

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

3

1956



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühtnege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKÄIK

NR. 3

MÄRTS

1956

SUNDEKSEMPLAR

Enam põhjalikkust pedagoogilises töös.

Andes käesoleva õppeaasta eel kohalikele haridusosakondadele suunavaid juhtnõure, konstateeris meie vabariigi Haridusministeerium, et vabariigi üldhariduslike koolide senise töö üldisemaks puuduseks on vähese tähelepanu pööramine kasvatustööle.

Ühtlasi märkis meie vabariigi Haridusministeerium, et polütehnilise õppetöö korraldamine, koolitöö polütehniliseerimine sisaldab arvukalt kasvatustöö tõhustamise võimalusi (töötamine kooliaias, suvine töö kolhoosis, linnakoolide suvelaagrid kolhoosides, praktikumid keskkooliklassides), mida iga kool peaks täies ulatuses ära kasutama.

See on muidugi õige, et kuni viimase ajani pöörati kasvatustööle vähe tähelepanu mitte üksnes koolide ja õpetajate, vaid ka haridusorganite poolt.

Kõigile on aga teada, et üldhariduslik kool peab meie noorsugu mitte üksnes õpetama, vaid ka kommunistlikult kasvatama, kusjuures õpetamine ja kasvatamine ei ole kaks lahus seisvat ülesannet, millest ühe saaks lahendada enne, teise pärast või millest üht oleks võimalik lahendada edukalt sellal, kui teise ülesande lahendamisel on veel suured puudused: need nõukogude kooli tegevuse kaks põhilist külge on teineteisega sedavõrd tihedasti seotud, et tõelist edu võib saavutada üksnes siis, kui neid mõlemaid kogu aeg silmas peetakse ja nende alal esinevaid raskusi järjekindlalt võidetakse.

Muidugi, ajuti võib üks neist külgedest, olgu siis õppe- või kasvatustöö, rohkem esile tõusta, nõudes koolidelt ja haridusorganilt suurema jõu ja tähelepanu koondamist just sellele küljele.

Ülalmärgitud asjaolude tõttu peakski praegu kasvatustöö koolide tegevuses üldiselt esikohale tõusma.

Nagu teada, kuulati ja arutati käesoleva aasta näärinõupidamiste plenaaristungitel vastava rajooni või linna kahe-kolme kooli õppe- ja kasvatustöö aruannet esimese õppepoolaasta kohta, kusjuures eraldi päevakorrapunktina käsitleti koolitöö polütehniliseerimise küsimusi mainitud aruandvais koolides, millele kaasaruande näol lisandus mõningane ülevaade polütehniliseerimise olukorrast kogu rajooni resp. linna koolide ulatuses.

Siirdugem nüüd näärinõupidamistel käsitlemist leidnud peamiste küsimuste lähemale vaatlemisele. Peatugem eelkõige sellel, kuidas nõupidamiste töös valgustati pedagoogilise kaadri olukorda.

Harilikult tehti seda kuiva statistilise aruande kujul: märgiti, kui palju on koolis õppejõude üldse, seejärel näidati, mitu neist on kõrgema haridusega, mitu keskpedagoogilise haridusega ja mitmel õppejõul ei ole veel süstemaatilist pedagoogilist ettevalmistust. Siis märgiti, kes õppejõududest edasi õpib, kes mitte ja kuidas kulgeb õppejõudude iseseisev enesetäiendamine. Sel viisil esitatud iseloomustust täiendati harilikult andmetega õppejõudude pedagoogilise staaži kohta.

Siis tehti kokkuvõte, milles näidati, kas ja kuivõrd õppejõudude senine ettevalmistus vastab kehtivatele nõuetele.

Kuid pedagoogilises töös, nagu ka muudel aladel, pole oluline üksnes see, kas töötajal on nõuetekohane haridus, vaid ühtlasi ka see, kas tema tege-lik töö vastab tema haridu-

see, kas ta tegelikult töötab ja suudab töötada sel tasemel ja seesuguste tulemustega, nagu seda peab eeldama tema haridust arvesse võttes — see kõnealuse küsimuse ülimalt oluline külg jäetakse harilikult valgustamata, sellest minnakse harilikult vaikides mööda.

Arvukad faktid tegelikust elust juhvad meid ikka ja jälle küsimuse selle külje juurde. Pahatihti selgub, et kui otsustada teatud kooli töö üle üksnes pedagoogilise kaadri haridusliku taseme järgi, siis peaks jõudma järeldusele, et kõik on korras; kui aga tutvuda sama kooli tööga sisuliselt, siis selgub ootamatult, et selles on mitmeid olulisi lünki. Millest taoline vastuoksus? Muidugi sellest, et mitte kõik õpetajad ei tööta oma ametliku haridustaseme kõrgusel, vaid mõned neist töötavad tunduvalt allpool seda taset.

Mõnes aruandes ja sõnavõtus tuuakse see eluline vastuoksus ka päevavalgele ja kritiseeritakse seda. Mis põhjusel töötavad siis mitmed õpetajad allpool seda taset, mida peab eeldama nende pedagoogilist haridust, nende diplomit arvesse võttes. Kõige üldisema põhjusena tuuakse ette nõrka kohuse- ja vastutustunnet, nende õpetajate vähest huvi ja püüdu, mille tõttu pedagoogiline töö ja selle tulemused ei kannata mingit kriitikat, nagu seda näiteks Valga rajooni nõupidamistel konstateeriti Öru Algkooli suhtes.

Väga tabavalt väljendas õige töösse-suhtumise otsustavat osa pedagoogilise töö tulemustele sama rajooni nõupidamistel Puka Keskkooli direktor sm. L. Sarapik: „Kõige tähtsamaks teguriks edu saavutamisel pidasime õpetaja töösse-suhtumist. Rõhutasime, et iga õpetaja peab tundma täit vastutust oma töö eest... Ükski juhend, käskkirj, kontrollimisakt ega mingi muu dokument ei suuda asendada pedagoogilise kaadri õiget, püüdlikkust suhtumist töösse.“

Seetõttu tuleks kõigiti arusaadavaks pidada seisukohta, et õpetaja, kogu pedagoogilise kollektiivi tegeliku töö sisulist analüüsi ei tohi kunagi kõrvalt jätta, et seda ei saa õigupoolest mitte millegagi asendada — ka mitte diplomitega, kui hõlpus polekski pedagoogilise kaadri iseloomustamine diplomite järgi.

Kuid pedagoogilise kaadri puhul, nagu seda omaenda kogemuste najal rõhutas A. S. Makarenko, on väga oluline, et iga õpetaja ise oleks õpetatud ja kasvatu- tud, et ta oskaks õpilastega käituda, et ta teaks, millal ja kuidas õpilastega ves- telda jne.

Paraku peab ütleva, et peaaegu alati jäetakse need küsimused pedagoogilise kaadri iseloomustamisel puudutamata,

nagu polekski sel alal lünki ning puudusi. Ainult üksikuid kordadel konstateeritakse õpetaja küündimatust vastava õppeaine tundmises, ja seda eriti vene keele pu- hul algklassides (näiteks Paide rajooni nõupidamisel) ning joonistamise õpetami- sel (näiteks Valga rajooni nõupidamisel). Õpetaja enese mitmekülgsed ja sügavad teadmised ning oskused, tema „kuuldsed käed“, nagu tavatset kõnelda A. S. Ma- karenko, on tema kutsetöö edukuse ja tema autoriteedi väga tähtsaks aluseks, mispärast neist ei saa kuidagi vaikides mööda minna, kui tahetakse anda põhja- likumat ülevaadet pedagoogilise kaadri olukorrast.

Veelgi harvemini kuuleme pedagoogi- list kaadrit puudutavais materjalides sel- lest, mida A. S. Makarenko tavatset kokku võtta pedagoogilise tooni, peda- googilise takti, pedagoogilise stiili ni- metuse all. Rõõmustavaks erandiks on selles suhtes vahest Tartu VII Seitsme- klassilise Kooli direktori sm. Einasto aru- anne, kus konstateeritakse, et selle kooli õpetajail on kõnealuses suhtes mitmeid puudusi, nagu näiteks: kärsitus, terav etteheitev toon, liigne moraliseerimine, ebasobivad väljendused õpilaste suhtes, püüe õpilast alati süüdlasena näidata jt. Kahjuks ei analüüsita selles aruandes neid pedagoogilise tooni, pedagoogilise takti negatiivseid jooni konkreetsete fak- tide najal, mille tõttu need jäävad üld- sõnaliste konstateeringutena õhku rip- puma. Kuid väga tähtis on juba see, et pedagoogilise kaadri neid omadusi osa- takse tähele panna ja neile vastavat hinnangut anda.

Kuid pedagoogilise kaadri iseloomusta- misel ei piisa ka sellest, kui analüüsime üksikute õpetajate tööd, ent õpetajate vastastikused suhted, nende koostöö jätmene valgustamata. Arvukaist kogemustest ning tähelepanekutest on aga teada, et ka tublid õpetajad ei saavuta soovitud edu, kui nad töötavad lahus, omaette, kui nende pingutused pole kooskõlastatud. Ja vastupidi: isegi kesk- päraste teadmiste, oskuste ja kogemus- tega õpetajad saavutavad silmapaistvat edu oma töös, kui nad töötavad üks- meelselt, kui nende vahel on tihe koos- töö.

Siit järgneb iseandast, et pedagoogi- lise kollektiivi seisundi üksikasjalisele analüüsile peaks kuuluma keske koht mis tahes kooli õppejõudude iseloomusta- misel.

Teatavasti pidas A. S. Makarenko peda- googilise kollektiivi puhul oluliseks ka seesuguseid asjaolusid, nagu pedagoogi- gide keskmine kohalpäsimine (see ei tohiks Makarenko arvates olla lühem õpi- laste keskmisest kohalpäsimisest antud

koolis), mees- ja naisõpetajate, ent samuti erineva temperamendiga õppejõudude aruline suhe.

Keegi ei saaks väita, et pedagoogilise kollektiivi nende külgede suhtes pole meie vabariigi koolides mingeid probleeme. Vastupidi: neid probleeme kohtame väga sagedasti, kuid kahjuks ka justavad need mõningal määral vaid üksikuis aruannetes.

Et teatud kooli õppejõududest kujuneks pedagoogiline kollektiiv, peab selles koolis olema seesugune keskne kuju, kelle ümber õppejõud kollektiiviks koonduvad. Pedagoogilise kollektiivi loomulikuks keskuseks peaks olema muidugi direktor. Nagu kogemused kinnitavad, on see Makarenko poolt rõhutatud seisukoht õige ja eluline: teatud kool tõuseb või langeb sõltuvalt sellest, kes täidab ühel või teisel korral pedagoogilise kollektiivi keskuse vastutusrikkaid funktsioone. Tarvitseb asendada tubli pedagoogiline juht nõrgemaga, kuigi õppejõudude muu koosseis jääb endiseks, ja kohe märkame pedagoogilise kollektiivi lagunemist, ent ühtlasi ka tagasiminekut kooli õppe- ning kasvatustöös.

Ei saa ütelda, et meie vabariigi haridusorganid oleksid sellest elulisest seaduspärasusest alati lugu pidanud.

Seega näeme, et teatud kooli pedagoogilisest kaadrist põhjalikuma ülevaate andmine polegi nii hõlpus ülesanne, mida saaks lahendada tavaliste aruandemete mõninga rühmitamisega, vaid see nõuab paljude sisuliste asjaolude sügavat analüüsimist. Seda on aga tingimata vaja teha niihästi iga kooli juhtkonnal kui ka haridusorganil. Ja seda muidugi mitte analüüsi enese pärast, vaid selleks, et pedagoogilist kaadrit nõuetekohaselt kasvatada, et pedagoogilisi jõude õigesti valida ja paigutada.

Õppetöö küsimusi valgustatakse mitmetes aruannetes põhiliselt samal viisil, nagu seda oleme harjunud nägema kuulma ka eelmistel aastatel: tuakse lihtsalt õppeedukuse protsentarvud küll üksikute klasside, küll üksikute õppeainete järgi, mida siin ja seal täiendatakse kooli keskmise õppeedukuse väljaarvutamiseks. Seejuures huvitab taoliste aruannete esitajaid väga vähe see, kuidas õpetajad on õpetanud ja kuidas õpilased on õppinud, mida õpilased tegelikult teavad ja oskavad, kuidas antud kooli õpilased järgmises õppeastmes suudavad tööga toime tulla jne. Kuid kõigile on teada, et õppeedukuse protsentarv ei anna veel alati usaldatavat vastust ka selle kohta, mida siis õpilased tegelikult teavad ja oskavad. Et see tööpoolest nii on, selle kohta toodi käesoleva õppeaasta näärinõupidamistel küllaltki kriitilisi fakte (näit. Pärnu-Jaa-

gupi, Võru ja Antsla rajooni nõupidamisel).

On selge, et meie ühiskond pole huvitatud üksnes sellest, mis hinded on õpilasel päevikus ja koolitunnistusel, vaid samavõrd ka sellest, mida õpilane teab ja oskab. Seepärast ei saa ega tohi haridusorganid koolide ja õpetajate töö üle otsustamisel vaadelda ainult õppeedukust, vaid üheaegselt ka õpetaset.

Uksnes seesugune mitmekülgne suhtumine sellesse tõsisesse küsimusse aitab vältida pealiskaudseid ja ennatlikke hinnanguid, mis on toonud ja toovad koolide ning õpetajate tööle suurt kahju.

Seejuures ei saa jätta märkimata, et mitmel nõupidamisel ja mitmes aruandes analüüsi õppetöö küsimusi siiski küllaldase mitmekülguse ning põhjalikkusega, nagu näiteks Mustvee rajooni Tudulinna Keskkooli ja Valga rajooni Puka Keskkooli aruandes, et sellega seoses vaid paarile faktile osutada. Sünkohal tahaksime eriti esile tõsta Puka Keskkooli direktori sm. L. Sarapiku aruannet, millest meie vabariigi haridusorganid, sealhulgas ka Valga Rajooni Haridusosakond, võiksid mõndagi õppida, kuidas kooli õppe- ja kasvatustööd analüüsida.

On kõigiti tervitatav, et mitmetes aruannetes peatutakse ka nendel õppeainetel, mis haridusosakondade aruannetes on väga harva esinenud, nagu näiteks joonistamine, laulmine ja kehaline kasvatus. Joonistamise õpetamise olukorda ja õpetajate puudulikkust ettevalmistust sel alal arutleti võrdlemisi üksikasjaliselt näiteks Valga rajooni õpetajate nõupidamisel. Tartu linna õpetajate nõupidamisel kuulati ära ja arutati läbi sisukas ettekanne esteetilise kasvatuselise küsimustest, mille pidas Tartu Kujutava Kunsti Kooli direktor sm. A. Rimmel. Sama nõupidamise esteetilise kasvatuselise sektsioonis arutati läbi Tartu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli tubli lauluõpetaja sm. H. Luku sisukas ettekanne „Minu töökogemusi koorilaulu õpetamisel seitsmeklassilises koolis“.

Väike-Maarja rajooni koolide inspektori kaasaruandes kõneldakse tunnustavalt Rakke Seitsmeklassilise Kooli noorest kehalise kasvatuselise õpetajast sm. Alevis, kelle tunnid on põhjalikult läbi mõeldud, tihedad ning lastepärased, mille tõttu need tunnid on õpilastele kõige oodatumad.

Seevastu konstateeritakse aga Antsla rajooni näärinõupidamise otsuses, et rajooni koolides pööratakse „... äärmiselt vähe tähelepanu kehakultuuri- ja sporditööle“, kusjuures „... direktorid ja õppealajuhatajad analüüsivad vähe kehalise

kasvatuse, joonistamise, laulmise ja praktilise töö tunde“.

Peab ütleva, et märgitud puudused ei esine muidugi ainult Antsla rajooni koolides, vaid ka mujal. Nii näiteks toodi Valga rajooni näärinõupidamisel esile, et „...joonistamise tunnid antakse igal aastal eri õpetajale, mistõttu tulemused on väga kurvastavad: ülerrajoonilisel kujutava kunsti näitusel sai enamik tööd hinnangu rahuldav, kuigi näitusele olid esitatud paremad tööd“.

Sellest näeme, et esteetilisest kasvatustöö mõned alad ei leia veel mitmel pool nõutavat viljelemist. Meie noorsoo igakülgse arendamise huvides tuleks vabariigi haridusorganitel kõigile nendele küsimustele palju suuremat tähelepanu pöörata.

Peaaegu kõigis aruannetes puudutatakse ebaedukate õpilaste küsimust. Seejuures tuuakse mitmel pool esile mõte, et järeleaitamistöös tuleks eriliselt tähelepanu pöörata nendele õpilastele, kellel on mitterahuldav hinne vaid ühe s õppeaines. Arvame, et see seisukoht on õigustatud, sest ühe puudulikkuga õpilasi on ebaedukate õpilaste hulgas kõige rohkem, kusjuures neil on ühtlasi kõige rohkem eeldusi sellest mitterahuldavast hindest jagusaamiseks. Kui järeleaitamistöös sellest seisukohast juhinduda, siis peaks ebaedukate õpilaste arv oluliselt vähenema.

Siirdugem nüüd kasvatustöö küsimuste juurde. Võib rõõmustavalt märkida, et kasvatustööle pöörati paljudel nõupidamistel sootu suuremat tähelepanu, kui seda oli tavaks senini teha. See on kahtlemata positiivne tendents, mille vajalikkust elu ise on juba ammu rõhutanud. Tuleks ainult soovida, et see positiivne tendents pääseks vajalikult mõjule kõigi koolide ja õpetajate ning kõigi haridusorganite töös. Praegu ei saa seda veel kahjuks konstateerida.

Nagu teada, etendab nõukogude kooli kasvatustöös õpetaja individuaalse mõju kõrval väga suurt osa õpilaste endi kollektiivne mõju. Seepärast kuulub kollektiivi kasvatamise küsimustele oluline koht nõukogude kooli kasvatustöös.

Kas ja kuidas kajastuvad õpilaskollektiivi kasvatamise küsimused näärinõupidamiste materjalides? Peab otsekohe ütleva, et harva leidub aruannet või ettekannet, kus õpilaskollektiivi kasvatamise küsimusi ulatuslikumalt käsitletak, nagu seda võib rõõmustavalt konstateerida näiteks Antsla rajooni Kuldre Seitsmeklassilise Kooli aruande puhul. Seda sagedamini puudutatakse neid küsimusi muude küsimuste hulgas, kusjuures tuuakse esile väärtuslikke, tegelikult töös järeleproovitud mõtteid. Neil tõeteradel tahaksimegi alpool peatuda.

Sageli ei saa klassikollektiivi kujunemine jalgu alla sel lihtsal põhjusel, et pole suudetud organiseerida autoriteetset keskust, autoriteetset aktiivi, kelle ümber kollektiiv võiks koonduda. Säärast olukorda kirjeldatakse näiteks Antsla rajooni Varstu Keskkooli aruandes IX klassi suhtes: klassis oli halb edukus ja halb käitumine, kuid puudus ka kollektiiv. Olukorda ei suutnud oluliselt parandada ei klassijuhataja vestlused ega tema sagedane viibimine oma õpilaste keskel. Olukord klassis muutus aga järsku, kui kaks paremat õpilast astusid Kommunistlikku Noorsooühingusse ja kui klassi komsomoligrupi eestvõttel korraldati kõigile õpilastele klassiõhtu, mis kujunes pöördepunktiks klassikollektiivi kujunemise teel.

Muidugi ei teki murrang klassikollektiivi kujunemise suunas alati just äärasel konkreetsel teel. On aga tähtis, et pedagoog, pidades silmas kollektiivi kujunemise üldisi seaduspärasusi, leiaks alati sobiva lähtekoha sellele suurele tööle.

Klassikollektiivi kasvamisel ja tugevnenemisel etendavad asendamatu osa õpilastele omaseks saanud ühised eesmärgid, ühised ülesanded ning taotlused. Seda konstateeritakse näiteks Antsla rajooni Kuldre Seitsmeklassilise Kooli aruandes selle kooli VI ja VII klassi suhtes: nende klasside kollektiivid on muutunud tugevaks ühise töö ning ühiste ürituste kaudu. Need klassid on oma üksmeelt näidanud kolhoosi abistamisel ja klassiruumide kaunistamisel. Kui esitati üleskutse vanapaberij kogumiseks, siis arutasid need klassid selle üleskutse läbi ja asusid üksmeelselt endale võetud kohustuse täitmisele, kusjuures VI klass täitis oma ülesande 130-protsendilisel, VII klass koguni 200-protsendilisel.

Pedagoogi kohuseks on juhtida õpilaskollektiivi oskuslikult, et see saaks enese ette üha uusi, järjest tõsisemaid ülesandeid, mis suudavad õpilasi kaasa kiskuda, neid ühisele tegevusele virgutada.

Õpilaskollektiivi elu lahtumatuks küljeks on traditsioonid. Kollektiiv kasvab ja tugevneb traditsioonide najal. Õpilaskollektiivi kasvatamise seda külge käsitletakse lähemalt ülalmainitud Kuldre Seitsmeklassilise Kooli aruandes, kust kuuleme, et selles koolis on järgmised traditsioonid: 1) VII klassi lõpetajate ärasaatmine VI klassi poolt, 2) VII klassi poolt korraldatav pidu õppeaasta kestel ja 3) pioneirimaleva korraldusel toimuv Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva aktus, kusjuures uute traditsioonidena on kavas tulevaste I klassi õpilaste pidulik tutvustamine kooliga ja kevadise spordi- peo korraldamine koos Urvaste Seitsmeklassilise Kooliga.

Sobivate traditsioonide väljaarendamine on iga kooli pedagoogide tõsised ülesandeid õpilaskollektiivi kasvatamise vastutusrikkas töös.

Suhteliselt vähem puudutatakse näärinõupidamiste materjalides koolikollektiivi kasvatamise küsimusi, kuigi kõigile peaks olema selge, et üheaegselt klassikollektiivi kasvatamisega tuleb kasvatada ka koolikollektiivi. Nagu klassikollektiivi puhul, nii on ka koolikollektiivi kasvatamisel ühised nõuded, ühised eesmärgid, ühised taotlused ning traditsioonid selleks tsemendiks, mis liidab klassikollektiivid elujõuliseks koolikollektiiviks.

Koolikollektiivi elus, nagu muidugi ka klassikollektiivide puhul, etendavad asendamatu osa kollektiivi volinikud. Koolikollektiivi volinikest puudutatakse aruannetes peamiselt õpilaskomiteed. Nii näiteks kuuleme Pärnu-Jaagupi Keskkooli aruandest, et õpilaskomiteesse valiti seal klasside parimad esindajad, mille tõttu komitee võtab hästi, olles muutunud arvestatavaks jõuks koolis. Õpilaskomitee kontrollib õpilaste isiklikku puhtust, vihikute ja raamatute korrashoidu, õpilaspäevikute täitmist ning õppeülesannete ettevalmistamist. Ka organiseerib õpilaskomitee koolisisest korrapidamist, tulles selle ülesandega hästi toime.

Arvukad kogemused näitavad, et seal, kus õpilaskollektiivi funktsionäärid on osatud tõõle rakendada ja kus neilt nõutakse täit vastutust neile usaldatud ülesannete korraldiku täitmise eest ning kus pedagoogid neile alati appi lähevad, kui neil tekib ülesannete täitmisel raskusi — seal teevad kollektiivi volinikud väga tänuväärset tööd mitte üksnes õpilaskollektiivi ühteliitmisel, vaid ka õpetuslike ning kasvatuslike ülesannete lahendamisel.

Kuigi enamikus aruannetes näidatakse selgesti, et edukas kasvatustöö kulgeb õpilaste tegevuse organiseerimise kaudu, et see eeldab õpilastele jõu- ning huvikohase tegevuse võimaldamist, siiski leidub aruandeid, kus kasvatuslike ülesannete lahendamise võtiti nähakse iga-sugustes vestlustes ja ettekannetes. Nii näiteks väidetakse Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru I Keskkooli aruandes, et "...nõukogude inimese kõrgeid moraalseid omadusi on püütud õpilastes kasvatada põhiliselt klassijuhatajate tundides vestluse teel", kusjuures näiteks VIII-d klassi õpetaja on rääkinud "...õpilastele liigutavalt sellest, et vanematesse inimestesse on vaja austavalt suhtuda ja nende suhtes tuleb olla abivalmis". Edasi tuuakse selles aruandes rida teemasid, mille üle on õpilastega vesteldud, et kas-
vata nendes "...ausust, seltsimehe-

likkust, sõprust ja teisi iseloomujooni...".

Niisuguse "argumentatsiooni" puhul jääb üle märkida, et kui vestlustel oleks tõepoolest nii imetegev kasvatuslik mõju, siis peaks kasvatustöö olukord eelkõige selles koolis, ent ka meie vabariigi paljudes teistes koolides olema esikujulikul järjel, sest vestlusi pole vististi kuskil napilt peetud. Kui meie koolides on kasvatustöö alal siiski arvu-kaid probleeme, siis küllap seepärast, et meil jääb sageli vajaka oskusest ning tahtmisest õpilaste tegevust organiseerida.

Nagu algul juba märkisime, käsitleti koolitöö polütehiseerimise küsimusi käesoleva õppeaasta näärinõupidamistel sootu ulatuslikumalt kui kunagi varem. Ja seda tähelepanu on need küsimused tõepoolest ära teeninud, kui silmas pidada polütehnilise hariduse osa ning tähtsust nõukogude noorsoo ettevalmistamisel elule.

Kuna sel õppeaastal tuli koolidel astuda tõsiseid samme praktiliste tööde korraldamiseks töökojas ja õppe-katseaias V ja VI klassi õpilastele ning praktikumide korraldamiseks masinaõpetuse, elektrotehnika ja põllumajanduse alal keskkooliklasside õpilastele, siis on kõigiti arusaadav, et just need küsimused tõusevad näärinõupidamiste materjalide hulgas kõige rohkem esile, kippudes varju jätma polütehnilise hariduse mitmeid muid komponente, nagu näiteks teaduste aluste õpetamise olukord polütehnilise hariduse ülesannete valguses, tootmisalaste ekskursioonide korraldamine, õpilaste tootmistöö organiseerimine ja tehnilise iseloomuga ringide töö juhtimine.

Tõele au andes peab muidugi ütlemä, et kõigil neil komponentidel on oma kindel koht nõukogude noorsoo polütehnilise ettevalmistuse üldises süsteemis, mis-pärast ühtki neist ei võiks õigupoolest kõrvaldada, kui taotleme selle küsimuse igakülgset valgustamist.

Et praktiliste tööde ja praktikumide nõuetekohane korraldamine eeldab küllaltki ulatuslikku materiaalsel baasi, siis valgustatakse kõigis vastavais aruandis eelkõige materiaalse baasi olukorda ja sel alal esinevaid raskusi ning kitsaskohti. Kõige selle üle ei tule põrmugi imestada, sest materiaalse baasi rajamisele asuti põhiliselt alles käesoleva õppeaasta eel ja käesoleval õppeaastal.

Seda rohkem on põhjust alla kriipsutada neid edusamme, mis sel alal on juba tehtud, ja tänumeesle esile tõsta neid paljusid õppejõude, kelle hoole, algatusvõime ning visaduse tõttu on rajatud esimene alus sellele suurele üritusele. Kui-

das sellega seoses mitte mainida näiteks Orissaare rajooni Kallemäe Seitsmeklassilist Kooli, kus õppeaasta algul polnud praktiliste tööde tegemiseks ühtki ruumi ega ühtki tööriista peale ühe sae ja haamri! Kuid nüüd on selles koolis juba vastav ruum ja neli hõõvelpinku ning kenake hulk tööriistu, mille tõttu pool klassi saab töökojas korraga tööle asuda.

Mitmel pool ei leidu koolimajas ainsatki ruumi, mida töökojana saaks sisustada, kuid õpetaja ei lase end sellest heidutada, vaid püüab õpilastega mõndagi korda saata ka tavalises klassiruumis, nagu sellest jutustas Antsla rajooni nõupidamisel Kuldre Seitsmeklassilise Kooli õpetaja sm. Agnes Pulk.

Seda piinlikum on kuulda, et leidub ka seesuguseid õpetajaid, kes suhtuvad sellesse uudsesse üritusse täieliku ükskõiksusega, jäädes rahulikult ootama, kuni neile kõik vajalikud tingimused luuakse, nagu sellest kõneles põhjendatud kibedusega Pärnu-Jaagupi Keskkooli direktor ühe oma kooli õpetaja kohta.

Peaaegu kõigi näärinõupidamiste materjalides tuuakse arvukalt fakte selle kohta, kuidas õpetajate endi puudulik ettevalmistus on suureks takistuseks niihästi praktiliste tööde kui ka praktikumide nõuetekohasel organiseerimisel. Ühtlasi kuuleme, et mitmel pool, nagu näiteks Paide ja Võru rajoonis, on kohalik haridusosakond korraldanud vasta-vaile õpetajaile lühiajalisi seminare, sealjuures Võru Rajooni Haridusosakond koguni kahel korral.

Teatavasti organiseeris vastavaid kursusi ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, kusjuures neid kursusi kavatsetakse korraldada eelolevalgi suvevaheajal. Sellest hoolimata tuleks nõustuda Valga rajooni Soontaga Algkooli juhataja sm. Mei seisukohaga, et üksnes lühikursuste kaudu ei saa seda küsimust nõutaval viisil lahendada, vaid selleks tuleks nähtavasti koostada ulatuslikum programm, mis kuuluks elluviimisele paaril-kolmel suvekursusel.

