Nõukogude KOOL

БИБЛИОТЕКА
Академии Наук
СССР

I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinegel

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIX AASTAKÄIK

NR. 1 JAANUAR 1961

9744

Näärivana tuli!

Õpetajad ja pedagoogiline perioodika

Pedagoogilises töös, nagu igal teiselgi tegevusalal, on suure tähtsusega eesrindlike mõtete, paremate töökogemuste ja uurimuste ning üldistuste levitamine. See võib toimuda mitmel viisil, nagu pedagoogilistel loengutel, ainekomisjonides ja -sektsioonides, kursustel ja seminaridel, pedagoogilistes nõukogudes, koolide inspekteerimisel, koolide külastamisel metoodikute poolt, kolleegide tööga tutvumisel, pedagoogilise kirjanduse kaudu jne. Üheks oluliseks vahendiks on pedagoogiline perioodika, mis võimaldab kõige hõlpsamini kursis olla sellega, kuidas üht või teist koolielu küsimust tuleks lahendada ja mida sel alal tehakse teistes koolides. Pealegi on perioodika kättesaadav igale haridusala töötajale.

Tõsi, vabariigis ilmuvad pedagoogilised väljaanded ei suuda rahuldada õpetajate kõiki vajadusi väljaannete väikese mahu tõttu, kuid on püütud ja püütakse siiski valgustada antud momendi kõige aktuaalsemaid probleeme. Suurt tähelepanu osutatakse uuest kooliseadusest tulenevatele küsimustele, et abistada vabariigi õpetajaskonda seaduse elluviimisel. Neid probleeme on aga palju.

Autoritena esinevad perioodikas parimad pedagoogid, kes levitavad oma töökogemusi noorsoo õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel; samuti metoodikud, kõrgemate õppeasutuste õppejõud ja uurimisasutuste töötajad, tutvustades oma uurimusi ja katsetusi ning tehes üldistusi pedagoogiliste probleemide valdkonnas. Nii töökogemuslikud kui ka teoreetilised artiklid on vajalikud õpetajaile teadmiste avardamisel teooria ja praktika alal. On pikemata selge, et kui õpetaja tahab töötada kaasaegselt, peab ta teadma meie koolielu kõige aktuaalsemate probleemide lahendamise teoreetilisi aluseid ning tundma õppima ka parimaid õppe- ja kasvatustöö kogemusi.

Seega oleks loomulik, et pedagoogilises ajakirjanduses publitseeritud eesrindlikud mõtted ja töökogemused jõuaksid iga õpetaja ja kasvatajani, et neid analüüsitaks sügavalt ja rakendataks oma töös. Iga pedagoog peaks tundma elavat huvi pedagoogilises perioodikas avaldatud materjalide vastu, nende lugemine peaks talle olema eluliseks vajaduseks, mis aitab õppeprotsessi veelgi paremini korraldada, töös senisest paremaid tulemusi saavutada ja kiiremini ellu viia uut kooliseadust. Kui vaadelda olukorda vabariigi koolides sellest seisukohast, siis on pilt kaunikesti kirju.

Tähelepanekute põhjal võib öelda, et enamik vabariigi pedagooge on aktiivsed perioodika lugejad. Need on enamasti õpetajad, kasvatajad jt. haridusalal töötajad, kellel on juba vähemalt mõneaastane tööstaaž. Nad on kogemuste najal veendunud lugemise vajalikkuses. Kuid nende huvi koolielu aktuaalsete küsimuste vastu ei avaldu üksnes perioodika süstemaatilises lugemises, vaid paljud neist on ka aktiivsed kirjasaatjad. Kaastöödes tõstavad nad üles huvitavaid mõtteid koolitööst, teevad asjalikke ja häid ettepanekuid ühe või teise probleemi paremaks korraldamiseks, kirjutavad oma töökogemustest jne. Need õpetajad oskavad näha pedagoogilisi probleeme hoopis sügavamalt, on teistele eeskujuks ja sammuvad meie kiiresti areneva eluga kaasa. Paremad on ka nende töötulemused noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel ning ühiskondlikus tegevuses.

Ei saa aga öelda, et kõik õpetajad tunneksid sellist huvi ajakirjanduse ja pedagoogiliste probleemide vastu. Nii mõnigi suhtub nendesse ükskõikselt ega loe perioodikat süstemaatiliselt või üldse mitte. Vestluses pedagoogiliste probleemide või töös ilmnenud puuduste üle avaldab mõnigi õpetaja arvamust, et keegi pole tema tähelepanu varem nendele juhtinud. Ta kurdab, et «Nõukogude Õpetajas» ega «Nõukogude Koolis» ei avaldata töökogemuslikke või juhendavaid artikleid kõne all olnud küsimuste kohta. Kui aga vastata talle, et sellest on juba kirjutatud ja pealegi veel mitte kuigi kaua aega tagasi, ning öelda veel, millises väljaandes ja millal, siis püütakse leida alati mingi põhjendus, miks just seda ajalehe või ajakirja numbrit polnud võimalik lugeda. Mõnikord avaldatakse imestust: kuidas on või-

Fr. R. Kreutzwaldi, nim. ENSV Riiklik Raamatukogu
38993

malik, et ma lugemisel ei märganud seda vajalikku artiklit.

Jutt ei ole muidugi ainult eestikeelsest pedagoogilisest ajakirjandusest, vaid seda rõhutame kui kõige kättesaadavamat. Iga aine õpetaja peaks tingimata huvituma ka Vene NFSV Haridusministeeriumi väljaannetest, millel on üleliiduline tähtsus. Kuidas saaksk vene keele õpetaja läbi ilma ajakirjadeta «Русский язык в школе» ja «Русский язык в начальной школе», geograafia õpetaja ajakirjata «География в школе» jne. Ajaloo ja NSV Liidu ning Eesti NSV Konstitutsiooni (ning tuleval aastal ka poliitiliste teadmiste aluste) õpetajaile kuluvad marjaks ära «История в школе», «Вопросы философии», «Коммунист» jt. Ei piisa ju ainult ülevaateist, mis eestikeelse perioodika veergudel ilmuvad, sest need taotlevad eeskätt ikkagi vastava perioodika propageerimist ja huvi äratamist selle vastu.

Siinjuures on iseloomulik, et pedagoogilist ajakirjandust tellivad ja loevad vähe just noored pedagoogid, äsjased kõrgemate õppeasutuste lõpetajad. Paljud neist arvavad ekslikult, et pedagoogiliseks tööks piisab õppeasutuses omandatud teadmistest, mis on sageli üpris raamatulikud. Nad unustavad tõsiasja, et ka õppe- ja kasvatustöös on vaja tundma õppida vilunud pedagoogide töökogemusi ning olla kursis kõige sellega, mida toob uut kooliellu iga päev, kuidas töötatakse teistes koolides jne.

Teiseks oluliseks puuduseks on see, et avaldatud artikleid küll loetakse, kuid neis esitatud mõtteid ja kogemusi ei kasutata töös. Sellisest lugemisest pole aga mingit kasu. Loetagu kindla eesmärgiga — uuritagu teiste kogemusi ja kohandatult oma kooli olukorra ja vajadustega kasutatagu neid töös. Loetu ajendagu õpetajaid loovalt suhtuma töösse ja suunama neid otsima uusi töövõtteid. Osa õpetajate ükskõikne suhtumine oma siimaringi avardamisse ja teadmiste täiendamisse ajakirjanduse abil on lubamatu ja seda saab seletada üksnes pedagoogilise tuimusega. Kuid me teame, et igas töös on tuimus lubamatu. Armastus töö vastu, püüe töötada täna paremini eilsest, homme aga paremini tänasest noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel peaks iseloomustama iga pedagoogi. See aga nõuab loovat suhtumist töösse: otsinguid, katsetusi, tutvumist paremate õppe- ja kasvatustöö kogemustega, seega ka süstemaatilist ajakirjanduse lugemist, kust võib leida vastuseid paljulegi.

Töös perioodikaga tuleks rõhutada ja siimas pidada kolme momenti. Esiteks peaksime jõudma nii kaugele, et iga pedagoog telliks pedagoogilisi väljaandeid. Mõtleme siin esmajoones «Nõukogude Kooli» ja «Nõukogude Õpetajat», mis ei tohiks puududa ühegi õpetaja ega kasvataja laualt. On ju perioodika tellimine eelduseks selle lugemisele, sest numbrite hankimine lugemiseks mujalt toob paratamatult kaasa juhuslikkuse. Ei ole sugugi loomulik, et suures koolis, kus töötab 40—50 õpetajat, on tellitud ainult mõni eksemplar «Nõukogude Kooli» ja mõnikümmend «Nõukogude Õpetajat». Sel puhul võime eksimatult öelda, et paljud õpetajad antud koolis neid ei loe. Taolisi olukordi meil aga esineb.

Teiseks on vajalik, et iga pedagoog mitte ainult ei telliks perioodikat, vaid seda ka süstemaatiliselt loeks. Oluline on just järjekindel lugemine. Sageli juhtub aga nii, et näiteks eesti keele õpetaja loeb küll artikleid, mis puudutavad eesti keele ja kirjanduse õpetamise probleeme, kuid ei huvitu psühholoogia ega pedagoogika päevaprobleemidest, ei loe artikleid klassijuhataja- ega pioneeritööst, kuigi ta ise on ka klassijuhataja, jne. Iga õpetaja peab huvituma koolitööst laiemas ulatuses, mitte aga piirduma kitsalt oma ainega.

Kolmandaks rakendatagu perioodikast loetud kogemusi ja eesrindlikke mõtteid ka oma töös. See nõuab õpetajailt artiklite igakülgset analüüsimist ja loovat suhtumist töösse. Kuid ilma selleta ei täida perioodika oma ülesandeid.

Esitatuga seoses tekib küsimus, mida tuleks teha, et jõuda nende nõuete täitmiseni.

Vastutusrikas ülesanne on koolijuhtkonnal. Direktor ja õppealajuhataja peavad ise kursis olema kõige sellega, mida publitseeritakse, et teada, kellel õpetajaist oleks esmajoones vaja tutvuda teatud probleemi või artikliga ajakirjanduse veergudel. Paremad direktorid teevad seda nii, et pärast tundide külastamist või muudel võimalikel juhtudel vestlevad individuaalselt õpetajatega ühest või teisest artiklist, küsivad nende arvamusi artiklis esitatud seisukohtade ja mõtete üle, soovitavad neil seda või teist võtet kasutada töös jne. Sellisel tööl on kahtlemata suur väärtus õpetajate lugema suunamisel. Eriti tähtis on vesteida neist artikleist, mis on avaldatud töölõikude kohta, milles õpetajail esineb puudusi.

Kuid tehakse ka nii, et direktsioon, tutvunud perioodika sisuga, suunab artiklid läbitöötamiseks kas ainekomisjoni, tootmisnõupidamisele, klassijuhatajate koosolekule või arutab neid isegi pedagoogilise nõukogu koosolek. Kollektiivne arutelu pole see, kui artikkel või artiklid loetakse ette, vaid juba enne arutelu peab igaüks olema selle läbi lugenud ja tulema arutelule konkreetsete ettepanekute ning arvamustega. Taoline arutelu annab häid tulemusi, sest siin analüüsitakse olukorda koolis,

esitatakse uusi mõtteid või tehakse omalt poolt väärtuslikke ettepanekuid, otsustatakse, mida tuleks kollektiivis ette võtta töö parandamiseks.

Hästi on korraldatud pedagoogilise ajakirjanduse, üldse metoodilise ja pedagoogilise kirjanduse läbiarutamine Kosejõe erirežiimiga internaatkoolis. Direktsioon töötab laupäeval ilmunud «Nõukogude Õpetaja» läbi esmaspäevaks ja «Nõukogude Kooli» ühe nädala jooksul pärast numbri ilmumist. Järgmisena arutab direktsioon, missugused artiklid ja teemad ühes või teises koolisiseses tööorganis (tootmisnõupidamisel, klassijuhatajate või kasvatajate koosolekul, ainekomisjonis või töötajate üldkoosolekul) ja mis ajaks tuleb kollektiivselt läbi arutada. Teade selle kohta pannakse välja õpetajate tuppa vastavale tahvlile. Kollektiivseid arutelusid on tavaliselt kord kuus, kusjuures üht probleemi arutatakse vaid ühes tööorganis, et vältida kordamist.

Nii töötati õppetunni efektiivsuse küsimus läbi ainekomisjonides põhiliselt «Nõukogude Koolis» ja «Nõukogude Õpetajas» avaldatud materjalide alusel. Et iga kollektiivsest arutelust osavõtja oli varem põhjalikult tutvunud artiklitega ja tal oli ka isiklikke tähelepanekuid, oli arutelu väga elav ja asjalik. Avaldatud artiklite valgusel analüüsiti põhjalikult oma tööd, avaldati arvamusi ja tehti häid ettepanekuid olukorra parandamiseks selles töölõigus. Ettepanekute ja vastuvõetud otsuste täitmist aga jälgib ja kontrollib direktsioon.

Selliselt on läbi töötatud veel teisigi aktuaalseid probleeme, nagu klassijuhatajate töö (klassijuhatajate koosolekul) jt. Nendest aruteludest on olnud palju kasu mitte üksnes kitsaskohtade kõrvaldamisel pedagoogide tööst, vaid ka nende endi aktiivsel kaasatõmbamisel puuduste nägemiseks, viimaste analüüsimisel ja teede leidmisel, et edaspidi paremini töötada.

Kuid Kosejõe internaatkoolis ei piirduta ainult selle töövormiga, vaid direktsioon on leidnud teisigi võimalusi, kuidas ergutada pedagooge ajakirjanduse lugemisele, et sealt abi saada tööülesannete täitmisel. Nii juhitakse õpetajate ja kasvatajate tööd kontrollides ja suunates pidevalt nende tähelepanu ühele või teisele artiklile, mida neil tuleks veel lugeda. Tuntakse huvi, kas nad on juba seda või teist võtet oma töös kasutanud ja milliste tulemustega jne.

Kosejõe internaatkooli kogemusi võiksid kasutada teisedki koolid, sest sellisest töö organiseerimisest on koolil olnud väga palju kasu. On saavutatud seda, et iga pedagoog on innukas ajakirjanduse lugeja, oskab seda kasutada töös ja, mis eriti oluline, suhtub loovalt töösse. Kuid tähtis on seegi, et Kosejõe internaatkoolis ei ole ühtegi õpetajat ega kasvatajat, kellel ei oleks tellitud ajalehte «Nõukogude Õpetaja» ja ajakirja «Nõukogude Kool».

Pärnu piirkonna Surju seitsmeklassilises koolis anti käesoleva õppeaasta algul igale õpetajale uurimiseks üks pedagoogiline probleem (õpilaste iseseisvast tööst tunnis, kuidas tõsta õppetunni efektiivsust jt.), mille kohta ta peab jälgima artikleid perioodikas ja metoodilises kirjanduses ning katsetama publitseeritud mõtteid ja kogemusi oma töös. Kevadel on ta kohustatud esitama oma tähelepanekud, kogemused, seisukohad ja ettepanekud pedagoogilisele nõukogule, kus tehakse kokkuvõte ja arutatakse ühiselt, mida loetust tuleks õpetajail oma töös kasutada. Probleemi uurimise kestel aga korraldatakse ühiseid arutelusid.

Paljudes koolides bibliografeeritakse ilmunud artikleid ja on koostatud temaatiline kataloog, mis asub kas kooli raamatukogus või metoodilises nurgas. See hõlbustab õpetajail vajaliku materjali leidmist.

Näiteid ajakirjanduses avaldatud materjalide läbitöötamise kohta võiks tuua rohkemgi, kuid piirdugem sellega. Oluline on, et koolidirektsioon ja koolisisesed tööorganid pööraksid küsimusele tõsist tähelepanu ja korraldaksid oma töö nii, et iga pedagoog mõistaks kutsealase enesetäiendamise vajadust. See aitab meil kergemini üle saada ka õppe- ja kasvatustöös esinevatest lünkadest.

Koolidirektoril peab olema selge ülevaade, kas kollektiivi iga liige tellib ja loeb ajakirjandust ning kuidas ta seda kasutab igapäevases töös. Pideva selgitustöö ja õige, süstemaatilise kutsealase enesetäiendamise organiseerimisega koolisisese tööorganite kaudu ning enesetäiendamisse ükskõikselt suhtuvate kollektiivi liikmete seltsimeheliku ja printsipiaalse kritiseerimisega peame jõudma nii kaugele, et pedagoogilise perioodika lugemine muutuks igale õpetajale mitte kohustuseks, vaid eluliseks vajaduseks.

Järgmiseks instantsiks, kelle tööst ja tegevusest oleneb suuresti, kuidas õpetajad loevad ajakirjandust, on haridusosakonnad ja pedagoogilised kabinetid. Näiteks Põltsamaa, Paide jt. rajoonide haridusosakonna koolide inspektorid tunnevad koolide inspekteerimisel huvi sellegi vastu, kuidas õpetajad tellivad ja loevad perioodikat, ning fikseerivad seda ka inspekteerimisaktides. Nagu kogemused näitavad, on sellel häid tulemusi.

Kuid seda ei tee kaugeltki kõik inspektorid. Ometigi on inspektori üks endastmõistetavamaid ülesandeid suunata õpetajaid tööle pedagoogilise ajakirjandusega ja kontrollida, kuidas nad seda töös kasutavad.

Sageli näevad ja konstateerivad haridusosakonna inspektorid koolide inspekteerimisel küll õpetajate töös puudusi, teevad nende kõrvaldamiseks ettepanekuid ja avaldavad rahulolematust mõnegi õpetaja halva töö üle, kuid jätavad seejuures selle põhjused sügavamalt analüüsimata. Inspektorid ei tee kindlaks, kas ja kuidas õpetaja oma teadmisi täiendab, mida ta loeb metoodilisest ja pedagoogilisest kirjandusest, kas ta on lugenud erialaseid artikleid jne. Inspektor ei saa mööda minna ka sellest, kuidas ja milliste tulemustega direktsioon ja ainekomisjonid virgutavad õpetajaid eneseharimisele ajakirjanduse kaudu: kas toimub see juhuslikult või on kujunenud direktsiooni töö lahutamatuks osaks. Direktsiooni suhtumisest oleneb tavaliselt õpetajategi suhtumine. Arusaadavalt peab inspektor ise kodus olema perioodikas avaldatud probleemides. Endastmõistetav on, et direktorite nõupidamisel, ainesektsioonide koosolekutel jm., kus arutatakse õppe- ja kasvatustöö küsimusi, tuleks analüüsida ja teha üldistusi ka lugemise olukorrast koolides ning selle osast õppe- ja kasvatustöös, tutvustada parimaid kogemusi sel alal jne. Tavaliselt aga sellest ei kõnelda, ehkki olukorrast ülevaade peaks igal haridusosakonnal inspekteerimise andmete näol olema.

Pedagoogiliste kabinettide töös peaks olema keskset kohal ajakirjanduse mõju suurendamine õpetajaskonnas. Siin tuleks tähelepanu osutada just venekeelsetele väljaannetele, mis muidu jääksid osale õpetajaile kättesaamatuks. Nii antakse Pärnu piirkonna õpetajatele ülevaateid venekeelsest keskajakirjandusest ainesektsioonides, koolide ainekomisjonides (loomulikult suuremates koolides) töötatakse probleemid läbi juba kitsamas ulatuses ja konkreetsete vajaduste kohaselt. Iga õpetaja töötab artikli läbi ja siis arutatakse kooli ainekomisjonis ühiselt, kuidas loetut kohandada oma koolis. Ettepanekud fikseeritakse kirjalikult vastava ainekomisjoni vihikus. Direktsioon ja ainekomisjonide esimehed aga kontrollivad, kuidas õpetajad täidavad neid ettepanekuid.

Linna ainesektsioonide esimehed teevad piirkonna osas kokkuvõtte. Seejuures arvestatakse oma tähelepanekuid, koolide ainekomisjonide esimeeste arvamusi, inspekteerimise andmeid jne. Kuigi taoliselt organiseeriti töö alles käesoleval õppeaastal, võib eeldada, et see annab häid tulemusi.

Ka Haridusministeeriumi koolide inspektoritel on suuri võimalusi pedagoogilise ajakirjanduse propageerimiseks ja selle kasutamise kontrollimiseks. Kuid nemadki on need probleemid seni oma tegevussfäärist välja jätnud. Siit saabki alguse üksköiksus ajakirjanduse vastu, mis nii lopsakalt lokkab reas haridusosakondades ja koolides. Kas ei peaks ministeeriumi koolivalitsus kõige lähemal ajal arutama, kuidas muuta inspekteerimine efektiivsemaks nii koolide õppe- ja kasvatustöö kontrollimisel ja suunamisel kui ka pedagoogilises ajakirjanduses avaldatud eesrindlike töökogemuste ja pedagoogilise mõtte levitamisel? See paneks küsimuse kiiremini liikuma ka haridusosakondades ja koolides.

Lõpuks on eriti nooremate õpetajate pedagoogilises tuimuses süüdi ka meie kõrgemad õppeasutused, kes õpetajate kaadri ettevalmistamisel tihti veel alahindavad koolitöö kogemusi. Pedagoogika loengud on koostatud enamasti õpikute alusel ja kajastavad väga nõrgalt tänapäeva kooli elulisi küsimusi. Kuid just siit peaks alguse saama noore pedagoogi loov suhtumine töösse, ajakirjanduse süstemaatiline lugemine, oma silmaringi avardamine koolitöö päevaprobleemides. Seda ei tohi noorte pedagoogide kasvatajad unustada.

Perioodika süstemaatilisel lugemisel pole üksnes suur hariv tähtsus, vaid see aitab kaasa ka pedagoogilise ajakirjanduse sisukamaks muutmisele. On ju päris loomulik, et loetu tekitab õpetajais uusi mõtteid, kolleegide töökogemustega tutvumine ajakirjanduse kaudu innustab lugejaid endidki otsima ja katsetama, kuidas pedagoogilises töös jõuda paremate tulemusteni. Töös omandatakse kogemusi ja tähelepanekuid, ning kujunevad arvamused ning hinnangud koolielu küsimuste suhtes. Endastmõistetavalt tekib siis ka vajadus ajakirjanduses sõna võtta, avaldada oma arvamust, tutvustada laiemale õpetajaskonnale oma kogemusi, kritiseerida koolielu kitsaskohti jne. Kõik see aga rikastab meie pedagoogilist mõtet, suurendab aktiivsete kirjasaatjate võrku. Mitmekesistub ja laieneb autorite kollektiiv, kes tõstab üles aktuaalseid probleeme koolielust, sest nagu kogemused kinnitavad, on innukad perioodika lugejad ka avarama mõttelennuga õppe- ja kasvatusküsimuste lahendamisel, aktiivsed osavõtjad pedagoogilistest üritustest, sealhulgas ka kaastööde saatmisel ajakirjandusele. Nad teevad ettepanekuid selle kohta, mida publitseerida perioodikas, ütlevad, kuidas avaldatud artiklid on abistanud õpetajaid, milliseid lünki on väljaandeis ning mida seal soovitakse näha. See kõik on toimetuse tööle suureks abiks. Kui lugejate arv veelgi suureneb, on see abi suurem ja nii suudab pedagoogiline ajakirjandus edukamalt täita oma vastutusrikast ülesannet.

Süstemaatiline töö pedagoogilise perioodikaga on tähtis ja vajalik igale õpetajale. See aitab eluga kaasa minna ja õigesti lahendada aktuaalseid kasvatustöö probleeme, millele peab tõsist tähelepanu osutama iga haridusala töötaja.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

PEATÜKK KIRJANDIÕPETUSEST

JUTUSTAMISÕPETUS

E. KOEMETS,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja

Jutustamine on inimesele loomuomane kõneline väljenduslaad, mis tuleneb ühiskondlikust vajadusest kaasinimestele teatavaks teha, mis meiega kas äsja, hiljuti või juba kunagi varem on juhtunud, mida oleme kuulnud, näinud või kogenud. Sellest jutustamata ei oleks meie käitumine kaasinimestele sageli arusaadav.

Lapsed õpivad jutustama juba ammu enne, kui neid koolis seda tegema õpetatakse. Koolis on aga jutustamine niihästi õpetamisel kui ka omandatud teadmiste kontrollimisel üheks peamiseks menetluseks. Õpilase väljendused tema esimestes kirjandites on samuti jutustavat laadi. Ta ei vaja millestki jutustamiseks erilist õpetamist, sest kogu ta suuline kõne enne kooli on kujunenud oluliselt just jutustamiseks. Seni kui lapsi pole õpetatud kirjeldama, karakteriseerima, arutlema, väljenduvad nad peamiselt jutustavalt. Loomulikult on paljud lapsed lugenud (või kuulnud) ka kirjeldusi, arutlusi jne., teevad mõnikord ka ise katseid neid matkida ja segavad oma jutustusse sel viisil teiste väljenduslaadide elemente. See sünnib, ilma et laps ise teadlik oleks jutustamise, kirjeldamise jt. väljenduslaadide erinevustest. Neid õpib ta tundma koolis. Jutustamist tunneb ta aga juba enne kooli.

Sellest järgneb, et kõigi erinevate väljenduslaadide õpetamisel lähtume küll lapse loomulikust jutustavast väljenduslaadist, kuid alles pärast teiste väljenduslaadide omandamist võime jutustuse teoreetiliselt määratleda. Tegelikult ei esine elus ühtki niisugust puhast väljenduslaadi, nagu me neid koolis õpetame. Igas jutustuses on alati kirjelduse, karakteristika ja sageli ka arutluse elemente, karakteristikas ja arutluses omakorda leidub jutustavat väljenduslaadi, kuid metoodiliselt on nende eristamine ja ka eraldi õpetamine paratamatu. Just selle tõttu peame lapsi koolis õpetama enne kirjeldama, arutlema ja karakteriseerima, neid mõisteid hästi diferentseerima — alles siis saame kõigi teiste väljenduslaadide abil ka jutustuse iseärasused täpselt määrata.

Laps jutustab kooli tulles kõige paremini tema enesega juhtunud asjust. Jutustus on seda elavam ja täpsem, mida suuremat emotsionaalset toimet jutustatav sündmus või juhtum lapsele on avaldanud. Aga juba esimesel koolipäeval võib täheldada erinevusi laste jutustamisoskuse tasemes. Hästi ei suuda jutustada need lapsed, kelle isademad või kasvatajad kas ajapuuduse tõttu või muudel põhjustel on vähe lasknud lapsel jutustada oma elust ja mängudest. Paremini jutus-

tavad aga need, kelle isad-emad on olnud head ja kannatlikud jutukuulajad. Kui me peame halva kasvatuse märgiks lapse kalduvust vanemate inimeste jutu vahele rääkida ja liialt lobiseda, siis pole põhjust ka lapse sõnakehvust ja jutuhimutust millekski muuks pidada.

Kõnelemine on lapse loomuliku väljendusrõõmu avaldusi. On tõsi, et veel meie vanavanemaid kasvatati selles vaimus, et laps täiskasvanute juuresolekul (eriti söögilauas) kõnelemiseks suudki paotada ei tohtinud. Tuntud on rida vanasõnu selle kohta, millal üksnes tohib laps kõnelda. Niisuguseid «häid» lauakombeid õpetatakse tänapäeval lastele õnneks harva, ometi tuleb igal aastal kooli terve rida «vaikijaid», vähese jutuga lapsi. Nende ergutamine suuremale kõnekusele on iga pedagoogi esimesi ülesandeid kõnearenduse alal.

Kirjaliku jutustamise õpetamine tuleb rajada nimelt suulisele jutustamisoskusele. Lapsele endale elamusi pakkunud juhtumustest ja sündmustest tuleb lasta suuliselt jutustada (ja ka kirjutada) esimeste kooliaastate jooksul. Üleminekut oskusele jutustada sellest, mida õpilane kuulis teistelt, ei ole keeruline saavutada siis, kui laps jutustamise (ka kirjaliku) eeli disponeeritakse kujutlema, nagu oleks kogu jutustatav lugu tema endaga juhtunud.

Veel 10—12-aastased lapsed ei oska oma jutustuste ainet teadliku kompositsioonilise eesmärgiga valida, vaid nad hindavad kõrvalist ja ebaolulist tihti sama tähtsaks kui olulistki. Alles 12—13-aastastena omandavad normaalsed lapsed arusaamise sellest, mis tähendab püsida teema piirides. 14—15-aastastena on õpilased enamasti juba täiesti võimelised liigendama oma jutustuste ainet nii loogiliselt õigesti kui ka kirjandusliku kompositsiooni reeglite kohaselt. Selles eas kujuneb arusaamine motiivide valiku tähtsusest tervikliku jutustuse kujundamisel.

Sellestki järgneb, et enne 5. õppeaastat on üsna viljatu tutvustada õpilastele jutustuse kirjanditeoreetilisi reegleid. See ei tähenda, et õpilasi ei tuleks teha algusest peale teadlikuks jutustamise lihtsatest seadustest. Need on:

1. Jutustatagu sellest, mis jutustamist väärib, s. o. sündmusest, juhtumusest või seiklusest, mis suudab köita tähelepanu ja lugejale (või kuulajale) huvitav olla.
2. Jutustada tuleb kellelegi kindlale, jutustajale tuntud inimesele või tervele grupile tuntud inimestele, mitte aga «õhku» või «niisama».
3. Jutustaja ei tohi oma «uudiseid» lugejale (kuulajale) robinal kaela kallata, vaid peab need esitama küllaldase ettevalmistuse, sobiva sissejuhatuse järel.
4. Sündmus, seiklus, juhtum või lugu, millest jutustatakse, olgu terviklik ja viidud lõpuni ajalises järjekorras.
5. Sündmuse käigu ajaline järjekord annab jutustusele enamasti ka põhjusliku järjestuse, sest kõik varem toimuv on tavaliselt põhjuseks hilisemale.
6. Lihtsuse ja asjalikkuse kõrval tuleb jutustuse sõnastamisel pidada silmas seda, et väljendus oleks ilmekas; igav jutt väsitab lugejat (kuulajat) ja teeb ebahuvitavaks ka põneva teema; teiselt poolt — ainult ilmekas ja mahlakas väljendus võib kujuneda sama väsitavaks jutustuseks siis, kui unustatakse jutustamise esimene nõue (p. 1) ja sõnastatakse seda, mis jutustamist ei vääri.

Jutustuse alustamine (sissejuhatus) on lapsele raske ja seetõttu kaldub ta alati kasutama üht kätteõpitud stereotüüpi. Et sellest

raskusest üle saada, mida alustamine lastele teeb, on mõned õpetajad asunud rangelt nõudma stereotüüpseid sissejuhatusi. Õpilaste kõnearenduses annab see ainult väliseid, formaalseid tulemusi. Jutustuse esimesteks lauseteks võivad hästi olla ka dialoogid, mõnede sündmuste otsesed teatavakstegemised jne., kuid niisugusel juhul ei tohi unustada, et need laused asendavad sissejuhatust ja peavad järelikult ikkagi kuidagiviisi lugejat (või kuulajat) järgnevaks jutustuseks ette valmistama.

Sündmustest jutustamist nende ranges ajalises järjestuses nõutagu ainult selle mõiste avaramast tõlgitsemisest lähtudes. Kuni viiendakuuenda õppeaastani ei ole küll palju tulu katsetest õpilastele teoreetiliselt selgitada faabula ja süžee erinevust. Kuid tegelikult tuleb alatasa osutada võimalusele, et ühe kirjaniku eluloost jutustades pole vajadust alustada tingimata tema sünnist, vaid näit. Hans Leberechti elukäigust saab hea jutustuse ka siis, kui alustada tema matustest, mida õpilane võib-olla isiklikult kaasa elas. Detektiivromaanid, mida õpilased 12—15 a. vanuses (kõigist keeldudest hoolimata) loevad, jutustavad sündmustest enamasti just tagurpidises ajalises järjekorras. Õpetades jutustamist tuleb aga õpilasi varakult harjutada nii, et nad jutustuses sündmuste ajalist järjestust võivad muuta ainult siis, kui selleks on küllaldasi põhjendusi, mitte aga lihtsast originaalitsemistahtest. Keskkooli viimastes klassides tuleb kindlasti õpetada sündmuste sihiteadlikku (n.-ö. kunstikavatsuslikku) paigutamist jutustamisel teisiti ajalisest järjestusest, süžee mõistet, sest vanemate klasside õpilased tunnevad küllaldaselt näiteid ilukirjandusest, mille najal süžee ja faabula diferentseerimine pole raske. Samuti kuulub jutustamisõpetuse viimasesse faasi keskkoolis kompositsiooniteooria, eriti nn. klassikalise või viiejärgulise dramaatilise kompositsiooni õpetamine. See ei võimalda mitte ainult antiikdraamade, Shakespeare'i, Vilde, Kitzbergi jt. teoste paremat mõistmist, vaid annab eeldused oskuse omandamiseks õpilase enese jutustavates kirjandites õigesti ja otstarbekalt ainet korrastada. See kompositsioon on omane nii draamakirjandusele kui ka eepikale.

Niisugune jutustuse koostamine, kus õpilane on teadlik kompositsioonist, on järelikult võimalik ainult keskkooli paaris viimases klassis. Tõsiasi, et igasuguse kavastamisteooria õpetamine enne 5. õppeaastat on kaunis viljatu, ei luba veel järeldada, et kavakohase jutustamise nõuet juba maast-madalast ei tuleks rõhutada. Väikesed lapsed omandavad esimestel õppeaastatel (1.—4. kl.) kavakohase jutustamise harjumuse sel teel, et neilt alatasa nõutakse sündmuste esitamist ajalises järjestuses. 4.—5. õppeaastal selgub enamikule õpilastele kergesti, et põhjuslik sündmuste järjekord vastab üldjoontes ajalisele.

Ometi on väga küsitav, kas maksab 6.—8. õppeaastal õpilaselt nõuda kõigi oma jutustavate kirjandite k a v a s t a m i s t. Seni kui lapsed kirjutavad oma isiklikest juhtumustest, n.-ö. nende enestega toimunud tõelistest sündmustest, võib sündmuste kavastamine kirjutamist koguni raskendada. Niisuguste jutustuste puhul ei ole ju autoril vajadust oma ainesse «sisse elada», sest tegelikult on aine temas nagu tema aineski. Kujutledes oma jutustuse tegevuskohti ja tegelasi meenutamise abil, kujuneb kava jutustuse jaoks loomulikust sündmuste järjekorrast. Kui õpilane seejuures mõtlema hakkab, missugune oli antud sündmuse sissejuhatus, missugune haripunkt, lahendus jne., siis kaotab ta enamasti tervikliku kujutluse. Kavakindlaid jutustusi kirjutatakse sageli

palju paremini siis, kui õpilasi on harjutatud teadlikult jutustama sellest, mis neile nagu silme ette kerkib sündmusi järjekorras meelde tuletades. Need sündmused ise, nende ainestik ja teemad avarduvad juba koos õpilasega. Päris isiklike elamuste (juhtumuste) kõrval võib laps 4.—5. õppeaastal sama huviga ja huvitavalt jutustada lugudest, mis toimusid tema seltsimeestega, aga ka loetud sündmustest. Arvestatagu aga tõsiasja, et enamik noori 7.—8. õppeaastal ei taha üldse enam ausalt jutustada nende enestega juhtunud asjust. See 14—16-aastaste poiste ja tüdrukute väljendumistakistus (eapsühholoogiline iseärasus) sunnib neid eelistama väljamõeldisi, enamasti niisuguste peategelastega, kellesse on võimalik suhtuda mõnesuguse üleoleku või irooniaga. On kerge näha, et kui õpilane niisuguses aineesituses pealegi simuleerib, nagu oleksid tema väljamõeldised tõesti tema endaga juhtunud lood, siis teeb ta üldjoontes sedasama, mida kirjanik ilukirjanduslikke teoseid kirjutades. Jutustamisõpetuses ei tule seda asjaolu silmapaari vahele jätta: kirjandite teemad selles eas vastaku noorte psüühilistele eeldustele. Neile võimaldatagu palju rohkem kui varasematel õppeaastatel n.-ö. vabade teemade harrastamist loovkirjanditena. Saavutusi ei tule kuidagiviisi hinnata «päriskirjandusena», kuigi mõnikord õpilaste kirjandid ei ole halvemad meie perioodika tavalistest lühijuttudest, vestetest või novellidestki. Õnnestumised väärivad klassis märkimist, kuigi alati on sünnis hoiatada iga noort asjatute pretensioonide eest: hea kirjandiga hakkama saada ei tähenda veel sugugi heaks kirjanikuks saada.

Täiesti vabal (õpilase enda valitud) teemal kirjandilise jutustamisvilumuse omandanud õpilasi on 8.—9. õppeaastast alates tulus tagasi tuua õpetaja poolt antud jutustamisteemade harrastamisele. Mõned õpetajad on arvamusel, et jutustava kirjandi jaoks on igasugune teema hea küllalt, kui see üldiselt vastab teema kohta kehtivatele didaktilistele nõuetele (huvitavus, eakohasus, aine tuntus jne.). Ometi pole see «ükskõik mida» põhimõte päris õige: jutustamine peab võimaldama arendada mitte väga halli ja tavalist, vaid erakordsemat, põnevat ja teatud ootamatusi sisaldavat sündmustikku. Kuna sageli korduvad teemad, nagu «Metsa istutamas», «Meie kooli spordipäev», «Õppekäik elektrijaama» jt., noort kirjutajat ahvatlevad vastava päeva või käigu sündmusi lihtsalt kronoloogiliselt registreerima, siis ei ole neil jutustamisõpetuse seisukohalt kuigi nimetamisväärset tähtsust. Jutustavas teemas peab domineerima dünaamiline aspekt, teema peab suunama kirjutamisele millestki muutuvast, liikuvast, arenevast, kui just mitte juhtumusest, seiklusest või sündmusest kitsamas mõttes, siis kindlasti tegevusest. Iga jutustuse tegevuse iseärasuseks on selle ainukordsus, individuaalsus. Püsivast, alati korduvast, staatilisest on raske jutustada, see suunab kirjeldamisele. Väga tähtis on jutustuste teemasid sõnastada uudselt, ka sel juhul, kui teema sisuliselt ongi korduv ja vana. Teema värske sõnastus mõjustab ka käsitluse värskust.

Ajakohasust ei saavutata paraku teemadega, nagu «Minu lend Kuule» või «Mis ma teeksin uudismaal?». Olgugi et murdeeast alates on lastel tugev kalduvus fantaseerimiseks, ei tohi neid ahvatleda kirjutama asjust, millest nad vähe teavad. Jutustavate kirjandite teemad võivad suunata fantaasia-aladele ainult sel juhul, kui õpilane saab neid käsitleda tegelikkuse faktidele toetuva, loova fantaasia arendamiseks.

Ei ole kasutu enne jutustava kirjandi kirjutamisele asumist õpilas-

tele iga kord meelde tuletada, et antud teemal on vaja jutustada. See meeldetuletus on seda tähtsam, mida vanemate klassidega on tegemist. Väikesed lapsed püüavad niikuinii kõigest jutustada, ilma et neid selleks vaja oleks eriliselt manitseda. Vanemates klassides, kus õpilased juba tunnevad arutlemist, iseloomustamist ja kirjeldamist, on enne kirjandi alustamist alati tarvilik rõhutada, millises väljenduslaadis töö tuleb teha.

Jutustavates kirjandites teevad õpilased kõige sagedamini vigu selles, et nad ajalise sündmuste järgnevuse kõrval jätavad küllaldaselt rõhutamata põhjusliku järgnevuse. Tõeliselt see põhjuslikkus esineb. Kui see aga pole teadlikult märgitud, siis tekib juhusliku, sidumata arenduse mulje. Sama laadi viga tehakse tegelaste juba tuttavatena esitamisega, ilma neid esitlemata. Uut tegelast jutusse tuues on teda vaja tutvustada paari tabava rea või sõnaga. Vastavaile võtetele on võimalusi küllalt tähelepanu juhtida kirjandustundides õpitavate teoste sellekohaste osade analüüsimisel.

Sageli jäävad õpilaste jutustused pooleli (eriti klassikirjandeis). Viga seisneb siin õpetajas, kes ei ole küllaldaselt tähelepanu pööranud aja planeerimisele. Jutustuse kui terviku mõjulepääs sõltub sageli aga just lõpust. Seepärast on väga tarvilik jutustuse kirjutamise aeg õigesti planeerida. Klassikirjandite tegemisel on parem juba algul hoiatada lühidusele kui töö lõpul anda «ajapikendust» neile, kes ei jõudnud tunni (või kahe) kestel tööga valmis. Aja õiget planeerimist on vaja praktiliselt harjutada. Kui aga lõpetamatagi jutustusi hästi hinnatakse, jääb jutustamisõpetuse tulemus saavutamata. Jutustuse puhul ei saa lõppsõnaks olla lühike kokkuvõte, nagu see sobib arutlusele. Vastupidi, jutustus tuleb lõpetada teatud üllatava või ootamatu käänakuga, mis sündmuste käiguga on juba küll loogiliselt ette valmistatud, kuid ometi veel midagi niisugust lisab, mis seni puudus. Kirjelduse ja karakteristika puhul ei mängi kirjandi lõpp kaugeltki nii olulist osa kui jutustuses. Isegi jutustuste katkendite puhul on väga tähtis nende lõpetatus, terviklikkus.

