

Nõukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

11

1955



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühtine!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIII AASTAKAIK

NR. 11

NOVEMBER

1955

SUNDKSEMPLAR

Parandada koolide õppe-kasvatustöö juhtimist.

Kõik meie sotsialistliku kodumaa rahvad töötavad üksmeelselt ja pingsalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi ja sellele järgnenud Keskkomitee pleenumite otsuste ellurakendamisel. Tähtis osa neis ühistes pingutustes on täita ka nõukogude koolil, kellele on usaldatud meie noorte, tulevaste kommunistmehitajate õpetamine ja kasvatamine.

Partei XIX kongressi ajaloolised otsused üldise keskkariduse ja polütehnilise õppetöö kohta nõuavad üldhariduslikult koolilt, et selle lõpetajad oleksid kasvatatud vaimselt ja moraalselt väärilisteks astuma aktiivsete kommunistmehitajate ridadesse.

Selle suure ja austava eesmärgi seisukohalt peab vaatlema ja hindama oma tööd iga meie vabariigi haridusala töötaja, nii tegelik õpetaja-kasvataja kui ka hariduselu juhtija. Ei saa ütelda, et vabariigis puuduksid sellised haridusala töötajad. Meie vabariigis on rida kõrge õppetasemega ja eeskujuliku kasvatustööga koole, kus kooli monoliitne pedagoogiline kollektiiv varustab oma kasvandikke sügavate ja püsivate, tegelikus elus vajalike teadmiste, oskuste ning vilumustega. Nende koolide õpetajad kasvatavad oma õpilastes sügavaid kõlbelisi ja patriootilisi tundeid ning nende kasvandikud käituvad koolis ja väljaspool kooli nii, nagu see on kohane nõukogude õpilasele.

Kahjuks pole aga vabariigis väike ka nende koolide arv, kus kooli pedagoogiline kollektiiv oma ülesannetega rahuldavalt toime ei tule, mida näitab juba see, et läinud kevadel ei suutnud kooli- või klassikursust lõpetada vabariigis üle

30 000 õpilase. Küllaltki suur on ka nende õpilaste arv, kellele tuleb alandada käitumise hinnet. Esineb juhtumeid, kus kooli pedagoogiline kollektiiv on sunnitud mõnd õpilast, kes kahjustab õpilaskollektiivi moraali, koolist kõrvaldama. Nii näiteks heideti eelmisel õppeaastal ainult Pärnu koolidest välja 14 õpilast. Sagedasti jätab õpilaste käitumine väljaspool kooli palju soovida; on esinenud juhtumeid, kus isegi kohtuorganid peavad lahendama õpilaste väärteguisid.

Kõik see näitab, et vabariigi koolide õppe-kasvatustöös on veel väga suuri lünki, mille üle tuleb tõsiselt mõelda kõigil vabariigi haridusala töötajail.

Kooli õppe-kasvatustöös on keskseks kujuks õpetaja, kelle pedagoogilisest ja meetoodilisest meisterlikkusest oleneb suuresti õpilaste teadmiste sügavus ja nende kõlbeline tase. Ent oleks ekslik vaadelda koolis tehtavat õppe-kasvatustööd ainult üksiku õpetaja töö seisukohalt. On ju kooli õppe- ja kasvatustöö tulemused kogu kooli pedagoogilise kollektiivi kui terviku töö vilid. Veelgi enam, kogemused näitavad, et kooli pedagoogilise kollektiivi töö edu oleneb suurel määral sellest, kes seisab selle kollektiivi eesotsas, kuidas ta oma kaastöölisi juhib ja kasvatab.

A. S. Makarenko märgib, et kõige olulisem on pedagoogilise kollektiivi ühtsus, sest ühtses, tihedalt kokkuliitunud kollektiivis, keda juhib hea juht, suudab ka noor ja väheste kogemustega pedagoog rohkem korda saata, kui suurte vilumuste ja pedagoogiliste võimetega, ent kollektiivist eraldunud üksik pedagoog. Seepärast on iga kooli juhtkonna

esimeseks ja peamiseks ülesandeks liita kogu kooli pedagoogiline pere ühtseks töötahteliseks kollektiiviks.

Koolis toimuva õppe-kasvatustöö taseme ja tulemuste eest on vastutav kooli direktor (juhataja), sest kogu pedagoogiline ja metoodiline töö koolis toimub tema otsesel juhtimisel. Seepärast arvavad mõned direktorid (juhatajad) vääralt, et ainujuhtimise printsiip on vastuolus kollektiivsuse printsiibiga. Juhtimise edu just nende kahe printsiibi oskuslikus ühendamisest seisnebki.

Partei õpetab, et kaadri kasvatamisel on olulise tähtsusega iga töötaja tugevate ja nõrkade külgede väljaselgitamine. Seepärast peab kooli direktor (juhataja), kui ta tahab oma kooli pedagoogilist kollektiivi edukalt juhtida ja kasvatada, tundma selle kollektiivi iga liikme pedagoogilisi võimeid ning metoodilise töö tugevaid ja nõrku külgi. Selleks peab ta sammuma koos kollektiiviga, selle eesotsas, õpetama ja konkreetsete nõuannetega juhtima kollektiivi iga liiget. Selleks on kooli juhtkonnal palju ja mitmesuguseid võimalusi. Üks tõhusamaid võimalusi õpetaja tundmaõppimiseks ja abistamiseks on tema tundide külastamine kooli juhtkonna poolt. Mitte asjata ei kohusta haridusminister oma käskkirjaga kooli direktoreid ja õppealajuhatajaid külastama õpetajate tunde ja teisi kasvatuslikke üritusi vähemalt 12 korda nädalas.

Peatugem veidi sellel õppe-kasvatustöö juhtimise olulisel lõigul meie vabariigi koolides. Ehkki direktorid ja õppealajuhatajad täidavad seda korraldust arvuliselt enam-vähem rahuldavalt, on meie koolide õppe-kasvatustöös suuri lünki, mida ei tohi nõukogude koolis esineda. Tähendab, osa meie koolide direktoreid ja õppealajuhatajaid suhtub oma ülesannetesse veel formaalselt. Nad „istuvad“ õpetajate tundides iga nädal 12 tundi ja tunnevad täielikku rahuldust, sest ametlik eeskiri on „täidetud“. Seega kontrollib kooli juhtkond sagedasti tunde väga pealiskaudselt, nähes peamiselt nende organisatsioonilist külge ja metoodilisi pisiasju. Muidugi, ka need on olulised, kuid iga tundi ja kasvatuslikku üritust tuleb vaadelda ja hinnata eelkõige nende tulemuste järgi, mis see tund või üritus õpilastele andis. Seega peab tunni külastaja jälgima, mille võrra rikastusid antud tunnis õpilaste teadmised või mis-suguseid vilumusid nad omandasid; kas õpilased omandasid tunnis käsitletud materjali teadlikult; kas esitatud materjal oli õpilastele jõukohane ja kas tund täitis oma ülesande. Isegi kõigi metoodika reeglite kohaselt antud tund ei anna vajalikke tulemusi, kui õpetaja ei jälgi,

kuidas töötab õpilase mõistus tunnis, kui teadlikult ta esitatud materjali omandab ja kuidas kujuneb õpitava seos tegeliku eluga õpilase teadvuses.

Esineb arvukalt juhtumeid, kus direktor või õppealajuhataja läheb õpetaja tundi täiesti ettevalmistamatult. Tundide külastamine juhuslikult, ilma kindla eesmärgita annab väga vähe, kui see üldse midagi annab.

Õpetajate tundide külastamise praktikas on välja kujunenud peamiselt kaks külastamisviisi: jooksev kontroll, s. o. üksiku tunni külastamine, ja temaatiline kontroll, kus külastatakse tervet rida ühe õpetaja tunde, mis hõlmavad teatavat teemat või õppeprogrammi lõiku. Viimane tundide külastamise viis annab õpetaja tööst selgema ülevaate ja seega ka parema võimaluse õpetaja juhendamiseks ja abistamiseks. Muidugi ei saa sellist temaatilist tundide külastamist väga sageli praktiseerida, eriti suurtes koolides, kus on palju õpetajaid. Kuid kahjuks rakendatakse meie koolides seda kontrollimisviisi liiga vähe, enamikus koolides ei rakendata aga üldse.

Pärnu I Keskkoolis ja mitmes teises vabariigi koolis külastavad direktor ja õppealajuhataja ühiselt õpetaja tunde. See moodus võimaldab kooli juhtkonnal oma nõudeid kooli õppe-kasvatustöö osas paremini kooskõlastada ja leida tõhusamaid abinõusid õpetaja töö parandamiseks või väärtuslike töökogemuste juurutamiseks.

Mitmed koolide direktorid ja õppealajuhatajad väidavad, et neilt ei võivatki nõuda kõikide aineõpetajate töö kontrollimist ja juhendamist, sest nad ei saavat ju igas õppeaines spetsialistid olla. Sellised väited ei pea paika. Igaüks, kellele on usaldatud õpetaja töö kontrollimine ja juhtimine, olgu see direktor, õppealajuhataja või koolide inspektor, peab tundma üldharidusliku kooli kõikide õppeainete programme ja õpikuid ning nende õppeainete metoodika põhiluseid. Sellest aga piisab, et õigesti orienteeruda vastava aine õpetamise küsimustes, näha õpilaste teadmiste ulatust ja sügavust ning seda, kuidas õpilased on omandanud käsitletud materjali, mis võimaldab anda õpetajale tema töö parandamiseks konkreetseid ja kasulikke näpunäiteid.

Rääkides kooli juhtkonna puudustest õpetajate tundide külastamisel, ei saa jätta märkimata kooli juhtkonna suurt ükskõiksust tunni kasvatusliku külje suhtes. Kujukalt tõendavad seda sissekanded õpetajate tundide külastamise raamatus. Väga harva leiame sealt asjalikke märkusi ja ettepanekuid tunni kasvatusliku külje kohta. Tihtilugu aga lepivad meie direktorid ja õppealajuhatajad

juba sellega, kui tunnis esineb ainult nn. „kasvatustlik moment“, kuigi sel pole loomulikku seost tunnis käsitletava õppe-
materjaliga.

Samuti tuleb märkida, et direktor ja õppealajuhataja kontrollivad tundides veel vähe õpilaste teadmisi. Oleks aga vajalik, et kooli juhtkond ka isiklikult kontrolliks õpilaste teadmisi, tutvudes enne põhjalikult õpilaste vihikutega. See võimaldaks kooli juhtkonnal saada paremat ülevaadet õpilaste teadmistest.

Igale külastatud tunnile peab järgnema vestlus õpetajaga. On hea, kui see toimub kohe peale külastatud tundi, kuid igal juhul peab see toimuma samal päeval. Kahjuks toimub see meie koolides sagedasti alles mitme päeva pärast, kui mõnigi oluline küsimus on juba unustatud, või jääb vestlus hoopiski ära ja õpetajale esitatakse ainult tunni külastamise raamat allkirja saamiseks. Esineb aga ka juhtumeid, mille puhul kõik puudused esitatakse õpetajale otsekohe tunnist tulles juba koridoris ja tehakse otsus õpetaja seisukohti ära kuulamata.

Vestlus õpetajaga külastatud tunni üle peab toimuma sobivas kohas ja sõbralikus toonis. Paljud kogemustega direktorid ja õppealajuhatajad lasevad tundi andnud õpetajal endal kõigepealt avaldada oma muljed tunnist. Kui õpetaja teeb esinenud puudustest ise järeldused, ei peatu nad pikemalt tunni analüüsimisel, vaid teevad lühikesed ja konkreetsed ettepanekud edasiseks tööks. Juhul, kui õpetaja ise ei märka tunnis esinenud puudusi, analüüsivad nad tundi põhjalikult. Olevalt analüüsi tulemustest määrab direktor või õppealajuhataja õpetaja pedagoogiliste ja metoodiliste teadmiste täiendamiseks ning ideelis-teoreetilise taseme tõstmiseks vajalike abinõude iseloomu ja ulatuse (vastava kirjanduse läbitöötamine, paremate õpetajate tundide külastamine jms.).

Paljude direktorite ja õppealajuhatajate pealiskaudset ja puudulikku tööd õpetajatega tõendavad kujukalt õpetajate tundide külastamise raamatud, kuhu teatavasti kantakse tundide olulised head küljed ja puudused ning ettepanekud õpetajatele töö parandamiseks. Tihti kujutavad sissekanded tunni halba „fotografeerimist“, kus kirjeldatakse küll tunni käigu välist külge pisiasjadeni, kuid jäetakse seejuures tähele panemata õpetaja töö sisuline külg. Vähe on direktoreid ja õppealajuhatajaid, kes märgivad sissekandes, kuidas tund oma ülesande täitis; missuguseid teadmisi, oskusi ja vilumusi õpilased antud tunnis omandasid ja kuidas nad neid omandasid — kas teadlikult või pealiskaudselt; kas õpilane suudab tunnis omandatud materjali rakendada

praktikasse jm. Vähe leiame neist sissekandeist ka märkusi selle kohta, kui põhjalikult õpilased eelmises tunnis käsitletud materjali tundsid. Peale puudulike märkuste tunni käigu kohta on pealiskaudsed ja üldsõnalised ka ettepanekud õpetaja töö parandamiseks, mida väikeste erinevustega kasutatakse peaaegu kõigi õpetajate kohta. Külastamisraamatusse sissekantavad ettepanekud õpetaja töö parandamiseks peavad olema hästi läbi mõeldud (tuleb arvestada eelmistel külastamistel tehtud ettepanekuid) ja konkreetsed ning nende täitmist tuleb õpetajalt rangelt nõuda.

Tuleb kontrollida, kas õpetaja rakendab oma edasises töös kooli juhtkonna poolt tehtud ettepanekuid või jätab need arvestamata. Nii näiteks ei läbenud ühe Pärnu keskkooli ajaloo õpetaja küsitlemisel õpilase vastust rahulikult ära kuulata, vaid segas alatas märkustega ja vaheküsimustega õpilase mõttekäiku. Küsitlemise ajal olid teistel õpilastel raamatud lahti. Neid puudusi fikseerisid direktor ja õppealajuhataja oma külastamisraamatus terve õppeaasta kestel, alates esimese tunni külastamisest oktoobri algul kuni viimase külastamiseni 18. mail. Õpetaja ei mõtelnudki neid puudusi kõrvaldada. Kooli juhtkond aga fikseeris puudused iga kord uuesti ja nõudis nende kõrvaldamist. Sellega asi seks korraks lõppeski, et järgmisel õppeaastal jätkuda. Teine õpetaja kulutas peaaegu terve tunni ainult küsitlemisele, kusjuures uue õppematerjali esitamine jäi pealiskaudseks, kinnistamine aga täiesti ära. Kuid enne, kui õpetaja direktori ja õppealajuhataja vastavale märkusele reageeris, kulus kaks kuud, mille kestel direktor ja õppealajuhataja viis korda sama märkust kordasid. Olgu märgitud, et mõlemad õpetajad olid küllaltki suure pedagoogilise töö staažiga. Sellised juhtumid, kus õpetajad ei reageeri kooli juhtkonna poolt tehtud märkustele, pole harvad. Kooli direktoril tuleb sellised õppe-kasvatustöö juhtimist takistavad nähtused radikaalselt kõrvaldada.

Märkisime mõningaid olulisi puudusi meie koolide õppe-kasvatustöö juhtimises õpetajate tundide külastamise osas. Olulisi juhtimise puudusi esineb ka kooli õppe- ja kasvatustöö teistes lõikudes. Vähe rakendatakse veel näidistunde kooli paremate õpetajate töökogemuste juurutamiseks; vähe suunatakse ka noori, väheste kogemustega õpetajaid vanemate, heade töötulemustega õpetajate tunde külastama.

Esineb arvukaid juhtumeid, kus kooli juhtkond ise annab madala pedagoogilise ja metoodilise tasemega tunde. Ometi peab direktori või õppealajuhataja poolt

antav tund olema laitmatu ja metoodiliselt hästi läbi mõeldud, millest iga õpetaja võiks midagi õppida. Sellelt seisukohalt lähtub ka Haridusministeerium oma nõudes vähendada kooli juhtkonna (direktori, õppealajuhataja) tunde 6 nädalatunnile, mis võimaldab tundideks eeskujulikult ette valmistada.

Koolisisese metoodilise töö juhtimine direktori ja õppealajuhataja poolt piirub sagedasti ainekomisjonide tööga ning nüüd, kui kooli ainekomisjonide koosseis oleks arvu on piiratud, on ka koolisisene metoodiline töö soikumas. Kooli juhtkond on kohustatud juhendama õpetajate iseseisvat metoodilist tööd, nõudma õpetajailt vajaliku pedagoogilise ja metoodilise kirjanduse süstemaatilist läbitöötamist. Kuidas meil sellega lugu on, selgub ilmekalt hiljuti Jõgeva rajooni kooli külasthanud Haridusministeeriumi kontrollbrigaadi tähelepanekutest. Seal selgus, et õpetajad loevad pedagoogilist ja metoodilist kirjandust väga vähe, paljud neist ei loe isegi eestikeelset pedagoogilist ajakirjandust. Loomulikult kajastub see ka õpetajate töös.

Me juba märkisime, et kooli juhtkond osutab õpetajate tundide küllastamisel vähe tähelepanu tunni kasvatuslikule küljele. Hoopiski halvem on olukord kasvatusliku kontrollimisega ja juhtimisega väljaspool õppetunde, kuigi see on kooli üldise kasvatusliku oluliseks osaks. Klassiväline kasvatuslik veeretatakse enamasti ainult klassijuhataja õlgadele. Kooli direktor ei tohi unustada, et kasvatuslikust peab osa võtma kogu koolikollektiiv ja et seda tööd juhib, kontrollib ja selle töö eest vastutab kooli direktor.

Õpilaste elava loova tegevuse puudumine on meie koolide kasvatusliku suunaks lüngaks. Koolide direktorite ülesanne on see kasvatuslik lünk õigesti kõrvaldada. Soodsaid võimalusi annab selleks õppetöö polütehniliseerimine. Senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata töökasvatusele. Õpilases tuleb äratada püüet loodud väärtuste tarbimise kõrval ka ise väärtusi luua.

Tohtu suure kasvatusliku väärtusega on sellised koolikollektiivi ühised üritused, nagu näiteks oma jõududega elektrijaama ehitamine Kambja Seitsmeklassilises Koolis, oma raadiosõlme ehitamine Plaanil Seitsmeklassilises Koolis jpt. koolides, oma kasvuhoone ehitamine Võru III Seitsmeklassilises Koolis ja mujal. Paljudes koolides organiseeritakse õpilaste tootvat tööd suvel kolhoosides. Eriti ulatuslikult võtsid õpilased osa käesoleval aastal maisi kasvatamisest. Selline õpilaste tootmistöö on suure kas-

vatusliku väärtusega, kui seda pedagoogiliselt õigesti juhitakse.

Sagedasti ei hinda koolide direktorid vajalikult oma lähema abilise — kooli komsomoliorganisatsiooni kui noorte ideelise ja poliitilise kasvataja suurt osa kooli õppe-kasvatustöös. Kui kooli juhtkond toetub kasvatuslikus oskuslikult komsomoliorganisatsioonile, siis annab see kooli õppe-kasvatustöö taseme tõstmisel häid tulemusi, nagu seda näitavad Pärnu II Lydia Koidula nimelise Keskkooli ja paljude teiste koolide kogemused. Sama tuleb märkida ka pionieriorganisatsiooni kohta. Seepärast peavad need organisatsioonid olema kooli juhtkonna alalise tähelepanu keskpunktis. Kooli direktoril tuleb rohkem viibida nende organisatsioonide liikmete keskel, elada kaasa nende üritustele, juhtida nende loovat energiat õiges suunas.

Kooli direktori pedagoogilise ja metoodilise kontrolli ning juhtimise eesmärgiks pole ainult üksikute õpetajate töö ega üksikute tööloikude parandamine, vaid kogu kooli õppe-kasvatustöö kui terviku vajalikule kõrgemale tõstmisele. Seepärast ei tohi ta takerduda ainult üksikküsimustesse.

Meie haridussüsteemi põhilülks on kool, seepärast peab iga kooli eesotsas olema kogemustega, suure initsiatiivi ja organiseerimisvõimega pedagoog, kes ei oota ainult kõrgemalt poolt tulevaid „konkreetsed“ juhendeid ja meeldetuletusi, vaid kes töötab ise loovalt ning kasvatab ka tema juhtimisele usaldatud kollektiivi loova initsiatiivi ja vastutustunde vaimus.

Haridusosakondadel ja nende inspektoritel tuleb osutada tõsist tähelepanu koolide direktorite ja õppealajuhatajate valikule, nende õpetamisele ning kasvatamisele. Tuleb arvestada, et kui kooli juhtkond ise pole suuteline kooli pedagoogilise kollektiivi tööd õigesti juhtima, siis on isegi kõige sagedasematest inspekteerimistest vähe kasu.

Meie ajakiri on korduvalt rõhutanud, et on aeg lõpetada kahjulik praktika hinnata kooli juhtkonna ja pedagoogilise kollektiivi tööd ainult õppeedukuse protsendi järgi. Kahjuks aga esineb mõnel pool seda ikka veel. Haridusosakond ja selle inspektorid peavad hindama kooli pedagoogilise kollektiivi tööd mitte „keskmiste“ hinnete järgi, vaid selle alusel, kuidas antud koolis teostatakse õpilaskollektiivi kasvatamist; kui teadlikult omandavad õpilased õppeprogrammi materjali; kuidas toimub üleminek polütehnilisele õppetööle; kuidas kasvatatakse õpilastes tööarmastust ning kuidas see kõik kajastub õpilaste käitumises, teadmistes ja oskustes. Seejuures tuleb kõigiti

hinnata ja toetada kooli direktori ja teiste kooli töötajate enesealgatust ning loovat initsiatiivi.

On vaja laiendada kooli direktori õigusi kasvatusküsimuste lahendamisel. Õpilased ja lastevanemad peavad teadma, et iga kooli pedagoogilise kollektiivi poolt õigesti ülestõstetud kasvatusküsimus õpilaste suhtes leiab toetust kõrgetemalt haridusorganitelt.

Samal ajal tuleb nõuda kooli juhtkonnalt ja kõigilt kooli töötajailt kohusetundlikku suhtumist neile usaldatud ülesannetesse. Hiljuti avastas aga Haridusministeeriumi kontrollbrigaad paljude Jõgeva rajooni koolide õpetajate ja direktorite (juhatajate) töös rea olulisi puudusi, millele rajooni koolide inspektorid olid juba varem korduvalt tähelepanu juhtinud või mille kohta olid olemas Haridusministeeriumi täpsed juhendid. Mõned õpetajad ja direktorid polnud paljusid Haridusministeeriumi juhendeid isegi lugenud. Nii-sugune pedagoogide kohusetundetu suhtumine oma ülesannetesse tuleb kõige otsustavamalt välja juurida.

Paljudel pedagoogidel on saanud „kombeks“ oma puudusi õppe-kasvatustöös vabandada sellega, et neid polevat küllaldaselt abistatud. Pedagoog, kes on saanud vastava ettevalmistuse ja kellel on pedagoogilise töö või kooli juhtimise alal juba kogemusi, peab olema suuteline vastava kirjanduse abil end vajaduse korral ise täiendada, kui tema puudustele tähelepanu juhitakse. Noortele ja kogemusteta pedagoogidele tuleb aga anda otsest konkreetset abi.

Haridusosakondade inspektoreil tuleb lõpetada veel mõnes rajoonis esinev väärpraktika, et inspektor rajab oma töö koolide külastamisel mitmesuguste tööplaanide, protokollide ja teiste dokumentide või statistilise materjali „uurimisele“. Nii näiteks sisaldavad paljude inspektorite revideerimisaktid 50–60% „statistikat“, millel on väga vähe ühist kooli õppe-kasvatustööga.

Koolide inspektor peab põhjalikult süvenema kooli õppe-kasvatustöö küsimustesse, leidma selle olulised puudused ja andma konkreetseid näpunäiteid nende puuduste kõrvaldamiseks. Sagedasti on õpetajatel aga inspektoritest vähe kasu. Mis kasu võib anda õpetajale näiteks järgmine inspektori tunnianalüüs (väljavõte inspekteerimisaktist — vene keele tund VI kl.): „Tund algas koorilugemisega. Uut küsimust grammatika alalt seletati vestlusmeetodi abil, toodi vajalikul määral näiteid. Töötati õpikuga. Uus materjal kinnistati, kodune harjutus analüüsiti ja seletati. Ettepanekud: 1) Uue materjali analüüsimisel kasutada rohkem tahvliit; 2) õpilaste hindamisel olla objek-

tiivne, hinnata kõiki õpilasi ühe mõõdupuuga; 3) töötada õpilaste tundes esinevate vigadega järgmistel tundidel.“ Siin jälgis inspektor ainult õpetaja metoodilisi võtteid tunnis, missugused olid aga nende võtete tulemused õpilaste suhtes, kuidas õpilased esitatud materjali omandasid ja kas nad selle üldse omandasid, see inspektorit ei huvitanud. Selliseid inspektorite akte võime kohata igas rajoonis.

Koolide inspektori tööd ei tule hinnata selle järgi, mitu korda ta aastas on rajooni iga kooli külastanud, või inspekteerimisaktide arvu ja nende mahu järgi, vaid antud inspektori piirkonna koolide tegeliku töö järgi. Koolide inspektor tuleb teha kaasvastutajaks oma piirkonna koolide õppe-kasvatustöö tulemuste eest.

Samal ajal tuleb inspektoreid kõigiti abistada, tuleb võimaldada neil oma ideelis-teoreetilisi teadmisi täiendada nõukogude uuea pedagoogilise ja metoodilise kirjanduse läbitöötamise teel. Haridusministeeriumi koolide inspektoreil tuleb suuremat abi osutada rajoonide inspektoreile, tutvustada neid paremate inspektorite tööga. On mõeldav, et Haridusministeeriumi inspektor korraldab oma piirkonna inspektoreile lühiajalisi seminare, kus töötatakse läbi vastavad teemad ja vahetatakse töökogemusi.

Rajoonide (linnade) haridusosakondadel on vastutusrikkad ülesanded koolide õppe-kasvatustöö juhtimisel. See asjaolu tingib, et iga haridusosakonna juhataja ja koolide inspektor peab hästi tundma oma rajooni koolide pedagoogilisi kollektiive. Kuidas saavad aga rajoonide haridusosakondade juhatajad ja koolide inspektorid koole hästi tundma õppida, kui nad suures enamikus peaaegu iga aasta vahetuvad!

Kui me tahame vabariigi koolide õppe-kasvatustöös ja selle juhtimises saavutada senisest paremaid tulemusi, siis tuleb ka Haridusministeeriumil oma senist praktikat haridusosakondade töötajate valiku ja paigutuse suhtes otsustavalt muuta. Tuleb luua rajoonides stabiilne haridusosakondade juhatajate ja inspektorite kaader, kes vastavad hariduselt ja pedagoogilise töö staazilt kehtestatud põhimäärusele. Olukord, et vabariigis on ainult viis koolide inspektorit, kes on töötanud sellel alal vähemalt viis aastat, pole kaugeltki normaalne.

Puudutasime siin ainult üksikuid, meie arvates kõige valusamaid koolide õppe-kasvatustöö juhtimises esinevaid puudusi. Kõik eespool märgitud puudused on aga kõrvaldatavad, kui vabariigi haridusorganid ja kõik haridusala töötajad suhtuvad oma ülesannetesse täie vastutustunde ja loova initsiatiiviga.

M. I. Kalinin kooli osast kommunistliku kasvatuseteostamisel.

(20. novembril k. a. möödus 80 aastat M. I. Kalinini sünnist.)

H. KURM,

pedagoogiliste teaduste kandidaat.

Marksismi klassikud K. Marx ja Fr. Engels seostasid uue ühiskonna loomise perspektiivi kõige tihedamalt kasvatusprobleemiga. Nende seisukohad kasvatusküsimustes tulenesid seaduspäraselt uue, kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eeldustest. Uute inimeste loomise ja kommunistliku teadvuse massilise tekkimise tegid K. Marx ja Fr. Engels sõltuvaks kommunistlikust revolutsioonist. Siit järgnes vajadus kasvatada noores generatsioonis revolutsioonilist aktiivsust, kasvatada inimesi, kes oskavad rakendada oma teadmisi elu revolutsiooniliseks muutmiseks, uue, kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks.

Samadelt lähtekohtadelt toimus ka M. I. Kalinini lähenemine kasvatusküsimustele. M. I. Kalinin osutas oma mitmekülgses parteilises, riiklikus ja ühiskondlikus tegevuses erakordselt suurt tähelepanu noorsoo kommunistliku kasvatuseteostamisele, nähes just noorsoo kommunistliku ühiskonna ülesehitajat. Ta tundis elavat huvi nõukogude üldhariduslikkudes ja tehnilistes koolides, meie kõrgemates õppeasutustes, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides ning meie nõukogude perekondades tehtava kasvatusetöö vastu. M. I. Kalinin töötas loovalt läbi marksismi-leninismi klassikute tööd kommunistliku kasvatuseteostamises, süvenes kriitiliselt pedagoogika klassikute töödesse ja arendas oskuslikult edasi õpetust noore põlvkonna kommunistliku kasvatuseteostamises. M. I. Kalinin jälgis sügava huviga meie kaasaegsete teadlaste-pedagoogide ja õpetajate-praktikute saavutusi. Ta esines korduvalt kommunistlike noorte koosolekuil, suunas kommunistlike noori oma nõuannetega, oli tihedasti seotud koolide ja kõrgemate õppeasutuste õpetajate, professorite ja õpilastega. Sageli vestles M. I. Kalinin pedagoogide ja kommunistlike noorte ning pioneeride arvukate delegatsioonidega ning pidas nendega elavat kirjavahetust kõige mitmekesisemates küsimustes.