Tunduvat abi on osutanud koolidele paljud šeffettevõtted ja seda esijoones materiaalse baasi tugevdamise osas. Nii näiteks märgitakse Võru Rajooni Haridusosakonna juhataja kaasaruandes, et Rõuge traktorijaam valmistab Vastse-Nursi Seitsmeklassilisele Koolile šeffluse korras töölauda, 15 peiltit, 15 torni, 2 alasit jt. tööriistu. Taolisi positiivseid fakte leidub ka teiste rajoonide näärinõupidamiste materjalides.

Kuid mitmel juhtumil on šeffettevõtted koolidele abiks ka praktiliste tööde ja praktikumide otsesel organiseerimisel, nagu seda on näiteks teada Antsla Keskkooli suhtes: see kool korraldab masinaõpetuse ja elektrotehnika praktikumi

Pikajärve traktorijaama töökojas, kusjuures õppejõuks on sellesama traktorijaama insener sm. Roost ja põllumajanduse praktikumi juhatab traktorijaama direktor sm. Murutar.

Kõige valusam on muidugi olukord seal, kus koolil enesel pole ühtki ruumi, mida töökojana saaks sisustada või töökojaks kohandada, kuid ka läheduses pole ettevõtet või asutust, mille baasil oleks võimalik praktilisi töid ja praktikume korraldada. Nagu näärinõupidamiste materjalidest selgub, on taolisi koole kõigis rajoonides.

Siin on vabariigi haridusorganite kohuseks samme astuda, et neis koolides see valus küsimus lahendataks vastavate juurdeehituste või eraldi ehitatavate töökojaruumide näol.

Kõige üldisemaks puuduseks praktikumide, ent samuti õppetöökodades korraldatavate praktiliste tööde käsitlemisel näärinõupidamiste aruannetes on see, et metoodilised küsimused jäävad täiesti tagaplaanile. Ainult üksikuil kordadel tehakse mõningaid vihjeid selles suunas. Nii näiteks märgitakse Mustvee rajooni inspektori sm. A. Ambose kaasaruandes, et Saare Seitsmeklassilises Koolis korraldatakse praktilisi töid rühmiti: üks rühm valmistab tööd ette ja teine töötab, kusjuures enne tööle asumist tehakse tööjoonised, mis on aga sageli ebatäpsed. Antsla rajooni näärinõupidamise materjalidest selgub, et sageli ei tehtaagi tööjooniseid, ja Valga rajooni materjalides konstateeritakse, et mõnel juhtumil pole õpetajal ka töönäidist.

Neist põgusaist märkustest järgneb iseendast, et praktiliste tööde ja praktikumide korraldamise metoodilistes küsimustes orienteeruvad õpetajad sageli väga puudulikult, mis omakorda rõhutab, et haridusosakondadel ja koolide juhtkondadel tuleb neile küsimustele sootu suuremat tähelepanu pöörata.

Peatusime eespool mõnedel õppe- ja kasvatustöö küsimustel, mis käesoleva õppeaasta näärinõupidamistel käsitlemist leidsid. Rõõmustav on lõpuks veel kord alla kriipsutada seda, et kasvatustöö ja põlütehnolise hariduse küsimused leidsid neil nõupidamistel sootu ulatuslikumat ja sootu sügavamat arutlemist kui kunagi varem. Aga need pedagoogilise töö olulised küsimused tõusidki erilise teravusega esile Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongressil.

Kõik see lubab eeldada, et meie vabariigi pedagoogid ja haridusorganite töötajad on terast silma kõigi nende aktuaalsete ülesannete nägemiseks, ent ka selget aru ja järjekindlust ning visadust nende elluviimisel.

Millest, kuidas ja millal õpilastega vestelda.

A. IVASK,

Võru I Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Pedagoogilises töös kasutame sageli vestlust. Vestlusest kõneldakse ka vastavates eeskirjades, tööplaanides ja aruannetes.

Kuid vestluse mõiste ise on ligemalt piiritlemata ning selle meetoodikast on väga vähe juttu olnud.

Kauase pedagoogilise töö kestel ja selle töö jälgimisel on nende ridade kirjutajal kogunenud mõningaidki väärtuslikke kogemusi ja tähelepanekuid, mis võiksid olla kasulikud selle küllaltki olulise, väga sageli kasutatava töövõtte meetoodika väljaarendamiseks.

Vestluseks on vaja kaht aktiivset poolt. Seetõttu ei saa näit. kõnet ja ettekannet vestluseks pidada, sest üks pool (kuulajad) ei võta siin tavaliselt küsimuste arutlemisest osa.

Elus vesteldakse väga sageli sõprade vahel lihtsalt vestluse enese pärast, ilma et kõigil sellel oleks kindlamat eesmärki. Loomulikult ei kõnele me allpool säärastest vestlustest.

Vestlused, mida allpool kavatseme puudutada, ei eelda seega üksnes kaht aktiivset poolt, vaid ka mingit ühist probleemi, mida need kaks aktiivset poolt püüavad lahendada.

Jättes välja kõige tavalisemad juhtumid õpilase poole pöördumisel (tema teadmiste kontrollimine, andmete pärimine, kiituse või laitude avaldamine jne.), mille kohta on terve rida eeskirju, vaatleme ligemalt vestlusi, mis hõlmavad paljusid muid olulisi kasvatuslikke küsimusi. Alustame oma käsitlust kõnealuse küsimuse mõninga süstematiseerimisega.

1. Sõbralikud vestlused: a) kui on tarvis korrigeerida õpilase käitumist (suhtumist töösse, kaasõpilastesse, õpetajatesse, vanematesse või üldse täiskasvanutesse jne.);

b) kui on tarvis korrigeerida õpilase maailmavaadet (suhtumist eetikasse, esteetikasse, kiituse-karistusse, meelelahutustesse-lõbustus-tesse jne.);

c) kui on tarvis kõrvaldada väiksemaid psüühilisi häireid (hirm avaliku esinemise ees, kogelemine, hääldeamisvead jt.).

2. Tõsised vestlused: a) kui õpilane on sooritanud raske eksimuse kommunistliku moraali vastu;

b) kui õpilane on muutunud tahtejõuetuks, laisaks, loiuks (ei täida oma kohustusi, ei valitse käitumist, rühti, ei vali väljendusi, ei hoolitse enese välimuse eest jne.).

Inimesed on talletanud oma kollektiivse elutarkuse ja oma kollektiivsed kogemused vanasõnades ning kõnekäändudes, millest saadakse küllaldase sügavusega aru juba lapse- ning noorukieas. Vestlustes õpilastega tuleb sageli kasutada neid vanasõnu ja kõnekäande, mis pole kaotanud oma aktuaalsust ka seoses ühiskondliku ning riikliku korra progressiga.

Veelgi sagedamini kasutame sotsialistliku ühiskonna kõlbelisi põhiprintsipi: „Kes ei tee tööd, ei pea ka sööma“, „Töö on meil au, kuuluse ja sangarikkuse asjaks“, „Igaühelt tema võimete järgi — igaühele tema töö järgi“ jt.

Et õpilasele „pistasjadena“ näivaid vääratusi, eksimusi ning lünki paremini arusaadavaks teha, asetame need sageli kaugemasse tulevikuperspektiivi, nagu kinolint paigutatakse läätsede süsteemi, et seda vaadelda ekraanil mitmesajakordses suurenduses, kuid moonutusteta.

Tulevikuperspektiivide vaatlemisel ja näitamisel ei saa mõnikord mööda minna ka elu varjukülgedest, inimeste õnnetustest. Nendega ei või muidugi kedagi kohutada, vaid nendele vihjame üksnes selleks, et õpilased saaksid paremini aru väära käitumise raskeist tagajärgedest. Uhtlasi rõhutame seda, et õige sõber oleks suutnud õigeaegse nõuandega taolised ohtlikud väärsammud ära hoida, mille tõttu ka rasked tagajärjed oleksid jäänud tulemata.

Seesuguseks õigeks sõbraks peakski olema õpetaja.

Õpetaja pakub oma abistavat kätt seal, kus ta märkab nooruki hädas olevat, mille suurusel viimane ise alati arugi ei saa. Olles noored ja kogemusteta sõbrad, ei saa ka kaasõpilased selle häda suurusel sageli aru. Ebaterves kollektiivis aga koguni irvitatakse teise häda ja õnnetuse üle, millega asjaosaline lükatakse veel sügavamasse õnnetusse.

Mida vilunum arst, seda varem suudab ta haigusele jälile jõuda juba üsna väheste, vaevalt märgatavate sümptomide kaudu, määrates haigele vastava ravi, millega välditakse haiguse levimist.

Mida vilunum õpetaja, seda väiksemast sümptoomist diagnoosib ta õigesti õpilase väärsamme ja ei väsi enne, kui need väärsammud on „ravitud“, millega on takistatud nende levimine.

Kergem kui haiguste ravimine on aga nende vältimine. Seda tõde ei tohi ka kasvatustöös unustada. Väärsammude ärahoidmisel etendab otsustavat osa positiivselt meelestatud tubli kollektiiv. Klassijuhatajal on eriline osa ja eriline vastutus tubli klassikollektiivi kasvatamisel.

* *
*

Nüüd asuksime pealkirjas märgitud küsimuse üksikasjalisemale vaatlemisele.

Kui sul on midagi anda ja sa oled tõeline sõber, siis mine ja vestle!

Kui sa tunned, et sa tahad midagi saada ja sul pole midagi vastu anda, siis ära mine üldse vestlema!

Ükski arst ei või lihtsalt sorida haige haavades, tekitades vaid valu ja suurendades haavandeid, kui tal pole tahtmist ega oskust haavu ravida. Analoogia kasvatuslike raskuste ravimisega on üllatavalt suur.

Kui õpilane ei soovi sinu sõprust, kui ta pole veendunud, et sa

soovid temale tõesti head, vaatamata kõigele juhtunule, või kui ta ei usalda sinu teadmisi, sinu elukogemusi, siis ära paku vägisi oma sõprust!

Enne näita, et sul on suured ja sügavad elukogemused ning laialdased teadmised, siis koguneb sulle iseene-
sest rohkesti sõpru.

Nooruki sõprus ja kiindumine on kummalised.

Ta kas jookseb ummisjalu kohe su sõbraks või proovib sind kümnete katsumuste kaudu, eriti kui on tegemist ebatervest kodust pärineva noorukiga, kellesse on sisendunud umbusaldus kõigi võõraste, väga sageli aga ka omade, seega kõigi täiskasvanute vastu.

Minu noorpõlve pedagoogilises tegevuses esines palju otsinguid ja katsetamisi isikupärase pedagoogilise joone leidmiseks suhtumisel õpilastesse. Aga üks juhtum avas täielikult minu silmad selle nägemiseks, mille üle olin palju pead murdnud.

Minu juhataada olevas klassis oli poiss, kes käitus mulle täiesti mõistmatult. Poiss oli arukas ja tal olid väga laialdased teadmised ajaloos. Mõningaid õppeaineid ei õppinud ta aga üldse vabatahtlikult.

Tema käitumine oli täiesti talumatu. Kus ta aga vähegi sai, püüdis ta segada tundi ja viia õpetaja „rivist välja“. Ta nagu otsis võimalust, et teda kas solvataks või karistataks. Mina aga valisin teise tee.

Ma jätsin poisi sageli pärast teisi koolimajja ja vestlesin temaga. Eelnevalt aga uurisin välja täpsed andmed poisi koduse olukorra kohta, millest selgus, et kodu oli vaene, vanemad hoopis vanad ja haiglased. Kodus pidi poiss karjas käima, ühtlasi tuli tal olla abiks metsast puude toomisel, künda ja teha muidki raskemaid töid. Kodus oli poisil väga harva rõõmsaid päevi, kusjuures mänguseltsilisi polnud tal üldse olnudki. Ta armastas palju lugeda ja kooliraamatukogust võetud teoste-
tele lisaks luges ta palju ka väljastpoolt.

Sportlikust tegevusest poiss esialgu suurt ei hoolinud.

Klassikollektiivis, mis oli suhteliselt terve, peeti kõnealust poissi tõrksaks ja veidrikuks, kuid austati tema suuri teadmisi ajaloos ja kirjanduses.

Ka malemängus ületas ta oma klassikaaslasi. Kollektiivsetest meelelahutustest ja mängudest ei võtnud ta algul üldse osa.

Niisiis vestlesime sageli. Ei saa ütelda, et alati sõbralikult, sest poiss kippus sageli mul „südant seest sööma“.

Millest me siis vestlesime?

Uksikasju ei mäleta enam täpselt, kuid vestlesime kõigest. Peamiselt vestlesime küll väarikast käitumisest, tööst ja selle vajalikkusest, tööõõmust jne. Eriti huvitasid poissi inimeste omavaheliste vahekor-
dade ja perekonnaelu küsimused, kusjuures ta avaldas arvamust, et sellist perekonda, kui neil kodus, ei pruugiks küll ollagi. Siis tõin näiteid omaenese lapsepõlvest, kodust ja lapsepõlverõõmudest, kirjandusest ning mujaltki, püüdes poissi veenda, et õige perekond on üheks õnne allikaks õige töö kõrval, millesse ta esialgu suhtus skeptiliselt.

Ka poliitilistest päevasündmustest, valitsevast ülekohtust (see kõik oli kolmekümnendail aastail), uudistest tehnika alal jpm. vestlesime põhjalikult. Soovitasin poisile mõnigi kord head raamatut või laenu-
tasin oma kogust. Aitasin tal muretseda ja korrastada suusad ning lülitasin tema aegamööda kollektiivsetesse mängudesse.

Nii kadus mõne aja möödudes kõnealuse õpilase „küsimus“ nagu iseenesest päevakorrast. Mõnevõrra veidriklik käitumine ja ülesastumine aga jäid püsima kuni kooli lõpetamiseni.

Pärast kooli lõpetamist ei katkestanud see poiss sidemeid koolimajaga. Sageli leidis ta vajaduse ja võimaluse külastada koolimaja ega puudunud kunagi ühisüritustelt.

Selle õpilase käitumise motiivid jäidki mulle esialgu mõistatuseks.

Siis tuli appi juhus.

Kümmeaastat oli vahepeal möödunud, kui sain juhtumisi kokku tubli noormehega, kes töötas oma kodukoha traktorijaamas eesrindliku traktoristina. See noormees oli minu omaaegne õpilane.

Meie kohtumine oli väga südamluk. Sõbralikus ning sundimatus vestluses ütlesin talle umbes järgmist:

„Tänane kohtumine valmistab meile mõlemaile suurt rõõmu. Ma pole aga tänini selgusele jõudnud, millega seletada sinu kummalist käitumist koolipõlves.“

Lühiajalise mõtlemise järel, kusjuures tal näis kaunis piinlik olevat, vastas ta:

„On küll kaunis piinlik ütelda, kuid asi oli nii, et ma ei osanud toorkord leida teist teed oma armastatud õpetajaga vestlemiseks, millest mul on olnud elus nii palju kasu, sest need vestlused ongi minust õigupoolest inimese teinud.“

Muu osa meie sõbralikust vestlusest pole enam oluline.

Olin väga üllatatud ja rõõmus ühtlasi, sest sellest aspektist polnud ma nn. korrarikkumisi suutnud veel analüüsida.

Sellest faktist ei tohi muidugi teha kohe üldistust ja järeldada, et kõik distsipliinirikumised on taolised, aga uus lähtekoht aitab mõnigi kord lahendada kõige keerulisemana näiva küsimuse.

Ja nüüd olen veendunud, et minu käitumine, vähemalt tol erandlikul juhtumil, kus ma ei kaotanud tasakaalu ega haaranud kohe rangete karistuste järele, oli õige.

*
* * *

Sageli kaitseb õpilane end „soovimatu sissetungija vastu“ vaikimisega.

Kuidas sellest üle saada?

Kas tuleb vaikimine murda jõuga või sõprusega?

Vestlus vaikiva poolega ei anna ju soovitud tagajärgi. Vestlus vaikijaga polegi vestlus — see on moraalilugemine, millest kasvatustöös tuleb hoiduda, et ennast mitte naeruvääristada.

Kuidas talitas A. S. Makarenko, kui tema juurde toodi trotsi täis ja erutatud Vanda?

Et viimase erutust vähendada, hakkas ta algul kohe huvituma Vanda baretist, lõpuks aga pakkus Makarenko Vandale „suurt sõprust — eluajaks“.

See on väga meisterlikult edasiantud episood tõelisest vestlusest elu ühes olulisemas küsimuses (vt. A. Makarenko „Lipud tornidel“, lk. 166—169).

Mida teha aga siis, kui õpilane kangekaelselt vaikib? Kas tuleb panna õpilane sunni ja karistusega rääkima?

Mul oli kallis fotoaparaat. Selle katikus oli tühine rike. Arvasin, et oskan avada karbi, milles peitus keeruline mehhanism, kuid kasutasin jõudu ja rikkusin ära mehhanismi nii, et seda ei saanud ka parim asjatundja korrastada. Sellepärast jõudsin veendumusele, et milleks laegast lõhkuda, kui seda on võimalik avada võtmega või kruvikeerajaga.

Ei saa tulla kõne allagi õpilast sõbralikuks vestluseks sundida. Iseasi, kui tegemist on juurdlusega, kus õpilane on kohustatud vastama nagu kohtuski. Sel puhul aga pole juttugi sõbralikust vestlusest. Küll võib see järgneda edaspidi.

Õpilase vaikimine näitab, et vestlust õpetajaga ei soovita, et sellest ei oodata midagi head. Asjaolud võivad olla väga mitmesugused: vahest on õpetaja toon liiga toores, pealetükkiv ning üleolev, vahest pole vestluspaik või -aeg vastuvõetav, vahest leidub ülearuseid kuulajaid või õpetaja alustab juttu väärist otsast, vahest on õpetaja õpilast varem rängalt solvanud või, nagu juba eespool mainitud, õpetajat ei peeta sõbraks ja tema teadmisi ning abi peetakse tühiseks.

On ka selliseid õpilasi ja inimesi, kes näiteks haige hambaga lähevad arsti ukseni või isegi esikusse ja ooteruumigi ning pöörduvad sealt tagasi, kuna hirmutunne pärsib valutunde.

Sellised hellad ja hellitatud õpilased on nõus vestlema ainult ühel tingimusel — neile mitte valu sünnitada!

See on muidugi kaunis raske ülesanne õpetajale, kuna vestluses paljastub ikkagi midagi ebameeldivat, sageli väga valusatki. Ja kel pole julgust „operatsiooniks“, peab „haiguse“ välja põdema või sellesse „surema“.

Selliseid õpilasi tuleb sageli tõeliseks vestluseks kaua ette valmistada.

Nii mõnelegi õpilasele on tema puudused nii armsaks saanud, et ta ei kavatsegi neist loobuda, kuna ta on kodu, klassikollektiivi ja sageli kogu kooli „keskseks kujuk“ ning õpetajate murelapseks.

Ka siin tuleb vastav õpilane vestluseks selliselt ette valmistada, et kogu kollektiivi ühiste pingutustega võetakse talt aegamööda ära sellise „keskse kaju“ eelised. Tarbekorral kõrvaldatakse ta ajutiselt koolist või mõjutatakse tema vanemaid või kasvatajaid (töökoha administratsiooni, partei-, komsomoli- või ametiühingukomitee, ajalehe, seinalehe, lastevanemate komitee, täitevkomitee administratiivkomisjoni vm. kaudu).

Sellistel puhkudel viib korduv vestlus vaid siis eesmärgile, kui neile „näitamishimulistele“ antakse aeg-ajalt tõepoolest tööülesandeid, kus nad saaksid end demonstreerida positiivsest küljest seni, kui see tarve kaob, kui nad on muutunud normaalsete võimete ja normaalse käitumise ning korrastatud sisemaailmaga noorukeiks.

Hellitatuga mõnevõrra sarnanevad ka perekonnata ja eriti nn. põlatud lapsed, kuid nendega suhtlemisest natuke alamal.

Kuidas, millest ja millal siis vestelda hellitatud lapsega?

Vestlust hellitatud lapsega tuleks alustada siis, kui on ilmnenud fakt (või vajalik arv fakte), millest võib teha vääramatut järeldust, et tõepoolest on tegemist hellitatuga, kellest aga tahame teha tubli Nõukogude kodaniku. Tavaliselt iseloomustab hellitatud õpilast korratus kohustuste täitmises, põhjusetu solvumine ja sellele järgnevad afektid, õigustamatute eeliste nõudmine ning hankimine, enese põhjusetu

„näitamine“, ehtimine, mõnikord teiste solvamine, edevus, hilinemised, unustamised jne.

Vestlust tuleks alustada alles siis, kui on selge ülevaade õpilase kodustest olukordadest, suhetest vanematega ja vanemate suhetest omavahel, vanemate ühiskondlikust positsioonist, maailmavaatest, tööst, meelelahutustest jne. Ka lapse enese huvialad, sõbrad, mängud ja meelelahutus — ühe sõnaga kogu tema tegevus peab teada olema.

Vestlusi tuleks korraga läbi viia kahes liinis — õpilasega ja vanematega (sageli annab vestlus õpilasega kiiremini märgatavaid tulemusi kui vestlus vanematega, kes pahatihti on veendunud oma „õiges kasvatussüsteemis“ ega taha kuidagi lubada vahelesegamist „oma perekonna siseasjadesse“).

Vestluses hellitatuga peab algul arvestama seda, et tegemist on nimelt hellitatuga, kes hirmust praeguste ja tulevaste raskuste ees (raskusi vestlustes ei saa vältida) võib keelduda vestlusest või püüda suunata vestlust peasjast kõrvale. Seepärast tuleks esimesel sondeeriv vestlus läbi õpilase moraalse kandejõu proovimiseks, milles vaid vihjatakse peaeesmärgile — tulevastele tõsistele rasketele vestlustele ja saabuvatele kohustustele ning jälgitakse, kuidas vestlus mõjub: kas ärritab, solvab või sunnib vastaspoole vaikima, s. t. ületab tema moraalse kandejõu. Esimeses vestluses püütagu välja selgitada, kuidas hellitatu ise vaatab oma „saavutustele“, millised on tema mured-rõõmud koolis ja kodus jne.

Järgmises etapis tuleb juba õpilasele näidata või, veel parem, lasta tal ise meenutada kõiki olulisemaid fakte, millest vääramatult järeldub, et antud korral on tegemist ajutiselt mahajäänud õpilasega, keda kollektiivis kõik — õpetajatega eesotsas — püüavad aidata teistele järele jõuda.

Järgnevas etapis, kui seda ei suudetud eelmises teha, mis on tõenäoline, tuleb õpilasele näidata, et tema mahajäämine ning saamatus, mida ta sageli püüab varjata või maskeerida (julguse asemel jultumus või mõnikord hulljulgus; saamatuse asemel rabelev, sihitu „tegutsemine“; teadmiste asemel mõttetu ja naeruväärt lobisemine jne.) tulenevad koduste tingimuste erinevast olukorrast.

Siin jõuame väga tähtsa probleemi juurde, milleks on vanemate kasvatamine laste kaudu.

Neist kodudest aga, kus kodune olukord on korras, tulevad kooli tublid õpilased.

Kuna vanemad on mõnikord kauge „minevik“, lapsed aga tulevik, siis toimub kahtlemata vastastikune mõjustamine igas normaalses kodus, eriti aga seal, kus perekonna harmoonia — kaunim kõigist harmooniaist — jääb püsima „mineviku“ varisemiseni (vanemate surmani) ja kus kaunis mälestus neist jääb püsima kauaks pärast sedagi ning on normaalseks toeks ja jõuallikaks „olevikuks“ saanud uuele põlvkonnale võimalikes eluraskustes. Siis ei tule ka karta, et ses on midagi lubamatut, kui laps saab teadlikuks oma jõuetuse põhjustest, kui laps koguni hakkab vihkama ülearust rumalat ebanõukogulikku hellitust ja hakkab nõudma ning elama normaalset elu — kogu koolikollektiivi (kui tarvis, ka veel laiema kollektiivi) jõulisel toetusel.

Järgmisel etapil (väga soovitatav, kui seks ajaks vanemadki on aru

saanud oma väärkasvatusest ja selle asendanud normaalsega, milleks sageli peale õpetajate on vaja suunata vestlema ka kohaseid lastevanemaid-aktiviste) tuleb teha süstemaatilist tööd õpilase uinutatud, alles ärkamata jõudude järkjärguliseks rakendamiseks, tema jõudude ja võimete arendamiseks eale vastava tasemeni, kusjuures iga märgatavat edusammu (käekirja tunduv paranemine, pikema aja jooksul korralikult sooritatud tööülesanded, käitumise paranemine jne.) tuleb ära märkida tunnustavalt, et õpilast õhutada ja julgustada uuteks üritusteks, mille kaudu ta jõuab normaalse arengutasemeni.

Ühe võttena, mida olen eduga kasutanud väiksemate erinevuste tasandamiseks kodu ja kooli kasvatustöös, on vastavate õpilaste suunamine kaasõpilaste kodudesse (puhkepäevaks, koolivaheajaks — üldse lühemaks või pikemaks ajaks, nii kuidas olud lubavad).

* *
*

Nüüd mõni sõna vestlustest nn. põlatud lastega.

Põlatud lasteks nimetatakse neid lapsi, kel kodus pole oma vanematest sõpra, ka neid, kelle vanemad hellitavad ja „armastavad“ vaid üht last või teisi, aga mitte „põlatut“, või neid, kelle vanematel „pole aega“ ainsagi lapse jaoks (kui vanemad on andunud alkoholismile või muule hasardile).

Need lapsed pole tavaliselt nii „aktiivsed“ kui hellitatud lapsed, kelles uinutatud energia otsib kõikvõimalikku „kergemat“ väljapääsu, kuid nad on trotsi täis kõigi täiskasvanute vastu, alluvad kergesti afektidele (milleks hellitatuil vajalik jõud puudub) ja ei ole huvitatud pingsast pidevast tööst, kuna keegi ka kodus pole sellest huvitatud, välja arvatud mõningad „norimised“ halbade hinnete või märkuste puhul päevikus.

On väga segav ja väljakannatamatu, kui selliseid „põlatuid“ leidub klassikollektiivis mitu ja kui nad liituvad „kambaks“, püüdes üksteise võidu välja kallata oma õigustatud viha mitte oma „vanemate“ peale, milleks neil kodus sageli võimalus või julgus puudub, vaid valivad oma viha objektiks õpetaja.

On muidugi hea, kui „põlatud“ ise tulevad ideele, kas teadlikult või mitte, asetada õpetaja armastatud vanema ossa ja teha kõik tööd nii ning käituda nii, et see õpetajale silma paistaks, et õpetaja neid õpilasi kiidaks ja julgustaks, et ta neid armastaks, mõnikord ka hellitaks kas või sõna ja pilguga. Kuid kui seda ei juhtu, tuleb jällegi kasutada vestlust.

On selge, et kurjaga ei saa lugupidamist nõuda ega armastust sisendada. Jääb üle s õ b r a l i k v e s t l u s õpilasega, mille järele iga nooruk otse januneb, eriti aga see, kellega pole kultuurselt vesteldud. Ka siin tuleb alustada sondeeriva vestlusega, mille jooksul peab selguma:

a) kas õpilane taipab ja näeb, et ta käitub erandlikult, mitte nii, nagu teised;

b) kas ta enese arvates käitub hästi (mida ta muide sageli ise arvabki, kuna tal hea ja halva mõistegi on arenemata) või halvasti;

c) miks ta käitub halvasti ning

d) mida ta arvab teiste käitumisest (kes käituvad normaalselt): kas

need „poevad“, on „arad“, „ei oska“ vms. või ei oska ega „taha“ te ma käituda nii, nagu teised ja miks.

Viimase küsimuse võib jätta mõtlemiseks ja selle üle vesteldakse järgneval korral.

Oletame, et vestlused vanematega ja nende ühiskondlik mõjustamine ei ole andnud tagajärgi (mis taolistes olukordades on paraku sagedane nähtus). Mis saab siis „põlatuist“?

Pedagoogika seesugused väljapaistvad esindajad, nagu Makarenko ja Pestalozzi suutsid jagada oma tõeliselt rikkalikust isiksusest kõigile kasvandikele nii, nagu seda tehakse suures perekonnaski, et iga osasaaja rahuldub sellega, mis just õigusega temale kuulub ja talle antakse, olles sügavalt rahuldatud ja õnnelikud, et nad kuuluvad vastavasse kollektiivi, mis kannab siis kas klassi, perekonna või koloonia nimetust.

Nõukogude ühiskond ei andesta eksimusi käitumisnormide ja kohustuste vastu, vaid suhtub neisse eksimustesse õigusega hukkamõistvalt, sest meil vastutab igaüks oma iseloomu kujundamise eest ega saa veeretada isiklikke nõrkusi kõigi asjade looja süüks, nagu oli kombeks vanasti rääkida.

Seepärast tuleb, vaatamata kõigile raskustele, omandada vajalikud käitumisnormid, tööharjumused, teadmised ja oskused, et leida endale õige koht ühiskonnas.

Mida suuremate raskuste kiuste on omandatud nõutav tublidus, seda rohkem austatakse ja usaldatakse inimest, sest ta on oma isikliku eluga näidanud, et ka kõige raskemaski olukorras on ta suutnud raskustest jagu saada. Sellepärast niisugust inimest usaldataksegi. Kas see pole kõrge tasu kõige eest?

Need oleksidki peamised argumendid vestluses, mida muidugi eale vastavalt tuleb sõnastada, et me ei räägiks „üle peade“ või jälle liiga lihtsalt.

