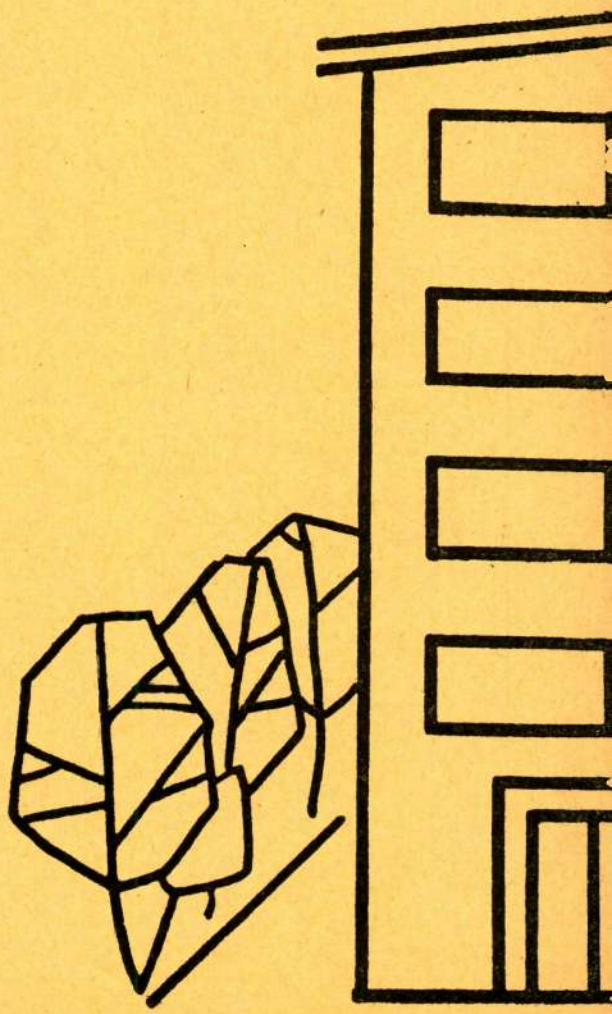


15.11.67

Nõukogude KOOL

3
1967



Kõige tähtsam — head tulemused õppe- ja kasvatustöös

M meie kodumaa suure juubelini — Nõukogude riigi 50. sünnipäevani — on kaheksa kuud. Ettevalmistused selle maailma ajaloo kõige murrangulisema sündmuse juubeliaastapäeva vääriliseks tähistamiseks on aga täies hoos. Iga töökollektiivi, iga töötaja püüdeks on teha oma kodumaale vääriline sünnipäevakingitus toodangu suurendamise ja selle kvaliteedi parandamise teel. Iga päev saabuvad rõõmustavad sõnumid uutest tööviitudest kinnitavad, et juubeliks võetud kohustusi ja plaane täidetakse edukalt.

Meie kodumaa juubelit — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva — valmistatakse ulatuslikult tähistama koolides. Haridusosakondades ja koolikollektiivides on kõik kavatsused ja plaanid läbi arutatud, paberile pandud ning hakatud neid teoks tegema.

Mida on koolid kavandanud juubeliaastal?

Peamise ülesandena näeb õpetajaskond mõistagi õppe- ja kasvatustöö edasist parandamist. Tõsi, meie koolidel on noorpõlve õpetamisel ja kasvatamisel häid saavutusi. Ei suudakski nimetada kõiki tublisid õpetajaid ja õpetajaskollektiive, kes oma hea tööga on pälvinud üldsuse lugupidamise. Kuid paraku esineb koolide töös veel tõsiseid puudujääke. Peamiselt õpetajate halva töö tõttu jääb igal aastal koolides suur hulk õpilasi klassikursust kordama. Kas see on paratamatu? Ei, sugugi mitte. Seda oleks suudetud valdavas osas vältida, kui õigel ajal oleks

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXV AASTAKAIK

Nr. 3 märts 1967

Kirjastus „Perioodika“ Tallinn

otsitud ja leitud õige tee. Ja seda õiget teed ongi juubeliaastal hakatud kollektiivides hoopis terasemalt otsima.

Mida õppe- ja kasvatustöö parandamise nimel kuskil koolis tehakse, see on eeskätt konkreetsetest tingimustest ja vajadustest. Paljudes koolides on aga leitud, et üks reserve peitub õppe- ja kasvatustöö individualiseerimises. Nii on Viljandi rajooni koolides metoodilise uurimistöö teemaks valitud ja ka pedagoogilise kabineti poolt soovitatud õppe- ja kasvatustöö individualiseerimine. Uurimise tulemused arutatakse suuremates koolides läbi metoodilistel konverentsidel. Paremad uurimistööd esitatakse aga rajoonis pedagoogiliste loengutena.

Sama teema on vaatluse all Rapla keskkooli metoodilises töös. Siin on raskuspunkt pandud ainekomisjonidele, kes uurivad ja arendavad õppetöö individualiseerimist. Ametiühingu tootmisnõupidamisel tehti etapikokkuvõtte ainekomisjonide tööst sel alal. Märtsikuu vaheajal on aga koolis metoodiline konverents teemal «Õppe- ja kasvatustöö individualiseerimine». Plebaaristungil kuulatakse ja arutatakse läbi kaks probleemi: 1) Õppe- ja kasvatustöö individualiseerimise psühholoogilised alused ja 2) Õpilaste võimete ja huvide arendamine pioneeriorganisatsiooni kaudu. Ettekanded, mis käsitlevad individualiseerimist üksikutes õppeainetes, arutatakse läbi juba vastavates sektsioonides. Viimaseid on aga kolm: algklasside, reaalinete ja humanitaarainete sektsioon.

Rohkesti ettevõtmisi on koolide õppebaasi tugevdamise alal. Õpilased ja õpetajad valmistavad ühiselt õppevahendeid, sisustavad õppekabinette, rajavad spordiväljakuid jne. On otsustatud rajada Viljandi rajoonis iga kooli juurde vähemalt minimaalsete võimalustega spordiplats, keskkoolide juurde aga juba nõuetekohane spordikompleks. Tööd tehakse põhiliselt ühiskondlikus korras koolide endi vahenditega. Viljandi 4. 8-klassilise kooli juurde aga on asunud ehitama linna siseujulat.

Koolide juubeliürituste plaanides on tähtsal kohal mitmesugused kasvatuslikud üritused revolutsiooniliste traditsioonide kaudu, nagu kohtumised revolutsiooni, Suure Isamaasõja ja tööveteranidega, revolutsiooniliste sündmustega seotud paikade külastamine, vennaskalmude korrasoleku eest hoolitsemine, nõukogude võimu eest langenud endiste õpilaste mälestuse jäädvustamine jpm. Niisuguste üritustega tähistatakse ühtlasi pidulikult Nõukogude armee ja sõjalaevastiku päeva, V. I. Lenini sünniaastapäeva, võidupüha ja teisi riiklikke tähtpäevi, mis tänavu meie riigi juubeliks ettevalmistumise aega langevad.

Igas koolis tähistati suure pidulikkusega Nõukogude armee ja sõjalaevastiku päeva. Kohtumised sõja- ja tööveteranidega, rindelaulude ja vestlusõhtud, päevakohaste stendide koostamine, võistlused, teatematkad jpm., mis selle päeva puhul koolides toimusid, pakkusid õpilastele sisukat tegevust nii ettevalmistumisel kui ka läbi viimisel.

Rapla keskkoolis algas armee aastapäevaks valmistumine teatematkadega juba 12. veebruaril. Igal kooliastmel oli vastavalt oma eale valitud ka matka marsruudi pikkus ja ülesanne. Matkal vaadeldi loodust, kohtuti tööes-rindlaste ja veteranidega ning käidi Suure Isamaasõja lahingupaikades. Pärast aga kirjutasid õpilased kirjandi teemal «Minu kodumaa». Kirjutamisel tuli kasutada nii matka ja kohtumiste teatmeid, muljeid ja tähelepanekuid kui ka vastavast kirjandusest hangitud andmeid. Kirjandus oli kõigile tutvumiseks ja kasutamiseks välja pandud. 22. veebruaril toimus koolis õhtu «Meenutagem rindeteed kirjanduses, muusikas ja kunstis», kus kuulati katkendeid kirjandusest, esitati sellekohaseid montaaže jpm., mida olid ühiselt ette valmistanud kirjandusring ja muusika ning kunstilise kasvatusõpetaja. 25. veebruaril aga kuulati kooliraadiosaadet «Laul sõdurisinelist».

Viljandi 1. keskkoolis olid armee aastapäevale pühendatud pidulikule

aktusele kutsutud need lapsevanemad, kes võtsid osa Suurest Isamaasõjast. Nad vestlesid rindeteedest ja vastasid õpilaste küsimustele.

Võhma 8-klassilise kooli pioneerid selgitavad välja ja loovad sidemed kõigi endiste õpilastega, kes võtsid osa Suurest Isamaasõjast. Armees aastapäeva ja võidupüha eel organiseeritakse nendega kohtumisi. Koos Võhma kultuurimajaga organiseeris kool veebruaris rindelaulude öhtu.

Suure-Jaani keskkoolis on ajalooring ulatusliku ürituse eestvedajaks. Aprilikuuks selgitatakse välja kõik need oma kooli endised õpilased, kes langesid Suures Isamaasõjas või kes kui nõukogude aktivistid mõrvati fašistide või nende käsilaste poolt. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevaks aga paigutatakse koolimaja välisseinale mälestustahvel nende nimedega.

Juubeliks valmistumise plaanides on rohkesti ülesandeid koduümbrusest võrsunud revolutsiooni- ja kultuuritegelaste ning teiste nimekate inimeste väljaselgitamise kohta, nendega tihedate sidemete loomiseks, kohtumisteks ja üldse nende elu ja tegevuse kaudu noorpõlve kasvatamiseks; näeme tööeesrindlastega organiseeritavaid kohtumisi, nende külastamisi töökohtadel, kohtumisi tööveteranidega ja palju muud.

On elavnenud ning sihipärasemaks muutunud kooli ja kodukoha mineviku ja oleviku uurimine, samuti arenemisperspektiivide ja -suundade tundmaõppimine. Nii on Suure-Jaani keskkoolis läbi uuritud ja vormistamisel kooli pioneerorganisatsiooni ajalugu. Käsil on komsomoli ajaloo uurimine. Need süstematiseeritud materjalid sõnas ja pildis on suure kasvatustliku väärtusega. Võhma 8-klassilise kooli pioneerid koguvad andmeid koduarengu kohta aastail 1940—1967. Paljudes koolides korraldatakse matku koduümbrusse selle looduse, inimeste töö ja tegevuse ning kommunismi ehitamise saavutuste põhjalikuma tundmaõppimise eesmärgil. Huvi-

tavaks kujunevad kahtlemata Viljandi rajoonis korraldatavad ekskursioonid kodurajooni põllumajandusega tutvumiseks. Külastatakse eesrindlikke kolhoose. Ekskursiooni marsruudist ei ole välja jäänud ka Salu Jänedal, kus elatakse veel isaisade kombel.

Tähtsal kohal juubeliürituste plaanis on matkad, mida korraldatakse revolutsiooniliste sündmuste ja Suure Isamaasõja lahingupaikadesse, Suure Isamaasõja võitlusteede ja «isade lahinguradade» tundmaõppimine, vennaskalmude korrastamine ja hooldamine, pioneerikoondused ja kommunistlike noorte kokkutulekud vennaskalmistutel jpm.

Koolide juubeliplaanides leiame kaivatsusi mitmesuguste stendide koostamiseks küll kodulinna tööstuse saavutuste andmeist, kodukolhoosi arenemisetappidest ja -perspektiividest, koduvabariigi ja meie suure kodumaa saavutustest kommunismi ehitamisel, olukorrast kapitalismimaades jne. Nii on Viljandi 1. keskkooli ürituste plaanis ette nähtud välja anda stendid järgmistel teemadel: «Oktoobrirevolutsioon äratas Aafrika», «Oktoobrirevolutsiooni sündmuste peegeldamine kirjanduses ja kunstis», «Helge homse nimel», «Sotsialismileer on muutunud ajaloo arenemises otsustavaks teguriks», «Kapitalistlike maade töölisliikumine», «Lenin — revolutsionäär ja inimene», «Nõukogude rahvas Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni saavutusi kaitsmas». Pioneerirühmad koguvad andmeid ning koostavad albumeid Suure Oktoobri saavutustest, V. I. Lenini elust ja tegevusest, tema juhendite elluviimisest kodukolhoosis ja kodulinna. Koolide raadiosõlmede saatkavades on vestlusi jt. ettekandeid juubeliteemadel. Korraldatakse viktoriine, kultuurihommikuid, kõneviisilustöid jms., kus temaatika hõlmab Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni ja selle saavutusi.

Arvukalt on koolide plaanides üritusi, mille kaudu kasvatatakse ning süvendatakse rahvaste sõprust. Sõprussidemeid vennasvabariikide kooli-

dega tihendavad sõpruskohtumised, spordivõistlused, kirjavahetus jpm. Nii toimub Viljandi 1. keskkoolis juubelpidustuste raames suur rahvaste sõpruse festival. Külalisi palutakse Läti, Leedu ja Leningradi koolidest. Igal klassil on ülesanne tutvustada festivalil kas üht liiduvabariiki või valida mõni muu maa (Kuuba jt.). Tutvustatakse selle maa laule ja tantse, inimeste tööd ja tegevust.

Rapla keskkooli pioneerimaleval on 1. mail pidulik koondus «Viisteist võrdset». Iga rühm valib ühe liiduvabariigi, keda ta põhjalikult tundma õpib ja siis teistelegi tutvustab. Esineatakse isegi vastastikku klassides. Peale selle koostab rühm selle vabariigi kohta veel albumi või stendi, tutvustades seda maad pildis ja sõnas.

Tähtsal kohal juubeliürituste plaanides on mitmed ulatuslikud tööd ühiskondlikus korras. Iga kool püüab suurele peole vastu minna korrastatud ümbruse ja kaunite kooliruumidega. Seepärast tahetakse kooliümbrused õpetajate ja õpilaste ühise tööna korra seada, remonditakse kooliruumi ja mööblit, korrastatakse ning hooldatakse koduaevis või -linnas haljasalaid, istutatakse ilupuid ja -põõsaid. Nii hoolitsevad Võhma 8-klassilise kooli õpilased peale kooliümbruse veel alevi noortepargi korrasoleku eest. Rapla keskkooli perel on juubeli ajaks lõpetada suur töö — korrastada ning kujundada koolimaja ümbrus aiandusarhitekti plaani järgi. Viljandi 1. keskkool rajab abiturientide parki. Esimesed 180 puud istutasid juba mullused abiturientid. Igal kooli lõpetanul on siin oma puu, mida hooldatakse ning võimaluse korral vaatama tullakse. Tänavu kevadel täieneb park uute puudega, jällegi lõpetajate arvu võrra. Ja nii kujunebki aja jooksul suur ja kaunis park, kuhu keskkooli iga lõpetanu on istutanud ühe puu — «oma puu», milledest saab «meie

park». Puiatu 8-klassiline kool on võtnud kohustuse aidata kujundada ja haljastada kodukolhoosi keskust.

Saime tuua vaid mõned näited koolide kavatsustest suure juubeli aastal. Kuid peale selle, mis koolides tehakse, on mitmeid ülerajoonilisi ja -vabariigilisi üritusi, millest koolid osa võtavad ning milleks valmistumine ja samuti esimene etapp toimuvad ikkagi koolides. Nii on meie vabariigi õpilaskond innukalt rakendunud tuleval suvel Tallinnas toimuva, meie kodumaa sünnipäevale pühendatud teise ülevabariigilise laulupeo ja rahvatautsuõhtu ettevalmistamisele. Püüab ju iga kollektiiv ülevaatustel võimalikult hästi esineda, et pääseda esinema suurele peole Tallinnas. Ülevaatusi aga, kus paremad kollektiivid välja selgitatakse, on mitu — kohalikud ja ülerajoonilised, alles siis saab kõik selgeks.

Hoolikalt valmistatakse osa võtma ka üleliidulisest kunstilise isetegevuse festivalist. Siingi tuleb enne mitu etappi läbida, kui lõppfoorumile pääseb.

Kuid rajoonides toimub veel mitmeid teisigi juubeliga seotud üritusi, nagu koolinoorte spordivõistlused, mitmesugused konkursid, õpilastööde ja tehnilise omaloomingu näitused, seinalehtede ülevaatused ja palju muud. Kõikideks nendeks valmistatakse mõistagi suure hoolega.

Suure juubelini on jäänud kaheksa kuud. Need kuud on tegevusrohked, täis pinget ja püüdlusi. Saavad teoks meie plaanid, mida oleme kavatsenud kodumaa sünnipäevaks. Ja eks peamine olegi see, et me kõike, mida ette võtame ja teeme, teeksime hästi. Määrav ei ole ju ürituste rohkus, vaid nende ettevalmistuse ja teostuse sisukus, nende kasvatulik väärtus, ja mis kõige tähtsam — head tulemused õppe- ja kasvatustöös.

Kollektiivi kasvataja

SILVIA MAE

Nüüd, mil kogu nõukogude rahvas teeb ettevalmistusi Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 50. aastapäeva tähistamiseks, on ka koolide parteiorganisatsioonidel aeg pilku heita oma tööle ja saavutustele.

Juhindudes NLKP XXIII kongressi otsustest ja viies Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva ürituste kaudu ellu NLKP Keskkomitee otsust, teevad paljude koolide parteiorganisatsioonid suurt tööd nõukogude moraaliga inimese kasvatamisel. Käesolev artikkel tutvustabki mõnede koolide parteiorganisatsioonide tööd, kus on silmas peetud eespool esitatud nõudeid.

Enne kui asuda parteiorganisatsioonide tööd ja tegevust vaagima, tuleks meenutada, et paljudi oleneb parteiorganisatsiooni sekretärist. Klassikollektiivile annab näo klassijuhataja, parteiorganisatsiooni töö ja autoriteet olenevad suurel määral sellest, kuidas sekretär täidab temale usaldatud ülesannet ja kuidas ta järgib NLKP põhikirja. Isiklik eeskuju on ja jääb kõige veenvamaks kasvatusvahendiks. Kommunistidel peab ju olema niisugune elu- ja töölaad, mis on eeskujuks, sest nõuda teistelt, see tähendab nõuda iseendalt. Parteiorganisatsiooni sekretär on mitte ainult kollektiivi ideeline juht, vaid temas tahab kollektiiv näha head töökaaslast, kellele võib usaldada kõik mured, kellega võib rääkida kitsaskohtadest pedagoogilises töös ja delikaatsetest küsimustest kaastöötajate või enda isiklikus elus.

Märjamaa keskkooli parteiorganisatsiooni sekretär Õ. Norman on nõudlik ja printsiipiaalne nii enda kui ka kollektiivi vastu. Kriitikale ja enesekriitikale toetudes pole ta jätnud kahe silma vahele ühtegi puudujääki kommunistide ainealases ja ühiskondlikus töös. Ta tunneb hästi oma eriala ja kasutab igat võimalust oma teadmiste täiendamiseks. Seepärast on ka loomulik, et talle juba kolmandat aastat usaldati Märjamaa keskkooli parteiorganisatsiooni juhtimine.

Parteiorganisatsiooni sekretäri esimeseks mureks on partei ridade kasv. Aastast aastasse uute liikmetega täienemine räägib parteiorganisatsiooni autoriteetsusest kollektiivis. Pidevalt kasvab parteiorganisatsioon Tallinna 28. 8-klassilises koolis, Keila-Joa internaatkoolis (Harju rajoonis), Inglise 8-klassilises koolis (Rapla rajoonis) ja teistes koolides.

Arvuline kasv — see on asja üks külg. Edasi aga tuleb osata arvukas kommunistide pere tööle rakendada partei poliitika elluviimiseks. Suuremates organisatsioonides, kus on olemas parteibüroo, tuleb selle tööd nii organiseerida, et ta toetuks kogu organisatsioonile, kollektiivsele tarkusele ja jõule.

Parteikoosoleku kui algorganisatsiooni kõrgeima organi kokkukutsumine eeldab hästi läbimõeldud ettevalmistust. Enamikus koolides on valdavaks koosolekute vormiks lahtine parteikoosolek. Viimase mõju õpetajaskollektiivile on suurem siis, kui ettevalmistustööst võtab osa rohkem arvul inimesi.

Tartu 2. keskkooli partei-organisatsiooni koosolekute temaatika on planeeritud terve aasta peale. Enamasti on need lahtised parteikoosolekud. Teemad on:

augustis — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva tähistamise plaa-

nide koostamiseks suundade andmine; kooli õppe- ja kasvatustöö plaani läbiarutamine;
septembris — kommunistlike noorte ja pioneeri telklaagri organiseerimine;
oktoobris — leninlik töövalve, selle printsibi järgimine pioneeriorganisatsiooni poolt;
novembris — aktuste ja koolipidude kasvatuslik mõju õpilastele; õpilaste välimusest ja riietumiskultuurist;

detsembris — aineringide osa õpilaste maailmavaate kasvatamisel;
jaanuaris — esteetiline kasvatus — õpilane ja õpetaja;
veebruaris — pedagoogiline propaganda lastevanematele;
märtsis — esimesed kokkuvõtted Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva ürituste plaani täitmisest;

aprillis — NLKP põhikirja nõuete täitmine kommunistide poolt;

mais — mida olen kaasa viinud lahtiselt parteikoosolekul?

Plaani veidi lähemalt vaadeldes näeme, et see hõlmab õpilaste ja õpetajatega tehtavat kasvatustööd. Iga parteikoosoleku otsesteks ettevalmistajateks on 1—2 kommunisti, kes siis omakorda rakendavad tööle teisi. Tavaliselt järgneb või eelneb lahtisele parteikoosolekule kinnine koosolek, kus tehakse märkusi koosolekutel vastuvõetud otsuste täitmise kohta ja antakse juba konkreetsed ülesanded järgmisteks koosolekuteks. Koosolekute ettevalmistamisest võtavad aktiivselt osa kõik kommunistid.

Kui valmistati ette koosolekut „Aktuste ja koolipidude kasvatuslik mõju õpilastele“, koostati vanemate klasside õpilaste sellekohaste arvamuste teadasaamiseks ankeet. Vastata tuli järgmistele küsimustele: 1. Miks on isetegevusetekannete ajal saalis sumin (jutuajamine)? 2. Mida arvan isetegevusetekannetest? 3. Mida arvan aktusekõnedest, isetegevusest aktusel? 4. Kas koolipidude ajal on tarvis õpilasi korrapidajaiks? Õpetajad vastasid kirjalikult samadele küsimustele ning lisasid veel oma arvamuse õpilaste riietuse ja soengute kohta koolis, pidudel, teatris jne. Selle teemaga seoses kirjutasid 11. klasside õpilased kirjandi, kust samuti saadi materjali küsimuse üle igakülgse otsustamiseks.

Enne koosolekut väljapandud otsuse projekt äratas õpetajatel omapoolseid mõtteid. Lahtisel parteikoosolekul arutati veel mõningaid küsimusi ja võeti vastu otsus, milles oli antud ka klassijuhatajatundideks soovitatavate loengute temaatika.

Nimetatud teema valmistas ette ja otsuse projekti koostas kommunist V. Raup. Hiljem päritakse temalt aru otsuse ellurakendamise kohta.

Koosolekul, kus arutati aineringide osa õpilaste maailmavaate kasvatamisel, esinesid aineringe juhendavad õpetajad lühiinformatsiooniga ja sellele järgnesid kohe sõnavõttud. Kuuldu ja läbiarutatatu põhjal koostati otsus, määrati konkreetsed inimesed vastutajaks ja pärast koosolekut pandi otsus õpetajate tuppa välja. Kommunist V. Tuvi parteiliseks ülesandeks on aineringides tehtava ideelis-poliitilise kasvatustöö suunamine, seepärast on tema kohus õpetajatega vestelda ning neid otsuse täitmisel abistada.

Väga palju mõeldi ja arutati, kuidas korraldada koosolekut teemal „Esteetiline kasvatus — õpilane ja õpetaja“. Selle teema päevakorda võtmise eesmärgiks oli kindlaks teha, missuguseid abinõusid tuleks edaspidi rakendada kooli kollektiivi esteetilise maitse arendamiseks, missuguseid üritusi ja võtteid soovitada õpetajaile tööks õpilastega.

Seekord lasti õpilastel (5-a, 9-a ja 10-a klassis) ja õpetajatel kuulata kolme erineva helilooja muusikat, et orienteeruda kollektiivi liikmete muusikalises maitstes.

Õpetajad ja vanemate klasside õpilased täitsid ankeedi, milles taheti teada saada, missugused kunstiteosed on jätnud sügava mulje, miks meeldib vaadata kunstinäitusi, mida arvatakse kaasaja kujutavast kunstist ja kooli almanahhi viimase numbri kunstilisest kujundusest. Nooremates klassides tutvustasid joonistusõpetajad õpilastele mitmesuguseid kunstiliike. Ilmnes, et kõige vastuvõetavam on neile realistlik kunst.

Koosolekul esitati õpilaste ankeetide andmed, millele järgnesid sõnavõttud. Vaieldi, avaldati mitmesuguseid arvamusi, püüti kaitsta eri seisukohti. Lõpuks tõid kaasaegse kunsti ja muusika mõistmisse mitmeti selgust vastava ala spetsialistid. Tartu Riikliku Kunstimuseumi töötaja M. Kuusik andis juhtnõore kunstiteoste mõistmiseks, sest sageli

hinnatakse kunstiteoseid üksnes süžee järgi, jättes kõrvale väljendusvahendid ja kompositsiooni.

Kõne all olnud lahtine parteikoosolek on kahtlemata edasiviiv jõud kollektiivi esteetilises kasvatustöös.

Näitlikku agitatsiooni käsitleva ettekande eel oli kommunist L. Paaver lasknud teha fotodokumente koolis väljapandud stendidest, seinalehtedest jm. Fotode kohta, mis olid varakult õpetajaile analüüsimiseks esitatud, tehti palju kriitilisi märkmeid. Lahtisel parteikoosolekul väljendati kriitika ja enesekriitika korras mitmeid uusi mõtteid kooli näitliku agitatsiooni parandamiseks.

Miina Härma nim. Tartu 2. keskkooli igal parteikoosolekul on oma kindel koht ja otstarve. Kogu kollektiiv on pidevalt seotud mõne teatud küsimuse lahendamisega. Läheneva koosoleku teema kohta avaldatakse aegsasti mõtteid ja koosolekule minnakse juba enam-vähem väljakujunenud seisukohtadega. Nii on välditud juhuslike otsuste vastuvõtmine.

Koosoleku kordaminek sõltub kommunistidest endist, nende aktiivsusest ja initsiatiivist. Kui algorganisatsioonis on noori kommuniste, kellel pole veel parteitöö kogemusi, rakendame nad alguses ühiskondlike ülesannete täitmisele koos vanemate kommunistidega. Arvestades seda, et ühiskondlik tegevus on kommunismi kooliks, tõmbame lahtiste parteikoosolekute ettevalmistamisele kaasa ka parteituid seltsimehi.

Õigesti antud pidevad ja ühekordsed ühiskondlikud ülesanded, nende täitmisele kaasaaitamine ja kontroll kommunistide poolt on mõjusaks viisiks, kuidas parteiorganisatsioon saab kollektiivile oma kasvavat mõju avaldada.

Lydia Koidula nim. Pärnu 2. keskkool lähtub parteiliste ülesannete andmisel inimese mitmekülge arenemise printsiibist, toetudes õpetajate huvialadele ning ühtlasi silmas pidades uute huvialade ja vajalike harjumuste kujundamist usaldatud ülesannete kaudu.

Kommunist M. Erastus on ajalooõpetaja, tema parteiliseks ülesandeks on suunata kooli isetegevusnõukogu tööd, ühtlasi juhib ta näiteringi ja deklamaatorite tegevust. Parteiorganisatsioon kaalus kaua, missugune ülesanne anda ühele noorele õpetajale, kes ei näidanud üles aktiivsust ühiskondlikus töös ja kel oli veel teisigi mittesoovitud jooni. Teadlikult anti sellele õpetajale juhatada 5. klass, eesmärgiga võimaldada tal kooliellu sisse kasvada esimesest astmest peale.

Paljude koolide parteiorganisatsioonides on arvel kommuniste, kes ei kuulu selle kooli kollektiivi ja kellele sellepärast ei leita sageli kindlat parteilist ülesannet või see ülesanne on üldsõnaline. Kommunist saab aga algorganisatsioonis aktiivne olla siis, kui ta on selle töö ja muredega seotud.

Pärnu 2. keskkooli parteiorganisatsioon on ka siin järjekindel. Kaugõppekeskkooli õpetaja A. Närep valiti parteibüroo liikmeks ja parteiliseks ülesandeks anti talle õppetöö sektori suunamine keskkooli komsomoliorganisatsioonis.

Kommunistide aktiivsus ja järjekindlus kasvab välja parteiorganisatsiooni nõudlikkusest tema vastu. Parteiorganisatsiooni poolt vastuvõetud otsused ja tema antud ülesanded peavad leidma täitmist ning kontrollimist.

Praktika näitab, et koosolekute ajalises jaotuses ei ole sageli küllaldaselt aega varutud otsuse tähelepanelikuks ärakuulamiseks, mistõttu otsustaval osal on nagu teisejärguline tähtsus. Säärane taktika on vale. Otsus astub jõusse otsekohe pärast vastuvõtmist ja kommunist, kes on määratud otsuse täitmise eest vastutajaks, peab tunnetama oma kohust ülesande saamise momendist kuni selle täitmiseni. Täielik demokraatia ja arvamuste vabadus küsimuste arutamise ajal ning raudne distsipliin pärast seda, kui enamus on otsuse vastu võtnud, — niisugune on partei vääramatu seadus, mis tagab tema töö efektiivsuse.

Koolide parteiorganisatsioonid, viies ellu NLKP detsembripleenumi (1966. a.) ja EKP Keskkomitee III pleenumi otsust, on rakendanud mitmeid abinõusid komsomolitöö ideelispoliitilise taseme tõstmiseks ja töökasvatuse parandamiseks. Parteiorganisatsiooni kohus

on kasvatada noortes patriotismi ja kodanikutunnet, süvendada revolutsioonilist valvsust ja leppimatust kodanliku ideoloogia ja moraali vastu. Ülesandeks on leida uusi meetodeid noorte kaasatõmbamiseks aktiivsesse ühiskondlik-poliitilisse ellu. Eriti suurt tähelepanu tuleb pöörata kooli komsomoliaktiivi õpetamisele.

Jõgeva keskkooli parteiorganisatsioon, selgitanud välja, missugused on vanemate klasside õpilaste teadmised ja arusaamad kaasaegsetest sise- ja välispoliitilistest sündmustest, suunas kindlalt kooli komsomolikomitee poliitsektori töö planeerimist. Selleks et noored saaksid teoorias jalad alla, toimus loeng rahvusvahelise kommunistliku liikumise ühtsusest. Teiseks vajalikuks teemaks õpilastele peetavas loengute sarjas leiti olevat „Hiina „kultuurirevolutsioon“ ja selle poliitiline sisu“. Järjekindlamalt otsustati juhendada õpilaste-lektorite tööd, kes on huvitatud ajaloolistest probleemidest. Komsomolikomitee organiseerib viktoriini 4×10 , s. o. neli küsimuste ringi, kus ühes ringis on ette nähtud ainult poliitilised küsimused. Et meeskonnad astuksid võistlustulle kindlate teadmistega, tehakse probleemid, mida see küsimuste ring hõlmab, varem teatavaks.

Pärnu 2. keskkooli parteibüroo liikmed võtsid ülesandeks vestluse teel kindlaks teha komsomolialeliste õpilaste ideoloogiline tase, nende informeeritus ümbritsevast ja valmisolek eluks. Koolis on palju aktiivseid kommunistlikke noori, kuid on ka kõrvaltvaatajaid. Viimastele otsustaski parteiorganisatsioon suunata tähelepanu teraviku: eesmärgiks on muuta iga kommunistliku noore töö konkreetseks, et kõigi kooli parteiorganisatsiooni käe alt läbikäinud kommunistlike noorte teod vastaksid komsomoli põhikirjale ja et nad oleksid ette valmistatud ühiskondlikuks eluks. Iga kommunistliku noore nn. ilusate väikeste tegude kohta hakatakse arvestust pidama ning klassikomitee ja klassijuhataja otsusel tehakse sissekanne kommunistliku noore isiklikku vihikusse „Minu panus kodumaa sünnipäevaks“. Kuid samasse vihikusse märgitakse ka halvad teod, eksimused ULKNU põhikirja vastu. Et suurendada õpilaste omaalgatust distsipliini tugevdamisel, on koolis korrapidamine antud komsomolibrigaadi kätte. Ka selles liinis ülesnäidatud aktiivsus leiab märkimist samas isiklikus vihikus.

Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni 50. aastapäeva ja V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva eel on koolide parteiorganisatsioonid pööranud erilist tähelepanu Lenini teoreetilise pärandi sügavale lahtimõtestamisele. Loengute, vestluste, konverentside, raadio-saadete ja muul teel näidatakse partei osa meie maal kommunistliku ühiskonna ehitamisel, NSV Liidu sotsialismi ehitamise kogemuste tohutut tähtsust maailma revolutsioonilisele liikumisele ja NLKP XXIII kongressi ajaloolist tähtsust. See on suur ja sügav sisuline töö, millesse on tõmmatud kogu kollektiiv. Omandades teoreetilisi teadmisi, kasvab inimene vaimselt, saavad selgemaks meie ühiskonna põhitõed, süveneb marksistlik maailmavaade.

Pärnu 2. keskkoolis on organiseeritud õpilaste ideelis-poliitiliseks ja vaimseks kasvatamiseks klubi „Silmaring“. Poliitinformaatoritele korraldatakse plaanikindlalt seminare nende teadmiste täiendamiseks ning NSV Liidu sise- ja välispoliitiliste sündmustega kursis hoidmiseks. Üks kord õppeveerandis toimub vanemale astmele ühine loeng rahvusvahelisest olukorrast, klassijuhatajad ja poliitinformaatorid vestlevad nooremate õpilastega samal teemal klassijuhatajatundides. Organiseeritakse kohtumisi revolutsionääridega, sõjaväelastega, endiste kommunistlike noorte ja tööeesrindlastega. Kommunistlikud noored koos pioneerirühmadega uurivad Pärnu linna revolutsioonilist ajalugu ja töökat tänapäeva. Selleks tööks on pioneerirühmade juurde kinnistatud komsomoligrupid. Üheks suuremaks ürituseks kujuneb õpilaste teaduslik konverents teemal „Lenini juhendeid ellu viies“.

Kooli partei-algorganisatsioon töötas välja ka peamised suunad ja ülesanded selle perioodi pioneeritööks. Klasside kaupa on välja töötatud süsteem pioneeridele poliitiliste teadmiste andmiseks. Tuleb suurendada töökasvatuse tähtsust kõigil elualadel ja korraldada taibukate turniir parimate ainetundjate väljaselgitamiseks. Senisest rohkem tuleb tähelepanu pöörata kehalisele ja esteetilisele kasvatusel pioneerorganisatsioonis.

Juubeliaastapäeva ürituste kaudu elustub noorte silmade ees meie maa rahvaste revolutsiooniline minevik, eelmiste põlvkondade mehine võitlus nõukogude võimu ja sotsialismi eest. Et noored paremini mõistaksid kaasaega, tuleb senisest rohkem rääkida nõukogude korra rajajate kangelastegudest. Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva künnisel taotlevad paljud pioneerimalevad endale revolutsiooniliste võitlejate austavaid nimesid. Nii taotleb Rapla rajooni Inglise 8-klassilise kooli pioneerimalev kommunisti-revolutsionääri V. Tuberiku nime, Tallinna 24. keskkooli pioneerimalev väljapaistva eesti revolutsionääri A. Sommerlingi nime jne. Pioneerimalevad peavad hoolt kandma, et kõik pioneerid tunneksid nende revolutsionääride elu, tööd ja aateid.

Et kooli parteiorganisatsiooni töö üheks näitajaks on kollektiivi poliitiline teadlikkus ja õige töösse suhtumine, siis on tema mureks, et kõik õpetajad väsimatult omandaksid töölikklassi revolutsioonilist teooriat. Pole õige, kui parteiorganisatsioon rahuldub ainult poliitõppuste organiseerimisega või kollektiivi liikmete suunamisega parteiharidusvõrgu tööst osa võtma väljaspool kooli. On tarvis uurida ja teha järeldusi, kuidas aitavad poliitõppustel omandatud teadmised õppetunni ideelis-poliitilist taset tõsta ja tunni kasvatuslikku efektiivsust suurendada — sellele on koolide parteiorganisatsioonid veel vähe tähelepanu pööranud.

Paljude kasvatus- ja tööalaste ülesannete täitmisel tegutseb parteiorganisatsioon tihe-
das koostöös kooli ametiühinguorganisatsiooniga. Ta juhib ning suunab ametiühingu aktivistide tööd ja jälgib, et ametiühingutöö toimuks õigetel rööbastel, et kooli juhtkond arvestaks kooli töötajate ettepanekuid ja märkusi. Nagu elu näitab, on tugevate parteiorganisatsioonide kõrval alati tugevad ametiühingud.

Parteitöös ei saa öelda, missugune tööloik on kõige tähtsam, kõik nad on ühtviisi tähtsad, kord pööratakse ainult ühele või teisele neist rohkem tähelepanu, olenevalt konkreetsest olukorrast, mida parteiorganisatsioon peab oma paindlikus töös kollektiivi kasvatamisel arvestama. See töö on mõjus siis, kui parteiorganisatsioon tõesti temale usaldatud ülesanded täidab.

**1917. aasta revolutsiooniliste sündmuste
õpetamisest NSV Liidu ajaloo kursuses**

Strateegia ja taktika probleemid keskkooli ajaloo kursuses

V. MARMEI,

Tartu 5. keskkooli ajalooõpetaja

Ajaloo kursusel on meie koolides täita vägagi vastutusrikkad ideoloogilise kasvatamise ülesanded. Loomulikult esitab see õpetajatele suuri nõudeid. Üldpedagoogiliste võimete, õpetatava aine, naaberdistsipliinide, psühholoogia ja metoodika valdamise kõrval esitab õpetuslik-kasvatuslik praktika marksismi-leninismi teooria, kõigi tema komponentide põhjaliku tundmise vajaduse. Viimane on seda vajalikum, et meie keskkooli ajaloo programmid sisaldavad küllaltki suureulatuslikult klassivõitluse ja revolutsioonilise liikumise küsimusi nii kodumaal minevikus kui ka välismaal olevikus. Uhiskondliku liikumise, revolutsioonilise praktika olemus, tema eesmärgid ja vahendid muutuvad õpilastele mõistetavaks ainult siis, kui me juhindume marksistlik-leninlikust metodoloogias, mis välistab niihästi ajaloo kui ka kaas-
aegse tegelikkuse meelevaldse subjektiivse tõlgendamise. Kahjuks tundub, et aine-

õpetajaid kammitseb veel teatud arglikkus, kardetakse aktuaalsete küsimuste kallale asuda, mistõttu tundides põhjendatakse sageli seda, mis on õpilastel juba selge ja lahendatud. Niisugune ebaõige mentaliteet vähendab ajalooteaduse efektiivsust ja prestiiži. Seda ei tohi mingil juhul lasta sündida. Ajaloo õpetamise kui ideoloogilise töö efektiivsuse küsimus on seega küsimus, kuidas on õpetamine seotud eluga. Elu ise on kummutanud lihtsustatud kujutlused niisuguse seose iseloomust. „Ideoloogia ja elu vahelise seose lahendus peitub elutähtsate protsesside teoreetilise analüüsi süvendamises“¹ (minu sõrendus — V. M.).

On pikematagi selge, et käesoleval juubeliaastal on meie koolides kõige aktuaalsemaks ning eluliselt tähtsaks probleemiks Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva tähistamiseks valmistumine. See vajutab oma piitseri ka ajalootundidele üldse ja revolutsiooni puudutavatele tundidele eriti. Seoses sellega tuleks edaspidi süvendada sotsialistliku revolutsiooni teooria analüüsi, sest „ilma revolutsioonilise teooriata ei saa olla ka revolutsioonilist liikumist“². Proletaarse revolutsiooni teooria aga kätkeb endas õige mitmeid keerulisi probleeme, mis võivad näida õpilastele üle jõu käivatena. Rõhutame, et õppetöö oskusliku meetodilise organiseerimise puhul skepsis kaob. Näib, et ikka veel on „töö organiseerimise mahajäämus tema sisuga võrreldes meie haige koht... Vormi arenematus ja ebakindlus ei anna võimalust edasisteks tõsisteks sammudeks sisu arendamises, kutsub välja häbitava seisaku, viib jõudude raiskamisele, sõnade ja tegude mittevastavusele“³, ajalooteaduse prestiiži langusele, millest eespool juba juttu oli. Järelikult taandub kogu probleem meetodikale, ja seda enam, et tänapäeval ei ole ajaloo õpetamise meetodite kvalifitseerimisel aluseks see, kust õpilased teadmisi saavad, vaid eelkõige see, mis eesmärgil õpetaja teadmisi annab. Sisu nõuab vastavat vormi. Kvaliteet läheb üle kvantiteediks.

