

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

3

1957



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKAIK

NR. 3

MÄRTS

1957

Mõningaid kasvatustöö küsimusi.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongress, konstateerides koolide õppe- ja kasvatustöö mõningat irdumist elust ja keskkoolide lõpetanute vähest ettevalmistust praktilisele tegevusele, juhtis ühtlasi koolide ja haridusorganite tähelepanu kasvatustöö tõhustamise vajadusele.

Eeskätt kasvatustöö küsimuste paremaks lahendamiseks soovitas kongress asuda internaatkoolide rajamisele. Nagu teada, ongi juba Nõukogudemaal asutatud niisuguseid õppe- ja kasvatusasutusi, sealhulgas ka meie vabariigis (Rakveres ja Narvas).

Kuigi need uut tüüpi õppe- ja kasvatusasutused on saanud töötada alles lühikest aega, kuigi nende seljataga on alles vähesed töökuud, võib ometi väita, et mitmeid kasvatusküsimusi ning kasvatusraskusi on nendes asutustes siiski hõlpsam ning tulemusrikkam lahendada.

Hoolest kasvatusküsimuste parema lahendamise vastu on kahtlemata kantud ka partei XX kongressi otsus eelkoolikasvatusasutuste laialdase edasiarendamise kohta, nii et edaspidi igal lapsevanemal, kes seda aga soovib, oleks võimalik oma lapsi lasteaeda paigutada.

Kasvatusküsimustele oli pühendatud ka Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu Keskkomitee hiljutise VII pleenumi töö.

Seetõttu on loomulik, et koolid ja haridusorganidki on hakanud kasvatustööga mõnevõrra rohkem tegelema. Kasvatustöö alal on aga igal sammul lahendamist vajavaid küsimusi ning ülesandeid, mistõttu koolid ja haridusorganid peavad neile üha tõsisemat tähelepanu pöörama ja nende lahendamisel suurt visadust, järjekindlust, ent ka pedagoogilist arukust ilmutama.

Pedagoogilise töö kogemuste najal on juba ammu selgusele jõutud, et kasvatus- töös pole piasjasju: see, mis esimesel pilgul näib kõrvalise tähtsusega küsimusena, tähelepanu mittevääriava detailina, võib hiljem kujuneda tõsiseks takistuseks kasvatus- tööle tervikuna. Seepärast ei saagi nõustuda sellega, kui paljudes meie vabariigi koolides jäetakse mitmedki kasvatus- küsimused tähele panemata, sest neid peetakse piasjadeks, mis ei vääri- vat seda, et nendega iga päev järjekindlalt tegeledaks.

Et mitte piirduda üldsõnalise väitega, toogem mõned koolitööst võetud näited.

Astugem ühe maakooli I ja III klassi (liitklass). Opetaja, andnud I klassile väikese kirjaliku ülesande, tahab siirduda III klassi juurde, kui väike sinisilmne tüdrukuke tõstab käe ja ütleb vaikse häbeliku häälega: «Opetaja, mul on sulle pea koju jäänud.» — «Pole viga,» rahustab teda õpetaja, «tule siia, ma annan sulle sullepea.» Väike tüdrukuke tuleb kikkivarvul õpetajalaua juurde, kus abival- mis õpetaja ulatab talle sullepea. Sõna lausumata pöördub tüdrukuke ümber ja sammub endiselt kikkivarvul oma kohale tagasi, et siis ülesande täitmisele asuda.

Astugem nüüd ühe linnakooli VI klassi füüsika tundi. Parajasti on käsil mitme- suguste kehade möötmine. Kui küsimust üldiselt on selgitatud, saab iga õpilane ülesandeks mõõta paar-kolm eset oma suva järgi (oma koolipink, vihik, raamat, portfell, sullepea, pliats jt.) ja kanda and- med (pikkus, laius, kõrgus) vihikusse vastava tabeli näol.

Korruga tõstab üks kahtlus peaga poiss tagumises pingis käe, ja kui õpetaja tema poole pöördub, saab kogu klass teada, et ta on oma mõõtjoonlaua koju unustanud.

«Väga kahju,» sõnab õpetaja etteheitvalt, «aga sellest hädast saame üle. Tule siia, ma annan sulle joonlaua.»

Poiss tuleb võrdlemisi kohmakal kõnakuul õpetaja juurde ja viimane ulatab talle joonlaua. Ilma et poisil mõttesegi tuleks aitäh! ütelda, kohmitseb ta ennast ümber pöörata ja sammub oma kohale tagasi.

Taolised juhtumid, millede puhul õpilane «unustab» väikese sõnakese aitäh! ütlemata, pole just harvadeks eranditeks, vaid neid kohtame üsna sagedasti nii suurtes kui ka väikestes koolides.

Seejuures on iseloomulik märkida, et nii mõnelgi taolisel korral «unustab» ka õpetaja väikese sõnakese palun! ütlemata.

Miks? Küllap sellepärast, et kõnealuste koolide õpetajad, ent ka direktorid on nähtavasti arvamusel, et need on pisi-asjad, millede pärast ei maksa pead murda.

Ag need pole pisi-asjad.

Jätkakem oma teekonda. Astugem ühte küllaltki ruumikasse koolimajja (meie küsimuse seisukohast pole põrmugi tähtis, kas see on linna- või maakool). Oletagem, et saame kaubale VII klassi eesti keele õpetajaga ja viibime tema tunnis küllalisena.

Kas kirjanduslikku pala käsitleti ka kunstilisest küljest või mitte, jätkem sedapuhku puudutamata ja juhtigem lugeja tähelepanu üksnes järgnevale seigale: õpetaja, hoides vasaku käe sõrmede vahel väikest mustade kaantega märkmikku, kuhu ta oli nähtavasti teinud vajalikke ülestähendusi kõnesoleva tunni kohta, pillas selle elava vestluse momendil käest maha.

Kuigi õpetaja asus üsna esimese pingirea lähedal ja kuigi tema märkmiku mahakukkumist peaaegu kõik õpilased nägid, «ei märganud» neist keegi tema märkmikku põrandalt üles tõsta ja talle kätte ulatada. Et ka õpetaja «ei märganud» lähedal oleva õpilase poole pöörduda (näiteks sõnadega: «Tiiu, palun ulata mulle märkmik!»), siis laheneski asi nii, nagu seda paljudel muudelgi taolistel juhtumitel võime tähele panna: õpetaja ise tõstis oma märkmiku põrandalt üles ja tund jätkus, nagu poleks midagi juhtunud.

Liikudes pingiridade vahel, ei jäänud õpetaja terase pilgu eest varju, et paari õpilase vihikud olid väga räpased. Kui ta hakkas õpilastelt asja kohta seletust pärima, jäid viimased rahulikult istuma, kuigi õpetaja otse nende pingi juures seisis.

Vististi arvavad mõnedki õpetajad, et need on tühiised pisi-asjad, milledele võib käega lüüa.

Ag need pole pisi-asjad.

Asja huvides jätkakem oma põgusat ringkäiku veel.

Lähene me suurele mitmekorruselisele koolimajale. Õpilaste kära, kilkeid ja hüüdeid kostab juba eemalt kõrvu. Astume koolimajja. On vaheaeg. Meid «ei märka» keegi tertvitada ega meile teed anda, kui me õppealajuhatajat otsides koolimaja teisele korrusele läheme. Siis aga näeme oma hämmastuseks, et õpilased «ei märka» ka õpetajaile teed anda, mille tõttu neil tuleb sageli sõna otseses mõttes õpilaste vahelt läbi pugeada.

Hiljem kuuleme, et õpilased «ei märka» alati õpetajarki tertvitada.

Mõned vahest ütlevad jällegi, et need on tühi-asjad, milledele võib läbi sõrmede vaadata.

Ag tööpoolest pole need tühi-asjad.

Kool, kuhu nüüd oleme jõudnud, töötab kahes vahetuses, sest see on meie linna-koolide puhul päris üldine nähtus. Hommikupoolikune vahetus on koolimajast lahkumas, õhtupoolikune vahetus saabumas.

Heitkem pilk riiteruumi, mis asetseb keldrikorrusel. Tulijate ja minejate tõttu on niigi kitsavõitu ruum õpilasi täis kiilutud. Rüselemist on rohkem kui tarvis. Jalatsite vahetamisel istuvad paljud õpilased põrandal ja trepiastmel, sest keegi pole märganud seinte äärde pingikesi seotada. Samal põhjusel lebab põrandal mantlikesi, sallikesi ja kindapaare, sest mõistlikumat kohta nende jaoks siis, kui õpilased riietuvad, õigupoolest polegi. Vahel heidab siia pilgu ka korrapidaja-õpetaja, kuid ta ei märka, et siin oleks midagi korrast ära, ja vististi seepärast, et ta silm on niisuguse vaatepildiga liialt harjunud.

Senini oleme meenutanud kasvatusliku sisuga fakte ning episoodikesi peamiselt klassitunnist. Astugem korraks ka kooli ettekannete-õhtule. Olgu selleks nooremate klasside nääriõhtu.

Saal on peokülasli — õpilasi ja nende vanemaid — päris tihedasti täis kiilutud. Kooli õpetajaspere võtab samuti nääriõhtust osa: kes küllalisena, kes korraldajana. Kooli direktor jälgib ettekandeid saali avaralt avatud ukselt, kus seisab salgake lapsevanemaidki.

Esinemised (laulukesed kooris ja üksikult, ilulugemised, tantsukesed, näidendid) on päris hoolikalt ette valmistatud. Seejuures on raske märkamata jätta, et õpilaste lavaletulek ja sealt lahkumine on kohmakas ning ühtlustamata: mõned astuvad lavale kindlal sammul, vaade ette suunatud, teiste samm on kohmakas, rüht loid, vaade põrandale sihitud; ühed teevad kummarduse lavale tulles ja sealt lah-

kudes, teised kummardavad ainult lavale tulles, kolmandad ei tee kummardust lavale tulles ega sealt lahkudes.

Kõike seda on harjumatu silmal väga valus vaadata, kuid kooli õpetajaid niisugused tühised detailikesed nähtavasti ei häiri.

Kui ettekannete esimese osaga lõpule jõutakse, kuulutatakse vaheaeg. Külalised hakkavad saalist koridoridesse valguma. Eriti rutakad ning läbematud on selles asjas muidugi õpilased. Seetõttu kipub saali avar ukski kitsaks jääma. Et direktor ikka veel uksele seisab, siis märkamegi seda, et mõned õpilased, kelle saalist lahkumisega näib justkui tuli taga olevat, müksavad talle külge. Kuid direktorit see tühine asi ei häiri, sest ta seisab endiselt oma kohal, pilk saalile suunatud.

Kui me oma ringkäiku jätkaksime, siis võiksime jutustada veel paljudest faktidest, millel on kindel kasvatuslik aspekt: kuidas õpilased kooliõppes istuvad, kuidas nad oma kohalt tõusevad, missugune on nende rüht ja kõnnak, kui neid klassi ette vastama kutsutakse, missuguste sõnadega ja missuguses toonis nad õpetaja poole pöörduvad, missuguseid sõnu ja missugust tooni kasutavad nad oma vahelistes vestlustes jne., jne.

Kahjuks näevad paljud õpetajad kõigis taolistes faktides ning seikades üksnes tühiseid asju ja jätavad need seetõttu tähele panemata. Ometi on kõigil neil seikadel kindel koht nõukogude kooli kasvatus-töö üldises süsteemis.

Seejuures ei tule muidugi unustada, et niisuguste «pisiasjadega» on sageli sootu raskem toime tulla kui algebraliste võrrandite või liitlause õpetamisega: kui viimased saab õpilastele tavaliselt kätte õpetada mõne nädala või kuu jooksul, nagu see programmides on ette nähtud, siis seesuguste kasvatuslike «pisiasjade» lahendamiseks kulub aastaid, kusjuures see töö on pedagoogiliselt tunduvalt komplitseeritum kui mis tahes õpetusliku küsimuse selgitamine; pealegi pole taoliste kasvatusküsimuste lahendamiseks, nagu kasvatus-töö jaoks üldse, kuskilt üksikasjalisi juhtnõure leida, mis oleksid ühtviisi kohased igale koolile ja igale õpetajale, sest taolisi juhtnõure polegi õigupoolest võimalik anda.

Kasvatusküsimuste keerukus ongi üheks põhjuseks, miks nendega ei taheta nii mõneski koolis tõsisemalt tegemist teha, vaid neist püütakse kergel käel üle libiseda. See kergel käel ülelibisemine kajastub küllaltki ilmekalt lauses, mida kasvatusküsimuste puhul nii mõnelgi korral võime kuulda: «Kas õpilastega on veel

vähe kõneldud, kas neid on veel vähe noomitud, aga ometi ei aita.»

Siin ongi kasvatus-töö üks nõrku külgi: paljud õpetajad arvavad, et juba sõnad peaksid kasvatuslikud küsimused joonde ajama. Seetõttu ei oldagi kitsi selgituste, õpetuste, veenmist, noomimiste jms. Ja kui neist puhtsõnalistest mõjustamisvahenditest hoolimata asi ei parane, siis hakatakse õpilast raskelt kasvatavatavaks kui mitte parandamatuks pidama.

Pealegi märkame sageli, et niisuguseid manitsus- ja õpetussõnu jagatakse vastavatele õpilastele väga ühetaoliselt etteheitvas toonis, mis vähendab veelgi sõnaliste mõjustamisvahendite pedagoogilist kaalu.

Siinkohal ei ole ülearune meenutada, kui tähtsaks pidas Makarenko õpetaja kõnetooni varieerimist, seda, et õpetaja oskaks üht ja sama soovi, ettepanekut, korraldust mitmekümmes erinevas toonis väljendada, mille saavutamiseks ta pidas vajalikuks hääleseade õpetamist kõrgemates pedagoogilistes õppeasutustes.

Kui mainituga seoses märkida veel sedagi, et paljudel õpetajatel tuleb puudu ka ilmeka lugemise oskusest, siis märkame, kui eluline on Makarenko kõnealune nõue nii õppe- kui kasvatus-töö seisukohast.

Eespool toodud näited kasvatusküsimustest, mida paljud õpetajad peavad pisi-asjadeks ega pööra neile seetõttu tähelepanu, kõnelevad ühtlasi sellest, et harjutamist kui kasvatus-töö üldtunnustatud meetodit kiputakse alahindama.

Ometi on igale pedagoogile teada, kui suurt osa etendab harjutamine juba õpetuses mitmesuguste oskuste õpetamisel. Ja kui meie õpilastel on puudujääke ühete või teiste oskuste osas, siis on siin üheks põhjuseks vähene harjutamine, vahel ka ebaotstarbekohased harjutused. Seetõttu ongi arusaadav, miks arvukad pedagoogilisel alal töötajad on viimaseil aastail järjest sõna võtnud, kritiseerides õigustatult teoreetilise õppematerjaliga liialdamist ja nõudes oskuste õpetamisel suurema tähelepanu pööramist otstarbekatele harjutustele.

Seda enam tuleb harjutamise osa ning tähtsust rõhutada kasvatus-töös.

Ühtlasi on meile selge, et kasvatuslike oskuste ning harjumuste kujundamine on keerulisem ning mitmekülgsem pedagoogiline ülesanne kui õpetuslike oskuste andmine, nõudes igalt õpetajalt väga terast pedagoogilist pilku ja väga suurt enesealgatust, sest valmis ettekirjutusi, kõigi juhtumite jaoks kohaseid soovitusi ei ole sel alal võimalik anda.

Kui osav, andekas ja kogunud olekski üksik õpetaja, kuidas ta ka pingutaks ning püüaks, ei suuda ta ometi kasvatus-

küsimusi tulemusrikkalt lahendada, kui tema püüdeid ning taotlusi ei toeta teised õpetajad, kogu kooli õpetajaskond. Enamgi: üksiku õpetaja poolt astunud sammud, mis ei ole kooskõlas teiste õpetajate vastavate sammude ning nõuetega, põhjustavad koguni täiendavaid kasvatuslikke raskusi, kuigi need sammud on pedagoogiliselt üldiselt tunnustatud.

Püüdkem kujutleda, mis juhtub siis, kui üks õpetaja on teistest sootu nõudlikum näit. õpilaste käekirja ja tööde puhtuse, vihikute ja raamatute korrashoiu ning õpilaste välimuse suhtes. Püüdkem kujutleda, missugused pedagoogilised tagajärjed võiksid olla sellel, kui enamik õpetajaid nõuab järjekindlalt, et õpilased ei tohi vahetunnil klassis viibida, kuid mõned nende hulgas ei pea seda arusaadavat nõuet enese kohta maksvaks, viibides sageli koos õpilastega vahetunnil klassis. Püüdkem kujutleda, mis mõju on sellel, kui mõnede klasside juhatajad korraldavad õnnestunud klassiõhtuid ja muid huvitavaid üritusi, kuid teised sama kooli klassijuhatajad ei tee seda.

Muidugi ei saa me siin säärase pedagoogilise ebajärjekindluse tegelikke tagajärgi iga üksiku juhtumi puhuks ette kindlaks määrata, sest need tagajärjed on muidugi erinevad, olenevad väga paljudest konkreetsetest asjaoludest, kuid üks on ometi kindel: kõigil taolistel juhtumitel on kasvatuslike mõjutuste ühtne rinne lõhutud, mille tõttu tekib kasvatuslikke raskusi mitte üksnes selle ühtse rinde lõhkujail, vaid vastava kooli õpetajail üldse.

Mitte asjata pole seepärast eduka kasvatustöö üheks nurgakiviks õpilastele esitatavate nõuete ühtsus, õpetajate pedagoogilise käitumisjoone ühtsus, millest jääb paraku paljudel juhtumitel vajaka, kuigi küsimusest endast on mõnelgi korral kõnelnud ja mitte vähem ka kirjutatud.

Ühtsed pedagoogilised nõuded on võimalikud muidugi seal, kus õpetajad ei tööta omaette, omal riisikol ja vastutusel, nagu kõneles Makarenko, vaid kus kõik õpetajad rühivad edasi käsikäes, kooskõlastatult, üksteist mõista tahtes ja üks teisest aru saades, kus ühe andekus, teise leidlikkus ja kolmanda rikkalikud kogemused ei tule kellelegi kahjuks, vaid üksnes üldiseks kasuks, kus ühe õpetaja võimalikke puudujääke aitavad kõik teised sõbralikult kõrvaldada — ühe sõnaga seal, kus on pedagoogide kollektiiv.

Meil on viimaseil aastail tegelikud õpetajad mõndagi kõnelnud ja kirjutanud õpilaskollektiivi kasvatamise kogemustest, mis on meie kõigi pedagoogilist pilku

teritanud ja meie samme kasvatustöö alal sihikindlamaks teinud, kuid pedagoogide kollektiivi kujundamisest pole tänini peaaegu midagi kirjutatud, kuigi sel küsimusel on nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöös erakordne tähtsus. Seepärast tuleb aina tervitada, et kolmandail vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel, mis peetakse märtsikuu lõpul Tallinnas, on ette näha töökogemuslik ettekanne ka selles küsimuses.

Makarenko rikkalikus pedagoogilises pärandis on kaasakiskuvaid lehekülgi, kus see väljapaistev marksistlik pedagoog käsitleb oma töökogemuste alusel pedagoogide kollektiivi kujundamise mitmeid põhjanevaid küsimusi. Pole kahtlust, et Makarenko pedagoogiliste mõtete tundmine on meile suureks abiks, et ka pedagoogide kollektiivi kujundamise alal sihikindlamalt ja tulemusrikkamalt edasi sammuda.

Tähelepanekud meie vabariigi koolidest kõnelevad ka sellest, et mõned õpetajad ei hakka üldse kasvatuslike küsimustega oma pead vaevama, leides, et nad on aineõpetajad ja nende asi on õpetada, direktori, õppealajuhataja ja klassijuhataja ning õpilasorganisatsioonide asi aga kasvatada. Sellise veidra arusaamise tõttu annavad need õpetajad oma kasvatusküsimused rahuliku südamega direktori, õppealajuhataja või vastava klassijuhataja lahendada.

Seepärast võime mõneski koolis näha taolisi vaatepilti: vaevalt on kell helisenud ja järjekordse tunni lõppu kuulutanud, kui klassist väljub pahase ilmega õpetaja, talutades mõnda õpilast «pedagoogiliseks läbitöötamiseks» direktori või õppealajuhataja juurde.

Ja viimastel kulub sageli vahetund vahetunni järel üksnes selleks, et neid konflikte ja konfliktikesi lahendada, mis vastavate aineõpetajate tundides olid tekkinud.

Kuigi meie ei ole arvamusel, et iga õpetaja peaks kõigi kasvatusküsimustega ise toime tulema, vaid peame endast mõistetavaks seda, et õpetajad töötavad nende küsimuste lahendamisel käsikäes, ei saa me ometi õpetaja asumist üksnes tunniandja positsioonile pedagoogilisest seisukohast õigustada.

Pole just eranditeks needki juhtumid, millede puhul luhtumised kasvatustöös tulenevad sellest, et unustatakse selle töö ülimalt dialektiline iseloom ja arvatakse, et kui teatud võte on andnud positiivseid tulemusi ühes koolis, siis peaks ta seda andma ta teises ja kolmandas koolis. Muidugi juhtub tegelikus elus sageli otse vastupidi: seesama võte, mis ühes koolis

end kõigiti õigustas, ei anna aga oodatud tulemusi teises ja kolmandas koolis.

Miks? Seepärast, et õpilaste ja õpetajate koosseis, samuti õppe- ja kasvatus-töö tase on eri koolides väga lahkuminevad, kõnelemata paljudest muudest erinevustest.

Kui näiteks neis koolides, kus on tugev positiivse hoiakuga õpilaskollektiiv, üksiku õpilase ebaväärika käitumise või sündsusetu teo arutlemine kollektiivi ees avaldab väga tugevat kasvatustõhusust mõju, siis ei maksa seda loota koolis, kus positiivse hoiakuga kollektiivi veel ei ole: seal nähakse korrariikkujas koguni kangelast, kelle sündsusetu teo arutlemine tema isevärki aupaiustet teiste silmis ei tarvitse sugugi kõigutada.

Seepärast tuleb alati enne kõiki asjaolusid kaaluda ja alles siis pedagoogilise vahendi valiku suhtes otsustada.

Mitmeid puudusi ja vääratusi tekib kasvatustöös veel sellest, et kasvatusvahendite valikut ei osata kooskõlastada õpilase individuaalsete iseärasustega, mille tõttu iseloomult ja kasvatustõhususe poolest erinevaid õpilasi püütakse ühtviisi mõjustada. Muidugi ei saavutata sel korral soovitud tulemusi.

Pedagoogilistel lugemistel, õpetajate nõupidamistel ja pedagoogilistes väljannetes on juba kirjeldatud arvukaid juhtumeid, millal õpilase juurde õige tee leidmine sai võimalikuks alles siis, kui teda oli mitmekülgselt tundma õpitud ja tema «Achillese kand» üles leitud. Need paljud elulised faktid süvendavad meis kõigis veendumust, et ka igas niisuguses õpilases, kelles esimesel pilgul vaid puu-

dusi nähakse, on kindlasti midagi head, millest kinni haarates ja millele toetudes saab teda ümber häälestada ja kollektiivi poole võita.

Muidugi nõuab see õpetajalt visadust ja vastavaid oskusi ning kogemusi, eelkõige aga head tahet ja armastust lapse vastu. Vahel võime aga taolistel juhtumitel kuulda õpetaja suust järgmisi sõnu: «Ei hakka ma iga õpilasega üksikult jändama.»

Õpetaja sellise suhtumise puhul ei tule imestada, kui üks ja teine õpilane jääbki talle, vahel ka kogu koolile suletud raamatuks. Loomulikult ei saa siis nende õpilaste suhtes ka kasvatustöö edusammudest kõnelda.

Õpilaste individuaalne kohtlemine kasvatustöös on keeruline pedagoogiline probleem, mille lahendamiseks ei saa keegi täpset ettekirjutust anda, kuid millele igal üksikul juhtumil õige lahenduse leidmine on vastavale õpetajale ja kogu koolile suureks pedagoogiliseks võiduks.

Puudutades eespool mõningaid aktuaalseid kasvatustöö küsimusi, pidasime eeskätt silmas kõlbelise kasvatusala. Muidugi on meil üldhariduslikes koolides tõsisid probleeme ka kehalise ja esteetilise kasvatusala, milledest paljudele on meie vabariigi avalikkuses juba tähelepanu juhitud, sealhulgas ka meie ajakirja veergudel.

Kõik see aina rõhutab nende ridade algul väljendatud seisukohta, et kasvatustöö küsimustele tuleb senisest sootuks terasemat tähelepanu pöörata nii koolidel kui ka vabariigi haridusorganitel.

Kümme aastat õpetajate ettevalmistamisel.

R. KALLING,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi direktori asetäitja.

Nõukogude valitsus ja kommunistlik partei on pidevalt hoolitsenud kõikide Nõukogude rahvaste majandus- ja kultuurielu arendamise eest. Nõukogude rahvaste vennalikus peres on ka Eesti NSV kogu aeg samunud tõusuteed.

Suured on meie vabariigi saavutused hariduse alal. Koolide õppe- ja kasvatustöö kõrgemale järjele viimine on peaasjalikult meie õpetajate töö, ka nende noorte pedagoogide töö, kes oma ettevalmistuse on saanud ühes suuremas Eesti NSV pedagoogilise kaadri sepikojas.

Anname siin lühikese ülevaate Nõukogude Eesti õpetajate ettevalmistamisest Tallinna Õpetajate Instituudis ja hiljem Tallinna Pedagoogilises Instituudis kümne aasta vältel.

NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastava määrusega 24. märtsist 1947. a. loodi Eesti NSV-s õpetajate seminaride baasil kaks uut kuueaastase õppeajaga kõrgemat pedagoogilist õppeasutust — Tallinna ja Tartu Õpetajate Instituut, kus hakati ette valmistama eesti keele ja kirjanduse, vene keele ja kirjanduse, ajaloo, füüsika-matemaatika ning loodusteaduse ja geograafia (Tallinna Õpetajate Instituudis ka inglise keele) õpetajaid keskkooli V—VII klassidele. Peale selle olid veel loodud võimalused õppida lisaerialasid muusika ja laulmise, joonistamise ja joonestamise ning kehakultuuri alal. Statsionaarsete osakondade kõrvale moodustati ka kaugõppeosakonnad.

Viis aastat hiljem kujunes Tallinna Õpetajate Instituudi baasil Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, kus valmistatakse ette õpetajaid V—XI klassidele.

Uus õpetajate ettevalmistamise asutus asus täitma tähtsat ning õilsat ülesannet: kasvatada eesti noorsoo õpetajaid ja kasvatajaid, kes oleksid suutelised kasvatama seda noorsugu tulevase kommunistliku ühiskonna väärikaiks liikmeiks.

Vabariigi juhtivad asutused — Eesti NSV Ministrite Nõukogu, EKP Keskkomitee, Eesti NSV Haridusministeerium — on osutanud suurt tähelepanu ja abi uuele instituudile. Instituudi õpperuumideks anti üle üks Tallinna parematest hoonetest. Likvideeritud Tallinna Õpetajate Seminari materiaalsel baasil võis uus instituut alustada edukat õppetööd.

NSV Liidu Kõrgema Hariduse Ministeerium kinnitas instituudile nõutaval arvul õppejõude ja abiõppepersonalit. Samuti kinnitati ka administratiiv-majanduslik koosseis. Kasvatustöö huvides oli instituudi direktorile kinnitatud peale asetäitjate õppe- ja teadusliku töö ning kaugõppe alal veel kolmas asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal.

Eesti NSV-s loodi kümme aastat tagasi eri tüüpi, kuueaastase õppeajaga õpetajate instituut. Põhikirja järgi võeti instituuti õppima erineva haridusega noori: I kursusele neid, kes olid 7-klassilise kooli lõpetanud, ja V kursusele keskkoolilõpetanuid. Seega oli instituudil nelja-aastane ettevalmistav osa, kus noored võisid põhjalikult omandada keskkooli õppeprogrammi materjali, ja V ning VI kursusel said nad vastava ettevalmistuse õpetajakutse jaoks.

Esimeseks õppeaastaks moodustati instituudis 7 eriala kateedrit, kus asus tööle 41 põhikohaga õppejõudu ja 30 kohakaaslast. Peale selle komplekteeriti kateedrites 19 abiõppepersonali kohta. Instituudi administratiiv-majanduslikku koosseisu kuulus 38 töötajat.

Esimesele kursusele võeti 180 noort seitsmeklassilise kooli lõpetanut, II, III ja IV kursusele võeti vastu endisi Tallinna Õpetajate Seminari õpilasi. V kursus komplekteeriti Tallinna ja Rakvere Õpetajate Seminari lõpetanuist ja lisaks võeti veel 95 keskkoolilõpetanut. Seega oli äsjaloodud instituudis esinene õppeaasta alguseks kokku 614 üliõpilast, neist I kursusel 178, II kursusel 112, III kursusel 72, IV kursusel 49 ja V kursusel 203 üliõpilast.

Olid loodud kõik vajalikud tingimused uue instituudi tööleasumiseks. Meenutame tänutundega neid seltsimehi, kes ennastalgava tööga võrdlemisi lühikese ajaga tegid kõik ettevalmistused selleks, et 2. sept. 1947. a. sai üle kuuesaja-liikmeline noortepere asuda õppetööle.

Praegune instituudi õppejõudude kollektiiv mäletab suurt ja energilist tööd, mida kümme aastat tagasi tegi instituudi avamiseks dotsent A. Raud, kes tol ajal töötas Eesti NSV haridusministrina. Tänumeeli mainitagu pingelist tööd, mida tegi instituudi esimene direktor professor K. Kure, samuti direktori asetäitja õppe- ja teadusliku töö alal, praegune instituudi direktor dotsent K. Prinkman.

Instituudi tegevuse kõik aastad on siin töötanud professor A. Borkvell, dotsent S. Uuskam, vanemõpetajad A. Raielo, E. Maasik, A. Tamm, A. Vihman, K. Kärk, E. Janno, T. Tint, H. Tulp, E. Totsel, A. Emmo, M. Usai, A. Ridali, V. Rüütna, M. Haavamäe, N. Pentre, H. Schütz, L. Takk, M. Hansen, vanemlaborant V. Voore, laohoidja H. Kukkk ja koristaja R. Elplaus.

Kauemat aega on instituudis töötanud vanemõpetajad L. Vihalem, J. Valgma, M. Rauk, A. Jegorova, vanemlaborandid L. Jaaska ja I. Voolens, preparaator E. Pruul, õppemeister O. Jansen, riidehoidja E. Rammo, kaugõppe meetodik L. Kukkk, kaadriinspektor A. Kadakas, raamatupidaja S. Paju jt.