Need lapsed, keda asi puudutab, taipavad harilikult väga hästi ka sügavaid maailmavaatelisi probleeme, kui nendega räägib usaldatud arukas sõber. Ja kui nad ei peaks taipama, on nende küsimused arukad ning selged. Oldagu ainult ise valmis vastama — muidugi ikka ea ja asjalikkuse piirides ilmtingimata!

Loomulikult võib vestlustes esineda ootamatusi, seisakuid, tõrkumisi, ajutist usaldamatust, korraga mitteuskumist — isegi õpetaja kavatsetud ja kavatsemata solvamisi, kuid kuna sellised vestlused toimuvad eranditult nelja silma all, siis jääb see kõik „omade vahel“ ning sobib ilusti suurde süsteemi, mille pealkirjaks on „**Sõbralik vestlus õpilasega**“, millele ikka ja alati järgneb treening: ülesanded ja kohustused, sõbralik nõuanne ja täitmise kontrollimine ning julgustamine — tunnustamine, kiitus, millest kujuneb vastastikune lugupidamine, austus ja armastus selle sõna kõige pedagoogilisemas mõttes.

* *
*

Eri liigi korrarikkumistest moodustavad õpilaste protesteerivad provokatsioonid.

Noorte õiglustunne ja eneseväärtuse tunne (tubli egoistliku varjundiga) on väga hellad solvuma ja kui õpetaja, enamasti teadmatult ja

tahtmatult, sageli ka oskamatuses, juhtub ühte neist ohustama, siis peab ta arvestama vastulöögiga — tavaliselt protesteeriva provokatsiooniga.

Kuidas aga võib ohustada õpilaste õiglustunnet?

Muidugi siis, kui õpetaja soosib poisse või tüdrukuid, omab lemmitsejaid, hindab „näo järgi“, karistab teo põhjust välja selgitamata, on asjata pahuras tujus, ei tunne peent lubatavat huumorit vms., siis ei või ta loota loorbereid.

Kuidas võib solvata õpilaste eneseväärtuse tunnet?

Kõigepealt muidugi sõnaga: kui pilgatakse vigast (ja kes meist või neist on veatud?) ja ei soovita teda abistada, kui solvatakse kollektiivi, kirjutades üksiku õpilase väärsummu või pahe kogu kollektiivi arvele, kui kasutatakse üleolevat ning alavääristavat tooni, kui kärgitakse-paugutakse põhjuseta või väga tühise asja pärast ja tihti jne.

Neil põhjustel puhkenud protest, mis avaldub sageli kollektiivses korrariikkumises, sunnib jällegi õpetajat vestlema, kui ta ise ei taipa selle korrariikkumise sügavamaid, sageli temapoolseid tegureid. Kõige normaalsemaks tuleb pidada seda, kui õpetaja vestleb kohe samas kollektiiviga aumeeste moodi otseselt ja keerdkäikudeta.

Kui vestlus kollektiiviga ei anna soovitud või mingeid tulemusi, tuleks õpetajal vestelda selle õpilasega, keda peetakse kollektiivis kõige ausamaks ning arukamaks ja kellele õpetaja seda ka ütleb (tavaliselt klassiorganisator, mõni kommunistlik noor või pioneer).

Kui vestluskaaslane aga juhtub vabandama, et ta „ei tea“, siis tuleks talle teha ülesandeks küsimus teatud ajaks välja selgitada, mille puhul asjast uuesti vesteldakse ja sellele kohane lahendus leitakse.

Kuna eeskujuliku distsipliiniga ei maksa kõrgest õppeedukusest kõneldagi, siis ei tohi distsipliiniküsimustest „üle libiseda“ ja leppida „kuidagi läbiajamisega“ või „kuidagi toimetulemisega“. Olukord peab ilmtingimata paranema, seisnagu siis viga õpilastes, õpetajas (nagu sageli juhtub), välistes tingimustes (külmad umbsed pimedad kitsad ruumid, ebakohased pingid, lauad, töövahendid) või mõne õppeaine õigustamatus forsseerimises (vahel koguni direktiooni toetusel).

Distsipliini, õpilasreeglite, kooli sisekorra ning kultuurse käitumise normide rikkumise võimaluste skaala on nii lai, et neid on raske süstematiseerida.

Tuleb vaid rõhutada tugeva ning positiivse kollektiivi tohutut tähtsust kõigi nende küsimuste pedagoogilisel lahendamisel.

Nagu üldiselt teada, hääbuvad inetud teod juba eos terve kollektiivi avaliku arvamusel mõjul. Kuid kujuteldagu, kui raskeks võib kujuneda roiskuv või roiskunud kollektiivis üksikute vaimsete (sageli ka kehaliste) defektidega õpilaste elu, kes seatakse naljade ja pilgete objektiks.

* *
*

Üks kool ei suutnud mitme aasta kestel jagu saada õpilaste kaklemisest koduteel. Küll karistati süüdlasi, küll informeeriti õpilaste vanemaid, küll konvoeeriti koju minevaid õpilasi õpetajate poolt, aga tulemusi ei olnud.

Kooli direktor oli nõutu. Tuli haarata järjest rangemate karistuste järele, kuid varsti ei aidanud needki.

Siis saabus haigestunud õpetaja asemele ajutiselt uus õpetaja, kellele kohe rutati kaebama, et õpilane L. lõi koduteel sellele ja sellele kiviga. Kontrollitud fakti õigsust, lausus õpetaja:

„On selge, et õpilane L. ei või minna koos teistega koju, sest ta ei oska veel nii käia, et teel halba ei sünniks. Täna läheb õpilane L. koju pärast teisi, kui ma luban. Kas on kõigile arusaadav?“ (Oli küll.)

Uudne oli see, et õpetaja ei läinud kohe direktorile ette kandma, nagu see oli tavaks kujunenud, vaid otsustas küsimuse ise lahendada (mis muide on täiesti normaalne).

Pärast tunde vestles õpetaja õpilase L-ga tõsiselt.

„Mispärast sa tegid haiget oma kaasõpilasele, sa oleksid võinud teda raskelt vigastada? Kas jääb see viimaseks?“

Õpilast vallutab afekt ja ta hakkab raevutsema:

„Ei jäta! Ma neile veel näitan! Küll ma neid alles õpetan!“ Jne.

Õpetaja ei sega enne vahele, kui õpilane on enese tühjaks raevutsenud (mõttes kõigile süüdlastele kõige ülekohtu eest kätte tasunud).

„Aga mis nad sulle siis teevad? Miks sa pole kaebama tulnud? Kas sa oskad neid siis ise õpetada? Ja kas sinu „õpetamine“ on neid teinud paremaks, kui nad varem olid?“

„Mina nende peale kaebama ei hakka. Nad ise kaebavad alati minu peale!“

„Tähendab, sinul oleks ka vaja nende peale kaevata, aga sa ei ole seda seni veel teinud?“

„Muidugi!“

„Aga kas pole siis nii, nagu nad räägivad, et ainult sina alustad ja kakled?“

„Ei ole!“

„Aga kui me nüüd lepimegi nii kokku, et sina ei alusta? Vaatame siis, mis välja tuleb. Oled sa sellega nõus?“

„Olen!“

Ja sellega esimene vestlus piirduski. Nüüd oli vaja kiiresti välja selgitada õpilase kodune olukord, huvid, sõbrad jms.

Järgmisel päeval polnud kaebusi.

Vahepeal uuriski õpetaja neid küsimusi. Selgus, et õpilane L. pärines vaesest kodust, tal oli vend, kes käis naaberklassis ja oli aasta noorem. Nad mõlemad olid „tuimade peadega“. Neil polnud sobivaid riideid ega jalatseid. Ka toitu oli neil kaasas napivõitu, kuid nad olid tugevad kehaliselt.

Ulejärgmisel päeval esines juba jällegi tõsine kaebus ja süüdistus ühe õpilase poolt, kes L-ide läbi oli saanud kannatada. Faktid vastasid tõele.

Kõik ootasid põnevusega, kuidas reageerib uus õpetaja ja missuguse karistuse ta määrab L-idele.

Vastupidi senisele tavale, mille järgi L-id said niikuinii karistada, hakkas õpetaja küsimust edasi juurdlema.

„Kes alustas esimesena?“

Vaikus.

Teised õpilased kippusid neid sageli narrima ja pilkama küll suure kasvu, ebakohaste riiete, tuimade peade, kehva toidu jm. pärast. Seda aga loomulikult vennad L-id ei võinud sallida. Ja nii kujuneski kaks leppimatut vaenuleeri.

Küsimuse kordamisel aga hakati mitmest suust seletama L-ide kuri-
teo suurust, seda, kui suurte kividega ja kellele, kuhu ja kuidas nad
viskasid jne.

Õpetaja ei lasknud end kõigest sellest eksitada.

„Kes viskas esimesena?“ päris õpetaja rangelt.

Viimaks oli k a e b a j a siiski sunnitud tunnistama, et tema viskas
esimesena, kuna juba oligi läinud tüliks ja et õpilane L. oleks niikuinii
alustanud jne.

Sellele vastas õpetaja:

„Ah niimoodi! Kaebama on kõik meistrid, aga tõtt tahavad väga
vähesed teada. Õpilane L. pidas sõna, mille ta mulle üleeile andis, ja ei
alustanud esimesena, aga mida tegite teie? Tahan teiega natuke ves-
telda. Kuna õpilase L-iga juba samas asjas vestlesime ja kuna tema on
seekord vähem süüdi kui pealekaebajad, siis võib ta kohe koju minna.
Pealegi on siis kindel, et ei tule tüli ega kivisõda.“

Õpilased olid väga üllatunud, et asi sellise pöörde võttis, mida nad
polnud oodanud. Õpetaja ootas aga rahulikult, kuni õpilane L. oli lah-
kunud, ja jätkas siis:

„Ütleme nüüd ausalt ja julgelt välja, kes oli või kes olid eilse kivi-
sõja peasüüdlased?“

See mõjus nagu külm dušš. Pinkides kahistati ja kohendati, nagu
tahaks igaüks endale ausat ning julget nägu ette seada.

Kuna aga vastust ei tulnud, siis pidi õpetaja vestluskaaslasi „julgus-
tama“, korrates küsimust:

„Kas siis ausaid ja julgeid või julgeid ja ausaid ei olegi? Aga julgeid
kaklejaid meil ju on! Kuhu nende julgus siis nüüd on kadunud? Pea-
legi on kardetud vastane juba klassist lahkunud!“

Puhkes tagasihoitud naeruturtsatusi.

Mõni poiss muutus näost punaseks, mõned piilusid uudishimulikult
ringi, väga vähesed vahtisid kahtlaselt enese ette — igaüks näis
midagi juurdlevat. Õpetaja jätkas:

„On kohe näha, et see julgus, mida vajame kaklemisel ja tülitsemi-
sel, on tühine selle julgusega võrreldes, mida vajame ausaks eluks.
Nagu näete, ei jätku julgust ausaks vestlusekski. Muidugi on õige, et
ausaks julgeks eluks ja vestluseks peab end aegamööda harjutama,
kuid me pole seda veel teinud.“

Aga et teise õpilase peale kaevata, kui ta süüdi pole, et vigast nar-
rida ja haigele haiget teha, selleks pole tõepoolest kuigi suurt mehisust
ega julgust vaja. Ma usun, et saate aru, kellest ja millest ma räägin.
Nüüd nõuan teilt siiski suurt ausust ja mehisust, nõuan, et annate
lubaduse, mida ka ausalt täidate, nagu tegi seda kaasõpilane L., et
teie ei alusta enam esimesena.“

„Ei! Ei! Ei!“ kostis väga paljudest suudest.

„Võib-olla on ka teistsuguseid arvamusi, vahest ma ei kuulnud, kui
mõni nõus polnud? Kas on? ... Nähtavasti ei ole? See on väga hea.“

Mul on suur heameel ja ka teil peaks olema, sest täna tegime väga
tähtsa otsuse, mille tähtsusest võib-olla igaüks praegu veel arugi ei
saa, kuid kunagi mõistab ta seda sügavamalt. Head aega! Head kodu-
teed! Homme räägite, kuidas koju jõudsite!“

Kõik lahkusid rõõmsalt peale üksikute „kangelaste“, kelle aupaiste
oli nüüd kahvatuma lõõnud, kuid ka nemad püüdsid olla rõõmsad.

Iga päev küsis õpetaja hommikul, kuidas eelmisel päeval koju jõuti



ja kuidas kooli tuldi ning sai vastuseks paljudelt õnnelikult naeratavatelt suudelt: „Väga hästi!“

Alles pikkamööda taipas pedagoogiline kollektiiv, et kaklused teel olid kadunud, ega osanud seda millegagi seletada. Mitu korda päris direktorgi õpetajalt, et see seletaks, mis kunstiga ta likvideeris kaklused, kuid viimane ei osanud midagi seletada, sest polnud kasutatud mingit „kunsti“, vaid talitatud normaalse pedagoogilise loogika kohaselt: mitte otsida inimeses paha, et teda maha rabada, vaid otsida head, et sellele ehitada. Kui iga pedagoog sellest kuldsest tõest juhindub, siis eksib ta väga harva ja pettub oma menetluses veelgi harvemini.

Muidugi oleks vestlus võinud kulgeda ka teisiti, kui näiteks õpilane L. oleks kohe oma teo motiivid esile toonud. Siis oleks õpetaja kohe võinud näidata, et kaebajad ise (kollektiivi enamik) on muutnud kaasõpilase L. selliseks, nagu ta on, ja et nad ise on kõiges peasüüdlased.

Õpetaja oleks sel korral teatanud, et ta hakkab pidevalt kontrollima kojuminekut ja tegema vajalikke järeldusi.

Kumb vestlus aga õigem oleks olnud, seda on raske ütelda, sest samal õpetajal polnud võimalik sama juhtumi puhul kaht erinevat vestlust rakendada.

Peaasi aga seisneb alati selles, et avastada iga kord tõeline süüdlane, lasta tal veenduda oma süüs ja avada süüteo arenemisperspektiivid kõige kaugema tulemuseni, näidates ühtlasi kätte teed asja heakäsitamiseks ning olukorra parandamiseks ja osutades õpilasele seejuures vajalikku abi.

* * *

Õige mitmed kasvatuslikud raskused, mis ei ole võidetavad vestluste ega muude kasvatuslike vahenditega, on tingitud sageli õppeprogrammide ülekoormatusest, kuivade faktide rohkusest, eale mittevastavatest õpikuteist ja õppetööst ning raskesti parandatavast halvast kodusest olukorrast, ent vahel ka kaasakiskuvate eeskujude puudumisest ning kultuurse meeletahutuse korraldamatusest kooli ulatuses.

Kõiki neid tegureid peab vestleja tundma ning arvestama. Kahju, et meil seni on väga vähe uuritud õpilase kandejõudu ning selle suhet tervisliku olukorraga.

Kõigele peab õpetaja oskama õigesti reageerida. Kõigil juhtumel peab õpetaja oskama õigesti talitada: kus vestelda sõbralikult, kus rangelt; millal kiita, millal karistada või sundida.

Vestlus on õigesti korraldatud siis, kui see annab püsivaid positiivseid tulemusi.

Et tagajärjekalt vestelda, selleks on vaja: 1) täheldada fakt või koguda faktid; 2) otsustada, kas vestelda kohe või veel mitte; 3) koguda vajalikud lisamaterjalid ning need süstematiseerida; 4) õppida vestlusobjekti põhjalikult tundma; 5) peensusteni läbi mõtelda vestluse käik; 6) valida vestlemiseks sobiv aeg ja koht; 7) kontrollida enese tervislikku ja psüühilist olukorda; 8) vestelda kannatlikult, kiirustamata; 9) arvestada vastaspoole vastuväiteid; 10) mitte erutada, sattudes raskustesse; 11) enne vestluse kandumist soovimatusse

suunda see katkestada kuni järgmise korrani, mis puhuks anda vastaspoolele lisaülesanne; 12) uueks vestluseks koguda täiendavat materjali ning mitte korrata eelmist viga; 13) vestlusega jõuda kindlale järeldusele ning otsusele; 14) pidada silmas, et järeldus ning otsus on seda väärtuslikumad, mida sundimatumalt need on tehtud õpilase enese poolt; 15) määrata esialgsed kohustused ning näidata tulevikuperspektiivid, virgutades õpilast selles suunas aktiivsele tegevusele; 16) jälgida ning tarbe korral abistada kokkuleppe täitmist (paluda abi kaastöötajatelt); 17) fikseerida ning süstematiseerida tulemused; 18) oma häid kogemusi üldistada, populariseerida ja rakendada.

Lõppkokkuvõttes peab tulemus rahuldama mõlemat vestlevat poolt, kollektiivi ning lastevanemaid.

Hariduse ühendamine tootva tööga.

S. ŠABALOV,

V. P. Potjomkini nim. Moskva Linna Pedagoogiline Instituut.

Marksismi-leninismi teooria on alati käsitanud õppetöö tootva tööga ühendamise tendentsi kui progressiivset ühiskondlikku nähtust. Marxi järgi on õppetöö ühendamine tootva tööga sotsialistlikus ühiskonnas mitte ainult ühiskondliku tootmise suurendamise meetodiks, vaid ka igakülgsest arenenud inimese kasvatamise „ainsaks meetodiks“.

V. I. Lenin näitas, et kõigile kohustuslik tootev töö on üldise igakülgse arenemise paratamatuks tingimuseks, „... ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali,“ ütleb V. I. Lenin, „ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga...“¹

Marksismi-leninismi teooria seisukohalt tuleb haridustöö ühendamist tootva tööga käsitada selle ühtsuses ja vastastikusel sõltuvuses polütehnilise õppetööga, mis on igakülgsest arenenud inimeste kasvatamise koostisosaks. Võib palju teoretiseerida polütehnilise õppetöö ja hariduse tootva tööga ühendamise motiivide erinevuse ning sarnasuse üle, kuid ei saa jätta tunnistamata, et täisväärtusliku polütehnilise õppetöö otsustavaks tingimuseks ja vahendiks on just noorsoole hariduse andmise ühendamine tootva tööga.

Kaasaegse tööstuse aluseid võib kõige täielikumalt ja täiuslikumalt kätte õppida ainult õppetöö tootva tööga ühendamisel.

Mitte asjata ei rääkinud V. I. Lenin Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III ülevenemaalisel kongressil, et kogu noorsugu, alates 12. eluaastast, tuleb kasvatada teadlikus ja distsiplineeritud töös koos tööliste ja talupoegadega. Ta nõudis, et proletariaadi harjumused, vilumused ja ideed tervikuna oleksid kõigi töötajate kasvatamise vahendiks.

Nii ettevalmistavais materjalides kui ka programmis endas, mis partei VIII kongressi poolt vastu võeti, leiduvad polütehnilise hariduse ja ühtse töökooli printsiibi täieliku elluviimise leninlikud nõuded, mille puhul teostub õppetöö tihe seos tootva tööga.

Märkustes Nadežda Konstantinovna teeside kohta nägi V. I. Lenin ette ekskursioonide ja loengute kõrval polütehnilise õppetöö alal ka õpilaste praktilisi töid ettevõtteis.

„Keskkomitee direktiivides kommunistidele — Hariduse Rahvakomissariaadi töötajaile“ teeb Lenin ettepaneku välja töötada ettevõtete ja asutuste polütehniliseks hariduseks kasutamise viisid ja kord.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu tulemusena muutus laste olukord ühiskonnas põhjalikult. On likvideeritud inimese

¹ V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., Tallinn, 1949, lk. 421.

ekspluateerimine inimese poolt üldse ja seda enam laste ekspluateerimine. Vähe sellest, kõigile töötajate lastele on kindlustatud haridus, mis seisab kaasaegsete teaduslike teadmiste tasemel. Vabrikutes ja tehastes on laste töö kuni 14. eluaastani seadusega keelatud. Vanemad õpilased vabastatakse õppimiseks tootvast tööst.

See tõsiasi, et õpilased peaaegu üldse ei puutu kokku tootva, kehalise tööga, on ebanormaalne. Kui üldharidusliku kooli õppe-kasvatustöö kehtivat süsteemi ümber ei korraldata, siis ei võta üldise keskkhariduse teostamisel õpilaste valdav enamik 17.—18. eluaastani tootvast tööst osa. Seepärast omandab õppetöö tootva tööga ühendamise probleem meil käesoleval ajal täiesti uue ühiskondliku tähtsuse.

Nõukogude keskkoolis saadav haridus on ideelises mõttes tööga ja tootmisega mitmekülgselt seotud. Seda antakse töötajate lastele ja antakse selliselt, et neid ette valmistada eelkõige tööks, kujundada neis ideeline suhtumine töösse kui sotsialistliku ühiskonna liikme esimesse ja põhilisse kohustusse.

Kuid praegu pole juttu ainult ideelise suhtumise kujundamisest töösse ja tootmisse. Tekib palju küsimusi, mis puudutavad vanemate klasside õpilaste vabastamist tegelikult tootvast tööst hariduse omandamise ajaks. Töötajate noore põlvkonna kogu arenemisprotsess, kuni nad astuvad ellu täisväärtuslike osavõtjatena tootmisest, on eelkõige tööks ettevalmistumise protsess ja seda peamiselt materiaalse tootmise sfääris. Käsitades kasvatust tervikuna kui erilist ühiskondlikku nähtust, kui üht rahva elu ja arenemise lahutamatu osa, on see tööalaseks tegevuseks ettevalmistumisest eraldamatu.

Valdav enamik nõukogude rahvast tegeleb nüüd ja ka edaspidi tööga materiaalse tootmise alal.

Samuti tegeleb meie noorsugu ellu astudes peamiselt tootva, kehalise tööga. Kas meie üldhariduslik kool valmistab õpilasi ette sotsialistliku ühiskonna liikme selle loomuliku kohustuse täitmiseks? Tuleb tunnistada, et kuni kõige viimase ajani omas ettevalmistamine tööks materiaalse tootmise alal kooli õppetöös ilmselt puudulikku kohta ja piirdus peamiselt klassivälise tööga. Tööks ettevalmistamise sisu, organisatsiooniline vorm ja meetodid olenesid üksikute koolide pedagoogiliste kollektiivide initsiatiivist. Kaasaegse tehnika elementide omandamine teaduse aluste kaudu olenes õpetaja huvist tehnika vastu ja iseseisvalt omandatud eruditsioonist tootmise valdkonnas.

Alles viimase poolteise-kahe aasta kestel, kui mitte arvestada võrdlemisi kauget minevikku, on kooli õppeplaani võetud õppeained, mille otseseks ülesandeks on õpilaste ettevalmistamine ühiskondlikule tootmistööle.

Nende, meie kooli arenemises uute nähtuste osa ja tähtsust võib õigesti hinnata ja mõista ainult siis, kui peetakse silmas kooli edasise arenemise üldisi perspektiive hariduse tootva tööga ühendamise teel.

Kuni täielik keskkharidus polnud veel üldine, ei tekitanud noorsoo vabastamine tööst õppimise ajaks erilist rahutust. Kuid kohe, kui keskkharidus muutub massiliseks, seejärel aga üldiseks, muutub olukord küllaltki järsku. Eelkõige on ilmne, et tekib õpilaste ühekülgse arenemise oht üksnes vaimse töö kaudu. Sotsialismi ülesanne aga, nagu teada, pole ühe ühekülgse asendamine teisega, vaid igasuguse ühekülgse likvideerimine arenemises. Õpilaste — neidude ja noormeeste — ilmajätmine tootvas töös juurduvaist kasvatuslikest hüve-

dest oléks vastuolus marksismi-leninismi põhiteesidega noorsoo kasvatamise alal.

Tootva töö kõrvaldamine kasvatuses sfäärist tähendab seda, et inimese arenemise varasemat paindavamast perioodi ei kasutata selleks, et ta tegelikult omandaks tootvale tööle omaseid suhteid ja vaimset sisu.

Paratamatult kahjustatakse sellega kasvava noorsoo tööalast ja kõlbelist arenemist. Kooli lõpetanud noored inimesed saavad aru tootva töö tähtsusest ühiskonna arenemises, kuid sagedasti arvavad mõned neist, et sellega peaksid tegelema mitte nemad ise, vaid teised. Mõnel pool noorsoo hulgas asetleidvad inetud nähtused seletuvad just töökasvatuse puudumisega.

Materiaalse töö eraldamine haridusest ei jäta noorsoo arenemisele negatiivset mõju avaldamata. Kooli vanemate klasside õpilased on oma arenemise selles järgus, kus kehalise jõu kulutamine on organismile täiesti vajalik ja seda just materiaalse tootmise alal.

On teada, et keskkoolist tulnud noored, astunud kõrgematesse õppeasutustesse, tehnikumidesse ja tehnilistesse koolidesse, teevad läbi individuaalse ja brigaadilise õppuse ettevõtteis, mitmesugustel kursustel jm. Need laialdased spetsiaalse ettevalmistuse võimalused pärast üldhariduslikku kooli ei kõrvalda vajadust tõelise töökasvatuse järele ka üldharidusliku kooli raames. Nende oluliste üldhariduslike ja kasvatuslike motiivide kõrval, mis me selle seisukoha kasuks eespool tõime, on veel rida teisi tõsisemaid põhjusi.

Seni valmistas üldhariduslik kool õpilasi ette kõrgematesse õppeasutustesse ja tehnikumidesse astumiseks. Nüüd ei saa ta enam selle osaga piirduda.

Uutes tingimustes on kooli ette tõusnud laiem ülesanne: valmistada õpilasi ette eluks, tööks tootmise alal. Kogu küsimus seisneb selles, kui võrd valmis on kool selle uue osa täitmiseks. Kodumaale ja kogu kommunistlikule ülesehitustööle on üheks järjekordseks kõige olulisemaks ülesandeks muuta tõsiselt materiaalse tootmise sfääris kulutatud töö hulga suhet ühiskondliku töö teiste sfääridega võrreldes. Kuid kool valmistab seni õpilasi ette peamiselt vaimseks tööks, mitte aga materiaalsete hüvede tootmiseks.

Muidugi pole üldhariduslik kool seesuguseks kooliks, kes otseselt valmistab ette kaadrit tootmisele, kuid ta kasvatab noorsugu ja seega määrab inimese saatust rohkem kui kutsealane väljaõpe.

Üldharidusliku kooli senise tööga tutvumine annab põhjust ütelda, et meie õpilane on oma üldilmelt vaimse töö inimene. Kehaline tootev töö kuulub tema elutegevusse tavaliselt väga vähesel määral.

Töökasvatus on koolilõpetajaile suureks hõlbustuseks tööalale üleminekul. Kõigile koolilõpetajaile, olenemata nende edaspidise tegevuse iseloomust, on tööõpetus tõhusaks abinõuks orienteerumisel kutsealal ja reaalseks ettevalmistuseks tööle. Tootmise üldiste aluste omandamine on vajalik ka kõigile kõrgematesse õppeasutustesse astujatele, eriti kui arvestada vajadust tõsta üliõpilaste praktilise ettevalmistuse taset tulevaseks tootmisalaseks tööks.

Senini eemaldus rõhuv enamusest õppivast noorsoost tootvast tööst. Omal ajal oli see paratamatu, nüüd aga muutus see kahjulikuks igandiks.

Teadagi pole õppetöö ühendamine tootva tööga kerge ülesanne. Selle lahendamine nõuab meie kooli põhjalikku ümberkorraldamist. Tekivad uued tingimused, esitatakse uusi nõudmisi, on selge, et kool ei või jääda kurdiks meie tegeliku elu igapäevaste vajaduste suhtes.

Nõukogude ühiskonna ülesehitustöö esimestel aastatel seisnes töö meie koolides peamiselt eneseteenindamises ja ka kooli töökodades oli töö suunatud peamiselt eneseteenindamisele. Ent varsti hakkas suurenema kriitika eneseteenindamise vaimus toimuva töökasvatuse suhtes.

Pärast seda püüti õppetöö tootva tööga ühendamise probleemi lahendada nn. „kooskõlastamisega“ komplekside kujul. Kompleksprogrammid suunasid üldhariduslikku kooli tootmise kui ühiskondliku arenemise määrava teguri õppimisele. Ent kompleksidesse uppusid nii teaduse alused kui ka tootmine, sest nendega tegeldi peamiselt klassis, osalt ka ekskursioonide ja illustreeriva materjali kaudu. Kooli hakati süüdistama „istuvate“ komplekside teostamises.

1927.—1929. aasta programmides oli töö eraldatud eri õppeainena. Vanemad klassid hakkasid muutuma kutsealaseks. Saabus lühiajaline mitmesuguste käsitööde harrastamise periood. Selles vaimus seletati ka polütehnilise õppetöö sisu. Kuid juba alates 1929.—1930. aastast seoses maa industrialiseerimisega hakkas kool taotlema tihedamat sidet tootmisettevõtetega.

Ent see üldiselt positiivne püüdlus suunati pahempoolitsevate õhulosside ehitajate poolt valesse suunda loosungite all „Kooli väljasuremine“ ja „Kool tehase tsehhiks“. Need loosungid viisid kooli lõhkumisele, mitte aga õppetöö ühendamisele tootva tööga.

V—VII klassi õpilased polnud suutelised osa võtma tõelisest tootvast tööst tehastes või vabrikutes, kuid vanemate klasside õppetöö ühendamisest tootva tööga loobusid pedagoogika teoreetikud alates nende klasside kutsealaseks muutumise hetkest. Arvati nii, nagu arvatakse sageli veel praegugi, et igasugune kutsealane või kutsealaste elementidega kool on polütehnilise kooli antipood.

