuni 4. klassini, ja teiselt poolt vanemate pioneeridega, kes õpivad 5.—7. klassis. Seega oleme ka pioneerorganisatsioonis tehtava kehakultuuritöö puhul arvestanud õpilaste vanust.

Vaatleksime esialgu tööd nooremate pioneeridega, kes õpivad 2. kuni 4. klassis ja kelle vanus kõigub peaaesjalikult 9—11 aasta vahel. Kogu kehakultuuritöö selles vanuseastmes õpilastega on allutatud eesmärgile äratada nendes huvi sportliku tegevuse vastu ja luua mitmesuguste mängude ja liikumisharjutustega eeldused laste organismi lihaste ja siseelundite normaalseks arenemiseks. Õigesti organiseeritud töö aitab kaasa ka kõrge distsipliini- ja kollektiivsustunde kasvatamisele noortes.

V. Kingissepa nim. Tallinna 20. Keskkooli nooremates klassides õpib üle 170 pioneeri, kes töötavad üheteistkümnes rühmas.

Vastavalt salkade ja rühmade koondustele planeeritakse sportlikud üritused, millede läbiviimist kindlustavad salga- ja rühmajuhid. Milliseid saavutusi on meil sel alal? On korraldatud igal kevadel ja sügisel salkade ja rühmade vahelised spartakiaadid. Need koolisisesed spartakiaadid hõlmavad kõiki tähtsamaid spordialasid ja neist võtab osa kogu kooli pioneeride pere võistlejatena, abikohtunikena jne.

Komsomoli algorganisatsiooni ja kehakultuurikollektiivi nõukogu ühisel koosolekul koostame üksikasjalise võistluste plaani. Noorematele pioneeridele võtame võistluste kavasse sellised alad, nagu tabavisked palliga 8—10 m kauguselt, 40 m jooks, kõrgus- ja kaugushüpe ning pendelteatejooksud. Võistluste organiseerimise ja treeningute läbiviimise eest salkades ja rühmades on vastutavaiks isikuiks vastavate salkade ja rühmade juhid. Võistluste läbiviimist abistavad kehalise kasvatusõpetajad ja kehakultuurikollektiivi kogenumad liikmed. Salkade parimatest võistlejatest koostame rühmade võistkonnad, kes finaalpäeval malevavõistlustel selgitavad omavahealise paremuse.

Kõik võistlused on korraldatud kooli võimlas või oma spordiväljakul. Spordiväljak rajati möödunud suvel komsomoli algorganisatsiooni initsiatiivil. Kommunistlike noorte ja pioneeride ühise töö viljana valmis väljakul võimlemislinnake, kus on kang, redelid, rõngad, ronimislatid ja korvpalliväljak. Väljaku korrashoidmise tegime õppeaasta algul ülesandeks pioneerirühmadele, mis omaltpooltki soodustas treenimist ja välikoonduste läbiviimist kuni hilissügiseni.

Talihooajaks ettevalmistuste tegemisel oleme aga tänava organiseerinud süstemaatiliselt matku, rännakuid ja mitmesuguseid maastikumänge, koondustel oleme arutanud ettevalmistustööd suusavõistlusteks „Pionerskaja Pravda“ rändauhinnaile. Aktiivsemaid nooremate pioneeride hulgast ning rühmajuhte on suunatud ka koolisisesest suuremate võistluste käigus abistama võistluste läbiviimist ja antud neile kehakultuurikollektiivi nõukogu poolt mitmesuguseid ülesandeid.

Plaanikindel töö ja huvitav sportlik tegevus nooremates klassides on tagatiseks, et ka vanemaks saades tunnevad noored huvi kehakultuuri vastu.

Praegu töötab meie kooli 5.—7. klassides 9 pioneerirühma 195 liikmega ja kõik nad võtavad ühel või teisel määral osa sportlikust tegevusest.



See töö — noorte suunamine kehakultuuri ja spordi harrastamisele, on toimunud vastavate temaatiliste koonduste ja nende ettevalmistamise kaudu. Ettevalmistavas osas on kooli kehalise kasvatuses õpetajad sm. Sildam ja nende ridade kirjutaja, vanempioneerijuhid sm.-d Einsild ja Byström, juhindudes ULKNU Keskkomitee VII ja VIII pleenumi otsustest, esinenud kehakultuurikollektiivi ja kollektiivi nõukogu koosolekuil selgitavate ettekannetega mitmesuguste spordialade arendamise võimalustest, on selgitanud nõukogude kehakultuuriliikumise eesmäärke ja abistanud pioneerirühmi koonduste korraldamisel.

Selle tulemusena on koolis praegu vähe pioneerikoondusi, kus ei oleks kavas sportlikke mängu ja kehalisi harjutusi. Peale selle korraldatakse meie koolis pioneerikoondusi, mis on täielikult pühendatud kehalisele kasvatusesele.

Näiteks enne Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 35. aastapäeva toimus 5-c klassi pioneerirühmas huvitav koondus maastikumängude teemal. Vanempioneerijuht tegi rühmajuhile ülesandeks koonduse ettevalmistamise, kusjuures kehakultuurikollektiivi nõukogu liikmete abiga koostati konkreetne plaan koonduse ettevalmistamise ja läbiviimise kohta. Koondusel õppisid noored morse tähestikku, tingimärke maastikukaardil, signaale jne. Järgmisel koondusel aga rakendati õpitut juba praktiliselt salkadevaheliste maastikumängu võistluste korraldamisega maastikul. Mäng algas Pärnu mnt. ja Juurdeveo tänava nurga kohalt ja lõppes Liiva jaama taga, kestes üle kahe tunni.