Kümnenda õppeaasta lõpu lävel meenutab instituudi kollektiiv tänutundega ka seda sõbralikku ja sooja suhtumist ning suurt abi, mida on osutanud instituudile Kõrgema Hariduse Ministeeriumi Metoodilise Peavalitsuse vaneminspektor dotsent M. Trubtsikov paljudes küsimustes, eriti õppeplaanide korduva koostamise puhul.

Uus instituut sai kohe elujõuliseks. Peagi võttis töö vajaliku hoo. Tööle asusid ühiskondlikud organisatsioonid: instituudi komsomoliorganisatsioon ja ametiühing. Õppeaasta keskel, 24. jaanuaril 1948. a. loodi siin NLKP algorganisatsioon, kes oma sekretäriks valis sm. A. Männi, direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal (suri 1950. aastal). Partei algorganisatsioon on asutamispäevast peale pidevalt aidanud direksioonil õigesti suunata ideelis-poliitilist kasvatustööd instituudis.

Instituudi esimese aasta tegevust hinnates kirjutas «Rahva Hää!» 15. juulil 1948. a.:

«Esimese tegevusaasta lõpul võib kokku võttes öelda, et instituudi õppejõudude ja üliõpilaste tõsine töösse suhtumine on kandnud vilja, ja see annab alust loota, et Tallinna Õpetajate Instituut tuleb oma ülesannetega toime ka uuel õppeaastal ning annab aasta pärast Nõukogude Eesti koolidele uusi õpetajaid, kes ausalt ja väärikalt teenivad sotsialistlikku kodumaad.»

Pingelise õppetöö kõrval oli instituudis juba esimesel aastal ka hoogne kunstiline isetegevus ning vabariiklikul koolide ja õpetajate instituutide kunstilise isetegevuse olümpiaadil esinesid üliõpilased edukalt, saavutades esikoha ja väärika tunnustuse. Eriti kunstiküpselt esines naiskoor koos instituudi sümfooniaorkestriga sm. E. Maasiku juhatusel.

Nii hakkasid veerema uue õppeasutuse tegevusaastad. 1949. a. suvel andis instituut esimese lennu noori õpetajaid Nõukogude Eesti koolidele.

Esimene lend asus tööle mitmesugustes koolides ja õppeasutustes. Osa suunati edasi õppima. Nii on pärast hariduse täiendamist saanud E. Kinkarist Tartu Riikliku Ülikooli marksismi-leninismi kateedri õppejõud, R. Tepandist — Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi ajaloo-keeleteaduskonna dekaan, E. Viksist sama instituudi füüsika kateedri vanemõpetaja. Rida esimese lennu seltsimehi on tööl mitmesugustes haridus- ja kultuurielu juhtivates asutustes.

1950. aasta tõi kaasa kaugõppeosakonna esimese lennu.

1952. a. tekkis vajadus organiseerida Tallinna Õpetajate Instituudi baasil pedagoogiline instituut, sest Nõukogude Eesti keskkoolid vajasid kõrgema haridusega pedagoogilist kaadrit rohkem, kui seda andsid vabariigi vastavad kõrgemad õppeasutused.

NSV Liidu Ministrite Nõukogu korraldusega 27. maist 1952. a. võeti vastu Eesti NSV Ministrite Nõukogu esitis: reorganiseerida Tallinna Õpetajate Instituut Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks ja selle koosseisus organiseerida ka kaugõppeosakond.

Määrati kindlaks pedagoogilise instituudi vastuvõtukontingent ja lubati õpetajate instituudil teha õppetööd pedagoogilise instituudi juures seni, kui pedagoogiline instituut annab esimese lennu. Niisiis alates 1952. a. sügisest hakkas Tallinnas töötama uus kõrgem pedagoogiline õppeasutus — Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Pedagoogilisele instituudile kinnitati uus vastav õppejõudude ja abiõppepersonal ning administratiiv-majanduslik koosseis. Peatselt hakati instituudile ehitama uut, 350-kohalist ühiselamut. Eraldati täiendavalt summasid kabinettide ja laboratooriumide laiendamiseks ning varustamiseks vajalike õppevahenditega. Kõikjal tundis instituudi kollektiiv partei ja valitsuse hoolitsevat kätt, ta kasvas ja tugevnes.

1955. a. tähistati Eesti NSV-s eesti kirjanduse klassiku Eduard Vilde 90. sünniaastapäeva. Seoses sellega omistas Eesti NSV Ministrite Nõukogu oma määrusega 23. aprillist 1955. a. Tallinna Pedagoogilisele Instituudile Eduard Vilde nime. Instituudi kollektiiv võttis Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruse vastu suure tunnustusena ja kannab uhkusega oma asutuse aunime.

Nii kujunes ja arenes praegune Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, kes tänava annab statsionaarse osakonna teise ja kaugõppeosakonna kolmanda lennu kvalifitseeritud õpetajaid Eesti NSV koolidele.

Püüame heita pilku instituudi saavutustele ja võitlustee raskustele.

Õppe- ja kasvatustöö. Aastast aastasse on instituudi õppe- ja kasvatustöö muutunud efektiivsemaks. Selle peamine tegur — õppejõudude kollektiiv — suurenes 23-lt koosseisu-ühikult 1947. a. 103-le 1956. aastal, samal ajavahemikul kasvas abiõppepersonal 20-lt 38-le ühikule.

Õppepersonalis on 2 professorit, 9 dotsenti ja 16 teadusliku kraadiga vanemõpetajat. On moodustatud 11 eriala kateedrit. Õppe- ja kasvatustöö on kulgenud õppeplaanide ja õppeprogrammide alusel. Eksamisessioonide ja riigieksamite tulemused näitavad, et üliõpilaste ja õppejõudude kollektiiv on pingelise töö tulemusena oma ülesannetega põhiliselt hästi toime tulnud. Toome selleks andmeid, mis näitavad õppetöös väga edukate üliõpilaste osatähtsust üliõpilaste üldarvu suhtes: kui näiteks 1947/48. õ.-a. oli üliõpilasi, kellel kõik hinded olid kas väga head või väga head ja head, 43,8 prots. üliõpilaste üldarvust, siis 1955/1956. õ.-a. tõusis nende arv juba 89,2 protsendile.

Veel paremaks statsionaarse osakonna õppe- ja kasvatustöö tulemuste näitajaks on riigieksamite hinded. Riigieksamikomisjoni koosseisu kuulud õppejõud ka väljastpoolt instituuti. Riigieksamite tulemuste alusel on instituudi lõpetajatele välja antud diplomeid kiitusega alljärgnevalt:

Diplom kiitusega	Õppeaasta	1949. kevad	1950. kevad	1951. kevad	1952. kevad	1953. kevad	1954. kevad	1955. kevad	1956. kevad
Kiitusega lõpetanud üliõpilaste arv		12	17	26	26	40	34	21	39
% lõpetanute üldarvust		7,1	12,9	15,1	12	18,5	29,9	18	27,7



Üliõpilased praktikumil elektro- ja raadiotehnika laboratooriumis.

Esitatud tabel on koostatud instituudi aasta-aruannete ja riikliku eksamikomisjoni esimeeste aruannete alusel. Ta näitab õppe-kasvatustöö efektiivsuse tõusu. Riikliku eksamikomisjoni esimeeste aruannetes on korduvalt märgitud õppe- ja kasvatustöö täiesti rahuldavat taset.

Õppe- ja kasvatustöö efektiivseid tulemusi on näha ka kommunistlike noorte organisatsiooni töö tugevnemises ja instituudi kommunistlike noorte arvu kasvus. Esimese õppeaasta sügissemestri algul oli üle kuuesajaliikmelises instituudi üliõpilasperes ainult 37 kommunistlikku noort. Praegu on instituudis täieajaline ÜLKNÜ algorganisatsioon, kes on koondanud oma ridadesse enam kui 72% instituudi üliõpilastest. Töötab kuus teaduskondade komsomoliorganisatsiooni. Kogu tööd juhivad üleinstituudiline komsomolikomitee, kes valis hiljuti oma sekretäriks õppetöö eesrindlase R. Penu.

Kommunistlike noorte töötulemused on alati olnud paremad kui instituudi üldine tase.

Instituudi üliõpilaste paremik võttis osa viljakoristustöödest uudismaal. Instituudi komsomolikomitee endise sekretäri E. Tomsoniga eesotsas töötasid uudismaal 44 üliõpilast ning õppejõududest sm-d E. Ilmas ja E. Kangur. Instituudi kollektiivi esindajate töö sai kõrge hinnangu osaliseks. Peaaegu kõiki üliõpilasi autasustati kas rinnamärgi või aukirjaga.

Õppe- ja kasvatustöö on instituudi kollektiivil alati olnud tähelepanu keskpunktiks ja kulgenud peaaegu häireteta.

Teaduslikku ja teaduslik-metoodilist uurimistööd on instituudi õppejõud pidanud kõrgema kooli töö lahutamatuks osaks. Seda tööd on instituudis tehtud kõrgemate direktiivorganite ja vabariikliku koordineerimisbüroo juhendite alusel. Eriti olulised teadusliku uurimistöö organiseerimiseks on viimaste aastate vastavad juhtnõuanded, millede kohaselt direktioonil on võimalik õppeülesande ja teadusliku töö maht iga õppejõu osas kindlaks määrata tegeliku olukorra kohaselt.

Vaatamata sellele, et teadusliku uurimistöö tegemine oli möödunud aastatel seotud suurte raskustega (õppejõudude liiga suur akadeemiline koormus, eksperimentaalse baasi peaaegu täielik puudumine jt.), on instituudi õppejõud siiski ära teinud tunnustusväärse töö ja instituudi kollektiivi arvele on kogunenud küllaltki palju teaduslikke ja teaduslik-metoodilisi uurimistöid.

Üheksa instituudi õppejõudu on omandanud teadusliku kraadi, neist dots. B. Levin juriidiliste teaduste doktori ja sm-d K. Prinkman, A. Puusepp, E. Päll, K. Tarmisto, A. Hendrikson, G. Minno, M. Aksel ja G. Kiotina teaduste kandidaadi kraadi.

Töid kaitsmiseks valmistavad õppejõud A. Raadik, A. Repponen, P. Tuhkru, A. Turovskaja, G. Liiv, Z. Sapiro jt.

Dotsendi teadusliku kutse on peale K. Prinkmani omandanud veel B. Sööt, E. Inti, G. Meier-Tukumtsev, S. Uuskam, A. Reiman, A. Aret ja L. Loone.

Õppejõudude teaduslikku ja teaduslik-metoodilist uurimistööd on plaanitud alates 1948. a. Tööde loetelu näitab, et nende arv on aastast aastasse kasvanud: kui 1948. a. oli plaanis 13 tööd, siis 1955. a. oli plaanis kokku 83 tööd.

1956. a. korraldati uurimistööde teemad teatud probleemide järgi. Seega ei hakatud eraldi loetlema teaduslikke ja metoodilisi töid, vaid kõik tööd olid ühises plaanis teatud probleemide järgi. Kogu instituudi

kollektiiv töötas 18 probleemi alal, mis sisaldasid 108 teemat. 1957. a. on plaanitud 15 probleemi, mis hõlmavad 121 teemat.

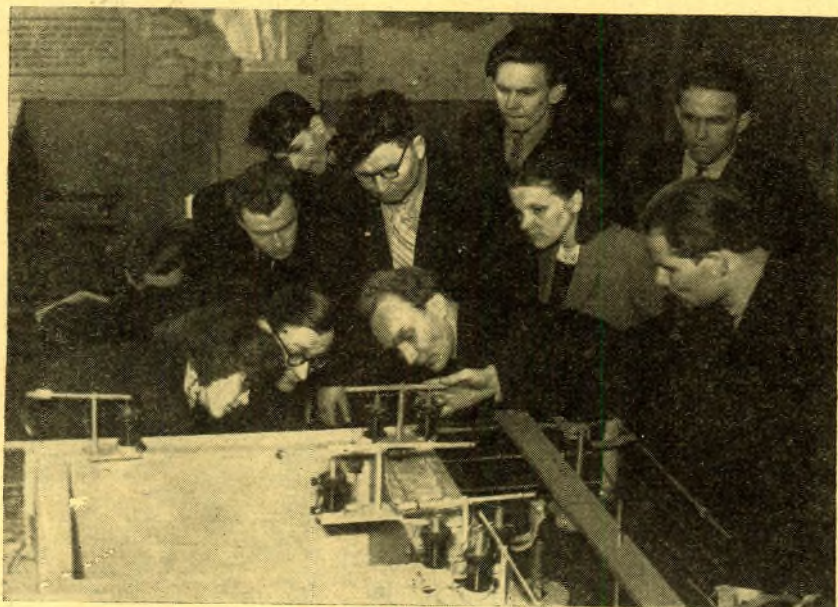
Teadusliku ja teaduslik-metoodilise uurimistöö tulemusena on valminud küllaltki suur arv töid, mis instituudi raamatukogusse on hoiule antud. Nende arv ulatub üle 150.

Oma töid on õppejõud populariseerinud iga-aastastel teaduslikel konverentsidel. Peale selle on õppejõud esinenud oma töödega õpetajate nõupidamistel ja ajakirjanduse veergudel. Instituudi õppejõudude sulest on ilmunud ajalehtedes ja ajakirjades 177 tööd.

Väga väärtuslik on instituudi õppejõudude töö õpikute autoritena. Ligemale 20 õppejõudu, nende hulgas sm-d K. Prinkman, J. Valgma, K. Kure, E. Janno, L. Vihalem, N. Pentre, R. Rägastik, G. Tukumtsev ja M. Sokolova, A. Härma, A. Ridali, A. Ehin, A. Borkvell, J. Jürisson, U. Sahva, M. Rauk jt., on sel alal tegevad olnud.

Sel aastal ilmub esmakordselt kaks köidet teaduslikke toimetisi, kus avaldatakse õppejõudude paremaid ja aktuaalsemaid tööd.

Teaduslikus uurimistöös esineb veel rida puudusi. Temaatika valikul ei ole küllaldaselt arvestatud instituudi spetsiifikat. Vähe on käsitletud vabariigi koolielusse puutuvaid probleeme ja üksikute ainete meetodika küsimusi. Instituudi õppejõud on veel vähe viibinud teadusliku töö otsustarbel vabariigi koolides väljaspool Tallinna. Ka side teiste teaduslike asutustega võiks olla tunduvalt tihedam.



ÜTU füüsika sektsiooni koosolekul demonstreerib üliõpilane Kuusman hüdroelektrijaama mudelit.

Üliõpilaste teadusliku töö edendamiseks töötas 1954. a. kateedrite juures ainult kümme erialast ringi. 1955. a. loodi nende ringide baasil üliõpilaste teaduslik ühing (ÜTU), kus töötas esimesel aastal 13 ringi ja

kelle organiseerimisel toimus I üliõpilaste teaduslik konverents. 1956. a. töötas ühingu juures juba 20 teaduslikku ringi, korraldati edukalt II üliõpilaste teaduslik konverents, kus kanti ette 58 teaduslikku tööd. Ühingu oli 557 üliõpilast. Aasta jooksul tehti 204 teaduslikku tööd.

Üliõpilaste teaduslik ühing võttis osa ülelinnalisest üliõpilaste teaduslike tööde ülevaatuses. Esitati 18 tööd, seega rohkem kui kõikide teiste Tallinna kõrgemate koolide üliõpilaste poolt kokku. Nendest tõsteti linna-komisjoni poolt esile 14 tööd.

1956/57. õ.-a. laienes ÜTÜ tegevus veelgi. On ettevalmistamisel III üliõpilaste teaduslik konverents.

See kõik näitab, et teaduslikku töösse hakkavad lülituma ka üliõpilased.

Massiline kultuuritöö. Suur kasvatuslik osa instituudi elus ja tegevuses on olnud üliõpilaste ametiühingukomitee juhtimisel organiseeritud massilisel kultuuritööl. Kolmandat aastat töötab ametiühingukomitee esimehena instituudi tuntud eesrindlane ja aktiivne sportlane L. Andresen. Massilist kultuuritööd tehakse peamiselt kahe üliõpilasorganisatsiooni — spordiklubi ja üliõpilaste isetegevusklubi raamides kehalise kasvatus kateedri (juhataja A. Jürisson) ning muusika ja laulu kateedri (juhataja E. Maasik) abil ja hooldusel.

Muusika ja laulu kateeder (hiljem koos isetegevusklubiga) on suutnud instituudi algupäevist peale organiseerida huvitava ja ulatusliku töö laulukoorides. Instituudis töötavad naiskoor (juhataja L. Verlin), meeskoor (juhataja H. Uibo), segakoor (juhataja A. Kiilaspea) ja mitmesugused väiksemad ansamblid ning solistide ringid. Eriti tõhusalt on tegutsenud naiskoor (algul E. Maasiku, hiljem L. Verlini juhatusel), kes on kunstiküpselt esinenud ka väljaspool Tallinna ning Eesti NSV-d.

Instituudis tegutsevad aktiivselt ka mitmesugused orkestrid. Eriti tunnustusväärne on sümfooniaorkestri tegevus. Peale selle töötavad puhkpilli-, rahvapilli- ja estraadiorkester.

Isetegevusklubi juures tegutsevad veel edukalt rahvatantsurühm ja draamaring.

Ametiühingukomiteel on juba traditsiooniks kujunenud organiseerida igal aastal instituudi osakondade vahelisi isetegevuse ülevaatusi ja olümpiaade. Need üritused on tunduvalt aktiveerinud üliõpilaste isetegevust ja võimaldanud tulevastel õpetajatel saada vajalikke kogemusi edaspidiseks tööks isetegevuse organiseerimise alal.

Ulatuslik on instituudis ka kehakultuuri- ja sporditöö. Kehalise kasvatus kateedri ja spordiklubi juures tegutseb üle 20 mitmesuguse spordisektsiooni.

Eesti NSV ainsaks maahoki-meeskonnaks on meie instituudi juures loodud meeskond. Noor meeskond võttis osa üleliidulistest võistlustest Leningradis ja saavutas hinnatava neljanda koha.

Kehakultuuri ja spordi saavutustest kõnelevad kümnekond karikat ja auhinda, mis ehivad kateedri ja spordiklubi ruume.

Balti liiduvabariikide pedagoogiliste instituutide III spartakiaadil, mis peeti 1956. a. Tallinnas, saavutasid meie instituudi sportlased teenitult esimese koha ja «Sõpruse» rändkarikas jäi aastaks instituuti. See on üliõpilaste-sportlaste kink instituudile tema kümnendaks aastapäevaks.

Instituudi õppejõudude enesetäiendamine ja pedagoogilise kaadri ettevalmistamine. Sisukas õppe- ja kasvatus töö ning õppejõudude pidev teaduslik ja ideelis-poliitiline enesetäiendamine on aluseks noore kaadri kvalifikatsiooni tõusule. Hulk

instituudi õppejõude on lõpetanud marksismi-leninismi õhtuülikooli (prof. A. Borkvell, H. Tulp, L. Vihalem, J. Valgma jpt.). Vanemõpetajad A. Tamm, G. Takjas, J. Kokk ja R. Kalling on edukalt lõpetanud erialase kvalifikatsiooni kursused Moskva Riikliku Ülikooli juures.

Rida õppejõude on edukalt kasutanud aastasi teaduslikke komanderinguid ja loomingulist puhkust enesetäiendamiseks Moskva ja Lenini-gradi ülikooli juures (G. Minno, J. Jankovski, K. Tarmisto, A. Raadik jt.). Kõik see on aidanud ette valmistada heade teadmistega noori õpetajaid.

Kokku on Tallinna Õpetajate Instituudi ja Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanud 2124 inimest, nendest statsionaarses osakonnas 1292 ja kaugõppeosakonnas 832 inimest. Kui 1957. a. eeldatavad instituudi lõpetajad juurde arvata, siis on instituut kümne aasta vältel Eesti NSV koolidele ette valmistanud 2570 õpetajat, nendest eesti keele ja kirjanduse alal 571, vene keele ja kirjanduse alal 459, võõrkeele alal 110, ajaloo alal 392, füüsika-matemaatika alal 568 ja loodus-teaduse-geograafia alal 470.

Algul oli Tallinna Õpetajate Instituudi üliõpilastel kohustuslik omandada peale põhieriala omal valikul ka täiendava eriala, olgu siis muusika ja laulu, joonistamise ja joonestamise või kehalise kasvatuses alal. Eriti soovisid üliõpilased omandada muusika ja laulu täiendavat eriala. Hilisemal aastail oli täiendava eriala valik üliõpilastele vabatahtlik.

Erialane õppus kestis algul 140 tundi, nüüd aga on selleks 450 tundi ette nähtud; lisaks sellele veel pedagoogiline praktika.

Kogusummas on muusika ja laulu alal täiendava eriala eksamid õiendanud 150 üliõpilast, mis on küllaltki tõhus lisa meie napile muusikaõpetajate kaadrile. Võib esile tuua terve rea instituudi lõpetanuid, kes töötavad edukalt sellel alal ja on võitnud üldise lugupidamise. Võib nimetada Ü. Madissood, E. Jürmet, P. Grossi, L. Visnapuud, A. Lannetit, J. Jõge jt.

Joonistamise ja joonestamise täiendava eriala on omandanud 181 instituudi lõpetajat ja kehalise kasvatuses ala 163 lõpetajat.

Noorte õpetajate ettevalmistamisel on instituudi kollektiiv teinud pingelist ja ennastalgavat tööd. Õppe- ja kasvatustöö eesrindlasi on korduvalt esile tõstetud. Instituudis töötamise ajal on prof. K. Kurele omistatud Eesti NSV teenelise õpetaja nimetus ja teda on autasustatud ka Tööpunalipu ordeniga. Instituudi direktorit K. Prinkmanit on autasustatud ordeniga «Austuse märk» ja Eesti NSV Haridusministeeriumi rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane». Nõukogude valitsuse medalitega on autasustatud veel E. Maasikut ja L. Vilbergi.

Eesti NSV teenelise õpetaja nimetus ja rinnamärk «Haridustöö eesrindlane» on antud R. Rägastikule. Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga ja Eesti NSV Haridusministeeriumi rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» on autasustatud R. Kallingut.

Eesti NSV Haridusministeeriumi rinnamärk «Haridustöö eesrindlane» on antud õppejõududele: E. Maasik, T. Tint, A. Tamm, L. Vihalem, O. Jürisson, R. Isok, A. Emmo, V. Voore ja N. Pentre.

Perspektiivid ja plaanid. 1956/57. õppeaastal alustas instituut oma kümnendat elu- ja tegevusaastat uutes oludes ja tingimustes. NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse alusel toimus instituudi töö ümberkorraldamine. Instituut läks üle viieaastasele õppeajale ja asus ette valmistama õpetajaid, kes on suutelised õpetama mitut eriala. Praegu valmistatakse instituudis ette järgmiste erialade õpetajaid: 1) eesti keele,

kirjanduse ja ajaloo õpetajaid, 2) vene keele ja kirjanduse õpetajaid ning internaadikasvatajaid, 3) matemaatika, füüsika ja joonestamise õpetajaid, 4) geograafia, bioloogia ja keemia õpetajaid, 5) kehalise kasvatuse, muusika ja laulu õpetajaid.

Nimetatud uute õppeplaanide koostamine nõudis täiendavaid pingutusi kogu instituudi kollektiivilt, ühtlasi andis see ümberkorraldus instituudile selged perspektiivid ja kaugele ulatuvad plaanid oma edasise elu ja tegevuse rajamiseks.

Instituut astub oma elu ja tegevuse teise aastakümnesse elujõulise kollektiivina. Nõukogude valitsuse ja kommunistliku partei pideva hoole ja tähelepanu tulemusena on instituudi materiaalsed ressursid ja baas kümne aasta vältel tugevnenud ning laienenud, mis on aluseks instituudi edaspidisele edukale tööle. Nii on instituudi eelarve 1957. aastaks suurenenud rohkem kui kolm korda, võrreldes 1947. a. eelarvega. Kulutusi ühe üliõpilase kohta on 1957. a. võimalik teha 6691 rubla 4620 rubla asemel 1947. aastal. Üldine stipendiumifond on kasvanud ligemale kolm korda, nimelt 819 000 rublalt 2 650 000 rublani. Kulutusi üliõpilaste massilisele kultuuritööle ning kehakultuuri- ja spordialasele tegevusele on võimalik 1957. a. ette näha peaaegu 10 korda rohkem kui 1947. a. Pedagoogilisele praktikale on plaanitud 1957. a. peaaegu seitsekümmend korda rohkem aega kui 1947. a. Raamatukogu saab 1957. a. peaaegu seitse korda rohkem summasid kui kümme aastat tagasi.

Tähistades kümneaastast võitlusteed mobiliseerib Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi kollektiiv kogu oma jõu selleks, et tõsta õppe- ja kasvatustöö taset, muuta paremaks teaduslik ja teaduslik-metoodiline uurimistöö, tõsta massilise kultuuri- ja ideelis-poliitilise töö taset. Instituudi kollektiiv peab oma peamiseks ülesandeks igakülgset haritud õpetajate ettevalmistamist, kes suudaksid meie noorsugu kasvatada tulevase kommunistliku ühiskonna väärrikaiks liikmeiks.

Carl Robert Jakobsoni «Kooli lugemise raamat».

K. ROBERT.

Carl Robert Jakobsonil, kelle surmast k. a. 19. märtsil möödus 75 aastat, on XIX sajandi eesti ajaloo silmapaistev koht rahvusliku liikumise demokraatliku suuna juhina. Taotledes eesti rahvale poliitiliste õiguste kättevõitmist ja majanduslikku heaolu, võitles ta ühtlasi rahvahulkaade vabastamise eest klerikaal-feodaalse ideoloogia kammitsaist. Eesti kooli ajalukku on Jakobson jätnud kustumatuid jälgi sihikindla võitlejana rahvakooli vabastamise eest kiriku võimu ja mõju alt. Ühtlasi on Jakobsonil suuri teeneid esimeste kvaliteetsete eesti õpikute autorina ja teerajajana ajakohaste õpikute siseseviimisel eesti rahvakoolidesse.

Alustades tegevust Baltimail toimuva ühiskondlik-poliitilise võitluse areenil, pööras Jakobson koolimehena tähelepanu kõigepealt eesti rahvakooli olukorrale. 1865. a. alates hakkas ta «Eesti Postimehe» veergudel avaldama artikleid, milles kritiseeris rahvahariduse alal esinevaid väärnähtusi ja nõudis kooliolude parandamist. Tema vastu astusid välja pastoriid, püüdes õigustada kirikliku koolivalitsuse tegevust eesti rahvakoolide osas. Puhkes äge poleemika.

Jakobson nõudis koolide vabastamist kirikliku koolivalitsuse võimu alt ja nende allutamist riiklike organite juhtimisele. Ühtlasi taotles ta temale omase hoo ning energiaga, et lugemise ja arvutamise algõpetuse, piibli-lugude, katekismuse ja kirikulaulu kõrval võetaks õppeplaani ka «ilmalikke» õppeaineid, eeskätt loodusõpetust, füüsikat, geograafiat ja ajalugu. Eriti rõhutas Jakobson loodusteaduste õppeplaani võtmise vajadust, seostades seda otseselt tarvidusega anda talurahvale teadmisi põllumajanduse taseme tõstmiseks. Eeskujuks seadis ta seejuures teiste maade koole, kus looduse tundmist ja põllutöö põhialuseid õpetatavat, kuna eesti kihelkonnakooli lõpetanud noored mehed enam ei teadvat, kas naerid puus või maas kasvavad.¹ Peale praktiliste teadmiste andmise põllutöö alal pidi loodusteaduse õpetamine aitama kaotada ebausku ja hirmu loodusnähtuste ees.² Neil, kes loodusteaduse õpetamise ilmset kasu ei taibanud ja seda koolis üleaaruseks või koguni kahjulikuks pidasid, pidi Jakobsoni arvates olema kas kivine süda rinnus või ajude asemel «saeprüggi» peas.³

Ka geograafia ja ajaloo õppeplaani võtmise tunnistas Jakobson hädavajalikuks, pidades õigusega ebapiisavaks kehtivas õppeplaanis ettenäh-

¹ C. R. Jakobson. Kuidas karjad ja nende saigid põllumeeste rikkuse hallikaks saavad. Tartu, 1876, lk. 22—23.

² Eesti Postimees, 1866, nr. 3.

³ Eesti Postimees, 1866, nr. 22.

tud võimalust «isamaast õpetust anda pärastlõunasel lugemistunnil» ja luba õpetada soovi korral «geograhvi» raamatust meie oma maa geograafiat.⁴

Üheks võimaluseks koolitöö suunamisel uutele alustele oli ajakohaste kooli lugemise raamatute rakendamine, seda enam, et möödunud sajandil etendasid lugemikud üldse määravat osa talurahva maailmavaate kujunemisel, sest muud eestikeelset kirjandust oli vähe.

Eesti rahvakoolis, mida kirik tollal kasutas ideoloogilise relvana religioosse maailmavaate levitamiseks ja süvendamiseks, seisis lugemisõpetus tegelikult usuõpetuse teenistuses. Veel XIX sajandi keskel olid eesti rahvakoolides lugemisraamatutena kasutusel peamiselt uus testament, katekismus ja piibel. Kuulduste järgi kavatsatud viimast koguni ainsa lubatud lugemisraamatuna kõigile eesti rahvakoolidele kohustuslikuks teha.

Ebakohaste raamatute kasutamine lugemikuna takistas õpilaste vaimset arengut. Puudutades «Eesti Postimehe» veergudel toimunud poleemikas muuhulgas ka lugemaõpetamise probleemi, väitis Jakobson täiesti õigustatult, et kuna uue testamendi mõistmine käib lastel üle jõu, siis suur osa õpilasi ei suuda kolme koolitalvega üldse mõistusega lugema õppida.⁵ Tõepoolest lugeski näiteks 1851. a. Viljandi kreisis ainult 44% õpilasi mõistusega⁶, s. o. sai loetust aru.

Niikaua, kui rahvakoolis nähti ainult ettevalmistusastet leeriõpetusele, täitis vaimulik kirjandus koolilugemikuna veel kuidagi oma otstarvet. XIX sajandi keskel alanud kapitalistlike suhete kiire areng asetasko aga rahvakoolide ette uusi nõudeid. Talulastele ei piisanud enam ainult usuõpetusest ja vaimulikust lugemisvarast.

Tõsi küll, juba sajandi algul oli ilmunud ka «ilmalikke» lugemikke — Vastseliina pastori Marpurgi «Weikenne õppetuse nink luggemisse Ramat...» (1805) ja Bergi «Uus ABD ja Luggemisse-Ramat» (1811), mis sisaldasid primitiivseid tekste loodusnähtustest, maateadusest, taeva- laotusest ja taime- ning loomariigist, kuid need lugemikud olid sajandi keskpaiku juba vananenud ega vastanud ka meetoodilisest seisukohast õppetöö vajadustele. Nende asemel ilmus XIX saj. 50—60-ndatel aastatel rida «koli-ramatuid», nagu Põlva pastori Schwartzi jt. toimetatud 8-osaline «Koli-ramat» (1852—1861), selle samanimeline 4-osaline võistleja Tallinnas Lindforsi kirjastusel (1854) ja — esimese pääsukesena juba pedagoogi, mitte enam pastori sulest — Helme koolmeistri M. Jakobsoni «Koli-laste ramatu I jagu» (1861).