Kahjuks viis õhulosside ehitamine polütehnilise õppetöö ja hariduse tootva tööga ühendamise küsimuses peatselt sidemete katkemiseni kooli ja tootmise vahel ning selle asemel hakati tegelema kooli töötubades primitiivse kodutöündusliku tehnikaga. Real juhtudel muutus kooli polütehniliseerimine formaalseks, kuna see eraldati teaduse aluste omandamisest ja tootvast tööst, tootmisest üldse.

Partei Keskkomitee otsusega Alg- ja keskkoolist 5. sept. 1931. a. likvideeriti otsustavalt katsed eraldada polütehniline õppetöö teaduse aluste õpetamisest. Selles otsuses osutati õppetöö tootva tööga ühendamise elementide positiivsele tähtsusele. Ent need elemendid olid äärmiselt nõrgad ja kadusid kooli õppe- ja kasvatustööst peagi täielikult.

Partei Keskkomitee nende ja teiste koolialaste otsuste tulemusel omandas teaduse aluste õpetamine koolis õigustatult juhtiva koha. Kuid partei Keskkomitee otsuste kohaselt koolide juhtimise ümberkorraldamisel langesid haridusorganid pedagoogilisse äärmusse. Vabastades üldhariduslikud ained tööle allumisest, eraldasid haridusorganite töötajad nende ainete õpetamise ebaseaduspäraselt polütehnilise õppetöö ülesannetest üldse. Sellise ebaõige ja ühekülgse arusaamise tagajärjeks kooli ülesannetest oli formalismi arenemine õppetöös.

Tootmisega sidumata ja kooli töökodadesse ning õppe-katseaedadesse suletud tööõpetus osutus ainsaks polütehnilise õppetöö vahendiks. See oli 30-ndate aastate teine pedagoogiline äärmus. Kool kaotas võrdlemisi ruttu sideme tootmisega, aga tööõpetus kaasaegselt tehnikast eemaldunud töökodades, juhitud harilikult vähese kirjaoskusega käsitöölised-meistritest, sattus ilmsesse vastuollu kogu koolitöö kiirelt tõusva tasemega. Nendel põhjustel likvideeriti see 1937. a.

Seejärel moodus pedagoogiline kirjandus polütehnilise õppetöö ja õppetöö tootva tööga ühendamise küsimusest kaua täiesti vaikides. Uuesti hakati polütehnilise õppetöö küsimust arutama seoses V. M. Molotovi ettekandega partei XVIII kongressil, kus sm. Molotov juhtis tähelepanu sellele, et keskkooli lõpetajaile tuleb anda mõningane ettevalmistus praktiliseks tegevuseks.

Pärast partei XVIII kongressi alustasid paljud koolid vanemate klasside õpilaste õpetamist tootmisalastes ringides. Neis ringides toimus töö kindla plaani järgi ja lõppes ühe või teise tööstusliku või põllumajandusliku töö esialgse omandamisega.

Erinevalt hariduslikest, teaduslikest või tehnika-alastest ringidest, kus tegeldi modelleerimisega ja huvitavate tehnika-alaste töödega, hakati neid ringe nimetama kursusepõhimõttel organiseeritud ringideks. Nendes ringides õppisid õpilased tundma autot, traktorit, kombaini, elektrotehnikat, raadiotehnikat, kinoaparatuuri, metallide töötlemist käsitsi ja tööpinkidel ning laboratoorsete katsete tehnikat keemia, mehaanika ja agrotehnika alal jms.

Tõsiselt laienes selles suunas töö Suure Isamaasõja ajal. On teada, millist osa võidus fašistliku Saksamaa üle etendas Nõukogude noorsoo, nende hulgas ka õpilaste ennastalgav patriootiline töö tootmise alal, ühendades sagedasti õppetööd tööga ettevõtetes ja kolhoosides.

Ka pärast sõda püüdis osa koole õpilasi nii või teisiti kaasa tõmmata tootvasse töösse nii koolis endas kui ka tootmisettevõtetes. Õpilased, läbi teinud sellises ringis vastava kursuse, lülitusid suvel ja pärast kooli lõpetamist edukalt tootvasse töösse põllumajanduses, samuti ka tööstuses. Nüüd on juba paljudel koolidel kogemusi üldharidusliku suunaga teaduslike ja tehniliste ringide ning kursusepõhimõttel töötavate ringide organiseerimise ja juhtimise alal, mis võimaldavad vanemate klasside õpilastel omandada üldhariduse kõrval ka mõne tootmisala.

Ajakirjanduses on ilmunud tohtu arv teateid selliste ringide tööst. Pole vajadust siin neid teateid korrata. Illustreerimiseks toome vaid ühe viimase teate selle töö olukorra kohta reas Ukraina koolides: „Kiievi 136. koolis on 29 tehnika-alast ringi... Kiievi 96. koolis õppis sellistes ringides läinud aastal üle 200 VIII—X klassi õpilase, neid juhtis 10 paremat inseneri ja tehnikut tehases „Gazoaparät“. Nende programmis on ette nähtud kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamine kolme aastaga... Vinnitsa rajooni Sobolevi maakoolis tegutsevad juba mitmendat aastat autojuhtide ja kombainrite ringid. Nende ringide lõpetajad saavad vastavalt autode ja kombainide juhtimise õiguse ning töötavad kolhoosides.“²

Töö kursusepõhimõttel organiseeritud ringides osutus niivõrd eluliseks, et see hakkas juba ammu muutuma õpilaste süstemaatiliseks töö-

² «Учительская газета» 22. oktoobrist 1955. a.

alaseks ettevalmistamiseks. Nii sooritavad Nikolajevi oblasti Malejevski Keskkooli õpilased süstemaatiliselt tootmispraktikat masina-traktorijaamas.

Juba rida aastaid saavad Gorki oblasti Varanovinski Keskkooli õpilased tööalase ettevalmistuse talvel, suvel aga töötavad kolhoosis. Mõned neist töötavad suve jooksul välja 150, 180 ja rohkemgi normipäeva.

Moskva 544., 96., 317., 568. ja paljud teised koolid organiseerivad vanemate klasside õpilastele tootvat tööd tehastes ja vabrikutes.

Viimase 2—3 aasta jooksul, eriti aga käesoleval õppeaastal asusid sellele teele sajad teised linnakoolid.

Enamik Gorki oblasti koole teostab 1955/56. õppeaastal õppeplaani võetud VIII—X klassi praktikumid masina-traktorijaamades ja tööstus-ettevõtetes, kuid väga harva koolis eneses. Kui meil on tegemist vanemate klassidega, siis tuleb seda joont ainuõigeks pidada. Sellest räägivad ka küsimuse teooria, selle ajalugu ja eesrindlike koolide praegused kogemused.

Praegu toimuvad kõigi vanemate klasside õpilastele kohustuslikud elektrotehnika, masinaõpetuse ja põllumajanduse aluste praktikumid palju edukamalt, sest kool ei teosta neid kodukäsitöõnduslike vahenditega, vaid suurtööstuse baasil. See muidugi ei vähenda koolide poolt õpilaste tootvaks tööks ettevalmistamise vahendina organiseeritud töökodade, õppe-katseaedade ja laboratooriumide tähtsust. Ent siiski ei tohi unustada, et 1937. a. toimus tööõpetus ebarahuldavalt seepärast, et seda teostati töökodades ja primitiivsete kodutöõnduslike vahenditega. Neis kodutöõnduslikes töökodades saadi ebaõige kujutlus kaas-aegsest industriaalsest sotsialistlikust tootmisest, mis on rajatud uusimale tehnikale. Tootmistööst ei saanud neis töökodades juttugi olla.

Kooli töökodade mehhaniseerimise võimalused on praegu, võrreldes 30-ndate aastatega, tunduvalt kasvanud. Kuid ka kõige kõrgema mehhaniseerimistaseme juures jäävad koolide töökojad maha kaas-aegsest arenenud vabriku- ja tehasetehnikast. Ja olekski ebaõige nõuda kooli töökodade varustamist uusima tehnikaga, kõrge tootlikkusega spetsialiseeritud ning automatiseeritud tootmisriistadega. Arenenud kaas-aegset tehnikat ei saa kooli töökodades tootvalt kasutada.

Mõistes kaas-aegsete tootmisriistade kinnikülmutamise lubamatust, soovivad pedagoogikateadlased ja mõned tootmise alal töötajad tootmisettevõtete ehitamist koolide juurde. Järelikult soovitatakse luua teine tootmissüsteem spetsiaalselt õppetöö eesmärgil. Koolid hakkaksid muutuma teatud määral A. S. Makarenko asutuse taolisteks kasvatuslik-majanduslikeks organisatsioonideks, mille kogemustele muuseum selliste ettepanekute autorid toetuvadki. Neid ei häiri see seik, et A. S. Makarenko ise kunagi ei ole soovitanud oma tootmistöö organiseerimise kogemusi üle kanda üldhariduslikku kooli. Ja see pole ime. A. S. Makarenko mõistis väga hästi, et katse asutada koolide juurde vabrikuid ja sovhoose on teostamatute projektide harrastamine, kuna selliste tootmisalaste ettevõtete süsteem osutuks kunstlikuks, eluvõõraks.

Pole mingisugust alust alahinnata koolide õppetöökodade õpetuslikku ja kasvatuslikku tähtsust. Kuid tuleb avameelselt ütelda, et enamikult ei saagi koolide töökodasid teisiti organiseerida kui käsitsetehnika baasil koos algelise mehhaniseerimistasemega, mille puhul

rakendatakse universaalset tüüpi lihtsaid tööpinke ja mõningaid portatiivseid seadmeid, mis on võetud nn. väikemehhaniseerimise vahendite arsenalist. Need töökojad on suure tähtsusega esialgseks tööõpetuseks, käsitsioperatsioonide ja lihtsamate tööpingioperatsioonide õpetamiseks, sest need operatsioonid on nõutavad ka kõige arenenuma tehnika juures mehhanismide korrastamiseks, reguleerimiseks, mõõtmiseks jne. Materiaalsest tootmisest ei kao kunagi kehaline töö. Masinad tehakse masinate abil, kuid ükski masin ei saa töötada, kui see pole konstrueeritud ja korrastatud inimese poolt. Masin-automaat töötab teatud aja inimese osavõtuta, kuid selle töös väljendub inimese eelnev vaimne ja kehaline töö nii masina abil kui ka käsitsi.

Kas oleks õige vanemate klasside õpilaste õppetöö tootva tööga ühendamise probleemi lahendamisel panna ülemäära suuri lootusi kooli töökodadele ja õppe-katseaedadele? Kas sellel pinnal on võimalik küsimust põhiliselt lahendada? Kas me teeme õigesti, kui arvame, et esialgne tööõpetus kooli töökodades ja õppe-katseaedades ongi hariduse tootva tööga ühendamise probleemi lahendamine?

Töö üldhariduslike koolide töökodades ja õppe-katseaedades võib üksikutel juhtudel tõusta tootva tööni, kuid sel alusel ei saa õppe- ja tootmistööd samastada. Tootev töö on seesugune töö, mis kuulub antud ühiskonnale omasesse majanduslike suhete süsteemi. Suur enamik koole võib tööõpetuse tunde läbi viia didaktilise vahendina ja teostada esialgset tööõpetust õppetöökodades, laboratooriumides ja õppe-katseaedades.

Vanemate klasside õpilaste tootvat tööd võib organiseerida ainult vabrikutes, tehastes, kolhoosides, sovhoosides ja ehitustel. Ainult küsimuse selline lahendamine vastab marksistlik-leninliku teooria teesidele õppetöö ühendamisest tootva tööga ja on kooskõlas kommunistliku ülesehitustöö kaasaegsete nõuetega.

Pärast ebaõnnestunud katset 30-ndate aastate algul harjuti mõtlema tootva töö korraldamisest ettevõtetes kui ebareaalsest. Kuid kas see on nii? Nüüd pole tegemist V—VII klasside õpilaste, vaid vanemate klasside õpilaste tööga. Mitmes suhtes reaalsem, lihtsam ja jõukohasem kui koolide varustamine keerulise tehnikaga on õpilaste tootva töö organiseerimine olemasolevates ettevõtetes. Muidugi pole selline ülesanne kaugeltki kerge, sest tegemist on miljonite noorte inimestega, kelle tööd on vaja organiseerida. Selleks on tõenäoliselt vaja luua spetsiaalseid riiklikke organeid, kelle ülesandeks oleks noorsoo töö operatiivne juhtimine.

Sellisest tootva töö korraldusest vanemate klasside õpilastele võib rääkida vaid kui perspektiivist, mida saab ellu viia üksnes valitsusorganite otsusega. Ent selle perspektiivi valguses on tingimata õige korraldada vanematele õpilastele mitmesuguseid praktikume, kursusepõhimõttel töötavaid ringe või fakultatiivseid praktilisi töid läbi viia esimesel võimalusel vabrikutes, tehastes, kolhoosides, masina-traktori-jaamade töökodades ja sovhoosides. Katsed korraldada vanemate klasside õpilaste tootvat tööd kolhoosides ja ettevõtetes pälvivad igati ergutamist. Et see üritus võtaks vajaliku ulatuse, on vajalik koolide ja õppiva noorsoo sootu teistsugune suhtumine tootvasse töösse. Tuleb ümber korraldada kooli töösüsteem (õppeplaanid, õppeaasta struktuur, suvevaheaja kestus), mis näeb ette süstemaatilise tööõpetuse ja tootva töö ettevõtetes õppeaja kestel.

Ent kas on võimalik esitada meie rahvamajandusele sellist nõuet, et see kindlustaks kõigile VIII—XI klassi õpilastele tootmispraktika ja tootva töö võimalusi? Kas ei jääks sellised katsetused üksikute koolide asjaks, mida ei saa laiendada kogu koolivõrgule? Kas miljonid õpilased ei ujutaks ettevõtteid üle? Kas selline õpilaste vool rahvamajandusse ei kallutaks teda kõrvale oma otseste ülesannete täitmisest? Kas ei alaneks selle tagajärjel töö tootlikkus?

Meie praeguses arenenud rahvamajanduses võiks mõne protsendi töökohtade eraldamine teenindada kõiki vanemate klasside õpilasi ilma eriliste raskusteta tootmisettevõtetele.

Huvitav on veel üks seik. Meie ettevõtetes on kujunenud küllalt kõrge pedagoogilise töö tase. Tööstuses ja põllumajanduses läbiviidav tootmisalane väljaõpe nõuab peale õppijate ka õpetavat kaadrit, instruktoreid-õpetajaid. Meistritel, kvalifitseeritud töölistel, tehnikutel ja inseneridel on suured pedagoogilise töö kogemused, mis nad on omandanud noortööliste, kursantide ja praktikantide väljaõpetamisel. Nii on igas ettevõttes ka vastav pedagoogiline kaader.

Mõnikord kerkivad vastuväited õpilaste tootmispraktika suhtes selles mõttes, et õpilased võtavad endi alla töökohad ja seadmed lülitatakse välja tootmisprogrammi täitmisest. Tegelikult on igas ettevõttes mitmesugustel põhjustel, mida siin pole tarvidust loetleda, iga päev vabu seadmeid ja ülemääraseid töökohti õpilaste praktiliseks tööks.

Ent kas VIII—XI klassi õpilased on suutelised tootmisülesandeid täitma? Kas ei osutu naiivseks kujutus, et meie õpilased võiksid selle väheste ajaga, mis neile on eraldatud väljaõppe ja tootva töö jaoks, midagi kätte õppida ning õigustada neile pandud lootusi, et nad suudavad märgatavalt osa võtta ühiskondlikult kasulikust tootmistööst.

Kaasaegses tootmises, mida iseloomustab spetsialiseerumine ja koopereerumine, järelikult liigendus ning pisikeste tootmisprotsessi elementide vastastikune seos, võib alati eraldada protsesse, mis on tehniliselt jõukohased kõige vähesemagi ettevalmistusega noorele inimesele.

Kuid mida elementaarsem on töö tehniliselt, seda sisutum on see töötaja vaimse ja kehalise arenemise mõttes. Ja vastupidi, keeruliste tööde, mis sisaldavad mehhanismide, aparaatide, seadiste, masinate ja tööpinkide korrastamist ning juhtimist, kasvatuslik potentsiaal on suurem.

Tulevad ilmsiks tõsised vasturääkivused: mida keerulisem on töö, seda rohkem nõuab selle väljaõpetamine aega ja seega nagu eemaldaks meid üha ulatuslikumalt õpilaste töö tootlikkusest, mis on olulisemaid kasvatusfaktoreid. Mida lihtsam on töö, seda kiiremini õpilane selle omandab, tema töö muutub ruttu tootlikuks, kuid seda vähem aitab see kaasa õpilase arenemisele.

Ent kogemused näitavad meile tee selle vasturääkivuse kõrvaldamiseks mitte mingisuguste väliste jõududega, vaid tootmise enese kaudu. Osutub, et me võime ühendada tööprotsessi õppimise tootmisülesannete täitmisega õpilaste poolt. Selleks tuleb ettevõttes muuta massiliste elukutsete tööliste tootmisalase väljaõppe mõningaid traditsioone vastavalt üldharidusliku kooli õpilaste tööalase väljaõppe nõuetele. Samal ajal, kui tootmisprotsess ettevõtetes on liigendatud ja tööliste töö igal töökohal spetsialiseeritud, säilitab tulevaste tööliste väljaõpe kutsekoolides kõik universaalsuse tunnused.

Õppides mis tahes tööd, täidab nooruk õppetöökodades kõik operatsioonid, mis valitud erialale kuuluvad, seejärel, enne õppeasutuse lõpetamist, teeb läbi tootmispraktika, mille jooksul kinnistuvad õppetöökodades saadud teadmised ja vilumused.

Nii näiteks omandavad õpilased treiali tööalal kõik selle ala töövõtted, treimise mitmesugused viisid, mitut tüüpi keermete lõikamise jne. Siis, olles universaalselt ette valmistatud, lülitub noortöoline tootmisse, enamasti spetsialiseeritud tööle. Sagedasti jäävad universaalsel ettevalmistamisel kogutud laialdased oskused kõrvale ega leia tööprotsessis otsest kasutamist. Need avalduvad töölise üldises tööalases arenemises ja kindlustavad talle edaspidise ümberpaigutamise vastutavamale, kvalifitseeritumale ning tasuvamale tööle.

Tootmisalane väljaõpe toimub teistsuguses järjestuses siis, kui tulevase töölise ettevalmistamine ei toimu õppeasutuses, vaid ettevõttes. Õppija ei soorita väljaõppe korras esialgu, kuni lülitumiseni tootvasse töösse, valitud eriala mitmesuguste tööde kogu tsüklit. Nii omandab ülal näitena toodud treiali tööala õppimine teise struktuuri, teise järjestuse ja süsteemi. Massdetailide töötlemisel on vaja paari lihtsat treimisevõtet, näiteks treimist ja mahalõikamist. Nende kahe lihtsa operatsiooni esialgseks omandamiseks kulub ainult mõni päev. Omandanud ainult kaks operatsiooni, lülitub õppija tootmistöösse.

Seejärel vahetatakse tootmisalase väljaõppe ja tootva töö esimene tsükel teiseiga. Õppijale antakse detail, mis nõuab kolme operatsiooni, millest kaks on talle tuttavad, ent kolmas on uus. Kordub sama, mis esimeses tsükliski: lühike õppeperiood ja tootmisalase ülesande täitmine.

Sellisel järjestatuna tutvub õpilane rea õppetsüklitega, ühendades neid igas etapis tootmisprotsessiga. Selline kaadri ettevalmistamise kord tootmise enda süsteemis on üldharidusliku kooli õpilaste tootvasse töösse lülitamiseks sobivam kui kutsekoolides kehtiv kord. Eriti otstarbekohane on see sellepärast, et vastab kooli kasvatuslikele eesmärkidele ja ülesannetele. Taoline kord ei kaota oma mõtet ja tähtsust isegi sel juhul, kui kõik koolid on küllaldaselt sisustatud ja võivad teostada õpilaste esialgset ettevalmistust töötamiseks tootmises.

Usaldades õpilastele järk-järgult ikka keerukamaid töid ja paigutades neid kindla graafiku kohaselt ühest töökohast teise, tutvustame neid rea töötsüklite kaudu teatud tootmisetapiga, kuigi meil ei jätkuks aega kogu programmi läbivõtmiseks.

Õpilase töögraafiku ja tema ümberpaigutamise töökohtade järgi tingivad mitte üksnes konkreetse tootmistöö vajadused, vaid ka õpilase laialdased polütehnilise orienteerumise ülesanded tootmises.

Tõsiseid teeneid on selles osas nõukogude kooli eesrindlike kogemuste põhjal väljatöötatud võrdlev-polütehnilisel õppemeetodil.

Tööde valik, mida õpilane teeb, võib olla laiem ja mitmekülgsem või kitsam ja spetsiifilisem. Mida laiem on tööde valik, seda suuremaks kasvab selle polütehniline tähtsus, seda püsivamaks ja kindlamaks muutub polütehniliste üldistamiste baas, mis antakse teaduse aluste õpetamisel, tehnoloogia teoreetilistel õppustel ja ekskursionidel.

Ent mingisugune tootmisalane väljaõpe, kui spetsialiseeritud see ka oleks, pole polütehniliselt väärtusetu, sest iga tootmispraktikal omandatud võtte kordub lõpmatuseeni mitmesugustel aladel. Samuti on tea-

dušlik-teoreetilisel distsipliinil polütehniline mõte sel määral, kuivõrd selles peegelduvad inimese tootmiskogemused.

Järelikult sisaldab õppe- ja kasvatustöö iga nähtus, mis otseselt või kaudselt tootmist puudutab, polütehnilisi elemente. Kui neid teadlikult, plaanipäraselt ja süstemaatiliselt arendada, siis kujunevad need aktiivseks jõuks, mis tagab objektiivselt inimese polütehnilist arenemist.

See seaduspärasus lubab meil otsustada olulisi küsimusi laialdase polütehnilise ettevalmistuse ühendamisest iga õpilase mingisuguse temale meeldiva tööala teatava süvendamisega. Kogu polütehnilise õppetöö süsteem algab mitmekülgsest klassisisese õppetööst ja lõpeb praktikaga tootmises, mis on keskendatud ühte konkreetseesse töösse ning võimaldab varustada õpilasi praktiliste töövilumustega.

Tänu partei väsimatule hoolitsusele ja pidevale abile saavutas õpetajaskond tõsist edu võitluses üldhariduse taseme tõstmisel. Neid saavutusi tuleb arendada ja hoida. Ei polütehniline õppetöö, ei hariduse ühendamise tootva tööga ega õpilaste ettevalmistamine tootvaks tööks, s. o. kõik uus, mida meie kool nüüd peab teostama, ei muuda üldhariduslikku kooli kutsealaseks ega alanda mingil muul viisil selle üldhariduslikku taset. Vastupidi, kõik uus, mis tuleb üldhariduslikku kooli õppetöö järkjärgulisel ühendamisel tootva tööga, tõstab üldhariduse uuele, kõrgemale astmele.

Oma teoses „Pahempoolsuse“ lastehaigus kommunismis“ kirjutab V. I. Lenin, et „...täiesti väljaarenenud, täiesti konsolideerunud ja väljakujunenud, täiesti valminud ja küpse kommunismi...“ tulemusel siirdub ühiskond „... tööjaotuse kaotamisele inimeste vahel, *igakülgsest arenenud ja igakülgsest* ettevalmistatud inimeste kasvatamisele, väljaõpetamisele ja ettevalmistamisele, kes *oskavad teha kõike.*“³

See saab võimalikuks alles rea pikkade aastate pärast. Seetõttu ongi praegu juttu ainult kaasaegse tööstuse üldiste aluste õpetamisest õpilastele. Rääkimata juba füüsikast, keemiast, bioloogiast, matemaatikast jt., mis esitavad tootmise üldisemad teaduslikud alused, rääkimata üldtehnilise tööõpetuse mitmesugustest vormidest koolis, avab polütehniliseks õppetöök kõige laialdasemad võimalused suurtööstus ise. Neid võimalusi mitte kasutada tähendaks soodustada kooli ja kasvatuse mahajäämist kommunistliku ülesehitustöö nõuetest ja ülesannetest.

Igasse, isegi võrdlemisi kitsasse kaasaegse tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise lõiku on keskendatud tehnika elemente, mis esindavad suuremal või vähemal määral tootmise kõiki peamisi harusid, kõiki kaasaegse energetika, eelkõige aga elektrienergeetika, mehaanilise ning keemilise tehnoloogia, töö ja tootmistegevuse organiseerimise meetodeid. Iga tehniline nähtus, nii spetsiifiline kui see olekski, on ühtlasi tootmise üldiste seaduspärasuste ja tunnuste kandjaks. Selles objektiivses seaduspärasuses seisnebki konkreetse tootmisala töö ühendamise üldise polütehnilise haridusega.

³ V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., Tallinn, 1955, lk. 31.

Vene ajaloomaali meistrite loomingu kasutamisest ajaloo tunnis.

I. TEDER.

Igale ajalooõpetajale on kahtlemata selge, millist tähtsust omab pildimaterjal ajaloo tunnis. Me teame, et õpetaja elav jutustus kogu selle veenvuse, selguse ja konkreetseusega ei suuda veel alati lahendada käsitletavat probleemi kogu sügavuses, vaid peale jutustuse tuleb õpetajal õpilastele illustreeriva materjalina esitada ka pildimaterjali käsitletava ajajärgu kohta. See tagab õpetaja jutustuse sügava mõistmise, aitab õpilastel saada konkreetset ettekujutust õpitava ajajärgu majanduslikust, ühiskondlikust, poliitilisest, tehnilisest ja kultuurilisest ilmast ning omapärast.

Tavaliselt kasutavad ajaloo õpetajad pildimaterjalina spetsiaalselt valmistatud õppepilte. Kuid nende kasutamise kõrval ei tohiks unarusse jätta ka kunstnike poolt loodud ajaloooteemalisi teoseid. Tahaksin isegi rõhutada, et võimaluse korral tuleb kunstiteost eelistada õppepildile. Esiteks, kunstnik ei ole kunagi jälginud ainult kujutatava ajastu või sündmuse välist, olustikulist momenti, vaid on alati taotlenud kujutatava ajastu olemuse esiletoomist. Seetõttu mõjub ajaloomaal tugevamini õpilaste emotsioonidele ja kutsub esile sügavamaid elamusi kui sageli paraku kuivavõitu ja tuim spetsiaalne õppepilt. Vaevalt suudab viimane kunagi nii hästi ja ilmekalt kujutada näiteks Suvorovit kui Surikovi maal.

Teiseks, ei tohi unustada, kui suure tähtsusega on kujutatav kunst õpilaste esteetilisel kasvatamisel, nende kunstimaitse väljaarendamisel. Kasutades ajaloo tunnis kunstiteoseid, saab õpetaja suurepärase võimaluse jooksva töö kestel tutvustada õpilastele meie maalikunsti parimaid saavutusi, süvendada lastes huvi kujutatava kunsti vastu, õpetada neid vaatlema ja hindama seda ilusat ja väärtuslikku, mida pakub meile kunst.

Vene kunst, mis on nagu omapärane entsüklopeedia vene elust, annab ajaloo õpetajale rikkalikku materjali ajaloo tunni illustreerimiseks. Pedagoogi ülesandeks on vaid välja valida sellest rikkalikust kogust metoodiliselt sobivad kunstiteosed. Paraku võib aga just see ülesanne õpetajaile raskusi tekitada. Selge on, et iga kunstiväärtuslik maal ei saa veel olla kohane ajaloo tunnis demonstreerimiseks. Kunstnik on andnud oma maalile kindla sisu, on käsitleanud kujutatavat sündmust või ajaloolist isikut omamoodi, s. t. mõnikord sellisest aspektist, mis ei ühtu ühe või teise ajalootunni ideelise ja poliitilise eesmärgiga. Võib aga ka esineda juhtumeid, kus kunstniku käsitlus ei

ühtu ajaloolise käsitlusega. Iga ajalooõpetaja peab teadma, et ajaloomaali ebaõnnestunud valik võib põhjustada kogu tunni ebaõnnestumise, püstitatud eesmärgi mittesaavutamise.

Seepärast nõuab ajaloomaali kasutamine tunnis õpetajalt eeltööd: tuleb tutvuda demonstreeritava kunstiteosega, püüda seda analüüsida, välja selgitada, mida kunstnik on tahtnud oma maaliga edasi anda ja kuidas see tal on õnnestunud. Soovitav on, et õpetaja tutvuks ka üht või teist kunstiteost käsitleva kunstialase kirjandusega. Õpetajal tuleb kunstiteose valikul eelkõige silmas pidada seda, kuivõrd maalil esiletoodud idee on kooskõlas tunni ideelis-poliitilise eesmärgiga. Viimast lähtudes tuleb pedagoogil ka ette näha ühe või teise kunstiteose esitamise viis ja võtted. Üldiselt võib öelda, et tunnis demonstreeritava maaliteose või skulptuuri tingimatuks nõudeks on realistlik vorm ja sügav ideelisus. Nii ei ole sobiv kasutada näitlikus-tamise vahendina Brüllovi klassitsistlikus stiilis maali „Pompeji viimne päev“, millel on keerukas kompositsioon ja roomlaste kujud on antud ajalooliselt ebaõigetena, teatraalsetena.

Tunnis kasutatavad kunstiteosed võime jagada kolme rühma: 1) ajalooline portree, 2) ajaloomaal vastava ajastu illustreerimiseks ja 3) maaliteos teatava ajastu kunsti illustreerimiseks.