Kommunistliku kasvatuseteostamisega ei tegelnud M. I. Kalinin juhuslikult, vaid pidevalt, süstemaatiliselt, päevast päeva. Selle veenvaks tõendiks on tema isiklik arhiiv, kus on märkmeid paljude riiklikult tähtsate küsimuste kohta, ent valdav osa materjalidest käsitleb kommunistliku kasvatuseteostamist. Selles arhiivis on säilinud M. I. Kalinini poolt esinemiste puhuks kommunistliku kasvatuseteostamises koostatud plaanid ja konspektid, mis näitavad, et M. I. Kalinin töötas need küsimused sügavalt ja igakülgset läbi.

M. I. Kalinin jättis nõukogude rahvale rikkaliku pedagoogilise pärandi. Oma arvukates esinemistes, kõnedes ja artiklites (neid on publitseeritud üle kahe tuhande) andis ta hinnatavaid juhendeid kommunistliku kasvatuseteostamiseks. Tema nõuanded ja soovid, mis olid määratud noorsoole, paistavad silma südamlikkuse ja lihtsuse poolest ning neis peegelduvad eredalt tema kommunistlik printsiipiaalsus ja rikkalikud elukogemused.

M. I. Kalinin omistas otsustavat ja juhtivat osa meie noorsoo kommunistliku kasvatusesüsteemis nõukogude koolile. Ta nimetas kooli igakülgsest arenenud aktiivsete kommunistliku ühiskonna ehitajate kujundamise esimeseks laboratooriumiks. Nõukogude kool peab lapsi kasvatama igakülgsest, s. o. ta peab andma lastele süstematiseeritud teadmisi ning arendama ka kõiki teisi õpilase isiksuse külgi. M. I. Kalinin rõhutaski õigesti neid mõlemaid kooli funktsioone — s. o. õpetamist ja kasvatamist. M. I. Kalinin defineeris ühtlasi, mida tuleb mõista kasvatuses all, üteldes: „Minu arvates on kasvatus kindel, sihiteadlik ja süstemaatiline kasvatatava psühholoogia mõjustamine selleks, et kasvatatavas arendada neid omadusi, mida kasvataja soovib temas näha. Mulle näib, et niisugune formuleering... haarab üldjoontes kõike, mida me mõtleme kasvatuses mõiste all, nagu: teatud maailmavaate, moraali ja inimühiselu reeglite sisendamine, teatavate iseloomu- ja tahteomaduste, harjumuste ja maitsete väljakujundamine, teatavate füüsiliste omaduste arendamine jms.“¹ M. I. Kalinin rõhutas samal ajal, et kasvatada on palju raskem kui õpetada, sest kasvataja mõjustab kasvatatavaid mitte ainult sellega, et ta annab neile kindlaid teadmisi, vaid ka oma käitumisega, eluviisidega ja suhtumisega igapäevastesse nähtustesse. M. I. Kalinin nõudis, et tuleb tingimata vahet teha kasvatamise ja õpetamise vahel. „Tihtigi vahetatakse kasvatamine ära õpetamisega. Loomulik, et kasvatamisel on palju sarnasust õpetamisega, kuid mitte mingil juhul pole nad sünonüümid. Autoriteetsed pedagoogid arvavad, et kasvatamine on laiem mõiste kui õpetamine.“²

Laps saab koolis juba varasest lapsepõlvest alates kindlaid teadmisi, samaaegselt kujundab nõukogude kool nende teadmiste baasil meie noorsoos kommunistlikke vaateid ja veendumusi. M. I. Kalinin, kes oma noorpõlves ei saanud kuigi palju koolis käia ja seetõttu püüdis kogu elu oma teadmisi ise täiendada, hindas eriti kõrgelt kooli osa süstematiseeritud teadmiste andjana. Pöördudes Moskva linna Baumani rajooni koolide vanemate klasside õpilaste poole, ütles ta: „Kool on ainus koht, mis õpetab teid süstemaatiliselt töötama. Kuidas ka inimene ei püüaks väljaspool kooli, ilma koolita, ise omaette omandada teadmisi, jääb ta siiski, nagu öeldakse, iseõppijaks.“³ M. I. Kalinin osutas õigesti, et see, kes tahab tulevikus saada kvalifitseeritud töötajaks, peab läbi tegema nõukogude kooli, peab õppima süstemaatiliselt töötama raamatute ja iseenese kallal. M. I. Kalinin näitas, et süstemaatiliste teadmiste ja tööharjumuste puudumine annab end alati ja kõigis asjus tunda, see jälgib inimest nagu väri. Seetõttu nõudiski ta, et kooli kui süstemaatiliste teadmiste otsustava tähtsusega allikat kasutatakse võimalikult täielikult. Süstemaatilisus on tähtis ka seetõttu, et

¹ M. I. Kalinin. Kommunistlikust kasvatusesest, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 71—72.

² Sealsamas, lk. 71.

³ Sealsamas, lk. 55.

see õpetab lastele ranget järjekindlust teadmiste kogumisel, mis on samuti vajalik eluks ja tööks. M. I. Kalinin taunis neid inimesi, kes omandavad hariduse abil ainult kultuursuse välise lihvi, kes on võimalised kõigest natukene kõnelema, ent kes midagi ei tea põhjalikult. Nõukogude noored vajavad kindlaid teadmisi selleks, et olla vääriksed meie ajale ja kasvada kommunismi ülesehitajateks. M. I. Kalinin rõhutas, et meie sotsialistlikule riigile, meie nõukogude rahvale ei ole kaugeltki ükskõik, kas laps õpib või ei õpi, ei ole ka ükskõik, kuidas õpib üks või teine õpilane. M. I. Kalinin väitis, et kui õpilane õpib kolmele, võiks aga õppida neljale, tähendab see, et ta ei ole täielikult arendanud oma võimeid ning on puudulikult abistanud oma kodumaad tema järkjärgulisel edasiliikumisel kommunismile. Ta näitas, et puudulike teadmistega inimesed ei etenda ega saagi etendada olulist osa nõukogude ühiskonna ja riigi elus. Meie riik vajab inimesi, kes oskavad töötada süstemaatiliselt ja asjatundlikult. Teravalt taunis M. I. Kalinin ka neid, kes vaatavad koolile ja õppimisele nagu sunduslikule ja koormavale puhastustulele, millest tuleb läbi käia, et pääseda „paradiisi“.

Ka meie lastevanemate seas on kahjuks levinud vaade, mis käsitab keskkooli kui hüppelauda nn. puhtamale tööle või ülikooli, arvestamata seda hiigelsuurt osa, mis keskkoolil on õpilaste teadmiste avardamisel ja nende kujundamisel tõelisteks nõukogude töötajateks igal alal.

Põhilisteks õppeaineteks, nurgakiviks uue elu ehitamisel pidas M. I. Kalinin nõukogude kooli õppeplaanis kolme õppeainet: emakeelt, matemaatikat ja kehakultuuri. Emakeele õppimist nõudis M. I. Kalinin selleks, et õigesti ja täpselt väljendada oma mõtteid, tundeid ja kõige sügavamaid elamusi. Kui inimene tahab kõike seda teha arusaadavaks teistele inimestele, siis peab ta seda väljendama grammatiliselt õigesti koostatud lausetes. M. I. Kalinin ütles: „Kõige suuremad inimõtte saavutused, kõige põhjalikumad teadmised ja kõige leegitsevamad tunded jäävad inimestele teadmatuks, kui neid ei väljendata sõnades selgelt ja täpselt. Keel on mõtete väljendamise vahend. Ja mõte saab ainult siis mõtteks, kui see on väljendatud kõnes, kui see on avaldatud keele abil, kui see . . . on vahendatud ja objektiivseks saanud teiste jaoks.“⁴

Matemaatika head ja sügavat tundmist pidas M. I. Kalinin vajalikuks seetõttu, et matemaatika õpetab loogiliselt mõtlema ja et selle praktilise rakendamise ulatus on väga suur, kuna rida elukutseid eeldab matemaatika põhjalikku tundmist. M. I. Kalinin soovitas: „Ja sellepärast, kui te tahate osa võtta suurest elust, siis täitke oma pea matemaatikaga, kuni selleks on võimalust. See on teile hiljem kogu teie töös väga suureks abiks.“⁵

Nõukogude kooli ülesandeks on kasvatada igakülgset arenenud terveid inimesi. Selleks on oluline, et õpilased tegeleksid ka kehakultuuriga. M. I. Kalinin ütles: „Kui meie kool laseb välja rikunud närvidega ja korrast ära kõhuga inimesi . . . , kes vajavad iga aasta ravi kuurortides, kuhu see siis kõlbab? Niisugustel inimestel on raske elus õnne leida. Millist õnne võib olla ilma hea, tugeva terviseta. Me peame

⁴ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusesest, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 101.

⁵ Sealsamas, lk. 102.

endale ette valmistama terve vahetuse terveid mehi ja terveid naisi.⁶ M. I. Kalinin osutas kehakultuuri tähtsusele ka nõukogude kodumaa kaitsjate ettevalmistamisel.

Samal ajal astus M. I. Kalinin välja ainult rekordite tagaajamise vastu, üteldes, et sport on ainult abinõu ning seda ei kõlba muuta omaette eesmärgiks. Sport tuleb allutada kommunistliku kasvatuses üldistele ülesannetele, sest me ei arenda ega valmista ette mitte ainult kitsapiirilisi sportlasi, vaid sotsialistliku ülesehitustöö kodanikke, kellel peavad olema peale tugevate käte ja hästi töötava seedimisaparaadi esmajärjekorras ka lai poliitiline silmaring ja organisatorlikud võimed.

Nende kolme õppeaine tähtsuse rõhutamisega ei tahtnud M. I. Kalinin aga kuidagi vähendada teiste õppeainete osa. Ta oli veendunud selles, et kui õpilased õpivad hästi neid kolme põhiainet, siis on tagatud edu ka kõigis muudes ainetes, sest side nende vahel on väga tihe.

M. I. Kalinin omistas õppetöös erilist tähtsust õpilaste teadmiste kvaliteedile. Ta näitas, et teadmiste kvaliteet sõltub suurel määral oskusest iseseisvalt mõelda ja loovalt töötada. Ta astus otsustavalt vastu dogmatismile, sellele, et inimesed mõtlevad päheõpitud formuleeringutes, päheõpitud loosungite kaudu. Kui inimene kõneleb päheõpitud formuleeringuis, siis ta mõte ei tööta, vaid magab, väitis ta. Seepärast on teoreetilise õppuse esimeseks tingimuseks küsimuse sügav tundmaõppimine, küsimusest arusaamine, aga mitte ühtede või teiste väidete mehaaniline päheõppimine. M. I. Kalinin nõudis seepärast, et näit. üliõpilased oskaksid ise formuleerida oma mõtteid, et nad opereeriks iseseisvalt oma vaimse pagasiga, et nad ei tsiteeriks ainult raamatuid ega oleks mingeiks „pahupidi pööratud raamatukogudeks“. M. I. Kalinin mõistis otsustavalt hukka trafaretsuse ja võõraste mõtete mehaanilise ülevõtmise ning nõudis igalt inimeselt iseseisvat probleemide läbimõtlemit ja seisukohavõtmist. M. I. Kalinin ei väsinud meelde tuletamast, et õpilasi tuleb elule maksimaalselt ette valmistada, et kooli eesmärk ei seisne selles, et lasta oma seinte vahelt välja inimesi, kes on täis tuubitud teadmisi nagu kott kartuleid, vaid selles, et lasta välja inimesi, kel on kindel teadmiste hulk ja oskus opereerida nendega praktilises elus.

Need M. I. Kalinini juhendid on aktuaalsed ka meie päevil ja aitavad meiegi koolide õppe- ja kasvatustöös võita tähenärimist ja formalismi, mis on levinud paheks nii koolides kui ka hariduselu juhtivates organites.

Nõukogude kool ei varusta noorsugu üksnes teadmistega, vaid seoses teadmiste andmisega peab ta samaaegselt noori ka kasvatama. M. I. Kalinin nõudis, et ükskõik millise õppeülesandega me ka tegeleksime, olgu siis Puškini või Gontšaroviaga, keemia või maateadusega — iga õppeülesanne peab olema ka marksismi-leninismi ülesandeks, iga sugustesse nähtustesse, sündmustesse ja inimestesse kommunistliku suhtumise konkreetseks ülesandeks. Nõukogude kool peab varustama kasvavat põlvkonda veendumusega kommunismi ideede õigsuses ja kujundama noortes kommunistlikku maailmavaadet. Kõnes Dnepropetrovski komsomoliaktiivi nõupidamisel 1934. a. ütles M. I. Kalinin: „Selleks, et olla kindel kommunist, on nõutav eelkõige kindel kommu-

⁶ M. I. Kalinin. Kommunistlikust kasvatuses, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 102.

nistlik maailmavaade. Kommunistlik maailmavaade võimaldab meil oskuslikult läheneda igale küsimusele, õigesti läheneda igale nähtusele. Kommunistlik maailmavaade on proletaarse revolutsiooni võitlejaile selleksamaks, milleks näiteks astronoomile on suurim teleskoop, ent uurijale laboratooriumis — mikroskoop.⁷

M. I. Kalinin ei paigutanud maailmavaate kujundamise ülesannet mitte juhuslikult esikohale. Maailmavaade määrab kindlaks inimese käitumise, tema suhtumise loodusesse ja ühiskonda. Seepärast ongi kasvatus kõige tähtsamaks ülesandeks alati, kõigil aegadel olnud teatud maailmavaate kujundamine noorsoos. Oma töödes näitas M. I. Kalinin, et kommunistliku maailmavaate elementideks on kommunistlikud vaated ja veendumused, mis kujundatakse õppivas noorsoos õppe-kasvatustöö protsessis, ühiskondliku tegevuse protsessis.

Vestluses „Komsomolskaja Pravda“ töötajatega ja oma teistel esinemistel on M. I. Kalinin avaldanud oma seisukohti küsimuses, milliseid iseloomujooni peab kool lastes kasvatama ja milliseid veendumusi ning põhimõtteid kujundama.

„Kommunistlikud põhimõtted, kui võtta neid lihtsal kujul, on kõrgesti haritud, ausa, eesrindliku inimese põhimõtted, see on armastus sotsialistliku kodumaa vastu, sõprus, seltsimehelikkus, humaansus, ausus, armastus sotsialistliku töö vastu ja palju muid kõigile arusaadavaid väärtuslike omadusi. Nende väärtuslike omaduste kasvatamine ja viljelemine moodustabki kommunistliku kasvatus kõige tähtsama koostisosa.“⁸

Ülalnimetatud põhimõtete hulgast nimetas M. I. Kalinin eelkõige armastust sotsialistliku kodumaa vastu. Ta nõudis, et tuleb kasvatada noorsugu selliselt, et ta kogu noorusliku kirega armastaks Nõukogude-maad, armastaks teda mitte üksnes teadvusega, vaid ka inimese „kõigi viie meelega“. M. I. Kalinin ei kõnele sel puhul mitte platoonilisest, vaid mõjusast, aktiivsest, taltsutatamast kodumaa-armastusest. Nõukogude kooli üheks olulisemaks ülesandeks peab M. I. Kalinin patriootiliste vaadete ja veendumuste kujundamist õpilastes. „... Igal aastal,“ kirjutab ta, „annavad meie keskkoolid sadu tuhandeid inimesi... Need inimesed on mitmesugused oma iseloomult, õppeedukuselt, sünnipäraseilt andeilt, kuid neil peab olema üks asi ühine — kooli poolt neisse kasvatatud patriotism, piiritu armastus kodumaa vastu, vastutustunne... Kool peab inimest õilistama, muutma temale vajaduseks oma rahva teenimise ja kasvatama temas valmisolekut anda, kui see on vajalik, oma elu kodumaale, oma rahvale.“⁹

Nõukogude patriotismi kasvatamine meie noorsoos ei lülita välja, vaid tingimata eeldab austavat suhtumist teistesse rahvustesse. See tõttu pööras M. I. Kalinin tähelepanu noorsoo kasvatamisele rahvaste võrdõiguslikkuse ja sõpruse vaimus, proletaarse internatsionalismi vaimus. „Olla internatsionalist tähendab austada iga rahvust,“¹⁰ ütleb M. I. Kalinin.

⁷ М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании и обучении, изд. АПН, РСФСР, 1948, стр. 32.

⁸ М. И. Калинин. Kommunistlikust kasvatusesest, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 52.

⁹ М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании и обучении, изд. АПН, РСФСР, 1948, стр. 173.

¹⁰ М. И. Калинин. Kommunistlikust kasvatusesest, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 182.

Eriti lähedased on meile M. I. Kalinini nõuanded töökasvatuse küsimustes. Ta pidas kommunistliku kasvatuse põhiliseks ülesandeks kommunistliku töössesuhtumise kasvatamist. „Koolikasvatuse tähtsaimaks teguriks,“ kirjutas ta artiklis „Võitlusse nõukogude kooli töö kvaliteedi eest“, „on sügavaima austuse juurutamine töö vastu üldse ja füüsilise töö vastu eriti.“ Täis õigustatud kõlbelist pahameelt taunib M. I. Kalinin neid koole, kus pööratakse vähe tähelepanu töökasvatusele. „Mulle näib, et meie koolides, kui nii võib väljendada, kasvatatakse intelligendikesi. Kasvatatakse intelligendikesi mitte vaimeses mõttes, vaid ses mõttes, et muudetakse lapsed õrnaks ega õpetata neid kehalisest tööst lugu pidama... Nähtavasti avaldavad siin teatud määral mõju veel endise aja jäänused kehalisse töösse suhtumises.“¹¹ M. I. Kalinin osutas, et võib-olla on siin perekond kõige rohkem süüdi, kuid kool ei anna sellele mõjule vajalikku vastulööki, kool ei kasvata lastes küllaldaselt kommunistlikku suhtumist kehalisse töösse. Sellepärast teevad paljud lapsed vastumeelselt kehalist tööd, pidades seda häbistavaks. M. I. Kalinin ei sallinud niisugust „valimist“ töös, niisugust härraslik-halvakspanevat suhtumist nn. „musta töösse“, füüsilisse töösse. M. I. Kalinin pidas täie õigusega seda meie kasvatuse suurimaks veaks ja rõhutas: „Meil on igasugune töö au sees. Meil pole mingit alamit ega kõrgemat liiki tööd. Au, kuulsuse, vapruse ja kangelaslikkuse asjaks on meie maal nii kivilõhkuja töö kui ka õpetlase töö, nii majahoidja töö kui ka inseneri töö, nii puusepa töö kui ka kunstniku töö, nii seatalitaja töö kui ka artisti töö, nii traktoristi töö kui ka agronoomi töö, nii müüja töö kui ka arsti töö jne.“¹² M. I. Kalinin nõuabki seetõttu, et iga noor inimene peab hindama kehalist tööd ega tohi hoiduda kõige lihtsamastki tööst. Ta ütles: „Kes teist harjub kehalise tööga, see tunneb paremini elu ning see, kes oskab enese jaoks teha vähemalt kõige vajalikumat: pesu pesta ja lappida, sööki valmistada, hoida tuba puhas jne., samuti, kes tunneb kas või mingisugust käsitööd, see ei jää kunagi hätta, selles olge kindlad.“¹³

Teravalt taunis M. I. Kalinin neid noori, kes pärast kooli lõpetamist peavad ennast liialt harituiks töötamiseks kolhoosipõllul. Ta nõudis, et meie koolid ei kasvataks sedalaadi inimesi, vedelvorste. M. I. Kalinin ütles: „Me tegime revolutsiooni, et kukutada logelejaid ja parasiite, siin aga, suvatsege näha, kasvavad uued logelejad ja parasiidid. Ei, see on lubamatu ja kool kannab siin oma teatud osa vastutust.“¹⁴ Ta rõhutas, et tulevikus lõugutavad linu inimesed, kes on lõpetanud kümneaastase kooli; ka kündma hakkavad keskhäridusega inimesed, kes sellega aitavad kaasa ka tööviljakuse tõusule. Nõukogude kool peab tingimata andma oma panuse tööviljakuse tõstmisele kõigil tööaladel.

Need M. I. Kalinini seisukohad pole kaotanud oma aktuaalsust tänapäevalgi. Üldharidusliku keskkooli lõpetanute ettevalmistamine tootvale tööle, praktilisele tegevusele on üheks keskseks küsimuseks praegugi. Veel ei kasvata meie kool küllaldaselt õiget suhtumist töösse

¹¹ M. I. Kalinin. Kommunistlikust kasvatusest, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 104.

¹² Sealsamas.

¹³ Sealsamas, lk. 104—105.

¹⁴ Sealsamas, lk. 106.

ja töötajaisse. Nii nägime, et käesoleval aastal osa noortest, kes võistluseksamite tõttu kõrgematesse koolidesse ei pääsenud, jäi „koju puhkama“ või uuesti keskkooli kursust kordama, et teha järgmisel aastal jälle katsed kõrgemasse õppeasutusse pääsemiseks, pidades endale alandavaks tööleminekut kolhoosi või kaitisse.

Väär töösse suhtumine on üks kapitalistlike igandeid, mis on säilinud inimeste teadvuses, ent neid on teisigi ja seepärast kutsus M. I. Kalinin üles võitlema kõigi kapitalistlike igandite vastu nõukogude inimeste teadvuses. Selliste igandite hulka kuulub ka usk ja M. I. Kalinin nõuab võitlust usundlike iganditega, ent selliselt, et see ei solvaks usklikke inimeste tundeid. M. I. Kalinin ütles: „On vaja meele pidada, et meie kedagi usu pärast taga ei kiusa. Meie peame usku eksimuseks ja võitleme selle vastu hariduse kaudu. Et usk kisub veel kaasa elanikkonna kaunis suuri kihte ja mõned inimesed on sügavalt usklikud, siis naeruvääristamisega ei saa selle vastu võidelda.“¹⁵ Kool peab tingimata osa võtma võitlusest iganditega, selgitades nende kahjulikkust ja pidurdavat toimet meie edasiliikumisel kommunismile.

Palju häid ja kasulikke juhtnööre annab M. I. Kalinin õpetajaile ka sotsialistliku humanismi, kollektivismi, aususe, sõpruse, vaprust jne. kasvatamiseks. Ta nõuab koolilt keskendumist kasvatusküsimustele, öeldes: „Kuid kasvatustöö jääb väga sageli õpetajal silmapaari vahele, sellel aga on just määratu suur tähtsus laste iseloomu ja moraalse ilme kujundamisel. Paljud õpetajad unustavad, et nad peavad olema pedagoogid, pedagoog aga on inimhinge insener.“¹⁶

Kuna kasvatustöö tegijaks on õpetaja, osutas M. I. Kalinin suurt tähelepanu õpetajale. „Õpetaja töötab kõige vastutusrikkama ülesande kallal — ta kujundab inimest,“ ütles ta, esinedes XV ülevenemaalisel õpetajate kongressil. Selleks, et õpetaja edukalt täidaks temale usaldatud suurt ülesannet, peab ta eelkõige ise olema igakülgsest arenenud inimene, olema marksistlikult haritud inimene, inimene, kes suhtub loovalt oma töösse ja oma teadmisi pidevalt täiendab. M. I. Kalinin rõhutas korduvalt, et kasvatustöös ei tohi esineda šablooni ega trafaretsust. Uhe valmis vormiga, kuigi vahest hea vormiga, ütles ta, ei saa lahendada kõiki kasvatusküsimusi. On vaja ise otsida uusi teid, mõtelda, olla algatusvõimeline ja julgelt ning loovalt lahendada pedagoogilisi probleeme.

M. I. Kalinini seisukohad õppe- ja kasvatusküsimustes ei ole kaotanud oma aktuaalsust. Nõukogude kool on saavutanud edu oma arengu teel, ent meie koolide ees on veel rida kiirelt lahendamist nõudvaid ülesandeid. On vaja otsustavalt parandada kasvatustööd meie koolides. M. I. Kalinini pedagoogiliste tööde uurimine näitab meile paljudes küsimustes lahenduse, sest M. I. Kalinin ei lähtunud pedagoogilistes küsimustes kunagi mingist pedagoogilisest dogmast, vaid nägi koolielu reaalse pilguga ja suhtus küsimustesse loovalt. M. I. Kalinini pedagoogiline pärand kuulub seega mitte minevikku, vaid olevikku.

¹⁵ M. I. Kalinin. Kommunistlikust kasvatuses, RK „Poliitiline Kirjandus“, Tallinn, 1947, lk. 177.

¹⁶ Sealsamas, lk. 51.

I. M. Setšenov — väljapaistev võitleja materialistliku psühholoogia eest.

Prof. A. KOORT,

*Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika
kateedri juhataja.*

I. M. Setšenovi 50. surma-aastapäeva puhul mälestatakse teda kui geniaalset vene teadlast, kui väljapaistvat loodusteadusliku materialismi esindajat. Setšenovi nimega on seotud terve ajajärk vene ja kogu maailma teaduse ajaloos. Tema vastuvaieldamatu teene maailma teaduse ajaloos seisneb selles, et ta alustas esimesena looduse selliste kõige keerukamate ja salapärasemate nähtuste tõeliselt teaduslikku uurimist, nagu seda on inimese ja loomade peaju talitus.

Setšenovi teaduslikud avastused on määratu suure tähtsusega nii hästi füsioloogia kui ka psühholoogia alal. Setšenov on esimene teadlane-psühholoog, kes, nagu kirjutab V. I. Lenin, heitis kõrvale idealistlikud filosoofilised teooriad hingest ja asus uurima närviprotsesse — psüühiliste nähtuste materiaalset substraati. I. M. Setšenov allutas esimesena teaduse ajaloos looduseuurija objektiivsele analüüsile looduse kõige keerukama valdkonna — teadvuse nähtused. Setšenov on seega ühtlasi psühholoogia loodusteaduslike aluste rajaja.

I. M. Setšenov sündis 1. (13.) augustil 1829. aastal endises Simbirski kubermangus. 1848. aastal lõpetab ta Mihhailovi Insenerikooli Peterburis ja töötab seejärel poolteist aastat sapööriväe ohvitserina Kiievis. 1850. aastal lahkub Setšenov sõjaväeteenistusest ja astub Moskva ülikooli arstiteaduskonda, mille lõpetab 1856. aastal. Pärast ülikooli lõpetamist saadetakse Setšenov kui väljapaistvalt andekas teadlane välismaale, kus ta töötab tolle aja kuulsamate füsioloogide laboratooriumides.

Saabudes tagasi välismaalt, juhatab Setšenov füsioloogia kateedrit Peterburi Meditsiinilis-Kirurgilises Akadeemias. 1860. aastal kaitseb Setšenov doktori väitekirja. 1862. aastal avastab ta pidurdusnähtuse. 1863. aastal ilmub tema teos „Peaju refleksid“, milles ta annab järjekindlalt materialistliku käsituse psüühilistest nähtustest. Selle teose ilmumisest alates kuni surmani jälitab tsaarivalitsus Setšenovi tema progressiivsete materialistlike vaadete pärast. Ta on sunnitud lahkuma Peterburist. Seejärel töötab ta Odessas, siis jälle Peterburis ja Moskvas. Setšenov suri Moskvas 15. novembril 1905. aastal.

I. M. Setšenovi mitmekülgne ja viljakas tegevus hõlmab füsioloogia-

teaduse kõige erinevamaid alasid, rikastades teadust paljude erakordselt tähtsate avastustega.

Füsioloogiateaduse eri harudes — hingamise ja ainevahetuse füsioloogia alal, tööprotsesside füsioloogias ja paljudel teistel aladel — saavutas Setšenov silmapaistvaid ja teed rajava tähtsusega tulemusi.

Keskse pidurduse nähtus närvisüsteemis, mida Setšenovil õnnestus tõestada lihtsate katsete abil, sai aluseks uuele tähtsale peatükile füsioloogias.

Pidurdusprotsesside uurimine viis I. M. Setšenovi summatsiooninähtuste avastamisele kesknärvisüsteemis. I. P. Pavlov toonitas, et Setšenovi poolt tõestatud närviprotsessi inertsuse nähtus, mis on ärrituse summatsiooni aluseks, on kapitaalseim fakt õpetuses kesknärvisüsteemist.

Oma rohkearvulisi eksperimentaalseid uurimusi kesknärvisüsteemi füsioloogia alal, millel on suur teoreetiline ja praktiline tähtsus, üldistas Setšenov oma kuulsates teostes „Närvisüsteemi füsioloogia“ (1866), „Füsioloogilised esseed“ (1884), „Närvikeskuste füsioloogia“ (1891).