Schwartzi «Koli-ramat» kujutab endast õieti õpikute sarja, mille iga osa on sisuliselt iseseisev õpik erinevalt autorilt. Katse viia erinevate õppeainete õpikud kindlasse süsteemi väljendub siin ühises üldpealkirjas ja enam-vähem ühtlases väliskujunduses. Selles sarjas lugemikku ei leidu. Teises «Koli-ramatus» (1854) moodustab lugemismaterjali eranditult vaimulik kirjandus: uue ja vana testamendi lood ning piiblisalmid. Kolmas — M. Jakobsoni «Koli-laste ramat» — annab konspektiivse kokkuvõtte kogu koolikursusest õppeainete kaupa ega sisalda üldse lugemispalu. L u g e m i k u n a, s. o. aabitsakursust jätkava, lugemisoskust

⁴ Eesti Postimees, 1870, nr. 27 ja nr. 28.

⁵ Eesti Postimees, 1870, nr. 37.

⁶ Eesti Postimees, 1870, nr. 27.

süvendava ja arendava lugemisraamatuna ei tulnud seega ükski «koliramat» arvesse.

Nentides lugemiku puudumist, püstitab C. R. Jakobson küsimuse: «Mikspärrast ei panne siin meie õppetud koolmeistrid ühhesnõus kät adra külge, et meil nisuggused ramatud ei puduks?»⁷ Küsimus tundub täiesti õigustatuna. Ei tohi aga unustada, et neid «õppetud koolmeistreid» oli tollal veel üsna vähe ja needki vähesed, töötades enamasti kõsterkooliõpetajatena, olid mitte ainult sõltuvad kirikust, vaid sageli ka selle ideoloogia kandjad. Lisaks sellele oli koolikirjandus sajandite vältel kujunenud pastorite monopoliks, millist traditsiooni kirikule alluvail kooliõpetajail tuli tahes-tahtmata arvestada. Mitte asjata ei heitnud Jakobson pastoritele ette: «Teie ei tunne muid kooliraamatuid, kui (kiriku- — K. R.) õpetajatest kirjutatud... see ju Teie viga ka on, et enne ikka küsite: on see raamat mõnest õpetajast kirjutatud? Kui jah, siis — hea, kui ei, siis — ei ole tarvis! Olgu seal veel muu meestel lusti raamatuid kirjutada!»⁸

C. R. Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» pedagoogilistest ja metoodilistest alustest.

Carl Robert Jakobson oli tegelikult üks neid väheseid mehi, kes tollal võis asuda uut laadi koolilugemikku koostama, sest lisaks heale pedagoogilisele ettevalmistusele ja praktilises koolitöös omandatud kogemustele omas ta küllaldaselt julgust, võitlusvaimu ja Peterburis elades oli ta kohalikest võimumeestest niisama hästi kui sõltumatu.

Millal ja kuidas just Jakobsonil tekkis mõte hakata «Kooli lugemise raamatut» koostama, selle kohta puuduvad allakirjutanul andmed. Mõningat valgust heidab lugemiku saamisloosse Jakobsoni tolleaegne kirjavahetus, mille põhjal on võimalik üldjoontes restaureerida lugemiku valimise olulisemad momendid.

Näib, et algul kavatses Jakobson «Kooli lugemise raamatu» välja anda neljas või ka ainult kolmes jaos: esimene jagu vallakoolidele, teine — kihelkonnakoolidele ja viimane (resp. viimased) «ülemate eesti koolide», s. o. eestikeelsete keskkoolide tarvis.⁹ Töö käigus aga selgus, et lugemiku teine jagu paisub ülemäära mahukaks — ligi 30 trükipoognat —, muutes seega ka hinnalt kavatsust kallimaks. Viimane asjaolu oleks võinud raamatu levikule takistuseks saada. Sel põhjusel otsustas Jakobson lugemiku teise jao välja anda kahes osas.¹⁰ Nii kujutab ilmunud «Kooli lugemise raamatu» 3. jagu endast õigupoolest 2. jao teist poolt, moodustades sellega koos esimese jao laiendatud kursust sisaldava terviku.¹¹ Neljanda ja viienda jao kirjutamine viibis. Nendega ei olnud nii kiiret, sest puudusid ju veel eestikeelsed keskkoolidki, millele lugemiku viimased jaod olid määratud. Varajane surm takistas Jakobsonil oma kavatsusi lõpule viimast: lugemiku 3. jagu jäigi viimseks.

Oma «Kooli lugemise raamatus» on Jakobson püüdnud teostada tolle-

⁷ Eesti Postimees, 1866, nr. 22.

⁸ Eesti Postimees, 1870, nr. 36.

⁹ C. R. Jakobson. Kooli lugemise raamat, 2. jagu, Ta-tu, 1875, lk. 3.

¹⁰ C. R. Jakobson J. Adamsonile 11. VI 1872. Käesolvas artiklis nimetatud C. R. Jakobsoni kirjavahetus leidub Eesti NSV TA Fr. R. Kreutzwaldi nim. Kirjandusmuuseumis.

¹¹ C. R. Jakobson H. Laakmannile 20. VI 1875.



aegse eesrindliku pedagoogika ja metoodika põhimõtteid. Esimesena eesti koolikirjanduse ajaloos lähtub ta materjali järjestamisel lapse lähemast ümbrusest ja huvipiirkonnast, avardades samm-sammult lapse vaatevälja ja teritades ta pilku elunähtuste mõistmiseks. Seejuures siirdub ta ikka kergemalt raskemale, pidades silmas õpilaste iga ja võimeid. Tähelepanдав on seejuures autori püüd lugemiku üksikuid jagusid omavahel sisuliselt nii siduda, et nad moodustaksid terviku, mille osad omavahel «saaksid ühte minema, kui õilmed ja lehed puu okste, tüvi ja juurtega». Autori eesmärgiks oli «üht kooli raamatut sünnitada, kelle üksikud jaud nenda ühte sulaks, et naad üht tervet ja korralist pilti kõigest maailma elust ja olemisest annaks...». Osa ja terviku vahelist seost on Jakobson silmas pidanud ka lugemispalade valikul ja järjestamisel lugemiku ühe jao piirides, kinnitades, et «... ükski lugemise tük (ei ole — K. R.) kogemata oma koha peale saanud, ehk ta küll iseeneses ikka täieline on, vaid kõik tükid ühte kokku on nagu keed, kes, kui ühe rõnga välja võttad, enam kokku ei taha hoida».¹²

Palad on lugemiku kõikides jagudes rühmitatud temaatiliselt, kandes vastavat pealkirja: «Juttud elajatest», «Põllu peal», «Vesi ja lumi», «Maja sees ja maja ees», «Eesti rahvas», «Eesti kodumaa», «Meri ja tema elu» jne.

Et «Kooli lugemise raamatu» 1. jagu sisaldas lugemispalu nelja koolitalve jaoks, materjal oli aga süstematiseeritud temaatilisel printsiibil, siis pidi palade antud järjekorrast kinnipidamisel paratamatult tekkima teatav ajaline mittevastavus tegelikkusega: sisult kevadeainelised palad võisid sattuda sügisele jne. Selle vältimiseks annab Jakobson lugemiku eessõnas kooliõpetajale juhendeid lugemistükkide ajaliseks planeerimiseks, näidates õppeaasta ja kuude kaupa ära, milliseid lugemispalu tuleks vastaval ajavahemikul läbi võtta.¹³ Jääb ainult arusaamatuks, miks ta ei teinud juba ise vajalikke ümberpaigutusi lugemiku alajaotustes. Lugemiku 2. ja 3. jaos, millest kumbki oli määratud üheks õppeaastaks, seda probleemi ei teki.

Lisana leidub lugemiku 1. jaos «Lühike õpetus õigest kirjutamisest» ja 2. jaos «Lühike Eesti Grammatika». Lugemiku 1. jao juurde kuuluv «Rõõmus laulja» (1872) sisaldab lugemikus leiduvate luuletuste viise kahe-, kolme- ja neljahäälses seades laste- ja segakooridele.

Isiklikul kokkupuutumisel, aga ka kirjavahetuse kaudu informeeris Jakobson varsti kõiki oma sõpru ja paljusid tuttavaid «Kooli lugemise raamatu» koostamise kavatsusest ja töö käigust, küsides neilt nõu. Jakobsoni tolelaegne kirjavahetus pegeldab kujukalt seda elavat osavõttu ja poolehoidu, mida eesti progressiivne intelligents osutas tema tööle lugemiku koostamise alal.

Lugemiku 1. jao käsikirja saatis Jakobson J. W. Jannsenile läbivaatamiseks. Viimane kiitis töö üldiselt õnnestunuks, aga soovitas keelekõnimestes Hurda poole pöörduda, pidades viimast grammatika alal Kreutzwaldist tugevamaks.¹⁴ Jakobson seevastu kavatses käsikirja keelilisest küljest lasta akadeemik Wiedemannil läbi lugeda. Nähtavasti andis Jannsen, Jakobsoni vastust ära ootamata, vahepeal manuskripti Hurdale lugeda, sest järgmises kirjas vabandab ta: «Mis kahju võib talle (s. o.

¹² C. R. Jakobson. Kooli lugemise raamat, 1. jagu, Tartu, 1867, lk. 1.

¹³ Sealsamas, lk. 2.

¹⁴ J. W. Jannsen C. R. Jakobsonile 22. III 1867.

käskkirjale — K. R.) siis sellest tulla? Hr. Wiedemann võib ju ikkagi viimasena oma käe sinna külge panna.»¹⁵

Soovitused ja nõuanded ei piirdunud ainult valmiva lugemiku keelelise küljega, vaid puudutasid ka kirjaviisi küsimust, mille ümber tollal käis võitlus. Samal ajal kui alalhoidlik Jannsen hoiatab Jakobsoni, et uue kirjaviisi tarvitamine võib takistada tema tõepoolest hea lugemisraamatu levikut, kuna «rahval... ei ole juba kord arusaamist uue kirjaviisi paremustest»¹⁶, palub Kreutzwald Jakobsoni, et see oma lugemiku tingimata uues kirjaviisis välja annaks, sest «meil on tõesti «kooli-raamatut» tarvis, aga mitte «koli-ramatut», missugust prügi meil juba on!»¹⁷ Lõpuks soovitab Jaan Adamson lugemiku 2. jao ladina tähtedega trükkida, sest need olevat palju ilusamad ja peaksid aegamööda kõigis eesti raamatutes tarvitusele tulema.¹⁸

Näib siiski, et soovitused piirduvad peamiselt lugemiku välise küljega, sisu suhtes ettepanekuid ei tehta, kui mitte arvestada kirjastaja soovi täiendada lugemiku 3. jagu kahe kirjutusega reformatsiooni ajaloost.¹⁹

«Kooli lugemise raamatu» sisust.

Lugemiku sisule andsid suuna Jakobsoni kodanlik-demokraatlikud ideed. Pedagoogina ja poliitikamehena asetas ta saksastamistendentsidele vastu rahvusliku kultuuri loosungi, religioossele maailmavaatele — loodusteadusele rajatud maailmavaate ja balti mõisnike privileegidele — seisuste võrdsuse põhimõtte. «Kooli lugemise raamatu» eesmärgiks oli eestlaste, eeskätt aga talurahva kui tolleaegse eesti ühiskonna kandva osa vaimne ülesraputamine, kasvatamine ja tugevdamine aktiivseks võitlejaks rahvast rõhuva füüsilise ja vaimse orjuse vastu.

Seega erines Jakobsoni lugemik juba oma eesmärgilt kõigist seni eesti rahvakoolides kasutusel olnud lugemikest. On arusaadav, et seetõttu ükski neist ei saanud tulla arvesse eeskujuna «Kooli lugemise raamatu» koostamisel. Eeskujuks ei kõlvanud aga ka Baltimaade saksa algkoolide lugemikud, sest need seisid just selle ideoloogia teenistuses, mille vastu Jakobson võitles.

C. R. Jakobsoni memoriaalmuuseumis Kurgjal leiduvad materjalid lubavad oletada, et oma lugemiku koostamisel kasutas Jakobson mõningal määral Saksamaal tarvitataivate lugemikkude eeskju. Teisest küljest tundis ta aga kahtlemata ka vene eesrindliku pedagoogi Ušinski lugemikke, mis ilmusid osalt vahetult Jakobsoni Peterburisse asumise eel, osalt tema seal olles («Детский мир и хрестоматия» — 1861, «Родное слово» I, II — 1864).

Nii tolleaegseid saksa lugemikke kui ka Ušinski omi iseloomustav koduloolis-loodusteaduslik laad on omane ka Jakobsoni «Kooli lugemise raamatule». Ušinski raamatust «Родное слово» erineb Jakobsoni lugemik siiski tunduvalt, sisaldades märksa suuremal määral loodusteadusliku sisuga õpetuslikke palu (Jakobsonil ca 40%, Ušinskil ca 10%) kainelt-asjalikus sõnastuses, vastandina Ušinski kunstilis-kirjanduslikule käsitluslaadile. Suuremat sarnasust materjali valikus ja käsitluslaadis omab

¹⁵ J. W. Jannsen C. R. Jakobsonile 18. IV 1867.

¹⁶ J. W. Jannsen C. R. Jakobsonile 18. IV 1867.

¹⁷ Fr. R. Kreutzwald C. R. Jakobsonile 2. IX 1866.

¹⁸ J. Adamson C. R. Jakobsonile 31. VII 1871.

¹⁹ C. R. Jakobson H. Laakmannile 14. XI 1875.

«Kooli lugemise raamat» Ušinski raamatuga «Детский мир», milles — nagu Jakobsoni lugemikuski — on ülekaal õpetuslikel paladel. Peaaegu samades proportsioonides esinevad õpetuslikud lugemispalad aga ka tollaegseis saksa lugemikkudes, nii et ainult tekstide päritolu väljaselgitamine aitaks kindlaks teha, kas ja kuivõrd Jakobson on kasutanud vene või saksa lugemike eeskujuga «Kooli lugemise raamatu» koostamisel. Mis puutub muide zoologia-alastesse paladesse, siis on need Jakobsoni enda sõnade järgi koostatud peamiselt Brehmi ja «muu kuulsa kirjameste suurte raamatute järele».²⁰ Võib oletada, et ka geograafia-, füüsika- ja üldajaloo-alased palad on Jakobsoni enda poolt ümber töötatud vastavate teaduslike teoste põhjal. Seega tuleb teiste lugemikkude eeskujuga ja mõju küsimus arvesse tegelikult ainult koduloolise ilmega palade suhtes lugemiku 1. jaos. Nagu juba öeldud, vajab selle väljaselgitamine aga spetsiaalset uurimistööd.

Sisult võib Jakobsoni «Kooli lugemise raamatus» leiduvad palad jagada kahte põhirühma: kasvatuslikud ja õpetuslikud.

Jakobsoni seisukohti kasvatusel sihtide ja eesmärkide suhtes väljendab kõige selgemini tema artikkel «Ema-armastusest» «Eesti Postimehes» 1866, nr. 19. Selles nimetab ta kasvatusel peamisteks eesmärkideks armastust jumala, ligimeste ja isamaa vastu. Võib oletada, et armastus jumala vastu on asetatud esikohale peamiselt tollaegsete traditsioonide tõttu. Igatahes tegelikult asetab Jakobson peamise rõhu just viimasele: isamaa-armastusele.

Tuleb märkida, et «Kooli lugemise raamatu» 1. jagu sisaldab siiski veel küllalt palju usulise sisuga palu ja luuletusi, kokku 15% lugemistükkide üldarvust. Nende toon on küll enamasti tagasihoidlik, rohkem eetilist kui usulist elementi rõhutav, kuid on ilmne, et Jakobson sel ajal veel ei asunud kiriku suhtes nii selgesti eitaval seisukohal kui mõned aastad hiljem. Lugemiku 2. jaos langeb usulise sisuga proosapalade arv 3-le, millest puhtreligioosseks saab pidada ainult ühte, kuna näiteks piiblisalmid on valitud selliselt, et neis usuline element hoopis puudub (vanaduse austamine jne.). Usulisi sugemeid esineb veel mõningate luuletuste lõppsalmides, nagu see tollal oli tavaline. Jakobsoni enda sõnade järgi tahtnud ta oma lugemiku 2. jao koostada nii, et seda oleks võidud tarvitada ka õigeusu koolides. (Arvatavasti samal põhjusel sisaldab ka lugemiku 3. jagu ainult 2,5% usulise sisuga palu.) Samal ajal oli Jakobsonil kavatsus lugemiku 1. jao 3. trükk kohandada õigeusu koolide jaoks, milleks palub kedagi kirjutada vastavaid lugemistükke nende asemel, mis «Lutheruse kiriku põhja peal seisavad».²¹ Kuivõrd usulise sisuga palade väljajätmisel lugemiku 2. ja 3. jaost kaasa mõjusid Jakobsoni maailmavaateline küpsemine või tema vahepeal õige-teravaks muutunud vahekord kirikuga, sellele vastuse leidmine ei kuulu enam käesoleva kirjutise raamidesse.

Artiklis «Ema-armastusest» väljendatud teine kasvatusel põhprintsip, armastus ligimese vastu, kajastub lugemiku 1. jaos peamiselt peatükis «Ligimeste armastus». Peale selle esineb lugemikus rida üldkasvatusliku sisuga palu, mille eesmärgiks on kasvatada lastes ausust, töökust jm. inimlike voorusi, samuti armastust vanemate ja looduse ning loomade vastu. Sellelaolisi palu esineb lugemiku 1. ja 2. jaos ca 24%, 3. jaos need puuduvad, andes ruumi teadusliku sisuga lugemismaterjalile. Kui

²⁰ C. R. Jakobson J. Kõlerile 13. IX 1871.

²¹ C. R. Jakobsoni kiri 16. I 1872. Adressaat teadmata.

arvestada, et «Kooli lugemise raamatu» 1. jagu oli määratud vallakoolidele ja ka 2. jagu võidi tarvitada nende vallakoolide ülemates klassides, kus vähemalt kaks koolmeisterit õpetasid,²² siis tuleb järeldada, et Jakobson asetab vallakoolis esikohale kasvatusliku ja kihelkonnakoolis õpetusliku eesmärgi.

Armastust jumala ja ligimese vastu oli seni jutlustanud ka kirik ja õpetanud kool. See, mille Jakobson uudsena ja enneolematuna eesti rahvakoolidesse tõi, oli armastus isamaa vastu.

Rahvusliku kultuuri loosung oli tollal progressiivne, koondades enda ümber kõik pärisorjuse jäänuste ja rahvusliku rõhumise vastu võitlevad jõud.²³ Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» ja «Sakala» vahendusel tungis see loosung talurahva laiaadesse hulkadesse, leidis seal kõlapinda ja vastukaja. «Kooli lugemise raamatus» seisid patriotismi kasvatamise teenistuses Eesti maad ja eesti rahva ajalugu käsitlevad lugemispalad, rahvalaulud ja -jutud, eeskätt aga katkendid «Kalevipojast» ja Koidula sütitav isamaaluule.

Lugemiku 1. jaos langebki patriotismi kasvatamise ülesanne peamiselt luuletustele. Koidula parimad isamaalaulud: «Sind surmani», «Mu isamaa on minu arm», «Miks sa nutad?», «Eesti muld ja eesti süda» jt. virgutasid seni uinunud meeli. «Nende mõjul tekkis esimene aimdus Eesti isamaast ja tärkas armastus selle vastu,» tunnistab P. A. Speek artiklis «Minu tähtsaim raamat».²⁴ Kahtlemata aitas nende mõju süvendada ka «Rõõmus laulja», mis võõramaise päritoluga viiside kõrval sisaldas rahvalaule ja Koidula luuletustele A. Kunileidi poolt loodud viise («Mu isamaa on minu arm» ja rahvaviisi seade laulule «Miks sa nutad?»).

«Kooli lugemise raamatu» 2. jaos astub patriotismi kasvatamisel esikohale proosa. Kaks viimast peatükki «Eesti rahvas» ja «Eesti kodumaa» sisaldavad kokku 46 lugemispala (29% palade üldarvust), nende hulgas rida J. Hurda poolt kirjutatud eesti ajaloo alaseid lugemistükke, nagu «Vanad Eestlased ja nende elu», «Vanad Eesti linnad», «Sakslaste seietulemine» jne., mille mõju süvendavad Faehlmanni müüdid («Vane muine», «Jutta» jt.) ja katkendid ning ümberjutustused «Kalevipojast». Peatükis «Eesti kodumaa» antakse ülevaade tähtsamatest Eesti linnadest ja nende ajalooost (H. Wühner, «Wiliandi», O. W. Masing, «Narva» jt.). Kuuldavasti just nende kahe viimase peatüki pärast olevatki lugemiku 2. jagu kirikliku koolivalitsuse poolt koolides tarvitamiseks keelatud.

Lugemiku 3. jaos puudub sellelaadiline materjal täiesti. Arvatavasti seisis 2. jao saatus Jakobsonil hoiatava eeskujuna silme ees. Et lugemik ainult koolide kaudu sai täiel määral täita temale autori poolt pandud ülesandeid, oli vaja kindlustada tema pääs koolidesse.

Nagu märkisime, on Jakobsoni «Kooli lugemise raamatus» kasvatusliku sisuga palade kõrval olulise tähtsusega puhtõpetuslikud palad. Ajal, millal ilmus lugemiku 1. jagu, puudusid eesti rahvakooli õppeplaanis sellised ained, nagu loodusteadus, füüsika, geograafia ja ajalugu. Lugemikule langes seega ülesanne anda õpilastele nendes ainetes vajalikke algteadmisi. Alljärgnev tabel püüab anda umbkaudse ülevaate sellest, kui suure osa proosapaladest moodustasid ülalnimetatud aineid käsitlevad lugemistükid.

²² C. R. Jakobson. Kooli lugemise raamat, 2. jagu, lk. 4.

²³ Rahva Hääli, 1957, nr. 27.

²⁴ P. A. Speek. Minu tähtsaim raamat, Eesti Kirjandus, 1935, lk. 540.

Ained	Loodusteadus	Geograafia	Ajalugu	Kokku
Lugemiku jaod				
1. jagu	36%	22%	3%	61%
2. jagu	42%	3%	14%	59%
3. jagu	39%	18%	35%	92%

Tabel ei pretendeeri absoluutsele täpsusele, sest rea palade puhul, mis sisaldavad mitme aine elemente, on liigitus tehtud suvaliselt. Võimalikud kõrvalekaldumised ei ole aga nii suured, et muudaksid üldpilti.

Nagu tabelist nähtub, moodustavad lugemiku igas jaos kõige arvukama rühma loodusteadusliku (botaanika, zooloogia, füüsika) sisuga lugemispalad. Kui meenutada, kui suurt tähtsust omistas Jakobson loodusteaduse õpetamisele rahvakoolis, on arusaadav, miks ta sellele ka oma lugemikus nii palju ruumi pühendab. Lugemispalade valikul on Jakobson lähtunud kohalikest oludest, tutvustades õpilastele tähtsamaid koduloomi ja põlluvilju, välismaailmajagudega ühenduses aga ka tähtsamaid võõramaa taimi ja loomi. Põllumehe praktilisi vajadusi arvestades annab lugemik ka puhtpõllumajanduslikke teadmisi maa väetamisest, viljakahjuritest, viljapuuaiade rajamisest jne. Puhtteaduslik sisu on rüütatud lihtsasse sõnadesse, et see oleks lastele kõigiti arusaadav.

Geograafia alalt sisaldab lugemiku 1. jagu palu kogu geograafiakursusest: üldisest füüsilisest geograafiast, Eestimaast, Venemaast ja välismaailmajagudest. 3. jaos langeb peamine rõhk välismaailmajagudele. Ajaloo alalt käsitletakse 1. jaos peamiselt kultuuriajalugu (klaas, paber, trükikunst), 2. jaos eesti ajalugu ja 3. jaos ülekaalukalt üldajalugu, selle kõrval ka vene ajalugu.

Mis puutub kunstilisesse proosasse, siis see on Jakobsoni lugemikkudes õige nõrgalt esindatud. Eesti algupärane proosa ei pakkunud tookord just palju nimetamisväärsust. Paremik sellest leidub ka lugemikus. Nii sisaldab lugemik Faehlmanni «Kriibus-Kraabuse» ja tema muistendeid, samuti Kreutzwaldi eesti rahva ennemuistseid jutte ja katkendeid «Reinuvader Rebasest». Proosatõlked peaaegu puuduvad, välja arvatud valmid («Hiir ja lõvi», «Rebane ja kurg», «Paigamees ja karu» jt.).

Luule osas seevastu sisaldab «Kooli lugemise raamat» silmapaistvalt hea valiku eesti ja saksa kirjandusest. Kreutzwaldi ja Koidula kõrval on siin esindatud kõik vähegi nimekad eesti luuletajad, lisaks sellele leidub lugemikus rohkesti rahvalaule. Lääne-euroopa kirjandusest on esindatud Schiller ja Goethe, esimene neist peamiselt ballaadidega Jakobsoni enda tõlkes. Vene suurte luuletajate looming seevastu puudub, sest vene keele vähease oskuse tõttu tunti seda Eestis tol ajal üldiselt vähe ega leidunud ka tõlkijaid.

Jakobsoni püüdeks oli tutvustada oma lugemiku kaudu rahvale kõiki nimekaid eesti kirjanikke, «sest meie noorsugu peab neid mehi aegsasti õppima armastama ja austama, kes meie rahva vaimuvara kasvatavad.»²⁵ Kaasaegete kirjanikkude loomingut paremiku kõrval leidsid seetõttu lugemiku lehekülgedele teed ka suhteliselt vähetuntud luuletused ja proosapalad eesti varasemast kirjandusest: Willmanni, Holtzi, Rosenplänteri jt. tööd. Tundes ise nõrgalt eesti kirjandust — tema enda sõnade

²⁵ C. R. Jakobson. Kooli lugemise raamat, 1. jagu, lk. 2.

järgi ei olevat ta enne Peterburisse asumist mitte ühtegi eesti raamatut tundnud²⁶ — pöördus Jakobson «Kooli lugemise raamatu» 1. jao koostamisel J. W. Jannseni poole informatsiooni saamiseks mõnede luuletuskogude autorite suhtes.²⁷ Eriti köitis Jakobsoni tähelepanu luuletuskogu «Vainu lilled», mille autorilt ta Jannseni vahetalituses palub luba kogus leiduvate luuletuste avaldamiseks lugemikus. Ühtlasi soovitab ta autoril väheütleva varjunime L. Blatt vahetada kõlava Koidula vastu.²⁸

Jakobsoni poolt tehtud autorite valik ei pärvinud alati tema sõprade heakskiitu. Nii leiab Kreutzwald, et mõned neist (Willigerode, Körber) ei vääri neile omistatud au olla asetatud eesti laulikute hulka.²⁹

Kui Jakobson lugemiku 1. jao koostamisel leppis materjali valimisega olemasolevatest teostest, siis 2. jao koostamise juures ilmneb juba püüd kaastööd organiseerida. Jakobson katsus nimelt lugemiku koostamisele kaasa tõmmata kooliõpetajaid, soovides, et «koolmeistrite nimesid enam selle tõise jau sees seisaks, kui esimese sees». Nii palub ta näiteks Wühnerit, et see kirjutaks lühikese ülevaate Viljandi ajaloost, kuna «temal on see asi tuttav, ja ma sooviksin, et tema nimi minu raamatus seisaks».³⁰ Wühner täitiski Jakobsoni soovi.

Palvega kaastöö saamiseks pöördus Jakobson ka kirjanike poole. Saanud Kreutzwaldilt eitava vastuse, sest tema laulu ja kirjutamise aeg seisvat juba kaugel seljataga³¹, kurdab Jakobson A. Reinvaldile, et lugemiku jaoks kõlblikke luuletusi on vähe valida, sest paremad laulikud, nagu Kreutzwald ja Koidula ei ole enam kaua midagi avaldanud. Ühtlasi palub Jakobson Reinvaldi saata talle mõned laulud «Kooli lugemise raamatu» 2. jao tarvis.³² Jakobson hindas Reinvaldi luuletusi väga kõrgelt, asetades neid eesti luuleloomingu paremiku hulka.³³

«Kooli lugemise raamatu» kirjastamine ja levik.

Käsikirja valmimisega ei lõppenud veel autori mured. Siis need õieti alles algasid. Kuidas toimetada raamat rahva kätte? Jakobson seisis valiku ees: kas anda käsikiri võileiva hinna eest sakslasest kirjastajale, keda eesti rahva haridus huvitas ainult äri seisukohast, või katsuda ise kirjastada?³⁴

Algul valis Jakobson viimase tee. 1867. aasta suvel sõlmitud lepingu põhjal alustati sügisel Laakmanni trükikojas Tartus lugemiku trükkimist. Septembrikuus Viljandis toimunud vallakooliõpetajate konverentsile esitatud 6 esimest trükipoognat leidsid üldist tunnustust ja heakskiitu.³⁵ 25. okt. 1867. a. ilmus «Eesti Postimehes» juba müügikuulutus.³⁶ Raamat, mida trükiti 5000-lises tiraažis³⁷, sisaldas 244 lehekülge 79 illustrat-

²⁶ J. Adamson J. Kõlerile 16. II 1877.

²⁷ J. W. Jannsen C. R. Jakobsonile 20. II 1867.

²⁸ J. W. Jannsen C. R. Jakobsonile 30. I 1867 ja 20. II 1867.

²⁹ L. Koidula C. R. Jakobsonile 28. II 1868.

³⁰ C. R. Jakobson J. Adamsonile 8. VII 1871.

³¹ Fr. R. Kreutzwald C. R. Jakobsonile 4. XI 1869.

³² C. R. Jakobson A. Reinvaldile 25. VIII 1871.

³³ C. R. Jakobson J. Adamsonile 2. I 1872.

³⁴ Fr. Tuglas, Eesti Kirjameeste Selts, Tartu, 1932, lk. 33.

³⁵ Eesti Postimees, 1867, nr. 41.

³⁶ Eesti Postimees, 1867, nr. 43.