Koonduse lõppedes tehti vanempioneerijuhi poolt teatavaks võistluste tulemused ja tõsteti esile paremaid võistlejaid-pioneere.

Peale maastikumängude on valdavas enamikus salkades ja rühmades toimunud koondused veel võimlemises, kergejõustikus ja korvpallis. Ka siin oleme andnud kooli parimatele kehakultuurilastele — kommunistlikele noortele ja pioneeridele — konkreetseid ülesandeid koonduste läbiviimiseks. Nii esines kooli parim korvpallur 11-a klassi õpilane O. Madalik ettekandega korvpalli võistlusmäärustikust ja mängutaktikast, õpilane Saulepp võimlemisest jne. 5-c klassi pioneerirühma juht õpilane Oruste aga viis läbi koonduse teemal „Milline peab olema nõukogude sportlane?“ Enne selgitasime pioneeridele meie kehakultuuriliikumise eesmäärke, nõukogude spordi võrratut üleolekut kapitalistlike maade spordist, kusjuures ajakirjade ja ajalehtede materjalide põhjal jutustasime Nõukogudemaa parimatest spordimeistritest, nende kõrgest võistlusmoraalist ja võitlustest rahvusvahelisel areenil.

Möödunud aasta oktoobrikuus külastas kooli pioneere Nõukogudemaa nimekamaid mootorsportlasi, tööjõureservlane Harald Kaseorg. Ta jutustas oma tööst, treeningutest ja võistlustest. See pioneerimaleva nõukogu ja kehakultuurikollektiivi poolt ühiselt organiseeritud kohtumine meistersportlasega oli pioneeridele suureks elamuseks, millest annab tunnistust kasvõi seegi fakt, et selle tulemusena korraldati rühmades mootorspordile pühendatud koondusi. Koos vanempioneerijuhtidega on kehakultuurikollektiivi nõukogul kavas korraldada taolisi kohtumisi veel nimekate sportlastega suusatamise ja võimlemise alal.

Mida oleme siis saavutanud puht kehakultuurialaste koonduste korraldamisega salkades, rühmades ja malevas? Eeskätt seda, et suur hulk õpilasi-pioneere, kes võimlemistundides ei ilmutanud vähimatki



huvi spordi vastu, on nüüd tõusnud oma vanuseklassides kooli parimateks sportlasteks.

Koos sportlike saavutustega on tunduvalt tõusnud ka õppeedukus ja neid õpilasi võib liialdamata pidada kooli tublimateks õppetöö eesrindlasteks. Ja see on ka arusaadav, sest võistlusmängudes, jookudes ja korvpalliväljakul kasvab noortes vastutustunne kollektiivi ees, distsiplineeritus ning seltsimehelikkus, kusjuures nõukogude silmapaistvate spordimeistrite visadus ja tahtekindlus on noortele innustavaks eeskujuks.

Nagu kogu kehakultuuriliikumine Nõukogudemaal, nii teenib ka kehakultuuritöö pioneeride hulgas õilsat eesmärki kasvatada meie noortest kodanikud, kes on valmis tööks ja Nõukogude kodumaa kaitseks. Õilis deviis „Ole valmis tööks ja kaitseks“ on juhtmõtteks mitte üksnes õpetajatele ja pioneerijuhtidele kehalise kasvatuses ürituste korraldamisel, vaid ka OVTK märgi saavutajale pioneerile. 1952. aasta plaan OVTK märgi kandjate ettevalmistamises ületati meie koolis juba Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 35. aastapäevaks ja praegu kannab seda märki üle 80 noore leninlase. Need pioneerid, OVTK märgikandjad, kes oma sportlike võimete poolest on eriti silmapaistvaid tulemusi saavutanud, oleme suunanud juba pidevale treeningule kooli kehakultuurikollektiivi juures töötavatesse erialasektsioonidesse. Siin töötavad vanempioneerijuhid ja sektsioonide juhatused tihedas kontaktis klassijuhatajatega, et vältida üksikute madala õppeedukusega õpilaste koormamist kehakultuuri- ja sporditöoga.

Praegu aga käivad näiteks 16 meie kooli õpilast-pioneerit VSU „Kalevi“ Laste Spordikooli võimlemissektsiooni treeninguil ja üksikud tegutsevad samas suusatamise, korvpalli jt. aladega.

Väga tähtsa tööõidigu komsomoli algorganisatsiooni ja kehakultuuri-kollektiivi töös moodustab kehakultuurialane propaganda seinalehe, fotomontaažide, rekorditabelite ja OVTK ning VTK märgikandjate ettevalmistamist kujutavate diagrammide abil. Kuigi selles osas on meie koolil mõningaid puudujääke, on ka siin tõhusat abi osutanud pioneerimalev.

Näiteks toimus 7-a. klassi rühma juhi õpilase Neeseri initsiatiivil koondus teemal „Meie kooli parimad kehakultuurilased“, kus pioneerid valmistasid ühtlasi autahvli õppetöö eesrindlastest-sportlastest. Ka seinalehes oleme avaldanud rühmajuhitide ja malevanõukogu liikmete kirjutusi ning hinnanguid pioneerorganisatsiooni poolt korraldatud võistluste, sporditemaatiliste koonduste jne. kohta.