Õpilaste kalduvust šabloonilistesse käsitlustesse ja väljendustesse talitsetagu kirjandiõpetuse algusest peale hoolikalt. Ei või lubada lauseid, nagu «Kes suudaks sõnades väljendada . . .», «Vaatame nüüd edasi . . .» jts. Õpetaja peab teadma, et šabloonilisusest on õpilasel teistsugune käsitus kui temal: isegi väga vana anekdoot võib õpilasele tunduda tuliuuena, kui ta seda iialgi varem ei ole kuulnud. Õpilasi tuleb hoiatada võõraste süžeede, mõtete ja väljendite kasutamise eest. Alles viimastes keskkooliklassides seletatagu, et vanasõnu, kõnekäände, tsitaate jms. võib kirjandeis kasutada ainult siis, kui neile osatakse anda (mõtteliselt või sõnastuslikult) ka oma individuaalne varjund.

Jutustusi, mida õpetame kirjutama koolis, võib mitmesugustel alustel jaotada õige erinevaiks liikideks. Nende pedagoogilise väärtuse suhtes on mitmeid eri arvamusi. P i l d i j u t u s t u s t soovitavad mõned metoodikud näit. ainult esimestel õppeaastatel, teised peavad seda tarvilikuks ka vanemais klassides. Pilt on kolmesaja aasta jooksul (Komenskyst saadik) olnud tähtsaks õppevahendiks. Pole ime, et teda abivahendina kasutati ka kirjandiõpetuses. Ärgu unustatagu, et meie päevil domineerib elav pilt (film, televisioon) maali, joonistuse, trükitud reproduktsiooni ja ka ainult sajandivanuse foto üle tugevasti. Seda on tähtis silmas pidada eriti jutustamisõpetuses. Maal, joonistus, foto

jt. esitavad ühe ajamomendi staatiliselt, liikumata, tardunud tegevuse. Jutustusega õpetame lapsi aga just liikuvast, arenevast, muutuvast kõnelema. Isegi fantaasiat ergutava vahendina on pilt klassiseinal jutustava kirjandi inspireerimiseks praegu juba ajast ja arust läinud vahend. Pildikirjeldus on veel väärtuslik õppetöö vorm, pildijutustus väärib aga ainult moderniseeritult — filmijutustusena (või televisioonijutustusena) rakendamist. Viimastes näidatakse pildi abil liikumist ja tegevust. Nendest silmaga tajutud muljetest jutustada ja jutustavaid kirjandeid kirjutada on kahtlemata kasulik kõneoskuse arendamiseks. On arusaadav, et tavalise etteloetud või ise loetud jutu ümberjutustamine kirjandis asendab, loob ja kinnistab teistsuguseid ajuseoseid kui filmi ümberjutustamine: viimasel on tugev meeleline moment, siin ei seostu ainult suulise ja kirjaliku sõna erikujud, vaid esimese signaalsüsteemi esemelised elemendid ja teise signaalsüsteemi signaalid (lühidalt: esemed ja sõnad).

Esimesed jutustavad kirjandid kirjutab laps mina-vormis, sest ta kirjutab iseenesega juhtunust ja on ise oma jutustuse tegelane. Et hea jutustuse eelduseks on selge teadvus adressaadist (lugejast), siis on metoodiliselt õige lasta algkooli esimestel õppeaastatel jutustada kirjavormis. Kuidas aga minna üle objektiivsele tema-vormile, jutustamisele kolmandas isikus? Ilukirjanduslike palade lugemine on õpilast selle väljendusvormiga esimese kahe-kolme õppeaasta jooksul juba mõnel määral tutvustanud. Umbes 3. õppeaastal tuleb kirjandiõpetuses panna õpilasi jutustama mitte enam nende eneste, vaid nende sõprade, seltsimeeste ja tuttavatega sündinud lugusid. See juhatab kätte tema-vormi kasutamise võtted. Raskus peitub siin selles, et «temast» (mitte iseenesest) kirjutada on kergem siis, kui kujutleda, et «tema» asemel on kõik juhtunu «minu» enesega toimunud; sõnastada tuleb see aga kui «temaga» sündinu! Sellest raskusest ülesaamiseks on kasulik neljandast-viiendast õppeaastast alates harjutada lühikeste sõnumite koostamist.

Sõnum on igapäevases elus laialt tarvitatav objektiivne jutustamisliik. Sõnumi autor teab alati täpselt, kellele ja millest ta jutustab, keda ta informeerib. Sõnumid esinevad igapäevases elus (ka koolis) küll teadetena toimunud koosolekuist või loenguist, informatsioonina õppekäikudest jpm., suurem osa seinalehtede ja ajalehtede materjalistki on sõnumid. Tähelepanu sõnumis on kontsentreeritud sündmusele või asjale endale, mitte sellele, kes sellest kõneleb. Hea sõnum taotleb täielikkust, ei jäta midagi olulist vahele. Enamasti on sõnumite keeles grammatiliseks ajaks minevik ja sama aja juurde jääb autor sõnumi algusest lõpuni. Sõnum spordivõistlustel toimunud odaviskest erineb selgesti odaviske kui spordiala kirjeldusest. Ka kirjeldus on asjalik, võimalikult täielik, kõneleb asjast enesest ja mitte selle kirjeldajast, kuid kirjeldus esitab püsivat, korduvat, odaviskele alati omast, üldist. Sõnum odaviskest taotleb, nagu iga muu jutustuski, ühekordse, ainult sel korral toimunud odaviske kui sündmuse (või tegevuse) edasiandmist, millest võtsid osa teatud kindlad isikud, teatud kindlal kuupäeval ja kellaajal kindlas kohas, saavutades täpselt mõõdetud tagajärgi. Me võime kirjutada asjaliku kirjelduse teemal «Tilkuv veekraan»; kui aga käisime torulukksepana parandamas tilkuvat kraani, siis võime sellest jutustada, kirjutada sõnumi. Kui õpilane bioloogia või geograafia tunnis mõnel teemal vastates jutustab, siis esineb ta sõnumiga. Nagu selle,

nii eeldab ka iga muu sõnumi korralik sõnastamine 1) asja (eseme, nähtuse, sündmuse) head tundmist ja 2) aine korralikku liigendust ning süsteemipärast esitamist. Aga sõnumi koostaja peab ka hästi teadma, milliselt vaatekohalt ta oma sõnumi kirja paneb: ta võib kirjutada nii asja käigust kui ka selle tulemustest; ta võib käsitleda mõnd osanähtust omaette või tervikust lähtudes (näiteks odaviset omaette või kui üht osa kogu kergejõustikuvõistlusest).

Sõnum harjutab õpilasi teaduslik-objektiivses jutustamislaadis väljenduma, kuna jutustus kitsamas mõttes arendab rohkem ilukirjanduslikule väljendusele lähenevat laadi. Meie kooli kirjandiõpetuses on sõnumile seni vähem tähelepanu pööratud kui vaja. Seetõttu on ajalehed oma sõnumisaatjaile pidanud korraldama eriseminare, kuna ometi iga korraliku kirjaoskusega kodanik peaks ajalehesõnumiga valmis saama juba koolis omandatud oskuse abil.

Sõnumit kirjutama õpetades märkab õpetaja sageli, et õpilased asjaliku esituse asemel kalduvad sündmusest, tegevusest või kogemusest subjektiivselt jutustama. See tuleb harjumusest jutustada iseenesest. Näit. sõnumis «10-b klassi komsomoligrupi tööst» ei ole grupiorganisaatori poolt õige ega viisakas kirjutada: «Minu sõber Aino esines referaadiga . . .» vms., oluline on sõnumis see, et Aino referaadiga esines, mitte fakt, kelle sõber ta on. Jutustuses on see teisiti: siin annab subjektiivsus tekstile sihipärast elamuslikkust.

Ühest küljest arendab sõnumite kirjutamise oskus õpilase võimet objektiivselt sisu edasi anda, teiselt poolt aga harjutab see ka jutustust objektiivselt sõnastama. Peale selle õpetab sõnumite kirjutamine selgemat vahet tegema üksikute kirjandiliste väljenduslaadide vahel, tuues reljeefselt esile jutustava ja kirjeldava laadi erinevusi ja luues ühtlasi eeldusi arutleva laadi omandamiseks. Sõnumis tehakse lugejale teatavaks mõnesugused asjaolud. Sellestsamast — asjaolude täpsest teatamisest — algab arutlus.

Kooli kõnearenduse kavva ei mahu enam reportaaž, millest on aga põhjust kõnelda kui jutustuse ja sõnumi praktiliselt väga levinud ja elulisest vaheliigist. Reporter on avaliku arvamuse esindaja, mitte teatud eraisik. Ta esitab teaduslikult õiget ja eksaktset materjali (nagu see peab olema ka sõnumis). Kuid igas heas reportaažis ilmneb ka autori kui jutustaja isikliku sümpaatia või antipaatia varjundeid (mõelge näit. jalgpallivõistluse reportaažile). Kui jutustuse üheks äärmusliigiks pidada puhtakujulist elamusjutustust (autori isiklikest elamustest), sõnumi äärmusliigiks aga täiesti objektiivset aruande-sõnumit, siis võiksime reportaaži iseloomustada elamussõnumina.

Kirjandiliste väljenduslaadide paremaks diferentseerimiseks võib õpetaja keskkooli viimases klassis reportaaži põgusalt iseloomustada, kuigi selle õpetamiseks praegune programm vaevalt võimalust jätab.

Osates hästi eristada kirjeldava, arutleva, karakteriseeriva ja jutustava kirjandilise (aga ka üldse kirjaliku) väljenduslaadi iseärasusi, võib õpilane igasugusel teemal kirjutada, ilma et sõnastamise raskused teda pidurdaksid küllaldasi sisulisi teadmisi esitamast. Eksivad need, kes arvavad, et jutustuse kui loomuomase väljenduslaadi teadlik õpetamine ja harjutamine võib lõppeda juba 6.—7. õppeaastal. Jutustavaid kirjandeid tuleb kirjutada ja nende kirjutamist õpetada kuni keskkooli viimase klassini, sest täieliku jutustamisoskuse omandamiseks on vaja kõiki teisi väljenduslaade hästi tunda.

О положении и задачах преподавания русского языка в Эстонских школах*

М. ВАЛЬМЕ

Изучение русского языка в национальных эстонских школах имеет огромное воспитательное, общеобразовательное и практическое значение.

Знание русского языка является средством межнационального общения и укрепления дружбы народов СССР, дает возможность познакомиться с величайшими богатствами русской культуры и культурами других национальностей нашей великой страны. Кроме того знание русского языка помогает овладевать достижениями передовой науки и техники, открывает учащейся молодежи широкие возможности для активного участия в производственной деятельности в любом уголке нашей необъятной страны.

В эстонских школах русский язык — один из самых молодых учебных предметов. В буржуазной Эстонии русский язык преподавался лишь в коммерческих школах и в качестве факультативного предмета также и в некоторых гимназиях.

Только в 1944/45 учебном году, после освобождения Эстонии началась систематическая работа по подготовке кадров и созданию учебных программ, необходимых учебников и учебных пособий.

Поэтому, говоря о положении преподавания русского языка в эстонских школах, необходимо учитывать, что у нас еще нет научно обоснованной и проверенной на практике системы и методики преподавания русского языка учащимся-эстонцам. И тем не менее за эти 16 лет сделано уже много.

Тартуский государственный университет, Таллинский педагогический институт и Учительский институт в г. Тарту стали готовить молодых специалистов по русскому языку и литературе, которые после окончания высших учебных заведений шли на работу в школы республики.

И надо признать, что за истекшие 16 лет была сделана большая работа по подготовке молодых кадров. Если в первые послевоенные годы русский язык в школах нашей республики преподавался в основном учителями, не получившими специальной подготовки, то к прошлому учебному году из 757 преподавателей V—XI классов 230 с законченным высшим образованием, 315 учителей получили соответствующее образование в учительских институтах и только 212 учителей не имеет еще законченного специального образования, но многие из них учатся на заочных отделениях Таллинского педагогического института и Тартуского государственного Университета.

Большая работа проделана за эти годы также и по составлению программ и учебников. Не имея опыта и разработанной системы преподавания русского языка в эстонскхи школах, приходилось искать своих путей при решении неотложных вопросов, а также заимствовать из опыта преподавания русского языка в национальных школах РСФСР и других союзных республик. При этом не всегда учитывалась специфика преподавания русского языка в эстонских школах, и в течение ряда лет в старших классах использовались некоторые учебники, составленные для школ РСФСР.

---

* Lühendatud ettekanne vene keele õpetajate vabariiklikult konverentsilt.

Перегруженность программ и непосильные учебники не давали возможности развивать речь учащихся и делали преподавание русского языка формальным. Для улучшения положения приступили к сокращению и упрощению учебного материала, внедрению более практического направления в преподавании русского языка.

Учебники для всех классов перерабатывались и исправлялись за последние годы несколько раз, соответственно изменениям в учебных программах.

Хочется вспомнить и поблагодарить всех педагогов — авторов учебников товарищей Л. Махони, Х. Майсте, Н. Пентре, А. Педусаар, Б. Правдина, З. Дормидонтову, А. Лоопмана, В. Адамса, И. Танвеля, К. Бахман, Н. Гонестову-Сахарову, А. Рауман, М. Соколову, Г. Тукумцева, И. Батарину, Н. Курве, Э. Янверка, К. Дормидонтову, А. Лайдонер, Л. Алексееву, А. Андрюшенко, Ш. Бейлинсон, Э. Тотцель, которые внесли свой посильный труд в дело составления учебников и пособий по русскому языку для эстонских школ и тем помогли в течение минувших 16 лет наладить и улучшить преподавание русского языка в школах нашей республики.

Больным вопросом все еще остается отсутствие разработанной методики преподавания русского языка.

Отдельные методические вопросы находили освещение на страницах педагогической периодики. В 1958 г. был издан сборник статей по методике преподавания русского языка.

Распространять передовой опыт помогали республиканские педагогические чтения, на которых активисты наших школ выступали с докладами по актуальным вопросам преподавания русского языка (использование наглядности на уроках русского языка; вопросы развития речи; о внеклассной работе и др.). Многие из этих докладов были опубликованы на страницах журнала «Русский язык в национальной школе», а в 1959 году был издан сборник, в котором напечатаны доклады III и IV Республиканских педагогических чтений.

За эти годы развивалось методическое мастерство учителей русского языка. С каждым годом в республике растет число передовых учителей русского языка, которые не жалея своего времени и сил, обучают детей русскому языку. Они прививают интерес и любовь к русскому языку, умело и последовательно развивают речь учащихся, систематически проводя словарную работу и закрепляя грамматический материал на текстах для чтения. Они вовлекают учеников в разнообразную внеклассную работу и прививают интерес к самостоятельному чтению.

Многие выпускники школ, где работают такие педагоги, вполне удовлетворительно говорят по-русски и пользуются им на работе, поступают учиться в высшие учебные заведения Москвы и Ленинграда, а некоторые учатся на филологических отделениях Тартуского государственного университета или Таллинского педагогического института.

Однако, несмотря на все эти достижения, мы не можем признать, что учащиеся эстонских школ достаточно владеют русским языком.

Результаты обследования работы школ по республике показывают, что в целом знания учащихся по русскому языку не отвечают тем требованиям, которые предъявляются нашей молодежи самой жизнью, т. е. учащиеся владеют слабо практической устной и письменной речью.

Если проанализировать ошибки, встречающиеся у учащихся, то выявляется следующая картина:

1) Учащиеся многих школ не получают навыков правильного произношения русских звуков.

Нередко даже ученики XI класса делают ошибки в произношении звонких согласных, шипящих, в смягчении согласных. Причем ошибки в произношении часто не учитываются при оценке.

Однако, всем должно быть ясно, что в процессе обучения русскому языку ог-

ромную роль играет именно работа над правильным русским произношением. Ведь искажение отдельных звуков ведет к искажению слов. Большинство ошибок в письменных работах по русскому языку является отражением неправильного произношения звуков, которые ученики допускают в устной речи.

Основные навыки правильного русского произношения должны быть привиты учащимся уже в начальной школе.

К сожалению, сравнительно часто приходится сталкиваться с таким фактом, когда ученики V, VI, VII, VIII классов и даже иногда XI классов не приобрели навыков правильного русского произношения. Переучивать, конечно, гораздо труднее, чем учить заново, и для исправления произношения в старших классах требуется систематическая работа.

Но до сих пор во многих школах работа над произношением всё ещё носит случайный характер. В основном она сводится к исправлению ошибок учащихся. В некоторых школах проводятся фонетические упражнения в начале урока, но без связи с главной темой урока, т. е. без связи с лексическим материалом рассказа или без связи с изучаемой грамматической темой.

При закреплении навыков правильного произношения мало используется объяснение артикуляции звуков русского языка, недостаточно проводится сопоставление со звуками родного языка.

2) Довольно часто учащиеся V—VII и даже VIII классов плохо читают. Нет беглости в чтении, читают с ошибками и невыразительно. Мало внимания уделяется работе над техникой чтения, не говоря уже о выразительном чтении.

3) Знание слов и правильное употребление их — главное условие овладения устной и письменной речью. Слова есть основной элемент человеческой речи. Из слов составляются предложения, выражающие наши мысли и чувства. Поэтому понятно, что подача новых слов и последующая за ней словарная работа должны стоять в центре внимания учителя. Однако многие учителя ещё недооценивают важности словарной работы.

Вот что показала проведенная в конце 1958/59 учебного года контрольная работа в VI, VII и VIII классах шести школ республики. Ученикам было предложено перевести с эстонского языка на русский несколько словосочетаний. Все эти слова изучались преимущественно уже в VI классе. Работа показала, что только 39,62% учащихся правильно усвоили слова, 35,33% неправильно выучили слова в лексическом и орфографическом отношении, 25,03% учеников совсем не знали слов и не могли перевести словосочетаний.

Результаты этой проверочной работы свидетельствуют не только о бедности словарного запаса учащихся, но и о том, как часто слова заучиваются учениками в искаженном виде.

Это происходит потому что, во-первых, многие учителя недооценивают основного момента в изучении языка — подачи новых слов; во-вторых, мало обращается внимания на закрепление и повторение слов на последующих уроках.

В большинстве школ значение новых слов раскрывается только переводом на родной язык: обычно по словарям из учебников читаются новые русские слова, которые встречаются в тексте и их перевод на эстонский язык. При этом часто совершенно не обращается внимание на особенности произношения, правописания и управления слов, слова часто не записываются на доске и в ученических словариках. На последующих же уроках не отводится достаточно времени для упражнений, чтобы повторить и закрепить новые слова.

В результате этого получается, что у учеников в их словарном запасе появляются слова, которые они неправильно пишут, не знают их точного значения и не умеют их применять в речи. Этот баласт из года в год увеличивается и затрудняет занятия в последующих классах.

4) Учащиеся не умеют применять в своей речи выученные грамматические формы.

Как всегда в программе по языку для каждого класса устанавливается минимум учебного материала как по грамматике, так и по чтению.

И этот грамматический минимум и материал по чтению и развитию речи составляют вместе сумму знаний и навыков по языку, которыми учащиеся должны овладеть, занимясь в данном классе.

Таким образом работа над словарным запасом учащихся и усвоение ими грамматических форм есть единый процесс изучения языка.

К сожалению, этот вопрос не нашёл ещё верного разрешения в наших школах. В одних школах материал по грамматике прорабатывается в теоретическом плане и в отрыве от работы над текстами и в отрыве от развития речевых навыков. В этих школах на уроках грамматики большое внимание уделяется заучиванию грамматических правил, определений отдельных частей речи, работают над образованием и изменением форм слов, отдельно от изучаемых текстов. Учащиеся получают знания, но не приобретают умений и навыков применять эти знания в речи.

В последнее время в некоторых школах намечается совершенно противоположное отношение к грамматике. Некоторые учителя и руководящие работники школ и отделов народного образования объявили «поход» против грамматики. Они считают, что изучать грамматику совсем не надо, а нужно проводить только беседы на бытовые темы. Эти товарищи понимают изучение грамматики только как заучивание свода правил, а не приобретение умений и навыков употреблять в своей речи нужные правильные формы.

Грамматика является лишь средством научить правильно выражать свои мысли. Исходя из такого определения роли грамматики в изучении языка, станет понятным, что беседы не дадут положительных результатов без умений употреблять в речи нужные и правильные формы. В школьных условиях изучения языка мы должны облегчать, систематизировать и ускорять процесс усвоения языка учащимися и в этом должна помогать им грамматика.

Совершенно ясно, что изучение грамматики должно носить практический характер. Под практическим же изучением грамматики следует понимать такое изучение, когда однажды полученные знания закрепляются путем большого количества упражнений и превращаются в навыки. И в дальнейшем ученики, имея эти навыки, смогут применять выученные формы в речи.

Сравнительно только небольшая часть учителей начинают именно так работать, закрепляя знания, полученные по грамматике, в речевой практике учащихся и в лексической работе над текстами для чтения. Большим недостатком в работе многих школ является то, что преподаватели не всегда выделяют из курса грамматики темы, которые для учащихся-эстонцев представляют наибольшие трудности, и не заостряют на них внимание учащихся, не тренируют их на правильном употреблении форм. (Например предложное управление; глагольное управление и употребление видов глаголов, сочетания количественных числительных с существительными; употребление личных местоимений *он*, *она* вместо эстонского *see*; употребление союзных слов *кто*, *что* и *который* вместо эстонских kes, mis и т. д.). На эти темы необходимо проводить больше тренировочных упражнений как устных, так и письменных. В качестве упражнений могут быть беседы и рассказы на определенную тему с применением изучаемых грамматических форм.

5) Учащиеся не владеют разговорной речью.

Однообразно проходит в большинстве школ и работа над текстами. Вся работа сводится к чтению текстов, ответов на вопросы и пересказу в порядке последовательности событий рассказа.

Мало внимания уделяется активному развитию речевых навыков учащихся и не используются те возможности, которые дает тот или иной рассказ учебника.

Ведь такие задания, как замена лица рассказчика, пересказ с изменением времени, инсценировки рассказов, работа с синонимами, составление характеристик — тоже развитие речи учащихся. Такие возможности имеются при работе над каждым рассказом, нужно лишь немного подумать над текстом.

Многие учителя стараются проводить беседы на различные бытовые темы, но в большинстве эта работа носит ещё случайный характер и совершенно не связана с остальной работой в классе. Беседы, как определенный вид работы, принесут пользу, только в том случае, если они будут проводиться с определенной целью и на определенном материале, закрепляя навыки учащихся. Поэтому прежде всего нужно выбрать тематику бесед для класса, учитывая с какой целью будут проведены данные беседы, и какие навыки учащихся будут закрепляться и активизироваться на этих беседах. Затем для каждой беседы необходимо подобрать нужные слова, которые надо дать учащимся и, наконец, продумать вопросы к теме беседы.

6) Учащиеся делают много ошибок в письменных работах.

После того как было установлено, что по русскому языку выставляется учащимся одна общая оценка и по устному и письменному, многие преподаватели стали мало проводить письменных упражнений.

Это игнорирование значения письма для развития речи учащихся приводит к тому, что исключается из работы такая важная область, как моторная память, как зрительная память графического изображения слова или словосочетания.

Кроме того, в письменных упражнениях как раз лучше всего закрепляются навыки учащихся употреблять в речи те или другие нужные формы.

Поэтому никак нельзя исключать письмо, как важный фактор усвоения языка в национальной эстонской школе. На каждом уроке известные словосочетания, обороты речи, формы слов, фразеологические выражения, которые связаны с темой урока, учащиеся должны, смотря по ходу урока, или записывать в словари, или в тетради для упражнений, выполняя соответствующее упражнение.

Письменные работы в школах проводятся в основном для проверки, а не в процессе обучения, причем часто вид работ и темы работ выбираются без учета развития речевых навыков учащихся (диктант, склонение или спряжение отдельных слов).

Серьезные недостатки, имеющиеся в преподавании русского языка в эстонских школах, требуют пересмотра учебных программ, учебников и методов обучения русскому языку.

Главной целью обучения русскому языку учащихся эстонских школ (в новой общеобразовательной трудовой школе) является научить их русскому языку, чтобы они могли свободно выражать свои мысли на русском языке, пользоваться русским языком в общении с людьми и читать техническую, научную и художественную литературу.

Для достижения этой цели началась коренная перестройка всей системы преподавания русского языка. Был составлен проект новой программы для восьмилетней школы, построенный по принципу практического изучения грамматики в тесной связи с развитием речи. Проект новой программы обсуждался и в основном был одобрен учителями республики. В настоящее время составляются учебники, соответствующие новой программе.

Составлен также и проект программы для IX, X и XI классов, который будет дополнен и исправлен соответственно предложениям, внесенным в ходе обсуждения. После утверждения программы будут составляться и новые учебники.

Новые задачи, поставленные перед школой в связи с реформой всей системы народного образования, требуют не только изменения программы, но и новых методов обучения.

Хотя в этом учебном году по новым программам занимаются только II, III, V и

БИБЛИОТЕКА Академии Наук СССР

VI классы, но учителя всех классов должны переключиться на новые, более активные методы работы. В тех классах, где нет новых учебников и работа ведется по учебникам прошлого года, учителям предоставляется возможность прорабатывать материал по учебникам в выборочном порядке и, если надо, давать учащимся добавочный материал из журналов, газет, произведений юношеской литературы и научно-популярных изданий.

Министерство просвещения предоставляет учителям возможность проявить творческую инициативу в изыскании новых эффективных методов обучения русскому языку в эстонских школах.

Принцип тесной связи школы с жизнью, выдвинутый в нашей стране, требует выработки у учащихся прочных умений и навыков по каждому учебному предмету. В свете этой основной задачи и должна планироваться работа в каждом классе, подбираться материал и применяться соответствующие методы.

Эффективность каждого урока и всего процесса обучения русскому языку в целом зависит от того, как планирует свою работу учитель, насколько тщательно учитель готовится к урокам, насколько он умеет организовать работу учащихся в классе, и выработать у них необходимые умения и навыки в практической русской речи.

У нас в республике есть прекрасные учителя, которые благодаря своему педагогическому мастерству достигают хороших результатов. Но наряду с ними есть еще достаточно учителей, которые работают без интереса, не стремясь поднять свой профессиональный уровень.

Типичным недостатком в работе этой части учителей — **отсутствие цели** на каждом уроке. Обычно преподаватели, обозначая цель, довольствуются общей фразой — «развитие речи», но не указывают на каком лексическом материале или какие грамматические формы, необходимые для развития речи, должны быть усвоены на данном уроке.

То есть ставится цель без учета конкретных возможностей осуществления ее, без связи с материалом, который они хотят прорабатывать на уроке.

А из этого вытекает и следующий недостаток — неумение организовать и направить работу учащихся на самое существенное и главное по данной теме. Главная тема, растворяясь в массе другого материала, остается недостаточно закрепленной и учащиеся дома механически заучивают эту тему.

Уроки чаще всего проводятся по шаблону, независимо от темы. Очень много времени тратится на мало продуманный индивидуальный опрос учащихся, в то время как класс остается пассивным наблюдателем.

Совершенно упускается при этом специфика обучения неродному языку, которая требует вовлечения всех учащихся класса в активную работу, чтобы добиться выработки умений у всех учащихся.

1) Строго продуманная система, в которой прорабатывается материал по классам, позволяет учителю выделять самое главное и основное и отводить на проработку и закрепление этих тем больше времени. Такая система необходима при составлении календарного плана на полугодие. (Кстати, многие учителя составление календарного плана считают какой-то формальностью, которая почти не имеет никакого отношения к повседневной работе с классом).

Приступая к изучению каждой новой темы или раздела, неправильным будет ограничиваться подготовкой только к одному первому уроку. Нужно продумать всю тему или раздел в целом:

Какова цель изучения этой темы? Что в данной теме является самым главным? Какой материал нужно повторить вместе с данной темой? Какие наглядные пособия понадобятся в связи с данной темой? Какие упражнения нужно будет дать учащимся? В какой степени и как возможно увязать данную тему с материалом по

чтению или как данный материал по чтению можно увязать с грамматической темой?

2) Урок справедливо считается решающим звеном в процессе обучения в школе. В настоящее время уроки русского языка в большинстве эстонских школ по своему построению бывают, так называемого, «комбинированного типа»: проверка домашнего задания и индивидуальный опрос учащихся, объяснение нового материала, задание на дом. Причем первая часть урока, т. е. проверка знаний учащихся путем устного опроса занимает большую часть времени урока. На проработку нового материала идет другая половина урока, а на выработку у учеников умений применять на практике новые знания уже не остается времени. На страницах журналов «Русский язык в национальной школе» и «Народное образование» методисты уже давно рекомендуют разнообразить построение уроков в зависимости от темы урока. Некоторые уроки могут быть целиком посвящены выполнению различного вида устных и письменных упражнений, направленных на закрепление у учащихся навыков употребления определенных форм в предложениях. Вместо индивидуальных опросов, при которых большая часть класса пассивна, в методике изучения неродного языка больше практикуются разнообразные фронтальные опросы, при которых активизируется весь класс. Интерес к предмету повышается, если ученики могут активно выявлять свои знания.

В основном на уроках при обучении русскому языку главную роль играет словесное объяснение учителя, сравнительно мало используется наглядность, и совсем почти не практикуется самостоятельная работа учащихся с книгой.

Теперь когда главный упор сделан на развитие у учащихся навыков самостоятельно применять полученные знания на практике в устной и письменной речи, надо уделить большее внимание на уроках самостоятельным работам учащихся.

В зависимости от класса и материала, который прорабатывается, такие самостоятельные работы учащихся будут менять вид и степень трудности.

Небольшие различного характера самостоятельные работы необходимо проводить во всех классах по различным темам и как закрепляющие и тренировочные и как проверочные работы.

Во время таких работ учитель скорее всего выясняет, у кого из учеников еще есть затруднения в выполнении таких работ, и может объяснить и помочь слабому ученику.

Наглядные пособия в виде картин, макетов, отдельных предметов, карт, таблиц и схем имеют огромное значение в обучении языку во всех классах и на всех ступенях.

Товарищ Е. Н. Власова в своей статье «Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка» дает очень много примеров различных схем, которые можно с успехом применять в работе с учащимися на уроках.

В старших классах учащиеся могут составлять сами схемы и таблицы на основании проработанного материала, приводя для иллюстрации схемы свои примеры.

3) Интерес к изучаемому предмету всегда способствует лучшему усвоению материала. Одним из видов работы, способствующих поднятию интереса к русскому языку, это — внеклассное чтение и внеклассная работа. К сожалению, далеко не во всех школах систематически проводится внеклассное чтение. Учащиеся не приучаются самостоятельно читать доступные по языку книги.

До сих пор у нас в республике мало было собрано материала для проведения внеклассной работы в кружках русского языка. Кружки русского языка работали только в небольшом числе школ. Для того, чтобы оживить кружковую работу в школах, Министерством просвещения был устроен семинар для руководителей и старост кружков. На этом семинаре участников семинара познакомили с различ-

ными видами кружковой работы и получили материал для работы школьных кружков.

Перед учителями-практиками стоит задача добиваться закрепления у учащихся прочных знаний по русскому языку в новой реформированной школе при меньшем количестве уроков. Этого можно добиться только, активизируя методы работы, проводя разнообразные уроки, подбирая интересный для учащихся материал, широко используя наглядность и развивая внеклассную работу. Всем этим можно повысить интерес к русскому языку, а если есть интерес, учащиеся и сами будут больше заниматься.

В работе учителя-практика еще есть очень много неясных и спорных вопросов. Система и методика преподавания русского языка в эстонских школах еще не разработана. Поэтому Научно-исследовательский институт, Тартуский государственный университет, Таллинский педагогический институт и Республиканский институт усовершенствования учителей должны считать своей первоочередной задачей разработку методики преподавания русского языка в эстонских школах.

Вопрос о кадрах все еще нельзя считать окончательно разрешенным. Несмотря на то, что за последние годы значительно улучшился состав преподавателей русского языка, все же многие преподаватели, даже с соответствующим образованием, плохо владеют русским языком. С другой стороны, многие учителя, направляемые на работу в эстонские школы, не владеют эстонским языком. Это очень затрудняет работу учителей и отражается на качестве их работы, так как, не владея эстонским языком, они не могут учесть, какие темы и в каком отношении представляют трудности для учеников-эстонцев. Н. К. Крупская писала по этому вопросу: «Преподаватель должен прекрасно знать особенности родного языка учащихся национальной школы. Только на основе этого можно понять те специфические трудности, с которыми встретится ученик другой национальности при изучении русского языка».

В адрес наших обеих кузниц педагогических кадров есть серьезные претензии по вопросу подготовки молодых кадров. Тартуский государственный университет и Таллинский педагогический институт должны строже подойти к вопросу отбора кадров для национальных школ республики. Особое внимание нужно обратить на то, чтобы будущие педагоги в совершенстве владели своим предметом и больше были бы знакомы с методическими приемами, необходимыми при работе в школе.

В связи с тем, что в начальной школе русскому языку обучают педагоги, в большинстве не получившие специальной подготовки, надо организовать этим педагогам поостоянную методическую помощь. В прошлом и нынешнем году во II классах впервые проверялись на практике 2 учебника Н. Пентре и Э. Янверк. Обследование работы школ показало, что многие из педагогов сами не сумели разобраться в методических письмах, составленных к учебникам II классов.

Помощь учителям начальных школ может быть организована в форме постоянных консультаций в районных педагогических кабинетах по темам календарного плана. Как показала практика, и среди учителей V—VII и VIII—XI классов есть достаточно таких, которые еще недооценивают значение словарной работы, не совсем правильно понимают, в чем заключается сущность работы над развитием речи учащихся. Поэтому и педагогов средних и старших классов нужно охватить работой районных и республиканских семинаров. Безусловно такие семинары следует устраивать в каникулы, когда педагоги свободны от каждодневной нагрузки в школе и могут спокойно заняться пополнением знаний по методике преподавания.

За последние годы заглохла работа предметных комиссий по школам и городских и районных методических кабинетов. Только в некоторых районах республики проводится живая и полезная работа.

А между тем предметная комиссия школы — это первичная методическая

ячейка, которая должна пулсировать вместе с жизнью школы и быстро реагировать на все явления в работе. Она первая должна замечать недостатки в работе и спешить на помощь товарищам, чтобы исправить эти недостатки. Она ищет новых путей и радуется успехам своего коллектива.

Известная пассивность видна и во всех обще-республиканских начинаниях как: «Педагогические чтения», «Конкурсы на методические разработки по вопросам преподавания русского языка в эстонских школах». На последний конкурс методических разработок, который был объявлен в мае месяце этого года, прислали свои работы трое товарищей: педагог-пенсионер тов. Меос, директор Ниссиской школы тов. Калласте и инспектор Абъяского района тов. Митт. А, безусловно, у нас в республике есть гораздо больше учителей, которые могли бы поделиться своим опытом. Об этом свидетельствуют материалы, представленные на выставку наглядных пособий, организованную к конференции.

Особенно следует отметить наглядные пособия тов. Кера из г. Кивиыли; тов. Эльгасте из Вяндраского района; тов. Котельникова из школы Хаберсти; коллектив преподавателей русского языка 21 ср. школы г. Таллина; тов Янимяги из Валгаского района. А сколько товарищей еще могли бы прислать свои работы на выставку.

Педагоги всегда должны идти впереди своего времени, потому что им поручено воспитание и обучение молодежи, которая является нашим будущим.

А вырастить здоровое, знающее и сильное поколение строителей коммунизма можно только, владея действительно большим подагогическим мастерством.

Kvalifikatsiooni tõstmise tundidest

A. KÕVERJALG,

ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi töö- ja tootmisõpetuse sektori vanem teaduslik töötaja

Alates käesolevast õppeaastast on õhtuste (vahetustega töötavate ja hooajaliste) üldhariduslike koolide õppeplaanis 5.—11. klassini ette nähtud 1 tund nädalas tööalase kvalifikatsiooni tõstmiseks. Et õhtustes üldhariduslikes koolides puuduvad tööõpetus, masinaõpetus ja elektrotehnika, siis on kvalifikatsiooni tõstmise tundide ülesandeks ka õpilaste polü- ja üldtehnilise silmaringi laiendamine.

Suuremas osas õhtustes koolides õpivad noored mitmelt erinevalt kutsealalt, mistõttu ühtsete programmide koostamine kõigile neile koolidele on küllaltki raske. Kui õpilased on enamikus ühe käitise töötajad, siis võib kool tunde kasutada kvalifikatsiooni tõstmiseks antud kutsealal. Nii saab moodustada 5. ja 6. kl., 7. ja 8. kl. jne. õpilastest grupid, kus noored täiendavad end ühel või teisel erialal. Metallitööstuse juurde asutatud koolis võib luua treiali-, freesija-, lukksepa- jt. gruppe, mille hulgast õpilased valivad soovi kohaselt kas oma erialase või sellele lähedase grupi. Nii võib freesija õppida oma ala või laiendada teadmisi mõnel teisel metallitöö erialal (treial, lukksepp vms.). Kvalifikatsiooni tõstmise programmi koostab kool koos selle käitise insenertehniliste töötajatega, kus õpilased töötavad. Programmi koostamisel võib aluseks võtta käitistes kasutatavaid individuaal- ja brigaadilise väljaõppe ning tehnilise miinimumi programme. Soovitav oleks sellistes koolides õpetada noori ka elektrimontööri erialal,

sest tootmisprotsesside automatiseerimine nõuab igalt tööliselt küllaltki põhjalikke elektrotehnilisi teadmisi. Sel juhul võiks kasutada elektrimontööri eriala programmi (vt. «Keskkooli programmid. Tootmisõpetus», lk. 65) või tööstuses kasutatavaid elektrimontööride väljaõppe programme.

Kvalifikatsiooni tõstmise tunnid paigutatagu kas tunniplaani lõppu või algusse, nii et neid vajaduse korral võiks korraldada üle nädala kahe tunni kaupa. See on eriti vajalik ekskursioonideks ja praktilisteks töödeks. Tunnid võivad toimuda nii kooli õppekabinettides ja töökodades kui ka tehaste tsehhides ja laboratooriumides. Väga oluline on õpilasi nendes tundides tutvustada uuemate tehniliste saavutustega ja eesrindlike tööliste tööga vastaval erialal. Samuti tuleb rääkida ka töö organiseerimise uusimatest meetoditest. Et töötavatel noortel on sageli raskusi tehniliste jooniste lugemisega ja lihtsategi tööjooniste valmistamisega, siis tuleb kvalifikatsiooni tõstmisel ka sellele erilist tähelepanu osutada. Hoidutagu tutvustamast noori vananenud ning ebaökonoomsete töövõtete ja organiseerimise vormidega, samuti välditagu kuiva ja igavat dikteerimist. Võimalikult palju tuleks rakendada õpilasi iseseisvale tööle (praktikumid, praktilised tööd tehases, ekskursioonid jne.). Mõneski koolis on aga kvalifikatsiooni tõstmise tunde kasutatud teiste ainete õpetamiseks, mis pole õige.

Nendele koolidele, kus õpib noori mitmetelt kutsealadelt, on Haridusministeerium koostanud näidisprogrammi. See ei ole obligatoorne, vaid kool võib teha selles muudatusi ning valida sellest ea- ja jõukohast materjali vastavalt kohalikele tingimustele ja vajadustele.

5.—6. kl. õpilasi tuleb kõigepealt tutvustada NSV Liidu rahvamajandusharude ja nende struktuuriga ning tuua näiteid sotsialistliku tootmise eelistest kapitalistliku tootmisega võrreldes. Pärast sissejuhatavat osa tutvustatakse õpilasi ettevõtte tootmistegevusega. Et tööstuses praegu pannakse suurt rõhku töö paremale organiseerimisele ja ökonoomiale, siis peaks iga noortööline olema ka nendes küsimustes mõnevõrra teadlik. Vaatluse alla tuleks võtta tööstusettevõtte toodang ja selle liigitus, tooraine ja materjalidega varustamine, töö organiseerimine, mehhaniseerimine ja automatiseerimine. Need õppetunnid peaksid toimuma kohalikes tööstustes ja ettevõtetes. Õpetaja ärgu laskugu selle osa käsitlemisel põhjalikult tootmise üksikprobleemidesse, vaid andku õpilastele ülevaade kaasaegse tootmise põhiolemusest.

Samuti on näidisprogrammis ette nähtud tutvumine mõne kaubandusettevõtte tööga. Ka siin tuleks õpilastele selgitada nõukogude kaubanduse organisatsioonilist ülesehitust, töö korraldust kaupluses, tutvustada seal kasutatavaid sisseseadeid jne.

Töökoha ebaõige korraldamine põhjustab ajaraiskamist. Peale selle mõjub halvasti korrastatud töökoht töölisele väsitavalt. Seepärast tuleks noori tutvustada ka töökohtade õige planeerimise ja varustusega. Erilist rõhku pandagu korrale ja puhtusele töökohal. Selle vastu eksivad eriti noortöölised. Tehastes ekskursioonidel või praktikal viibides tuleks õpilaste tähelepanu juhtida hästi ja halvasti organiseeritud töökohtadele ning lasta neil endil analüüsida, milliseid puudusi on ühel või teisel töökoha organiseerimise moodusel. Samuti tuleks tähelepanu osutada ka töökoha organisatsioonilis-tehnilisele teenindamisele ning tööprotsesside mehhaniseerimisele ja automatiseerimisele.

Töökoha organiseerimise küsimustega on tihedalt seotud tööviljakus ja materjalide kokkuhoid. Õpilastele tuleb näidata, milliste vahenditega on eesrindlikud töölised saavutanud tööviljakuse tõusu ja kuidas nad säästavad materjale.