³⁷ H. Laakmann. Verlags-Conto 1839—1880, 1. 206. (TA Kirjandusmuuseumis.)

sooniga, lisaks kaanepilt, ja maksis Tartus 45 kopikat, väljaspool Tartut 50 kopikat hõbedat.³⁸

1. trüki läbimüümiseks kulus 3 aastat.³⁹ Selle aja sees sattus Jakobson rahapuudusesse, millest ta enam ei pääsenudki. Tema raha seisis «Uue Aabitsaraamatu» ja «Kooli lugemise raamatu» 1. jao all kinni, ees aga ootasid üha uued ülesanded, «Minu jõud enam ei kannu,» kurdab ta ühes kirjas Adamsonile. «Meie peame ühe literaadi seltsi katsuma asutada, nagu Soome maal, muidu jääb meie kirjavara seks, mis ta olnud ja on.»⁴⁰

1868. a. suvel Viljandis peetud järjekordsel kooliõpetajate konverentsil esitaski Jakobson vastava ettepaneku ja läbirääkimiste järel otsustati luua «Eesti õppetuse raamatute laiali lautamise selts», mille põhikirja koostamine jäeti Jakobsoni hooleks.⁴¹ Sellest kujunes hiljem Eesti Kirjameeste Selts, mis 20 aasta jooksul (1872—1892) arendas viljakat tegevust kooliraamatute kirjastamisel.

13. sept. 1871. a. lõpetas Jakobson lugemiku 2. jao esimese variandi käsikirja, mille kallal ta poolteist aastat intensiivselt oli töötanud, vahel koguni öid läbi kirjutades. Manuskript sisaldas 92 peenelt täiskirjutatud poognat, millest autori arvates umbes 24 trükipoognat pidi saama. Selles oli 240 lugemispala umbes 80 illustratsiooniga.⁴² Kirjastaja Laakmann oli valmis manuskripti ära ostma, ent Jakobson püüdis rahapuudusest hoolimata leida teid omal kulul kirjastamiseks. Ta katsus kooliõpetajate kaudu ettetellimist organiseerida, et oleks teada, «kui palju igaüks oma peale tahavad võtta laiali lautada, nõnda et peale trükkimise lõpetust nende raamatute eest raha kohe kätte saaks».⁴³ Vahepeal otsustas Jakobson aga lugemiku suurekspaisunud 2. jao poolitada ja välja anda kahes osas. Esimese osa, s. o. 2. jao eest pakkusid nii Laakmann Tartus kui ka Kluge ja Ströhm Tallinnas mõlemad 1000 rbl., kuid Jakobson pidas seda kaupa endale kahjulikuks.⁴⁴

Omavalikul kirjastamisest ei tulnud siiski midagi välja: «Kooli lugemise raamatu» 2. jagu ilmub ikkagi Laakmanni kirjastusel Tartus 1875. a., sisaldades 216 leheküljel 146 lugemispala 46 illustratsiooniga. Samal aastal müüs Jakobson Laakmannile ka lugemiku 1. ja 3. jao, saades kõigi kolme jao eest kokku 4500 rubla.⁴⁵ Kolmas jagu ilmus 1876. a., sisaldades 6 + 216 lehekülge 129 lugemispala ja 40 illustratsiooniga, kaanepilt kaasa arvatud.

Jakobsoni ettepaneku — võtta lugemik Eesti Kirjameeste Seltsi toimetiste hulka — lükkas Hurt tagasi põhjendusega, et raamat varem juba trükkis ilmunud,⁴⁶ ja üksikuid osi ei sobivat toimetiste sekka võtta.⁴⁷

Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» ilmumist ootasid huviga mitte ainult tema lähemad sõbrad ja tuttavad, vaid kogu tolleaegne progressiivne eesti intelligents, eeskätt muidugi koolitööga otseselt seotud rahvakooliõpetajad, aga isegi õpilased. Nii olevat juba 1865. a. Põltsamaa kihelkonnakooli õpilaste hulgas levinud kuuldus peatselt ilmuvast uuest

³⁸ Eesti Postimees, 1867, nr. 43.

³⁹ 2. tr. ilmus 1870. a.

⁴⁰ C. R. Jakobson J. Adamsonile 6. III 1868.

⁴¹ Fr. Tu g l a s. Eesti Kirjameeste Selts, lk. 35.

⁴² C. R. Jakobson J. Kölerile 13. IX 1871.

⁴³ C. R. Jakobson J. Adamsonile 18. VIII 1871.

⁴⁴ C. R. Jakobson J. Adamsonile 6. XI 1872.

⁴⁵ C. R. Jakobson J. Hurdale 5. XII 1875.

⁴⁶ J. Hurt C. R. Jakobsonile 7. VIII 1875.

⁴⁷ J. Hurt C. R. Jakobsonile 1. III 1876.

lugemikust, millest oodati, et see «tululine ja edendav» pidi olema. Luge-
miku ilmumisel võeti see õpilaste poolt vaimustusega vastu, osteti ja
loeti õhinal. Seda tehti aga väljaspool koolitunde, kuna «kooli ülemus»
suhtus raamatusse vaenulikult.⁴⁸

Rahvakooliõpetajate hulgas võeti raamat kahesuguselt vastu. Progres-
siivse maailmavaatega kooliõpetajad hindasid kõrgelt kõike lugemikus
leiduvat uut ja edasiviivat, kirikliku ideoloogia teenrid haistsid sellest-
samast hädaohtu kiriku autoriteedile ja sellega ühes kogu vanale korrale
nii koolis kui ka väljaspool kooli ning suhtusid seetõttu vaenulikult. Kui
lugemikku ühelt poolt kiidetakse, nimetades seda pärliks eesti kirjandu-
ses⁴⁹ ja meistritööks⁵⁰, mis niihästi tuuma kui ka kesta poolest esimesena
väärib kõlbliku kooliraamatu nime⁵¹, nii et isegi keegi praost olnud sunni-
tud tunnistama, et ta ei ole veel üheski temale tuntud keeles paremat
lugemise raamatut näinud⁵², siis teisel tekib lugemiku ümber vaidlusi.⁵³
Jakobsoni lugemiku suhtes võetakse sõna mitte ainult kooliõpetajate kon-
verentsidel (Paistus ja Viljandis 1870, Pärnu-Jaagupis 1878 jne.), vaid
koguni vallavolikogu nõupidamistel.⁵⁴ Eriti vaenulikult suhtusid Jakob-
soni lugemikuisse pastorid, kellega autori suhted vahepeal väga pinevaks
olid kujunenud. Mõned pastorid keelasid oma kihelkonna koolides Jakob-
soni lugemiku tarvitamise.⁵⁵

Selleks, et takistada vihatud lugemiku sissetungi koolidesse, asusid
pastorid varmalt sellele võistlejaid soetama. Nii ilmus 1870. a. Halliste
pastori E. W. Schneideri «Weihe Külvi-meis ehk õpetlik luggemisse-
ramat lastele». Kirjutatud vanas kirjaviisis, sisult labane ja pealetükkivalt
moraliseeriv, ei leidnud see lugemik kooliõpetajate konverentsil Viljandis
heakskiitu, vaid sai «laidetud ja koguni hukkamõistetud». Jakobsoni luge-
mikku soovitati.⁵⁶ Sellest hoolimata püüdsid pastorid Schneideri
raamatut mõnel pool koolidesse sisse viia. Nii olevat Vändra pastor
Sokolovski müünud külakoolidele 600 eksemplari ja teist niisama palju
juurde tellinud. Sellest häirituna avaldab Jakobson kirjades Koidulale
(29. 03. 1870) ja Adamsonile (9. 05. 1870) soovi Viljandi kooliõpetajate
konverentsi eitavat otsust Schneideri lugemiku suhtes laiemalt teatavaks
teha, sest «kui me ise igalt poolt tulise meelega ei võitle, siis saavad need
inimesed (s. o. pastorid — K. R.) meie püüdmistele pea otsa peale
tegema.»⁵⁷

Kardetavaks võistlejaks osutus Jakobsoni lugemikule Rapla pastori
Carl Eduard Malmi 3-jaoline «Laulud ja loud» (1874. a.), mille poolsun-
niviisiline sisseviimine paljudesse Eestimaa koolidesse takistas tunduvalt
Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» levimist Põhja-Eestis.⁵⁸ Ühes polee-
milises artiklis heidab Jakobson oma pastorst vastasele ette, et selle
poolt alles kirjutatavat kooliraamatut kavatsetakse teha pruugitavaks
kõigis Tartumaa koolides. «Kena küll: «Kooli lugemise raamatut» kiida-

⁴⁸ K. A. Hermann. Mälestusi C. R. Jakobsonist. Valgus, 1906, lk. 133.

⁴⁹ J. Hurt C. R. Jakobsonile 7. VIII 1875.

⁵⁰ J. Eglon C. R. Jakobsonile 12. II 1868.

⁵¹ Eesti Postimees, 1868, nr. 30.

⁵² Sakala, 1878, nr. 45.

⁵³ J. Adamson C. R. Jakobsonile 24. IV 1868.

⁵⁴ Eesti Postimees, 1868, nr. 30.

⁵⁵ Eesti Postimees, 1870, nr. 36.

⁵⁶ J. Adamson C. R. Jakobsonile 18. III 1870.

⁵⁷ C. R. Jakobson J. Adamsonile 9. V 1870.

⁵⁸ C. R. Jakobsoni elulugu. Tartu, 1883, lk. 18—19.

vad kõik koolmeistrid, aga õpetajad keelavad ta ära. Teie raamatut ei tunne veel keegi, aga teda lubatakse jo enne trükkimist koolides pruugitavaks teha. Sellepärast, et üks kirikuõpetaja on ta valmistanud!»⁵⁹

Vastukaaluks kõigile vaenulikele väljaastumistele avaldasid Jakobsoni pooldajad 1872. a. «Eesti Postimehes» nr. 20 saja allkirjaga varustatud «Tänu-tunnistuse gümnaasiumi kooliõpp. herra C. R. Jakobsonile», milles tõendatakse, et Jakobsoni õpikute, eriti aga «Kooli lugemise raamatuga» on eesti lastele kätte antud «tuumakas ja jäädav vaimu harimise materjal», mida niihästi sisu kui ka metoodilise käsitluse poolest võib kõrvutada iga haritud rahva kõige paremate kooliraamatutega. Ühtlasi kahetsevad allakirjutanud, et nimetatud lugemikku ei ole üldiselt koolides tarvitusele võetud.

Pastorite visale vastupanule vaatamata võitis Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» 1. jagu peagi kooliõpetajate poolehoidu ja teda hakati koolides tarvitama. Oli ju lugemik koolivalitsuse poolt õpikuna tarvitamiseks lubatud, nii et tema keelamine mõningais kihelkondades oli tegelikult kohalike pastorite töö.

Olemasolevad puudulikud andmed lubavad oletada, et lugemiku levitamise koldeks kujunesid peamiselt Viljandi- ja Pärnumaa mõningad kihelkonnad, kus Jakobsoni ideed tookord kõige enam kõlapinda leidsid. On näiteks teada, et lugemik kohe selle ilmumise järel tarvitusele võeti Abja⁶⁰, Vana-Tännasilma ja Kõpu koolides. Paistu kihelkonda oli 1868. a. kevadeks müüdnud 200 eksemplari, neist pooled Holstre valda,⁶¹ Väandras 1868. a. sügisel toimunud kooliõpetajate konverentsil otsustati Jakobsoni lugemiku 1. jagu kõikides koolides tarvitusele võtta. Selle kohta kirjutab Väandra kurtummade kooli õpetaja Eglon Jakobsonile: «Mul oli küll tegu, enne kui mehed ühe mütsi alla saïn. Aga nooremad painusid järele ja vanad said painatud.»⁶² Kolm aastat hiljem oli Jakobsoni lugemik Väandra koolidesse kindlalt sisse viidud, nii et Väandra laadal ei jätkunud raamatu müüjatel lugemikke kõikide ostusoovide rahuldamiseks ja tuli tellida uus saadetis.⁶³

Kuivõrd suurt huvi osutas Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» levimise vastu kohalik koolivalitsus, seda näitavad Pärnu-Viljandi Maakooli- ameti Viljandimaa koolide revideerimise protokollid 1869. aastast, mis muude küsimuste hulgas sisaldavad järgmise: kas koolides kasutatakse Jakobsoni õpikut ja missuguses kirjaviisis toimub õpetus? Kahjuks on sellele küsimusele vastanud ainult 22 Helme ja Tarvastu kihelkonna kooli (või esitatigi küsimus ainult seal?). Nagu antud vastustest nähtub, püsib suurem osa kooliõpetajaid veel vana kirjaviisi juures, kuna uut kirjaviisi tarvitatakse ainult 8 koolis. Jakobsoni lugemiku kasutamise kohta on andnud jaatava vastuse ainult kahe kooli õpetajad: Johan Wahhi Alla ja Alex. Walberg Patküla koolist. Kolmandas, Helme vallakoolis, öeldakse mõned lapsed tarvitavat.⁶⁴

Seega ei saavutanud Jakobsoni lugemik populaarsust mitte kohe ja kerge vaevaga, vaid pikaajalises lakkamatus võitluses kivilinenud traditsioonide ja aktiivse vastasleeriga. «Kooli lugemise raamatu» edu sõltus

⁵⁹ Eesti Postimees, 1870, nr. 44.

⁶⁰ J. Jung. Halliste ja Karksi kirikute ja kihelkondade ajalugu. Tartu, 1893, lk. 36.

⁶¹ J. Adamson C. R. Jakobsonile 24. IV 1868.

⁶² J. Eglon C. R. Jakobsonile 20. XII 1868.

⁶³ J. Eglon C. R. Jakobsonile 21. IX 1871.

⁶⁴ Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv, f. 2008, nim. 2, s/ü. 10, l. 1—9.

seejuures peamiselt tema kõrgeast kvaliteedist: vaieldamatult oli see esimene pedagoogika ja metoodika nõuetele vastav eestikeelne lugemik rahvakoolidele. Lugemiku populaarsuse pidevast kasvust kõnelevad selget keelt kordustrukide arv ja suurenevad tiraažid. Ühtekokku ilmus «Kooli lugemise raamatu» 1. jaost 15 trükki, neist kolm Jakobsoni eluajal (I — 1867, II — 1870 ja III — 1875). 7. trükki (1888) täiendas ja parandas J. Kunder, jättes osa palu välja ja pannes teisi juurde, nii et lugemistükkide üldarv tõusis 283-le. 12. trükki (1898) parandas P. Org ja 15. trükki (1906) J. Bergmann, kes lisas lugemikule ka Eestimaa kaardi.⁶⁵ Kui lugemiku 1. jao esitrükk ilmus 5000-lises tiraažis, siis alates 9. trükist (1891) on andmeid 20 000-liste tiraažide kohta, 13. trükk (1901) ilmus koguni 25 000 eksemplaris.

Sajandi lõpul teinud A. Grenzstein katset Jakobsoni lugemikku koolidest «välja süüa», koostades selleks palvekirja mingile riiklikule asutusele, arvatavasti rahvahariduse ministeeriumi juures asuvalle teaduslikule komiteele, kelle ülesandeks oli õpikute revideerimine ja nende soovitamine koolidele. Palvekirjas arvustanud Grenzstein teravas toonis Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» 1. jagu, nimetades seda pedagoogiliselt kõlbmatuks, kuna raamatus puuduvat kirjutused vene ajaloost, tsaari pilt ja riigihümn. Sel põhjusel palunud Grenzstein Jakobsoni lugemiku tarvitamist koolides keelata ja tema, Grenzsteini oma asemele määrata.⁶⁶

Taolistest rünnakutest hoolimata säilitas Jakobsoni lugemik valitseva koha kõigi teiste lugemikkude hulgas ja oli sajandi vahetusel kõige levinum kooliraamat üldse. Alles M. Kampmanni «Kooli lugemisraamat» (I — 1905, II — 1907) tõrjus ta pikkamööda koolidest välja, jätkates ise Jakobsoni lugemiku traditsioone, aga juba parandatud ja täiendatud kujul.

Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» 2. ja 3. jagu ilmusid kumbki ainult ühes trükis, 2. jagu keelati koolivalitsuse poolt õpikuna tarvitada.⁶⁷ Millal see toimus ja millega vastavat otsust põhjendati, on allakirjutatud teadmata. Lootus, et raamatut just ärakeelamise tõttu seda rohkem ostetakse,⁶⁸ osutus petlikuks. Lugemiku massiline levik oli mõeldav ikkagi ainult koolide kaudu. Lugemiku 3. jagu lubati küll koolides tarvitada, kuid see ei levinud, arvatavasti raske sisu tõttu. 1890. a. liitis J. Kunder «Kooli lugemise raamatu» 2. ja 3. jao «ühendatud ja uuendatud» lugemikuks, mida paari järgneva aastakümne vältel kasutati kihelkonna- ja ministeeriumikoolides. Sellest ühendatud lugemikust ilmus hiljem veel 3 trükki (1898, 1903 ja 1907), viimane neist Bergmanni poolt täiendatult ja parandatult.⁶⁹

C. R. Jakobsoni lugemiku ajaloolisest tähtsusest.

C. R. Jakobsoni «Kooli lugemise raamat» tähistab murrangut eesti koolikirjanduse ajaloos. Kõigepealt erineb see kõigist eelmistest lugemikudest juba oma eesmärgi poolest: kui varemate eestikeelsete lugemik-

⁶⁵ V. Ernits, C. R. Jakobson, Eesti Kirjandus, 1910, lk. 470.

⁶⁶ P. A. Speek. Minu tähtsaim raamat. Eesti Kirjandus, 1935, lk. 543.

⁶⁷ J. Hurt C. R. Jakobsonile 28. X 1875.

⁶⁸ C. R. Jakobson H. Laakmannile 14. XI 1875.

⁶⁹ V. Ernits. C. R. Jakobson. Eesti Kirjandus, 1910, lk. 471.

kude ülesandeks oli manitseda talurahva lapsi sõnakuulmisele ja alandlikkusele, töötades neile maise viletsuse tasuks taevast õndsust, siis Jakobsoni lugemik püüab noorsugu üles raputada passiivsest alistumisest ja teha temast teadlikku võitlejat sajandeid kestnud ülekohtu vastu. Endisele diametraalselt vastupidine eesmärk dikteeris uued alused lugemispalade valikul: läagelt moraliseerivate, piibli «tõdesid» ja kirikudogmasid jutlustavate palade asemel pakkus Jakobsoni lugemik lastele lugemistükke loodusõpetusest, geograafiast, ajaloost, avades neile seega sootuks uue maailma — teaduse maailma. Kui varasemates lugemikkudes oligi kõneldud «ilmalikkudest tarkustest», siis ikka piibli «tõdede» alusel. Jakobson hülgas otsustavalt õpikutes senini esinenud usulise käsitluse traditsiooni ja tutvustas õpilastele neid ümbritsevat tegelikkust teaduslikkuse alusel, rajades sellega teed loodusteadusliku maailmavaate levikule.

Jakobsoni eesmärgiks oligi kiriku sajandeid kestnud autoriteedi purustamine ja hariduse vabastamine usu kammitsaist. Oma lugemikku nimetab ta sealjuures vägevaks luuaks, mille ees «pappidel oma taignaga kinnitust ei saa olema».⁷⁰ Kuivõrd suurt tähtsust Jakobson ise omistas lugemikule, näitab 2. jao valmimise järel prof. Kõlerile saadetud kiri: «Selle töö lõpetamisega on minu süda rahul. Kui ma täna peaksin surema, siis suren ma rahulise südamega: ma ei ole mitte ilmaaegu elanud.»⁷¹

Õppe- ja kasvatustööle uue sisu andmise kõrval teostas Jakobsoni «Kooli lugemise raamat» revolutsiooni ka meetoodikas. See tähendab — Jakobson ei avastanud siin õigupoolest küll midagi uut, vaid ainult rakendas mujal maailmas tuntud ja tunnustatud põhimõtteid, mis aga eesti koolikirjanduses olid uudsed. Lõpuks aitas lugemik suuresti kaasa ka uue kirjaviisi levimisele.

Ühtlasi on Jakobsoni lugemikul rohkem kui ühelgi teisel toleaegsel raamatul teeneid XIX saj. eesti kirjanduse paremiku, eeskätt Kreutzwaldi ja Koidula loomingu tutvustamisel ning populariseerimisel.

Möödunud aasta detsembrikuus Tallinnas EN Kirjanike Liidu, EKP Tallinna Linnakomitee ja Haridustööliste Ametiühingu Tallinna Linnakomitee ühisel korraldusel toimunud ülelinnalisel nõupidamisel juhtis sm. R. Parve oma ettekandes «Ilukirjanduse osa nooremate klasside õpilaste kasvatamisel» tähelepanu tõsiasjale, et meie koolikirjanduse rikkalikus minevikupärandis leidub eriti lugemike osas eeskujusid ja traditsioone, mida maksab tundma õppida. Tuleb nõustuda sm. Parvega selles, et meie koolikirjanduse minevikupärandi läbitöötamisse on seni hoolimatult suhtutud. C. R. Jakobsoni «Kooli lugemise raamat» on suuremal või vähemal määral olnud eeskujuks paljudele järgmistele lugemikkudele (M. Kampmann, M. Nurmik), millest meil oleks mõndagi õppida.

Tänapäeva seisukohalt saaks Jakobsoni «Kooli lugemise raamatule» muidugi mõndagi ette heita. Ent hinnates tema tähtsust oma aja seisukohalt, võib julgesti väita, et Jakobsoni lugemik tähistab eesti koolikirjanduses keskaja lõppu ja uue aja algust. Sellisena kuulub talle jäädav koht eesti rahvakooli ajaloos.

⁷⁰ C. R. Jakobson J. Adamsonile 6. III 1868.

⁷¹ C. R. Jakobson J. Kõlerile 13. IX 1871.

Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise küsimusest.*

L. VAIDE,

Märjamaa Keskkooli eesti keele õpetaja.

Koolitöö ja õppetunni üks tähtsamaid osi on õpilaste teadmiste kontrollimine ja hindamine. Kontrollimine näitab õpetajale, kuidas õpilased on aine omandanud, milline osa on neile jäänud ebaselgeks, mida on tarvis korrata. Seega on teadmiste kontrollimine kokkuvõtteks tehtud töö kohta, puuduste ja saavutuste väljaselgitamise vahendiks. Hindamine omakorda peab stimuleerima õpilasi paremini õppima, aktiveerima neid, olema neile hinnanguks nende töö kohta. Hinne aga ei tohi kunagi muutuda õpilasele eesmärgiks omaette, mille varju jääks õppimise üldine eesmärk — püsivalt ja visalt omandada teadmisi, saada niihästi mitmekülgete teoreetiliste teadmistega kui ka praktiliste tööalaste kogemustega varustatud nõukogude inimeseks.

Ülalöeldust on selge, kui tähtis on nimetatud küsimus praktilises koolitöös, kui tõsiselt tähelepanu tuleb pöörata kontrollimise ja hindamise meetodi probleemidele ning kogu õppetunni metoodika väljatöötamisele, et saada lahti rutiinist ja šabloonist, vabastada tee loovale pedagoogilisele mõttele.

Järgnevas käsitletakse õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise mõningaid küsimusi, lähtudes peamiselt eesti keele ja kirjanduse õpetaja kogemustest. Kahtlemata on nendes ridades aga palju ka seda, mis erutab juba pikemat aega kõigi ainete õpetajaid.

Praegusest õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise meetodist.

Õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel püstitame terve rea nõudeid, mille täitmist peab tagama meie poolt kasutatav meetod. Kokkuvõtlikult väljenduvad need nõuded järgmises: kontrollimine ja hindamine olgu põhjalik, pidev, metoodiliselt mitmekesine, õiglane; haaraku võimalikult paljusid õpilasi, aktiveerigu kogu klassi. Lisaks sellele peaks kontrollimine olema seotud kordamisega ja olema uue materjali läbitöötamise lähtekohaks. Me taotleme veel, et õpilane ei jutustaks õpikust õpitud teksti mehaaniliselt, vaid oskaks vabalt, omade sõnadega analüüsida küsimusi, kirjandusteose probleeme ja kangelas, teha järeldusi ja kokkuvõtteid, näha sündmuste ja nähtuste esinemise seaduspärasusi. Õpilase vastamisel pöörame suurt tähelepanu tema väljendusviisi silumisele ning lihvimisele, keele õigsusele ning täpsusele.

* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetuse palub lugejaid kirjutada oma arvamustest, seisukohtadest ning ettepanekutest käesolevas artiklis ülestõstetud küsimuste kohta.

Praeguseni domineerinud hindamise ja kontrollimise põhimeetod ei taga kaugeltki nende eesmärkide saavutamist. Õpilaste klassi ette vastama kutsumine nn. põhjalikuks küsitlemiseks kujuneb sageli nende õpilaste ja õpetaja vaheliseks duelliks, õpilaste «pinnimiseks». See meetod võimaldab kontrollida ühe tunni jooksul ainult 2—3 õpilase teadmisi, kusjuures klassi teiste õpilaste aktiivsus on paralüüeeritud. Sageli kulub sääraseks küsitlemiseks suurem osa tunnist, mille all kannatab uue aine läbitöötamine: see toimub pealiskaudselt, poolikult, on ülimal määral teoreetilist laadi (kirjandustunnis puudub põhjalik töö analüüsitava teose tekstiga, grammatikatundides praktiliste harjutuste tegemine jne.). Teadmiste pikaleveninud kontrollimise tõttu jäävad ära õpilasi aktiveerivad vestlused ja sünteetilised (konstruktiivsed) harjutused, mistõttu uue aine esitamise põhiliseks viisiks on loeng. Tihti jääb ära tunni kinnistav osa. Aja jooksul surmavad seesugused tunnid täielikult õpilaste aktiivsuse, analüüsimisvõime ja iseseisva mõtlemise, juhtides neid ainult õpiku teoreetilistele teadmistele, õpiku lehekülgede mehaanilisele päheõppimisele. Niisugustes tundides istuvad õpilased võib-olla küll vaikselt ja näiliselt kuulavad õpetaja jutustust, kuid see ei ole sageli keskendunud kuulamine, mis nõuab aktiivset mõtlemist ja kaasaelamist. See selgub järgmisel tunnil, kui paljud õpilased ei suuda loogiliselt ja selgesti vastata ka kõige lihtsamatele küsimustele, mis ei ole esitatud õpiku materjali järjekorda silmas pidades, kuid on ometi seotud vastavas teemas käsitletud probleemidega.

Kas säärane kontrollimine ise on põhjalik? Ei. See on põhjalik õpilaste jaoks ainult kahe-kolme õppetunni kohta veerandis, kuid veerandi kõigi õppetundide kohta kokku äärmiselt pealiskaudne ja lünklik. Õpilaste suure ja tundide suhteliselt väikese arvu tõttu ei saa see meetod kunagi tagada õpilaste teadmiste pidevat kontrollimist ja hindamist. Needki vähesed hinned on kaunis juhuslikud ja ebaobjektiivsed, sest need ei kajasta alati õpilaste tegelikke teadmisi. Mõne juhusliku vea või eksituse tõttu võib näiteks pidevalt hoolsasti õppiv õpilane saada vastamisel klassi ees alandatud hinde, mis mõjustab paratamatult tema veerandihinnat, sest hinnete vähesuse tõttu (3—4) on ühel hindel põhjendamatu liiga suur kaal, kuid õpetajal ei ole võimalik õpilast sagedamini küsitleda, et viimane võiks näidata oma tõelisi teadmisi. Samal ajal saab mõni hooletu õpilane juhuslikult «hästi vedanud» vastuse eest maksimumalase hinde, kuigi tema teadmised üldiselt on lünklikud, sageli koguni nõrgad.

Et õpilastel on enam-vähem ette teada, millal neid võidakse küsitleda, siis paljud neist õpivad ainult nendeks tundideks, loobudes pidevast süstemaatilisest tööst. Nad ei sea oma eesmärgiks õppematerjali teadlikku omandamist, vaid kergel viisil hinnete saamise, õppides selleks juba aegsasti kombineerima, sageli kasutama ebaausaid võtteid (spikerdamine, etteütlemine jne.). Järelikult viib sellise hindamise kasutamine selleni, et tunnistustele väljapandavad hinned ei ole sageli õiglased. Viimane fakt on aga õppe- ja kasvatustöö väga suureks puuduseks. See tekitab palju kibestustunnet oma õpingutesse tõsiselt suhtuvates õpilastes, halvab nende hoolsust ja usinust, madaldab nende silmis õpetaja autoriteeti, sest kõige rohkem hindavad õpilased õpetajas küll tema õiglust ja objektiivsust. Juba puhtkasvatulikust seisukohast ei ole selle meetodi domineeriv rakendamine otstarbekohane.

Mõne sõnaga peab peatuma küsimusel, kui suurt osa õpilaste tead-

miste hindamisel üldse võivad etendada üksikud hinded — numbrid, arvud. Tõsi, kõikides õpilaste teadmiste hindamise kohta koostatud juhendites on toonitatud, et tunnistusele pandavad hinded ei tohi olla lihtsad aritmeetilised keskmised hinnete kogusummast. Mille põhjal aga tunnistusele hindeid välja panna, mida arvestada kaastegurina hindamisel, sellest ei ole neis juhendites lähemalt räägitud. On loomulik, et tuleks arvestada ka õpilaste teadmiste üldist taset, mida hinded, eriti kui need on vähe, ei suuda alati täpselt peegeldada. Kuidas ja mille järgi seda üldist taset arvestada? Selliseks suureks kaasaraäakivaks teguriks võib olla see mulje, mis õpetaja on saanud õpilasest, jälgides tunnistundi tema tööd õppeveerandi, õppeaasta jooksul. Sellel muljel ei tohi olla muidugi midagi ühist õpetaja subjektiivse suhtumisega õpilasesse. See mulje ei luba näiteks õpetajal nelja hinde põhjal, millest üks on «5» «hästi vedanud» vastuse eest, teine «väljapigistatud» «3» ja kaks viimast mitterahuldavad hinded, panna tunnistusele rahuliku südamega veerandi kokkuvõtteks välja hinnet «3» ja tunda rahuldust oma tööst ning sellest, et õppeedukus tõuseb. See mulje näiteks lubab õpilasele, kellel on 3—4 maksimaalse hinde hulgas ka üks rahuldav hinne, panna tunnistusele veerandi kokkuvõtteks hinde «5», kui õpetaja on veendunud, et õpilane seda oma üldiste teadmiste poolest väärib. Samuti peab see mulje aitama jooksva kontrollimise puhul vahet teha, kas õpilase vastuses on tegemist juhusliku eksimusega või korduva, tõsise veaga.

Pahatihti ei mängi mulje paljude õpetajate juures õpilaste teadmiste hindamisel mingit osa, veel enam: paljud seltsimehed peavad hindamist mulje järgi (vähemalt sellest avalikku rääkimist) ketserluseks. See on aga üks põhjusi, miks meie koolides esineb massiliselt õpilasi, kelle teadmised on madalamad neile tunnistustele väljapandud hinnetest, ja üksikuid õpilasi, kelle teadmised on kõrgemad neile väljapandud hinnetest. Mõlemad on vead, esimene suurem ja ohtlikum kui teine, esimese põhjuseks on liberalism, teise — liigne rangus. Mida vähem on hindeid, seda sügavamale need pahed juurduvad. Jällegi tuleb tunnistada, et kehtiv õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise meetod soodustab nende pahede tekkimist ja juurdumist.