Sellised oleksid lühidalt tulemused kehakultuuri arendamisel, mida V. Kingissepa nim. Tallinna 20. Keskkooli pioneerorganisatsioon on saavutanud, töötades komsomoli algorganisatsiooni juhtimisel ja tihedas koostöös kehalise kasvatuses õpetajate ning kehakultuurikollektiivi nõukoguga. Kahtlemata on meie töös pioneeridega veel suuri puudusi. Mitte kõik koondused ei täida oma eesmärki. Nõukogude kehakultuuri ja spordiliikumise küsimusi tuleks käsitleda veelgi laialdasemalt. Oleme siiski veel vähe tähelepanu pööranud selliste tähtsate spordialade arendamisele, nagu seda on turism, ujumine jne. Õppides omaenda tööst ja teiste koolide kogemustest püüame edaspidi töötada nii, et saavutada ULKNU Keskkomitee VII pleenumi otsuse täitmisel senisest paremaid tulemusi ja muuta pioneeride spordialane töö veelgi mitmekesisemaks, elavamaks ja huvitavamaks.



## ROHKEM HOOLT ÕPIKUTE KIRJASTAMISEL.

R. LAHI,

Rakvere Pedagoogilise Kooli õpetaja.

### I

Seoses sellega, et kirjaõpetuse alal eesti keeles vastav metoodiline käsi- raamat puudub, toetuvad õpetajad kirja õpetamisel põhimiselt õpikuis antavaile kirjanäidistele. Ja seda täie õigusega, sest õpik peab sisaldama autoriteetset materjali, mida eeskujuna võib kasutada nii õpilane kui õpetaja.

Sirvides meie õpikuid, võime aga märgata, et kirjanäidiste osas valitseb meil suur ebaühtlus. Võttes vaatluse alla meie eesti keele õpikud, võime märki- da, et aabitsas (L. Alttoa ja H. Raig- na «Aabits», Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1952), mis peab andma õi- ged alused kirja väljakujundamiseks, on näidised esitatud kirjatehniliselt õi- gesti nii tähevormi, seostamise, sõna- vahede jne. osas. Kui aga õpetaja jõuab aabitsakursuse lõpetamisel õpi- kuni (H. Bachman, E. Janno, S. Re- bane, E. Salun «Eesti keele õpik ja lugemik I klassile», Eesti Riiklik Kir- jastus, 1952), siis seisab ta korraga rea küsimuste ees:

1. Miks on antud õpikus kirjanäidi- sed vihiku nr. 2 joonestikul? Kas tuleb 1. klassis II õppepöolaastal üle minna vihiku nr. 2 kasutamisele?

Saab olla ainult üks vastus: kirja- näidised nimetatud õpikus on antud valesti. Teatavasti kasutatakse ka vene koolides vihikut nr. 1 kuni I õppeaas- ta lõpuni. Üleminek vihiku nr. 2 ka- sutamisele toimub alles II õppeaasta algul (vt. B. A. Саглин, «Обучение письму в начальной школе», Учпедгиз, 1948, lk. 82).

Mõned õpetajad on esitanud küsi- muse, kas ei võiks 1. klassis suurkir- jalt (vihik nr. 1) üle minna keskmisele kirjale (vihik nr. 2) enne õppeaasta lõppu. Peab ütleva, et käekirja õige arenemise ja õpitud kirja praktiliseks otstarbeks kasutamise seisukohalt ei saa õigeks pidada kirjatüübi vaheta- mist õppeaasta kestel, eriti aga kirja õppimise staadiumis. Üleminekul vi- hiku nr. 2 kasutamisele muutub kirja suurus (väiketähe kõrgus väheneb 8 mm-lt 4,5 millimeetrini vihikus nr. 2), tähtede proportsioon (vihikus nr. 1 suhtub väiketähe kõrgus laiusesse na- gu 1:2, vihikus nr. 2 aga nagu 3:2), paiknemine joonestikul, paisu tugevus jne. Paratamatult kulub teatav aeg, kuni õpilased tutvuvad uue vihikuga ja harjuvad sellesse kirjutama. Pole aga mõeldavgi, et 1. kl. õpilased kir- jatehnika tunnis asuksid õppima kesk- mist kirja, keeleõpetuse tunnis aga ka- sutaksid edasi suurkirja. Tegelikult seisaksime sel puhul olukorra ees, kus kiri praktiliste ülesannete lahendamiseks oleks keeleõpetuse tundidest tea- tavaks ajavahemikuks välja lülitatud. Sellist olukorda ei saa õigeks pidada. Juba senine töö meie algkoolide 1. klassides näitab, et kirja õppimine koos hääliku õppimisega ei jäta või- malusi kirjutamisvilumuste süvenda- miseks vajalikul määral. Seepärast tuleb õigeks pidada kirja kordamist ge- neetilise meetodi järgi peale aabitsa- kursuse lõppu. Siin viimistletakse tä- hevormid, nende seosed, luuakse püsi- vad kirjutamisvilumused jne. See aga ei takista samal ajal kirja kasutamist



praktiliste ülesannete lahendamisel keeleõpetuse tundides.

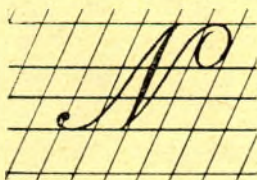
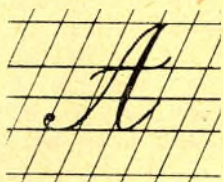
Pealegi on teada, et õpilased, tulles sügisel 2. klassi, on suve jooksul kirja kujundamise võtteist mõndagi unustanud. Siin on õige aeg kirja kordamine läbi viia geneetilise meetodi järgi vihikus nr. 2. Teises klassis II õppepöolaastal toimub üleminek kirjutamisele vihikus nr. 3, milles alustatakse tööd sügisel ka 3. klassis. Üleminek vihiku nr. 4 kasutamisele toimub 3. klassis I õppeveerandi kestel.

2. Õpikus antakse osa tähevorme teisiti kui aabitsas. Suuremaid erinevusi on siin A ja N kirjutamisel (vt näidis 1).