Peale töökoha organiseerimise probleemide tuleb peatuda üldistel ohutustehnika nõuetel. Et kaasajal kasutatakse tööstuses, kauplustes ja mujalgi väga palju elektriseadmeid, siis tuleks erilist tähelepanu osutada ohutustehnika eeskirjadele elektriseadmetega töötamisel. Õpilasi tuleks tutvustada elektrivoolu füsioloogilise toimega ja selle mõjul tekkivate kahjustustega. Rõhutatagu korraliku kaitsemaandamise ja nullimise suurt tähtsust elektriseadmetega töötamisel (paljudes tööstusettevõtetes on seadmed puudulikult maandatud). Õpilasi tutvustatagu ka vahenditega, mis tagavad elektrimontaaži-

tööde ohutuse, ja esmaabiga elektrikahjustuste puhul. Kui õpilased on peamiselt ühest käitisest, siis tuleks neid tutvustada selles käitises kehtivate konkreetsete ohutustehnika nõuetega.

Ohutustehnika küsimuste hulka kuulub ka tulekaitse. Õpilastele selgitatagu tulekahju tekkimise peamisi põhjusi töökohtades ja abinõusid selle vältimiseks. Samuti tuleks neid tutvustada tehastes kasutatavate peamiste tulekustutusvahenditega ja õigete tulekustutusvõtetega mitmesuguste tulekahjude puhul. Selgitatagu ka kergesti süttivate ainete käsitsemist ning töötamist tuleohtlikes kohtades ning käitumist tulekahju korral.

Kõneldagu noortöölistele hügieeni tähtsusest nii tööl kui ka kodus. Neile antagu lühike ülevaade luude ja lihaste, vereringe, hingamis- ja närvisüsteemist. Tuleb rääkida erirõivastuse tähtsusest ja selle kandmise vajadusest, mitmesuguste õhus olevate lisandite (tolm, gaasid, aurud jne.) mõjust tööliste organismile ja nende kõrvaldamise abinõudest. Rõhutada tuleb õiget kehahoidu töötamisel, töö ja puhkuse õiget vahekorda, kehakultuuri osatähtsust inimese organismi tugevdamisel jne. Ekskursioonidel tuleks tutvuda tehaste ohutustehnika ja sanitaar-hügieenilise olukorraga. Sellele järgneksid isikliku hügieeni küsimused. Ei oleks halb, kui räägitaks tütarlastele ja poeglastele eraldi naise ja mehe isiklikust hügieenist ja seejuures puudutataks ka seksuaalküsimusi. Sellele on koolides siiani vähe tähelepanu pööratud, kuid noorte õige kasvatamise seisukohalt ei ole need sugugi teisejärgulised asjad ja neid tuleb igas koolis valgustada. Õpilasi tutvustatagu ka esmaabiga luumurrete, verejooksude, mürgituste, elektrikahjustuste ja tuleõnnetuste puhul.

5.—6. klassis tuleb õpilastele selgitada töödistsipliini ja nõukogude tööõiguse põhiküsimusi (eriti töötavatele noortele kehtestatud seadusandlust). Samuti tuleb peatuda ühiskondlike kohtute osatähtsusel töötajate õigel kasvatamisel.

Õhtuste koolide õppeplaanides ei ole ette nähtud tööõpetust, kuid nendegi koolide õpilasi tuleks tutvustada eluks vajalike tööoskustega. Sel eesmärgil on näidisprogrammi võetud elu- ja tööruumide kujundamine (5.—6. kl.) ja elektriinstallatsioonitööd (7. kl.). Õpilasi tutvustatagu nii elu- kui ka töökohas tehtava sanitaarremondi töödega, nendeks vajalike materjalide ja töövahenditega. Installatsioonitööd toimuksid 8-klassilisele koolile kehtestatud tööõpetuse programmide alusel.

7. klassis tutvustatagu õpilasi ka ettevõtte ja asutuse asjaajamisega: kirjade, avalduste, volituste jne. koostamisega. Selle osa näidisprogrammi võtmist peeti vajalikuks seetõttu, et töötajad vormistavad vajalikke dokumente väga puudulikult ja lohakalt.

Töötavad noored loevad halvasti jooniseid ega oska valmistada lihtsaid eskiise. Neid oskusi läheb aga vaja ükskõik missuguses rahvamajandusharus töötades. Nii 7. klassis installatsioonitööde kui ka 8. klassis masinaõpetuse õppimisel tuleb erilist tähelepanu pöörata igasuguste skeemide ja masinaosade (või masinate) jooniste lugemise oskuse arendamisele. Õpilastele antagu konkreetseid ülesandeid jooniste lugemiseks ja lihtsamate eskiiside joonestamiseks mingi detaili järgi. Jooniste lugemisele võib 7. klassi programmis pühendada eri osa. Õppevahendina võiks kasutada A. Abrikossovi «Joonestamine» VIII—XI klassile või mõnd teist konkreetseid ülesandeid sisaldavat joonestamise õpikut.

8. klassis masinaõpetust käsitledes tuleb kasutada keskkooli tootmisõpetuse programme (lk. 10—13). Masinaõpetuse tunnid peaksid toimuma päeval töötavate koolide töökodades, masinaõpetuse klassides või tehaste tsehhides. Siin rakendatagu peamiselt õpilaste iseseisva töö vorme. Kui koolil on võimalusi autoõpetuseks, lubatakse masinaõpetuse üldosa asemel käsitleda autoõpetust. Nii on Viljandi töölisnoorte keskkoolil korralik autokabinet ja auto ning seal võib tutvuda masinaõpetuse põhialustega.

9., 10. ja 11. klassis on mitmesuguste kutsealadega õpilastele ette nähtud sotsialistliku tootmise aluste tutvustamine. Õpetamisel tuleb tugineda jällegi kohalikele tööstusettevõtetele ja programmis ettenähtud teemade käsitlemine ei tohi kujuneda puhtteo-

reetiliseks. Selle aine õpetajatena tuleks koolides kasutada tehaste kõrgema haridusega insenere-ökonomiste.

Tähtsaks lõiguks peaks kujunema õpilaste tutvustamine tootmise tehnoloogiliste alustega. Peamist rõhku tuleb siin asetada kohalike tööstusettevõtete tehnoloogiliste protsesside põhialustega tutvumisele. Metoodiliselt on soovitav seda materjali käsitleda alljärgnevalt: 1. Kooli või tehase õpperuumides tutvustatakse õpilasi lühidalt tööstusettevõtte tehnoloogilise protsessi põhialustega (näidatakse valguspilte, skeeme, tabeleid jne.). 2. Õpilasgruppidele (3—4 õpilast) antakse konkreetsed ülesanded ekskursioonil põhjalikult tutvuda ühe või kahe tootmislõiguga. 3. Ekskursioon-praktikum tehases. Algul tutvutakse ühiselt kogu tehase tehnoloogilise protsessiga, alates toor- ja abimaterjali ladudest ja lõpetades valmistoodangu laoga. Hiljem tutvuvad üksikud õpilasgrupid õpetaja poolt antud konkreetsete küsimuste alusel tootmisprotsessi mõne osaga. 4. Kokkuvõtlik tund. Selles annavad õpilased ülevaate neile uurimiseks määratud tootmisprotsessi osade kohta ning arutavad läbi märgatud puudused ja head küljed tootmise organiseerimise, ohutustehnika, sanitaar-hügieeniliste tingimuste, tuleohutuse jms. alal.

Eriti oluline on, et õpilased harjuksid nende ekskursioonide-praktikumide jooksul ise märkama puudusi tootmises ja teeksid õpetaja suunamisel ettepanekuid nende parandamiseks.

Hooajaliste koolide õpilaste kutsealase kvalifikatsiooni tõstmiseks on koolidele jäetud valiku võimalus. On aga soovitav, et kõik 5.—9. klassi õpilased tutvuksid üldise maaviljeluse ja üldise loomakasvatuse põhiküsimustega. Põllumajanduses töötaja tegeleb ju maa ja loomadega ning nende paremaks tundmiseks peaks ta tingimata saama vajaliku teoreetilise ja praktilise ettevalmistuse koolis. Millist osatähtsust ühele või teisele õppeainele anda, see oleneb koolide õpilaskontingendist ja kohalikust materiaalsest baasist.

9. ja 10. klassis tuleb aga õpilasi tingimata tutvustada põllumajanduse mehhaniseerimise ja elektrifitseerimise põhiprobleemidega. Siin tuleb õpetada põllumajanduslike masinate ehitust, hooldamist ja ekspluateerimist. Samuti tuleb õpilasi tutvustada ka põllumajanduslike tootmisprotsesside elektrifitseerimisega (viljapeksu ja viljapuhastuspunkti elektrifitseerimine, elektrienergia kasutamine kasvuhoonetes, elektritranspordi vahendid loomakasvatusfarmides, lüpsimasinad jne.).

11. klassis käsitletakse põllumajandusliku tootmise organiseerimise ja ökonoomika küsimusi mõne sovhoosi või kolhoosi baasil.

Õpilaste kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisel võib kasutada keskkoolide tootmisõpetuse programme või põllumajandustehnikumide ja mehhaniseerimise koolide vastavaid programme.

Kvalifikatsiooni tõstmisesse ja üldise polütehnilise silmaringi laiendamisesse peaks iga kool suhtuma täie tõsidusega ning arutama neid probleeme nii ainekomisjonide kui ka õppenõukogu koosolekul. Igas koolis peaksid ainekomisjonid koostama näidisprogrammi alusel, arvesse võttes õpilaskontingenti ja kohalikke õppebaase, konkreetsed kvalifikatsiooni tõstmise programmid 5.—11. klassile. Programmide koostamisel tuleks paluda abi ka kohalike tööstuste spetsialistidelt. Selle programmi kinnitab rajooni (linna) haridusosakond.

Ei ole kahtlust, et hästi läbimõeldud töö noorte tööalase kvalifikatsiooni tõstmisel täidab nendele tundidele pandud ülesande ning avardab õpilaste üldhariduslikku ja polütehnilist silmaringi.

Külaskäik muistsesse asulasse

(AJALOOLISE REKONSTRUKTSIOONI KATSE)

E. TÕNISSON

Saaremaa idaosas, Asva küla lähedal, mõned kilomeetrid merest, kerkib soisel heinamaal 4—5 m kõrgune seljandik, mida kohalikud elanikud tunnevad «Linnamäe põllu» nime all. Umbes 2500—2000 aastat tagasi, I aastatuhande teisel poolel e. m. a., oli seljandikul muistsete inimeste kindlustatud asula — üks vanemaid linnuseid Eesti territooriumil.

Kuigi arheoloogilistel kaevamistel (aastail 1934, 1938, 1939, 1948, 1949) on linnusasulast, mille pikkus ulatub 90, laius aga 47 meetrini, läbi uuritud ainult väike osa (325 m²), annavad saadud materjalid siiski teatud pildi siinsetest muistsetest kaitseehitustest. Rohked leiud (üle 3400 leiunumbri) võimaldavad ühtlasi mõnevõrra valgustada Asva muistsete elanike elu-olu.

Raske oleks Eesti alalt leida teist linnust või asulat, kus muistse elu jäljed oleksid nii mitmekesised kui Asvas. Tihedalt läbipõimununa eksisteerisid siin külg külje kõrval viljeleva ja anastava majanduse vormid ühelt poolt loomakasvatuse ja maaharimise, teiselt poolt kalapüügi ja küttimise näol. Just siin, Asvas, oleme tunnistajaks, kuidas kütist ja kalurist oli saamas karjakasvataja ja maaharija. Siinse muistse elu mitmepalgelisus väljendub eriti iseloomulikult esemete valmistamiseks kasutatud materjalides. Kuigi valitseval kohal olid veel kivi ja luu, astub nende kõrvale üha enam ja enam metall, algul pronks ja hiljem raud. Samal ajal oli siin täies elujõus veel ürgkogukondlik kord.

Kõige selle tõttu oleme püüdnud alljärgnevas just Asva materjalide alusel rekonstrueerida meie kaugete esivanemate elu. Tukkide, kivide ja katkendlike leidude najal loodav pilt jääb muidugi paratamatult liiga üldiseks, kuid loodame, et oleme tabanud siiski mõningaid Asva muistse sugukondliku kollektiivi elu põhijooni. Mis puutub aga muistsete inimeste kujutluste ja mõtete maailma, samuti nende ühiskondlikesse vahekordadesse, siis peame siin esialgu piirduma ainult mõne põgusa viitega.

Kõneldes Asva muistsetest elanikest, tuleb arvestada, et Saaremaa loodus I aastatuhandel e. m. a. mõnevõrra erines tänapäevasest. Merepind oli tollal rohkem kui 6 m kõrgemal kui praegu ja seljandik, kus paiknes linnusasula, moodustas umbes 2—3 m kõrguse saare rannalähedases meres. Saaremaale iseloomulike kadakanõmmede, aga samuti praeguste põldude alal laiusid 2000 aasta eest veel põlised metsad, kus elutses rohkesti metsloomi, tõst küll, mõnevõrra vähem kui mandril. Rannaäärsel madalikul, samuti läheduses olevatel rohkearvulistel väiksematel saarekestel ja laidudel kasvas tihe rohi, mis pakkus häid võimalusi loomade karjatamiseks. Eriti tähtsal kohal siinsete muistsete asukate elus oli aga meri, mis tollal ei olnud mitte ainult kalarikkam, vaid kus elutses ka rohkesti hülgeid.

*

Keskhommikuks haihtub udu. Eemalt, kõrge rohuga kaetud laidude ja väikeste saarekeste vahelt ilmub nähtavale kääruline rannajoon. Kaugemal selle taga palistavad silmapiiri sinavad põlismetsad.

Rannast vaevalt sadakond meetrit eemal

kerkib saareke, mis madala ranna ja vaevalt veepiirini ulatuvate laidude taustal näib oma ligi 3-m kõrguse juures peaaegu mäena. Omapärase, järsunõlvalise saarekese kõrgust suurendab veelgi selle ülemises servas kulgev 2 m kõrgune paeplaatidest ja mullast kuhjatud vall. Viimase harja palistab omakorda tugevatele kuuseja männitüvedest postidele toetuv ja oksaväätidega kinnitatud umbes täiskasvanud inimese kõrgune rõhtsein. Selle tagant tõuseb neli-viis peaaegu püstloodset suitsuviirgu pilvitusse taevasse.

Läheneme saarele maapoolsest küljest. Siin, umbes saare keskosa kohal, mõned meetrid kaldast, on merepõhja taotud rida vaiu, millede külge on seotud mõned männitüvest õõnestatud paadid. Nende hulgas on väiksemaid künataolisi ruhesid ja mõnevõrra suuremaid, painutatud külgedega venesid. Vaiade vahele on lamedamatest kividest laotud omapärased sillakesed. Samast viib poolviltu mööda nõlva üles lai tee, mis läbi tugevatele postidele toetuva, umbes paari meetri laiuse, praegu kõrvale tõstetud värava pöördub valli taha. Värava taga on tee kahelt poolt mõne meetri ulatuses ääristatud taraga, ja selle omapärase koridori lõpus on teine, praegu samuti avatud värav. Kõik kõneleb siin sellest, et võõral oleks raske salaja ja luba küsimata pääseda valli taha.

Astunud läbi väravate, satume avarale tasasele õuele, kus praegu mängivad lapsed, hullavad mõned penid ning hulguvad ringi seakesikud. Osa õuest on ümbritsetud taraga ja seal hoitakse öösiti tavaliselt loomi. Nüüd, ilusal sügissuvisel hommikul, aga valitseb seal tühjus.

Ümber õue, otse vastu valli, paiknevad hooned. Suuremad ja kõrgemad nendest — arvult umbes kümmekond — on elamud. Elamute vahele on ehitatud mitmesuguseid lihtsamaid postidele toetuvaid varju- või katusealuseid. Mõnedel nendest on ümber peenematest lattidest ja vitstest seinad, osa aga on täiesti lahtised.

Elamud on jämedatest, tahumata, rõhtsalt asetatud palkidest; viimaste vahed aga on tihedalt määritud saviga. Katus, mis toetub hoone sisemuses olevatele postidele, on kahepoolne ja kaetud rooga. Peaaegu katuseräästa all on seinas mõned avad. Praegu, soojal aastaajal, on need lahti; talveks aga topitakse aknakesed kinni. Seintesse on siin-seal lõigatud mitmesuguseid salapäraseid märke; ukseava kohal aga ripub mitu suurt metssea kihva. Kõik need peavad majaelanikele kindlustama karja- ja viljaõnne ning rõhke saagi jahiretkedel ning kalapüügil. Kuid mis see siis on? Otse lävepakusse on nikerdatud elavana näiv rästik. Ei ole kahtlust, et uss on siin majas kaitsehaldjaks; rästiku kujutus lävepakul peab eemale peletama kõik kurjad ja õelad vaimud.

Astudes maja sisemusse, satume kõigepealt mingisse esikutaolisesse ruumi. Ukse kõrval pingi moodi alusel seisavad paar kõrget savipotti ja mõned puust anumad. Tagapool ripuvad seinal kadakast painutatud vibuvarred, loomanahad ja värskelt kooritud peenemad kuusevitsad. Osa ruumist on eraldatud peenematest roigastest taraga. Seal hoitakse külmal ajal seapõrsaid ja lambatallesid.

Üle kõrge lävepaku siseneme tagumisse ruumi. Eredast päikesevalgusest pimestatud silmale tundub siin esialgu pime ja isegi sünge. Umbes ruumi keskel on kividest laotud kolle ja selle ümber mõned jämedad puupakud, mida kasutatakse istmetena. Seina äärde on lükatud lõhestatud puudest kokkuseotud, pakkudele toetuvad, loomanahkadega kaetud lavatsid. Kolle jagab kogu ruumi kaheks, meeste- ja naistepooleks. Meestepoolel on seina ääres põrandal mõned poolkuivanud, mitmesuguse pikkuse ja jämedusega puupakud, siin on jämedaid veise toruluid ja vana põdrapulli sarved — toormaterjal mitmesuguste esemete ja riistade valmistamiseks. Naistepoolel on kolde kõrval puupakul mõned nõud ja puust lusikad; seina ääres aga jahvatuskive, loomanahku, kaks kedervart, mõned kerad kedratud villast ja linast lõnga, paar jämedakoelist riidetükki, mitmesuguseid luust naaskleid, nõelu jms.

Praegu, soojal aastaajal, on ruum tühi, tuli koldes kustunud ja kivid külmad. Kuid kujutlegem hetkeks aega, millal sügistormis kohisevad murdlained saare ümber või räuskav põhjatuul keerutab lumepilvi lahejääl. Siis loidaks koldes hele leek ja kivi-

dest õhkuks hubast soojust. Kolle oleks siis tõeliseks maja hingeks. Koldel keedetakse toitu; selle ümber valmistavad ja parandavad mehed tööriistu ja püügivahendeid, naised ketravad ja õmblevad kehakatteid. Siin pühendatakse töösaladustesse ka nooremaid. Et aeg kiiremini mööduks, vestetakse lugusid kordasaadetud tegudest. Tuli koldes ei kustu ka pikkadel öötundidel. Pidevalt on kolde juures keegi valvamas, kohendab aeg-ajalt tuld ja lisab uusi halge.

Nüüd aga kulgeb kogu igapäevane elu õues. Elamute ette, kohati ka nende vahele on ehitatud peenematest lattidest koonusekujulised püstkojad kolletega. Seal on praegu käsil toiduvalmistamine.

Üks ehitus on teistest suurem — siin käiakse koos. Külmal aastaajal kogunevad siia kogukonna liikmed nõupidamisteks, kus vanema juhatusel arutatakse järjekordseid küttimis- ja kalastusretki ning sõja- või kaubateele minekut. Pikemail sügisõhtuil kõneleb tark siin esivanemate hingedega, paludes nendelt elavatele abi ja toetust.

Asula kaugemas nurgas on väiksem, postidele toetuva lameda katusega ehitus. Hoone keskosas on suur, osalt maa sisse süvendatud alusega, pealt turbamätastega kaetud kolle. Heledalt leegitseb seal tuli, levitades tugevat kuumust. Kolde juures askeldab vanem, juba aastates mees. Ehituse nurgas olevale pakule on asetatud pronksitükke ja mõned tiiglid, umbes teetassi suurused savist, liivast ning kivipurust valmistatud ja tugevasti põletatud nõud. Samas on paar peenemast savist tehtud valamisvormi kaelavõrude ja odaotste valamiseks ning mõned savist kulbikesed, milledega metall tiiglitest pärast sulamist vormi kallati.

Kuid praegu ei ole siin käsil pronksivalamine. Koldel on hoopis midagi punakat ja sädemeid pilduvat. Rauatükk! Kolde kõrval oleval lamedal kivil on teine, juba õhukeseks ribaks taotud rauatükk. Kõlksatades langeb sellele kivivasar. Rauatükki tuleb aeg-ajalt uuesti kuumutada. Kõik kõneleb sellest, et sepatööd tehakse siin esimest korda. Puuduvad veel õige alasi, vasarad, pihid ja muud iseloomulikud sepatööriistad. Ka kivivasara löögis nagu puuduks veel õige hoog. Rauatükk ise aga on rabe ja sellest mureneb üha uusi killukesi.

Jah, alles hiljutiselt kaubaretkelt Kuramaa rannikule oli koos merevaigu, paari pronksikangi jm. materjaliga kaasa toodud mõned tükid uut salapärast ainet. Varemalt tunti seda ainult kaubitsejatelt saadud mõne valmiseseme kaudu. Sealsete meistrite juures oli nähtud, kuidas seda ainet saadi kinnikasvanud järve põhjast võetud pruunikatest mullakamakatest, mida puusütel kuumutati maa sisse kaevatud kolletes. Sealsed sepad oskasid sel teel saadud rauast välja taguda juba sirpe, nuge ja isegi väiksemaid ehteid.

Ja nüüd siis proovitakse uue metalli omadusi kodus. Nõuab palju vaeva ja kannatust, kuni lõpuks õnnestub välja taguda väike sirbikujuline riist. Kuid vaatamata sellele, et rauast esemed saavad esialgu kohmakad, on sepal selge, et uus metall ületab kõvaduselt ja vastupidavuselt pronksi, kõnelemata kivist, luust või puust.

Läheduses on teine, umbes niisama suur varjualune. Selle ühes nurgas on hunnik savi, mille kõrval puupakul istub noorepoolne naine. Niisutades savi veega ja lisades sõmerat liiva ning peeneks taotud kiviputru, tambib ta selle sitkeks seguks. Teine, juba aastates naine, valmistab segust osavalt pikad, mõne sentimeetri laiused, ühtlase paksusega ribad ja neid üksteise peale keerutades vormib järk-järgult lamedapõhjalise, paksude seintega nõu. Puust pulgakesega vajutab ta nõu ääreosasse rea lohukesi. Nõu külgi aga silub ta väikese õlekimbuga, millest nõule jäävad omapärased riipimisjäljed. Pärast mõnepäevast õhu käes kuivamist põletatakse valminud nõud koldes.

Linnuse lähedal, seal, kus laiuvad praegu Asva küla põllud, näeme keset metsa avarat lagendikku, kus kasvab juba kolletama löönud vili. Lagendiku ühes servas lõikavad naised luust sirpidega valminud vilja, aeg-ajalt selga sirutades ja higi pühkides. Nooremad tüdrukud aga kannavad lõigatud vilja kokku. Alles hiljuti kasvas siin mets. Aasta tagasi, varakevadel raiuti see maha ja käesoleva aasta kevadel põletati

ära. Pärast seda kobestati pinnast, mis oli täis juurikaid ja poolpõlenud kände, kivist ja sarvest kõblaste ehk nn. küünte abil ning siluti järelveetava oksliku kuusetüvega. Kogu töö nõudis palju vaeva ja sellest tuli osa võtta kõigil töövõimelistel kogukondlastel. Tuhasegusesse mulda külvati nisu, oder ja lina. Võrsuvat vilja tuli pidevalt hooldada ja kaitsta kõikelämmatava umbrohu eest. Ööd kui päevad pidi mitu odade ja vibu ning nooltega relvastatud meest valvama viljapõldu ringihulkuvate metsloomade, eriti metssigade eest.

Asulast paarsada meetrit lõuna pool oleval poolsaarel näeme suurt loomakarja: mõnikümmend hobust, niisama palju veiseid ja kolm-nelikümmend lammast. Hobused ja veised on palju väiksemad kui tänapäeval. Täiskasvanud veist võib võrrelda umbes nüüdse aastase mullikaga. Veiseid kasvatatakse peamiselt lihaloomadena. Piima annavad nad vähe ja sedagi ainult soojal aastaajal. Ka hobused on eelkõige lihaloomadeks, kuid neid kasutatakse ka juba ratsudena. Loomi valvab neli karjast. Kaks neist, vanemad mehed, on istunud rohumättale ja on usinasti ametis: esimene puulusika väljauuristamisega, teine luust harpuuni valmistamisega. Jah, siin karja juures jääb palju vaba aega ja seda tuleb hästi kasutada. Kaks nooremat karjast on aga roninud hobustele ja püüavad teineteist üle trumbata ratsutamisoskuses. Samas jooksevad kilgates koerad, kes on karjaste abilisteks.

Karjastel on tööd aasta läbi. Veistele ja hobustele ei varuta talvist toidutagavara; vähenõudlikud ja vastupidavad loomad on aasta ringi väljas, kraapides talvel lume alt rohtu ja sammalt ning närides puuoksi.

Kaugelt metsatihnikust kostab koerte klähvimist. Viimast jõudu kokku võttes püüab vana haavatud metssiga eemale peletada üha lähemale tungivaid koeri. Siis aga jõuavad kohale kolm kütti ja sügavale looma kehasse tungivad odad lõpetavad ebavõrdse võitluse. Küttide silmis peegeldub rõõm. Mitte alati ei tabata sellist elukat. Kui tihti mööbub päevi, mil mööda metsi hulkuvatel küttidel tuleb leppida väiksemate loomade või lindudega. Loomi püütakse tabada eriti joogikohtade ja väljapandud söötade juures. Tihti nõuab see tundidepikkust ootamist. Nii mõnigi kord osutuvad loomad inimestest kavalamaks ja siis tuleb koju minna hoopis tühjade kätega. Kuid on ju veel teisigi võimalusi: metsloomade radadele pannakse välja mitmesuguseid lõkse ja paelu; suuremate loomade teedele aga kaevatakse mitme meetri sügavusi järsuseinalisi auke, mis pealt hoolega maskeeritakse. Püüniste, aukude ja söötade abil küttimine annab rohkem tulemusi talvel, kui loomad on näljased.

Osa mehi läheb hommikul venedega merele. Kõigepealt vaadatakse üle kalda lähedale tõkete vahele asetatud mõrrad. Siia on éksinud ainult üksikud purikad, säinad ja ahvenad. Siis proovitakse kalaõnne abajate vahel. Sügavamate kohtade ette tõmmatakse linasest nöörist ligi paarikümne meetri pikkused võrgud, milledesse madalamates kohtades, mööda pilliroogu mütates, püütakse kalu ajada. Teinekord aga seotakse võrgu keskosasse suuremaid kive ja püünist kasutatakse noodana.

Raske on üle hinnata mere osatähtsust Asva muistsete elanike elus. Kui ikaldus vili või surid kariloomad, oli meri peamiseks toitjaks. Isegi talvel pakasega võis siit alati saada värsket kala. Läbi paksu jääkatte raiuti tuuradega auke ja siia õhku ning toitu otsima tulnud kalu tõsteti välja kahvadega. Kaugel avamerel aga võis siis kohata hülgekütte, valged linased ürbid tõmmatud üle loomanahkadest õmmeldud rõivaste. Toidumoon, tagavararõivad, kuivad puuhalud lõkketule jaoks ja püügivarustus laotud jalastega varustatud venele, liiguti mööda jääd mitmekümne kilomeetri kaugusele kodurannast. Kui satuti lahtise veeni, kasutati venet paadina. Peamiseks püügivahendiks olid suured luust harpuunid.

Päike läheneb õhtule. Läbi madala vee kahlavad saarele inimesed alepõllult, tulevad koju kütid ja kalurid. Päev, täis tööd ja toiminguid, on lõppemas.

Tihenevas hämarikus sulavad saarte ja abajate piirjooned tumedaks rannaviiruks. Veel mõnda aega eraldub sellest linnuse saar. Siis neelab merelt tõusev udu sellegi,

Täiskasvanud ja pioneeritöö

H. LÕBUS,
Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu sekretär

Seoses uue kooliseadusega on ikka enam ja enam juttu laste initsiatiivi ja isetegevuse arendamisest. Peab ju uus kool lapsi ette valmistama eluks ja tööks.

Järjest suuremat rõhku pannakse laste initsiatiivi ja isetegevuse arendamisele pioneeriorganisatsioonis. On ju isetegevus pioneeritöö põhiprintsiibiks. Enamikus malevates on jõutud juba selleni, et pioneeridest on saanud oma organisatsiooni peremehed. Nii on see Mustvee 1., Puurmani, Võru 1. ja Tallinna 10. keskkoolis; Väimela, Tartu 11. ja Sonda 7-kl. koolis jm.

Ometi on veel rohkesti neid malevaid, kus õpetajad ja pioneerijuhid kutsuvad kokku koondusi, esinevad seal ettekannetega, organiseerivad mänge jms., pioneerid on aga ainult passiivsed pealtvaatajad. Sageli on sellised üritused pioneeridele igavad. Palju enam meeldiks ja tooks neile kasu olla ise igast üritusest aktiivne osavõtja. See ei välista muidugi täiskasvanu suurt osa pioneeride initsiatiivi ja isetegevuse arendamisel.

Täiskasvanuist on pioneeridele kõige lähedasem vanempioneerijuht kui komsomoli saadik pioneeriorganisatsioonis, kelle ülesandeks on kogu pioneeritöö organiseerimine ja pioneeride kasvatamine. Vanempioneerijuhi üheks ülesandeks ongi pioneeriorganisatsiooni töö põhiprintsiibi, laste isetegevuse rakendamine.

Kuidas vanempioneerijuhid suhtuvad sellesse ülesandesse?

Seoses Eesti NSV pioneeride IV vabariikliku kokkutulekuga esitasid kõikide rajoonide ja linnade parimad malevad, kes pääsesid vabariiklikule kokkutulekule, raporti oma tööst. Pooltes raportites polnud aga sõnagi pioneeride initsiatiivist ja isetegevusest, sellest, kuidas töötab aktiiv, kuidas rakendavad pioneerid organisatsioonis omandatud teadmisi, kuidas arendatakse initsiatiivi ja isetegevust pioneeriülesannete täitmise kaudu. Räägiti küll reast huvitavatest ja kasulikest üritustest, kuid pioneeride osast nende ettevalmistamisel ja korraldamisel polnud üldse juttu. Muidugi ei ole raportites tingimata vaja kirjutada kõigest, kuid tõsi on, et laste initsiatiivi ja isetegevuse arendamisele pööratakse meil veel vähe tähelepanu.

Vanempioneerijuhi esmaseks ülesandeks on pioneeriaktiivi loomine ja kasvatamine. Alustada tuleb valitud aktiivist, s. t. malevanõukogust, rühmanõukogudest ja salgajuhtidest. Ka tuleb kätte näidata nende funktsioonid, mille täitmisel malevanõukogu kujuneks kogu maleva juhiks (koostaks tööplaani, korraldaks üritusi, kuulaks rühmanõukogu esimeeste aruandeid, arutaks aktiivi õpetamist, pioneeride õppeedukust ja käitumist jne.).

Rühmanõukogul on samad ülesanded rühmas. Vanempioneerijuht on sealjuures nõuandja, suunaja, võib-olla ka teatud mõtete algataja, mis pioneerid hiljem omaks võtavad ja ellu viivad.

Näiteks olid kevadel enne Lenini 90. sünniaastapäeva koos Tallinna 10. keskkooli pioneerimaleva aktivistid. Arutati, kuidas tähistada väärikalt seda päeva. Vanempioneerijuht sm. Kangro mainis nagu muuseas: «Võib-olla saaksime värvida koolilauad heledaks.» Järgmisel päeval käisid malevanõukogu liikmed juba direktori juures ja teatasid: «M e i e o t s u s t a s i m e värvida koolilauad heledaks. Palume aidata materjali muretsemisel.»

Meil on aga veel hulk koole, kus vanempioneerijuht üksinda koostab maleva, üksikutel juhtudel ka rühmade tööplaanid, mis halvemal juhul jäävad koguni pioneeridega läbi arutamata. Vanempioneerijuht valmistab ette malevaüritusi, leiab ruumi maleva-

koonduseks, organiseerib ettekandeid, kutsub külalisi jne. Ka koondusi juhib tema ja paljude küsimuste arutamisel ütleb ta oma sõna nii, et lapsed ei saagi oma arvamust avaldada. Neis koolides ei rakendata tegevusse maleva töö juhtimise kollektiivset organit, malevanõukogu, sest vanempioneerijuht pole aru saanud selle tähtsusest. Selline suhtumine pioneeriaktiivisse on väär.

Vanempioneerijuhi ülesandeks ei ole ainult valitud aktiivi töölerakendamine ja kasvatamine, vaid kõikide pioneeride kaasatõmbamine. Seda saavutab ta maleva- ja rühmanõukogude kaudu. Igale pioneerile antakse jõukohane ja tema huvidest lähtuv ülesanne: kas pikemaajaline (töötada oktoobrilastega, organiseerida timurlaste tööd, vastutada aktiivikoolide töö korraldamise eest, uurida oma maleva ajalugu jne.) või lühemaajaline (esineda vestlusega rühmakoondusel, kutsuda malevakoonduseks külalisi, valmistada õppevahendeid, kingitusi lasteaia jaoks jne.). Iga ülesande puhul tuleb pioneere oskuslikult suunata ja juhendada — see ongi vanempioneerijuhi ja tema poolt kasvatatud pioneeriaktiivi ülesanne.

Usaldada pioneere ja nende võimeid, anda neile pidevalt ülesandeid ja abistada nende täitmisel, suunata ja juhendada, võimalikult vähem aga ise ära teha — selles seisneb vanempioneerijuhi osa pioneerimalevas. Esialgu on see raske ja vanempioneerijuhile näib kergem ise laste eest kõik ära teha. Kuid niisugune stiil ei võimalda arendada pioneeride isetegevust ega initsiatiivi.

Vanempioneerijuhi töö hulka kuulub ka kõigi pioneeridega tegelevate täiskasvanute suunamine ja juhtimine, nagu õpetajad, klassijuhatajad, rühmajuhid ja lastevanemad.

Vanempioneerijuht ise või pioneeriaktiiv pöörduvad kooli direktsiooni poole kõigis direktsiooni abi nõudvais pioneeritöö küsimustes. Kuna pioneeriealiste õpilaste põhiosa kuulub pioneeriorganisatsiooni, peaks iga õpetaja mõtlema, kuidas ära kasutada lasteorganisatsiooni ja kuidas ise kaasa aidata selle tegevusele.

Pioneeride abi õpilaste õppeedukuse ja käitumise parandamisel võib olla suur. Neid tuleb suunata arutama üksikute õpilaste õppeedukust ja käitumist ning vajaduse korral osutama mahajääjatele abi. Nii toimib Kiviõli 1. keskkooli 6-a kl. juhataja sm. Sihver. Selle klassi pioneerid õpivad ise hästi ja aitavad alati teisi, ilma et õpetaja peaks nende tähelepanu sellele juhtima. Kui aga juttu on ühiskondlikust tööst, siis leiavad lapsed ise, mida neil antud momendil oleks kõige rohkem vaja teha, olgu see siis koolimaja akende pesemine või kartulivõtmine kolhoosis. Nagu mujalgi, tuleb ka selles klassis ette, et kõik lapsed ei taha ühiskondlikust tööst osa võtta ja mõnigi jääb tulemata. Mittetulemise põhjuse selgitavad välja pioneerid ise ja karistusegi määravad nemad.

Ülekooliliste ürituste korraldamisel (spordivõistlused, peod, konkursid, hoogtööpäevakud) tuleb pöörduda konkreetsete ülesannetega pioneerimaleva ning -rühmade poole ja pioneerid löövad käed külge. Kahjuks esineb sellist pöördumist veel liiga harva.

Iga õpetaja saab edukalt abistada pioneeriorganisatsiooni astmenõuete täitmisel. Kehalise kasvatuse õpetaja võib pioneere abistada kehakultuuri- ja matka-alaste astmenõuete täitmisel, bioloogia õpetaja annab juhendeid puude ja lillede istutamiseks, lauluõpetaja võib lastele tutvustada heliloojate elu, nende loomingut jne. Peale selle peaks iga õpetaja rakendama pioneeriinstruktoreid tööle tema poolt juhendatava klassivälise ringiga. On ju teatava ala pioneeriinstruktoril rohkem teadmisi kui teistel ringi liikmetel. Seepärast on loomulik ja vajalik, et ta oma teadmisi ka teistele edasi annab. Ka uute pioneeriinstruktorite ettevalmistamisel vajab malev õpetaja abi ja seda nii ringide töös kui ka pioneeride poolt organiseeritud instruktorite ringi juhendamisel.

Eriline koht pioneeritöös on klassijuhatajal. Tema on oma klassi pioneerirühma töö peamine suunaja ja abistaja. See peaks kajastuma klassijuhataja tööplaanis. Väga paljudel juhtudel ei ole see kahjuks nii. Klassijuhataja tööplaani sissejuhatavas osas on paremal juhul ära märgitud, kui palju on antud klassis pioneere, halvemal juhul pole sedagi. Kuidas klassijuhataja kavatseb kasutada pioneerirühma õppe- ja kasvatustöös, millised ülesanded ta püstitab pioneerirühmale õppepoolaastaks, kuidas kavatsetakse teha

tööd pioneeriorganisatsiooni ridade kasvuks, kuidas valmistada 8. klassi pioneere ette komsomoliorganisatsiooni astumiseks — kõigest sellest peaks kõnelema ka tööplaan.

Klassijuhataja tööplaanis on tavaliselt ka pioneeritöö. Enamikel juhtudel on seal fikseeritud aga ainult 3 punkti: 1) vestelda õpilastega pioneeriorganisatsioonist, 2) võtta osa pioneerikoondustest, 3) abistada astmenõuete täitmisel. Need punktid on ühelt poolt liiga üldsõnalised, teiselt poolt ei anna need võimalust toetuda pioneeride initsiatiivile ja isetegevusele. Tõsi, klassijuhatajal tuleb õpilastega vestelda pioneeriorganisatsioonist, aga plaanis tuleb märkida, milliste õpilastega kavatseb ta ise vestelda ja kuidas suunata teisi pioneere nendega vestlema. Muidugi tuleb ka kogu klassiga rääkida pioneeriorganisatsioonist, kuid plaanist peab nähtuma, millisel teemal ja mis eesmärgiga ning milline on pioneeride osa antud vestluse puhul. Kõige paremaks pioneeriorganisatsiooni propageerijaks on pioneerirühma edukas töö ja rühma pidev mõju klassile.

Astmenõuded on meie pioneeriorganisatsiooni töö aluseks ja nende täitmine määrab kogu pioneeride tegevuse. Klassijuhataja tööplaanis peab kajastuma, kuidas ta suunab seda tegevust, milliste astmenõuete täitmisel saab ta ise abistada õpilasi ja kus on vaja kasutada kolleegide, šeffide või lastevanemate abi. Oluline osa on klassijuhatajal ka astmenõuete täitmise korraldamisel (selgitada lastevanematele neid astmenõudeid, mida pioneerid peavad täitma iseseisvalt kodus, ja paluda vanemate abi nende täitmise kontrollimisel; korraldada kogu klassi või pioneerirühmaga mõni matk või ekskursioon matka-alaste astmenõuete täitmiseks või kodukohaga tutvumiseks, organiseerida kohtumisi tööeesrindlastega jne.).

Peale eelöeldu peaks klassijuhataja tööplaan näitama sedagi, kuidas pioneerirühm muutub õpetaja esimeseks abiliseks. See algab juba klassiaktiivi valimisest. Klassijuhataja suunab lapsi nõnda, et klassiaktiiv valitaks tublide pioneeride hulgast, kes koos pioneerirühmaga ongi hiljem klassijuhataja esimesed abilised. Võib-olla on pioneere vaja suunata abistama oma klassikaaslasi õppetöös, kasutada pioneerirühma abi käitumise ja distsipliini parandamisel, klassijuhatajatundides vestluste korraldamisel (pioneerid peavad oskama jutustada seitseaastaku saavutustest, oma rajooni tööeesrindlastest, lemmikkirjanikest jne.).

Mis puutub pioneerikoonduste külastamisse, siis pole tingimata vajalik, et klassijuhataja võtaks osa igast koondusest ja üritusest. Kui ta on kasvatanud tugeva aktiivi ja võib oma pioneere usaldada, viigu lapsed osa koondusi ise läbi. Seejuures aga peab klassijuhataja kursis olema kogu pioneerirühma tööga, aitama koondusi ja üritusi ette valmistada. Kui klassijuhataja ise sellest osa ei võta, siis tundku ta hiljem huvi, kuidas koondus või üritus möödus, mis oli seal pioneeride arvates head, mis halba.

Nagu eeltoodust nähtub, ei saa klassijuhataja oma tööplaanis haarata pioneeritöö küsimusi ühes lõigus, vaid neid esineb igas plaani osas: kuidas klassijuhataja toetub ühe või teise küsimuse lahendamisel pioneeriaktiivile, milliste ülesannetega pöördub nende poole jms.