Selle meetodiga liialdamine avaldab õpetaja töösse veel pidurdavat mõju järgmises:

1) On takistuseks meetodiliste võtete arenemisele, soodustab šablooni tekkimist. Õpetaja jaoks on see äärmiselt «mugav» meetod, sest sel puhul pole vaja mõelda, kuidas oleks parem õpilasi küsitleda ning otstarbekam uut materjali esitada, milliste võtete abil aktiveerida klassi, kuidas kinistada. Paljudel juhtudel, kui tund ongi korralikult ette valmistatud, ei saada seda kavatsuste kohaselt anda, sest kontrollimine kulutab ära suurema osa ajast.

2) Ei võimalda pidevat ja objektiivset ülevaadet õpilaste teadmiste tasemest, sest hindeid on vähe ja need on juhuslikud. See sunnib õpetajaid sageli tegema nn. kirjalikke tunnikontrolle, et sel teel õpilasi võimalikult rohkem hinnata. Niimoodi väheneb suuliste vastuste arv veelgi. Pealegi ei sisalda kirjalikud tunnikontrollid kordamise elementi ega ole seetõttu võrreldavad õpilaste suuliste vastustega küsitlemisel.

3) Iga õpilase kohta nõutakse vähemalt kolme hinnet veerandis; kui see ei ole võimalik, siis suurendatakse hinnete arvu kunstlikult. Et üksi-

kutel hinnetel on liiga suur kaal ja õpetaja üldmuljet hindamisel ei arvestata, siis kasutab mõne kooli juhtkond õppeedukuse kunstlikuks tõstmiseks õpetajate suhtes bürokraatlikke repressioone, sundides neid veerandi lõpul nõrgalt edasijõudvaid õpilasi «veel põhjalikult küsitlema», nende hindeid «parandama» jne.

4) Eriti kahjulik on kehtiva meetodi rakendamine grammatika tundides, sest see tingib paratamatult peatähelepanu pööramist teoreetilisele osale, kuna praktiline eesmärk jääb tagaplaanile. Sellest siis tuleb, et õpilased vastavad tihti soravalt küll reegleid, kuid ei oska neid rakendada, tehes nii oma suulistest esinemistes kui ka kirjalikes töödes raskeid keelevigu.

Õpilaste grammatiliste teadmiste õiglast hindamist takistab eesti keele hinde kunstlik poolitamine kaheks — suuliseks ja kirjalikuks hindeks. Senini ei ole Haridusministeerium ega tema inspektorid suutnud tõestada selle nähtuse mõtet ja ümber lükata tegelike keeleõpetajate väidet, et selline poolitamine on sügavalt skolastilise iseloomuga. Meie ei saa teineteisest eraldada õpilaste suulist ja kirjalikku väljendusoskust, nagu me ei eralda kirjandite puhul sisulist külge vormilisest, s. t. keelelisest küljest. Õpilaste tunnistusi vaadates tuleb meil alati imestada, miks ühel ja samal õpilasel eesti keele suuline ja kirjalik hinne on erinevad, üks näiteks «3» või «4» ja teine «2». Mainitud asjaolu tõestab vaid seda, et kirjalikud hinded väljendavad antud juhul õpilaste tõelisi praktilisi teadmisi, kuna suulised hinded peegeldavad nende puhtteoreetiliste teadmiste, nende mehaanilise töö taset. Järelikult, kui palju suulised hinded on kirjalikest hinnetest kõrgemad, nii palju on teooria lahutatud praktikast, nii palju on õpilaste teadmised irdunud praktikast, ja võib-olla nii palju on õpetajatel õpilaste hindamisel veel liberaalsust. Kas seda on tõesti vaja must valgel tõestada? Kellele on seda tarvis?

Kokku võttes võib öelda, et praegu õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise puhul põhimeetodina kasutataval õpilaste kutsumisel põhjalikuks küsitlemiseks klassi ette on suuri puudusi, mille pikemaajaline esinemine on toonud tõsist kahju õppe- ja kasvatustööle, aidanud kaasa õppeedukuse langusele meie koolides, avaldanud pidurdavat toimet õppetunni kõikide osade läbiviimisele ja meetodiliste võtete arenemisele.

Muidugi on sellel meetodil terve rida väärtuslikke omadusi, nagu põhjalikkus, mõju suulise väljendusoskuse arenemisele jm., kuid selle meetodi liiga sagedane rakendamine on ise tunduvalt aidanud kaasa, et need voorused pole pääsenud võidule, vaid on jäänud pahede varju. Me oleme juba aastaid konstateerinud, et õpilaste teadmised on pinnapealsed, nende väljendusviis trafaretne ja hall. Oleme süüdistanud selles programme, õpikuid ning viimase pahe puhul ka ajalehekeelt jne., kuid ei ole puudutanud meetodit. Kui me suudame leida meetodi, mis meil aitaks need suured puudused likvideerida, siis ei oleks halb õpik enam tõsiseks probleemiks. Muidugi ei tähenda uue meetodi rakendamine vanale kriipsu pealetõmbamist, selle positiivsete omaduste eitamist. See tähendab vaid seda, et kaob selle meetodi domineeriv kasutamine, see meetod muutub «võrdseks omasuguste seas».

Frontaalsest tööst.

Neid suuri puudusi õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel, üldse töös õpilastega kogu õppetunni jooksul on võimalik edaspidi vältida

ja vanu järk-järgult likvideerida, kui senise üsna ebapraktilise ja eluvõõra kontrollimis- ning hindamismeetodi asemel hakata üha laialdsemalt kasutama frontaalset tööd teadmiste kontrollimisel, süvendamisel, kinnistamisel ja võimaluse korral ka uue materjali läbitöötamisel.

Tõsi, frontaalset meetodit on kasutatud ja kasutatakse ka praegu, kuid kahjuks üsna harva, juhuslikult ja kitsas mõttes. Seda kasutatakse peamiselt aine kinnistamisel ja uue materjali käsitlesele eelnevas sissejuhatuses, mistõttu paljud õpetajad arvavadki, nagu seisneks frontaalne töö põhiolemus üksikute siit-sealt haaratud küsimuste esitamises ja neile ühe lausega antud vastustes. Sellest on tingitud ka asjaolu, et frontaalset küsitlust on senini õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel alahinnatud. Kuid üksikute kitsamate küsimuste esitamine on ainult frontaalne töö üks külg, mille kõrval sel on aga palju avaramaid võimalusi (üksikasjalise seletuse andmine antud küsimusele, teatud probleemi analüüsimine, kokkuvõtte või järelduste tegemine käsitletud teemast või probleemist, harjutuste lugemine põhjalike seletuste andmise ja täpselt formuleeritud reeglite esiletoomisega, sünteetiliste harjutuste tegemine jne.).

Frontaalse meetodi paremustest.

1) Pidev ja tihe kontroll õpilaste töö üle, ebaobjektiivsuse ja juhuslikkuse vältimine hindamisel ning hinnete rohkus, mistõttu väheneb üksiku hinde liiga suur kaal, aitavad õpetajal olla alalises kontaktis õpilaste teadmistega, läheneda õpilastele individuaalselt.

2) Aktiviseerib klassi, sundides iga õpilast kaasa töötama ja korralikult valmistuma igaks tunniks. Üldiselt vähenevad sellised pahed, nagu spikerdamine ja etteütlemine.

3) Ökonoomne. Tagab kõigi kirjalike ülesannete kontrollimist klassis, mistõttu kaob praktiline vajadus nõude järele, et õpetajad peavad kõik õpilaste kirjalikud tööd (harjutuste vihikud, töövihikud jt.) läbi vaatama ja hindama.

4) Võimaldab mitmekesistada küsitlust ja peatähelepanu pöörata praktilistele küsimustele.

5) Sunnib õpilasi vastamisel piirduma olulisega, andma konkreetseid, selgeid ja täpseid vastuseid, mistõttu arendab suuresti mõtlemisvõimet ja väljendusoskust, aidates võidelda üldsõnalisuse vastu. Väldib õppetükkide mehaanilist päheõppimist ja vastamisel sõnasõnalist ümberjutustamist.

6) Sunnib õpetajat käsitlemise korralikult läbi mõtlema. Aitab vältida šablooni tunni andmises, arendab loovaid meetoodilisi võtteid, võimaldab loenguvormi asemel kasutada rohkem vestlusvormi, mis paneb klassi kaasa töötama. Võimaldab õpilastele anda uue tunni ettevalmistamiseks koduseid ülesandeid (ka seni on neid antud, kuid aja puudumise tõttu ei ole neid saanud uue materjali läbitöötamisel kasutada), samuti valmistada referaate, karakteristikaid ja neid tunnis analüüsida jne.

7) Õpilaste aktiivse kaasatõmbamise puhul ka uue teema läbitöötamisele kaovad sageli kindlad piirid tunni üksikute osade vahel (kontrollimine, uue materjali läbitöötamine, kinnistamine), eriti osa «kontrollimine» võib koju etteantud ülesande tõttu langeda ühte osaga «uue materjali läbitöötamine», sest on loomulik, et antud juhul hinnatakse õpilaste

töös seda, kuivõrd nad aitavad analüüsida uut materjali, kui palju tuua näiteid reeglite kohta, näidete põhjal tuletada reegleid jne.

Kui õpilased on uue materjali läbitöötamisest ise aktiivselt osa võtnud, siis on nad selle ka põhjalikult omandanud. Sel puhul ei ole tunni lõpul mõtet uut materjali kinnistada üksikute küsimuste esitamise näol, vaid õpetajal tuleb teha lühike ja selge kokkuvõte.

On mõistetav, et õpilaste iga vastust tunnis tuleb hinnata. Alati ei saa muidugi ühe-kahe küsimuse põhjal panna välja konkreetset hinnat, kuid neid vastuseid tuleb arvestada ja panna mitme vastuse (4—5) kohta kokkuvõttev hinne. Hinne on soovitatav õpilasele teatada alles tunni lõpul ja selle väljapanemisel tuleb kindlasti arvestada õpilase üldist aktiivsust ja tähelepanu kogu õppetunni jooksul. Ainult sel teel on garanteeritud hinde õigsus ja objektiivsus.

Tõstis proovimist vajaks ka viis, kui õpilastele pannakse hindend välja ainult teatud kindla teema käsitluse lõpetamise järel (näit. kirjandustunnis autorite või teoste käsitluste kaupa, grammatikatundides konkreetsete küsimuste, näit. sõnavälde, astmevaheldus, suur ja väike algustäht, käänamine, pööramine jne. käsitluse järel). Nii saaksid alati kõik õpilased võrdse arvu hindend, mis kõik oleksid kokkuvõtliku iseloomuga.

Midagi hirmuäratavat ja ebakooskõlalist nõukogude pedagoogika põhimõtetega ei tohiks olla ka selles, kui mõni õpetaja üldse ei teata õpilastele suuliste vastuste jooksu hindend (näit. grammatika- ja kirjandustundide suuliste vastuste kohta), vaid ainult iseloomustab lühidalt vastust. On tarvis õpetajaid rohkem usaldada ja iga meetodilist võtet nende töös põhjalikult analüüsida. Ühe õpetaja juures annab positiivseid tulemusi üks, teise ja kolmanda juures mõni teine meetodiline võte. Kõik oleneb õpetaja individuaalseist võimeist, vilumustest ja oskustest. Õpilastel on ennekõike vaja teada, et iga nende sammu, iga vastust, iga tööd hinnatakse, et oluline ei ole üksik hinne, vaid teadmiste üldine kõrge tase, mida on võimalik saavutada ainult järjekindla, püsiva ja visa tööga. Seda teadmist ja vastutustunnet aitab neis suuresti kasvatada õigesti juhitud frontaalne töö.

On hädavajalik, et see meetod leiaks kõikides koolides õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel väärrika koha. Käskkirjaga üleöö seda maksma panna ja kohustuslikuks domineerivaks meetodiks teha ei saa, sest paljudel õpetajatel, eriti noortel õpetajatel, puuduvad kogemused frontaalseks tööks. Koolide direktioonidel, inspektoritel (kaasa arvatud ka ENSV Haridusministeeriumi inspektorid) ja ainekomisjonidel seisab ees suur töö selle meetodi paremuse tõestamisel ja propageerimisel, olemasolevate kogemuste väljaselgitamisel ja kättesaadavaks tegemisel kõigile õpetajatele.

Seda tööd tuleks alustada üksikasjalise meetodilise kirja koostamisega, mis annaks kindla suuna selle meetodi juurutamisele, tutvustaks selle erinevaid võtteid ja nende rakendamise võimalusi. Tuleb taotleda seda, et meetodiline kiri jõuaks uue õppeaasta alguseks õpetajate kätte.

Kaartide ja õpiku illustreeriva materjali kasutamisest NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel IX klassis.*

B. REA,
Pärnu I Keskkooli geograafia õpetaja.

Polütehnilise õpetuse seisukohast on geograafia üheks tähtsamaks ülesandeks arendada õpilastes kaardilugemise oskust, kusjuures kaart peaks muutuma lihtsast õppeabinõust tõeliseks ja omapäraseks töövahendiks. (Vt. И. И. Панин. «Преподавание экономической географии и вопросы политехнического обучения», «География в школе» nr. 3, 1953.) Õpilased peavad omandama kaardilugemises sellise vilumuse, et nad suudaksid seda ellu astudes tegelikult kasutada. Selle saavutamiseks on eeskätt vaja, et õpilased kasutaksid võimalikult sagedamini ja võimalikult mitmekesisemaid kaarte. Meie kool on kaartidega suhteliselt rahuldavalt varustatud: on olemas üksikute rajoonide kaarte (NSV Liidu Põhi, Volgamaa, Keskrajoon, Kaukaasia), samuti NSV Liidu teede, rahvastiku tiheduse, kliima ja taimkatte, mullastiku ja zoogeograafiline kaart ning mitmed majandusgeograafilised kaardid.

Peamine ongi nende kaartide sagedane kasutamine. Tavaliselt kasutatakse NSV Liidu rahvastiku, mullastiku ja taimkatte kaarte vaid kord, vastava üldosa teemade õppimisel. Mina kasutasin neid ka rajoonide tundmaõppimisel, harjutades seega kaartide võrdlemise meetodit. Meie valmistasime ka ise kaarte. Nii võtsime ühe NSV Liidu füüsilise kaardi (meil oli neid 3) ja kinnitasime sellele vastavasse kohtadesse papist väljalõigatud värvilised kettad, mis tähistasid tundmaõpitud elektrijõujaamu. Iga rajooni tundmaõppimisel täiendasime seda kaarti ja nii saime õppeaasta lõpuks uue kaardi pealkirjaga «NSV Liidu elektrifitseerimine».

Õppeaasta algusest peale hakkasin juhtima õpilaste tähelepanu õpiku kaartidele ja kartoskeemidele. Selleks tutvusime kõigepealt õpiku alguses olevate tingmärkidega ning edaspidi analüüsisime iga õpikus olevat kaarti ja skeemi. Alam-Volgamaa majanduse tundmaõppimist alustasime õpiku kartoskeemi (joon. 69, lk. 190)¹ analüüsiga. Minu juhendamise järgi vaatlesime esmalt neid tingmärke, mis tähistasid suuremaid alasid, ja nii saime viis eri rajooni. Nüüd palusin võrrelda 2. ja 3. rajooni. Õpilased leidsid õigesti, et neid võiks ühendada üheks rajooniks, sest mõlemas on arenenud nisukasvatus koos piima- ja lihakarjandusega ning ainukeseks erinevuseks on päevalillekasvatus 2. rajoonis. Sellega koos-

* Väljavõte II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel esitatud tööst «Minu üritusi polütehnilise õpetuse rakendamiseks NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel» (III auhind).

¹ Siin, nagu edaspidigi, on silmas peetud õpikut: N. Baranski, NSV Liidu majandusgeograafia IX klassile, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1956.

kõlastasime skeemi ja õpiku teksti. Nüüd pöörasime tähelepanu väiksemaid alasid tähistavatele tingmärkidele ja lisasime ühendatud rajooni majandusele ka mahorka-tubaka ja sinepikasvatuse ning Volga-Ahtuuba luhasse puuvillakasvatuse. Sellele järgnes minu ülevaade Alam-Volgamaa põllumajandusest, milles täiendasin, aga ka üldistasin skeemi andmeid õpiku teksti andmetega. Nii saime lõpuks 3 rajooni + Volga-Ahtuuba luht:

1) parema kalda metsastepp: teravilja-, kartuli-, suhkrupeedi- ja põldheinakasvatus koos piimakarjanduse ja seakasvatusega;

2) kesk-ala stepivöönd: võimas nisukasvatuse rajoon koos lihaveisekasvatusega + päevalill, sinep ja tubakas;

3) põuaseim lõunaosa: liha- ja villaloomakasvatus koos hobuse- ja kamelikasvatusega.

Volga-Ahtuuba luht: arbuusid, melonid, kõõgiviljad, puuviljaaiandus, puuvill, viinamarj, kenaff. (Teksti täiendused on sõrendatud.)

Nüüd meenutasin, et Metsa- ja Kesk-Volgamaa põllumajandus erines parema ja vasaku kalda aladel, ja palusin õpilasi uuesti vaadata Alam-Volgamaa kaarti sellest seisukohast. Õpilased leidsid pea, et Alam-Volgamaa põllumajanduses pole näha seda erinevust parema ja vasaku kalda vahel, vaid põllumajanduse rajoonid levivad põiki üle Volga mõlemate kallaste. Võrdlesime joon. 69 toodud kartoskeemi varem õpitud kartoskeemidega (joon. 67 ja 68) sademete leviku ja maarahvastiku tiheduse kohta. Järeldus: Alam-Volgamaal muutub loodest kagusse mitte ainult kliima, mullastik, taimkate, vaid vastavalt neile looduslikele tingimustele ka kasutatava maa koosseis, elanike tihedus ja põllumajandus. Jutustades aga õpilastele neist perspektiividest, mis osalt on juba teoksil Volga-Doni kanali avamisega ja teostuvad veel suuremal määral Stalingradi hüdroelektrijaama valmimisega, selgub, et Nõukogudemaal on inimesed võimelised loodust muutma ja tuleviku Alam-Volgamaa põllumajandus muutub hoopis mitmekesisemaks ja rikkalikumaks vastavalt uutele looduslikele tingimustele. Ka tööstuse tundmaõppimist alustasime linnade tingmärkide analüüsist.

Järgmisel tunnil, sellal kui kaks õpilast jutustasid Alam-Volgamaa tööstusest ja linnadest, sai üks õpilane ülesandeks joonistada tahvlile Volga tema alamjooksul, eraldada põllumajanduslikud rajoonid (orientiirina Saraatovi, Stalingradi ja Astrahani linn) ja kirjutada neisse seal esinevad põllumajandusharud ja seal kasvatatavad kultuurid, meenutades eelmisel tunnil tehtud kokkuvõtet.

Seoses kaardilugemise esiletõstmisega tuli põhjalikult muuta (nagu selgus eespool toodud näitest) uue aine esitamisi viisi, kahandades õpetaja jutustuse osatähtsust ja rohkem rõhku pannes arutlusele ning õpilaste iseseisvale tööle kaardi alusel. Ka jutustades püüdsin juhtida õpilaste tähelepanu sellele, mida nad võiksid ise kaardilt välja lugeda. Selle asemel et näiteks «õppida» raamatust: «Gorki linn asub Okaa mõlemal kaldal tema suubumiskohal Volgasse,» võib seda vaadata kaardilt ja õpiku pildilt (nr. 61); et «Moskvast tulev raudtee ulatub Severnaja Dvinaa vasaku kaldani linna vastas», seda näeme õpiku joonisel 54: «Arhangel'sk ja selle ümbrus». Samuti on kaart see, mis ütleb meile, et Smolensk on tähtis raudteesõlm, kus ristuvad 5 raudteeharu, et Kesk-Volgamaa asetseb mõlemal pool Volgat, seal, kus Volga teeb järsu käänaku lõunasse ja voolab meridiaanide suunas jne.

Ühtlasi korraldasin vastavaid «kaardilugemise harjutusi», mis õpilastele väga meeldisid. Ka looduslikke tingimusi püüdsime lugeda kaardidelt, nii palju kui see oli võimalik. Pinnaehituse üldiseloomustust vaatlesime NSV Liidu füüsilise kaardi ja rajoonide kaartide järgi. Kliima kirjeldamisel harjusid õpilased hindama esmalt kolme põhitegurit: geograafilist asendit, kaugust meredest ja kõrgust merepinnast. Muidugi õppisid nad õpetaja jutustuse ja õpiku abil tundma ka teisi kliima tegureid, nagu valitsevaid tuuli, mägede asetust, merehoovusi jm.

Majandust õppisime tavaliselt tundma järgmise kava alusel: esmalt püüdsime kaardi ja füüsilis-geograafiliste tingimuste alusel anda majanduse üldiseloomustuse, siis asusime õpiku majanduskaartide analüüsimisele, mis andis meile pildi rajooni tööstusharudest ja põllumajanduslikest kultuuridest ning nende paiknemisest. Alles pärast seda tegin sõnalise kokkuvõtte antud rajooni majandusest, esile tõstes kõige olulisema ja tähtsama (õpikus on tavaliselt majanduskaardid rohkem detailiseeritud, kuna sõnalises osas on toonitatud üldisemat ja olulisemat).

Näide: Vene NFSV Euroopa-osa Läänerajooni füüsilis-geograafiliste olude tundmaõppimise järel tegime majanduse eelisloomustuse. See rajoon on eeskätt kahtlemata põllumajanduslik rajoon, kus kasvatatakse põhiliselt neidsamu kultuure nagu Eesti NSV-s: rukis, oder, kaer, kartul, lina; arenenud peaks olema ka metsamajandus ja põllumajanduslike tooraineid töötlev tööstus. Majanduskaardi (joon. 56) analüüsimisel selgus, et peamisteks tehnilisteks kultuurideks on lina, kartul ja kanep, loomakasvatuse harudest aga esikohal piimakarjandus ja väiksemal määral lihakarjandus. Tööstuse alal paistsid silma toiduainete, metsa-, puidutöötlemise, tekstiili-, paberi- ja nahatööstus, vähemal määral ka masinaehitus. Kokkuvõttena tõin esile õpiku tekstis toodud põllumajandusharude lina — põldhein — piimakarjandus — seakasvatuse seose tähtsuse, rõhutades ühtlasi, et linatoodangult on Läänerajoon esikohal NSV Liidus, et loomakasvatus on seal produktiivne ja et tööstuses on esikohal metsamajandus ning turbatööstus.

On arusaadav, et kogu materjali omandamine «iseavastamise» meetodil pole mõeldav juba praeguste programmide ulatuse tõttu. Ka mitmete rajoonide majandusgeograafilised seosed on niivõrd komplitseeritud ja sageli sõltuvad mitte seevõrd füüsilis-geograafilistest kui ajaloolistest ja muudest teguritest, et tõepäraste eelisloomustuste tegemine ainult kaardi alusel on raske. Seetõttu olen mõne rajooni puhul kasutanud iseloomustust kaardi alusel füüsilis-geograafiliste olude tundmaõppimiseks, teise rajooni juures aga majanduse käsitlemiseks.

Eesmärgiks on tõsta kaardilugemise oskus aukohale, et kaart kujuneks vähemalt niisama tähtsaks õppevahendiks kui raamat. Tavaliseks nähtuseks on, et õpilased näevad geograafia õppimist raamatuteksti lugemises ja selle ümberjutustamises ning kaardi nomenklatuuri tundmises. See ekslik vaade tuleb kummutada ja selleks on vaja: 1) harjutada kaardiga töötamist pidevalt; 2) hinnata mitte ainult õpilase jutustamisoskust, vaid eriti kaarditundmist ja oskust kasutada kaarti suulise esituse käigus.

Suure tähtsusega on õpikus toodud tootmisseoste skeemid (joonised 37, 81, 92, 98, 106, 122, 125, 137, 152, 180 ja 194), sest nende kollektiivne analüüsimine on parimaks vahendiks õpilaste geograafilise mõtlemise arendamisel. Tootmisseoste analüüsimisel õpib õpilane võrdlema ja hindama üksikute faktide ning nähtuste osatähtsust, leidma olemasolevaid

seoseid, esile tõstma olulist ning tegema õigeid järeldusi. Selline geograafiline mõtlemine peabki järk-järgult asendama tavalise nomenklatuurse päheõppimise.

Opetasin õpilasi analüüsima mitte ainult õpiku kaarte ja kartoskeeme, vaid harjutasin neid tähelepanelikult vaatlema õpiku kogu illustreerivat materjali, ka pilte. Tõsi küll, suur osa õpiku piltidest on formaadilt väikesed ja ükski neist pole värviline, aga õpilasi tuleb õpetada nendeski nägema seda, mida seal näha võib. Nii märkavad õpilased joon. 48 puhul, et tundrat iseloomustab metsa puudumine ja tasandikuline reljeef; vaadeldes joon. 84 kolhoosi juhatuse uut hoonet Groznõi oblastis, võrdleme seda oma linna parimate ehitustega. Vaadeldes joon. 164 teeistandikke Musta mere rannikul, juhime õpilaste tähelepanu mägisele reljeefile (eelmäestikud), kus teepõõsad seisavad sirgetes ridades, ja esiplaanil kasva-vaile kõrgeile palmidele, mis seda võõndit iseloomustavad.

Tähelepanu väärivad skeemid ja pildid, kus vastandatakse endist ja praegust, vana ja uut. Näiteks joon. 34 ja 35, 44 ja 45, 95 ja 96, 184 ja 185. Neid ei tule üksnes vaadelda, vaid õpilastelt tuleb nõuda, et nad sõnastaksid nende piltide erinevusi. Olen selleks kasutanud järgmist võtet: üks õpilane jutustab, mida ta näeb endise aja pildil või skeemil, teine vastandab, mida ta näeb praegust aega kujutaval pildil. Näide: Kuznetski basseini 1913. a. ja 1949. a. (joon. 95 ja 96). Opetaja: «Vaatleme tööstusharusid.» Esimene õpilane: «1913. a. hangiti siin kulda, kolmes kohas kaevandati sütt ja Gurjevskis toodeti musti metalle.» Teine õpilane: «1949. a. esineb söekaevandamine 8 kohas, mustmetallurgia 2 kohas, juurde on tulnud rauamaagi tootmine Gornaja Šorias, värviline metallurgia Belovos ja Stalinskis, seatina tootmine Salairis ja mitmes kohas keemiatööstus ning masinaehitus ja metallitöötlemine.»

Samal viisil iseloomustatakse Kuznetski basseini muid majandusgeograafilisi nähtusi (masinaehitus ja keemiatööstus, raudteed, asulad).

Õpikus on terve rida jooniseid, mis kujutavad linnu ja nende lähemat ümbrust (joonised 33, 54, 75, 77, 87, 100, 115, 116, 129, 138, 143, 157, 159, 165, 181, 188, 196). Need on heaks materjaliks topograafilise kaardi lugemise oskuse ja kaardimõõdu kasutamise arendamiseks.

Et õpilased omandaksid harjumuse kasutada kaarte, skeeme, diagramme ja pilte, olen neid kasutanud ka teadmiste kontrollimisel. Algul lasksin õpilasel anda sõnalise seletuse õpiku skeemile (näit. joon. 37) või ülevaate rajooni majandusest õpiku kartoskeemi (näit. joon. 43) järgi. Pärastpoole pidi õpilane joonistama õpiku skeemi klassitahvlile ja andma sõnalise seletuse.

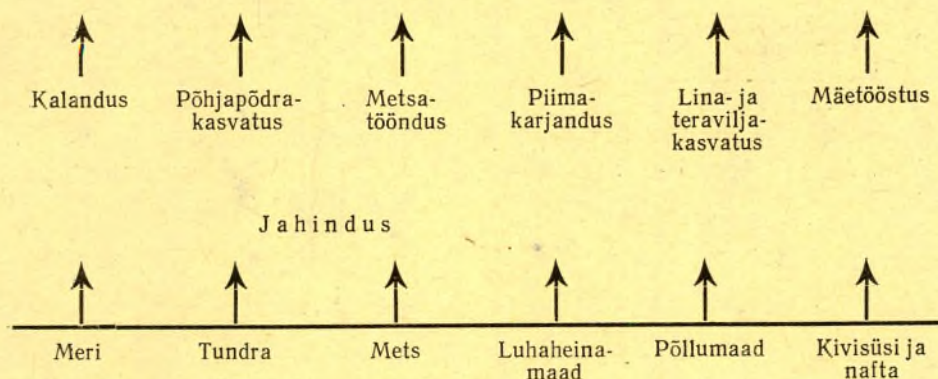
Kartoskeemide ja skeemide analüüsimisel on õpitud tegema ka järeldusi ja üldistusi, mitte aga ainult registreerima tingimärke. Analüüsides Murmanski oblasti tööstuskeskuste ja põllumajanduslike rajoonide kartoskeemi, märkavad õpilased mitte ainult peamisi tulualasid, vaid ka seda, et territooriumi valdavas osas on peatulualaks põhjapõdrakasvatus ja ainult lõunapoolsemas, Valge merega piirnevas osas on arenenud metsandus koos harvade põllumajanduskolletega ning rannikul, eriti Murmanski juures, kalandus.

Kuid vähe on sellest, et õpilased oskavad lugeda ja dešifreerida skeeme ja diagramme. Õpilased peavad ka ise oskama koostada ja joonestada lihtsamaid skeeme, diagramme ja graafikuid. Et mitte koormata õpilasi koduse tööga, teeme neid peamiselt õppetunnis. Õppetunnis otsime diagrammi või skeemi sobiva vormi ja teeme selle põhiliselt valmis. Kodu-

seks ülesandeks jääb töö viimistlemine, sageli ka lõpetamine. Diagramme, skeemide ja kartoskeemide koostamisel on minu põhimõtteks: need olgu võimalikult lihtsad, toogu reljeefselt esile kõige olulisem ja ärgu nõudku õpilaselt liiga palju aega ning vaeva.

Käsitledes Vene NFSV Euroopa-osa Kirderajooni, juhtisin õpilaste tähelepanu selle rajooni majanduse sõltuvusele looduslikest tingimustest. Skeemi valmistamisel pidasime silmas selle rajooni looduslike ressursse, millede baasil on arenenud vastavad majandusharud.

Kirderajooni majandus.



Joon. 1.

Koduseks ülesandeks jäi see skeem lõpetada: märkida ülemiste noolte kohale väljaveoartiklid.

Toon veel ühe näite lihtsamatest skeemidest (joon. 2, lk. 168).