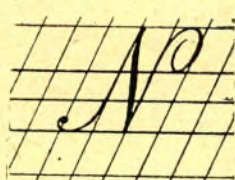
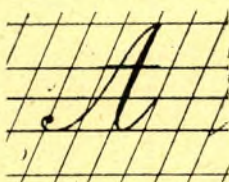
Eriti hakkab silma suur erinevus N

tähe kirjutamisel. Teatavasti on eesti vanemas kirjas N kirjutatud nii, nagu see on esitatud aabitsas. Õpikus näidised on kunstlikult loodud ja pärineb kodanliku aja normikirja näidistest. Millegipärast on see tähevorm aga säilinud meie õpikuis viimase ajani, vaatamata sellele, et nimetatud tähevormil on rida puudusi: a) tähe telgjoon ei lange ühte muu kirja kallakuga; b) laste kirjas kujuneb ta kas kүүrakaks või keskelt kitsaks. Aabitsas antud tähevormi ebatäpse kirjutamise puhul ei ole moonandumise võimalused nii suured, sest kaldjooned määravad täheelementide paiknemise täpsemalt; c) õpikus antud tähevorm

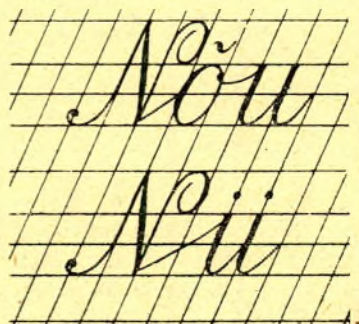
Väär.



Õige.



Näidis 1.



Näidis 2.



takistab normaalsed seostamist (vt. näidis 2); d) on õige taotleda vene ja eesti kirja tähevormide lähendamist ja ühtlustamist, nagu see on toimunud näit. E ja M puhul; arusaadavalt poleks N-gi puhul otstarbekohane teisiti talitada, sest vene kirjas numbrit tähistav märk kirjutatakse samuti kui kõnealuse aabitsa näidistes toodud N (vt. В.А. Саглин, «Обучение письму», lk. 147).

3. Teatavasti on lineaarmetodi kasutamisel reegliski, et tähe elementide ja üksiktähtede harjutamisel jäetakse nende vahele 1 vaba kaldjoon, tähegruppide ja sõnade kirjutamisel — 2 vaba kaldjoont. Opikus antud näidistes aga eraldab sõnu üksteisest igalpool ainult 1 vaba kaldjoon. Nimetatud õpiku näidistestki selgub, et nii ei tohi kirjutada, sest sõna õige lõpetamise puhul (viimase tähe sideosa suundub välja järgmisele kaldjoonele) muutuks rida sõnu liitsõnadeks, näit.: lk. 4 «pealinn on», lk. 5 «Nõukogude rahvas», «jätkab suur» jne.

4. Käesolevast õppeaastast peale kasutatakse ka eesti keeles b, o, õ, ö sõna lõpul kinnises vormis. Kõnealuse aabitsa näidised on selles osas õiged. Opikus aga kasutatakse nimetatud tähtede jätkuvaid vorme sõna lõpul, näit.: lk. 5 «armastab», «jätkab». See viib nii õpilased kui ka õpetajad segadusse.

Tähe rõhuga osa (pais) ei asetse kaldjoonel, näit.: lk. 5 r sõnas «suur».

Asi muutub veelgi halvemaks, kui jõuame 2. kl. õpikuni (H. Aver ja L. Altoa «Eesti keele õpik II klassile», Eesti Riiklik Kirjastus, 1952). Siin võime jämedakoeliste ebauhtlaste kirjanäidiste juures märkida alljärgnevat vigu ja ebatäpsusi:

1. Teises klassis on kasutusel vihik nr. 2. Oleks olnud loomulik anda kirjanäidised vastaval joonestikul. See oleks soodustanud õpilaste tööd ja abistanud kirja väljaarendamist, seda enam, et kohe õppetöö alguses toimub alles üleminek vihiku nr. 2 kasutamisele. Ei saa eeldada, et õpilased suudaksid siin vabalt antud tähevorme paigutada joonestikule õigesti, pealegi

kui tähe proportsioon ja paiknemine joonestikul erinevad tugevasti 1. õppeaasta suurkirja tähevormist (eriti suur-tähtede osas).

Üldse on õpetajail raskusi 2. klassis kirja õpetamisel, sest vastavaid näidiseid eesti kirjas vihiku nr. 2 joonestikul ei ole ilmunud mujal, kui A. Filatova, K. Kostina, N. Pentre, M. Seledetsi ja H. Seljandi «Eesti keel vene õppekeelega koolide II klassile, 1951». Et see raamat ei ole aga igalpool eesti koolide õpetajaile kättesaadav, siis esitan siinjuures eesti tähestiku vihiku nr. 2 joonestikul (vt. näidis 3).

2. Millegipärast algavad 2. kl. eesti keele õpiku kirjanäidistes kõik sõnad eelseosega, s. o. kriipsukesega sõna algustähe ees (näit.: lk. 3 «on», «möödas», «nüüd», «jälle», «koolis» jne. jne.). Juba aastaid ei ole õpikute kirjanäidistes ega mujalgi kasutatud sellist möödunud sajandi pärit tarbetut täheosa. Oleks huvitav teada, miks nüüd, 1952. a., peavad õpilased õpikust matkima ajast ja arust läinud kirjutamisvõtteid. Missugune mulje jääb aga õpikust õpilastele, kui õpetaja on sunnitud ütleva: «Nii kirjutada ei tohi! See on õpikus valesti.»