Eesmärgi oleme saavutanud siis, kui iga pioneer võiks kirjutada oma klassijuhatajast nii, nagu seda tegi Türi 1. keskkooli 7-a klassi pioneer Kersti Liinsoo: «Ma mäletan alati seda päeva, kui seisime saalis maleva pidulikus rivis ja viimastele meie klassist seoti kaela punased pioneerirätid. Nüüd olime kõik pioneerid. Ja nüüd nägime klassijuhataja sm. Tedre silmis pisaraid. Teadsime, et need ei olnud kurbusepisarad. Õpetaja oli uhke meie üle.»

Kooli direktorist ja õppealajuhatajast oleneb, kas ja mil määral pioneerid kujunevad kogu koolitöö tuumikuks. 1959/60. õppeaastal alustas Tallinna 21. keskkool tööd värskelt remonditud ruumides. Kõik säras puhtusest. Seda oli vaja säilitada. Siis pöörduski kooli direktor sm. Tiki pioneeride ja kogu koolipere poole üleskutsega hoida igat nurgakest oma koolimajas nii, et siin saaks järgmist õppeaastat alustada ilma remondita. Pioneerimalev võttis selle oma südameasjaks ja järgmisel õppeaastal polnud tõesti tarvis ruume remontida. Miks ei võiks iga kooli direktor püstitada sellise konkreetse ülesande pio-

neerimaleva ette, näit. aidata kaasa õppeedukuse parandamisele, rajada kooli ümbrusse park, spordiväljak jne.

Võidakse öelda, et pioneerid tegelevad oma kaksaastakul niigi nende küsimustega. Seda küll. Kuid mis tähendab pioneeridele, kui direktor või õppealajuhataja pöördub otseselt nende poole? See tähendab, et ta tunnistab nende võimeid, usub neisse. Küllap mäletab igaüks, et sellises eas noore kõige suurem soov on täiskasvanu tähelepanu võita, tema abiline olla.

Pioneerid võtsid omaks ka Tallinna 16. keskkooli direktori sm. Lebbini poolt algatatud «Osavate käte kombinaadi» loomise ja Lenini 90. sünniaastapäeval kõigi liiduvabariikidega Lenini raamatu «Noorsoost» eksemplari vahetamise mõtte, samuti Tallinna 34. keskkooli direktori sm. Rekandi poolt tõstatatud mõtte «Rahvaste sõpruse klubi» loomisest jne. Kahjuks aga ei juhenda kõikide koolide direktorid pioneerimaleva nõukogusid huvitavate ja kasulike küsimuste lahendamisel või ei tee seda nii, et initsiatiiv jääks hiljem ikka pioneeridele.

Veel üks positiivne näide. On Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva aktus Tallinna 1. keskkoolis. Presiidiumis istub ka pioneere. Tehakse kokkuvõtteid käitumisest, õppeedukusest I õppeveerandil ja suvisest tööst. Ei esine mitte direktor, vaid (1.—8. klasside osas) malevanõukogu esimees. Nii peaks see olema igal võimalikul juhul.

Kui õppenõukogus arutatakse üksikute õpilaste käitumist või õppeedukust, peaks sinna kutsutama ka pioneerirühma ja -maleva esindajaid. Las nad ütlevad oma arvamuse. Vastutustunne oma kollektiivi ees ei tohi ju jääda ainult jutuks.

Veel peame liiga tihti kinni kivinenud traditsioonist, et ülekoolilisi üritusi peavad juhtima täiskasvanud ja et presiidiumis istugu õpetajad. Üritusi korraldagu malevanõukogu ja presiidiumisse valitagu laste ettepanekul ka tublisid õpilasi.

Näeksime, et ka haridusosakonnad ja komsomoli rajooni- (linna-) komiteed pöörduksid konkreetsete ülesannetega kogu rajooni (linna) või üksiku kooli pioneeride poole, näiteks ülesandega aidata kaasa õppeedukuse parandamisel, koolide remontimisel, spordiväljaku rajamisel jne. Kui rajooni pioneeriorganisatsioon või mõne kooli pioneerimalev saaks sellise kirja haridusosakonnalt või komsomolikomiteelt, siis teeksid pioneerid kõik, et seda ülesannet täita.

Meie õpetajaskond ei tohi unustada üht tähtsat lõiku pioneeritöös, nimelt lastevanemate kaasatõmbamist sellesse. Heaks vormiks pioneeritöö tutvustamisel lastevanematele on pioneeride päevad, mida meie koolides korraldatakse üha enam. Sel päeval tutvustavad pioneerid näituste, isetegevuse ja sõnavõttude kaudu, millega nad tegelevad pioneeriorganisatsioonis. Eraldi võiks korraldada ka klassi lastevanemate koosolekuid ja individuaalseid vestlusi õpilaste vanematega.

Vanemad saavad väga edukalt kaasa aidata laste initsiatiivi ja isetegevuse arendamisel. Pioneeriastmed nõuavad, et lapsed ise hoolitseksid enda eest, abistaksid vanemaid kodustes toimetustes jne. Lastevanemate tähelepanu tuleb juhtida sellele, et nad lastelt kodus seda nõuaksid.

Ei tohiks unustada ka rühmajuhte, pioneeride sõpru väljaspool kooli. Peavad ju nemad, lähtudes laste soovist, viima õpilasi vahetusse kontakti ümbritseva eluga oma töö kaudu. Seal näevad õpilased oma silmaga, kuidas inimesed täidavad seitseaastaku ülesandeid. Palju tihedam ja mitmekülgsem on laste kontakt tehasega, kolhoosiga või sovhoosiga, kui seal töötavad pioneeride sõbrad, kes neid pühendavad oma töörõõmudesse ja -muredesse. Rühmajuht käitisest vm. vajab muidugi pedagoogilise kollektiivi abi, et leida oma koht koolis ja pioneerirühmas ning õigesti suunata laste initsiatiivi ja isetegevust.

Pioneeriorganisatsiooni töö põhiprintsiibi, isetegevuse ja initsiatiivi ellurakendamisel tuleb usaldada pioneere: anda neile ülesandeid, lasta üritusi korraldada. Õnnestugu need esialgu halvemini kui täiskasvanutel, me saavutame nendega siiski palju: kasvab pioneeride iseseisvus, nende oskus oma teadmisi rakendada ja tööd analüüsida.

TÖÖKOGEMUSI

Tootmisõpetus ja klassijuhataja

K. TERAS,
Põltsamaa keskkooli direktor

Põltsamaa keskkool on üks neist vabariigi kuueteistkümnest keskkoolist, kus 1959/60. õppeaastal avati tootmisõpetusega katseklassid. See ei olnud sugugi kerge ülesanne. Meie kollektiivil tuli teha palju tööd, et hajutada teatavat umbusku sellesse lastevanemate hulgas, tuli lahendada suur hulk organisatsioonilisi küsimusi. Meie tööd kergendas aga suurel määral sobiva ja nõuetekohase tootmisbaasi olemasolu Põltsamaa põllumajanduskombinaadi näol. Tiheda koostöö ja vastastikuse arusaamise alusel suutsime noorte tootmisalase väljaõppe korraldada nii eelmisel kui ka käesoleval õppeaastal rahuldavalt.

Meil on praegu alles vähe kogemusi tootmisõpetuse organiseerimisel põllumajandusliku suunaga töökeskkoolis ja needki veel põhjalikumalt läbi uurimata. Raske on sellele toetudes teha ulatuslikumaid ja põhjalikumaid üldistusi kõikide töölõikude kohta tootmisõpetusega koolis. Seetõttu piirdungi alljärgnevas küsimustega, mis puudutavad põhiliselt klassijuhataja tööd uues koolis, tema osa ja ülesandeid üleminekul tootmisõpetusele põllumajandusliku suunaga töökeskkoolis.

Endisegi koolikorralduse juures oli klassijuhatajal keskne koht õpilaskollektiivi kujundamisel, kasvatamisel ja suunamisel. On tuntud tõsiasi, et töökad ja tugevad klassikollektiivid kujunevad ainult oskusliku ja vilunud klassijuhataja järjekindla ja püsiva töö tulemusel. Põltsamaa keskkooli kogemused üleminekul tootmisõpetusele lubavad aga kinnitada seda, et uus kool veeretab klassijuhataja õlgadele veelgi suuremad ja vastutusrikkamad ülesanded. Tema tööülesannete suurenemine on tingitud väga mitmesugustest asjaoludest. Esiteks killustab üleminek tootmisõpetusele klassikollektiivi vastavalt õpilaste huvialadele. Klassijuhataja töö, mis varem toimus põhiliselt kooliseinte vahel, haarab nüüd õpilasi ka tehastes, ettevõtetes, kolhoosipõldudel ja aedades. Hargnevad ka kollektiivi huvid. Kuigi taoline huvide eraldumine toimus ka vanas koolis klassivälise töö näol ja suvevaheajal, mil õpilased töötasid erinevatel aladel, on see uues koolis siiski tunduvalt ulatuslikum ja sügavam. Kõik see kohustab klassijuhatajat tublisti enam pöörama tähelepanu võitlusele klassikollektiivi kui terviku kujunemise eest. Klassijuhataja peab leidma sidemeid, mis sõlmivad tootmispraktika käigus eraldunud huvid jälle ühtseteks, kogu kollektiivile omasteks huvideks. Meie kooli katseklasside õpilased valisid kõik aianduse—mesinduse—toiduainete töötlemise eriala. Seetõttu ei tulnud meie klassijuhatajatel eriti palju võidelda klassikollektiivi terviklikkuse taastamise eest.

Teiseks suurendab klassijuhataja vastutust see, et õpilaste osavõtt tegelikust tootmisest ahvatleb mõningaid noori tootmistööle minema enne kooli lõpetamist. Põhieesmärgiks kipub muutuma töö ja teenistus, mitte aga kooli lõpetamine. Üksikud nõrgema iseloomuga ja teoreetilise õppetöö vastu vähe huvi tundvad õpilased läheksid meeleldi kergemat teed ja nad vajavad seetõttu erilist tähelepanu klassijuhatajalt. Ainult oskus-

liku mõjutamisega saavutasid meie klassijuhatajad taoliste tendentside üle täieliku võidu.

*

Ettevalmistused tootmisõpetusele üleminekuks algasid Põltsamaa keskkoolis 1959. a. kevadel. Pärast vastavate üldiste instruktsioonide saamist Haridusministeeriumilt tuli pedagoogilisel kollektiivil asuda konkreetselt asja juurde. Koos põllumajanduskombinaadi spetsialistidega alustasime tootmisõpetuse programmide ja tootmispraktika plaanide väljatöötamist. Põhjalikult kaalusime läbi tootmispraktika organisatsioonilise külje. Kuid sellest kõigest veel ei piisanud. Et üleminek tootmisõpetusele toimuks edukalt, oli tarvis organiseerida pedagoogilist selgitustööd õpilaste ja lastevanemate hulgas uute põhimõtete kasuks. Peamine vastutus selle töö eest langes klassijuhatajatele. Vanade seisukohtade ja eelarvamuste murdmine ei olnud sugugi kerge ülesanne. Mõningates kodudes avaldati ja levitati arvamusi, nagu tähendaks üleminek tootmisõpetusele maanoorte kinnistamist maa külge, nagu oleks uue kooli ülesandeks kindlustada kolhoosidele vajalikku tööjõudu jne. Üksikud lastevanemad lubasid viia oma lapsed «tavalisse kooli».

1959. a. kevadel tegid meie kaheksandate klasside juhatajad põhjalikku individuaalset selgitustööd kõigis kodudes, kus veel valitses umbusk uue kooli vastu. Tootmisõpetuse põhimõtteid selgitati ka õpilastele. Tänu sellele kindlustasime lastevanemate ja õpilaste teadliku ja õige suhtumise uuesse koolisse ja järgmisel õppeaastal astus 71 9. klassi õpilast kõhklusteta uutele kooliradadele.

Et klassijuhatajad suudaksid õpilasi ja nende vanemaid veenda, tuli neil kursis olla kõigi kooli ja elu sidemete tugevdamise ja rahvaharidussüsteemi reorganiseerimise probleemidega. Oli tarvis põhjalikult tutvuda partei ja valitsuse seisukohtadega uue kooli suhtes, ära kasutada kõik töökogemused, millest kirjutati pedagoogilise ajakirjanduse veergudel, jne.

Koolides, kus õpetatakse mitut eriala, on klassijuhatajate ülesanded veelgi laialdasemad. Tundes oma kasvandike huvialasid põhjalikult, on klassijuhataja kohus ära hoida õpilase sattumist valele erialale ja abistada teda eriala valikul. Sellise «vahelesegamisega» ei tohi muidugi liialdada. Meie arvates võib seda teha ainult väga põhjalikel kaalutlustel ja ka siis kooskõlas õpilase vanematega.

Üleminek tootmisõpetusele nõudis teatavaid muudatusi ka kasvatustöö põhisuundades. Elukutse valikuga seoses olevaid küsimusi ja teemasid peaks aga edaspidi käsitletama juba 8. klassis. See oleks noortele toeks õige eriala valikul. Samas klassis tuleks klassijuhatajatel tunduvalt enam tähelepanu pöörata ka vaimse ja füüsilise töö vahekorra probleemile, kommunistlikule töössesuhtumisele jne. Klassijuhataja tööplaan 8. klassis tuleb koostada juba uutest ülesannetest, uutest kasvatuslikest eesmärkidest lähtudes.

Praktika aeg ja koht sõltuvad tootmisõpetuse põhisuunast. Meie keskkoolis kannab tootmispraktika sesoonset iseloomu ja toimub kolmes osas: sügisel, kevadel ja suvel. Tootmispraktika ajal töötavad õpilased õppebaasi aiandis, farmides, tööstustes ja põldudel. Koos õpilastega võtavad tootmispraktikast osa ka vastavate klasside üldainete õpetajad ja klassijuhatajad (vastavalt graafikule). See on tarvilik nii kasvatuslikult kui ka kooli ja elu sidemete tugevdamiseks. Klassijuhataja ja õpetajad, võttes osa tootmispraktikast, kannavad tootmisala spetsialistide ja õpilasi juhendavate töötajate hulka pedagoogilist mõtet, annavad tootmispraktikale pedagoogiliselt õige suuna. Meie kogemused räägivad, et nii tootmispraktika eel kui ka tootmispraktika ajal on tarvilik tootmisbaasi spetsialistidele ja töötajatele süstemaatiliselt korraldada vestlusi nõukogude pedagoogika põhiprintsiipidest ja alustest. Mida süsteemikindlamalt selliseid vestlusi korraldatakse ning mida tihedam on koostöö klassijuhataja ja baasi töötajate vahel, seda enam on kindlustatud vigade ärahoidmine kasvatusküsimuste lahendamisel. Sellest üks näide. Tootmispraktika esimesel sesoonil tekkis arusaamatusi õpilaste ja neid

juhendavate spetsialistide vahel. Selgus, et need tekkisid sellest, et viimased ei tundnud veel õpilasi ega osanud leida õigeid meetodeid nende mõjutamiseks. Olukord muutus aga põhjalikult, kui tootmispraktikast hakkasid osa võtma klassijuhatajad ja õpetajad. Kevadisel ja suvisel praktikal räägiti meie õpilastest juba ainult head.

Klassijuhatajate ja õpetajate osavõtt tootmispraktikast on eluliselt tarvilik. Uus kool vajab avara silmaringiga õpetajaid, kes ei piirdu ainult oma kitsa erialaga, vaid on kontaktis ka ümbritseva eluga. Viibides koos õpilastega tootmispraktikal, astub klassijuhataja ka ise lähemale elule ja tootvale tööle. Ta saab palju konkreetset materjali selle kohta, kuidas areneb sotsialistlik rahvamajandus antud ettevõtte ulatuses, kuidas toimub tehniline progress, kasvab tööviljakus ja uus, kommunistlik suhtumine töösse. Sellise materjali kasutamine klassijuhatajatundides ja vestlustes annab kasvatuslikult väga palju.

Nagu märgitud, viibisid tootmisõpetusega klasside juhatajad võimalikult palju õpilaste hulgas. Nad aitasid lahendada kõiki praktika ajal üleskerkinud küsimusi. Eriti selgesti väljendus klassijuhatajate osa suvisel tootmispraktikal, millest nad võtsid osa algusest kuni lõpuni. Klassijuhatajate abiga saavutasime seda, et kõik õpilased ilmusid praktikale, ei esinenud ühtki põhjuseta puudumise juhtu ja praktilised tööd sooritati ainult hinnetele «5» ja «4». Pidulikul aktusel autasustas kombinaadi juhtkond õpilasi väärtuslike kingitustega.

Suuri võimalusi pakub tootmispraktika klassijuhatajaile õpilaste tundmaõppimiseks. Meie töökogemused kõnelevad sellest, et õpilase sisemaailma on palju kergem tundma õppida tegelikus elus ja tootva töö juures kui klassis. Viimastel aastatel on kooli vanemate klasside õpilased koos klassijuhatajatega käinud kolhoosides koristustöödel ja alati on viimased sealt tagasi saabunud rikkaliku materjaliga oma kasvandike kohta. Seda aga on tarvis, et õigesti orienteeruda kasvatustöö keerukates küsimustes. Regulaarne ja süsteemikindel tootmispraktika suudab anda klassijuhatajale õpilaste tundmaõppimiseks aga veelgi enam. Siin väljenduvad täie selgusega noore suhtumine tootvasse töösse ja tema vastutustunne. Kergesti saab klassijuhataja pildi sellest, kuidas õpilased käituvad vanemate töötajatega, millised on tema kasvandikud tööl. Praktika ajal kontrollib klassijuhataja õpilaste käitumisharjumuste kindlust. Olen veendunud, et meie tootmisõpetusega klasside juhatajate käsutuses on juba praegu tunduvalt laiem, elulisem ja mitmekesisem materjal oma kasvandike iseloomustamiseks kui teiste klasside juhatajail.

Ei ole mõeldav, et sesoonse tootmispraktika puhul, mis kestab nädalaid, ei leia asendamist uute vormidega sellised kasvatuslikud üritused, nagu klassijuhatajatund, klassiõhtud jne. On neil ju tavalise õppetöö käigus suur väärtus. Meie katseklassides asendati need uute vormidega. Tootmispraktika esimesel päeval korraldasime kombinaadi klubis praktikale siirduvate õpilaste piduliku kogunemise. Sellest võtsid osa kombinaadi juhtkond, kooli direktsioon, õpilasi juhendavad spetsialistid ja klassijuhatajad. Sügislillede, viljavihkude ja aiasaadustega kaunistatud saal, südamlikud tervitused ettevõtte direktorilt ning julgustavad ja sütitavad sõnad klassijuhatajatelt, komsomoli- ja partei rajoonikomitee esindajatelt — kõik see sisendas õpilastele mõtte, et nende rajad viivad lähemale rõõmsale ja loovale tööle. Taolised pidulikud, kasvatuslikult läbimõeldud kogunemised praktika algul ja lõpul omavad kahtlemata suurt mõjujõudu. Igal esmaspäeval kogunesid õpilased taas klubi ruumidesse, kus tootmisbaasi direktori asetäitja tootmisõpetuse alal ja klassijuhatajad tegid kokkuvõtte eelmise nädala tööst, komsomoliorganisatsiooni ülesandel esinesid aga kommunistlikud noored päevasündmuste kokkuvõttega. Sellised üritused ei erinenud küll kuigi suurel määral endistest kasvatustöö vormidest, kuid neil oli palju elulähedasem sisu.

Põhjalikult tuli klassijuhatajatel läbi mõelda õpilaste vaba aja sisustamine tootmispraktikal. Praktika kestus (6 tundi päevas) andis õpilastele võimaluse laialdaselt tegelda kirjanduse lugemisega, harrastada sporti ja võtta osa isetegevusringide tööst. Lüngad tekkisid aga tootmispraktika lõunavaheaegadel. Kuid ka sellele leiti klassijuhatajate poolt

«rohtu». Kombinaadi direktsiooni loal anti õpilaste kasutusse klubi punanurk, kus nad võisid lugeda värskeid ajalehti ja ajakirju, kuulata raadiot ning mängida lauamänge. Klubi saali seati üles kaks lauatenniselauda, korrastati ka kombinaadi spordiväljak. Seega said noored kahetunnilise lõunavaheaja kasutada sisukalt.

Palju tuli klassijuhatajatel mõelda selle üle, millist osa peaks etendama tootmispraktikal klassi komsomoligrupp, kuidas muutuma töövormid ja milliseid uusi ülesandeid esitab elu komsomoliorganisatsioonile. Meie aastase töö kogemused on liialt napid selleks, et anda mingisuguseid tüsedamaid ja kindlamaid seisukohti, kuid mõningaid mõtteid ja arvamusi on siiski tekkinud.

Komsomoligrupp jääb ka tootmispraktika vältel klassijuhataja esimeseks abiliseks. Grupi koosolekud võivad toimuda «välkkoosolekutena» nii töövaheaegadel kui ka pärast töö lõppu. On arusaadav, et taolistel lühikoosolekutel arutatakse põhiliselt tootmispraktikal üleskerkinud küsimusi, antakse grupi liikmetele uusi ülesandeid jne. Koosolekutel arutatavad küsimused ja antavad ülesanded olgu aga asjalikud ja konkreetsed.

Edukalt organiseerisid komsomoligrupid tootmispraktika ajal välk- ja satiirilehtede väljaandmist. Tublit kasvatuslikku efekti andsid need siis, kui õigeaegselt, tabavalt ja konkreetselt kõneldi praktikal esinenud puudustest ja väärnähetest ning tõsteti esile eesrindlasi. Grupi poolt anti üksikutele kommunistlikele noortele ka ulatuslikumaid ülesandeid, näiteks esineda üldkogunemistel päevasündmuste kokkuvõtete või poliitinformatsioonidega, teha kaastööd kooli seinalehele jne. Tootmispraktikal kujunesid sidemed tootmisbaasi komsomoliorganisatsiooniga, kommunistliku töö brigaadidega ja eesrindlike töötajatega. Mida tihedamaks kujunevad taolised sidemed, seda elulähedasemaks ja huvitavamaks muutub ka komsomolitöö. Neid võimalusi ongi tarvis silmas pidada tootmisõpetuse korraldamisel.

Põltsamaa põllumajanduskombinaadi konservitehases on kommunistliku töö brigaad, kuhu kuuluvad mitmed Põltsamaa keskkooli lõpetanud. Brigaadi töö sai meie noortele konkreetseks kommunistliku töössesuhtumise eeskujuks. Kuigi me esimesel tootmisõpetuse aastal ei osanud veel täielikult ära kasutada kõiki suurepäraseid võimalusi komsomolitöö sidumiseks kommunistliku töö brigaadi tegevuse ja eluga, on praegu sellises koostöös avanenud uued võimalused, ühtlasi väga mõjuvad kasvatustöö vormid.

Koolide reorganiseerimine suurendab tunduvalt klassijuhataja vastutust uue inimese kasvatamisel. Tema tööpõld laieneb tegeliku elu ja tootmistöö suunas. Sageli kohtame klassijuhatajat oma kasvandike keskel tootmisbaasis, rohkem kuuleme teda esinemas loengutega töötajate ees, tihti näeme teda elavas vestluses lastevanematega. Seda kõike nõuavad uued ülesanded. Kuid asja ei tohi mõista nii, nagu toimuks see vanade töölõikude kokkusurumise arvel, nagu võiks klassijuhataja edaspidi vähem tähelepanu pöörata ideelis-poliitilisele kasvatustööle klassis, võitlusele kõrge õppeedukuse eest. Tuleviku inimene peab olema laia silmaringiga, haritud töötaja, kes tunneb hästi teaduse aluseid, on läbi imbunud ühiskondliku kohuse mõistmise, sotsialistliku internatsionalismi ja patriotismi vaimust, kommunistliku moraali kõrgete printsiipide austamise vaimust. Nende väärtuslike joonte kasvatamine noortes jääb ka uues koolis suures ulatuses klassijuhataja ülesandeks.

Tootmisõpetusele üleminek meie keskkoolis ei toonud endaga kaasa õpilaste töömeeleolu langust üldhariduslike ainete omandamisel. Sügisel õpinguid alustanud 71 õpilasest jäi klassikursust kordama ainult 5. Varasemaga võrreldes mõlema klassi õppeedukus isegi mõnevõrra tõusis. Tunduvalt paranes õpilaste suhtumine õpingutesse, kasvas nende loominguline aktiivsus ja isetegevus. Pika sammu astusime edasi õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Kogu koolikollektiivilt ja eriti klassijuhatajatelt nõudis niisuguste tulemuste saamine aga palju püsivust ja järjekindlust.

Klassijuhataja jääb ka uues koolis keskseks kujuks õpilaste kasvatamisel. Tema töötulemused sõltuvad sellest, kui õigesti ta mõistab oma ülesannete suurust ja tähtsust, kui otsustavalt astub ta võitlusse uue ja elulähedase kasvatustöö sisu ning vormide eest.

Kodu-uurimisest meie keskkoolis

E. ja H. JÕGISALU,
Märjamaa keskkooli õpetajad

ESIMESED SAMMUD

Kodu-uurimuslik töö algas meil varem, kui selleks tuli juhendeid või nõuandeid vabariiklikelt asutustelt. Tõuke andis möödapääsmatu vajadus koguda ja võtta kaitse alla hävimisohtu sattunud vanu tarbeesemeid ja looduse mälestusmärke. Liigne agarus vanapaberi kogumisel seadis hävimisohtu ka vanema põlve vähese kirjavara, mis tarbetuks peetuna oli viidud pööningutele, kust seda valikuta anti utiili.

Sellal ei olnud veel juttu komplekssest kodu-uurimisest. Koguti ja võeti arvele tarbeesemeid, koostati huvitavate paikade kohta matkamarsruut ja tutvuti kroonikate (Läti Henriku, Russowi, riimkroonika) järgi meie maa kaugema minevikuga. Suur huvi õpilaskonnas valitses meie rajooni linnamägede, Kolovere lossi ja 1905. a. revolutsiooniliste paikade vastu Velisel ja Vigalas. Töö toimus peamiselt pioneerimalevas ja komsomoligruppides.

Kui möödus 50 aastat 1905. a. sündmustest, oli loomulik, et ka kool, eriti pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, aitas elustada mälestusi sellest erutavast ajajärgust. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäeva eel kirjutati üles mälestusi Märjamaa ja Haimre valla täidesaatva komitee tööst, mis avaldati koguteoses «Nõukogude võimu eest».

«Sädeme» traditsioonilise karikamatka 1956. aastal tegime ümber kodurajooni. Marsruut kulges peamiselt mööda ajaloolisi paiku, kuid matk kujunes tegelikult laialdase kodu-uurimise alguseks. Meie grupp võitis päriseks «Sädeme» karika, koolis aga pani see alguse ajaloonurga rajamisele. Loodi ajaloo- ja geograafiaring. Ajalooringi kodu-uurimuslikuks ülesandeks kujunes kaastöö Eesti NSV TA Etnograafia Muuseumile 1957. a. algusest alates ja ajaloonurga hooldamine. Geograafiaring uuris kodukolhoosi majandust, kohaliku võitööstuse arengut moodsaks ettevõtteks ja rajooni loodusvarasid ning aitas kaasa matkamarsruutide koostamisel. Naturalistide ring asus aktiivselt välja selgitama looduskaitset väärivaid paiku, aitas koostada ning trükki toimetada rajooni looduskaitseobjektide nimekirja.

Seega oli tegevus algul üsna killustatud ja raske oli seda ka juhtida. Seetõttu ei jõudnud me soovitud tulemusteni ka Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama konkursil «Meie kooli tänapäev ja minevik».

Et kodu-uurimistöö hõlmaks võimalikult rohkem õpilasi ja õpetajaid, töötati välja kompleksse uurimise temaatika vähemalt kaheks-kolmeks aastaks. Töö üldiseks organiseerijaks oli kooli komsomoliorganisatsioon.

Möödunud õppeaastal laekusid esimesed materjalid. Ajaloo- ja geograafiaring muudeti kodu-uurimise ringiks eri sektsioonidega. Nende tööplaanides on küsimusi ajaloo ja geograafia alalt, kuid väga oluline koht on antud ka kodu-uurimisele.

Töö parandamisele aitab kaasa sideme tugevdamine rajooni kodu-uurimise toimkonnaga. Kodu-uurimine oli 1959/60. õ.-a. arutlusel kooli komsomolikomitees ja klassijuhatajate koondises, kus kiideti heaks üksikasjaline juhend kodukoha eluolu uurimiseks nõukogude ajal. Jaanuarikuus on plaanis kodu-uurimise alane tootmisnõupidamine.

UURIMISTÖÖ JUHENDAMISEST

Väga sageli on kodu-uurijate kokkutulekutel ja ajakirjanduses rõhutatud, et koolides tehtav uurimistöö peab seisma teaduslikul alusel. See tähendab, et kogutud materjali

kohta peetaks täpset arvestust, pasporteeritaks esemed, märgitaks andmed vestlejate kohta jne.

Oleme püüdnud oma tööd õigesti korraldada, kuid sageli jätavad mõned agarad kogujad väga olulisi küsimusi kahe silma vahele. Siit tuleneb nõue, et õpilasi peab hästi juhendatama. Just see tekitab tihti raskusi ja nähtavasti mitte ainult meie koolis. Abiks on küll rida brošüüre, nagu kultuurharidustöö metoodilise kabineti väljaanne «Materjale koduiooringide organiseerimiseks ja tööks» (Tallinn, 1954), laste turismi jaama juhendid «Õpi tundma oma kodumaad», «Koduümbruse uurimine matkadel ja ekskursioonidel» jt. ning rotaatoril paljundatud juhendid. Ometi on neist ulatuslikuma töö jaoks vähe, mistõttu tuleb oma jõududega paljundada küsimuslehti. Sageli peab õpetaja ise juhendeid koostama või olemasolevaid kohalikele tingimustele lähendama. Möödunud aastal töötasime välja rea juhendeid pikemaajaliseks uurimistööks.

Teemade valikul peeti silmas kompleksse uurimise printsiipi ja vabariigi 20. aastapäeva tähistamist. Tähtsale kohale seati ka loodus- ja muinsuskaitse rajoonis. Üksikasjalised küsimuslehed jõuti koostada kodukolhoosi kohta, Suures Isamaasõjas langenud Märjamaa keskkooli endiste õpilaste väljaselgitamiseks ja kooliolude uurimiseks.

Kodukolhoosi ja kohalike tööstuste puhul soovitame koostada diagramme kolhoosi või sovhoosi, samuti käitiste tootmisülesannete ja toodangu kasvu illustreerimiseks ning need välja panna koduloonurka. See on kerge ülesanne ega nõua erilist uurimist, sest vastavad andmed saadakse käitise raamatupidamisest, põllumajanduse inspektsioonist, vanema perioodi kohta aga arhiivist.

Kodukolhoosi arengut uurides ei saa leppida vaid arvude kõrvutamisega. On veel muidki näitajaid, mis sama selgelt kui toodangu kasv aitavad mõista küla sotsialismi teele asumise ajaloolist tähtsust. Arhiivis nende kohta andmeid ei ole. Mõtlen siin inimeste ümberkujunemise käiku üksikkohapidajaist, omaette rassijaist eesrindliku suurtootmise juhtijaiks või eriteadlasteks, kes pole üksnes ära õppinud keerukat ametit, vaid koos kolhoosieluga kasvanud nõukogude inimesteks. Inimeste suhtumine töösse ja ühisvarasse koorub välja alles pikema vestluse jooksul.

Järgnev küsimusleht ongi peamiselt selle talletamiseks, mida ametlikult ei koguta. Sellest võib ehk mõndagi ära jätta, kuid on ka võimalik palju juurde lisada.

KÜSIMUSLEHT KOLHOOSI KOHTA

1. Kolhoosi nimi, aadress.

2. Vestleja nimi, vanus. Mis ajast elab kolhoosis?

3. Kolhoosi asutamise aeg.

4. Kolhoosi asutamise initsiatiivgrupp, esimesed kolhoosipered.

5. Kas esimesed kolhoosid on ühinenud? Missugused endised külad moodustavad praegu kolhoosi?

6. Kes jäid esialgu kolhoosist eemale? Millal astus kogu küla kolhoosi?

7. Kolhoosi esimees (esimehed), juhatuse liikmed. Kolhoosnikute hinnang nende tööle. Mis on head? Missuguseid puudusi esineb?

8. Missugune oli ühistatud vara olukord (põllutööriistad, vankrid, hobused, kari)?

9. Missuguseid masinaid tõid talupojad ühismajandisse kaasa?

10. Milline on olnud töötajate liikuvus kolhoosis? Kes lahkusid külast kolhooside asutamise järel? Kuhu lahkunud siirdusid ja millega hakkasid tegelema? Kes on kolhoosi tagasi pöördunud? Kes juurde tulnud linnast, alevist või teistest kolhoosidest?

11. Kui palju kolhoosi noori on siirdunud õppima ülikooli? Kui palju ülikooli lõpetanuid samast piirkonnast on teada varemast ajast?

12. Kes on keskkooli ja ülikooli või tehnikumi lõpetamise järel tagasi tulnud kodukolhoosi, kes mujale tööle asunud?

13. Millal asusid kolhoosis tööle põllumajanduse spetsialistid (agronoom, zootehnik)?

14. Millega seletatakse eesrindlaste saavutusi? Üle rajooni ja vabariigi tuntud eesrindlased?

15. Keda eesrindlastest on autasustatud valitsuse autasudega?

16. Millist maaparandustööd on tehtud kolhoosis?

17. Milline tähtsus on uudismaadel kolhoosi tootmises?

18. Millal hakati rakendama ülekolhoosilisi külvikordi?

19. Millal kadusid lõplikult vanad piiripeenrad, ristikivid?

20. Kuidas kutsutakse üksikuid suuri põlde? (Võrdluseks vanad nimed.)

21. Kas kolhoos on müünud metsa ja metsamaterjale rahasaamise eesmärgil (kolhoosnikutele töötasu maksmiseks)? Kuidas suhtusid kolhoosnikud metsa müügisse?

22. Kuidas hoolitseb kolhoos uue metsa rajamise eest?

23. Kas kolhoos on spetsialiseerunud näiteks seemnevilja, lina või tõuloomade kasvatamisele?

24. Kas kolhoosil on eri tuluallikaid (tõuhobuste ja -veiste müük naaberrajoonidesse, vennasvabariikidesse või välismaale, varase kartuli kasvatamine, mesilaste pidamine, karusloomade kasvandus, müügipunktid linnades jne.)?

25. Kuidas on muutunud kolhoosniku töö, näit. karjalaudas (masinalüps, automaatjootjad, rippraudtee), sigalas (söötade mehhaniseeritud ettevalmistamine)? Millal võeti mingi uuendus kasutusele? Kas põllul küntakse veel hobustega? Kas vilja koristatakse veel käsitsi? Kui jah, siis kui suures ulatuses?

26. Muudatused kodustes töödes. Kas kodus küpsetatakse veel leiba ja saia, keedetakse seepi ning kootakse kangaid? Kui ei, siis mis ajast? Kas kantakse veel pastlaid? Mis ajast ei kanta?

27. Inimeste töötõudlus. Kui palju veiseid, sigu või kanu on keskmiselt ühe talitaja hooldada (võrrelda varasema ajaga)?

28. Mis ajast on kolhoosis elekter? Kui paljudes peredes see veel puudub?

29. Kui palju jälgitakse televiisorit, kui paljudes peredes on raadio? Kui paljudesse peredesse käib ajalehti (võrreldes kodanliku ajaga)? Kui palju ostetakse raamatuid?

30. Kas kolhoosi on tabanud õnnetused (tulekahjud, loomade haigused, ikaldus kulvast või liigvihmast)? Mis aastal, kuidas nendest üle saadi?

NÄITEID JUHENDITEST

I

Märjamaa rajooni looduskaitset väärivad objektid

1. Maastikuliselt ilusad paigad asulate ümbruses (huvitavad pinnavormid, looduslikud kaasikud jm.).

2. Rändrahnud, kivikülvid, liivaluited, maa-alused ojad, arteesiakaevud, -allikad, jõgede algused, langatuslehtrid.

3. Kaunid, puhkelaagriteks sobivad jõeäärsed. Melioratsioonitööd ja looduse ilu säilitamine. Kas ei rikuta või rüüstata loodust?

4. Kalakasvatuse ja veelindude pidamise võimalused.

5. Kalade tähtsamad kudemispaigad. Välja selgitada alad, mis tuleb püügikeelu alla panna. Kalade liigiline koosseis. Kas esineb röövpüüki?

6. Vähi püügi- ja kudemiskohad. Kas on teada vähi haigusi?

7. Pargid, suurus, vanus, maavaldaja, hooldamine ja korrashoiuvõimalused. Kas istutatakse uusi parke?

8. Üksikud suured puud, haruldased kadakad. Välja selgitada rajooni vanimad ja suurimad puud.

9. Haruldased loomad meie rajoonis. Põtrade, metssigade ja kährikkoerte esinemiskohad. Saarmas meie jõgedes, oravhiir jt. Hundid ja rebased, nende hävitamine. Ilveste esinemine.

10. Linnud. Must ja valge toonekurg, nende pesakohad meie rajoonis. Kassikakk. Kasulike kullilliste kaitse. Lindude ja loomade talvine toitmine.

11. Rajooni maavarad. Pae- ja dolomiidimurrud. Kus kasutatakse rajooni ehitusmaterjale? Turbavõtu kohad rabades.

12. Kruusaaugud. Kas esineb maastiku ilu rikkumist — veetakse ära maanteeäärseid seljandikke või rajatakse karjääre maanteede lähedusse?

II

Muinasaja ja arhitektuuri mälestusmärgid

1. Varbola linnamägi ajaloos ja rahvasuus.

2. Linnamäed Konoveres, Kullamaa Rohumägi. Russalu linnamägi, kantsimäed Sõtkes ja Märjamaa sovhoosi põllul.

3. Kolovere loss. Mida räägitakse Vigala lossist?

4. Muistsed pelgupaigad Soonistes, Ohukotsus, Hiiemetsa mägi Soonistes. Kas on teateid nn. Sooni linnast Soonistes? Sooniste—Varbola sõjateest?

5. Ohvrikivid, allikad, hiiepaigad, taaramäed (Haimrès, Kastis, salateed läbi rabade).

6. Kalmed, näiteks Kuuda Seljamägi. Kalmed Pajakul, Ringutal. Kivikoopad Kükita kõrtsi ja Lümandu vahel (mungahaud).

7. Säilinud sultsutared. Hästi säilinud talud kõrvalhoonete ja õuega (vanas ehitusstiilis).

III

Huvitavaid kohanimesid ja -muistendeid

1. Mida nimetatakse Märjamaal järtadeks?

2. Küla — kõigi talude nimed, nimede põhjendused.

3. Kolhoosipered, endised talud, nende põldude, karjateede ja metsade nimed.

4. Muistendid allikate, rändrahnude ja põlispuude kohta.

5. Rahvajutte mõisaaegsest orjusest seoses vanade rehtede, peksutallide ja teiste mõisahoonetega.

6. Usu kombetalitustega seotud paigad (ohvriallikad, -puud, -kivid). Kas on esinenud hilisemal ajal ohvrikividele annete panemist, puudele lintide sidumist?

7. Jutud linnamägede, lahingupaikade ja katkukalmete kohta.

8. Mälestused nälja- ja katkuaegadest.

IV

Märjamaa osa Eesti kultuuriloos

1. M. J. Eiseni sünnikohas. Koduümbruse rahvalooming M. Eiseni kogudes.

2. Ants Laikmaa (Laipmann). Tema tööd Vigalas ja Velisel.

3. Hans ja Bernhard Laipmannide käidud radadel Vigalas (Araste-Paibal).

4. Mälestused B. Laipmannist kui revolutsionäärist. Temaga seotud paigad.

5. Teeneline rahvaluulekoguja Emilie Poom. Tema kogutud rahvanaljandid, rahvalaulud. Märjamaa keskkooli õpilaste ja õpetajate kokkupuuteid E. Poomiga.

6. Kullamaa ja heliloojа Tobias.

7. Ants ja Gustav Lauterid.

8. Kirjanik Osvald Tooming.

9. Maalikunstnikud V. Väli ja E. Einmann.

V

1905. aasta revolutsiooni ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooniga seotud sündmused

1. 1905. a. revolutsioonilised sündmused Märjamaa, Vigala, Velise ja Kullamaa vallas.

2. Karistussalkade tegevus.

3. Peksupaigad ja hukkamiskohad.

4. Maidla mõis (praegune Maidla 7-kl. kooli hoone) mõisnike vastupanu koondamise kohana.

5. 1905. a. revolutsioonist osavõtmise eest Tööpunalipu ordeniga autasustatud J. Puntso ja R. Reose mälestused.

6. 1917/1918. a. Märjamaal. Valdade täitevkomiteede töö Jõgisoo valla täidesaatva komitee kirjavahetuse alusel.

7. Märjamaa valla täitevkomitee esimehe Jaan Aasa mälestusi 1917/1918. a. sündmustest.

8. Saksa okupatsioon 1918.

Kooliolude uurimisele oleme püüdnud kaasa tõmmata ka teisi rajooni koole ja koostame albumit koolide kohta. Tahame luua traditsiooni, et koolid üksteist nende tähtpäevadel meeles peaksid. Tänavu said meil saja-aastaseks Russalu ja Loodna kool, 1963. a. möödub sada aastat Vaimõisa 8-kl. kooli rajamisest.