Setšenov oli esimesi loodusteadlasi, kes hindas kõrgelt Darwini evolutsiooniteooria materialistlikke aluseid. Ta oli Darwini õpetuse kirglikuks propageerijaks Venemaal. Arendades edasi seda õpetust, läks Setšenov oma vaadetes elava looduse arengu kohta tunduvalt kaugemale Darwinist, lähenedes mitšuurinlikule bioloogiale selliste tähtsaimate küsimuste lahendamisel, nagu seda on küsimus organismi ja keskkonna suhtest, pärilikkusest ja muutlikkusest.

Teadliku ja võitleva materialistina arendas Setšenov sügavaid materialistlikke ideid looduse kohta. Filosoofilise põhiküsimuse suhtes seisid Setšenov kindlalt materialismi seisukohtadel.

Paljudes filosoofilistes küsimustes jõudis Setšenov lähedale dialektilisele materialismile. Kuid nagu vene revolutsiooniliste demokraatide materialism, nii oli ka Setšenovi materialism ajalooliselt piiratud. Setšenov ei laiendanud materialismi ühiskonna arenemise seadustele.

I. M. Setšenovi üheks suurimaks teeneks maailma teaduse ajaloos on see, et ta asus esimesena psüühiliste protsesside ja nähtuste füsioloogiliste aluste analüüsile. K. A. Timirjazev, analüüsides I. M. Setšenovi teaduslikke teeneid, ütles, et Setšenovi tuleb pidada kõige sügavamaks uurijaks teadusliku psühholoogia valdkonnas, kes ei peatunud selle kõige keerukamate nähtuste ees, kes asus neid lahendama teadlase ja terava mõtleja ettevaatlikkusega.

I. M. Setšenovi ajalooline teene psühholoogia loodusteaduslike aluste rajamisel kerkib eredalt esile, kui meenutada olukorda Lääne-Euroopa füsioloogias ja psühholoogias. Nende teaduste areng XIX saj. teisel poolel toimub Lääne-Euroopas idealistliku filosoofia pideva ja järjest tugevneva mõju all.

XIX saj. lõpul satub psühholoogia järjest rohkem ummikusse. Psühholoogias hakatakse üha rohkem levitama agnostitsismi, arvamust, nagu oleksid psüühilised protsessid ja nähtused üldse tunnetamatud. Ainsaks teaduslikuks meetodiks psühholoogias hakatakse pidama enesevaatlust, introspektsiooni.

Idealistlik filosoofia Venemaal leidis endale tugeva vastase revolutsiooniliste demokraatide materialistlikus filosoofias, millele võisid toetuda eesrindlikud loodusteadlased. Ka Setšenov tugines sellele mark-

sismieelse filosoofia kõige eesrindlikumale saavutusele ja see võimaldas tal psüühika olemust materialistlikult uurida ning seletada.

1863. aastal ilmus I. M. Setšenovi teos „Peaaju refleksid“. See teos kujutab endast teaduse esimest tõsist katset anda rangelt teaduslik, materialistlik seletus psüühilistele protsessidele (aistingud, tajud, kujutlused, mälu, mõtlemine jne.). Selles teoses on antud noore välja-
paistva teadlase poolt geniaalne vastus küsimustele inimese sisemaailmast, kehast ja hingest, tahtevabadusest jne.

Teoses „Peaaju refleksid“ formuleeris I. M. Setšenov peaaju reflektorse talitluse geniaalse idee. See idee võimaldas teaduslikult seletada psüühilist talitlust. Ta väljendas „mõtte psüühilise talitluse kõigi peamiste vormide allutamise võimalusest reflektorsete protsesside tüübile“*. Ta astus välja idealistliku väärkäsituse vastu, mille järgi peaaju kõrgemate osade talitlust, mis pidi olema „hinge“ teadvuslikuks tegevuseks, seati vastu kesknärvisüsteemi madalate osade reflektorsete talitlusele.

I. M. Setšenovi üheks põhiliseks väiteks, mida ta kõigekülgselt tõestab „Peaaju refleksides“, on see, et „kõik teadvusliku ja mitteteadvusliku elu aktid on oma tekkimisviisilt refleksid“.

Reaktsioonilised klerikaalsed ringkonnad taipasid õigesti, et noore teadlase I. M. Setšenovi teos kujutab endast tähtsat lüli poleemikas, mis tekkis Tšernõševski teose „Antropoloogiline printsiip filosoofias“ ilmumisega aastal 1860.

I. M. Setšenovi nimi, mis oli seni tuntud ainult teadlaste kitsas ringis, sai kuulsaks eesrindliku intelligenti, progressiivse vene ühiskonna laiades hulkades. I. M. Setšenovi nimega seostub hoogne võitlus reaktsioonilise idealismi ja eesrindliku materialistliku maailmavaate vahel. Teose ilmumine kutsus esile tormilisi proteste reaktsioonilistes ringkondades.

Neljakümne aasta vältel pärast „Peaaju reflekside“ ilmumist avaldab ta rea tähtsaid teoseid: «Кому и как разрабатывать психологию» (1873), «Впечатления и действительность» (1890), «Предметная мысль и действительность» (1892), «Элементы мысли» (1878) jt.

Mainitud teostes arendab I. M. Setšenov edasi, täiendab ja süvendab neid teaduslikke ideid, mis ta esitas esmakordselt oma „Peaaju refleksides“. Kõigis neis teostes näitab I. M. Setšenov ennast sügava mõtlejana, kes seab üles tähtsaid gnoseoloogilisi ja psühholoogilisi küsimusi ning annab neile materialistliku lahenduse. Nendes teostes põhjendab I. M. Setšenov esmakordselt teaduse ajaloos materialistlikku psühholoogiat. Ta annab psühholoogia eseme materialistliku määratluse, põhjendab psühholoogia uurimise objektiivset meetodit ja näitab neid põhilisi printsiipe, mis peavad olema psühholoogia kui iseseisva positiivse teaduse aluseks.

Setšenov näitab, et psüühilised faktid on kindlasti äärmiselt keerukad ja ainult seetõttu on võimalik mõista, miks psühholoogia pole seni välja kujunenud teaduseks. Ent psühholoogia teadusena on võimalik ainult siis, rõhutab I. M. Setšenov, kui tunnustatakse, et „psüühiline elu tervenisti“ on alluv rangetele seadustele, nagu seadustele on allutatud kõik materiaalse maailma nähtused. Sest „ainult sel tingimusel

* И. М. Сеченов, Избранные произведения, том первый, изд. АН СССР, 1952, lk. 210. Edaspidi tekstis märgitud leheküljed viitavad sellele teosele.

on võimalik psühholoogiliste faktide tõeliselt teaduslik läbitöötamine" (samas, lk. 173).

Determinismiprintsiibi tunnustamist luges I. M. Setšenov paratamatuks eelduseks psühholoogia kui teaduse olemasolule. Determinismi tunnustamiseta ei saa olla tõeliselt teaduslikku psühholoogiat, mis oma meetodilt oleks objektiivne.

I. M. Setšenov võitles järjekindlalt tol ajal levinud vaadetega, mis eitasid determinismiprintsiipi psühholoogias. Lääne-Euroopa psühholoogid esitasid teesi selle kohta, et psüühika oluliseks tunnuseks olevat „vabadus“, psüühikale olevat omane „loov alge“, psüühikas olevat midagi niisugust, mis ei alluvat determinatsioonile. Sellised mõisted, nagu „loov süntees“, „loov aktiivsus“ (näiteks W. Wundti juures) esinesid viimsete seletavate printsiipidena, millest psüühiliste protsesside analüüsil tulevat lähtuda.

I. M. Setšenov võitles järeleandmatult objektiivse meetodi eest psühholoogias. Psühholoogia mahajäämuse üheks põhjuseks oli see, et idealistlik psühholoogia on rajatud subjektiivsele meetodile, nn. enesevaatlusele. Setšenov võitleb ägedalt ja järjekindlalt selle eest, et „teaduslikult suhtuda faktidesse“. See aga ei tähenda midagi muud kui „objektiivset suhtumist faktidesse“ (samas, lk. 200). I. M. Setšenov näitab, et pole olemas mingisuguseid spetsiifilisi vaimseid vahendeid „psüühiliste faktide tunnetamiseks, mingi sisemise tundmuse või psüühilise nägemise näol, mis, sulades tunnetatavaga, tunnetaks teadvuse produkte vahetult, olemuslikult“ (samas, lk. 172). Kui oleks olemas selline vahend, siis oleksime õigustatud lootma, et psühholoogia oma arengult, oma tulemustelt ja üldistustelt peaks olema kaugel ees loodusteadustest, kus tarvitatakse vahendatud, objektiivset meetodit.

Ainult objektiivne meetod psüühiliste nähtuste uurimisel on suuteline eraldama „psüühilisi reaalsusi psüühilistest fiktsioonidest“ (samas, lk. 194). Ainult objektiivne meetod oleks suuteline psühholoogiast kõrvaldama „hiilgavaid, kõikehõlmavaid teooriaid“, „isikulist, omavolilist ja fantastilist“, „transsendentaalseid absurdsusi“ (samas, lk. 194—195) ja muutama psühholoogia positiivseks teaduseks.

Võitleva materialistina pidas I. M. Setšenov lakkamatut võitlust idealistlike käsituste vastu psühholoogias, selle vastu, nagu oleks olemas mingi iseseisev hingeline substants. Eriti ägedaks kujunes avalik poleemika 60—70-ndail aastail, pärast „Peaaju reflekside“ ilmumist, ja 80-ndail aastail, pärast „Mõtte elementide“ ilmumist (1878), millises teoses Setšenov tõestas ja põhjendas mõtlemise reflektorset loomust ja selle lahutamatu seost aistingutega.

„Peaaju reflekside“ ilmumise järel astuvad Setšenovi vastu välja iga mesti idealistid-psühholoogid ja filosoofid — tsaristliku isevalitsuse ideoloogid — ja kirikusulased. 1872. aastal ilmutas Peterburi publitsist Kavelin, materialismi äge vastane, keda V. I. Lenin iseloomustas liberaalse kaabakluse vastikuma esindajana, raamatukese „Psühholoogia ülesanded“, milles ta käsitles idealismi ja spekulatiivset psühholoogiat. Kavelin püüdis näidata, et hing on iseseisev, isetegev ja vaba substants ja et psüühikat saab tunnetada vaid vahetult, mingi „kriitilise kaemuse“ teel.

I. M. Setšenov vastas Kavelini kallaletungidele teravate kriitiliste artiklitega, kus ta paljastas Kavelini ja teiste „patenteeritud“ idealis-

tide-psühholoogide kontseptsioonide väärteduslikkust, idealistliku psühholoogia lepitamatust loodusteaduste saavutustega.

Setšenovi võitlus idealismi vastu kestis edasi 80- ja 90-ndatel aastatel. Kaveliniga ühinevad reaktsionäärid-filosoofid E. Radlov, darvinismi äge vastane Strahhov, obskurantismi jünger Ostroumov ja paljud teised klerikaalid.

60—70-ndate aastate võitluses olid esikohal küsimused psüühika geneesist, psühholoogia esemest, ülesandest ja meetodist, milliseid küsimusi Setšenov lahendas materialistliku refleksiteooria alusel. 80-ndatel aastatel kerkivad esiplaanile tunnetuse küsimused, küsimused aistingust, tajust, mõtlemisest. Selles võitluses esitasid Setšenovi vastased reaktsioonilis-idealistlikke õpetusi, kaitstes uuskantlikke tunnetusteoreetilisi seisukohti.

Oma sõnavõttudes ründab ja paljastab I. M. Setšenov väsimatu järjekindlusega uuskantlust, subjektiivset idealismi, agnostitsismi. Setšenov kaitseb seisukohta, et aistingud, olles objektiivse maailma peegeldused, kujutavad endast psüühilise elu allikat. Setšenov andis hävitava kriitika J. Mülleri, H. Helmholtzi jt. poolt esitatud „füsioloogilisele idealismile“, mille järgi aistingute sisu ei sõltuvat ärritajate loomusest, vaid aistivate aparaatide endi spetsiifilistest iseärasustest. Setšenov lahendab materialistlikult tunnetusprotsessi arenemise küsimuse. Ta näitab, et tunnetusprotsess kulgeb aistingult mõtlemisele ja et aistingus ja mõtlemises peegeldub objektiivne tegelikkus, kusjuures välismaailm on aistingus ja mõtlemise ainsaks allikaks.

Setšenovi võitlus tõeliselt teadusliku psühholoogia eest leidis laialdast vastukõla tolleaegse vene ühiskonna progressiivsetes ringkondades, aitas kaasa progressiivsete jõudude edasisele kasvule, aitas kaasa loodusteaduste autoriteedi tõstmisele ja materialistliku filosoofia ideede levimisele. Setšenovi suulised ja kirjalikud esinemised olid alati põhimõttelised, veenvad ja halastamatud.

Setšenov asus uurima närvisüsteemi kõrgemate osade talitlust. Ta nägi keskse pidurduse uurimustes vastust psühholoogilistele küsimustele, näiteks pidurdavate aktide nähtustele tahtelises käitumises. Setšenov ütleb oma „Autobiograafilistes märkmetes“, et neil uurimustel on otsene suhe teadvuse ja tahte aktidega. Seega tema füsioloogilised uurimused on seostatud psühholoogiliste küsimuste uurimisega.

I. M. Setšenovi õpetus psüühilise tegevuse reflektorsest loomusest, mille ta esmakordselt avaldas „Peaaju refleksides“, sünnitas uue aja-järgu niihästi füsioloogias kui ka psühholoogias.

Setšenov õpetas, et psüühika on peaaju funktsioon. Psüühiline tegevus, olles peaaju funktsiooniks, teostub peaaju refleksides. Selle õpetusega oli antud raske hoop idealismile, usulis-idealistlikele käsitustele hingest, psüühikast kui mingist iseseisvast ja sõltumatust algest inimese loomuses. „Hing oma olemuselt on peaaju talitluse produkt,“ kirjutas Setšenov julgelt.

Setšenovi õpetus on seotud uue käsitusega refleksidest. Refleksi mõistet, alates juba XVII sajandi teisest poolest, rakendati sagedasti loomse organismi lihtsate liigutusreaktsioonide seletamisel. Reflektoorset talitlust peeti omaseks närvisüsteemi madalamatele osadele. Reflektoorset talitlust käsitati kui protsessi, milles teatud kindel väline ärritaja kutsub alati esile organismi teatud kindla reaktsiooni. Selle

käsituse järgi sõltusid närvisüsteemi madalamad mehhanismid täielikult anatoomiliste elementide püsivatest omadustest.

Närvisüsteemi madalamate osade reflektorsele talitlusele seati vastu teadvuslik, nõndanimetatud psüühiline tegevus. Väideti, et peaju talitlust juhtivat mingi eriline „vaim“, mis alluvat hoopis isesugustele seadustele.

Descartes, mehhanistliku maailmakäsituse rajajaid XVII sajandil, alustas nende lihtsate reaktsioonide loodusteaduslikku seletamist, mis ammusest ajast olid tuttavad „tahtmatute“ liigutuste nimetuse all. Sama Descartes aga väitis, et inimese teadvuslikku, tahtelist tegevust juhib teatud kõrgem alge, „vaim“.

Hilisematel aegadel tuginesid korduvalt sellelaadsele käsitusele paljud filosoofid ja loodusteadlased, kes lähtusid dualistlikust maailmavaatest. Selline dualistlik käsitus valitseb veel tänapäevalgi kodanlikus füsioloogiateaduses.

Refleksi-idee rakendamine loomade ja inimeste „vaimse“, „psüühilise“ talitluse keeruliste avalduste seletamisel on lahutamatu seotud füsioloogia arenguga Venemaal. Setšenov rakendas esimesena teaduse ajaloos refleksi-ideed peajasu toimivate protsesside seletamisel. Setšenov võitles järeleandmatu visadusega närvisüsteemi kõrgema osa — peajasu talitluse vastandamise vastu madalamate osade talitlusele. Oma teostes, alates „Peajasu refleksidest“, tõestas ta, et reflektorine talitus on kogu närvisüsteemi talitluse ühtne printsiip.

Tunnustanud refleksi kogu närvisüsteemi talitluse ühtseks printsiibiks, teeb Setšenov vahet kaht liiki reflekside vahel. Esimeseks liigiks on sünnipärased, püsivad refleksid. Need tulevad toime püsivatel refleksiteedel, nende refleksikaar kulgeb närvisüsteemi madalamate osade kaudu. Teiseks liigiks on peajasu refleksid. Kui esimest liiki reflekse iseloomustab see, et on olemas püsiv, sünnipärane seos ärrituse ja organismi vastuse vahel, siis teise liigi reflekside eritunnuseks on asjaolu, et nad kujunevad organismi individuaalse elu jooksul, nende kujunemine on sõltuv organismi individuaalsest kogemusest.

I. M. Setšenov käsitleb refleksi loomse organismi kohanemisaktina olelustingimustele. Juba 1861. aastal sõnastas Setšenov oma-kuulsa teesi organismi ja väliskeskkonna ühtsusest.

Käsitust organismi ja olelustingimuste ühtsusest mitmel puhul oma teostes konkretiseerides näitab Setšenov, kuidas organismi kohanemisel väliskeskkonna tingimustele toimub organismi tundlikkuse arenemine madalamatelt vormidelt kõrgematele. Kohanemise tagajärjel kujunevad ja muutuvad meele-elundid järjest keerulisemaks. Meele-elundite täiustumine võimaldab järjest paremini tajuda olelustingimuste muutusi ja ühtlasi paremini orienteeruda keskkonna olukordades.

Lähtudes sellest organismi ja väliskeskkonna ühtsuse ainuõigest käsitusest, toonitas Setšenov, et organismi kõik suhted väliskeskkonnaga määratletakse reflektorsetes aktides. Setšenovi refleksiteooria annab võimaluse lülitada psüühilist protsessidesse, mis toimuvad organismi ja keskkonna vastastikuse tingituse materiaalsete seaduste järgi.

Psüühiline nähtus tekib alati välismaailma mõjuga organismile. Ilma meele-elundeile mõjuvate väliste ärritusteta poleks olemas teadvust, ei saaks tekkida inimese peas mõtteid ega soove tegevuseks: „... iga-

suguse inimtegevuse esimene põhjus asub väljaspool teda," kirjutas Setšenov (samas, lk. 123).

Arendades oma refleksiteooriat edasi, rõhutas I. M. Setšenov eriti seda ülitähtsat asjaolu, et psüühilist ei tohi ega saa lahutada materiaalsest reflektoorsest protsessist. Ta kirjutas, et psüühiline tegevus, nagu „iga maine tegevus“, toimub ruumis ja ajas, toimub kui reflektoorne akt, millel on algus, keskne osa ja lõpp ja mis vajab oma toimetulekuks peaaegu anatoomilis-füsioloogilist terviklikkust. Sellega rõhutas I. M. Setšenov oma materialistlikku positsiooni ja suunas selle psühholoogide-idealiste vastu, kes pidasid psüühilist tegevust „ülemaiseks“ nähtuseks.

Peaaegu refleksid algavad meelelise ärritusega, jätkuvad teatud psüühilises aktis ja lõpevad lihaste liigutusega, väitis Setšenov oma teoses „Peaaegu refleksid“. See väljendus andis põhjust arvamuseks, et refleksi keskmine lüli läheb üle mingisse puhtpsüühilisse, materiaalse substraadiga mitte seotud aktisse. Oma järgnevates teostes näitab Setšenov, et selline arvamus pole millegagi põhjendatud. Reflektoorse akti keskmisel lülil on oma materiaalne alus närviseostes, neurodünaamilistes protsessides. Refleksi keskmist lüli ei saa lahutada tervikliku akti loomulikust algusest ja lõpust.

Selgitades reflektoorse akti eri osade tähendust, piiritleb Setšenov selgesti refleksi teise lüli kui närviprotsessidest lahutamatu psüühilise nähtuse, aistingu tähtsust refleksi edasises kulgemises.

I. M. Setšenov tegi kindlaks psüühiliste protsesside ja nähtuste reflektoorse tekkimisviisi ja näitas ühtlasi sellega, milises suunas on vaja juhtida psüühiliste nähtuste tundmaõppimist. Psüühilised nähtused, nagu näiteks aisting, taju ja mõtlemine, tekivad peaaegu reflektoorse talitluse resultaatidena.

Oma põhilisele teesile, et kõik psüühilised aktid on oma tekkimisviisilt refleksid, andis Setšenov kõigekülgse põhjenduse. Kuid Setšenov käsitas psüühikat materialistlikult õigesti ka sisulisest küljest. Setšenov tõestas oma teostes, et inimese psüühika, inimese psüühilised nähtused, nagu näiteks aisting, taju ja mõtlemine kujutavad endist objektiivse tegelikkuse peegeldust.

Setšenovi idee psüühika reflektoorsest loomusest oli kaugeleulatutuva tähtsusega. Uus materialistlik käsitus psüühikast tõi endaga kaasa vajaduse ümber mõtestada kogu psühholoogiliste mõistete süsteem. Setšenovi uus käsitus jõudis oma ajast kaugele ette. Materialistlikest eeldustest lähtudes avaldas Setšenov järjekindlalt materialistlikult arendatud ideid psüühiliste nähtuste kohta, milledest paljud said eksperimentaalse põhjenduse alles kaasaegses nõukogude psühholoogias. Seepärast ei tule suhtuda Setšenovi õpetusse kui séesugusesse, millel on vaid ajalooline tähtsus. Vastupidi, Setšenovi õpetus on suurimal määral aktuaalne, valgustades õigesti psüühilisi nähtusi, psüühilisi protsesse. Ülesanne seisneb selles, et tema õpetust põhjalikult omandada ja edasi arendada. Ses mõttes on Setšenov meie kaasaegne.

Setšenovi poolt rajatud psüühika refleksiteooria tingib uue käsituse kogu psühholoogiliste mõistete süsteemist. Idealistlik psühholoogia lahutas aistingu tajust ja mõtlemisest, et nii pinda luua mõtlemise kui erilise „puhtvaimse“ tegevuse idealistlikuks käsituseks. Setšenovi järgi on aisting, taju ja mõtlemine lülid, astmed ühtses tunnetusprotsessis, milles peegeldub objektiivne reaalsus, kusjuures see tunnetus-

protsess tuleb toime peaaegu analüüsiva ja sünteesiva talitluse tulemusena.

I. M. Setšenov pühendas suurt tähelepanu aistingute küsimusele. Ta kummutas selle küsimuse alal valitsenud idealistlikud vaated ja kindlustas oma analüüsides materialistlikku seisukohta.

Setšenov andis oma teostes hiilgava tõestuse selle kohta, et meie aistingud ja tajud on materiaalse välismaailma esemete ja nähtuste peegeldusteks, koopiatega ja et nad annavad meile õige pildi välismaailma nähtuste ja protsesside omadustest. Ta kummutas idealistliku käsituse aistinguid kui „märkidest“ ja „sümbolitest“.

Lähtudes organismi ja keskkonna ühtsusest, näitab Setšenov rohkete faktide najal, et meele-elundite funktsiooniks on säilitada pidev ühendus organismi ja keskkonna vahel. Setšenov avaldas täiesti uudse käsituse aistingute toimetulekust. Tol ajal valitseva aistinguteooria kohaselt, mida esindas H. Helmholtz, peeti aistingute füsioloogiliseks aluseks erutusprotsesse, mis toimuvad perifeersetes retseptorites. Lähtudes peaaegu talitluse reflektorsest printsiibist, lõi Setšenov tundlike seadiste („чувственные снаряды“) mõiste. Selles mõistes ühendas ta esiteks perifeerse aparadi, mida seni tavaliselt nimetatigi meele-elundiks, teiseks teed, mis viivad erutuse närvisüsteemi keskusesse, ja kolmandaks, nende teede lõpped peaaegu. Neis tundlikes seadistes rõhutab Setšenov eriti keskuste kortikaalsete lülide tähtsust, sidudes viimaste talitlusega aistingute toimetuleku ja arenemise.

Ühtlasi aga võimaldas see uus käsitus materialistlikult selendada ka tajude, esemete meeleliste kujude tekkimist.

Uuskantlik filosoofia ja psühholoogia levitasid ja levitavad praegugi väärtust, mille järgi kogemuses (aistingus) antu on vormitu ja kaootiline ning mille järgi esemeline tajutav on kujundatud eriliste mõistlike kategooriate ning aja- ja ruumikaemuste poolt.

Sellele väärtusele seab Setšenov vastu materialistliku käsituse peaaegu analüüsivast ja sünteesivast talitlusest: „Meele-elundite võimega vastu võtta väliseid mõjusid aistingute näol, analüüsida neid ruumis ja ajas ning ühendada neid tervikuna või osade kaupa mitmesugustesse gruppidesse ammendub nende vahendite tagavara, mis juhib inimese psüühilist arenemist.“ (Samas, lk. 77.)

Setšenov näitaski üksikasjalistes analüüsides, kuidas selles analüüsivas ja sünteesivas talitluses kujunevad esemete meelelised kujud. Kokkupuutumistel esemetega tekivad eri tundlike seadiste ajalõpmetes erutused. Setšenov rõhutab eri tundlike seadiste koostööd ja vastastikust seost, näiteks nägemise, kompimise, kuulmise seost eseme peegeldusprotsessis, „... aistingud kõigi meelte sfääridest võivad ühineda kõige erilisemal viisil...“ (Samas, lk. 63.) Need aistingud seostuvad eseme ühtsesse kujusse ja tänu tundlikkuse liikide mitmekesisusele, tekib eseme peegeldus tema mitmekülgsuses.

Setšenovi tähtsaks teeneks oli assotsiatsiooni materialistlik seletamine. Assotsiatsioon kui psüühiliste nähtuste seos on tuntud kaua aega. XIX sajandil oli lääne-euroopa psühholoogias üheks tähtsaks vooluks nn. assotsiatsioonipsühholoogia. Kuid see põhiliselt idealistlik suund käsitas assotsiatsiooni ebateaduslikult. Assotsiatsioon käsitati materiaalsest tegelikkusest lahutatud „puhaste“ psüühiliste seostena. Seoste loomine teadvuses kahe nähtuse vahel pidavat toime tulema mingi „hinge“, „vaimu“ omapärase tegevuse kaudu.

Setšenov seevastu näitas assotsiatsiooni reflektorset loomust. Ta seletas assotsiatsiooni materiaalsete põhjustega: „... assotsiatsioon on mitmete järjestikuliste reflekside sagedase kordamise resultaat...“ (Samas, lk. 210.)

Selle käsitusega assotsiatsioonidest lõi Setšenov kindla aluse psüühika arenemise mõistmiseks. Järjestikuliste reflekside ridades tekib reflekside „kokkupuutumine“. Uhe refleksi lõpp puutub kokku teise algusega, s. t. kujunevad reflekside assotsiatsioonid. Välismaailma lakkamatute mõjude tagajärjel kujuneb organismis järjest uusi reflektorseid seoseid, reflekside assotsiatsioone. Lakkamatult muutuv ja arenev välismaailm on kogu psüühika mitmekesisuse allikaks.

Setšenovi uurimusi iseloomustab asjaolu, et ta toetub keerukate psüühiliste nähtuste analüüsimisel arengu printsiibile. Ta toonitab, et psüühilisi protsesse ja nähtusi saab õigesti mõista ainult siis, kui neid vaadeldakse nende arengus, niihästi fülogeneetilises kui ka ontogeneetilises aspektis. Selgitades psühholoogia ülesandeid, rõhutab ta korduvalt vajadust käia geneetilist teed: „psühholoogia peab uurima aistingute, kujutluste, mõtte, tundmuse jms. arenemise ajalugu...“ (Samas, lk. 208.)

Ja tõepoolest, täiskasvanute teadvuslike tahtlike tegude puhul kujutab refleksi keskne lüli endast keerukat psüühilist nähtust. Ent kuivõrd keerukana see paistabki, on selle tekkimisel olemas meeleline erutus, mida võib näidata, kui analüüsitakse psüühika arenemist ontogeneesis.

Esitatud asjaoludega ongi seletatav see suur huvi, millega I. M. Setšenov jälgib lapse psüühika arenemist. Juba oma „Peaaju refleksides“ jälgib Setšenov psüühika ontogeneetilist arenemist. Põhjalikumalt käsitleb ta psüühika arenemise küsimusi oma järgnevates teostes.

Setšenovi analüüsid psüühika arenemise jälgimisel omavad suurt teaduslikku väärtust. Neis analüüsid näitab ta, kuidas lihtsatest reflektorsetest aktidest välisärrituste pideva analüüsi ja sünteesi tagajärjel kujunevad inimese tahtelised liigutused, kuidas kasvab ja muutub psüühika, kuidas kujunevad aistingud, tajud ja kujutlused ning kuidas lapse esemeline mõtlemine muutub keele omandamise alusel abstraktseks mõtlemiseks.

Setšenov selgitab üksikasjaliselt liigutuste, näiteks käimise omandamise protsessi ja näitab, kuidas need keerukad liigutused koosnevad üksikuist lihtsatest liigutustest, mis paljude kordamiste tõttu on ühendatud teatud kindlasse süsteemi. Lapse algsetest kaootilistest liigutustest hakkavad kujunema ja eralduma sihipärased liigutused.