3. Ka siin esineb sõna lõpul jätkuv b (lk. 3 «käib», lk. 5 «parandab»).

4. Terve rida tähevorme on antud vääralt, näit.: ä (köverdam täpid), A (lainjas põikkriips), M (võrdle aabit-saga!), p (peapost peab ulatuma teis-test tähtedest veidi kõrgemale), H (lk. 11 «Helle, Helvi»). Õige tähevorm leidub samas raamatus lk. 3 «Helgi»).

## II

Analoogiline on lugu ka vene keele õpikutega, kus ilmneb kirjanäidiste osas isegi tagasiminekut, võrreldes varajasemate väljaannetega. Vaadeldes aabitsat («Букварь», 1952) võime märkida, et kirjanäidised on üldiselt õiged, eriti joonestikul antud näidiste osas. Möödunud aasta aabitsas («Букварь», 1951) esines ainult üksikuid tähevormide erinevusi (A —







lk. 33, H — lk. 34). Neile lisaks on käesoleva aasta väljaandesse aga eelmise aasta vigade äraparandamise asemel juurde tulnud rida uusi vigu, nagu näit. väär tähevorm *м* sõna «Рама» kirjutamisel (lk. 27 keskel). Samal leheküljel all joonestikul aga esineb õige tähevorm.

Kirjatehniliseks reegliks on, et tähtede ja tähe elementide seostamine toimub tähe pooles kõrguses. Sellist seostamisvilumust peabki soodustama keskkoon vihikus nr. 1. Veneeelses aabitsas lk. 29 aga esineb sõna «карта» kirjutamisel elementide seostamine ülal. Samal leheküljel all joonestikul on antud seostamisnäidis õigesti. Loomulike kirjalliigutustega vastuolus olevaid näidiseid on veneeelse aabitsa 1952. a. väljaandes peaaegu igal leheküljel (lk. 29 «Торт», lk. 30 «Кот» «Крот» jne. jne).

Halvem on jällegi olukord õpikus (A. Педусаар, Н. Пентре, «Учебник русского языка», II класс, Эгстосиздат, 1952):

1. Kõigepealt ei vasta kirjanäidistes antud tähevormid normikohasele tähevormile (vt. näidis 5). Rida tähevorme esineb samas raamatus kahesuguselt kirjutatuna (võrdle näit.: *О* lk. 4 ja 34; *б* — lk. 4 ja 50; *к* — lk. 4 ja 14; *м* — lk. 4 ja 9; *р* — lk. 5 ja mujal jne.).

2. Jatkuvaid ja kinnisi tähevorme ei kasutata reeglipäraselt. Vene kirjas esinevad *в, о, ю, в, ъ* nii jatkuvaks kui kinnises vormis, kusjuures nimetatud tähtede kinnisi vorme kasutatakse alati sõna lõpul ja sõna keskel alt algavate tähtede (*л, м, я*) ees. Selliseid eksimusi on raamatus väga palju (lk. 9 «моя», lk. 20 «утром», «стелю», lk. 24 *в*, lk. 50 *вк* jne.).

3. Sõnavahede jätmises esineb sama viga, millest kõnelesime I klassi eesti keele õpiku puhul (vt. eespool).

4. Sõna lõputähe sideosa ei suunata välja järgmisele kaldjoonele. Täht lõpeb all joonel ebamääraselt (näit. «шар» lk. 14 jt.).

5. Lühikeste ja pikkade seoste osas valitseb segadus. Üldjuhisenä tuleks

võtta, et vihikus nr. 2 kasutatakse alati normaalseost või lühikest seost, pikki seoseid tuleb vältida, kui selle järelle erilist vajadust pole (kitsaste tähtede puhul, näit.: *вч, ех, сэ* jne.). (Reeglipäraseid näidiseid seostamise kohta võib leida brošüürist «О преподавании чистописания в начальной школе. Методическое письмо», Учпедгиз, 1951). Õpikus on osa seoseld antud asjatult pikkadena (lk. 4 *ач*, lk. 14 *уж*, lk. 44 *ич* jne.) või jälle ebaõigesti lühikestena (lk. 9 «моя», lk. 24 «ум» jne.).

6. Üldiselt on näidistes paisjoon liiga tugev. Ainult lk. 5 antud näidisel on esitatud paisjoon õiges tugevuses.

### III

Raskusi on õpetajail ka numbrite kirjutamisega. Mis puutub tekstinumbrite kirjutamisse kaldjoonelistes vihikutes, siis siin pole õpetajail ega ka õpilasil kasutada vastavaid näidiseid, seepärast kirjutatakse neid meie koolides mitut moodi nii vormilt kui ka mõõtmeilt. Üldiselt on kehtiv tava, et tekstinumber on kõrguselt suurtähe ja väiketähe vahepealne (ca 1,5 väiketähe kõrgusest). Erandi moodustab siin 1. klass, kus tekstinumbri kõrguse määrab väiketähe joonekolmik. See hõlbustab teataval määral 1. kl. õpilase tööd, sest matemaatika vihikus tuleb 1. klassi õpilastel number kirjutada läbi 2 ruudu. Alates 2. õppeaastast kirjutatakse number matemaatika vihikuis ühte ruutu, tekstis aga juba tavakohaselt väiketähest kõrgemana (vt. näidis 6).

Suuremad erinevused meie koolides esinevad 5, 7, 8 ja 9 kirjutamisel ja õpetamisel. Näidises 6 toodud normikohaste numbrivormide kõrval esineb rida paralleelvorme (vt. näidis 4).

5 9 9 8 7 7 7

Näidis 4.



Õige.

Õpikus.

Õige.

Õpikus.

C

C

u

u

M

M

u

u

D

D

K

K

B

B

a

a

O

O

H

H

F

F

o

o

b

b

p

p

aa

aa

bu

bu

Näidis 5.