Küsimuslehe «Kool» saime Haimre 8-klassilise kooli kodu-uurijatelt. See sisaldab järgmisi küsimusi:

1. Vestleja perekonna-, ees- ja isanimi. vanus.

2. Vestleja praegune tegevusala ja töökoht.

3. Kui vanalt läks kooli?

4. Missuguses koolis õppis?

5. Kui kaua käis koolis?

6. Kui kaugel oli kodu koolist?

7. Mis kell algas õppetöö ja millal lõppes?

8. Kas oli pikem lõunavaheaeg? Missugused tunnid olid enne, missugused pärast lõunat?

9. Missuguseid õppeaineid õpiti?

10. Millega algas koolipäev (palvetund, kogunemine jms.)?

11. Millega lõppes koolipäev?

12. Kas mäletab õpperaamatuid? Kas on säilinud õppevahendeid, õpikuid, kirjutustarbeid ja vihikuid?

13. Millega ja kuhu kirjutati?

14. Mitu õpetajat oli koolis? Kes olid õpetajad? (perekonna- ja eesnimi).

15. Kas õpetaja meeldis õpilastele? Miks meeldis? Miks ei meeldinud?

16. Mitut klassi või jaoskonda õpetaja õpetas ja kui palju oli õpilasi?

17. Mis oli õpilasel koolikotis? Milline oli koolikott? On see säilinud?

18. Mida anti söögiks kodunt kaasa?

19. Kas ööbiti koolimajas?

20. Missugused olid magamisasemed?

21. Kas olid eraldi magamisruumid poistele ja tüdrukutele?

22. Missugune oli klassiruumide sisustus? Missugused olid pingid või lauad, mitu õpilast istus pingis?

23. Millised olid klassiruumi põrand ja seinad?

24. Kuidas valgustati klassiruumi?

25. Kas oli õppevahendeid?

26. Kuidas õpetaja karistas õpilasi?

27. Mille eest karistati?

28. Missugust karistust kõige enam kardeti?

29. Kes käis kooli kontrollimas?

30. Mida kontrolliti, kuidas see toimus, mida õpetaja samal ajal tegi?

31. Mida tehti koolis peale õppetöö?

32. Mida tehti tähtpäevadel (pühade ajal)?

33. Kirjeldada mõne tähtpäeva tähistamist (jõuluõhtu koolis)?

34. Kas peale kirikulaulude õpiti ka teisi laule? Kas on meeles milliseid?

35. Kas koolimaja remonditi? Kuidas puhastati, kes puhastas?

36. Missuguseid mänge mängisid õpilased vabal ajal?

37. Missugune sündmus on jäänud eredalt meelde?

38. Kas on säilinud fotosid kooliajast, õpetajatest?

39. Missugune oli õpilaste riietus?

40. Missugune oli õpetaja riietus?

41. Kas õpetaja külastas ka õpilaste kodusid, millal ja missugustel põhjustel?

42. Missugust toetust anti kehvematele õpilastele, kelle poolt (vallavalitsus, mõis, riik)? Missugustel põhjustel jäeti andmata?

43. Õpetaja palk. Kes maksis palka? Missugune oli õpetaja elujärg, korter?

Küsimusi Märjamaa keskkooli kohta

1. Praeguse Märjamaa keskkooli eelkäijad.

2. Kool kodanliku korra ajal. Kirjanik P. Rummo Märjamaal asetäitjaks õpetajaks.

3. Märjamaa keskkooli asutamine. Kooli pidev kasv nõukogude korra ajal.

4. Kooli uute traditsioonide kujunemine.

5. Kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon.

6. Kooli endised õpilased, aktiivsed võitlejad nõukogude korra eest. Langenuid nõukogude võimu eest, mõrvatuid okupatsiooni ajal.

7. Endised õpilased — tööeesrindlased, ordenikandjad.

8. Kooli saavutused õpilaste isetegevuse, omaloomingu ja spordi alal. Kooli elavnurk, õppeaed. Matkamine.

Ei ole loomulik, et üks või kaks kooli püüavad ära teha kogu uurimistöö rajoonis — tähistavad kultuuritegelaste sünnikohad, kohtuvad rajooni revolutsionääridega ja matkal n.-ö. jooksu pealt kirjutavad üles mälestusi. Selline töö võib anda küll tohutul hulgal materjali, kuid kogulatuses jääb see ikkagi hõredaks. Koduuurimine haaraku kõigepealt iga kooli lähemaid piirkondi, aga selle eest sügavuti. Õpilastele on siis kergem iseseisvaks tööks juhendeid anda ja õpetaja abi on lähemal.

Küsimuslehtede koostamine ja paljundamine on aeganõudev töö, kusjuures pole kindel ka selle teaduslik väärtus. TA Koduuurimise Komisjon, muuseumid ja Laste Turismi-Ekskursiooni Jaam peaksid leidma võimaluse koostada ja trükkida küsimuslehti kolhooside, käitiste, asutuste ja linnatänavate uurimiseks. See säästaks õpetajate aega, kes kodu-uurimisega tegelevad ju oma kutsetöö kõrval.

Paljud koolid, nende seas ka meie kool, teevad edukalt kaastööd ENSV TA Etnograafia Muuseumile, sest muuseum varustab kooli metoodiliste juhendite, küsimuslehtede ja brošüüridega.

KODULOONURK

Kui kodu-uurimisega on tegeldud mõnda aega, ei piisa nurgast koduloomaterjalide eksponeerimiseks. Seda kogeme omas koolis, kus nurk asutati 1956. aastal. Praegu on koduloonurk klassiruumis, kus väljapanekute all on klassi tagasein ja seinakapp. Koduloonurk rajati ajaloo ringi põhjal siis, kui hoogustus kompleksne kodu-uurimine ja õppekavasse tuli kodulugu.

Siin leidub vanu tarbeesemeid, milledest väärtuslikumad on linalõuguti, omapärane aganasari, puust rehepeksu ja kangakudumise riistad ning nõud aidast ja sahvrist, kirjatud õllekannud ja linaropsimise mõõgad. Vitriinis on vana ja uut koolikirjavara. Vanadest õpikutest on huvitavam «Koli-ramat wies jaggo. Keograhwi ehk õppetus Ma-ilma surussest ja Ma-ilma madest» (Tartu, 1854). Koduloonurgas on eksponeeritud ka puuraamidega tahvel ja krihvel, samuti riietusesemeid ja õlgtöid. Stendil on fotokoopiaid ja ajaloo kaart.

Koduloonurga kujundamine on suur töö, mis nõuab palju aega ja vaeva. Vaevast poleks mõtet rääkida, kui see end õigustaks. Kahjuks ei ole see kasinate võimaluste juures alati nii. Raske on teha õiget valikut materjalide hulgast, mida on palju, ja jaotada ruumi nii, et väljapanekud oleksid esitatud sisuliselt õiges proportsioonis.

Nii on meie koduloonurgale ette heidetud, et see kajastab liiga vähe tänapäeva. Selle ümber on palju juttu olnud. Tõstsime üles küsimuse, mis peaks olema välja pandud, kui ruumi on väga vähe? Jõudsime otsusele, et ekspositsioon juhtigu kõigepealt tähelepanu sellele, mis on uurimistöös kõige pakilisemalt päevakorral.

Tarbeesemete suhteliselt suur arv on paratamatu. Nende jaoks ei ole praegu teist paika. Nii on edaspidiseks säilitatud need esemed, mida muidu poleks enam olnud.

Etnograafilised esemed on väärtuslikud ja neid pole õige peita kappidesse, et aastas kord koduloo või ajaloo tunniks ükshaaval välja tuua kui õppevahendeid. Nad pole ainult õppevahendid, vaid enamikel juhtudel on need käibelt kadunud esemed, mis vajavad talletamist. Etnograafilised esemed õigustavad end ka selle poolest, et need on abiks õpilaste sõnavara rikastamisel arhaismidega, mida nad kirjandusest («Mahtra sõda» jt.) loevad, kuid mille tähendust nad ei tunne. Muuseumide külastamine pole alati nii lihtne ja kui palju nende ühekordsel külastamisel meeldegi jääb, eriti sõnavarast, on küsitav.

Koduloonurk on huvi äratanud ka lastevanemate ja külastajate seas. Pärast koduloonurga külastamist tõi lapsevanem sm. Vahur kooli 1905. aasta karistussalga peksuvitsad — kolm kimpu seotud parajat vääditüügast, mis tema vanaema oli üles korjanud peksuplatsilt, kus neid olnud mitu seljatäit maas. 50 aastat hoiti neid aidas aampalgi vahel kui haruldust ja ühtlasi kui jubedat sündmust meenutavat tunnismärki.

Praeguse Märjamaa rajooni alal on tihedalt 1905. aastal põletatud mõisate asemeid ja hukkamispaiku, mis on tähistatud tingmärkidega rajooni kaardil.

Huvitavaks väljapanekuks on stend 1917. a. novembrist kuni 1918. a. veebruarini töötanud Jõgisoo valla täidesaatva komitee dokumentide fotokoopiatega. Dokumendid leidis Liivi 7-klassilise kooli direktor sm. V. Tooming. Siin nendest ühe, noorele nõukogude võimule väga iseloomuliku ärakiri:

«Läänemaa Töörahva nõukogude Täidesaatev Komitee Haapsalus, Hariduse osakond, 20. jaanuaril 1918, nr. 234.

Walla Töörahva nõukogule.

Et mitmes wallas weel koolid oma tööd alganud ei ole, mis rahwa haridusele suurt kahju toob, paneb Hariduse osakonna juhatus walla Töörahwa nõukogule tungivalt südame peale selleks sammusi astuda, et koolid ligemal ajal tööd algada wõiksid.

Ka tuleb wõimalikult pea walla Töörahwa Nõukogu keskelt Hariduse osakond walida, kes koolide korralduse oma hoolde wõtaks.

Oleks tarvilik kui Hariduse osakonnas üks liige eriteadlane (kooliõpetaja) oleks.

Peale selle palun allpool nimetatud küsimuste peale võimalikult ruttu wastata.

1) Kas wallas olewad koolid kõik oma tööd alganud on, kui mitte, missuguste põhjuste pärast mitte.

2) Kas on kooliõpetajaid tarwilikul arwul olemas.

3) Missuguses seisukordas on kooliõpetajad.

4) Kuidas on kooliõpetajate palga korraldus.

5) Kas maksab wald kooliõpetajate palgad.

Pitsat.

Hariduse osakonna juhataja
(allkiri)
Sekretär
(allkiri).»

Kõik leitud dokumendid anti partei rajoonikomitee kaudu muuseumile üle.

1940/41. a. sündmustest Märjamaal ei ole meil senini õnnestunud leida näitlikku materjali. Seda lünka on püütud täita fotodega 1940. a. sündmustest Tallinnas ja Tartus. Arvan siiski, et koduloonurgas peaks välja pandama ainult omakandi materjali, näitused üldisemate materjalidega tuleks aga paigutada mujale kooliruumidesse. Ka esimese nõukogude aasta elu valgustamiseks on töö käimas. Nimelt möödub käesoleva aasta juulis 20 aastat Suure Isamaasõja algusest ja verisest Märjamaa lahingust Punaarmee piirivalvediviisi ja Saksa röövvallutajate vahel 9. juulist kuni 13. juulini 1941. a. Juba eelmisel aastal liikusid meie matkagrupid toda rindejoont mööda ja kirjutasid üles kohalike elanike mälestusi sellest Punaarmee võiduga lõppenud lahingust, mis paiskas Tallinna peale tungiva Saksa kiilu ülepeakaela tagasi Pärnu alla. Lahingu skeemi tahamegi rajooni kaardile kanda.

Praegune kaart näitab rajooni tähtsamaid muinasaja mälestisi (linnamäed, hiied, ohvrikivid, ordulinnused, kirikud, 1905. a. revolutsioonilised paigad, pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni moodustatud komiteede asukohad). Märgitud on ka rajooni looduskaitse objektid. Kaart ei kujuta aga käesolevat ajajärku, mistõttu tuleb see asendada uuega. Teeme seda nii,

et koostöös rajooni maakorraldajaga valmistame suuremõõdulise kaardi rajooni praeguse administratiivse jaotusega, millele võib edaspidi märkida kompleksse uurimise andmed rajooni tähtsamatest ehitustest, elektrifitseerimisest, maaparandusest, maavarade kasutamisest ja kolhoosikeskuste rajamisest.

Koduloonurka koondame veel väljapanekud kodusovhoosi ja -rajooni eesrindlastest, samuti andmed seitseaastaku esimeste aastate töötulemustest ja 1961. a. sotsialistlikest kohustustest. Seni oli seitseaastaku kohustuste ja töötulemuste stend kooli koridoris.

KODU-UURIMINE NING ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ

Kodu-uurimistöö tähtsust õpilaste kommunistlikul kasvatamisel pole kellelegi enam tarvis selgitada. Tahaksime tuua vaid mõned näited, kui häid võimalusi tähtsate ürituste korraldamiseks on andnud uurimistöö meie koolis.

Möödunud aasta detsembris tähistas keskkooli komsomoliorganisatsioon 20. aastapäeva. Praegustel kommunistlikel noortel on õnnestunud kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ajalugu uurides üsnagi palju välja selgitada oma algorganisatsiooni kahekümneaastasest teest. Ees seisab kooli pioneeriorganisatsiooni aastapäeva tähistamine.

Vastutusrikas ülesanne on kooli koduuurijatel Suures Isamaasõjas langenud endiste Märjamaa kooli õpilaste mälestuse jäädvustamisel. Ettevalmistamisel on mälestustahvli avamine.

Me ei kujutle koduloo õpetamist ilma koduloonurga ja koduloolise materjali koguta, samuti ajaloo õppimist ilma õpilaste poolt Etnograafia Muuseumi küsimuslehtedele kogutud vastuste kasutamiseta.

Näiteks 10. klassis kasutatakse teema «Pärisorjusliku korra lagunemine ja kapitalistlike suhete kujunemine. Talupoja eluolu kirjeldamine» käsitlemisel küsimuslehti nr. 74, nr. 71, nr. 69 jt. Väga hea õppevahend on suur küsimusleht (1960. a.) nõukogude küla kohta, kus nõutakse andmeid elumajast: 1) koos rehetoaga, 2) eraldi elamu, 3) kolhoosikorra ajal ehitatud elamu, 4) milliseid ümberehitusi on tehtud vanas elumajas, 5) mööbel, eluruumide skitsid jne. Paljud lehed on varustatud piltidega, mis veelgi kergendab nende kasutamist õppetundides.

Toome näitena lühikese väljavõtte 10. kl. õpilase Vilma Metsaääre kogutud vastustest küsimuslehele nr. 71 «Elamusisustusest I (Rehetuba)».

«2) Rehetoas oli söögilaud esimese akna all otsaga akna poole.

3) Tagumises rehetoa seinas asusid magamisasemed. Seal magasid peremees, perenaine ja lapsed. Ahjul magasid pere vanemad inimesed (vanaema või vanaisa). Parsil magasid teenijad või lapsed, kui all rehetoas oli vähe ruumi. Rehepeksu ajal magasid vanemad inimesed kambris ja nooremad aidas või lakas.

4) Toidunõud olid ahju juures riiulil (neid oli vähe, sest söödi ühest kausist).

5) Leivaküna seisis ahjumüüri ääres. Leivalabidas ja ahjuluud seisid koja nurgas. Veepanged olid kojas vastaval pingil. Loomasöödanõud aga seisid rehe all.»

Etnograafia Muuseumilt saadud brošüürid ja aastaraamatud on vajalikud ajaloo, koduloo ja Eesti NSV Konstitutsiooni õpetamisel.

Arusaadavalt ei ole sidepidamine Etnograafia Muuseumiga ringi ainukeseks tööks. Vähem tähtis pole kodu-uurijaile ka loodus- ja muinsuskaitse küsimus. Heaks traditsiooniks looduskaitsealases töös on meil kujunenud temaatilised matkad kooli lähemasse ümbrusse, aga ka väljapoole oma rajooni. (Kolmel aastal järjest Lääne-Eesti rannik, Matsalu, Puhtu-Laelatu looduskaitsealad.) Looduse hoidmise idee ja vastav kodu-uurimine on nendest käikudest aina tuld võtnud.

Ometi ei ole loodusloolise kodu-uurimisega meie koolis asi kaugeltki mitte korras. Vaatlustest on suudetud seni teha vaid programmikohaseid ilmastikuvaatlusi, puuduvad aga pidevad ornitoloogilised ja fenoloogilised vaatlused. Ei ole ka üksikasjalisi tööjuhendeid loodusteadusliku uurimistegevuse jaoks õpilastele. Kooli elavnurga zooloogiline osa on meil likvideeritud, mitte hoolimatusest, vaid seepärast, et bioloogiaõpetajad, kõigepealt aga õpilased, on tööga üle koormatud õppe-tootmisaias ja küülikufarmis ning rohkemaks ei jätku aega.

Ometi tuleks leida võimalusi loodusteadusliku kodu-uurimistöö tõstmiseks samale tasemele, nagu on ajaloo ja tänapäeva saavutuste uurimine. Selleks on tarvis bioloogiaõpetajale anda rohkem aega.

Meie kooli kodu-uurimise töös on veel teisigi puudusi, nagu see, et ringi struktuur pole kindlalt välja kujunenud. Võimalike sektsioonidena on meil ette nähtud ajaloo-etnograafia ja muinsuskaitse, bioloogia-geograafia ja looduskaitse, kultuuriloo ning peale nende veel majanduse sektsioon. Selle juures tuleb lahendada küsimus noorte naturalistide, füüsika- ning kirjandusringi jt. ringide tööst, sest enamasti on õpetajad ja õpilased ju samad. Paljudel nendest koormust tõsta pole võimalik, nimetatud ringides aga ainult kodu-uurimisega tegelema hakata oleks ühekülgne.

Väljapääs on siiski olemas: kõigi õpilaste klassivälisesse töösse kaasatõmbamine, komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonile abi osutamine kõigi klassijuhatajate ja aineõpetajate poolt.

Lühidalt

● Kallaste keskkoolis korraldati L. Tolstoi loomingule pühendatud õhtu. Kooliperel olid külas Eesti NSV Riikliku Filharmoonia näitlejad, kes esitasid katkendeid suure sõnameistri teostest ja tema armsamaid laule.

● Tartu Riikliku Ülikooli aulas toimus vabariigi kõrgemate õppeasutuste aktiivi nõupidamine esteetilise kasvatuse küsimustes. Sõnavõttudega esinesid ENSV Riikliku Kunstiinstituudi esindaja dots. L. Soonpää, Tallinna Polütehnilise Instituudi õppejõud K. Uibo, Tallinna Pedagoogilise Instituudi dotsent R. Päts jt.

● L. Koidula nimelisel Pärnu 2. keskkoolil on kujunenud kauniks traditsiooniks tähistada iga aasta 24. detsembril suure luuletaja L. Koidula sünnipäeva kooli aupäevana. Koolis korraldati pidulik aktus ja isetegevuskontsert. Õhtul siirdusid õpetajad ja õpilased tõrvikutega rongkäigus Lydia Koidula ausamba juurde, kuhu asetati lilli.

● Eesti NSV Kultuuriministeeriumi ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia Kodu-uurimise Komisjoni organiseerimisel toimusid Tallinnas kodu-uurimise ja muinsuskaitse päevad, millest võtsid osa teadlased, õpetajad ja muinsuskaitse aktivistid kohtadelt.

Kodu-uurimise alalt kuulati viit sisukat ettekannet. Eriti head metoodilist abi pakkus Eesti NSV TA Keskraamatukogu töötaja V. Milleri ettekanne «Kodu-uurimise allikad». Muinsuskaitse küsimustest käsitleti lähemalt kultuurimälestiste olukorda ja kaitset vabariigis.

Kodu-uurimise ja muinsuskaitse päevadest osavõtjad tutvusid ka Tallinna vanalinna arhitektuuri- ja kunstimälestistega ning muuseumidega.

KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA

Märkusi A. Pjorõškini füüsika õpiku kohta

Dotsent O. SEEMAN ja vanemõpetaja A. PAE,
Tartu Riiklik Ülikool

Üliõpilaskandidaatide eksamineerimisel rea aastate vältel saadud vastused ja kõrgemates õppeasutustes füüsikat õppivate üliõpilaste keskkoolis omandatud füüsikaalaste teadmiste tase juhtisid tähelepanu mõnedele puudustele füüsika õpetamisel keskkoolis.

Et käesoleva kirjutise autorid tegelevad peamiselt optikaalaste küsimustega, siis on siin tähelepanu pööratud just sellele lõigule keskkooli füüsikakursusest.

Tutvunud põhjalikumalt aastakümneid Nõukogude Liidus kasutatud ja tunnustust leidnud A. Pjorõškini füüsika õpiku optika osaga, ilmnes seal rida puudusi, mis takistavad raamatu kasutajail maksimaalsete tulemuste saavutamist. Seepärast pole ülearune neile tähelepanu juhtida.

Alustame optilistest riistadest, sest nende kirjelduses esineb puudusi kõige arvukamalt.

Ebaõnnestunult on esitatud fotoaparaadi kirjeldus (§ 157). Kaamerat nimetatakse kastiks. See oli õige pool sajandit tagasi, kuid tänapäeval leidub väheseid, kes niisugust kaamerat on näinud. Edasi nõutakse, et kast oleks valgust mitteläbilaskev, kuid samas märgitakse, et kasti ühes seinas asub objektiiv ja teises mattklaas.

Kujutise tekitamist fotoplaadile on niivõrd segaselt seletatud, et asja eelnevalt tundmata on võimatu sellest aru saada. Lause «Ilmutamisel valgustundlik kiht tumeneb erinevates kohtades tugevamalt või nõrgemalt, sõltuvalt esemelt kihile langenud valguskiirte intensiivsusest» ei väida, et valgustundlik kiht erinevates kohtades valgustub erineva intensiivsusega ja seepärast pole ka selge, miks erinevad kohad peavad erinevalt tumenema. Ka pole siin sõna «intensiivsus» omal kohal, sest intensiivsuse all mõeldakse tavaliselt energia hulka ajaühikus.

Lause «Plaadile langev valgusenergia hulk on fotografeerimisel suure tähtsusega» ei selgita vajalikku. Õigem oleks kasutada valgusenergia hulga asemel plaadi valgustustugevuse mõistet. Kui ühtlane, võrdne valgusenergia hulk langeb erineva suurusega plaatidele, siis on mõju erinevaile plaatidele erinev.

Lausele «Säritusaeg sõltub fotoplaadi valgustustugevusest ja valgustundlikkusest» järgnev lause «Kuid peale selle sõltub plaadile langeva energia hulk objektiivi omadusist» on sisuliselt tarbetu, sest fotoplaadi valgustustugevuse märkimisega on juba objektiivi omadusi arvestatud. Mõtte omandab viimane lause siis, kui tõsta eelmises lauses üks sõna teise kohta ja mõelda (kui mitte juurde kirjutada) valgustustugevuse all pildistatava eseme valgustustugevust. Seega oleks õige: «Säritusaeg sõltub (eseme) valgustustugevusest ja fotoplaadi valgustundlikkusest.»

Joonisel 292-b kujutatud fotoaparaadi asemel tuleks esitada mõni uuem tuntud tüüp, näiteks «Smena».

Valgustustugevuse sõltuvuse tõestus kujutise ja objektiivi vahelisest kaugusest on ebakorrektne, sest valgustustugevus on pöördvõrdeline kauguse ruuduga vaid punktallika puhul. Objektiivi aga ei saa pidada punktallikaks. Korrektsel tõestamisel võiks lähtuda objektiivi suurendusest.

Paragrahvis 165 on luubi definitsioonis märgitud, et see peab olema lühifookuseline kaksikkumer lääts. See definitsioon on puudulik, sest luubiks võivad olla ka nõguskumerad ja tasakumerad läätsed.

Joonis 299 pole õige, sest kiirte käigu joonistamisel on arvestatud, et silm asub luubi tsentris. Joonisel on aga silm paigutatud peaaegu fookuse kaugusele läätsest. Silma optilist tsentrit ei saa kuidagi paigutada läätse tsentrisse. Seetõttu silm ei täienda joonist ja on liigne ning isegi segav.

Luubi suurenduse valem on õige siis, kui kujutis on lõpmata kaugel või silma tsenter asub luubi esimeses fookuses.

Tegelikult vaatame kujutist luubiga mitte ainult akomodeeritud silmaga, s. o. parima nägemise kauguselt, vaid ka akomodeerimata silmaga, s. o. lõpmata kaugel asuvat kujutist.

Teine väär mulje, mis võib joonisest tekkida, on see, et määratakse mitte subjektiivset, vaid põiksuurendust, s. o. ebakujutise ja eseme suuruse suhet, mis samuti pole õige. Akomodeerimata silmaga vaatamisel põiksuurendus on lõpmata suur, kuid subjektiivne suurendus avaldub õpikus toodud valemiga.

Joonisel pole märgitud parima nägemise kaugust.

Joonisele 300 on alla kirjutatud «Kiirte käik mikroskoobis». Tegelikult on joonisel kujutatud kujutise konstrueerimist mikroskoobis. Oleks kasulik esitada ka tegelik kiirte käik.

Mikroskoobiga suurim kasutatav suurendus on tõesti 2500 korda, kuid suurim kasulik suurendus on mitu korda väiksem. Ka seda tuleks õpikus märkida.

Paragrahvis 167 esineb täiesti ebakorrektne lause, milles kõneldakse kumerast objektiivist ja okulaarist. Ilmselt mõeldakse nende all koondavaid ehk positiivseid objektiive ja okulaare, mida lihtsustuse huvides võib asendada õhukeste kumerläätsedega.

Joonis 301 ja seletused selle juurde pole õiged. Mõttetu on vaadelda tähe diameetraalseid punkte A ja B. Kui on tegu tähega, siis on selle kujutis punkt ja joonisel pole võimalik esitada seda lõplike mõõdetega. Ainult kaksiktähtede ja tähekogude puhul, mille nurkmõõtmed on palju suuremad kui teleskoobis lahutatav nurk, võib kasutada joonist 301.

Joonis 302 on samuti puudulik. Silmaga vaadatav kujutis tekib binoklis mitte lähemal kui normaalse nägemise kaugusel. Joonisel on see kujutis objektiivi ja okulaari vahel. Viimaste vahe on aga alati väiksem kui normaalse nägemise kaugus. Raskused oleksid ületatavad sobiva suurenduse valikuga.

Teisi puudusi märgime raamatu järjekorras. Joonisest 244 jääb mulje, et täisvari on must ja poolvari ühtlaselt hall. Tuleks näidata, et poolvari pole ühtlaselt valgustatud.

Paragrahvis 128 on Michelsoni katse kirjeldus puudulik. Esitatud tekstist võib jääda mulje, nagu oleks peegli pöörlemiskiiruse suurendamisel tekkiv vilkumise kadumine tingitud kiirest pöörlemisest, mille puhul inimese silm ei suuda enam eristada peegeldusi erinevailt tahkudelt. Sama paragrahvi eelviimases lauses tuleks sõna «kehades» asendada sõnaga «ainetes».

Paragrahvi 129 esimene lause on tautoloogia. Parem oleks näiteks nägemismulje järgi hinnatavat kiirgusenergiat nimetada valgusenergiaks.

Sõnade «punktikujuline valgusallikas» ja «valguspunkt» asemel on sobivam kasutada «punktallikas». Niisuguselt allikalt nõuda ühtlast kiirgust kõikides suundades on küll lihtne, kuid meelevaldne. Punktallikas jääb punktiks ka siis, kui kiirgus pole kõikides suundades ühtlane.

Paragrahvid 131 ja 132 kõnelevad valgustehnilistest ühikutest. Neis kirjeldatud ühikud on palju üldisemad ja mitte ainult valgustehnikas kasutatavad. Sõna «valgustehniline» tuleks siin asendada sõnaga «fotomeetriline».

Küünla definitsioon on ebaõige ja tuleb asendada õige ning tänapäeval kehtivaga. Fotomeetriliste ühikute õpetamisel tuleb alustada küünlast.

Joonis 248 peaks kujutama kaasaegset etalooni.

Lk. 222 joonealune märkus on aegunud.

Lauses «Kui valgusvoog 1 Lm langeb pindalaühikule, siis on valgustustugevus võrdne ühe ühikuga» on jäetud märkimata viimase ühiku nimetus või on liigselt nimetatud luumen.

Luksi definitsioonis on liigne nõue risti langemise kohta. Eelmises definitsioonis see nõue puudub. See muudab mõttekäigu segaseks. Risti langemist ei nõua ka § 133 valem 2, mis on õige.

Paragrahvis 134 on fotomeetri definitsioon puudulik. Fotomeetrit kasutatakse mitte ainult valgustugevuste võrdlemiseks, vaid ka mitmesuguste teiste fotomeetriliste suuruste määramiseks, nagu heledus, valgustustugevus jne. Fotomeetritest on mainitud ainult visuaalseid. Tänapäeval kasutatakse aga enamikus objektiivseid fotoelektrilisi meetodeid.

§ 135 esimese lausega taandatakse füüsikaline valgusvoo element geomeetriliseks mõisteks. Seega jäetakse ära peamine, s. o. energia levimine kiire suunas.

Joonisel 254 on märgitud telgkiir, millel puudub täiendav seletus ja hilisem kasutamine.

Joonistel 254 ja 255 on märkimata, kas vaadeldakse tasapinnalist kiirtekimpu või kiirtekimbu lõiget joonise tasapinnaga.

§ 135 viimases lauses asendada väljend «geomeetriline optika» sõnaga «kiirteoptika», nagu seda on teinud paljud suured füüsikud ja pedagoogid, mitte kasutades väliselt sarnaseid termineid.

§ 136 viimases lauses on jäetud arvestamata valguse hajumine keskkonnas ja keskkondade lahutuspinnal.

§ 139 viimases lõigus, kus kirjeldatakse kujutist tasapeeglis, oleks vaja märkida kujutise ja eseme vasaku ja parema poole vastavust.

§ 140 kolmanda lause võib ära jätta. Sfäärilise peegli lagipunkti mõiste on samuti tarbetu. Seega jääb ära ka peatelje mõiste, sest lagipunkti asukoht on meelevaldne. Sfäärilisel pinnal on kõik teljed samaväärsed ja ei saa näidata pinnal eelistatud punkti ega telge peateljena. Ilma mingi vajaduseta tuuakse peegli apertuuri mõiste. Seoses peatelje kadumisega kaotavad mõtte ka tsentraalsed kiired, millest on juttu mainitud paragrahvis. Kuigi keskkooliõpikult ei saa nõuda kõikide mõistete vastavust kiirteoptika terminitele, on laialivalgumine ja ebamäärasus lubamatud.

Paragrahvis 141 lk. 232 1. reas ülalt pole märgitud, millele tõmmatakse ristsirge. Mõeldakse ristsirget kõverale, kuid kõverale pole ristsirget võimalik tõmmata.

Joonisel 269 on küünla kujutis ebaõigelt madalale viidud.

§ 145. «Valguse murdumisnäitajal on sügav füüsikaline sisu» ei nähtu valemist $n = \frac{c}{v}$. See sisu peitub sügavamal, nimelt molekulaarsetes protsessides valguse levimisel keskkonnas, ning jääb keskkoolis käsitlemata.

Paragrahvis 150 on segatud kaks küsimust: kitsaste kimpude fookustamine ja üksikute kiirte läätse üksikutest tsoonidest läbiminek. Väidetakse, et läätse keskkoht töötab nagu tasaparalleelne plaat nii kumer- kui ka nõguslläätses. On teada, et ideaalne fookustamine monokromaatse valguse puhul on võimalik vaid kitsaste kimpudega ja läätse keskosa töötab alati nagu lääts ning ainult ühe kiire jaoks, mis läbib optilist tsentrit, on lääts tasaparalleelne plaat paksusega null. Kui lääts on lõpliku paksusegn, siis kaob opti-

lise tsentri mõiste ja selle kasutamine on mõttetu. Optilise tsentri ja abitelje mõisted on mõeldavad ainult õhukeste läätsede puhul. Seda aga õpikus pole märgitud.

§ 151 joon. 280 allkirjas esineb «paralleelne tsentraalne kiir». See pole tsentraalne, vaid on teljelähedane kiir. Sama märkus kehtib ka § 154 ja teiste puhul, kus kasutatakse tsentraalse kiire nimetust.

§ 154 tuleks rõhutada kõikide esemest väljuvate ja läätse läbivate kiirte (s. o. kiirtekimbu) käiku. Praegu õpitakse joonistama ainult kolme kiire teekonda läbi läätse.

Joonisel 312-a oleks kasulik märkida, et valgusallikas on väga väike (punktallikas).

Seletus joonisele 312-a, -b ja -c pole seostatud valguse lainepikkusega. Kuigi seostamine on võimatu selle õpiku raames, siiski tuleks märkida, et nähtus oluliselt sõltub valguse lainepikkusest.

Paragrahvis 174 seostab esimene lause valguse värvuse lainepikkusega ja võnkesagedusega. Värvuste liitmisest aga teame, et seos pole ühtne.

Paragrahvis 188 on luminestsentsi kirjeldatud nii, et üliõpilaskandidaadid sisseastumiseksamil peavad kõige tähtsamaks luminestsentsi liigiks pehkinud puu ja mädaneva liha helendumist.

Peale selle esineb veel rida tõlke- ja terminoloogia vääratusi.

Paragrahvis 126 on toodud S. I. Vavilovi tsitaat, mis esitatud kujul mõjub koomilisena. Mida tähendab «inimese faktiline teaduslik eksisteerimine»?

Paragrahvis 134 on tõlkes lisatud lause: «Fotomeetrite kasutamisel teeme nägemisorganite abil kindlaks...», mis nagu juba varem märgitud, iseloomustab ainult visuaalset fotomeetriat. Ilma selle lauseta on paragrahvi sisu laiahaardelisem.

Paragrahvis 151 tuleks kasutada diopter pro dioptria.

185. paragrahvi pealkirjaks on «Fotoelemendid». Tegelikult kirjeldatakse aga fotorakke. Joonisel 330 on kujutatud fotoelementi. Vene keeles ei tehta vahet fotoraku ja fotoelemendi vahel ning nimetatakse neid ühiselt fotoelementideks. Eesti ja ka teistes keeltes tehakse vahet ning see on otstarbekohane.

KOOLIEELNE KASVATUS

Talviseid tegevusi lastele

S. ERNESAKS

Liikumine värskes õhus on suure tähtsusega lapse tervise tugevdamisel ja karastamisel. Lapsed peavad värskes õhus viibima talvel vähemalt 3—4 tundi päevas, välja arvatud ebasoodsad ilmad (vihm, tuisk, üle 20° külma). Selle aja jooksul mängivad lapsed õuel või jalutavad kaugemale. Nii ühel kui ka teisel juhul on vaja organiseerida laste tegevust selliselt, et see pakuks neile huvi ning nad saaksid liikuda või mängida. Harjunud pikemat aega olema õhu käes, muutuvad lapsed vähem tundlikuks ilmamuutuste suhtes. Talvel peavad lapsed olema riietatud küllalt soojalt, et mitte külmetuda, sealjuures aga kergelt ja mugavalt, et riietus ei takistaks liigutusi. Laste riietus sõltub ilmastikust ja nende tegevusest väljas.

Lapsed vajavad talvisteks mängudeks ja tegevusteks õues mitmesuguseid vahendeid (väikesed saanid nukkudele, labidad, luuad jms.).

Hästi kujundatud ja valgustatud ning puhtalt hoitud mänguväljak meelitab lapsi õue. Mänguväljaku kujundamiseks on talvel hea kasutada lund, jääd, värvilist jääd või lumest skulptuure. Lumest onn, laev või labürint kaunistab mänguväljakut ja on ühtlasi heaks loovmängu vahendiks. Laialdaselt võib kasutada ka kaunistusi, näit. värvilisi lipukesi jms.

Mänguväljakut kaunistatagu pidevalt. Hea on lasta seda teha ka lastel. Jõukohast tööd leidub neile õues alati: nad võivad vedada lund, pühkida teid, valmistada värvilist jääd jne. (Värvilise jää valmistusviis: konservikarpi valatakse värvitud vett (soovitav aniliinvärviga) ja asetatakse õue. Kui vesi jäätub, tuuakse nõu tuppa, pannakse natukeseks ajaks pliidile või kastetakse kuuma vette. Niipea kui jää äärtest hakkab sulama, võetakse ta välja.)

K e l g u t a m i n e on lastele üks armastatumaid tegevusi talvel. Laps tunneb veidi hirmu kõrgusest alla laskudes, kuid hirmutundest jagu saades kasvatab ta tahtejõudu, oskust enesevalitsemiseks. Peale selle harjub laps kelgutamisel distsipliini ja korraga. Ta tohib mäest alla lasta vaid siis, kui teel pole ees teisi lapsi, ja peab arvestama muidki kindlaid määrusi: tuleb oodata oma järjekorda, kelku mäkke vedada vaid ühelt poolt jne.

Kelgutamine on kasulik lapse tervisele, see tugevdab kopse ja arendab last kehaliselt. Lapsed on valmis kelgutama lõpmatuseni, kuid seda ei saa lubada. Nad ei märkagi ise väsimust, seepärast tuleb jälgida, kui kaua laps kelgutab, mitu korda ta mäest alla laseb ja kas ta ei seisa liiga kaua järjekorra ootel. Koolieelses eas laps ei tohiks kelgutada ühtejärge kauem kui 35 minutit. Lastele tuleb näidata, kuidas istuda kelgule, kuhu panna jalad, kuidas juhtida nöörist jne. Kui laps kardab või ei oska veel kelgutada, siis tuleb täiskasvanul algul lapsega koos sõita. Lapsed harjuvad aga kiiresti iseseisvalt kelgutama.

Kui laps tuleb kelgutamisega hästi toime, võib talle sealjuures anda mõningaid ülesandeid: kelgutada külgedele väljasirutatud kätega; visata lumepall kõrval asuvasse kasti, haarata sõites üks mäenõlvakul lumme torgatud lippudest jne.

Lapsed armastavad matkida suuremaid, näit. sõita mäest alla kõhuli. Koolieelses eas lapsel ärgu lubatagu seda teha, sest kokkupõrkel võib ta kergesti vigastada pead.

Suusatamine on kõitvamaid talvelõbusid. See arendab lapsi mitmekülgselt. Suuskade valikul arvestatagu õigeid mõõte: 5—6-aastastele lastele sobivad 110—112 cm pikkused ja 6,5 cm laiused suusad, 6—7-a. lastel olgu need aga 120—124 cm pikad ja 5 cm laiad. Laste suusad ei tohiks olla rasked, pöördeid raskendavad ka liiga pikad suusad. Laps õppigu aegsasti ise hoolitsema suuskade eest: neid puhastama, määrima ja kuivatama.

Eelkõige õpetatagu last õigesti seisma suuskadel, s. t. harjutatagu teda hoidma suusaninasid paralleelselt. Edasi tuleb tal õppida suuskadega käima. Lastele näidatagu suusatamist ette, mitte ärgu piirdutagu sõnaliste seletustega. Lapsed matkivad alati täiskasvanuid. Eelkoolealised lapsed ei kasuta suusatamisel keppe. Käed liiguvad vabalt, pingutusteta. Üheaegselt vasaku jalaga liigub parem käsi, parema jalaga vasak käsi. Suusatamise õppimisel on kukkumised vältimatud, seepärast tuleb lapsi õpetada kukkuma küljeli, mitte ettepoole ega selili. Lasteaias ärgu nõutagu suusatamisel kiirust, see väsitaks lapsi.

Kui lapsed oskavad juba suusatada siledal pinnal, siis võib õpetada mäest laskumist ja ülesronimist. Selleks valitakse muidugi madalavõitu mäenõlvak. Enne mäest alla suusatamist juhitakse lapse tähelepanu õigele kehahoiule. Keha peab olema veidi ette painutatud, jalad põlvist kõverdatud, käed pisut tahapoole sirutatud. Mäest laskudes ärgu lubatagu kätega vehkida. Mida hiljem anda lapsele suusakepid, seda parema liikumise «stiili» ja kerguse ta omandab. Kepid antagu kasutada alles pärast 7. eluaastat, kusjuures nende kõrgus ulatugu lapse õlani.

Suusatamise kestus oleneb lapse vanusest, tema kehalisest arenemisest, ilmastikust ja suusateest. Normaalselt arenenud 5—6-a. lapsel lubatakse kuiva, vaikse ja sooja (temperatuuriga mitte alla —12—15° C) ilmaga suusatada 20—30 min., 6—7-a. lastel 25—35 min. Puhkus on vajalik aga iga 5—8 min. järel. Puhatakse suuskadel seistes, jalad veidi laiali sirutatud. Nõrgematel lastel ärgu lubatagu suusatada enne, kui on konsulteeritud arstiga. Esimeste väsimustundemärkide ilmnemisel katkestatagu suusatamine. Kuid ärgu lastagu neil täiesti loobuda suusatamisest, sest selle mõistliku harrastamise korral tugevneb organism.

Suusad peaksid veidi seisma välisõhus, siis libisevad nad paremini. Pärast suusatamist kuivatatagu suusad hoolikalt ja asetatagu määratud kohale. Seda nõutagu lastelt. Kui laps on väsinud, võib lasta tal puhata, kuid kasvataja ärgu tehku tööd tema eest ära. Kui lapsed on suusatamisel higiseks läinud, siis hõõrutagu nad kuivaks ja pandagu selga kuiv pesu.

Uisutamisele ei osutata laste koolieelses eas veel küllaldast tähelepanu. Lapsed õpivad liugu laskma juba varakult. Oskus hoida tasakaalu libedal pinnal on ettevalmistuseks uisutamisele.

6. eluaastast alates võib õpetada lapsi uisutama. See mõjub hästi lapse tervisele, arendab teda kehaliselt ja kasvatab tasakaalutunnet.