Maaailma sündides pole lapsel peale absoluutselt tahtmatute liigutuste (imemine, neelamine, aevastamine jt.) mingisuguseid õigeid kombineeritud liigutusi — kõik need õpitakse vähehaaval reflektorsetel teel. Vastsündinu ei oska vaadata ega kuulata, haista ega kompida (samas, lk. 56), s. t. laps ei oska kasutada oma retseptoorseid aparate. Alles aegamööda õpib ta valitsema lihaste teatud rühmi, mis on vajalikud vaatamise, kuulamise jms. aktide puhul. Ta õpib hoidma silmi eseme suhtes nii, et aistingud sellest esemest oleksid kõige selgemad. Samuti õpib ta liigutama oma silmi liikuva eseme jälgimisel, seadma silmi vastavusse eseme kaugusega. Kõike seda õpib laps iseseisvalt, reflektorsetel teel.

Seda meele-elundite esialgse arenemise protsessi kirjeldab Setšenov üksikasjaliselt ja huvitavalt, esitades ja põhjendades seejuures mate-

realistlikku vaadet, mille järgi otsustavat osa lapse arenemises etendavad elutingimused, „kasvatus kõige laiemas mõttes“. Ainult lapse „...reaalsetest kokkupuudetest ümbritseva materiaalse maailmaga kujunevadki tema tulevase psüühilise arenemise kõik alused“ (samas, lk. 252).

Lapse „kohtumiste“ tagajärjel ümbritseva maailmaga areneb lapse peaaegu koostes keerukas analüütilis-süntheetiline talitus. Lapse kasvades, kestvate meeleliste erutuste mõjul tõmmatakse järjest rohkem meele-elundeid kaasa tegelikkuse peegeldamisse. Erutused eri meele-elundeilt astuvad järjest keerukamatesse ja kindlamatesse vastastikusse seostesse. Nii näiteks kujuneb mänguasja nägemisel ja kompimisel seos nägemiserutuste ja lihaste liigutuste vahel. Nägemisrefleksid ühinevad kompimise ja lihaste refleksidega. Refleksid eri retseptoritelt ühinevad ja moodustavad ühtse keeruka reflektorse akti — õpitud järjestikulise reflekside rea. Ja tulemuseks on, et see „õpitud järjestikuline reflekside rida viib väga täielikule kujutlusele esemest, t e a d - m i s e l e e l e m e n t a a r s e s v o r m i s“.

Selliselt kujutles Setšenov reflekside rea ühendamise keerukat protsessi. Selle protsessi tulemuseks on tajud ja kujutlused esemetest ning nähtustest.

Setšenov analüüsib üksikasjaliselt ruumiliste ja ajaliste kujutluste tekkimist lapsel ja lükkab ümber idealistlikud uuskantlikud käsitused ruumist ja ajast kui erilistest „vaimsetest“ teadvuse vormidest. Setšenov esitab huvitavaid analüüse lapse mälu, eneseteadvuse, emotsioonide ja teiste psüühiliste nähtuste arenemise kohta.

I. M. Setšenov käsitas mõtlemist materialistlikult kui objektiivse maailma seoste peegeldamist kõrgesti arenenud orgaanilise materia, peaaegu poolt. Lähtudes füsioloogia andmeist ja psühholoogilisest tähelepanekuist, näitab I. M. Setšenov mõtlemise seost aistingutega. Ta näitab, et aistinguis valmistatakse ette ülemineku mõtlemisele, näitab mõtlemise ja aistingu ühendust, mis on tingitud peaaegu talitluse üldistest vormidest, analüüsist ja sünteesist. Mõtlemine, ka kõige abstraktsem mõtlemine on Setšenovi järgi „jätkuv analüüs ja süntees“.

Kuid I. M. Setšenovi juures leiame ka käsituse mõtlemise omapärast, võrreldes aistingutega. Seda kvalitatiivset erinevust nägi ta kõigi meeleliste muljetü üldistamises, mitmesuguste abstraktsioonide moodustamises, mõistes viimaste all seda, mida me ise loomustame kui mõisteid.

Oma uurimustes mõtlemise kohta analüüsis Setšenov seda lühikest perioodi varajases lapsepõlves, millal laps ei ole veel omandanud keele võimet ja kus mõtlemise aluseks on tajud, kujud, Setšenovi terminoloogia järgi — „muljed“ või „liitaistingud“. Seda mõtlemise perioodi nimetas Setšenov „konkreetseks esemeliseks“ mõtlemiseks, s. t. selle objektideks on tegelikkuse, välismaailma esemete meelelised koopiad — meelelised konkreetused, mis pole veel väljendatud sõnas. Setšenov arvas, et lapse-eas, peaaegu analüütilis-süntheetilise talitluse teatava arengu ja koos sellega meele-elundite teatava arenemise puhul teevad kõik inimesed läbi selle lihtsa, tajudega ja kujudega mõtlemise lühikese perioodi.

I. M. Setšenov tõstis esile rea protsessi (eraldamine, taastundmine, võrdlemine jne.) siirdevormidena, mis ühendavad mõtlemist aistingutega. Taastundmine, ütleb Setšenov, on „võrdlemise meeleline algkuju,

mis esineb ka loomadel — teadvuse akt, mis toimub vahetult ilma minigite arutlusteta“.

Setšenovi taotlused on siin sihitud idealistliku teooria vastu, mille järgi taju üldisus on kujunenud mõtlemise produktide (kujutluse, mõiste) kaudu. On kerge näha, et Setšenovi taotlused ühinevad siin Pavlovi omadega. Ka Pavlov näitab, et üldisus kujuneb tajus, valmistades ette mõtlemist.

Nn. esemeline mõtlemine kestab lapse-eas lühikest aega. See periood läheb üle inimõtlemise spetsiifilisele vormile — mõtlemisele keelelise materjali alusel. Mõtlemise arenemise sidus Setšenov keelega. Ta kõneleb keele kahest funktsioonist: keel kui suhtlemisvahend ja keel kui mõtlemise tööriist. Suhtlemisvahendina võimaldab keel omandada teadmisi, mis on kogutud inimkonna poolt. Kuid keel on ka „selle vahetuks kehastuseks, mis toimub teadvuses“. (Samas, lk. 253, 239.) Setšenov ütles, et mõistete moodustamine on võimalik ainult tänu sõnadele. Inimese võime väljendada oma mõtteid sõnades on talle mitte ainult vahendiks intellektuaalsel suhtlemisel kaasinimestega, vaid samuti ka mõtlemise kui niisuguse viisiks või isegi tööriistaks.

Setšenov analüüsis oma aja kohta väga tulemusrikkalt keele omandamist lapse poolt; selle analüüsi tähendus ja õigus saab selgeks alles I. P. Pavlovi õpetuse alusel kahest signaalsüsteemist. Setšenovi õpetuse see osa on tähtsaks panuseks lapsepsühholoogias.

Setšenov näitas, et keele omandamine lapse poolt toimub samal reflektorsetel teel, nagu seoste moodustuminegi nende aistingute vahel, mis on välja kutsutud teatud esemete poolt.

Esimeseks astmeks keele omandamisel lapse poolt on lihas-kuulmis-reflektorsete seoste omandamine. Nägemis-, kompimis- jt. aistingute lisanduvad veel kuulmis- ja lihasaistingud sõnalt, mida laps kuuleb, hääldab. Sel astmel ei erine sõna millegi poolest teistest meelelistest muljetest ja ta on eseme loomulikuks omaduseks.

Alles aegamööda eristab isiklik kogemus suhtlemisel asjadega ja suhtlemisel täiskasvanutega sõnade tähenduse eseme loomulikest omadustest ja teadvuses tõusevad esile sõna erilised omadused tege-likkuse üldistamisel, mis võimaldavad sõnal kujuneda suhtlemisvahendiks, mõtte vahetu väljendamise ja edasiandmise vahendiks. Ja tänu sellele „kõne elemendid lakkavad olemast häälikulised lipikud“.

Viimaseks etapiks on nimetuse eraldumine nimetatust, s. t. mõte saab sõnas selle kuju, milles võib toimuda abstraktne mõtlemine. Sõna asendab meelelisi konkreetseid ja annab inimesele võimaluse moodustada uusi seoseid, toetudes nüüd mitte enam vahetuile meeleliste kujudele, vaid nende sõnalistele tähistustele.

I. M. Setšenovi ideede progressiivne tähendus selgub täielikult alles I. P. Pavlovi õpetuse valgusel tege-likkuse kahest signaalsüsteemist ja nende vastastikusest seosest. Setšenov näitas, et sõna väikelapse-eas funktsioneerib esialgu esimese signaalsüsteemi piirides ja alles aegamööda avaneb sõna uus kvaliteet kui „signaalide signaal“, mis on suuteline üldistama tege-likkust.

I. P. Pavlovi õpilased on jätkanud lapse keele arenemise uurimist ja avastanud rea tähtsaid asjaolusid mõtlemise ja keele vahekorra kohta.

I. M. Setšenov oli teadlik, võitlev materialist. Ta paljastas järeleandmatu visadusega idealistlikke, ebateaduslikke käsitusi füsioloogias ja psühholoogias. Ta esitas geniaalse idee psüühilise tegevuse reflektor-

sest loomusest. Toetudes oma refleksiteooriale, andis ta loodusteadusliku seletuse tunnetusprotsessi arengule aistingult mõtlemisele. Setšenov'i paljud geniaalsed ideed leidsid kinnitust ja eksperimentaalset tõestust kaua aega pärast tema surma.

I. M. Setšenov'i tööd jätkas I. P. Pavlov, arendades edasi tema õpetuse materialistlikke ideid psüühika õigeks teaduslikuks seletamiseks. Pavlovi poolt loodud tingitud refleksi meetod tõstis peaaegu füsioloogia uuele kõrgemale tasemele. Pavlovi poolt loodud teadus kõrge-
mast närvitalitlusest täpsete, rangelt teaduslike eksperimentaalsete katsete alusel selgitas tingitud refleksi kujunemise seaduspärasused ja määras kindlaks närviptsesside liikumise seaduspärasused suurte poolkerade kooses. Pavlovi õpetus on avanud avaraimad perspektiivid psüühilise talitluse põhiliste probleemide lahendamiseks.

Kasvatustöö süsteem koolis.*

B. JESSIPOV,

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia kirjavahetajaliige.

Mida peame silmas, kui kõneleme kasvatamisest, mitte aga õpetamisest? *Õpetama* tähendab teaduslikke ja tehnilisi teadmisi ning nendega seotud oskusi ja vilumusi õpilase isiksuse omanduseks tegema. *Kasvatama* tähendab teatud veendumusi, iseloomujooni, moraalseid omadusi, käitumisharjumusi, esteetilist maitset, kehalist jõudu, osavust, vastupidavust jms. õpilase isiksuse omanduseks tegema.

Igale pedagoogile on selge, et need mõlemad protsessid on teineteisega lahutamatu seotud, et need moodustavad dialektilise ühtsuse. Võttes allpool põhjalikuma vaatluse alla kasvatustöö küsimused, ei tohi me unustada kasvatustöö seost õppetööga.

Kasvatustöö süsteemina koolis käsitatakse sageli selle töö üksikute osade loetelu, mis on esitatud loogilises järjestuses ja lõpuleviidud kujul. See on siiski küsimuse väline külg, mis ei oma muidugi kõrvalist tähtsust, kuid meil on kõige olulisem vaadelda kasvatustöö süsteemi kui sisu ja selle vormi teatud suhet, kui selles süsteemis toimivate erisuguste faktorite suhet, kusjuures me tõstame esile peamist ning põhilist.

Allpool vaatleme peamiselt kõlbelise kasvatustöö meetodeid ja organisatsioonilisi vorme nende vastastikusel seoses. Kasvatustöö muid külgi puudutatakse siin üksnes seoses selle peaausesandega.

Kõlbelise kasvatustöö meetodid ja organisatsioonilised vormid sõltuvad selle kasvatustöö sisu iseloomust.

Nõukogude koolis teostatavale kõlbelisele kasvatustööle on kõige iseloomulikud järgmised jooned:

1) õpilaste elu ja tegevuse seos meie nõukogude sotsialistliku ühiskonna eluga; sellest kommunistliku moraali kasvatamise ülitähtis ülesanne — kasvatada andumust kommunismi üritusele, samuti nõukogude

* Allpool esitatakse lühendatud kujul ettekanne, mille akadeemik B. Jessipov pidas Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia poolt korraldatud „Pedagoogilistel lugemistel“, mis toimusid 29. märtsist kuni 1. aprillini 1955. a.

patriotismi ja proletaarse internatsionalismi kasvatamine ning piiritu valmisoleku kasvatamine teenida töörahva huve;

2) teadvuse ja tegude ühtsus, õpilaste tegude ja käitumise vastavus kõlbelistele vaadetele ja veendumustele, millest nad saavad teadlikuks ja mille nad omandavad; sellest õpilaste maailmavaate aktiivne, ent mitte kaemuslik iseloom;

3) erakordselt tähtsat osa etendab õpilaste elus ja töös kollektiivsuse printsiip, mis on ühendatud iga õpilase isiksuse austamise, kollektiivi iga liikme eest hoolitsemise printsiibiga; seoses sellega koostöö ja vastastikuse abistamise õhkkond, sõprus ja seltsimehelikkus ühiste tööde pinnal, mis seovad õpilasi isetegevaiks kollektiivideks eelkõige selle tegevuse alusel, mis toimub komsomoli- ja pionieriorganisatsioonides.

* * *

„Pedagoogilistel lugemistel“ peetud ettekanded kasvatusküsimustes näitavad, et meie eesrindlikes koolides rakendatakse pedagoogikat, mille loogika kulgeb A. S. Makarenko määratlust mööda kollektiivilt üksikisikule. Kasvatustöö objektiks pole siin lihtsalt iga üksiku õpilase isiksus, vaid õpilaskollektiiv ja iga õpilase kui kollektiivi liikme isiksus.

Ettekandeist nähtub, et A. S. Makarenko ideed ja kogemused leiavad meie eesrindlikes koolides laialdast kasutamist. Nende koolide kogemused kinnitavad, et õpilaskollektiiv kasvatustöö tegurina omab suurt mõju järgmistel tingimustel:

1) Elulised tööd kollektiivis (abi võitluses teadmiste kõrge taseme ja teadliku distsipliini eest, töö, ühiskondlik tegevus, sport, mängud, kunstiline isetegevus jms.); kollektiivi tegevuse suunamine vastavalt kooli ja kommunistlike noorte ning pionieriorganisatsiooni ülesannetele.

2) Huvitavad perspektiivid kollektiivi elus, nagu näiteks mõne perioodi õppetöö edukas lõpetamine, kavatsetud huvitav ekskursioon või rännak, ühiskondlikult kasuliku töö tegemine kooli õppe-katseaias või kolhoosis, teatri külastamine jms.

Lastekollektiiv elab ja areneb ainult siis, kui ta lahendab üha uusi ülesandeid. Lastekollektiiv on dünaamiline nähtus. A. S. Makarenko väitis, et kollektiivi elus ei tohi olla peatumist. See on kollektiivi arenemise seadus. „Pedagoogilistest lugemistest“ osavõtjad lisasid juurde: „Kollektiivis ei tohi esineda ei seisakut ega pikki vaheaegu; kollektiivis ei tohi lasta tegevusel raugeda.“

3) Toetumine kollektiivi aktiivsele tuumikule. Võimalikult suurema hulga õpilaste kaasatõmbamine aktiivi töösse, vastutuse ja alluvuse vaheldumine kollektiivis, nõudlikkuse tõus aktiivi suhtes. Kommunistliku Noorsooühingu juhtiva osa kindlustamine õpilaskollektiivis.

4) Autoriteetsed täievolilised organid kollektiivis ja kollektiivi iga liikme allumine neile (näiteks allumine korrapidajaile, klassiorganisatorile, õpilaskomitee liikmeile).

5) Ühiskondliku arvamuse jõud kollektiivis, kollektiivi iga liikme teadlikkus oma vastutusest kollektiivi ees. Oskus esineda julgelt ja õiglaselt kriitika ja enesekriitikaga ning taluda kriitikat, leppimatus puuduste suhtes, kriitika tõhusus.

6) Üksikisik leiab kollektiivis kaitset, kollektiiv hoolitseb iga oma liikme eest; distsipliinõuete silmaspidamine kollektiivi kõigi liikmete

huvides (tingimuste loomine produktiivseks tööks); abi ja vastastikune abi kollektiivis.

7) Mažoorne (elurõõmus) stiil ja toon kollektiivi elus (rahuldustunne tööst, rõõmsad elamused mitmepalgelises tegevuses, raskuste mehine võitmine, liigutuste ja olukorra ilu, tarmukas huumor jpt.).

8) Klassikollektiivide sisemine kindlustamine ja aktiivsete sidemete loomine koolikollektiiviga. Koolikollektiivi sidemete kindlustamine teiste lastekollektiivide ja täiskasvanute kollektiividega.

9) Tähelepanelik suhtumine positiivsetesse kogemustesse, nende kogemuste kinnistamine vastavate traditsioonide näol.

10) Sõbralikult töötav üksmeelne pedagoogide kollektiiv, kelle iga liige tunneb ennast vastutavana kogu kooli töö eest tervikuna ja kus kõik pedagoogid juhivad ühtseist põhimõtteist ja põhiliselt ühtsest kasvatustöö metoodikast. Selle kollektiivsuse avaldumine õppenõukogu, ainekomisjonide ja tootmisnõupidamiste töös.

11) Uhtsus nõuetes, mis esitatakse õpilastele pedagoogide ja lastevanemate poolt, samuti ühtne suhtumine õpilastesse, olgu siis tegemist pedagoogide või lastevanematega.

12) Kaasabi lastevanemalt õpilaskollektiivide sõbralikule tööle. Lastevanemate koondamine sõbralikeks kollektiivideks, kes abistavad pedagooge ja õpilasorganisatsioone (lastevanemate koosolekud klasside kaupa, lastevanemate komitee ja selle aktiiv). Kaasabi õpilaskollektiivide sõbralikule tööle ühiskondlike organisatsioonide ja koolide šeffideks olevate asutuste ning ettevõtete poolt.

Kõigi nende tingimuste silmaspidamine tervikuna tagab õpilaskollektiivide tegevuse õiget organiseerimist ja võimaldab saavutada selle tegevusega tõhusaid pedagoogilisi tulemusi.

Õpilaste tegevust kollektiivis tuleb õigustatult käsitada kõlbelise kasvatustöö *ülitähtsa meetodina*. Just kollektiivis tegutsedes omandavad ja arendavad õpilased endis iseloomujooni, kõlbelisi omadusi ja käitumise harjumusi, mida nõutakse nõukogude õpilaselt; ühtlasi toimub kollektiivis tegutsedes ka kõlbeliste normide, nõuete ning reeglite teadlik omandamine. Siin kasvab ka vastutustunne kollektiivi suhtes.

Õpilaste tegevus on mitmekülgne. Peamiseks ja põhiliseks on õpilaste tegevuses loomulikult õppimine. Õppimine polütehnilises üldhariduslikus koolis on õpilaste vaimne ja kehaline töö, mida organiseerib ja juhib õpetaja ja mis on suunatud teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste ning vilumuste omandamisele. Olles õigesti organiseeritud, kasvatab õppimine kui töö õpilastes niisuguseid iseloomujooni, nagu seda on sihipüüdlikkus, täpsus, visadus, oskus raskusi võita, ausus, kohusetruudus, oskus teistega koos töötada jt.

Niisuguseid omadusi püüab kasvatada õpilastes iga pedagoog, kes neid õpetab. Neid omadusi nõuab oma liikmeilt ka õpilaskollektiiv. Neid omadusi kasvatab oma liikmeis eelkõige pioneeri- ja kommunistlike noorte organisatsioon.

Üllad kõlbelised omadused kujunevad õpilastes ka muud laadi tegevuses, nagu näiteks ühiskondlikult kasulikus töös, mängudes ja spordis, kunstilises isetegevuses ja ühiskondlikus töös, mida õpilased teevad oma organisatsioonides.

Väga oluline on see, et mitmekülgses tegevuses seostub õpilaste tegelik õpetamine teatud normide ja nõuete täitmiseks nende veenmisega kasvatada endis teatud kõlbelised omadused; sel puhul ei piirdu

veenmine kõlbelise normi sisust arusaamisega ja selle asjaolu seletamisega, miks on vaja toimida nii, ent mitte teisiti; siin seostub veenmine nõudlikkusega iseenese suhtes — toimida alati vastavalt tunnetatud kõlbelisele ideele, põhimõttele, normile, reeglile.

Et õpilased tunnetaksid kommunistliku kõlbluse norme ja nõudeid ning käitumisreegleid, on vaja kasutada ka spetsiaalseid töövorme ja -võtteid; oleks ebaõige loota sellele, et mitmekülgses praktilises tegevuses see tunnetus saabub iseendast. Seda, mis saavutatakse selles suhtes praktilise tegevusega, on vaja siduda mõjuga õpilase teadvusele ja tundmustele niisuguste töövormide abil, nagu seda on vestlused, loengud, ettekanded ja lugejate konverentsid. Eesrindlike koolide kogemused pakuvad palju huvitavat selles suhtes. Nende töövormide tõhusus tõuseb, kui need seostuvad aktiivsete töövormidega, mis nõuavad õpilastelt töötamist (ent vahel ka mängu).

Koondus, mis oli pühendatud kommunistlikele noortele uudismaadel, oli ühes koolis korraldatud nii, et pioneerirühm vaid kuulas ära rea selleteemalisi jutustusi, kusjuures üks neist oli väga elav ja huvitav, mille jutustas kommunistlik noor, kes oli saabunud uudismaadelt puhkusele. See polnud halb koondus, avaldades pioneeridele positiivset mõju.

Kuid teises koolis oli samateemaline koondus paremini organiseeritud: pioneeride tutvustamist uudismaadel asuvate kommunistlike noorte elu ja tööga seoti siin praktilise tegevusega: pioneerid astusid pidevasse ühendusse ühe kauge sovhoosi kommunistlike noortega; nad saadavad kommunistlikele noortele omaendi kätega valmistatud esemeid, mis neile on vajalikud igapäevases elus; pioneerid peavad kommunistlikest noortest uusasunikega kirjavahetust; pioneerid on tuttavad oma vanemate seltsimeeste elu ja tööga, nad on kommunistlike noorte üle uhked ja tunnevad rõõmu viimaste edusammudest.

Pioneerid unistavad sellest, kuidas nad oma tööga kujundavad ümber oma kooli või lastekodu, kuidas nad teevad rasket, kuid väga vajalikku ühiskondlikult kasulikku tööd kolhoosile, asula või linna kommunaalmajandusele. Ja nad sooritavad tõepoolest huvitavaid ja kasulikke töid, võites seejuures sageli väga suuri raskusi, ja tunnevad rõõmu sellest, et nad suutsid ilmutada vastupidavust ja tahtejõudu. Pioneeride niisugusest huvitavast tööst jutustatakse suure soojusega Boriss Jemeljanovi raamatus „Unistus“.

Oma ettekandes „Romantikast pioneeritöös“ meenutab Moskva Pioneeride Maja direktor V. Strunin, kuidas unistasid Trojekurovi kooli (nüüd Lipetski oblastis) õpilased: „Tahame rajada suure botaanika-aia. Ja et siirduksid sellesse aeda, meie kooli akende alla puud ja põõsad kõigist Liidu paikadest — Krimmist, Kaukaasiast, Altaist...“

Ja Trojekurovi kooli õpilased rajavad niisuguse aia. Nad nägid midagi taolist mitte kaugel oma koolist — Urussovi külas, kus asub väljapaistva vene õpetlase Semjonov-Tjan-Šanski poolt rajatud aed.

Väga huvitavaid timurlaste töid mainitakse Sverdlovski 22. kooli direktori sm. Somova ettekandes. See kool on tihedasti seotud tehasega. Rühm selle tehase töölisi siirdus Altaisse uudismaadele, nende hulgas 38. tsehhi sepp sm. Gallimulin. Kuulake, mida jutustas sm. Somova selle kooli külastamisest sm. Gallimulini poolt:

„1954. a. kevadel sõitis sm. Gallimulin koju ja viibis kooli kommunistlike noorte koosolekul. Ta jutustas ilmekalt tööde suurest ulatusest

uudismaadel, raskustest, millega noortel tuleb siin kokku pörgata, ja sellest, kuidas neist raskustest jagu saadakse.

Detsembrikuus viibis sm. Gallimulin jälle koolis. Kommunistlikud noored kutsusid tema oma koosolekule.

Sm. Gallimulini vestlust kuulati erilise tähelepanuga. Ta kõneles Altai kraai ilust, sellest, kuidas nad, uusasunikud, ehtasid 48 kolmekorterilist elumaja, kuidas nad ehitavad kooli, elektriijaama, klubi jm.

Erakordse huviga kuulasid õpilased seda, kuidas töötasid uudismaade ülesharimisel kommunistlikud noored.

Sm. Gallimulin ei unustanud tänada VI-a klassi timurlaste komandot, kes abistas tema isa ja ema.

Saates taas teele sm. Gallimulinit, andis timurlaste komando talle kaasa raamatuid sovhoosi „Komsomolets“ raamatukogu jaoks. Pärastpoole kogusid kõik õpilased raamatuid sellele raamatukogule.

Kommunistlike noorte ja pioneeriorganisatsiooni töös täheldati uusi ülesandeid: kirjutada kiri uudismaadel olijaile, kus kõnelda oma õppimisest, arutada koosolekul timurlaste tööd, luua tihe side uue kooliga sovhoosis „Komsomolets“.

Kord helises telefon kooli direktori kabinetis. Telefonile kutsuti timurlaste komando „peamees“. Küsisime, missugust komandot mõeldakse, sest meie koolis on neid mitu.

Telefonist vastatakse: „Ljuba Sinitsõna komandot, kes abistab Gallimulini vanemaid.“ Telefonile kutsujaks on 54. tsehhi parteiorganisatsiooni sekretär Filimonov. Naistöölisel Moissejeval oleks vaja aidata küttepuid saagida, sest ta on haige, samuti ka tema mees. Palve rahuldati: pärast koolitunde töötas VIII-b klass terves koosseisus kahel päeval haige töölisperekonna abistamisel. Kui palju rõõmu tundsid õpilased, teades, et nad abistavad haiget inimesi!

Pisarsilmil tänas Moissejevite perekond õpilasi neile osutatud abi eest. Ent õpilastel särasid silmad rõõmust.

VIII-b klassi eeskuju väärivast tööst sai kuulda kogu kooli.

Huvitav, kaasakiskuv ning värvikas on Naltšiki linna 7. kooli pioneerimaleva elu ning tegevus. („Pedagoogilistel lugemistel“ esines selle kooli direktor sm. Sidorenko ettekandega teemal „Pioneerimaleva lipu all“). Selles koolis on kujunenud järgmine traditsioon: iga aasta kolmanda õppeveerandi lõpul korraldatakse niisugune malevakoondus, millel on nii-ütelda põhjanev tähtsus kooli elule antud õppeaastal. Niisuguse koonduse ettevalmistamisest võtab osa kogu koolikollektiiv.

Seesuguste koondustega kaasneb tavaliselt näituse korraldamine, mis kajastab pioneeride ja õpilaste mitmekülgset tegevust ja eelkõige nende tööalast tegevust. Naltšiki linna 7. koolis on välja töötatud huvitav „Näituse põhimäärus“. Selles pööratakse suurt tähelepanu niisugusele kasvatusvahendile, nagu on seda ergutus. Taolistest näitustest on kahtlemata kasu.

Niisugused näitused veenavad kõiki selles, et isetegevuspõhimõtte rakendamine pioneeride ja kommunistlike noorte töö organiseerimisel annab viljakaid tulemusi. Isetegevus omandab laia ulatuse siis, kui õpilastes on kasvatatud vajadust tegevuse järele. Uhtlasi on meile selge, et niisuguste tulemuste saavutamisel etendab ülisuurt osa oskuslik pedagoogiline juhtimine, kõigi pedagoogilise kollektiivi liikmete elav huvi pioneeride ja kommunistlike noorte enesealgatusliku töö vastu.

Sisuka kasvatustöö organiseerimisel on väga oluline pioneerikoonduste temaatika.

Koolide töös lahendatakse kõnealune küsimus selliselt, et pioneerikoondused ei dubleeri õppetunde, ei ole õppetundide järjeks, kuid ei muutu ka lõbustuseks, meelelahutuseks.

„Pedagoogilistele lugemistele“ esitatud ettekannetes kirjeldatakse paljusid väga mitmesuguse iseloomuga pioneerikoondusi.

Kirjeldame allpool malevakoondust, mille korraldas Sverdlovski linna 22. kool metsas. Selle koonduse teemaks oli „Noor matkaja“. Vastav kavatsus tekkis pioneeridel juba eelmisel õppeaastal. Aiates uue õppeaasta esimesest koolipäevast hakkas saabuma pioneerirühmade aadressil kinnisi kirju ülesannetega. Igal pioneeril tuli ülesanne täita (ülesandest ei tohtinud teistele pioneeridele kõnelda) ja selle täitmisest malevanõukogule teatada. Ülesanded olid näiteks niisugused:

1. Igal teie rühma pioneeril tuleb kindlaks määrata, mis suunas asub staadion „Avangard“ ja kool nr. 80.

2. Määrata kindlaks Stahhanovi tänava ja Stalini prospekti suund ning koostada plaan.

3. Mõõta oma sammu pikkus ja seejärel teha sammudega mõõtes kindlaks kooliaia peatee pikkus.

Taolised ülesanded anti kõigile pioneerirühmadele.