I kl. { 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 9

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 3 2

II kl. { 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 5 6

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 7 4 2

III kl. { Lenin sündis 22. aprillil 1870. a.



Nagu näidistest näeme, esineb suuri erinevusi 7 kirjutamisel. Peale normikohase numbrivormi kasutatakse siin veel kolme paralleelvormi. Reas koolides õpetatakse 7 kirjutamist põikkriipsuga, väites, et normikohane 7 segatakse ära 1-ga ja 4-ga. Hooletu või lohaka kirjutamise juures on selline võimalus tõepoolest olemas. Pealegi on põikkriipsuga 7 tugevasti igapäevasesse tarvitamisse juurdunud. On teada, et sama küsimus ei ole lõplikku lahendust leidnud veel ka Vene NFSV koolides, kus normikohase 7 kõrval paljudes koolides kasutatakse põikkriipsuga paralleelvormi.

Tegelikult on põikkriipsu ärajätmist põhjustanud aja ratsionaalsema kasutamise printsiip. Sisuliselt ei tohiks lühikese sirge põikkriipsu kasutamise vastu midagi olla, sest paremat eraldamist ta võimaldab. Otsustavalt aga tuleb vältida 7 kirjutamist komalaadse põikkriipsuga, nagu see on näidised antud meetodika õpikus (A. Ptšolko «Algkooli aritmeetika õpetamise meetodika», Pedagoogiline Kirjandus, Tallinn, 1948, lk. 173) või kaarja põikkriipsuga, nagu selle annab näidisedena algkooli 1. kl. matemaatika õpik (N. Nikitin, G. Poljak, L. Volodina «Aritmeetika ülesannete ja harjutuste kogu I klassile», Eesti Riiklik Kirjastus, 1952, lk. 16). Viimati mainitud õpikus on rida teisigi numbrivorme deformeerunud, näit.: 5, 6, 9 jne.

Mis puutub number 9 kirjutamisse, siis siin on normikohase vormi kasuta-

misel nii suured eelised, et mingi paralleelvormi kasutamine ei saaks siin kõnesse tulla. Küsimus võiks tekkida, kas 5 kirjutamine on otstarbekohasem kõvera või sirge pealmise kriipsuga, või kas 8 kirjutamine lastel on kirjatehniliselt hõlpsam vasakpoolse või parempoolse paisuga. See on aga selge, et praegu valitsev ebaühtlus numbrite kirjutamisel ei ole soovitatav nähe ja Haridusministeeriumil tuleks siin vahele segada kas normikohaste numbrite õpetamise kohustuslikuks tegemisega või kompetentseist tegelikest õpetajaist vastava komisjoni kokkukatsumisega, kus numbrite kirjutamise ühtlustamise asjus lõplik seisukoht avaldatakse.

x

Käesolevate ridade kirjutaja ei ole teadlik, kellele kuulub vastutus õpikutes kirjatehniliselt õigete näidiste esitamise ja ühtlustamise eest, kas õpiku autorile, toimetajale, Eesti Riiklikule Kirjastusele või ENSV Haridusministeeriumile, kes kõik ülalloeletud õpikud on kinnitanud. Kuid on selge, et selline olukord edaspidi väljaantavais õpikuis ei tohiks korduda. Erinevad näidised mitte üksnes ühe ja sama õppeaasta süsteemis, vaid koguni ühes ja samas õpikus viivad alla õpiku väärtuse, seavad õpetajad kui ka õpilased teatavate raskuste ette ning soodustavad hoolimatust ja ükskõiksust meie õpilaste käekirja väljaarendamisel.



# ILMUNUD PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Anname allpool lühiülevaate ajakirjade «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovanije» 1952. a. väljapaistvamaist materjalidest.

## AJAKIRI «SOVETSKAJA PEDAGOGIKA», 1952.

«Sovetskaja Pedagogika» möödunud aasta veebruarinumbris temaatika kohta leiavad lugejad andmeid meie ajakirja 1952. a. märtsinumbrist.

«Sovetskaja Pedagogika» märtsinumbris köidab lugejate tähelepanu eelkõige juhtkiri teemal «Kindlustada teadlikku distsipliini koolis».

Nikolai Vassiljevitš Gogolit tunneme eelkõige suure vene kirjanikuna. Et ta oli ka pedagoog ja kirjutas pedagoogilistest küsimustest, sellest jutustab ajakirja kõnealuses numbris ühenduses kirjaniku 100. surma-aastapäeva filoloogiateaduste kandidaat V. Liss.

Õpetuse ja kasvatus teooria alalt käsitletakse ajakirja selles numbris kolme küsimust: 1) õpilaste initsiatiiv ja isetegevus pioneeriorganisatsiooni töö alusena; 2) õpilaste iseseisev töö õppeedukuse tõstmise vahendina ja 3) õpilaste teadmiste kontrollimise tundide meetodikast.

Ühenduses väljapaistva progressiivse pedagoogi J. Pestalozzi 125. surma-aastapäevaga antakse ülevaade Pestalozzi pedagoogilisest tegevusest ja tema pedagoogilistest ideedest.

Teatavasti jätkus mullu ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» veergudel diskussioon kasvatus kui ühiskondliku nähtuse spetsiifika küsimuses. Kõnealuses numbris on sel teemal kolm materjali. Nagu lugejad mäletavad, tõime «Nõukogude Kooli» 1952. a. juuni- ja juulinumbris kokkuvõtte selle diskussiooni tulemustest. Lisame sel puhul täienduseks, et ajakirjas «Voprosõ Filosofi» nr. 3, 1952 märgiti õigusega, et kõnealune diskussioon puudutas küsimusi, mis õigupoolest polegi diskussioonilise iseloomuga, sest need on põhiliselt lahendatud marksismi-leninismi klassikute töodes ja seepärast diskussiooni kokkuvõttes esitatud väide, nagu oleks diskussioon välja selgitanud need küsimused, mis peaksid kujunema edaspidise läbitöötamise objektiks, pole põhjendatud.