Esimesed tegevused pühendatakse uiskude allapanemise õppimisele. Uisud olgu lapse jalale täiesti parajad. Esialgu harjutatakse toas põrandal, kus õpitakse uiskudel seisma ja käima. Algul harjutab laps tasakaalu seistes, hiljem edasi liikudes. Seejärel harjutatakse juba väljas kõvakstallatud teedel, kusjuures last algul abistab täiskasvanu. On küllaldane 2—3 korda harjutada lumel, siis jätkata uisutamist jääl. Ärgu unustatagu käeliigutusi (vasaku jala ettesirutamisel liigub ette parem käsi ja ümberpöördult). Lapsed omandavad väga kiiresti liigutuste rütmi ja hakkavad ruttu iseseisvalt uisutama. Tuleb jälgida, et nad hoiaksid end uisutamisel vabalt, pingutuseta.

Et uisutamiselgi on kukkumised vältimatud, harjutatagu kukkuma küljeli, et kaitsta pead vigastuste eest.

Uisutamise kestus 6-aastastel lastel olgu 15—35 min. päevas, nõrgematel lubatagu uisutada mitte kauem kui 15 min., kusjuures puhatagu iga 5 min. järel. Jalad

olgu soojad, saapad ei tohi olla kitsad, kuid ka mitte liiga avarad. Esimesel juhul väsivad jalad kergesti ja hakkavad külmetama, teisel juhul võib aga jalgu väänata. Uisutamise ajal hoitagu teised jalanõud soojas ruumis, sest pärast uisutamist on kahjulik jalga panna väljas seisnud külmad jalanõud. Temperatuur uisutamisel ei tohi olla alla —12° C. Tugeva tuulega on uisutamine lastele keelatud. Uisutamise algusest peale tuleb harjutada lapsi hoolitsema oma uiskude ja saabaste eest.

Õues viibides peab lastel alati olema mingi tegevus, siis neil ei hakka külm ja nad ei kipu tuppa. Esitan siin mõned vanad eesti talvised rahvamängud, mida lasteaias saab mängida.

L u m e l ü h t e r (Saarde). Väikestest lumepallidest tehakse tornikujuline ehitus. Ehituse keskele paigutatakse põlev küünal või peerg. Lumelühtri kaunil valgusel võib korraldada mitmesuguseid ringmänge.

U i s u t a m i s m ä n g (Vana-Vändra). Mängitakse jääl. Mängijatel on käes kepid ja jääl kuusekäbi. Mängijad püüavad kepiga kuusekäbi märklauani tõugata. Võidab see, kes on kõige osavam tabama. Mängu kestus 5 minutit.

L i n n a m ä n g (Torma). Lapsed ehitasid lumest mäe. Üks mängijaist seisab mäel, ta on kuningas. Teised mängijad püüavad kuningat mäe otsast maha tõugata ja ise üles mäele ronida. Kuningas aga lükkab ülesronijad alla. Kes lastest pääseb lumemäele, saab uueks kuningaks.

J ä ä p a l l (Sangaste). Mängijad, kepid käes, seisavad kahes rühmas ning püüavad jääpalli lüüa vastasrühma väravasse. Kumb rühm 4 minuti jooksul lööb rohkem palle väravasse, on võitnud.

Ka lõbusad mängud ja sportlikud harjutused õues meeldivad lastele. Toon siin mõne näite seda laadi mängudest ja harjutustest.

T r o i k a (mäng). Üks laps istub kelgul, mida veab kolm last — hobused, kes hoiavad üksteisel käest kinni. Vedajad peavad vahetama kordamööda keskmise vedajaga, kes on rakendatud kelgu ette, samuti ka sõitjatega. Sõidetakse kindlaksmääratud teel ja suunas. Troika varustatagu kuljustega. Seda sõitu võib korraldada ka mitme troika vahel võidusõiduna. Mängujuht märgistab lähtejoone, määrab kindlaks tee pikkuse (20—25 m) ja tähistab lõpujoone lippudega. Käskluse peale «Võidusõit algab!» alustavad kõik troikad jooksu. Kes esimestena «võiduväravasse» jõuavad, on võitnud.

S p o r t l i k k e h a r j u t u s i.

1) Mäest alla liuglemiseks anda lastele vineerist alused.

2) Kahe posti vahele kinnitada nöör. Nööri ees seistes viskab laps palli üle nööri ja poeb kiiresti nööri alt läbi, et ise palli püüda.

3) Paigutada kas käbid, jääpurikad, lumepallid vms. 4 m kaugusele joonele ja püüda lumepallidega neid tabada. Seda võib mängida ka 2 rühma vahel võistlusmänguna.

Lastele võib korraldada ka t a l v e - p i d u s i d, mis suurendavad laste huvi oma mänguväljaku ja üldse õues mängimise vastu. Talvepidu tuleb hästi ette valmistada. Ettevalmistused ärgu kujunegu aga treenimiseks. Kavasse võetagu igapäevaseid liigutusi, millele mõnikord antakse vaid eredam ilme. Peo kava koostamisel arvestatagu laste individuaalseid võimeid. Nii antagu lapsele, kes hästi uisutab, võimalus näidata oma oskust teistele. Need, kes eriti hästi märki tabavad, demonstreerigu seda liiki harjutusi. Sealjuures ärgu unustatagu ka teisi lapsi, vaid hoolitsetagu, et kõik võtaksid aktiivselt peost osa, et ei esineks ülekoormamist, vaid liikumine vahelduks puhkusega. Teiste laste osi ei tarvitseta üldiselt teada, see jäägu peo üllatuseks.

Enne pidu korrastatagu mänguväljak, kaunistatagu värvilise jääga ja lumeskulptuuride ning lippudega. Sellest tööst võtku osa nii lapsed kui ka täiskasvanud.

Mõni näide talvepidudest lasteaias.

Mänguväljakul on lumest ehitused: suur aurik, onnid, jääst majad. Mänguväljak on äärestatud nööride ja lumme torgatud keppidega, millele on kinnitatud värvilistest paberitest ja laastudest lipukesed.

Peopäeval teatatakse, et mängult asutakse täna pikale teekonnale — Põhjamaale. Lapsed riietuvad ja lähevad mängu-

väljakule. Esimestena tulevad mänguväljakule vanema rühma lapsed. Osa neist on riietatud näiteks eskimo kostüümidesse, teised kujutavad põhjapõtru ja koeri (vastavad peakatted peas). Põdrad ja koerad asuvad onnide juurde, kus on ka kelgud. Vanemate laste järel ilmuvad keskmise rühma lapsed. Nemad lähevad auriku juurde. Peojuht teatab, et aurik väljub kohe Põhjamaale. Aurik annab vile ja alustab sõitu. Lapsed aurikul matkivad auriku rataste keerlemist, koputavad jalgadega. Mõne aja pärast vaatab kasvataja — auriku kapten binoklist ja teatab, et rand on päris lähedal.

Enne maabumist hoiatab kapten, et teel võivad nad kohata valgeid karusid ja seepärast võetagu kaasa laskemoona (lumepallid). Lapsed võtavad varem valmispandud lumepallid ja lähevad mööda teerada onnide juurde, kus neid ootavad Põhjamaa elanikud. Teel kohtavad nad suurt karu (täiskasvanu karukostüümis). Kapten annab käskluse sihtida karu. Karu liigub aeglaselt. Mõned lumepallid satuvad karule pihta. Lapsed piiravad ta ümber ja viivad aurikule.

Samal ajal tulevad Põhjamaa elanikud koos koerte ja põtradega külalisi vastu võtma. Nad näitavad külalistele oma kaunistatud onne ja teevad ettepaneku kelgutamiseks. Hakataksegi kelgutama. Sel ajal tulevad väljakule uued külalised — noorema rühma lapsed. Nad saabuvad kahel lennukil. Mõlema lennuki ees on kasvataja suure keerleva propelleriga, tema järel väikeste laste kolonn. Nad lendavad mööda väljakut. Põhjamaa elanikud tervitavad neid sõbralikult ja näitavad neile oma elamuid ning paluvad neidki kelgutama. Igale kelgule paigutatakse kaks last. Neid veavad koerte ja põtrade paarid ja troikad. Sõitnud kord ringi ümber väljaku, võetakse kelgule uus vahetus külalisi.

Ka peol viibivad lastevanemad võtavad kelgutamisest osa, vedades suuri kelke, millele mahub palju lapsi. Kelgutatakse lõbusa muusika (bajaan) ja kellukeste kõlina saatel, mis on riputatud kelgu nööridele. Kui viimane külaliste grupp on kelgutamise lõpetanud, kutsub peojuht kõiki ringis tantsima. Lapsed tantsivad bajaani saatel kasvataja juhendamisel või vabalt, kuidas keegi soovib. Ringi keskele lähevad eskimod ja tantsivad oma tantsu. Lõpuks tuuakse aurikult valge karu, kes hakkab pealtvaatajate plaksutamise ja naeru saatel tantsima. Muusika vaikib. Peojuht teatab, et on aeg koju minna. Kostavad marsihelid, lapsed kogunevad rühmadesse ja lahkuvad rõõmsatena vanemate saatel mänguväljakult.

Teine näide, mille puhul kõikide rühmade lapsed ühinesid mänguväljakul mängudeks ja tantsudeks. Mõni päev pärast nääripidu toodi kuusk õue ja asetati mänguväljaku keskele. Lapsed hüppasid ja keerlesid ümber kuuse. Kasvataja tegi ettepaneku kaunistada kuusk, teha ehteid värvilisest jäänst ja korraldada mänguväljakul nääripidu. Lapsed asusid innuga valmistama nääriehteid, külmutasid jääpurikaid mitmesugustes vormides ja suuruses, kasutades selleks nukunõusid. Kasvataja voolis koos lastega kuuse alla lumest mitmesuguseid loomi: karu, jänkud, oravad ja rebased. Kui kõik oli valmis, tulid lapsed kuuse ümber ja alustasid ühismänge. Väikesed olid jänesed, keda püüdis hunt; suuremad võtsid osa külmataadi mängust, kes muutis jääpurikaks kõik, kes ei jõudnud eest ära joosta. Koos mängiti mängu «Ei karda»: sirutati külmataadile mõlemad käed vastu, kuid tema lähenedes peideti käed selja taha. Pärast mänge tantsisid lapsed tamburiini saatel. Äkki märkas keegi lumevalli taga rebase koonu, teised nägid jänese kõrvu ja karu lõusta. Tants lakkas. Kuusele lähenes kelk. Kelgu ette olid rakendatud jänkud ja rebane, kelgul oli aga karu, süles löökpillid. Loomad sõitsid ümber kuuse, käes löökpillid: karul trumm, rebasel triangel, jänestel kastanjetid. Kasvataja mängis «Miks karu talvel magab» ja lapsed tantsisid, loomad tegid orkestrit. Tants lõppes. Jänesed jooksid laiali mööda mänguväljakut, midagi otsides. Kuulnud jänestelt, et viimased kaotasid porgandi, palus kasvataja kõiki lapsi otsida ja leidjat tuua porgand kuuse juurde ning ütelda: «Mina leidsin.» Kõik hakkasid usinasti otsima. Viimaks leiti porgand. Lapsed kogunesid kuuse ümber. Jänkud tõstsid porgandi kõrgele, et seda lastele näidata, ja

porgandist puistati välja värviliste paberitega kompvekke. Jänkud korjasid kompvekid kokku ja kutsusid lapsi tuppa «porgandit» sööma. Lapsed läksid trummipõrina saatel tagasi tuppa.

Kirjeldatud pidudel vaheldub liikumine puhkusega, ei ole kestvat istumist ega ootamist. Peo kestus on 30—40 min.

Nii teeme mängude ja sportimise abil õues viibimise lastele huvitavaks.

Lühidalt

● Tartu 3. keskkooli huvitavate ürituste klubi järjekordsel koosolekul esinesid muusikakooli õpilased kontsertmõistatusega. Külaliste esitatud palad olid nii kerge kui ka tõsise muusika vallast.

● Viljandi koolinoortel viibisid külas Läti NSV Cesise rajooni koolide õpilased. Külalatulnud tutvusid Viljandi 1. keskkooli õpilastööde näitusega ja võtsid osa kooli komsomoliorganisatsiooni korraldatud sõprusõhtust.

● Novembrikuus külastasid Tartut mõnede Kaunase koolide direktorid, õppealajuhatajad ja haridusosakonna töötajad. Kolme Tartus viibitud päeva jooksul tutvuti tootmisõpetusega 7. keskkoolis, õppekabinettidega pedagoogilise kooli harjutuskoolis, metoodilise tööga 10. seitsmeklassilises koolis ja linna pedagoogilise kabineti tegevusega. Peale selle külastasid kaunaslased Tartu vaatamisväärseid paiku, Etnograafia Muuseumi ja viibisid B. Kõrveri opereti «Laanelill» etendusel «Vanemuises».

● Haapsalu koolide vanempioneerijuhid käisid ekskursioonil Pärnus, kus tutvuti Pärnu Pioneeride Maja ja koolide pioneerimalevate tööga.

● Hiiumaa koolinoored kasvatasid tänavu üle 5000 küüliku. Kõige suurem farm 1500 küülikuga on Kärdla keskkoolil. Tublid olid ka Lauka 7-klassilise kooli, Heltermaa algkooli jt. koolide noored küülikukasvatajad. Riigile annavad nad rohkem kui 3000 küülikut.

● Tallinna koolinoorte matkaklubis, kuhu kuulub ligi 70 Tallinna õpilast, toimus aruande- ja valimiskoosolek. Oma pooleaastase tegevusaja jooksul on klubi liikmed osa võtnud viiest matkasportlaste kokkutulekust ja kaheksast suuremast matkast. Matkateedel viibiti 1000 päeva. Klubi tööd juhib Tallinna 10. keskkooli kehalise kasvatuse õpetaja V. Arnhold.

MEILT JA MUJALT

Didaktikaalane nõupidamine Moskvas

I. UNT,

Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja

28. novembrist kuni 1. detsembrini 1960. a. toimus Moskvas Vene NFSV PA Pedagoogika Teooria ja Ajaloo Instituudi poolt korraldatud didaktikaalane nõupidamine, millest oli kutsutud osa võtma pedagoogiliste uurimisinstituutide töötajaid, ülikoolide ja pedagoogiliste instituutide pedagoogikakateedrite õppejõude, samuti eesrindlikke õpetajaid Vene NFSV-st jt. liiduvabariikidest.

28.—30. novembrini toimusid plenaaristungid, 1. detsembril töötati sektsioonides. Sissejuhatava sõnavõtuga esines akadeemik N. K. Gontšarov, kes rääkis tänapäeva nõukogude didaktika olulisematest probleemidest, millele oli pühendatud ka kõnesolev nõupidamine.

Plenaaristungi programm keskendus kahe põhilise probleemi ümber: 1) õpilaste aktiviseerimine õppeprotsessis, 2) tootmisõpetuse aktuaalsed küsimused.

Esimese probleemi kohta esitasid rea ettekandeid tuntud nõukogude didaktikud. Pedagoogika Teooria ja Ajaloo Instituudi didaktikasektori juhataja M. A. Danilovi ettekande teemaks oli «Õpilaste iseseisvuse, tunnetusliku ja praktilise aktiivsuse probleem ja selle lahendamise teed». Iseseisvus ja aktiivsus on tähtsad isiksuse omadused, mida tuleb kasvatada igas õpilases, et ta tulevikus suudaks loovalt suhtuda oma kutsetöösse. Õpilaste aktiivsust ja iseseisvust on vaadeldud seni enamasti seoses teoreetilise materjali omandamisega, seda probleemi on seni vähe seotud kommunistliku ülesehitustööga. Õpilaste aktiviseerimisele teoreetiliste teadmiste rakendamisel tuleb edaspidi pöörata erilist tähelepanu. Õpilase aktiivsus saab areneda ainult siis, kui õpilane on asetatud vastavatesse tingimustesse. Õppeprotsessi liikumapanevaks jõuks ja ühtlasi selle spetsiifiliseks vastuoluks peab M. A. Danilov vastuolu õpetamisel esilekerkivate ülesannete ning õpilaste olemasolevate teadmiste ja oskuste taseme vahel. Õpilastele püstitatav ülesanne peab kutsuma neis esile vaimse vajaduse seda lahendada (ülesanne vastaku aga raskuse astmelt õpilaste arengutasemele). Aktiivsuse ja iseseisvuse kasvatamine eeldab õpilastele praktilise tegevuse vilumuste andmist.

Ettekandes tehti ühtlasi kokkuvõte nõukogude didaktika senistest saavutustest ja kavandati edaspidised ülesanded antud probleemi uurimisel (õpilaste iseseisvuse iseloomulikud jooned erinevates kooliastmetes; õpilaste aktiviseerimine uue aine käsitlemisel, teadmiste rakendamisel praktikas ja tootvas töös; õpilaste iseseisvuse ja aktiivsuse taseme kindlaksmääramise meetodid jne.).

Tuntud õpikute autor B. P. Jessipov kõneles teemal «Õpilaste iseseisev töö õppeprotsessis». On huvitav märkida, et autor käsitles iseseisva töö mõistet seekord kitsamas tähenduses kui «Nõukogude Kooli» 1957. a. 10. numbris ilmunud artiklis, pidades iseseisvaks tööks sellist tööd, mida õpilased sooritavad ilma õpetaja vahetu osavõtuta, ent tema juhendite järgi ja tema poolt määratud ajal. Iseseisva töö mõiste eeldab tingimata ka õpilaste mõtte iseseisvust. Koolitöö analüüs näitab, et ise-

seisvat tööd rakendatakse tundides ajaliselt ikka veel liiga vähesel määral, eriti keskkooli vanemates klassides. Pedagoogilised kogemused ja vastavad eksperimendid aga näitavad, et iseseisev töö toob kaasa tundide efektiivsuse kasvu nii õpilaste teadmiste kui ka nende tunnetuslike võimete arendamise osas. Iseseisev töö annab häid tulemusi siis, kui seda otstarbekalt juhendatakse. Samuti on vajalik iseseisvate tööde süsteemi olemasolu, nii et õpilased harjutavad algul lihtsamaid iseseisvaid töid, järk-järgult aga muutuvad need keerulisemaks. B. P. Jessipov on välja töötanud iseseisvate tööde süsteemi, milles ta toob esile õpetuse kõikide etappide (uute teadmiste omandamine, oskuste ja vilumuste kujundamine, teadmiste rakendamine, kordamine ja kontrollimine) jaoks madalaima ja kõrgeima iseseisvuse astmega tööde liigid. Eksperimentaalne materjal näitab, et väga häid tulemusi saavutatakse siis, kui õpetaja seob iseseisva töö õpilastele ratsionaalse mõtlemise võtete teadliku õpetamisega. Üheks oluliseks küsimuseks, mida on vaja edaspidi uurida, on probleem, kuidas rakendada iseseisvat tööd erinevate õppetöö organiseerimise vormide puhul.

Ka D. N. Bogojavlevski (PA Psühholoogia Instituudist) ettekanne oli pühendatud õpilaste mõtlemise küsimusele. Ta esines teemal «Mõtlemise võtete kujundamine kui tee õpetuse aktiviseerimiseks». Õpetus etendab õpilaste vaimses arengus juhtivat osa. Ent mitte igasugune õpetus ei arenda õpilaste mõtlemist, vaid ainult selline, kus õpilastele esitatakse pidevalt intellektuaalseid ülesandeid. Õpilastes on vaja kasvatada motiive nende ülesannete täitmiseks (nii üldist kohusetunnet kui ka sisemist vajadust uute teadmiste järele). Erilist tähelepanu pööras autor ka mõtlemisvõtete kasvatamisele.

Š. I. Ganelin (A. I. Herzeni nim. Leningradi Pedagoogilisest Instituudist) rääkis teemal «5.—8. klassi õpilaste õppetegevuse iseärasused». Ettekandja andis ülevaate nendest kvalitatiivsetest muudatustest, mis toimuvad õpilase õppimises keskmises koolieas, võrreldes noorema koolieaga. Nii kasvab õpilaste iseseisvus mõtlemises, areneb oskus siduda vanu teadmisi uutega ja rakendada oma teadmisi praktikasse. Õpilased ei tutvu uute faktidega mitte tingimata õpetaja kõne, vaid ka trükitud allikate kaudu. Õpilastel hakkab arenema dialektiline mõtlemine. Š. I. Ganelin esitas nõude, et õpilastel kujundatavad mõisted ei pea olema mitte ühekülgsed, formaalsed, piiratud, vaid igakülgsed, rikkad, tõeliselt dialektilised, nagu seda nõudis Lenin («Filosoofilistes vihikutes»).

A. I. Silberstein Harkovist käsitles küsimust «Näitlike õppevahendite kasutamine õpilaste tunnetusliku tegevuse aktiviseerimiseks». Väärtuslikud on ainult sellised õppevahendid, mis aitavad olulist esile tuua ja mis sisaldavad üldistust, pakkudes häid võimalusi õpilastele analüüsiks ja sünteesiks. Tuleb vältida primitiivset näitlikustamist, mida mõistis hukka juba L. N. Tolstoi.

Nõupidamisest võtsid osa kaks pedagoogikadoktorit Saksa Demokraatlikust Vabariigist Humboldti-nimelisest ülikoolist. Neist esines dr. Klein ettekandega «Õpilase isetegevuse probleemist», milles ta analüüsis õpilaste isetegevuse mõistet marksistliku pedagoogika seisukohast ja vastandas seda isetegevuse mõiste kodanlikele tõlgendustele. Ta rõhutas eriti õpilaste isetegevuse kollektiivset iseloomu ja teooria ning prak tika ühtsuse printsiipi isetegevuses.

Tuntud teadlaste L. V. Zankovi ja D. O. Lordkipanidze ettekanded olid pühendatud õppemeetodite küsimusele. Esimese autori teemaks oli «Õppemeetodite teooriast». L. V. Zankov rääkis, et pole veel välja töötatud terviklikku õppemeetodite teooriat. Õppemeetodite klassifikatsioon ei saa tekkida teadlase peas loogilise arutluse tulemusena, vaid peab tulenema koolipraktikast. Autor mõistis koolipraktika all nii õpetajate kogemusi kui ka ulatuslikke ja üksikasjalikke eksperimente õppemeetodite alal. Meetodite klassifikatsiooni väljatöötamisel omistas ta erilist tähtsust eksperimendile. Õppemeetodite efektiivsuse määramisel ei piisa sellest, kui me ühe või teise meetodi kohta väidame, et ta on hea, vaid õppemeetodeid tuleb ka omavahel eksperimentaalselt võrrelda.

D. O. Lordkipanidze (Tbilisist) kritiseeris oma ettekandes «Õppemeetodite klassifit-

seerimise printsiipide küsimusest» mitmeid õppemeetodite klassifikatsioone (näit. liigitamist analüütilisteks ja sünteetilisteks meetoditeks, aktiivseteks ja passiivseteks meetoditeks), sest need pole tehtud olulise tunnuse alusel. D. O. Lordkipanidze esitas järgmise omapoolse ettepaneku õppemeetodite klassifitseerimiseks, mille aluseks olid võetud allikad, millest lähtub õpilase tunnetus: 1) õpetaja elav sõna (verbaalsed meetodid); 2) töö raamatu jm. kirjalikkude materjalidega; 3) ümbritseva olustiku, looduse ja ühiskonna vaatlemine ja katsed; 4) osavõtt tootvast tööst. Ettekandja esitas vastuväiteid L. V. Zankovile ja ütles, et õppemeetodite klassifikatsiooni pole võimalik teha eksperimentaalselt, vaid õpetajate kogemuste, vaatluse ja analüüsi teel.

Ka sektsioonides olid õppetöö aktiviseerimise küsimused kesksel kohal. Erilist tähelepanu pöörati õpilaste tunnetuslike võimete arendamisele ja selle eesmärgi teenistuses olevatele õppemeetoditele ja võtetele. Nii rääkis N. M. Kjazõmov (Bakuust) võrdlusest kui võttest, mis soodustab teadmiste teadlikku ja aktiivset omandamist, Moršanski õpetaja N. N. Ljapin käsitles selliste tundide ülesehitust vanemates klassides, mis kindlustavad õpilaste aktiivset tööd jne.

L. N. Landa oli oma töös «Ühest õppetöö efektiivsuse tõstmise ja mahajäämise vältimise teest» kasutanud pedagoogiliste probleemide lahendamisel küberneetika meetodeid. Autor oli uurinud algoritmi kasutamise võimalust pedagoogikas. Algoritmi all mõistetakse küberneetikas teatud kindlat operatsioonide süsteemi, mille abil lahendatakse kõik antud liiki ülesanded. Autor jõudis vastava analüüsi teel järeldusele, et enamik ülesandeid, mida õpilased peavad koolis lahendama, on algoritmilise iseloomuga. Esineb kaht liiki algoritme: 1) lahendavad algoritmid (nende abil rakendatakse reegleid ja lahendatakse ülesandeid); 2) analüüsivad algoritmid (nende abil toimub situatsioonide ja nähtuste analüüs). Õpilased valdavad tavaliselt hästi esimest liiki algoritme. Teist liiki algoritmidega on aga õpilastel, nagu uurimused näitavad, sageli suuri raskusi. Põhjus on selles, et õpetajad seda liiki algoritme ei õpeta, vaid piirduvad õpilase mõtlemise resultaatide tundmaõppimisega. Neil pole võimalik mõtlemisprotsessi ja selle käiku tundma õppida. L. N. Landa koostas õpilastele spetsiaalse trükitud iseseisva töö vihiku, milles ülesanded on antud sel kujul, et nende lahendamine kajastaks õpilase kogu mõtlemisprotsessi. Eksperimentaalklassides, kus neid vihikuid kasutati, oli õpetuse efektiivsus palju suurem kui kontrollklassis, kus õpetati tavalise metoodika alusel.

A. V. Popkov rääkis õpikute illustreerimisega seotud didaktilistest probleemidest. Illustratsioonide analüüs näitab, et need ei ole sageli küllaldaselt seotud tekstiga ja on ainult õpiku ilustusteks. Illustratsiooni kvaliteedi määrab see, kuivõrd ta täiendab õpiku teksti ja annab võimalusi mitmekesiste tööliikide rakendamiseks tunnis ja kodus.

V. I. Gladkih (Pensast) pühendas oma ettekande õpilaste individuaalsele kohtlemisele kui õpilaste aktiivsuse tõstmise tähtsaimale vahendile. Autor oli üksikasjaliselt tundma õppinud 96 5. klassi õpilase füüsilist seisundit, kodust olukorda, psüühiliste protsesside iseärasusi ja moraalset külge. Katsetunnid viidi läbi nii, et arvestati maksimaalselt õpilaste individuaalseid iseärasusi. Tundide efektiivsus tõusis märgatavalt. Eriti oluline on individuaalseid omadusi arvestada vestluses ja koduste ülesannete andmisel.

Teise keskse probleemi kohta (tootmisõpetus üldhariduslikus koolis) rõhutasid paljud sõnavõtjad, et tänapäeval ei saa me enam rääkida lihtsalt didaktikast, vaid elu ise on tinginud didaktika kolme eriharu — üldidaktika, tootmisdidaktika[1] ja professionaalne didaktika — olemasolu. Anname ülevaate olulisematest ettekannetest.

Prof. J. J. Golant (A. I. Herzeni nim. Leningradi Pedagoogilisest Instituudist) kõneles teemal «Õpilaste tööalase ettevalmistuse organiseerimise vormid üldhariduslikus koolis». Seoses polütehnilise ja tootmisõpetusega tekivad uued õppetöö organiseerimise vormid. Didaktika seisu-

---

[1] производственная дидактика

kohalt on väga oluline neid vorme tundma õppida. Õppetunni mõistet on kasutatud ülemäära laias tähenduses. Nii vaadeldi tunni eri liikidena praktilisi töid õppe- ja tootmisaias ning töökodades. Hoopis õigem on aga pidada neid õppetöö eri vormideks, sest kogu klassile ühine töö puudub siin peaaegu täiesti ja domineerib individuaalne töö individuaalse instruktaaži alusel. Samuti tuleb pidada üheks õppetöö organiseerimise vormiks ekskursiooni tootmisettevõttesse, millel pole tunniga midagi ühist. Õppetöö eri vormiks on ka individuaalne väljaõpe tootmisettevõttes, mida juhib samas ettevõttes töötav instruktor.

Enamikul kutsealadel on otstarbekas praktikat tootmisettevõttes jagada kaheks etapiks. Esimese sellest moodustavad praktilised tööd õppetsehhis või tsehhis instruktori vahetul juhendamisel. Teiseks, kõrgemaks etapiks on süstemaatiline tootmispraktika, mille vältel õpilased võtavad juba iseseisvalt osa ettevõtte tootvast tööst, sealhulgas ka plaaniliste ülesannete täitmisest. Selline praktika on analoogiline stažööripraktikaga kõrgemas koolis.

O. F. Fjodorova (Leningradist) analüüsis oma ettekandes «Side teooria ja praktika vahel tootmisõpetuses» koolide kogemuste ja katsete põhjal tootmisõpetuse tulemusi ja puudusi keskkooli vanemates klassides. Puudusena tõi ta esile nõrka sidet teooria ja praktika vahel, kus tööoskuste kujundamisel ei arvestata küllaldaselt kindluse printsiipi. Ka O. F. Fjodorova rõhutas vajadust jaotada tootmisõpetus üksikuteks etappideks. Ta eristas kolme etappi: 1) praktika tehase õppetöökojas (9. klassis), 2) praktika tehase tsehhis (10. klassis), 3) töö kvalifitseeritud töötajana (10.—11. klassis).

M. I. Kovalski PA-st esines teemal «Tootmisõpetuse süsteemid». Tootmisõpetuses peab valitsema süsteem, mis määrab kindlaks õpilaste professionaalseks ettevalmistuseks vajaliku õppematerjali ning oskuste ja vilumuste kujundamise käigu. Autor kritiseeris vääri lähtekohti tootmisõpetuse organiseerimisel. Üheks selliseks pidas ta vulgaarsotsioloogilist seisukohta, mille kohaselt võib eksisteerida universaalne tootmisõpetuse süsteem, mis on sobiv tootmise kõikide harude ja kõikide kutsete jaoks. (Ühised võivad olla ainult üldised didaktilised printsiibid.) Väär on samuti subjektivistlik seisukoht, nagu saaks tootmisõpetuse süsteeme tuletada eranditult metoodilistest kategooriatest. Eelkõige tulenevad need süsteemid tootmise tehnilisest ja organisatsioonilisest tasemest. Tootmisõpetuse süsteemid peavad olema ka kooskõlas oskuste ja vilumuste kujunemise psühhofüsioloogiliste seaduspärasustega. Tuleb analüüsida kriitiliselt tehnilise kutsehariduse seniseid kogemusi ja vältida selle puudusi. On vaja arvestada, et vana süsteem põhineb tingimustel, mis valitsesid 30—35 aastat tagasi ja sisaldavad seetõttu käsitööonduslikke elemente ja primitiivsust. Kõiki tööstus-, ehitus- ja transpordialaseid kutseid on võimalik tööprotsesside põhilise olemuse alusel liigitada gruppidesse. Autor esitas 5 põhilist tootmisõpetuse gruppi ja iseloomustas neid.

A. M. Jasko (Harkovist) rääkis õpetuse ja tootva töö seostamise küsimustest maakoolide õpilaste tootmisbrigaadides. Ta pööras erilist tähelepanu seose loomisele tootmistöö ja üksikutes õppeainetes antavate teadmiste vahel. Samuti pidas ta vajalikuks, et õpilaste töö brigaadis oleks vahetult seotud ka õpetusega. Õpilaste töö saavutab oma kõrgeima arengutaseme siis, kui sellel pole mitte ainult õpetuslik iseloom, vaid ka kindlad tootva töö ülesanded, kui see on tähtis ka kolhoosimajapidamisele.

Kaks ettekannet tootmisõpetuse kohta kanti ette sektsioonis. K. N. Korolev (Leningradist) näitas oma ettekandes «Tööõpetuse meetodid kooli töökojas», et on vaja kasutada võimalikult mitmekesiseid meetodeid. Autor jagas need tööõpetuses nelja põhilisse liiki: 1) meetodid, mille abil kujundada õpilastes arusaamine faktidest ja töövõtetest (demonstratsioon, vaatlus); 2) meetodid, mille abil kujundatakse üldistusi, reegleid (jutustus, seletus, vestlus); 3) oskuste ja vilumuste kujundamise meetodid (harjutused, instruktaaž); 4) meetodid teadmiste rakendamiseks praktikasse (õpilaste iseseisev praktiline töö).

A. V. Vedenov (PA Psühholoogia Instituudist) pühendas oma ettekande sellele,

kuidas kasvatada õppetöö kaudu õpilaste valmisolekut tööks, vaadeldes seega probleemi ka kõlbelise kasvatuse aspektist. Vahel tekib õpilastes selline vastuolu, millele vastab Ušinski tuntud aforism: «Me ärmastame tööd, ent me ei armasta tööga seotud raskusi.» Autor väitis, et selline vastuolu tekib siis, kui kohustused asendatakse mänguga, kui last ülemäära kiidetakse või kui töö on lapsele üle jõu käiv. Seepärast antagu lapsele jõukohast tööd, hinnatagu seda objektiivselt, võimaldatagu lapsele töö sooritamisel teatavat iseseisvust (eriti keskmises koolieas). Selle juures toetagu kollektiiv õpetaja nõudmisi ja õpetaja ise olgu õpilastele tootvas töös eeskujuks.

Sõnavõtjad tõid esile ka nõupidamise mõningaid puudusi: sektsioonides oli ainult kaks ettekannet tootmisõpetuse alalt; kõrvale olid jäetud õhtukoolid (sellelt alalt esitati ainult üks ettekanne sektsioonis); ei olnud ühtki tööd didaktika meetoditest.

Nõupidamine andis ülevaate saavutustest nõukogude didaktikas ja aitas selgitada didaktika perspektiive ja tähtsamaid ülesandeid.

*

Andsime ülevaate nõupidamisest, kus arutati didaktika olukorda üleliidulises ulatuses. Seoses sellega tahaksime lühidalt rääkida didaktika olukorrast vabariigis (peatume ülddidaktikal, jättes kõrvale tootmisõpetuse küsimused).

Vastav analüüs näitab, et didaktika on jäänud Nõukogude Eestis, võrreldes teiste pedagoogika harudega, suhteliselt vähe viljeldud alaks. Ei ole ilmunud ühtki originaalset raamatut ega brošüürigi sel alal, ei ühtki tõlketeost kaasaja didaktikutelt. Kõrgemate koolide pedagoogika õppejõudude tähelepanu keskpunktis on olnud muud küsimused, didaktiliste teemadega on nad tegelnud põgusalt. 15 aasta jooksul «Nõukogude Koolis» sellelt alalt ilmunud originaalseid töid võib peaaegu sõrmedel üles lugeda. Tunnustavalt tuleb nende hulgas märkida diskussiooni õpilaste teadmiste kontrollimise ning hindamise küsimuses 1957. ja 1958. a.

Pedagoogilised loengud õpetajate loominguliste mõtete tribüünina annavad ehk kõige täielikuma ülevaate sellest, milliste probleemidega tegelevad meie õpetajad, kel on võimeid ja tahet praktilise töö põhjal kogemusi üldistada ja uurimistööd teha. Analüüsides 5 vabariiklike pedagoogiliste loengute temaatikat meie teema seisukohalt, ilmneb üllatav fakt — esitatud loengud kuuluvad enamasti kõlbelise kasvatuse, koolijuhtimise ja eriainete metoodika valdkonda. Didaktikast on peetud 3 loengut (Tiki, Vallner, Paaver). Millest on selline olukord tingitud? Põhjus on lihtne ja praktilist laadi: see tuleneb õpetaja töö iseloomust. Õpetaja õpetab ju üht või kaht ainet, mitte aga paljusid aineid, seetõttu on täiesti loomulik, et tema kogemuste üldistamise resultaadiks on metoodika, mitte didaktikaalane töö. Meie metoodilise töö süsteem soodustab omakorda õpetaja eemaldumist didaktikast. Pedagoogid töötavad ainekomisjonides, -sektsioonides, erialastel kursustel ja saavad kokku pedagoogilistel loengutel ning õpetajate nõupidamistel sektsioonides.

Imelikul kombel esineb didaktikast eraldumise tendents ka algõpetuse osas, kus üldiselt eelistatakse küsimusi vaadelda rangelt üksikainete seisukohalt (millest annavad tunnistust nii ilmunud artiklid kui ka pedagoogiliste loengute materjalid), kuigi siin õpetab üks pedagoog ju kõiki aineid, mistõttu temal peaks üldistamine, seoste nägemine üksikute ainete vahel ja lähtumine lapse arengust olema hõlpsam.

Ometi on palju õppetöö seisukohalt tähtsaid küsimusi, mida üksikainete metoodikad ei suuda lahendada, vaid mis nõuavad õppeprotsessi terviklikku jälgimist. Siia kuuluvad küsimused hariduse sisust, õppeainete vastastikusest sõltuvusest õppeplaanis, õpilase vaimsest arengust ja seda määravatest teguritest, üksikute õppemeetodite osakaalust ja mõjust õpilase õppimisprotsessile, õpilase koormusest jne. Didaktika peab avastama kitsaskohad õppeprotsessis — tüüpilised puudused õppemeetodites ja õppetöö organiseerimise vormides.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut andis välja brošüüri, mis sisaldab temaatikat uurimistööks pedagoogiliste teaduste, sealhulgas ka didaktika alal. Õpe-

tajad ja teised hariduse alal töötajad, kes on huvitatud didaktika küsimustest, leiavad brošüürist endale sobiva ja huvitava teema. Võimalusi didaktikaalaseks tööks on õpetajail, kes õpetavad mitut ainet. Samuti saab didaktilise teemaga tegelda kollektiivselt, arutades vastava töö resultaate kas õppenõukogus või kooli pedagoogilisel konverentsil. Soodsad eeldused didaktika probleemide uurimiseks on koolidirektoril ja õppealajuhatajal, kes pidevalt jälgivad ja analüüsivad õppetööd kõikides ainetes, ning haridusosakondade ja pedagoogiliste kabinettide töötajatel, kes tutvuvad paljude õpetajate tööga.

Kõik ülalmainitud didaktikaalased probleemid omavad erilist tähtsust praeguse koolireformi seisukohalt. Nende lahendamine nõuab paljude pedagoogilisel alal töötavate inimeste ühiseid jõupingutusi.

Eetika õpetamisest koolis

(Katsete tulemusi Ungaris)

«Nõukogude Koolile» kirjutanud prof. László Vincze

Et me nüüd kõikjal sotsialismimaade koolides tegeleme kõlblusõpetuse küsimustega, siis vaadelgem algul, kuidas see tuli, et alles paljude aastate järel hakati vaidlema, kas sotsialistlikus koolis peab kõlblusõpetus olema õppeplaanis või mitte.

Sellel on kaks kaaluvat põhjust: 1. Kehtis «modernse», kodanliku pedagoogika väärkäsitus, nagu suhtuksid lapsed kõigesse, mis me neile kõlblusest räägime, kui tühistesse sõnakõlksudesse ja moraalilugemisesse ning mis seepärast jäävat mõjuta.

2. Samal ajal avaldas mõju õige marksistliku teesi — olemasolu determineerib teadvuse — väärtõlgendus. Nimelt öeldi, et meie lastele ei ole vaja mingit kõlblusõpetust, sest nende teadvuse, seega ka nende kõlbelise käitumise määrab olemasolu.

Seejuures unustati, et teesidesse on vaja suhtuda dialektiliselt. On arusaadav ja enesestmõistetav, et kodanlikus ühiskonnas kõlavad õpetaja sõnad kõlbelistes küsimustes palja moraalilugemisena, sotsialistliku ühiskonna koolis on neil aga hoopis teine mõju. Kodanlus näiteks on ka rääkinud isamaa-armastusest kui kõlbelisest küsimusest, kuid temale tähendab see natsionalismi ja šovinismi, seega sõda ja teiste rahvaste rõhumist. Ungari endine valitsev klass näiteks on isamaad korduvalt reetnud (meenutagem Ungari Nõukogude vabariiki 1919. aastal). Kodanlikud õpetajad kõnelesid kaunites fraasides, kuid õpilased taipasid tõde, aimasid valet ja vastuolu, mis oli ilusate sõnade ning tegelikkuse vahel. Õpetus jäi seega mõjuta. Kui aga meie kõneleme patriotismist, äratame ja kasvatame seejuures rahvaste sõprust ning rahutundeid, miks peaksid siis meie sõnad tarbetuks ning mõjuta jääma? Meie õpetuse tõde ei või jääda mõjuta.

Seoses eespool nimetatud marksistliku teesiga ei ole mõõdunud aastate pedagoogika arvestanud ajaloolist reaalsust. On unustatud, et meie õpilased (eriti uutes rahvademokraatiamaades) seisavad mitmesuguste, mõnikord otse reaktsiooniliste perekondade ja imperialistliku välismaa propaganda mõju all ja et kool oleks pidanud seda vaenulikku agitatsiooni vähemalt kompenseerima. Kuid veelgi rohkem: kui õpilastele tehakse sotsialistliku eetika küsimused selgeks, siis kujundatakse neis seega teatud tingitud reflekse, nii et

nad käituksid igas olukorras meie eetika kohaselt. Me ei või loobuda teise signaalsüsteemi kasvatavast mõjutamisest ka selles mõttes.

Nõukogude akadeemiku A. Kairovi artikkel («Sovetskaja Pedagogika» nr. 3, 1955) paljastas Ungari pedagoogide ekslikke vaateid. Kairov juhtis tähelepanu sellele, kui väär on selles küsimuses puht intellektualism. Niisiis puhkes meil alles 1955. aastal elav diskussioon kõlblusõpetuse üle koolis.