Uheks sisutihedamaks ja kvalitatiivselt täiuslikumaks proletaarse revolutsiooni teooria komponendiks on kaksikmõiste „strateegia ja taktika“. Seda mõistepaari tajuvad õpilased õige mitmesuguseid kanaleid kaudu. Seejuures etendub suurt osa õppetunnis Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni kohta saadav informatsioon. Informatsioonist moodustavad õpilased kujutise ehk strateegia ja taktika mudeli, mis peab vastama mõistele ning reprodutseerima objekti olulisi struktuuriomadusi⁴. Oleme arvamusel, et abstraktseid mõisteid on võimalik modelleerida. Vabariigi aineõpetajatel on selles päris rohkesti kogemusi. Praktikas ei kujuta ajaloo modelleerimine midagi muud kui skematiseerimist, s. t. ajalootundides tahvliskeemide kasutamist. Mida abstraktsem on mõiste, seda rohkem tuleb otsida teid ja võimalusi selle skeemi valamiseks, sest õpilaste puhul jääb edaspidigi domineerima konkreetne, kujundlik mõtlemine. Ja vastupidi: mida rohkem meil on kasutada konkreetseid elemente, seda paremad on võimalused teaduslikuks abstraherimiseks. Õpetaja on otse kohustatud hoolitsema „selle eest, et õpilased jõuaksid võimalikult ratsionaalseid teid kaudu konkreetsetes nähtustes esinevate üldiste objektiivsete seaduspärasuste avastamisele“⁵.

Uheks ratsionaalseks võtteks õpilaste tunnetusprotsessi arendamisel konkreetsetel abstraktsele ja sealt tagasi konkreetsele on tahvliskeemi kasutamine. Töökogemuslikus korras esitamegi alljärgnevalt proletaarse revolutsiooni strateegia ja taktika

¹ V. Stepa kov, Aktiivselt kujundada nõukogude inimeste marksistlik-leninlikku maailmavaadet ja kommunistlikku moraali. „Eesti Kommunist“ nr. 1 1967. Lk. 4.

² V. I. Lenin, „Mis teha?“. Teosed, 5 kd., lk. 331.

³ V. I. Lenin, „Üks samm edasi, kaks sammu tagasi“. Teosed, 7. kd., lk. 357.

⁴ Vt. H. Kabur, Teoreetilist termini ja üldsõna vahekorra kohta. „Keel ja kirjandus“ nr. 7 1966. Lk. 427.

⁵ H. Palamets, Abstraktse ja konkreetse seosest ühiskonnaõpetuse õpetamisel. „Nõukogude Kool“ nr. 2 1966. Lk. 121.

mudeli, mis on kasutatav 9. klassis. Käesoleva artikli kirjutamist on ajendanud veel asjaolu, et lõpueksamil abiturientid, rääkides Oktoobrirevolutsiooni võidu põhjustest, peatuvad kolmel põhimomendil: a) proletariaat oli hegemoon, b) proletariaat oli liidus kehvtalurahvaga, c) proletariaadi ja talurahva liitu juhtis bolševike partei. Üldiselt aga ei osata konkretiseerida partei juhtivat osa. Järelikult tuleks edaspidi senisest rohkem tähelepanu pöörata partei tegevuse eesmärkidele ja vahenditele. Õpilased jõudku veendumusele, et „ainult tänu vahenditele võib eesmärk saada jõuks, mis muudab maailma“⁶, et Suur Oktoobrirevolutsioon võitis sellepärast, et vahendid olid õiged, s. t. bolševike partei suutis püstitada selliseid taktikalisi loosungeid, mis tõmbasid rahvahulki kaasa, mobiliseerisid neid maailma muutma. Idee muutus materiaalseks jõuks. Niisugust veendumust aitab kujundada allpool esitatav skeem-tabel. Kuivõrd meie tund on kordav-üldistav, siis võiks skeemi edukalt kasutada ka eksami-eelse kordamise ajal.

1903. a. toimunud partei II kongressil võeti vastu partei esimene programm, mis sisuliselt sai partei tegevuse strateegiliseks plaaniks ehk eesmärgiliseks ülesandeks. Keskmise horisontaaljoonega näitamegi ära eesmärgi — proletariaadi diktatuuri kehtestamise taotluse. Samas rõhutame, et „võitluses võimu eest ei ole proletariaadil muud relva peale organisatsiooni“⁷. Klassiorganisatsioon pole mõeldav ilma ühtse programmi ja põhikirjata. „Ühtsus programmi ja taktika küsimustes on vajalik, kuid... parteitöö tsentraliseerimise tingimuseks... on... organisatsiooni ühtsus, mis... pole mõeldav ilma vormilise põhikirjata.“⁸ Kui „põhikiri on organiseerituse vormiline väljendus“⁹, siis programm on organiseerituse ideoloogiline ehk sisuline väljendus; eesmärgi formuleering. Õpilastel ei ole raske taibata, et programmi täitmine eeldab põhikirja nõuetest ranget kinnipidamist. Vabadus on tunnetatud paratamatus. Kui logiseb organisatsiooniline struktuur, siis ilmnevad paratamatult häired ideoloogias. Ja siit — „ainult tänu vahenditele võib eesmärk saada jõuks, mis muudab maailma“ — osutub õigeks. „Dialektiline materialism mitte ainult ei taanda vahendeid eesmärgile, vaid tunnistab teatavas mõttes isegi vahendite prioriteeti eesmärgi suhtes.“¹⁰ Kuigi partei programm (eesmärk) jäi püsima pikemaks ajaks, tuli maa ajaloo eri etappidel ja perioodidel, sõltuvalt konkreetsetest ajaloolistest tingimustest, kasutada eesmärgi saavutamiseks erinevaid vahendeid ehk taktikalisi võtteid. „Partei taktika all mõistetakse partei poliitilist käitumist ehk tema poliitilise tegevuse iseloomu, suunda ja viise. Taktikalised revolutsioonid võetakse partei kongressil vastu selleks, et täpselt kindlaks määrata partei kui terviku poliitilist käitumist uute ülesannete suhtes või uue (minu sõrendused — V. M.) poliitilise olukorra tõttu.“¹¹ Samas tuli bolševike parteil ja Leninil pidevalt kaitsta oma seisukohti, tuli arendada ägedat võitlust oma ideoloogiliste vaenlastega. Paralleelselt sellise jutustamisega konstrueerime klassitahvliile skeem-tabeli aluse (noole teravik) ning moodustame tabeli neli rida. Järgnevalt joonistame ning täidame tabeli seitse veergu. Tabeli alus on ühtlasi tema esimeseks veeruks.

⁶ M. M a k a r o v, Eesmärk ja vahendid. Tallinn, 1966. Lk. 13.

⁷ V. I. L e n i n, „Üks samm edasi, kaks sammu tagasi“. Teosed, 7 kd., lk. 379.

⁸ Sealsamas, lk. 354.

⁹ Sealsamas, lk. 334.

¹⁰ M. M a r k o v, Eesmärk ja vahendid, lk. 13.

¹¹ V. I. L e n i n, „Sotsiaaldemokraatia kaks taktikat demokraatlikus revolutsioonis“. Teosed, 9. kd., lk. 8.

II KONGRESS 1903.A.	AASTA	1905-1907	1907-1910/12	1914-1916/18	1917 VEEBRUAR- JUULI	1917 JUULI- SEPTEMBER	1917 SEPTEMBER- OKTOOBER	PROLE- TARIAADI DIKTA- TUUR
	PERIOOD	ESIMENE REVO- LUTSIOON	REAKTSI- OONI AJAJÄRK	ESIMENE MAAILMA- SÕDA	KAKSIKÜÜM	REAKTSI- OONI AJAJÄRK	UUS TÕUS	
	TAKTIKA	KODANLIK- DEMOKRAATLIK REVOLUTSIONI SOTSIALISTLIKULE REVOLUTSIONILE	PÕIMIDA ILLEGAALNE TE GEVUS LEGAALSETE VÕIMALUSTEGA!	MUUTA IMPERIALISTLIK VALLUTUSSÕDA REVOLUTSIONI KODUSÕJAKS!	KOGU VÕIM NÕUKOGUDELE RAHULIKUL TEEL!	VALMISTUDA RELVASTATUD ÜLESTÕUSUKS!	KOGU VÕIM NÕUKOGUDELE RELVASTATUD ÜLESTÕUSU TEEL!	
	VAENLASED	MENŠEVIKUD	LIKVIDAATORID JA OTZOVISTID	SOTSIAAL- SOVI- NISTID	MENŠEVIKUD JA ESSEERID	MENŠEVIKUD JA ESSEERID	ZINOVJEV KAMENEV TROTSKI	



II veerg: 1905.—1907. a. revolutsioon

Varsti pärast II kongressi puhkes Venemaal revolutsioon. Partei positsioon alanud revolutsioonis töötati välja VSDTP III kongressil. Bolševike seisukoha väljendas selgepiirilisel V. I. Lenin: „Proletariaat peab viima lõpuni demokraatliku pöörde, liites enesega talurahvahulgad selleks, et jõuga murda isevalitsuse vastupanu ja paralüeerida kodanluse kõikuvus. Proletariaat peab teostama sotsialistliku pöörde, liites enesega elanikkonna poolproletaarsete elementide massi selleks, et jõuga murda kodanluse vastupanu ning paralüeerida taluraha ja väikekodanluse kõikuvusi.“¹² Seega sisaldas partei taktika I revolutsiooni ajal järgmisi momente:

1. Revolutsioon toimub kaheetapiliselt.
2. Esimene etapp on vastavuses miinimumprogrammiga, mille kohaselt kukutatakse tsaar ja mõisnikud. Seda teevad proletariaat ja kogu talurahvas. Revolutsioon on oma iseloomult kodanlik-demokraatlik.
3. Teine etapp on vastavuses maksimumprogrammiga, mille kohaselt kukutatakse kodanlus ja kulakud. Seda teevad proletariaat ja kehtalurahvas. Revolutsioon on oma iseloomult sotsialistlik.
4. Nii esimese kui ka teise etapi puhul on hegemooniks proletariaat oma poliitilise partei juhtimisel.
5. Uleminek kodanlik-demokraatlikult revolutsioonilt sotsialistlikule peab toimuma ilma pikema vaheajata.

Loomulikult ei saa me oma skeemis kõiki neid põhimomente märkida. Piisab vaid kõige üldistavamast. Seega oli I revolutsiooni päevil taktikaks — kodanlik-demokraatlikult revolutsioonilt sotsialistlikule revolutsioonile. Bolševike kui proletariaadi ideoloogide vastasteks olid menševikud, kes väljendasid väikekodanluse huve.

¹² V. I. Lenin, „Sotsiaaldemokraatia kaks taktikat demokraatlikus revolutsioonis“. Teosed, 9. kd., lk. 78.

III veerg: Reaktsioonijajärk

1905.—1907. a. revolutsiooni lüüasaamisele järgnes nn. Stolõpini reaktsiooni periood. Uutes tingimustes ei tohtinud mingil juhul loobuda üllast eesmärgist. Raskest poliitilises situatsioonis säilitasid bolševikud usu, et „revolutsioon on vajalik ja et ta saab. Revolutsioonile viiva arengu vormid on muutunud, revolutsiooni vanad ülesanded on säilinud“.¹³ Lühidalt — põimida illegaalne tegevus legaalse võimustega. Sellega ei olnud nõus likvidaatorid ja otzovistid, kes sisuliselt olid menševikud.

IV veerg: Esimene maailmasõda

Juba 1910. aastal oli alanud tööstuslik tõus ja sellega ühenduses ka revolutsioonilise liikumise elavnemine. Viimane muutus eriti hoogsaks pärast 1912. aastat (Leena sündmused, Praha konverents, „Pravda“) ning saavutas suure ulatuse Esimese maailmasõja ajal, sest siis teravnesid järsult kõik imperialismi vastuolud. Imperialistlikku vallutussõda õigustavate sotsiaal-šovinistide vastu astus Lenin juba 1914. a. suvel resoluutselt välja. Ta kirjutas: „Sotsiaaldemokraatia loosungiteks käesoleval ajal peavad olema... propageerida igakülgselt nii sõjaväes kui ka sõjategevuse piirkonnas sotsialistlikku revolutsiooni ja vajadust suunata relvad mitte oma vendade, teiste maade palgaorjade vastu, vaid kõigi maade reaktsiooniliste ja kodanlike valitsuste ja parteide vastu.“¹⁴ Lühidalt: muuta imperialistlik vallutussõda revolutsiooniliseks kodusõjaks.

V—VII veerg: 1917. aasta

1917. aastal vahetavad bolševikud loosungit „Kogu võim nõukogudele!“ küllaltki sageli ning kiiresti. Selle põhjuse selgitamine nõuab aineõpetajalt väga lihtsat käsitlust. Eriti reljeefselt tuleb selgitada Aprilliteeside ning partei VI kongressi materjalide mõtet ja Kornilovi mässu purustamise tagajärgi. Uhtlasi oleks vaja põhjalikumalt paljastada esseeride olemus. Õpilastele võiks seda pakkuda järgmiselt. „Esseerid olid bolševike ideoloogilised vaenlased. Nimetus tuleneb nende partei — sotsialistid-revolutsionäärid — esimestest tähtedest. Kui bolševikud võitlesid proletariaadi diktatuuri eest, siis esseerid väitsid, et sotsialism tuleb ainult talupoegade revolutsiooniga. Elu näitas, et bolševikel oli õigus. Teiseks. Kui bolševikud rõhutasid teadlikku ja organiseeritud võitlust, siis esseerid pidasid kõige tähtsamaks terrorit. Pärast Oktoobrirevolutsiooni pöördus esseeride terror bolševike vastu. 1918. aastal korraldasid nad atentaadi Leninile.“ Kuivõrd esseerid apelleerisid talurahvale, siis peaksid õpilased suutma järeldada, et ka need olid väikekodanluse ideoloogid ja menševike ning sotsiaal-šovinistidega ühte mesti mehed. Vahetult enne relvastatud ülestõusu Petrogradis tõstsid bolševikud taas üles loosungi „Kogu võim nõukogudele!“. Kuid nüüd oli see üleskutse relvastatud ülestõusuks. Selle plaani lobisesid kodanlikus ajakirjanduses välja Zinovjev, Kamenev ja Trotski, saades seega revolutsiooni reeturiks.

Kokkuvõtteks leiavad õpilased, et tee Oktoobrirevolutsiooni võiduni 50 aastat tagasi ei olnud sugugi kerge. See eeldas peensusteni läbimõeldud teooriat. Proletaarse revolutsiooni teooria koosneb aga taktikast ja strateegiast. Suurimaks revolutsiooni

¹³ V. I. Lenin, „Illegaalne partei ja legaalne töö“. Teosed, 18. kd., lk. 361.

¹⁴ V. I. Lenin, „Revolutsioonilise sotsiaaldemokraatia ülesanded“. Teosed, 21. kd., lk. 4.

teoreetikuks ja praktikuks oli V. I. Lenin, kelle töödest kooruvadki välja proletaarsete revolutsiooni strateegia ja taktika¹⁵ (= leninism). Siit tuleneb vajadus teada ning osalt ka tunda Lenini tähtsamaid töid. Leiame, et abiturient peaks üldiselt teadma, missugustest probleemidest on juttu järgmistes Lenini töödes: „Mis teha?“, „Üks samm edasi, kaks sammu tagasi“, „Sotsiaaldemokraatia kaks taktikat demokraatlikus revolutsioonis“, „Materialism ja empiriokrititsism“, „Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium“, „Aprilliteesid“, „Riigist“.

Lõpuks rõhutame omalt poolt, et strateegia ja taktika probleemide käsitlemist meie koolides on nõudnud elu ise. Nende probleemide vahekorda mõistmata ei ole võimalik õigesti aru saada ei NEP-i poliitikast, ei rahuliku koosseksisteerimise mõttest ega ka meie riigis teostuvast majandusreformist.

¹⁵ Vt. V. I. Lenini Teoste registrid I osa. Tallinn, 1959. Lk. 370—371.

Viiimasel ajal on teravamalt kui kunagi varem päevakorral kasvatustöö probleemid. Meie ühiskond vajab õppeasutustelt reaalseid kasvatustöö tulemusi.

Koolide töös varem kohati maadvõtnud formalism, mis seab esikohale kasvatustöö vormid ja meetodid ning vaikib maha selle töö tulemused ja konkreetset eesmärgid, ei ole veel kaugeltki likvideerunud. Nii mõnelgi pool on tegeliku sisulise kasvatustöö asemel hakatud paraaditsemata, taga ajama suurt ürituste arvu, nende uudseid ja kõlavaid nimetusi, välist sära ja pedagoogilist tulevärki. Selline paraaditsemine on enamasti ikka maskiks, millega varjatakse tegemata tööd ja mille kaudu aetakse taga odavat kuulsust.

Selline formalism on sattunud teravasse vastuollu ühiskonna sotsiaalse tellimusega,

s. t. kasvatustöö reaalsete eesmärkide ja resultaasidega. NSV Liidu pedagoogilises kesk-ajakirjanduses kuulutati 1960. aastal sellisele formalismile halastamatu sõda. Tänapäeva pedagoogika üheks põhijooneks on õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse, resultatiivsuse ja ökonoomsuse probleem. Vene NFSV, Ukraina NSV ja teiste vennasvabariikide koolidel on sel alal juba rohkesti kogemusi. Kasvatustöö resultatiivsuse probleem on kesksel kohal kogu maailma pedagoogikas. Väga palju on sel alal ära tehtud Saksa DV-s, Tšehhoslovakkias jm.

Meie vabariigi pedagoogilises ajakirjanduses on nimetatud küsimusi suhteliselt vähe valgustatud. Seetõttu ollakse ka kohtadel enamasti äraootaval seisukohal. Paistab silma teataval määral tardunud, ühekülgne ja kitsarinnaline lähenemine kasvatusküsimustele üldse, kaldumine liiga kitsasse praktitsismi.

Kasvatustöö on äärmiselt keeruline ja komplitseeritud protsess, millest osavõtva faktorite arv on tohutu suur, kus üksikute faktorite mõju on keerukas ja diskreetne, kus pole täpselt teada kasvandiku teadvuse reageerimine üksikutele mõjudele, kus resultaate on suhteliselt raske kontrollida ja fikseerida jne. Oskamatu lähenemise korral on

Kasvatustöö protsess olgu efektiivne ja resultatiivne

L. TURNPUU

väga tüüpiline, et protsessis ei orienteeruta, see kasvab juhtijal üle pea, juhtija upub piasiasjadesse ning muutub endale märkamatuks stiihilise protsessiga kaasasõrkijaks ja selle poolt juhitaavaks. Sellepärast räägitaksegi õigest aspektist kasvatusküsimatele lähemisel, kooli ja kasvataja positsioonist kasvatusprotsessis, kasvatusüsteemist...

Kasvatustöö protsess on tavaline küberneetiline juhtimisprotsess kõigi oma objektiivsete seaduspärasustega. Muidugi on kasvatusprotsessil teatav spetsiifika ja omapära. Eelõeldut arvestades pole sugugi imeks pandav, et kasvatus töö efektiivsuse probleemi vaadeldakse koos koolitöö juhtimise ja pedagoogilise tegevuse teadusliku organiseerimise küsimustega. Seesugune joon on eriti iseloomulik tänapäeva pedagoogikale.

M. I. Kalinin oma teoses „Kommunistlikust kasvatuses ja õpetuses“ määratleb kasvatus kui sihipärast ja süstemaatilist mõju kasvandiku psüühikale, et kujundada temas kasvataja poolt soovitaavaid omadusi.

Järelikult ja endast mõistetavalt on kasvatus töö objektiks õpilane. Kasvatuse eesmärgid ja resultaadid peavad olema seotud õpilase isiksusega, mitte aga korraldatud ürituste arvu ja teiste formaalsete näitajatega.

Inimese isiksuse kujundavad teda iseloomustavad füüsilised, maailmavaatelised, moraalsed, vaimsed, esteetilised ja psüühilised omadused, mis on üksteisega tihedalt läbi põimunud ning moodustavad ühtse terviku. Isiksuse üksikuid külgi iseloomustavad omadused on omakorda keerukad ja komplitseeritud. Nad koosnevad üksikutest elementidest, mis on samuti üksteisega seotud ja tihedalt läbi põimunud. Isiksuse komplitseeritus raskendabki tema modelleerimist ja arenemise projekteerimist, kuid kaugeltki ei välista seda.

Isiksus on ajalooline ja klassiline kategooria. Iga ühiskondlik kord ja klass eeldab isesugust isiksust, mis on omane ainult sellele formatsioonile ja klassile. Nõukogude ühiskonna inimese isiksuse põhiomadused on kokkuvõtlikult kätkeatud kommunismiehitaja moraalikoodeksis.

Isiksus on alati individuaalne. Teda mõjutavad sellised tegurid nagu vanus, sugu, pärilikkus jt. Otsustava tähtsusega isiksuse kujunemisel on inimest ümbritsev keskkond, inimese enda teadvus ja kasvatus.

Isiksus on pidevas arenemisprotsessis. Seejuures on tema areng objektiivne ja seaduspärane. Isiksust iseloomustavad omadused — teadmised, oskused, vilumus, vaated, töeks pidamised, veendumused, füüsilised ja psüühilised omadused — ei kujune korraga ja lõplikena, valmiskujul, vaid järk-järgult, teatud annuste kaupa. Seejuures, sõltuvalt keskkonnast, kasvatusliku mõjutamise efektiivsusest jne., formeeruvad üksikud omadused enam-vähem lõplikena teatud järjekorras üksikute vanuseastmetel.

Õpilast ei saa vaadelda kui tardunud objekti, kui väliskeskkonnast isoleeritud tühja panipaika, mille jaoks kasvataja valmisomadusi fabritseerib ja need teatud korra järgi temasse paigutab.

Õpilane kui elav olend on pidevas suhtlemises teda ümbritseva keskkonnaga. Uhelt poolt saab õpilane teda ümbritsevast keskkonnast hulgaliselt informatsiooni, mis tema teadvust mõjutab, teiselt poolt aga mõjutab õpilane oma aktiivse tegevusega, oma käitumise ja suhtumisega väliskeskkonda. Sellise vastastikuse suhtlemise (informatsiooni vahetamise) tulemusena toimuvad vastavad muutused õpilase teadvuses ja isiksuses vaatamata sellele, kas me seda soovime või mitte. Selles seisabki isiksuse arenemise objektiivsus.

Õpilase poolt vastuvõetav informatsioon on äärmiselt mitmekülgne ja tema mõju diskreetne. Seetõttu tasakaalustub isiksuse kujunemise protsess isereguleerumise teel ja õpilase isiksuses tekivad muutused, mis kaugeltki alati ei toimu soovitaavas suunas.

Kasvatuse kogu olemuse moodustabki selle isereguleerumise rikkumine soovitaavas suunas. Tegelikult toimub see vastava informatsioonivahetuse reguleerimisega — üksikute informatsioonikanalite paralüüeerimise, teiste tugevdamise ja uute informatsiooniallikate loomisega.

Isiksuse kujunemise üheks oluliseks iseärasuseks on, et see toimub teadvuse vahetul osavõtul. Ainult vähesed faktorid (pärilikkus, füüsiline seisund, sugu jmt.) mõjutavad isiksust vahetult. Viimase aja uurimised näitavad sisesekretsiooninäärmete suurt mõju inimese isiksusele.

Kõigile ülejäänud faktoritele (ühele rohkem, teisele vähem) on teadvus nagu sõelaks ees, mis selekteerib informatsiooni ja võtab osa sellest omaks. Kui võrrelda kasvatajat (meie tähenduses pedagoogiliselt organiseeritud väliskeskond) raadiosaatjaga, siis tuleb õpilast vaadelda kui raadiovastuvõtjat, mis võtab vastu ainult siis, kui ta on häälestatud samale lainele (dots. A. Elango võrdlus).

Kasvatustöö peamine kunst seisabki selles, et luua õpilase teadvuses vastav hoiak, muuta sisendatav informatsioon teadvusele vastuvõetavaks, murda läbi teadvusebarjäärist.

Seepärast ongi viimasel ajal hakatud intensiivselt tegelema enesekasvatuse küsimustega, s. t. õpilaste teadvuse mobiliseerimisega isiksuse kujundamiseks.

Tuleb silmas pidada, et veendumused, vaated, tõekspidamised jne. ei teki valmis kujul ega tühjale kohale. Nende kujunemise ja küpsemise aluseks on vajalikud teadmised, oskused, kogemused, harjumused jne. Järelikult peab igasugune kasvatamine algama siit. On täiesti mõistetav, miks üheks peamiseks ja otsustavaks kasvatustöö faktoriks peetakse õppeprotsessi tema sisu, meetodika ja organisatsiooniga, miks pedagoogika tulpunktis on õppe- ja kasvatustöö ühtsus. Kaugeltki igasugune õpetamine ei ole maksimaalselt kasvatav. Kasvatamine on eelkõige väga targalt läbimõeldud õpetamine, pedagoogiliselt õigesti organiseeritud õppeprotsess, milles iga üksik detail teenib konkreetseid õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke, eeskätt õpilaste vaimsete võimete ja tunnetusjõudude arendamise eesmärke, maailmavaate kujundamist, eetiliste ja esteetiliste omaduste arendamist jne.

Õppeprotsessi kõrval on väliskeskonna mõjudest efektiivsemad need faktorid, mille toime on suhteliselt püsiva või korduva iseloomuga. See on seletatav kogemuslike ja harjumuslike jõudude suure osatähtsusega teadvusebarjääri ületamisel. Sellisteks faktoriteks on režiim, kodukord, õpetajaskollektiivi ühtsed nõuded, kooli ja kodu ühtsed nõuded, sõprade mikrokollektiiv, klassikollektiivi avalik arvamus, kooliruumide puhtus ja kord, näitlik agitatsioon jne.

Diskreetse toimega faktorid (mitmesugused ühekordsed üritused, õpilaste massilise kogunemisega seotud töövormid jne.) on alati oma mõjult suhteliselt väiksema tõenäosusega.

Nende faktorite mõju efektiivsus sõltub täiel määral sellest, kui võrd on vastav informatsioon õpilaste teadvusele vastuvõetav. Et sellist informatsiooni õpilastele „suupäraseks“ muuta, nendel vastavat hoiakut luua, tuleb nende faktorite puhul silmas pidada sellekohaseid pedagoogilisi nõudeid.

Need faktorid peavad toimima kindlasuunalise süsteemina, mis orgaaniliselt täiendab püsivate faktorite süsteemi. Nad peavad võimaldama õpilaste aktiivset tegevust ja vastama õpilaste vanuselistele, soolistele jt. eripärasustele; nad peavad olema huvitavad, õpilasi erutama, mõjuma nende emotsioonidele; nad peavad olema õpilastele vabatahtlikud, nende „moraal“ ei tohi olla alasti ega pealetükkiv; nad peavad puudutama õpilaste elulisi vajadusi, mobiliseerima õpilasi mõtlema ja juurdlema. Neid tingimusi on väga palju ja eri faktorite juures on neil omad erinevused. Nende tingimuste arvestamine ja kasutamine ongi see, mida on hakatud nimetama pedagoogiliseks meisterlikkuseks.

Kui vaadelda õpilast ümbritsevate mõjude sfääri, siis võime selle üldjoontes jaotada järgmistesse rühmadesse; sõprade mikrokollektiiv; perekond; kool; ühiskondlik elu väljaspool kooli; õpilase enda sisemaailm ja mürad.

Nagu uurimised näitavad, on õpilaste lähedaste sõprade vanuselt homogeensel mikrokollektiivil isiksuse kujunemisele suhteliselt suur mõju. Siin avaldab õpilane end enamasti siiralt ja võtab vastavat informatsiooni vastu erilise seleksioonita. Selle mikrokol-

lektiivi oskuslik ärakasutamine ja pedagoogiline suunamine on tihti võtmeks õpilaste tundmaõppimisel ja kasvatuslikul mõjutamisel.

Õpilase vanemate, perekonnaliikmete ja lähedaste sugulaste mõju tema isiksuse kujundamisele on samuti võrdlemisi suur. Tõsi küll, see mõju vanemates klassides mõnel määral väheneb. Ometi on kasvatustöö üheks peamiseks saladuseks oskuslik töö õpilaste kodudega.

Suur osa õpilase tegevusest toimub koolis. Koolis saab ta äärmiselt mitmekesist informatsiooni. Informatsiooni vahetus toimub õppetundides, vahetundidel, klassivälises töös, ühiskondlike ülesannete täitmisel, ülekoolilistel üritustel. Informatsiooni saab õpilane raamatukogust, puhvetist, riidehoiust, koridoridest, klassiruumidest, seinalehest, raadio-sõlme kaudu, õpilasorganisatsioonide ja traditsioonide kaudu, kooli ühiselamus jm. Kui see informatsioon on vasturääkiv, siis rikub see õpilast kui juhitavat objekti. Kogu koolitöö peab olema üksikasjadeni targalt läbi mõeldud, selles ei tohi olla ühtki nõrka kohta ega vähimalgi määral organiseerimatust. Ka kõige pisemates küsimustes, pealtnäha tühi-semateski asjades, peab järgitama pedagoogilist suunitlust ja kasvatuslikke eesmärgi. Koolitöö vahetus osa õpilase isiksuse kujunemisel ei tohi siiski üle hinnata. Paratamatult tuleb arvestada seda suurt informatsiooni hulka, mida õpilane saab väljaspool kooli. Kooli kasvatuslik osa pääseb aga seda paremini mõjule, mida oskuslikumalt ta suudab reguleerida teistest mõjusfääridest suubuvat informatsiooni, kuivõrd ta suudab juhtivat positsiooni haarata.

Ühiskondlik elu väljaspool kooli on väga kirev. Õpilasele pakuvad informatsiooni kino, teater, raadio, televisioon, kirjandus, ajakirjandus, kujutatav kunst, kontserdid, loengud, kohtumised, peoõhtud jne.

Informatsiooni vahetus toimub koolivälise isetegevuse, spordi, loova tegevuse kaudu pioneeride majades, majavalitsustes, klubides, informatsiooni vahetatakse naabritega jne.

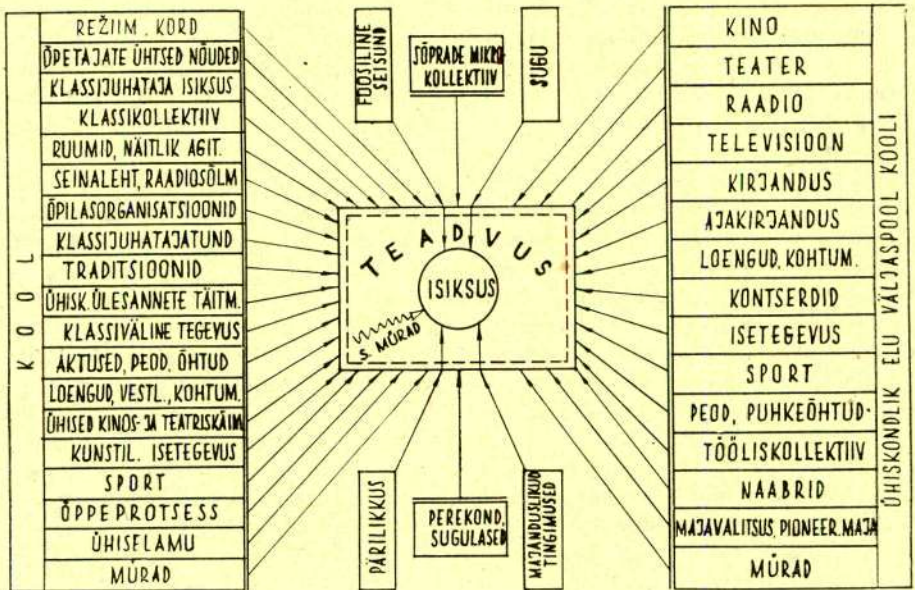
Kogu selle kireva informatsioonivahetuse tundmaõppimine ja oskuslik reguleerimine on kasvatustöö seisukohalt üks kesksemaid ülesandeid.

Küllaltki palju aega veedab õpilane silm silma vastu iseendaga, oma sisemaailma ja mõtete sfääris. Sellises olukorras toimubki (tihti küll alateadlikult) saadud informatsiooni läbitöötamine, selle selekteerimine, süstematiseerimine, võrdlemine, summeerimine ja omaksvõtmine. Ka seda protsessi peaks pedagoog suutma oskuslikult suunata. Mõnikord peaks selline läbitöötamine toimuma kasvataja otsesel või kaudsel osavõtul. See aga eeldab õpilase ja õpetaja vahel täielikku usaldust, mille võitmine nõuab suurt vaeva ja meisterlikkust.

Tuleb märkida, ei õpilased ei ole alati iseenda vastu lõplikult siirad. Seepärast kaotab nii mõnigi informatsioon, mis peaks läbima teadvusebarjääri, oma jõu või annab koguni vastupidist efekti. Tegemist on nn. seesmise müraga, mis samuti mõjutab isiksuse kujunemist. Eriti märgatav on seesmine müra noorematel õpilastel, aga ka murdeas ja hilisemal perioodil on selle osatähtsus võrdlemisi suur.

On loomulik, et eeltooduga ei piirdu õpilase ja teda ümbritseva keskkonna vaheline informatsiooni vahetamine. Paljusid informatsioonikanaleid me lihtsalt ei tea. Neid nime-tame üldise nimetusega müradeks (välisteks müradeks). Kasvatustöö seisukohalt on väga oluline, et neid mürasid oleks võimalikult vähe.

Kui kujutleda õpilast ümbritsevate ja teda mõjutavate faktorite jõudude välja, saaksime pildi, mida on kujutatud skeemil (joonis 1). Skeemil kujutatud jõudude väli ei pretendeeri mingil juhul täiuslikkusele. On selge, et sellel pole kujutatud kaugeltki kõiki informatsiooniallikaid, mistõttu mürade maht on suhteliselt suur. Samuti ei ole siin arvestatud tunnetusprotsessi kõiki külgi ja komponente, eriti selle emotsionaalset külge. Kaugeltki absoluutne ja täielik ei ole koolis funktsioneerivate informatsiooniallikate loetelu jne. Skeemil ei ole näidatud üksikute informatsiooniallikate omavahelisi seoseid (perekonna seost pärilikkuse ja majanduslike tingimustega jne.). Samuti pole skeemil näidatud



Joonis 1

kooli ja klassijuhataja funktsionaalseid seoseid üksikute informatsiooniallikate mõju reguleerimisel.

Skeemil ei ole näidatud ka õpilase poolt väljastatava informatsiooni kanaleid, õpilase mõju ühele või teisele faktorile (sõpradele jt.). Seesugune skeem ei ole õpilastel kaugelki ühesugune. Ta sõltub õpilase individuaalsetest eripärasustest, tema perekonnast, vanusest, senisest kasvatuses ja teistest teguritest. Seepärast tuleb skeemi vaadata kui katset võimalust mõõda arvestada ja näitlikult kujutada kõige olulisemaid teadvusele mõjuvaid faktoreid.

Et üksikute faktorite klassifitseerimisel puudub ühtne loogiline alus, siis ei saa seda skeemi pidada teaduslikuks. Ta on pigem mõtteid ajendavaks võtteks ja näiteks, kuidas kasvatuskümistele õigest vaatevinklist läheneda. Eriti käib see enesekasvatuse probleemi kohta. Skeemil on püütud leida lihtsat ja näitlikku vastet teadvusele kui väljastpoolt saabuva informatsiooni selektorile.

Skeemil näidatud faktoritel on igaühel teatav kindel funktsioon ja spetsiifika, mistõttu ühtki neist ei tohi unifikseerida. Kooli ja kasvataja ülesanne on selgelt ette kujutada, mida üks või teine faktor konkreetselt õpilase isiksuse kujundamiseks pakub. Just seda peamist, seda ratsionaalset tuuma tulebki esile tõsta ja oskuslikult kasutada. Tuleb näiteks teada, et mitmesugustel sõnalistel töövormidel (loengud, vestlused) on küll vajalik väärtus vastavate teadmiste andmisel, kuid veendumuste, vaadete jne. kujunemisel on nende osa suhteliselt küsitavam. Kui nende töövormide juures ei ole võimalik täita tingimusi, mis selle informatsiooni õpilaste teadvusele vastuvõetavaks teevad, siis tuleb neid sellise arvestusega ka rakendada ja nendega mitte liialdada, nendele mitte liiga palju lootuda. Samuti tuleb näiteks teada, et kunstilisel isetegevusel koolis on suur väärtus õpilaste aktiivsuse kasvatamisel ja nende võimete arendamisel, kuid kunstilise maitse ja esteetilise taseme tõstmisel ei suuda see kaugelki võistelda professionaalse kunstiga.

Seega tuleb kasvatuskümistele läheneda väga oskuslikult ja läbimõeldult. Jäik ja ühekülgne lähenemine teeb asjale ainult kahju.

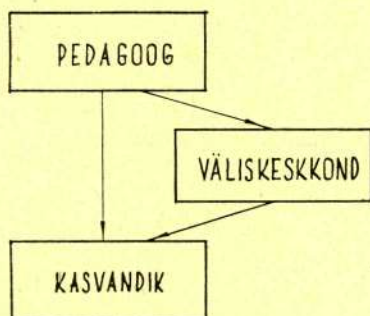
Üksikute faktorite mõju, nagu juba eespool märgitud, on väga erinev. Need erinevu-

sed on tingitud õpilaste, klassikollektiivi ja õppeasutuse iseärasustest, kasvatustöö üldise organiseerituse tasemest jm.

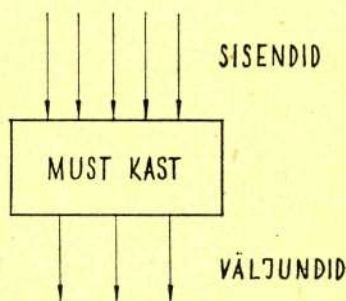
Pedagoogi kohus on toetuda eeskätt nendele faktoritele, mille mõju on suhteliselt suur. Selles seisabki kasvatustöö loov iseloom, tema strateegia ja taktika.

Üksikute faktorite mõju on vanemates klassides võimalik kindlaks teha lihtsa ankeetküsitluse teel. Koos sellega tuleb muidugi huvituda, miks mõnede faktorite mõju on väike, ja tarvitusele võtta abinõud olukorra parandamiseks.

Tuleb veel rõhutada, et õpetaja vahetu osa õpilase isiksuse kujunemisel on suuresti erinev. See sõltub suurel määral õpetaja isiksusest, tema pedagoogilisest meisterlikkusest. Seda osa ei tohi samuti üle hinnata. Kasvataja töö edu sõltub eelkõige sellest, kuidas ta suudab reguleerida õpilase poolt vastuvõetavat informatsiooni ja suunata õpilaste enesekasvatust. Seega ei tohi kasvatustööd vaadelda kui ainult õpetaja ja õpilase vahelist protsessi, vaid kui protsessi õpetaja—väliskeskkond—õpilane (joonis 2).



Joonis 2



Joonis 3

Kasvatustööd, nagu eespool märgitud, ei tohi vaadelda ühepoolsena. Informatsiooni vahetamine on alati kahepoolne — otseside ja tagasiside peavad moodustama ühtse terviku.

Formalismi kasvatustöös põhjustab just tagasiside puudumine, s. t. informatsiooni puudumine töö tulemuste kohta.

Igasugune informatsioon, mille õpilase teadvus omaks võtab, tekitab tema isiksuses vastavaid muudatusi. Need muudatused peegelduvad õpilase tegevuses, tema käitumises, mõtetes, suhtumises teda ümbritsevasse tegelikkusesse jne.

Kasvatustöö reaalsete tulemuste tundmaõppimine on ühelt poolt vajalik kasvatustöö protsessi kui küberneetilise juhtimisprotsessi edasiseks suunamiseks, vajaliku otsuse väljatöötamiseks ja selle realiseerimiseks. Teiselt poolt võimaldab kasvatustöö resultaatide uurimine tundma õppida õpilast kui juhitavat objekti kasvatustöös. On vaja teada, kuidas ja missugusele informatsioonile ta reageerib ning missuguseid muudatusi see tema isiksuses tekitab.