Ajakirja aprillinumbris kirjutab Vene NFSV haridusministri ase-

täitja L. Dubrovina lastekirjandusest kommunistliku kasvatus ülesannete valguses.

Kasvatus ja õpetuse teooria alalt on kõnealuses numbris veel järgmised materjalid: 1) huvist õppimise vastu kui tähtsast stiimulist õpilaste õppetöös; 2) klassijuhataja töö pioneeriühma juhiga ja 3) põhilisi probleeme Pedagoogikateaduste Akadeemia uurimistöde plaanis 1952. a.

Pedagoogika ajaloo alalt tuuakse selles numbris arhiividokumente A. Makarenko kohta ja käsitletakse T. Sevštšenko mõtteid kasvatuses ja hariduses.

Ajakirja mainumbris juhtkiri on pühendatud V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni 30. aastapäevale. Sama küsimust valgustatakse ka pikemas artiklis.

Pedagoogika teooria alalt käsitletakse selles numbris järgmisi küsimusi: 1) harjutamisest teadliku distsipliini kasvatamise vahendina; 2) õpilaste matkad kodukoha ümbrusse kui kommunistliku kasvatus vahend; 3) mahajäänud õpilastega tehtava töö vormidest ja 4) modelleerimisest noorte tehnikute ringides polütehnilise hariduse andmise vahendina.

Pedagoogilise hariduse valdkonnast paelub lugeja tähelepanu artikkel üliõpilaste ettevalmistusest praktiliseks tegevuseks füüsika meetodika tundides.

Ajakirja juulinumbris kirjutab Pedagoogikateaduste Akadeemia kirjavahetajaliige V. Dobromõslov vene keele õpetamise seisundist 5.—7. klassides. Edasi leiduvad siin kirjutised pioneeri-laagri töökogemustest, lastekollektiivi organiseerimisest ja õpilaste iseloomu tahtemaduste kasvatamisest.

Seoses Jean Jacques Rousseau 240. sünniaastapäevaga tuuakse selles numbris artikkel tema pedagoogilistest vaadetest.

Kuidas imperialismileeri maades rahvaharidus üha enam allamäge läheb, sellest jutustab lugejale artikkel Ameerika Ühendriikide kooliolude kohta.



Ajakirja juulinumber tutvustab lugejat eelkõige pioneeriorganisatsioonide tööga seoses õpilaste sügavate ja kindlate teadmiste eest peetava võitlusega. Peale selle kõneldakse siin maailmaruumi käsitlemisest seitsmeklassilises koolis ja romaani «Noor kaardivägi» pedagoogilisest tähtsusest.

Psühholoogia alalt on selles numbris kolm artiklit: 1) psüühika materialistlikust, reflektorsest ja subjektiiv-idealistlikust käsitusest; 2) objektiivsest meetodist psühholoogias ja 3) psüühika ja teadvuse küsimisest.

Ajakirja augustinumbri on kaks pikemat kirjutist, üks neist käsitleb F. Dzeržinski vaateid noorpõlve kommunistlikust kasvatuses, teine — õpilaste materialistliku kasvatuses küsimust.

Seoses mullu suvel Moskvas toimunud nõupidamisega psühholoogia küsimuses on ajakirja selles numbris tervelt kolm materjali.

Ajakirja septembrinumbri on pedagoogika teooria alalt muude

materjalide hulgas üks artikkel õpilaste hinnete kasvatuslikust tähtsusest ja teine — tootmisalastest ekskursiooni-dest üldhariduslikus koolis.

Psühholoogia alalt käsitletakse ühes kirjutises taju ja teises tundmuste psühholoogia küsimusi.

Pedagoogika ajaloo alalt köidab lugeja tähelepanu kõigepealt artikkel A. N. Radištševi pedagoogiliste vaadete kohta.

Ajakirja oktoobrinumbri juhtkiri on pühendatud meie noorsoo kasvatus ja hariduse ülesannetele partei XIX kongressi otsuste valguses.

Polütehnilise hariduse alalt on selles numbris kaks kirjutist: üks neist käsitleb keskkooli vanemate klasside õpilaste polütehnilise ettevalmistuse küsimusi, teine — tehnikaringide osa keskkooli õpilaste varustamisel polütehniliste oskuste ja vilumustega.

Psühholoogia alalt käsitletakse selles numbris küsimust psühholoogia rajamisest Pavlovi füsioloogiaõpetuse alusele.

## AJAKIRI «NARODNOJE OBRAZOVANIE», 1952.

Ajakirja veebruarinumbri juhtkiri käsitleb koolide juhtkonna ja õpetajate vastutust pedagoogilise töö tulemuste eest.

Kooli- ja haridustöö alalt märgime selles numbris ära kolm artiklit, millest üks käsitleb õpilaste teadmiste kontrollimist ja hindamist, teine — teaduslikku uurimistööd pedagoogilistes ülikoolides ja kolmas — kooli kui pedagoogiliste kogemuste uurimise ja levitamise keskust.

Ajakirja märtsinumbri kirjutab VNFSV haridusministri asetäitja sm. I. Kondakov sellest, et reas auto-noonseis vabariikides ja oblastites ei täideta täies ulatuses kapitaaltööde plaani koolihoonete ehitamisel. Nagu teada, on koolihoonete ehitamiseks määratud summade kasutamisel tõsiseid puudusi ka meie vabariigis.