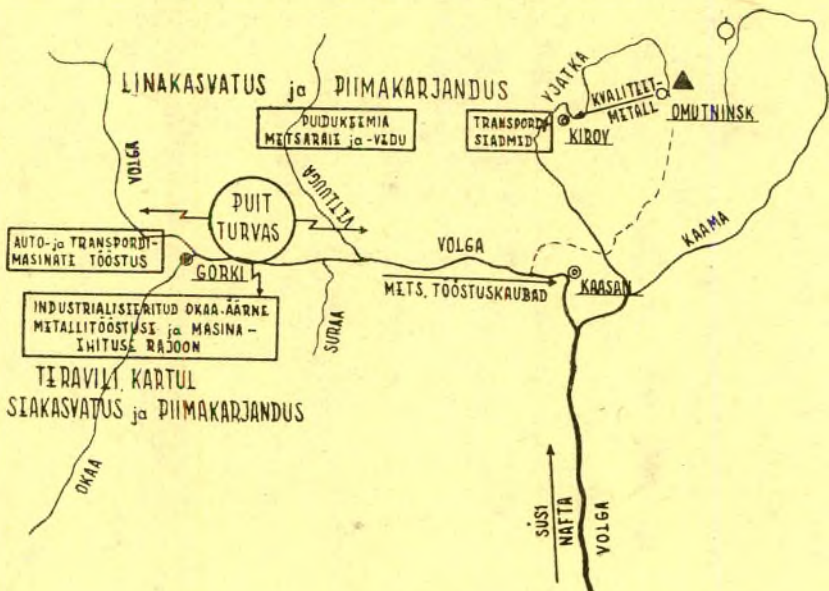
Et juba eelmistes klassides olid õpilased tutvunud lihtsamate diagramme koostamisega, siis nüüd olid nad suutelised statistilisi andmeid ka iseseisvalt kujutama graafiliselt (joon. 3, lk. 168).

Kaardilugemise oskuse arendamiseks ja ühtlasi selle kontrollimiseks andsin töö: koostada kaardi andmete alusel füüsilis- ja majandusgeograafiline kirjeldus teatavast rajoonist. Klassile andsin neli eri teemat: Dagestani ANSV, Abhaasi ANSV, Adžaari ANSV ja Karakalpaki ANSV. Selle töö puhul kasutasime NSV Liidu füüsilist, poliitilis-administratiivset, kliima, mullastiku, taimkatte, rahvastiku tiheduse ja Kaukaasia kaarti ning õpiku kartoskeeme. See töö äratas õpilastes suurt huvi.

Klassitunnis märkisid õpilased üles kõik vajalikud andmed ja koduseks tööks jäi nende andmete põhjal koostada lühikirjeldus. Seejuures oli tingimuseks kirjutada ainult seda, mida oli võimalik teada saada kaardilugemise varal, ja oma üldistusi ning järeldusi. (On mõeldav, et niisugusel korral kasutatakse ka näit. populaarteaduslikku kirjandust, kalender-teatmikku jt. andmeid, mis tiivustavad õpilasi kasutama peale õpiku ka muid teadmiste ammendamise allikaid.) Koostasime ka kirjelduse plaani.

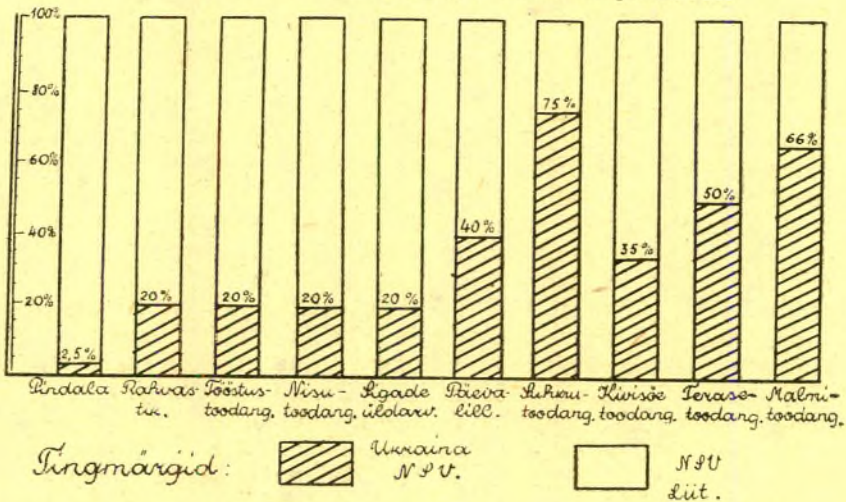
Oli töid, kus registreeriti üksnes kaardi andmeid, oli töid, kuhu oli siiski poetatud «laenusid» õpiku tekstist. Enamikus töödes esines ka «omaloomingut» — järeldusi ja üldistusi, võrdlusi kodukohaga ning kokkuvõtteid. Toon näiteid ühest tööst (sõrendatud on õpilase tehtud võrdlused ja järeldused):

Metsa-Volgamaa majandus.



Joon. 2.

Ukraina NSV osatähtsus NSV Liidu majanduses.



Joon. 3.

«Karakalpaki ANSV võtab enda alla Usbeki NSV loodeosa ja asetseb Araali järvest lõuna pool. Tema ligikaudne pindala on 150 000 km². Põhjas ja läänes on ta piiriks Kasahhi NSV, lõunas Turkmeeni NSV, idas Usbeki NSV. Pinnaehituselt on Karakalpaki ANSV tasandik kõrgusega 0–200 m üle mere-

pinna, ainult idas tõuseb ta kohati kuni 500 m kõrgusele. Kliima on teravalt kontinentaalne: juuli keskmine temperatuur on +30°C, jaanuari –5°C. Siin puhuvad kuivad mandrituuled: suvel põhjast, talvel kirdest. Seetõttu on ka sademeid vähe: lääneosas keskmiselt 100–200 mm, Araali järve

lõunakaldal alla 100 mm, idas suureneb sademete hulk kuni 200 mm. Eesti NSV-s on aasta keskmine sademete hulk 600–700 mm ja auramine väike, Karakalpakis ANSV-s on aga auramine väga suur.

Karakalpakis ANSV ainsaks jõeks on Amu-Darja, millest Karakalpakis piiridesse kuulub alamjooks koos suudmealaga.

Peaaegu kogu pindala on kaetud kõrbe ja poolkõrbelega. Läänes levivad liivakõrbed, idas kõrbed saksauulidega. Amu-Darja suudmes on tugai-tihnikud.

Peamiseks elanike tegevusalaks on liha-villaloomakasvatuse poolkõrbelistel tasandiku-karjamaadel. Amu-Darja orus, kus on võimalik kunstlik niisutus, on arenenud puuvilla- ja viinamarjakasvatuse koos seemnelutserniga. Äärmises kagus, nagu üldse Usbekistani kaguosas, kasvatatakse karakull-lambaid.

Tööstusest on arenenud tekstiili- ja õmblustööstus (Nukus, Turtkul, Urgentš) ning toiduainetetööstus (Urgentš). Karakalpakis ANSV keskuseks on Nukus, Araali mere sadamaks on Muinak.»

Õpilased olid sellest tööst nii huvitatud, et avaldasid soovi niisuguseid töid veel teha. Et praeguste õppeprogrammide juures ei jätku aega selliste tööde tegemiseks õppetundides, korraldasin järgmise töö klassivälise tööna. Nende tööde läbivaatamine aitas mul avastada rea lünki õpilaste teadmistes ja oskustes. Kõige enam eksitusi ilmnis ilmakaarte määramisel: suur osa õpilastest ei määranud neid meridiaanide ja rööbikute järgi, vaid ülalt alla ja vasakult paremale, nagu seda tehakse suuremõõtmelistel kaartidel. Vigu ilmnis ka isoterme lugemisel. Neid ja teisi ilmnenuid vigu ravisin järgnevatel tundidel vastavate harjutustega.

Pannes erilist rõhku kaartide ja õpiku illustreeriva materjali kasutamisele, saavutame mitu eesmärki:

- 1) hoidume pealiskaudsusest ja formalismist õppetöös;
- 2) anname õpilastele võimalusi iseseisvaks tööks ja initsiatiiviks;
- 3) tagame sügavate ja püsivate teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise õpilaste poolt.

Kirjandite ettevalmistusest algkoolis.

H. JÕULMA.

Õpetaja astub salapärase näoga klassi. Lapsed muutuvad valvsaks. Õpetaja laseb korrapidajail jagada vihikuid, siis teatab: «Täna teete kirjandi.» Seejärel kirjutab tahvlile teemad: «Koolipidu», «Lumesõda». «Loe pealkirjad, Toomas!» pöördub ta ühe õpilase poole. «Nüüd valige üks teemadest, kirjutage kuupäev ja alustage tööd!»

Pärast tundi koos õpetajaga töid vaadates märkisime neis järgmisi puudusi: sisuvaesus, üldsõnalisus, konarlik keel, ebaloogilisus, õigekirjavead.

Niisugust kirjandi kirjutamist nägin ühes Rakvere rajooni koolis. Võib arvata, et nii toimitakse ka mujal.

Kõne arendamise psühholoogiast teame, et kirjalik väljendus areneb lastel suulise kõne baasil. Ümberjutustuse ja kirjandi koostamine tähendab lapsele keerukat analüütilis-sünteesilist protsessi: leida peateema, allutada sellele kõrvalteemad õigetes suhetes ja järjestuses. Siit teeme järelduse: ümberjutustused ja kirjandid tuleb enne klassis suuliselt läbi arutada ja läbi mõelda. Sõnade valik, nende sobivus, lause variandid, mõtete õige järjestus, kõige tähtsama esiletõstmine, vähem tähtsate osade seos peamõttega — kõik see peab olema suuliselt varem läbi kaalutud.* Koos sõnade omandamisega tuleb vaadelda ka nende ortograafiat.

Kirjandite ettevalmistuse seome tööga lugemis- ja grammatikatundides. Teiselt poolt peab kirjand aga ühtlasi kujunema varasema töö kindistamiseks ja kokkuvõtteks.

Alustades lugemikus uut temaatilist tsükli, planeerime ka kohe lähemalt kirjandi teema, liigi (ümberjutustus, kirjand pildi järgi, vabakirjand vms.) ja aja. Märgime oma tunnitööplaani igas tunnis aktiveeritavad sõnad, s. t. sõnad, mis pideva tarvitamise kaudu peavad õpilastel aja jooksul muutuma aktiivseteks, nii et nad neid hiljem oskavad kasutada iseseisvalt, ilma õpetaja suunavate küsimusteta. Niisamuti märgime ära ka kõik lastekohased piltlikud väljendid (osa materjali praegusis lugemikes ei ole lastekohane).

Aktiveeritavaid sõnu ning väljendeid tarvitama suunab õpilasi ka lugemispalade ümberjutustamisel ja arvestame nende kasutamise oskust hindamisel ühe komponendina. Opeprogrammis on märgitud kahesugust ümberjutustust: tekstilähedast ja kokkuvõtlikku (lühendatud), kuid tegelikus töös kalduvad paljud õpetajad ühekülgsusse, praktiseerides ainult kokkuvõtlikku ümberjutustust.

Lugemispala tekstilähedaseks ümberjutustamiseks (suuliseks) üles andes märgime ühtlasi ka uued sõnad, mida ei tohi unustada. Kuid neid

* Vrd. M. K. Щербак, Н. С. Катасова, Н. Н. Китаев. Психологические вопросы развития речи учащихся в школе. АПН, 1953, lk. 4—9.

sõnu tuleb kinnistamiseks kasutada ka hilisemais tundides. Eriti hõlpus ja otstarbekohane on aktiveeritavaid sõnu põimida grammatikatundidesse.

Asudes kevadel näiteks IV klassis käsitlema vastavasisulisi lugemispalasi (tsükkel «Kevad»), püstitame kõigepealt üldeesmärgi: korrata lühivestlustes mõningaid eelmistel aastatel omandatud teadmisi kevadest, võrrelda ajaliselt eelmiste aastate looduskalendri vaatlusandmeid tähelepanekutega, mis lapsed käesoleval aastal on iseseisvalt ja juhuslikult teinud. Seega ergutame laste tähelepanu ja suuname neid ümbritsevaid nähtusi terasemalt vaatlema. Põhiliseks ülesandeks on äratada laste esteetilisi elamusi, õpetada neid nägema ja armastama kodumaa looduse ilu. Katsed lapsepsühholoogiast näitavad, et lastel on ilutunne väga varakult, juba eelkoolieas, arenenud; selle suunamise ja edasiarendamise eest peab hoolt kandma kool.

Näidisplaan kevadeteemaliste lugemispalade käsitlemiseks IV klassis.

I	nädal	I	tund.	Lugemine. «Kevade tulek», J. Kärner.
"	"	II	"	Grammatika. Aluse ja õeldise kordamine. Valikdiktaat.
"	"	III	"	" Laiendatud lihtlause.
"	"	IV	"	" Kõrvalliikmed lauses.
"	"	V	"	Lugemine. «Mätas», J. Liiv.
"	"	VI	"	Vabadiktaat teemal: Kevade tulek.
II	"	I	"	Lugemine. «Maa», Mussatov.
"	"	II	"	Grammatika. Kõrvalliikmete küsimused.
"	"	III	"	" Õeldise laiendid.
"	"	IV	"	" Aluse laiendid.
"	"	V	"	Lugemine. «Maa» II osa, Mussatov.
"	"	VI	"	Loovdiktaat (kevadeteemaline).
III	"	I	"	Lugemine. «Suur kontsert», A. Haava.
"	"	II	"	Grammatika. Lause pea- ja kõrvalliikmed. Kordamine.
"	"	III	"	" Kinnistav kirjalik töö. Lihtlause " laiendamine. "
"	"	IV	"	Grammatika. Koondlause.
"	"	V	"	Lugemine. «Metsapõlemine», A. H. Tammsaare.
"	"	VI	"	Kõne arendamine. Lühike loovdiktaat. Kevadeteemalise kirjandi kavastamine.
IV	"	I	"	Lugemine. «Olgu tervitatud I. mai!», M. Raud.
"	"	II	"	Kirjandi lõplik suuline ettevalmistus. Kirjutamine.

Igaks emakeele tunniks märgime vastava hulga sõnu ja piltlikke väljendeid selgitamiseks ja kinnistamiseks. Iga tunni teemaga seome, kui aeg seda võimaldab, ka sõnavaraharjutusi.

Näiteid töö käigust.

I n ä d a l a I t u n d. Teema: «Kevade tulek», J. Kärner.

Varem õpitud aine: lugemispala «Esimene mai» (M. Gorki) kontrollimine.

Uus aine. 1. Sissejuhatuses peetakse lühike meeoleu loov vestlus, mille kestel meenutatakse neid muudatusi, mis on toimunud lähemas ümbruses, vaadeldakse ja võrreldakse neid eelmise aasta, III klassi looduskalendri andmetega. Vestluses võib kasutada ka mõnda kevademaali reproduktsiooni, lehtpuude oksa pungadega ja ajatatud oksa.

2. Õpetaja esitab J. Kärneri luuletuse «Kevade tulek» ilmekalt.

3. Vaikne lugemine.

4. Luuletuse lugemine salvide kaupa ja analüüs. Luuletuse lahtimõtestamisega koos toimuvad ka vähetuntud sõnade seletused, sõnavaraharjutused ja piltlike väljendite vaatlus.

Pärast esimese salmi vaikset lugemist küsib õpetaja: «Kuidas kujutab kirjanik vete voolamist kevadel?» — *Vahuselt voolavad lumeveed...* — «Kuidas võivad veed veel voolata?» — *Võivad vuliseda, suliseda, niriseda, nõriseda, joosta.* — «Kuidas ütleb kirjanik kevade saabumise kohta?» — *Kevad võimsasti murrab teed metsadesse ja soole.* — «Kuidas meie igapäevases tarbekeeles ütleme?» — *Kevad tuleb järsku, saabub äkki.* — «Kelle väljendus on ilusam?» Leitakse, et kirjaniku sõnastus on kaunim, seda lugedes tekivad meie silmade ette pildid kevadisest metsast ja soost.

Teises salmis selgitatakse väljendid: *päike kiirgab tuld, loodus hõisates ärkab, lõhnab muld.* Opetaja küsib: «Miks on öeldud päikese kohta nii?» — *Paistab väga soojalt.* — «Kuidas veel võime öelda?» — *Leegitseb.* — «Mille kohta võime öelda *kiirgab?*» — *Kuld kiirgab.* Leitakse, et päikese käes ka kaste, jää, kristall, lumi jne. kiirgavad.

Ümber taoliselt toimub ka teiste piltlike väljendite selgitamine. Siin ei tohi aga õpetaja muutuda trafaretseks, vaid ta peab juhinduma sõnade ja piltlike väljendite omapärasest. Mõnel juhul tuleb väljendit võrrelda tarbekeelega, mõnel juhul lasta õpilastel kirjeldada kujutluses tekkivat pilti, mõnel juhul lasta seda teisiti öelda tabava sünonüümiga.

Analüüsi lõpul küsib õpetaja: «Millises hiljuti õpitud lugemistükis oli ilus kevadise looduse kirjeldus?» *M. Gorki «Esimeses mais».* — «Leidke see koht!» «Millistes sügisel õpitud palades oli kauneid metsakirjeldusi?» Nimetatakse Turgenevi «Sügisest päeva». Võrdlust varem õpitud palade piltlike väljenditega tuleb sageli kasutada.

5. Ilmeka lugemise harjutusi.

6. Kodune ülesanne: luuletus pähe õppida. Jälgida kooliteel taevast, pilvi; puid pargis, metsas, aias või heinamaal; lume sulamist, vete voolamist; vaadelda, millised linnud on siin, mida nad teevad. Ühes järgmises eesti keele tunnis laseb õpetaja lastel jutustada oma tähelepanekuist.

I n ä d a l a II eesti keele t u n d. Teema: aluse ja öeldise süvendav kordamine. Algul kontrollib õpetaja reegleid ja nende illustreerimist näidetega, niisamuti ka harjutust. Süvendamiseks annab õpetaja analüüside lauseid kevadest.

Päike kiirgab. Veed vulisevad. Pungad paisuvad. Kahisesid puud. Vilistasid kuld-nokad. Lõhnab muld. Labidad kõlksusid. Auras maa.

Õpilased leiavad antud lausetest aluse ja öeldise.

Väga tõhusalt aitab lastele küsimuse olemust selgitada sünteetiline menetlus, milles lapsed peavad antud alusele juurde mõtlema öeldised, või ümberpöörduvalt, antud öeldisele juurde mõtlema alused. Mõeldud lauseliikmed kirjutavad õpilased tahvliile tulpadena.

Päike	kiirgab paistab soojendab särab punab roosatab sätendab kõrvetab jne.	Tuul Mets Puu Pöösas Rohi Jne.	kahiseb
-------	---	---	---------

I n ä d a l a III eesti keele tunnis käsitletakse laiendatud lihtlauset. Tunni kinnistavas osas annab õpetaja peale muu suuliseks kol-

lektiivseks analüüsimiseks lauseid, mis on koostatud peamiselt lugemispalade alusel.

Soe tuul lennutas lumivalgeid pilvi. Nõtked kaseoksad kõikusid tuules. Lõbusalt särades piilus aknast sisse noor päikesekiir. (M. Gorki «Esimene mai».) Punapajud kattusid õrnade lehtedega. Paistis remmelgate hõbedane helk. Süsimustad kuldnokad hüplesid kaseokstel. Jne.

Lihthlausetel laiendamiseks annab õpetaja kevadisi loodusnähtusi kirjeldavaid lauseid. Laiendamisel võivad õpilased kasutada abiks ka oma lugemikke.

Udu hajus. Taevas kirkastus. Pilved hõljuvad. Vuhiseb lõunatuul. Mets rohetab. Oras lobbab. Traktor põriseb. Muld variseb. Varesed tiirlevad.

Umbes taoliselt kulgeb töö ka järgmistes tundides. Ühelgi juhul ei tohi me unustada sõnavararahjutusi. Neid saame põimida igasse grammatikatundi, aktiveeritavaid sõnu võime anda näiteks pöörata või käänata. Ühe- ja kahekomplektilistes koolides märgime vajalikud sõnad ja laused liikuvatele tahvlitele või, kui õpilaste arv on väike, andame igale pingile paberilipiku varem valmis kirjutatud ülesannetega.

Sama nädala kuuendal tunnil laseme kirjutada kevadeteemalise vabadiктаadi. Selleks ei tarvitse kulutada tervet õppetundi, vaid 20—35 minutit. Näide:

Tihe hall udu vajus maha. Varsti muutus taevas helesiniseks. Eredad päikesekiired tungisid läbi hõreda metsa. Vana pruunika kulu alt tärkas nõelteras rohi. Metsa varjus sinetasid veel üksikud sulamata lumelaigud. Heinamaal lainetas ja virvendas kevadine suurvesi.

Lapsed kippusid vee äärde mängima. Nad uuristasid siin mängujõgesid ja ujutasid laevu. Laevad voltisid nad paksemast paberist. Need hakkasid kiiresti lekkima ja vajusid vette. Siis hakkasid nad mängima laevade hukkumist. Küll oli siin huvitav.

Õpetaja esitab teksti ilmekalt. Nüüd selgitatakse see küsimuste varal sisuliselt ja keeleliselt. Peatutakse raskemate sõnade ortograafial (*hall, ere, hõre, värvusid, kippusid, lekkima* jt.). Soovitav on need sõnad varem tahvlile kirjutada ning õpilastel vaikselt läbi lugeda lasta, seejärel kinni katta ja suuliselt nende õigekirjutust kontrollida. Kokku- ja lahkukirjutamist küsitleb õpetaja ainult suuliselt, et säästa aega. Pärast seda dikteerib õpetaja teksti ühe või paari lause kaupa. Õpilased kirjutavad unustamise korral lause oma sõnadega.

II nädala VI eesti keele tunnis kirjutatakse loovdiktaat. Selleks annab õpetaja klassi- või kantaval tahvlil sõnad:

Ere päike, pilvitu taevas, paitavad tuulehood, nõtked kased, kuldnokad vilistavad, ehitavad pesi, kooliaed, mõõtma, maad kaevama, must sametine muld, esimene külv.

Õpetaja püstitab eesmärgi: «Lugege sõnad vaikselt läbi ja mõelge, kuidas antud sõnadest koostada jutuke! Mõelge, mis paneme jutukese pealkirjaks!» Õpilaste ettepanekuist valitakse sobivaim ja kirjutatakse tahvlile. Esialgul moodustavad lapsed lauseid suuliselt. Klass kuulab ja teeb õpetaja juhendavate küsimuste abil keelelisi parandusi. Nüüd juhib õpetaja tähelepanu sõnade õigekirjutusele: «Lugege veel kord sõnad vaikselt läbi ja jälgige, kuidas need on kirjutatud!» Seejärel katab ta kas kogu teksti või ainult üksikud sõnad kinni ja kontrollib suuliselt raskemate ortogrammide kirjutamist. Õpilased alustavad jutukese koostamist kirjalikult.

Näide: õpilase Helle M. loovdiktaat.

Kevad on tulnud.

Ere päike paistab ja soojendab nii, et tahaks kogu aja õues olla. Pilvitu taevas on helesinine. Paitavad tuulehood tungivad vahel lahtisest aknast klassigi. Siis on raske tunnis rahulikult istuda. Kõplis kõiguvad nõtked kased. Rõõmsalt vilistavad kuld-nokad. Nad hüplevad murul ja korjavad kõrsi. Kindlasti ehitavad nad pesi.

Uhel päeval käisime kooliaias tööl. Mõõtsime maad ja kaevasime. Pealt oli muld hallikas, seest aga oli must ja pehme nagu samet. Varsti alustame esimest külvi.

III nädala VI eesti keele tunnis kirjutatakse veel kord lühem loovdiktaat. Õpetaja esitab sõnad:

Madal hall taevas, soe vihmavalang, kõrge kirkassinine taevas, hele päike, väikesed lapsed, vastupeegeldus veelompides, maa tahenes, puhas haljendav muru, maja õu, vana majahoidja, õuenurkadesse kogunenud praht, suuremad lapsed, abistamine, pühkimine, riisumine, rõõm tehtud tööst.

Nimetatud tunni lõpust ülejäänud aeg (umbes 10 minutit) kasutatakse järgneva kirjandi suuliseks ettevalmistuseks. Õpetaja teatab: «Teisipäevaks mõtelge igaüks jutuke. Seejuures valige üks kolmest teemast!» Kirjutab teemad kantavale tahvlile:

1. Kevad meie õuel.
2. Kevad pargis (või metsas, vastavalt oludele).
3. Kevad jõe (või järve) ääres. (Vastavalt lähemale ümbrusele võib viimast teemat asendada mõne teisega või anda ainult kaks teemat.)

Koostatakse kollektiivselt jutukese kava. Õpetaja küsib: «Millest tuleks kõnelda kõige enne?» Lühikeses arutluses leitakse, et kevadisest loodusest. «Millest peaksime jutustama seejärel?» Niiviisi kollektiivselt koostatud kava kirjutatakse tahvlile.

1. Kevadine loodus.
2. Meie mängud või muu tegevus hoovis (metsas, pargis, jõe, järve, tiigi ääres).
3. Mispärast mulle meeldib kevad?

IV nädala II eesti keele tunnis kuulatakse enne 2—3 õpilase suulised jutukesed ning tehakse vajalikud parandused. Seejärel lausub õpetaja ergutuseks: «Teil kõigil on kindlasti huvitavad jutukesed. Kirjutage need vihikusse! Ma loen need läbi. Huvitavamad loeme pärast klassis ette.»

Õpilased alustavad kirjutamist. Töö kestel on neil lubatud raskemate sõnade õigekirjutuse puhul pöörduda vaikselt küsimusega õpetaja poole.

Sidudes emakeele õpetamisel tihedasti lugemist, grammatikat ja kõne arendamist, saavutame aja jooksul kahtlemata paremaid tulemusi.

Kehakultuuritööst võimlata koolis.

H. KAMA,
Viljandi Lastesportkooli direktor.

Kehakultuuritöö tingimustest vabariigi koolides.

Kehakultuuritöö ülesandeks koolis on tervete, kehaliselt hästi arenenud noorte kasvatamine. Kuidas kool selle ülesandega toime tuleb, oleneb sellest, kuidas töötab kooli kehalise kasvatuses õpetaja ja millised on kehakultuuritöö tingimused koolis (ruum, inventar, spordiväljak jne.).*

Vabariigi haridusosakondadelt saadud andmetest selgub, et vabariigi koolide kehalise kasvatuses õpetajatest on ainult 50% kehakultuurialase eriharidusega. Reas rajoonides (Pärnu, Kilingi-Nõmme jt.) töötab ainult üks kehakultuurialase eriharidusega õpetaja.

Eeltoodust tingituna on kehaline kasvatus põhiaineks ainult pooltele kehalise kasvatuses õpetajatele. Kehalise kasvatuses tunde annab paljudes koolides mitu eri aine õpetajat ja nimetatud tunnid neis koolides on kujunenud peamiselt muude ainete õpetajate koormuse reguleerimise vahendiks. Nii on Kingissepa rajooni Torgu 7-klassilise Kooli igas klassis eri kehalise kasvatuses õpetaja. Pealegi on erihariduseta kehalise kasvatuses õpetajate koosseis väga muutuv, sest igal õppeaastal vajab eri õpetaja koormuse täiteks kehalise kasvatuses tunde. Seepärast on sageli ka erihariduseta kehalise kasvatuses õpetajate poolt antud tunnid madalakvaliteedilised.

Ka olukord kehakultuuritööks vajalike tingimuste osas vajab meie vabariigi koolides parandamist. Kahesajast võimlata koolist saadud andmed peegeldavad järgmist.

Väga paljudes koolides toimuvad kehalise kasvatuses tunnid kooli koridoris. Kujuka pildi kehakultuuritöö tingimustest neis koolides annab meie küsimustikule vastanud Antsla rajooni Mõniste 7-klassiline Kool: «Tunnid antakse väikeses koridoris (15 × 2,5 m), mis on ühtlasi jalutusruumiks. Siin on seinel pildid, laes ripuvad elektrilambid ja põrandalt peaaegu poole seinani ulatub peegel. Koridori ühes otsas on klaver.»

Väga palju on ka neid koole, kus nimetatud tunnid antakse klassiruumis, mille puhul pingid muidugi kokku lükatakse. (Torgu 7-klassilises Koolis pole kehalise kasvatuses tunniks isegi klassi ette nähtud.)

Umbes viiendik küsitletud koolidest kasutab kehalise kasvatuses tundi-

* Nende tingimuste hulgas, mis on vajalikud kehaliselt hästi arenenud noorte kasvatamiseks, tuleks rõhutada ühtlasi kehalisele kasvatusetööle ettenähtud nädalatundide arvu. Arvame, et senises õppeplaanis kehalisele kasvatusetööle ettenähtud nädalatundide arv on liiga väike. Toimetu s.

deks väikest (pindala alla 60 m²) saalikest, kus õpilased vahetundidel tänavajalatsites jalutavad, kus toimuvad kõik koolikollektiivi (aga sageli ka rahvamaja ja kolhoosi) ühised üritused.

Hulk koole kasutab kehalise kasvatus tunde jaoks kooli aktusesaali (aknad ja laearmatuurid võretamata!). Ainult suuremal osal Tallinna ja Tartu koolidest (teistes suuremates linnades ühel keskkoolil) on enam-vähem normaalsed tingimused kehakultuuritööks (nõuetekohane võimla vajaliku inventariga).

Väga paljudel meie vabariigi koolidel on ka inventar puudulik. Kui kallima inventari puudumine on seletatav vastavate summade vähesusega, siis arusaamatum on puudus odavama inventari osas (näit. võrkpall, kuul, granaat). Isegi võimlemiskeppe, mille valmistamine ei käi üle jõu ühelegi koolile, on ainult vähestel koolidel.

Nii koosneb Orissaare raj. Metsküla 7-klassilise Kooli kehalise kasvatus tundes kasutatav inventar ainult 1 granaadist ja 1 jalgpallist, sama rajooni Karja 7-klassilisel Koolil võrkpallist ja jalgpallist jne.

Vähesest püüdest kehakultuuritööks vajalike tingimuste loomisel annab tunnistust ka asjaolu, et seegi ruum, mis koolil kehalise kasvatus tunde jaoks kasutada on, ei vasta sageli tervishoiunõuetele. Valga raj. Kuigatsi 7-klassilises Koolis jm. toimuvad kehalise kasvatus tunnid tolmuses jalutusruumis. Sageli pole puhtad (rääkimata optimaalsest temperatuurist ja valgustusest) isegi suuremad saalid, kus õpilased vahetundidel ei jaluta (Vändra Keskkool, Pärnu II 7-klassiline Kool, Kingissepa Keskkool jt.).

Pesemisvõimalused pärast kehalise kasvatus tundi puuduvad peaaegu kõigis vabariigi koolides.