Malevanõukogu tegi võistlusest kokkuvõtte, milles näidati, kui palju silmi sai iga rühm õigete lahenduste eest, kusjuures väiklehed valgustasid küsimust, missugune rühm valmistub koonduseks kõige paremini ja kellel on kõige rohkem silmi.

10. oktoober. Suurepärase sügisilm. Kell 10 hommikul liikusid rühmad malevanõukogult saadud ülesannete alusel meie asula eri punktidest metsalagendiku suunas.

Kõigil rühmadel tuli läbi käia ühepikkune tee, kuid täita seejuures erinevad ülesanded. VII-a klassi pioneerirühm jõudis määratud kohale esimesena, saades kõige suurema arvu silmi.

Pärast kõigi pioneerirühmade kohalejõudmist teostati üldine ülesrivistamine, millele järgnes teatejooks seljakottide edasiandmisega jooksul, pallimäng jms.

Koonduse lõpul toimus kooli kunstilise isetegevuse kontsert.

Rändvimpel anti VII-b klassi pioneerirühmale, kes andis kõige rohkem õigeid vastuseid malevanõukogult saadud ülesannete täitmisel.

Hilise õhtuni kuuldus metsas pioneeride häält. Koondus oli huvitav ning kaasakiskuv.

Mõnikord valitakse pioneerikoonduste jaoks kitsamad teemad. Nii näiteks korraldati Tomilinski Seitsmeklassilises Koolis (Moskva oblastis) pioneerikoondusi teemadel: „Kuidas meist said oivikud“, „Meie kirjavahetus „Pionerskaja Pravdaga““, „Ühiskonna huvid enne isiklike huviseid“. Kasvatuslikus suhtes on niisugused koondused oma konkreetsuse tõttu väga tõhusad.

Vanemate klasside pioneerirühmades korraldatakse koondusi teemadel, mis on seoses pioneeride ettevalmistamisega Kommunistlikusse Noorsooühingusse astumiseks, nagu näiteks: „Neli korda ordeniga autasustatud Kommunistlik Noorsooühing“, „Sa kutsud kangelastegudele, komsomolipilet“.

Nõukogude patriotismitunde tõusule ja püüdele truult ning ausalt teenida oma sotsialistlikku kodumaad aitavad eriti kaasa niisugused

üritused, mis kütkestavad noori oma suure ühiskondliku tähtsusega ja mis rõhutavad kaasakiskuvalt antud kooli seost kogu Nõukogudemaa eluga.

Seesuguseks ürituseks oli näiteks Ivanovo linna 56. koolis pidulik õhtu, mille puhul anti koolile üle igaveseks säilitamiseks NSV Liidu Ulemnõukogu Presiidiumi ürik selle kohta, et kooli endisele õpilasele S. Lazarevile on antud Nõukogude Liidu kangelase nimetus.

Kooli kommunistlike noorte organisatsioon suhtus sellesse faktisse kui väga tõsisesse ja tähtsasse asjasse, mis kohustab kommunistlikke noori ja kõiki õpilasi olema samasugused, nagu seda oli S. Lazarev.

Kõigis pioneerimalevais ja -rühmades on vaja korraldada koondusi, kus pioneerid tunnetaksid sügavalt ning kütkestavalt oma seost Kommunistliku Noorsooühingu ja Kommunistliku Parteiga.

Toome allpool mõned faktid, mis sellest seisukohast huvi pakuvad.

Sõktõvkari Linna 12. Keskkooli pioneerid korraldasid malevakoon-duse teemal „Kolm põlvkonda“. Sel koondusel kõneles sm. V. Ljati-jeva, kes on partei liige 1917. aastast, pioneeridele oktoobrivõitlus-test, ent teise põlvkonna esindaja Nõukogude Liidu kangelane sm. Babikov — nõukogude rahva kangelastegudest Suure Isamaasõja aastail. Sel koondusel esinesid ka pioneerid. Nad kõnelesid sellest, kuidas pioneerid järgivad õppimises ja töös kommunistide ja kommunistlike noorte eeskju.

Mitmete Leningradi koolide pioneerimalevad korraldavad oma lõkkeõhtud endiste aegade maipühade paikades. Nii näiteks korraldas Leningradi 347. kooli pioneerimalev lõkke tol kohal, kus pidasid omal ajal maipühi Thorntoni vabriku (nüüd Thälmanni-nimeline kombinat) töölised.

Paljudes pioneerimalevais korraldatakse suure kasvatusliku mõjuga kaasakiskuvaid pioneerikoondusi, mis on pühendatud meie Kommunistlikule Partele.

Neil koondustel esinevad pioneeridele parteitöötajad, vanad kommunistid, 1905. a. ja 1917. a. revolutsioonist osavõtjad, vanad kaadritöölised, tööstus- ja põllumajandusettevõtete eesrindlased, kodusõjast ja Suurest Isamaasõjast osavõtjad ning partei liikmed, kes kooliaastail olid pioneerid.

Nende koonduste ülesandeks on teha õpilastele lähedaseks ja arusaadavaks need eesmärgid, mille eest meie partei võitleb, näidates õpilastele, et hoolitsus rahva heaolu eest on Kommunistliku Partei tegevuse ülimaks seaduseks.

Tähtsat kohta kasvatus-töös omab õpilaste tutvustamine V. I. Lenini, J. V. Stalini ja nende võitluskaaslaste — Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse väljapaistvate tegelaste elu ning tegevusega.

Kui pioneeri- ja kommunistlike noorte organisatsioonis tehakse mitmekülgset sisukat ja huvitavat tööd, siis tunneb organisatsiooni iga liige rõõmu sellest, et ta kuulub niisuguse kollektiivi hulka; temas tärkab uhkustunne oma kollektiivi üle, temas kasvab austus oma kollektiivi vastu.

Nagu selgub mitmeist „Pedagoogilistel lugemistel“ esitatud ettekan-deist, saadakse paljudes koolides juba selgesti aru vajadusest koon-dada õpilasi mitte üksnes algkollektiividesse (antud klassi, pioneerirühma ulatuses), vaid ka ülekoollisse kollektiivi. Ja eesrindlikes koo-lides on leitud ka teed selleks. Esikoht kuulub selles suhtes ülekooli-

listele töödele. Ka ülekoolilistes üritustes leiab rakendamist algkollektiivide jõud. Olgu näitena mainitud seda, et koolikollektiiv rajab eeskujulikku aeda. Selles suures töös on igal algkollektiivil oma ülesanne, mida püütakse aega täita. Iga algkollektiiv võtab teatud määral osa ka kokkuvõtete tegemisel ühisest tööst.

Ülekoolilise kollektiivi elus on suure kasvatusliku tähtsusega see, kui vanemate klasside kollektiivid hoolitsevad nooremate klasside kollektiivide eest, kui Kommunistliku Noorsooühingu klassiorganisatsioonid on vastutavad pioneerirühmade elu ning tegevuse eest.

Eesrindlike koolide kogemused tõendavad õpilaskomitee kui ülekoolilise organisatsiooni otstarbekohasust. Töötades kooli komsomolikomitee juhtimisel, on õpilaskomiteel järgmised funktsioonid: paljudes koolides on õpilaskomitee kooli juhtkonnale abiks distsipliini tõhustamisel ja õpilaste harjutamisel kindlat korda pidama, samuti võitluses ratsionaalsest tervishoiurežiimist kinnipidamise eest kõigi õpilaste poolt.

Mitmeis ettekandeis, mis „Pedagoogilistel lugemistel“ esitati, kõneldakse sellest, kuidas õpilaskomitee organiseerib koolis korrapidamist.

Paljudel juhtumil peab koolis korda üks klass (V—X kl.) kogu nädala kestel. Laupäeval annab see klass korrapidamise üle teisele klassile. Klassid võistlevad omavahel, kes neist kõige paremini korda peab. Krasnodari Raudteekoolis nr. 58 suhtuvad õpilased korrapidamisele sedavõrd tõsiselt, et vaheaegadel pole õpetajail vaja korda pidada; muidugi, korda pidava klassi juhataja vastutab niihästi oma kasvandike korrapidamise kui ka korra eest kogu koolis.

Korrapidajate autoriteet on neis koolides väga kõrge.

Samades koolides peetakse võistlust klasside eeskujuliku sanitaarhügieenilise seisukorra eest. Uheaegselt korrapidamise üleandmisega nädala lõpul tehakse Krasnodari Raudteekoolis nr. 58 kokkuvõtte ka ülalmainitud võistluse tulemustest; klass, kellel on parimad näitajad sanitaarhügieenilise seisukorra suhtes, saab rändpunalipu.

Õpilaskomitee aitab kooli juhtkonnal kooli ümbrust ja koolihoonet heakorrastada ning on abiks kooli elu organisatsioonilis-materiaalse külje kindlustamisel.

Kooli komsomolikomitee, pioneerimaleva nõukogu ja õpilaskomitee laialdase, väljakujunenud tegevuse puhul kulgevad klassi- ja koolivälised üritused õpilaskollektiivi tegevusena, moodustades sellest tunduva osa.

Siinkohal pole võimalik peatuda kõigil klassivälise töö mitmepalgelistel liikidel ja vormidel, mis leiavad kasutamist meie paremais koolides.

Osutame vaid mõnede neist ja nimelt neile, mida viimasel ajal koolid erilise heameelega kasutasid seoses sellega, et need vastasid eriti hästi ülesannetele, mis on praegu esikohale tõstetud.

Eelkõige on vaja ära märkida seda fakti, et viimaseil aastail on tublisti kasvanud nende koolide arv, kus õpilastele organiseeritakse tootmistööd kas kolhoosides, sovhoosides või tööstusettevõtetes. Laiialdalt on levinud töö „Osavate käte“ ringides ja mitmesugustes tehnilistes ringides, kusjuures esineb ringe, mis annavad õpilastele teatud elukutse. Kõigele sellele on pööratud suurt tähelepanu ettekandeis polütehnilise hariduse kohta. Siinkohal rõhutame kõigi nende nähtuste ülisuurt kasvatuslikku väärtust.

Mitmesuguste ringide töö leidis ulatuslikku valgustamist paljudes ettekandeis.

M. Tsentsiper (Moskva 437. kool) valgustas oma ettekandes ringitöö juhtijate tähtsat küsimust. Peale õpetajate, kompetentsete lastevanemate ja tootmisala töötajate rakendatakse selles koolis ringide juhtijaina küllaltki arvukalt õpilasi. Need andekad ning aktiivsed poisid ja tüdrukud teevad õhinaga huvitavat ning väga kasulikku tööd.

Töö kaudu luuakse paljudel juhtumeil hea side linna- ja maakoolide vahel. Väga tähelepannevad on faktid koolide sidemetest uudismaade asunikega. Sellest jutustatakse kujukalt ka sm. Tsentsiperi ettekandes:

„Kord riputas pioneerimaleva nõukogu koolimaja esikusse ülisuure plakati: „Lapsed! Valmistame uudismaade töötajale uusaasta-kingitusi. Kogume tuhandeid raamatuid ja saadame 1300 tervituskirja!“ (Koolis oli 1300 õpilast.)

Seda algatust toetati organiseeritult. Lühikese ajaga kogusid õpilased 2300 raamatut. Ka kirjad saadeti teele.“

Õpilaste niisuguste sidemete kasvatuslikku tähtsust uudismaadel töötavate patriootidega on raske ülehinnata.

Meie ülesandeks on otsida võimalusi ja vahendeid, et õpilased saaksid sägedamini jõukohaselt osa võtta nõukogude rahva suurtest tegudest.

Paljudes ettekannetes toodud faktide alusel võime konstateerida, et praegusel ajal on meie koolides omandanud suure kasvatusliku mõju õpilaste kohtumised tuntud tööeesrindlaste, õpetlaste ja mitmesuguste ühiskonnategelastega.

Õpilaste kohtumisest tehase töölistega jutustab Moskva 206. kooli direktor sm. Širvindt:

„Kui ühel koosolekul pöördusid õpilaste poole lihtsad ning tagasihoidlikud töölisel: veduridepoo „Lihhoborõ“ lukksepp Afanassi Bõtškov ja Moskva ringraudtee treial Boriss Tevelev ning jutustasid sellest, kuidas nad on tootmistöö kõrval lõpetanud töölisnoorte keskkooli, kusjuures esimene neist on astunud Moskva ülikooli ja teine transporti-inseneride instituuti, siis oli see tavalistest vestlustest palju veenvam.“

Paljud koolid on püstitanud endile ülesande luua pidevus õpilaskollektiivi tegevuses kogu aasta kestel ja on asunud selle ülesande täitmisele. Sellest seisukohast pakuvad suurt huvi järgmised üritused, mida teostatakse suvisel ajal, nagu näiteks lülide organiseerimine tööks kooliaias, suvised matkad ja ekskursioonid ning maapioneerilaagrite kõrval ka linnapioneerilaagrite organiseerimine.

Sm. Baskakov, Moskva oblasti Noginski rajooni 65. kooli direktor, kõneles väga huvitavast kogemusest kommunistlike noorte isetegevusliku suvise töölaagri organiseerimisel.

Pidevuse taotlemiseks kasvatustöös on nüüd mõned keskkoolid loonud alalise sideme alg- ja seitsmeklassiliste koolidega, kust neile õpilased tulevad; keskkoolid on aidanud neis koolides pioneeritööd korraldada, alg- ja seitsmeklassilistest koolidest on tulnud vastavaid keskkooli külastama, mis lähendab nende koolide õpilasi keskkoolide omadele. Kõigest sellest kõneles „Pedagoogiliste lugemiste“ plenaaristungil väga hästi sm. J. Kastorski (Velikije Luki oblasti Poretšenski kool).

(Järgneb.)

Töökasvatusest pioneeriorganisatsioonis.

A. TÖLDSEPP.

Nõukogude kooli üheks põhiliseks ülesandeks on valmistada noor-sugu ette tööks, kasvatada temas armastust ja lugupidamist töö ja töö-tava inimese vastu ning anda talle vajalikke teadmisi ja oskusi. Peame saavutama oma õppe-kasvatustööga seda, et iga koolilõpetaja võiks vabalt valida endale tööala, s. t. et tal vajalike teoreetiliste teadmiste kõrval oleks ka teatud oskuste ja vilumuste miinimum, mis on täht-saks eelduseks nii tootvale tööle siirdumisel kui ka ükskõik missu-guse muu tööala omandamisel.

Ühtlasi omab töö meie noorsoos kommunistliku maailmavaate kasvatamise vahendina kindlat ja keskset kohta. Peame kasvatama õpilasi tööks ja töö kaudu. A. S. Makarenko saavutas oma suurepärase tule-mused lastekollektiivi kasvatamisel nii Gorki-nimelises koloonias kui ka Dzeržinski-nimelises kommuunis suurelt osalt töö kaudu. Ühises töös ühise eesmärgi saavutamiseks kujundas ta tugeva ja printsiipiaalse kollektiivi, kes ei lubanud ühelegi oma liikmele vähematki kõrvale-kaldumist kommunistliku moraali nõudeist. Tema kasvandikud, kes koloonias olid olnud kvalifitseeritud lukksepad, treialid, freesijad jne., töötasid hiljem, omandanud kõrgema hariduse, suure kohusetundega väga mitmesugustel tööaladel. Ka kõigil vaimse töö aladel tulid neile kasuks iseloomuomadused, mis neil olid kujunenud kehalise töö kaudu, nagu püsivus, täpsus, algatusvõime jne.

Töökasvatuse põhimõtet rakendatakse meie koolides mitte üksnes õppetundides, vaid võib-olla veelgi rohkem õpilasorganisatsioonide töös.

V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni osa õpilastes tööarmas-tuse kasvatamisel on kindlaks määratud ULKNU XII kongressi reso-lutsioonis V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni töö kohta, kus on öeldud:

„Komsomoliorganisatsioonid, pioneerirühmad ja -malevad peavad palju rohkem pöörama tähelepanu pioneerides armastuse kasvatami-sele kehalise töö vastu, tõmbama pioneere kaasa aktiivsele osavõtule koolikabinettide sisustamisest, koolide territooriumide heakorrasta-misest, spordiväljakute ehitamisest, tööst koolide juures asuvatel õppe-katseväljadel, koolide radiofitseerimisest. Pioneerid peavad oma vanemaid abistama koduses majapidamises, hoolitsema ise enda tee-nindamise eest. Pioneere tuleb kaasa tõmmata jõukohasele osavõtule põllumajanduslikest töödest. Pioneerimalevad ja -rühmad on kohus-tatud näitama pioneeridele meie rahva igapäevase töö kangelaslikkust, tutvustama neile mitmesuguseid kutsealasid, valmistama noori ette tööks.“

Me ei saa töökasvatust teostada üksnes mingite kindlate ürituste kaudu, mis on eriti selleks ette nähtud, vaid kogu õpilastega tehtav kasvatustöö peab olema suunatud sellele. Niisamuti tuleb pioneeriorganisatsioonis iga koondust ja iga üritust kasutada pioneerides tööarmastuse kasvatamiseks ja nendes nõukogude inimestele omaste iseloomujoonte, nagu kollektiivsuse, sihikindluse, algatusvõime, aususe, püsivuse jt. arendamiseks töö kaudu.

Pioneerimalevate tööplaanides leiame rohkesti ekskursionee tehasesse ja vabrikutesse, sovhoosidesse ja kolhoosidesse, kus pioneerid tutvuvad mitmesuguste tööaladega, näevad eesrindlikke töötajaid töö juures ja vesteldes nendega avastavad endas sageli huvi ühe või teise tööala vastu. Nii korraldasid Tallinna XXII Keskkooli pioneerirühmad möödunud õppeaastal korduvalt ekskursionee tehasesse: 12. rühm „Tarbeklaasi“ ja Leivatehasesse nr. 2, 8. rühm „Punasesse Koitu“, 14. rühm tuletõrje depoosse jne. Üksikasjalised kirjeldused nähtud tööprotsessidest ja joonistused rühmapäevikutes räägivad sügavast muljest, mille ekskursionee on jätnud õpilastesse.

Tallinna XVI Keskkooli pioneerid külastasid tekstiilivabrikut „Punane Koit“ ja ETKVL-i Kaubandusliku Inventari Tehast, kus eesrindlikud töötajad jutustasid neile oma tööst. Tihe side oli selle kooli pioneeridel ka V. Kingissepa nimelise Tselluloosi- ja Paberitööstuse Kombinaadi töötajatega.

Tallinna I Keskkooli V klasside pioneerirühmad korraldasid ekskursionee ehitusplatsidele. Käidi ühtekokku viiel ehitusel, vaadeldi ehitusmasinaid ja mitmesuguseid materjale ning juteldi ehitustöölistega.

Sellised ekskursioneed, kui need on hästi organiseeritud, aitavad kahtlemata lähendada õpilasi tootvale tööle ja kasvatavad neis lugupidamist töö vastu.

Kuid lastes tööarmastuse kasvatamisel, niisama kui nendele tööoskuste andmiselgi ei piisa üksnes sõnadest ega sellest, mis nad näevad. On tingimata tarvilik, et lapsed ise töötaksid, et nad õpiksid tundma tööõõme ja -raskusi. Alles siis õpivad nad tõeliselt armastama igasugust tööd ja hindama teiste töövaeva.

Töökasvatuse seisukohalt on oluline, et pioneerid võtaksid jõukohaselt osa tootvast tööst põllumajanduses. Eriti maakoolide pioneerimalevatel on seda hõlpus korraldada. Enamus nendest võttis möödunud suvel endale kindlad ülesanded kolhooside abistamiseks: hooldati ja koristati teatud arv hektareid maisipõldu, juurviljapõldu vm. Näiteks Harju rajooni Habersti Seitsmeklassilise Kooli pioneerid moodustasid möödunud kevadel maisihooldamise brigaadi, kes istutas ja hooldas kohalikus kolhoosis maisi ja söödakapsast 2 hektaril. Pioneerid harisid selle põllu kaks korda suve jooksul läbi. Brigaadi juhtis töötamisel alati kas vanempioneerijuht või mõni õpetajaist. Saavutused ei jäänud tulemata — sügiseks osutus pioneeride põld parimaks kolhoosis. Sama pioneerimalev jätkas oma kodukolhoosi abistamist ka sügisel: moodustati tööbrigaad juurvilja koristamiseks.

Maapioneeride eeskujule on järgnenud ka juba mitmete linnakoolide pioneerid. Nii käisid Tallinna XVI Keskkooli pioneerid möödunud suvel rühmade kaupa Lembitu kolhoosis tööl. Iga rühm töötas kolhoosis ühe nädala. Selle aja jooksul omandasid pioneerid väärtuslikke töövilumusi lisaks talvel koolis õpitud teadmistele, tutvusid

mitmete põllumajanduslike masinatega nende töötamisel ja seostasid nii teooriat praktikaga.

Kuid tööoskuse ja tööarmastuse kasvatamiseks pioneeriorganisatsioonis on palju võimalusi. Uheks võimaluseks, mida siiski veel vähe kasutatakse, on töö kooli töökojas. Tallinna I Keskkooli pioneeride kogemused näitavad, kuidas on võimalik sel teel elustada pioneeritööd.

Möödunud õppeaastal võtsid pioneerid agaralt osa kooli töökoja sisustamisest. Saadi „Ilmarisest“ treipink ja metallitööriistu, elektri- jaamast tööpink ja suuremaid puutööriistu; iga pioneer tõi oma kodust kaasa väiksemaidööriistu, mida seal ei vajatud, nagu raspleid, haamreid, vineerisaage jm. Seejärel valmistasid pioneerid riuleid tööriistade paigutamiseks ja töölaudad. Endi sisustatud töökojas algas elav tegevus. Valmistati ühiseks kasutamiseks lauamänge, nagu lauajalgpall jt., nukuteater koos nukkude ja dekoratsioonidega, peale selle koolile kollektsioonide aluseid ja karpe, seinalehe alus ja kooliaia jaoks etikette.

Pioneeride huvi kehalise töö vastu tõusis. Pioneeride „meisterdamistest“ huvitusid ka need õpilased, kes polnud pioneerid. Eriti agarad olid meisterdama mõned poisid, nagu E. K. ja E. L., kelle käitumine oli seni jätnud soovida. Leides töös oma tegevusihale õige raketuse, paranes nende käitumine tunduvalt.

Lastes tööarmastuse kasvatamisel, nende üleminekul mängult tööle on vajalik, et töö sisaldaks mängu elemente. Tallinna XVI Keskkooli pioneerimalevas on tehtud käesoleval õppeaastal uudne algatus. Mõnede Moskva ja Leningradi koolide eeskujul on pioneerimaleva juurde asutatud „Osavate käte“ kombinat, kuhu kuuluvad pioneerid ja õpilased vastavalt oma huvialale. Kui „Osavate käte“ ring hõlmas üksnes algklasside õpilasi, siis nimetatud kombinat seevastu tegeleb kõigi pioneeridega. Kombinatat allub pioneerimalevale, tal on oma juhatus eesotsas esimehega.

Kombinat jaguneb omakorda tsehhideks, milledest esialgu töötavad: keemia-, foto-, kunsti-, õmblus-, puutöö- ja metallitöötsehh. Tsehhe juhendavad kas oma kooli vastavate ainete õpetajad või kommunistlikud noored tehastest (näit. juhendab õmblustsehhi V. Klementi nimelise Pesuvabriku kommunistlik noor; metallitöötsehhi juhendajaks on lubanud tulla ETKVL-i Kaubandusliku Inventari Tehase kommunistlik noor).

Kombinat täidab tellimusi, mis tuleb esitada kirjalikult. See loob pioneeridel kujutluse tõelisest tehastest, aitab rahuldada nende mänguvajadust ja ühtlasi annab neile kogemusi ametlikus asjaajamises.

Igal tsehhil on oma kindel tööruum ja koht tööriistade hoidmiseks. Tööd lõpetades seatakse tööriistad alati korda ja pannakse oma kohale.

Kombinaadi varustamine vajaliku materjaliga toimub šeffluse korras. Nii on ETKVL-i Kaubandusliku Inventari Tehasest lubatud kombinadile anda mõningaid rauatööriistu ja V. Kingissepa nimelisest Tselluloosi- ja Paberitööstuse Kombinadist paberimaterjali. Abistada on lubanud ka V. Klementi nimeline Pesuvabrik.

Käesoleval õppeaastal on kombinat võtnud endale ülesandeks varustada kooli vajalike õppevahenditega.

Praegu on kombinadil täita neljandate klasside õpetajate tellimus

katseriistade valmistamiseks, mida vajatakse loodusteaduse õpetamisel IV klassis.

Väga intensiivselt töötab kunstitsehh, kellel on juba valminud Joh. Lauristini ja V. Klementi portreed ning kes valmistab koolile vajalikud loosungid ja plakatid ning kujundab stendid. Valmistati ka nukke ja dekoratsioone nukuteatri jaoks.

Fototsehhil on sisse seatud oma pimik. See tsehh jäädvustab kõik koolielu tähtsamad sündmused, valmistab ja suurendab fotod ning annab välja fotolehti. Fototsehh valmistas kunstitsehhi kavandi järgi ka kombinaadi liikmepiletid.

Keemiatsehh omakorda varustab vastava tellimuse alusel fototsehhi kemikaalidega.

Koolile õppevahendite valmistamisel on tähtis osa täita puutöö- ja metallitöötsehhil, kes tahavad valmistada muuhulgas ka rea põllutöömashinate töötavaid mudeleid.

Kombinaadi töö perspektiiviks on kaunistada ja abistada oma kooli. Kõik tsehhid on omavahel tihedas koostöös, sest sageli (näiteks mitmesuguste õppevahendite valmistamisel) töötavad mitu tsehhi ühe ülesande täitmisel. Selles koostöös süveneb vastastikune abi ja kasvab vastutustunne oma töö eest kollektiivi ees.

Kool on pioneeridele palju armsamaks muutunud, nad hoiavad kooli vara, mida nad ise on aidanud valmistada, ja nõuavad seda ka teistelt. Ühine töö on tunduvalt tugevdanud pioneerikollektiivi ja aidanud sellest kujundada tõelist õpilaspere tuumikut.

Kooli abistamisele olid möödunud õppeaastal suunatud ka Tallinna XXVIII Seitsmeklassilise Kooli pioneeride mitmed üritused. Nii võttis VI klassi pioneerirühm endale ülesandeks kooli õppevahendite ruumi korrashoiu. Ka olid pioneerid need, kes korrastasid kooli liuvälja- ja kastsid seda vastavalt rühmadele koostatud graafikule. Samuti vastustasid nad spordiväljaku korrashoiu eest. Kui koolile kasvuhoonet ehitama hakati, siis olid jälle vanemad pioneerid need, kes pakkusid oma abi materjalide veol „Kvartsist“.

Ise töötades ja korrastades oma ümbrust saab lastele korra- ja puhtusenõue seesmiseks vajaduseks, kollektiivil kujuneb ühiskondlik arvamus, mis kindlalt mõistab hukka kõik ühiskondliku vara rikkumised ja igasuguse hoolimatuse teiste töövaeva suhtes.

Möödunud õppeaastal pöördus Tallinna XXI Keskkooli VI-b klassi juhataja oma klassi pioneeride poole üleskutsega seada oma klassiruum eeskujulikkude korda. Selleks tuli pioneeridel muuhulgas puhastada ka parkettpõrand. Lapsed õpetaja juhtimisel olid innuga ametis. Töö tehti väga hoolikalt, ei rahuldutud enne, kui oli kõrvaldatud viimnegi plekk põrandalt ja ka pingid ning muu mööbel olid eeskujulikus korras. Tundes rõõmu oma töö saavutustest tekkis lastes soov neid saavutusi kaitsta ja säilitada. Nad mõistsid, et kellelgi pole õigust rikkuda nende kollektiivse töö vilja. Võeti nõuks hakata ise valvama, et kõik klassi õpilased oleksid koolis tuhvrites, nagu näeb ette kooli kodukord.

See oligi üks osa eesmärgist, mida klassijuhataja tahtis saavutada, sest klassis leidis veel õpilasi, kes alati ei tahtnud alluda kooli korrale.

Ka seekord ei võtnud pioneeride üritusest osa Mart, kes polnud ise pioneer ja kes kõige sagedamini „unustas“ koju oma tuhvliid. Järg-

mise! hommikul tundi minnes nägi klassijuhataja Marti hädise näoga seisvat klassi ukse ees. Midagi selletaolist oli õpetaja oodanudki, kuid ta küsis:

„Miks sa siin seisad, Mart? Mine klassi.“

„Nad ei lase mind klassi.“

„Miks siis?“

„Mul on saapad jalas.“

„Aga miks sa tuled siis saabastega klassi? Meie klassi põrand on puhas. Näed sa, minul on küll tuhvlid jalas...“ Ka õpetaja ise ei tulnud klassi kingades. Lepitigi siis kokku, et Mart läheb kohe koju ja toob tuhvlid (poisi kodu oli lähedal). Edaspidi ei juhtunud aga enam õppeaasta lõpuni kordagi, et Mart oleks tuhvlid koju „unustanud“.

Kuid klass ühiselt valvas ka selle järele, et ei rikutaks pinke ega muud koolimööblit. Selle klassi pioneerid rajasid oma klassi nn. rohelise nurga, valmistasid ise riulid lillede jaoks, samuti ka kapi jaoks, milles paikneb nende klassi venekeelne raamatukogu. Sellele raamatukogule pandi alus klassijuhataja ja pioneeride poolt annetatud raamatutega. Raamatukoguhoidjaiks on kaks pioneeri, kes täidavad oma ülesandeid eeskujulikult.