Ajaloolisi portreid on oma iseloomult mitmesuguseid: paraadportreed, psühholoogilised portreed ja nn. kompositsioonilised portreed. Õpetajal tuleb igal juhul kahte viimast portree liiki eelistada esimesele.

Kompositsioonilises portrees on kujutatav ajalooline isik näidatud tegevuses, antud mitte üksikuna, vaid seoses oma kaasaegsetega. Seepärast jutustab selline portree ühest või teisest ajaloolisest isikust kõige enam ja kõige mitmekülgsemalt. Kompositsiooniline portree toob eredamalt kui teised portree liigid esile kujutatud ajaloolise isiku seoses teda ümbritseva eluga ja rahvahulkadega.

Psühholoogilise portree puhul tuleb õpetajal kujutatava isiku olemus avada peamiselt tema näoilme ja žestide kaudu. Seejuures ei tohi unarusse jätta ka ümbritsevaid olustikulisi detaile, mis pole kunstniku poolt mitte juhuslikult valitud, vaid peavad aitama iseloomustada kujutatavat isikut.

Vene kunst pakub ajaloo õpetajale rohkesti sügavalt realistlikke ja ideeküllaseid teoseid tuntud vene ajaloolistest isikutest: valitsejatest, väepealiketest, rahvaliidumise juhtidest jt. Õpetajal tuleb teha aga õige valik.

Kui vaatleme kaht maali Ivan Groznõiist: Repini maali „Ivan Groznõi ja tema poeg Ivan“ ja V. Vasnetsovi maali „Ivan Vassiljevõtš Groznõi“, siis tekib küsimus, kumba neist kahest maalist valida Ivan Groznõi iseloomustamiseks. Kahtlemata langeb välja esimene, kuna selle kaudu ei saa õpetaja anda edasi Ivan Groznõi tõelist olemust, kirjeldada teda Venemaa targa ja õiglaselt karmi valitsejana. Repin on lähtunud oma maali loomisel mitte niivõrd ajaloolisest, kuivõrd psühholoogilist laadi ülesandest. Ta tahtis kujutada Ivan IV mitte tsaarina, vaid eelkõige õnnetu isana, kes vihahoos on tapnud oma poja ja troonipärija.

Ivan IV-st kõneldes võib õpetaja aga suure eduga kasutada V. Vasnetsovi tööd „Ivan Vassiljevõtš Groznõi“. Silmapaistva meister-

likkusega on siin esile toodud Vene valitseja sisemaailm: karmus, kuid ka sügav patriotismitunne, suur viha vaenlaste vastu. Palju jutustavad vaatelejale Ivan IV-st ja tema ajastust ka maalil esinevad arvukad, kuid hästi valitud olustikulised detailid. Viimaste kaudu on pedagoogil võimalik juhtida õpilaste tähelepanu Ivan IV valitsemisajal asetleidnud absolutismi tugevnemisele ja riigi tsentralisatsiooni kasvule. Sellest kõnelevad pidulik interjäär, mille seinad on kaunistatud vana-vene peene maitseka ornamentikaga, tsaari toretsevad rõivad ja ka treppi katval vaibal asetsev kahe peaga kotka kujutis — embleem, mis võeti kasutusele Ivan III poolt ja mis demonstreeris riigi tsentralisatsiooni ning absolutismi tugevnemist.

Teine tähtis ajalooline tegelane, kelle kuju ja tegevus on võlunud nii paljusid vene kunstnikke, on Peeter I. Maalide valiku võimalus on siin suur. Paremiku neist moodustavad Ge teos „Peeter I kuulab üle oma poega Alekseid“, Surikovi maal „Streletside hukkamise hommik“ ja V. Serovi maaliteos „Peeter I Neeval“. Kunstimeisterlikkuse tasemelt on kõik nimetatud tööd silmapaistvad, meetoodiliselt pole aga kõik sobivad.

Kahtlemata tuleb kõrvale heita Peeter I tegevuse iseloomustamiseks Surikovi maal „Streletside hukkamise hommik“. Sellel maalil käsitleb Surikov streletse kui rahva esindajaid ja seepärast kutsub see teos vaatelejas paratamatult esile sügava poolehoidutunde streletside vastu, Peetri vastu aga isegi viha. See on teravas vastuolus tunni ideelis-poliitilise eesmärgiga, sest streletse tuleb käsitleda kui reaktsioonilisi jõude, kes töötasid vastu Peetri progressiivsetele taotlustele.

Peeter I-st iseloomustab aga väga hästi Ge maal „Peeter I kuulab üle oma poega Alekseid“. Kuigi seda sündmust keskkooli ajalookursuses käsitletakse pealiskaudselt, iseloomustab see siiski väga kujukalt Peeter I-st, kes tegi kõik, et Venemaa välja kiskuda mahajäämuse mülkast. Armastus Venemaa vastu sundis teda mitte säästma ka oma poega, kes oli asunud oma kodumaa reetmise teele. Kahtlemata avaldab see maal õpilastele väga sügavat mõju, tugevdades neis lugupidamist ja austust Peeter I kui Venemaa suure reformaatori vastu.

Kuid veel paremini kui Ge maal kujutab Peetrit Serovi teos „Peeter I Neeval“. Peeter I sammub mööda Neeva kallast. Tugev tuul, mis surub küüru tema järel sammuvaid õukondlasi ja teenreid, ei suuda midagi teha Peetrile. Ta sammub edasi püstipäi ja juhatab laevade ehitamist, hoolimata tormist. Sellel maalil on kunstnik käsitleanud Peeter I-st kui võimsat ja energilist riigi ümberkujundajat. Ja selline käsitus vastab täiesti nõukogulikule ajalookäsitlusele.

Kunstnikud Surikov ja Repin on jäädvustanud lõuendile kaks huvitavat kuju vene ajaloost — tsaaritar Sofja (Repini maal „Tsaaritar Sofja“) ja Menšikovi (Surikovi maal „Menšikov Berjozovis“). Kuid ka neis, nagu mõnes eespool mainitud teoseski, on kunstnikke huvitanud eelkõige kujutatavate psüühika esiletoomise moment, mis varjutab ajaloolise probleemi.

Surikov on andnud ka suurepärase portree vene andekast väejuhist Suvorovist. Tema maal „Suvorov ületab Alpe a. 1799“ on ajaloo õpetajale väärtuslikuks tunni näitlikustamise vahendiks. See maal on kompositsioonilise portree ilmekamaid näiteid vene maalikunstis.

1906. a. lõpetas Surikov maali vene talupoegade juhust Stepan Razinist. Maaliteos „Stepan Razin“ on silmapaistev kunstimeisterlikkuselt

ja tegelaste psühholoogilise iseloomustuse suhtes, kuid see pole siiski sobiv Stepan Razini iseloomustamiseks rahvajuhina. Surikov on maalil kujutanud Razinit ülestõusuliikumise taandumise, raugemise momendil. Teosest õhkub pessimismi ja kahtlemata süvendab see kunstiteos ka õpilastes lüüasaamise meeleolu. Tõsi, Stepan Razini, Pugatšovi ja teised talurahva ülestõusud said lüüa, kuid rahva jõudu ja vabadusarmastust ei saadud murda, see säilis, kasvas ja arenes ning murdis 1917. a. oktoobripäevil lõplikult rõhujate võimu.

Eesrindlikud kunstnikud on mõningatest vene reaktsioonilistest ajalootegelastest loonud häid karikatuure (näit. Nikolai II-st Serovi karikatuur „Pärast rahustamist“). Reaktsioonilisi tegelasi käsitledes kasutagu õpetajad võimalikult palju karikatuure, milledes reaktsionääride olemus kõige eredamalt ja naeruväärsemalt on esile toodud.

Tähtsat kohta ajaloo tunnis omab ajalooline kompositsioon ühe või teise teema illustreerimise vahendina.

Vene eesrindlikud kunstnikud on olnud alati sügavalt huvitatud oma maa rahva elust ja tööst nii mineviku kaugetel aegadel, kui ka nende kaasajal. Rahva elu, töö ja võitlus on leidnud suurepärase kunstilise väljenduse vene progressiivsete kunstnike loomingus. Ja sellel teemal loodud maalid pakuvad ka ajaloo õpetajale palju head näitlikku materjali.

Meie väga kaugete esivanemate, kiviaja inimeste elust ja tööst kõneleb V. Vasnetsovi maal „Kiviaeg“, mis on väga sobiv ka ajaloo tunnis kasutamiseks. Oma maalil on kunstnik jäädvustanud killukese kiviaja elust — mammutijahi. Kiviaja inimesed teevad viimaseid pingutusi mammuti tabamiseks. Nende nägudelt võime me lugeda viha, ärevust, uudishimu, hirmu ja rõõmu — seega kõiki neid tundeid, mis on oma sed ka tänapäeva inimestele. Ja just see, et Vasnetsov nii hästi oskas näidata kiviaja inimestes inimlike omaduste algeid, see, et ta on neid kujutanud nii elavaina, just inimestena — see on hinnatav tema teoses mitte üksnes kunstikriitikule, vaid ka ajaloo õpetajale. Seda tööd luues uuris Vasnetsov põhjalikult kirjeidatava ajastu olustikulisi materjale ja maalil need lõuendile suure täpsuse ja tõepärasusega. Seepärast peaks see kunstiteos pakkuma õpetajale ka suuri võimalusi kiviaja olustikulise materjali: rõivaste, relvastuse jne. kirjeldamisel.

Rahva raskustest ja muredest jutustab vaatlejale väga palju Lebedevi maal „Vangid“. Maalil kujutatud sündmus toimus tatari ikke aegsel Venemaal. Kunstnik näitas lõuendil tatarlaste poolt vangid võetud ja orjusse aetavaid vene talupoegi. Tatarlaste juurde on aga ilmunud vene bojaarid, et osta vangistusest välja nendele vajalikke talupoegi. Seejuures ei hoolita perekondadest: mees lahutatakse oma naisest, ema oma lastest. Suure tundesoojusega maalitud talupojakujusid konkreetselt analüüsides tuleb õpetajal näidata tolleaegse vene talupoja talumatult rasket olukorda. Tal tuli kannatada mitmekordset rõhumist — ühelt poolt võõramaised vallutajad, teiselt poolt vene bojaarid. Kuid vene rahvast ei suutnud murda ei üks ega teine. Õpetajal tarvitseb vaid juhtida õpilaste tähelepanu esiplaanil seisvale talupojafiguurile. Noor talumees on bojaaridele demonstratiivselt selja pööranud ja uhkelt pea kuklasse heitnud. Sellest kujust õhkub kangekaelsust, visadust ja jõudu — omadused, mis on alati kaunistanud suurt vene rahvast ja mis on viinud ta võidule võitluses vabaduse eest.

Sügavast patriotismitundest on küllastunud K. Makovski ajalootemaaline teos „Minin Nižni-Novgorodi väljakul“. Kunstnik on lõundil jäädvustanud ühe silmapaistvama sündmuse Vene ajaloo: Nižni-Novgorodi kaupmees Minin kutsus oma linna elanikke üles ohverdama poola-rootsi interventide kallaletungist ohustatud isamaa altarile oma vara. Minini üleskutse võttis rahvas vastu suure vaimustusega. Juba ilmuvad naised, kandes korvides oma kleite ja ehteid. Kahvatu noor daam esiplaanil võtab kõrvast oma kõrvarõngaid. Samas on aga vaene kerjus, kes annetab isamaale oma ainsa vara, hõberistikese. Seda momenti ilmekalt esile tuues võib õpetaja näidata, kuidas üks või teine sotsiaalne rühmitus suhtub Venemaa saatusse. Lihtrahvas on valmis ära andma oma viimase varanatkese, bojaarid aga ohverdavad vaid tühise osa varandusest. Oma isiklikku heaolu ei too nad ohvriks Venemaale.

Erinevalt kujutas Repin ukraina rahvale iseloomulikke jooni. Repini maal „Zaporoožlased“ kõlab hümna vabadusarmastusest ja sügavast patriotismitundest. Ajaloo õpetajale on see kunstiteos aga ideaalseks näitlikustamise vahendiks 17. saj. toimunud ukraina rahva vabadusvõitluse käsitlemisel.

Maali „Zaporoožlased“ süžeeks on lugu sellest, kuidas Zaporoožje ja Setši kasakad saatsid kord äärmiselt huumoriküllase ja mõnitava kirja Türgi sultan Muhamed IV-le, kes nõudis, et zaporoožlased alistuksid tema võimule ja võtaksid vastu muhamedi usu. Kasakad kogunesid oma kirjutaja ümber ja hakkasid sepitsema vastust ülbele sultanile. Vastuse sisu võib vaateleja lugeda juba kasakate naervatelt nägudelt. Üksteise järele teevad nad teravaid märkusi sultani aadressil, naeravad iga õnnestunud ja tabava sõna ning lause üle, naeravad upsaka vaenlase üle, selle mõtte üle, et neid võidaks orjastada. Õpetaja juhtigu õpilaste tähelepanu sellele, kui võimas ja ähvardav on see naer. Selles avaldub rahva jõud. Kuid kasakatel on käepärast ka relvad — ajad on ju rahutud.

Repini teos kannab endas sügavat vabadusideed ja on täis optimismi ning usku rahvasse. Selle peab õpetaja maali tegelaste üksikasjalisel analüüsimisel välja tooma.

Olgu märgitud, et selle maali kasutamisel on väga otstarbekas jutustusse lülitada ka katkendeid kasakate kirjast, mida nad sultanile saatsid. Maali ja kirjaliku dokumendi üheaegne kasutamine aitaks maali tegelasi veelgi enam konkretiseerida, muuta nad elavamaks ja õpilastele lähedasemaks.

Repini loomingulisest varasalvest võiks ajaloo õpetajat huvitada ka maal „Propagandisti areteerimine“, milles kunstnik on osanud hästi näidata 60.—70. aastate vene revolutsioonilise intelligentsi — narodnikute suurt tragöödiat. Maalil on kujutatud noore propagandisti narodniku areteerimine. Ma ei hakka siin analüüsima väga hästi tabatud tsaariametnike kujusid (kõige paremad vene maalikunstis), mitte ka propagandisti kuju, millest õhkub viha rõhujate vastu ja siirast armastust rõhutute vastu. Tahaksin lugeja tähelepanu suunata ruumis asuvate talupoegade kujudele. Repin on kujutanud neid kohkunuina, kohmetuina ja hämmeldatuina. Segaste tunnetega vaatavad nad posti külge seotud propagandisti. Selge on, et nad ei saa aru kogu sündmuse traagilisusest, ei mõista, et sandarnid võtsid kinni inimese, kes võit-

les talupoegade huvide eest. Ja selles seisnebki Repini maali jõud. Kuigi kunstnik tundis sügavalt kaasa noorele võitlejale, ei saanud ta ometi näitamata jätta tõde — narodnikute tegevus oli väga kaugel ja arusaamatu lihtsale talupojale. Oma sellise lahendusega võiks käsitletav Repini maal olla suurepäraseks illustratsiooniks Lenini sõnadele selle kohta, et vene 70.—80. aastate revolutsionäärid, püüdes rahvast kangelaslikult võitlusele õhutada, jäid üksikult ja hukkusid isevalitsuse löökide all.

Vene rahva raskest elust ja kurnavast tööst kõneleb vaatlejale K. Savitski maaliteos „Remonttööd raudteel“. See töö on oma tähtsusest võrdne Nekrassovi luuletusega „Raudtee“. Mõlemad kunstnikud, üks sõnas, teine värvides, paljastasid oma teoseis kurnavaid töötähtsusi, alaealiste tööjõu julma ekspluateerimist, tehnika äärmiselt madalat taset. Need närudesse riidetatud, raskest tööst kurnatud töölised ei ärata vaatlejas ainult kaastunnet, vaid ka viha valitseva korra vastu. Seda peab taotlema samuti õpetaja maali analüüsimisel. Pedagoog ei peaks selle maali puhul osutama peamist tähelepanu ühe või teise tegelase psüühika peenele iseloomustusele, vaid tegema maali põhjal üldistuse töörahva olukorra kohta kogu Venemaal. Olukorra värving muutub veelgi süngemaks, kui suunata õpilaste tähelepanu üle jõu käiva tööga kurnatud ja igapäevase leivamure tõttu enneaegselt vananenud laste kujudele. Ka see oli tavaline pilt tsaristlikul Venemaal. Maali sügavuses on kunstnik kujutanud kepiga varustatud tööde ülevaatajat. See jõhker, despootlik kuju aitab vaid süvendada vaatlejas meelepaha ekspluateatorliku korra vastu üldse. Maali analüüsimisel peab õpetaja tegema järelduse, et ainsaks väljapääsuks sellisest olukorrast on rõhujate võimu purustamine.

Samale järeldusele peab viima õpetaja õpilased ka N. Kassatkini maali puhul „Kaevurite vahetus“. Kujutatud on siin salk töölisi, kes lahkuvad varahommikul kaevandusest. Pingutavast öisest tööst on kõik väsinud ja kurnatud. Täisealiste seas sagivad lapsed. See on faktiks, mis rõhutab ekspluateerimise julmust. Maali keskel on sõeraiduri võimas kuju. See figuur kõneleb proletariaadiklassist kui jõust, mis kunagi purustab rõhujate võimu.

Aktuaalseid probleeme 19. saj. II poole vene küla elust käsitlesid oma loomingus kunstnikud S. Ivanov ja Korovin.

Vene külakogukonna lagunemisest, kahe klassi, kulakute ja kehvike tekkimisest ning klassivõitluse algusest vene külas pärast 1861. a. reformi kõneleb Korovini maal „Külakogukonna koosolek“. Maalil on kujutatud kogukonna koosolek, kus arutatakse konflikti tema kahe liikme vahel. Ühel pool on oma jõus kindel kulak, teisel pool kõssitõmbunud, nutukrambis näoga kehvik, kellele ümbritsete pilkav naer juba ise tõendab, et tal pole õiguse saamiseks mingit lootust. Huvitav on jälgida kõrvaltegelaste nägusid. Ülekohtu vastu ei julge keegi protesteerida. See fakt kõneleb kulaku ainuvõimust külas. Kogukonna koosolek on vaid rahva pimestamise vahendiks külakodanluse poolt.

Ajaloomaali erigrupi moodustavad lahingumaalid. Vene kunstis oli sel alal suurkujuks V. Vereštšagin, kes esimesena sõjamaali ajaloos kujutas lahinguid ilustamata ja andis edasi nende koledusi ning traagikat.

Vene lahingumaali varasalves moodustavad suure peatüki maalid 1812. a. Isamaasõja temaatikal. Kõigile on kahtlemata tuntud Kivšenko teos „Fili sõjanõukogu“ ja Prjanišnikovi maal „Episood 1812. a. sõjast“. Esimest teost on üksikasjaliselt käsitletud metoodika õpikutes ja seepärast pole mõtet sellel lähemalt peatuda. Palju on tunnisis demonstreeritud ka Prjanišnikovi maali, kuid ajaloo õpetajad eksivad sageli selle töö käsitlemisel. See maal kujutab vene talupoegade-partisanide poolt vangivõetud, närudesse riietatud Napoleoni armee sõdurid. See pilt võib tavalise analüüsi puhul aga õpilastes tekitada vastuolulisi tundeid — mitte niivõrd viha vaenlaste vastu, kui just kaastunnet nende haledate kujude vastu. Seepärast peab õpetaja selle maali kasutamisel toonitama, et selline saatus võib tabada igaüht, kes julgeb tungida meie kodumaale. Ja pedagoog tõmmaku ka kohe parallele meie lähema minevikuga.

Napoleoni taganemise käsitlemisel tuleks aga ideaalseks pidada Vereštšagini maali „Suurel teel. Taganemine ja põgenemine“. Kujutatud ei ole paanikat, näruseid ja nälgivaid prantslasi. Kunstnik on jäädvustanud lõuendile Napoleoni, kes sammub oma kindralite ja ihukaitsväge eesotsas mööda lumist Vene maanteed. See väike väesalk säilitab distsipliini. Kuid tee ääres lumehangedel on näha paanilise põgenemise tagajärgi: purustatud vankrid, relvad, külmunud laibad. Mõnel surnul on jalad paljad — keegi elavatest on saapad juba ära võtnud. See pisidetall rõhutab sündmuse katastroofilisust.

Kogu see sünye protsessioon liigub aga keset talvist rõõmsat Venemaa loodust. Elurõõmus maastik, olles kontrastiks prantslaste rõhutatud meeleolule, rõhutab seda, et prantsuse väed on võõrad väed ja toonitab Venemaa üleolekut võõrastest vallutajatest.

Vereštšagini looming pakub ajaloo õpetajale head näitlikku materjali ka 1877.—1878. a. Vene-Türgi sõja käsitlemisel. Selle sõja ainetel loodud maalidest tahaksin esile tõsta teost „Aleksander II Plevna all“, mis teravalt paljastab Vene sõjaväe juhtkonna kuritegelikkust, hoolimatust ja vastutustundetust suhtumist lihtsõdurisse. Pildil on kujutatud vaid Aleksander II koos oma saatjaskonna ja kindralitega mäekingul kolmandat tormijooksu Plevnale jälgimas. Selle tormijooksu korraldasid vene kindralid tsaari nimepäeva auks (30. aug. 1877. a.), hoolimata halvast ettevalmistusest ja ebasoodsast ilmast. Rünnak nurjus ja Vene sõjavägi kandis raskeid kaotusi. Suure eduga võib õpetaja selle maali puhul ära kasutada Vereštšagini omi muljeid pärast nimetatud tormijooksu: „Kõikjal... vedelevad lõhkenud granaatide killud, sõdurite luud... Ainult ühel mäekingul ei ole inimluid, ei malmitükke, see-eest kuni seniajani vedelevad seal korgid ja šampanjapudelite killud...“ Sellel mäekingul viibis Aleksander II koos kindralitega ja tõstis oma nimepäeva auks lahingu ajal klaasi. See on fakt, mis ei vaja enam kommentaare.

Kuni tänapäevani pole oma tähtsust kaotanud Vereštšagini maal „India ülestõusu mahasurumine inglaste poolt“. See kunstiteos on paljastavaks dokumendiks inglaste koloniaalpoliitika kohta Indias. Kunstnik kujutas lõuendil inglaste julma veretööd Indias pärast sipoid ülestõusu mahasurumist. Hukatavad hindud seoti kahuritorude ette selleks, et tekitada neile kahekordseid piinu, füüsilisi ja moraalseid. Teatavasti näeb hindude usk ette, et keha hävimise korral hävib ka

hing. See asjaolu on neile aga väga suureks piinaks. Inglased teadsid seda ja kasutasid seda julma piinamisvahendina.

See maal on kahtlemata suurepäraseks näitlikuks materjaliks ajaloo tunnis, sest see võimaldab õpetajal paljastada ka tänapäeva imperialistlike maade koloniaalpoliitikat ja õpetada lapsi seda vihkama.

Omapäraseks leheküljeks vene kunsti ajaloos on A. Vasnetsovi looming, kus kajastatakse vana Moskvat, selle arhitektuuri ja elu-olu. Ajaloo tunni illustreerimiseks pakuvad Vasnetsovi tööd head materjali. Tähelepanuväärsed on A. Vasnetsovi sellised tööd, nagu „Moskvoedski sild“ ja „Vodnõje väravad“, mis aitavad õpetajal esile tuua mitte ainult Moskva tõusu ja kasvu (ehituste analüüsi põhjal), vaid ka seal valitsevaid sotsiaalseid vastuolusid. Eriti hinnatav on selles suhtes kunstniku „Varajane hommik“, kus ta on rõhutanud suurt kontrasti, mis valitseb valgeseinalise Kremli ja selle ümber asetsevate vanade puuehitiste vahel.

Kolmanda grupi ajaloomaale moodustavad need, mida kasutame vastava ajastu kunsti illustreerimiseks. Vene kultuuri ja ühtlasi kujutava kunsti õpetamine koolides on väga tähtis õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel, rahvusliku uhkuse ning patriotismi kasvatamisel. Oleks ideaalne, kui me saaksime tunnid vene kunstist läbi viia muuseumis. Meie oludes on see paraku aga võimatu ja õpetajal tuleb piirduda reproduktsioonide näitamisega. Reproduktsioonide valikul tuleb õpetajal lähtuda põhimõttest — pigem vähem, aga head ja iseloomulikku. Valik tuleb teha väga hoolikalt.

XIX saj. II poole vene kunsti käsitlemisel võiks piirduda näidetega Perovi, Repini, Surikovi ja Vereštšagini loomingust. Nende kunstnike looming annab käsitletavale kunstile ereda iseloomustuse.

Perovi loomingulisest varasalvest tuleks valida just tema kriitilisi töid („Ristikäik ülestõusmispüha hommikul“, „Troika“, „Jutlus küla-kirikus“ jt.). Repini loomingust kõneldes võiks suure eduga demonstreerida klassis tema maali „Ivan Groznõi ja tema poeg Ivan“. Selle töö kõrge kunstimeisterlikkuse ja hea psühholoogilise karakteristika esiletoomise kõrval ei tohiks õpetaja rõhutamata jätta, et see Repini maal oli ka tolle aja progressiivsete ringkondade meeolude kajastuseks. Eesrindlikud noored nägid selles tsarismi julma poliitika paljastamist.

Rahva sügavatest tunnetest ja protestimeeleoludest on tulvil ka Surikovi teosed „Streletside hukkamise hommik“ ja „Menšikov Berjzovis“. Mõlemad kunstiteosed on vene 19. saj. II poole kunsti suurepäraseks näiteks.

Vereštšagini loominguga tuleb eraldalt esile tema teoses „Sõja apoteos“. Tuleks märkida, et Vereštšagin ise pühendas selle töö „Kõigile mineviku, oleviku ja tuleviku suurtele vallutajatele“. Seega on see maal pühendatud ka tänapäeva sõjaõhutajatele. Maalil leiduvate detailide üksikasjalise analüüsi kaudu saab õpetaja hästi edasi anda neid koledusi, mida sõda toob kaasa: rüüstatud loodus, purustatud linnad, tuhanded tapetud inimesed. Vereštšagini maal „Sõja apoteos“ on surma, hävingu ja vallutussõdade sümboliks.

Häid näiteid pakub vene kultuuri varasalv ka varasema ajajärgu kunsti kohta. Kõneldes vana-vene kunstist oleks soovitatav kasutada näitlikku materjali vana-vene ehituskunsti alalt. Nimelt tulevad vana-

vene arhitektuuris kõige selgemini esile tolleaegse vene kunsti kõrged saavutused.

18. saj. kunsti käsitlemisel tuleb ranget vahet teha tol ajal Venemaal arvukalt teotsevate välismaalastest õukonnaportretistide ja rahva seast võrsunud vene realistliku maalikunsti meistrite loomingu vahel. Tunnis tuleb kasutada ainult viimaste: Arhipovi, Argunovi, Borovikovski, Kiprenski ja teiste loominguulisi saavutusi.

Klassitsistliku kunsti olemust ja iseloomu on väga hea edasi anda Brüllovi maali „Pompeji viimne päev“ põhjal. Klassitsismi lagunemise tendentsid ja uus realistlik sisu tulevad aga esile juba Vasnetsovi loomingu. Tema kunst tähistab uue, progressiivse suuna algust Vene kunstielus. Vasnetsovist tubli sammu kriitilise realismi suunas astus aga vene maalikunstnik Fedotov. Tema loomingu tähistab kriitilise realismi algust vene kunstis.

Lugedes seda kirjutist, võib paljudel tekkida küsimus, kust võtta reproduktsioone. Ma ei taha öelda, et hea reproduktsioonide kogu moodustamine kooli juurde oleks eriti lihtne ülesanne, kuid see pole siiski ka mitte ületamatu ega kulukas. Reproduktsioone müüakse meie raamatukauplustes väga odavate hindadega. Head materjali pakuvad ka NSV Liidus ilmuvad ajakirjad, eriti ajakiri „Ogonjok“. Ei usu, et koolidele oleksid ka täiesti kättesaamatud Moskvas ning Leningradis asuvate muuseumide reproduktsioonide kogud („Tretjakovi galerii“, „Vene Muuseum“ jt.), mis sisaldavad head ja rikkalikku materjali ning mida on võimalik tellida Moskvast või Leningradist. Samal ajal on ilmunud reproduktsioonide kogud koos seletavate märkustega ka üksikutest kunstnikest, nagu Repinist, Vereštšaginist, Vasnetsovist, Perovist jt. Ning lõpuks veel arvukad reproduktsioonid postkaartidel, mida väga hästi võib näidata epidiaskoobi abil.

Usun, et vähemagi hoolitsuse ja püüdlikkuse korral suudab iga kool endale muretseda korraliku reproduktsioonide kogu, mis on suureks abiks mitte üksnes ajaloo õpetajale, vaid ka joonistamise õpetajale.

Eesti keele kirjandid algkoolis.

E. SÖÖT,

*Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi algklasside
kabineti juhataja.*

Teatavasti on kirjanditel tähtis koht õpilaste mõtlemise ja loomingu-
luse kujutlusvõime arendamisel. Seepärast tuleks hakata kirjandite
kirjutamist õpetama juba I klassis II poolaastal, millal lapsed on kir-
jutamise oskuse vajalikul määral omandanud. See töö peab toimuma
süsteemaatiliselt kogu algkooli ulatuses. Tähelepanekud aga on näi-
danud, et meie koolides pööratakse kirjandite kirjutamise õpetamisele
vähe tähelepanu. Neid tehakse enamasti ainult algkooli vanemais
klassides. Sealgi kannab töö juhuslikku iseloomu: kirjandeid tehakse
harva, sageli pole teema lastele jõukohane, kirjandi ettevalmistus on
puudulik ja sageli ei analüüsita tehtud kirjandeid küllaldaselt. Sellest
tulenevadki puudused algkooli lõpetajate kirjalikus väljendumises,
mis suuresti takistavad vanemates klassides sellealast edukat tööd.
Algklassidegi õpetajad peaksid kirjalike tööde küsimuse võtma oma
südameasjaks, et rajada juba algkoolis õpilaste kirjalikule väljendus-
oskusele tugev alus.