Kuna meil õpilase teadvuses toimuvad isiksuse kujunemise protsessi üksikasjad ei ole täpselt teada (s. t. vastav protsess pole modelleeritud), tuleb õpilase tundmaõppimiseks teda vaadelda kui „musta kasti“ (joonis 3). Meil on teada teatav hulk sellesse „musta kasti“ suubuvaid sisendeid ja teatav osa väljundeid. Vastava liigi informatsiooni sisenemisel jälgime, kuidas ta sellele reageerib. Siseneva ja väljastatava informatsiooni võrdlemisel avastamegi vastavad seaduspärasused ja määrame kindlaks õpilase teadvuse funktsiooni. Kahjuks tunneme me õpilase kui „musta kasti“ väljundeid suhteliselt halvasti. Pealegi ei ole võimalik õpilast tema tundmaõppimiseks isoleerida väliskeskkonnaga suhtlemise protsessist. Seepärast tuleb õpilast tundma õppida õppimisprotsessis, klassivälises töös jt. tegevustes. Pedagoogikas on välja töötatud vastavad meetodid õpilaste

tundmaõppimiseks. Sellisteks meetoditeks on vaatlus, vestlus, eksperiment, ankeedid, õpilaste tööde uurimine jne. Neid meetodeid tuleb koolides intensiivselt kasutama hakata. Kuigi nende abil ei ole võimalik saada 100%-list ülevaadet õpilase isiksusest, võivad nad siiski anda küllaltki suure tõenäosusega objektiivse pildi. Isiksuse üksikute omaduste mõõtmiseks on Vene NFSV-s välja töötatud 3-palliline süsteem, mida mõnedes koolides edukalt rakendatakse. Head abi õpilaste tundmaõppimisel pakuvad mitmesugused vaatlusprogrammid, -kaardid ja -vihikud.

Kasvatustöö reaalsete tulemuste tundmaõppimine ja analüüs peab olema objektiivseks aluseks ka üksikute pedagoogide ja koolide kasvatustööle hinnangu andmisel. See pärast peab kasvatustöö tulemuste, s. t. õpilase isiksuse tundmaõppimine olema kindlal kohal ka sisekontrolli süsteemis. Kasvatustöö resultatiivse süsteemi elluviijaiks ja juurutajaiks koolides peavad olema eeskätt direktorid ja nende asetäitjad. Ka haridusosakondadel ja teistel organitel tuleks koolide kasvatustöö kontrollimisel ning hindamisel lähendada kasvatustöö reaalsetest tulemustest, mitte aga ürituste plaanist ja muudest formaalsetest näitajatest. Selliste kontrollijate ees, kes loevad kokku ainult korraldatud üritusi, otsivad tööplaanidest kõlavaid nimetusi ja pedagoogilist tulevärki, peaksid tänapäeval koolide ukseid juba kinni olema.

Ühiskond nõuab meilt kasvatustöö reaalseid tulemusi. Need peavad olema aluseks kasvatustöös ja sellele hinnangu andmisel. Paraaditsemine, välise efekti tagaajamine ja pedagoogiline tulevärk kui isikukultuseaegne pärand on oma aja ära elanud, selle koht on ajaloo prügikastis.

Kirjandust:

- Я. Бензион, Работать по-новому. «Народное образование» № 3 1964.
М. Архипов, Как помочь учителю математики. «Народное образование» № 10 1966.
А. Петровский, Изучайте своих воспитанников. «Народное образование» № 6 1966.
Н. Черкинский, О некоторых вопросах НОПТ. «Советская педагогика» № 12 1966.
К. Стрекозин, Совершенствовать руководство учебно-воспитательным процессом. «Народное образование» № 8 1966.
В. Сухомлинский, Разговор с молодым директором. «Народное образование» № 2 1966.
Л. Высотина, Система и процесс нравственного воспитания. «Советская педагогика» № 11 1966.
Т. Анастасьева, Некоторые вопросы логики научно-педагогических исследований. «Советская педагогика» № 8 1966.
В. Барский, Формирование нравственных основ личности старшеклассников. «Советская педагогика» № 8 1966.
Н. Гончаров, О некоторых направлениях развития педагогической науки. «Советская педагогика» № 6 1966.
И. Марьенко, Примерная программа воспитания учащихся восьмилетней и ср. школы. «Советская педагогика» № 6 1966.
За научную организацию педагогического труда и руководства. «Народное образование» № 1 1966.
Т. Панфилова, Педагогический анализ — основа работы учителя. «Народное образование» № 9 1966.
Н. Монахов, Обучение результатов воспитания школьников. «Советская педагогика» № 7 1966.

Seksuaalne moraal seksoloogia valguses*

I. KON

Nagu inimelu teised sfäärid, nii on ka inimese seksuaalne käitumine ja sellega ühenduses olevad psüühilised tõekspidamised paljude teaduste — füsioloogia, endokrinoloogia, psühholoogia, sotsioloogia, eetika, pedagoogika jt. — uurimisobjektiks. Paljudes maades on seksuaalne käitumine ja seda reguleerivad sotsiaalsed normid juba ammu kompleksse teadusliku uurimise aineks. Poolas, SDV-s ja teistes sotsialistlikes maades tegelevad nende küsimustega paljud spetsialistid: teadlased, arstid, pedagoogid jt. Meie oleme sel alal kahjuks maha jäänud.

Seksuaalelu ja seksuaalse kasvatuse probleeme meil küll uuritakse, kuid kuidagi oskamatult ja isoleeritult. Arstiteadlased töötavad igaüks omaette, pedagoogid ja sotsioloogid samuti. Seksuaalse kasvatuse teemalisi kirjutisi lugedes jääb mulje, et pedagoogikas on tegemist ühe üksiku lapsega, kes elab väljaspool konkreetset sotsiaalset keskkonda ja kelle saatuse tervikuna määravad ära kasvataja kasvatamiskunst ja teadmised. Sellise lähtekoha puhul ei arvestata kaht asjaolu. Esiteks isiksuse kujunemine, sealhulgas ka seksuaalse käitumise kujunemine, toimub kindlates sotsiaalsetes tingimustes, millest paljud, näiteks seksuaalse ja sotsiaalse küpsemise tempo ja vastastikune suhe, ei sõltu ainult ühe kasvataja tahtest, vaid ühiskonnast tervikuna. Teiseks ei ole laps (veel vähem nooruk) passiivne kasvatamise objekt: et temale mõju avaldada, on tarvis tunda tema isiklikke püüdlusi, mida jällegi paljus määrab ära sotsiaalne keskkond. Siin ei saa piirduda suhtega „õpilane—õpetaja“ ja „laps—vanem“. Et läbimõeldult valida seksuaalse kasvatuse vahendeid, tuleb eelkõige kindlaks teha selle eesmärgid. Seda aga saab teha üksnes vastavate tegurite üksikasjaliku ja kaine sotsioloogilise analüüsi põhjal.

Pretendeerimata igakülgusele ja esitamata seksuaalse kasvatuse konkreetseid ülesandeid, püüame siin välja selgitada selle probleemi mõned sotsiaalsed lähtekohad.

Inimese seksuaalelu on äärmiselt keeruline ja delikaatne valdkond. Tõenäoliselt ei räägita ühelgi teisel alal nii sageli „normidest“, „kõrvalekaldumistest“ ja „liialdustest“ kui siin. Mida need mõisted siis õieti tähendavad? Esiteks, normi mõistet kasutatakse moraali mõttes, märkides niisugust käitumist, mida kehtiva moraalüsteemi kohaselt peetakse õigeks. Teiseks räägime normist statistilises mõttes: kuidas inimesed kõnesolevas ühiskonnas keskelt läbi käituvad, millal keskmiselt algab suguelu, kui intensiivselt see areneb jne. Kolmandaks räägime normist füsioloogilises mõttes, pidades silmas vastava organismi jaoks kõige soodsamat režiimi. Kõik need kolm tähendust ei lange ilmselt üksteisega kokku.

Moraalsed normid vastavad kindlaskujunenud moraalüsteemile ja on eri ühiskonnades suuresti erinevad. Ka abielu tehnika ise on eri kultuuride puhul erisugune. Seksuaalse moraali puhul ei saa rääkida mingitest „loomulikest normidest“.

Niisama keeruline on statistilise ja individuaalse füsioloogilise normi suhe. Statistiline keskmine moodustub paljude kõrvalekaldumiste summast. Individuaalne „norm“ aga on

* Ajakirjast „Sovetskaja Pedagogika“ nr. 12 1966.

seotud organismi eripärasustega ja seda keskmisena reglementeerida oleks niisama absurdne, nagu määrata kõigile ühesugust toitumisrežiimi või toiduratsiooni. See, mis on ühele inimesele füsioloogiliselt normaalne, võib teisele olla vastuvõtmatu või isegi kahjulik.

Veelgi vähem langevad kokku statistiline ja moraalne norm. Näiteks masturbatsioon (onanism), mis on kristliku moraalikoodeksiga hukka mõistetud, on statistika andmeil laialt levinud, eriti sugulise küpsemise ajajärgus, ja sotsioloogid kinnitavad, et sellel ei ole mingeid kahjulikke tagajärgi.

Terve seksuaalsuse kujunemine ise on keeruline ja vastuoluline protsess. Meid ei huvita niivõrd asja arstiteaduslik-bioloogiline külg, kuivõrd sotsiaalpsühholoogiline külg. Paljud autorid, kes selle küsimuse kohta on kirjutanud, eriti välismaal, konstateerivad, et noorte seksuaalmoraalis toimuvad teatud muutused. Kuid nagu hinnatakse erinevalt nende muutuste ulatust, nii hinnatakse erinevalt ka nende tähendust. Ühed autorid arvavad, et inimeste teadvuse religioossetest tabudest vabanemisega avaneb tee palju vabamateks ja mõistlikumateks seksuaalsuheteks. Teised, vastupidi, räägivad kõlbluse katastroofilisest langusest, sügavate tunnete hääbumisest, inimese seksuaalsuse madaldumisest loomade suguelu tasemele. Oma seisukohti kinnitatakse näidete, faktide ja statistiliste andmetega.

Et vältida tarbetut moraalitsemist, vaatleme kõige tähtsamaid objektiivseid sotsiaalseid nihkeid, mis on muutnud seksuaalse käitumise traditsioonilised moraalinormid problemaatiliseks. Niisuguseid üldisi momente võiks nimetada kolme: 1) lõhe suurenemine sugulise ja sotsiaalse küpsuse vahel; 2) ühiskonna urbanisatsioon ja perekonna kui noorsoo sotsialiseerimise teguri erikaalu vähenemine ning 3) naiste emantsipatsioon ja niinimetatud topeltstandardi (üks meestele, teine naistele) kriis.

Alustame sugulise ja sotsiaalse küpsuse suhte probleemist.

Ürgaegses ühiskonnas, kus sotsiaalne struktuur oli suhteliselt lihtne, omandas indiviid päris kergesti täiskasvanud inimesele vajalikud sotsiaalsed harjumused. Peale selle ei lubanud lühike elukestus ja laste suur suremus ühiskonnal „ettevalmistusperioodi“ kuigi pikaks venitada. Lõhe sugulise ja sotsiaalse küpsuse vahel oli seal minimaalne. Tavandid, mis ürgaegses ühiskonnas fikseerisid suguküpseks saamist, sümboliseerisid enamasti ka sotsiaalse küpsuse ikka jõudmist, alaealise täiskasvanu seisundisse pühitsemist.

Nendest initsiatsioonidest on veel mõned jäljed järele usulistes rituaalides (näit. leeritamine) ja rahvakommetes. Täisealiseks saamise pidulikult fikseerimise eesmärki teenivad ka mõned meie aja tavandid (passi pidulik kätteandmine, noorte, esmakordselt valima minejate koosolekud). Üldiselt aga on tänapäeva ühiskonnas alaealisest täiskasvanuks üleminek piiritlemata. See nähtub ka seadusandlusest. Passi saab inimene 16-aastaselt, valimisõiguse aga 18-aastaselt; abiellumisealiseks saadakse Vene NFSV-s samuti 18 aasta vanuselt. Veelgi ebamäärasemalt piiritleb nooruki- ja täisiga avalik arvamus. Selle järgi ei peeta sageli ka 20-aastast inimest täiskasvanuks. Asi ei seisa selles, et ei ole tehtud mingit lõplikku järeldust, välja antud vastavat institutsiooni. Noorte õiguslik ja moraalne ebamäärasus kajastab nihkeid asjade reaalses olukorras, eelkõige noorukiea enda pikenemist ühelt poolt varajasema sugulise küpsemise ja teiselt poolt hilisema sotsiaalse küpsemise arvel.

Nagu statistilised andmed näitavad, saavad enamikus arenenud maades inimesed praegu keskmiselt kahe-kolme aasta võrra varem suguküpseks kui möödunud sajandil. Seejuures toimub suguline küpsemine linnades kiiremini kui maal. Seksuaalset arenemist kiirendab üldise kehalise arenemise kiirenemine (aktseleeratsioon) toitlustamise, arstiabi jne. paranemise tõttu. Peale selle avaldavad siin mõju sotsiaalsed ja psüühilised tegurid — linnaelu palju kiirem tempo kiirendab närvisüsteemi arenemist, kaasa arvatud seksuaalsed reaktsioonid. Huvi nende küsimuste vastu stimuleerivad ka ilukirjandus, kunst jne.

Sotsiaalselt täiskasvanuks, iseseisvaks, saadakse aga enamikul juhtudel hiljem (vajaliku hariduse omandamine võtab rohkem aega jne.). Lõhe suguküpsuse ja sotsiaalse küpsuse vahel on arenenud tööstusmaades üldine nähtus. Sellel on väga suur tähendus. Kapitalismieelses ühiskonnas sõlmiti abielu tavaliselt siis, kui lapsed olid jõudnud suguküpsuse ikka (kristliku kombe kohaselt algab naistel see iga 12-aastaselt ja meestel 13—14-aastaselt) või isegi varem (laste abielu Indias). Aktiivne suguelu algas siin abielus olles. Praegusel ajal abiellutakse märksa hiljem. On pikenenud periood, kus noorukitel on juba olemas seksuaalsed vajadused, sotsiaalset ja juriidilist õigust abiellumiseks aga veel ei ole. See seab nii ühiskonna kui ka isiku terve rea probleemide ette. Mõnede seksoloogide arvates jõuab meestel seksuaalne aktiivsus kulminatsiooni juba 17—19-aastaselt, naised saavad suguliselt täiskasvanuks keskmiselt kaks aastat varem, kuid seksuaalne aktiivsus saavutab kulminatsiooni palju hiljem. Suguline energia otsib väljapääsu ja tekitab nooruki psüühikas sisemise pingulolu. Asi ei seisa niivõrd füüsilises vajaduses, kui võrd selle, et nooruk peab aktiivse suguelu algust kõige tähtsamaks täiskasvanuks saamise tõendiks, see on oluliseks enesejaatamise vahendiks. Just see ja lisaks veel täiesti mõistetav uudishimu, mida täiskasvanud silmakirjatsedes nimetavad haiglaseks uudishimuks, stimuleerib noori inimesi enne abiellumist sugulistesse vahekordadesse astuma.

See raske ajajärk lüheneks, kui noored abielluksid varem. Niisugust tendentsi ongi märgata paljudes maades, näiteks USA-s, kus viimastel aastatel on 40% tütarlastest abiellunud 20-aastaselt või veelgi nooremaga ja peaaegu pooltel neist on olnud enne abiellumist lapsed. Ajavahemikus 1890.—1959. a. on abiellujate keskmine vanus alanenud meestel 26,1 aastalt 22,3-le ja naistel 22,3 aastalt 20,2-le. Abiellumist raskendab aga selleaegsete noorte ainealine kindlustamatus ja sotsiaalne ebaküpsus. Nõukogude Liidus, kus naine võtab osa palju laiemast ühiskondlike suhete sfäärist ja saab rohkem haridust kui USA-s, ei ole abiellumise eaduse tendentsid nii kindlapiirilised.

Teine moment, mis soodustab seksuaalmoraali muutmist, on perekonna mõju nõrgenemine. Ma ei poolda kurikuulsat „perekonna väljasuremise ideed“, kuid ei saa siiski silmi kinni pigistada perekonnas (ja perekonnaga) toimuvate oluliste sotsiaalsete muudatuste ees. Juba üldine kooliharidus teatud astmeni muudab lapsed iseseisvamaks, nõrgendab perekonna mõju. Linnaelu tingimustes on lapsed suures ulatuses vanematest sõltumatud; see avaldub ka seksuaalsuhete sfääris. Sotsioloogilised andmed näitavad, et enamik tutvusi, mis viivad abieluni, sõlmitakse väljaspool kodu ja perekonda. Varssavis näiteks oli 50-ndate aastate lõpus ainult 7% abiellunuist tutvunud perekonnas, 20% oli tutvunud sõprade hulgas, 18% tantsupeol ja 32% tööl või õpingute ajal. Leningradis korraldatud ringküsitluse (500 ankeedi) andmeil tundsid 9% abiellunuist teineteist lapsepõlvest peale, 21% oli tutvunud tööl, 17,5% õpingute ajal, 27,2% vaba aja veetmise kohtades, 5,7% piduõhtutel, 5% suvepuhkusel viibimisel, 5,2% tuttavate ja 3,3% sugulaste kaudu, 0,7% ühiselamutes, 1,6% tänaval ja 3,8% mujal. Järjest suureneb abielu ja üldse suguelu nende vormide ja olukordade osatähtsus, mis kujunevad välja omaenda keskkonnas, hoolimata sellest, kas need vanemate nõudeile vastavad või mitte.

Ja lõpuks etendab piibli moraali purunemises olulist osa naiste emantsipatsioon. Nagu teada, oli vana perekond rajatud naise täielikule rõhumisele ja ebavõrdsusele. Ristiusu moraalkoodeks suhtus üsnagi soosivalt meeste „patustamisesse“, äärmiselt rangelt aga naiste omasse. Abielu ajal asetleidvaid seksuaalvahekordi peeti meestele loomulikuks, naistele aga lubamatuks. Sotsiaalne emantsipatsioon ei jätnud ka seksuaalsuhete sfääri puudutamata. Topeltstandard pandi nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt küsimärgi alla. Kuigi moraalset vaatekohad meeste ja naiste käitumise suhtes praegugi veel kokku ei lange (naistele esitatakse suuremaid nõudeid), on need siiski märgatavalt lähenenud.

Missugused on siis kõigi nende sotsiaalsete nihete tulemused? Kas seksuaalmoraal on muutunud liberaalsemaks, ja kui on, siis mil määral ja kuidas seda hinnata?

Eelkõige on tarvis eristada inimeste moraalset tõekspidamisi ja nende tegelikku käitumist. Esimesi õpitakse tundma peaaesjalikult ankeedimeetodil, teist aga saab kontrollida

ka mõnede objektiivsete andmetega (kliinilised uurimised, väljaspool abielu tekkinud raseduste statistika). Inimeste moraalsed tõekspidamised ja tegelik käitumine ei lange kokku. Ühtedel juhtudel paistavad tõekspidamised silma suurema rigorismiga, kui asi tegelikult on (inimesed põhimõtteliselt taunivad enne abielu loodavaid seksuaalsuhteid, tegelikult aga on need suhted olemas). Teistel juhtudel, vastupidi, võidakse psüühiliselt olla märksa liberaalsem, kui ollakse tegelikult (sageli tuleb ette, et noored inimesed sõnades täielikult eitavad seksuaalsuhete moraalsel reguleerimist, tegelikult aga käituvad kõige komplitseeritumate normide järgi).

Sotsioloogiliste andmete üldistamisel paistab silma, et ei pea paika kujutlus, nagu oleks olemas mingi „tänapäeva noorsugu“. Noorte inimeste tõekspidamised ja reaalne käitumine varieeruvad suuresti sõltuvalt rahvuslikest tavadest, sotsiaalsest kuuluvusest, perekondlikust kasvatuses ja teistest tingimustest. Tänapäeva ühiskonna enam või vähem universaalseks tendentsiks on noorsoo suurenev emantsipatsioon vanemate mõju alt ja palju vabam, ratsionaalsem ning ilmlikum suhtumine seksuaalküsimustesse. Kuidas see tendents edasi areneb, see oleneb konkreetsetest tingimustest.

Sotsioloogilised uurimised näitavad suurt ebakindlust seksuaalse käitumise normides. Võtame näiteks abielueelsete seksuaalsuhete probleemi. Kristlik moraal mõistis niisuguse käitumise täiesti hukka. Kuid selles hukkamõistus oli alati suurel määral silmakirjatsemist. On ju monogaamia meeste seisukohast paljas formaalsus. Tänapäeval on olukord muutunud. Faktid annavad tunnistust palju sallivamast suhtumisest abieluvälistesse seksuaalvahekordadesse. Ainult et selle sallivuse aste ei ole ühesugune. Prantsusmaal näiteks peab 69% küsitletud naistest abielueelseid seksuaalvahekordi ebasoovitavaks, SFV-s aga peetakse neid loomulikuks. Inglismaal korraldatud ringküsitluse andmeil kiidab 45% noormeestest ja 39% neidudest enne abielu asetleidvad seksuaalsuhted heaks, kuid enamik noormeestest eelistab siiski abielluda nendega, kellel pole veel seksuaalvahekordi olnud. 45% tütarlastest ja 31% poistest peavad õigeks, et seksuaalelus kehtiksid meeste ja naiste kohta võrdsed normid.

Selles küsimuses ei ole ühtsust ka nõukogude noorsoo hulgas. Leningradi üliõpilaste ringküsitluse (500 ankeeti) andmeil õigustab 52,4% meestest abielule eelnevaid seksuaalsuhteid, 15,3% ei pea neid soovitatavaks ja 32,3% on selles suhtes ükskõiksed. Naistel on see protsent vastavalt 36,4, 37,6 ja 36. Säilivad ka topeltstandardi jooned.

Ka tegelikkuses on olukord väga erinev. Lääne-Saksamaal näiteks olid ühe uurimise andmeil 89% l meestest ja 70% l naistest enne abiellumist seksuaalvahekorrad. Skandinaavias peetakse kihlatute intiimvahekorda täiesti loomulikuks. Ka USA-s on enamikul meestest ja ligi pooltel naistest enne abiellumist olnud seksuaalvahekorrad. Seda tendentsi kinnitavad objektiivsed andmed: niinimetatud ebaseaduslikke lapsi on Läänes 18,5% sündinud lastest; mõnedes Euroopa maades eelneb rohkem kui pooltele abieludele rasedus.

500 Leningradi üliõpilase ankeetide andmeil olid enne abielu seksuaalvahekorrad 88% l meestest ja 46% l naistest. Aktiivne suguelu algas meestel: enne 16 aastat — 9%, 16—18-a. — 45%, 19—21-a. — 34%, 22—24-a. — 11% ja vanemana — 1%;

naistel: enne 16 aastat — seksuaalvahekorda ei olnud, 16—18-a. — 27%, 19—21-a. — 42%, 22—24-a. — 30% ja vanemana — 1%.

Need arvud näitavad kahtlemata teatud tendentsi, mida ei saa seksuaalse kasvatusprobleemi lahendamisel arvestamata jätta. Kuid selle tähtsust ei tule ka üles puhuda. Esiteks ei ole need arvud igakord usaldatavad. Seksuaalmoraal on suurlinnades palju leebem kui maal. See, mis on õige Leningradi üliõpilaste suhtes, võib olla täiesti vale teiste noorterühmade suhtes. Teiseks peituvad keskmiste arvude taga tähtsad omaduslikud erinevused. Peab olema lootusetu vagatseja, et mitte eristada juhuslikke ühendusi mitmete partneritega ja armastajapaaride intiimvahekordi, mis eelnevad abielu kujunemisele (see praktika hakkab noorte hulgas järjest rohkem levima). Statistiliselt alluvad mõlemad juhud mõistele „abielueelne seksuaalvahekord“, kuid sotsiaalne ja moraalne sisu on neil erinev.

Liiga varajane suguline küpsemine ja vastavalt sellele ka varajane suguelu algus iseenesest ei määra veel kindlaks suguelu iseloomu ja tema ühiskondlikke vorme. Siin sõltub palju ühiskondlike suhete süsteemist, kuhu inimene kuulub, ja inimese moraalset meelelaadist. Ega V. I. Lenin, kui ta kritiseeris kodanlikku „armastusvabaduse“ teooriat, asjatult nõudnud arvestamist, missugusest vabadusest on jutt. Iseasi on olla vaba omakasupüüdlikkusest, vanemate keelust või väiklasest klatšist, hoopis teine asi aga olla vaba tõsidusest armastuses, vastutusest oma seksuaalse käitumise eest, üldse sügavatest tunnetest.

Kodanlikud autorid, kui nad räägivad niinimetatud XX sajandi seksuaalelu revolutsioonist, segavad sageli need kaks lähtekohta ära, pidades kapitalistliku ühiskonna moraalset desorganiseeritust üldiseks, universaalseks. Selleks pole aga alust. Fraamandusel põhjeneva monogaamia kõikumalöömine ja uue seksuaalmoraali tekkimise raskused ei näita mingil viisil loobumist humaansetest põhitõdedest sugupoolte suhtes üldse. Sugulise lõtvuse faktide kõrval, mis on tingitud vanade moraalnormide kokkuvarisemisest ja sõjakast amoraalsusest, peitub noorte teadvuses romantilise armastuse ideaal, mille valgusel madalad, individuaalse värvingu kaotanud intiimsuhted (juhuslikud vahekorrad, suhted prostituutidega) ei paku rahuldust.

Seda rohkem tuleb seda öelda nõukogude noorsoo kohta, kes kasvavad humaansuse ja inimese austamise õhkkonnas. 500 abielupaarist, kes sellekohase ankeedi täitsid, märkisid 76,2% kestva ja õnneliku abielu peamise tingimusena armastust või armastust koos vaadete ühtsuse, usalduse ja sõprusega, 13,2% peavad selleks üheõiguslikkust ja austust, 4% armastust ja elamispiinda, 1,6% armastust ja ainelist heaolu, 0,6% laste olemasolu ja 0,2% „reaalseid vaateid elule“; 4,2% ei vastanud. Armastus on valdavale enamikule noortest abielu ja üldse suguelu kriteeriumiks.

Kuid võib-olla see kõik on ainult patriarhaalsete tavade igand, mis on määratud väljasuremisele vastavalt tsivilisatsiooni edasisele kasvule?

Tänapäeva seksuaalmoraali arenemise tendentsi (seega ka seksuaalse kasvatuses ülesannete) üle ei saa otsustada, ilma kas või põgusaltki käsitlemata inimliku seksuaalsuse ja romantilise armastuse vastastikust suhet.

Igapäevases teadvuses ja samuti teaduses eristatakse elementaarset suguiha (seks) ja individuaalset sugulist armastust (romantiline armastus). Niisugune piiritus on õigustatud. Seksuaalsus kui bioloogiline nähtus on vajalik, kuid kaugeltki mitte piisav individuaalse armastuse tingimus. Kuid ajaloolistel põhjustel (nendest on järgnevalt juttu) Lääne kultuuritraditsioonis, alates ristiusust, armastust ja seksi mitte ainult piiritletakse, vaid neid otse vastandatakse teineteisele. Armastuse tähistamiseks on isegi kaks eri terminit: kreeka „eros“, mis väljendab püüet objekti omandada, temas oma vajadusi rahuldada, ja piibllilik „agape“, mis väljendab soovi objekti teenida, temasse ära sulada, oma isikliku „mina“ raamidest väljuda. Ristiusu alusel väljakujunenud moraalne teadvus eraldas ka seksuaalse armastuse tema psühhofüsioloogilisest alusest. „Tõeline armastus“ muutus moraalitsejate mõistes piirilt dematerialiseerituks, ülevaks, kuid äärmiselt abstraktseks ideaaliks. Ühtedel iseloomustab „tõelist armastust“ erakordne intensiivsus, teistel — püsikestus („igavene armastus“), kolmandatel — altruism, neljandatel — salapärasus. Kõike, mis selle alla ei mahu, halvustatakse, peetakse madalaks.

Armastuse romantiline ideaal on peamiseks kõlbluse kriteeriumiks seksuaalse käitumise alal. Kuid tema sotsiaalpsühholoogiline tähendus on seesmiselt vastuoluline. Uhelt poolt stimuleerib „kõrge armastuse“ ideaal isiksuse moraalset täiustumist, äratav temas püüet tõeliselt inimliku suhtlemise kõrgete vormide poole. Teiselt poolt põhjustab ideaalse armastuse joonte absolutiseerimine tema reaalsete vormide mitmekesisuse ignoreerimise korral ideaali ja tegelikkuse ohtliku kokkupõrke. Vastandades isiklikud kogemused rigoose ideaaliga, ei taba indiviidi igakord nende seemist seost. Siit järgneb haiglaslik pettumine iseendas, enda mittetäisväärtuslikkuse tunnetamine (sest omaenda tun-

ded ei küüni ideaali tasemele) või siis ränk pettumine ideaalis (mingit armastust polegi olemas, on ainult füsioloogiline iharus).

XX sajandil, mil seksuaalmoraali traditsioonilised religioossed normid purunesid, moraal ise aga võeti esmakordselt kriitilise vaatluse alla, on see probleem muutunud eriti teravaks. Paljud kodanlikud autorid peavad romantilist armastust lihtsalt naiivseks ja ohtlikuks illusiooniks, mis tekib suguiha sotsiaalse pidurdamise ja objekti sotsiaalse ülehindamise tagajärjel. Tegelikult tähendab see, et seksuaalsuse mis tahes vormid peavad olema tunnistanud võrdväärseks ja moraalnormid, mis reguleerivad sugupoolte suhteid, suvaliseks.

Selle vaatekoha põhjendamatus võib näidata kahel teel: 1) ajalooliselt jälgides inimese seksuaalsuse arenemist seoses ühiskonna arenemisega, nagu seda tegi F. Engels teoses „Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine“, ja 2) arstiteaduslik-bioloogiliselt, analüüsides emotsionaalse momendi osatähtsust tänapäeva inimese psühhoseksuaalses tegevuses. Kummalgi juhul ei saa vaikides mööda minna Freudi teooriast. Nagu teada, formuleeris Freud suguiha ja tsivilisatsiooni alatise ning kõrvaldamatu vastuolu teesi. See vastuolu on Freudi järgi tingitud mitmest põhjusest. Esiteks asjaolust, et naudingu põhimõte, mis on aluseks alateadlikule „Temale“, ei sobi kokku reaalsuse põhimõttega, millel püsib tsivilisatsioon. Teiseks tekib tsivilisatsiooni ja seksuaalsuse vahel konflikt sellepärast, et suguline armastus on kahe inimese suhe, kus kolmas on alati liigne, tsivilisatsioon aga põhjeneb suurte inimrühmade vahelistel suhetel; armastussuhted oma kõrgpunktis ei jäta kohta huvile ümbritseva maailma vastu, armastajapaar sulgub endasse; selleks et olla õnnelik, ei ole neile isegi last vaja. Siit pärinebki Freudi tees suguiha irratsionaalsuse ja selle mahasurumise vajaduse kohta. Suguiha mahasurumine tugeneb vastavalt tsivilisatsiooni arenemisele. Ratsionaalne tsivilisatsioon püüab inimest deseksualiseerida. Kuid erose, elu instinkti nõrgenemine tähendab paratamatult surma instinkti tugevnemist (psüühilise energia hulk on Freudi järgi muutumatu). Siit tulenevadki meie ühiskonna hävituslikud tendentsid: sõjad, vägivald jne.

Me ei hakka siin Freudi seksuaalsuse teooriat üksikasjalikult analüüsima. Märgime vaid, et ühe tema peamise seisukoha lükkavad ümber etnograafia andmed. Freudi järgi on armastusemotsioon, individuaalne armastus, ainult piiratud suguiha sublimeeritud vorm. Loogiliselt järeldub, et seal, kus seksuaalelu ei ole muudetud sotsiaalseks tabuks, niisugust tunnet ei teki. Nii see siiski ei ole. Asi ei ole pidurdamises, vaid milleski muus. Suguliste vahekordade reguleerimine on suunatud mitte niivõrd seksuaalsuse kui niisuguse avaldumisele, kuivõrd sellega seotud ühiskondlikele suhetele.

Kui tsivilisatsioon oleks võidelnud irratsionaalse, diferentseerimata suguiha eest; siis ei oleks individuaalse armastuse probleemi üldse tekkinud. Kuid asi seisab nimelt selles, et tsivilisatsioon, millest Freud räägib, põhjeneb võõrandatud tööl, inimene ei ole selles eesmärk omaette, vaid vahend. Romantiline armastus, mis vallutab inimese jäägitult, on objektiivselt temas võõrkehaks, veelgi enam — väljakutseks valitsevale süsteemile. Armastus „ei mahu“ asjaliste suhete raamidesse, sellepärast jääb ta väljapoole ofitsiaalset ühiskonda. Egas muidu kõik tõelised ja väljamõeldud üleva armastuse lood traagiliselt lõpeks. Endastmõistetavalt esitavad armastajad väljakutse sotsiaalsele süsteemile, milles individuaalsust piiravad seisuslik, religioosne jne. kuuluvus, ja ühiskond vastab sellele väljakutsele sotsiaalsete repressioonidega.

Ristiusu kirik kuulutas avalikult lihaliku armastuse patuks, abiellumist õigustas üksnes laste sünnitamine, kõik muu oli kõlvatu ja madal. Just siin kujuneski teoreetiliselt see üleva romantilise tunde ja madala suguiha dualism, millest me eespool rääkisime ja millest ei pääsenud mööda ka Freud. Ühelt poolt leidis mahasurutav seksuaalsus väljapääsu religioosnes ekstaasis, teiselt poolt sanktsioneeris kirik prostitutsiooni ja renessansiajastu pühad isad (Julius II, Leo X, Clemens VII) lasksid ehitada avalikke maju. Seda ideaalse ja reaalse lõhet näitas ka igapäevane elu.

Renessans, tõstes kilbile inimese ja inimliku, rehabiliteeris suguiha. Seda, mis askeedile näis lihaliiku patuna, hakati pidama loomulikuks ja terveks kehaliseks naudinguks. Kuid renessanslik armastuskultuur oli esijärjekorras kehakultuur, nautimiskultuur. Boccaccio kangelane ei otsi intiimsust, vaid naudingut. Renessansiajastule tüüpiline terve seksuaalsuse kultus muutus XVII—XVIII sajandi aristokraatidel seksuaalse rafineerimatus ja distsiplineerimatus kultuseks. Selles polnud vähimatki vaimse elementi.

Uue, kodanliku ühiskonna tekkimine ei saanud jätta ka elu seda külge puudutamata. Vastukaaluks vana aristokraatia tundelõtvusele hakkas kirjandus ülistama inimese siiraid loomulikke tundeid (sentimentalism) ja poetiseerima kõike neelavat saatuslikku kirge (romantism). Markii de Sade loovutas koha unistavale Wertherile või Byroni rahu-tutele kangelastele. Kuid selle tunnete poeesia purustas jällegi tegelikkuse poeesia. Isikupäratute rahalis-kaubaliste suhete raames ei olnud kohta individuaalsel tundel, kehalisi funktsioneerimisi peeti sündsusetuks. Suguelu muutus jällegi rangeks tabuks. Tegelikult aga ei saadud seda vältida.

Just niisuguse materjaliga tuligi Freudil oma kliinilises praktikas kokku puutuda. Freudi arvates on esteetiline ja sensuaalne, ilu ja nauding kõrvaldamatus vastuolus. „Genitaalid ei käinud koos teiste inimlike vormidega läbi teed ilule, nad jäid loomali-keks. Armastus on ka tänapäeval oma olemuselt niisama loomalik, nagu ta on alati olnud.“

Tegelikult arutleb Freud siin nagu moralist, ta ainult tõlgib kristliku moraali arsti-teaduse ja bioloogia keelde. Küsimus tuleks siiski teisiti esitada: irratsionaalne ei ole ju suguiha, vaid ühiskond, kes ei suuda seda rahuldavalt sümboliseerida ja organiseerida. Blokeerides seksuaalsuse kõrged, maksimaalselt inimesepärased vormid (romantiline armastus), tõukab ühiskond ise indiviidi palju primitiivsematesse, palju madalamatesse vormidesse. Neid viimaseid aga peetakse kõlvatuteks. Tagajärjeks on üha suurenev rahulolematuse, ebakindluse ja rusuv süütunne. Freud jõudis seega reaalse probleemi juurde, kuid oma ebaõige lähtekoha tõttu ei osanud ta küsimust õigesti käsitleda. Rebi-des küll suguelu küsimuse ümbert maha vaikimise vandenõu, säilitas ta endiselt vaimse ja kehalise armastuse kahesuse. Ja kui tema tööd eslotsa kodanlikku avalikkust äärmiselt pahandasid, siis hiljem olukord muutus. Freudi enda moraalsele tendentsidele vaatamata kasutati tema teooriat ära just seksuaalsuse nende vormide õigustamiseks ja üli-stamiseks, mida ta ise pidas patoloogilisteks.

Viimastel aastatel on Läänes, eriti USA-s, palju räägitud ja kirjutatud niinimetatud seksuaalsest revolutsioonist, mille all mõeldakse perekonna desorganiseerimist, abielu regulatiivse funktsiooni nõrgenemist, seksuaalmoraali liberaalsust, senisest vabamaid seksuaalvahekordi jne. Eespool me juba riivamisi puudutasime selle probleemi mõni-nigaid aspekte. Kuid seksuaalhuvide ühiskondliku elu esiplaanile kerkimine iseendast annab tunnistust ühiskonna kriisist.

Seksuaalsus on paljudele Ameerika noortele selleks „viimaseks piiriks“, kus nad loo-davad leida (või säilitada) oma individuaalsust. Kuid lähemal vaatlemisel osutub ravim ainult haiguse sümptomiks. Hingeliselt lõhestatud indiviidi tunded ei ole enam siirad, jõulised, tema seksuaalsuhetes avalduvad mõistusepärasus, konformsus ja jahedus, nagu teistelgi elualadel. Kirglik püüe elult võimalikult palju võtta, takistab tal endast midagi anda. Ja resultaat on: mida rohkem otsinguid, seda rohkem pettumusi. Mida rohkem on seksuaalsuhteid, seda vähem on nendes otsitavat intiimsust ja individuaalsust. Juba see, et suhteid on kerge luua, vähendab nende veetlust, muudab nad igapäevaseks. Aga otsi-takse ju midagi erakordset.

Loobumine irratsionaalsest oma tabu olemuses on vajalik, kuid kaugeltki mitte piisav tingimus inimlike tunnete tõeliseks vabastamiseks. Keerulisus ja dramaatilisus romanti-lises armastuses ei ole suguliste vajaduste rahuldamise „pidurdatus“ tagajärg, vaid on tingitud sugutunde enda individualiseerimisest. Materiaalse ja sotsiaalse sõltuvuse ikkest vabanemise puhul võivad indiviidi käitumise kontrollimise „välised“ vormid nõrgeneda

või isegi täiesti välja surra. Kuid see ei tähenda sugugi seksuaalse käitumise moraalsete ja psüühiliste külgede lihtsustumist. Individuaalne armastus kujutab endast seksuaalsuse ajalooliselt kõrgemat, palju täiuslikumat vormi — inimisiksuse arenemise kõrgemat astet — ja selle primitiivsemaks muutmine oleks samm tagasi.

Nagu inimkonna ajaloos individuaalne suguline armastus on pikaajalise sotsiaalse arenemise tulemus, nii küpseb ka üksikindiviidil võime sel viisil armastada kõrvuti tema teiste isiklike omadustega.

Sugulisel küpsemisel tekivad noorukil teatavad erootilised vajadused. Kuid tema tunded on just nagu kahestunud. Tema erootiline vajadus ja vajadus intiimsuse järele, vaimse läheduse järele teise inimesega, ei ole veel kokku sulanud; esimene on suunatud vastassugupoolele, teine fikseerub harilikult oma soo samaealistes. Nooruki ettekujutus armastusest on enne tegelikke kogemusi samuti vastuoksulik. Ühelt poolt unistab ta ülevast, puhtast armastusest, millega ei ole ühenduses midagi alatut ega väiklast. Teiselt poolt ei näi armastuse füüsiline külg, seks, millest ettekujutus on saadud enamasti ikka labaste anekdootide põhjal ja mida on kogetud masurbatsiooni teel, sugugi ahvatlevana, pigem räpasena. Mittekvaliteetsed loengud ja vestlused moraali teemadel, mis ei näita sugutunde inimesele omaseks muutumise protsessi, vaid piirduvad üksnes sellega, mida tähendavad ühelt poolt suguiha ja teiselt poolt romantiline armastus, ainult suurendavad seda kahesust. Niisugused arutlused on vaid vana tuntud „jumaliku armastuse“ ja „lihalise patu“ teema uueks variandiks. Isiksuse seksuaalse küpsemise põhiolu (ja peamine raskus) seisabki just sellest kahesusest (psüühiline ja tegelik) ülesaamisest.