Selle klassi pioneerid (klassis on vaid mõni õpilane, kes ei ole pioneer) on alati valmis kinni haarama tööst, nagu näitab kas või alljärgnev juhtum. Kevadel, tehes ekskursiooni Kehrase tehasega ja sovhoosiga tutvumiseks ning kontakti loomiseks Kehra kooli pioneeridega, leidsid pioneerid sovhoosi töötajad põllul kartuleid panemas. Samas tekkis neil mõte aidata. Nad said oma põllulapi ja panid sellele kartulid maha. Käesoleva õppeaasta sügisel aga olid samad pioneerid huvitatud, kas nad ei saaks endi pandud kartuleid ka üles võtta. Tähendab — tookord tehtud töö polnud neile hetkeline meeleolupuhang, vaid valmistas neile tõelist tööõõmu. Nad tundsid vajadust alustatud tööd lõpetada ja ühtlasi näha selle tulemusi.

Käesoleval õppeaastal sai see klass uue ruumi. Nüüd avaldas pioneerirühm juba aegsasti ise soovi teha ka see klassiruum hästi ilusaks. Jälle tuldi kokku ja tehti töö võib-olla veelgi hoolikamalt kui möödunud aastal. On näha, et klassimööbli hoidmine ja oma ümbruse kaunistamine on saanud selle klassi pioneerirühmale seesmiseks vajaduseks.

Me ei tohi ka alahinnata pioneerorganisatsiooni osa lastele koduste tööde õpetamisel. Tilsa Seitsmeklassilise Kooli pioneerid korraldasid koonduse, kus nad tegid praktiliselt kodu korrastamiseks vajanevaid töid, nagu: voodi korrastamine, patjade kloppimine, põrandate pühkimine ja pesemine, tolmupühkimine jne.

Sama kooli pioneerid korraldasid teise koonduse väikelapse hooldamise ja riietamise õppimiseks. Kodunt toodi kaasa suured nukud. Nende juures harjutati riietamist ja muid hooldamistöid.

Mõlemast koondusest võttis osa ka õpetaja, kes kasutas võimalust nende tööde juures vestelda pioneeridega puhtuse ja korra hügieenilisest tähtsusest ning väikelapse tervishoiu kõige põhilisematest nõudmistest.

Muidugi õpivad lapsed sageli seda kõike juba kodus, kuid taoline praktiline pioneerikoondus tõstab need tööd esiplaanile, nii et lapsed neid kodus teevad palju meelsamini, omal algatusel, teadlikumalt ja hoolikamalt.

Sedasama võiks öelda ka koonduste kohta, mille eesmärgiks on pioneeridele eneseteenindamise kõige vajalikumate tööde õpetamine, nagu oma riietuse korrashoid (tütarlastel kleidi, poistel pluusi ja pükste triikimine, kaelaräti pesemine, nõõpide õmblemine, nõelumine jne.) ning lihtsate toitude valmistamine. (Valmistatud toidud süüakse ühiselt, kusjuures pioneerid õpivad ka korrektset käitumist lauas.)

Nii korraldasid Tallinna I Keskkooli pioneerid möödunud õppeaastal regulaarselt töökoondusi, kus iga pioneer õppis väikesi, eneseteenindamiseks vajalikke oskusi, nagu lihtsamat õmblemist, kingade parandamist, uiskude teritamist, suuskade korrashoidu jm. Nendel koondustel valmistasid pioneerid ka õppevahenditele (tabelitele) liistusid ja tindipottidele katteid, remontisid tööriistu ja tegid muid koolile vajalikke pisitöid.

Suureks puuduseks meie vabariigi pioneerorganisatsioonides on timurlaste töö loidus. Ometi on just timurlaste tegevus see, mis sisaldab rohkesti romantikat ja mänguelemente — nende järele aga otse janunevad pioneriealised lapsed. Ühtlasi annaks timurlus palju võimalusi ka töökasvatuseks. Meie timurlaste tegevus piirdub sellega, et üksikutes malevates mõni grupp pioneere lõhub mõnele vanainimesele puid või toob vett. Ka see on muidugi kiiduväärt tegu, kuid sellest ei piisa. Timurlastele tuleb leida laiem tegevusväli ja juhtida nende tööd nii, et see kasvataks neis tööarmastust ja -valmidust, tahet teisi abistada ja lugupidamist vanemate inimeste vastu.

Eespool on toodud vaid üksikuid näiteid selle kohta, kuidas mõned pioneerirühmades üksikuid üritusi on kasutatud töökasvatuse eesmärgil. Kuid töökasvatust ei saa teostada üksikute ürituste najal, see kuulub olulise osana ühtsesse kommunistliku kasvatuse süsteemi ja peab toimuma kindlalt läbimõeldud plaani kohaselt. Iga pioneri-koondus ja üritus peab olema planeeritud ja teostatud nii, et see ühtlasi aitaks kaasa ka töökasvatuse eesmärkide saavutamiseks.

Töökasvatus meie pioneerorganisatsioonides ei ole veel kaugeltki küllaldasel tasemel. Pioneeritöös kipuvad meil sageli võimutsema pikad sõnavõttud, ettekanded jne. See muudab pioneeritöö sageli lastele igavaks. Tuleks rohkem meeles pidada, et pioneriealised lapsed vajavad palju liikumist ja kehalist tegevust. Lapsed vajavad seda, et nende tegevus sisaldaks oma osa romantikat, mängu ja kehalist tööd ning annaks neile palju võimalusi oma algatusvõime rakendamiseks.

Rajooni haridusosakonna töökogemusi.

V. HAAMER,

Elva Rajooni Haridusosakonna juhataja.

Nõukogude kool, viies ellu NLKP XIX kongressi direktiivides viienda viie aasta plaani kohta märgitud ülesandeid, saavutab iga aastaga üha suuremat edu noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Kuid samal ajal esineb üksikute koolide ja õpetajate töös veel rida puudusi, mis tulenevad tihti mitteküllaldasest juhtimisest.

Õpetajate ja koolide töö juhtimisel langevad suured ja vastutusrikkad ülesanded rajoonide ja linnade haridusosakondadele, kes on haridusorganeist kõige tihedamas kokkupuutes koolidega ja õpetajatega. Nende tööst ja juhtimise tasemest sõltub suurel määral laste õpetamise ja kasvatamise tase rajoonis.

Haridusosakonna eduka töö aluseks on sisukas ja põhjalik tööplaan. Seda näitavad ka meie kogemused — kui me mõni aasta tagasi ei mõistnud haridusosakonna tööd plaanida, olid ka töötulemused hoopis halvemad. Töö paranes parema plaanimise tulemusena. Arvame, et kõige otstarbekohasem on haridusosakonna tööd plaanida terveks õppeaastaks (vt. „Nõukogude Õpetaja“ nr. 35, 27. aug. 1955. a.).

Otsustavat osa koolide edukas töös etendab õpetajate ja juhtiva kaadri õige valik, paigutamine ja kasvatamine.

Elva rajooni üldhariduslikes koolides töötab 1955/56. õppeaastal 250 õpetajat. Neist on veel 22% õpetajakutseta. Haridusosakonnal tuleb lähemate aastate jooksul likvideerida kutseta õpetajate kaader. On tarvis teha valik, kes kutseta õpetajaist omandab kutse või kes tuleb asendamisele uuega. Valiku aluseks on muidugi praegu tehtava töö kvaliteet. Haridusosakond on viimaste aastate jooksul kutseta õpetajatest tublimad suunanud edasi õppima kaugõppe teel.

Õpetajate kohtadele paigutamisel on silmas peetud õpetajate kollektiivi tugevdamist, kuna õppe-kasvatustöö edukus koolis sõltub ka õpetajate kollektiivi ühtsusest.

Et kergendada noorte, veel kogemusteta õpetajate tööd, on haridusosakond püüdnud vältida mitme noore õpetaja sattumist korraga ühte kooli ja algkoolidesse, kus tuleb töötada üksi või ainult kahekesi. Ja kui 1954. a. sügisel tuli olude sunnil suunata kahekomplektilise Valguta Algkooli juhatajaks noor Viljandi Pedagoogilise Kooli lõpetaja E. Kangur, külastas inspektor abistamise eesmärgiga teda möödunud õppeaastal tihti. Sageli tuli külastada ka Uderna Seitsmeklassilist Kooli, kus õpetajate kollektiiv mõnedest asjaoludest tingitult koosnes suurelt osalt esmakordselt tööle asunud õpetajaist. Selgus, et E. Kangur hakkas tööle rahuldavalt, Uderna Seitsmeklassilise Kooli õpetajate kol-

lektiiv aga täiesti edukalt. Käesoleval õppeaastal suunasime kõik noored õpetajad, peale ühe, 7-klassilistesse ja keskkoolidesse, et võimaldada neil suuremate kollektiivide mõjul kiiremini kasvada oma ala meistriteks.

Arvestades kooli pedagoogilise kollektiivi stabiilsuse suurt tähtsust kooli õppe-kasvatustöös, oleme püüdnud vältida õpetajate paigutamist rajooni piires ühest koolist teise. Seda tuli siiski teha mõnel üksikul juhul perekondlikel põhjustel. Õpetajate ümberpaigutamine rajooni piires õppe-kasvatustöö huvides annab, nagu kogemused näitavad, vähe tulemusi.

Koolide edukal juhtimisel omab otsustavat tähtsust juhtiva kaadri — juhatajate, direktorite ja õppealajuhatajate õige valik, paigutamine ja kasvatamine.

1955/56. õppeaastal töötab meie rajoonis 13 algkooli juhatajat, 13 seitsmeklassilise kooli direktorit, 2 keskkooli direktorit ning 10 seitsmeklassilise ja keskkooli õppealajuhatajat. Neist vastava kutseta on veel 9 ehk 23%. See näitab, et haridusosakond ei ole juhtivat kaadrit seni järjekindlalt valinud hariduse järgi.

Juhtiva kaadri paigutamisel oleme silmas pidanud seda, et juhtiva kaadri liikumine oleks minimaalne. Seda oleme ka teatud määral saavutanud — $\frac{1}{3}$ juhtivast kaadrist töötab samal kohal juba üle 5 aasta. Viimase 3 aasta jooksul on liikuvus juhtiva kaadri osas olnud üsna väike. See on võimaldanud pedagoogiliste kollektiivide kujunemist ja tugevnemist ning traditsioonide tekkimist.

Õppe-kasvatustöö taseme edasisel tõstmisel koolis omab tähtsat kohta pedagoogide ideelis-poliitilise ja erialase kvalifikatsiooni tõstmine.

Ideelis-poliitilise kvalifikatsiooni tõstmiseks töötavad õpetajad partei rajoonikomitee abiga peamiselt iseseisvalt, õppides tundma partei ja valitsuse otsuseid, partei ajalugu ja poliitilist ökonomiat. Iseseisvalt õppijaile on kätte antud tööjuhendid ja soovitatava kirjanduse loetelud; regulaarselt korraldatakse abistavaid loenguid ja konsultatsioone. Et õpetajatel õppimist hõlbustada, sõidavad konsultandid suurematesse koolidesse kohale. Kontrolli iseseisva õppimise üle teostab haridusosakond konsultantide ja koolide inspektorite kaudu.

Erialase kvalifikatsiooni tõstmine toimub mittetatsionaarse õppimise teel pedagoogilistes õppeasutustes ja Tartu Riiklikus Ulikoolis ning osavõtmisega meetoodilisest tööst ainesektsioonides.

Kuna viimastel aastatel haridusosakonna kontroll mittetatsionaarselt õppijate üle ei olnud küllaldane, siis esines paljudel õppijatel võlgnevusi, mistõttu üksikud isegi kustutati õppijate nimekirjast. Käesoleval õppeaastal on haridusosakonnas mittetatsionaarselt edasiõppijate kohta sisse seatud täpne arvestus ning haridusosakonna juhataja ja koolide inspektorite poolt kontrollitakse pidevalt õppeülesannete täitmist.

Pedagoogiline kabinet kogenud pedagoogi J. Voitease juhtimisel organiseerib rajoonis ainesektsioonide kaudu meetoodilist tööd. Alklasside õpetajaile on organiseeritud sektsioonid klasside ja klassirühmade kaupa järgmiselt: I, II, III, IV, I + III ja II + IV kl. sektsioon. Ühekomplektiliste algkoolide juhatajad-õpetajad kuuluvad ühe liitklassi sektsiooni juurde omal valikul, kuna ühekomplektilisi koole on

rajoonis ainult 5 ja nendele eri sektsiooni moodustamine ei ole otsustarbekohane.

Vanemate klasside õpetajad on koondunud sektsioonidesse ainete kaupa. Ainesektsioone on organiseeritud 8: eesti keele, vene keele, matemaatika-füüsika, bioloogia-geograafia-keemia, ajaloo-konstitutsiooni, võõrkeelte, laulmise ja joonistamise õpetajaile. Et vältida dubleerimist, ei ole kehalise kasvatuse õpetajaile sektsiooni moodustatud, nende tööd juhib Elva rajooni ÖNKNI presiidium. Nii alg- kui ka vanemate klasside õpetajate sektsioonid on 15—20-liikmelised — liikmete arvu poolest enam-vähem võrdsed. Elva rajoonis on metoodiline töö juba kolmandat aastat nii organiseeritud. Töötamine väikestes metoodilistes ringides ei vastanud enam suurenenud nõuetele. Sektsioonide juhatajate määramisel on silmas peetud seda, et juhatajad ei vahelduks.

Töövormid sektsioonides on mitmesugused. Peale töökoosolekute, mis toimuvad augusti- ja jaanuarikuu õpetajate nõupidamiste ajal, korraldavad sektsioonid õppetöö kestel veel 2 töökoosolekut rajooni koolides — ühe I ja teise II poolaastal. Iga sektsiooni tööplaanis on ka ühe ekskursiooni korraldamine vastavalt õpetatavale ainele. Nii on bioloogia-geograafia-keemia sektsioon korraldanud viimastel aastatel ekskursioone Tartu linna tehastesse. Rápina Aiandustehnikumi, ENSV TA Polli filiaali, oma rajooni kooliaedadesse ja käesoleval õppeaastal Narva ja Kohtla-Järvele. Eesti keele sektsioon korraldas möödunud õppeaastal 2-päevase ekskursiooni marsruudil Elva—Järva-Madise—Vargamäe—Rakvere—Kohtla-Järve—Kuremäe—Elva ja käesoleval õppeaastal samuti 2-päevase ekskursiooni Elva—Pärnu—Kurgja—Viljandi—Elva. Matemaatika-füüsika õpetajad on käinud Narvas ja Kohtla-Järvel, ajaloo õpetajad Tallinnas, algklasside õpetajad Tartus jm. Ekskursioonid on rikastanud õpetajate silmaringi ja andnud neile palju väärtuslikke teadmisi. Viimasel ajal on igal ekskursioonil kogutud fotomaterjalist koostatud albumid, mis antakse üle pedagoogilisele kabinetile. Sealt saavad neid kasutada kõik rajooni koolid ja õpetajad.

Suurt tähtsust omab juhtiva kaadri kasvatamine ning paremate juhtimiskogemuste levitamine. Seda tehakse Elva rajoonis peamiselt direktoreile, koolijuhatajaile ja õppealajuhatajaile korraldatud nõupidamiste kaudu, mis toimuvad direktorite osas regulaarselt kord kuus, koolijuhatajaile ja õppealajuhatajaile kord õppeveerandis. Kui eelmistel aastatel tingituna vähestest kogemustest olid nendel nõupidamistel suures ülekaalus majandusküsimused, siis 1955. a. kevadest alates domineerivad siin õppekasvatustöö küsimused, mille edukas lahendamine on koolide põhiülesanne.

Vastavalt tööplaanidele on direktorite nõupidamistel 1955/56. õppeaastal arutusel järgmised küsimused: 1. Kuidas korraldati esimene koolipäev — septembris. 2. Polütehnilise õpetuse ja töökasvatuse teostamine — oktoobris. 3. I õppeveerandi töötulemused — novembris. 4. Töö lastevanematega — detsembris. 5. Öppenõukogu töö — jaanuaris. 6. Ekskursioonide korraldamine — veebruaris. 7. Öppekasvatustöö IV—V klassides — märtsis. 8. II õppeveerandi töötulemused — aprillis. 9. Eksamite läbiviimine — mais.

Algkoolide juhatajate nõupidamistel on ette nähtud arutada:

1. Kuidas korraldati esimene koolipäev — septembris. 2. I õppeveerandi töötulemused — novembris. 3. Töö lastevanematega — jaanuaris.

4. III õppeveerandi töötulemused — aprillis. 5. Eksamite läbiviimine — mais.

Tööd koolide juhatajate ja direktoritega juhib otseselt haridusosakonna juhataja, tööd õppealajuhatajatega — pedagoogilise kabineti juhataja. Õppealajuhatajad arutavad oma nõupidamistel küsimusi algklasside õpetajate töö kontrollimisest, paremate töökogemuste tundmaõppimisest, nende uurimisest ja levitamisest jt.

Nõupidamised oleme korraldanud erinevates koolides. See annab osavõtjatele võimaluse tutvuda rajooni koolidega ja õppida tundma teiste kogemusi „oma silmaga“. Käesoleva õppeaasta algusest peale praktiseerime nõupidamistel seda, et kõik koolidirektorid ja -juhatajad teevad lühiettekande päevakorras oleva küsimuse lahendamise kohta oma koolis. Sellele järgnevad sõnavõttud, mis kujunevad tihti vaidlusteks. Nõupidamise lõpetavad haridusosakonna töötajad kokkuvõtte tegemisega arutusel olnud küsimusest. Sellised nõupidamised on olnud huvitavad ja rahuldanud osavõtjaid.

Direktorite kvalifikatsiooni tõstmiseks oleme suunanud neid ka Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt korraldatavatele suvekursustele. 1955. a. näiteks võtsid suvekursustest osa noored väheste kogemustega direktorid sm-d Luts ja Lilla.

Üheks nõrgaks lüliks rajooni koolide töös kuni käesoleva aastani oli puudulik koolisisene meetodiline töö. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõudude sm-te Koemetsa, Liimetsa ja Elango abiga oleme ületamas seda lünka. Praegu uuritakse teemasid „Õpilaste aktiivsuse tõstmine“ ja „Kollektiivi organiseerimine“. Direktorid ja juhatajad, saanud augustikuu nõupidamistel kätte teatud küsimused nimetatud teemade kohta ja kirjanduse loetelu, tegid need teatavaks õpetajatele. Tundide külastamisel jälgitakse nüüd, kuidas õpetajad nendes küsimustes toimivad. I õppeveerandi lõpul tuldi kord kokku, et arutada senise töö tulemusi ja saada uusi ülesandeid. Nii toimub see ka teistel õppeveeranditel. Kevadel tehakse arutusel olnud küsimustest põhjalik kokkuvõte. Uuel õppeaastal tulevad arutusele muidugi jälle uued küsimused.

Huvitavaks ja tähtsaks töövormiks õpetajatega, mis mobiliseerib neid aktiivsemalt töötama, on õpetajate nõupidamised ja õpetajate päevad.

Õpetajate nõupidamistest on viljakamaks osutunud augustikuu nõupidamised, millest võtavad eranditult osa kõik rajooni pedagoogilisel alal töötajad. Jaanuarikuu nõupidamised jäävad seevastu kahvatumaks, kuna sealt puuduvad mittetatsionaarselt õppijad.

Võttes arvesse eelmiste aastate õpetajate nõupidamiste kogemusi, vähendasime käesoleva aasta augustikuu nõupidamisel plenaaristungil arutusele tulevate küsimuste arvu. Plenaaristungi päevakorras oli ainult üks põhiküsimus — haridusosakonna juhataja ettekanne rajooni koolide tööst 1954/55. õppeaastal ja ülesanded 1955/56. õppeaastaks. Nimetatud küsimuse põhjalikuks läbiarutamiseks kulus poolteist päeva. Teiste küsimuste päevakorda võtmine oleks muutnud kõigi küsimuste arutamise pealiskaudseks ja nõupidamine ei oleks täitnud oma ülesannet.

Õpetajate nõupidamist kahel viimasel aastal on tublisti elustanud pärast plenaaristungit toimunud õpetajate spordivõistlused ja kunstiline isetegevus. Õpetajate osavõtt eriti spordivõistlustest oli käesole-

val aastal juba väga elav ja ka tagajärjed olid tunduvalt paremad kui eelmisel aastal. Elavat mõttevahetust pakkus ka töökasvatuse teemal kujundatud näitus.

Kevadisel koolitöö vaheajal on viimasel kahel aastal läbi viidud õpetajate päevad. Kahe päeva jooksul kuulati kaks loengut — „Maise kasvatamisest Eesti NSV-s“ Eesti Põllumajanduse Akadeemia õppejõu ettekandes ja „Aatomienergia rakendamisest“ Tartu Riikliku Ülikooli õppejõu ettekandes. Pärast loenguid tegelesid õpetajad kunstilise isetegevusega. Õpetajate päevad lõppesid kontserdiga, kus õpetajad esinesid mitmesuguste ettekannetega ja kohapeal organiseeritud segakooriga.

Pidades eriti vajalikuks enam tegelda paremate töökogemuste tundmaõppimisega ja levitamisega, oleme asunud „Pedagoogiliste lugemiste“ ettevalmistamisele, mis toimuvad 1956. a. jaanuaris. On tõstetud üles ka küsimus asuda kogemusi vahetama vennaliku Ukraina NSV ühe rajooni õpetajatega. Oleme saatnud Ukraina NSV-sse kirja, millele kogu rajooni õpetajaskond ootab vastust. Kevadel on kavatsus paremate töökogemuste levitamiseks ja tundmaõppimiseks vahetada ukrainlastega delegatsioone. Koolid valmistuvad ukrainlaste vastuvõtuks.

Häid kogemusi oleme püüdnud omandada ka naaberrajoonidelt. Juba kaks aastat oleme olnud sotsialistlikus võistluses koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamise alal — 1954. a. Valga rajooniga ja 1955. a. Otepää rajooniga. Augustikuu viimased päevad, millal oleme teinud sotsialistlikust võistlusest kokkuvõtteid, on olnud suurepäraseks õppepäevadeks. Tahame ka edaspidi osa võtta sotsialistlikust võistlusest.

Kuigi Elva Rajooni Haridusosakond on omandanud mõningaid kogemusi koolide juhtimisel, on meil veel palju teha. Otsime teid oma töö parandamiseks. Haridusosakonna üheks nõrgaks küljeks on olnud puudulik koolide juhtimine koolide inspektorite poolt. Mitmesugustest asjaoludest tingituna on viie aasta jooksul lahkunud töölt 8 koolide inspektorit. Seega ei saanud ükski neist tõsiselt süveneda oma töösse. Seepärast on haridusosakonna kontroll koolide töö üle seisnud veel madalal tasemel. Rakendasime haridusnõukogu kui mõjuva kontrolli- ja nõuandeorgani plaanipärasele tööle alles käesoleval õppeaastal.

Rajoonide ja linnade haridusosakondade põhiülesandeks on koolide õppekasvatustöö taseme tõstmine nende juhtimise ja kontrolli parandamise teel. Haridusministeerium peaks suuremat rõhku panema rajoonide ja linnade haridusosakondade töö uurimisele ning paremate osakondade töökogemuste levitamisele, mis parandaks tunduvalt noorsoo õpetamise ja kommunistliku kasvatamise juhtimist haridusosakondade poolt.

Ümberjutustused algklasside emakeele tundides.

E. LAAS,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi algklasside kabineti juhataja.

Kõne arendamine on eesti keele õpetamise üks põhiülesandeid. Kõne arendamise all tuleb mõista süstemaatilist tööd kõne kui suhtlemisvahendi kasutamise oskuse arendamisel. Selleks on vaja: 1) arendada õpilase oskust väljendada õigesti oma mõtteid üksikutes lausetes ja seotud jutustuses; 2) täpsustada õpilase sõnavara; 3) laiendada õpilase sõnavara.

Kõne arendamise harjutused on nii kirjalikud kui ka suulised. Need mõlemad liigid on teineteisega tihedalt seotud. Kirjaliku väljenduse aluseks on suuline kõne, kuid kirjalik kõne soodustab suulise väljendusoskuse arenemist. Siinkohal vaatleme peamiselt õpilase kirjaliku kõne arendamist.

Kirjaliku kõne harjutusteks on kirjandid ja ümberjutustused. Neid tuleb korraldada vastavalt programmi nõudeile kogu algkooli ulatuses, alates 1. õppeaasta III õppeveerandist.

Mõned õpetajad kardavad, et lastel pole 1. õppeaastal veel küllaldaselt ortograafilisi teadmisi, mistõttu nad teevad oma ümberjutustustes ja kirjandites palju keelevigu. Seepärast tahavad nad neid töid edasi lükata II kl. 2. poolaastale või isegi III klassi. Selline kartus oleks põhjendatud ainult juhul, kui töö kirjandite ja ümberjutustuste koostamisel oleks täiesti eraldatud keeleõpetusest. Kuid see töö tuleb korraldada nii, et iga ümberjutustus ja kirjand kõne arendamise kõrval süvendaks ja kinnistaks ka õpilase ortograafilisi teadmisi.

Töö õpilase kõne arendamiseks algab juba esimestel koolipäevadel. Hiljem, lugedes aabitsast postikestes antud sõnu, õpivad lapsed palju uusi sõnu ja täpsustavad tuntud sõnade tähendust. Sel perioodil moodustavad lapsed ka juba lauseid, vastates küsimustele piltide põhjal: Kes see on? Mis see on? Kes mida teeb? Kus see sünnib? jne. Sellised suulised kõneharjutused on juba ettevalmistuseks kirjalikele kõneharjutustele — ümberjutustustele.

Aabitsajärgses osas (I poolaasta lõpul) tehakse üksikuid kirjalikke harjutusi, mis on ettevalmistuseks ümberjutustuste kirjutamisele. Sel perioodil võib kirjalikult (või ka liikuvat aabitsat kasutades) vastata mõningatele küsimustele õpitud pala sisu kohta. Küsimustele leiavad lapsed vastused tekstist ja kirjutavad need sealt välja (või laovad liikuva aabitsa abil) õpetaja juhendamisel pärast seda, kui eelnevalt on läbi arutatud raskeimate sõnade õigekiri.

Näiteks, selgeks õppinud jutukese «Näärde ootel», vastavad lapsed algul suuliselt küsimustele: Mida õppis Rein? Mida tahab Mari lugeda? Kes tantsivad? Mis on lastel juba täiesti selged?

Seejärel vaatlevad lapsed õpetaja abiga sõnade (lugeda, salmi, tantsivad jne.) õigekirja ja kirjutavad välja vastavad laused. Liitklassis, kus õpilaste arv on väga väike, võib selle ülesande täita ka vastaval tahvlil, jaotades töö üksikute õpilaste vahel.

Nii õpitakse lugema õpetamise ajal üksikuid lauseid eraldama tekstist. Teisel poolaastal see töö jätkub. Algul võib harjutada lapsi tundma lause piire õige lihtsas tekstis (tahvlile valmis kirjutatud), milles puuduvad lause lõpumärgid ja suured algustähed lause algul. Õpilasi võib ka harjutada leidma lihtsast tekstist vastust esitatud küsimusele.

I klassis.

Pärast niisugust ettevalmistavat tööd võib I klassiga teisel poolaastal asuda ümberjutustusi kirjutama.

Kirjaliku ümberjutustuse puhul I klassis on vajalik, et lapsed näeksid ja ise loeksid teksti, mida nad hakkavad ümber jutustama. Väikesed tekstid, kui neid raamatus ei ole, tuleks kirjutada I klassi õpilastele tahvlile.

Töö kõik ümberjutustuse kirjutamisel oleks I klassis järgmine:

a) Õpetaja on enne tundi tahvlile valmis kirjutanud (ja kinni katnud) näiteks niisuguse teksti: *Lapsed on õues. Jaan teeb lumemeest. Anne kelgutab. Peeter suusatab.*

b) Pärast lühikest sissejuhatavat vestlust loevad lapsed teksti lausete kaupa ja seletavad, kellest ja mida räägitakse igas lauses. Tekst loetakse veel kord läbi ja seejärel jutustatakse.

c) Tekst kustutatakse tahvlilt. Õpetaja kirjutab tahvlile küsimused (kui tal need juba varem sinna valmis pole kirjutatud): Kes on õues? Kes teeb lumemeest? Kes kelgutab? Kes suusatab?

d) Lapsed vastavad küsimustele suuliselt täisvastustega, korrates küsimuses sisalduvaid sõnu ja lisades omalt poolt ainult ühe sõna teksti sisu põhjal.

e) Järgneb ortograafiline ettevalmistus nende lausete kirjutamiseks. Lapsed loevad silbikaupa sõnu, mida neil on vaja vastuseks kirjutada. Nii peavad nad paremini meeles nende sõnade õigekirja. Õpilase enda poolt lisatav sõna, kui see osutub raskeks, tuleb tahvlile kirjutada (küsimuse järele).