Riietusküsimus kehalise kasvatus tundes on samuti valusaks ja seni lahendamata küsimuseks. Kui üksikud kehalise kasvatus õpetajad (Tallinna III 7-klassilise Kooli õpet. Sutt, Rakvere I Keskkooli õpet. Kuriks jt.) on saanud õpilastele kehalise kasvatus tunniks isegi ühtlase spordiriietuse, siis on õpetajaid, kes lepivad sellega, et õpilased on võimlemistunnis kooliriietuses, sukis, saabastes, mõnel juhul isegi kalossides (!). Suusatamistundes on spordidressis ainult üksikute koolide õpilased. Enamikus koolidest suusatavad õpilased mantlites. (Juhtub aga ka seda, et õpetaja ise annab suusatamistundi mantlis ja botikuis.)

Halb olukord ruumi ja inventari osas peaks koole mõtlema panema vastavate tingimuste loomisele väljas. Kahjuks on ainult pooled 200-st vaatlusalusest koolist rajanud endale mingisuguse spordiväljaku. Paljudel koolidel puuduvad isegi võrkpalliväljak (!) ja hüppepaigad.

Eespool kirjeldatud olukord nõuab tähelepanu pööramist küsimusele, kuidas organiseerida tööd antud olukorras, kuidas olemasolevaid tingimusi parandada, kuidas kindlustada kooli kehalise kasvatus programmi nõuete täitmise meie tavalises 7-klassilises koolis.

Käesolevas artiklis püüan esitada mõningaid mõtteid töö organiseerimise võimalustest võimlata koolis ja tuua näiteid tublimate kehalise kasvatus õpetajate tööst.

Kehalise kasvatus tund väljas.

Kooli kehalise kasvatus programm on nõue: «Sügisel ja kevadel tuleb kõikides koolides suurem osa kehalise kasvatus tunde läbi viia spordiväljakutel. Soodsate ilmadega tuleb õppusi läbi viia vabas looduses ka talvel.»

Seda nõuet tuleks silmas pidada eriti võimlata koolidel.

Peab aga kohe rõhutama, et kehalise kasvatus tunde väljas ei tohi kujutada endast meelelahutuse, ajaviite iseloomuga tegevust (Ruila 7-kl. Kooli kirjast loeme: «... algklassides aga kelgutatakse ja kasutatakse karusselli»). Tundi vabas looduses peab iseloomustama samasugune eesmärgiselt, organiseeritus ja kindel ülesehitus kui kehalise kasvatus tundi võimlas. Väljas toimivas tunnis tuleb õpilaste tervise tugevdamise ja nende kehalise arendamise kõrval õpetada neile ka põhiliste spordialade tehnikat vastavalt kooli kehalise kasvatus programmi nõuetele.

Milliseid vahendeid kasutavad õpetajad selle eesmärgi saavutamiseks?

Kui kõrge spordimeisterlikkuseni jõudnud sportlaste treeningukavasse kuulub sageli kohustuslikuna treening maastikul, siis seda enam on võimlata koolide kehalise kasvatus õpetajatel põhjust mõelda kehakultuurilise tegevuse organiseerimisele maastikul.

Nii saavad õpetajad kergejõustiku harjutuste läbivõtmisel edukalt kasutada kooli lähema ümbruse maastiku iseärasusi (mets, kraavid, kõrged kaldad, kruusaaugud, künkad, tasandikud).

Maastikul korraldatavas tunnis rakendatakse kõndi, jooksu mitmesuguseid variante (kross, jooks märke ja mäest alla, jooks takistuste ületamisega, teatejooksud jne.), kaugushüpet üle kraavi või oja, sügavushüpet kõrgelt kaldalt, teivashüppe eelharjutusi kraavi või ojakese ületamisel jms., samuti kuuluvad sellesse tundi heited, visked ja tõuked kividega jne.

Ühe maastikul toimunud tunni näitena tooksin Vastseliina Keskkooli kehalise kasvatus õpetaja Vardja poolt möödunud õppeaastal VI klassis poeglastele antud tunni.

Tunni eesmärk: osavuse arendamine; liigeste ja kõõluste tugevdamine mitmesuguse liikumisega järsul nõlvakul.

Tunni toimumise koht: lasketiiru muldkeha ja selle lähem ümbrus.

Tunni I osa: tunni organiseeritud alustamine. Rivi maanteel (ühe programmis nõutava rivielemendi kordamine). Iga õpilane kogub 8—10 kivi viskamiseks. Sörkjooks harjutuspaigale.

Tunni II osa: järsu nõlva ületamine, kaevatud süvendi ja augu läbimine, ülesminek, allahüpe.

Sügavushüpped (oluline õige maandumine): hüpped külge ees, selge ees, kinnisilmi, paarikaupa, pööretega.

Järsust nõlvast ülesjooks, nõlvast alla — joostes, kõndides, tagurpidi, kükkides, ühel jalal, paarikaupa, rühmiti.

Kombineeritud rühmadevaheline teatejooks nõlvakust üles- ja allajooksuga (koormuse kulminatsioonipunkt).

Rühmadevaheline võistlus kiviviskamises kaugusele (varem valmis pandud tähised, millede ületamine toob rühmale ühe punkti); võistlus täpsusviskamises viljarõugu kärbistest ja lattidest moodustatud kujunditesse.

Tunni III osa: rivisammul koolimajja, tunni organiseeritud lõpetamine kooli õuel.

Ka Hiiu- ja Rajooni Palade 7-kl. Kooli kehalise kasvatus tundes kasutatakse märkviskamisel kive. Akrobaatilisi harjutusi täidetakse pehmel murul, millele on laotatud tekid; hüppeid sooritatakse üle looduslike takistuste (kivid, madalad põõsad, kraavid). Toenghüpete õppimisel on kasutatud metsas mahalangenud puu tüve, mõnda kujult sobivat kivi jne.

Sageli rakendatakse koolides õpilaste kehaliste võimete arendamiseks maastikumänge (maastikul orienteerumine võistlusena, teatud sihtpunkti jõudmine 15 min. jooksul jms.).

Koolides, kus võimlemisriistastik ruumis puudub, kuid on olemas võimlemislinnake, tuleb sügisel ja kevadel lisaks kergejõustikule, võrk- ja korvpallile planeerida kehalise kasvatuses tundidele ka võimlemise harjutusvara (rööbaspuudel, kangil, rõngastel jne.).

Lihula rajooni Koonga 7-kl. Kool kasutab väljas antavais tundides mitmesuguseid harjutusi. Rippharjutused toimuvad harilikult redelil, sügavushüppeid sooritatakse kiviaialt, kaugushüppeid üle kraavi; takistuste ületamine toimub varemeis; raskuste tõstmiseks ja kandmiseks kasutatakse kive, puid, kaasõpilasi; tasakaaluharjutusi tehakse palgil, kiviaial; kuulitõukel rakendatakse raskemaid munakive jne.

Mustvee rajooni Leedimäe 7-kl. Kooli kehalise kasvatuses tunnis toimuvad ripp- ja toengharjutused tavalisel redelil, millel on pulki vahelt ära võetud, kusjuures redelit asetatakse kord kaldu, kord horisontaalselt.

Talvel korraldatakse programmi kohaselt kehalises kasvatuses suusatamistunde. Need tunnid nõuavad õpetajalt eriti head organiseerimisvõimet ja suusatamistehnika laitmatut valdamist, samuti vastava baasi olemasolu (olgu siis kooli või õpilaste endi suuskade näol). Paremaid suusatamistunde on antud Väike-Maarja ja Viljandi I Keskkoolis. Õpetaja tubli töö näitajateks nendes koolides on nii õpilaste hea suusatamistehnika kui ka see, et suusatamistunnis on õpilased eranditult spordiriituses.

Kehalise kasvatuses tunnid toimuvad talvel väljas ka sel juhul, kui suusatamistunde suuskade puudumise tõttu korraldada ei saa, ja seda eriti neis koolides, kus puudub võimla või muu kehalise kasvatuses tundideks kohandatud ruum.

Nende tundide puhul on oluline talvise harjutuspaiga korrasolek (pidev lumest puhastamine, liivaga üleraputamine, mängudeks piiride väljamõõtmine, hüppe- ja heitepaikade ettevalmistamine). Õpilaste riietus ja jalanõud neis tundides peavad olema küllalt soojad ja vastama ilmastikutingimustele, tunni tegevusele ja õpilaste kehalisele ettevalmistusele ning karastatusele.

Kehalise kasvatuses tund talvel väljas nõuab eriti põhjalikku tunni organisatsioonilise külje ja meetodika läbimõtlemit vastavalt kliimatilistele tingimustele ja õpilaste kehalisele ettevalmistusele (vähene tiheus tingib õpilaste külmetumise jne.).

Paljude koolide kogemused näitavad, et talvel võib väljas edukalt korraldada liikumismänge (Põltsamaa Keskkoolis — väravapall, Vastseliina Keskkoolis — väravapall, võrkpall, kaptenipall, korvpall jt.), jooksu, hüppeid, heiteid ja hulk ettevalmistavaid harjutusi.

Talvel väljas korraldatud tunni puhul tuleb õpetajal silmas pidada järgmist:

1) tunni ettevalmistavas osas olgu küllaldaselt dunaamilisi harjutusi, kiirkõndi, jooksu, jooksumänge jne.;

2) uut õppematerjali neis tundides tuleb piirata (eriti külmemate ilmadega) ja tund üles ehitada õpilastele tuntud materjali kordamise ja kindistamise alusel; seletusi olgu minimaalselt ning needki olgu lühikesed (võib kasutada signaale);

3) võimalikult kõik õpilased tuleb rakendada üheaegselt tegevusse.

Koolide kehalise kasvatuses õpetajail oleks palju õppida Viljandi

spordikooli treeneri sm. Ardma kogemustest kergejõustikutreeningu organiseerimisel noortega talvel väljas.

Et talvine ilmastik nõuab sooja riietust, mis ühtlasi ei takistaks liigutusi, siis soovitab sm. Ardma asetada kahe kampsuni vahele ajalehe, mis muudab riietuse tuulekindlaks.

Sm. Ardma kasutab treeninguks väga sageli looduslikke harjutuspaiku (vahelduv maastik, pargiteed, metsarajad, samblased metsaalused, kruusaaugud jne.), kusjuures õppevahenditena ei põlata kive, lumepalle jne. Kasutatakse aga ka rohkem vaeva ja hoolt nõudvaid kunstlikke talviseid harjutuspaiku, nagu liivatatud jooksurada, lauast heitering, hüppekastid ($\frac{2}{3}$ oksid, $\frac{1}{3}$ saepuru; pärast kasutamist kaetakse hüppekastid laudkaanega). Harjutusvara neis tundides on mitmekesine: jooks sügavas lumes, jooks mäkke, jooks vahelduvalt teerajal ja sügavas lumes; hüpped maandumisega sügavasse lumehange. Nii saab vahelduseks sooritada isegi raskemaid akrobaatilisi hüppeid, nagu salto jm., viskeid ja tõukeid nii kaugusele kui ka märki lumepallide ja kividega.

Selliseid treeninguid elustab sageli lumesõda, maastikumäng või teatevõistluse erinev variant. Treener korraldab tunnis sageli ka individuaalvõistlust (kes saab kaugemale? kes on kiirem? kes on osavam?).

Kuid vihm, pakane ja tugev tuul sunnivad meid sageli kehalise kasvatusetunde korraldama ruumis.

Nõuetekohaselt sisustatud saali või ruumi puudumine ei tohi olla kehalise kasvatusetunde ärajäämise põhjuseks koolis. Paldiski Keskkooli kehalise kasvatusetunde õpetaja kirjutab: «Kuni 1953. a. sügiseni Paldiski Keskkoolis ruumide puudumisel kehalise kasvatusetunde läbi ei viidud» (!). Kehalise kasvatusetunde võib anda ka klassiruumis, kus harjutuste täitmisel kasutatakse koolipinke (Elva rajooni Paluperä 7-kl. Kool); koridoris, kus kangiharjutusteks võib rakendada võimlemiskeppe (metallist) või uksepiitade vahele kinnitatud «kangi» (Väike-Maarja rajooni koolid) ja kus toenghüpped toimuvad üle tavaliste pinkide (Rakke 7-kl. Kool) ning toeng- ja hooglemisharjutusi sooritatakse kahe tooli vahel (Abja Keskkool). Mõnikord kasutatakse isegi kooli esimeselt korruselt teisele viiva trepi astmeid (Rakvere I 7-kl. Kool, Antsla rajooni Mõniste 7-kl. Kool). On vaja ainult õpetaja leidlikkust ja head taht.

Osa halva ilmastiku tõttu ruumis toimuvaid kehalise kasvatusetunde tuleb kindlasti kasutada kehakultuurialaste teoreetiliste küsimuste käsitlemiseks. Sellise teoreetilise tunni teemaks võib olla näiteks VTK-kompleksi ülesehitus ja sisu, ühe konkreetse spordiala tehnika analüüs, suuskade hooldamise küsimus jt.

Kehakultuuritööks vajalike tingimuste loomisest.

Kooli kehalise kasvatusetunde programmi nõue kehalise kasvatusetunde korraldamise kohta võimalikult vabas looduses ei tohi aga õpetaja ega kooli juhtkonna tähelepanu kõrvale juhtida kehakultuuritööks normaalse tingimuste loomisest.

Kooli juhtkonna, samuti kehalise kasvatusetunde õpetaja ülesandeks on kehakultuuritööks vajalike tingimuste puudumisel need luua.

Paljude koolide kogemused on näidanud, et kool suudab omal jõul üle saada inventari muretsemise küsimusest.

Kehalise kasvatusetunde õpetaja Soa, asudes pärast kehakultuuritehnikumi lõpetamist tööle Viljandi rajooni Holstre 7-kl. Koolis, alustas kohe keha-

kultuuritööks vajalike vahendite valmistamist. Juba esimese õppeaasta vältel valmistas kool omal jõul 7 võimlemismatti, kitsa ja hoolaua ning ehitas kooli aeda võimlemisriistastiku, kuhu kuuluvad: kang, kaks ronimislatti, kaldredel ja poom.

Tõrva rajooni Suislepa 7-kl. Kool, Kõse rajooni Pikavere 7-kl. Kool jt. on spordiinventari valmistanud kooli tööõpetuse tundides. Nendes tundides valmisid Suislepa koolis varbsein, võimlemispink, kits ja rööbaspuud, rääkimata topispallidest, võimlemiskeppidest, hüpitsatest, granaatidest.

Opetaja Pertel seadis Väike-Maarja Keskkooli tööleasumisel samuti oma esimeseks ja tähtsamaks ülesandeks materiaalse baasi tugevdamise ning kehakultuuritööks kõige vajalikumate tingimuste loomise. Siin alustati spordiväljaku rajamisega, kusjuures õpilaste ja õpetajate ühisele tööle aitasid kaasa rajooni keskuse asutuste töötajad. Järgnes slalomnõlvaku ja hüppemäe rajamine. Ei põrgatud tagasi isegi ujula rajamise katsest. Tiiki paigutati pöördesillad ja õpilased said oma käsutusse väikese ujula, mida sai küll kasutada ainult sademeterohkel suvel, kuid see ei kurvastanud vapraid töötajaid.

Harjutus- ja võistluspaikade rajamise kõrval muretseti Väike-Maarja Keskkoolis ka inventari. Nüüd on koolil mitte ainult küllaldaselt kuule, kettaid ja odasid, vaid ka 80 paari suuski ning inventar sisetundideks (kang, rööbaspuud, kits, hobune, poom, rõngad, vedruhoolaud, 10 võimlemismatti jne.). Kui poomi ja vedruhoolaua valmistas kool oma jõududega, siis võimlemiskang ja rõngad on ostetud kultuurimaja summadega, võimlemismattide ostmiseks andis raha rajooni haridusosakond. Kooli suusabaas on aga loodud rajooni täitevkomitee abiga.

Eespool toodust selgub, et kui õpetaja ise peab tähtsaks kehakultuuritöö tingimuste parandamist koolis, siis hakkavad nimetatud küsimust vääriliselt hindama ka rajooni juhtivad organid, rääkimata kooli juhtkonnast.

Paljud koolid on kasutanud spordiinventari muretsemiseks koolipeo sissetulekut, samuti vanametalli kogumisest saadud rahalisi preemiaid (Rakvere I 7-kl. Kool, Maardu 7-kl. Kool jt.).

Oluline spordibaasi rajamisel on kooli ja kolhoosi koostöö.

Lihula rajooni Varbla 7-kl. Kool sai spordiväljaku, kuhu V klass rajas 100 m jooksurajad, VI klassi õpilased heite- ja hüppemäed, VII klass ringraja ja võimlemislinnakese, IV klass korv- ja võrkpalliväljakud, kusjuures naabruses asuvatelt kolhoosidelt saadi autosid vedudeks. Õpilaste ja kolhoosisportlaste ühistööna on rajatud spordiväljak ka Mustvee raj. Torma 7-kl. Kooli juurde. Samal viisil valmis suusahüppemägi Elva raj. Paluperä 7-kl. Koolis.

Varbla 7-kl. Kool sai möödunud sügisel endale ka tugeva spordiinventari baasi. Sellegi eest hoolitsesid naabruses asuvad kolhoosid.

Paljud koolid on inventari kolhoosi kehakultuurikollektiivilt laenutanud (Kihelkonna 7-kl. Kool, Haapsalu raj. Oru 7-kl. Kool jt.).

Juba eespool oli juttu sellest, et ilmastikutingimused sunnivad meid sageli kehalise kasvatuses tunde andma ruumis. Veel enam: õppeprogrammi põhivõimlemise harjutusvara läbivõtmine II veerandil peakski toimuma ruumis.

Nagu eespool nägime, oleme veel väga kaugel nõudest, et igal koolil olgu võimalik. Osa koole on saanud raskusest üle sel teel, et kehalise kasvatuses tundideks on eraldatud ruum (suurem klassiruum vms.), mis on vastavalt sisustatud ning mida muuks otstarbeks ei kasutata (Mustvee

raj. Tudulinna Keskkoolis, Orissaare raj. Kahtla 7-kl. Koolis jm.). Mõned koolid (Viljandi III Keskkool jt.) kasutavad paralleelselt nii kehakultuuritööks kohandatud ruumi kui ka selle kõrval asuvat koridori. Sel juhul toimub tunni ettevalmistav osa koridoris (rivistumine, raport, rivi-harjutused, kõnd, jooks, ettevalmistavad harjutused), põhiosa aga «saalis», kus asub riistastik.

Koolide kogemused näitavad, et võrdlemisi väikest ruumi (ka koridori) on võimalik nii sisustada, et selles saaks kehalise kasvatus tunde võrdlemisi rahuldavalt anda.

Kui Kose raj. Paunvere 7-kl. Kool ja Kingissepa raj. Lümända 7-kl. Kool kasutavad kehalise kasvatus tundideks suuremat klassiruumi, siis Haapsalu raj. Oru 7-kl. Koolis ja Põltsamaa raj. Lustivere 7-kl. Koolis toimuvad kehalise kasvatus tunnid rahvamaja saalis, kus akendel on võred ja lampidel kaitsed. Võõpsu 7-kl. Kool aga on kohandanud kehalise kasvatus tundideks endise laoruumi.

Vajaliku puhtuse tagamiseks kehalise kasvatus tunnis võetakse Vändra raj. Virula 7-kl. Koolis, Antsla raj. Saru 7-kl. Koolis jpm. iga kehalise kasvatus tunni eel jalutusruumi põrand märja lapiga üle.

Kehakultuuritöö ühe vajaliku eeltingimuse, õpilaste riietuse küsimuse lahendamine on võimalik ainult sel juhul, kui kehalise kasvatus õpetajal on küllaldane kontakt õpilaste vanematega ja kui õpetaja nõudlikkust toetab kooli juhtkonna nõudlikkus selles küsimuses.

Väike-Maarja Keskkool on edukalt korraldanud koosolekuid lastevanematega kehakultuuri teemadel. Selle tulemusena on kehalise kasvatus õpetaja lahendanud peale spordiriituse küsimuse ka palju õppe-kasvatustöö seisukohalt olulisi küsimusi.

Muidugi ei piisa ainult materiaalsest baasist, veel vähem üksnes võimalast huvitavaks kehakultuuritööks (kuigi need on väga olulisteks eeltingimusteks). Vastupidi — sageli leiame kehakultuuritööst huvitatud, innuka ja teovõimelise õpilaskollektiivi just sellisest koolist, kus puudub võimalus, puudub isegi suurem ruum kehalise kasvatus tundideks.

On vaja, et kehalise kasvatus õpetaja oleks kiindunud oma töösse, sest eelkõige temast oleneb kehakultuuritöö tase koolis.

Kui õpetaja on suutnud õpilastes huvi äratada kehakultuuri vastu, seal on loodud eeldused tulemusrikkaks kehakultuuritööks. Vahendeid õpilastes huvi äratamiseks kehakultuuri vastu on palju. Aastaringne spartakiaad, arvukad võistlused (alates rahvastepallist, kaptenipallist, klassevahelistest teatejooksuvõistlustest jne.), traditsioonilised kehakultuuriüritused (talispordipäev, kooli spordipidu, mitme kooli vaheline spordipäev kevadel õppeaasta lõpul jne.), paremate sportlaste esiletõstmine (kooli enda valmistatud diplomite ja rändvimplitega autastamine, puu istutamine õpilase nimele kooli staadionile Oisu 7-kl. Koolis jm.), kehakultuurisaated kooli raadiosõlmes (Põltsamaa Keskkoolis) teemadel: «Spordikooli õpilasest olümpiavõitjaks», «Eesrindlane õppetöös — eesrindlane spordis» jt., hästi korraldatud näitlik agitatsioon (Mikitamäe 7-kl. Kool), aga samuti ka ühine töö kehakultuuri baasi rajamisel jne., jne. — kõik need ja paljud teisedki vahendid on kooli kehalise kasvatus õpetaja kasutuses õpilastes huvi äratamiseks kehakultuuri vastu.

Sellest, kui võrd oskuslikult õpetajad neid vahendeid kasutavad mõnes võimalata koolis, kõnelevad kehakultuuritöö tulemused Viljandi raj. Oisu 7-kl. Koolis, Vändra raj. Selja 7-kl. Koolis jt., kellele tuleb «alla vanda» nii mitmelgi võimalaga keskkoolil.

Katseriistade valmistamisest tehnikaringis.

D. VARDJA,

Tallinna XXIX Seitsmeklassilise Kooli füüsika õpetaja.

Koolide juures töötavad ringid arendavad ja kasvatavad õpilasi. Mõned neist võivad osutada tunduvat abi ka veel koolide õppekabinettide sisustamisel, koolide õppevahendite kogude täiendamisel. Üks selliseid ringe on tehnikaring. Hästi organiseeritud tehnikaringid on aastate jooksul koolidele valmistanud suurel hulgal hädavajalikke katseriistu. Kuid siiski ei ole koolides paljusid vajalikke õppeabinõusid, mida tehnikaringide töös oleks võimalik valmistada. Oeldust järgneb, et koolide tehnikaringidel on vaja sel alal veelgi agaramalt tegutseda. Ja seda mitte ainult eeskujulikult sisustatud tööruumidega koolides, vaid kõikjal.

Tekib küsimus, kas tehnikaringi rahuldav tegevus on kõikjal võimalik? See on muidugi võimalik, kui ringi tööks luuakse kohased tingimused. Uheks olulisemaks tingimuseks tuleb pidada kooli juhtkonna suhtumist tehnikaringisse. Tõeliselt leidub vaevalt koolidirektorit, kes tehnikaringi ei hindaks. Kuid leidub siiski veel neid, kes, arvestades kitsaid kohapealseid võimalusi, ei usu, et tehnikaring suudaks koolile nimetamisväärset abi pakkuda. Säärased direktorid kardavad kulusid, mis tekivad tööriistade muretsemisel, ega oska kuidagi lahendada ka ruumide küsimust.

Tallinna XXIX Seitsmeklassilises Koolis puudub tehnikaringil samuti tööruum; 1955/56. õppeaasta alguses ei olnud ka tööriistu. Tehnikaringile lasti valmistada pikk, üle klassi ulatuv kapp-laud. Sellest sai ringi põhiinventar. Lauda kasutatakse töötamiseks ja tööriistade (kruustangid) kinnitamiseks. Selle all olevaid kappe kasutatakse aga tööriistade, materjalide ja pooleliolevate tööde panipaigaks. Peale selle osutus laud otstarbekohaseks füüsika ja keemia tundides.

Tööriistade hankimisel kasutatakse mitmel pool šeffide abi. Meie seda kasutada ei saanud, sest meie šefil ei olnud meile vajalikke tööriistu.

Tehnikaring töötab harilikus klassiruumis sel päeval, millal teise vahetuse vastaval klassil, kes sama ruumi kasutab, algab õppetöö võimlemisega. Seega on ruum tehnikaringi kasutada ilma vaheajata 90 minutit.

Tehnikaringi avakoosolek toimus 13. septembril. Sellest võttis osa 24 poissi. Kõnealusel koosolekul tutvustas hooldusõpetaja ringi liikmeid eelseisva töö eesmärkidega ja esimese õppepoolaasta töökavaga. Kavast oli ette nähtud: 1) füüsika ja keemia

katsevahendite valmistamine ning õpilaste enesealgatuslikud tööd, 2) kooli tummfilmiaparaadiga tehniliste filmide vaatlemine ja 3) üks ekskursioon.

Pärast läbiarutamist kiideti töökava heaks. Võeti vastu otsus, et iga õpilane valmistab poole aasta jooksul koolile ühe katseriista. Edasi otsustati kooli filmiaparaati tundma õppida nii, et iga ringi liige oleks võimeline seda käsitsemata. Ekskursioon otsustati korraldada raadio-tehasesse „Punane Ret“. Veel otsustati, et iga õpilane, kes on astunud ringi liikmeks, peab selle üritustest alati osa võtma. Kaaluva põhjuseta puudumine loetakse distsipliinirikumiseks. Kui keegi aga kaaluva põhjuseta korduvalt puudub ja ringi koosoleku otsuseid ei täida, võidakse ta ringi üldkoosoleku otsusel ringi tööst eemaldada.

Samal koosolekul valiti ringi juhataja ja sekretär.

Järgnevalt teatas ringi hooldusõpetaja: a) iga õpilane võtku ringi töökoosolekuks kaasa mõõtjoonlaud, nurgik ja pliiats; b) kellel võimalik, see toogu järgmiseks korraks kaasa haamer, lapiktangid või montööritangid, väike käsisaag, jämedaraieid viile, metallisaeraame koos saelehtedega, kruustangid ja 4—5-mm läbimõõduga puure; c) kellel võimalik, see toogu kaasa tükike jootmistina, mutritega varustatud polte, raud-, vask- ja alumiiniumtraati, vitsplekki ning valget ja musta plekki.

Tähtsamate tööriistade ja materjalide suhtes anti ülesanne nimeliselt.

Tehnikaringi esimese töökoosolekuni oli veel piisavalt aega. Selle aja vältel muretses kool ringi töökavas ettenähtud tööde jaoks lauamaterjali ja vineeri. Lauamaterjali osas aitas tublisti kooli šeff, kohaliku tööstuskombinaadi puidutöötsehh. Šeff oli nii lahke ja hõõveldas koolile antud lauamaterjali vajalikesse mõõtmeisse. See oli meile väga tähtis, sest hõõvelpingi puudumisel poleks me saanud muidu lauamaterjali kasutada.

Vajaliku vineeri saime Tallinna Vineeri ja Mööbli Vabrikust jäätmetena. Seadmete alusteks kasutasime 10—15 mm paksust vineeri, tahvliteks ja kilpideks 6—8 mm paksust vineeri, muudeks otstarveteks õhemat.

Vineeri osutus lauast kõigiti paremaks. Sellest valmistatud õppevahendid on hoopis nägusama välimusega. Edaspidi otsustasimegi hakata kasutama põhiliselt vineeri.

Muu vajaliku materjali: elektrihoõglambid, lülitid, lambipesad, kaitseseadmete osad jms. ostime kauplustest.

Kooli majandussummadega soetasime kõige vajalikumaid tööriistu: haamreid, peitleid, jämedaraieid viile, kruvikeerajaid, lapiktange, trillpuurmasina, käsisaie, naelu, puidukruvisid jms. Vastavatest ettevõtetest hankisime plekijäätmeid.

Tehnikaringi esimene töökoosolek oli 27. sept. Ringi hooldusõpetaja võttis nimeliselt vastu ringile toodud materjalid ja ka need tööriistad, mida ring saab pikema aja vältel kasutada. Seejärel alustati kohe tööd. Töötati õpetaja poolt antud jooniste järgi. Õpetaja juhtis tähelepanu tööriistade õigele ning hoolikale käsitlemisele ja nõudis, et iga õpilane, kes valmistatavast riistast teatud detaili oli valmis teinud, seda enne seadme külge monteerimist õpetajale näitaks.

Mõnede detailide valmistamisel on tingimata vajalik õpilaste abis-

tamine. Abistada tuleb õigeaegselt, muidu raisatakse asjatult materjali ja aega ning töö muutub õpilastele igavaks.

Vahel avaldab mõni õpilane soovi, et tal lubataks kodus teatud detail valmis teha, sest tal on kodus kasutada hoopis paremad tööriistad kui koolis. Ma ei ole seda keelanud ja olen ka vajaliku materjali kaasa andnud. Et meil oli ainult üks vineerisaeraam, tarvitajaid aga palju, siis lubasin ma isegi seda mõneks päevaks koju kaasa võtta. Nii viisi oli ringil võimalik valmistada väheste tööriistadega kaunis palju otstarbekohaseid katseriistu.

Samaaegselt katseriistade valmistamisega tehti ka tööriistu. Nii valmistati ringi tööks väga vajalik jootmislamp koos pumbaga. Valminud lamp sobis väga hästi ka klaastorude töötlemiseks. Mitmed õpilased valmistasid haamrivarsi, peitli- ja viilpäid; tehti kast naelte ja poltide hoidmiseks, tiigelahi ning isegi puidutreipink. Käesoleval õppeaastal jätkatakse puidutreipingi täiendamist, et selle abil oleks võimalik ühtlasi käiata, lihvida, saagida, puurida ja isegi pulverisaatori abil värvida.

Valminud tööd esitatakse kõigile ringi liikmetele arvustamiseks. Üheskoos juhitakse tähelepanu puudustele ja tõstetakse esile paremaid töid. Valminud töödest kasutatakse koolis õppevahenditena ainult neid, mida on hinnatud „4“ või „5“-ga.

Tehnikaringis tehtava töö kohta peetakse kaht raamatut: „Tehnikaringi tegevuse päevik“ ja „Tehnikaringi koosolekute protokollid“.