Individuaalse armastuse psühhofüsioloogilist (mitte ainult moraalset) reaalsust tema pingelisuse ja dramaatilisusega ei tõestata moraalitsevate fraasidega, vaid armastuse füüsilise külje enda kindla teadusliku analüüsiga. Sel alal on veel paljugi selgusetut. Seksoloogia kui teadus tekkis alles XX sajandil ja mitmed tema alajaotused on veel kirjeldava iseloomuga. Teoreetilises korras on suuri raskusi. Eriti annab seksoloogiliste probleemide käsitlemisel tunda sugulise dimorfismi seaduspärasuste puudulik uurimine filogeneesis-ontogeneesis. Uks aga on kindel: rahuldatus aste, mille subjekt seksuaalse tegevuse protsessis saab, oleneb otseselt tema emotsionaalse kiindumuse astmest, tema tunde sügavusest ja intensiivsusest.

Abielupaari seksuaalne adaptatsioon, milles paljud kalduvad nägema puht füsioloogilist protsessi, kujutab endast tegelikult palju keerulisema isikliku adaptatsiooniprotsessi orgaanilist osa. Tuntud Ameerika psühhiaater E. Erikson kirjutab: „Seksuaalne armastus, see on eraldatud individuaalsuste ühised otsingud, ühine katse ennast eneseavastamise teel kontrollida, teises ära sulada.“

„Küps genitaalsus“ sisaldab Eriksoni arvates:

- „1) orgasmi ühtsust
- 2) armastatud partneriga
- 3) teise sugupoole
- 4) kellega inimene võib ja tahab jagada vastastikust usaldust
- 5) kellega ta suudab ning tahab reguleerida:
 - a) töö
 - b) soo jätkamise ja
 - c) puhkuse tsüklit
- 6) selleks, et tagada järeltulijale samuti kõik soodsa arenemise staadiumid.“

Järelikult pole õige üksnes see, et isiksuse sotsiaalne küpsus eeldab sugulist küpsust ja vastavat seksuaalset adaptatsiooni, vaid õige on ka vastupidine: küps seksuaalsus eeldab sotsiaalpsühholoogilist küpsust, milleni inimene ei jõua korraga, vaid pikaajalise arenemise tulemusena teiste inimestega koos elades.

Enesestmõistetavalt pole siin täielikku vastavust. Inimisiksuse arenemine on vastuoluline ja disproportsionaalne. Asi ei seisa üksnes selles, et seksuaalse ja sotsiaalse arenemise staadium võivad teineteisega ajaliselt mitte kokku langeda. Sageli pole inimene,

keda on vääriti kasvatatud, üldse võimeline sügavalt ja kõikehõlmavalt armastama ning tema elu see külg piirub paratamatult vähem täiuslike vormidega. See aga ei takista tal olla ühiskonnale kasulik ja valitud tegevusalal edukalt töötada. Samuti võib ülev armastus mõnikord võimust võtta indiviidi kõigi teiste omaduste üle. Inimesi on igasuguseid, neid ei saa liigitada ühte liiki. Kuid harmooniat tuleb püüda saavutada ja selle püüde peavad vanemad inimesed noorematele edasi andma.

Et aga teisi õpetada, peab ise seksuaalelust rohkem teadma, kui seda võimaldavad piiratud isiklikud kogemused. Jutt on eelkõige arstidest ja õpetajatest. Nendele ei piisa kaugeltki ebamääraestest teadmistest ja pooltõdedest, mida pakub ajakirjandus. On tarvis teaduslikku sotsioloogia kursust, mis ühendaks kõigi sellel alal töötajate — arstide, psühholoogide, sotsioloogide jt. — jõupingutused.

Ühiskondlike ülesannete mõju pioneeride aktiivsuse arenemisele*

I. FILIPPOVA,

Tšeljabinski Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja

UURIMIS- MEETODID

Laste ja noorukite ühiskondliku aktiivsuse kasvamine on alati olnud, on ja jääb ka edaspidi pioneerorganisatsiooni tähtsaks ülesandeks. Võib tuua rohkesti näiteid suurepärase, ühiskonnale kasulike tegude kohta, mis aitavad kasvatada ühiskondlikuks ja kollektiivseks tegevuseks vajalikke omadusi.

Kõrvuti sellega võib iga pioneerijuht, pedagoog ja komsomolitöötaja tuua palju näiteid, mis annavad tunnistust teatava osa, eriti vanemate pioneeride passiivsusest, nende ükskõiksusest oma rühma ja maleva elu vastu. See on üheks tõendiks, et pioneerorganisatsioon ei ole veel jõudnud iga pioneerini, millest järeldeb, et ta ei täida iga pioneeri ühiskondlike huvide kasvatamise ja ühiskondliku tegevuse harjumuste arendamise ülesannet.

Laste aktiivsuse arenemise probleemi tundmaõppimist nende pioneeritegevuse kaudu alustasime, nagu see on pedagoogilises uurimistöös kombeks, eesrindlike kogemuste jälgimisest ja eksperimentide korraldamisest meie oblasti mitmetes pioneerimalevates. Vaatluste põhjal tehtud järeldusi püüdsime anda praktiliste soovitusena, mida komsomoli- ja haridusorganite kaasabil hakati koolides aktiivselt rakendada. Ja siis selguski, et meie soovitused käisid eelkõige paremate lastekollektiivide kohta, need ei olnud täielikult rakendatavad kõigis pioneerimalevates.

Meil oli ülesandeks välja töötada praktilised soovitused kõigile malevatele. Selleks oli tarvis teada isiksuse ühiskondliku aktiivsuse kasvatamise olukorda laiaulatuslikus praktikas. Teada mitte ligilähedaselt, vaid pioneeride ja õpilaste ühiskondliku aktiivsuse taset täpselt mõõta. Selle probleemi uurimiseks otsustasime kasutada sotsiaalse statistika üksikuid meetodeid ja võtteid.

Statistiliste andmete saamiseks kasutasime õpilaste massilise küsitlemise eri meetodeid: kirjandeid, intervjuusid, ankeete. Meil õnnestus küsitleda kuut tuhat 5.—8.

* Ajakirjast „Vožatõi“ nr. 1 1967.

klasside õpilast Tšeljabinski oblasti üheksa linna viiekümnest pioneerimalevast. Kõik need linnad ja koolid erinevad oma geograafiliselt asendilt, elanikkonna arvult ja sotsiaal-professionaalselt koosseisult, õpetajas- ja õpilaskollektiivide vanuselt ja arenemistasemelt.

Ankeedi teemaks valisime pioneeride ja õpilaste ühiskondlikud ülesanded. Küsimused olid koostatud nii, et oli võimalik saada tegelikku olukorda enam-vähem õigesti kajastavaid vastuseid. Ankeedi küsimused olid:

1. Missuguseid ühiskondlikke ülesandeid täidavad praegu koolis, klassis, komsomoliorganisatsioonis, pioneerimalevas, rühmas, salgas, ringis, spordisektsioonis, tootmisbrigaadis?

2. Kes on ülesanded andnud: kas täiskasvanud või lapsed (tõmba joon alla)?

3. Missuguseid ühiskondlikke ülesandeid oled varem täitnud?

4. Missugused ülesanded on sulle kõige rohkem meeldinud ja meeldivad?

5. Kelle poole oled ühiskondlike ülesannete täitmisel pöördunud nõu ja abi saamiseks?

Küsitluse tulemuste analüüs võimaldas teha järgmised järeldused.

Koolide, eriti kaheksaklassiliste koolide õpetajaskollektiivid on koos komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooniga hakanud õpilasi ühiskondlikku ellu rohkem kaasa tõmbama. On rõõmustav, et kõige sagedamini antakse lastele pidevad ühiskondlikud ülesanded. Need võimaldavad paremini kasvatada organisaatorivõimeid ja oma organisatsiooni peremehe tunnet. Internaatkoolide 5.—8. klasside õpilastest täitis keskmiselt 82 protsenti pidevaid ühiskondlikke ülesandeid. Teistes koolides on ülesanded tavaliselt ainult 70 protsendil 5.—8. klassi õpilastest. Esimesel pilgul võib see tunduda igati õigustatuna, kuivõrd seal on rohkem õpilasi ja klasse kui internaatkoolides. Kõiki üheaegselt haarata on ju päris raske. Kuid mitmete koolide kogemused tõendavad, et see on täiesti võimalik. Tšeljabinski 65. kooli 139 ankeedile vastanud õpilasest oli ülesandeid 137-l, Južnouralski 2. kooli 150 õpilasest täidab ülesandeid 140.

Internaatkoolides toimub õpilaste aktiivsuse pidev kasv 5. klassist alates kuni 8. klassini. Koolides võib täheldada vastupidist: kõige rohkem on ühiskondlike ülesannetega koormatud 5. klassi õpilased. Mida vanemaks ja kogenumaks õpilased saavad, seda passiivsemad on nad pioneeritöös. Paljud nende koolide õpetajad ja pioneerijuhid seletavad seda nähtust noorukiea eripärasustega, kinnitavad, et 8. klassi õpilasi ei huvita pioneeride ettevõtmised ja seetõttu väldivad nad ka ülesandeid. Samas aga räägivad internaatkoolide kogemused, et 8. klassi õpilased on kõige aktiivsemad pioneerid, kõige eestvedajad kollektiivis, kindlad abilised pioneerijuhile ja õpetajaile.

Samuti näitasid meie uurimised, et eriti alaneb pioneeride, 8. klassi õpilaste ühiskondlik aktiivsus keskkoolides, kus kõik koolielu juhtimise võtmepositsioonid on komsomoliorganisatsiooni käes.

Kaheksanda klassi õpilane satub erakordselt täbarasse olukorda. Komsomoliülesandeid talle ei usaldata, pioneeriülesannetele vaatata aga kui lastepärastele, mis ei vääri tähelepanu. Töö vanemate pioneeridega on paljudes malevates korraldatud alandatud nõuete järgi.

Siit tulebki otsida osa laste passiivsuse või ühiskonnale kahjuliku aktiivsuse põhjust. See osa on küll üpris väike, kuid meile on kallis iga inimene. Sellepärast ei ole meil õigust temale ja tema kasvatamisele mitte mõelda.

Töös vanemate pioneeridega on tarvis rohkem arvestada nende ealisi eripärasusi, füüsilist ja vaimset kasvu, noorukite püüdlikkust loovalt ja ühiskonnale kasulikult tegutseda. Üheks vahendiks, mis soodustab ühiskondlike huvide ja harjumuste arenemist, võib meie arvates saada kommunistlike noorte ja pioneeride omavalitsus, kus vanemad pioneerid esinevad vanemate klasside õpilastega võrdsetes õigustes.

ÜLESANNETE
SISU
ANALÜÜS

Tähtis on mitte ainult fakt, et õpilastel on ühiskondlik ülesanne, vaid tähtis on ka selle sisu. Ankeedid võimaldasid välja selgitada, kuivõrd mitmekesised on ühiskondlikud ülesanded oma sisult.

Nii täitsid internaatkoolide 2167 õpilast 3413 ühiskondlikku ülesannet, mis esialgsel läbitöötamisel liigitati 70 nimetuse alla. Isegi nende nimetuste lihtne loetelu vee-nab, et õpilaste täidetavad ülesanded ei ole oma kasvatuslikult efektilt kaugeltki võrdsed. Sellepärast tuli, enne kui hakata järeldusi tegema nende mõju kohta õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arenemisele, nendele objektiivne hinnang anda.

Uurides pioneeride ja õpilaste ühiskondlike ülesannete olemasolevaid liike, jõud-sime järeldusele, et pedagoogilises kirjanduses kasutatav ülesannete jaotus pideva-teks, ajutisteks ja episoodilisteks ei kajasta kooli ühiskondlikus elus asetleidvaid tegelikke protsesse. Niisugune klassifikatsioon ei võimalda näha ülesande ja noo-ruki ühiskondliku aktiivsuse taseme sõltuvust.

Pioneeride poolt täidetavate ühiskondlike ülesannete kestvad vaatlused ja kahe aasta jooksul korraldatud eksperiment Krasnogorski internaatkoolis viisid meid järeldusele, et pioneeri ja õpilase ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisele avaldavad mõju:

- täidetava ülesande ühiskondlik tähtsus;
- selle organisatsiooniline keerukus
- ja tegevuse liik, mis määrab ära ühiskondliku ülesande sisu.

Need kolm põhilist faktorit olidki aluseks pioneeride ja õpilaste ühiskondlike ülesannete grupeerimisel.

Ühiskondliku tähtsuse astmelt jaotasime kõik ülesanded kolme rühma:

ülesanded, mis on seotud osavõtuga algkollektiivi elust;

ülesanded, mis on seotud kooliga, pioneerimaleva ja komsomoliorganisatsiooniga;

ülesanded, mida täidetakse väljaspool kooli ja pioneerimalevat.

Organisatsioonilise keerukuse astmelt jaotasime ülesanded viide liiki:

ülesanded, mis ei nõua organiseerimisharjumusi. Õpilane on siin teatava ühis-kondliku tööülesande täitja;

ülesanded, mis nõuavad väikese kollektiivi organiseerimise ja juhtimise oskust;

ülesanded, mis on seotud suure kollektiivi juhtimisega, kuid teataval kindlal tege-vasusalal (spordivõistkonna kapten, klubi esimees jne.);

ülesanded, mis nõuavad eakaaslaste ja nooremate õpilaste kollektiivi organisee-rimise ja juhtimise oskust erinevatel tegevusaladel (salgajuht, rühmanõukogu ja mafevanõukogu esimees, oktoobrilaste juht),

ja viies liik — instruktorliku iseloomuga ülesanded.

Selline ülesannete grupeerimine annab võimaluse hoopis täpsemalt määratleda iga pioneeri kohta kollektiivis, tema võimeid, huvisid ja harrastusi. Lisaks sellele võimaldab see näitlikult esitada ühiskondlike ülesannete iseloomu ja teha mitmeid järeldusi edasiseks tööks ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel.

Seda klassifikatsiooni kasutades tegime kindlaks, et pioneeriülesandeid ei kasu-tata veel küllaldaselt õpilaste, eriti poiste, organiseerimisvõimete ja -harjumuste arendamiseks. Isegi 7. ja 8. klassides on ülekaalus ühiskondlikud ülesanded, mis arendavad ainult teatavaid tööoskusi. Instruktorliku iseloomuga ülesandeid, mis kõige rohkem arendavad organiseerimisvõimet, initsiatiivi ja iseseisvust ning soodustavad tunnetuslike huvide kujunemist, moodustavad 5.—8. klasside õpilaste kõigi ühiskond-liku ülesannete üldarvust kõigest neli protsenti.

Piisavalt ei arvestata õpilaste harrastusi. Ei ole harvad juhud, kus hea sportlane, kes unistab sektsiooni juhtimisest, on pandud täitma sanitari või kultuuritöö orga-nisaatori kohustusi, tütarlaps aga, kes meelsasti täidaks sanitari ülesandeid, valitakse salgajuhiks. Selle tulemusena täidavad mõlemad saadud ülesannet ilma soovita, paremal juhul — pioneeridistsipliini mõjul. Niisugustel juhtudel on väga raske otsus-

See annab tunnistust, et me kunstlikult pidurdame noorukite ühiskondliku aktiivsuse arenemist. Põhjusi on selleks palju. Peamised seisavad meie arvates järgmises: ühiskondliku aktiivsuse arendamise metoodika läbitöötamatus, autoritaarse kasvatusse elementide olemasolu paljudes koolides, mis väljendub osaliselt selles, et õpetaja asendab pioneerikollektiivi ja selle organeid.

Ühiskondlike ülesannete analüüs nende sisu järgi annab põhjust kõnelda pioneerimalevate tegevuse teatavast suletusest, seda eriti internaatkoolides, kus ainult 4,5% ülesandeid on seotud laste osavõtuga ühiskondlikust tööst väljaspool oma kooli. Seda järeldust kinnitavad ka andmed selle kohta, kellega on pioneeridel kokkupuuteid ülesannete täitmisel, kelle poole nad pöörduvad abi ja nõu saamiseks.

Selgub, et pioneeri esimeseks nõuandjaks ühiskondliku ülesande täitmisel on õpetaja (internaatkoolides 69% õpilastest, teistes — 59%). Pioneerijuhil poole pöörduvad internaatkoolides 14 protsenti õpilastest, teistes 17,4%. Iseloomulik on, et 7070 õpilastest vaid mõni üksik meenutab rühmajuhti. Samal ajal kui koolide direktorite andmete kohaselt olid enamikus uuritud pioneerirühmades olemas rühmajuhid, sealhulgas kollektiivsed rühmajuhid tootmisalalt. On ilmne, et pioneeride sidemed rühmajuhtidega on liiga nõrgad, äärmiselt väike on nende mõju rühma ühiskondlikule elule. Äärmiselt tühine on lastevanemate ja šeffide mõju, täiesti puuduvad seejuures koolivälised asutused, just nagu polekski neid olemas.



kult teine) juhendamisel rahvarõivaid.

Paremal: Rahvatantsijad harjutamas.

A. Rammo fotod.

Ankeetide analüüs näitas sedagi, et ühiskondlikus tegevuses on vähem aktiivsed poisid. 552 õpilasest, kes ei olnud kunagi ühiskondlikke ülesandeid täitnud, olid enamik poisid. Pioneeriaktiivi hulgas on malevates ja rühmades poisse kõigest 26%.

Huvitavad on andmed ühiskondlike ülesannete kohta poistel, kes lõpetasid õppeaasta hinnetele „4“ ja „5“. Võtame näitena internaatkoolid, kus reeglipäraselt on poisid rohkem aktiivsed kui teistes koolides. 17 internaatkoolis lõpetasid õppeaasta heade ja väga heade hinnetega 318 õpilast, nende hulgas 168 poissi (31%). Kõik nad täitsid ühiskondlikke ülesandeid. Kuid poiste täidetud keerukamaid ja vastutusrikkamaid ülesandeid oli 23%. Eesrindlikult õppivail tütarlastel aga moodustas see ülesannete grupp 41,5%. Nii on mitte ainult üldiselt, vaid isegi eesrindlike õpilaste hulgas ühiskondlikult aktiivsemad tüdrukud.

MÕNINGAD JARELDUSED

Ühiskondlike ülesannete mõju tundmaõppimisei jõudsime järeldusele, mida võiks formuleerida järgmiselt.

Iga ühiskondlik ülesanne peab olema osake ühisest ettevõtmisest, millest on haaratud kogu koolikollektiiv. Samuti peab see olema tihedalt seotud kogu pioneeritöö süsteemiga.

Pioneeride omavalitsust ei looda selleks, et panna klassijuhataja kohustused lastekollektiivi õlgadele, vaid selleks, et jaotada kollektiivi kõigi liikmete vahel võrdselt lastekollektiivi elukorralduse ühiseid töid.

Pioneeritööülesandeid ei mõelda välja, vaid need tulenevad kollektiivi vajadustest, on õpilaste harrastuste tulemuseks. Tuleb alati meeles pidada N. Krupskaja nõuannet: luuakse need organid, mille vajadust tunnevad kõik.

Ühiskondlikke ülesandeid tuleb jaotada igaühe võimalusi ja huve arvestades. Eriti on vaja rõhku panna õpilaste organisatorivõimete arendamisele mitmesugustel loova tegevuse aladel.

Seejuures on tarvis, et iga pioneer ühtlasi oma lemmiktegevusala propageeriks, 7. ja 8. klassis õpilased aga prooviksid jõudu ja organiseerimisvõimet ringide juhtimisel nooremates klassides ja oktoobrilaste juhtidena.

Ühiskondlikke ülesandeid peavad andma pioneeride omavalitsuse organid või need, keda need organid on selleks volitanud.

Me arvame, et kõik need on elulised nõuded. Neid on kontrollitud oblasti paljude pioneerimalevate tegevuses.

Me peatusime ainult mõnedel statistiliste materjalide analüüsimisel tehtud järeldustel. Artikli maht ei võimalda teistel küllaltki olulistel näitajatel peatuda. Kuid toodudki andmed veenavad selles, et õpilaste loova aktiivsuse kasvatamisel on aeg ühiskondlike ülesannete tähtsusest kõnelemise asemel hakata nende teaduslikku meetodikat välja töötama. Käesolevas artiklis me püüdsime märkida mõningaid meie arvates tähtsaid momente, mis vääriavad tähelepanu nimetatud probleemi läbitöötamisel. Seda tervikuna lahendada suudavad aga ikkagi ainult teaduslikud töötajad ja tegevpedagoogid ühiselt.

Igale malevale oma ilme

J. RENZER

Nii mitmedki pedagoogid kurdavad, et pioneeritöö on muutunud halliks, «ei oska enam midagi välja mõelda». Minnakse naabrite juurde kogemusi saama, kuid seal ootavad ees needsamad võistlused, konkurssid, klubid, aktiivikoolid ja ringid, mis on omaski koolis. Minnakse teise, kolmandasse kooli, erinevused on minimaalsed. Vaevalt on kaht täiesti ühesuguse välimuse ja iseloomuga või ühesuguste tegudega last. Aga ära vahetamiseni sarnaseid mitmesajaliikmelisi pioneerimalevaid on sadu. Samad üritused, samad nummerdatud rühmad, ühesugused koonduste teemad. Kirjuta seesuguse maleva tööplaanile ainult teise kooli nimi ja kõik on korras, keegi ei märka eksitust.

Vähe sellest, malevate töö nivelleerumine on läinud nii kaugele, et väga vähe erinevad üksteisest näiteks Eesti, Valgevene ja Turkmeenia pioneerorganisatsioonid. Väikesed siia-sinna kõikumised on tingitud vaid geograafilisest asendist ja ajaloolisest kujunemisest. Ent ühtsed eesmärgid ja ideaalid ei tingi ometi, et miljonid lapsed tegutseksid ühtmoodi.

Niisuguses olukorras on hakatud rohkem tähelepanu pöörama sellele, et igal maleval oleks oma ilme, oma kordumatu, huvitav nägu.

Veebruarikuu alguses toimunud ÜLKNÜ Keskkomitee II pleenumil rõhutati, et igas pioneeris on vaja kasvatada uhkustunnet oma suure kodumaa üle, peremehetunnet ja säästlikkust rahva vara suhtes, oskust pidada kalliks seda, mis talle on pärandanud revolutsionääride vanemad põlvkonnad.

Neid üllaid patriootlikke tundeid on vaja igati süvendada, pioneere tuleb kaasa tõmmata jõukohasele tööle rahva huvide nimel ning ühiskondlik-poliitilisele tegevusele, kasutades selleks lastepäraseid vorme. Selles töös tuleb

aidata lastel näha ja mõista nende jõupingutuste praktilist mõtet ja kasulikkust, kindlaks määrata nende koht uue viisaastaku töörikastes päevades. On vaja aktiveerida pioneeride osavõttu linnade ja külade heakorrastamisest, looduse, kodumaa ajaloo, revolutsiooni ja lahingulise kuulsuse mälestusmärkide kaitsest, lihtsamate spordiehitiste rajamisest ja kooliruumide remontimisest. Organiseerida pioneeriparkide, -allee ja -skvääride rajamist Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni juubeliks.

Need on üldised, põhimõttelised soovituselised. Iga vabariigi, linna ja rajooni pioneerorganisatsioon, iga pioneerimalev peab sellest tegema oma konkreetseid järeldused. Neid tehes ei tohi aga hetkekski unustada, et pioneerorganisatsioon on lasteorganisatsioon, lapsed aga tahavad mängida. Mängud karastavad lapsi füüsiliselt, arendavad taibukust ja seltsimehlikkust, kasvatavad organisaatoreid. Heaks näiteks sellest on timurlaste liikumine, mis haaras lapsi just selle pärast, et temas oli mängu elemente.

Aga maleva «oma näo» kujundamine? Kas ei paku seegi häid võimalusi pioneerorganisatsiooni ette seatud eesmärkide saavutamiseks lastele huvitavas ja lähedasest mängulaadses vormis?

Kuidas seda alustada? Millest lähtuda?

Lähtepunktiks võib olla näiteks kangelane, kelle nime malev kannab. Muuta see kangelane lastele tõeliseks eeskujuks, siduda maleva kogu tegevus tema nimega — see on suurte võimaluste seni harimata põld. Vaid mõnes koolis on aetud üksikuid vagusid — sisustatud kangelasele pühendatud nurk, tähistatakse tema sünnipäeva jne.

Võtame näiteks Aleksander Matrosovi nime kandva pioneerimaleva. Nõu-

kogude armee noorte sõprade rühmad, laskering, Suures Isamaasõjas langedud kangelaste lahingutee uurimine, traditsioonilised rivivõistlused, timurlaste meeskonnad, kelle hoole all on langedud sõjameeste perekonnad, sõjaväelise kallakuga laagrid — see peaks iseloomustama niisugust malevat. Enesestmõistetavalt kuulub siia kangelase mälestuspäeva tähistamine, parimatele pioneeridele «matrossovlase» või «kaardiväelase» aunimetuse andmine, sõprussidemed sõjaväelastega, veteranidega. Loomulikult oskab iga poiss selles malevas organiseerida tõelist sõjamängu, püüab omandada luuraja, sapööri jms. pioneeriinstruktori eriala.

Selle väga populaarse kangelase nime kannavad Nõukogude Liidus paljud pioneirimalevad. Kirjasõprus, vastastikused külaskäigud, kingituste ja mälestuseemete valmistamine, sõpruskohtumised ja -võistlused — nii peaks välja nägema vennasvabariikide laste sõprus, keda ühendab kangelase nimi.

Aga Zoja Kosmodemjanskaja, Juri Smirnov, Jakob Kundër, Liisa Tšaikina? Need nimed pakuvad samasuguseid võimalusi. Siinkohal tuleks märkida, et ÜLKNÜ Keskkomitee pleenumil rõhutati vajadust kasvatada edaspidi pioneerides rohkem armastust Nõukogude armee vastu, valmistada pioneere paremini ette sotsialistliku kodumaa kaitseks, kasvatada lastes mehisust, kangelaslikkust, ustavust. Pleenumi otsuses on öeldud, et ka edaspidi tuleb tugevdada pioneeride sõprust Nõukogude armee võitlejatega, organiseerida sõjaväelise kallakuga laagreid, mänge ja ülevaatusi ning aidata pioneeridel tundma õppida sõjaasjandust.

Võimalusi huvitavaks ja omailmeliseks tegevuseks pakuvad kahtlematult väljapaistvate revolutsionääride ja riigitegelaste nimed, mida kannavad meie vabariigi pioneirimalevad.

Aluseks võiks olla ka mingi **huviala või eriala**. Mõistagi peavad sellealaseks tööks olema sobivad tingimused ja inimesed, kes võivad ning tahavad seda juhtida. Oletame, et kool asub kusagil

mere, järve või jõe lähedal. Oleks päris huvitav anda sellele malevale «mere nägu». Noorte meremeeste klubi, kalurite, hüdroloogide, vetelpäästjate, sõudesportlaste ja ujujate ring, oma laev, «madruste kool» — tuhat võimalust pakub see leidlikele ja huvitavalt praktilist tegevust igale pioneerile. Maleva kirjandussõbrad võivad välja anda vastavateemalist seinalehte või ajakirja, isetegevuslased õppida selgeks «meremeeste» näidendi, laule ja tantse, saata oma agitatsioonibrigaadi esinema naaberkoolidesse. Päeviku asemel võib pidada ehtsat logiraamatut, rühmadele ja salkadele võib igavate numbrite asemel anda toredad nimed — kuulsate meremeeste või laevade omad.

Maleva punased jäljekütid ja lahingukuulsuse retkest osavõtjad võivad uurida kuulsate vene meresõitjate elu ja tegevust, revolutsioonilist liikumist laevastikus, nõukogude meremeeste kangelastegusid Suures Isamaasõjas, hoolitseda koduvabariigi kaitsmisel ja vabastamisel hukkunud meremeeste mälestuse jäädvustamise eest, sisustada koolis meremuuseumi, luua sõprussidemeid mõne laeva meeskonnaga.

Või jälle kalurite elu? Kas ei paku see kümneid võimalusi huvitavateks uurimisretkedeks, praktiliseks tegevuseks? Alustada võiks kas või sellest, et organiseeritakse näitus püügivahendite arenemise kohta ja kirjutatakse üles vanade kalurite jutustusi. Ja kui on suurpüügi hooaeg, siis saab ehk kuskil ka käed külge panna. Õpetada välja pioneeride patrulle riiklike kalakaitseinspektorite abilisteks jne.

Niisuguses malevas kujunevad isenesest välja traditsioonilised pidupäevad: veepeod, Neptunuse püha, navigatsioonihooaja algus jms.

Ühise tegevusega saab haarata kõiki ringe ja paljude laste erinevaid huvisid: käsitööring võib ömmelda riideid meremeestele, kunstiring tuleb appi veekarnevali kostüüme kavandama ja pidupaika dekoreerima, kunstnikud kujutavad kõike seda oma joonistustel, elektrikud korraldavad ilutules-tiku, raadioamatöörid ja signalistid

proovivad praktiliselt oma oskusi sidepidamises. Zooloogid prepareerivad kalu jt. veeloomi, muusikud loovad laule ja õpetavad neid rühmadele, mudeliehitajad meisterdavad laevamudeleid. Ükski pioneeriinstruktor ei jää tegevusetu, oktoobrilaste mängudki algavad meremehemängust.

Või oletame, et kool asub metsade keskel. Olgu ta siis «metsa malev». Kooli oma metskond, laialdane looduskaitsealane töö, rohelised patrullid, õppevahendite valmistamine (puulehtede, ravimtaimede ja marjade kollektsioonid, seente mudelid, lindude topised, vaatlusvihikud), fotod ja filmid metsast, metsaistutamine ja -hooldamine, metsloomadele lehisevihtade valmistamine ja heina varumine, metsakarnevalid, luuremängud — lõputu või-

maluste ahel. Punased jäljekütid võivad teha retki partisanide võitlusradadele, tähistada neid paiku, koostada matkamarsruute teistegi koolide pioneeride jaoks. Missuguse omapärase kunstimuseumi saab koolile asutada, kui seal välja panna metsast leitud juuremügarikest või oksaköverikest voolitud skulptuure. Käsitöömeistritel aga on häid võimalusi nägusate korvide, puulusikate, küünlajalgade jms. meisterdamiseks.

Üsköik, missuguse ala me ka valiksime, hea tahtmise puhul leidub tegevusvõimalusi külluses. Ühes koolis võib olla aednike-mitšuurinlaste, teises kunstisõprade, kolmandas raudteelaste, neljandas kehakultuurlaste malev, tehnikute malev jne.



1966. aasta matkategevuses tulid üldvõitjaks Luunja 8-klassilise kooli matkajad. Noorematest matkajatest võitsid jälle esikoha Kurtina algkooli lapsed. Paremaid matkade organiseerijaid õpetajaid autasustati.

Pildil Laste Turismi ja Ekskursiooni Keskmaja direktor A. Alberg vestleb autasustatud õpetajate V. Eensalu (Luunja 8-klassiline kool) ja H. Ernitsaga (Kurtina algkool).

A. Rammo foto.

Kõik see ei tähenda aga kaugeltki, et maleva tegevus muutub kitsapiiriliseks, et pioneerid millegi muuga ei tegelegi. Loomulikult tegutseb malevas teisisi ringe ja huvialarühmi (piirivalvurite ja armee noored sõbrad, tule- tõrjujad, miilitsa noored sõbrad, keemikud, laulu- ja tantsuansamblid). Loomulikult tähistatakse seesuguses malevas kõiki pioneerorganisatsiooni tähtpäevi, siin maksavad kõik pioneeride traditsioonid, tseremooniad, tavad, korraldatakse laagreid, õpetatakse aktiivi jne. Jutt on pioneeride igapäevasele tegevusele mingi ühtse, konkreetse vormi andmisest.

Pioneeritöö suureks puuduseks, üksikute pioneeride passiivsuse põhjuseks ongi just see, et nad ei tunne end pidevalt suure pioneerikollektiivi — maleva liikmena, kel on kohustusi ja kelle töö on vajalik. Formaalselt on ülesandeid paljudel: kes peab päevikut, kes on rühmanõukogu liige, kes «pioneeride kiire» staabis, kes mõne ringi juhatuses, kuid igaüks neist tegutseb oma kitsal «põlluribal», teised teavad tema tööst vähe. Samuti tegutsevad eraldi, omaette, rühmad ja ringid. Kui aga kogu maleva püüdlused on suunatud ühte punkti, leiab iga laps endale selles konkreetse osa, tunneb, et tema tööst sõltub üldine edu. Ütleme, et «meremalev» valmistub lahtiste uste päevaks. Käsitöömeistritel peavad õigel ajal valmis saama kostüümid, muidu on kontserdiga täbar lugu. Paadir remontijad teavad, et nende tööst sõltub sõudevõistluste kordaminek, punased jäljekütid kiirustavad materjalide vormistamisega muuseumiküllastajate pärast... Igal tegemisel on kindel eesmärk, kõik ettevõtmised ja ülesanded kasvavad siin välja elust endast, ei olegi tarvis «midagi välja mõelda», kunstlikult otsida. Leidlikkus, vastutustunne, töörõõm, romantika, uhkustunne oma organisatsiooni üle — kõik on kätkeatud niisugusesse konkreetseesse töösse. Jutt kõrgetest moraalsest omadustest jääb jutuks, libiseb lapsest üle. Aga kui ta tegelikult puutub kokku raskustega, vastutusega, muretseb ühise

ettevõtmise pärast, näeb, et tema malevas on midagi niisugust, mida teistel ei ole, et selles on osake temagi tööd; kui ta rändab koos seltsimeestega lahingupaikades ja kui see kõik ei jää ainult ühekordseks ürituseks, siis täidame päris kindlasti pioneerorganisatsiooni ette seatud põhiülesande. Aga see on: «Kasvatada nõukogude lapsi piiritu ustavuse vaimus partei revolutsiooniüritusele, olla lastes kodaniku, patrioodi, rahva huvide eest mehise ja visa võitleja kõrgete moraalsest omaduste kasvatamise esimeseks astmeks.»

Muidugi ei tohi me hetkekski unustada, et pioneerorganisatsioon on massiline laste kommunistlik organisatsioon, poliitiline organisatsioon. See «oma nägu» on vaid lastele omane, arusaadav ja lähedane, kõitev vorm pioneerorganisatsiooni ette seatud eesmärkide saavutamisel. Laste endi suur huvi konkreetse tegevuse vastu on aga edu garantiiks. Miks siis mitte seda kasutada!

Loomulikult tuleb kooli pedagoogilisel kollektiivil hästi läbi kaaluda niisuguse «näo» loomise eeldused ja võimalused: materiaalne baas, inimesed, kes on sobivad ja võimelised erialast tegevust juhtima, «kasvuprogramm» või perspektiiv (alguses klubi, siis muuseum, siis laevastik jne.). Ei tule haarata korraga kõike, vaid teha vähe ja hästi, nii et see lapsi tööpoolest köidaks. Laste vaimustus asja vastu on hoolauaks järgmisele, juba suuremale ettevõtmisele. Iga lend, iga pioneeride põlvkond lisab maleva näole mõne oma joone, annab midagi uut. Ja siis ei juhtu kunagi, et iga uue vanempioneerijuhiga alustatakse jälle otsast, justkui tühjalt kohalt.

Lõpuks tahaks öelda, et meie vabariigis on mitmeid pioneerimalevaid, kus esimesed sammud selles suunas on astunud. Nimetagem siin Narva 2. ja Tallinna 20. keskkooli, Rakvere 2. ja Tallinna 33. kaheksaklassilise kooli, Muraste lastekodu jt. pioneerimalevaid.

Katsetagem!

SISUST, KOMPOSITSIOONIST JA STIILIST

E. SALUVEER,

Suure-Jaani keskkooli direktori asetäitja

*Ääremärkusi eksamikirjandile
«Töörõõmud ja mured A. H. Tammsaare teostes».*

Ei möödu kevadet ega sügist, kui keskkooli lõpueksamite või kõrgemate õppeasutuste vastuvõtueksamite kirjandite hulgas poleks teemat A. H. Tammsaare loomingu- ja seda õigustatult: meie kirjanduse klassik erutab noori oma sügavate probleemidega ning mõjutab neid sõnavara ja stiilivahendite rikkusega.

Käesolev artikkel põhjeneb viie kooli (Haapsalu 1., Paide, Kohtla-Järve 5., Vastseliina ja Narva keskkool) eksamikirjanditel teemal „Töörõõmud ja mured Tammsaare teostes“. Seejuures olen oma ülevaate eesmärgiks seadnud mitte ainult hea ja halva esiletoomise, vaid ka puuduste põhjuse leidmise.

Alguses peab kohe ütleva, et teema piiritus pole päris selge. Õigem oluks „Töörõõmud ja -mured A. H. Tammsaare teostes“, sest niivõrd mahukas on „see murede ja nukruse suurtõrs“. Pole ju kaugeltki kõik mured töömured, — ja nii ongi abiturientid oma kirjandis valinud, kuidas keegi aru sai, õigemini, kuidas kellelgi muresid meelde tuli.

Teiseks on teema ulatuslik. Töörõõmude ja -murede piiritlemine Vargamäega oleks kirjutajaile peale surunud konkreetsema käsitluse ja tinginud parema kompositsiooni.

Jäävadki küsitavaks sellise teema piirjooned. Kui me lähtume keskkooli kirjanduse programmist, siis peaksid sellesse teemasse kuuluma „Vanad ja noored“, „Kõrboja peremees“, „Tõde ja õigus“ I (põhjaliku käsitluse korral ka V köide) ja „Põrgupõhja uus Vanapagan“. Et teos „Vanad ja noored“ kuulub programmi ülevaatenähtena, „Põrgupõhja uue Vanapagana“ analüüs aga eeldab hoopis teistsuguste probleemide lahendust, siis jäävad ikkagi „rõõmu ja mure“ kesketeks kohtadeks Kõrboja ja Vargamäe. Põrgupõhja pole ükski abiturient suutnud midagi olulist juurde anda.

KOMPOSITSIOONIST

Üheski kirjandis kava ei ole ja mõttetu oleks seda nõudagi, kui kirjand on üles ehitatud loogiliselt. Paraku näeb sellist loogilist teema arendust harva, Üheski kirjandis ei läheneta, teemale loomingu- ja geneesi seisukohalt, üheski kirjandis pole katsetki tehtud tegelaste vaatlust korraldada teatud süsteemis (kas või klassikuuluvuse järgi: peremehed, perenaised, teenijad). Et kõik arendavad teemat teoste kaupa, siis oleks mõeldav kronoloogiline järjestus, on ju „Kõrboja peremees“ ikkagi nagu eeltööks, ettevalmistuseks suurromaanile „Tõde ja õigus“.

Välja arvatud kaks kirjandit, on kõikidel järjestus järgmine: Vargamäe, Katku Kõrboja, Põrgupõhja.

Kohtla-Järve 5. keskkooli mitmed kirjandid algavad emotsionaalse olupildiga Vargamäelt. Antud teema puhul jääb seesugune sissejuhatus kitsaks. Mall Pupp samast koolist lähtub Tammsaare tsitaadist „Peab unistama sõnas, helis, värvis...“.

See sissejuhatus on üks meeldivamaid ja loogilisemaid sedavõrd, kuivõrd just unistused ja plaanid saavad tegude ajendiks, teod omakorda aga inimlike rõõmude allikaks, raskused ülesannete täitmisel murede sünnitajaks.

Paide keskkooli paremate kirjandite sissejuhatustes valitseb kindel loogiline lähenemisviis, sest lähtepositsiooniks on siin Tammsaare loomingu probleemirikkus ja elukäsituse sügavus.

Samaaegselt esineb teistes kirjandites abitust ja otsitust. On tunne, et sulg ei hakka kuidagi jooksma.

Paar näidet.