Enne kirjutama asumist tuletatakse veel meelde, et lauset tuleb alustada suure tähega ja lause lõppu tuleb panna punkt.

f) Pärast sellist analüüsi asuvad lapsed kirjutama ümberjutustust, s. t. vastuseid küsimustele. Viimased on õieti ümberjutustuse üksikasjaliseks plaaniks.

Kirjutamisel tuleb lastel terve sõna meeles pidada, see kirjutada vihkusse peast ja alles siis tahvlilt selle õigekirja kontrollida. Järk-järgult tuleb lapsi harjutada meeles pidama terveid lühikesi lauseid, mida nad peast kirjutavad ja seejärel nende õigekirja kontrollivad.

g) Kui igaüks on oma töö hoolikalt kontrollinud, lastakse paaril õpilasel töö oma vihikust valjusti ette lugeda, et saada kirjutatust terviklik pilt.

Ülalkirjeldatud töö puhul kordavad lapsed kõiki küsimuses antud sõnu samas vormis. Kui lapsed on selle tööviisiga juba harjunud, muudetakse ülesanne mõnevõrra raskemaks: õpilastel tuleb vastuses küsimuse sõnadele lisada enam kui üks sõna.

Näiteks tehakse ümberjutustus järgmise teksti põhjal: *Lastel on koolitöö tehtud. Nad tulevad õue. Väljas on talv. Aia ääres on kõrged hanged. Toomas toob kõõki puid. Tiina viib oma jänkudele süüa.*

Selle teksti kohta võiks anda järgmised küsimused: Mis on lastel tehtud? Kuhu nad tulevad? Mida teeb Toomas? Mida teeb Tiina? Kus on kõrged hanged?

Töö käik sarnaneb täpselt eespool kirjeldatule.

Järgmine raskusaste I klassi ümberjutustuste juures seisneb selles, et õpilastel tuleb vastata küsimustele peamiselt oma sõnadega, korrates ainult mõnda küsimuses esinevat sõna. Võtame näiteks teksti: *Saabus talv. Jõgi külmus kinni. Rein ja Mare läksid jõe uisutama. Lapsed uisutasid kaua. Marel hakkasid varbad külmetama.* Selle kohta võib esitada järgmised küsimused: Mida on öeldud talve kohta? Mis juhtus jõega? Mida tegid Rein ja Mare? Mis juhtus Marel?

Töö käik sarnaneb eelmistega. Lapsed loevad ja analüüsivad teksti. Arutletakse, kellest või millest räägitakse igas lauses ja mida temast räägitakse. Seejärel vastavad õpilased ülalnimetatud küsimustele suuliselt täislausetega, raskuste puhul abi otsides tekstist. Siis analüüsitakse teksti ortograafiliselt. Nüüd kustutatakse tekst ja raskemad sõnad kirjutatakse tahvlile küsimuste järele. Pärast sõnade õigekirja analüüsi vastavad õpilased veel kord küsimustele suuliselt ja asuvad siis kirjutama. Edaspidine töö käik sarnaneb eespool kirjeldatutega.

Loogilise mõtlemise arendamiseks, mis on nii suulise kui ka kirjaliku kõne tingimuseks, on kasulikud niisugused harjutused, kus tuleb koostada jutuke deformeeritud teksti põhjal kas piltide abil või ilma nendeta.

Lapsed vaatlevad näiteks järgmist pildiseeriat: 1) lapsed metsas; 2) lapsed leiavad pöõsa alt siili; 3) siil elavnurgas, lapsed ümberringi vaatavad teda; 4) siil lakub piima.

Algul vaadeldakse pilte ja jutustatakse iga pildi sisu. Siis antakse tahvlil piltide kohta deformeeritud tekst: *Siil hakkas elama elavnurgas. Lapsed tulid metsa. Lapsed viisid siili elavnurka. Lapsed leidsid siili.* Lapsed seavad õpetaja abiga piltide põhjal laused õigesse järjekorda. Enne nende lausete õiges järjekorras üleskirjutamist analüüsitakse iga raskema sõna õigekirja. Siis korratakse lauseid veel kord õiges järjekorras, mille järele asutakse kirjutama tavalises korras, s. t. pidades meeles ja kirjutades peast vähemalt ühe sõna korraga.

Aasta lõpul võivad lapsed koostada deformeeritud tekstist jutukese, vastates küsimustele ilma piltide abita. Tahvlile on kirjutatud läbisegi laused ja seejärel küsimused.

Tekst: *Kass tahtis üra viia linnupoega. Kass nägi puu otsas linnupesa. Ta ronis puu otsa. Seda nägi Peeter. Pesas olid pojad. Ta ajas kassi minema.*

Küsimused: Mida nägi kass puu otsas? Kes olid pesas? Mida tahtis kass teha? Kuhu ta ronis? Kes nägi seda? Mis tegi Peeter?

Lapsed loevad küsimused läbi ja leiavad neile vastused. Vastuseid korratakse mitu korda, siis tehakse keeleline vaatlus. Seejärel kirjutavad lapsed vastused iseseisvalt, leides need tekstist.

Järgmisel korral võib seda tööd mõnevõrra raskemaks muuta, kustutades teksti ja jättes tahvlile ainult küsimused.

Lõpuks võib anda deformeeritud teksti ilma pildi ja küsimusteta. Lap-

sed leiavad õpetaja abiga esimese lause ja lisavad sellele loogilises järjes-
tuses teised laused. Jutukest korratakse 2—3 korda, siis tehakse keeleline
vaatlus. Seejärel kirjutavad lapsed laused vajalikus järjekorras ise-
seisvalt.

II klassis.

Oppeaasta algul sarnanevad II klassi ümberjutustused I klassis õppe-
aasta lõpul tehtud ümberjutustustega.

Ümberjutustuseks võib võtta väikese jutukese, näiteks jutukese «Orav». Enne kui lugeda lastele jutukest, küsib õpetaja, kes õpilastest on näinud elusat oravat või pilti oravast. Õpetaja kuulab laste vastuseid, näiteks: Orav on hallikaspruun, suvel on ta punakaspruun. Ta hüppab puult puule. Ta armastab süüa pähkleid. Jne. Lühidalt tuletatakse meelde ka orava elamut.

Selle lühikese vestluse lõpul ütleb õpetaja lastele, et oravast võiks kirju-
tada palju ja huvitavat, kuid kuna praegu lapsed veel ei oska pikki jutus-
tusi kirjutada, kirjutavad nad ainult väikese jutukese oravast.

Õpetaja loeb ette jutukese, mille tekst on järgmine:

Ants jalutas isaga pargis. Seal elas julge orav. Ta hüppas Antsu õlale. Varsti võttis ta Antsu peost pähkli. Nüüd ruttas orav puu otsa. Seal sõi ta pähkli ära.

Nüüd esitatakse lastele küsimusi jutukese sisu kohta. (Kellest me luge-
sime? — Antsust ja oravast. Mida me alguses saime teada Antsust? —
Ta jalutas isaga pargis. Kuhu hüppas orav? — Ta hüppas Antsu õlale. Kust võttis orav pähkli? — Ta võttis Antsu peost pähkli. Kuhu ruttas orav nüüd? — Ta ruttas puu otsa. Mida tegi orav seal? — Seal sõi ta pähkli ära). Pärast jutukese sisu selgitamist avab õpetaja varem valmis kirjutatud küsimused.

Klassi ette kutsutud õpilane loeb tahvlilt esimese küsimuse ja vastab sellele. Klass kuulab. Kui vastus pole õige, parandavad õpilased vastajat. Pärast viimasele küsimusele vastamist kutsub õpetaja veel ühe õpilase klassi ette ja annab talle ülesandeks lugeda iga küsimus vaikselt läbi ja vastata sellele valjusti, et jutustus kujuneks terviklikumaks.

Sellele järgneb õpilaste otsene ettevalmistamine kirjutamiseks. Õpetaja seletab, kuidas tuleb töötada: läbi lugeda küsimused, valmis mõelda vastus ja tähelepanelikult läbi lugeda sõnad, mida tuleb kirjutada. Seejärel analüüsitakse õpetaja juhendamisel ühiselt kõigi raskemate sõnade õige-
kirja, mis ei esine küsimustes. Tuletatakse lastele uuesti meelde, et iga uus lause tuleb alustada suure algustähega ja lause lõppu tuleb panna punkt. Nüüd asuvad lapsed kirjutama.

Pärast töö lõpetamist laseb õpetaja paaril-kolmel õpilasel oma ümber-
jutustuse ette lugeda. Seejärel kogutakse vihikud.

Varsti muutuvad ümberjutustused II klassis juba keerukamaks. Algul tuli ümberjutustamisel küsimusele vastates lisada omalt poolt mõningaid sõnu, uuel raskusastmel tuleb aga ühele küsimusele vastata juba paari lausega. Nii võib õpetaja vastava vestluse järel ümberjutustamiseks esi-
tada järgmise teksti:

Jahil.

Öösel sadas värsket lund. Hommikul olid lumel huntide ja rebaste jäljed selgesti näha. Jahimees läks metsa. Ta ees jooksis koer. Koer aitas jahtmel saaki otsida.

Kui pala on lausekaupa sisuliselt analüüsitud, annab õpetaja järgmised küsimused: Mis juhtus öösel? Mis olid hommikul lumel selgesti näha? Kes läks metsa? Mida tegi koer?

Nende küsimuste põhjal harjutatakse pala ümber jutustama. Nüüd tehakse keeleline vaatlus.

Ümberjutustuse kirjutamine võib aga* toimuda kas teisel tunnil või koguni teisel päeval. Kirjutamiseks siis enam palju ettevalmistusi ei tehta. Kirjutatakse küsimused uuesti tahvile, meenutatakse raskemate sõnade ortograafiat ja asutakse tavalises korras kirjutama.

Järk-järgult harjutatakse lapsi kirjutama plaani järgi. Selleks võib II klassis teha ka spetsiifilisi harjutusi. Alustada võib sellega, et lastele antakse pildiseeria ja tekst, mille põhjal tuleb leida piltidele allkirjad. Võib võtta järgneva pildiseeria:

I pildil: Poiss avab ukse esikusse. Sealt tuleb kass, lind suus.

II pildil: Ema on võtnud kassil linnu suust ja annab linnu poisi kätte.

III pildil: Poiss seisab trepil ja on lasknud linnu lendu.

Piltide juurde antakse järgmine tekst:

Kuldnokk.

Sulev avas ukse esikusse. Sisse jooksis kass. Tal oli kuldnokk suus. Sulev karjatas. Sinna ruttas ema. Ema haaras kassi kinni ja võttis tal linnu suust. Kuldnokk oli elus. Ta toibus varsti. Sulev laskis kuldnoka lendu.

Piltidele leiavad õpilased teksti põhjal järgmised allkirjad, mis kirjutatakse tahvile ja vihikutesse.

1. Sulev avab ukse esikusse.
2. Ema vabastab kuldnoka kassi suust.
3. Sulev laseb kuldnoka lendu.

Niisugune töö on ka ettevalmistuseks lugemispalade kavastamisele.

Plaani järgi kirjutamise ja plaani koostamise õpetamisel on raskuselt järgmiseks harjutuseks niisugune töö, kus õpilastel tuleb läbiloetud või eiteloetud teksti põhjal ise joonistada pildid ja leida neile allkirjad. Tekst võiks olla näiteks niisugune.

Eksinud.

Aavo oli läinud kaugemale metsa ja ei leidnud teed koju. Hakkas pime-nema. Tuli õö. Poiss ronis puu otsa ja nägi eemal tulukest vilkuvat. Ta tuli puu otsast maha ja hakkas tulukese poole minema. Varsti jõudis ta metsavahi majakese juurde. Järgmisel hommikul juhatas metsavaht ta koju.

Esimene pilt võiks olla väikesest metsas eksinud poisist, allkirjaga «Aavo on eksinud». Teisel pildil võiks poiss olla roninud puu otsa («Aavo otsib teed»). Kolmandal pildil läheb poiss metsavahi majakese poole. Neljandal pildil seisab Aavo koos metsavahiga metsaserval («Metsavaht juhatab Aavo koju»).

Samuti võib II klassis teha loogilise mõtlemise arendamiseks harjutusi deformeeritud tekstiga, mis muidugi on juba mõnevõrra keerukam kui I klassis. Näiteks võib klassile vaatlemiseks üles riputada järgmise pildiseeria:

1. pildil: Ema palmib koolikleidis tütarlapse patse.
2. pildil: Tütarlaps läheb mapp käes.
3. pildil: Lapsed õpetaja ümber, õpetajal lilled süles.

Piltide puhul korraldatakse vestlus iga pildi sisu kohta. Seejärel antakse järgmine deformeeritud tekst:

Esimene koolipäev.

Jõudis kätte 1. september. Pärast ta võttis oma mapi ja ruttas kooli. Laine ärkas vara. Täna on ju esimene koolipäev! Ema palmis tüdruku patsid. Laine jõi kiiresti kohvi. Varsti helises kell ja lapsed läksid klassidesse. Kooliõuel oli juba palju lapsi.

Pärast sisu mitmekordset õiges järjekorras jutustamist ja ortograafilist analüüsi kirjutavad õpilased need laused õiges järjekorras vihikutesse.

Ülalkirjeldatud harjutustega võiks II klassis töö ümberjutustuste alal alata. Õppeaasta lõpuks peaksid II klassi õpilased nii kaugele jõudma, et nad oleksid suutelised lihtsat teksti väikese kollektiivselt koostatud plaani järgi ümber jutustama. Esimene ilma pildita, ainult plaani järgi koostatud ümberjutustus võiks olla näiteks sellise tekstiga:

Talvel.

Inimesed tänavail käivad kiiresti. Neil on külm, nad on pistnud ninad kasukakraedesse.

Lapsed jooksevad õue. Käes on neil soojad kindad, kuid käed hakkavad siiski külmetama.

Külm hakkab Karli nina näpistama. Ta jookseb tuppa tagasi. Oi, küll on külm!

Pärast sisulist ja ortograafilist ettevalmistust tehakse klassile ülesandeks kirjutada see jutuke järgmise ühiselt koostatud plaani järgi, mis kirjutatakse tahvlile.

1. Inimestest. 2. Lastest. 3. Karlist.

Enne kirjutama asumist meenutab õpetaja jälle, et lapsed iga uut lauset alustaksid suure algustähega ja lause lõppu asetaksid punkti. Samuti juhib õpetaja laste tähelepanu sellele, et nad uue osa kirjutamist alustaksid taandrega.

III ja IV klassis.

III ja IV klassis tehakse juba mõnevõrra raskemaid ümberjutustusi. Siin õpitakse ümber jutustama väikesi proosapalu. Sündmustiku areng algab neis tavaliselt kohe. Aegamööda tuuakse juurde jutukesi, milles on väike sissejuhatus ja lõpposa. IV klassile ümberjutustamiseks antavates tekstides võib esineda ka arutluse elemente.

Õpilaste ettevalmistamisel ümberjutustuse kirjutamiseks III ja IV klassis peab ära märkima järgmised etapid:

Pärast lühikest sissejuhatavat vestlust (kui seda nõuab teksti sisu) loeb õpetaja valjusti ette teksti, mis tuleb lastel ümber jutustada. Sellele järgneb loetud teksti sisu analüüs. Õpetaja loeb jutustuse osade kaupa ja analüüsib küsimuste abil iga osa sisu, ühtlasi selgitades selliste sõnade ja väljendite tähendust, millel on oluline tähtsus antud osast arusaamiseks. Siis määratakse kindlaks sündmuste järjestus ja mõtete loogiline seos: millest räägitakse alguses, millest hiljem, millega lõpeb pala.

Õpetaja jälgib seejuures pidevalt, et õpilased oma vastustes tarvitaksid sõnu õigesti, ta suunab neid otsima sobivamaid ja täpsemaid väljendeid ja kasutama õiget lauseehitust. Seejuures rakendab õpetaja tööle kogu klassi, nõudes õpilastelt kaasõpilaste kõne jälgimist, parandamist ja aktiivset osavõttu sobivate sõnade ning väljendite leidmisest.

Järgnevalt ennetatakse ortograafilised vead.

Kui õpilased on aru saanud loetu sisust, omandanud loogilise mõttekäigu ja valmistunud vigadeta kirjutamiseks, asuvad nad järgmisel tunnil (kas samal või järgmisel päeval) iseseisvalt ümberjutustust kirjutama.

Kahtluse puhul, kuidas üht või teist sõna kirjutada, võivad õpilased pöörduda õpetaja poole abi saamiseks. Et teisi õpilasi mitte häirida, annab õpetaja seletusi kirjutamise kestel individuaalses korras ja vaikselt.

Pärast ümberjutustuse lõpetamist peavad õpilased hoolikalt kontrollima, kas mõni tähtis osa pole vahele jäänud ja kas sündmuste järjestus on õige. Selleks loevad nad endamisi läbi iga lause ja kontrollivad, kas kirjavahemärke on õigesti kasutatud, kas lauses pole mõni sõna vahele jäänud ja kas kõik sõnad on õigesti kirjutatud.

Ümberjutustuste parandamisel pöörab õpetaja tähelepanu sisu õigsusele, õigete väljendite tarvitamisele ja ortograafiale.

Parandatud ümberjutustustest valib õpetaja klassis analüüsimiseks 1—2 paremat tööd, peale selle mõned tööd, milles leidub üldist analüüsimist vajavaid vigu.

Vaadelgem, kuidas toimub III kl. lugemikus leiduva pala «Karupoegade pesemine» kirjalik ümberjutustamine III klassis.

1. tunnil toimub pala «Karupoegade pesemine» seletav lugemine.

Tunni käik.

1. Sissejuhatav vestlus.

Õpetaja pöördub laste poole küsimustega: Kas keegi teist on näinud elusat karu? Kes on teda näinud pildil? Milline ta on? Kus ta elab? Jne. Siis riputab õpetaja karu pildi vaatlemiseks üles, hädakorral võib vaadelda ka pilti raamatust. Vestluse lõpul tähendab õpetaja, et metsloomade elu on väga raske jälgida, kuid ühel jahimehel õnnestus kord näha, kuidas karuema oma poegi pesi, millest kõnelebki õpikus leiduv pala.

2. Seletav lugemine.

Pärast vestlust loetakse pala «Karupoegade pesemine» algul vaikselt läbi, siis loeb üks õpilane seda valjusti.

Õpetaja küsib, millest kõneldakse selles jutukeses. Läbi lugenud jutukese tervikuna, loevad lapsed seda osade kaupa. Pärast esimese osa

lugemist, lõpetades sõnadega «... ja ronis puu otsa», küsib õpetaja lastelt: Kus kõndis jahimees? Millest ta ehmus? Mida ta tegi? Esimene osa pealkirjastatakse ühiselt («Karupere tulek»).

Seejärel loevad lapsed teist osa, lõpetades sõnadega «... kui oli hästi puhtaks loputanud». Lastelt küsitakse: Kes tuli välja metsatihnikust? Kuhu ta tuli? Kes oli emakaru kaasas? Mida tegi emakaru? — Viimasele küsimusele loevad õpilased vastuse jutukesest (emakaru haaras ühel karupojal hammastega turjast ja hakkas teda vette kastma).

Õpetaja küsib: «Miks on öeldud «haaras» aga mitte «võttis»? Kuidas ta teda haaras?» (Hammastega turjast.) Õpetaja laseb vaadata raamatu illustratsioonilt, kuidas emakaru hoiab poega turjast. Edasi seletatakse, mida tähendab sõna «turjast».

Nüüd küsib õpetaja: «Mis karupoeg tegi?» Ta soovib lugeda selle kohta raamatust (vingus ja siples).

«Vaadake pilti,» ütleb õpetaja, «kas on näha, et karupoeg vingub ja sipleb?»

«Millal laskis emakaru poja lahti?» (Kui oli ta hästi puhtaks loputanud.)

«Kuidas nimetada seda osa?» («Kuidas emakaru pesi esimest poega».)

Kolmanda osa lugemise järel (lõpetades sõnadega «... nagu esimestki») küsib õpetaja: «Mida tegi teine karupoeg?» Õpetaja laseb selle kohta lugeda raamatust («kartis külma vett ja pistis punuma»). Siis küsib ta: «Kuidas on parem ütelda, kas «pistis punuma» või «jooksis»? Miks on parem ütelda «pistis punuma»? Kuidas kohtles emakaru teda? Lugege raamatust seda osa! Mille eest ta poega karistas? Kuidas nimetada seda osa?» («Kuidas emakaru pesi teist poega».)

Lugenud viimase osa palast, vastavad lapsed järgmistele küsimustele: Missugune tunne oli karupoegadel pärast pesemist? Miks olid nad supplusega rahul? Õpilased loevad vastuse raamatust. (Vesi värskendas neid.) Kuhu kadusid karud pärast suplust? Mida tegi jahimees? Kuidas nimetada seda osa? («Pärast suplust».)

Osade nimetused kirjutatakse tahvlile.

Nüüd laseb õpetaja pala suuliselt jutustada tahvlile kirjutatud plaani järgi.

3. Ortograafiline ettevalmistus.

Kirjaliku ümberjutustuse eel käib raskemate sõnade ortograafiline analüüs, kusjuures õpetaja kirjutab need sõnad tahvlile, näiteks: praksumist, metsatihnikust, jõekaldale, vingus, siples, matsu jne.

Teisel tunnil kirjutavad õpilased ümberjutustuse. Enne kirjutamisele asumist loevad lapsed veel kord jutukese tervikuna läbi, seejärel panevad nad raamatud ära ja hakkavad kirjutama.

Kolmandal tunnil analüüsitakse ümberjutustuse vead.

Töö ümberjutustuse korraldamisel IV klassis sarnaneb selle tööga III klassis. Kehtiva programmi kohaselt tuleks IV klassi õpilased viia peatselt niikaugele, et nad oleksid võimelised koostama iseseisvalt ümberjutustuse plaani ja kirjutama selle järgi.

* * *

Algkoolis tehakse peamiselt õpetavat laadi ümberjutustusi. Need tehakse eespool kirjeldatud viisil eesti keele harjutuste vihikusse, nagu see on ette nähtud Eesti NSV Haridusministeeriumi vastavas, 1953. a. metoodilises kirjas.

Algkooli programmis on ette nähtud ka kirjalikud kontroll-ümberjutustused, mida tuleb teha III ja IV klassis. Nende ümberjutustuste tekstid peavad olema ülesehituselt lihtsad ja õpilastele huvitavad. Ümberjutustuseks valitav pala ei tohi olla pikk, III klassis võiks see olla $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{2}$ lk. ja IV klassis $\frac{1}{2}$ — $\frac{3}{4}$ lk. trükitud teksti.

Ümberjutustus kirjaliku kontrolltööna toimub järgmiselt: õpetaja loeb teksti selgesti ja ilmekalt ette, selgitab seejärel tundmata sõnad (kui tekstis esineb selliseid) ja kirjutab tahvlile analüüsimiseks need sõnad, mille ortograafia valmistab õpilastele raskusi. Seejärel loeb õpetaja teksti teistkordselt tervikuna ette. Nüüd asuvad lapsed ümberjutustuse kirjutamisele.

Kontroll-ümberjutustused tuleb teha kontrolltööde vihikusse.

Kehakultuuriminutid klassis.

V. KOVALJOV.

Noorema kooliea õpilastel on väga raske harjuda sellega, et neil tuleb terve tund rahulikult pingis istuda. Nad väsivad ruttu ja muutuvad viimastes tundides rahutuks ning vähem tähelepanelikuks. Seepärast on viimastes tundides vaja korraldada kehakultuuriminuteid, et võimaldada õpilastel vahelduseks sooritada mõned kehalised harjutused.

Harilikult korraldatakse kehakultuuriminuteid kolmanda ja neljanda tunni keskel, kui õpilaste tähelepanu on väsimuse tagajärjel hajumas. Kehakultuuriminut algab õpetaja märguandel, sisaldab kaks-kolm harjutust ja ei kesta üle kahe-kolme minuti. Harjutused peavad olema väga lihtsad, mida õpilastel nendes tingimustes on hõlpus sooritada.

On soovitav koostada harjutuste kompleksid selliselt, et need algaksid sirutusharjutustega koos sügava sisse- ja väljahingamisega ning kere sirutamise; seejärel tuleks sooritada mõned käteharjutused ja üks-kaks harjutust jalgadele (kükkimine, kõnd või hüplemine kohal) ning lõpuks harjutusi sügava hingamise rakendamisega. Iga harjutust sooritagu energiliselt, jõuliselt ja korratagu neli-viis korda.

Kehakultuuriminutite organiseerimine pole keeruline. Õpetaja annab korralduse: «Lõpetada õppetöö ja valmistuda kehakultuuriminutiks». See tähendab, et korrapidajal tuleb avada aken või õhuaken, aga teistel õpilastel asetada sullepea ja raamat lauale. Muidugi tuleb see kõik õpilastele varem teatavaks teha. Juhul kui harjutused sooritatakse püsti seistes, annab õpetaja käskluse: «Kehakultuuriminutiks püsti!» Selle käskluse järel astuvad õpilased pingist välja ja seisavad sirgetes ridades üksteise selja taga pingiridade vahel.

Kehakultuuriminutites kasutatavaid harjutusi võidakse ette valmistada kehakultuuri tundides või need sooritatakse õpetaja ettenäitamise järgi. Viimasel korral ütleb õpetaja: «Tehke harjutusi nii, nagu mina teen.» Õpilased sooritavad kõik harjutused õpetaja selge ja kõigile kuuldava lugemise («üks», «kaks» jne.) järgi. Seejuures seisab õpetaja klassi ees näoga õpilaste poole ja teeb kõik harjutused õpilastega kaasa.

Pärast kehakultuuriminuti lõppu sulleb korrapidaja akna ja õpetaja korraldusel jätkavad õpilased poolelijäänud õppetööd.

Toome paar näidet harjutuste kohta I ja II klassile.

Esimene harjutuste kompleks. Harjutused sooritatakse pingis istudes. (Seda kompleksi võiks sooritada näiteks keset kirjutamistundi.)

1. harjutus. Lähteasend: istuda pingis, käed sirutada ette, kere sirge. Kui õpetaja loeb «üks», viivad õpilased käed eest kaares üles ja painutavad natuke tahapoole (sisse hingata); kui õpetaja ütleb «kaks»,

tuuakse käed kaares alla lähteasendisse (välja hingata). Harjutust korratakse neli-viis korda.

2. h a r j u t u s. Eelmise harjutuse lähteasend. Kui õpetaja loeb «üks», tõsta käed ette öla kõrgusele, millele järgneb kiire sõrmede kõverdamine ja sirutamine (rusikasse ja lahti), «kaks» juures viia käed eest kaares üles, jätkates sõrmede kõverdamist ja sirutamist; «kolm» puhul tuua käed lähteasendisse; «neli» juures panna käed lauale, lõdvestada. Lugada aeglaselt, kuid sõrmede painutused ja sirutused teha kiiresti. Harjutust korrata neli-viis korda.

3. h a r j u t u s. Lähteasend: pingis istudes asetada käed puusale. «Üks» juures rind ette sirutada, õlad tagasi tõmmata (sisse hingata); «kaks» puhul rind sisse suruda, püüda õlgu eest teineteisele lähendada (välja hingata). Harjutust korrata neli-viis korda.

Teine harjutuste kompleks. Harjutused sooritatakse püsti seistes pingiridade vahel. (Neid harjutusi võiks teha näiteks keset matemaatika tundi.)

1. h a r j u t u s. Lähteasend: valveliseis. «Üks» juures tõusta päkkadele, käed viia kõrvalt kaares üles (sisse hingata); «kaks» juures laskuda lähteasendisse (välja hingata).

2. h a r j u t u s. Eelmise harjutuse lähteasend. «Üks» juures tõsta üks õlg üles, teine lasta alla; «kaks» puhul lasta ülestõstetud õlg alla ja tõsta teine üles (harjutus sooritada kiiresti).

3. h a r j u t u s. Kõnd paigal.

4. h a r j u t u s. Lähteasend: harkseis, käed puusal. «Üks» juures päkkadele tõusta, rind ette lükata, õlad tagasi tõmmata (sisse hingata); «kaks» puhul laskuda lähteasendisse (välja hingata). Kõiki harjutusi korrata neli-viis korda.

Kehakultuuriminuteid on soovitatav korraldada mitte ainult I ja II klassis, vaid ka III ja IV klassis. Sellised lühiajalised kehalised harjutused toovad vaimsele tööle ainult kasu.

III ja IV klassi harjutused peavad olema veidi keerulisemad ja need sooritatakse kiiremas tempos. Toome siin ühe harjutuste kompleksi III klassile.

1. h a r j u t u s. Lähteasend: harkseis, jalad õlgade laiusel, käed sirutatud kõrvale. «Üks» juures tõusta päkkadele, käed kõrvalt kaares üles tõsta (sisse hingata); «kaks» puhul laskuda kandadele (välja hingata). Harjutust korrata neli korda.

2. h a r j u t u s. Lähteasend: õlgade laiune harkseis. «Üks», «kaks» juures kerepainutus vasakule käte libistamisega mööda külgi (vasak käsi alla, parem käsi üles kuni kaenla alla); «kolm», «neli» puhul sooritada sama harjutus painutusega paremale. Korrata kaks korda vasemale ja kaks korda paremale.

3. h a r j u t u s. Lähteasend: harkseis, jalad õlgade laiusel, käed puusal. «Üks» juures hüpe sulgseisu ja tõus päkkadele; «kaks» puhul hüpe harkseisu, toetuda kogu tallale. Harjutust korrata kaheksa korda.