Kirjandid I klassis.

Programmis on näidatud, et I klassi õpilased peavad õppima kol-
lektiivselt koostama kirjandeid piltide järgi lastele tuttavatel ainel.

Põhiliseks võtteks kirjandite kirjutamise, samuti kui kirjalike ümber-
jutustuste õpetamisel on vastamine küsimustele. Kirjandite kirjuta-
mise õpetamine toimub I klassis järgmiselt.

Õpetaja koostab lastega suulise jutukese pildi järgi. Noorematel
lastel on piltidest kergem aru saada kui neid ümbritsevast elust, mis
on mitmekülgne ja alaliselt muutuv. Pildil on kujutatud ainult üks
moment elust. Selle sisu on kitsas. Lastele meeldib pilte vaadelda ja
nende järgi jutustada. Lastel lastakse algul vabalt jutustada pildi järgi,
mille põhjal tuleb kirjand koostada. Kuulanud ühe õpilase jutustuse,
küsib õpetaja, kas kellelgi on veel midagi lisada. Kui jutustus on puu-
dulik, täpsustatakse seda õpetaja suunavate küsimuste abil. Õpetaja
abiga leitakse ka mõtete seos ja nende loogiline järjestus (millest
rääkida enne, millest pärast, millega lõpetada) ja valitakse vajalikud
sõnad.

Algul võetakse kirjandi koostamiseks kõige lihtsamad pildid, mille
sisu võib edasi anda 2—3 lühikese lausega. Näiteks käsib õpetaja lau-
seid koostada pildi kohta, millel on tütarlaps ja kass, kes lakub tassilt
piima. Pilt võib koostatud olla ka aplikatsioonidest.

Lapsed vaatlevad pilti. Õpetaja esitab küsimusi, abistades seega lapsi pildist arusaamisel. Kes on pildil? (Tütarlaps.) Kes veel? (Kass.) Tütarlapselle ja kassile antakse nimed. Mida teeb Aino? (Ta kallab kassile piima.) Mida teeb Miisu? (Ta lakub tassilt piima.)

Seejärel esitatakse küsimused lausete koostamiseks, millest kujunebki kirjand: „Kellel on kass Miisu? Mida teeb Aino? Mida teeb Miisu?“

Lapsed vastavad näiteks niisuguste lausetega: „Ainol on kass Miisu. Aino kallab kassile piima. Miisu lakub piima.“

Õpetaja kirjutab vastuseks öeldud laused tahvlile. Nüüd tehakse ortograafiline analüüs, mille järel asuvad lapsed seda jutukest oma vihikusse kirjutama.

Raskemaks osutub kirjandi kirjutamine pildi järgi, kui vastuseid tahvlile ei kirjutata.

Vaadeldakse näiteks pilti, kus lapsed teevad lumemeest, kelgutavad ja suusatavad.

Pärast seda, kui lapsed on vastanud õpetaja küsimustele pildi kohta, jutustavad nad pildi sisu ilma küsimusteta. Raskuste puhul abistab õpetaja. Jutustust korratakse kaks-kolm korda.

Seejärel kirjutab õpetaja küsimused tahvlile (kui ta neid juba enne tundi valmis pole kirjutanud): Kes teeb lumemeest? Kes veab kelku? Kes suusatab? Kes laseb kelguga mäest alla?

Algul loevad kõik lapsed küsimused vaikselt läbi. Seejärel loeb õpilane, keda õpetaja nimetab, vaikselt esimese küsimuse ja vastab sellele valjusti, korrates vastuses küsimuse sõnu ja lisades üks-kaks sõna omalt poolt. Järgmine õpilane vastab samal kombel teisele küsimusele, kolmas kolmandale jne.

Siis lastakse ühel õpilasel järjekorras kõigile vaikselt loetud küsimustele valjusti vastata. Nii kujuneb vastustest jutuke. Jutukest korratakse ja pärast sõnade ortograafilist analüüsi kirjutavad lapsed iseseisvalt vastused küsimustele. Sellest kujunebki kirjand.

Kirjandid II klassis.

Ka II klass kirjutab kirjandeid enamasti kas piltide või pildiseeriade järgi. Töö kulgeb samuti kui I klassis. Väikese sissejuhatuse järel avatakse pilt lastele vaatlemiseks. Algul lapsed jutustavad pildist vabalt, seejuures üksteist täiendades. Õpetaja küsimuste abil täpsustatakse pildi sisu ja määratakse kindlaks ka jutustamise järjekord.

Plaani järgi kirjandite koostamise eelharjutusteks on soovitatav kasutada kirjandite koostamist pildiseeriade järgi. Pildiseeriade-õppevahendite valmistamisel tuleks rakendada ka kooli kunstiringi. Eeskujuks võiks võtta vastavas meetodilises kirjanduses leiduvaid pilte¹. Kirjandite ettevalmistamiseks võib kasutada sobivaid pilte ka kooli piltidekogust. Samuti on võimalik vastavaid pilte joonistada tahvlile või kantavale tahvlile. Näiteks võiks II klassis juba õppeaasta algul koostada väikese kirjandi järgmise pildiseeria põhjal:

1. pildil — poisid lähevad jõe äärde, ämbrikesed käes ja õnged õlal;
2. pildil — poisid õngitsevad jõe ääres;

¹ М. Л. Закожурникова. Обучение изложению и сочинению в начальной школе, Москва, 1953.

3. pildil — poisid tulevad jõe äärest, kalakimbud käes.

Lastele tuleb algul anda aega kõikide piltide vaatlemiseks. Sellele järgnevalt tutvutakse esimese pildi sisuga üksikasjalisemalt ja jutustatakse sellest. Õpetaja abistab küsimustega: Kuhu lähevad poisid? Millest on näha, et nad lähevad kalale? (Nendel on õnged õlal.)

Vaadeldakse ka teist ja kolmandat pilti ja jutustatakse nende sisu. Õpetaja küsib: Kuhu läksid poisid? Mida nad tegid? (Nad panid ussid õngede otsa ja heitsid õnged vette.) Kes tõmbas esimese kalakese välja? Kuidas näkkas kala? Kas nad püüdsid palju kalu?

Pärast seda, kui lapsed on piltidest aru saanud, laseb õpetaja neil koostada mõned laused esimese pildi kohta. Õpetaja ütleb, et juttu võiks alustada näiteks nii: „Kord läksid Jaan, Henn ja Kalev kalale . . .“ Lapsed jätkavad jutustust, täiendades üksteist. Nii jutustatakse kõikidest piltidest. Tulemuseks on küllaltki pikk jutuke kalakäimisest. Kaks-kolm õpilast kordavad jutukest, et selle sisu hästi omandada.

Vähese kirjutamisoskuse tõttu ei saa lapsed seda täielikult üles kirjutada, seepärast piirduakse kirjalikus töös mõningate lausetega, mis väljendavad jutukese peamõtet. Kirjandi koostamiseks antakse tahvlil kava küsimustena.

Järk-järgult minnakse üle raskemate kirjandite juurde. Järgmine aste pildiseeria järgi kirjandi koostamisel on niisugune, kus igale kavapunktile (küsimusele) ei saa enam ühe lausega vastata. Vaatleme näiteks niisugust tööd pildiseeria järgi kirjandi koostamisel.

1. pildil — Lumine loodus, maja, leevike akna taga.

2. pildil — Tuba, leevike toas.

3. pildil — Kevadine loodus, poiss seisab avatud akna juures ja laseb käelt leevikese lendu.

Kui pilte on vaadeldud ja nende sisu lahti mõtestatud ning neist jutustatud, esitab õpetaja iga pildi kohta ainult ühe küsimuse: 1. Mis juhtus talvel? 2. Kuidas veetis leevike talve? 3. Mis juhtus kevadel?

Algul tehakse kirjand suuliselt antud plaani järgi. Pärast raskemate sõnade ortograafilist analüüsi ja üksikasjalisi juhendeid kirjavahemärkide, taandridade jne. kohta hakkavad lapsed kirjandit kirjutama, andes igale küsimusele vastuseks 2—4 lauset. Kirjand kujuneks umbes niisuguseks:

Leevike.

1. Oli kõva pakane. Leevike lendas aknale. Lapsed avasid akna. Leevike lendas sisse.

2. Lapsed andsid leevikesele süüa. Ta jäi kogu talveks tuppa elama.

3. Saabus kevad. Aavo laskis linnu vabadusse.

II klassis tuleb küsilauseste vormis antud kava juurest üle minna jutustavate lausetena või pealkirjadena antud kavale.

Selleks tuleb eelharjutusi teha lugemistunnis. Sobiva pala puhul jaotatakse see õpetaja abiga osadeks ja leitakse õpetaja juhendavate küsimuste abil igale osale kohane pealkiri.

Sellist pealkirjadena antud plaani tuleb kasutada algul pildiseeria järgi kirjandi koostamisel. Näiteks pildiseeria, mille järgi saaks koostada jutukese „Seenil“:

1. pildil — Lapsed sõuavad paadiga.

2. pildil — Lapsed korjavad seeni.

3. pildil — Lapsed aasal.

4. pildil — Lapsed tulevad paati ja asuvad koduteele.

Lapsed jutustavad iga pildi sisu ja annavad sellele pealkirja, s. t. koostavad plaani. Õpetaja aitab leida kõige sobivama pealkirja.

Plaan.

1. Paadiga jõel.
2. Seeni korjamas.
3. Aasal.
4. Aeg on koju minna.

Plaani iga osa kohta tuleb lastel kirjutada 2—3 lauset. Töö kujuneks järgmiseks:

Lapsed sõudsid paadiga teisele poole jõge. Kalju ja Peep sõudsid aerudega. Pioneerijuht Paul juhtis paati.

Teisel kaldal oli tihe mets. Lapsed korjasid seal seeni.

Siis tulid lapsed aasale ja hakkasid seeni puhastama. Lapsed olid rõõmsad. Seeni oli palju.

Varsti oli aeg koju minna. Lapsed läksid paati ja asusid koduteele.

Mõned õpetajad on edukalt katsetanud II klassis väikeste kirjandite andmisega, milles õpilased jutustavad ümbritsevast elust, laste mängudest jne. Näiteks kirjandi „Lumesõda“ puhul võiks töö toimuda järgmiselt.

Kui lapsed on lumesõda mänginud, laseb õpetaja värskete muljete all sellest esialgu vabalt kõnelda. Siis detailiseerib õpetaja jutustust küsimuste abil: Millal te mängisite lumesõda? Kus te mängisite? Kas sa said palju lumepalle pihta visata? Kellele sa viskasid lumepalle? Kas sind tabas palju lumepalle? Kas oli lõbus mängida lumesõda?

Õpetaja peab kogu aeg pöörama tähelepanu õpilaste väljendustele, valvates seejuures, et õpilaste jutustus ei veniks liiga pikale. Jutustamisele võib üldse kulutada 10—15 minutit, sest lastel seisab samal tunnil ees veel kirjandi kirjutamine.

Ara kuulunud õpilaste jutustuse, hakkab õpetaja neid ette valmistama kirjandi koostamiseks. Kõigepealt leitakse kirjandile sobiv pealkiri — „Lumesõda“. Õpetaja kirjutab pealkirja tahvlile, samuti antakse tahvilil kirjandi plaan:

1. Kes mängisid lumesõda?
2. Kellele sa viskasid lumepalle?
3. Kellele viskas Kalju lumepalle?
4. Kas oli lõbus mängida?
5. Mis veel juhtus?

Edaspidine töö käik on sama kui eespool kirjeldatud kirjandite puhul.

Ka ilmavaatlused annavad materjali kirjandite koostamiseks. Näiteks võiks teha talvistest ilmavaatlustest kirjaliku töö järgmistele küsimustele vastates, s. t. järgmise plaani järgi:

1. Missugused kuud on talvekuud?
2. Mitu päeva oli külma?
3. Mitmel päeval paistis päike?
4. Mitmel korral sadas lund?
5. Mitu korda oli tuisku? Jne.

Sügiseti ja kevaditi korraldatakse II klassi õpilastega tavaliselt ka ekskursioon metsa. Nendest ekskursioonidest võiks koostada kirjandi

näiteks niisuguse plaani järgi: 1. Kus me käisime? 2. Mida me metsas nägime? Mida me metsast kaasa tõime?

Kirjand võiks kujuneda näiteks niisuguseks:

Kevadel metsas.

Eile käisime metsas. See oli segamets. Männid olid rohelised. Kased ja pajud olid urbades. Lehti neil veel ei olnud. Sinililled õitsesid. Nägime metsas rähni. Metsas nägime ka oravat ja siili. Me korjasime lilli ja tõime need kooli.

Niisiis tuleb II klassis kirjandite koostamisel läbida mitu raskusastet.

Aasta algul tehakse kirjand üksikasjalise küsilausetena antud plaani järgi, kusjuures esimese töö puhul isegi vastuseks antavad laused võib tahvlile kirjutada, kust need ortograafilise analüüsi järel vihikutesse kirjutatakse.

Järgmisel raskusastmel kirjutavad õpilased põhjaliku ettevalmistuse järel kirjandi iseseisvalt. Üksikasjaline plaan on antud tahvlil.

Õppeaasta lõpul peavad II klassi õpilased jõudma nii kaugele, et nad põhjaliku ettevalmistuse järel oleksid võimelised kirjutama kirjandi pealkirjadena antud kava järgi, kusjuures iga kavapunkti kohta tuleb kirjutada 2—4 lauset.

Kirjandid III ja IV klassis.

Algkoolis harjutavad lapsed kirjutama peamiselt jutustavat laadi kirjandeid. IV klassis tuleb aga mõnikord lisaks juba arutluse elemente, kui on vaja selgitada sündmuste põhjust või tagajärge.

Iga kirjandi puhul tuleb läbida 3 etappi: 1) ettevalmistus kirjandi kirjutamiseks, 2) kirjandi kirjutamine ja 3) parandatud kirjandi arutelu klassis.

Valmistades õpilasi ette kirjandi kirjutamiseks, aitab õpetaja leida kirjandi peamõtte, koostada plaani, valida vastavad sõnad ja väljendid mõtete sõnastamiseks. Samuti tuleb õpetajal teha eeltööd võimalike vigade vältimiseks.

Õpetaja abi on eriti vajalik kirjandite kirjutamise puhul III klassis. Siin tuleb õpetajal aidata valida materjal, koostada kava, ette valmistada sõnavara, vältida võimalikud ortograafilised vead. III klassis on ette nähtud kirjandid nii piltide järgi kui ka ümbritsevast elust. Õppeaasta algul, kui suvised muljed on veel värsked, võib kirjutada kirjandi pildi järgi, mis kujutab metsast tulevaid lapsi.

Uldjoontes toimub pildi järgi kirjandi kirjutamine III kl. samuti nagu II klassiski. Kuid III klassis on kirjeldused juba üksikasjalisemad. Ka võivad õpilased omalt poolt juurde lisada, mis antud sündmusele eelnes ja mis võib talle järgneda.

Töö toimub järgmiselt.

Õpilased vaatlevad pilti. Siis lastakse ühel õpilastest iseseisvalt jutustada pildi sisu. Kui ta on lõpetanud, laseb õpetaja teistel õpilastel jutustust täiendada või mõnel õpilasel jutustuse uue variandi esitada.

Õpetaja täpsustab õpilaste jutustust oma küsimustega. Ta küsib näiteks: Kuidas tunnevad end lapsed, pöördudes tagasi jalutuskäigult? Millest nähtub, et lastel oli lõbus ja et nad jäid rahule jalutuskäiguga?

Kas teie võiksite pilti vaadeldes jutustada, mida tegid lapsed metsas? (Noppisid lilli, korjasid seeni.) Mida nad metsas nägid? Mis nendega juhtus? Jne. Õpetaja laseb lastel ka sellest jutustada, kuidas nad valmistusid jalutuskäiguks metsa.

Koostatakse plaan: 1. Ettevalmistused jalutuskäiguks metsa. 2. Metsas. 3. Tagasitulek.

Kui see kirjand on esimene III klassis, siis laseb õpetaja mõnel õpilasel kogu kirjandi suuliselt jutustada nii, nagu ta seda kavatseb kirjutada. Õpetaja jälgib, kas õpilased väljenduvad loogiliste lausetega ja õiges mõtete järjestuses.

Enne kirjutamisele asumist hoiatab õpetaja, et õpilased alustaksid laused suure algustähega ja paneksid nende lõppu vastavad märgid. Raskemate sõnade puhul tehakse ortograafiline analüüs.

Kirjandi kirjutamisele asutakse kas järgmisel tunnil või alles järgmisel päeval.

Enne äraandmist peavad õpilased oma tööd hoolikalt kontrollima. Neil tuleb kirjand läbi lugeda, et veenduda, kas mõni tähtis osa pole vahele jäänud. Iga lause puhul tuleb kontrollida, kas see algab suure algustähega ja kas lause lõpul asetseb vastav märk. Iga sõna tuleb silphaaval läbi lugeda, et kontrollida, kas pole mõni täht vahele jäänud. Samuti tuleb kontrollida, kas pärisnimed on kirjutatud suure algustähega jne.

Selline kontrollimine õpetab lapsi tähelepanelikult suhtuma igasse kirjutatud lausesse, sõnasse ja tähesse. Kui õpilasel tekib kahtlus mõne sõna kirjutamisel, siis võib ta kohe pöörduda abi saamiseks õpetaja poole.

Järgmiste tööde puhul jääb eelnev suuline jutustus ära, piirdatakse ainult teema arutluse, plaani koostamise ja sõnade ortograafilise analüüsiga.

Piltide järgi võib teha kirjandeid ka veel IV klassis, kuid siin on vajalik suurem süvenemine pildi sisusse. Näiteks V. Makovski pildi „Jällenägemine pojaga“ (ilmunud V. G. Poljakovi kõnearendamistundide piltide sarjas III—IV klassile, 1949. a.) puhul võiks klassi selle pildi põhjal kirjandi kirjutamiseks valmistada ette järgmiselt.

Pärast õpetaja lühikest sissejuhatust laste raskest elust enne Oktoobrirevolutsiooni, esitatakse pilt klassile vaatlemiseks. Pildil on kujutatud talunaine, kes on tulnud linna oma poega külastama. Poeg on kingsepa õpipoisiks. Vestlus võiks toimuda umbes selliselt: Kes on pildil? Pange tähele poisi välimust! Kellena töötab poiss? Kes tuli teda vaatama? Kust ema tuli? Mida ta tõi pojale? Miks poiss sööb nii ahnelt ema toodud saia? Milline oli poisi elu peremehe juures? Mida jutustas poiss oma elust? Miks muutus ema kurvaks? Mida palus poiss emalt? Kas ema võtab poisi kaasa? Kuidas poiss lahkus emast? Millal oli selline olukord, nagu on kujutatud pildil? Kuidas hoolitseb Nõukogude valitsus vaeslaste eest? Kus ja kuidas elavad meie maal orvud?

Kuna selle pildi vaatlemine on ka IV kl. joonistamise programmis ette nähtud, siis võiks pildi vaatluse ja analüüsi, mis on vajalikud kirjandi ettevalmistamiseks, siduda joonistamise tunniga. Kirjandi plaani koostamine, sõnavara ettevalmistamine ja töö ortograafiliste vigade vältimiseks toimuks aga eesti keele tunnis.

Ka III ja IV kl. kirjutavad kirjandeid lastele lähedasest elust neile tuttavatel teemadel, nagu: „Meie salk laagris“, „Suplemas“, „Kartuleid

võtmas", „Heinateol“, „Kuidas sõitsime kolhoosi“, „Leivapala jutustus“, „Kuidas kasvas meie asula“, „Meie kolhoosi parim lüpsja“ jt.

Näiteks kirjutades III ja IV klassis töötamisest kooliaias või kolhoosis, millest kõik õpilased osa võtavad, võiks töö kulgeda järgmiselt. Ettevalmistavas osas jutustab üks õpilane selle töö käigust, teised õpilased täiendavad tema juttu. Õpetaja aga täpsustab mõningate tööde kirjeldamist. Selgitatakse selle töö tähtsust koolile, kolhoosile ja riigile. Kirjutamisel lisab iga õpilane üldisele materjalile, mis oli kõikidel ühine, selle osa, mis puudutab teda isiklikult, s. t. ta kirjeldab seda, millist tööd tema tegi ja lõpuks kirjutab tehtud töö tähtsusest.

III klassi õpilased jälgivad muutusi looduses, ilmastikus ja sellega koos ka inimeste töös. Iga kuu lõpul võiks teha vaatluste kokkuvõtteid (kui palju oli selgeid, uduseid, vihmaseid, külmi ja sooje ilmu, missugune ilm oli püsivam. Taimestik. Lindude, loomade ja putukate elu, inimeste elu) algul suuliselt ja mõne kuu kohta, kui esines rohkesti muutusi, võiks lõpuks teha väikese kirjandi. Selline kirjand võib kujuneda näiteks niisuguseks:

September.

Septembris oli enamasti selge ja soe ilm. Vihma sadas kolmel päeval. Puulehed muutusid kollaseks ja punaseks. Rändlinnud kogunesid parvedesse ja lendasid ära soojale maale. Aedades koristatakse veel juurvilja. Kolhoosi põldudel koguti rikkalik saak.

Esimese töö puhul koostatakse selline tekst kollektiivselt ja kirjutatakse ka tahvlile, mille järel õpilased selle oma vihikusse kirjutavad. Edaspidi võivad III klassi õpilased pärast suulist arutlust selliseid kokkuvõtteid ilmavaatlustest kirjutada iseseisvamalt, isegi kodutööna.

Materjali kirjandite koostamiseks annavad ka ekskursioonid. Samuti on kohane kirjutada kirjandeid tähtpäevadega seoses.

Kirjandi kirjutamine IV klassis teemal „Kuidas veetsin oktoobripühad“ võiks toimuda järgmiselt:

Esimesel tunnil teatab õpetaja õpilastele kirjandi teema ja koostab koos klassiga plaani, näiteks: 1. Hommikul kodus. 2. Tänaval. 3. Koolis. 4. Demonstratsioon vaatamas. 5. Öhtul. 6. Järgmisel päeval.

Plaani koostamisel selgitab õpetaja täpselt, millest tuleb igas osas kirjutada.

Näiteks, kui tahvlile on kirjutatud plaani esimene osa, seletab õpetaja, et siin tuleb jutustada sellest, kuidas valmistusid pühadeks täiskasvanud, mida nad rääkisid pühadest; siis sellest, kuidas valmistusid pühadeks lapsed. Plaani teises osas tuleb jutustada sellest, milline ilm oli pühade ajal, missugused olid tänavad. Kolmandas osas tuleb jutustada sellest, kuidas oli kaunistatud kool, missugused ettevalmistused olid tehtud demonstratsioonile minekuks jne.

Lastel lastakse kohe antud plaani järgi jutustada oktoobripühadest.

Õpetaja kuulab laste jutustusi, meenutab neile, et nad jutustaksid sellest, mida nad ise kaasa tegid ja mida nägid, parandab nende kõnet, märgib tahvlile tabavaid väljendeid, pöörab laste tähelepanu sõnadele, mida tarvitatakse ülekantud tähenduses ja mis muudavad kõne ilmekaks.

Seejärel kirjutavad lapsed tahvlilt kirjandi plaani ja sinna kirjutatud sõnad ning väljendid vihikutesse.

Koduseks ülesandeks saavad õpilased koostada plaani järgi suuline jutustus oktoobripühadest.

Teisel tunnil pärast koduse ülesande kontrollimist kirjutavad lapsed iseseisvalt kirjandi teemal „Kuidas veetsin oktoobripühad“.

Üheks väga kasulikuks kirjandi liigiks on kirja ja lühema seinalehe-artikli koostamine.

Enne kui asuda kirja koostamisele, tuleb õpilastele ette lugeda mingi kirja näidis ja analüüsida seda. Analüüsimiseks võib kasutada ka IV kl. keeleõpikus olevat kirja. Tuleb selgitada, kelle poolt ja kellele on kiri kirjutatud, milline on selle teema, millised on üksikud osad ja nende osade sisu, tuleb pöörata tähelepanu kirja vormile (pöördu-mine, tervitus, soov; milliseist sõnust ja väljendeist ilmneb selgesti kirja autori hea suhtumine oma sõbrasse, kuidas kirjeldatakse loodust jm. Kirja analüüsimise järel lastakse õpilastel endil kollektiivselt koostada kiri.

Esimene kiri koostatakse õpetaja juhtimisel. Ennekõike määratakse, kellelt ja kellele kiri kirjutatakse, sest sellest sõltub kirja sisu (isale, emale, vanaemale, vanaisale, õele, vennale, haigele sõbrale jne.). Määratakse teema, millest kirjutada, sest kirjal peab olema eesmärk. Lapsed väljendavad järjekorras oma arvamust selle kohta, mida just tuleb kirjutada sellel teemal, valitakse huvitavam ja tähtsam materjal, koostatakse plaan (millest kirjutada alguses, millest hiljem), aru-tatakse, millega tuleb kiri lõpetada. Lastele tuleb meenutada, et iga kirja osa tuleb alustada taandreaaga, iga mõtet väljendada eri lausega, laused eraldada vastavate märkidega jne. Esimene kiri kirjutatakse ka klassi-tahvlile, kusjuures iga lause arutatakse läbi kogu klassiga.

Järgmise kirja kirjutavad õpilased juba iseseisvalt, valides adre-saadi, teema, kirja sisu ja vormi.

Samuti tuleb lastega töötada seinalehe artikli kirjutamise õpetami-sel, lähtudes mõnest „Sädemes“ ilmunud lühemast artiklist kui näidisest.

III ja eriti IV klassis võib esitada kirjandi teemasid mitmesuguses vormis. Võib anda 2 pilti, millest üks kujutab mingi sündmuse algust, teine lõppu. Esimene pilt võib näiteks kujutada tuisku, poiss suuskadel on liibunud heinakuhja ligi. Poisi kõrval seisab koer. Teine pilt kuju-tab tuba. Poiss lamab voodis, ema istub voodi kõrval. Õpilaste üles-andeks on koostada kirjand, milles piltidel antud loo algus ja lõpp oleksid ühendatud vahepealsete sündmustega: kuidas poiss päästeti ja kes oli ta päästja. Sündmuste käigus on tähtis osa koeral, kes on kaju-tatud esimesel pildil.

Teema võib anda ühes kirjandi arendatud algusega. Vahel antakse ainult kirjandi algus ilma pealkirjata. See jätab rohkem vabadust laste loomingule, pealkiri seevastu kergendab kirjandi sisu määramist. Nii esitatakse seesugune kirjandi algus:

„Istusin kodus ja õppisin. Korruga kostis akna tagant kisa. Jooksin akna juurde ja mis ma nägin? . . .“ Kui sellele algusele panna pealkiri „Lõbus lugu“, siis on kirjandi sisu kindlamaks määratud kui sel juhul, kui pealkirja pole antud, sest see, mida kirjandi autor nägi, võis olla nii kohutav kui ka naljakas või kurb.

Teema võib esitada ka viimases lõpplauses, mille järgi lapsed pea-vad kujutlema kogu kirjandi sisu, näiteks: „Nii said neist sõbrad kogu eluks.“

Viimast liiki kirjandid, kus on antud ainult kirjandi algus või lõpp, sobivad rohkem anda koduseks tööks.

Kõik III ja IV klassi kirjandid, olgu need klassi- või kodukirjandid, on õpetavat laadi, sest algkoolis pole ette nähtud kirjandit kontroll-tööks.

Iga kirjandi sisu, plaan ja sõnastus arutatakse esiteks suuliselt läbi. Õpetaja abistab sobivate sõnade ja väljendite valikul, aitab meelde tuletada mõningaid vajalikke sõnu ja väljendeid õpitud paladest jne. Kollektiivne kirjandi läbiarutamine ei keela igal õpilasel siiski ehitada oma kirjand üles omamoodi. Programm näeb ette, et IV klassi õpilased jõuaksid nii kaugele, et nad oleksid suutelised ka kirjandi plaani iseseisvalt koostama.

III ja IV klassi kirjandid ei tarvitse olla pikad: III klassis umbes 1 lk. (vihik nr. 4) ja IV klassis 1,5—2 lk. Õpetaja ei tohi kunagi õpilasel lubada asuda kirjandit kirjutama enne, kui tal pole mõttes valmis kogu kirjand tervikuna. Ei või lubada, et õpilane ainult lükib ühe lause teise otsa kuni kirjandi nõutud pikkus on käes.

Kirjandeid tehakse algkoolis vaheldumisi ümberjutustustega. Need tehakse tavaliselt harjutuste vihikusse ja hinnatakse nagu harjutusi.

Meteoroloogiliste nähtuste seoste käsitlusest V klassis.

J. KARMA,

Tariu Linna VII Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Siinkohal ei ole põhjust peatuda ilmavaatluste tähtsuse juures, sest nende tarvilikkus on välja kasvanud geograafia õpetamise kogemustest. See õpilaste iseseisva tegevuse ala on tunnustust leidnud Nõukogudemaa tuntud geograafia metoodikute A. A. Polovinkini, E. G. Erdeli ja G. B. Budanovi töödes ning saanud kohustusliku sõnastuse meie geograafia õppeprogrammides. Kuid ilmavaatluse materjali kogumine ei ole veel eesmärk, vaid abinõu tähtsamate probleemide lahendamiseks, mis kerkivad üles ühenduses atmosfääri, ilmastiku, kliima ja taimestiku käsitlusega. Viimased kaks küsimust on aga põhiküsimuseks ka V ja VI klassi kursuses, kui õpitakse Nõukogude Liidu või Euroopa ja teiste mandrite füüsilist geograafiat.