„A. H. Tammsaare teoste peategelasteks on töödarmastavad inimesed. Kogu nende elu seisneb töös. Tööarmastus antakse edasi põlvest põlve. Iga põlvkonnale toob see nii rõõmu kui muret. Kõigil tegelastel on üldine eesmärk — nad tahavad, et nende elu muutuks paremaks, maa muutuks viljakamaks. Sel eesmärgil ohverdab oma tervise Vargamäe Andres ja elu Katku Villu...“

Kui esimesed laused eeldavad head sissejuhatust, siis järgnevates tundub juba motiivide vägivaldset seostamist ja ennatlikku üldistust („...maa muutuks viljakamaks“), sissejuhatusele mittevastavat konkretiseerimist ning sisulist ebatäpsust (tervise ja elu ohverdamine).

„Töö õilistab inimest, ta on paljude rõõmude ja murede, kordaminekute ja ebaõnnestumiste allikas. Töö on see, mis vormis ahvist kaasaja inimese, temast on kirjutatud laule ja ballaade, talle on pühendatud oode.

Kaasajal on muutunud töö meile vajalikuks, töö rõõmul on tähtis koht meie igapäevaste rõõmude hulgas, mured aga on muutunud tähtsamateks muredeks.“

Paljutootavale algusele järgneb asjatult risustav „inimese evolutsioon“, arusaamatuks jääb „murede“ tautoloogiline kordus.

Veel vähem head saab öelda lõppsõnade kohta. Need on enamikus ühtlaselt haldid, hingetud ja — ma julgeksin öelda — Tammsaare tõekspidamisi ja vaateid moonutavad.

„Kirjanik näitab, et üksikud stiihilised vastupanupuhangud ei suuda veel ühiskonnakorda muuta, kuid nad on sädemeteks, millest tõuseb revolutsioonileek.“

Mõnikord ei saagi lõppsõnast aru, missugusele järeldusele õpilane jõuab — nii vastandlikud on seisukohad.

„Lugedes A. H. Tammsaare teoseid, jääb neist kõlama mõte, et töö õilistab inimest ja valmistab rõõmu. Kuid töö õilistab siis inimest, kui ta ei muutu teiste rõhumiseks ega orjastamiseks...“

Edaspidises arutluses jõuab aga õpilane töö õilistava osa eitamiseni nii klassiühiskonnas kui ka Tammsaare teostes.

Erksaid ja õigeid järeldusi leidub Kohtla-Järve 5. keskkooli kirjandite lõppsõnades.

„Töörõõmude ja murede kätkest võrsusid kangelased, igapäevased ja siiski kordumatu d (minu sõrendus. Siin on tunnetatud kunstilise kuju olulist tunnust)“ (Karin Valge).

„A. H. Tammsaare teosed on täis optimismi ja elurõõmu, nendes peegeldub sügav humanism“ (Evi Aljand).

„A. H. Tammsaare usub inimesesse ja tema unistustesse“ (Malle Pupp).

KIRJANDITE SISUST

Iga kirjanduslikku laadi kirjandi arutus põhjeneb teoste sündmustel ja tegelaste käitumistfaktidel. Nii peaks olema ka „Töörõõmude ja muredega“. See, et konkreetsetest sündmustest ja faktidest on vaadeldud kirjandis üldiselt vähe juttu, viitab

mõnel määral tööteema pealiskaudsele käsitlemisele. Eriti halvasti tuntakse romaani „Kõrboja peremees“.

Näiteks esimese kraavi kaevamine ja esimeste kivide vedamine. Siit tulenev rõõm, „nagu esimese armastuse õnnvärin ja joovastus“, peegeldub ainult üksikutes Kohtla-Järve ja Paide keskkooli kirjandites, mõnes üksikus kirjandis mainitakse Andrese rõõmu uutest kambritest ja sõnnikuveo lõpetamisest esimesel kevadel, paaris kirjandis märgitakse rõõmu rohuaija rajamisest.

Nii kirjutab Vastseliina abiturient Marina Kupavtsev: „Kõrvuti viljapuudega istutas ta akende kõrvale ja aianurkadesse sireleid, „et oleks kevadel õisi“. Siin noorte puude keskel tundis Andres vahel suurt rõõmu.“

Üksikud jõuavad Andrese vaatlemisel V köitesse. Sauna-Andrese vanaduspäevade puhas töö rõõm, siiras loodusearmastus (koos õitsva õunapuuoksaga) ja enda vabana tundmine — need on kõige südamlikumad ja meeldejäävamad read kõnesolevas kirjandis (Malle Pupp Kohtla-Järvelt). Ilmselt nõuab V köide rohkem kui ülevaatelist käsitlust.

Enamik aga Vargamäel töö rõõme ei leia, kuid ka murede „väljamõtlemisega“ on raskusi.

Mõned näited teose vähesest tundmisest.

„Vana Andres tundis rõõmu tööst, mida ta oli kogu oma eluaeg teinud — ja rõõm oli tal ka laste üle, kes tema tööd jätkasid ja edukalt edasi viisid.“

„Andres hakkab naudinguga harima juba söötikasvanud põlde.“

„Olgugi, et Andres oli olnud paar kuud abielus, mõtles ta juba järelepõlvele. Ta otsustas sulast enam mitte pidada, sest kui lapsed suureks kasvavad, teevad nemad kõik...“

„Vahepeal oli Andresele kavatsus lahti öelda sellest tapvast ja jõudumurdvast tööst...“

„Andrese tulevaseks naiseks saab Mari.“

Leidmata õigeid muresid või töö rõõme, haaratakse kinni mingist ähmasest muljest, ja nii võib tekkida nigel mõtteseos. Näiteks:

„Enda pärast Krõõt ei saanud muretseda, sest tal polnud aega.“

„Isegi Juss tundis rõõmu oma tööviljast, kui ta õhtul lakas hingas sisse Vargamäe Andrese heinte magusat lõhna.“

Mõni abiturient püüab igal juhul Pearule muresid omistada:

„Pearul on mure, kuidas Andrest üle trumbata.“

„Pearul oli mure, kuidas Andresele rohkem kahju teha, sest muidu oleks elu igav olnud. Kuigi Pearul rohkem muresid ei olnud, jätkus talle sellest ainsastki...“

(Kontekstist ei leia satiirilist varjundit.)

Teisalt lastakse Vargamäe peremehi „põllumaade kuivatamises, heinategemises ja teistel talutöödel“ omavahel võistelda, kusjuures õhutamaks on kasuahnus. Muidugi on selles tõtt, kuid poolikult ajendiks oli ikkagi Pearu rumal-uhke soov naabrimeest üle trumbata.

Katku Villu töö rõõmu konkreetset välja ei tooda, peamiselt kirjutatakse tema soovist puhastada põld kividest; lihtsustatult räägitakse tema vastuoludest ühiskonnaga.

Näiteid sisu vähesest tundmisest kohta:

„Villu ei tahtnud oma talu paremale järjele tõsta mitte ainult töörühmamisega...“

„Villu tunneb oma tööst rõõmu. Tema õnnelikuks saamisen etendab tähtsat osa raha.“

„Elus valitsev ebaõiglus ei võimaldanud väljapääsu ja Villu võttis endalt elu.“

„Annal oli mure, et armastas Villut.“

„Sauna-Eevil oli mure, kuidas saada endale mees ja lapsele isa.“

Suuri raskusi on õpilastel Jürkaga. Kuidagi ei tule esile Jürka lihtsameelsus, kuigi 5ndsakssaamisest on üldiselt juttu. Nii omistatakse sellele ausale tööühmajale omadusi, mida tal pole, ja naiivseid või eriskummalisi muresid.

„Jürka õpetab oma lapsi rõõmu tundma tööst ja üle saama muredest.“

„Jürkal tekib ilutunne. Hakkab ilu looma.“

„Kui saadi esimene loom, kelleks osutus kass, tekkis uus mure.“

„Jürkale tegi kõige rohkem muret see, et inimesed ei saanud aru, kes ta on ja kust ta tuli, ja pidasid teda napakaks.“

Sel ajal aga „Antsu tööõõm polnud tema enda tööga saavutatud“.

Ja paar „üldistust“:

„Tammsaare kangelaste murede allikaks oli järelopõlv.“

„Tammsaare kangelastel polnudki rõõmu, sest tööd on niipalju, et polegi aega tööst rõõmu tunda.“

STIILIST

Üldiselt tuleb seda pidada heaks näitajaks, kui arutlevas kirjandis võib leida keelilisi-stiililisi jooni analüüsitava autori loomingust. Ja nii on ka käesolevate kirjanditega: Tammsaare sõnastusest ja stiililistest vahenditest on siiski omajagu leidnud koha õpilaste töödes.

Mis puutub tsitaatidesse, siis on eelistatumad Andrese tööd iseloomustavad laused, näiteks:

„...lepingu elu ja surma peale“; „...nagu kuluks ta kahest otsast korraga...“.

Võib julgelt öelda, et igas teises kirjandis on tsitaat „Algas töö, algas eluaegne töö, algas töö, millest pidi jätkuma isegi tulevale põlvele“.

Paraku on aga ühel osal see tsitaat meelde jäänud sisu moonutavalt: „Algas töö, algas eluaegne töö, millest pidi jätkuma isegi tulevale põlvele“ — eluaegne töö ja tulev põlv ei saa olla kõrvuti!

Ilmselt pole küllaldaselt tähelepanu pööratud tsiteerimise täpsusele ja tsitaatide märkimisele. Teatavasti saab jutumärkidesse paigutada üksnes täpselt tsiteeritud lauseid või lauseosi. Mõnedes kirjandites aga on tsitaadina märgitud ka ligilähedasi mõtteid.

Kõige enam on eksitud üldtuntud Andrese „tundega“. „Andresel oli tunne, nagu kuluks ta kahest otsast korraga: töö sööb keha, üleaedne põletab hinge.“ Siin esineb sageli sünonüüme „pureb“, „närib“, „hävitab“ jne.

Paremates kirjandites on tabatud Tammsaarele omast sõnade ja lauseosade kordust, erilist rütmi ja ilmet.

„Kui muutuvad jalad tugevaks, siis karjas, kui aga käed suudavad hoida ohje ja juhtida atra, siis põllul“ (Anu Priit, Kohtla-Järve).

„Õiget rõõmu pole Krõõt Vargamäel tundnudki. Ja armastustki mitte. Küll on ta aga seda teistele jaganud“ (Marina Kupavtsev, Vastseliina).

„Tema unistustes lainetab Vargamäe viljarikkail kivides puhastatud põldudel kuldne vili, kuivatatud soodes aga kohiseb kidurate mändide ja vaevakaskede asemel tume mets“ (Laida Rüll, Haapsalu).

„Andres ei tea, mis tähendab puhkus, kogu tema elu täidab töö“ (Ly Adami, Haapsalu).

„Maa ei vaja ainult hoolt ja muret, ta nõuab ka hellust ja armastust, ta nõuab ka võitlust“ (Karin Valge, Kohtla-Järve).

Märgatavalt vaesem on kirjandite leksikaalne külg. Kuidagi ei pääse esile „tõõtama“ sünonüümid rähkema, rühmama, rahmeldama, rügama, rassima, tööd murdma, tööd tapma — need, millega Tammsaare nii ilmekalt on iseloomustanud Andrese väsimatust. Ja kuigi Pearust on üldiselt juttu rohkem kui vaja, on ainult mõnes üksikus

töös juttu kemplemisest ja ärplemisest, kuna hästi on meelde jäänud „krutskid“ ja „rehnutipidamised“.

Vana-Andrese iseloomustamisel esineb harva sõnu „kühmus“, „vimmas“, „kõnk-sus“, Krõõda töö kujutamisel kahes kohas „lippama“ ja „tuuseldama“. Millegipärast ei esine ilmekaid võrdlusi Krõõda kohta, nagu „tuli takus“, „puuri pistetud orav“ ja „nagu oleks tal mitu paari jalgu all“.

Maastiku ja hoonete kirjeldamisel on siiski rohkem karakterset õpilaste müllu sööbinud.

Nii on Haapsalu keskkooli kirjandites juttu risakil ja laokil hoonetest, lõrutava-test või lõmitavatest hoonetest (või kividest), mäenukkidest, kiduratest mändidest ja vaevakaskedest, Silje Vahi kirjandis „kassenässist, männijässist ja kuusekõnnist“, mit-mes töös kiviklibustest või kiviräbustest põldudest.

Imselt tuleb suuremat tähelepanu osutada sõnavara rikkusele ning sünonüüme, võrdlusi ja teisi keelelisi-stiililisi vahendeid vaadelda koos vastavate karakteritega, sest sel viisil tekkivad assotsiatsioonid on tugevamad kui leksikaalse rikkuse vaat-lusel eraldi. Pealegi on see heaks näiteks kunstiteose sisu ja vormi ühtsusest.

Nüüd veel troopide kasutamisest.

Troope esineb neis kirjandis suhteliselt palju. Uheltpoolt on need tulnud õpiku lehekülgedelt, teiselt poolt romaani endast. Kuna troobi õige kasutamine eeldab siiski head stiilitunnet, siis on ka selliste stiilivigade arv märgatavalt suurem. On ju nii, et metafoor või metonüümia, mis ühes kontekstis süvendab sisu ja muudab väl-jenduse ilmekaks, võib teises kohas mõjuda kisendava dissonantsina. Seejuures aitab teinekord ainult üksikute sõnade väljajätmisest või muutmisest.

„Eesti kirjanduse ajaloos II“ on lause: „Ometi ei osanud Andres siis arvatagi, et taluomanikuks saades peab ta ka sarved kokku lööma samasuguse peremehe ja koha-omanikuga, nagu ta ise on“ (lk. 303, 1963. a. trükk). Nüüd tagantjärele lugedes tun-dub, et selletaoline metafoor on ka õpikus kohatu. Õpilaskirjandis lastakse And-resel sarved kokku lüüa küll Pearuga, küll tööga, küll maaga, nagu oleks Andres mõni sarvekandja.

Täpselt samuti on rinna kokkulöömisega. Teoses löövad mehed rinnad kokku nii kõrtsis kui ka Eespere õuel jõudu katsudes (ja nendes kohtades otseses tähenduses), Sauna-Madis jutuajamisel Liisiga: „Aga mina... pistsin igaühega rinnad kokku...“ („Tõde ja õigus“, I köide, lk. 444, 1966. a. trükk).

Õpilaskirjandis lööb Andres rinna kokku põlluga, salakividega, sooga, vesise karjamaaga, mõnikord raskustega ja muidugi ka üsna tihti... üleaedsega. Võib-olla niisugune metafoor ei mõjukski häirivana, kui romaanis ei esineks nii palju rinna kokkulöömist otseses tähenduses.

Mõned näited selle kohta, kuidas sõnu on sobimatult seostatud.

„Krõõt hakkab algusest elu nägema teiste, tõsisemate silmadega.“

„Krõõda kitsastele õlgadele langeb ikka rohkem ja rohkem kohustusi.“
(Kuna õlgadele kohustuste langemine on ikkagi sümboolne, siis on „õlgade“ konkreti-seerimine mingi omadusega väär.)

„Krõõda õlgadel on kahekordne töö.“

„Krõõda surm vajutas Andrese õlgadele raske koorma, süütunde“
(kas mitte „südamele“ või „südamesse“, sest õlgadega on alati ühenduses ikkagi füü-siline koormus, südamega aga moraalsed tundmused. Õige oleks näiteks: „Krõõda surm langes Andrese südamele raske (süü)koormana“).

„Ka Andrese kontidele oli töö aigul mitte just eriti meeldiv.“

„Kuid Andrese elu ei möödunud ilma rõõmudeta, vaid oli hetki, kus ta südamesse pugus rõõmusädemeke.“

Puudulik sisu tundmine tingib sageli konarusi nii loogilises mõttearenduses kui ka stiilis. Tõestagu seda järgmine näide:

„Kivihunnikud olid visad kasvama. Nad olid maasse kõvasti kinni kasvanud ja nende väljakangutamine tegi tohutu palju muret. Kõige pealt ei pidanud kirka varred (!) vastu, teiseks aga olid kivid tohutu mürakad ja nende kokkuvedamine võttis hulga aega.“

„Krõõt pidi raskete ämbritega üle läve astuma, mis oli väga kõrge. Ta taipab alles siis, kui Krõõt on andnud oma elu.“ Jääb arusaamatuks, kes taipab, sest lõigus on kogu aeg juttu Krõödast.

Mitmed vead on tingitud sellest, et ei tunta mõistete täpset sisu, samuti sellest, et esineb sõnade kohmakat kordust.

„Andresel oli tunne, nagu kuluks ta kahest otsast korraga: töö kulutas keha, üleaadne põletas hinge. Mõlemad tegid oma töö.“

Arusaamatuks jääb lause: „Enne kui järgmine valmis saab, hakkab järgmine ummistuma.“

„Üheks teravamaks probleemiks kodanlikus ühiskonnas oli tõe ja õiguse probleem... Teiseks tähtsaks probleemiks oli Tammsaare teostes tööprobleem.“ See on näide sõnavara vaesusest. Veel paar näidet, kuidas metafoorus kutsutakse esile kahemõttelisuse. „Vanapagan satub Kaval-Antsu küüsi“, „Ta oskab hästi Põrgupõhja Jürkat enda all vaos hoida“, „Jürka kaevab kraave... ja harib maad põrguvürsti visadusega.“ (See on üks omapärasemaid võrdlusi. Ons see rahvalik väljend? Keda tuleb mõelda põrguvürsti all?)

Kahes kirjandis on töötavadi inimesi nimetatud otseselt tööloomadeks. Näiteks: „Andres muutus jõhkraks tööloomaks... Aja jooksul muutub Mari samasuguseks tööloomaks“.

Kuivõrd stiililistes väljendites avaldub autori esteetiline ja eetiline hinnang, siis sellised vead on minu arvates üsnagi jämedad, nõrdima panevad. Püüdsin leida seesuguse sõnastamise põhjusi nii õpikust kui ka romaani tekstist. Ja ma leidsin ainult ühe koha, kus kaudselt oli Krõödale teiste inimeste poolt iseloomustatud tüdrukut Kaie:

„Krõödale polnud ta hästi meeldinud, aga et teda kui tumma töölooma kiideti, siis kaubeldi ta“ („Tõde ja õigus“ I, lk. 145, 1966. a. trükk). Kuid see pole kirjaniku hinnang, pealegi antud võrdlusena, ja vaevalt see üksikjuhtum õpilastele meelde jäi.

Üheks stiilivigade liigiks on kaasaegse sõnavara järsk kõrvutamine Tammsaare-aegsega või kaasegsete mõistete ja väljendite üleviimine läinud sajandi lõpupoole olustikku.

„Jürka taipab, et... peab töö vaba olema ekspuaterimisest.“

„Ants ekspuaterib Jürkat nii meisterlikult.“

„Villu on eesrindlike vaadetega.“

„Katku Jüri on uue ja progressiivse vastu.“

„Villu vaated elule ja tööle olid progressiivsed.“

Dissoneerivalt mõjub „nauding“. Naudinguga lastakse töötada kõiki, alustades Andresest ja lõpetades Jürkaga.

Mõnes töös on juttu Vargamäe „risakil ja laokil“ hoonetest, „mis vajasisid otsest remonti“.

Teisal kirjutatakse, kuidas „iga kaevatud kraavimeeter“ valmistab Andresele rõõmu.

Mõnel väljendil on lihtsalt maagiline jõud.

Õpikus antakse „Tõe ja õiguse“ I köite sissejuhatavas osas „haljale oksale“ (lk. 306, 1963. a. trükk). Siit on ta jõudnud iga neljanda kirjandi lehekülgedele: „haljale oksale“ püüdleval kordamööda nii Andres ja Jürka kui ka Villu.

Kunagi pole nii häirivana mõjunud „loov töö“ kui nendes kirjandites (ühes kirjandis neli korda). Ilmselt on siin tegemist õpiku ja publitsistika mõjuga. Kaldun

arvama, et meil üldiselt „loova tööga“ liialdatakse. Töö on põhiliselt ikka ja alati uusi väärtusi loov.

Stiililise liialdusena tundub Andrese töö nimetamine õilsaks ja üllaks, samuti nagu silm tõrgub lugemast ridu Jürka loovast tööst.

MÖNINGAD LÖPPJARELDUSED

1. Oma analüüsis lähtusin ainult „neljaga“ ja „viiega“ hinnatud töödest, kusjuures jätsin välja need väärtused ja eksimused, mis eksamikomisjon oli märkinud.

Et õpilastel alati esineb vähem või rohkem stiililisi konarusi ja sisulisi ebatäpsusi, see on arusaadav. Seda aga, et nii palju mitmesuguseid vigu ja väärtusi on märkimata (seega ka hindamisel arvestamata) jäänud, võib põhjendada esiteks nii, et kevades, eksamiteaegses töötuhinas lipsavad vead kergemini läbi, pealegi kui loetakse ainult üks kord.

Teine oletus on tõsisem, kuid tõenäolisem. Seni on vähem tähelepanu pööratud sisulisele täpsusele, sõnavara valikule ja kirjandite ülesehitusele. Aastaid on peamine võitlus toimunud ortograafia ja interpunktsiooni pärast. Ka eksamitööde hindamisel on need vead etendanud peamist osa.

2. Ilmselt on paljudes koolides raskusi Tammsaare loominguga käsitlusega. Kuigi suurt abi on osutanud Helene Siimiskeri lühimonograafia (parimatest kirjanditest on seda tunda) ja edaspidises koolitöös saab toetuda H. Puhveli äsja ilmunud käsitlusele, tundub siiski, et suure sõnameistri loominguga analüüsimisel on veel palju lihtsustamist ja vulgaarset „otste kokkuvedamist“.

3. Psühholoogiline tõde on ju see, et omal käel uurides, leiutades ja avastades saab õpilane kindlamad ning püsivamad tõekspidamised ja teadmised. Seepärast ei tohiks ükski õpilane seda teha, mida õpilased on suutelised ilukirjandusliku teose põhjal iseseisvalt tegema. Sel juhul säilitaksid ka õpilased oma kirjandites individuaalse käsitluslaadi ja väljendusliku ilme.

4. Tagaplaanile on jäänud kirjandite ülesehituslik külg. Kuna „täismetraažilised“ kirjandid nõuavad palju aega nii õpilastel kui ka õpetajatel, võiks vahetevahel praktiseerida ainult eeltööde koostamist (nii nagu keskastmes tehakse kõnearenduse tundide raamides suulisi lühikirjandeid). Siia võiks kuuluda antud teemade põhjal süvendatud ning laiendatud kavastamine (on ju üheks suuremaks raskuseks teema lahtimõtestamine ja sellele järgnev teemale kirjutamine) ning sissejuhatuste ja lõpp-sõnade koostamine nii suuliselt kui ka kirjalikult.

Arvan, et artiklis puudutatud küsimused on kirjandiõpetuse seisukohalt siiski niivõrd olulised, et pedagoogilises perioodikas ühe või teise üksikprobleemi juurde hiljem tagasi pöördatakse.



Kasaja üheks iseloomulikumaks jooneks on teaduse arenemise ja sotsiaalse progressi päratu kiirenemine. Üldise arvamuse kohaselt kahekordistub teadusliku informatsiooni hulk praegusel ajal umbes kümne aasta jooksul. Meie kujutlused loodusest täienevad ja täpsustuvad kiiremini kui kunagi varem. See kõik sunnib meid omakorda kaalutlema: kas ja kuidas on võimalik seda informatsiooni hiiglahulka edasi anda. Nimetatud probleemi kohandamisel kooli tingimustega ahendub see küsimuseks: missuguses seoses kaasaja teadusega on õpilastele pakutavad ja nende poolt omandatavad teadmised. Keemia õpetamise sisu ja maht määratakse teatavasti keemia programmidega. Teadusliku informatsiooni kasvu tõttu on aga programmid pidevas vananemisohus.

Pealegi pole võimalik keemia programmi lõputult täiendada üha uute saavutuste sissevõtmisega, sest nii paisuks keemia kursuse maht väga suureks.

Käibel olevad keemia programmid koostas NSVL Pedagoogika Akadeemia umbes seitse aastat tagasi, ja kuigi neid on hiljem mõnevõrra muudetud, on need põhiliselt ülesehituselt jäänud endiseks. Paljud programmiosad vastavad tänapäeva teaduse tasemele, kuid programm tervikuna ei peegelda siiski kaasaja teaduse saavutusi. Teaduse progress nõuab, et õppeprogrammis peab suurenema õpetatava materjali hulk, s. o. küsimuse kvantitatiivne külg, veel olulisemad on aga kvalitatiivsed muudatused. Keemia õpetamise ülesandeks ei ole ju ainuüksi õpilase mälu rikastamine faktide ja teooriatega, vaid ka nende baasil virgutada õpilast iseseisvalt juurdlema, mõtlema ja üleskerkivaid probleeme lahendama. Kasutusel olevas programmis on aga paljudele küsimustele lähenemise viis liiga primitiivne ja lapsepärane ega arvesta seitsmenda-kaheksanda klassi õpilaste võimeid. Seega siis, et üldhariduse sisu kaasaja teaduse tasemega vastavusse viia, tuleb koostada uued õppeprogrammid.

Juba 1964. aastast avaldatakse mõtteid ja arvamusi keemia uue programmi sisu ja mahu kohta. 1965. a. koostas Pedagoogika Akadeemia kaks programmiprojekti^{1,2}. Nende sisu ja ülesehitust on analüüsinud nii tegevõpetajad kui ka kõrgema kooli õppejõud ja teadlased, eriti ajakirja „Химия в школе“ veergudel. NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu poolt 1966. a. novembris vastuvõetud määruses „Üldhariduslike keskkoolide töö edasise parandamise abinõudest“ märgitakse, et tuleb likvideerida mittevastavus õppeprogrammide ja teadusalaste teadmiste kaasaegse taseme vahel. Kohustatakse NSV Liidu Haridusministeeriumi ja liiduvabariikide haridusministeeriume kehtestama teaduslikult põhjendatud õppeplaan ja -programme, et viia haridustöö sisuliselt kooskõlla teaduse, tehnika ja kultuuri arendamise nõuetega, kusjuures tuleb arvestada, et üldine keskkooli kehtestatakse meie maal põhiliselt 1970. aastaks.

Praegune keemia programm on üles ehitatud klassikalise keemia seisukohtadele, kus pööratakse liigselt tähelepanu ajaloolisele lähenemis- ja käsitlemisviisile. Programmis on palju pisiküsimusi, mis varjutavad olulisi, alahinnatakse õpilaste ealisi võimeid ja iseärasusi. Ajaloolise tausta rõhutamine viib nii kaugele, et mõnikord tunnevad õpilased Lomonossovi ja Mendelejevi elulugu paremini kui nende poolt püs-

Keskkooli keemia aja- kohasemaks

H. KARIK,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi
kateedrijuhataja

titatud seadusi (eriti kaasaegses sõnastuses!). Tegevõpetajad väidavad³, et programmid on liiga tihedad ja üle koormatud, mistõttu ei jätku aega kordamiseks.

Kahjuks kritiseeritakse aga käibel olevaid programme üksikute kitsaste küsimuste lõikes, näiteks, miks ei käsitleta neis hüdroksiid- või oksiidsooli, hüdrolüüsi, kompleksühendeid, *pH*, keemilist tasakaalu jpm. Eri kutsealade inimesed soovivad, et just nende eriala küsimused peegelduksid uutes programmides suuremal määral. Uhed soovitatavad ehitusmaterjalide tootmise ja keemia-alase külje süvendamist, teised keemiatööstuse protsesside põhjalikumalt käsitlemist, kolmandad polümeere ja plastmasse jne. Paljudes artiklites argumenteeritakse teatud probleemide käsitlemise vajadust. Nii nõutakse geoloogilise ja mineraloogilise osa suurendamist, et tugevdada sidet füüsilise geograafiaga⁴, A. Moskalenko⁵ soovib redoksreaktsioonide põhjalikumalt käsitlemist, A. Suhhorukov⁶ nõuab kvantkeemia elementide programmi võtmist (kvantmehhaanika seadused, mikroosakeste korpuskulaar-laineline iseloom, keemilise sideme kaasaegsed seisukohad), A. Makarenja⁷ teeb ettepaneku aatomiehituse käsitlemisel sisse võtta energeetiliste alanivoode mõisted ja metallide pingerea elektrokeemiline selgitus. N. Matjukina⁸ soovib hapete ja aluste defineerimisel võtta aluseks Brönstedi teooria, nagu seda tehakse ka mõnedes Ameerika Ühendriikide keskkoolides. Saksa DV keskkoolide kogemuste⁹ põhjal soovitatakse põhjalikumalt käsitleda keemilise reaktsiooni kiirust, keemilist tasakaalu, massitoime seadust ja termokeemiat. Üksikult võttes on kõik need ettepanekud programmi laiendamiseks ja süvendamiseks otstarbekad, kuid siis suureneks programmi maht faktide kuhjumise tõttu tohutult. Seepärast tuleb iga ettepanekut hoolikalt kaaluda ja kõik mitteoluline kõrvale jätta.

Kui seni muudeti keemia programmi uute saavutuste, materjalide jms. sissevõtmisega, siis praegu seda võimalust enam kasutada ei saa, sest mahu suurendamine muudaks programmi sisuliselt killustatuks. Me vajame teaduslikult põhjendatud programmi, milles arvestatakse teaduse tänase päeva taset, kus peamine rõhk asetatakse keemia teoreetiliste aluste põhjalikumale käsitlemisele ja ühtlasi süvendatakse seost tegeliku eluga. L. Tsvetkov¹⁰ väidab õigustatult, et programmi koostamisel ei tohi peatähelepanu pöörata uute faktide sissevõtmisele, vaid keemiliste elementide ja nende ühendite seostamisele keemia seadustega ning reaktsioonide kulgemise põhjuste, mehhanismi ja juhtimise teede seletamisele. Samuti tuleks arvestada, et uutes teooriates kontsentreerub kõik see oluline, mis sisaldub vanades, suhteliselt laialivalgunud teooriates.

Järelikult suruvad kõik uued teooriad meie senised teadmised kokku. Uued seisukohad rajanevad olemasolevatel, ulatudes kõrgemale ja võimaldades teadusel edasi areneda.

Omaette probleemiks on D. Mendelejevi perioodilisuse süsteemi ja perioodilisuse seaduse käsitlemine. Klassikalise keemia seisukohalt on selle teema käsitlemine käibel olemas programmis õigel kohal. Kuid sel juhul õpetatakse keemiat kaks aastat ilma perioodilisuse süsteemita. Mendelejevi tabel ripub aga keemiakabinetis ning õpilased näevad seda alates esimesest keemiatunnist seitsmendas klassis, ligi pooleks õppeajaks jääb ta õpilastele *terra incognita*. Nähtavasti on otstarbekas tuua elementide perioodilisuse süsteem mõnevõrra ettepoole. Seda seisukohta on mõttevahetuse käigus mitmed^{11, 12} pooldanud ja uutes programmiprojektides¹² on D. Mendelejevi perioodilisuse süsteem toodud 8. klassi kursusse. Teatud määral pakuvad siin huvi W. Jöricke¹³ (Saksa DV) edukad pedagoogilised eksperimendid perioodilisuse süsteemi õpetamises 7. klassis.

Seni pöörati keemia õpetamisel peatähelepanu mittemetallidele, nüüd nihkub aga rõhk metallide käsitlemisele. See on ka arusaadav, kui arvestada nende tähtsust ja võimalusi igapäevase eluga seostamiseks. Praeguses programmis käsitletakse vaid leelismetalle, leelismuldmetalle, alumiiniumi ja rauda, kui mitte arvestada neid tühi-

seid teadmisi, mis õpilased saavad metallidest kaheksandas klassis. Üldse puuduvad väheaktiivsed metallid. Tehnilise progressi seisukohalt soovitab G. Savitš¹⁴ võtta programmi järgmised metallid: *Cu*, *Hg* (väga lühidalt ka *Au*, *Ag*), *Gr*, *Mo*, *W*, *Ce* (kui lantanoidide esindaja), ülevaade lantanoididest (asend perioodilisuse süsteemis, omadused, kasutamine), *Ti*, *Zr*. L. Tsvetkov¹⁰ soovitab ka radioaktiivseid metalle ja radiokeemiat. L. Levitšuk¹⁵ teeb ettepaneku käsitleda mitte ainult väikeste, vaid ka suurte perioodide metalle: *Cr*, *Mn*, *Mo*, *W*, *Co*, *Ni* jt.

Üldse ei käsitleta keskkoolis koordinatiivset sidet ja kompleksühendeid, kuigi nende tähtsus nii teaduses kui ka tehnikas on väga suur ja nad moodustavad anorgaaniliste ühendite suurima klassi. Tegelikult puututakse kompleksühenditega kokku ka praeguses õppeprogrammis, kuid nendest püütakse mööda libiseda.

Termokeemia valdkonnast on programmis vaid ekso- ja endotermiliste reaktsioonide mõiste. Kindlasti tuleks aga keemiliste reaktsioonide energeetikale osutada suuremat tähelepanu¹⁶, mis võimaldaks paremini mõista tehnoloogiliste protsesside kujundamise skeeme, põlemisreaktsioone, reaktsioonikineetikat ja katalüüsi. Lihtsate näidetega võib seletada, et tavalistes tingimustes on püsivamad ühendid, mille tekkimisel vabaneb kõige rohkem energiat. Näiteks on *HCl* (tekkesoojus 22 kcal) püsivam kui *HBr* (t.-s. 8,65 kcal), *H₂S* ja *O₂* vaheline reaktsioon kulgeb kergesti sellepärast, et reaktsioonisaadus veeaur (t.-s. 57,8 kcal) on tunduvalt püsivam lähteainest (*H₂S* t.-s. 4,8 kcal). Samuti on kerge põhjendada aluminotermilisi reaktsioone.

Ainete eraldus- ja lahutusmeetoditest käsitletakse filtrimist, kristallisatsiooni, destillatsiooni ja ekstraheerimist. Laialdast rakendamist leidnud kromatograafilist meetodit aga tundma ei õpita.

Vastavusse ei ole viidud ka füüsika ja keemia programm. Aatomi ehitust, molekulaar-atomistlikku teooriat ja elektrolüüsiprotsesse käsitletakse mõlemas õppeaines, kuid need pole kooskõlas ega täienda vastastikku teineteist.

Keemia õpetamise üheks põhiülesandeks on õpilaste mõtlemisvõime arendamine. Seepärast tuleks programmis tunduvalt suurendada teoreetiliste küsimuste osatähtsust. See võimaldaks kasutada rohkem deduktsiooni ja induktsiooni, analüüsi ja sünteesi, püstitada hüpoteese ja anda neile seletust. Kuigi teaduslikke tõdesid tuleb keskkoolis sageli käsitleda primitiivsemalt, ei tohi lihtsustamise „sildi all“ pakkuda seletusi, mis on vastuolus tänapäeva teaduse seisukohtadega. Nii tuleks juba aine ehituse käsitlemisel 7. klassis märkida, et mitte kõik ained ei koosne molekulidest. Aatomi ehitust käsitletakse praegu kahjuks sellisena, nagu sellest oli ettekujutus mitukümmend aastat tagasi. Seesugune kujutelu on aga aegunud. L. Tsvetkov¹⁰ soovitab uude programmi võtta elektronide alanivood aatomis, reaktsiooni soojusefekti arvutamise, aktivatsioonienergia mõiste, massitoime seaduse, hemogeense ja heterogeense katalüüsi, keemilise tasakaalu ja Le Chatelier' printsiibi. M. Novakovski ja L. Adamovitš¹⁷, arendades edasi L. Tsvetkovi seisukohti, soovivad asetada pearõhu massitoime seadusele ja iooniliste reaktsioonide tasakaalule, sest enamik koolikeemias käsitletavaid reaktsioone kulgevad kas lahustes või gaasi faasis ning kujutavad endast tasakaalul olevaid süsteeme, mille kohta saab rakendada massitoime seadust. P. Karelini¹⁸ paneb ette aluseks võtta mitte molekulaar-atomistlik teooria, nagu seni, vaid elektroniline teooria ja selle alusel selgitada mõisted: aatom, ioon, molekul, kristall, liht- ja liitaine, keemiline side, valents, elektronanaloogid, isotoobid ja perioodilisusseadus. A. Smirnov¹⁹ peab vajalikuks keemia tähtsamad mõisted ja seadused anda õpilastele juba keemia kursuse algul ja võimalikult elektronilise teooria alusel. Kui praegu kasutusel olevas programmis on kesksel kohal iooniline side, siis nüüd soovitatakse¹⁶ järgmist järjestust: keemilise sideme loomus; kovalentne side; mittepolaarne ja polaarne side; iooniline side kui polaarsete sideme piirjuht. Ühtlasi tuleks käsitleda ka aatomi-, molekuli- ja ioonivõret. Nii saaks kummutada ka levinud väite, et kõik ained koosnevad molekulidest. Enamik tahkeid aineid on ju kristall-

struktuuriga, seepärast ei saa rääkida nende koosnemisest molekulidest. Ainult gaasi- või aurufaasis on ained molekulidena.

Eespool toodud märkustes on osutatud paljudele küsimustele, mida tuleks haarata uude üldise keemia programmi. Seda võimaldab programmi teistsugune ülesehitus, kuid praegu kasutusel olevast programmist tuleb kindlasti osa küsimusi välja jätta ning vältida liigset dubleerimist. Soovitatakse¹⁰ praegusest keemia kursusest osa teemasid üle viia 4. ja 5. klassi loodusõpetuse programmi (puhtad ained ja segud; ainete eraldusmeetodid; füüsikalised ja keemilised nähtused; algteadmised hapnikust, vesinikust, veest ja lahustest), siis on võimalik 7. klassis alustada keemia põhimõistetest, kasutades kohe keemilist sümboolikat, ja ainete (vesinik, hapnik, vesi jne.) õpetamiseks kuluvat aega võib oluliselt vähendada¹¹. A. Smirnov¹⁹ teeb ettepaneku alustada keemia õpetamist juba 6. klassis.

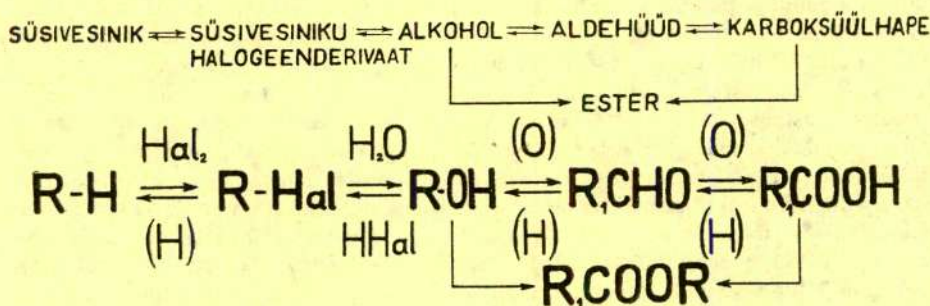
Mõningaid teemasid õpetatakse kaks ja isegi kolm korda. Ühendite põhiklasse õpitakse 7. ja 8. klassis kokku 40 tunni ulatuses. Neid oleks õigem õpetada ühes kontsentris^{3, 10, 20} ning reserveerida aega kordamiseks. Mõnede teemade korduv käsitlemine on muidugi paratamatu, kuid seda tuleb teha vastava küsimuse sisu laiendamisega. Otstarbekas oleks perioodilisuse süsteemi käsitleda algul 8. klassis ja hiljem 11. klassis, kui hakatakse kordama elemente.

Keemia seadustest käsitletakse 7. klassis aine massi jäävuse seadust ja aine koostise püsivuse seadust. Nähtavasti pööratakse nendele seadustele liiga suurt tähelepanu. Aine massi jäävuse seadust tuleks käsitleda lühemalt, kuna ta on pealegi ligikaudne. Aine koostise püsivuse seadust ei tarvitseks aga üldse käsitleda, sest nagu viimase aja uurimised²¹ näitavad, see seadus ei kehti ja pakub huvi ainult keemia ajaloo seisukohalt. Ka teadlaste elulugudega tutvumine võiks jääda vaid klassi-väliseks tööks. Samuti tuleks vältida anorgaaniliste ainete fantastiliste struktuuri-valemite lülitamist uude programmi. Liiga detailselt käsitletakse tehnoloogilisi ja metallurgilisi protsesse. Lühemalt tuleks peatuda väävelhappe, ammoniaagi, lämmastikhappe, fosforväärtiste ja fenoplastide tootmise kirjeldamisel. Eteeni hüdratatsiooni tehnoloogilise skeemi võiks hoopis välja jätta. Nähtavasti piisaks, kui mõnede näidete varal selgitataks tehnoloogiliste protsesside ja seadmete töötamise põhimõtteid, vältides liigset detailiseerimist²⁰. Tehnoloogiliste protsesside koondamise arvel saaksime aega tunduvalt kokku hoida. Käsitlemist ei vääri ka teemad „Põllumajanduse kemiseerimine“ (sest õpitavat võib eluga siduda konkreetsete küsimuste puhul), lahuste pH (praktiline tähtsus keskkoolis oleks vahest muldade happelisuse hindamisel) ning 8. klassi programmist „Süsinik“ ja „Metallid“. Põhimõisted orgaanilisest keemiast on siiski vajalikud, sest sellega saab seostada keemiat ja anatoomiat.