1. Ringi tegevuse päevik on tavaline päevik, nagu neid kasutavad ka teised ringid. Päeviku esimeses osas tuleks ringi iga liikme jaoks varuda nii mitu rida, kui mitu töökoosolekut korraldatakse õppeaastas. Nii viisi osutub võimalikuks õpilase poolt igal töökoosolekul tehtava töö registreerimine. Opetajal on seetõttu täielik ülevaade, mida keegi ringi liikmetest parajasti teeb või on teinud.

Päeviku teises osas on lõpetatud tööde nimistu, kuhu võiks märkida ka töödele pandud hinded.

2. Ringi koosolekute protokolliraamat on kasutatav aastate jooksul. Sellesse kantakse ringi koosolekute otsused. Koosolekud protokollib ringi sekretär. Tallinna XXIX kooli tehnikaring korraldas eelmisel õppeaastal ainult kaks koosolekut üldiste küsimuste arutlemiseks. Esimesest on juba juttu olnud. Teine koosolek peeti teise õppepolaasta alguses. Sel koosolekul tehti kokkuvõtte eelmisel poolaastal tehtud tööst, arutati ringi liikmete distsipliiniküsimusi ja võeti vastu otsused edaspidise töö kohta.

XXIX kooli tehnikaringi liikmed koostasid veel eri kausta ajakirjandest ja ajalehtedest kogutud tehnika-alaste materjalide jaoks. Neid materjale kasutatakse edaspidi vastavate seadmete ehitamisel.

Ringi töötulemustega võiks üldiselt rahule jääda: õpilased valmistasid koolile õppeaasta jooksul 36 mitmesugust seadet ja katsevahendit. Edaspidi tahetakse suurendada nõudlikkust katseriistade puhtama töötlemise osas.

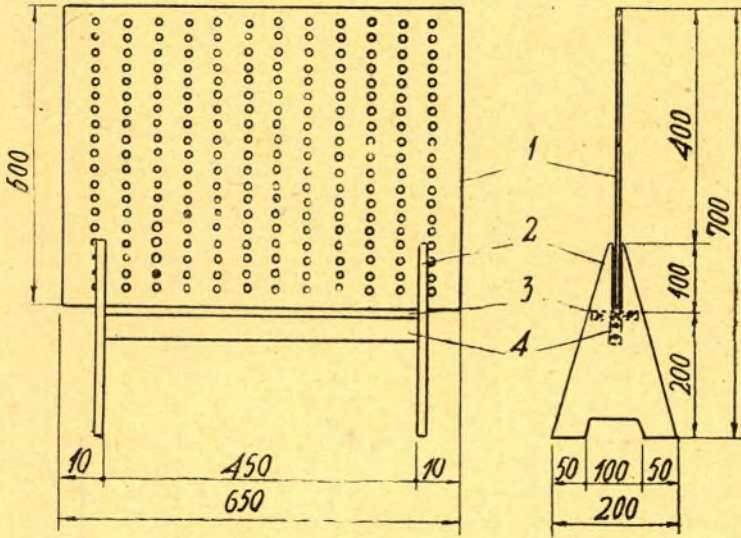
Alljärgnevalt on toodud mõned eelmisel aastal valmistatud seadmete ja katseriistade joonised ning nende valmistamise kirjeldused.

Montaazikilp.

Montaazikilpi (joon. 1) vajatakse mitmesuguste katsete demonstreerimiseks. Demonstreerimisel kinnitatakse seadmed kilbile sellekohaselt valmistatud kinniti-

vineerist mõõtmetega 650×500 mm; aukude läbimõõt 6 mm. Tahvel vajutatakse aluse otsatükkidesse saetud lõhedesse.

Aluse otsatükid 2 (arvult kaks)



Joon. 1: montaazikilp.

tega (joon. 2b) või paigutatakse riulitele (joon. 2a). Riulid kinnitatakse omakorda kilbile nende külge monteeritud poltide ja tiibmutrite abil. Et seadmete asetamist hõlbustada, varustatakse kilp arvukate auguridadega. Rõhksate ridade vahekaugus võiks olla 25 mm ja püst-ridade vahekaugus 50 mm.

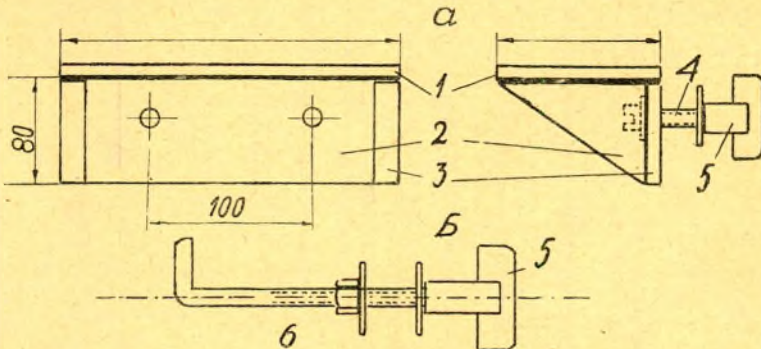
Andmed montaazikilbi valmistamiseks:
Tahvel 1 tehakse 8 mm paksusest

valmistatakse 15 mm paksusest vineerist või kaselauast.

Ristlaud 3 tehakse samuti paksust vineerist või vastava paksusega lauast suurusega ca 100×620 mm.

Tugiliist 4 valmistatakse 15 mm paksusest vineerist mõõtmetega 60×620 mm.

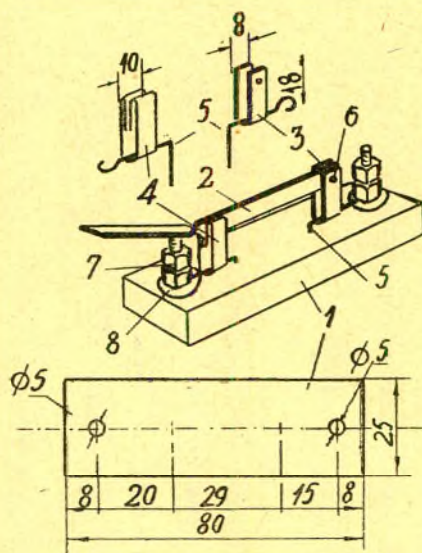
Aluse osad ühendatakse tugevate puidukruvidega. Aluse laius on arves-



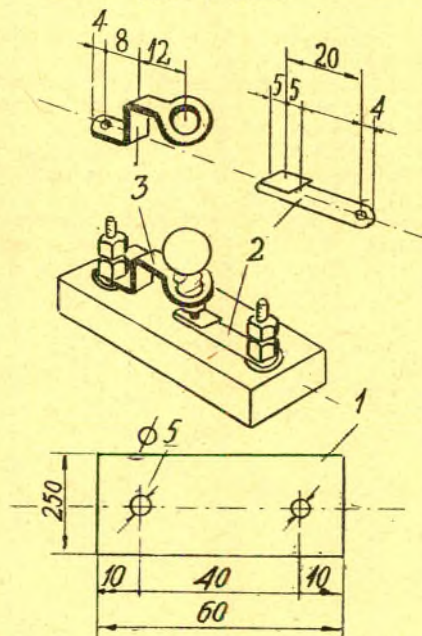
Joon. 2: montaazikilbi riulike (a) ja kinniti (b).

tatud nii, et tahvlit võib sellele paigutada nii pikuti kui laiuti.

Riivulike ja kinniti, milledest juba eespool juttu tegime, on toodud joonisel 2. Osad 1 ja 2 valmistatakse 8 mm paksusest vineerist, osa 3 aga paksemast (15 mm) vineerist. Kinnitamiseks



Joon. 3: lüliti.



Joon. 4: lambipesa.

kasutatakse polte 4, millede pikkus on 25 mm ja läbimõõt ca 5 mm. Poltide liigitõmbamiseks on kohased tiibmutrid 5. Tiibmutri valmistamiseks kasutatakse sobiva läbimõõduga paksuseinalist metalltoru, mis keermestatakse keermepuuri abil vastavalt poldi mõõtmetele. Kinniti varras 6 tehakse traadist, mille läbimõõt on ca 5,5 mm, ja keermestatakse keermelõikajaga.

Lüliti.

Lüliteid (joon. 3) kasutatakse suuremal arvul laboratoorsete tööde korraldamisel.

Aluseks 1 kasutatakse vineeri, mille paksus on 10–15 mm.

Kangi 2 valmistamiseks võetakse ca 1 mm paksust ja ca 8 mm laiust metalli (soovitatakse vask, messing, alumiinium). Samasugusest metallist, kuid antud juhul mitte alumiiniumist, tehakse ka osa 3. Telje 6 auk puuritakse nii kangisse kui ka osasse 3 korraga. Augu läbimõõt võiks olla vähem kui 3 mm. Teljeks kasutatakse sobiva pikkuse ja jämedusega traadijupikest. Telg kinnitatakse neetimise teel.

Näpits 4 painutatakse ca 0,5 mm paksusest plekist — soovitatav fosforpronksist. Valminud osad kinnitatakse alusele ca 2-mm läbimõõduga traadikeste 5 abil, mis on tinaga joodetud nende osade külge. Traadikese üks ots kinnitatakse kõrvaloleva mutri alla, teine ots viiakse aga alusesse torgatud augu kaudu aluse alla. Seal pingutatakse seda tangide abil ja painutatakse aluse vastu kõveraks.

Lambipesa.

Veelgi suuremal arvul kui lüliteid kasutatakse laboratoorsete tööde puhul lambipesi (joon. 4).

Alus 1 valmistatakse paksust vineerist (10–15 mm).

Lambihooidja 3 tuleks valmistada ca 1 mm paksusest plekist.

Põhja plekk 2 tehakse plekist, mille paksus on 0,5 mm.

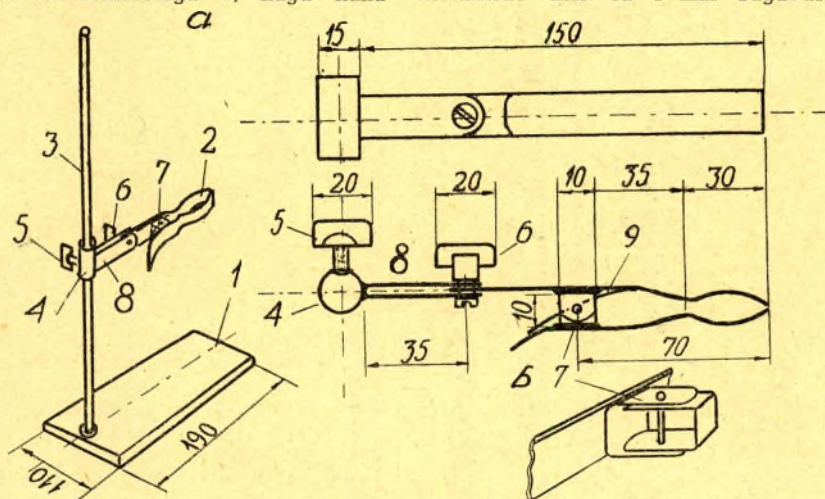
Katseriistade statiiv.

Selle alus 1 (joon. 5) valmistatakse 10–15 mm paksusest vineerist või lauast.

Statiivi vardana 3 on kohane kasutada ca 10-mm läbimõõduga metalltoru. Toru pikkus võiks olla 400 mm. Toru seinapaksus ei tohiks olla alla 1 mm.

Näpitsa 2 valmistamine on statiivi ehitamisel kõige keerukam ja aeganõudvam töö. Materjaliks kasutatakse 1–1,5 mm paksust pehmet terasplekki, mille laius võiks olla 15 mm. Vedru 9 valmistamiseks sobib näit. vana grammofoonivedru. Sellest lõigatakse plekikäärde abil kohase pikkusega 10 mm laiune riba, millele painutamiseks antakse vastav kuju. Vedru kinnitatakse tinaga jootmise teel näpitsa külge ühele poolele. Käpa pooled ühendatakse teineteisega klambrikestega 7, nagu näha

vikuna joodetakse torukese 4 külge. Toruke 4 valmistatakse niisuguse läbimõõduga metalltorust, mis hästi statiivi vardaga sobiks. Toru seina paksus peaks olema ca 2 mm. Sellesse torukesse puuritakse ca 4-mm läbimõõduga auk, keermetatakse keermepuuriga, mille läbimõõt on 5 mm, ja varustatakse seejärel tiibkruviga 5. Tiibkruvi valmistamiseks võidakse kasutada 5-mm läbimõõduga polti. Poldi peas olev lõhe saetakse metallisae abil ca 5 mm sügavuseks.



Joon. 5: katseriistade statiiv.

joon. 5 b. Klambrikesed, mis on valmistatud 0,5 mm paksusest plekist, joodetakse käpa pooltele ja ühendatakse seejärel needi abil. Valminud käpp ühendatakse osaga 8 poldi ja tiibmutri 6 abil. Selline ühendamisviis võimaldab asetada katse puhul käppa ka kaldu. Näpits ter-

Sellesse lõhesse joodetakse 1 mm paksusest plekist pidemeke.

Et statiivi varrast aluse külge kinnitada, joodetakse selle otsa 5-mm läbimõõduga mutter. Nüüd ei ole raske varrast aluse alt 5-mm läbimõõduga poldiga alusele kinnitada.

Vee destilleerimise aparaat.

Antud korral ei juhinduta sellest, et valmistada katseriista, vaid riista, mille abil oleks võimalik varustada kooli õppekabinete destilleeritud veega (joon. 6).

Alus 1 valmistatakse paksust vineerist (10–15 mm) või lauast mõõtmetega 190×270 mm.

Jalg 2 tehakse samasugusest vineerist suurusega 120×320 mm. Selle asemel võiks aga edukalt kasutada ka metalltoru või tavalist puitu.

Kandelaud 3 valmistatakse 8 mm paksusest vineerist mõõtmetega 120×230 mm. Kõik eespool nimetatud osad ühen-

datakse üksteisega ca 0,8 mm paksusega plekist valmistatud nurgikute 4 abil. Nurgikud kinnitatakse poltidega 4×20 mm.

Jahutajana 5 kasutatakse suure läbimõõdulist (15 liini ja enam) lambisilindrit. Silindri otsad suletakse täiesti tihedalt, võimalikult kummikorkidega. Korkidesse on puuritavad avad kontsentreerimistoru 7 ja torude 9 ning 10 läbiviimiseks. Sirge kontsentreerimistoru asemel on soovitatav kasutada spiraalset toru. Kontsentreerimistoru sise mine läbimõõt ei peaks olema alla 7 mm.

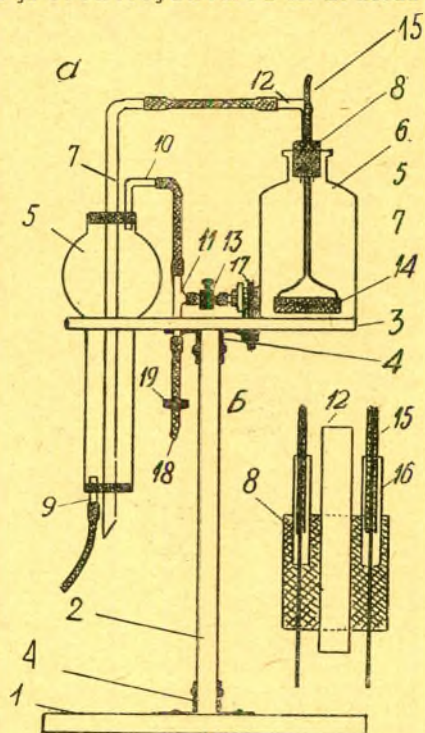
Samasuguse läbimõõduga olgu ka põlv-toru 12. Teised seadme juures kasutatavad klaastorud (9, 10) võivad olla siseläbimõõduga ca 5 mm. Samasuguse läbimõõduga võib olla ka T-toru 11.

Keeduanumana 6 kasutatakse 0,5-liitrist väljavoolupudelit. See on tihedalt suletud kummikorgiga 8. Korgist on läbi viidud auru väljumistoru 12 ja elektrijuhtmed 15. Et keedu-

anum aluselt maha ei kukuks, on väljavoolutoru alla klotsike pandud ja üle väljavoolutoru on asetatud ca 4-mm traadist aasake 17. Viimase otsad on keermetatud, läbi laua viidud ja alt mutritega kinni tõmmatud. Jahutajast ja keeduanumast väljuvad torud on omavahel ühendatud kummivoolikutega.

Küttekahadena 14 kasutatakse antud korral kahte portselanist takistit 200 oomi 25 vatti. Vooluringi on nad ühendatud paralleelselt. Küttekahad võivad läbi põleda ainult siis, kui nad vette ei ulatu. Seadme võib lülitada 220-voldise pingega valgustusvõrku. Osa 16 on klaasist torukesed — isolatorid.

Destilleerimisaparaadi kasutamine. Kasutamisel ühendatakse aparadi toru 9 kummivooliku abil vee kraaniga või aparadist kõrgemal seisva veeanumaga. Peagi täitub jahutusanum veega, mis hakkab toru 10 ja T-toru 11 kaudu välja voolama — kraanikaussi. Kui avada ventiil 13, milleks võib olla ka kruvi abil tellitav voolikunäpits, hakkab vesi külgtoru kaudu keeduanumasse voolama. Keeduanumasse voolava vee hulka saab reguleerida ka veel ventiili (tellitav voolikunäpits) 19 abil. Kui üle poole keeduanumast on täitunud veega, reguleeritakse vee juurdevoolu nii, et vee pind enam ei tõuseks, ja seade ühendatakse vooluallikaga. Paari minuti jooksul hakkab vesi keema ja aur tungib jahutustorustikku. Kontsentreerimistoru otsast hakkab voolama destilleeritud vesi. Edaspidi on tarvis ventiilide 13 ja 19 abil tagada vee ühtlane juurdevool keeduanumasse, ja aparaat töötab täiesti automaatselt. Aparaat annab tunnis kuni 0,75 l destilleeritud vett. Saagis on hoopis suurem siis, kui valmistada spiraalne kontsentreerimistoru.



Joon. 6: vee destilleerimise aparaat.

XIX rahvusvaheline konverents rahva- hariduse küsimustes.

A. MARKUSEVITS,

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia.

1956. aasta juulis toimus Genfis rahvahariduse küsimustes XIX rahvusvaheline konverents, mille oli kokku kutsunud UNESCO ja Rahvusvaheline Haridusbüroo. Nõukogude Liit oli konverentsil esindatud kolme delegatsiooniga: NSV Liidu delegatsioon, mille koosseisu kuulusid Vene NFSV haridusministri asetäitja L. V. Dubrovina (delegatsiooni juht), Kasahhi NSV haridusminister A. Z. Zakarin ja Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia asepresident A. I. Markuševitš; Ukraina NSV delegatsioon, mille koosseisu kuulusid Ukraina NSV haridusministri asetäitja P. L. Mirgorodski (delegatsiooni juht), Ukraina NSV Haridustöölise Ametiühingu Keskkomitee esimees Z. S. Nitšiporuk ja Nikolajevski Oblasti Haridusosakonna juhataja M. Mihhaltšuk ning Valgevene NSV delegatsioon koosseisus: Valgevene NSV haridusminister I. M. Iljušin ja Minski Oblasti Haridusosakonna juhataja K. F. Koršuk.

Konverentsil oli esindatud 70 maad. Kahel esimesel päeval võtsid Maroko ja Tuneesia esindajad konverentsist pealtvaatajatena osa, kuid kolmandal päeval arvati nad segakomisjoni otsusega, mida juuresolijad tervitasid sõbraliku aplausiga, konverentsi täieõiguslike osavõtjate hulka.

Esimesel istungil tegi L. V. Dubrovina kõigi kolme Nõukogude delegatsiooni nimel avalduse selle ebanormaalse olukorra kohta, et Hiina Rahvavabariik oma kuuesajamiljonilise elanikkonnaga ei ole senini esindatud rahvusvahelistel konverentsidel haridusküsimustes, ja nõudis, et Hiina Rahvavabariik kutsutaks osa võtma rahvusvaheliste haridusalaste organisatsioonide edaspidisest tööst. Rahvusvahelise Haridusbüroo direktor prof. Piaget teatas, et ta on selle küsimuse juba üles tõstnud, kuid et selle lahendamist takistab UNESCO Täidesaatva Nõukogu seisukoht. Prof. Piaget kinnitas konverentsile, et ta jätkab kutse taotlemist Hiina Rahvavabariigile.

Seejärel asus konverents päevakorra juurde, milles oli kolm küsimust: 1) koolide inspekteerimine, 2) matemaatika õpetamine keskkoolides, 3) haridusministrite lühiaruanded muudatuste kohta hariduse alal 1955.—1956. a.

Konverentsi töö oli hästi ette valmistatud ja korraldatud. Juba esimesel päeval said kõik osavõtjad eelseisva töö juurde kuuluva materjali: kaks raamatut prantsuse või inglise keeles, mis sisaldasid 62 maa andmeid koolide inspekteerimise ja matemaatika õpetamise kohta, nende andmete võrdleva ülevaate ja peale selle haridusministeeriumide aruanded, mis iseloomustasid sel alal 1955.—1956. a. toimunud muudatusi. Konverentsi

ülesanne seisnes nende materjalide arutlemises ja vastavate soovitude väljatöötamises haridusministeeriumidele.

Konverentsi avas kõnega Sveitsi delegatsiooni juht riiginõunik ja Genfi kantoni Rahvahariduse Valitsuse ülem Alfred Borel. Valiti konverentsi büroo. Seejärel esinenud UNESCO peadirektor doktor L. Evans märkis eriti, et koolide inspektori osa teeb viimastel aastatel läbi evolutsiooni: õpetajate ja õpilaste kollist saab nõuandja, kes innustab õpetajaid ning aitab neil lahendada õppe- ja kasvatustöö probleeme ning osutab abi õpilaste vanematele, olles ühendavaks lüliks administratsiooni ja mitmesuguste ühiskondlike organisatsioonide vahel. Matemaatika õpetamise küsimuses piirdus härra Evans lõbusa sooviga, et konverents leiaks vahendi, kuidas teha matemaatika «vähem vastikuks peaaegu kõigile tütarlastele ja naistele... ning enamikule poistele ja meestele».

Prof. Piaget rõhutas oma esinemises, et konverentsi ülesandeks on välja töötada soovitusi, mitte resolutsioone: soovitel pole imperatiivset iseloomu ja need üksnes toovad ilmsiks selle uue, mis võib aidata teisi maid. Ta meenutas, et inspekteerimise probleemi arutati juba ligikaudu 20 aasta eest ja et konverentsi peab huvitama eeskätt probleemi pedagoogiline külg, mis puudutab inspektori osa õpetajaskonna nõuandjana ja innustajana.

Toetudes rahvusvahelisele matemaatilise hariduse komisjonile, kes esindas Rahvusvahelist Matemaatikaühingut, ja rahvusvahelisele matemaatilise hariduse uurimise ja täiendamise komisjonile, avaldas prof. Piaget veendumust, et reform matemaatika-alases hariduses kergendab matemaatika õpetamist. Need arvamused on väljendatud soovituse nr. 43 14. punktis, kus vastav probleem on püstitatud.

Nende esinemiste järel kuulas konverents ära kaks lühiettekannet: USA delegatsiooni juhi F. E. Englemani ülevaate koolide inspekteerimise küsimustes ja Belgia delegaadi W. Servet' ülevaate matemaatika õpetamise kohta. Nõukogude delegaadid võtsid ettekannete arutlusest aktiivselt osa. Ülestõstetud küsimuste üksikasjaliseks läbivaatamiseks ja soovitude väljatöötamiseks valiti erikomisjonid. Nende komisjonide esimeesteks kinnitati ülevaate andnud isikud. Nõukogude delegatsioonidest valiti koolide inspekteerimise küsimust käsitlevasse komisjoni Z. Nitšiporuk, matemaatika õpetamise komisjoni A. Markuševitš.

Komisjonide poolt väljatöötatud soovitude projektide läbivaatamine toimus plenaaristungeil, kus arutati projektide üksikute punktide suhtes tehtavaid parandusi ja täiendusi. Asjaliku arutluse huvides oli kindlaks määratud, et iga paranduse kohta võib sõna võtta ainult kaks delegaati: üks poolt ja teine vastu.

Kahe esimese küsimuse arutluse tulemusena võttis konverents vastu kaks soovitust haridusministeeriumidele: soovituse nr. 42 koolide inspekteerimise kohta ja soovituse nr. 43 matemaatika õpetamise kohta kesk-koolides.

Neid soovitusi välja töötades olid vastavad redaktsioonikomisjonid sunnitud arvestama eri maade rahvahariduse organiseerimise süsteemi ja printsiipide erinevusi. Vastuvõetud ürikud, milles kajastub üldine progressiivne tendents, mis domineeris konverentsi töös, on veenvaks tõendus selle kohta, et eri maade pedagoogid, innustatud rahvusvahelise koostöö taotlusest, on leidnud ühise keele olulistest rahvahariduse küsimustes.

Soovituses koolide inspekteerimise kohta öeldakse, et suured muudatused, mis viimastel aastatel on toimunud mitmel maal, nõuavad koolide inspekteerimise printsiipide, eesmärgi ja rea muude küsimuste täpsustamist. Kõnesoleva dokumendi eri osades tehakse selgeks inspekteerimise eesmärgid ja ülesanded, iseloomustatakse inspektori osa õpetajate juhtijana üldpedagoogilistes ja metoodilistes küsimustes, määratakse kindlaks inspekteerimise funktsioonid, meetodid ja korraldus ning lõpuks nähakse ette inspektori ametisse määramise tingimused ja ta õiguslik seisund.

Nõukogude Liidu ja rahvademokraatia maade kogemused, kellele paljud neist soovitustest ei olnud uudiseks, näitavad, et kõnesoleva dokumendi vastuvõtmine haridusministeeriumide poolt ja selles tehtud ettepanekute järgnev elluviimine aitavad kahtlemata kaasa rahvahariduse edasiseks arendamiseks. Soovituse üksikud teesid on kahtlemata huvitavad ka meie haridusorganeile; nende teostamine aitab koolide inspekteerimist tõsta veelgi kõrgemale tasemele.

Soovituses matemaatika õpetamise kohta rõhutatakse täiesti põhjendatult matemaatika osa õpilase mõistuse ja iseloomu kujundamisel. Pälviib tähelepanu, et tavaliselt loetletud omaduste, vilumuste ja oskuste kõrval, millede arenemine on seotud matemaatika õppimisega, nimetatakse ka selliseid, nagu oskus kavandada, spetsialiseerida, rakendada (valmis skeemi antud erijuhtumil), kujutlusvõime abstraktsetes küsimustes jne. Seoses sellega kerkib meil küsimus, millise materjali najal ja milliste vahenditega on võimalik neid eesmärke saavutada.

Huvitava programmi matemaatika õpetamise metoodika edasiarendamiseks annab selles soovituses peatükk «Meetodid». Eriti õiged on meie arvates õpilaste endi aktiivsuse tähtsuse rõhutamine, nende iseseisvate otsingute ergutamine, üleskutse suhtuda tähelepanelikult nende iseseisvasse matemaatilisse mõtlemisse, päheõppimise piiramine, õpilaste harjutamine iseseisvalt ülesandeid koostama, andmeid leidma, neid kasutama ja tulemusi hindama, üksikute distsipliinidena käsitletava matemaatika ühtsuse rõhutamine jne.

Palju sellest, millele soovituses osutatakse, on juba edukalt rakendatud nõukogude koolis. Eriti on meie koolil suuri ja positiivseid kogemusi klassi- ja koolivälises töös. Kuid ka siin võib ära märkida küsimuse, mis meil ei ole veel lahendust leidnud. Jutt on spetsiaalse matemaatika-alase ajakirja asutamisest (võib-olla laiema füüsikalise-matemaatilise ja tehnilise profiiliga ajakiri), mis on mõeldud matemaatika-, füüsika- ja tehnikahuvilistele keskkooliõpilastele.

Punkt 14-nda suhtes, mis võeti vastu, nagu juba tähendatud, prof. Piaget' ettepanekul, tuleks märkida, et nimetatud suunas tehtava eksperimentaalse töö huvitavuse peale vaatamata (seda katset tehakse juba Kroatia koolides) peitub selles siiski oht, et matemaatika õpetamine koolides irdub elust nimetatud matemaatiliste mõistete abstraktsuse tõttu.

Piirdume siinkohal nende väheste märkustega soovituste kohta, mis võeti vastu XIX rahvusvahelisel konverentsil rahvahariduse küsimustes, olles arvamisel, et nende üksikasjalisem arutelu on kohane eriajakirjade veergudel.

Kolmanda päevakorrapunkti puhul — haridusministeeriumide lühikeste aastaaruannete arutlemisel muudatuste kohta hariduse alal 1955.— 1956. a. — vastasid Nõukogude delegatsioonide liikmed konverentsist osavõtjate küsimustele. Erilist huvi pakkusid Nõukogude Liidu delegatsiooni

juhi L. Dubrovina põhjalikud vastused, mis toodi ära küllaltki üksikasjaliselt mitmeis ajalehtedes, eriti Londoni ajalehes «Times».

Kokku võttes tegi konverents ära suure ja väärtusliku töö. See kinnitas veel kord, et hea tahtmise juures saab paljusid vaieldavaid küsimusi edukalt lahendada avameelses diskussioonis ümmarguse laua taga.

SISUKORD

СОДЕРЖАНИЕ

Juhtkiri. Mõningaid kasvatustöö küsimusi	129	Передовая. Некоторые вопросы воспитательной работы	129
R. Kalling. Kümme aastat õpetajate ettevalmistamisel	134	Р. Каллинг. Десять лет подготовки учителей	134
K. Robert. Carl Robert Jakobsoni «Kooli lugemise raamat»	143	К. Роберт. «Школьная хрестоматия» Карла Роберта Якобсона	143
L. Vaide. Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise küsimusest	157	Л. Вайде. К вопросу о проверке и оценке знаний учащихся	157
B. Rea. Kaartide ja illustreeriva materjali kasutamisest NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel IX klassis	163	Б. Реа. Об использовании карт и иллюстративных материалов при обучении экономической географии СССР в IX классе	163
H. Jõulma. Kirjandite ettevalmistusest algkoolis	170	Х. Йюлма. Подготовка к сочинениям в начальной школе	170
H. Kama. Kehakultuuritööst võimlata koolis	175	Х. Кама. О физкультурной работе в школах без спортзала	175
D. Vardja. Katseriistade valmistamisest tehnikaringis	182	Д. Вардья. Изготовление приборов в техническом кружке	182
A. Markusevitš. XIX rahvusvaheline konverents rahvahariduse küsimustes	189	А. И. Маркушевич. XIX международная конференция по народному просвещению	189

Toimetuse kolleegium: **R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Prits, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.**
Toimetaja aj. kt. **L. Hallop.**

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. III 1957. Trükkimisele antud 18. III 1957. Trükiarv 3340. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,27. MB-02435. Tellimise nr. 267. Trükkikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ньюкстуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



105

8963

Rbl. 3.—

I 9765

3)

8 ADP 1957