Nagu loodusnähtused üldse, nii tuleb ka meteoroloogilised nähtused õpilastele arusaadavaks teha, s. o. leida nende nähtuste põhjused, tagajärjed ja seosed. Selleks annavad ilmavaatlused õpilastele jõukohast materjali, muidugi kui õpilaste praktilist tegevust õigesti juhitakse ja neid raskuste ületamisel abistatakse.

Siit kerkivad üles küsimused, kuidas õpilasi ilmavaatluste puhul juhendada, kuidas nende vaatluste tulemusi kasutada õppetöös ja milliseid seoseid esineb meteoroloogiliste elementide vahel.

Käesoleva kirjutise ülesanne on püüda anda nendele küsimustele vastus koolitöö praktika seisukohalt.

Ei ole raske õpilastes huvi äratada ilmavaatluste vastu, kuna ilmastikunähtused, olgu siis pakased, lumetuisud, suvised põuad, palavad ilmad või sügisesed udud ja vihmad — kõik need puudutavad iga inimest.

Vaatluste korraldamisele asudes peab õpetajal endal selge olema nende ulatus, fikseerimise viis ja kasutamine tundides.

Õpilased on mitmesuguseid ilmamuutusi tähele pannud juba eelkoolieas, nendest on juttu olnud ka algklassides, kuid ilma süstemaatilise nähtuse juurde esimest korda täpsete mõõduriistadega ja siin tuleb rajada alus, millele toetub edaspidi maailmajagude ja NSV Liidu kliima läbitöötamine VI ja VII klassis. Sellest tuleneb ka geograafia õpetaja suur vastutus vaatluste juhtimisel õpilaste jõu kohaselt.

Meteoroloogiliste nähtuste kompleks hõlmab kogu atmosfääri, mõjutab litosfääri, hüdroosfääri ja biosfääri. Seepärast vaatlus, mis üksikute nähtuste taga ei näe nende põhjusi ega avasta nende vastastikust seost, on puudulik, lõpule viimata, süsteemitu faktide kogumine. Piltlikult öeldes: õpilased võivad sel juhul näha üksikuid puid, kuid ei näe puude taga metsa. Samuti oleks lubamatu teine meetodiline äärmus: antakse üldseisukohad ilma faktilise materjalita, millel esimesed baseeruvad. Vaatlusmaterjali tuleb kasutada dialektiliselt. Dialektilise meetodi järgi pole ükski loodusnähtus mõistetav, kui seda võtta isoleeritult, väljaspool ümbritsevate nähtuste mõju.

Atmosfäärinähtused on tihedalt üksteisega seotud ja sellepärast oleme vaadelnud ilmastikku määravate tegurite kompleksi elemente paralleelselt. Siia kuuluvad temperatuuri, õhurõhu, pilvituse, sademete, õhu niiskuse, tuule suuna ja tugevuse ning päikese kõrguse ja päeva pikkuse vaatlused.

Neid vaatlusi oleme teinud pidevalt päevast päeva peale kahe viimase, mida oleme määranud õpilastega iga kuu 21. päeval kas oma vaatluste abil või arvestuste teel Tartu Tähetorni kalendri andmetel.

Üks osa neist loodusnähtustest kulgeb pidevalt, nagu temperatuur ja õhurõhk; teised on sesoonsed, näit. lumikatte ja jääkatte tekkimine ning jõgedes vee paisumine kevadel ja sügisel; kolmandad esinevad korrapäraselt, kuhu kuuluvad: pilvitus, sademed, tuule suund ja selle kiirus. Nende kõrval on regulaarselt muutuvaid nähtusi, nagu päikese kõrgus ja päeva pikkus, mille mõju kutsub esile aastaegade vaheldumise kõigi erinevate tagajärgedega taime- ja loomariigile ning mõjutab isegi inimese tööd põllumajanduses.

Vaatlusi alustame V klassis sügisel esimestel koolipäevadel, nagu seda nõuab programm. Nende ettevalmistamiseks kasutame 1—2 tundi, et õpilasi tutvustada vaatlusriistade ja -viisidega ning anda neile juhendeid järjekindlate vaatluste pidamiseks ning saadud andmete ülesmärkimiseks vastava skeemi kohaselt.

Vaatlusteks on vajalikud: õhu-, maa- ja veetermomeeter, baromeeter, Wild'i tuulelipp, sademetemõõtja, hügromeeter, lumemõõtmise latt ja päikese kõrguse mõõtja. Need riistad oleks otstarbekohane koondada kooli meteoroloogia väljakule, et hõlbustada nende kättesaamist korraga suuremale arvule vaatajaile.

Vaatluste vihk on meil järgmiste jaotustega: I veerus märgitakse kuupäev, II veerus temperatuur, III veerus õhurõhk, IV veerus pilvitus (alajaotustega rohkuse ja liigi äramääramiseks), V veerus tuul (alajaotustega suuna ja tugevuse märkimiseks), VI veerus sademed (alajaotustega „hulk millimeetrites“ ja „liik“), VII veerus päeva pikkus, VIII veerus päikese kõrgus ja IX veerus (vihikulehe vastasküljel) lühikesed märkused elusa looduse (taimestiku, lindude ja loomade) elu-avalduste kohta (vt. näidis 1).

Näidis 1.

Kuupäev	Temp. kl. 14	Õhurõhk mm	Pilvitus		Tuul		Sademed		Päeva pikkus	Päikese kõrgus	Elusa looduse vaatlus
			rohkus	liik	suund	kiirus m/sek.	hulk mm	liik			
1. IX	23	752	10	vihma- pilved	SE	3	11,7	vihm	14.10	40°	Kestvalt põuase ilma järel kase ja pärna võra- des koltunud lehti.
2. IX	22	748	10	hallid pilved	S	2	0		14.05		Vihm mõjus kosutatavalt tera- viljakultuuri- dele.
3. IX	20	748	10	äikese- pilved	S	3	17,4	äikese- vihm	13.57		Kestata oder täisküps.
4. IX	20	746	6	rünk- ja kiht- pilved	W	7	0,9	hoo- vihm	13.52		Varblased kahjustavad teravilja katselappe, eriti nisu.
5. IX	19	751	10	kiht- pilved	W	4	0		13.47	39°	Sel aastal on palju kapsa- usse; nad toi- tuvad kapsa, kaalika ja mungalille lehtedest.

Pärast tutvumist vaatlusriistadega asume õpetaja juhendamisel kogu klassiga tegelikule vaatlemisele. See toimub meteoroloogia väljakul (selle puudumisel saaks vaatlusi teha hästi ka kooli õues), kus vaba väljavaade taevale võimaldab pilvituse rohkuse ja liikide ning päikese kõrguse määramist. Vaatlemise harjutamiseks tuleb kasutada ka iga võimalust ekskursioonil kooliaeda või vabasse loodusesse, et õpilased harjuksid iseseisvalt vaatlema. Ka tuleks õpetajal soovitada, et õpilased teeksid vaatlusi kooliteel, ja kontrollida aeg-ajalt tulemusi vastavate küsimustega tundides. Vaatlusandmed kantakse iga päev vaatlusvihikusse, millega välditakse ebatäpsusi ja ununemisvigu. Niisugune järjekindel töö nõuab kahtlemata nii õpetajalt kui õpilastelt suurt püsivust. Et vaatlus ei kujuneks õpi-

lastele koormavaks, olen igaks nädalaks määranud paar õpilast, kes peavad vaatlusvihikut ja annavad selle (peale õpetaja poolt kontrollimist nädala lõpul) üle järgmistele vaatlajatele. Õpetaja enda vaatlused jäävad mõõdupuuks õpilaste töö kontrollimisel. Kuu lõpul tehakse klassis kõigist vaadeldud nähtustest graafilised kokkuvõtted, mida saab kasutada ka hiljem õhkkonna, temperatuuri, õhurõhu, sademete, ilma ja kliima käsitlemisel.

Iga kuu ilmavaatluste graafikuid kõrvutatakse ja analüüsitakse ühiselt klassis. Talvekuudel ilmneb, et temperatuuri tõusule järgneb õhurõhu langus, õhutemperatuuri langusele aga õhurõhu tõus. Pilvituse rohkuse, relatiivse niiskuse, sademete ja tuule suuna võrdlus näitab nimetatud vaatluselementide mõju ning vastastikust seost. Aasta lõpul tehakse graafilised kokkuvõtted kuude keskmistest andmetest temperatuuri, päikese kõrguse (iga kuu 21. päev), päeva pikkuse (kuu 21. päev), pilves ja selgete päevade arvu, sademete hulga ning tuulte suuna kohta. Kui on tehtud mõõtmisi kohaliku jõe veeseisu kõrguse kohta, siis on huvitav selle kõrvutamine sademete hulga ja relatiivse niiskuse kõveratega.

Geograafia programmi seletuskirjas on tähendatud, et õppimisprotsessis tutvuvad õpilased lihtsamate seostega looduse üksikelementide vahel ning nende seoste põhjustega. Vastavaid teadmisi omandavad õpilased järk-järgult kolme õppeaasta vältel, kusjuures ilmanähtuste seletamine peaks vastama õpilaste eale ja süvenema järgmisel õppeaastal.

Temperatuuri vaatlus ööpäeva vältel ja eri aastaaegadel ühenduses päikese kõrguse ja päeva pikkuse arvestamisega näitab nende seoste korrapärasust. Kohaliku veekogu temperatuuri mõõtmine ja selle tulemuste võrdlemine õhu temperatuuri graafikuga näitab õpilastele, et kevadel ja suvel on õhk soojem kui vesi, aga sügisel on vesi soojem õhust. Niisugune õpilaste endi vaatlus selgitab neile, miks suuremate veekogude, s. t. merede ja ookeanide rannikumaadel sügisel ja talvel on soojem, aga kevadel ja suvel külmem temperatuur kui mandri sisealadel. Neid andmeid kasutame ära siis, kui tuleb kõne alla merelise ja mandrilise kliima erinevuse küsimus, kus vaadeldakse ka merehoovuste ja mussoontuulte ning pinnavormide mõju temperatuurile ja sademetele. Kliima mõiste selgitamine eeldab meteoroloogilisi vaatlusi enam kui ühe aasta vältel, sest kliima on mitme aasta ilma kõigi elementide kui komponentide resultant.

Vaatlused vanemais klassides ei või kujuneda ainult eelmises klassis tehtud töö kordamiseks, vaid peavad tooma juurde uusi elemente, sest iga kordamine muutub igavaks, kui see ei too juurde täiendusi ega vaatle asju ning nähtusi uuest aspektist.

Kui V klassis on vaatlustega algust tehtud sügisel, jälgides pidevalt temperatuuri langemist koos sellega kaasnevate nähtustega (udud, vihmad, taimeriigi närbumine, vete kinnikülmumine ja lumikatte tekkimine), siis VI klass võiks jälgida kevadkuudel temperatuuri tõusu mitte ainult õhus, vaid ka kohalikus veekogus ja mullastikus. Temperatuuri tunduva tõusuga kevadel käib kaasas taimestiku elustumine, rändlindude tagasipöördumine, jõgedes vete paisumine üle kallaste, esimeste liblikate ilmumine, lehtpuude ja sibultaimede õitsemine. Kui palju uusi elamusi annavad need lastele! VI klassis

laienevad õpilaste teadmised kliimaküsimuses. VII klass teeb kolme aasta vaatluste kokkuvõtete põhjal võrdlusi, mis aitavad süveneda põhjusvahekordade küsimustesse.

Kogu kooli huvi tõstmiseks ilmavaatluste vastu oleme aeg-ajalt kooli seinalehes avaldanud vaatlusandmeid graafiliselt kujundatuna koos nähtuste põhjusvahekordade sõnaliste selgitustega. Täienduseks VI klassi vaatlusele võiks VII klass uurida mullastiku temperatuuri erinevust künkliku maastiku põhja- ja lõunanõlvadel, mis on päikese kiirguse erinevast kaldenurgast. Päikese kiirguse küsimus leiab süvendamist mitmete NSV Liidu rajoonide kliima käsitlemisel, alates kaugetest polaarmaadest kuni päikesepaistelise Kesk-Aasia, Kaukaasia ja Krimmi lõunaranniku aladeni. Siin tuleks kõne alla geograafilise laiuse, maakoha kõrguse ja merede läheduse mõju kliimale. Kõrvutades kodukoha kliima andmeid teiste maade temperatuuri ja sademete hulgaga, tekib õpilasel reaalne kujutus ka kaugete maade kliimast. Kliima erinevuste põhjuste selgitamine seab meid kõige raskema küsimuse ette, milleks on põhjuslikud seosed kliimanähtuste vahel. Peatume sellel küsimusel allpool.

Meteoroloogiliste nähtuste vahel valitsevate seoste tõttu võib iga nähtuse taga näha rida põhjusi. Nii näiteks on õhu temperatuur peale päikese kõrguse ja päeva pikkuse kui põhitegurite veel reast kõrvalmõjudest, s. o. pilvitusest, sademetest, tuule suunast, taimkatte või selle puudumisest, lumikattest, pinnavormidest jne. Kindlasti jõuavad õpilased loodusnähtuste põhjuste otsinguil kõigi liikumapanevate jõudude ürgallika — päikese — juurde, mille kiirgusest on maa, õhu ja veekogude temperatuur, tuulte tekkimine, auramine, sademed, lainetus ja merehoovused — seega kõik maapinda mõjustavad eksogeensed jõud ning taimede arenemine ja teised eluavalduused.

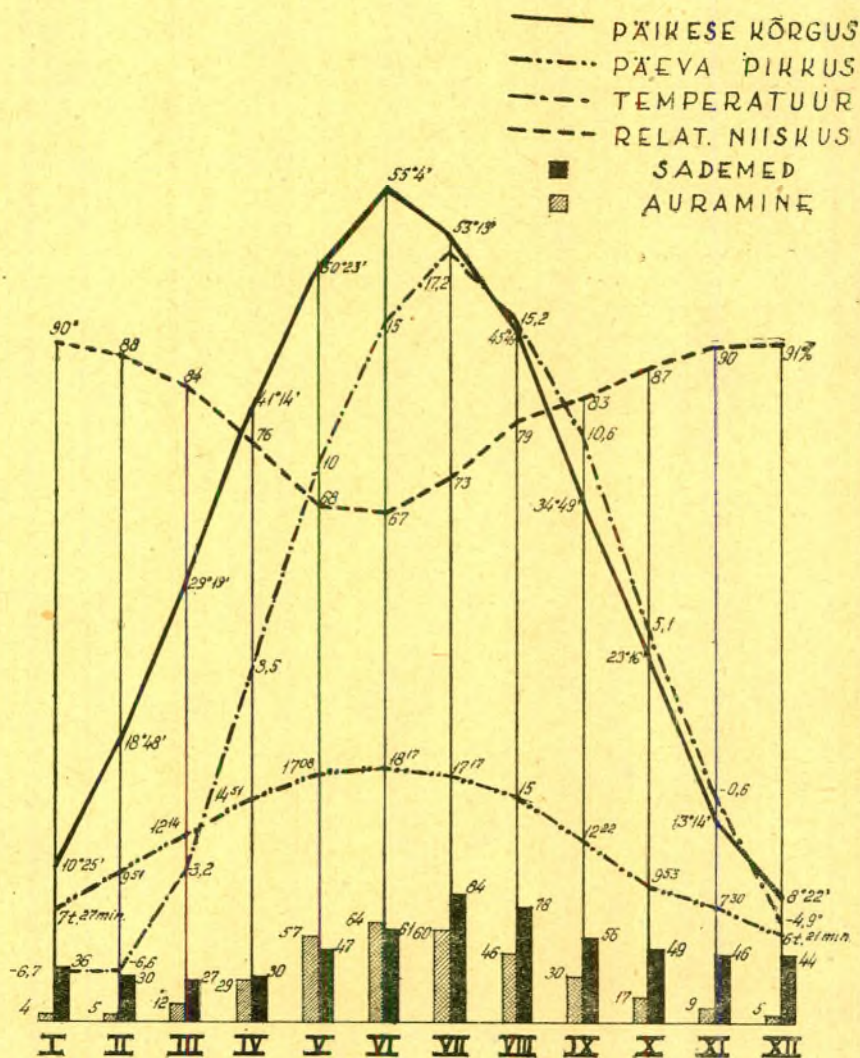
Päikese kõrguse ja päeva pikkuse mõju õhu ja maa soojusele pole siiski ainumäärav; seda võime järeldada sügisese (23. IX) ja kevadise (21. III) pööripäeva andmete võrdlemisest, kus päikese kõrgus ja päeva pikkus on võrdsed, kuid mulla ja õhu temperatuurid on tugevasti erinevad. Seda erinevust põhjustavad suvise soojuse ja talvise külma järelmõjud. Suve jooksul on maismaa ja vesi neelanud endasse soojusevarusid, millest on tingitud sügisene soojus. Talv aga pärandab kevadele lume- ja jäämassid, mille sulamine nõuab suurt soojuse hulka. Peale selle pole kevadisel pööripäeval valge lumega kaetud maapind päikesekiirte tagasipeegeldamise tõttu sel määral võimeline kiirgamisenergiat absorbeerima kui sügisene must ja roheline taimkattega maapind.

Ülaltoodu olgu näiteks põhjusvahekordade keerukusest temperatuurinähtuste selgitamisel. Peale muu on temperatuuri tasemest omakorda rida muidki nähtusi, nagu: tuuled, auramine, õhu relatiivne niiskus, pilvitus, osaliselt õhurõhk ja taimekasv.

Relatiivse niiskuse suurusel on auramise intensiivsus, kaste, udu, pilvitus, halla- ja härmatisenähtused, sellest on taimedes vee ja toitsoolade transpiratsioon ning isegi inimese tervis.

Pilvi jälgides võivad õpilased tähele panna alumiste ja ülemiste pilvekihtide vastassuunalist liikumist. Kõrgete äikesepilvede liikumine alumistele tuultele vastu ja rida teisi nähtusi, nagu kaste ja udu

Näidis 2.



tekkimine selge ilmaga või nende puudumine pilves ilma puhul, samuti halla- ja härmatisenähtused panevad õpilasi juurdlema nende nähtuste põhjuste üle. Nii jõuavad õpilased o m a vaatluste kaudu põhjusvahekordade juurde, millele nad müüdu ei suudaks iseseisvalt vastust anda.

Üldiselt on teada, et sademed tekivad üleküllastatud õhus ja et sügis- ning talvekuud pilves taeva ja ududega on relatiivse niiskuse poolest lähemad küllastusele kui suvekuud juuli ja august. Ometi on Tartus sademetevaesemateks kuudeks jaanuar, veebruar ja märts, sademeterikkamateks aga juuli ja august. Selline vastuolu on näiline, kui võtta arvesse madalat temperatuuri kõrgemates õhukihtides, mida suvel kergesti küllastavad tõusvad, absoluutselt veeaururikkad õhuvoolud. Need tõusvad õhukeerised tekitavad juuli lõpul ja augustis raskeid äikesevihmu, mis muudavad juuli- ja augustikuu sademeterikkamaks, vaatamata maapinnalähedaste õhukihtide madalale relatiivsele niiskusele nendel kuudel (vt. näidis 2, lk. 180).

Sügiskuudel väheneb meil õhu vertikaalne liikumine, selle asemel elustub õhumasside horisontaalne voolamine läänest ja edelast tsüklonite näol (madalrõhkkonnad), nendega kaasnevad pilvised, tuulised ja vihmased ilmad.

Pilvede ja sademete mõju õhu temperatuurile on erinev suvel ja talvel. Pilved takistavad päikese kiirguse mõju maapinnale, kuid mõjuvad talvel siiski soojendavalt, sest nad kaitsevad maad soojuse kiirgamise eest maailmaruumi. Uhtlasi kanduvad meile pilvede näol Atlandi ookeanilt veeaurud, mille muutumine talvel veeks ja lumeks vabastab iga grammi vee kohta $539 + 80$ kalorit soojust, põhjustades temperatuuri tõusu ja sula. Suvel aga alandavad pilvitus ja sademed temperatuuri, sest väheneb kiirguse mõju ja suureneb palju soojust neelav auramine.

Tuulte mõju õhu soojusele ja sademete hulgale oleneb ilmakaartest, kust õhumassid meile kanduvad. Üldiselt on teada, et põhjatuuled toovad kaasa temperatuuri languse ja kevadisi hiliskülmasid oma kahjustava mõjuga õitsvatele viljapuudele, varastele põllu- ja aedviljakülvidele. Idatuuled toovad kuiva selget ilma, millega kaasneb talvel külmalaine, suvel — kuivad põuased ilmad. Läänetuuled on niisked, tuues pilvitust ja sademeid, mis mõjuvad suvel jahutavalt, talvel aga soojendavalt.

Kõigis neis üldtuntud tõdedes võivad õpilased oma vaatluste põhjal veenduda. Üldse on meie ilmastik muutlik, vaheldusrikas, sest asume mandrilise ja merelise kliima piiril, kus ilmapuutuste põhjused asuvad sageli väljaspool Nõukogude Eesti piire. Nii mõjutavad tuule suunda kõrg- ja madalrõhkkonna asetus, tsüklonite ja antitsüklonite liikumine. Nende põhjalikum käsitus peaks toimuma VI klassis Lääne-Euroopa kliima puhul, mille mõju ulatub ka NSV Liidu läänepoolsetesse vabariikidesse. Läänest itta kulgevate tsüklonite sooja niiske õhu kokkupõrked ida antitsükloni külmade õhumassidega põhjustavad kesktalvel lumetorme, sula või isegi vihma (näit. 1955. a. dets. I dekaadil).

Õhurõhu jälgimine on tähtis ilmavaatluse seisukohast, sest üldiselt järgneb õhurõhu langusele harilikult pilvituse suurenemine, tuulte kõvenemine ja sademed, kuna selle tõusule järgneb taeva selgine mine, tuulte soikumine, päikesepaiste, suvel soe ja talvel külm ilm. Ilmade ennustamise küsimustega pöörduvad õpilased sageli õpetaja poole. Kuid iga õpilane võib üksikutele juhtudel olla ennustajaks, kui ta tunneb tsükloninähtuste tunnuseid. On näiteks teada, et kiudpilvede ilmumisele edela- kirde või lääne-ida suunas, mida vanarahvas nimetab Noa laevaks, järgneb kahvatuhall pilveloor, mis järjest tiheneb ja

katab kinni päikese. Õhus on tunda niiskuse suurenemist; varsti järgneb sadu. Vanemad inimesed teavad isegi vihma lähenemise teisi tunnuseid, mis avalduvad loomade ja lindude rahutus käitumises ja häälsustes: vint rüübib vett, konnad krooksuvad, koerad söövad rohtu, kuked kirevad keskpäeval jne. Kuivõrd need tunnused on õiged, võivad õpilased ise oma vaatlustega selgitada.

Lõpuks mõni sõna ilmastiku mõjust elusale loodusele, kuna see puudutab taimekasvatuse küsimust ja on seega inimesele suure majandusliku tähtsusega. Kuivõrd taimede elu on seotud meteoroloogiaga, selgub juba sellest, et neljast taime elu peatingimusest kolm tingimust, nimelt soojus (temperatuur), valgus ja niiskus (sademed) kuuluvad meteoroloogia valdkonda ja neljaski (mullastik) on geograafiline mõiste, mida ilmastik mõjutab. Taimede vegetatsiooniperioodi kestus oleneb ilmastikutingimustest. Päikeselt saadav soojuse ja valguse hulk määrab ära taime stadiaalse arenemise. Et valguse ja soojuse vajadus on iga taimeliigi puhul erinev, sellest tulenevad õitsemise ja viljade küpsemise aegade lahkuminekid. Siit järgnebki, miks vihmastel ja pilvistel suvedel viljad valmivad hilja või jäävad isegi enne öökülmade kätte jõudmist valmimata. Sellega on seletatav ka varjus kasvavate taimede hilisem õitsemine.

Teiselt poolt on taimeistikul mõju ka kliimale. Me tunneme metsade mõju õhu niiskusele ja teame, kuidas mõned maa-alad on muutunud metsade hävitamisega poolkõrbeteks. Kevadel järgneb puude lehistumisele temperatuuri langus, mis osalt tuleb panna suure auramise arvele noorte lehtede kaudu.

Eespool nägime, et ilmavaatlused on tähtsaks lõiguks geograafia õpetamisel V klassis, kusjuures seda tööd tuleks jätkata ja süvendada ka VI ja VII klassis. Ilma üksikute elementide vaatlusel saadud andmete võrdlemisel ja kokkuvõtete tegemisel ilmneb nähtuste vastastikune seos, selguvad nähtuste sügavamad põhjused. Nii jõutakse loodusjõudude ja -nähtuste dialektilisele tunnetamisele.

Harjutused riistadel kehalise kasvatuses tunnis.

H. VALGMAA ja H. ELKEN,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud.

Kehalise kasvatuses eesmärk ja ülesanded nõukogude koolis peegeldavad meie noorsoo kehaliste ja vaimsete võimete igakülgse arenemise omavahelist seost. Õpilaste tervise tugevdamine ja õige kehalise arenemise soodustamine toimuvad kehalise kasvatuses õppeprogrammis ettenähtud põhiliste spordialade, võimlemise ja mängude kasutamise kehalise kasvatuses tundides ja klassi- ning koolivälise töö kaudu. Esimesest õppeaastast alates tuleb pühendada tähelepanu vajalike hügieeniliste harjumuste kasvatamisele õpilastes. Nende ülesannete lahendamiseks on üldhariduslikes koolides ettenähtud kehalise kasvatuses tundidest rohkem kui üks kolmandik antud võimlemisele.

Alates V klassist kuni XI klassini kasutatakse võimlemistundides mitmesuguseid harjutusi riistadel, toenghüppeid ja akrobaatilisi harjutusi. Käesolevas kirjutises peatatakse lühidalt võimlemisalase töö üldistel meetodilistel ja organisatsioonilistel küsimustel, kusjuures lähemalt vaadeldakse mõningate harjutuste sooritamise tehnikat ja õpetamise meetodikat.

Põhiliseks vormiks kehalise kasvatuses teostamisel koolis on kehalise kasvatuses tund. Meie vabariigi koolides tuleb kehalise kasvatuses tundide andmisel juhinduda Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt väljaantud kehakultuuri programmist*. Nimetatud programmis on toodud kehalise kasvatuses töö põhimaterjali jaotus klasside järgi ja on antud tundide arv üksikutele aladele. Programmis toodud võimlemisalane materjal on ulatuslik, mispärast selle omandamine õpilaste poolt on võimalik ainult siis, kui õpetaja planeerib õppematerjali läbimõeldult üksikutele tundidele ja kasutab oskuslikult igaks tunniks ettenähtud 45 minutit.

Ei ole õige koormata tunni ettevalmistavat osa arvukate üldarendavate harjutustega, milleks kulub sageli 15—20 minutit. Tunni sellise ülesehituse juures jääb vähe aega tunni põhiosas ettenähtud uue materjali selgeksõpetamiseks ning vana õppematerjali kordamiseks. Tunni ettevalmistavas osas tuleb õpilaste tähelepanu koondada ja nende organism ette valmistada tunni põhiosas ettenähtud tegevuseks ja seega, olenevalt tunni ülesandest, võiks ettevalmistusele kuluda 5—12 minutit. Tunni selles osas kasutatavad harjutused peaksid olema põhiliselt lihtsad ja kergesti arusaadavad, kusjuures need peaksid rakendama üheaegselt tegevusesse võimalikult rohkem lihaskühmi.

* Keskkooli programmid 1955/1956. õppeaastaks. Kehakultuur I—XI klass. Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1955.

Kui tunni põhiosas on ette nähtud harjutuste sooritamine riistadel, jagatakse klass väiksemateks gruppideks. Juba esimeses võimlemistunnis on soovitatav moodustada kindla koosseisuga grupid. Uhte gruppi võiks koondada kehaliselt ettevalmistuselt tugevamad ja võimlemismaterjali kergemini omandavad õpilased, mis võimaldab neile anda lisamaterjali. Tugevama grupi õpilased võiksid olla vaheldumisi õpetajal abiks harjutuste ettenäitajana ja abistajatena teistes gruppides. Selliste kindlate gruppide juures on võimalik rea tundide jooksul anda järjekorras kõikidele gruppidele rohkem aega keerulisemate harjutuste omandamiseks riistadel. Kui üks grupp jääb tunni põhiosas samale riistale ja teiste gruppide tegevus võimaldab õpetajal viibida selle grupi juures põhjalike seletuste andmiseks, on töö efektiivsus tunduvalt suurem. Teiste gruppide tegevus põhineb varem õpitu kordamisel ja need grupid võivad omavahel vahetuda. Võrreldes tunni juhtimise nn. frontaalse meetodiga, mis seisneb kogu klassi üheaegses ja ühesuguses tegevuses kogu tunni kestel, nõuab tunni grupilise juhtimise meetod õpetajalt hoolikamat ettevalmistust ja suurt aktiivsust tunni andmisel.

Järgnevalt esitaksime näidise õppematerjali planeerimisest ülaltoodud põhimõtete alusel.