Peale selle juhime lugejate tähelepanu selles numbris veel artiklile kooli õppealajuhataja töökogemuste, koolide inspekteerimise ja õpilaste teadliku distsipliini kasvatamise kohta.

Ajakirja aprillinumbri käsitletakse kõigepealt bioloogia õpetamise ja koolide õppe-katseaedades tehtava töö parandamist. Edasi on siin arvukalt materjale kooli- ja haridustöö alalt, milledest siinkohal märgime ära järgmised artiklid: kohalikud nõukogud ja kool, oblasti haridusosakonna koolide sektori töö sihipärasusest, vene keele õpetamise ümberkorraldamise

praktikast ja õppetööst seitsmeaastaste lastega.

Kasvatustöö alalt märgime ära artikli teemal «Õpetaja ja pioneeriorganisatsioon».

Ajakirja mainumbri juhime lugejate tähelepanu artiklile, kus käsitletakse maalaasteaedade, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise ja kooliaias õpilaste töö organiseerimise küsimusi.

Kasvatustöö alalt jutustatakse selles numbris linnapioneerilaagri töökogemustest.

Ajakirja juuninumbri juhtkiri pöörab koolide ja haridustöötajate tähelepanu vajadusele uurida ja üldistada põhjalikult lõppenud õppeaasta töökogemusi.

Kooli- ja haridustöö organiseerimise alalt märgime ära kolm artiklit: ühes kõneldakse sellest, kuidas rajooni haridusosakond propageerib eesrindlikke pedagoogilisi kogemusi, teises — kuidas rajooni haridusosakond töötab seitsmeaastase koolikohustuse täitmise kindlustamisel ja kolmandas — kuidas organiseerida õppekabinete ja -laboratooriume.

Ajakirja juulinumber, alates juhtkirjast ja lõpetades lugejate kirjadega, on pühendatud tervikuna õpetajate augsitikuu nõupidamiste arvukatele küsimustele.

Ajakirja augustinumbri annab VNFSV haridusminister Kairov ülevaate Föderatsiooni koolide töötule-



mustest 1951./52. õppeaastal ja käsitleb koolide põhilisi ülesandeid tänavu.

Kooli- ja haridustöö organiseerimise alalt kõneldakse selles numbris pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmisest, haridusosakondade ülesandest töölisnoorte koolide suhtes, füüsika õpetamise parandamisest keskkoolis ja klassijuhataja töösüsteemist.

Ajakirja septembrinumbriga temaatika kohta leiavad lugejad ülevaate «Nõukogude Kooli» 1952. a. oktoobrinumbris.

Ajakirja oktoobrinumbriga üla- ja haridusorganite ülesannetele seoses partei XIX kongressi otsustega.

Kooli- ja haridustöö organiseerimise

alalt juhime lugejate tähelepanu materjalidele, kus käsitletakse rajooni ja linna haridusosakonna töö planeerimist, õpilaste teadmiste kontrollimist ja hindamist ning üliõpilaste ettevalmistamist tööks pioneeridega.

Ajakirja novembrinumbris on pikem artikkel teemal «Suur Sotsialistlik Oktoobrerevolutsioon ja põhjalik murrang võrsuvate põlvkondade hariduses ja kasvatuses».

Kooli- ja haridustöö alalt kõidab lugejate tähelepanu akadeemik Kalašnikovi artikkel polütehnilise õpetuse kohta.

Kasvatustöö alalt kõneldakse selles numbris kasvatustöö planeerimisest koolis.

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Meie edasilükkamatuid ülesandeid . . . . .	1
<b>A. Kalašnikov.</b> Polütehnilisest õpetusest . . . . .	6
<b>A. Jenohovitš.</b> Viienda viie aasta plaani ülesannete käsitlemisest füüsikatundides . . . . .	13
<b>E. Sõgel.</b> Tüüpilisuse probleemist ja kirjanduspärandi küsimustest . . . . .	22
<b>E. Päll.</b> Uhest formalistlikust moonutusest eesti keele grammatikas . . . . .	27
<b>U. Dakatsjan.</b> Õpetaja töösüsteemi inspekteerimise kogemusi . . . . .	32
<b>A. Truberg.</b> Kõne arendamisest lasteaia vanemas rühmas . . . . .	40
<b>H. Sell.</b> Kooli pioneeriorganisatsioon ja kehakultuur . . . . .	50
<b>KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA</b>	
<b>R. Lahi.</b> Rohkem hoolt õpikute kirjastamisel . . . . .	54
Ilmunud pedagoogilist kirjandust . . . . .	62

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Передовая.</b> Наши неотложные задачи	1
<b>А. Калашиков.</b> О политехническом обучении . . . . .	6
<b>А. Енохович.</b> Ознакомление учащихся с задачами пятого пятилетнего плана на уроках физики . . . . .	13
<b>Э. Сыгэль.</b> О проблеме типичности и вопросах литературного наследства . . . . .	22
<b>Э. Пяль.</b> Об одном формалистическом извращении в грамматике эстонского языка . . . . .	27
<b>У. Дакацян.</b> Из опыта инспектирования системы работы учителя . . . . .	32
<b>А. Труберг.</b> О развитии речи в старшей группе детского сада . . . . .	40
<b>Х. Селль.</b> Школьная пионерская организация и физкультура . . . . .	50
<b>КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ</b>	
<b>Р. Лахи.</b> Больше внимания при издании учебников . . . . .	54
Выпущено педагогической литературы . . . . .	62

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, telef. 307-96. Ladumisele antud 25. XII 1952. Trükkimisele antud 14. I 1953. Trükiarv 3234. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,89. MB-00315. Tellimise nr. 2459. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.  
На эстонском языке.









1ms3

29 2008 I9765 1)

Rbl. 5.—