Algul iseloomustasid seda diskussiooni ikka veel ekslikud arvamused. Kaua väideti, et õpilaste kõlbeline kasvatus toimugu koolitöö üldises käigus. See väide on iseenesest õige, kuid mitte päriselt. Aegamisi pidid selle vaate pooldajad veenduma, et kõlblusõpetus uue õppeainena abistab üldist kasvatustööd ja kaudselt ka õppetööd.

Mitmed uurimused näitasid pedagoogidele, et lapsed tunnevad üldiselt halvasti moraalinõudeid, kuid tahavad neid tundma õppida. Lapsed soovivad ettekandeid kõlbelistel teemadel ja kuulavad neid meeleldi. Ka lastevanemad on küsimusest huvitatud.

Nüüd kerkisid üles mitmesugused praktilised küsimused:

1. Kas kõlblusõpetuseks on tarvis õppeplaanis ette näha eri tund või on parem, kui klassijuhataja vestleb lastega neist küsimustest klassijuhatajatunnis? 2. Kas kõlblusõpetuseks on vaja õpikut, kus kõlbelised küsimused oleksid üksikute tundide kaupa läbi töötatud või peab õpetaja ise tõstma üles aktuaalseid probleeme ja neid õpilastega arutama? 3. Missugustest klassidest alates ja mitme aasta jooksul tuleks uut õppeainet õpetada? Jne.

Praegu võime juba kõnelda mõningatest tulemustest kõlblusõpetuse alal, kuigi probleem tervikuna on veel katsetamisjärgus.

1955. aastal laskis Haridusministeerium välja töötada kõlblusõpetuse temaatika ja selle juurde õppepalade nimestiku, mis tuleks läbi töötada. Nii kindlustati algusest peale süstemaatiline töö. 1958. aastal organiseeriti komisjonid, kelle ülesandeks oli küsimust uurida. Selle komisjoni töö tulemused on Haridusministeeriumil aluseks eetika õpetamise korraldamisel edaspidi, kajastades:

1) senise töö kriitikat Nõukogude Liidu kogemuste ja Makarenko õpetuse alusel;

2) selget veendumust, et õpilased, kes eetilisi norme ja nõuandeid on tundma õppinud ning teadlikult aktsepteerinud, neid ka hiljem järgivad. Kõlbelise tunnetamise ja käitumise arengut ei või sotsialismi ülesehitamise ajajärgul lasta kulgeda isevoolu teed, sest lapsed seisavad mitmesuguste mõjude all ja vajavad õpetaja juhendamist.

Komisjoni töö kokkuvõttes öeldakse, et kõlblusõpetuseks ei ole vaja kõikides klassides eri tunde. Nooremates klassides (6—10-aastased lapsed) võib kultuurset käitumist arendada eeskujude kaudu; vanemates (10—14-aastased lapsed) tuleks aga arendada teadvust ja koos sellega tingitud reflekse. Põhikooli viimases klassis (8. klass) tuleks süstematiseerida kõbelisi teadmisi, milleks on vaja head õpikut.

Komisjon on teinud ettepanekuid ka keskkoolide jaoks (s. t. mitmesugustele kooliliikidele, kus õpivad 14—18-aastased noored). 1. ja 2. klassis soovitatakse kõnelda eetilistest küsimustest klassijuhatajatunnis (iga nädal üks tund), 3. klassis süstematiseeritakse aine, lähtudes ajaloolise arengu seisukohalt, ja 4. klassis töötatakse õpitud materjalid õpiku ja vastava metoodilise käsiraamatu abil veel kord läbi.

Lõpuks peatume veel ühe Budapesti suurema gümnaasiumi 4. klassi õpetaja töökogemustel, mis avaldati 1959. a. õpetajate ajalehes (J. Solymár, «Eetika ja kodanikuteaduse õpetamisest») ning mis sisaldab kaheaastase katse tulemusi.

Juba katse algul selgus, et õpilased ei mõista täiesti selgesti termineid, nagu i d e a l i s m, d e m o k r a a t i a, d i k t a t u u r jne., ning et neil kõlbelised põhimõisted täielikult puuduvad. Katse eesmärgiks oli selles koolis anda õpilastele teadmisi eetika ja kodanikukohuste täitmise alalt; süvendada, täiendada ja süstematiseerida neid maailmavaate ja filosoofia seisukohalt. Neil eesmärkidel töötati läbi

järgmised teemad: «Moraali mõiste», «Eetika ja religioon», «Eetika klassiiseloom», «Kommunistliku eetika kõrge väärtus», «Isamaa-armastus», «Sõprus», «Armastus», «Perekond», «Töö-eetika», «Suhtumine töösse» jne.

Katse algul oli õpetamise põhimeetodiks diskussioon (18-aastased õpilased). Diskussioonid valgusid aga sageli laiali ja muutusid tühiseks lobisemiseks. Õpetaja oli üks diskussioonist osavõtja. Mõned õpilased esitasid reaktsioonilisi vaateid (mida nad kuskilt olid kuulnud) ja propageerisid neid isiklike vaadetena. Õpetaja arvamused ei olnud õpilastele alati väärtuslikumad, tähtsamad ega mõjukamad kui teiste omad. Seetõttu ei läinud korda saavutada konkreetseid tulemusi. Mitmed arusaamad jäid selgitamata ja muutusid mõnikord isegi ähmasemaks.

Arvestades seda, võttis õpetaja kasutusele uue meetodi. Ta pidas mingi teema kohta lühikese, kuid hästi läbimõeldud ettekande ja arendas sellega seoses õpilastevahelist diskussiooni. Nii said diskussioonid kindlama aluse ja kujunesid tulemusrikkamaks, kusjuures tunni lõpul jõuti mingile kindlale seisukohale ja nii sai probleem õpilastele selgeks. Õpilastele anti teema kohta ka kirjalikke ülesandeid, hiljem arutati neid ja korrigeeriti väärseisukohti. Katse suurimaks tulemuseks on, nagu ütleb autor, et õpilased on hakanud kõlbeliste probleemide üle tõsiselt järele mõtlema.

Selle töö kasulikkus ja mõju ilmnesid kujukalt kontrollkatsest. Nimelt laskis õpetaja teha kirjaliku töö samal teemal ka ühel teisel klassil, kus eetikat ei õpetatud (teema «Milline mõte ja eesmärk on perekonnal meie ühiskonnas»). Kumbki klass kirjutas niivõrd erinevad tööd, nagu poleks nad elanudki ühel ja samal maal ning õppinud samas koolis. Selle klassi õpilased, kus eetikat ei õpetatud, väljendasid enamikus oma vanemate ja vanaemade konservatiivseid vaateid, teise klassi õpilased aga arendasid selgeid ning õigeid vaateid, nii nagu neist kõneldi tunnis. Need olid seega juba muutunud kõigi ühisteks vaadeteks.

Lapsed õpivad eetikat meeleldi. Nad omandavad mitmesuguseid vaateid oma vanematelt ja muudelt täiskasvanutelt. Meist sõltub, milliseid vaateid nad omandavad ja kas me anname neile võimaluse omandada õigeid, demokraatlikke ja teaduslikke vaateid. Kõlbluse õpetamisel on selles täita väljapaistev osa.

Me anname kindlasti eetika õpetamisele õige sisu, leiame head õpetamise meetodid ja adekvaatsed vormid. See aitab meil järk-järgult kõrvaldada lõhe noorsoo käitumise ja sotsialistliku ühiskonna nõuete vahel.

Tootmis- ja tööõpetuse kogemusi pedagoogilise keskajakirjanduse veergudel

Ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» novembrinumbris annab A. Paksjutov artiklis «Õpilaste tootva töö organiseerimise kogemusi Mordva ANSV maakoolides» ülevaate Mordva maakoolides organiseeritud õpilaste tootmisbrigaadide ja õppe-katsemajandite tegevusest, kusjuures pearõhk on asetatud esimesele õpilaste tootva töö korraldamise vormile.

1960. aastal töötas nimetatud koolides 435 õpilaste tootmisbrigaadi 45 tuhande liikmega, õpilaste jõul rajati 335 õppekatseaeda ja ehitati ning sisustati 88 uut koolitöökoda.

Mordva koolide kogemuste kohaselt on õpilaste otsene osavõtt tootmisest vältimatuks vahendiks kommunistliku töössesuhtumise ja seltsimehelikkuse kasvatamisel ning kollektiivse töö harjumuste kujundamisel.

Levinuimaks õpilaste põllumajandusliku töö vormiks on õpilaste tootmisbrigaadid, mis õigesti organiseerituna võimaldavad õpilastel rakendada koolis õpitud teoreetilisi teadmisi ja brigaadide tööd juhtides ning korraldades arendada oma organiseerimisoskust.

Autor esitab kasvatuslikud põhimõtted, mida Mordva koolid on silmas pidanud õpilasbrigaadide loomisel ja nende töö korraldamisel.

1. Brigaad luuakse õpilaste endi algatusel. Ka selle tööd juhivad õpilased ise. Artiklis on näitena toodud Boldovski keskkooli õpilaste tootmisbrigaad, mis loodi 1958. aastal. See koosneb 180-st 5.—10. klassi õpilasest. Üldkoosolek, kes on brigaadi kõrgemaks juhtimisorganiks, valib brigadiri ja lülijuhid. Need moodustavad nõukogu, mille koosseisu kuuluvad ka koolidirektor, bioloogia ja põllumajanduse aluste õpetajad ning tootmisõpetuse meister. Nõukogu töötab välja brigaadi tööplaani, mis kinnitatakse üldkoosolekul, annab lülidele konkreetseid ülesandeid, kuulab nende aruandeid. Nii kooli parteija komsomoliorganisatsioon kui ka direktor ja õpetajad juhivad brigaadi üksnes nõukogu kaudu. Seetõttu tunnevad õpilased end iseseisvatena, arenevad nende organisatoorsed võimed ja vastutustunne.

2. Õpilaste tootmisbrigaadid olgu avara profiiliga. Põllumajanduse arendamise huvides on vaja ette valmistada laia erialaga ja küllaldase polütehnilise silmaringiga töötajaid. Kui brigaadi lülid spetsialiseeruvad aga kitsastele erialadele, siis saavad õpilased piiratud teadmisi ja oskusi ning killustub ka koolikollektiiv. Seepärast loodi vabariigi eesrindlikes koolides üsna varsti komplekssed, laia profiiliga tootmisbrigaadid.

3. Brigaad organiseeritagu kindla koosseisuga kogu õppeaastaks ja tema tööplaan hõlmaku igasuguseid tööliike. Nii sisaldas ühe sellise brigaadi plaan ülesandeid maisi-, kartuli-, suhkrupeedi- ja kanepi-, samuti aga ka vasika-, küüliku- ja kodulinnukasvatuse alalt. Peale selle olid plaanis ette nähtud aasta jooksul tehtavad remonttööd, kooliaia laiendamine, puude ja põõsaste istutamine ja hooldamine ning brigaadi töövahendite remontimine. Taolise plaani alusel töötatakse välja konkreetsed ülesanded lülidele ja nähakse ette nende täitmise tähtajad.

Seejuures ei tohi taga ajada kõrgeid arvulisi näitajaid, sest koolide ülesandeks ei ole rekordimeeste kasvatamine üksikutel tööaladel, vaid haritud ja kommunistlikult kasvatatud, avara polütehnilise silmaringiga töötajate ettevalmistamine, kes oskaksid iseseisvalt töötada valitud erialal. Muidugi annab õigesti organiseeritud õpilasbrigaadide töö põllumajandusteaduse uusi-

mate saavutuste kasutamisel häid tulemusi, kuid need ei tohi olla omaette eesmärgiks.

Üheks kasvatuslikuks nõudeks õpilasbrigaadi töö korraldamisel on, et arvestataks õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Sellest tuleneb vajadus kindlaks määrata õpilaste töönormid ja päevarežiim.

Mordva maakoolide kogemused näitavad, et töö mõjub kasvatuslikult, kui see 5.—6. klassi õpilastel ei kesta üle 3—4 tunni (vaheaegadega), 7.—8. klassil mitte üle 4—5 tunni. Paljudes õpilasbrigaadides on töönormid 25% madalamad täiskasvanute omadest.

Tasu maksmisel õpilaste töö eest eksitakse sageli selles, et ei arvestata töö kogust ega kvaliteeti. Hästi töötanud õpilasbrigaadi aktiivi (brigadir, lülijuhid, mehhanisaatorid) töötasu peaks autori arvates olema 30—50% kõrgem. Akselski keskkooli õpilaste tootmisbrigaadis arvestatakse lülijuhtidele igas kuus 3, brigadirile aga 5 tööpäeva lisaks. Brigaadi nõukogul on aga lohaka töö puhul õigus tasu 25% võrra vähendada. Suured võimupiirid on brigaadi üldkoosolekul. Iga brigaadi liige võib suvel saada 3—4-nädalase puhkuse üksnes üldkoosoleku otsusel. Peale selle annab brigaadi üldkoosolek koos kooli ja kolhoosi komsomoliorganisatsiooniga abiturientidele soovitused kõrgemasse kooli astumiseks.

Mõnes koolis makstakse muist töötasu erifondi, mida kasutatakse kultuuritarvete muretsemiseks ja üksikute õpilaste majanduslikuks toetamiseks. Selle fondi suuruse ja kulutused määrab brigaadi üldkoosolek.

Viimastel aastatel on õpilasbrigaadide kõrval maakoolides hakatud rajama õppekatsemajandeid, mis pakuvad häid võimalusi õppe- ja tootmistöö tihedaks seostamiseks. Konkreetsetest tingimustest sõltub, kumb neist vormidest on otstarbekam.

Mõlemal puhul on peamine, et töö ei kujuneks eesmärgiks omaette, vaid moodustaks õppe- ja kasvatustöö orgaanilise osa ning oleks sellele allutatud.

Mordva maakoolides on õpilaste tootva töö tulemusena nende teadmiste tase bioloogias, keemias, füüsikas ja joonestamises tõusnud ja saanud praktilise suuna.

Autor toob näiteid bioloogiatundidest, kus käsiteldav teema on hästi seostatud kodukolhoosi ja -rajooni põllumajandusega. Paljud bioloogia õpetajad on õpilaste abiga sisustanud bioloogiakabineti ja varustanud selle õppevahenditega, samuti näitlike vahenditega kodukolhoosi saavutustest. Kogemused näitavad, et õpilaste tootmisbrigaadide tööd peavad juhtima õpetajad, kes tunnevad hästi põllumajanduse aluseid ja töö organiseerimise põhimõtteid ning kes oskavad põllumajanduslikku tööd õigesti kasutada õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks.

Samast ajakirjanumbrist leiame ulatuslikuma artikli ka N. Tominilt teemal «Tööõpetuse korraldus ja meetodid koolitöökodades». Artiklis analüüsitakse Tšeljabinski linna koolide kogemuste alusel tööõpetuse levinumaid vorme ja meetodeid.

Autor eraldab kolme põhilist tööõpetuse organiseerimise vormi: frontaalne, lülides ja individuaalne.

Frontaalne töövorm võimaldab korraga kogu klassile selgitada ja demonstreerida töövõtteid, mõõtmisi, instrumentide käsitsemist jne., hõlbustab kontrollimist ja võimaldab osutada rohkem tähelepanu igale õpilasele. Kuid siin puudub õpilastevaheline sõltuvus, koostöö, mis on väga vajalik ühtse töökollektiivi kujunemiseks. Selle puuduse leevendamiseks kasutatakse näiteks sotsialistlikku võistlust, vastastikust abistamist jne.

Tšeljabinski 91. koolis toimitakse järgmiselt:

Õppeaasta alguses esimesed tunnid on frontaalsed. 5. klassis, kus tööoskused alles puuduvad, töötatakse frontaalselt kogu esimene poolaasta ja alles teisel poolaastal moodustatakse lülid.

6.—8. klassides kasutatakse frontaalset töövormi üksnes siis, kui mingi võtte omandamine valmistab õpilastele raskusi. Sel juhul toimuvad esimesed antud operatsiooni õppimiseks ettenähtud tunnid frontaalselt.

Lülides töötamine on Tšeljabinski koolides eelmisest laialdasemalt levinud. Tööjaotus võib olla kas lülisisene või lülide, brigaadide ja klasside vaheline.

Esimene võimaldab tõsta töö tootlikkust, tihendada koostööd lüli liikmete vahel

jne., kuid see ei võimalda keerulisemate esemete valmistamist ega koostööd lülide vahel, raskendades seega tootva töö ulatuslikumat organiseerimist. Seega on autori arvates sobivam teine moodus: töö jaotamine lülide, brigaadide või klasside vahel.

Nagu kogemused näitavad, on otstarbekam moodustada püsivad lülid, kelle töö korraldamise vorm sõltub lahendamisel olevast ülesandest.

Individuaalset õppevormi kasutatakse ainult üksikjuhtudel tugeva või nõrga õpilase juhendamiseks.

Edasi peatub autor tööõpetuse peamistel meetoditel. Ta peab põhiliseks õpetaja elavat loogilist jutustust või vestlust. Teiseks tähtsaks teguriks õpetamisel on näitlikkus, mis arendab õpilaste tähelepanu, oskust leida olulist ja kasutada tõhusaid töövõtteid.

Seega omandab tähtsa koha demonstratsioonimeetod, mille puhul õpetaja aeglaselt näitab ette antud tegevuse põhilisi elemente, rõhutades seejuures peamist. Töövõtte ettenäitamisega võib kaasneda näitlike vahendite demonstreerimine ja instruktsioonid.

Uue töövõtte näitamisel meenutatakse õpilastele juba tuntut, toetutakse sellele.

Instrueerimismeetodi kasutamisel on eesmärgiks ennetada õpilaste ebaõiget tegevust ja süvendada nende teadmisi. Instruktsioon võib olla sissejuhatav, jooksev või kokkuvõtlik.

Harjutamismeetod. Tööõpetuses on tähtis koht harjutamisel ja tegelikul tööl. Selleks kulub ligi 80% ajast. Sageli harjutatakse vajalike esemete valmistamist õpetaja järelevalvel. Harjutuste eesmärk muutub järjest keerulisemaks. Selleks on mitte üksnes põhiliste töövilumuste omandamine, vaid ka töökoha õige organiseerimine, tööviljakus ning töötervishoiu ja ohutustehnika reeglite silmaspidamine, sest õpetaja ülesandeks on elementaarsete töövõtete andmise kõrval õpilastele selgitada ka põhilisi nõudeid, mis esitatakse töölisele ja millest sõltub tööviljakus.

Lõpuks käsitleb artikkel tegureid, mis on olulise tähtsusega ühiskondlikult kasulike toodete valmistamisel. Esimesena peatutakse töökoha õigel organiseerimisel. Näitena tuuakse Tšeljabinski 70. kooli, kus tööõpetuse tunnis ajakulu on vähendatud miinimumini materjali, tööriistade ja jooniste õige paigutamise tõttu. Töökohad õppe-töökojas on nummerdatud ja kinnistatud õpilastele kogu õppeaastaks; igaks tunniks on määratud kaks korrapidajat, kelledest üks annab välja ja kogub kokku tööriistad, teine annab välja materjali ja võtab vastu valmistooted ning tunni lõpul kontrollib töökohtade korrasolekut.

On väga tähtis, et õpilane harjuks kulutama oma jõudu õigesti ja ratsionaalselt. Tänapäeval peab iga tööline olema novaator. Temalt nõutakse loovat algatust, julgust, oskust kiiresti omandada uusi töövõtteid. Nende omaduste arendamine peab algama kooliajal õppetöökodades. Seepärast tuleks tööõpetuse õpetamisel kooli töökojas silmas pidada õpilastes loova aktiivsuse kasvatamist.

Õpilane ei tohi kunagi mehaaniliselt korrata õpetaja tegevust, ta peab iga lihtsaimagi operatsiooni sooritamisel mõtlema, kuidas seda teha otstarbekamalt ja tulemusrikkamalt.

Tööõpetuse seisukohalt on väga tähtsad ka ekskursioonid tehastesse. Omal ajal propageeriti kompleksseid ekskursioone, kuid Tšeljabinski õpetajad on oma kogemuste varal veendunud temaatiliste ekskursioonide paremuses, mille puhul tähtsat osa etendab vestlus ja tutvumine tööeesrindlastega.

Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» 1960. aasta novembrinumbris käsitleb Novgorodi oblasti Proletarski keskkooli direktor S. Frolov artiklis «Katse õigustab end» tehase ja kooli vahekorda ning selle osa tootmisõpetuse korraldamisel.

Nimetatud kooli tootmisõpetuse baasiks on portselanitehas. Baasi valikul lähtuti sellest, et kõnesolevas tehases on juba peaaegu 66 protsenti kõigist tootmisprotsessidest mehhaniseeritud, paari lähema aasta jooksul aga tõuseb see protsent 90-ni. Kiire tehniline progress, mis toimub õpilaste silme all, veenab neid tõhusa üldhariduslikku ettevalmistuse vajalikkuses paljude elukutsete jaoks. Teiseks on tehases olemas vajalikud töökohad õpilastele ja küllalt insener-tehnilist kaadrit ning

kogenud töölisi noorte õpetajateks. Tehas ületab juba mitu aastat plaani kõigi näitajate osas; ta tootmiskultuur on kõrge ning tal on autoriteeti õpilaste silmis.

Kuid tootmisõpetuse kõrval ei tohi unarusse jätta õpilaste üldhariduslikku ega polütehnilist ettevalmistust. Õpetajad peavad pidevalt täiustama oma õpetamismeetodeid, arendama õpilaste iseseisvust, aktiivsust ja algatusvõimet, õppima ka ise tundma baaskäitist. See tundmaõppimine ei seisne ainult vestlustes inseneride, tehnikute ja töölistega, vaid peab olema igakülgne ja põhjalik.

Proletarski keskkool ja tehase juhtkond korraldasid möödunud õppeaastal õpetajatele koolivaheaegadel 3—5-päevaseid seminare, kus õpiti tundma portselani tootmise tehnoloogia aluseid ja mitmesuguseid tehnoloogilisi protsesse ning käsitleti üksikute õppeainete kasutamist tootmisõpetuses. Eriseminaril anti tehase instruktoritele ülevaade kooli füüsika, matemaatika ja keemia programmist. Ka tänavu jätkatakse sama. See hõlbustab õpetuse seostamist tootva tööga.

Füüsika tundides käsitletakse nüüd paljusid teemasid konkreetselt tehasest võetud näidete abil. Samuti kasutatakse geomeetrias, joonestamises ning muudes õppeainetes tehase andmeid ja materjale. Selline seostamine muudab õpilaste teadmised eluliseks ja ühtlasi aitab neil mõista sügavamalt mitmesuguseid tootmisprotsesse. Õpilaste huvi on tõusnud mitte ainult matemaatika ja loodusteaduste, vaid ka humanitaarainete vastu. Nii saavad nad ajaloos paremini aru majandusküsimustest, riigi ja õiguse alustest, sise- ja välispoliitilisest olukorrast jne. Abiturientide kirjandeis väljendatakse senisest iseseisvamaid ja küpsemaid mõtteid.

Õpilaste teadmiste tase sõltub otseselt õppetunni efektiivsusest, õpetaja pedagoogilisest meisterlikkusest. Seepärast pöörati õppeaasta kestel kõigis aineis palju tähelepanu õpetamise metoodikale, hakati õppetundides rakendama rohkem näitlikustamist, korraldama ekskursioone ja kinotunde, anti suurem erikaal õpilaste iseseisvale tööle.

Et tehases nii tootmisõpetuse teoreetiline kui ka praktiline käsitlus on töötajate hooleks, kellel pedagoogiline haridus ja kogemused puuduvad, siis külastasid direktor, õppealajuhataja, klassijuhatajad ja õpetajad sageli tehast ning jälgisid teoreetilisi ja praktilisi õppusi. Külastusele järgnes arutelu.

Esimesel õppeaastal oli õppus individuaalne, mis häiris tehase tööd, kuid samuti raskendas ka kooli kontrolli. Möödunud õppeaastal hakkas domineerima õppus gruppides, mis on kahtlemata otstarbekam, segab vähem meistreid ja töölisi, võimaldab valida õpetajateks kvalifitseeritumaid jõude ning kergendab kooli kontrolli õpilaste õpingute ja töö üle tehases.

Õpilaste teadmisi ja oskusi tootmisõpetuse alal kontrollitakse Proletarski keskkoolis kord õppeveerandis iga eriala jaoks koostatud küsimuste järgi. See tõstab nii õpetajate kui ka õpilaste vastutustunnet.

Õpilaste õpetamisega tegeleb tehases üsna palju töötajaid, seepärast on nendega süstemaatilise koostöö loomiseks ja töökogemuste vahetamiseks asutatud kooli juurde tootmis-pedagoogiline nõukogu.

Nõukogu koosolekuid korraldatakse vajaduse järgi ja seal arutatakse kõige aktuaalsemaid küsimusi, nagu: tootmisõpetuse organiseerimine ja õpilaste tootev töö; šeffkäitise kohustuste projekt; esimese õppepoolaasta tulemused tootmisõpetusega klassides; teoreetilise kursuse seos teaduste alustega jne. Nõukogu eesmärgiks on õigeaegselt avastada puudusi tootmisõpetuses ja astuda samme olukorra parandamiseks.

Kõnesolevate artiklite autorid rõhutavad lõppkokkuvõttes oma kogemuste põhjal, et õpetuse ühendamine tootva tööga on täiesti eluline, otstarbekas ja vajalik nende nõuete täitmiseks, mis seisavad kooli ees uue, kommunistliku ühiskonna inimese ettevalmistamisel.

Haridusosakonna töökogemusi

Uue kooliseaduse elluviimine seab uusi ülesandeid ka haridusosakondadele, nõuab neilt suuremat operatiivsust õppe- ja kasvatustöö juhtimisel. Haridusosakond ei pea mitte ainult koole kontrollima ja inspekteerima, vaid eelkõige just abistama uute ülesannete täitmisel.

Kuidas koole paremini juhtida ja abistada kooliseaduse elluviimisel, see peaks olema tähtsaks küsimuseks iga haridusosakonna töös ja ajendama otsima selleks kõige sobivamaid vorme. Oma kogemusi koolide juhtimisel tutvustab **«Народное образование»** 1960. a. detsembrinumbris Jeletsi linna haridusosakonna juhataja A. Birjukova.

Jeletsi linna haridusosakond organiseerib juba mitu aastat koolide direktsioonidele mitmesuguseid seminare, viies neid läbi vahetult koolides. Seminarid koolides on aga üks parimaid ja huvitavamaid vorme eesrindlike töökogemuste levitamiseks.

Kuid ka koolide inspekteerimisse otsustas haridusosakond tuua uut, sest seni polnud see küllalt operatiivne. Mõeldi ja arutleti, kuidas kõige paremini oleks võimalik inspekteerida koole, et paremini teada, kus on nõrgad kohad töös, kus halvasti rakendatakse uusi õppeprogramme, kus on vaja viivitamatult anda metoodilist abi jne.

Haridusosakond kohustas keskkoole kontrollima neid algkoole, kes annavad neile õpilasi viiendatesse klassidesse. Kontrollimine andis häid tulemusi. Ühe nädala jooksul sai haridusosakond inspekteerimise materjalid seitsme algkooli kohta. Algkoolide neljandate klasside tööd aga kontrollisid keskkoolide need õpetajad, kes järgmisel aastal hakkavad õpetama viiendates klassides. Nad jälgisid neljandaid klasse, andsid õpetajaile metoodilist abi, tegid kindlaks lüngad õpilaste teadmistes jne.

Keskkoolide inspekteerimisel selgus, et veel mitte kõik koolidirektorid ei olnud aru saanud haridussüsteemi reorganiseerimise eesmärkidest ja nii mõneski koolis ei lähenetud õigesti õppetundide analüüsimisele uute nõuete valguses. See põhjustas vajaduse kontrollida kõikide koolide juhtkondade tööd ja aidata neil kiiremini kõrvaldada puudused. Kuid haridusosakonna 2 koolide inspektorit ei suuda kuigi sügavalt ja põhjalikult kontrollida olukorda igas koolis. Seepärast otsustaski haridusosakond koolide kontrollimiseks moodustada brigaadi õppealajuhatajatest ja algkoolide juhatajatest. See brigaad suunati linna kõige suuremasse keskkooli (2. keskkool), mis töötas uue õppeplaani järgi 11-klassilise koolina. Osakond pidas silmas veel seda, et 2. keskkoolis oli juba mõningaid polütehnilise õpetuse kogemusi ja õppealajuhatajad võisid sealt palju õppida, kuid samal ajal abistada õpetajaid metoodikas ja vahetada töökogemusi.

Instrueerimisnõupidamisel tutvustati brigaadi liikmeile kontrollimise eesmärki; neilt nõuti andmeid, kuidas koolis rakendatakse uusi programme ja seotakse õpetamist eluga. Kuid ühtlasi tahtis osakond teada, kuidas brigaadi liikmed oskavad kontrollida pedagoogilist protsessi ja esitada õpetajaile nõudmisi uute ülesannete valguses. Seepärast ei andnud osakond kontrollijaile ühtki plaani õppetundide analüüsimiseks, mida tavaliselt antakse ühiskondlikele inspektoreile. Küll aga soovitas osakond üles näidata suuremat loomingulist aktiivsust, initsiatiivi ja meisterlikkust kooli kontrollimisel.

Brigaadi töö oli edukas. Lühikese ajaga (10 päevaga) sai haridusosakond täieliku

pildi tööst kooli kõigis kolmekümnes klassis ja ühtlasi ka selge ettekujutuse kõigi keskkoolide ja seitsmeklassiliste koolide õppealajuhatajate ja algkoolide juhatajate tööst õppe- ja kasvatustöö kontrollimisel. Brigaadi liikmed andsid kvalifitseeritud metoodilist abi 70-st õpetajast koosnevale kollektiivile. Brigaadi iga liige pidi aga esitama haridusosakonnale kirjalikult materjalid kontrollimise tulemustest kokkuvõtte tegemiseks.

Kuid haridusosakonna töötajad ei piirdunud kokkuvõtte tegemisel ainult brigaadi liikmete ettekannetega. Osakonna juhataja ja inspektor külastasid ise rohkem kui 50 õppetundi, mis andis võimaluse kontrollimise materjale võrrelda oma tähelepanekutega. Kontrollimine lõppes, nagu tavaliselt, pedagoogilise nõukogu koosolekuga, kus ettekandega esines koolide inspektor, kes oli brigaadi juht. Sõnavõttudes väljendasid mitmed õpetajad suurt rahuldustunnet taolise kontrollimise puhul, sest kontrollijad andsid neile palju häid soovitusi.

Pärast seda korraldas haridusosakond koolide õppealajuhatajate ja juhatajate seminari. Seminaril esines osakonna juhataja ettekandega kontrollimise tulemustest. Materjalide põhjal, mis saadi kontrollijate ettekannetest, näitas osakond kontrollimise head ja vead. Enamik osavõtjaid oli teinud sügavad ja asjalikud järeldused üksikute õpetajate töösüsteemi kohta, oli osutanud tähelepanu õppetunni efektiivsusele, õpilaste aktiviseerimisele, kohalike materjalide ja näitlike õppevahendite kasutamisele, analüüsinud õigesti kooli dokumentatsiooni olukorda, teinud õigeid kriitilisi märkusi ja väärtuslikke ettepanekuid puuduste kõrvaldamiseks.

Kuid materjalide analüüs näitas osakonnale ka, millised on puudused. Mõned õppealajuhatajad, eriti aga algkoolide juhatajad, ei osanud üldistada oma tähelepanekuid ega teha järeldusi ning ettepanekuid. Nad piirdusid vaid õpetaja töö üldsõnalise kirjeldamisega, tundide fotografeerimisega. Mõned brigaadi liikmed aga, kontrollides klassi päevaraamatuid, ei osanud näha peamist — kuidas küsitletakse õpilasi. Kuid oli ka niisuguseid ettekandeid, milles kontrollija üldiste fraasidega iseloomustas õpetaja tööd, ei näidanud puudusi ega näinud ka midagi head. Ta jäi erapooletuks vaatlejaks, kes ei soovi segada end teise kooli ellu.

Ettekande kuulamine kontrollimise tulemustest andis õppealajuhatajaile ja juhatajaile palju väärtuslikku. See aitas neil selgust saada mitmeski küsimuses, mis varem olid neile ebaselged. Mõned neist avaldasid soovi, et neid suunataks edaspidigi kontrollima teisi koole. Ja seda on haridusosakond teinudki.

Möödunud õppeaastal korraldas haridusosakond taolise praktikumi-seminari ka koolidirektoritele, mis andis samuti häid tulemusi. Töö selline organiseerimine aitas aga haridusosakonnal lahendada paljusid põhilisi küsimusi koolide õppe- ja kasvatustöös.

Ülaltoodud kogemustest aga võiksid mõndagi õppida ja kasutada mele vabariigi rajoonide ja linnade haridusosakonnad.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Mõnda meie koolimajade ajaloost

K. TIHASE,
arhitektuuriteaduste kandidaat

Eestis puudusid talurahvakoolid kuni XVII sajandi teise pooleni. Alles XVII sajandi 80-ndatel aastatel hakati kirikute juurde looma nn. köstrikoole. Koolide loomise mõte oli valitsevate ringkondade poolt tol ajal üles tõstetud muidugi mitte tahtest talurahvale haridust anda, vaid selleks, et orjastatud rahvale, kes võõramaiste vallutajate teenistuses seisvast kirikust eemale hoidus ja seda vihkas, ristiusu ideoloogiat tugevamini peale suruda ning selle abil rahva ekspluateerimist suurendada. Seepärast oli köstrikoolide peamiseks ülesandeks anda talupoegade lastele usuõpetust, kusjuures paratamatult tuli õpetada ka vähesel määral lugemist.

Köstrikoolid olid küll ette nähtud igasse kihelkonda, kuid tegelikult loodi neid ainult enamikes Liivimaa kubermangudes, kus mõisate reduktsioon toimus suuremas ulatuses. Eestimaal, kus absolutism vähem riivas balti-saksa aadli privileege, oli koolegi vähem («Eesti NSV ajalugu», Tallinn, 1955, lk. 387). Neis vähesteski köstrikoolides, kus õpilasteks olid ainult poisslapsed, jäi õpilaste arv väikeseks — tavaliselt 2—3, sest enamik talupoegi ei suutnud lapsi kooli saata riietuse ja toidu puudumise tõttu.

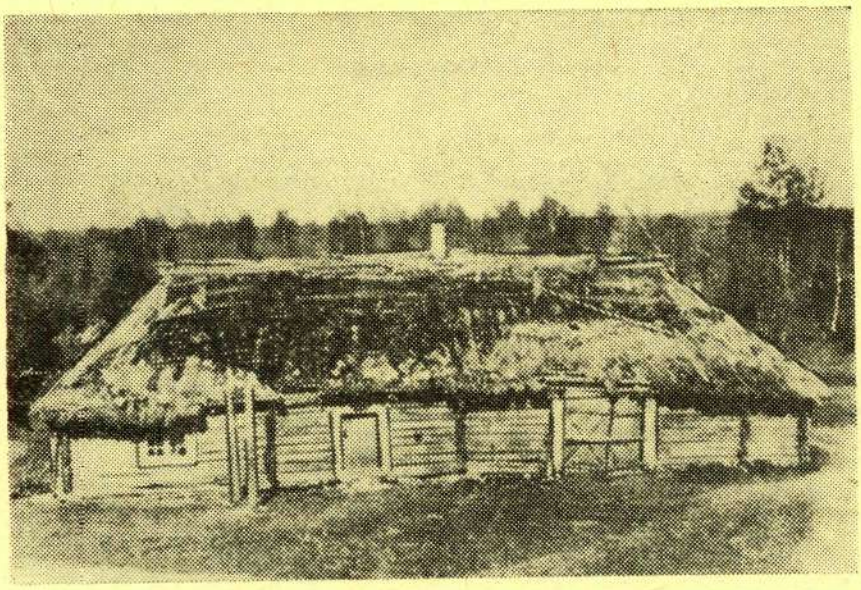
Koolid arenesid äärmiselt aeglaselt, sest balti-saksa mõisnikud suhtusid talurahvakoolide loomisesse üldiselt vaenulikult, pidades talurahva lugemisoskust tarbetuks, kirjaoskust kehtivale korrale isegi ohtlikuks. Mõisnikud kartsid kirjaoskuse levimisega talupoegade hulgas kaotada kuulekaid pärisorje. Samuti oleksid kirjaoskajad talupojad võinud sepitseda kaebekirju valitsusvõimudele mõisnike kohta. Veel XVIII sajandi lõpul märkis Hupel, et just taolise hirmu tõttu keelasid paljud mõisnikud talupoegade lastele kirjaoskuse õpetamise.

Koolimaja ehitamise ning kooli ülalpidamise kulud lasusid põhiliselt külakogukonnal. Koolimaja jaoks vajaliku maatüki ning ehituspalke võis saada ainult mõisalt või mõisa loal. Olgugi et külakogukonna soovil mõnikord kooli ehitamisega algust tehti, jäi see tihtipeale pooleli, sest rahvaharidusele vaenulikud mõisnikud olid ehitamise vastu.

Kujukalt kirjeldab 1696. aastal tolleaegseid kooliolusid ja koolimaja ehitamist Tõstamaa õpetaja, kes oma kiriku aruandes kirjutab, et ta kutsunud rahvast kaasa aitama uue koolimaja ehitamisele. «Talupojad olid nõus, vedasid palgid juurde ja raiusid niipalju üles, et valmis sai neli seina, tuba ja kamber, ilma lae ja katuseta.» Tõstamaa mõisapärijad protestinud aga selle vastu ning keelanud koolimaja ehitamise ära («Eesti IV. Pärnumaa», Tartu, 1930, lk. 126).

Pärast Eesti liitumist Venemaaga anti 1711. aastal Peeter I algatusel kindralkuberneri korraldus, mille kohaselt talupoegade lapsed pidid koolis käima. Kuid saksa mõisnike haridusvaenuliku poliitika tõttu jäi see korraldus põhiliselt täitmata.

Talurahvakoolide võrgu loomine tõstetakse tsaarivalitsuse poolt uuesti üles XVIII sajandi teisel poolel. 1765. aastal esitas



Joon. 1. Talli mõisa koolimaja (Märjamaa kihelkond). (EM Pd 81:1. 1910. a.)

kindralkuberner Browne Liivimaa maapäevale ettepaneku, mille alusel otsustati asutada köstri- ehk kihelkonnakoolid sinna, kus neid polnud, ning luua mõisa- ehk külakoolid iga mõisa juurde, mille suurus oli 5 adramaad või üle selle. Olgugi et selle koolikorralduse eesmärgiks oli feodaalse ideoloogia kindlustamine orjastatud talurahva hulgas, ei olnud kohalikud valitsusvõimud sellest kuigi palju huvitatud. Kuivõrd loiult seda ellu rakendati, näitab asjaolu, et isegi paarkümmend aastat hiljem leidus kihelkondi, kus polnud ainustki kooli. Asutatud koolid olid enamasti äärmiselt armetus olukorras: tavaliselt puudusid koolimajad ning koolid asusid mõisarehtedes, viletsates suitsutaredes või saunades.

1786. aastal Võrumaal toimunud koolide visitatsiooni andmed loovad teatava pildi tolleaegsete talurahvakoolide seisukorrast. Seal oli mõisa- ja külakoole kokku 52 (ilma Räpina kihelkonnata, kust puuduvad andmed). Enamik nendest koolidest asus kas talu- või mõisarehtedes. Näiteks Urvaste kihelkonna kümnest koolist asus kolm talu-, kolm mõisarehes, üks mõisas, kaks talusaunas ja üks korterimajas.

Tihtipeale polnud koolil üldse kindlat asupaika ning ta asus kord mõisas, kord külas, mõnikord isegi kõrtsis.

Visitatsiooni andmetest aga nähtub ka, et tol ajal on olnud mõned koolimajadki. Rõuge kihelkonna Sänna koolimaja, mida loeti toredamate hulka, oli «3 toaga, iga tuba kolme «luitiga», mis kaks ja pool jalga pikad ja kaks ja veerand jalga kõrged: maja pikkus 8 sülda 4 jalga.» («Eesti II. Võrumaa», Tartu, 1926, lk. 117).

Liivimaaga võrreldes olid kooliolud Eestimaal veelgi viletsamad. Kubermangu-valitsuse andmetel oli Liivimaal 80-ndate aastate keskel talurahvakoolide arv tõusnud 800-le, aga Eestimaal, kus oli umbes 500 mõisat, oli samaks ajaks asutatud ainult 44 külakooli ning köstrikoole üksnes $^{2}/_{3}$-s kihelkondades.

Seoses kapitalistlike suhete arenguga oli tsaarivalitsus sunnitud rohkem tegelema talurahvakoolide küsimusega, mille tulemusena XIX sajandi esimesel poolel ilmus rida koolikorraldusi.

1816.—1819. aasta talurahvaseaduses oli ette nähtud külakoolide võrgu laiendamine ning kihelkonnakoolide asutamine, mis pidid olema teiseks kooliastmeks. Kooliseaduse järgi pidi iga vald või vallad, kelle meeshingede arv ei ületa 500, ühiselt asutama ühe vallakooli, palkama koolmeistri ning kandma kõik muud koolikulud. Kuid pärast seda muutus koolide olukord tegelikult veelgi halvemaks, sest kohalikud mõisnikud ei olnud huvitatud talurahvakoolidest, «vabastatud» talupojad aga polnud oma vaesuse tõttu suutelised ise koole ülal pidama, mistõttu nilgi väike koolide arv vähenes veel («Eesti NSV ajalugu», Tallinn, 1955, lk. 729).