Tunni nr.	Õpilasgrupid	Põhiosa sisu
10	I grupp	Rööbaspuud (madalad). Hooglemiselt küünarvartel hooga ette tõus. Hooglemiselt rööbaspuude otstel näoga välja: ühe jala ülehooga välja mahahüpe 90° pöördega.
	II grupp	1. Kits (kõrgus 130 cm). Harkhüpe. Harkhüpe 180° pöördega. 2. Ronimine köiel kiirusele; aeg fikseerida kahel katsel.
	III grupp	1. Ronimine köiel 2. Toenghüpe } sama, mis II grupil.
	Uhiselt	Teatejooks (tennispalli veeretamine kepiga).
11	I grupp	1. Ronimine köiel 2. Toenghüpe } sama, mis tunnis nr. 10 teeb II grupp.
	II grupp	1. Rööbaspuud: sama, mis tunnis nr. 10 teeb I grupp.
	III grupp	1. Kits risti (kõrgus 125 cm). Kägarhüpe. 2. Kang (madal). Käärhõõr ette.
	Uhiselt	Võrkpallisööt: a) viirgude vahel ja b) vastamisi liikuvate kolonnide vahel.
12	I grupp	1. Kits (kõrgus 125 cm) 2. Kang (madal) } sama, mis tunnis nr. 11 teeb III grupp.
	II grupp	1. Kang 2. Toenghüpe } sama, mis I grupil.
	III grupp	1. Rööbaspuud: sama, mis tunnis nr. 10 teeb I grupp.
	Uhiselt	Mäng „Võitlus palli pärast“ 2 palliga.

Grupilise tunni efektiivsus oleneb õpetaja oskusest rakendada õpilaste aktiiv kaastööle tunni põhiülesande lahendamiseks.

Võimlemisalase õppetöö kvaliteet kehalise kasvatuse tundides on olulise tähtsusega, et äratada õpilastes huvi selle ala vastu klassi- ja koolivälises töös. On selge, et kui võimlemisharjutusi esitatakse igavalt ja selgitused on puudulikud, siis suhtuvad õpilased võimlemisesse kui ebameeldivasse kohustusse. Ka on kehalise kasvatuse tunde, kus võimlemist tehakse ainult üldarendavate harjutuste kujul tunni ettevalmistavas osas, kuid harjutusi riistadel, akrobaatikat ja toenghüppeid ei praktiseerita. Võimlemisalase töö alahindamist näitab seegi fakt, et enamikus koolides korraldatakse regulaarselt võistlusi sportlikes mängudes, kergejõustikus ja suusatamises, kuid võimlemises neid ei korraldata. Siit aga tulenebki selle spordiala meisterlikkuse tõusuks vajaliku massilisuse puudumine.

Kui rääkida materiaalsest baasist riistastiku ja mattide osas, siis tuleb märkida, et nendes koolides, kus direktor koos kehalise kasvatuse õpetajaga on tundnud pidevat huvi õpilaste igakülgse kehalise ettevalmistuse taseme tõstmise vastu, on käesolevaks ajaks juba vajalik varustus olemas.

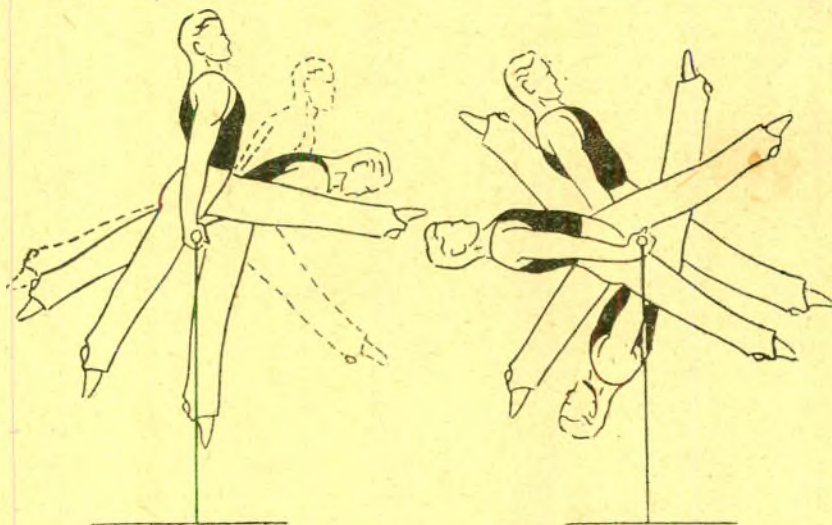
1954. aastal kehtestati ühtne sportliku võimlemise klassifikatsiooniprogramm noortele. Nimetatud programm on aluseks kõigi võistluste korraldamisel kuni 18-aastaste noortega. Tuleb märkida, et Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 1955/56. õppeaastaks väljaantud kehakultuuri õppeprogramm ei kajasta noorte sportliku võimlemise klassifikatsioonikava olemasolu. Klassifikatsiooniharjutuste all märgitud sportliku võimlemise ühtse liigituskava (algajate, noorte ja III järgu) harjutusi kasutatakse vähe koolinoorte võistlustel. Lisamaterjali osas tuleb võtta aluseks noorte ühtse klassifikatsioonikava harjutused ja samuti on soovitatav kasutada samas programmis toodud näidisharjutusi 12—13 a. vanustele noortele. Toodud näidisharjutusi võib antud või lihtsustatud kujul kasutada koolisisesest või koolidevaheliste võistluste läbiviimisel. Võistluste kava koostamisel on otstarbekohane piirduda 3—4 alaga (näiteks poeglastele vabaharjutus, harjutus kangil ja toenghüpe, tütarlastele vabaharjutus, harjutus poomil ja hüpe). Täiendavalt võib võtta võistluste kavasse ronimise köiel ning võistkonnaarvestuses teatejookse või mängu.

Sageli kardetakse õppematerjali valikul võtta raskemaid elemente. Korduvalt sooritatakse lihtsaid ja täitmisel sageli ebameeldivaid elemente. Kõik, kes ise on tegelnud võimlemisega, kinnitavad üksmeelselt, et kinnertõus ja kinnerhõör on võrdlemisi ebameeldivad elemendid ja nende sooritamisel jääb kinner kiiresti valusaks. Kui nende elementide sooritamist nõutakse rea tundide jooksul, võib õpilastel tekkida põhjendatult soov tegevusest kõrvalehoidumiseks. Käärhõöri aga loetakse raskeks elemendiks ja arvatakse, et selle õppimisele peab eelnema mitmesuguste kinnertõusude ja kinnerhõöride omandamine. Praktikas aga võime tähele panna, et õpilased omandavad käärhõöri ette sageli kiiremini kui kinnertõusu või kinnerhõöri. Seejuures pakub hoogne liikumine sooritajale meeldiva elamuse, omandatav liigutusvilumus on aga kõrgesti hinnatav.

Järgnevalt vaatleksime, kuidas käärhõöri ette sooritada ja kuidas seda õpetada. Lähteasendiks käärhõöri sooritamisel on kääertoeng. Harjutuse selgitamisel tuleb õpilaste tähelepanu juhtida õigele hoidele

kangist. Esimestel katsetel, mille puhul õpilase kogu tähelepanu on koondunud hõõri iseseisvale sooritamisele, unustatakse sageli lähteasendis käed võtta althoidesse. Võib aga märkida, et kui ettenäitamisel juhtida tähelepanu käte õigele asendile, siis seda viga hiljem enam peaaegu ei esine või sellele juhitakse tähelepanu kaaslaste poolt õigeaegselt.

Hõõri sooritamiseks on kõige olulisem vajaliku liikumiskiiruse saavutamine. Sirutades käed ja puusaliigesest vähe kõverdudes, astub harjutaja eesoleva jalaga haarava sammu ette, toetudes tagaoleva jala reiega vastu kangi. Ettelangemine toimub täiesti sirutatud kätega ja vähe ettekallutatud peaga. Sooritanud haarava sammu ette, läheneb eesolev jalg ettelangemisel uuesti kangile, kusjuures puusaliigesest toimub sirutus (joonis 1).



Joon. 1.

Hõõri viimasel veerandil toimub hõõri liikumise ajal randmeliigeses tekkinud nurga sirutus käte libiseva ümberhaardega. Ümberhaardele järgneb hõõri lõpetamine ülesirutatud käärasendis, kusjuures liikumiskiiruse pidurdamiseks on oluline eesoleva jala sirutus ette alla, tagaolev jalg aga vastu kangi ei toeta.

Ettelangemisel kipuvad algajad sageli kõverdama käsi ja püüavad olla n. ö. igaks juhaks kangile lähemal. Tähelepanekud näitavad, et käte kõverdamine ettelangemisel on kõige paremini välditav siis, kui esimestel sooritamistel rõhutatakse ja juhitakse tähelepanu ainult sirgetele kätele, kusjuures õpetajal tuleb abiks olla hõõri sooritamiseks vajaliku liikumiskiiruse saavutamisel. Kui harjutaja sooritab käärhõõri parema jalaga ees, on abistajal soovitatav seista kangi taga harjutajast paremal pool. Sellest asendist on võimalik kõige otstarbekohasemalt osutada abi kõigi põhiliste detailide õigeks omandamiseks. Nii on võimalik suunata eesoleva jala väljaastet kui ka tagasiliikumist, samuti hoidega randmest või altpoolt küünarliigest kiirendada ettelangemist hõõri algul ja arusaamist õigeaegselt käte ümberhaardest hõõri lõpetamiseks teengusse tulekul.

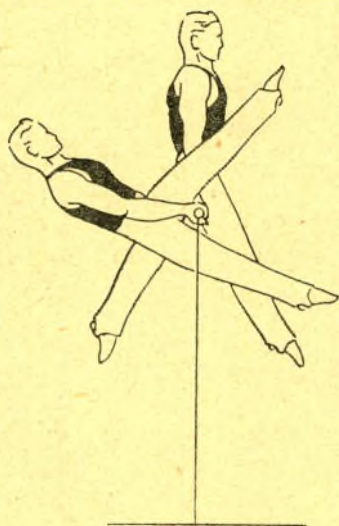
Rakendades abistamisel õpilasi, tuleb vajalikud võtted neile täpselt selgitada ja ette näidata. Käärhööri abistamiseks on soovitatav rakendada korraga kahte õpilast, kes, seistes kummalgi pool harjutajat kangi taga, kergendavad harjutuse täitmist abistamisega randmeliigesest.

Lõdvad või põlvist kõverad jalad ei võimalda korraliku hööri sooritamist ja jäta-
vad halva üldmulje. Käärhööri õppimise ajal võib anda kõrvalülesandeid, mis aitaksid seda viga vältida. Seisust ühel jalal võib sirutatud teise jalaga sooritada hooge ette, taha, kõrvale või, tõustes tugijala päkale, astuda sammuga ettesirutatud hoojalale. Istes oleksid abiks mitmesugused sirutatud jalgade liigutused (kääritamine, ristitamine, ringid jt.).

Riistadel on võimalik sooritada väga mitmesuguseid erineva iseloomuga harjutusi. Vaatamata sellele mitmekesisusele on aga võimalik leida terve rea erinevate elementide juures mõndagi sarnast nende sooritamise tehnikas. Palju ühist on käärtõusul, sirutõusul ja sirutõusul tagatoengusse kangil, rööbaspuudel rippest hüppega või jooksuga tõusul käsivarstoengusse või toengusse jne. Nende elementide õppimisel kasutatakse sageli põhimõtet „üle raskema kergemale“. Õppides käärtõusu sooritama abistamiseta, võib siin liigutusvilumuse kiiremaks omandamiseks sooritada vahepealse sirutõusu abistamisega.

Millistele momentidele tuleks pöörata tähelepanu käärtõusu õpetamisel? Esmalt tuleb võtta kangist õieti kinni. Haare on tugevam ja kergendab käte tööd tõusul, kui randmeliiges ei ole sirutatud asendis, vaid sügava haarde tõttu on tekkinud nurk. Käed on kogu tõusu kestel sirged.

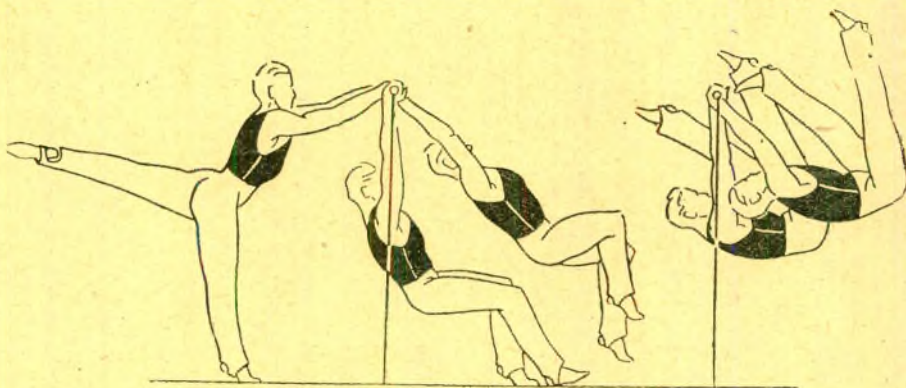
Käärtõusu õppimisel tuleks kasutada peamiselt järgnevaid sooritamismooduseid: käärtõus peale käärtõengust tahalangemist, käärtõus hüpelt ja käärtõus jooksult. Käärtõusu kinnistamise astmel lisanduvad selle sooritamise hooglemiselt või peale tahalangemist toengust või tagatoengust jt. Sooritades käärtõusu peale langemist taha käärtõengust, on oluline õige liikumisrütmi saavutamine käärrippes. Käärtõengust käsi kõverdamata alustada langemist taha, samaaegselt sujuvalt kõverduda puusaliigesest selliselt, et käärrippes olles jääks kang umbes eesoleva jala põlveliigese kohale. Tahalangemisel ei tohi kumbki jalg kangi riivata ja käärrippes toimuva pendli ajal ei eemaldu tagaolev jalg kangist. Kui keha käärrippes hakkab liikuma tagasi, toimub eesoleva jala hetkeline lähendumine ülakehale ja järgnevalt sooritatakse jalgadega energiline liigutus suunaga üles, ette alla, surudes sirgete kätega samaaegselt kangile ja sirutudes puusaliigesest (joonis 2). Kui käärtõengust langemisel ei eemaldata puusavööd kõverdusliigutuse teel kangist, siis ei toimu käärrippes vajalikku pendlitaolist liigutust. Sagedaseks veaks on kiirustatud või hilinevad sirutus. Esimesel juhul alustatakse sirutust, ootamata ära keha tagasi-



Joon. 2.

liikumist, teisel juhul alustatakse sirutusega siis, kui tagasipendeldusel liikumisinerts kaob. Veelkordselt tuleb rõhutada kaarekujulise sirutusliigutuse sooritamise vajadust mõlema jalaga. Sirutusliigutuse sooritamise ja jalgade suunamine on edukas ainult siis, kui jalg on põlve- ja põialüügesest täielikult sirutatud.

Abistamisel seista kangi ees võimleja tagaoleva jala poolset küljel. Tahalangemisel käärrippes pendli ajal hoida ära harjutaja tagaoleva jala eemaldumist kangist kangipoolse käega, teise käega võib toetada seljast. Tõusu sooritamisel seljal asetsev käsi aitab kaasa lükkega puusavöö piirkonnale, teine käsi toetab tagaolevat jalga sirutusliigutuse sooritamisel. Tuleb märkida, et tagaoleva jala toetamine tuleb õigeaegselt lõpetada, kuna vastasel korral hakkab võimleja tõusu sooritamisel sellele toetuma.



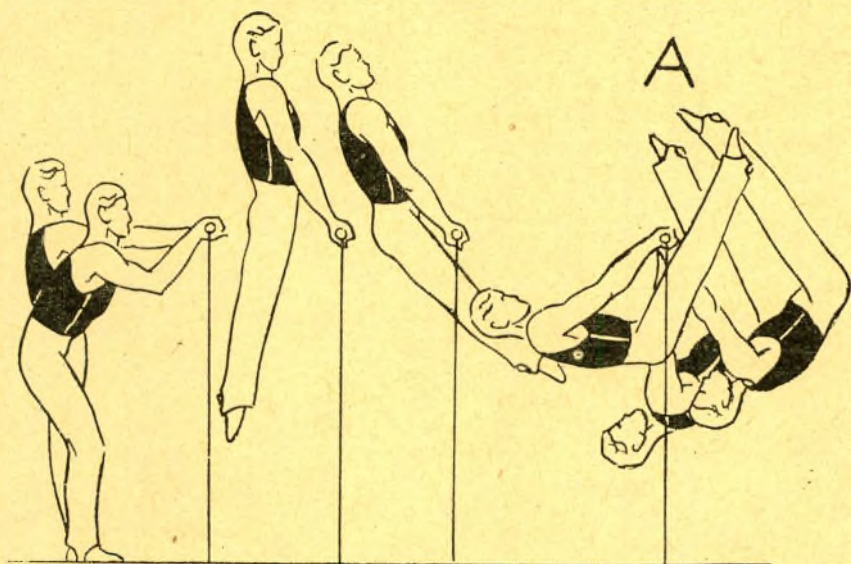
Joon. 3.

Jooksult käärtõusu sooritamist alustame joonisel 3 näidatud asendist. Tuleb jälgida, et jooksusammude ajal oleksid käed sirged. Hoojooksu sammud sooritatakse keha läbimisel kangi vertikaaltasapinnast kiirelt üksteisele järgnevalt, kusjuures esimese sammu sooritab jalg, mis käärtõusul jääb eesmiseks. Kahe jooksusammu tõuke järel puusavöö tõstetakse, millega jalad lähendatakse kangile ja sooritatakse ühe jalaga kiire ülehoog käärrippesse. Ülehoole järgneval keha tagasilikumisel toimub jalgade suunamine üles, ette alla, samaaegselt surudes sirgete kätega kangile ja sirutudes puusaliigeseist. Õigeaegselt tuleb pöörata tähelepanu järgmiste vigade vältimisele: jooksul käte kõverdamine, jalgade tõuge liiga kaugel kangi tasapinnast, jalgade tõukel jalad üksteisest liiga kaugel, jala läbitoomisel puusavöö langeb alla.

Seni on vähest kasutamist leidnud käärtõusu sooritamine rippseisust üleshüppega (joonis 4). See sooritamise moodus annab väga hea pendelduse rippes, mille omandamine on oluline terve rea tõusude sooritamisel (sirutõus, sirutõus tagatoengusse). Sooritanud hüppe üles, langeb harjutaja puusaliigeseist kõverdudes selja poole. Alates üleshüppest tuleb käed hoida sirged ja kergelt üle sirutudes suruda õlad taha üles; langemisel ja jalgade ettetõstmisel ei tohi puusavööd lasta järsult alla vajuda. Viimati mainitud vea vältimiseks tuleb harjutajal

lähteasendis seista kangi all ja seada eesmärgiks langemise esimesel poolel lähendada kangile põlveliiges, mille juures abistaja õigeaegne tegevus on esimestel katsetel väga oluline. Abistaja seisab lähteasendis olevast harjutajast teisel pool kangi selle jala pool, mis tõusu sooritamisel jääb tagumiseks. Abistaja suunab jalgade liikumist toetamisega käärtõusul tagumiseks jääva jala reiest, ei tohi aga takistada sealjuures jalgade eemaldumist kangist suunaga ette üles peale harjutaja ülakeha läbimist kangi tasapinnast (joonis 4 A). Järgnevalt harjutaja sooritab keha tagasiliikumisel jala ülehoo käte vahelt ning käärtõusu sirutusliigutuse.

Käärtõusu õppimisel peaksid ülaltoodud kolm sooritamismoodust leidma vahelduvat kasutamist.



Joon. 4.

Võimlemistundides ei tohi unustada tasakaaluharjutuste regulaarset kordamist. Erilist rõhutamist vajavad tasakaaluharjutused tütarlaste puhul. Neid võib sooritada põrandal, põrandale tõmmatud joonel, kitsal laual, võimlemispingil või poomil. Nendes koolides, kus seni ei ole muretsetud poomi, on kindlasti võimalik valmistada mitu madalat poomi. Madalad poomid ei nõua julgestust mattidega, neid on võimalik kiiresti seada töökorda ja koristada ning nendel on võimalik sooritada väga mitmesuguseid harjutusi. Rohkem tööd nõuab kõrgendatud alusele või vastavatele jalgadele asetatava poomi valmistamine. Kuna kitsa toetuspinna tõstmisega kõrgemale muutub märgatavalt ka harjutuste efektiivsus, tuleks meie koolides selle poomi valmistamiseks või ostmiseks leida võimalusi.

Keerulisemate harjutuste õppimisele poomil peab eelnema nende õppimine põrandal.

Tasakaaluharjutuste olulisema osa moodustavad kiired kõnni- või jooksummud, järsud peatused, pöörded kahel või ühel jalal, hüppe- ja tantsusammud. Siin on raskuseks käte mitmesugused liigutused

harjutuste sooritamisel. On soovitav, et uue liikumisviisi õppimisel sooritataks harjutus esmalt ilma käte tööta ja järgnevatel kordamistel koos käte vastavate liigutustega.

Täiesti õigeks tuleb lugeda eri kõrgusega rööbaspuude kasutamist tütarlaste võimlemistundides, kusjuures paralleelsed rööbaspuud on poiste riistaks. Eri kõrgusega rööbaspuudel on võimalik sooritada väga mitmesuguseid harjutusi segarippes, ümberhaardeid ja ülehoogusid, mis arendavad osavust, julgust ja jõudu. Rööbaste kõrguse vahe, olevalt harjutustest ja harjutajate kasvust, võiks olla 50—70 cm.

Lähtudes harjutuste sooritamisel lihaste ja sideaparaadi sümmeetrilise arendamise põhimõttest, täidame harjutusi mõlemas suunas, kumagi jalaga jne. Riista konstruktsioon võimaldab teatavate põhiliste elementide õppimiseks sooritada rikkalikult mitmesuguseid juurdeviivaid harjutusi (programm mis märgitud lähedased harjutused põhi- oskuste omandamiseks). Nii näiteks takistab jala ülehoov sooritamist oskuse puudumise raskuse ülekandmiseks ülehoole vastaspoolsele käele. Selle oskuse omandamiseks võib rööbaspuudel sooritada harjutusi näiteks järgmises järjekorras:

1. Lähteasend: toeng alumisel, näoga ülemisele, millele järgneb parema käe ümberhaare ülemisest, ülehoog parema jalaga, ülehoog parema jalaga tagasi, parema käe ümberhaare alumisest. Korrata teise jalaga.

2. Lähteasend sama: ülehoog paremaga samaaegse parema käe ümberhaardega ülemisest rööpast, siis parema ülehooga tagasi mahahüpe, haarates parema käega alumisest rööpast. Korrata teise jalaga.

3. Lähteasend sama: ülehoog paremaga, parem käsi haarab peale ülehoogu uuesti alumisest.

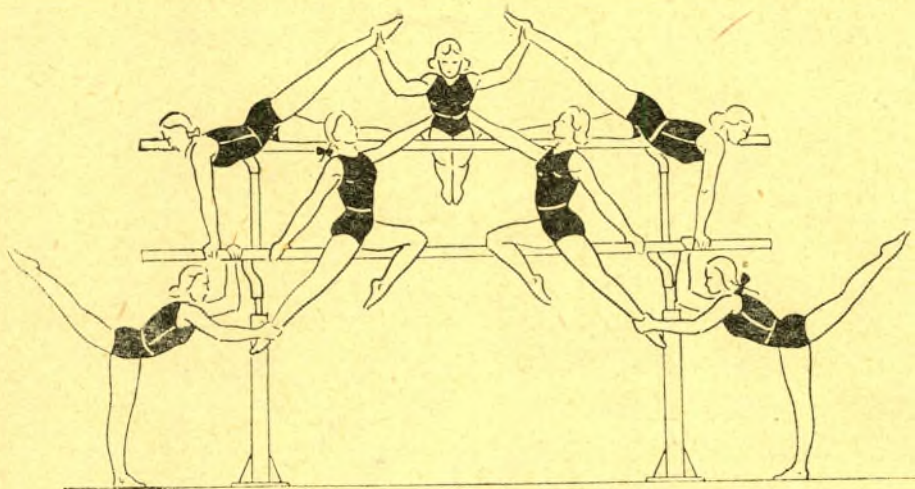
4. Lähteasend: käärtoeng alumisel, parem käsi haardega ülemisest; seejärel toome parema jala ülehooga tagasi toengusse samaaegse ümberhaardega alumisest.

Tireltõusude õppimisel on lihtsamaks mooduseks hoidega alumisest rööpast, näoga ülemise poole, ühe jala hoo ja teise tõukega toetuda ühe või kahe jalaga ülemisele rööpale ja sealt jalgade tõukega tireltõus alumisele. Järgmisena ripplamangust alumisel (haardega ülemisest) ühe jala hoo ja teise tõukega tireltõus toengusse ülemisele. Tireltõusude sooritamisel seada eesmärgiks puusade lähendamine riistale kõige lühemat teed kaudu.

Eri kõrgusega rööbaspuud võimaldavad mitmesuguseid harjutusi üheaegselt sooritada kahel õpilasel, millega tõstetakse tunduvalt tunni koormust. Lihtsate staatilise iseloomuga harjutuste täitmine selliselt, et asendid võetakse üheaegselt, äratavad õpilastes huvi nende kordamiseks. Harjutuste täitmisel tekkivad sümmeetrilised kujundid on võimlemispüramiidide algelementideks.

Klassivälises töös kooli võimlemissektsioonis peaks esimeseks sammuks olema lihtsate võimlemispüramiidide õppimine. On päris kindel, et kui tunnis läbivõetud harjutused eri kõrgusega rööbaspuudel annavad õpilastele meeldiva elamuse, huvituvad nad võimalusest jätkata tegevust sel alal võimlemissektsioonis.

Riistadel, sealjuures eriti rööbaspuudel, on võimalik lihtsatest elementidest moodustada efektseid võimlemispüramiide (joonis 5). Kuna võimlemispüramiidid on sobivad esitamiseks koolipidude eeskavas, tuleks nende harjutamisele pöörata senisest rohkem tähelepanu.



Joon, 5.

Hinnatavate harjutustena võimlemistunnis peaksid leidma pidevat kasutamist toenghüpped. Senised tähelepanekud lubavad oletada, et mitte kõik õpetajad ei pööra tähelepanu isegi programmis ettenähtud põhiliste hüpete omandamisele.

Eelnevalt toenghüpete õppimisele omandavad õpilased nooremates klassides sirutus- ja maandumisoskuse mitmesuguste sügavushüpete sooritamisel. Erilist tähelepanu tuleks pöörata vetruva ja tasakaalustatud maandumisasendi omandamisele. Täiesti lubamatu on maandumine sirgetele jalgadele, samuti tuleb hoiduda ka teisest äärmusest, milleks on sügav kükkimine maandumisel koos langetatud kätega. Joon. 6 toodud maandumisasendit nõuame alul kõigilt õpilastelt.

Toenghüpete õpetamist alustatakse harkhüppega üle kitse, mille kõrgus nooremates klassides oleks 1—1,1 meetrit. Harkhüppel olgu esimeseks nõudeks põlvist sirutatud jalad riista ületamisel. Sageli esinevaks veaks on ülakeha tugev kallutus ette ja käte toetamine riistale keha liikumiskiiruse pidurdamiseks. Ülakeha õige asendi saavutamisel on oluline sellele asjaolule tähelepanu juhtimine juba hüppe demonstreerimisel. Oskust ja julgust tõugata riistast kätega õpetab esialgne abistamine lennu momendil tõstega õlavarrest.

Käesolevas kirjutises jõudsime peatuda ainult mõningatel, meie arvates olulistel momentidel koolide võimlemisalasel töös. Ulaltoodu põhjal märgiksime kokkuvõtlikult järgmist: tunni põhiosas püstitatud ülesannete lahendamiseks jätkub 5—12-minutilise kestusega ettevalmistavast osast. Õppematerjali valikul ei tuleks piirduda lihtsate elementide pideva kordamisega, vaid rikkaliku harjutusvara kasutamisega tõsta õpilaste huvi võimlemise vastu. Klassi- ja koolisiseste või koolidevaheliste võimlemisvõistluste korraldamine virgutab õpilasi õppematerjali paremale omandamisele, olles ühtlasi saavutatud taseme heaks näitajaks.



Joon. 6.

SISUKORD

Juhtkiri. Enam põhjalikkust pedagoogilises töös	129
A. Ivask. Millest, kuidas ja millal õpilastega vestelda	135
S. Šabalov. Hariduse ühendamine tootva tööga	148
I. Teder. Vene ajaloomaali meistrite loomingu kasutamisest/ajaloo tunnis	158
E. Sööt. Eesti keele kirjandid algkoolis	167
J. Karma. Meteoroloogiliste nähtuste seoste käsitlest V klassis	175
H. Valgmaa, H. Elken. Harjutused riistadel kehalise kasvatuses tunnis	183

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Больше основательности в педагогической работе.	129
A. Иваск. О чем, как и когда с учащимися беседовать.	135
C. Шабалов. О соединении образования с производительным трудом	148
И. Тедер. Об использовании произведений русской исторической живописи на уроках истории.	158
Э. Сөт. Сочинения на уроках эстонского языка в начальной школе.	167
Ю. Карма. Изучение связей между метеорологическими явлениями в V классе.	175
Х. Валгмаа, Х. Элькен. Упражнения на брусках на уроках физкультуры.	183

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. III 1956. Trükkimisele antud 22. III 1956. Trükiarv 3650. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,75. MB-02649. Tellimise nr. 341. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



90 6050 - 4

Rbl. 3.—

I 9765

12 3 APR 1956

3)