Tunduvalt tuleb laiendada orgaanilise keemia programmi. Praegu õpitakse umbes nelja aasta vältel anorgaanilist ja üks aasta orgaanilist keemiat. Tundub, et see vahetorkord, 1 : 4, ei ole tänapäeval enam õige²⁰. Orgaanilise sünteesi edusamme arvesse võttes tuleks suurendada ka orgaanilise keemia osatähtsust vahekorrale vastavalt 1,5 : 3,5. Biokeemia on programmis esindatud väga tagasihoidlikult. Aktuaalseks on muutunud sünteetilise toidu, valkude biosünteesi, pärilikkuse ja teised molekulaarbioloogia probleemid. Ei tea, kas ongi alust arvata, et mõnevõrra keeruka nimetusega ühendi — desoksüriibonukleinhappe (DNH) — nimetus paneb õpilased kokkuma, sest seesuguseid nimetusi kuuluvad nad sageli raadiost ja televisioonist, loevad ajalehtedest ja õpivad üldbioloogia kursuses. Biokeemia elemente tuleks lülitada ka anorgaanilisse keemiasse, näiteks mineraaloolade ja elementide osatähtsus organismi elutegevuse protsessides (NaCl, NaBr, KI, Ca-ühendid, NaHCO₃).

Orgaanilises keemias soovitatakse anda liht-, kaksik-, kolmik-, konjugeeritud sideme ja aromaatsuse loomuse kaasaegne tõlgendus ja geomeetrilise isomerisminähtuse seletus^{6, 10, 22}. I. Gaponenko²³ tunneb muret sellepärast, et programmis alahinnatakse teema „Süivesikud“ tähtsust. Sahharoosi, tärklisi ja tselluloosi ei käsitleta

nõutaval tasemel. Praegu jääb õpilastele arusaamatuks, mispärast tärkelis ja tselluloos omadustelt teineteisest nii oluliselt erinevad, kuigi mõlemad koosnevad elementaarilülitidest $C_6H_{10}O_5$. Samuti ei selgu, miks sahharoonil puuduvad taandavad omadused. Monooside tsüklilise struktuurivalemi programmi lülitamist pooldavad D. Jerõgin²³, A. Neimark²⁴ jpt. ning uutes programmiprojektides see kajastubki. Teemasse „Süsivesikud“ tuleks tuua ka riboos kui süsivesik, mis kuulub nukleiinhapete koostisse. Tärglise puhul tuleks märkida, et see pole individuaalne aine, vaid amüloosi ja amülopektiini segu. A. Neimark²⁴ soovib amiidide mõiste sissevõtmist koos esindajate (nikotiinhappeamiid, karbamiid) käsitlemisega, asendatavate ja asendamatute aminohapete esindajaid, fermentide struktuuri ja toimemehhanismi selgitamist. Soovitatakse^{10, 23, 24, 25} valkude struktuurielementide (primaarse, sekundaarse ja tertsiaarse struktuuri mõiste; sekundaarse struktuuri puhul käsitleda ka vesiniksidet), *DNH*, *RNH* ja valkude biosünteesi (üldjoontes) lülitamist programmi. Suuremat rõhku tuleks panna orgaaniliste ainete ühendiklasside vahelistele seostele²⁰:



R SÜSIVESINIKU RADIKAAL
R₁ SÜSIVESINIKU RADIKAAL VÕI VESINIK
Hal HALOGEEN

Mitmeid küsimusi käibel oleva programmi orgaanilise keemia osast võiks aga pealiskaudsemalt käsitleda. Koksistamisprotsessi tutvustamine võiks olla põgusam. Etanooli puhul võiks piirduda vaid tootmise põhimõtetega, mitte aga detailsete tehnoloogiliste skeemidega (eteenist etanooli). Omaette ühendiklassina ei tarvitseks käsitleda eetreid, võiks piirduda nende saamisega alkoholide omaduste juures. Nitroühendest võiks vaadelda ainult nitrobenseeni. Suhkru tootmise peetidest võiks täiesti välja jätta²². Etaanhappeanhüdriid eriküsimusena ei ole vajalik, sest selle kasutamise võimalusega tutvutakse atsetaatsiidi tootmise juures. Atsetaatsiidi aga võiks käsitleda vaid tselluloosi omaduste tundmaõppimisel.

Kuigi trükisõnas on avaldatud ainult pooldavaid seisukohti keemia programmide täiendamise kohta teaduslik-teoreetiliste küsimustega, et lähendada keemia õpetamist kaasaja teaduse saavutuste ja ülesannete tasemele, on üksikud õpetajad (küll ainult suuliselt) avaldanud sellesse eitavat suhtumist. Nad väidavad, et teoreetiliste küsimuste (alates massitoime seadusest ja Le Chatelier' printsiibist kuni valkude struktuuri ja biosünteesini) lülitamisega programmi tahetakse kõrgemas koolis aega kokku hoida ja kergendada seal õppejõudude tööd. Küsimuse niisugune püstitamine osutab nende õpetajate teaduslikule mahajäämusele, kes samastavad keemiateaduse sisu nende õppimise ajal selle sisuga tänapäeval, arvestamata, et kõrgema kooli keemia programmid on samuti muutunud ning ajakohastuvad ka edaspidi.

Uues programmis peavad kajastamist leidma ka kohaliku keemiatööstuse küsimused. Arvestades, et meie vabariigi tööstuses moodustab keemiatööstuse erikaal küllaltki suure osa ja et Eesti NSV maapõues peituvad suured toorainelätked põlevkivi ja fosforiidi näol, mille üha laiaulatuslikum töötlemine veelgi suurendab keemiatööstuse osatähtsust, kujunevad head võimalused keemia õpetamise seostamiseks kohalike loodusvaradega. Mõnevõrra pealiskaudsemalt võiks käsitleda kivisöe ja nafta keemilist töötlemist, selle arvel lülitada aga õppeprogrammi põlevkivi keemilist töötlemist. Samuti võiks teemas „Fosforväetised“ käsitleda fosforiidi ja superfosfaadi tootmist Maardu keemiakombinaadis. Kohalike materjalidega seostamist tuleks kasutada võimalikult igal pool (tsement, klaas, ammoniaak, lämmastikväetised). Nii saab keemia õpetamist oskuslikumalt siduda igapäevase eluga.

Suureks puuduseks keemia õpetamisel on laboratoorsete tööde vähene osatähtsus. Keemia õpetamine on formaalne ja vähe efektiivne, kui ta pole seotud eluga ja kinnistatud rohkearvuliste laboratoorsete töödega. Katsetel baseeruvad ju koolis õpetatavate keemiliste ainete omadused, saamisviisid, kasutusala ja keemia seadused. Ilma katsete sooritamiseta ei saa aga õpilastes keemia vastu huvi äratada. Programmi järgi tehakse aastas 6—7 laboratoorset tööd. Seda on ilmselt vähe. Laboratoorseid töid tuleks teha rühmiti ja praktikumi lõputöödeks võtta ka komplekssemaid katseid.

Kirjandus:

1. АПН СССР. Программы средней школы. Проект для обсуждения. М., 1965.
2. АПН СССР. Программы средней школы. Переработанный проект. М., 1965.
3. V. Ratassepp. „Nõukogude Kool“, 1964, 2, 120.
4. А. А. Грабецкий, Ф. Е. Гликина. «Химия в школе», 1965, 2, 55.
5. А. С. Москаленко. «Химия в школе», 1966, 6, 76.
6. А. А. Сухоруков. «Химия в школе», 1966, 5, 68.
7. А. А. Макареня. «Химия в школе», 1966, 6, 77.
8. Н. Е. Матюкина. «Химия в школе», 1965, 1, 60.
9. Г. Шиллер. «Химия в школе», 1964, 5, 72.
10. Л. А. Цветков, «Химия в школе», 1965, 2, 49.
11. М. П. Кашин. «Химия в школе», 1964, 1, 3.
12. Д. М. Кирюшкин. «Химия в школе», 1965, 5, 73.
13. W. Jörgicke. „Chemie in der Schule“, 1964, 8/9, 399.
14. Г. З. Савич. «Химия в школе», 1965, 5, 77.
15. Л. В. Левчук. «Химия в школе», 1965, 5, 80.
16. Г. И. Шелинский. «Химия в школе», 1966, 4, 81.
17. М. С. Новаковский, Л. П. Адамович. «Химия в школе», 1965, 4, 73.
18. П. Н. Карелин. «Химия в школе», 1965, 4, 77.
19. А. Д. Смирнов. «Химия в школе», 1965, 3, 49.
20. Н. Карик, Tallinna Pedagoogilise Instituudi konverentsi teesid, 1964.
21. Б. Ф. Ормонт, «О содержании и изложении в курсе общей химии закона постоянства состава и закона кратных отношений». М.-Л., 1966.
22. Д. П. Ерыгин. «Химия в школе», 1966, 3, 75.
23. И. М. Гапоненко. «Химия в школе», 1966, 3, 77.
24. А. М. Неймарк. «Химия в школе», 1965, 6, 68.
25. И. М. Гапоненко. «Химия в школе», 1966, 1, 80.

Igas õppeaines, sealhulgas ka geograafias, antakse õpilastele teadmisi süsteemikindlalt, loogilises järjestuses. Üks uus mõiste järgneb teisele, ühed uued faktid teistele, oskus lisandub oskusele jne., mis siis kokkuvõttes annavad süstemaatilise ülevaate selle teaduse alustest, millega vastav õppeaine tegeleb. Süstemaatilise didaktilise printsiibi kohaselt on üles ehitatud õppeprogrammid ja koostatud õpikud.

Süstemaatilise printsiibi järgi tuleb kogu uus, õpetatav materjal loogiliselt siduda varem õpituga, nende teadmiste, oskuste ja vilumustega, mis õpilastel on juba omandatud. Eeskätt tulevad arvesse muidugi need teadmised, oskused ja vilumused, mida õpilastele on pakutud sama õppeaine eelmistes kursustes (näit.

NSV Liidu geograafia kursuse õpetamisel need teadmised, mis omandati füüsilise geograafia algkursuses ning maailmajagude ja tähtsamate välisriikide geograafia kursuses). Geograafia õpetamisele on teatud määral toeks bioloogia-, füüsika-, keemia-, matemaatika-, ajaloo jt. ainete tundides käsitletud materjal. Sellele lisanduvad õpilaste teadmised, oskused ja vilumused n.-ö. elust endast, nende kogemuslikud tähelepanekud. Päev-päevalt ja aasta-aastalt laieneb õpilaste üldine ja sellega seoses ka geograafiline silmaring kirjanduse ja ajakirjanduse lugemisega, raadio- ja televisiooni-saadete jälgimisega, filmide vaatamisega, majandusettevõttesse, muuseumidesse, looduslikult mitmekesistesse paikadesse korraldatud ekskursioonidel kuuldu ja nähtuga, aga ka lihtsalt täiskasvanute ja teiste lastega vestlemisel ning praktilises tegevuses. Mõistagi mõjuvad geograafilist silmaringi laiendavalt matkad ja ekskursioonid, millest võetakse osa koos vanematega, arutlused kodus rahvusvahelise elu teemadel ja palju muud. Teatud mõju avaldab ka õpilaste vahetu ümbrus, see geograafiline keskkond, mille kohta neil on igapäevasest elust rohkesti tähelepanekuid. Näiteks on põlises maalapsel põllumajanduse geograafia õppimiseks hoopis teistsugused eelteadmised kui linnalapsel; rannikul elavad õpilased tunnevad merd hoopis paremini kui sisemaal elavad lapsed; kuppelmaastikul asuvates koolides on õpilaste kujutus maailma pinnavormidest teistsugune kui lainjal tasandikul asuvate koolide õpilastel jne.

Seega laienevad ning süvenevad õpilaste teadmised, oskused ja vilumused õige mitut kanalit kaudu. Et uue aine õpetamisel tõepoolest vajalikul määral järgida süstemaatilise printsiipi, peaks õpetajal olema võimalikult täpne ülevaade, **mida ja kui palju õpilased enne teema käsitlemist teavad ning oskavad**. Alles siis osutub üldse võimalikuks õpetamine loogilises süsteemis ning õpilaste suhtes kõrgel raskusastmel. Viimane on oluline eeldus selleks, et korraldada õppetööd vastavalt õpilaste vaimse arenemise tasemele, aktiveerida ja arendada nende mõtlemist. Loomulikult tulevad siin arvesse ealised eripärasused. Mida vanem on laps, seda rohkem on tal eelteadmisi ja oskusi. Samavõrd on arvestatavad individuaalsed erinevused õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes. Koolis omandatu suhtes on küsimus põhiliselt unustamise erinevas ulatuses, üldiselt aga etendavad eriti suurt osa õpilaste erinev kodune miljö ja kasvatus.

Järelikult on õpilaste eelteadmiste, -oskuste ja -vilumuste küsimus geograafia õpetamisel võrdlemisi mitme tahuga. Kõiki tahke pole võimalik arvestada ei õppeprogrammide ega õpikute koostamisel. Kui selles peetakse küll silmas geograafia-

Süstemaatiliseuse printsiip Eesti NSV geograafia õpetamisel

H. TIITS

tundides käsitletava materjali süstemaatilisust ja arvestatakse mõneti ka teistes õppeainetes antavaid teadmisi ja vilumusi, siis erinevusi õpilaskollektiivide geograafilisest ümbrusest nad kajastada ei saa, kõnelemata näiteks õpilaste silmaringi individuaalsetest erinevustest. Nii jõuamegi järeldusele, et **uue õppematerjali loogiline seostamine õpilaste olemasolevate teadmistega** (see aga ongi süstemaatilisuse printsiibi ühe peamise külje realiseerimine) nõuab õpetajalt loovat ja teadlikku materjali metoodilist käsitlemist geograafiatundides.

Süstemaatilisuse printsiibi järgimise elementaarseks eelduseks on ülevaate omanine sama õppeaine eelmistes kursustes antud teadmistest. Õpetajad, kellel on seljataha kauaaegne pedagoogiline töö ühe ja sama aine õpetajana, omandavad selle lihtsalt aastatega kuhjuvate kogemustena. Teisiti on lugu nende õpetajatega, kes alles alustavad selle aine õpetamist, ja sedagi mitte n.-õ. algusest (5. klassist) peale järkjärgult, vaid vanemates klassides. Paraku kipub just siis kaduma silmist vajadus maksimaalselt tugineda varem õpitule. Peale selle on geograafia õpetamisel toeks need teadmised, oskused ja vilumused, mida õpilased omandavad algklassides, eriti 4. klassis koduloo õppimisel. Need jäävad enamasti isegi kogemustega õpetajate tähelepanu orbiidist välja. Põhjus on väga lihtne: geograafiaõpetaja pole lihtsalt kursis õppetööga algklassides. Sellest tuleneb põhiliselt küllaltki mõtlemapanev fakt: **õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi hinnatakse madalamateks, kui need tegelikult on.** See põhjustab niigi napi aja ebaratsionaalset kasutamist — õpilastele seletatakse varem õpitut kui täiesti uut materjali, selle laiendamine ja süvendamine jääb aja puudusel pealiskaudseks või seda ei tehta üldse. Kahtlemata kannatab selle all õpilaste huvi teema vastu ja kokku võttes omandavad nad käsitletava küsimuse mõnikord isegi halvasti. Eriti annab see tunda Eesti NSV geograafia kursuse õpetamisel, mistõttu püüame anda alljärgnevas ülevaate, mida kehtivate õppeprogrammide ja õpikute põhjal õpetatakse 4. klassis koduloo ning 5., 6., 7. ja 8. klassis geograafiatundides.

KODULOO KURSUS

Koduloolise materjali kaudu algkooli 1.—3. klassis ja koduloo kursuse kaudu 4. klassis valmistatakse õpilasi ette süstemaatilise geograafia kursuse õppimiseks alates 5. klassist. See toimub kodukoha looduse ja inimeste majandusliku tegevuse tundmaõppimise baasil. Loodusnähtuste ja inimese majandusliku tegevuse kirjeldamine seostatakse mõneti ka nende põhjustega. Koduloo kursuses laieneb õpilaste vaatlusring kodult kodukohale, kodurajoonile, koduvabariigile ja sellelt kogu NSV Liidule. Koduloo õpetamisel korraldatakse õppekäike kodukoha looduse ja inimese majandusliku tegevuse tundmaõppimiseks. Sellega tekitatakse õpilastes elamusi ja eredaid kujutlusi. Need loovad soodsa pinna mitte ainult füüsilise geograafia õpetamiseks 5. klassis, vaid ka Eesti NSV geograafia kursuse õpetamiseks 8. klassis.

Juba 4. klassis kujuneb õpilastel esialgne ülevaade Eesti NSV-st kui Nõukogude Liidu osast. Selles klassis õpivad lapsed tundma Eesti NSV füüsilist kaarti: Balti merd ja selle osi, suuremaid saari, poolsaari, lahtesid, väinu, kõrgustikke, madalikke, jõgesid, järvi, asulaid. Koduloo programmi ja õpiku järgi ulatuvad õpilaste teadmised Eesti NSV geograafilisest nomenklatuurist ligi 50 nimeni. Nii õpivad nad *Haanja, Otepää, Pandivere* ja *Sakala* kõrgustikke, *Balti* merd, *Soome, Riia, Tallinna, Pärnu* ja *Matsalu* lahte, *Saaremaa, Hiiumaa, Muhu* ja *Kihnu* saart, *Sõrve* poolsaart, *Soela* väina, *Suurt Emajõe, Pärnu* ja *Narva* jõge, *Võrtsjärve, Peipsi* ja *Ulemiste* järve, *Pühajärve, Tallinna, Tartu, Narva, Kohla-Järve, Pärnu, Kingissepa, Viljandi, Haapsalu* jt. linnu ning rohkesti muid asulaid (*Kallaste, Kehra, Järvakandi, Tootsi, Vändra* jt.). See küllaltki arvukas loetelu on väga suuresti arvestatav nimelt Eesti NSV geograafia õpetamisel, kus saab piirduda vaid vastavate geograafiliste objektide nimede ja paiknemise meeldetuletamisega.

Eesti loddusest õpitakse 4. klassis tundma mõningaid üksikküsimusi, peamiselt

kodukoha looduse näitel (siseveekogude taimi ja loomi, kivimeid, rändrahne, metsa-loomastikku). Tihedalt on koduloo kursuses looduse tundmaõppimine seotud looduskaitsega, et õpetada õpilasi loodusesse hoolikalt suhtuma. Rõhutatakse rändrahnade ja paljandite kaitset, käsitletakse *Matsalu* looduskaitseala. Eesti NSV mitmesuguste osade kompleksne kirjeldamine loob esmased kujutlused Eesti *maastike* omapärast.

Õpilased õpivad tundma ka meie vabariigi tähtsamaid *loodusvarasid*, nagu põlevkivi, paasi, turvast, liiva, kruusa, savi, raudkive, vee-energiat, kalu, nende tähtsust ja kasutamist rahvamajanduses.

Inimese majandusliku tegevuse osas saavad õpilased üldise ülevaate mõnedest vabariigi *tööstusharudest* (põlevkivitööstus, elektrienergia tootmine, ehitusmaterjalide tööstus) ja *põllumajanduse* tüüpilistest joontest (piimakarja-, sea- ja lambakasvatus, linakasvatus).

Õpilased omandavad teadmisi ka Eesti NSV suurematest *linnadest* (Tallinn, Tartu, Pärnu, Narva, Kohtla-Järve, Viljandi) ning nende tähtsusest tööstus-, kultuuri- ja hariduselu keskustena.

Kõne all olevas kursuses peatatakse Eesti NSV *majanduslikel sidemetel* vennasvabariikidega, märkides mõningaid eksport- ja importkaupu.

FÜÜSILISE GEOGRAAFIA ALGKURSUS

Füüsilise geograafia algkursuses omandavad õpilased põhiliselt mitmesuguseid *füüsilisgeograafilisi mõisteid*. Nende kujundamisel toetatakse võimalikult õpilaste senistele teadmistele ning kogemuslikele tähelepanekutele Eesti NSV loodusest ja rahvamajandusest. Koos üldise füüsilise geograafia mõistetega laienevad ning süveneivad ka teadmised Eesti NSV geograafiast. Geograafilises nomenklatuuris peamiselt korduvad 4. klassi koduloo kursuses esinevad objektid, mistõttu koduvabariigi kaardi tundmine laieneb vähem kui 4. klassis (uute objektidena figureerivad 5. klassi geograafia programmis *Jägala* ja *Navesti* jõgi, *Narva* veehoidla, *Viimsi* poolsaar, *Ruhnu* saar, *Paldiski* laht, *Väinameri*, *Suur* ja *Väike väin*; töövihik (1966. aasta väljaanne) annab juurde veel *Vormsi*, *Prangli*, *Pakri*, *Abruka* ja *Vilsandi* saare, *Kõpu* ja *Noarootsi* poolsaare ning *Kasari* jõe). Ometi ligineb 5. klassi lõpul geograafiline nomenklatuur Eesti NSV kaardi osas 70 nimeni, mis on küllaltki tähelepanuväärne. Sealjuures tuleb arvestada, et ilmselt tegeliku elu kogemuste põhjal teatakse geograafilisi objekte Eesti NSV-s veel märksa rohkem.

Teema „*Maismaa pinnavormid*“ käsitlemisel omandavad õpilased teadmisi muu hulgas ka Eesti NSV-s esinevatest tüüpilistest reljeefi elementidest (näit. tasandik, madalik, kõrgustik) ning vastavalt 5. klassi geograafia töövihikule suuremate kõrgustike kõrgeimatest tippudest ning nende kõrgustest (vt. ülesanne 37). Samas õpitakse tundma koduümbruse ja Eesti NSV tähtsamaid kivimeid ning nende kasutamist. Ka siin pakub abi töövihik, kus ülesandes 49 on peamine rõhk asetatud koduvabariigi maavaradele.

Teemad „*Maismaa vetevõrk*“ ja „*Maailmameri*“ annavad samuti lisa Eesti NSV geograafia alastele teadmistele. Töövihiku ülesanded juhivad õpilaste tähelepanu Eesti jõgede toitumisele eri aastaegadel, mõnedele jõgikondadele, veeressursside kasutamisele Eestis, rannajoonele, Balti mere vee soolsusele jm.

Mõneti laieneb õpilaste teadmiste ring Eesti NSV looduslike tingimuste kohta ka teemade „*Maa ja tema liikumine*“ ning „*Ilm ja kliima*“ käsitlemisel. Aastaegade tekkimist, iseärasusi ja nende põhjusi analüüsitakse töövihiku ülesannete kaudu Eesti NSV olude põhjal, kliimat kujundavaid tegureid (kaugus ookeanidest ja meredest, reljeef) Eesti NSV näitel.

Kõige rohkem valmistavad koduvabariigi geograafia õppimist ette teemad „*Eesti NSV taimkate*“ ja „*Eesti NSV loomastik*“. Nende kahe teema põhjal kujundatakse ju peamiselt loodusliku vööndi mõiste. Selles õpitakse tundma Eesti tüüpilist taimkatet metsa, niidu ja soo näitel ning käsitletakse taimkatte ja loomastiku majandus-

likku tähtsust. Sellega süvendatakse õpilaste teadmisi ka looduskaitsest ja inimese mõjust loodusele Eesti NSV-s.

**MAAILMAJAGUDE
JA TÄHTSAMATE
VÄLISRIIKIDE
GEOGRAAFIA KURSUS**

Pealiskaudsel vaatlemisel tundub, nagu ei saaks see kursus mingil määral varustada õpilasi teadmistega, mis oleksid nimetamisväärselt arvestatavad Eesti NSV geograafia õpetamisel. Kuid ärgem ignoreerigem tõsiasi, et Eesti NSV asub **Euroopas**, mille geograafiat käsitletakse peaaegu pool õppeaastat 6. klassis. Tõsi, otseselt kasutusel olevas geograafia-õpikus ei nimetata ühegi teema puhul Eesti NSV territooriumi. Ometi viivad kaudsed niidid ka meie koduvabariigini.

Juba Euroopa merede õppimisel on kaudsed sidemed Eesti NSV-ga. Omandades ülevaate Euroopa rannajoone käärulisusest ja selle tähtsusest laevaliiklusele, saadakse põhimõtteliselt ka teadmisi Eesti rannajoone käärulisuse tähtsusest. Esmane kujutlus tekib õpilastel Euroopa pinnaehituse käsitlemisel Ida-Euroopa lauskmaast. Selle ühes osas asub ka Eesti NSV. Maakoore iidseid kõikumisi tundma õppides saadakse ülevaade nendest nähtustest, mis on etendanud Eesti NSV territooriumi geoloogilises kujunemises olulist osa. Eesti kliima iseärasuste mõistmisele 8. klassis on aluseks Euroopa kliima õppimisel läänetuultest ja Põhja-Atlandi hoovusest omandatud teadmised. Esimese põhjalikuma ülevaate segametsade allvööndi taimkatte ja loomastiku iseärasustest saavad õpilased Euroopa taimkatte õppimisel. Selle põhjal on neil 8. klassis kergem mõista Eesti NSV taimkatte ja loomastiku iseärasusi, mis on tüüpilised nimelt segametsade allvööndile. Lõpuks lisagem veel Euroopa poliitilise kaardi käsitlemine, milleta oleks õpilastel tunduvalt raskem omandada teadmisi Eesti NSV asendist, suurusest ja naaberriikidest 8. klassi kursuses.

**NSV LIIDU GEO-
GRAAFIA KURSUS**

Sisuliselt valmistab õpilasi teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamiseks kõige paremini ette Eesti NSV geograafias NSV Liidu geograafia üldise ülevaate õppimine 7. klassis II poolaastal ja 8. klassi algul. Eelmiste geograafia kursustega võrreldes käsitletakse seda õppematerjali sügavamalt, analüüsivamalt. Õpilaste teadvuses täpsustuvad mõisted, süveneb kaardilugemise oskus. Selles kursuses, tingituna õpilaste poolt omandatud rohkest faktilisest materjalist, aga ka nende ealistest eripärasustest, saab rohkem kui seni teha geograafilisi üldistusi. Nii algab tegelikult nagu uus etapp õpilaste veendumuste kujundamisel. Kvalitatiivselt kõrgemal astmel tunnetatakse objektiivseid looduseadusi, mistõttu võime julgelt kõnelda dialektilis-materialistliku maailmavaate aluste intensiivsest kujunemisest. See loob soodsad eeldused Eesti NSV geograafia kursuse küllaltki põhjalikuks käsitlemiseks.

NSV Liidu füüsilist geograafiat käsitlevas osas on kõne all olevast aspektist olulised teemad, milles otseselt õpitakse niisuguse ala geograafiat, kus asub Eesti NSV, või mis on tihedalt seotud meie koduvabariigiga. Mainigem näiteks Balti merd. Kui õpilased 4. klassis õpivad Balti mere nimetust ja saavad teada, et Eesti NSV asub Balti mere rannikul, kui 5. klassis omandatakse väga üldine ülevaade Balti mere vee soolusest, 6. klassis aga kujuneb esmane terviklik kujutlus Balti mere konfiguratsioonist, siis 7. klassis, võrdlevalt teiste NSV Liidu rannikul asuvate Atlandi ookeani meredega, saadakse ettekujutus Balti mere sügavusest, ranniku iseloomust, jäätumise ulatusest ja kestvusest, loomariigist ning tähtsusest merelaevanduses. Kõik see pole kaugelki piisav mere kohta, mille rannikul asub meie koduvabariik ja kus tuhandete inimeste elu ning igapäevane tegevus on seotud merega. Seepärast tulebki Eesti NSV geograafia kursuses veel kord, kuid nüüd juba võimalikult põhjalikult, käsitleda Balti mere geograafiat. Mõistagi esineb just siin oht asjatult korrata varem õpitud. See viitab vajadusele seada õpilaste olemasolevad teadmised süsteemi ning seejärel ehitada sellele tugev terviklik hoone — sisult sügav ja mitmepalgeline mõiste „Balti meri“.

Analoogiliselt annab õpilastele n.-õ. laialaastulisi eelteadmisi Eesti NSV pinnaehitusest NSV Liidu geograafia kursuse teema „Ida-Euroopa lauskmaa“. Selle kaudu saadakse teada nende Maa sise- ja välisjõudude tegevusest, mis on mõjutanud ka meie vabariigi pinnaehituse kujunemist, kivimite tekkest jm. Nii ei alustata 8. klassis Eesti NSV pinnaehituse käsitlemist „tühjalt kohalt“ — siin on alusmüür suhteliselt tugev ja seda tuleb ka selliselt hinnata.

Kuigi kasutusel olev NSV Liidu geograafiaõpik teema „NSV Liidu kliima“ esitamisel ei ole märkinud eraldi Balti liiduvabariikide territooriumide kliima iseärasusi, on ometi ka selles mitmeid niisuguseid küsimusi, mis edaspidi toetavad Eesti NSV kliima õppimist. Mainigem näiteks parasvöötme mereliste õhumasside, madal- ja kõrgrõhkkondade mõisteid ning NSV Liidu kliimakaardi lugemise oskuse arenemist. Kõik need teadmised ja oskused on lausa hädavajalikud Eesti NSV kliima käsitlemiseks, andes ühtlasi võimaluse tungida sügavamale kui kunagi varem kliima ja teiste looduslike komponentide vahelistesse seostesse.

NSV Liidu looduslike võõndite õppimisel omandavad õpilased esmakordselt teadmisi mullast, selle tekkest ja tähtsamatest mullatüüpidest. Eesti NSV mullastiku käsitlemisel need teadmised konkretiseeruvad. Selle tõttu puudub vajadus mullast kõige elementaarsemate tõdede esitamiseks koduvabariigi geograafia kursuses. Sama teema piires saadakse üldine ülevaade looduskaitsest ning selle organiseerimisest NSV Liidus, mis Eesti NSV looduskaitse küsimusi võimaldab käsitleda juba kui üleliidulisest tulenevat konkreetset lahendust kohalikes tingimustes.

NSV Liidu majandusgeograafiat käsitlevas osas loovad õpilaste teadvuses üldpildi ülevaated rahvastikust, selle iibest, tihedusest, linna- ja maarahvastiku osatähtsusest, rahvuslikust koostisest, poliitilis-administratiivsest jaotusest, peamistest rahvamajandusharudest, looduslike ressursside ratsionaalse kasutamise mõttest tööstuses ja mullastikulis-kliimaatiliste iseärasuste arvestamisest põllumajanduses. Ka siin tuleb silmas pidada rohkearvuliste mõistete kujunemist, millega Eesti NSV majandusgeograafia õpetamisel saab julgesti opereerida. Vastavatele teadmistele toetudes saab meie koduvabariigi materjali käsitlemisel näidata üldiste seaduspärasuste kehtivust ühe liiduvabariigi, s. o. Eesti NSV olude näitel ja samal ajal tuua esile Eesti NSV rahvamajanduse spetsiifilisi jooni.

Tooitud ülevaade puudutab ühte külge süstemaatilise printsiibist ja selle järgimisest Eesti NSV geograafia kursuses — õpilaste neid teadmisi, mida kehtivate õppeprogrammide ja kasutusel olevate õpikute põhjal omandatakse enne nimetatud kursuse õppimist koduloo ja geograafiatundides ja millele tuleb tugineda koduvabariigi geograafia õppimisel. See ülevaade ei haara teadmisi, mida õpilased omandavad teiste õppeainete tundides ja väljaspool kooli. Peale selle ei anta käesolevas artiklis ülevaadet, kui palju ja mida õpilased tegelikult õpitust teavad, kui palju ja mida nad unustavad ning mida seetõttu on vaja Eesti NSV geograafia kursuses korrata. Sellepärast saab siin antud ülevaade õpetajaid abistada niivõrd, kui võrd selle alusel on võimalik diagnoosida õpilaste tegelikke teadmisi tundides omandatud geograafilisest materjalist. Selleks soovitame korraldada enne koduvabariigi geograafia õpetamist kontrolltöö ja teha kindlaks, missugust geograafilist nomenklatuuri õpilased teavad, mida nad on unustanud, missugustest geograafilistest nähtustest neil on ülevaade, missuguste kohta see puudub või on lünklik jne. Kontrolltööde andmete põhjal saab õppetööd korraldada nii, et see vastab õpilaste varasematele teadmistele geograafiast, siduda uut õppematerjali loogiliselt varem õpituga, kasutada otstarbekamalt õpilaste vaimseid võimeid ning neid igakülgset edasi arendada. Eriti on see vajalik käesoleval õppeaastal, kus 8-klassilises koolis lõpetatakse geograafia õpetamine koduvabariigi geograafia kursusega. Selle kursusega lõpetatakse geograafiliste mõistete kujundamine ja sünteesitakse arusaamad geograafilistest seaduspärasustest.

Dialogilise kõne iseärasusi

M. LAAN,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi saksa keele kateedri juhataja

Saksa kõnekeele uurimise ja õpetamise metoodika kohta on meie vabariigis avaldatud mitmeid töid.¹ Nendes esitatud seisukohad on juhatanud õpetajaile kätte tee kõnearendusliku suunaga õpetamiseks. Uued töövõtted ja -meetodid, mida õpetajad kõnekeele õpetamiseks kasutavad, on ka keskkoolilõpetajaile hästi tuntud. Kõrgemas õppeasutusse astudes tunneb keskkoolilõpetaja näitlike õppevahendite — piltide, pildiseeriade, diafilmide ja filmide — kasutamise metoodikat ja talle on tuttav kõnekeele põhiline esinemisvorm — dialoog. Moodustatud dialoogid enamikus ei vasta reaalse keelelise suhtlemise tingimustele. Nad kõlavad ebaloomulikult, kohmakalt, nende kuulamine väsitab, nad ei mõju täisväärtuslike kommunikatiivsete üksustena.

Ebakõla põhjuseks pole kaugeltki ainult loomuliku kõnesituatsiooni puudumine. Situatiivsust saab luua mitmesuguste näitlike õppevahendite abil, samuti on võimalik kõnealust objekti või olukorda kuulajaile tutvustada keeleliste vahenditega. Harjumuse viimase, nn. sõnalise situatiivsuse loomiseks on keskkooli saksa keele õpetajad lõpetajaile kaasa andnud ning noored kirjeldavad situatsioone oskuslikult ja küllaldase fantaasiaga. Ka vead grammatiliste vormide moodustumisel pole dialoogi monotoonsuse põhjuseks. Meenutagem siin kahekõnesid dialektis, näiteks berlinlase kõnet, kes kasutab isikulisil asesõnu akusatiivi asemel daativis ja kelle dialoog väärdetele vormidele vaatamata mõjub värskest ning vahenditult. Võiks veel arvata, et kõnelejate sõnavara on liiga piiratud selleks, et täita keelelise kommunikatsiooni ülesandeid. Dialoogide lähemal analüüsimisel esineb siin aga hoopis vastupidine nähtus: leksikaalse materjali kasutamisega pakutakse üle, vastastikuseks mõistmiseks piisaks palju napimatest keelelistest vahenditest. Informatsiooniga liialdamisele liitub dialoogile mitteomaste keeleliste vormide valik ja repliikidevaheliste seoste puudumine. Tulemuseks on meelevaldne konstruktsioon, mis välise vormi poolest, s. o. kõnelejate vaheldumise poolest, sarnaneb küll dialoogiga, kuid mille ülejäänud komponendid ei ole vastavuses elava kõne iseärasustega.

VIGADEST KEELELISE MATERJALI VALIKUL DIALOOGIS

Kõnekeele õppematerjali valikut statistilise uurimismenetluse alusel käsitletakse R. Selja brošüüris „Saksa kõnekeele õpetamise alustest“, kus kõnekeeles peamiselt esinevate ajavormidena nimetatakse preesensit ja perfektit. Kuna vestlus on vahetu, rangelt antud momentidega seotud, domineerib preesensi kasutamine ka keskkoolilõpetajate kõnes. Lahkuminekud teooria ja praktika vahel esinevad mineviku ajavormide kasutamisel. Mõõdunud sündmustest vesteldakse peaaegu eranditult preteeritum

¹ R. Selg, Saksa kõnekeele õpetamise alustest. Tallinn, 1966; Artiklite kogumik „Võõrkeelte õpetamise küsimusi“. Tallinn, 1965; R. Selja, J. Soonvaldi, L. Sõrmuse jt. artiklid „Nõukogude Koolis“.

kasutades. Väikese, väga peene erinevuse tõttu preteeritumi ja perfekti tähendustes on tõepoolest raske valida õiget ajavormi. Sageli oleneb preteeritumi või perfekti kasutamine kõneleja ja kuulaja vahelistest suhetest, teadmistest kõnealuse objekti kohta ja veel paljudest teistest situatsioonist tingitud fakidest. Olukorda raskendab ka asjaolu, et teatud tegusõnu — *sein, haben, kosten, gehören, sich befinden, abhängen, kõiki modaalseid tegusõnu* ja veel paljusid teisi — kasutatakse ka vestluses sagedamini preteeritumis kui perfekti. Seega on tarvis arenenud keelevaistu, et otsustada mineviku ajavormi kasutamise üle dialoogilises kõnes. Praktika näitab, et õpilaste keelevaistu sel puhul usaldada ei saa ja õpetajatel tuleb astuda võitlusesse eksliku ja ühekülge preteeritumi kasutamise vastu. Seejuures võtame aluseks järgmised kõige üldisemad seisukohad perfekti kasutamiseks:

1. perfekti ja preteeritumi stilistiline erinevus, kasutamissfäär vastavalt dialoogis ja jutustuses;²

2. statistilised näitajad perfekti ja preteeritumi kasutamise kohta kõnekeeles;³

3. perfekti kui relatiivse ajavormi kasutamine (perfektiga väljendatud minevik seotud kõnemomendiga; perfektiga tähistatakse tegevust, mis eelnes preesensis väljendatud olevikule).⁴

Nende seisukohtade vastu on eksitud järgmistes näidetes, mis on võetud keskkoolilõpetajate kõnepraktikast. Lõunasöögi ajal oma hommikusest tegevusest vesteldes esitatakse küsimus: Schliefst du heute morgen lange? (Hast du heute morgen lange geschlafen?). Parajasti kinos jooksva uue filmi üle vestlemisel küsitakse: Sahst du den Film schon? (Hast du den Film schon gesehen?). Instituudi raamatumüügi-punkti juures seistes küsitakse kaasõpilaselt: Kaufst du schon dieses neue Fachbuch? (Hast du schon dieses neue Fachbuch gekauft?).

Ühekülge preteeritumi kasutamise kõrval kuuleme veel võõraid vorme dialoogi ühe väga kandva komponendi — küsimuse — moodustamisel. Nimelt esineb keskkoolilõpetaja keelekasutuses küsimusi *kahe küsiva asesõnaga*, mida suulises kõnes kunagi ei kasutata. Küsimuste „Wo und wann bist du geboren“, „Wann und wie oft gehst du in die Bibliothek“, „Mit wem und wie oft besuchst du das Kino“ esitamisega taotletud ökonomia ei soodusta kindlasti mitte kuulaja reageerimist.

Dialoogis kaldutakse moodustama ka segaliitlauseid, pikki põim- ja rindlauseid, kõnes kõige enam kasutatavate lihtlausete asemel. Selliste lausete juures unustab kõneleja alguse, takerdub, kordab, teeb grammatilisi vigu ja soovitud informatsioon jõuab kaasvestlejani puudulikult. Eriti lubamatu on pikkade lausete moodustamine just kuulajale orienteerudes, kelle operatiivne mälu on suulises kõnes võimeline haarama 7 ± 2 kõneühikut.⁵

DIALOOGI REPLIIKIDEVAHELISTEST SEOSTEST

Kõneldes lause pikkusest dialoogilises kõnes, tuleb arvestada repliigi asendit dialoogis, kas on tegemist dialoogi alustava repliigiga või kaasvestleja reageerimisega sellele. Dialoogi esimeses repliigis esineb üldreeglina 4–6, mitte aga vähem kui 3 süntaktilist üksust. Järgnevates repliikides, kus seisavad sageli väljajäetelised ja ühe pealiikmega laused, on tavaline 1–2 süntaktilise üksuse esinemine. Süntaktiliste üksuste vähenemine dialoogi järgnevates repliikides on dialoogisisese keelelise seose üheks väljenduseks. Sellest järgneb, et dialoogi järgnevates repliikides ei ole vas-

² W. Admoni, Der deutsche Sprachbau. Leningrad, 1960. Lk. 172.