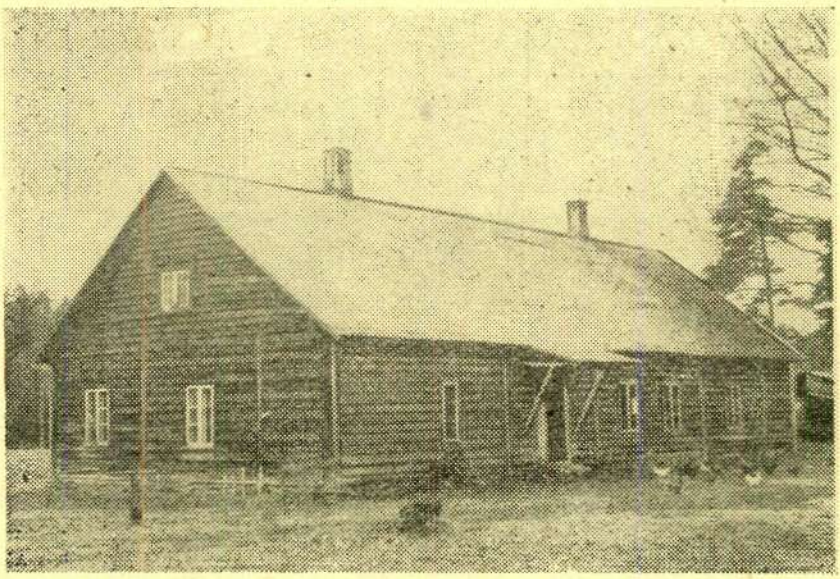
Uute koolimajade ehitamine jäi tihtipeale ainult rahva unistuseks. Nii oli Mihkli kihelkonna rahvas küll sageli avaldanud kihelkonnakooli asutamise soovi, kuid rahva vaesuse tõttu oleks koolimaja ehitamine ja koolõpetaja ülalpidamine läinud rahvale liiga raskeks. («Eesti IV. Pärnumaa», Tartu, 1930, lk. 134.)

Koole peeti endiselt enamasti talumajades ning õppimine toimus peamiselt kodusel teel. Koolimaju leidus võrdlemisi vähe ning needki olid sageli väikesed ja lagunenud.

1839. aastal korraldatud Võrumaa talurahvakoolide ülevaatusel selgus, et $^3/_4$ koolimajadest olid vanad, täiesti lagunenud hooned. Harilikult pidi koolimaja ainsasse, 3—4 ruutsülla suurusesse ruumi mahtuma 80—100 õpilast. 1835. aastal ehitatud Rõuge kihelkonna Kasaritsa Rootsiküla koolimaja koosnes näiteks ainult klassiruumist, puukuurist ja eeskojast (joon. 3). («Eesti II. Võrumaa», Tartu, 1926, lk. 123 ja 300.)

Ruumid, kus lapsed õppisid, olid sisustatud ja valgustatud äärmiselt viletsalt. Tavaliselt oli kooliruumiks rehielamu akendeta suitsutare, kus õpetati rasvaküünla või peerutule valgusel.

Koolimajaks ehitatud hooned olid mõnevõrra paremad, sest neil oli korsten ja mõned väikesed aknad. Pärnumaal Audru kihelkonnas, kus koolide seisund oli maakonnas kõige eeskujulikum, asus Audru kool 1826. aastal kolme aknaga majasse, kus klassiruumis oli neli pikka ja laia lauda, kaks pikka pinki ning üks must tahvel. («Eesti IV. Pärnumaa», Tartu, 1930, lk. 133.)



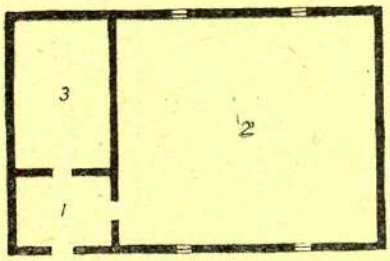
Joon. 2. Esku (Sagadi) koolimaja (ehit. 1889. a.). (I. Suurmetsa foto.)

XIX sajandi keskel maa ühiskondlik-majanduslikus elus toimunud muudatused tõid teatud murrangu ka talurahvakooli olukorda. Ulatuslikud talupoegade rahutused ning massiline õigeusku üleminek 40-ndail aastail sundisid valitsevat klassi senisest rohkem tegelema rahvakooli küsimustega. Vene vaimulikud, kes püüdsid Eesti- ja Liivimaal oma mõju suurendada, hakkasid energiliselt asutama vene õigeusu küla- ja kihelkonnakoole. Kihelkondades, kus õigeusku üleminek oli eriti massiline, asutati õigeusu külakoole rohkem kui ev.-luteri usu külakoole.

Talupoegade rahutused, õigeusku siirdumine ning organiseeritud õigeusu külakoolid, kus õpilased said mõningal määral tutvuda vene kultuuriga, ohustasid balti parunite võimupositsioone. Et rahvahulgad ei libiseks õigeusku siirdumise ja õigeusukoolide levimisega saksa mõisnike «vaimse hooldamise» alt, hakkasid valitsevad ringkonnad talurahva kooliolude parandamiseks mõningaid samme astuma.

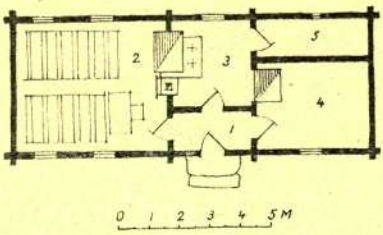
Vene õigeusu vaimulikega võisteldes andsid mõned üksikud mõisnikud koolile isegi maad ning toetasid vallakoolimaja ehitamist. Ka rahvakoolide õpetajate ettevalmistamiseks tehti mõningaid samme üksikute seminaride asutamisega.

Olgugi et sel perioodil talurahvakoolide võrk mõnevõrra suurenes ning ehitati mõningaid uusi koolimaju, jäid koolid üldiselt väga madalale tasemele nii õpilaste arvu, õpetamise taseme kui ka ruumide poolest.



Joon. 3. Rootsiküla endise koolimaja plaan 1835. a.: 1 — eeskoda, 2 — klass ja eluruum, 3 — puukuur. («Eesti II. Võrumaa», Tartu, 1926, lk. 123 toodud joonise järgi.)

1834. aastal õppis Eesti- ja Liivimaa koolides 0,8—0,9% elanike üldarvust, 1856. aastal Liivimaal 4,86% ja Eestimaal 0,56% («Eesti NSV ajalugu», Tallinn, 1955, lk. 731).



Joon. 4. Koguva küla algkool Muhu saarel (ehitatud XIX saj. teisel poolel): 1 — esik, 2 — klassiruum, 3 — köök, 4 — kooliõpetaja elutuba, 5 — sahver. (Autori joonis.)

Seoses kapitalistlike suhete arenemisega tekkis talurahvahulkades järjest suurem vajadus kooliharidusе järele. Suurenes võitlus hariduse levitamise ning valla- ja kihelkonnakoolide vabastamise eest baltisaksa mõisnike mõju alt.

1856. aastal väljaantud talurahvaseadustes kohustati talurahvakogukondi hoolitsema vallakoolide asutamise ja ülalpidamise eest. Samas kohustati üle 300 mõlemast soost hingega talurahvakogukondi omal kulul vallakooli asutama ning seda ülal pidama. Kuid needki hariduse eeskirjad ei saanud kuigivõrd rahuldavalt lahendada talurahvakooli küsimust, sest isevalitsuse seisuslik poliitika pidurdas igati hariduse levitamist rahva hulgas.

1861. aastal kirjutas «Eestlane ja tema isand» autor: «Eestimaal pole mitte 1000 talurahvakooli, nagu peaks olema, vaid vast viiendik neist, nii et mitte 300 hinge kohta, vaid keskmiselt 1500 hinge kohta on üks kool olemas. Ilma koolita on mitte ainult terveid kihelkondi, vaid isegi üks terve ringkond 6 kihelkonna, 39 mõisa ja umbes 23 000 hingega on veel ilma ühegi koolita.» (»Eestlane ja tema isand», Tallinn, 1959, lk. 129.) Jutt on siin ilmselt Hiiumaast ja Vormsi saarest.

Liivimaal oli koolikorraldus samal ajal Eestimaaga võrreldes parem. Näiteks oli Viljandimaal 1862. aastal 5 kihelkonnakooli, kus kokku õppis 93 õpilast, ja 84 vallakooli 1864 õpilasega. Kodus õppivaid lapsi oli 8668.

Nagu nendest andmetest nähtub, oli valdav enamus sunnitud kodus õppima, sest maata «vabastatud» talupojad sattusid «vabalepingu» alusel raskesse rendiorjusse ning enamik neist polnud suutelised oma lapsi kooli saatma. Enamikus koolides puudusid magamisruumid, mistõttu kaugemal elavate laste kooliskäimine muutus tihtipeale võimatuks.

Paljud külakoolid jäid endiselt vanadesse suitsurehielamutesse (joon. 1). Pärnumaa Jaagupi kihelkonna Enge kooli päevikust nähtub, et veel 1876/77. õppeaastal toimusid seal erilised «suitsutunnid», mis polnud ette nähtud muidugi mitte piibu tõmbamiseks, vaid selleks, et ahju kütmisel tekkinud suitsu klassiruumi uksest ja akendest välja lasta. («Eesti IV. Pärnumaa», Tartu, 1930, lk. 140).

Ehitatud koolimajad olid harilikult väikesed, ühe klassi- ning ühe või kahe väikese eluruumiga kooliõpetaja jaoks.

Muhu Saarevalla koolimaja, mis ehitati luteri usu kirikukoolina XIX sajandi 70-ndatel aastatel (joon. 4), koosnes järgmistest ruumidest: klassiruum (17 m²), õpetaja elutuba (11 m²), köök (6,5 m²) sahver (4,5 m²) ja esik (2,5 m²).

Väga ilmeka pildi tolleaegsest tüüpilisest koolimajast ja selle sisustusest annab A. Kitzberg.[1]

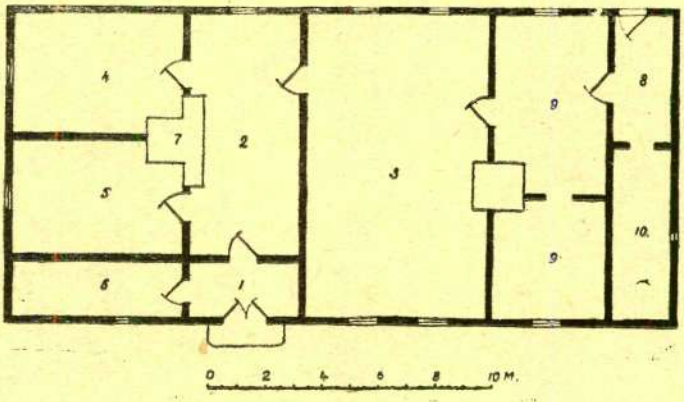
Vaatamata balti parunite püüetele hoida eesti rahvast pimeduses, hakkas rahvakool alates möödunud sajandi 60-ndaist aastaist siiski arenema. See arenemine, samuti uute koolihoonete ehitamine hoogustusid veelgi pärast Baltimaade rahvakoolide ja seminaride allutamist Venemaa Haridusministeeriumile 1886. Ehitatavates koolimajades olid suuremad ja valgemad klassiruumid ning nendes olid ette nähtud ka internaaditoad.

Kuid XIX sajandi lõpuks enam-vähem ajakohaste koolimajadeni jõudmiseks tuli talurahvakoolil läbi teha pikk ja vaevarikas tee. Sellest räägivad ilmekalt meie paljude koolide kroonikad. Oma põhijoontes sarnanevad need üksteisega ning seetõttu piisab vaid paarist tüüpilisemast näitest.

1798. aastal asutati Viljandimaal Kabalasse külakool. See asus esialgu Malle-Mardi talu saunas. Koolilapsed istusid kahel pikal pingil vastamisi, kuna keskel asus tulepiht peergude kinnitamiseks.

---

[1] A. Kitzberg, Valitud teosed II, Tallinn, 1955, lk. 367.



Joon. 5. Esku koolimaja põhiplaan: 1 — esik, 2 — köök, 3 — klassiruum, 4 — poisslaste magamistuba, 5 — tütarlaste magamistuba, 6 — sahver, 7 — kütte- ja keedukolle, 8 — esik, 9 — õpetaja elutoad, 10 — sahver. (Autori joonis.)

Vahepeal jäi kool seisma ning avati uuesti Matsi-Jüri talu saunas. Seejärel seisis kool jälle ning avati 1805. aastal uuesti Alli-Pärdi Leenu saunas. Kui saun maha põles, ehitati koolimaja 1816. aastal Alli-Pärdi karjamaale. See äratas ümbruskonnas suurt tähelepanu oma laudpõranda ning väikeste klaasruutudega aknaga. 1853. aastal ehitati koolimaja ümber (rehetoaga koos), nüüd juba kahe suurema klaasitud aknaga. Alles 1887. aastal püstitati Kabalasse uus ajakohasem koolimaja.

Palmses (Kadrina kihelkond) asutati külakool alles 1840. aastal Kone-Posti talu rehielamusse. 1845. aastal ehitas mõisnik Esku külasse kabeli ja selle juurde köstrimaja. Samal aastal toodi ka kool Kone-Posti talust köstrimajja. Koolitöö toimus köstri elutoas, mis oli koolilastele ka internaadiks. Selles ruumis asus üks laud ja kaks pinki. Kui lapsi mõnikord rohkem kooli tuli ja kõik ei mahtunud istuma laua ümber, siis istus osa neist põrandale, lugedes raamatut või kirjutades, tahvel põlvedel.

1889. aastal ehitati Eskule ajakohasem koolimaja (joon. 2 ja 5), mis oli ühtlasi ka köstrimajaks (O. Romm, «Ühe kooli kroonika», «Punane Täht», 1. dets. 1959. a.)

•

Esitatud killud annavad mõninga pildi Eesti talurahvakoolide ajaloost kaugemas minevikus. Selle ajaloo taustal paistab iseäranis eredalt silma suur hoolitsus koolide eest tänapäeval, millal nende käsutusse on antud ajakohased uued koolimajad.

Häid ALGATUSI

● Tartu rajooni haridusosakond korraldas Lähte keskkoolis rajooni direktorite ja internaadikasvatajate kursus-seminari. Seminarist osavõtjad külastasid õppetunde ja arutasid nende näitlikustamise võimalusi. Õhtul jälgiti kooli internaadis, kuidas õpilased valmistuvad tundideks ja veedavad oma vaba aega.

● Tartu Riiklikus Ülikoolis korraldati ateismi-nädal, mis algas temaatilise õhtuga «Teadus, rahvas ja religioon Maa tekkest». Nädala jooksul toimusid mitmesugused üritused ülikooli klubis ja kinolektooriumis, külastati ülikooli raamatukogus avatud ateismiteemalist näitust.

● ELKNÜ Räpina Rajoonikomitee organiseeris rajooni keskuses keeltekooli, kus üle 30 töötaja õpib vene, saksa ja inglise keelt. Õpetajateks on Räpina keskkooli pedagoogid.

● Paide rajooni Koigi 7-klassilise kooli 5. klassi pioneerid otsustasid kujundada oma rühma looduskaitserühmaks. Rühm võttis oma šefluse alla ümbruskonna looduskaitseobjektid.

● Tartus avati noorte maja «Sõprus». Selle tegevuskava koostamiseks tegid ettepanekuid paljud õpilased, noored töölised ja üliõpilased. Asutatakse ateistide, matkajate, filatelistide ja teised klubid. Praegu töötavad maja juures juba kodundusring ja kümme isetegevusringi.

RINGVAADE

Miks osa küsimusi jäi lahendamata

(Vene keele õpetajate vabariiklikult konverentsilt)

9. ja 10. detsembril 1960. aastal toimus Tallinnas eesti õppekeelega koolide vene keele õpetajate vabariiklik konverents. Selle korraldasid Eesti NSV Haridusministeerium ja Tartu Riiklik Ülikool. Konverentsist võttis osa rohkearvuliselt vene keele õpetajaid, Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi ja Tartu Riikliku Ülikooli õppejõude, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ja Haridusministeeriumi töötajaid. Konverentsi päevakorras olid väga aktuaalsed küsimused: 1) analüüsida vene keele õpetamise olukorda eesti õppekeelega koolides ning kavandada teid õpetamise edasiseks parandamiseks; 2) arutada läbi uus vene keele programmi projekt 9.—11. klassile (avaldatud ajalehes «Nõukogude Õpetaja» 26. nov. 1960. a.); 3) kuulata rida ettekandeid vene keele õpetamise kogemustest ja metoodikast.

Põhiettekande «Vene keele õpetamise olukorrast ja ülesandeist» tegi konverentsi korraldava komitee liige, Tallinna 9. keskkooli vene keele õpetaja sm. Valme. (Nimetatud ettekanne avaldatakse lühendatult «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris.) Vene keele grammatika õpetamisest ja programmi projekti põhisätetest kõneles sm. Molnikova.

Nagu üldiselt teada, ja sellest kõneldi ka konverentsil esitatud ettekandeis, on vene keele õpetamise parandamiseks vabariigi koolides mõndagi tehtud, kuid selle üldine tase ei rahulda meid siiski. Ikka veel püsib märgatav lõhe teooria ja praktika vahel, mille tagajärjed avalduvad nii 7- ja 8-klassilise kooli lõpetajate kui ka keskkoolilõpetajate praktilise kõnekeele nõrgas tundmises. Seltsimeeste Valme ja Molnikova ettekandeis tõsteti esile rida kitsaskohti, mis esinevad vene keele õpetamisel, ning avaldati mõtteid, kuidas neid ületada.

Konverentsi eel avaldas selle organiseeriv komitee koolidele ja vene keele õpetajaile vastava teadaande, kutsudes neid üles lähemalt analüüsima 9.—11. klassi programmi projekti vene keele kursuse eesmärkide ja ülesannete, struktuuri, õppematerjali mahu, selle valiku ja klasside vahel jaotamise seisukohalt ning esitama oma konkreetseid arvamusi ning ettepanekuid konverentsil. Seega anti vene keele õpetamise ümberkorraldamise probleemi arutlemiseks suunad ning põhilähtekohad. Sellele oleksid konverentsil ootuspäraselt pidanud järgnema elavad sõnavõtud ja asjakohased ettepanekud nii õpetamise metoodika kui ka uue programmi projekti kohta. Kuid taolisi sõnavõtte ja ettepanekuid oli konverentsil kahjuks vähe. Enamik delegaate, kes programmi projekti või ettekandeis avaldatud õpetamise probleemide kohta sõna võtsid, ei öelnud kuigivõrd oluliselt ega konkreetselt, mis osas ning kuidas vene keele õpetamise olukorda parandada.

Et konverentsil avaldati suhteliselt vähe konkreetseid ettepanekuid ja seisukohti, tulenes sellest, et paljudes koolides polnud küsimust enne konverentsi arutatud. Seepärast sõitsid paljud delegaadid konve-

rentsile rohkem pealtkuulajatena kui oma kooli või rajooni vene keele õpetajate kollektiivi esindajatena. Järelikult ei olnud neil konverentsile teatavaks teha ka üldsuse seisukohti, mis asja arutamisele oleksid aga kasuks tulnud. Omajagu vastutust selle eest tuleb panna ka organiseeriva komitee arvele. Komitee oleks nähtavasti pidanud pikema aja jooksul enne konverentsi tihedamat sidet pidama koolidega, ainekomisjonide ja -sektsioonide esimeestega, samuti oleksid organiseeriva komitee liikmed võinud esineda mõningate põhimõtteliste artiklitega ajakirjanduses selleks, et rõhutada konverentsi suurt tähtsust ning ergutada haridusala töötajaid vene keele õpetamise küsimuste lahendamisele aktiivselt kaasa aitama.

Puuduseks oli seegi, et vene keele programmi projekt 9.—11. klassile avaldati liiga hilja, vaevalt 2 nädalat enne konverentsi, mistõttu reas ainekomisjonides, rääkimata rajoonide või linnade ainesektsioonidest (kelle liikmeil õppetöö ajal on üsna raske kokku tulla), sellesse kas üldse või vähemalt põhjalikult ei suudetud süveneda

Neist asjaoludest tingituna ei suutnud konverents vene keele õpetamise ja uue programmi elule vastavuse küsimusi haarata ega lahendada kaugeltki sel määral, kui ta oleks võinud ja pidanud seda tegema.

Konverents ei andnud vastust mõnedele vene keele õpetajaid pikemat aega erutavatele küsimustele, nagu õpikute vastavus elu nõuetele ja praktilise kõnekeele omandamisele, sõnavara mahu ja valiku küsimus, vene keele õpetamise metoodika koostamine eesti õppekeelega koolidele, klassiväline lektüür jm.

Seoses uue kooli programmidega oleks otstarbekas olnud avaldada konverentsil arvamusi olemasolevate vene keele õpikute kohta, sealhulgas originaalsete õpikute kohta, mis on pikemat aega kasutusel algkoolis ja keskkooli esimeses astmes.

Täiesti õigesti rõhutasid delegaadid ja ettekandjad, et vene keele õpetamise puudusi tuleb eelkõige otsida algklassidest. Sellele juhitakse tähelepanu ka otsuses. Kuid seda enam oleks asjale kasuks tulnud algklasside õpetajate osavõtt konverentsi tööst. Teadupärast on meil algkoolis juba teist aastat kasutusel kaks katseõpikut (E. Jaanvärgi ja N. Pentre õpik). Õpetajatel on teatud kogemusi nendega töötamisel, on selgunud nende tugevad ja nõrgad küljed. Me ei saa «igavesti» jääda paralleelõpikute juurde ning vajame stabiilseid õpikuid kõikidele klassidele, nagu rõhutatakse ka konverentsi otsuses. Seepärast oleks olnud loomulik anda konverentsil ülevaade ka esimestest kogemustest katseõpikute kasutamisel.

Oleks olnud kasulik, kui konverentsi korraldajad ja organiseeriv komitee sellele oleksid mõelnud. Siis oleks vene keele õpetamise küsimusi tervikuna ja üksikuis kooliastmeis (konverentsil oleksid võinud töötada vastavad sektsioonid) palju sügavamalt valgustatud.

Väga hea oli see, et konverentsi päevakorda võeti töökogemuslikke ja metoodilisi ettekandeid. Mitmed neist, nagu sm-te Molnikova, Saarendi, Jaanvärgi jt. omad, pälvisid delegaatide tunnustuse.

Kuid osa ettekandeid ei rahuldanud kuulajaid, olid pealiskaudsed, kaksipidimõtlemist tekitavad, ei pakkunud midagi uut, vaid raiskasid konverentsi küllaltki nappi tööaega. Sellepärast tegid mõned konverentsi delegaadid organiseerivale komiteele etteheiteid. Näiteks oli küsimus ideelisest kasvatusest vene keele tundides üsna pealiskaudne ja viimistlemata.

Seda on tarvis konverentside ja õpetajate kokkutulekute korraldamisel edaspidi tõsiselt arvestada. Seltsimehed, kes taoliste vastutavate ülesannetega tegelevad, ei või unustada, et arvukale ning avara silmaringiga õpetajaskonnale esitatav ettekanne olgu teaduslikult, metoodiliselt ja ideeliselt kõrgel tasemel. Seekord jäeti see nõue mõnede ettekannete puhul kahjuks silmapaari vahele.

Konverents oli kahtlemata suureks sündmuseks meie koolielus ja etendab edasiviivat osa vene keele õpetamise olukorra parandamisel uues koolis, kui seal vastuvõetud otsused edukalt ellu rakendatakse. Puuduste nentimine ei tähenda seega konverentsi tähtsuse eitamist, vaid

selle rõhutamist, et paljud vene keele õpetamise elulised ja akuutsed küsimused, mis parema ettevalmistuse korral siin oleksid võinud lahendust leida, jäid n.-ö. lahtisteks, vastamata, ja selle üle nurisesid paljud konverentsi delegaadid. Nüüd on tarvis need küsimused uuesti tulipunkti tõsta ja lahendada n.-ö. töö korras. See on Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse ja vabariikliku ainekomisjoni, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi, samuti kõrgemate õppeasutuste vene keele kateedrite õppejõudude ning metoodikute ühine ülesanne, mis neil tuleb lahendada koostöös vene keele õpetajatega, toetudes viimaste elulistele tähelepanekutele ja kogemustele.

Arutati kooliväliste lasteasutuste tööd

Detsembrikuus toimus Tallinnas Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu VII pleenum, millest võttis arvukalt osa pioneeride majade, ametiühingu kultuurimajade ja klubide lastesektorite töötajaid, vanempioneerijuhte ja kõrgemate õppeasutuste õppejõude.

Pleenumil tekkinud mõttevahetuse aluseks olid Pärnu ja Tartu Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu aruanded kooliväliste lasteasutuste tööst laste poliitilisel kasvatamisel.

Sõna võtsid ELKNÜ Keskkomitee sekretär sm. Hallik, vana kommunist sm. Vaarmann, ajalehe «Noorte Hääl» toimetaja sm. Jürna, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu aseesimees sm. Prits, Kohtla-Järve Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees sm. Hütt jt.

Sõnavõttudes märgiti, et kui koolide õppe- ja kasvatustöösse on uus kooliseadus toonud suure murrangu, siis vähe on seda märgata meie kooliväliste lasteasutuste töös. Koolivälistes lasteasutustes käib sageli elav tegevus: töötavad ringid ja korraldatakse üritusi, kuid sageli ei mõelda, kuidas see tegevus aitab kujundada noori, kas nende vaba aja sisustamine on maksimaalselt allutatud kasvatuslikele eesmärkidele. Sellepärast pole õige lasteasutuste tööd hinnata selle järgi, kui palju seal on ringe ja kui palju on korraldatud üritusi, vaid selle järgi, kui palju lapsi on haaratud kasulikku tegevusse, kuidas see neid mõjutab, äratab teotahet ja viib kokkupuutesse eluga. Korduvalt rõhutati, et veel väga halvasti tegeldakse noorte poliitilise kasvatamise ja pioneeritöö küsimustega meie spordi- ja muusikakoolides, kus neid on harjutud pidama ainuüksi üldhariduslike koolide ülesanneteks. Ometi on vaja, et kõigis koolivälistes lasteasutustes saaksid noored ka ühiskondliku elukutse algmed. Sellest lähtudes ei ole ülearune pöörata senisest suuremat tähelepanu ka nendele, kes tegelevad meie laste kasvatamisega koolivälistes lasteasutustes. Pole saladus, et nende hulgas on praegu veel rohkesti juhuslikke inimesi.

Et laste erialane tegevus lasteasutustes oleks seotud astmenõuete täitmisega ja pioneeriinstruktorite ettevalmistamisega, peeti vajalikuks, et Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu koos Haridusministeeriumi ja Kultuuriministeeriumiga töötaksid uueks õppeaastaks välja lasteasutuste ringide näidisprogrammid.

Oldi arvamusel, et kuna kooliväliste lasteasutuste ülesandeks on lastes isetegevuse ja initsiatiivi arendamine, on vaja nende juurde luua õpilaste nõukogud, kes aitaksid korraldada mitmesuguseid üritusi, pidada sidet koolidega ning lahendada õppetöö ja distsipliini küsimusi.

Tihedate sidemete loomiseks koolide ja lastevanematega soovitas pleenum kooliväliste lasteasutuste töötajatel osa võtta koolide õppenõukogude koosolekutest, korraldada ühiseid nõupidamisi õpetajatega ning abistada koolide pikapäevarühmade tööd, suunates sinna laste vaba aega sisustama pioneeriinstruktoreid ja ringide aktiviste, samuti luua lasteasutustes lastevanemate komiteed, korraldada neile loenguid ja koosolekuid, kutsuda neid osa võtma laste üritustest jne. Samuti tuleb lasteasutustel leida oma ühiskondlik aktiiv kommunistlike noorte ja teiste hulgast, kes armastavad tööd lastega.

Rohkesti tööd seisab koolivälistel lasteasutustel ees ka selles osas, et neid võiks hakata pidama pioneeri- ja klassivälise töö metoodilisteks keskusteks. Haridusosakondade kaasabil on neil vaja parandada klassijuhatajate, ringide juhendajate ja pioneeriaktiivi õpetamist. Ka on vajalik, et koolivälised lasteasutused juhendaksid tööd majavalitsuste, klubide jt. lasteringides.

Seoses V. I. Lenini nimelise Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäevaga korraldatakse kooliväliste lasteasutuste töö üleliiduline ülevaatus, mille eesmärgiks on kaasa aidata kooliväliste lasteasutuste töövormide ja -meetodite viimistlemisele, laste isetegevuse ja omaloomingu arendamisele ning laia ühiskondliku aktiivi rakendamisele laste kasvatamisel. Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu pleenum kinnitas ülevaatuse juhendi meie vabariigi osas ja kutsus kõiki koolivälise id lasteasutusi ülevaatusest osa võtma.

Teise küsimusena arutati pleenumil pioneeriinstruktorite uusi erialasid.

Noorte sõnaseppade aktiivi nõupidamine-seminar

Eesti NSV Haridusministeerium ja Eesti Nõukogude Kirjanike Liit korraldasid 6. ja 7. jaanuaril k. a. keskkoolide noortele sulemeestele nõupidamise-seminari.

Esimene tööpäev algas haridusminister sm. F. Eiseni avasõnaga. Seejärel analüüsisid kirjanikud ja kriitikud ilmunud almanahhe (neid antakse välja trükituna praegu 14 keskkoolis).

Ilmar Sikemäe peatus Keila keskkooli õpilasalmanahhil «Sõnasepad».

Nigol Andresen kõneles Elva keskkooli almanahhist «Esimesed Vaod», millele ta andis üldiselt kiitva hinnangu. Ta tõstis esile selles õnnestunud töid, eriti Jaak Põldmäe sonetti «Bachi muusikast». Edasi märkis N. Andresen Vasalemma keskkooli väljaande «Esimesed Sammud» kohta, et see on Elva keskkooli almanahhist nõrgem. Siingi on mõnda head, kuid ilmselt paistavad silma ainevaliku raskused, tööde kunstiline viimistlematus jm.

Otto Samma võttis vaatluse alla Kohila keskkooli õpilasalmanahhi «Sulesädemed», milles on häid palasid. Ta ütles, et kroonika ja ajakirjanduslikud materjalid tulevad väljaandele kasuks, et almanahh ei peaks olema siiski puhtkirjanduslik, nagu seda arvas N. Andresen.

Jõgeva keskkooli almanahhi puhul märkis sm. Samma, et selle väljaandmisega ei oleks maksnud kiirustada. Mainitud almanahhis peaaegu ei olegi ilukirjanduslikku omaloomingut peale paari pala. See ei ole soovitatav.

Tartu 5. keskkooli almanahhi «Lävel» kohta ütles sm. Samma, et see võiks teis telegi koolidele olla eeskujuks oma hea eessõnaga ja kõrgetasemeliste luuletustega.

Esimese tööpäeva pärastlõunal külasta-

sid noored kirjandushuvilised «Pioneeri», «Sädeme», «Nooruse» jt. toimetusi ning käisid trükikodades, kus toimetuste ja trükikodade töötajad jagasid neile oma kogemusi kaastöö organiseerimisel, redigeerimisel, kujundamisel, trükkimisel jm.

Kirjandusõpetajad aga kuulasid samal ajal ettekandeid. Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna juhataja K. Leht kõneles kirjandusliku omaloomingu olukorrast. Ta märkis, et õpilastööde tase on sageli madal ja meie kaasaeg kajastub noorte loomingus üsna nõrgalt. Sm. Leht soovitas õpetajail jälgida, et iga almanahhi number oleks teatud tervik, mitte juhusliku sisuga. Ühtlasi pani ta pedagoogidele südamele tihendada koostööd rajooniajalehtede toimetustega ning avaldada rajoonilehtedes noorte omaloomingu lehekülgi.

EKP Keskkomitee teaduse, kooli ja kultuuri osakonna juhataja asetäitja E. Sõgel märkis, et koolides on tõhusat tööd tehtud omaloomingu alal, mille eest tuleb tänada õpetajaid-entusiaste. Almanahhide analüüs, ütles sm. Sõgel, näitab, et meil on võrsumas andekaid noori sulemehi ja et mõnegi õpilase luuletus ei vannu alla noore luuletaja esikkogu värssidele.

Sm. Sõgel rõhutas, et noorte looming ei kajasta veel küllalt seda elu ja tööd, mille keskel õpilased ise elavad. Õpetajad peavad hoolitsema, et noorte kirjanduslikud katsetused oleksid elule lähemal ja omalooming areneks üha kunstilise küpsuse suunas.

6. jaanuari õhtul toimus 21. keskkooli aulas huvitav kirjandusõhtu, kus oma loomingut esitasid nii kutselised kirjanikud kui ka keskkoolinoored. Kirjandusõhtul esinesid ka Konservatooriumi lavaklassi õpilased.

Teisel päeval jätkusid sõnavõtud almanahhide ümber.

Paul Rummo ütles, et õpilaste omaloominguline tegevus sõltub kõigepealt õpetaja initsiatiivist. Kui õpetaja Karl Muru töötas Rapla keskkoolis, pandi seal alus almanahhi ilmumisele. Nüüd on sm. Muru Elva keskkooli õpetaja ja siingi ilmub heatasemeline noorte väljaanne. Sm. Rummo rõhutas, et kogu töö almanahhi väljaandmisel peavad tegema siiski õpilased ise õpetaja juhendamisel.

Rapla keskkooli almanahh «Oma Sulega», ütles sm. Rummo, on oma juurtega koolikeskkonnas. Hea on see, et siin avaldatakse ka häid fotosid ja õpilaste heliloomingut. Vastavaid palasid peeti Heliloojate Liidus üsna õnnestunuks, nii et ka muusikaline kasvatus näib koolis olevat heal järjel.

Einar Maasik võttis kõne alla Tartu 8. keskkooli almanahhi «Tipa-Tapa» kaks numbrit. Ta viitas paljudele kunstiliselt õnnestunud töödele, nagu «Läbi langevate lehtede» jt., kus on eredaid, teadlikult valitud detaile.

Lembit Remmelgas kõneles Tallinna 21. keskkooli almanahhist «Suleproovid», millele kuulub pioneeriau õpilasalmanahhide mõtte algatamises. «Suleproovidest» on ilmunud senini juba 9 numbrit.

Loetledes õnnestunud ilukirjanduslikke töid mainitud väljaandes, rõhutas sm. Remmelgas, et hea on ka almanahhi publitsistikarubriik, kus kõneldakse noorte tööst, samuti kroonika kooli siseelust.

Ettekandja rõhutas, et õpilasalmanahhid, mille vajalikkuses kahtlesid algul mõned kirjanikudki, on end õigustanud, ja avaldas arvamust, et almanahh peaks ilmuma igas keskkoolis. Kirjutamisharrastust on kõigile vaja. Almanahhis esinemine õpetab noori elu õigesti nägema, loogiliselt, vabalt, julgelt ja mis peamine — ühiskondlikult mõtlema.

Almanahhide kunstilisest kujundamisest kõneles sm. Pangsepp Eesti Riiklikust Kirjastusest, näidates õnnestumisi ning ebaõnnestumisi ning andes näpunäiteid, millistest põhimõtetest tuleb kujundamisel lähtuda. Kõige eredamana kunstilise kujunduse poolest tõstis ta esile Tartu 8. keskkooli almanahhi «Tipa-Tapa», vähem õnnestunuks aga pidas esineja Vasalemma keskkooli almanahhi «Esimesed Sammud».

Paul Kuusberg tutvustas nõupidamisest-seminarist osavõtjaid kirjanduse päevaprobleemidega.

Pärast ettekandeid esinesid mitmed seltsimehed sõnavõtuga. Tartu 8. keskkooli õpetaja V. Saage kõneles oma töökogemus-

test, kuidas noori omaloomingu harrastajaid avastada ja koondada ning kuidas nendega töötada.

Tallinna 21. keskkooli õpilane, almanahhi toimetuse liige, tutvustas teistele noortele kirjandushuvilistele almanahhi «Suleproovid» toimetuse tegevust.

Nõupidamisest-seminarist osavõtjad jäid kahe päeva jooksul omandatud uute kogemuste ja muljetega rahule.

Iga kooli esindajad viisid siit kaasa uusi lennukaid mõtteid. Paljud sõitsid koju tagasi kindla otsusega ka omas koolis almanahhile alus panna ning elavdada kirjandusringi tegevust.

Üritus õnnestus. Selle eriti positiivseks küljeks oli seni ilmunud almanahhide konkreetne analüüs asjatundjate poolt, kust said mõndagi kasulikku nii õpetajad kui ka õpilased.

Rahva esteetiline kasvatus

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi, Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riikliku Kõrgema ja Kesk-erihariduse Komitee kolleegiumi ühisel istungil oli vaatluse all rahva esteetilise kasvatuse olukord.

Koosolijate arvamuseks oli, et esteetiline kasvatustöö on viimase paari-kolme aasta jooksul tublisti edenenud ja kulgenud kommunistliku maailmavaate ja moraali kujundamise suunas. Kunstilise isetegevuse tormilise arenemise näiteks on mullusuvine üldlaulupidu, rahvakunstiõhtu ja koolinoorte kunstilise isetegevuse vabariiklikud ülevaatused ning omaloomingu näitused. Tähtsa koha esteetilises kasvatustöös on võitnud kultuuriülikoolid, muusikalektooriumid, muuseumide kunstiringid, rändnäitused ja isetegevuslikud teatrid.

Erilise hoole all on esteetiline kasvatus koolis. Seda soodustavad õppeplaani võetud uued ained, nagu tütarlaste tööõpetus, kodundus ja kodulugu algklassides ning suurema tähelepanu osutamine joonistamise ja muusika õpetamisele.

Kõrgemate koolide õppeplaani võetud fakultatiivne marksistlik-leninliku esteetika kursus, kunstilise isetegevuse elavnemine ja paljud teised faktorid on märgatavalt parandanud üliõpilaste esteetilist kasvatust.

Esteetilise kasvatustöö edasiarendamiseks koostasid kultuuriminister, haridusminister ning Riikliku Kõrgema ja Kesk-erihariduse Komitee esimees käskkirja, mis hõlmab paljusid asjaosalisi asutusi ning organisatsioone. Kultuurhariduslike Asutuste Valitsuse ülesandeks anti kunstilise isetegevuse edasine arendamine ja rahva omaloomingu soodustamine ning innustamine. Kultuurimajades rajatakse kunsti- ja muusikakabinetid, edaspidi tuleb hakata rohkem rõhku panema nõukogude kunsti populariseerimisele.

Vabariigi teatrite hooleks jäi repertuaari täiendamine kaasajateemaliste näidenditega ja isetegevuslike teatrite abistamine. Peeti vajalikuks avada Tallinnas kutseline noorsooteater, arendada laste muusikakoolide ja kujutava kunsti koolide võrku.

Koolinoorsoo esteetilise kasvatustöö tõhustamise huvides on Haridusministeeriumil kavas võtta 10.—11. kl. õppeplaani alates 1961/62. õppeaastast joonistamise ja kunstiajaloo fakultatiivne kursus. Koostatakse näidisprogrammid koolide muusikakursustele (klassidele) ja kujutava kunsti klassidele, organiseeritakse igal aastal õpilaste vabariiklikke kirjandusvõistlusi. Otsustati hakata pidama koolinoorte laulupidusid. Ülesanded anti ka Vabariiklikule Õpetajate Täiendusinstituudile, Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Majale, linnade ja rajoonide täitevkomiteedele ja koolide direktoritele.

SISUKORD

Juhtkiri. Õpetajad ja pedagoogiline perioodika 2

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

E. Koemets. Jutustamisõpetus 6
M. Вальме. О положении и задачах преподавания русского языка в Эстонских школах 13
A. Kõverjalg. Kvalifikatsiooni tõstmise tundidest 21
E. Tõnisson. Külaskäik muistsesse asulasse 25
H. Lõbus. Täiskasvanud ja pioneeritöö 29

TÖÖKOGEMUSI

K. Teras. Tootmisõpetus ja klassijuhataja 33
E. ja H. Jõgisalu. Kodu-uurimisest meie keskkoolis 37

KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA

O. Seeman, A. Pae. Märkusi A. Pjorõškini füüsika õpiku kohta . . . 45

KOOLIEELNE KASVATUS

S. Ernesaks. Talviseid tegevusi lastele . 49

MEILT JA MUJALT

I. Unt. Didaktikaalane nõupidamine Moskvas 54
László Vincze. Eetika õpetamisest koolis 59
. . . . Tootmis- ja tööõpetuse kogemusi pedagoogilise keskajakirjanduse veergudel 62
. . . . Haridusosakonna töökogemusi . . 66

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

K. Tihase. Mõnda meie koolimajade ajaloost 68

RINGVAADE

. . . . Miks osa küsimusi jäi lahendamata 71
. . . . Arutati kooliväliste lasteasutuste tööd . . . . . .
. . . . Noorte sõnaseppade aktiivi nõupidamine-seminar 77
. . . . Rahva esteetiline kasvatus . . . 79

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. XII 1960. Trükkimisele antud 19. I 1961. Trükiarv 3560. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,55. MB-00417. Tellimise nr. 1948. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

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

БИБЛИОТЕКА
Академии Наук
СССР

11 ФЕВ 1964

73

4398
I9765
1)

30 kop.