4. h a r j u t u s. Kõnd kohal.

5. h a r j u t u s. Lähteasend: harkseis, jalad õlgade laiusel, käed õlgade juures. «Üks» juures tõusta päkkadele, käed kõrvalt üles tuua (sisse hingata); «kaks» puhul laskuda taldadele, tuua käed kõrvale õlgade kõrgusele (välja hingata). Harjutust korrata neli korda.

Harjutuste komplekse tuleb uuendada vähemalt kord nädalas.

Ühe kooli noorte naturalistide tööst.

V. VOORE.

N. V. Gogoli nimelisel Tallinna 21. Keskkoolil pole võimalusi katseaia ulatuslikumaks väljaarendamiseks, samuti pole suure ruumikitsikuse tõttu võimalusi korraliku elavnurga loomiseks ega loomade (nagu näiteks küülikud, tibud) pidamiseks. Sellest tingituna tuli zooloogia sektsiooni väike elavnurk organiseerida VII-b klassi ruumis, sest sektsioon koosneb selle klassi õpilastest. Tutvumine suuremate loomadega, nagu merisead, küülikud jt., aga toimus Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi elavnurgas, sest sektsiooni organiseerijaks oli instituudi loodusteaduse kabineti töötaja. Ka laboratoorseid töid tuli teha instituudi ruumides. Töö plaanimisel lähtusime järgmistest seisukohtadest: äratada õpilastes huvi elusa looduse vastu; õpetada noori naturaliste vaatlema loomi elusa looduse taustal; jälgima neid seoses looduses toimuvate aastaajaliste muutustega ning sõltuvuses neid ümbritsevaist olelustingimustest; tõsta esile inimese osa looduse arenemise suunamisel ja loomorganismi loomuse ümberkujundamisel; õpetada noori tegema loodusnähtustest märkmeid ja vaatlema looma ka elavnurgas; anda oskusi zooloogilise (ühtlasi ka botaanilise) materjali kogumise ja selle fikseerimise, prepareerimise ning säilitamise alal; anda oskusi kogutud materjalide ja tehtud vaatluste üldistamise, kokkuvõtmise ning vormistamise alal stendideks, näitusteks ja õppevahenditeks.

Nimetatud sektsiooni töö alguseks sai 1954. a. maikuus kogu klassiga korraldatud ekskursioon Riiklikku Kalamajandisse (Kadaka teel). Ekskursioonil tutvuti kalaliikidega, haudemajaga, kalakasvatuse ja -hooldamisega. Kuna oli parajasti vikerforelli marjavõtmise aeg, siis nähti kalamarja kunstlikku viljastamist ja haudemajas juba mõne nädala vanuseid arenevaid marjateri. Kalatiikide juures täheldati seda, kuidas inimese hooldamisel kalad muutuvad nagu koduloomadeks, võttes toitu peaaegu käest ja kogunedes inimese ilmumisel tiigi kaldale tavalisesse söötmispaika (väljakujunenud tingitud refleksid).

Kalamajandist lahkudes palusime meile kaasa anda purgitäie viljastatud marjateri.

Juba ekskursioonil osutas kolm tütarlast erilist huvi kõige nähtu-kuuldud vastu. Otsustasime nendega hakata jälgima kalamarja arenemist laboratooriumi tingimustes (veevärgivesi), võrdlevalt jätkates vikerforelli arenemise jälgimist kalamajandi haudemajas (loomulik keskkond — allikavesi).

Naturalistide ringi zooloogia sektsiooni algrakukeseks olidki need kolm V-b klassi tütarlast. Need õpilased toimetasid paari nädala kestel

vastavaid vaatlusi instituudi laboratooriumis ja kalamajandi haudemajas. (Instituudi loodusteaduskonna II kursuse üliõpilased analüüsisid vee proovid ning võisime teha järelduse, et veevärgivesi, mis sisaldab vähe hapnikku, pole soodne kalamarja arenemiseks.)

Mõne nädala möödudes äratas meie töö huvi tütarlaste klassikaaslaste hulgas ja alggrupiga liitus veel 4 õpilast. Nüüd laiendasime oma teematikat, hakates jälgima ka kahepaiksete arenemist (looduses oli veel arenevat konnakudet). Lühikesel jalutuskäigul Kadriorgu toodi Kirde tiigist rohukonna kudet ja hakati jälgima selle arenemist akvaariumis.

Nii vikerforelli kui rohukonna arenemise kohta peeti vaatlusvihi kuid ja materjal (erinevad arenguastmed) fikseeriti formaliinis.

Kuigi õpilased polnud veel õppinud zooloogiat, ei tekkinud neil raskusi, sest vaatlusobjektid olid üldtuntud.

Vaatlusi toimetati individuaalselt (tavaliselt kahekaupa), käidi selleks iga päev instituudis. Kogu rühmaga käidi koos kord nädalas, millal tehti vaatlustest kokkuvõtteid ja üldistusi.

Õpilaste endi initsiatiivil ja instituudi bioloogia kabineti kaasabil rajati kooli V-b klassis nn. r o h e l i n e n u r k: aknale asetati akvaarium kaladega (ogalikud, lepamaimud) ja paigutati toataimi (begoonia, pelargoonium, papüürus jt.). Taimede ja loomade hooldamise ülesanded jagati omavahel.

Suvevaheajaks viisid õpilased taimed koju, akvaarium aga toodi instituudi elavnurka.



Zoologia sektsiooni töökoosolek instituudi laboratooriumis, kus tehakse ettevalmistusi I. V. Mitšurini juubelinäituse korraldamiseks.

Kuna neli naturalisti meie töörühmast elasid suvel Meriväljal, siis võtsid nad suvise ülesandena oma hoole alla instituudi elavnurga küülikud, kes toimetati Meriväljale. Nii oli neil võimalus õppida tegelikkude loomade hooldamist ja jälgida noorloomade arenemist.

Samuti tehti mõningaid botaanilisi vaatlusi oma juurviljaaias (aedherne ja porgandi arenemine), koguti materjale lehtede kuju, roodumise jm. kohta.

Ene K. ja Helle K., kes suvel käisid iga päev mererannal, võtsid endi ülesandeks koguda nii oma koolile kui ka instituudi laboratooriumile suuremal hulgal meririste (teema juurde „Ainuõõssed“), kui viimased rannikuveetesse ilmuvad.

Selline oli meie töö esimene järk — huvi äratamine elusa looduse vastu ja vabatahtlik organiseerumine tööühmeks.

Sügisel algas teine etapp töös.

Uhisel nõupidamisel septembri lõpupoolel selgus, et naturalistide töö vastu on hakanud huvi tundma veel rida sama klassi õpilasi. Kokkukutsutud töökoosolekul otsustasime hakata töötama kindla tööplaani alusel kooli naturalistide ringi zooloogia sektsioonis. Sektsiooni registreerus 9 õpilast VI-b klassist. Perspektiivtööplaani võeti ekskursioonid („Sügis metsas“, „Meie linnud talvel“, „Kevade ärkamine“), tööd laboratooriumis (vastavalt VI klassi zooloogia kursusele) selgrootute loomadega lähemaks tutvumiseks, eelmisel kevadel ja suvel kogutud materjali vormistamine õppevahenditeks, lindude päeva organiseerimine, fenoloogiliste vaatluste tegemine.

Töökoosolekuid (kestusega 2—2,5 tundi) otsustati pidada kord nädalas, reedeti. Valiti rühmavanem, kes vastavasse vihikusse registreerib kohalolijad, märgib lühidalt töökoosoleku sisu, võtab iga töökoosoleku kohta juhatajalt allkirja. Nõuame töödistsipliini ja korralikku suhtumist töösse.

Igal naturalistil on oma töövihik. Selleks on kiirkõitjasse pandud valged paberilehed. Töövihiku kaanele on kirjutatud muidugi naturalisti nimi, ringi nimetus ja tehtud mingi sisukohane joonistus. Sellist töövihikut peame praktiliseks, sest sellesse saab lehti juurde panna või tarbekorral uuendada. Ka on kiirkõitja pappkaaned vastupidavamad kui hariliku vihiku kaaned.

Töövihik täidetakse töö juures (muidugi, kui pole tegemist fenoloogiliste või meteoroloogiliste vaatluste märkimisega), kõik joonised ja vajalikud kirjutused tehakse töö käigus, sest vihikud jäävad järgmise kokkutulekuni sektsiooni juhataja kätte. See tagab vihikute korraliku välimuse (jääb ära nende kulutamine edasi-tagasi kandmisel), lülitab välja võimaluse kodus jooniseid „järele maalida“, mida lapsed sageli armastavad teha, ning kindlustab töövihikute alalise kohaloleku. Ka saab juhataja tarbe korral vihikuid kontrollida.

1954/1955. õppeaasta kestel töötas sektsioon 15 naturalistiga, käidi koos kord nädalas. Veebruaris tehti kokkuvõtte seni tehtud tööst. Iga sektsiooni liige esines töökoosolekul lühikese aruandega. Siinsamas otsustati valmistatud õppevahendid üle anda oma kooli bioloogia kabinetile.

Tööplaanis ettenähtud lindude päeva eeltööd algasid meie tavalisemate lindude tundmaõppimisega instituudis topiste ja preparaatide järgi. Edasi tutvuti vastava kirjandusega. Iga naturalist pidi läbi töötama oma ülesandele vastava populaarteadusliku kirjanduse (raamatu, brošüüri, temaatilised ajalehelõiked). Ekskursioonil Kadriorgu tutvuti meil talvituvate lindude talviste elutingimustega ja lindude käitumisega antud elupaigas (park).



Zoologia sektsiooni liige Ene K. annab seletusi I klassi õpilastele näitusest, mille sektsioon korraldas lindude päeva puhul.

Lindude päeva tähistati aktusega koolis, kus sektsiooni naturalistid esinesid ettekannetega. Ka korraldas sektsioon näituse ja viktoriini lindudest.

Hiljem jätkus lindude vaatlemine juba varem ülespandud pesakastide juures.

Teatud pidulikuks momendiks sektsiooni tegevuses oli kooli direktori käskkiri, milles sektsiooni liikmeile avaldati kiitust hoolsa klassivälise töö eest.

Stimuliks meie töös oli ka kümne sektsiooni liikme autasustamine rinnamärgiga „Noor naturalist“ ja hiljem esinemine lasteraadios oma töö kohta.

VI-b klassi külaskäigul Kehra pioneeride juurde kasutasime vaba aja ekskursiooniks „Edu“ sovhoosi loomapidamisega tutvumiseks (veisefarm ja seafarm), abistasime sovhoosi kartuli mahapanekul; jalutuskäigul jõe äärde tegid naturalistid kahvapüüke ja tutvusid jõe loomastikuga.

Õhtul korraldatud ühise lõkke juures jutustasid naturalistid oma tööst ja kutsusid Kehra Keskkooli naturaliste endile külla.

Kooliaasta vältel tehtud töö kokkuvõtteks olid endavalmistatud õppevahendid, tabelid ja stendid kevadisel näitusel (vt. foto lk-1 699).

Kevadel, eksamiteks ettevalmistamise ajal tegime oma töös väikese vaheaja. Pärast eksameid tuldi veel kokku üheks koosolekuks. Siin arutati läbi suvised üritused. Nende naturalistidega, kes jäävad Tallinna, otsustati korraldada ekskursioon veekogu loomastikuga tutvumiseks.

Iga naturalist võttis endale individuaalülesande västavalt oma huvidele ja silmas pidades neid looduslikke tingimusi, mis talle suvel on

käepärast. Nii näiteks oli Heino H. ülesandeks (elas suvel Narvas) koguda kalu ja neid fikseerida ning kirjeldada Narva haudejaama tööd; Raivo K., kes suvitas Aegviidus, vaatles metsas sipelgaid; Ene K. kogus Merivälja rannikul mereloomi ja Õie N., kes suvitas oma vana-isa-mesiniku juures, vaatles mesilasi ning kogus vastavat materjali.

Suvel korraldasime nende naturalistidega, kes veetsid suve Tallinas, ekskursiooni Riisiperesse, kus kogusime rohkesti zooloogilist materjali tiigist.

1955/56. õppeaastal algas meie töö juba eelmise aasta kogemustele toetudes. Töökoosolekud toimuvad endiselt kord nädalas; vajaduse korral võtavad naturalistid ülesandeid ka koju.

Meie senises töös esinenud puudustest märkigem eelkõige seda, et seni pole meil õnnestunud teha zooloogilisi vaatlusi mõnes kooli õppekatseaias (köögivilja ja viljapuude kahjurid) ega ole olnud võimalusi organiseerida vaatlusi mõne ühismajandi loomafarmis. Ka pole me veel saanud korraldada refleksikatseid elavnurga loomade juures. Loodame aga korraldada mõningaid katseid kaladega, kui on valminud kolm akvaariumi.

Meie sektsiooni käesoleva õppeaasta perspektiivplaani võiks nimetada järgmist:

1. Sügisel ja talvel tuleb suur osa tööd teha laboratooriumis. Siin on meil ette nähtud VII klassi zooloogia kursuse teemade süvendamine: a) teema „Kalad“. Kala topise ja luustiku valmistamine (välis- ja siseehituse täpsem analüüs); b) teema „Kahepaiksed“. Elusate rohukonnade varumine suuremates hulkades talviste laboratoorsete tööde jaoks; c) teema „Linnud“. Eelmise aasta eeskujul lindude päeva ulatuslik tähistamine (tabelite valmistamine, viktoriini koostamine, N. Plavilštšikovi raamatu „Noortele loodusesõpradele“ lugemine), õppevahendeid.



Zooloogia sektsiooni liikmete poolt valmistatud preparaate ja õppevahendeid.

hendi „Lind kui lendav loom“ valmistamine, linnu lahkamine; d) teema „Imetajad“. Imetaja (merisiga) lahkamine, preparaat „Imetaja ja linnu luu võrdlev ehitus“.

2. Tööd elavnurgas: a) loomade ja taimede jooksev hooldamine, võimaluse korral mõningate taimede ning loomade juurdemuretsemine; b) kärnkonna elutegevuse jälgimine elavnurgas; c) refleksikatsete korraldamine kaladega; d) imetajate vaatlemine (merisea poegade arenemine ja kasvamine).

3. Lugejate konverents N. Plavilštšikovi raamatu „Noortele looduse sõpradele“ kohta.

4. Kehra Keskkooli naturalistide vastuvõtt (lõke, ühine ekskursioon Loodusteaduste Muuseumi, loomaaeda).

5. Ekskursioonid: a) talvine linnustik (Kadriorus), b) rebasefarmi RAKU külastamine, c) kevadel ekskursioon Teaduste Akadeemia Polli filiaali.

Antud perspektiivplaanis on muidugi võimalikud muudatused vastavalt kujunenud tingimustele.

Mõningaid näiteid naturalistide senistest töödest.

I. Elusa looduse vaatlusi*:

1. Frontaalülesandena ainuraksete kultuuride sisseseadmine heinaleotis; kingloomade ja teiste ripsloomade vaatlemine mikroskoobis; töö kirjeldamine töövihikus ja skemaatiline joonis kingloomast.

Töö eesmärk: Teema „Ainuraksed“ süvendamine; tutvumine mikroskoobi ehituse ja käsitsemisega.

2. Frontaalülesandena akvaariumi seinal asuvate hüdrade vaatlemine (liikumine, toitumine); joonised töövihikus.

Töö eesmärk: Teema „Ainuõssed“ süvendamine, tutvumine 10 korda suurendava luubi käsitsemisega.

3. Mudakuke arenemine (Tiiu A. individuaalülesanne); mudakuke arenemise jälgimine akvaariumis munast noore teoni; üksikute arengustmete joonistamine vihikusse.

Töö eesmärk: Teema „Limused“ süvendamine; vaatlusoskuse ja tähelepanelikkuse arendamine.

4. Fenoloogilised vaatlused kevadel (rööbiti meteoroloogilistega): rändlindude saabumine, taimede — fenoloogiliste objektide arenemine (ENSV TA Loodusuurijate Seltsi juhenditele vastavalt), üldine looduse ärkamine kevadel. Vaatlusi toimetasid kõik naturalistid. Märkmeid tehti individuaalvihikutesse. Vormistati stend „Looduse kalender“.

Töö eesmärk: Öpilaste tähelepanelikkuse ja loodusnähtuste täpse registreerimise oskuse süvendamine.

5. Lindude vaatlemine ülesseatud pesakastide juures (naturalistid Raivo K. ja Heino H.); rasvatihase ja kuldnoka jälgimine; sissekanded vihikusse.

Töö eesmärk: Lindude elu tundmaõppimine; vaatlusoskuse arendamine.

6. Sipelgate vaatlemine (Raivo K. suveülesanne). Uhiseluliste loomade — sipelgate (metsakuklane) bioloogiaga tutvumine; metsakuklase pesa asukoht, suurus, metsakuklase tööpäeva pikkus, rajad, saak; vastavad märkmed ja joonised erivihikus.

* Nimetatud tööd toimusid eelmisel õppeaastal.

Töö eesmärk: Tutvumine kasulikkude putukatega, süstemaatilise vaatlemise oskuse süvendamine.

II. Tööd laboratooriumis õpilaste kogutud ja fikseeritud materjali alusel.

1. Ekskursioonidel kogutud lülijalgsete materjali analüüs; lülijalgsete rühmitamine klassidesse (keskkooli zooloogia õpiku klassifikatsiooni alusel); materjali monteerimine jaotusmaterjaliks; rühmiti (2—3 naturalisti) preparaate ja kogude kujundamine („Lülijalgsete rühmad“, „Hobukiili arenemine“, „Puruvanalaste kodusid“, „Meie putukaid“, „Kiililised“).

Töö eesmärk: Teema „Lülijalgsete“ süvendamine; õpilastele oskuste andmine selgrootute loomade prepareerimiseks.

2. Märppreparaadi valmistamine kala (vikerforelli) arenemise kohta ekskursioonilt kaasatoodud materjalist. Kõnesolev õppevahend kujutab forelli nelja arenemisjärku. Iga naturalist valmistab selleks kaks preparaati. Kõik üksikpreparaadid on monteeritud kokku vineerist karpis; kala kõrvale monteeriti konna arenemist kujutavad märppreparaadid. Lõpptulemusena valmis originaalne õppevahend, mis koosneb 15 üksikesemest.

Töö eesmärk: Zooloogiliste teemade süvendamine; tutvumine märppreparaatide valmistamise tehnikaga.

3. Jõevähi kehaehitusega tutvumine; jõevähi keha lülideks jaotamine; üksikute kehalülide monteerimine karpis; preparaadi valmistamine (iga kahe õpilase peale üks).

Töö eesmärk: Teema „Lülijalgsete“ süvendamine. Pappkarbi (pealt klaasiga) valmistamise õppimine.

4. Kala välis- ja siseehitus; vikerforelli (toodud samast kalamarjandist, kus käidi ekskursioonil ja kust toodi arenevat kalamarja) välisvaatlus ja siseehitusega tutvumine (lahkamine); vastavad joonised töövihikusse; individuaalülesanded (iga naturalist lahkas kala).

Töö eesmärk: Teema „Kalad“ süvendamine, tutvumine suurema objekti lahkamise tehnikaga ja prepareerimisriistade käsitlemisega.

5. Kahepaikse (rohukonna) välis- ja siseehitus (samuti nagu kalade juures).

Mõningaid arvamusi naturalistide töö kohta.

Noorte naturalistide klassiväline töö on edukas, kui, rangelt kinni pidades ülesseatud eesmärkidest töös, arvestatakse mõningaid põhilise tähtsusega küsimusi. Need on meie kogemuste kohaselt järgmised:

1. Organiseerumise vabatahtlikkus ja sektsiooni resp. ringi liikmetelt nõutav töödistsipliin, mis kõrvaldab põhjuse puudumised töökoosolekutest ning tagab ülesannete korraliku ja hoolika täitmise.

Kui meie rühmas oli algul 3 asjast huvitatud õpilast, siis suurenes nende arv lõpuks 15-ni, kusjuures rühm ei teinud mingit propagandat. Kaasõpilased, kuulnud tööst sektsioonis, liitusid meiega üksteise järel.

2. Tuleb jälgida, et naturalistid poleks tööga ülekoormatud ja et nende õppeedukus oleks hea.

3. Juhul, kui sektsioon on suur, tuleb see jagada töörühmadeks. Igal rühmal peab olema õpilaste endi hulgast valitud rühmavanem. Selle ülesandeks on registreerida tööd, olla vajaduse korral vahendajaks

rühma ja juhendaja vahel, anda edasi tema korraldusi või erijuhtudel rühm kokku kutsuda.

4. Tööplaani tuleb ühiselt rühmaga läbi arutada ja vastu võtta. Siin on muidugi oluline, et juhendaja teeks suunavaid ettepanekuid, kuid seejuures kindlasti arvestaks naturalistide endi soove. Kui on lahtisi küsimusi, jäägu tööplaani algul perspektiivseks, kuni on selgitatud ühe või teise töö teostamise võimalused. On soovitatav teha pigem rohkem tööplaanis ettenähtust, kui et ülesandeid jääb täitmata.

5. Ühte töörühma ei tohiks kuuluda enam kui 15 naturalisti. On neid enam, siis kujuneb juhendamine raskeks, kuna juhendaja ei suuda vajalikul määral jälgida iga õpilase tööd ega teda vajaduse korral abistada. Sageli oleme üksikud ülesanded jaganud väikeste töökollektiivide vahel (2—3 õpilast). Viimane on eriti vajalik siis, kui antud töökoosolekul on käsil mitu teemat (eriti kui töötatakse läbi suvist materjali või individuaalselt tehtud vaatlusi), kuna alati pole ju tege- mist frontaalsete töödega.

Selline väikeste kollektiividena töötamine toob iseendast kaasa ka võistluse momendi, mistõttu ollakse eriti püüdlilikud.

6. Väga oluline on organiseerida naturalistide töö nii, et see kestaks pidevalt aasta läbi. Kõige pikem tööperiood on loomulikult õppetöö kestel, kuid naturalistide kontakt omavahel ega juhendajaga ei tohi katkeda ka suvisel õppetöö vaheajal.

Nagu juba eespool märgitud, võttis iga naturalist endale suveks individuaalülesande. Üksteise suvised aadressid olid meil teada ja paaril korral konsulteeriti õpilasi ka kirjateel, kui neil tekkis suveülesande sooritamisel raskusi.

Selline pidev kontakt õpilastega aitas palju kaasa meie sektsiooni kujunemisele praeguseks töökollektiiviks.

7. Õpilaste klassi- ja koolivälise töö organiseerimise juures ei tohi alahinnata lastevanemate osa. Iga lapsevanem peab teadma, millega ta laps väljaspool kodu tegeleb. Kahjuks esineb meil veel juhtumeid, kus lapsevanem peab oma lapse erihuvi viljelemist tööks, mis last väsitab ning koormab, ja väidab, et pärast õppeülesannete täitmist „las“ ta jookseb“. Kuid juhtub sageli, et niisugune „jooksmine“ õppetööst vabal ajal kujuneb sisulagedaks ajaviitmiseks ja üksikutel juhtudel koguni huligaanitsemiseks.

Et tutvustada lastevanemaid meie sektsiooni tööga, esinesin ühel klassi lastevanemate koosolekul, jutustades meie töö eesmärkidest ja tulemustest. Koosolijad võtsid omalt poolt sõna, kõnelesid oma laste kodusest tööst ja sellest, kui palju neil jääb üldse vaba aega. Ühiselt arutasime matkade ja ekskursioonide korraldamist.

Lastevanemate teadlikkus aitab palju kaasa ka naturalistide suviste ülesannete täitmisele. Samuti saab mõni lapsevanem, kes töötab katsejaamas, laboratooriumis, teaduslikus asutuses vm., aidata kaasa meie tööle.

8. Väga suurt osa etendab igasuguse klassivälise töö viljelemisel klassijuhataja. Meie töös, eriti ulatuslikumate ürituste puhul, oli klassijuhataja meid alati abistamas, tema kaudu oli juhendaja informeeritud õpilaste edasijõudmisest, nende käitumisest ning muudest klassikollektiivis toimuvatest sündmustest, mis olid mingil viisil seoses meie naturalistidega.

9. Eriti oluliseks punktiks on see, et ringi resp. sektsiooni juhendajal

oleks kindel ja hästi läbitöötatud tööplaani, kus võimalikud teemad oleksid üksikasjadeni läbi mõeldud (teostamise aeg ja kestus, vajalikud materjalid, töökaik jm.).

See tagab piiratud ajaga maksimaalsete tulemuste saavutamist, kindlustab alati seda, et plaanis olev üritus, olgu see laboratoorne töö, jalutuskaik või pikem ekskursioon, kindlasti teostuks.

Mida paremini töö kulgeb, mida vähem ebameeldivaid üllatusi on töös, mida huvitavamad on üritused, seda suurem usaldus tekib õpilastel juhendaja vastu, seda edukamalt edeneb noorte mitšuurinlaste — tulevaste looduse ümberkujundajate kasvatamine.

ILMUNUD PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 10, 1955.

- ... Неустанно повышать научно-теоретический уровень журнала.
... Программа коммунистического воспитания и обучения молодежи.
И. А. Каиров. Об укреплении сознательной дисциплины в школе.
Л. В. Дубровина. О переходе школ на новый учебный план и новые программы.
Е. И. Никанорова. К разработке проблем научной методики истории.
С. З. Алексеева. Работа учащихся над текстом учебника в связи с выполнением домашних заданий.
Е. Г. Коридалина. Развитие пионерской инициативы и самодеятельности.
В. И. Волков. Из истории педагогической мысли в России в период революции 1905—1907 гг.
М. И. Эскин. Подготовка учителей средней школы в дореволюционной России.
И. Ф. Тесленко и В. И. Чепелев. О практической подготовке молодого учителя.

Ajakiri «Начальная школа» nr. 11, 1955.

- ... Всемирно-историческая победа Великой Октябрьской социалистической революции.
М. К. Бакеев. Всеобщее обучение детей в школах народов РСФСР.
Е. Н. Кондратьева и Ф. И. Лифшиц. Как мы готовимся отметить пятидесятилетие первой русской революции.
З. Г. Смирнова. Пионерский сбор на тему «Родина ждет тебя, юный гражданин!»

- А. М. Туманова. Как вести уроки истории в IV классе.
А. Дерябина. Наш перспективный план улучшения преподавания ручного труда.
Э. Г. Вацуро. Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и некоторые вопросы воспитания и обучения.

Ajakiri «Народное образование» nr. 7, 1955.

- ... Новый учебный план общеобразовательной школы.
... Августовские совещания учителей.
Л. Дроздов. Всесоюзная сельскохозяйственная выставка и школа.
В. Сухомлинский. Педагогическое руководство производительным трудом учащихся.
Н. Соловьев. О новом учебном плане и программах начальной школы.
А. Денисов. Как мы вырастили гибридные формы кукурузы.
В. Самсон. Достижения народного образования в Советской Латвии.

Ajakiri «Народное образование» nr. 8, 1955.

- ... Быть настоящими организаторами дела народного образования.
... 25 лет Закона о всеобщем обязательном обучении.
С. Никишов. Лучше руководить средними школами.
А. Вагин, Г. Юсупов, В. Ванюшечкин. Из опыта организации всеобщего семилетнего обучения.
О. Челпанова. Инспектор и передовой опыт.

... Учитель перед новым учебным годом.
 С. Черненко. Воспитание бережного отношения к общественной собственности.
 А. Анисимов, А. Пичугин.

Г. Баскин. В поисках правильного пути.
 М. Скаткин. Консультация.
 Г. Лунев, А. Юшкова. Пионерский кабинет педагогического учителя.

SISUKORD

Juhtkiri. Parandada koolide õppekasvatustöö juhtimist	641
H. Kurm. M. I. Kalinin kooli osast kommunistliku kasvatuseteostamisel	646
A. Koort. I. M. Setšenov — välja-paistev võitleja materialistliku psühholoogia eest	653
B. Jessipov. Kasvatustöö süsteem koolis	664
A. Töldsepp. Töökasvatusest pioneerorganisatsioonis	673
V. Haamer. Rajooni haridusosakonna töökogemusi	679
E. Laas. Ümberjutustused algklasside emakeele tundides	684
V. Kovaljov. Kehakultuuriminutid klassis	693
V. Voore. Uhe kooli noorte naturalistide tööst	695
... Ilmunud pedagoogilist kirjandust	703

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Улучшить руководство учебно-воспитательной работы школ	641
X. Курм. М. И. Калинин о роли школы в осуществлении коммунистического воспитания	646
A. Коорт. И. М. Сеченов — выдающийся борец за материалистическую психологию	653
Б. Есипов. Система воспитательной работы в школе	664
A. Тылдсепп. О трудовом воспитании в пионерской организации	673
В. Хаамер. Опыт работы районного отдела народного образования	679
Э. Лаас. Пересказы на уроках родного языка в начальных классах	684
В. Ковалев. Физкультминут в классе	693
В. Вооре. О работе юных натуралистов одной школы	695
... Выпущено педагогической литературы	703

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. XI 1955. Trükkimisele antud 19. XI 1955. Trükiarv 3300. Faber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,89. MB-19017. Tellimise nr. 1682. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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

TKO

238

16373

Rbl. 3.—

I9765

11)