³ R. Selg, Saksa kõnekeele õpetamise alustest. Tallinn, 1966. Lk. 23.

⁴ W. Admoni, Der deutsche Sprachbau. Leningrad, 1960. Lk. 172–173.

⁵ E. Riesel, Syntaktische Auflockerung und ihr Zusammenwirken mit dem Straffungsprinzip. „Deutschunterricht“ 7/8. 1965.

tastikuseks arusaamiseks vajalik korrata kõiki mõtteid, mida väljendavad esimese repliigi süntaktilised üksused. Vestlus kulgeb selliselt, et vestluspartner arvestab eelkõneleja repliiki kui kandvat struktuuri ja oma repliigiga mõtteliselt täiendab öeldut. Kõige selgemini tuleb seos ilmsiks eriküsimuse ja sellele järgneva vastuse vahel. Eriküsimus, s. o. küsimus küsiva ase- või määrsõnaga, nõuab oma semantikkale vastavat puuduvat lauseliiget. Puuduv lauseliige (enamasti objekt, adverbiaal, predikatiiv või atribuut) seisab järgnevas repliigis. Küsimusele „Wo bist du gestern gewesen?“ peaks vastus olema „Im Kino“, mitte aga normatiivne „Ich bin im Kino gewesen“,⁶ mis ei arvesta kõnekeele iseärasusi.

Lühivastuste andmine väljajäteliste ja ühe pealiikmega lausetega ei ammenda dialoogi repliikidevahelise seostatuse vorme. Struktuurilisi, süntaktilisi ja semantilisi seoseid leiame kõigis dialoogi komponentides, milleks küsimuse ja vastuse kõrval on vastuküsimus, täiendus, kinnitus, emotsionaalne reageerimine öeldule. Võiks öelda, et dialoogi repliigid on tagasiviitavate keeleliste ja struktuuriliste vahenditega läbi põimunud, mis annab lingvistidele õiguse rääkida dialoogilisest ühtsusest (диалогическое единство).

Kõige sagedamini esinevad repliikidevaheliste seoste vormid oleksid järgmised:

1. Substantiiv (nominaalgrupp) asendatakse järgnevates repliikides pronoomenitega, mis enamasti esinevad substantiiviga samas süntaktilises funktsioonis.

A. *Wo ist mein Bleistift?* (LPS)*

B. *Da liegt er.* (LPS)

Sageli kasutatakse personaalpronoomeni asemel demonstratiivpronoomenit. See on situatsiooni mõju, kus osutaval žestil või miimikal on kommunikatiivne funktsioon.

A. *Was macht der Junge?*

B. *Der schläft schon.*

2. Prepositsionaalgrupiga väljendatud kohamäärusi ei korrata järgmises repliigis, seal kasutatakse vastavaid adverbe.

A. *Was siehst du auf dem Bilde?*

B. *Da sehe ich eine Kollektivwirtschaft.*

Keskoolilõpetaja keeletarvituses kuuleme aga enamasti vestluspartneri lauselõpus öeldud sõnarühma kordamist: „Auf dem Bilde sehe ich eine Kollektivwirtschaft.“

3. Repliigis-vastuses kasutatakse pöördset sõnade järjekorda, mis tähendab vastatrepliigi konstrueerimist paralleelselt esimese struktuurile.

A. *Was suchst du?* (OPS)

B. *Meinen Bleistift* (suche ich). (OPS)

Ainult erandina, aeglase kõnetempo puhul, antakse kõnekeeles vastus otsese sõnade järjekorraga: „Ich suche meinen Bleistift.“

4. Küsiva asesõna *warum?* puhul jätkatakse 2. repliiki põhjusemäärusausega, millel on kõrvallause sõnade järjekord. Pealausset ei korrata.

A. *Warum arbeitest du so spät am Abend?*

B. *Weil ich am Tage keine Zeit habe.*

5. Teise repliigi alguses korratakse mõnd eelmise repliigi lauseliiget. Kordusküsimus, mida räägitakse küsiva intonatsiooniga, väljendab kõneleja emotsioone (imesust, üllatust, kahtlust, halvakspanu jm.) ja on modaalekspressiivseks seoseks repliikide vahel.

⁶ Kurt Mösllein, Zur Beachtung der Besonderheiten der Konversation im Fremdsprachenunterricht. „Deutsch als Fremdsprache“. Leipzig, 1966. Lk. 31.

* Sümboliteks on saksa keele grammatikas kasutatavate lauseliikmete nimetuste lühendid: S — Subjekt, P — Prädikat, O — Objekt, L — Lokalbestimmung.

A. Hast du etwas von Peter gehört?

B. Von Peter? Nein, nichts.

6. Esimese repliigi lõpul või teise algul seisavad emotsionaalsed sõnad või klišeeväljendid. Nende ülesandeks on järgmiste tähtsamate seoste väljendamine:

a) kõneleja, soovides kontrollida kuulaja reageerimist öeldule, lõpetab repliigi sõnadega: *nicht wahr?, was?, nicht?, stimmt?, verstanden? jt.*;

b) kuulaja osutab öeldu vastu huvi klišeedega: *na und?, ja?, wieso?, nein?, aber nein?, wirklich?;*

c) kuulaja kinnitab öeldut klišeedega: *natürlich, freilich, gewiß, sicher, doch, selbstverständlich, na klar, aber ja.*

7. Vestluse jätkamisel esinevad uue küsimuse algul rinnastavad sidesõnad *und ja aber*. Sidesõnaga *und* kõneleja jätkab, laiendab või konkretiseerib käsilolevat vestlusteemat.

Und wann denkst du zu fahren?

Sidesõnaga *aber* toob vestluspartner dialoogi uue mõtte.

Aber warum willst du nicht über Leningrad fahren?

Käesoleva loeteluga pole dialoogi repliikidevahelised seosed kaugeltki ammendatud, nimetatud on kõnekeeles kõige sagedamini esinevaid seoste liike. Ka esines näitena toodud küsimuste ja vastuste paaride vahel sageli mitu seostavat vahendit; selguse mõttes peatusime iga paari puhul ainult ühel seosel. Seoseid ei liigitanud me süntaktilisteks, leksikaalseteks ja struktuurilisteks, sest praktika jaoks pole sellisel liigitusel tähtsust.

REPLIIKIDEVAHELISTE SEOSTE KASUTAMISE PRAKTIKA

Ülaltoodud dialoogisiseste seoste esinemisest dialoogi moodustamise praktikas ülevaate saamiseks korraldasime semestri algul 1. kursuse saksa keele eriala üliõpilastega järgmise katse.

Teksti „Ein Mißverständnis“* („Leichtes Deutsch“, Tartu 1965, lk. 7—8) alusel tuli üliõpilastel täita kaks ülesannet. Esimesena pidid nad nimetatud monoloogilise teksti alusel moodustama dialoogi järgmises situatsioonis: prantslane on kodumaale tagasi jõudnud; ta kohtab oma sõpra; nende vestlusteemaks on prantslase reis Austriasse ja seal keele mittetundmisest tekkinud arusaamatus; dialoogi pikkuseks on 12—16 repliiki.

Koostatud dialoogides olid repliigid mõtteliselt õigesti seostatud. Struktuuriliste, süntaktiliste ja leksikaalsete seostavate vahendite arv aga oli väga väike — keskmiselt 6 seostavat vahendit dialoogi kohta. Neist peaaegu poole (49%) moodustasid modaal-emotsionaalsed sõnad repliikide algul. Kasutati kinnitavaid sõnu: *ja, oh ja, gut, sehr gut*; imestust väljendavaid sõnu: *wirklich, wieso? wie komisch!*; eitust väljendavaid sõnu: *leider nicht, bestimmt nicht, doch nicht* jt. Küllaltki sageli esinesid seostavad sidesõnad *und ja aber* uue küsimuse algul. Nõrk oli süntaktiline seos repliikide vahel: enamikus dialoogides ei antud ühtki lühivastust väljajäetelise või ühe pealiikmelise lausega! Maksimaalselt esines ühes dialoogis kaks lühivastust.

Teise ülesandena tuli üliõpilastel täiendada õppejõu koostatud dialoogi sama teema kohta. Dialoog oli koostatud lünkadega, pooltes töödes puudus A-repliik (prantslase sõber), teises pooles B-repliik (prantslane). Üliõpilased pidid moodustama vastavalt A- või B-repliigi.

* Teksti sisu on saksa keele õpetajaile tuttav: prantslane (inglane), kes ei oska sõnagi saksa keelt, reisib Austriasse (Saksamaale). Suure vihma ajal läheb ta võõrastemajja ja tahab lõunasöögiks tellida seeni. Oma soovi väljendamiseks joonistab prantslane paberile seene. Võõrastemaja peremees mõistab joonist valesti ja toob seente asemel vihmavarju.

Dialog tervikuna oli järgmine:

Der Franzose erzählt von seiner Reise nach Österreich
Der Franzose ist wieder in der Heimat. Er trifft sich mit seinem Freund. Sie führen ein Gespräch über die Reise nach Österreich.

- 1 A. Du hast vor kurzem eine Reise nach Österreich gemacht, *nicht wahr?*
- 2 B. *Ja, hab ich. Eine sehr schöne Reise sogar.* Ich besuchte viele Städte und sah mir die Landschaft an.
- 3 A. *So, so! Sag mal,* kannst du denn Deutsch?
- 4 B. *Ach wo! Kein Wort! Aber es ging auch so.*
- 5 A. *Und* man hat dich immer gut verstehen können? Ist denn kein Mißverständnis entstanden?
- 6 B. *Doch,* es ist ein Mißverständnis entstanden. Da hab ich einmal in einem Gasthaus mein Leibgericht nicht bestellen können.
- 7 A. *Dein Leibgericht?* Was ist dein Leibgericht?
- 8 B. Pilze! Ich hatte solchen Appetit auf Pilze. Der Wirt hat mich aber nicht verstehen können.
- 9 A. *Na und?* Welches Gericht hat er dir denn gebracht?
- 10 B. *Überhaupt kein Gericht.* Einen Regenschirm hat er mir gebracht.
- 11 A. *Was? Wieso denn einen Regenschirm?*
- 12 B. *Siehst du,* ich zeichnete auf ein Blatt Papier einen Pilz, *aber...*
- 13 A. *Aber* du zeichnetest sehr schlecht. *Und* der Wirt hielt den Pilz für einen Regenschirm, *nicht wahr?*
- 14 B. *Ja,* so war es.
- 15 A. Was machst du jetzt? Wirst du nun Deutsch- oder Zeichenstunden nehmen?
- 16 B. *Bestimmt Deutschstunden.* Wer weiß, *vielleicht aber auch noch Zeichenstunden.*

Dialogi 16 repliigis on 26 seostavat keelelist vahendit (trükitud kursiivis). Seostavate vahendite arv on võimalustest väiksem, sest vastasrepliigi mõtteliselt õigeks konstrueerimiseks pidi oma partnerist lahutatud repliik sisaldama küllaldaselt leksiikaalset materjali. Ulesande eesmärgiks oli selgitada, kuidas osatakse vastasrepliigi keelelisi vahendeid kasutada uue repliigi konstrueerimisel.

Tööde kontrollimisel esines repliikidevaheliste seoste arvestamisel mitmeid puudusi, millest nimetaksime järgmisi:

1. Küsimustele ei antud lühivastuseid. Ainult kolme üliõpilase dialoogis esines 2 ja ühe üliõpilase dialoogis 1 lühivastus. Näidisdialoogis on B-repliigi moodustamisel kasutatud väljajättelisi või ühe pealiikmega lauseid 6—8 juhu.

2. Ajavormina kasutati vastasrepliigis antud perfektilise vaatamata preteeritumi. Näiteks annab 10/B repliik 9/A moodustamiseks leksiikaalse materjali perfektilis. Üliõpilased ei toetunud vastasrepliigi ajavormile ja esitasid 9/A küsimuse preteeritumis: „Und welches Gericht brachte er dir denn?“ või „Brachte er dir ein anderes Gericht?“ Arusaadavaks osutus perfekti kasutamine 1/A repliigis 2/B algul seisva kinnitava „Ja, hab ich“ mõjul, kus moodustati küsimusi „Hast du eine Reise nach Österreich gemacht?“, „Du hast eine Reise nach Österreich gemacht?“ jt.

3. Partikliga *doch* 6/B repliigis ei saa vastata üliõpilaste moodustatud 5/B repliigi küsimustele: „Es ging dir während der Reise gut?“, „Es war alles in Ordnung?“. Partikli *doch* kasutamine on mõeldav ainult eituse esinemisel eelmises repliigis. 6/B repliigis seisab *doch*, kuna 5/B-s kasutatakse eitust *kein*. Üliõpilaste moodustatud küsimustele eituse *nicht* lisamisega on mõeldav vastus partikliga *doch*, näiteks „Es ging dir während der Reise nicht immer gut?“, „Es war doch nicht immer alles in Ordnung?“

4. 7/B repliigis esinev kordusküsimus „*Dein Leibgericht?*“ nõuab 6/B moodustamisel nimisõna *Leibgericht* kasutamist. Paljudel juhtudel ei kasutatud 7/B-s esinevat

nimisõna „Leibgericht“ 6/B repliigi konstrueerimisel, mille all kannatas repliikidepaari mõtteline seos.

5. Pronoomen er 9/B repliigis viitab sellele, et eelnevas repliigis peab esinema meessoost nimisõna. Dialoogi sisu kohaselt võib selleks olla ainult nimisõna *der Wirt*. Paljud dialoogid kaotasid arusaadavuse, sest koostajad ei mõistnud pronoomeni nimisõnale tagasiviitavat tähendust.

Eeltoodud loetelust näeme, et dialoogi vastasrepliikide moodustamisel arvestati põhiliselt nendevahelist *mõttelist seost*. Süntaktiliste, struktuuriliste ja ka leksikaalsete seoste mõistmiseks ei aidanud palju kaasa ka „signaalid“ vastarepliikides. Uliõpilaste moodustatud dialoogides esines A-repliigis keskmiselt 3 ja B-repliigis 7 seost, näidis-dialoogi vastava 11 ja 15 vastu.

Näidisdialoogis esinenud kõige lihtsamate repliikidevaheliste seoste mittemõistmine näitab, et keskkoolilõpetajad neid keelelisi ja struktuurseid seoseid ei tunne. Neid pole ilmselt õpetatud nägema dialoogis — kõnekeele tüüpilises esinemisvormis — iseseisvat lingvistilist kategooriat, mis nõuab oma spetsiifikale vastavate keelendite kasutamist. Seepärast kannavad keskkoolilõpetajad dialoogi mehhaaniliselt üle monoloogilise kõne lausemudelid ja grammatilised vormid, mistõttu dialoogis tekib vastuolu situatsioonis antud olukordade ja kasutatud keeleliste vahendite vahel. See vastuolu ongi dialoogide igavuse, halluse ja vähese kommunikatiivsuse põhjuseks, millise puuduse kõrvaldamise poole saksa keele õpetajad jõudu mööda peaksid pürgima.



Viljandi 3. 8-klas-
silise kooli õpeta-
jaill E. Jõgisel ja
E. Luhaäärel on
õpetajastaaž juba
üle 20 aasta, kuid
kolleegi nõuanne
kulub siiski mar-
jaks ära.

E. Saare foto.

Võrrandite koostamine

7. ja 8. klassis

A. KRASS,

Põltsamaa keskkooli matemaatikaõpetaja

Üheks raskemaks küsimuseks 7. ja 8. klassis matemaatika õpetamisel on võrrandite koostamine ja kontrollimine. Peaaegu veatult tehakse võrrandite koostamisel ainult esimene samm — tundmatu valimine. Edasi läheb aga töö osale õpilastele raskeks. See väljendub terves reas sageli esinevates eksimustes, nagu:

tee pikkus korrutatakse kiirusega — lootuses saada tee läbimiseks kulunud aega; ruumala jagatakse erikaaluga — lootuses saada kaalu;

võrrandis on ühel pool võrdsusmärki dimensiooniks hektar, teisel pool aga nende hektarite kündmiseks kulunud aeg;

aetakse segi mõisted „võrra“ ja „korda“ või nende vahel ei tehta esialgu üldse vahet;

võrrandi poolte võrdsustamine on juhusliku iseloomuga — ei anta endale aru, kas võrdus on kehtiv või mitte;

sageli sooritatakse õigetele tehetele vastupidiseid tehteid;

kontroll jäetakse kas üldse ära või siis kontrollitakse ülesannet võrrandi abil, kusjuures võrrandi enese saamine jääb kontrollimata.

Kõik eeltoodud ja mitmed teisedki vead tulenevad meie arvates järgmistest asjaoludest:

1) õpetaja asub suure kiirusega (on ju programmid nendes klassides küllaltki ulatuslikud) võrrandite juurde, arvates, et mida rohkem jõutakse ülesandeid lahendada, seda rohkem ja paremini õpilased ainet omandavad;

2) enne võrrandi koostamisele asumist ei kontrollita, kas õpilased pole vastavate aritmeetiliste ülesannete lahendamist ära unustanud;

3) ei rõhutata, et võrrandi pooled peavad olema võrdsed ning avaldatud samades ühikutes;

4) ei tooda esile analoogiat eri tüüpi ülesannete lahenduskäigu vahel;

5) igakord ei selgitata, mida, miks ja kuidas tuleb pärast võrrandi koostamist kontrollida;

6) õpilastele ei näidata kõiki võimalikke ülesande lahendamise teid ja võimalusi.

Kui õpetaja ei ole tunni ettevalmistamisel kõiki lahendusvariante ise läbi kaalunud, võib juhtuda, et ta tunnis ei suuda kindlalt otsustada, kas õpilase kasutatud lahenduskäik on õige. Veelgi halvem on, kui õpetaja niisuguses olukorras loeb õpilase poolt kasutatud lahenduskäigu ebaratsionaalseks või isegi valeks. See pidurdab õpilaste iseseisva mõtlemise arenemist. Nii surutakse õpilaste mõttekäik ühele kitsale rajale, ja kui kõrvalteid kunagi ei näidata, siis jäävadki need paljudele õpilastele teadmata. Sellises olukorras võivad nõrgemad õpilased pikapeale loobuda ülesannete iseseisvast lahendamisest, arvates, et nad seda üht ja ainukest rada niikuinii ei leia. Minnakse kergema vastupanu teed — hakatakse maha kirjutama.

Meie arvates peaks võrrandite koostamist õppima järgmiste etappide kaupa:

- 1) aritmeetika ülesannete kordamine;
- 2) mõistete „võrra“ ja „korda“ kordamine;
- 3) võrrandi koostamise skeemi omandamine;
- 4) lahendi kontrollimine.

Vaatleme neid etappe lähemalt.

ARITMEETIKA ÜLESANNETE KORDAMINE

Peaaegu igas aritmeetika ülesandes puutume kokku kolme suurusega. Sellele tuleb juhtida õpilaste tähelepanu, andes ühtlasi küllaltki suvalise ülesannete liigitelu:

hinnaülesanded — eseme hind, esemete arv, koguhind;
põlluülesanded — hektarisaak, hektarite arv, kogusaak;
tööülesanded — inimese (masina) töö, inimeste (masinate) arv, kogutöö;
reastamisülesanded — arv ühes reas, ridade arv, koguarv;
liikumisülesanded — kiirus, aeg, tee pikkus;
erikaaluülesanded — erikaal, ruumala, kaal;
pindalaülesanded — pikkus (alus), laius (kõrgus), pindala;
ümbermõõduülesanded — (korrapärased hulknurgad) — külje pikkus, külgede arv, ümbermõõt;
koostööülesanded — ajaühikus tehtud osa tööst, aeg, antud aja jooksul tehtud töö.

Aritmeetika ülesandeid võib ka teisiti liigitada, rühmi võime saada ka rohkem kui antud juhul, kuid kõik nad sisaldavad kolme suurust.

Kolme suurusega ülesandeid soovitame korrata järgmises järjekorras:

- 1) ülesanded, kus kaks suurust on antud arvuliselt;
- 2) ülesanded, milles on antud ainult kahe suuruse nimetused;
- 3) ülesanded, milles kaks suurust on antud üldkujul (tähtedega);
- 4) õpilaste endi koostatud ülesanded.

MÕISTETE „VÕRRA“ JA „KORDA“ KORDAMINE

Need mõisted tuleb õpilastele enne võrrandite koostamisele asumist hästi selgeks teha, sest nagu praktika näitab, eksitakse nendega tihti.

Soovitame selleks kasutada järgmiste ülesannete süsteemi.

Ülesanne 1. Vend on õest viie aasta võrra vanem. Kuidas seda matemaatiliselt väljendada, kui on teada, et vend on a aastat ja õde b aastat vana?

Näitame, et selleks on kolm võimalust:

- 1) kui venna vanusest lahutada õe vanus, siis vahe on 5, s. o.

$$a - b = 5;$$

- 2) võrdsustame võrduse mõlemad pooled venna vanusega, s. o.

$$a = b + 5;$$

- 3) võrdsustame võrduse mõlemad pooled õe vanusega, s. o.

$$b = a - 5.$$

Kõigi kolme kõrvutamisel õpilased näevad, et erinevus on ainult vormis, sisuliselt on nad samaväärsed, nad on üksteise järelused.

Ülesanne 2. Vend on õest viis korda vanem. Kuidas seda väljendada matemaatiliselt, kui on teada, et vend on a aastat, õde aga b aastat vana?

Jällegi kolm võimalust:

- 1) $a : b = 5$ ehk $\frac{a}{b} = 5$;

- 2) $a = 5b$;

- 3) $b = \frac{a}{5}$.

Pärast sellist elementaarset kõigi võimaluste esiletoomist võime lahendamiseks anda juba keerulisemaid ülesandeid. Seejuures peame aga vastavat sõna („võrra“, „korda“) alati (ja võimalikult tihti) õiges kohas kasutama.

Kolme erineva võimaluse esiletoomine võimaldab vältida hilisemaid ummikuid õpilaste mõtletegevuses.

Seesuguseid ülesandeid leiab matemaatikaõpetaja küllaldaselt vastavate klasside õpikutest. Näiteks 7. klassi õpikust ülesanded 1022, 1052 jt.

Peame oluliseks, et õpilased oskaksid võrrandeid koostada kindla süsteemi järgi. Seesugust süsteemi aitab luua ülesande andmete esitamine tabeli kujul. Tabel koos vastavate lahtrite numeratsiooniga on järgmine:

VÖRRANDI

KOOSTAMISE SKEEM

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

Numeratsiooni kasutades on õpetajal hõlpus selgitada, missugusesse lahtrisse üks või teine suurus tuleb kanda. Tabel täidetakse ülesande lahendamise ajal.

Enne tabeli täitmisele asumist tuleb õpilastele näidata, et ülesannetes toodud tegevus jaguneb tavaliselt kahte ossa. Näiteks:

pidid külvama — tegelikult külvamid, minnes — tulles,
 plaani järgi — tegelikult, enne — pärast jne.

Tegevuse mõlemad osad sisaldavad kolme suurust, mis olid juba eespool vaatluse all.

Siit näeme, et kui ülesandes on opereeritud kolme suurusega, siis võrrandi koostamisel tuleb tegemist teha kuue suurusega. Mõlemast kolmikust osa tavaliselt katub.

Asume tabeli täitmise juurde. Lahtrisse 2 kanname otsitava suuruse nimetuse, lahtrisse 3 antud suuruse nimetuse, lahtrisse 4 ülejäänud kolmanda suuruse nimetuse. Lahtritega 5 ja 9 algavad tabeliread (horisontaalsed) kajastavad ülesandes esitatud tegevuse jagunemist kahte ossa. Seejärel täidame lahtrid 6 ja 10. Uhes neist on otsitav x , teises aga kas sama otsitav või tema kaudu avaldatud suurus (seose saame ülesande tekstist). Lahtrid 7 ja 11 täidame ülesande andmete põhjal. Lahtri 8 täidame lahtrite 6 ja 7 põhjal, lahtri 12 aga lahtrites 10 ja 11 toodud suuruste põhjal.

Täidame tabeli 7. klassi õpikust võetud ülesande 1139 põhjal.

Ülesanne: Plaani järgi pidid kolhoosnikud külvama 25 ha päevas. Tegelikult külvasid nad 30 ha päevas ning lõpetasid seetõttu külvitöö 3 päeva enne tähtaega. Kui suur oli ettenähtud külvipind?

Ülesande tegevus jaguneb kahte ossa: pidid külvama — külvasid tegelikult. Kolmeks suuruseks, mis haaravad mõlemaid tegevusliine, on: põllu suurus, külvihektarite arv ja tegelikult päevas külvatud hektarite arv.

	Külvipind (ha)	Külvatakse päevas (ha)	Päevade arv
Plaani järgi	x	25	$\frac{x}{25}$
Tegelikult	x	30	$\frac{x}{30}$

Võrrandi saame lahtrite 8 ja 12 andmete kaudu. Need võivad olla võrdsed, kuid võivad ka erineda. Erinevus on ülesande tekstis alati näidatud. Käesoleval juhul näeme, et külvitöö lõpetati tegelikult kolme päeva võrra kiiremini, kui see oli plaanis ette nähtud. Seega $\frac{x}{30}$ on kolme võrra väiksem kui $\frac{x}{25}$. Nagu juba teame, on võrrandi koostamiseks kolm vormiliselt erinevat, kuid sisuliselt samaväärset võimalust. Need on:

$$\frac{x}{25} - \frac{x}{30} = 3,$$

$$\frac{x}{25} - 3 = \frac{x}{30},$$

$$\frac{x}{25} = \frac{x}{30} + 3.$$

Võrrandite lahendamise võtteid me siinkohal ei vaata.

Antud ülesandele võib veel lisada küsimusi: Mitu päeva külvati tegelikult? Mitu päeva pidi külvatama plaani järgi? Jne.

Küsimustele leitakse vastus kodus. Eelnevalt tuleb aga meelde tuletada, kuidas me valime lahtrid.

Olgu vaja kodus vastus leida esimesele lisaküsimusele. Tabel näeb sel juhul välja järgmine:

	Päevade arv	Külvatakse päevas (ha)	Külvipind (ha)
Plaani järgi	x	30	$30x$
Tegelikult	$x + 3$	25	$25(x + 3)$

Kõnesoleval juhul on külvipind nii tegelikult kui ka plaani järgi sama, järelikult on võrrandi koostamisel ainult üks võimalus:

$$30x = 25(x + 3).$$

Tabeli täitmisel tuleb nõuda lahtritesse 6, 8, 10 ja 12 saadud suuruste põhjendamist kirjalikult.

Õpetajal tuleb ühe ja sama ülesande kaudu näidata, et tundmatu valimisel on mitu võimalust. Lahendatavas ülesandes võib x -ga tähistada:

- plaani järgi ettenähtud külvipinna suuruse,
- tegeliku külvipinna suuruse,
- plaani järgi ettenähtud päevade arvu,
- tegelikult kulunud päevade arvu.

Tabeli koostamise süsteemist parema ülevaate saamiseks koostame neid siin veel mõned.

Ülesanne (7. klassi õpikus nr. 1126): Ristkülikukujulise ehituskruundi pikkus on laiusest kolm korda suurem. Kui selle ehituskruundi laiust suurendada 2 m võrra, siis tema pindala suureneb 96 m² võrra. Leida ehituskruundi mõõtmed.

Lahendus:

	Laius (m)	Pikkus (m)	Pindala (m ²)
Ehituskruundi mõõtmed enne laiuse suurendamist	x	$3x$	$3x^2$
Mõõtmed pärast laiuse suurendamist	$x + 2$	$3x$	$3x(x + 2)$

- 1) Kui tähistame ristküliku laiuse x -ga, siis ristküliku pikkus on $3x$;
- 2) pärast laiuse suurendamist 2 m võrra on ristküliku laius $x + 2$, pikkus aga jääb samaks;
- 3) ristküliku pindala võrdub pikkuse ja laiuse korrutisega;
- 4) et pärast laiuse suurendamist suurenes ristküliku pindala 96 m^2 võrra, saame võrrandi:

$$3x(x + 2) = 3x^2 + 96.$$

Ülesanne (nr. 1143): Jalgrattur sõitis kodunt raudteejaama ja tagasi. Minnes oli tuul vastu, tulles tagant, mistõttu sinnasõit toimus kiirusega 12 km tunnis ja tagasisõit kiirusega 18 km tunnis. Jaamas kulus jalgratturil pool tundi. Kogu reis kestis kolm tundi. Kui kaugel elas jalgrattur raudteejaamast?

Lahendus:

	Tee pikkus (km)	Kiirus $\left(\frac{\text{km}}{\text{h}}\right)$	Aeg (h)
Sinna	x	12	$\frac{x}{12}$
Tagasi	x	18	$\frac{x}{18}$

Saame võrrandi $\frac{x}{12} - \frac{x}{18} = 2,5$.

Traditsioonilise võrrandite koostamise viisiga võrreldes on tabelitel mitmed eelised:

- 1) kõik vajalikud andmed on õpilastel korraga silme ees;
- 2) pole võimalik neist mõnda tähele panemata jätta;
- 3) ülesandes antud suurusi saab paremini kahte ossa jaotada;
- 4) ei eksita ühikute kasutamisel;
- 5) võrrandi koostamiseks on kindel süsteem.

Et tabeli kasutamise idee õpilastele võrrandi koostamise ajaks tuttav oleks, on soovitatav juba 6. klassis mõnesid aritmeetika ülesandeid tabeli vahendusel lahendada.

Lahendame näiteks järgmise ülesande: Autobuss sõitis ühest linnast teise ja tagasi. Minnes oli bussi kiirus 60 km tunnis, tagasi tulles sõitis ta tunnis 4 km rohkem. Tagasisõiduks kulus aega 2 tundi. Mitu minutit oli mineku aeg tagasisõidu ajast pikem?

Lahendus:

	Kiirus $\left(\frac{\text{km}}{\text{h}}\right)$	Aeg (h)	Tee pikkus (km)
Minnes	60	$2\frac{4}{15}$	128
Tulles	64	2	128

Tabel täidetakse lahtrite järjekorras: 6, 10, 11, 12, 8, 7. Lahtrite numeratsiooni õpilased ei kasuta. Nad teostavad kas suuliselt või vajaduse korral kirjalikult vastavad arvutused ja põhjendavad neid.

Sama tabelit võib kasutada ka 8. klassis võrrandisüsteemi ja ruutvõrrandi puhul.

Ülesanne: Klubi saalis on a tooli, mis on asetatud ridadesse, kõigis ridades võrdne arv toole. Kui igasse reasse lisada b tooli ja ridade arvu suurendada c võrra, siis oleks saalis d tooli. Mitu rida toole on saalis ja mitu tooli reas?

Lahendus:

	Toole reas	Ridade arv	Toole saalis
Enne	x	y	$xy = a$
Pärast	$x + b$	$y + c$	$(x + b)(y + c) = d$

Saame võrrandisüsteemi

$$\begin{cases} xy = a \\ (x + b)(y + c) = d. \end{cases}$$

Ülesanne: Aiand vajab a õuna pakkimiseks kaste. Kui igasse kasti panna b õuna rohkem kui kavatsatud, siis vajatakse c kasti vähem. Mitu kasti on vaja?

Lahendus:

	Kastide arv	Kokku õunu	Kastis õunu
Enne	x	a	$\frac{x}{a}$
Pärast	$x + b$	a	$\frac{a}{x + b}$

Saame võrrandi

$$\frac{a}{x} = \frac{a}{x + b} + c.$$

LAHENDI KONTROLLIMINE

Lahendi õigsuse kontrollimisel tuleb õpilasi õpetada silmas pidama järgmist:

- 1) kontrollima peab ülesande teksti, mitte aga koostatud võrrandi kaudu;
- 2) kontrollimine ei seisa võrrandi lahenduskäigu õigsuse kinnitamisest;
- 3) kontrollimise eesmärgiks olgu selle arvu õigsuse kinnitamine, mille vahendusel võrrand koostati.

Toome siinjuures näitena ülesande 1139 (vt. eespool) kontrolli:

- 1) plaani järgi tuli külvata

$$450 : 25 = 8 \text{ päeva};$$

- 2) tegelikult kulus külviks

$$450 : 30 = 15 \text{ päeva};$$

- 3) külv lõpetati $18 - 15 = 3$ päeva enne tähtaega.

Jõudsime välja arvuni, mille vahendusel olime võrrandi koostanud.

KOKKUVÕTE:

1. Enne võrrandi koostamisele asumist tuleb õpilastele selgeks teha ülesannetes esinevate suuruste (meid on tavaliselt kolm) vahelised seosed, mõisted „võrra“ ja „korda“ ning tabeli põhjal võrrandi koostamise põhimõte.
2. Õpilastele tuleb näidata võrrandi saamise erinevaid võimalusi ja ka erinevaid võrrandite lahendamise võtteid.
3. Erilist tähelepanu tuleb pöörata lahendi õigsuse kontrollimisele.
4. Meie tähelepanekute järgi väldib toodud skeemi rakendamine mitmeid raskusi ja vigu võrrandite koostamisel 7. ja 8. klassis.

Mida ette heita ja mida ise parandada

A. TÖLDSEPP

Nurisetakse, et 5. klassi tulevad õpilased puudulike eelteadmistega, vähe arenenud loogilise mõtlemisega, piiratud järeldamisoskusega — kõigi võimalike vigadega. Õeldakse: meie ei suuda siin enam midagi teha.

On koole, kus väidetakse, et 5. klassid ei ole enam probleem. Probleem on aga üle kolinud 6. klassi, ja mitte leebemal kujul. Nii või teisiti, kuid näib olevat tõsiasi, et osa õpilasi ei jõua programmi nõuetega sammu pidada. Ja enamasti kaotavad nad aastatega õppimise vastu igasuguse huvi.

Kas siis tõesti ei suudeta midagi teha? Kuid on ju suudetud. Selle kohta üks näide: Võru 2. 8-klassilise kooli õpetaja L. Rinke sai endale kord 5. klassi, kus 36 õpilase hulgas oli 9 «ülekasvanut». Ometi lõpetasid kõik õpilased neli aastat hiljem 8. klassi ja suurem osa neist edasi õppima.

See, et algõpetuse lünki on võimalik hiljemgi siluda, ei tähenda veel, et esimese nelja klassi tööle tohiks läbi sõrmede vaadata. Iga aastaga muutub raskemaks algõpetusest, enamasti koguni koolieelsest east pärineva mahajäämuse tasategemine. On puudusi, mis juba 5. klassist peale tööd tugevasti häirivad.

Laskem haridusala töötajatel ja vanema astme õpetajatel endil öelda oma pretensioonid algõpetuse suhtes.

M. ANNILO: «4. ja 5. klassi õppe- ja kasvatustöös puudub pidevus. Algklasside õpikud annavad vähe faktilist materjali. Kõigi nelja õppeaasta jooksul harjuvad õpilased õppimisega pigem mängema kui asjalikult töötama. 5. klassis metoodika järsult muutub, programmi nõuded suurenevad rohkem kui ühe õppeaasta võrra. Tuleb palju uusi aineid ja õpetajaid.

Kas juba 4. klassi koduloos ei võiks

anda mõningaid geograafia ja bioloogia põhimõisteid ja terminoloogiat?

Emakeele ja vene keele õpetamisel algklassides ei harjutata õpilasi ise mõtlema ega üldistusi tegema.

Suurimaks takistuseks aga kujuneb 5. klassis õppimisel paljude õpilaste vaevaline lugemisoskus. Pärismõistetav on, et õpilane, kes konarlikult ja sõnadega maadeldes loeb, ei suuda korralikult omandada nn. jutustavaid aineid.»

Märjamaa keskkooli õppealajuhataja H. JÖGISALULE esitame küsimuse:

«Kas kodulugu praegusel kujul täidab oma otstarvet bioloogiale ja geograafiale tee rajajana?»

«Vaevalt küll. Õpik ja mõnel määral ka programm on laialivalguvad, kõike haarata püüdvad ja hüplevad.»

«Mida peaks kodulugu bioloogia õpetamise ettevalmistuseks pakkuma?»

«Nii emakeele kodulooline käsitlus kui ka kodulugu peaksid nelja esimese õppeaasta jooksul andma hoopis kindlama baasi loodusõpetusele. Praegu näib puuduvat süsteemikindlus looduse tundmaõppimisel, eriti taimede tundmises.»

Looduskaitse alal tuleks süvendada laste emotsionaalset suhtumist loodusesse üldse, mitte ainult looduskaitse all olevate taimede ja objektide säästmist, vaid looduse kaitsmise tarvet üldiselt.

Et ajalugu on 4. klassis eraldi õppeaine, siis ei ole kuidagi õigustatud geograafia ja bioloogia tagaplaanile jätmine koduloos.»

«Missuguseid puudusi olete muude tundide kuulamisel algklassides märganud?»

«Vene keeles annab 5. klassis ja ka edaspidi valusalt tunda puudulik lugemisoskus. Küllap on häda selles, et juba

algusest peale ei panda küllalt rõhku lugemise soravusele ja õigele hääldusele.

2. klassis võib näha väga häid tunde ja märgata sedagi, et õpilased õpivad suure huviga. Tagasimineku tuleb hiljem. Põhjuseks on nähtavasti see, et ka õpetaja ise ei näe alati eesmärki, mille ta aine õpetamisel peaks saavutama. Sõnade ja väljendite kordamine on vähene ka õpikutes.

Võimalikult varakult tuleks vene keele tundides hakata õpitud sõnavara piirides rääkima ainult vene keelt. Päriselt ei tohiks loobuda ka tõlkimisest ja õigete emakeelsete vastete andmisest.»

Vene keele õpetaja P. SIIRMETS: «Programm teeb 4. klassist 5. klassi suure hüppe. Sõnavara maht suureneb palju, algab grammatika süstemaatiline käsitus. Lugemisoskus aga on alles puudulik. Oleks vaja juba algklassides panna õpilased iseseisvalt töötama.»

Eesti keele ja kirjanduse õpetaja L. LEPIK: «Tõepoolest on 5. klassis ka eesti keele õpetamisel kõige rohkem heitlemist puuduliku lugemisoskusega. Lapse ja ka õpetaja kogu tähelepanu on eelmistel aastatel kulunud lugemaõppimisele, mehhaanilisele harjutamisele. Loetava sisu on jäänud tagaplaanile, pealegi kui õpetaja ei kasutanud kontrollimisel võtteid, mis oleksid sundinud last mõtlema ka sisule (lõikude pealkirjastamine, teatud sündmusi sisaldavate lõikude leidmine ja ettelugemine, miks-küsimused jne.). See annab end 5. klassis valusalt tunda.»

«Kas on seost lugemis- ja õigekirjaoskuse vahel?»

«On. Koguni tugev. Head lugejad on enamasti ikka õigekirjas tugevad. Nendel aga, kes on õigekirjas nõrgad, jätab ka lugemisoskus soovida. Õpilased, kes väldet valesti kirjutavad, teevad sama vea hääldamisel. Järeldus: algusest peale tuleks emakeeles nõuda selget ning täpselt hääldamist ja murdevigade ravi.

Peale selle on 4. klassi lõpetanutel enamasti puudulikud iseseisva mõtle-

mise algmed ja üldistusvõime. Näib, et oleks vaja rohkem tähelepanu pöörata sõnavarale ja abstraktsete mõistete selgitamisele näidete abil. 5. klassi jõudnud õpilased mõistavad teinekord väärti koguni vägagi tavalisi sõnu.»

«Kas on raskusi ainult kahe poole kaldujate ja «koimemeestega?»»

«On õpilasi, kes ei ole harjunud emakeelt õppima. Neli esimest õppeaastat on toime tulnud ainult lugemisoskusega, palju üle selle ei ole nõutud. Kui aga 5. klassis nõuda mõne tegelase iseloomustamist, siis ei osata nimetada ühtki iseloomujoont, või kui nimetataksegi, siis ei osata oma seisukohta põhjendada. Miks-küsimused, iseloomustamine ja mõtet ergutavad võtted peaksid juba algklassides rohkem eluõigust saama. Piirata tuleks algklassides ka liigset järeleaitamist ja hooldamist. Sellega liialdamine pidurdab vastutustunde ja tööharjumuste arenemist. Vanemates klassides on niisuguste järeleaidatutega väga raske.»

«Kuidas on klassivälise lugemisega?»

«Meie õpilased loevad päris palju. Praegu töötan klassiga, kellelt juba eelmisel õppeaastal nõuti klassivälise lugemise päevikut. See teeb ka minul lugemise suunamise ja vestluse hulga kergemaks. Lapsed suudavad loetu sisu päris hästi edasi anda ja ka loo peamõtte leida, vähemalt siis, kui neid veidi aidata. Pean vajalikuks ka algklassides klassivälise lugemise korrapäraselt juhtimist õpetaja poolt.»

Umbkaudu samasuguseid mõtteid ja soove algõpetuse suhtes on avaldanud paljud teisedki keskastme õpetajad. Algklasside õpetajate hulgas leidub nende vastu protesteerijaid. On teada, et nähakse kurja vaeva mõne õpilase lugema õpetamisega. Tulemused aga jäävad sellest hoolimata tihti peale niigelaks. Kuskil lapse vaimses arenemises oleks nagu tühi koht. Võib-olla pärineb see lugemaõpetamise algajast, kodus õpetamisest? Võib-olla kodus «abist»? Kuid võib-olla on tege- mist mingi närvihäirega? Juba 1. klassis tuleks selgusele jõuda, millest on iga niisuguse lapse mahajäämus tingi-

tud. Neid ei ole ju nii kohutavalt palju. Ei saa ka leppida vabandusega: «Kodu on niisugune, et...» Enamasti mitte-edasijõudjate puhul seda öeldakse. Pigem püütagu rääkida neuroloogiga või psühholoogiga ja katsutagu last mitte niivõrd järele õpetada, kuivõrd järele arendada.

Mis vahe seal siis on? Järeleaitamisesena oleme harjunud mõistma seda, et aitame lapsel ülesantu nii või teisiti ära õppida. Aga kas me oleme kindlad, et vigaselt ja kobamisi lugev laps tõepoolest mõistab nende sõnade häälikulist koosseisu ja häälikute pikkust, kuigi see talle juba ammu oleks pidanud selge olema? Järgmiseks tunniks ülesantu äraõppimisest sel juhul ei piisa, vaid mõnikord tuleb lugemaõpetamise protsessi algusest peale korrata. Lasta harjutada rohkem valjusti lugemist. Anda lisalektüüri. Seda senikaua, kuni laps juba omal jõul õppimisega toime tuleb.

Niisugused lisamõtted tekkisid, vesteldes laste ettevalmistusest tööks 5. klassis ja jälgides paljudel kordadel algklasside tunde.

Ei ole kahtlust, et algklasside ja nende järgnevate õppeaastate kasvatus ja õpetus peaks olema pidev. Pidevusest oli juba eespool juttu.

Kuid laskem sõna võtta ka erapooletul vaatelejal, Tallinna 4. keskkooli pikapäevavärgi kasvatajal M. PEEGIL:

«Pidevuse puudumine õpetamises algklasside ja keskmise kooliastme vahel paistab kohe silma, kui ühes ja samas rühmas on 4. ja 5. klassi õpilasi.

4. klassis valitsevad ühtsed nõuded kõigi vihikute suhtes, 5. klassis on tihtipeale igal õpetajal eri nõuded. Kui 4. klassi õpetaja on huvitatud sellest, et laps igas vihikus õigesti kirjutaks, siis 5. ja vanemates klassides ei pööra paljud õpetajad õigekeelsusele üldse tähelepanu.

Vene keele 4. ja 5. klassi õpikute vahel on vahemaad rohkem kui üks õppeaasta. 4. klassis süstemaatilist grammatika käsitlemist ei ole, 5. klassis tuleb sellega teha tohutut tööd.

Ja kas ükski ajaloo-, geograafia- või bioloogiaõpetaja on kunagi huvi tundnud, kuidas tema õpilased õpivad, kas nad oskavadki õppida? Näib, et ei ole.

Palju on räägitud, et tunnis tuleb kõik selgeks teha. Peaksime rohkem mõtlema sellele, kuidas juhtida õpilaste mõtteid nii, et nad õpitavas ise selgusele jõuaksid. Alalise abistamise ja selgekstegegemisega surume õpilase passiivse vastuvõtja positsioonile. Õppimine aga ei saa olla passiivne protsess. Seda peaksid arvestama juba algklasside õpetajad, rääkimata keskastme omadest.

Raskelt mõjub 5. klassides teatud hooletussejätuse tunne, mis tekib paljudest uutest õppeainetest ja õpetajatest, kelledest ükski ei ole algul päris oma. Ehk aitaks üleminekut leevendada, kui senine õpetaja klassijuhatajana või vähemalt mõne aine õpetajana 5. klassiga edasi läheks. On ju enamik algklasside õpetajaid kõrgema haridusega ja neile ei tohiks mõne aine õpetamine 5. ja 6. klassis raskusi valmistada. Meie koolis tehti tänavu proovi — 5-a klassi juhatab algklasside õpetaja S. Lauren, kes õpetab selles klassis eesti keelt ja laulmist. Senini on tulemus 5. klassi kohta küllaltki haruldane: kahe õppeveerandi kokkuvõttes ei ole ühelgi õpilasel üheski aines puudulikku hinnet.»

Üldkehtivaks niisugust tööjaotust paljudel põhjustel küll teha ei saa, kuid mõnikord, kui sobiv õpetaja leidub, tasuks sellega katset teha.

Samuti tasuks igas koolis mõelda, kuidas muuta õppe- ja kasvatusdööd algklasside ja järgmise kooliastme vahel pidevamaks, sujuvamaks. Näib, et programmiga võrdset hüpet lapse arenemine ühe aasta jooksul ei tee.

Sellega ei ole mõeldud, et 5. klassi programmi tuleks kärpida. Pidevus peaks väljenduma rohkem õpetamise meetodikas ja kasvatusdöös. Ja mitte ainult 5. klassi tagasiastega, vaid ka algklasside kasvatus- ja õpetamismeetodika lähendamisega vanema astme nõuetele.

Esteetiline kasvatus töölisnoorte keskkoolis

I. ERM,

Sindi töölisnoorte keskkooli eesti keele õpetaja

Esteetilisest kasvatuses kõneldes mõeldakse esmajoones kujutavat kunsti, muusikat ja kirjandust. Töölisnoorte keskkooli õppeprogrammis on nendest ainult kirjandus. Mõistagi ei saa noori esteetiliselt kasvatada üksnes kirjanduse kaudu, see ei annaks nimetamisväärseid tulemusi.

Pean esteetilise kasvatuses alglateteks elus eneses väga mitmeid tegureid, olukordi ja nähtusi, mida sageli tähelegi ei panda ega osata esteetilise kasvatuses seisukohalt hinnata.

Kõigepealt — kas koolimaja, selle asukoht, arhitektuur, ruumid, sisekujundus jne. loovad eeldusi esteetiliste tunnete kasvuks?

Sindi töölisnoorte keskkool asub pargis põliste puude all. Majja siseneja astub avarasse fuajeesse, vasakule jääb puhkenurk kamina, mugavate istmete ja kiviktaimelaga, paremale garderoob. Ruumid on soojad ning suurte akende tõttu valged ja päikeserikkad. Saal on ruumikas ja hea akustikaga, väga sobiv kontsertide jaoks, samuti saab seda kohandada filmide vaatamiseks. Klassiruumides ja kabinettides valitsevad heledad rahulikud värvitoonid. Sisustus on ajakohane: heledad koolilauad ja toolid, kabinettides spetsiaalsed töölauad, õppevahendite kapid ja riulid, fuajee puhkenurgas madalad laiad pingid ja lauad. Ruume kaunistavad eesti kunstnike originaalmaalid (R. Sagritsa, E. Lehise, E. Kollomi jt. tööd).

Esteetiliseks kasvatuseks ei piisa aga sellest, et õpilane ainult näeb ilu enda ümber, tähtis on tema ilumeele aktiivne mõjutamine, et noorukil suureneks nõudlikkus enda suhtes, et ta kannaks ilutunde koolist ka oma koju ja töökohta, vabrikusse, viiks selle suhtlemisse teiste inimestega.

Kuidas siis on Sindi töölisnoorte keskkool arendanud oma õpilaste üldist kunstikultuuri ja esteetilist maitset?

ESTEETILINE KASVATUS KUJUTAVA KUNSTI KAUDU

Kujutava kunsti baas. Et kunst on esteetilise maailmakäsituse kõrgeim ning arenenuim vorm, on koolis silmas peetud nii kujutava kunsti ja kirjanduse kui ka muusikaalase baasi loomist. Kunstiajaloo, kunstialbumite, reproduktsioonide, kunstnike monograafiate ja kunstiajakirjade näol on olemas rikkalik kujutava kunsti kogu.

Loengud kujutavast kunstist. Kooli kunstialane baas jääks surnud materjaliks, kui seda ei elustaks elav sõna. Eriprogrammi järgi korraldatakse loenguid (kaks korda kuus) kujutavast kunstist. Kunstiajaloolane V. Aaviksoo pidas rikkaliku näidismaterjali ja diafilmide abil tsükli loenguid kunstiajaloo ja käsitles monograafilisi teemasid. Oma loengvestlust alustas ta teemaga „Kunstiteos ja vaatleja“, juhtides tähelepanu sellele, kuidas vaadelda kunstiteost, kuidas näha sisu ja vormi ühtsust, detaile, meeleolusid, värve.

Järgnesid peatükid üldisest kunstiajaloo: antiikkunst (kasutati diafilmi), kunst keskajal, renessansikunsti suurmeistrid — Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarrotti, Raffael Santi. Kõigi nende loomingu analüüsimisel kasutati diafilme ning juhiti vaatajate tähelepanu antiik- ja renessansikunsti erinevustele. Edasi räägiti Rembrandtist, Francisco de Goyast, kunsti arenemisprobleemidest kaasajal jm.

Stendid ja näitused. Esteetilise kasvatusena kujutava kunsti kaudu seoksin ka kooli kuut stendi (kolm alumisel, kolm ülemisel korrusel). Stendidele paneme välja kunstiteoste reproduktsioone, näitlikku agitatsiooni, kirjanike tähtpäevade materjale, fotosid koolielu sündmustest ja ekskursioonidest. Kogu möödunud õppeaasta jooksul toimetasiid 10. ja 11. klass stendi „Käitumise ABC“.

Stendi „Teadus ja tehnika“ toimetasi 11. meistrite klass, kes avaldas sõnas ja pildis kõige uuemat teaduse alalt: päikesesüsteemist, planeetidest, maailmaruumist, kosmoselendudest. Satiiristend „Särts“ (väljaandja 9. meistrite klass) saatis satiirirooli karikatuurides ja vemmälvärssides koolielu üldiste väärnähtuste pihta. Esimene stend alumisel korrusel kajastas sise- ja välispoliitilisi sündmusi, sinna paigutati partei XXIII kongressi tähtsamaid materjale jm.

Stendide teematika ja väljaandjad määratakse õppeaasta algul. Stende vahetatakse kaks korda kuus.

Tänavu tähistasime näituste ja väljapanekutega Kristjan ja Paul Raua ning Ants Laikmaa sajandat sünniaastapäeva (sel puhul käisime ka ekskursioonil A. Laikmaa majamuseumis Taeblass). Vene kunstniku V. Serovi sajanda sünniaastapäeva puhul vaatasime diafilmi tema loomingu. Lenini preemia laureaatide, vene nõukogude kunstnike A. Gerassimovi ja A. Plastovi töid tutvustasime reproduktsioonide kaudu stendidel.

MUUSIKALINE KASVATUS

Raadiosõlm ja heliarhiiv. Koolil on eraldi ruum raadiosaadete andmiseks, heliplaatide ja magnetofonilintide säilitamiseks ning Eesti Raadio saadetest heliülesvõtete tegemiseks. Heliarhiiv sisaldab sümfoonilist, estraadi- ja tantsumuusikat.

Muusikasaated toimuvad igal koolipäeval enne õppetöö algust. Sageli alustame ka ülekoollisi üritusi muusikasaadetega. Ühiselt on kuulatud-vaadatud Eesti Raadio ja Televisiooni saateid.

Loengud muusikast ja kontserdid. Muusikalise kasvatusena eesmärgil toimus Riikliku Filharmoonia korraldusel muusikalektoorium. Lektoriks oli muusikateadlane Helgi Ridamäe. Esinesid tuntud interpreedid ja solistid, Riikliku Konservatooriumi kontserdibrigaad, Riikliku Filharmoonia keelpillikvartett jt.

Lektor H. Ridamäe suunas õpilasi aktiivselt muusikat kuulama, ergutas nende fantaasiat, avas mitmete voolude ja suundade muusikalise eripära, tutvustas erinevate heliloojate loomingu. Kontsertide kavad olid mitmekesised, hõlmates eri ajaloolisi perioode ja stiile (Bach, Mozart, Liszt), lääne ja vene klassikat (Chopin, Tšaikovski), eesti muusikat ja kaasaegseid autoreid (Räät). Lektor püüdis kuulajaid järk-järgult viia tõsise muusika mõistmisele — kergemalt raskemale, laulust ja programmilisest muusikast puhtale muusikale, klassikast kaasaega.

On vaja, et meie noor kuulaja õpiks õigesti mõistma ka kaasaegset muusikat. Selles mõttes oli meil huvitav kohtumine konservatooriumi üliõpilase Anne Ermiga, kes rääkis muusikafestivalil „Varssavi sügis“ esitatud moodsast muusikast ja esitas näiteid heliplaatidelt.

Väljaspool lektooriumi raame kuulsime Riikliku Konservatooriumi rektori prof. V. Alumäe viiulikontserti ja prof. A. Karjuse tšellokontserti; J. Sibeliuse loomingu tutvustas vokaalsolist E. Laidre. Kontserdi andsid ka konservatooriumi üliõpilased R. Karin, T. Peäske ja T. Heinsalu ning Pärnu kuurordiklubi naiskoor „Linda“.

Uhised teatriskäigud. Et esteetilise hindamise võimet arendavad ja esteetilise elamuse kujundavad kogemused, tuleb õpilasi viia headele etendustele — kontserdi-, balleti- ja ooperisaali, arendada nende silma ja kõrva, kasvatada tundeid, et neil tekiks platvorm kunstielamuste vastuvõtuks ja hinnangute andmiseks.

Sindi 1. Detsembri nim. tekstiilivabriku ametiühingukomitee kaasaaitamisel on töölisnoorte keskkooli õpilased järjekindlalt külastanud Tallinna ja Tartu teatreid. „Estonias“ vaadati oopereid „Võluilööd“, „Aida“ ja „Tosca“, balletti „Romeo ja Julia“ jt. Külalisetendustest nähti Ukraina jääballetti ning laulu- ja tantsuansambli „Berjocka“ esinemist. Tutvuti ka ooperi uue vormiga — musicaliga.

Uhised teatriskäigud ei ole jäänud ainult lõbusaks pealinnasõiduks, vaid nähtu üle on hiljem mõtteid vahetatud, kirjutatud kooli seinalehes jne. Eriti sügav mulje jäi õpilastele ooperi „Aida“ uuslavastusest „Estonias“.

Õpilaste muusikaline isetegevus. Nagu kõigis koolides, nii toimuvad ka meie töölisnoorte keskkoolis õpilaste isetegevusõhtud. Kooli naisansambli juhatab ja saadab klaveril õpilane Tiit Künnapas, kes ise õpib Tallinna muusikakooli kaugõppeosakonnas. Naisansambel on sisustanud mitmeid aktusi ja sõprusõhtuid ning käinud teiste töölisnoortega kohtumas Rakveres, Viljandis ja mujal. Väga populaarne on kooli estraadi- ja tantsuorkester. Seal mängivad peamiselt meistrite klassis õppijad.

ESTEETILINE KASVATUS SÕNAKUNSTI KAUDU

Esteetiline kasvatus kirjandustundides. Ilukirjandus on lihtsmini mõistetav kunstiala kui kujutav kunst või muusika. Ometi on vaja tunda ka kirjanduse kui kunsti spetsiifikat, et osata näha vormi vastavust sisule ja mõista kunstilise kujundi sisu. Pole ju üheski teises kunstis esteetiline ja eetilise, ideeline ja poliitiline nii lahutamatu seotud kui kirjanduses. Oleme ammu loobunud mõttest, et kirjanduse õpetamine on rajatud ainult õpilaste emotsioonide kasvatamisele (eriti vanemates klassides).

Kirjandus on ainult siis esteetilise kasvatusvahendiks, kui toidame nii emotsioone kui ka intellekti, arendame loogilist mõtlemist, anname teatud hulga teadmisi kirjandusajaloost, kirjandusteooriast ja kirjanduse spetsiifikast. Paljud uurijad on täheldanud, et esteetiline tunnetamine ei ole puhttundmuslik nähtus, vaid tundmuslik-intellektuaalne. Seda tuleb eriti silmas pidada kirjanduse käsitlemisel töölisnoorte koolis, kus õpivad enamikus täiskasvanud inimesed, kes tahavad huvitavat mõtte-tööd: probleemitseda, filosoferida, vaielda.

Kirjandusteos magnetofonilindil. Tänu Eesti Raadio rikkalikule fonoteegile, eesti kirjanduse klassika dramatiseeringute ja muude lavastuste helisalvestusele, on koolil võimalus olnud heliarhiivist magnetofonilindile võtta tähtsamad lavateosed, nagu „Külmale maale“, „Pisuhänd“, „Tabamata ime“ ja „Kõrboja peremees“ (tervikuna), katkendeid suurromaanist „Tõde ja õigus“, kuuldemäng E. Bornhöhe „Tasujast“ ja heliülesvõtteid ENSV Kirjanike Majas toimuvatest kirjanduslikest kolmapäevadest (peamiselt luule). On võetud magnetofonilindile A. Kitzbergi draama „Libahunt“ Pärnu Draamateatri näitlejate esituses. Helilinte oleme saanud ka Õpetajate Täiendusinstituudi fonoteegist.

Tehnilised vahendid (magnetofonilint, radio ja televisioon) ei vii kuulajat raamatust eemale, nagu mõnikord kardetakse, vaid avavad ja süvendavad loetut, teritavad kõrva sõna ilu kuulmiseks.

Mõistagi ei asenda magnetofonilint veel kirjandustunde. Tunnis tuleb anda faktiline materjal, ajastu, selle põhiprobleemid, nende kajastumine teoses ja tegelaskujud, juhtida tähelepanu sellele, mida kuulata, jne. Teoseid on kuulatud nii analüüsi algul kui ka kokkuvõtte tegemisel.

A. H. Tammsaare „Kõrboja peremehe“ kuulamise puhul kirjutasime kirjandi teose peategelastest Annast ja Villust.

Sõna, muusika ja kujutava kunsti süntees kirjandustunnis. Lydia Koidula ja Juhan Liivi luule käsitlemisel olen kasutanud tundides heliplaate. Otse vapustava mulje jätvavad Gustav Ernesaksa laul J. Liivi sõnadele „Lauliku talveüksildus“ ja mitmed Mart Saare laulud sama luuletaja sõnadele. Rahvalaule on kuulatud Jenny Siimoni (setu laulud) ja Ellen Laidre esituses.

Luuletusi pähe õppida ja tunnis esitada töölisnoored (välja arvatud üksikud) napi aja ja kogemuste puudumise tõttu ei suuda. Siin tuleb jällegi leida teid ja võimalusi, et luuletusest mitte ainult ei räägitaks, vaid et luuletus ise kõlaks heas interpretatsioonis. Seda lünka täidavad heliülesvõtted luuleõhtust Kirjanike Majas, millest meil on mõned magnetofonilindid. Tänavu luges sõnakunstnik Karl Ader heliplaadile mitmed õppeprogrammis olevad luuletused (kahjuks ei õnnestunud neid heliplaate saada).

Juhan Liivi luule puhul panin üles mõned Günther Reindorffi graafilised lehed (nõmm mändidega, kodusaed madalate taluhoonetega ja värvilisi reproduktsioone kollasest sügisest, tuisest talvest jne., et luua pilte Liivi luule haruldastele sõnamaalingutele. Muusika omakorda aitab süvendada seda meloodilisust, mis traagilise luuletaja lihtsates värssides peitub.

Nii rändasid õpilased koos luuletajaga üle sügisese kuldkollase nõmme, läbi pakases praksuva talvise metsa, udusse uppuva tinakarva sügise ja kevadet kuulutavate märtsihommikute. Koos luuletajaga tunti ahastust ja meeleheidet, kõiki rusus ka kodumaa „must lagi“, siis aga lootusesäde — tähe süttimine pimeduses, milles luuletaja mõte elab edasi nendes, kes tulevad pärast teda („Kui tume veel kauaks“ — nõudsin selle luuletuse päheõppimist).

Mida rohkemate meeltega vastu võetakse, seda suurem on muljemõju, elamus — selles peitub kunstide süntees ka kirjandustunnis.

Kunstide süntees kirjandusteooria kaudu. Paljud kirjandusteoreetilised küsimused — kirjandusvoolud, žanrid jt. — piirduvad mitte ainult kirjandusega, vaid, laiemalt võttes, üldse kunstiga. Sageli ühtivad kirjandusteoreetilised mõisted muusikaga ja kujutava kunstiga.

Vanemates klassides olen tutvustanud õpilastele kunsti ja esteetika teoreetilisi probleeme, et nad oskaksid raamatut lugedes, kunstiteost vaadeldes või helitööd kuulates aru saada ja õigeid otsustusi teha.

Väga sobiv on seda teha XIX sajandi realismi puhul, mis on lai, haarates nii vene ja lääne kui ka eesti kirjandust, kunsti ja muusikat. Samuti võib seda teha esteetiliste kategooriate selgitamisel, sest kunstist arusaamine tõstab üldist kunstikultuuri. Seda on tarvis teha järjekindlalt. Eesti NSV-s on viimasel ajal hakatud tõsiselt tööle kirjandusteoreetiliste ning esteetika mõistete ja terminite ühtlustamise alal. Selles on olnud sõnasõdu, eriti B. Söödi „Kirjandusteooria lühikursuse“ puhul. Kuid siiski on see esimene teos, millele koolipraktikas toetuda.

ESTEETILINE KASVATUS KLASSIVALISES TÖÖS

Kirjanduspäevad. Et töötaval noorel jääb vähe aega üle sõnastamisoskuse viljelemiseks ja kirjanduslikuks omaloominguks, korraldatakse koolis kaks korda õppeaastas (oktoobripühade eel ja märtsis enne kevadist vaheaega) kirjanduspäev.

Kirjandusõpetajad valmistavad õpilasi nendeks päevadeks ette, andes teemasid valimiseks, et saadaks teha vaatlusi ja tähelepanekuid, jälgida tootmistegevust ja inimesi enda ümber, visandada portreid ja koguda olukirjeldusteks materjali.

Vaatluste esmane eesmärk on juhtida nägema ilu enda ümber, inetuse puhul suhtuda sellesse hukkamõistvalt, näha lahtisi silmi loodust. Loodusevaatlused on olnud

bioloogiaõpetuse karuteenete tagajärjel kuni viimase ajani põlu all. Ometi on looduse ilult kunsti ilule kõige lühem samm.

Kirjanduspäevade kaugemaks eesmärgiks on koguda omaloomingulist materjali kooli kirjandusliku almanahhi jaoks, millest seni on välja antud kolm numbrit.

Kirjanduspäevad on arendanud õpilaste kirjalikku väljendusoskust. On selgunud mitmed võimekad autorid. Mõned õpilased on paberile pannud oma elukogemusi (Eha Martinson), teised jälle on hakanud pidevalt märkmeid tegema oma vaatlusvihikusse või päevikulehekülgedele (Helja Tamm). Tuntakse suuremat huvi oma töö, tööprotsessi ja töötavate inimeste vastu — seda kajastavad väga mitmed kirjandid („Inimesed minu kõrval“, „Minu tööpäev“, „Meie vabrik“ jt.). Nooremad õpilased kirjutasid kauneid looduspilte pakasest talveilmast, härmas puudest ja kevadistest vulisevatest vetest.

Kirjanike tähtpäevad, raamatunäitused ja kirjanduslikud ekskursioonid. Igapäevase õppetöö kõrval peame oskama mitmeid tähtpäevi pidulikult pühitseda, et tuua kooliellu elevust ja mitmekesisust ning harjutada õpilasi esinema.

Pidupäevadel koolis on veel teinegi eesmärk — kaunistada elu. Koolist viiakse see traditsioon töökollektiivi ja kodudesse. Ei keegi muu kui meie ise muudame oma elu kauniks. (Millise rõõmu ja elevusega astusid abiturientid mullu lilled ja rohusega ehitud koolisaali lõpueksameile!)

Möödunud aastal täitus eesti kirjanduse klassikute Anna Haava, Juhan Liivi ja Eduard Vilde sünnist sada aastat. Neid tähtpäevi ei pühitsenud me kitsalt oma kooliperega, vaid tõmbasime kaasa ka Sindi üldsust. Kunstilist külakosti tõid Pärnu naiskoor „Linda“ ja laste muusikakooli õpilased.

Mullu tähistas kogu meie vabariiki F. Tuglase 80. sünnipäeva. Meil sisustas selle aktuse 11. meistrite klass deklamatsioonide ja kõnekooridega. F. Tuglase loomingut esitasid ka Pärnu 1. ja 2. keskkooli õpilased. Ühiselt vaadati televisioonifilmi „Väikese Illimari noorusmail“.

Kirjanike tähtpäevade puhul oleme ikka korraldanud raamatunäituse. Väljapanekuid on aidanud rikastada Sindi vabrikuklubi raamatukogu (juh. Vihuri) ja Pärnu linna Keskraamatukogu.

Eesti NSV kirjanike V kongressi puhul panime koolis välja näituse eesti nõukogude kirjanike parematest teostest. Raamatuile lisandusid kongressi materjalid, ajalehed ja ajakirjad. Näitust kaunistasid kunstiliselt kujundatud plakadid, tsitaadid kirjanike teostest jms. Klasside kaupa käisid õpilased näitust vaatamas. Väljapanekute kohta andis seletust kirjandusõpetaja.

Kirjanduslikku näitlikku agitatsiooni teeb järjekindlalt kooli raamatukogu (juh. I. Rammo) uudisteoste näituse, stendide, loosungite ja tsitaatide kaudu.

Esteetiline kasvatus on koolides viimasel ajal tõstetud väga julgelt päevakorraks. Senise stiihilise ja entusiastlikult tehtud töö asemele on astumas teadlik ja ühtlasi teaduslik esteetiline kasvatus. Sel alal on Tartu Riiklik Ülikool ja õpetajate kvalifikatsioonitõstmise kursus juba mõndagi teinud: koolides on korraldatud ankeete esteetilisest kasvatuses, ajakirja „Looming“ veerud olid avatud dispuudiks esteetilisest kasvatuses üle, on tehtud sotsioloogilisi uurimisi. Tartus toimus üleliiduline sümposium, kus samuti arutati neid probleeme. Jääb soovida, et edaspidi koolidele osutaks abi esteetilisest kasvatusesüsteemi ja meetodika väljatöötamisel.

Iseseisva töö võtteid astronoomia õpetamisel

J. MURI,

Sindi töölisnoorte keskkooli füüsikaõpetaja

Öeldakse, et kaasajal toimub füüsika kokkusulamine filosoofia ja astronoomiaga. Kaheldamatult peab seda peegeldama ka kogu keskkooli füüsika kursus, mille üheks osaks on 17-tunniline (!) astronoomia.

Meie Sindi töölisnoorte keskkoolis olemegi peamist tähelepanu pööranud sellele, kuidas viia astronoomia programmi võimalikult tihedasse seosesse füüsika kursusega ja anda õpikute materjalile lisaks kõige uuemaid andmeid astronoomiliste uurimiste alalt.

Suureks eeltöökse siin on õpetajal ajakirjandusest ja populaarteaduslikest väljaannetest teatmete ja andmete kogumine. Möödunud aastases hea õppe-
edukusega 11. meistrite klassis sai võrdlemisi palju kasutada õpilaste iseseisvat tööd. Kõigepealt jaotati teemad kahte ossa: õpetaja poolt klassis esitatavad ja õpilaste iseseisva töö teemad.

Iseseisva töö jaoks anti järgmised teemad: «Maailmaruumi lõpmatus», «Planeetide heliotsentrilise süsteemi areng», «Päike», «Väikeplaneedid», «Kuu», «Päikesesüsteemi väikekehad», «Kosmoselennud», «Astronoomia rakkendusala ja kalender» ning «Taeva-kehade tekkimine ja arenemine».

Teemad koos juhtnööride ja viidetega kirjandusele said õpilased umbes kuu aega enne astronoomia õppimise algust. Iga teemat käsitles kaks õpilast, kusjuures ülesandeks oli ka sellekohase stendi kujundamine. Et harjutada õpilasi iseseisvalt materjali koguma ja kujundama, anti esialgu väga üldist laadi juhatusi.

Kokkulepitud ajal näitasid õpilased kogutud materjali ette ning esitasid kujundava stendi (umbes 65×100 cm) paigutusskeemi. Õpetaja abiga valiti välja lõplik materjal ja vajaduse korral lisati veel kirjandust.

Stendid panime üles kooli astronoomianurka kõigile lugemiseks. Ja neid loeti huviga. Tähelepanu juhtimiseks peamiseks oli tekstides 11. klassi õpilaste jaoks tehtud punasega allakriipsutusi ja stendi allosas avaldatud õpetaja poolt arvestusele vastava teema kohta esitatavad küsimused.

Mõned näited stendidel kasutatud teemadest ja joonistest:

PLANEETIDE HELIOTSENTRILISE SÜSTEEMI ARENEMINE

1. Ajalooline ülevaade maailmasüsteemi kujutlustest.
2. Usk ja astronoomia.
3. Skeemid Ptolemaiose, Koperniku ja Bruno maailmasüsteemist.
4. Päikese ja planeetide suhtelised suurused (skeemina).

PÄIKE

1. Päike, selle ehitus, kaugus (Maast) ja suurus.
2. Joonis Päikese atmosfäärist ja kroonist.
3. Nähtused Päikesel.
4. Päikese laigud.
5. Päikese spekter (koos joonisega).
6. Aastaaegade vaheldumise skeem.
7. Päikese energiaallikad.
8. Joonis Päikese liikumisest horisondi kohal mitmesugustel aastaaegadel.
9. Joonis Päikese liikumisest mööda ekliptikat läbi zodiaagi tähtkujude.
10. 1966. a. päikesevarjutuse foto.

KOSMOSELENNUD

1. Teoreetiline alus. I ja II kosmiline kiirus.
2. Skeemid ringorbiidist ja paraboolsest orbiidist.

3. Kanderaketid (joonisega). Kabiin ja skafander. Kiirendused ja ülekootmused. Kaalutu olek.
4. Joonis kosmoselaeva lähenemisest planeetidele.
5. Kosmoseuurimise kroonikat.

Kirjandusest kasutati: ajakirju «Noorus», «Знание — сила», «Наука и жизнь» ja «Техника молодежи», Tartu Tähetorni kalendrit, astronoomiliste brošüüride sarju (eesti ja vene keeles), õpikuid jmt.

Lisaks materjali omandamisele n.-ö. seinalehe lugemise korras esitasid stendide valmistajad astronoomiatundides lühikese (ca 15 min.) referaadi, kus kasutati ka seda materjali, mis stendile ei mahtunud. Samas demonstreeriti kino- ja diafilme. Mõned teemad («Kosmoselennud», «Maailmaruumi lõpmatus») esitati väljaspool tunde kogu koolile.

Hindeid saadi kokku neli: 2 hinnet stendi eest (sisu + kujundus), hinne referaadi eest ja arvestuse hinne. Kaks nädalat enne kevadist arvestust anti õpilastele 25 koondküsimumust ja riputati veel kord kõik stendid klassiseintele.

ASTRONOMIA KOONDKÜSIMUSED

1. Üldandmed meie Galaktikast.
2. Kauguste astronoomilised mõõtühikud. Tähtede kauguse määramine.
3. Tähtede eristamine nende heleduse, värvuse, temperatuuri ja suuruse järgi.
4. Kaksiktähed ja muutlikud tähed.
5. Taevaskera põhijooned; tähe koordinaatide määramine.
6. Geograafilise laiuse määramine tähtede järgi.
7. Taeva välisilme ja tema (näiv) pöörlemine eri geograafilistel laius- tel.
8. Üldandmeid päikesesüsteemist. Koperniku heliotsentrilise süsteemi areng.
9. Päike ja tema ehitus. Päikeselai- gud. Päikeseenergia.

10. Päikese liikumine ja Kepleri sea- dused.

11. Päikese, Kuu ja planeetide kau- guste ja suuruste määramine.
12. Hiidplaneetide füüsikaline olemus.
13. Maaga sarnaste planeetide lühiole- mus.
14. Komeedid, meteorid ja meteorii- did.
15. Füüsikalised tingimused Kuul; Kuu tiirlemine ümber Maa.
16. Kuu-uurimise tähtsamad etapid.
17. Kuu- ja päikesevarjutused.
18. Päikese näiv ööpäevane ja aastane liikumine eri laiuskraadidel.
19. Ajaarvestus.
20. Kalender.

21. Astronoomia uurimismeetodid.
22. Kosmiliste lendude põhiproblee- mid; I ja II kosmiline kiirus.
23. Nõukogude astronautika edusam- mud.
24. Kaasaegsed teaduslikud vaated planeetide ja tähtede tekkimise ning arenemise kohta. Materia jäävus ja igavene liikumine.
25. Astronoomia kui teaduse tähtsus seoses teiste teadustega.

Tulemuseks oli: 4 rahuldavat, 7 head ja 9 väga head hinnet.

Kokku võttes on sellise iseseisva töö plussideks:

1) harjumuse kujunemine iseseisvaks tööks ja omandatu esitamiseks kuula- jaskonnale;

2) aja kokkuhoid (programmi küsi- muste läbivõtmiseks kasutati 17 tunnist ära 10);

3) suurem huvi aine vastu — sellist stendide lugemist ei pea õpilased na- gu õppimiseks;

4) õppematerjal on illustratiivsem, huvitavam ja kaasaegsem;

5) tehtud töö aitab laiendada kogu kooli õpilaste silmaringi;

6) stendid jäävad näitlikuks õppe- vahendiks ka järgmistele klassidele;

7) seos vene keele õppimisega.

Seda tööd võib järgmiste klassidega jätkata, kuni koolile koguneb stendide näol täielik omavalmistatud astronoo- mia õppevahendite kogu.

Omalaadne keemiakabinet

S. SIRKEL,

Sindi töölisnoorte keskkooli keemiaõpetaja

Keemiaklassi jaoks valisime üsnagi avara ruumi, et õpilased saaksid üksteist segamata töötada ja katsete tegemisel ka vajaduse korral liikuda. Klass on 9 meetrit pikk ja 5,8 meetrit lai. Nagu juuresolevalt plaanilt nähtub, asub klassi keskosas 80 cm kõrgune ja 60 cm laiune kapp. Sellele on paigutatud viis valamutega veekraani. Valamute vahel metallraamid asetsevad 35 cm pikkused klaasriiulid, millele on välja pandud indikaatorid ja väikestes pudelites reaktiivid. Metallraami ülalosas paiknevad katseklaasid ja pipetid. Kanalisatsiooniseadmed, elektri- ja gaasijuhtmed asuvad kapi sees. Kapi üks külg on lahtivõetav, et saaks juhtmesüsteemi kontrollida ja remontida. Õpilaste töölauad on kaetud happe- ja leeliskindla plastmassiga (plaanil tähistatud numbriga 1). Kahele õpilasele ettenähtud laudade mõõtmed on 120×55 cm. Töökohti on seega kahekümnele õpilasele, vastavalt meie klasside suurusse. Suurema õpilasarühma juhenda-

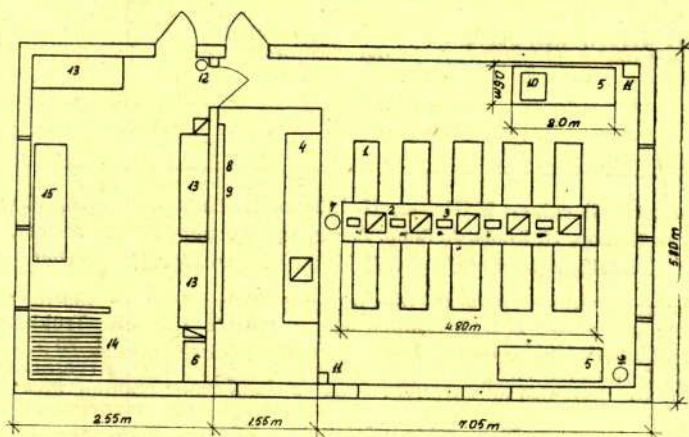
mine praktilistel töodel ei ole otstarbekas.

Õpetaja töölauad mõõtmetega 300×40 cm, mis paikneb klassi ees 25 cm kõrgusel poodiumil, on samuti varustatud veekraani ja valamuga. Selle kõrval on balloon vedelgaasiga. Laudadele on vedelgaasi kasutamiseks kohandatud gaasipõletid. Selleks täideti düüsi lai ava tinaga ja puuriti sealt läbi 0,5-mm läbimõõduga uus ava.

Elektrijuhtmed on viidud õpilaste töölauadele tavaliselt kooli elektrikilbilt, mis võimaldab reguleerida alalis- ja vahelduvvoolu pinget 10—250 voldi piires.

Klassis on sanitaartechnilistele nõuetele vastav sundventilatsioon. Lisaks sellele asetseb tõmbekapis veel suure võimsusega ventilaator. Tõmbekapi alumises osas hoitakse kontsentreeritud mineraalhappeid.

Keemiaklassi kõrval asub keemiakabinet. Siin on kemikaalide kapid ühelt poolt lahtitõmmatavate lauda-



Keemiakabineti plaani seletus: 1. Õpilaste töölauad. 2. Kapp koos veekraanide ja valamutega. 3. Reaktiivide ja katseriistade riulid. 4. Õpetaja töölauad. 5. Abilauad kaalude, statiivide jt. vahenditega. 6. Tõmbekapp. 7. Gaasiballoon. 8. Tahvel. 9. Ekraan. 10. Projektsiooniaparaat „Leti“. 11. Liivakastid. 12. Tulekustuti. 13. Kemikaalide kapid väljatõmmatavate laudadega. 14. Kaardihoidja. 15. Kirjutuslaud. 16. Prügikast.

dega (katsete ettevalmistamiseks). Kappide mõõtmed on 50×115×265 cm. Kõik näitlikud õppevahendid, kollektioonid ja teatmikud hoitakse kabinettis.

Klassis tahvli kõrval ripub alaliselt D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisuse süsteemi tabel, klassi külgeinalle on paigutatud D. Mendele-

jevi, M. Curie' ja A. Butlerovi portreed. Keemiaklassi niisuguse sisseseade puhul on õpilaste töökohad käepäraselt varustatud vajalike katsevahenditega. See aitab laboratoorsete tööde sooritamisel aega ratsionaalselt kasutada. Ruumi hea valgustus, heledatoonilised seinad ja sisustus loovad rõõmsa töömeeleolu.

SISUKORD

Juhtkiri. Kõige tähtsam — head tulemused õppe- ja kasvatus-töös	161	H. Karik. Keskkooli keemia aja-kohasemaks	206
Silvia Mäe. Kollektiivi kasvataja	165	H. Tiits. Süstemaatilise printsiipi Eesti NSV geograafia õpetamisel	212
V. Marmei. Strateegia ja taktika probleemid keskkooli ajaloo kursuses	169	M. Laan. Dialoogilise kõne iseärasusi	217
L. Tärnpuu. Kasvatustsütsess olgu efektiivne ja resultatiivne	174	A. Krass. Võrrandite koostamine 7. ja 8. klassis	223
I. Kon. Seksuaalne moraal seksoloogia valguses	181	A. Tõldsepp. Mida ette heita ja mida ise parandada	229
I. Filippova. Ühiskondlike ülesannete mõju pioneeride aktiivsuse arenemisele	189	J. Erm. Esteetiline kasvatus töölistnoorte keskkoolis	232
J. Renzer. Igale malevale oma ilme	195	J. Muri. Iseseisva töö võtteid astronoomia õpetamisel	237
E. Saluveer. Sisust, kompositsioonist ja stiilist	199	S. Sirkel. Omalaadne keemikabinet	239

Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Rõots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor P. Tambet.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 9. II 1967. Trükkimisele antud 4. III 1967. Trükiarv 4820. Kohila Paberivabriku trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,35. Arvestuspooznaid 7,51. MB-03201. Tellimise nr. 431. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

«Ньюкогуде Кооль» («Советская школа»). Орган Мин. проев. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

30 кор.

Индекс
78189

Рааматупалат

67-197a